

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 125 (1980)
Heft: 17: "Schulpraxis" : Leselehrgang : vom kleinen Mädchen KRA und von Kindern wie du eines bist : Überlegungen und Erfahrungen

Sonderheft: "Schulpraxis" : Leselehrgang : vom kleinen Mädchen KRA und von Kindern wie du eines bist : Überlegungen und Erfahrungen

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: 18.01.2026

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


Lehrerzeitung

Zeitschrift für Bildung, Erziehung, Unterricht · Organ des Schweizerischen Lehrervereins

Sonderausgabe «Schulpraxis» · Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

24. 4. 1980 · SLZ 17

ICH BIN MÜTE HÖITE
MORGEN UND KOFWE
UND PAUCAWE UND KH
WARE FAST NICHT
IN DIE SCHULE



Leselehrgang

**Vom kleinen Mädchen KRA
und von Kindern wie du eines bist**

Überlegungen und Erfahrungen

Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für pädagogische Dokumentation Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Druck und Spedition: Eicher & Co, 3001 Bern

Werner Marti:

Leselehrgang

Vom kleinen Mädchen KRA und von Kindern wie du eines bist

Überlegungen und Erfahrungen

Entstehung des Leselehrganges KRA	57
Methodische Freiheit in der Arbeit mit Erstlese-Lehrgängen	58
Wegleitende Grundsätze bei der Schaffung des Leselehrganges KRA	59
Versuch einer Beschreibung des Lesevorgangs	60
Versuche zum Lesemodell	62
Auch das Wahrnehmen muss gelernt werden!	63
Kognitive Faktoren im Erstleseunterricht	63
Über die Lesemethoden	65
Ein Antilegasthenie-Lehrgang?	67
Berndeutsch (Schweizerdeutsch) – Schriftdeutsch im Erstleseunterricht	69
Sprechsprache – Schriftsprache	71
Gliederungsfähigkeit bei Schuleintritt	72
Schreiben und Lesen – Lesen und Schreiben	75
Das Schreiben im Erstleseunterricht	77
Das Wort als Hauptgegenstand des Erstleseunterrichts	79
Sprache und Handeln	81
Ideologie in Erstlese-Lehrgängen	82
Erstleseunterricht und Hausaufgaben	85
Gedanken zu einem Alternativ-Lehrgang	86
Literaturverzeichnis	87

Umschlag: Der Mitteilungsdrang nach der Bieler Braderie fand am folgenden Montagmorgen bei Erstklässlern aus Ipsach/Biel beredten schriftlichen Ausdruck. R. W. berichtet... (Vgl. S. 77)

Adresse des Autors: Dr. phil. Werner Marti, Seminarlehrer, Lindenweg 40, 2503 Biel

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdspracheunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Zu diesem Heft

Sie trete demnächst aus dem Schuldienst zurück, hat kürzlich eine Kollegin dem Autor unseres Heftes geschrieben. Ihren Rücktritt bedaure sie nicht zuletzt auch darum, weil sie und ihre Schüler mit KRA Freude und Erfolg erlebt haben, die Lehrerin nach vielen Versuchen mit anderen Lehrgängen in vergangenen Jahren. Die Kollegin steht mit ihrer Zufriedenheit nicht allein. KRA hat in einer beträchtlichen Anzahl von Klassen die Bewährungsprobe bestanden.

Die Überlegungen und Erfahrungen zu KRA richten sich nicht nur an die Lehrerschaft von ersten Schuljahren, sie gehen Lehrer jeder Stufe an. Wer die zahlreichen, seit 1970 erschienenen Leselehrgänge überblickt, wird feststellen, es dringe allmählich die Einsicht durch, dass Kinder nicht erst in der Schule zu lernen beginnen. Auf weite Strecken geht der Unterricht aus von den lang geübten, natürlichen Lernformen des Kindes. Als solche Formen sind etwa zu nennen: Lernen durch Erkunden und Experimentieren, Probieren; Lernen durch Versuch und Irrtum, also am Erfolg; Lernen durch Spielen und durch Nachahmung. Spannend ist es, im einzelnen zu verfolgen, wie im Leseerstunterricht die vier vorschulischen Lernformen kombiniert werden. Die Übertragung einer solchen Methodik auf andere Fächer und Stufen könnte zur faszinierenden Aufgabe werden: nicht «Neues beibringen» wollen, sondern zunächst sammeln, was die Kinder mitbringen, im Unterricht dann das Mitgebrachte ordnen, ergänzen, verstehen lernen, systematisieren, in Beziehung setzen, Erkanntes einprägen und üben.

Als *Vorbemerkung* schreibt Werner Marti zu seinem Heft: «Die Leserinnen und Leser werden in diesen Blättern manches finden, was ihnen vertraut oder gar selbstverständlich ist, und manches werden sie vermissen, was sie von einer solchen ‚Schulpraxis‘ erwartet haben, so vielleicht Unterrichtsbeispiele, Hinweise zum Üben, eingehendere Begründungen zu den vom Verfasser und der Bieler Arbeitsgruppe für Leseerstunterricht vertretenen Auffassungen. Auch fehlt ein Kapitel über das so wesentliche Verhältnis und die Verbindungen zwischen Leseerstunterricht und Sachunterricht.

Aber der Redaktor und der Verfasser mussten sich zu Weglassungen durchringen. Der Heftumfang erreicht auch nach den Weglassungen ein Fünftel der Jahresseitenzahl der ‚Schulpraxis‘.

Werner Marti:

Leselehrgang

Vom kleinen Mädchen KRA und von Kindern wie du eines bist

Überlegungen und Erfahrungen

Entstehung des Leselehrgangs KRA

Wenn ich zu berichten versuche, wie unser Lehrgang entstanden ist, so nicht etwa, weil ich dies als etwas Ausserordentliches betrachte, sondern viel mehr, weil der Bericht vielleicht besser als lange Erörterungen oder Rechtfertigungen zeigen könnte, welche Beweggründe zu einem derartigen Vorhaben veranlassen, welchen Fortgang ein solches Unterfangen nehmen kann und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Im Seminar Biel übernahm anfangs Verena Blaser, die an den Lehrgängen «Es war einmal», «Edi» und «WIR SIND ALLE DA» mitgearbeitet hatte, die Erstlesemethodik, da ich selbst mit Ausnahme meiner Tätigkeit als Sonderklassenlehrer nie an einem ersten Schuljahr unterrichtet hatte. In den Gesprächen mit ihr wurde mir die Wichtigkeit des ersten Leseunterrichts so richtig bewusst. Dies umso mehr, als Ende der sechziger und anfangs der siebziger Jahre die Seminaristinnen der obersten Klassen (von den Lehrerseminaren natürlich auch die Seminaristen) als Stellvertreterinnen an verwaisten Klassen eingesetzt werden mussten. Ob sie nun selbst den Erstleseunterricht begannen (die Lehrmittel waren meist schon bestellt oder vorhanden) oder die Erstler später über-

nahmen – mit dem Lesen sah es allgemein bedenklich aus. Die Junglehrerinnen hatten ja noch nicht erfahren, wie wichtig gerade hier Systematik und Lernkontrollen sind. Sie liessen sich überdies zu leicht von jenen Kindern täuschen, die schon lesen konnten oder einfach alles auswendig lernten.

Nach dem Rücktritt von Verena Blaser suchte der neue Methodiklehrer mit den Übungslehrerinnen gemeinsam nach einer Methode, die auch in schwierigen Verhältnissen und für Anfängerinnen praktikabel war. Dabei zeigte sich, dass die Ansichten unter den Kolleginnen in wesentlichen Punkten diametral auseinandergingen, was die Unsicherheit der Praktikantinnen noch vermehrte. – Und doch lernten die Kinder in den Übungsklassen mit all diesen analytischen, analytisch-synthetischen und synthetischen Methoden mit entsprechender persönlicher Ausprägung innerhalb der vom Lehrplan her gesetzten Frist gut lesen!

Da wir aber unter den besonderen Bedingungen des Landeinsatzes die besten Erfahrungen mit WIR SIND ALLE DA gemacht hatten, knüpften wir dort an. Wir suchten indessen nach detaillierteren Hinweisen und auch nach theoretisch fundierten Begründungen.

Aus der Lernpsychologie gewannen wir wichtige Einsichten in die Bedeutung der sprachlichen Struktur, den Aufbau von Operationen, die gegenseitige Beeinflussung von Lernvorgängen, die individuellen Lerndifferenzen und die Motivation – aus der Legasthenieforschung in

die Fragen der Wahrnehmung und Unterscheidung; aus der Sprachwissenschaft in die Bedeutung des Einzelworts, der Phonematik, des inhaltlichen Zusammenhangs und des Symbolcharakters, wobei uns im Zusammenhang mit der Kommunikationsforschung die Bedingungen des Verstehens beziehungsweise Übertragens von Sprache besonders beschäftigten.

Die Auseinandersetzung mit diesen Problemen brachte uns zwar zunächst nicht weiter, gestattete jedoch, die von der Praxis hergeleiteten Leitsätze zu überdenken und zu systematisieren.

Obschon diese Leitsätze damals noch eine sehr rudimentäre Form aufwiesen, erklärten sich einige Ehemalige und eine Übungslehrerin bereit, sie in selbstgeschaffenen Leseblättern anzuwenden. Die Ergebnisse waren so ermunternd, dass wir beschlossen, mit den Übungslehrerinnen der ersten und zweiten Schuljahre einen entsprechenden Lehrgang für den Hausgebrauch zusammenzustellen. Wir kamen beinahe wöchentlich zusammen und suchten nach Lösungen. Nicht etwa aus Rücksichtnahme auf Frau Silvia Denneborg, die das reizende Buch von Kra geschrieben hatte, sondern weil dieses schon vorher oft als Erzählstoff verwendet worden war, entschieden wir uns für «Das kleine Mädchen Kra» als Grundlageerzählung.

Da wir laufend unsere Erfahrungen austauschten, konnten wir gelegentliche Fehldispositionen gleich ausbügeln. Man glaube nun nicht etwa, die Begeisterung sei bei allen Beteiligten gleich gross ge-

wesen. Gerade die Vorbehalte, die von den ganzheitlich Überzeugten erhoben wurden, veranlassten fruchtbare Diskussionen. Die Spannung zwischen dem Leiter, der von einem theoretisch begründeten Konzept ausging, und den Kolleginnen, die die Leseblätter im Unterricht brauchen mussten, sorgte für das fruchtbare Arbeitsklima. Die Notwendigkeit, für das Weiterkommen neue Arbeitsblätter zur Verfügung zu haben, hielt uns in Trab. Ausserhalb der Arbeitsgruppe hatten sich auch wieder junge Lehrerinnen diesem ersten (inoffiziellen Versuchslauf) angeschlossen und meldeten uns ihre Erfahrungen. Je weiter die Sache gedieh, desto überzeugter waren auch die ursprünglich skeptisch Eingestellten, dass wir uns auf einem guten Weg befänden.

Daneben waren wir auf die Zusammenarbeit mit der Zeichnungslehrerin des Seminars, Frau Esther Leist, und dem Schreiblehrer, Herrn Edi Berger, angewiesen. Sie halfen uns in der Gestaltung der Blätter, indem sie den Schülerinnen passende Aufgaben und uns die besten Lösungen zur Verfügung stellten. Wir beabsichtigten damit, die zukünftigen Lehrerinnen zu motivieren, später eigene Leseblätter zu schaffen. Niemand dachte daran, diesen Lehrgang einmal herauszugeben!

Ein Fortbildungskurs für Erstleseunterricht, der sogar zweimal durchgeführt werden musste, bewies das Bedürfnis gerade auch nach einer absichtlich als synthetisch deklarierten Leselernmethode. Die meisten Teilnehmerinnen wünschten, den von uns entwickelten Lehrgang selbst zu übernehmen.

Dies war sozusagen «the point of no return». In aller Eile liessen wir die Blätter, die wir inhaltlich und graphisch noch zu verbessern versuchten, in einem Billigverfahren drucken. Der provisorische Kommentar enthielt viele Schlacken und Widersprüche und musste ebenfalls in eine übersichtlichere und lesbarere Form gebracht werden. Unversehens standen wir vor der Tatsache, dass wir rund 40 Klassen mit Lehrmaterial belieferten, das behördlicherseits weder überprüft noch als Lehrmittel gestattet worden war. Da erreichte uns im Mai ein freundlicher Telefonanruf des Präsidenten der Lehrmittelkommission. Er erkundigte sich nach unserem Vorhaben, liess aber durchblicken, dass wir die Grenzen des Erlaubten eigentlich überschritten hätten.

In einem Gespräch zwischen unserer Arbeitsgruppe und der staatlichen Kommission bahnte sich aber insofern eine Lösung an, als sich die Kommission bereit erklärte, unsern Lehrgang als Schul-

versuch anzuerkennen und ihn bei gutem Ergebnis und nach gründlicher Überarbeitung durch den Staatlichen Lehrmittelverlag zu übernehmen. Das Amt für Unterrichtsforschung übernahm die Überprüfung, die für uns sehr schmeichelhaft ausfiel. Der zweite Teil allerdings, der Übergang und die Erarbeitung der Kleinbuchstaben musste anders gestaltet werden. Doch auch von der Evaluation her war das für Erwachsene befremdliche Vermischen von Wörtern mit Klein- und solchen mit Grossbuchstaben aufgrund der eindeutig guten Erfahrungen nicht bestritten.

Heute ist «Vom kleinen Mädchen KRA und von Kindern wie Du eines bist» samt Lehrerkommentar beim Staatlichen Lehrmittelverlag Bern erhältlich. (Vgl. S. 88)

Methodische Freiheit in der Arbeit mit Erstlese-Lehrgängen

In der Schweizerischen Lehrerzeitung vom 8. September 1977 wurde von Ernst Bauer mit Recht darauf hingewiesen, dass jede Lehrerin oder jeder Lehrer ihren Erstleseunterricht eigentlich selber planen und die Materialien dazu selber und mit den Schülern zusammenstellen sollte. Dies allerdings auf einem didaktischen Grundgerüst.

Gerade auch im Bernbiet, wo wir uns bis jetzt noch einer grossen Freiheit in der Unterrichtsgestaltung erfreuten, gab und gibt es viele Lehrerinnen und Lehrer (an Gesamtschulen), die sich dieser Aufgabe Jahr für Jahr unterziehen, die an ihren Lehrgängen weiterarbeiten und sie den jeweiligen Verhältnissen (Herkunft der Schüler, Begabung) anpassen. Sie haben sich durch Beobachtung und Erfahrung eine Kompetenz erworben, die sprachwissenschaftliche und didaktische Gesichtspunkte weitgehend einschliesst, auch wenn sie ihre Methode nicht immer theoretisch zu begründen vermöchten. Ihrem Unterricht liegt jene pädagogische Haltung zugrunde, wie sie sich in den Büchern von Alice Hugelshofer äussert oder in den durchdachten und von Gespür für das kindliche Gemüt und Vermögen zeugenden Beiträgen von Agnes Liebi in der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung, in der «Schulpraxis» oder neuerdings in einer Sammlung solcher Arbeiten kundtut.

Wie im Bericht über die Entstehung des Lehrgangs KRA darzustellen versucht wird, bestand ursprünglich keineswegs die Absicht, einen eigenen Lehrgang herauszugeben. Vielmehr dachten wir daran, eine gut strukturierte didaktische Hilfe für jene Lehrerinnen zu entwickeln, die das Lesenlernen mit eigenen Inhalten verbinden möchten, sich aber dazu vielleicht angesichts der vielen Entscheidungsschwierigkeiten nicht recht getrauten. Das mag besonders auch für Kolleginnen zutreffen, die zufolge von Klassenschliessungen wieder auf die Eingangsstufe versetzt werden.

Vergleicht man etwa die Kommentare früherer Leselehrgänge wie diejenigen für WIR SIND ALLE DA, Edi, Es war einmal, WIR LERNEN LESEN, Im Buchstabenland, Anneli und Hansli, so fällt neben dem verhältnismässig geringen Umfang die behutsame Art der Vorschläge und die kaum in Erscheinung tretende Strukturierung auf.

Im Gegensatz dazu stehen die detailliert ausgearbeiteten Programme der deutschen Verlage und des Grissemann-Lehrgangs «Lesen Sprechen Handeln». Sowohl bei Pregels «Lesen heute» als auch bei Grissemann sind alle Schritte durch die Verbindung des Lesehefts und des Übungsteils nach den verschiedensten Richtungen hin¹ exakt geplant und abgesichert.

Wer selbst einen neuen Leselehrgang konzipiert und zu realisieren versucht, weiss nur zu gut um die Versuchung, alles durch Vorschriften abzusichern beziehungsweise zu programmieren, damit ja der Wagen nicht in (vermeintlich) falsche Geleise gerät, nebenausläuft und schliesslich steckenbleibt oder auf dem Felde weiterholpert und nur mit Verspätung oder halber Ladung ans Ziel gelangt. Man möchte den Lehrerinnen jene optimale Hilfe bieten, von der man glaubt, dass sie sie nötig haben.

Es gibt bei uns bei der Schaffung von Lehrmitteln die Einrichtung der sogenannten Beratergruppe². Sie hat die Aufgabe, das entstehende Lehrmittel mit andern Augen anzusehen. Ihre Mitglieder sind mit den theoretischen (oder ideologischen) Grundsätzen nicht so vertraut und können oder sollen sich vor allem auch nicht mit ihnen identifizieren. Sie haben zum Teil andere Ansichten und bringen sie in ihren Voten zum Ausdruck.

Wir hatten Glück, dass man es uns nicht immer leicht machte, dass wir manches nochmals überdenken mussten. Das

zwingt zu Kompromissen, aber auch zur Verteidigung der als Bedingung gesetzten Voraussetzungen.

Eine immer wieder erhobene Forderung war die nach möglichst grosser methodischer Freiheit innerhalb des gesteckten Rahmens. So verhinderte die Berater-Kommission zum Beispiel gedruckte Einführungs- und Arbeitsblätter für den zweiten Teil und eine Rasterung der Übungen und Begleittexte des ersten Teils.

Dadurch erhalten die im Kommentar aufgeführten detaillierten Angaben tatsächlich wieder den Charakter von Vorschlägen und Hinweisen. Aus einem *Vorrat von aufgezeigten Übungen* wählt die Lehrerin diejenigen aus, die sie für ihre Klasse oder einzelne Kinder als geeignet und nötig erachtet. Um der Gefahr einer gewissen Einseitigkeit von seiten der Lehrerin zu steuern, haben wir die Übungen in einer Tabelle aufgeführt, die die Lehrerin zu ihrer eigenen Kontrolle benutzen kann. Ob sie das mit Kreuzchen tut oder nur hin und wieder einen Blick darauf wirft, ist wahrscheinlich nicht entscheidend.

Eine zweite Möglichkeit der eigenen Gestaltung und Entscheidung bieten die im Kommentar *abgedruckten Wörterlisten* zum ersten und zum zweiten Teil. Wie wir selbst erfahren konnten, sind sie neben den Leseblättern geradezu ein Anstoss, eigene ergänzende Übungs- und Lesetexte zu schaffen. Die Wörterlisten werden denn auch von vielen Kolleginnen rege benutzt. Sie mildern übrigens den durch die Grundlageerzählung doch verhältnismässig eng gesteckten Rahmen und gestatten eine notwendige Aktualisierung in bezug auf die Ereignisse in der Klasse oder der weiteren Umwelt der Kinder.

¹ Zum Beispiel bei Pregel: Strukturen der Phonem- und Morphemanalyse, syntagmatische und paradigmatische Segmentation, Klassen- und Minimalpaarbildung, Umstell- und Ersatzproben von Lauten, Wörtern und Wortteilen, Gegenüberstellung von Wortpaaren, Flexionsparadigmen, Wortbildungsparadigmen (vgl. dazu Spracherwerb von 6 bis 16 (Gerhard Augst), Schwann, Düsseldorf, 1978, S. 314 f.

Bei Grisse mann kommen noch dazu: Sprachliche Approximation, Symbolsystematik.

² Für den Leselehrgang KRA waren ernannt worden: Ernst Ruch, Lehrer an der Gesamtschule Ladholtz bei Frutigen, Fr. Elisabeth Salvisberg, Lehrerin, Thun, Fr. Marianne Marti, Lehrerin, Bümpliz und Fr. Frieda Jakob, Lehrerin und Logopädin, Obersteckholz bei Langenthal.

Wegleitende Grundsätze bei der Schaffung des Leselehrgangs KRA

(Vgl. dazu den Kommentar zu KRA S. 3 ff.)

A. Allgemeine Überlegungen

1. Beim Lesenlernen gilt es, aus gegliederten Buchstabenfolgen einen Sinn zu entnehmen.

Als Voraussetzungen dazu betrachten wir:

die Laut-Zeichen-Zuordnungen

das Herstellen einer Wortlautung durch das Verbinden der Einzellaute und Lautgruppen unter Berücksichtigung der hochdeutschen Lautung und die Erwerbung der entsprechenden Vorgehensweise

die Anwendung wichtiger Umsetzungsregeln von der Mundart in die Schriftsprache und umgekehrt

das individuell gemässe Speichern visueller Merkmale von Wörtern und Wortteilen.

2. Eine weitere wichtige Rolle bei der Sinnfindung spielt das Umfeld, in dem das Wort, die Sinneinheit, der Satz steht. Dieses ist dann wirksam, wenn es nicht nur kognitiver, sondern auch emotionaler Natur ist. Längere Grundlageerzählungen mit tieferem Erlebnisgehalt erfüllen diese Aufgabe besonders gut.

3. Wir sind auch der Überzeugung, dass das Kind umso besser lernt, je mehr alle seine Kräfte und Fähigkeiten miteinander geschult werden. Deshalb soll es nicht nur lesen lernen, wozu es Augen, Ohren und die Sprechwerkzeuge braucht, sondern auch schreiben, weil die Bedeutung der Hand für die geistige Entwicklung nicht hoch genug eingestuft werden kann³. Im Schreiben kann das Kind zudem auf besondere Weise ausdrücken, was es denkt und fühlt. Dazu tritt das Zeichnen, Musizieren, Spielen, aber auch das gemeinsame Erforschen, Überlegen, Erweitern und Vertiefen des Wissens.

4. Der echten Selbsttätigkeit muss von Anfang an ebenso grosse Beachtung geschenkt werden wie der systematischen Übung und Wiederholung.

5. Mit dem Lesenlernen dringen wir zugleich tiefer in die Sprache ein und machen sie dem Kinde bewusster. Die Sprache aber, in der gelesen und geschrieben wird, ist überwiegend das Schriftdeutsche. Die schriftdeutsche

Sprache unterscheidet sich von der dem Kinde vertrauten Mundart durch eine andere Lautung, durch einen teilweise andern Wortschatz, Formen- und Satzbau. Es gibt aber für beide Sprachen Gemeinsamkeiten, mit deren Hilfe ein Brückenschlag möglich ist. Die Freude an der Schriftsprache zu wecken, ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für den Leselerfolg. Aber die menschliche und sachliche Verständigung wird sich in der ersten Schulzeit doch vor allem in der Mundart, der Muttersprache, vollziehen.

6. Zwischen der Sprache und der sozialen und sachlichen Umwelt besteht ein ursächlicher Zusammenhang. Ihre Beziehungen sind im Rahmen des Heimatunterrichts erlebnismässig und sachlich zu erweitern und vertiefen. (Vgl. dazu Punkt 3.)

B. Leitsätze und Entscheidungen zur Konkretisierung des Lehrgangs

1. Der Lehrgang zerfällt in zwei Teile. Im ersten Teil erwirbt das Kind anhand der Grossbuchstaben die Fertigkeit, Wörter und kleine Sätze selbständig zu lesen und zu schreiben. Die Grossbuchstaben sind nachweisbar besser zu erkennen und leichter (leserlich) zu schreiben. Der Verzicht auf die Kleinbuchstaben ermöglicht es, auch mit dem synthetischen Verfahren schon nach kurzer Zeit sinnvolle Texte zu lesen. Für den ersten Teil ist eine Zeit von etwa 12 bis 14 Wochen veranschlagt. Die Texte der Leseblätter nehmen Bezug auf die Erzählung «Das kleine Mädchen Kra» von Silvia Gut.

Im etwa sechs Wochen dauernden zweiten Teil wird das Kind dann mit den Kleinbuchstaben bekannt gemacht. Die Texte schildern Begebenheiten aus dem Alltag der Kinder. Für den Übergang von den Gross- zu den Kleinbuchstaben wird ein besonderes Vorgehen angewandt. (Vgl. Kommentar, S. 41.)

2. In einem synthetisch-integrativen Vorgehen wird den Kindern ein Laut nach dem andern anhand von Wörtern aus der Mundart und dem Schriftdeutschen zum Bewusstsein gebracht und dann mit dem entsprechenden graphischen Zeichen (dem oder den Buchstaben) verbunden, bevor die Integration beim Lesen von Wörtern erfolgt.

3. Dem Verbinden der Laute zu Wörtern wird von Anfang an besondere Beachtung geschenkt. Die Dauerlaute (Vokale und Geräuschlaute) erhalten deshalb zeitlichen Vorrang. Inhaltliche oder gram-

matikalische Gründe durchbrechen aber dieses Prinzip gelegentlich. Auf Blatt 6 wird von der neugeborenen Kra erzählt, also brauchen wir das K; um Verben in der finiten Form (dritte Person Einzahl) verwenden zu können, ist das T nötig.

4. In der Reihenfolge der Laute und Zeichen (Buchstaben) soll eine Ähnlichkeit der Laute in der Bildungsweise (zum Beispiel Verschlusslaute) und der Bildungsstelle (zum Beispiel Lippen), bei den Zeichen eine solche der Form (zum Beispiel S gegenüber Z) vermieden werden, um ein rückwirkendes Löschen oder Vermischen zu verhindern. (Oswald 69, Foppa 66, S. 275.) Eine Gegenüberstellung von starken und schwachen Lauten (zum Beispiel d-t) sollte aus gleichen Gründen erst im zweiten Teil erfolgen. Ebenfalls verwirrt die Unterscheidung der Rechtschreibung von f- und v-Wörtern vorläufig mehr als sie nützt.

5. Am Anfang wird durch den Einsatz von Bildchen (anstelle von Wörtern, die wir noch nicht schreiben können) der sprachlich-inhaltliche Rahmen erweitert und so das «Lesen» von Sinneinheiten (idea units) ermöglicht.

6. Das Lesenlernen vollzieht sich in der schriftdeutschen Sprache. Es wird darauf geachtet, dass am Anfang das schrift-

deutsche Wortgut mit dem mundartlichen stammverwandt ist.

7. Die Texte werden so zu gestalten versucht, dass die Wörter (mit den neuen Buchstaben) jeweils in einem andern Sätzchen mit anderer Satzstruktur (Variation) wieder erscheinen, mit der Absicht, einerseits das Auswendiglernen zu erschweren und andererseits das Wort vertraut zu machen (Wiedererkennen). Womöglich werden erarbeitete Wörter früherer Blätter wieder verwendet. Findet sich dazu keine Gelegenheit, werden sie ausserhalb des Texts am Schlusse des Blattes als Einzelwörter oder in isolierten Sätzen wieder aufgenommen.

8. Wichtige Verbindungen mit dem neuen Buchstaben werden auf dem jeweiligen Leseblatt als Spielsilben-Folge eingefügt.

9. Die Texte (und die im Kommentar vorgeschlagenen begleitenden Übungen) berücksichtigen gleichermassen die lautliche und visuelle Wahrnehmung, das Erinnerungsvermögen mit der Reproduzierbarkeit und die Kombinierbarkeit (Regeln, Sinnerschliessung durch Annäherung an den erwarteten Verlauf).

10. Der Übergang zu den Kleinbuchstaben erfolgt in einer Mischung der neu ge-

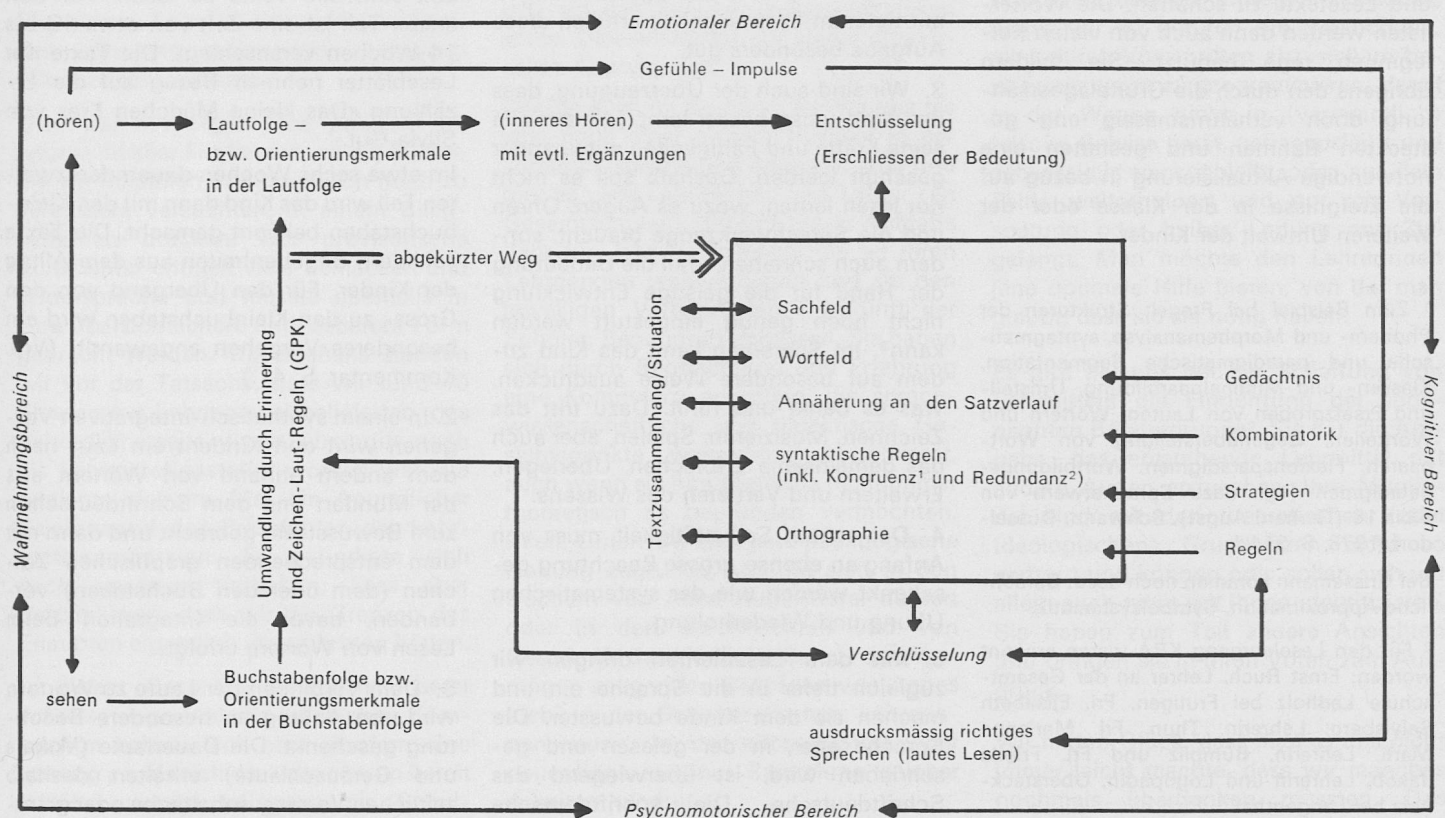
lernten Kleinbuchstaben mit den Grossbuchstaben, und zwar so, dass alle Wörter mit Kleinbuchstaben geschrieben werden, sofern das nach deren Einführung möglich ist, die übrigen aber ganz mit Grossbuchstaben. (Beispiel: Die Mutter tritt ins ZIMMER.) Das für die Erwachsenen befremdliche Gemisch stört die Kinder gar nicht. (Dank der durch die EDV-Anlage sortierten Wörterliste konnte dieser Misch-Übergang auf ein Leseblatt beschränkt werden.)

³ Vgl. dazu besonders auch Konrad Lorenz, Die Rückseite des Spiegels, S. 220.

Versuch einer Beschreibung des Lesevorgangs

Psychische Vorgänge lassen sich nicht sichtbar machen; man kann sie nur aus ihren Auswirkungen interpretieren. Dann entsteht ein Modell. Modelle sind aber nicht einfache Abbilder der Wirklichkeit oder gar die Wirklichkeit selbst, sondern eine Art von Gerüst, das wir in die viel komplexere Wirklichkeit hineinprojizieren.

Einfaches Lesevorgang-Modell für das fortgeschrittene Lesealter



Unser Versuch hat sich nach der Lektüre der Darstellungen von Gibson und Levin, Erwin Beck und K. S. Goodman, sowie vor allem auch aufgrund eigener Beobachtungen herauskristallisiert.

Grob zusammengefasst kann man sagen, dass sich zwei Typen von Modellen gegenüberstehen: Im Verlaufs-Typus geht es vor allem um die am Lesevorgang beteiligten und zusammenwirkenden Instanzen; im Erwartungs-Typus um die Hypothese, dass wir beim Lesen bestimmte Erwartungen ganz, teilweise oder nicht bestätigt finden.

Wenn wir über den Lesevorgang etwas besser Bescheid wissen, können wir auch besser helfen, wenn bei den Schülern Schwierigkeiten auftauchen – oder wir können den Unterricht unter Umständen so gestalten, dass diese Schwierigkeiten sich nur in geringem Masse einstellen.

Interpretation des vorliegenden Modells

1. Durch eigenen Entschluss oder in Ausführung eines Auftrags richten wir unsern Blick auf ein graphisches Gebilde – einen Wortteil, einen Buchstaben, ein Wort, eine Gruppe von Wörtern (Sinn-einheit).

2. In diesem graphischen Gebilde finden wir bestimmte Merkstellen (zum Beispiel Bruchstücke von Buchstaben oder Buchstabenengruppen). Unser Auge sucht innerhalb dieses Gebildes oder in dessen Umgebung unablässig nach weiteren graehischen Informationen. Aus der Erinnerung rufen wir eine Wortlautung auf oder rekonstruieren mit Hilfe von Zeichen-Laut-Umsetzungsregeln eine Lautfolge, die sich zu einer Wortlautung verdichtet. Oder wir vernachlässigen den akustischen Umweg und schalten vom graphischen Gebilde direkt zur Bedeutungs-Erschliessung. (Inwieweit das akustische Instrument samt dem damit gekoppelten Sprechapparat noch mit-schwingt, scheint ungeklärt. (Gibson und Levin 78, S. 350–350.)

Zum Modell S. 60:

¹ Kongruenz: Übereinstimmung verschiedener Satzteile in Geschlecht, Zahl, Kasus, Tempus.

Du trägst eine neue Jacke. Falsch wäre etwa: Du trage ein neuer Jacke.

² Redundanz: Mehrfachaussage (Überfluss an Aussage).

Er hat getragen. «hat» und «ge» sind beides Merkmale des Perfekts. Für die Information würde entweder «hat» oder «ge» genügen. Aber der (richtige) Sprachgebrauch verlangt beides.

3. Als dritte und wichtigste Stufe wird die Bedeutung des Worts/der Sinneinheit erschlossen. Meistens steht das Wort/die Sinneinheit in einem Text-zusammenhang oder in einer bestimmten äussern Situation (Plakat). Der Zusammen-hang/die Situation weckt gewisse Erwartungen. Begegnen wir einem Einzel-wort, so schaffen wir selbst eine Situation, in die das Wort hineinpasst.

Doch zum Zusammenhang/zur Situation treten jetzt noch sprachinhaltliche, syntaktische und orthographische Regeln und Beziehungen, die den Inhalt verdeutlichen beziehungsweise eine Annäherung an den erwarteten Inhalt begünstigen:

- das Sachfeld (etwa die Kochgeräte Herd, Pfanne, Grill . . .)
- das Wortfeld (heulen oder weinen?)
- die Satzverlaufsstruktur

fahren nach den Bus
wir . . . gehen . . . in . . . die Stadt
reisen auf den Gurten

- die Orthographie (nahmen oder Namen, Sie oder sie, Kaffee oder Café).

Es scheint besonders wichtig, dass dabei ausser dem kognitiven Bereich (mit dem Gedächtnis, den Vorstellungen, den eingespielten Regeln usw.) auch die emotionalen Kräfte steuern helfen. (Was ich nicht finden will – auch unbewusst –, das finde ich nicht –, was mir zuwider ist, das unterschlage ich!)

4. Beim Lautlesen muss nun das in seiner Bedeutung erfasste Wort oder die Sinneinheit mit Hilfe des Sprechapparats (wieder) in eine solche Lautgestalt umgesetzt werden, dass es/sie vom Zuhörer verstanden wird (*umbrechen* eines Gartenbeets, *umbrechen* eines Druck-satzes).

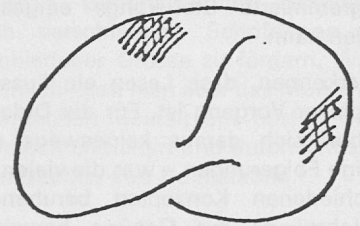
5. Physiologische Untersuchungsergebnisse zum Lesevorgang:

Wenn unser Modell auch ein Konstrukt ist, so legen doch kürzlich veröffentlichte Forschungsergebnisse (Lassen et al. 78) die Annahme nahe, dass es mit der physiologischen Wirklichkeit, wie sie sich im Gehirn manifestiert, in gewissen Beziehungen übereinstimmt. Mit Hilfe von Isotopen, die in die Halsschlagadern injiziert wurden, konnte nachgewiesen werden, dass bei bestimmten Tätigkeiten und Denkvorgängen bestimmte Bereiche des Gehirns besonders beansprucht werden.

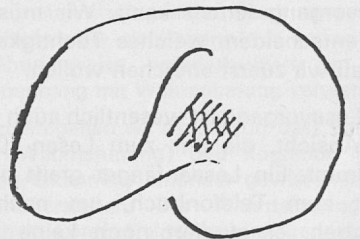
So etwa, wenn das Auge einen bewegten Gegenstand verfolgt, man zuhört oder laut zählt.

Wahrnehmung

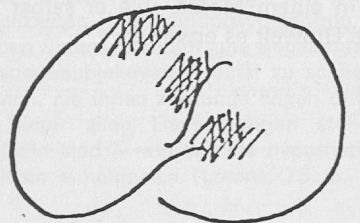
visuell; einem Objekt folgend



auditorial: Wörter hörend

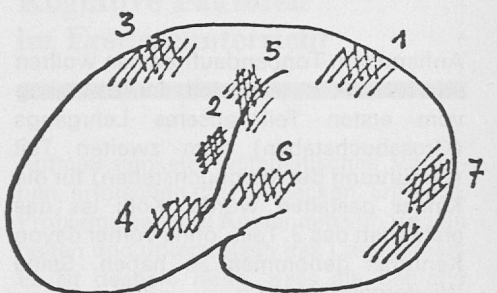


Motorik



laut zählen (Mund), wobei die Wörter (Zahlen) auch gehört werden

Beim lauten Lesen werden beansprucht:



1. Assoziativer Gesichtsbereich
2. Vorderes Gesichtsfeld
3. Zusätzlich motorischer Bereich
4. Sprachzentrum
5. Mund mit Sprechapparat
6. Gehörbereich
7. Primärer Gesichtsbereich

Nicht geklärt werden kann der Schritt-für-Schritt-Ablauf. Da es entscheidend ist, welche Lautfolge aufgerufen, beziehungsweise durch den Sprechapparat

produziert wird, müsste auch dieser Frage Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es gilt jedoch als sicher, dass eine solche «programmierte Steuerung» eingesetzt werden kann.

Wir erkennen, dass Lesen ein äusserst komplexer Vorgang ist. Für die Didaktik ergeben sich daraus keineswegs eindeutige Folgerungen – was die vielen auf verschiedenen Konzepten beruhenden Leselehrgänge zur Genüge beweisen. Immerhin müsste beim Erstleseunterricht erkannt werden, dass der Anfänger nicht gleichzeitig alles, das heisst den ganzen Lesevorgang lernen kann. Wir müssen uns entscheiden, welches Tüchtigkeitsniveau wir zuerst erreichen wollen.

Der Lesevorgang ist wesentlich auch von der Absicht, die uns zum Lesen führt, bestimmt. Ein Leseanfänger greift noch nicht zum Telefonbuch, um nachzuschlagen, er studiert noch keine Abhandlung und gibt sich auch nicht mit der Korrektur von Heften ab. Er will Gedrucktes und Geschriebenes lesen können in einer Masse, wie er selbst und seine Umwelt es erwarten.

Versuche zum Lesemodell

Anhand von Tonbandaufnahmen wollten wir feststellen, wie sich der Übergang vom ersten Teil unseres Lehrgangs (Grossbuchstaben) zum zweiten Teil (Einführung der Kleinbuchstaben) für die Kinder gestalten würde. Köbi las das erste Blatt des 2. Teils, ohne vorher davon Kenntnis genommen zu haben. Seine Wiedergabe:

am morgen mutter mutter treit (tritt) (1)
ins zimmer iris es ist zyt (Zeit) (2) s-teh
(3) auf iris iris (4) sinnt im bett wäre
es noch schön warm nun... sitzt si-e
si-e (5) am tisch si-e isst nur ein s-tück
brot ander (andere) (6) kinder gehen
vorbei hast du nicht hunger (7) fragt
die-e (8) mutter nein ich muss pres-
sieren si-e will zue zu zuerst (9) sein
sch... on s... ist si-e unten si-e rennt
rennt rennt (10) ein s'tein si-e s-türzt
(11)

Text: 60 Wörter, 77 Silben, 0,36 Silben pro Sekunde.

1. Wiederholt «mutter», weil ihm «tritt» fremd ist, ersetzt dieses Wort durch das mundartliche «treit» (trägt).
2. Erkennt den Sinn und ersetzt das schriftdeutsche «Zeit» durch das mundartliche «Zyt».
3. Kennt die Regel st im Anlaut = scht nicht.
4. Verwechselt zuerst das l mit dem r, korrigiert, weil dies keinen Sinn ergibt.
5. Kennt die Regel ie = ii nicht oder wendet sie nicht an.
6. Lesefehler, da auch mundartlich eine Endung bestünde (angeri).
7. Die Satzmelodie ergibt keine Frage.
8. Vgl. 5.
9. Muss dreimal einen Anlauf nehmen, die Lautgruppe rst ist offenbar für ihn recht schwierig.
10. Wiederholung – Folge der Ermüdung oder des Nachsinnens?
11. Bezeichnend, dass rst besser gelesen wird als rst – diese Lautfolge existiert auch im Berndeutschen.

Nach dem Zeitdiagramm wurden die Grossbuchstabenwörter wesentlich rascher gelesen. Köbi steckt noch stark in der Graphem-Phonem-Phase (vgl. S. 72), der Inhalt erschliesst sich ihm wesentlich über die Lautung. Man könnte dies als das erste Tüchtigkeitsniveau bezeichnen.

Sieben Monate später

Aus dem Kinderbuch «Der Lumpenkönig» von Walter Kreye. Nord-Süd-Verlag, Mönchaltorf und Hamburg 1971. (63 Wörter, 111 Silben):

Nun lehnten sich alle über die Gartenmauer und sahen dem bösen Bergkönig entgegen – am ganzen Leib zitternd die Bürger, aber der König voll Zuversicht.

Durch das Tal kam ein gewaltiges Heer. An der Spitze ritt der furchtbare Bergkönig auf seinem tintenschwarzen Ross. Er trug eine blitzende Rüstung, einen Helm mit wippendem Federbusch und in der Hand ein blankes Schwert. Hinter ihm marschierten unzählige Krieger.

Der Inhalt war einige Tage vorher von der Mutter auf berndeutsch erzählt worden.

- 0 Sek. Das chan i nid läse – lehnten...
5 ah, lehnten... Nun lehnten sich alle über die Garteemauer und sahen dem bösen Bergkönig ent... entgegen
15 am ganzen Lyb zittern – die Brü... Brü... Brüger,

- 25 aber der König (–) voll Zuversicht (.) durch das Tal
35 kam ein gewaltiges Heer (.) an der Spitze Spitze
45 ritt der furchtbar Bergkönig auf seinem...
55 auf seinem... auf seinem tintenschwarzen Ross.
65 Er trug eine blinzende... blitz... blitzende
75 Rüstung un einen Helm mit we... schwip
85 pendendem Federbusch und in der Hand ein blankendes Schwert. Hinter ihm marschier-ten
95 unzählige Krieger.
98 = Lesezeit
(0,64 Wörter/Sek., 1,13 Silben/Sek.)

Lesefehler:

- 1 Garteemauer
- 2 Anlauf
- 3 mundartliche Lautung
- 4 verwechselt 3. Pl. mit Part. I
- 5 Vertauschen von Buchstaben
- 6, 7 Punkt nicht beachtet
- 8, 9 Anlauf
- 10 zuerst ein zusammenhangfremdes Mundartwort
- 11 schw (ist häufiger Anlaut)
- 12 Part. I statt Adjektiv

Die gesperrten Wörter wurden herausgehoben (besonders betont).

Der Inhalt steht jetzt ganz im Vordergrund. Krieger, Polizisten, Könige und Seeräuber beschäftigen Köbis Phantasie und schaffen gute emotionale Voraussetzungen. Doch muss auch hier gelegentlich noch die Wortlautung den Sinn wecken («lehnten»). Unverständene beziehungsweise unbekannte Wörter verursachen Fehlesungen (Brüger) oder veranlassen Selbstkorrekturen («blinzende»). Auffällig die Nachwirkung des neuen Sprachmusters des Part. I –nd: blitzende/(sch)wippendem wirken beim Fehler «blankendes» statt «blankes» nach. Macht der Sprache! Das emotionale Engagement zeigt sich im ausdrucksstarken Hervorheben von «gewaltiges» und «Krieger».

Ein Vergleich der beiden Lesungen zeigt ausserdem den grossen Sprung im Lesetempo, und dies trotz des wesentlich schwierigeren zweiten Textes (0,36 Silben/Sek. gegenüber 1,13 Silben/Sek.).

Auch das Wahrnehmen muss gelernt werden!

Wenn der Leser sich einem Text gegenübersieht, dann nimmt er zunächst durch seine Augen gemusterte graphische Zeichen wahr: Abschnitte, Zeilen, Wörter, Buchstaben.

Visuelle Wahrnehmung ist ein Vorgang, bei dem Informationen, die von optischen Reizen von Objekten und Vorgängen um uns herum ausgehen, entnommen werden. Wohlverstanden, wir nehmen nicht alle diese Reize wahr, sondern nur *den* Teil, der für uns wichtig ist und den wir gelernt haben.

Angeborenes Verhalten (wie etwa die Saugbewegung des Neugeborenen) hilft nur zur Befriedigung erster Bedürfnisse. Sofort danach setzt schon das Lernen ein. Wir entwickeln diese Dispositionen. Bald beginnen wir Dinge in ihrer Gestalt, Farbe, Grösse in ihrer örtlichen und zeitlichen Umgebung wahrzunehmen⁴.

Auch das Kennenlernen der Buchstaben und ihrer Kombinationen, der Wörter und Sätze, ist zunächst ein Wahrnehmungslernen. Dieses Lernen scheint von anderer Art zu sein als andere Lernprozesse. Es ist nicht ein Lernen wie das von Versuch und Irrtum und auch die Verstärkung durch den Erfolg ist fraglich. (Gibson und Levin verneinen eine solche sogar ganz.) Es ist auch kein Problemlösen, sondern, um es ganz allgemein zu sagen: ein wachsendes Unterscheidungsvermögen innerhalb einer Unzahl von Sinneseindrücken.

Es weist folgende Eigenschaften auf:

Es passt sich an die Bedürfnisse an – zum Beispiel indem wir etwa ein Wahrnehmungsraster von der Höhe von Treppenstufen oder von bestimmten Stimmen erwerben.

Es ist aktiv, indem wir unsere Sinnesorgane einsetzen, um die für uns bedeutsamen Informationen einzuholen.

Es ist selektiv, indem wir aus den Sinneseindrücken auszuwählen lernen.

Was gelernt wird, kann in drei Bereiche eingeteilt werden:

1. In die sich unterscheidenden Merkmale – ob und in welcher Anordnung beim grossen Alphabet zum Beispiel Rundungen, Horizontale, Vertikale und Diagonale vorkommen.

2. In die Unveränderlichkeit der Merkmale (innerhalb einer gewissen Spanne), zum Beispiel dass das S stets eine Art Schlangenlinie mit zwei Rundungen aufweist, wobei die obere gegen rechts, die untere aber gegen links geöffnet ist.

3. In die Strukturierung zu höheren Ordnungen, das heisst, dass Gegenstände, Situationen oder Handlungen gemeinsame Merkmale besitzen, durch die sie eine Klasse bilden, zum Beispiel zweibeinige Lebewesen mit Flügeln als Vögel, angespannte Gesichtszüge als Drohung, einen Gegenstand zum Munde führen als Essen usw.

Die *Merkmale* können nun schwierig oder leicht zu unterscheiden sein. Dies ist für die Einführung der Buchstaben von grosser Wichtigkeit. Zunächst zeigten Versuche mit Kindern der ersten Schuljahre, dass sie die Buchstaben in die beiden grossen Gruppen mit und ohne Rundungen einteilen, etwa

D C P R U gegenüber E F M W T K

Die beiden Grossgruppen wiederum zerfielen in Untergruppen und verästelten sich so weiter, bis schliesslich diejenigen mit der je grössten Ähnlichkeit übrigblieben. Bei der Einführung der Buchstaben müsste darauf Rücksicht genommen werden. Eigenartigerweise tun dies Gibson und Levin nicht, offenbar weil sie glauben, dass die Statistik der Fehlerhäufigkeiten (10% Buchstabenverwechslungen bei Drittklässlern) dies nicht rechtfertige. Wir sind nicht gleicher Ansicht, sondern halten dafür, dass man aus lernpsychologischen Gründen (retroaktives Löschen), in der unmittelbaren Folge lautliche und visuelle Ähnlichkeiten vermeiden sollte, zum Beispiel M und N. Übrigens geschieht dies in der Sprachentwicklung der Kinder in lautlicher Hinsicht ebenfalls. Bei der Lautbildung stehen am Anfang optimale Gegensätze, nämlich der Lippenlaut /b/ und der im Rachen gebildete Vokal /a/.

Zur Entwicklung der Wahrnehmungsqualität gehört nun, wie bereits angetönt, nicht nur das mit dem Unterscheiden, Klassieren und der Unveränderlichkeit zusammenhängenden Merken, sondern auch das Vernachlässigen des nicht Relevanten. So ist es an sich nicht von Bedeutung, ob ein Buchstabe farbig oder gross oder klein, schräg oder aufrecht geschrieben ist. Wir wissen aber alle, wie es die Kinder am Anfang stört, wenn eine Stellvertreterin oder eine Praktikantin ein bisschen anders schreibt als die Lehrerin, ja, dass die Kinder selbst ihre Lehrerin auf Abweichungen oder Ungenauigkeiten aufmerksam machen. Gewisse Lehr-

gänge, so derjenige des Pädagogischen Zentrums Berlin, versuchen die Vernachlässigung des Irrelevanten, die mit einer gewissen Generalisierung einhergeht, durch verschiedene Schrifttypen von verschiedener Grösse zu fördern. Wahrscheinlich kann man aber das Merken der wesentlichen Gestalt am besten durch Schreiben erreichen und durch selbständiges Suchen von Buchstaben.

⁴ Wahrnehmung und Erkennen/Verstehen werden vielfach nicht als voneinander zu trennende Bereiche betrachtet. (So etwa von J. Bruner.) Tatsächlich scheinen sie sehr stark ineinanderzugreifen. Auch sprachlich vermischen sie sich, wenn wir «erkennen» beziehungsweise «wiedererkennen» im Zusammenhang mit Wahrnehmung verwenden.

Trotzdem gehen wir davon aus, dass Perzeption (Wahrnehmung) und Kognition (Verstehen/Erkennen) einander gewissermassen gegenüberstehen. Die Wahrnehmung ist (nach K. Lorenz) eine äusserst bedeutsame Abstraktionsleistung. «Was unser sensorischer und nervlicher Apparat auf optischem wie auf akustischem Erleben präsentiert, ist immer schon das Ergebnis von höchst komplizierten Verrechnungsvorgängen, die aus den Sinnesdaten auf jene Begebenheiten der aussersubjektiven Realität zu schliessen trachten, die ihnen zugrunde liegen und die das hinter allen Erscheinungen stehende Wirkliche sind – wie wir als hypothetische Realisten annehmen.» (Lorenz, 75, S. 155)

Kognitive Faktoren im Erstleseunterricht

Aufmerksamkeit, systematisches Vorgehen, Erforschen und Entdecken, Erinnern, Problemlösen und Anwenden von Regeln helfen und unterstützen das Lesenlernen. Es ist deshalb nötig, dass die Lehrerin diese Fähigkeiten beim Unterricht bewusst einsetzt und fördert.

Wir wissen, dass es recht vielen Schulanfängern schwer fällt, bei der Sache zu bleiben. Weder bringen viele es zustande, der Lehrerin zuzuhören noch können sie sich auf einen (kleinen) Arbeitsauftrag konzentrieren. Wie kann ein Kind Fortschritte machen, wenn es ständig die Zeile aus dem Auge verliert, statt an die Wandtafel auf den zerschundenen Ellbogen eines Kameraden schaut, statt mit dem Bleistift ein Wort zu schreiben dessen Lack abhatschet und statt ein Buchstabenhäufchen zu ordnen, in der Hos-

tasche nach geliebten Gegenständen forscht oder selbstvergessen mit den Locken spielt. Natürlich wird sich die Lehrerin zuerst fragen, ob das Kind wirklich wissen könne, was es zu tun habe oder ob es überfordert sei und Hilfe brauche (von der Banknachbarin vielleicht oder von ihr selbst). Vielleicht waren die Kinder schon zu lange mit der gleichen Sache beschäftigt oder die Aufgabe entbehrte der Spannung. Sie wird auch feststellen, ob es nur vereinzelte (immer die gleichen!) oder ausser diesen noch weitere Schüler seien. Je nachdem wird sie auf der erteilten Aufgabe beharren, oder sie wird einen Wechsel der Arbeitsform oder der Sozialform ins Auge fassen oder vielleicht sogar das Thema wechseln. Aber hoffentlich ist sie von jener freundlichen Beharrlichkeit, die nicht zu schnell nachgibt. Aufmerksamkeit darf nicht nur eine Sache von Momenten sein, sondern muss eine Weile andauern. Und es muss auch gesagt sein: sie setzt eine gewisse Ruhe in der Klasse voraus. Schliesslich das Schwerste: sie kann nicht von allen Schülern in gleichem Masse verlangt werden! Ein Kind kann eine ganze Zeile setzen, und bei einem andern haben wir gelernt, schon mit zwei Wörtlein zufrieden zu sein. Wenn wir auch die Leistung der Schwächeren anerkennen, werden sie es uns (und sich) das nächste Mal mit einer grösseren Anstrengung danken. Rückfälle sind ohnehin an der Tagesordnung.

Mit der Aufmerksamkeit ist sodann eine gewisse *Systematik* zu verbinden. Da soll in einem Leseblatt in allen Wörtern der neue Buchstabe gesucht und mit Farbe übermalt werden, oder es müssen alle Wörter gesucht und herausgeschrieben werden, die ein IE haben, oder die Kinder finden heraus, welche Korbermädchen beim Ereignis, das auf dem Leseblatt geschildert ist, beteiligt sind. Zu dem allem braucht es eine gewisse Systematik im Vorgehen. Hier kann zwar die Lehrerin etwa Hinweise geben; aber sie wird die Erfahrung machen, dass die Aufmerksamkeit der Klasse schon nach kurzer Zeit nachlässt. Sie soll darum eher ermöglichen, dass die Kinder ihre eigene Systematik entwickeln. Oft ist eine solche für uns Erwachsene schwer durchschaubar – die Kinder können uns vielfach auch gar nicht erklären, wie sie vorgegangen sind. Das macht nichts, solange das Ergebnis befriedigend ausfällt. Da solche systematischen Übungen zum täglichen Pensum im Erstleseunterricht gehören, geht unser Gefühl für deren Wichtigkeit leicht verloren. Für das Wahrnehmungslernen bilden sie eine Voraussetzung! Auch das geordnete

Versorgen der Buchstaben im Setzkasten, am Wandtafelsetzgestell und an der Moltonwand gehört dazu und darf nicht als Nebensächlichkeit auf den Pausen-anfang oder den Schulschluss (Fräulein, es het de glüttet!) verschoben werden.

Ein besonders geeignetes Feld für systematisches Vorgehen bildet das *forschende Suchen und Entdecken*. Wir können etwa ein Leseblatt leicht verändern und mit dem Original vergleichen lassen, oder wir suchen in einem Heftli Buchstaben oder Wörter, die wir schon kennen. Das sind geeignete Gelegenheiten für Gruppenarbeit. Die Kinder können miteinander sprechen, können Aufträge aufteilen, eine bestimmte Arbeitsform vereinbaren usw.

An einem Beispiel soll gezeigt werden, wie kompliziert eine solche Such- und Forscheraufgabe sein kann.

Wir kennen bei Blatt 7 die Buchstaben

A M I U S R K E

a) Die Kinder erhalten *nach* der Einführung des T die Aufgabe in den folgenden Wörtern das T zu suchen

ERST KATER RAKETE TURM

und dann die Wörter zu lesen. Dies dürfte den meisten nicht sehr schwer fallen.

b) Die Kinder erhalten den Auftrag herauszufinden, welchen neuen Buchstaben wir lernen. Voraussetzung wäre, dass die Kinder die Wörter in der schriftdeutschen Lautung kennen, was nur bei sehr grosser Gleichheit mit der Mundartlautung zu erwarten wäre. Das zweite Wort KATER fällt deshalb ausser Betracht, ERST und RAKETE setzen schon eine gewisse Umsetzungspraxis, eine gewisse Beherrschung der GPK-Regeln in Verbindung mit den Transformationsregeln Schriftdeutsch–Berndeutsch voraus (inlautendes schriftdeutsches /st/ entspricht berndeutsch /scht/, /k/ in schriftdeutschen Fremdwörtern entspricht berndeutsch /g/). Sogar bei TURM muss wegen der Schwächung der anlautenden starken Verschlusslaute im Seeland und im Obergeraargau und weiteren nördlichen Gebieten der Schweiz an einer glatten Umsetzung gezweifelt werden, abgesehen davon, dass vielerorts noch die mundartliche Lautung «Turn» gebräuchlich ist. Wir müssten also die Reihe anhand unserer Wörterliste ändern und es versuchen mit

MATTE METER TASSE TURM.

Die Kinder müssten also die Leerstelle – die Stelle des für sie noch unbekannten Buchstabens – deuten, sie müssten aus ihrem Wort-Gedächtnis das richtige Wort finden und dann den gefundenen Laut

mit dem Zeichen T verbinden. Sie müssten eine ziemlich komplizierte Strategie entwickeln und anwenden – ein ähnliches Verfahren übrigens, das auch die Ganzheitsmethode vorschlägt. So anregend diese Aufgabe für einige Kinder sein möchte, sie würde auch in der Gruppe nur von wenigen gelöst.

Bemerkenswert ist ferner die Tatsache, dass Kinder *im Schulanfangsalter nicht nach gleichen Prinzipien suchen oder ordnen wie ältere Schüler oder Erwachsene. Ihnen ist der Wortklangsbereich näher als der Sinnbereich*. So verwechselten sie in (amerikanischen) Versuchen eher fountain mit mountain als mountain mit hill. Das würde heissen, dass wir in der Anfängerstufe besonders auf eine genaue Aussprache achten müssten. Auf eine verschiedene Kategorienbildung deutet auch der Assoziationsversuch mit dem Farbadjektiv «grün». Der Erstklässler würde das Wort eher in einer Wendung wie «die grüne Wiese» brauchen, ein Oberschüler oder Erwachsener dagegen weitere Farbadjektive wie «blau», «gelb» usw. nennen.

Ohne dass sich das Kind des Gelernten erinnert, wird es kaum Fortschritte machen. Die Übung des *Erinnerungsvermögens* begleitet das Lesenlernen auf allen Stufen. Das Kind muss sich am Anfang erinnern, dass der Laut /r/ mit dem Zeichen R dargestellt wird, dass man EU als /oi/ ausspricht und der Name ANNA mit zwei N geschrieben wird. Wenn es früher vorgekommene Wörter antrifft, muss es sich an ihre Lautung erinnern. Fließendes Lesen ist der Triumph der Erinnerung! Und keine Schreibung kommt ohne Festlegungen aus, über die man verfügen muss. Dabei sollten wir für das *bewusste Erinnern* Aufgaben stellen wie «sprich diesen Buchstaben (oder Buchstabengruppe) aus», oder «schreibe „Klee“ auf» oder «wie heissen alle Schwestern von Kra?» oder «sage mir das Abzählverslein auf, das Monika gebraucht hat». Wahrscheinlich kann man die Leistung des Gedächtnisses so verbessern, dass man den Stoff strukturiert – im Falle des Abzählverses durch Rhythmisierung, in andern Fällen dadurch, dass man Unterschiede bewusst macht, etwa bei B und P oder S und Z. Das vielerorts gepflegte Auswendig-schreiben einer Zeile oder eines Satzchens ist schon deshalb von Nutzen, weil das Kind beim Lernen und Reproduzieren eine eigene Strategie entwickeln muss, es wird aber ins Gegenteil verkehrt, wenn sich das Kind ausserstande sieht, die Aufgabe auch zu bewältigen. Das Resultat ist nur zu oft Verwirrung, Verzweiflung und Resignation.

Die Fähigkeiten des kognitiven Bereichs gipfeln schliesslich in der *Nutzung von Kenntnissen und der Anwendung von Regeln und Problemlöseverfahren*. Wenn wir mit einem neuen Leseblatt beginnen, gilt es, das vorher gelernte Zeichen in bestimmten Wörtern nicht nur zu finden, sondern es auch im Zusammenhang des Worts anzuwenden. Da sich dies bei jedem Leseblatt wiederholt, üben wir zugleich eine bestimmte Vorgehensweise ein. In jedem neuen Leseblatt erscheinen auch Wörter mit früher gelernten Buchstaben, die das Kind noch nicht kennt. Beim Erlesen (zu dem wir der Klasse vorher genug Zeit einräumten), kann es seine bisherigen Erfahrungen einsetzen. Wir erwarten aber nicht, dass jedes Kind das Erlesen sofort zustandebringt. Wir drängen es auch nicht, sondern helfen individuell. Da die meisten Wörter, die im ersten Teil des KRA (aber auch in andern Lehrgängen) vorkommen, nur aus einer Silbe bestehen, hat sich auch für die mehrsilbigen Wörter schon ein Vorgehen eingebürgert (Silbe für Silbe).

Fast alle Lesedidaktiker befürworten das Schreiben von Wörtern. Wir haben dieser didaktischen Forderung grosses Gewicht beigemessen und ermöglichen ihre Erfüllung von Anfang an dadurch, dass Lesen und Schreiben parallel gelernt und ausgeübt werden. *Die beiden Prozesse stehen im Verhältnis einer Umkehroperation zueinander*, was ihre kognitive Bedeutung noch besonders unterstreicht. Sie haben auch etwas mit Transfer zu tun, mit einer anders gelagerten Anwendung von Gelerntem. Allerdings fordert das Aufschreiben mehr Aufmerksamkeit und Ausdauer. Aber die meisten Kinder tun es recht gerne – wahrscheinlich, weil sie dabei eine grössere Eigenaktivität entwickeln und das Arbeits-tempo selbst bestimmen können.

Wir möchten in diesem Zusammenhang noch besonders auf bestimmte Rätsel hinweisen. Sie beanspruchen Erinnerungsvermögen und Kombinationsgabe und führen, wenn sie nicht zu schwer sind, zu einem nachhaltigen Erfolgserlebnis. Da es nicht leicht ist, gute Rätsel selbst zu erfinden, möchten wir jeder Lehrerin raten, sich einige der Ravensburger Rätsel-Hefte anzuschaffen (zum Beispiel Morra/Wernhard, 77).

Über die Lesemethoden

Obschon sich ein Grossteil der neueren Leselehrgänge bewusst von einer Anlehnung an eine der beiden während langer Zeit sich heftig bekämpfenden Hauptrichtungen distanziert, glauben wir mit dem Redaktor der «Schulpraxis» doch, es sei nicht nur eine Informationspflicht, die Ganzheitsmethode und die Synthetische Methode in ihren Grundanliegen und Realisierungen umrisshaft darzustellen, sondern es biete sich darüber hinaus für die Leserinnen Gelegenheit, eigene Ansichten, die ja doch noch in der Zeit der «Glaubenskämpfe» wurzeln, neu zu überdenken. Zugleich möchten wir festhalten, dass wir uns bewusst sind, den beiden Richtungen im Rahmen dieses Heftes nur teilweise gerecht zu werden. Die Leserin und der Leser werden deshalb nachdrücklich auf die angeführten originalen Veröffentlichungen im Literaturverzeichnis verwiesen.

Das ganzheitliche oder analytische Verfahren

Das 19. und das beginnende 20. Jahrhundert brachten auf grosser Breite eine Umwandlung des Denkens unter anderem dadurch mit sich, dass es die Vorgänge in der Natur zerlegte und auf möglichst einfache Fakten und Gesetze zurückführte. In der Chemie war dies am sichtbarsten. Alle Stoffe setzten sich aus qualitativ verschiedenen Elementen zusammen und diese bestanden aus quantitativ kleinsten Teilen, den Atomen. Die Elemente wurden nach ihrem Verhalten in chemischen Prozessen in ein bestimmtes System gebracht. Aber auch in den andern Wissenschaften ging man ähnlich vor. So beschränkte man sich etwa in der Sprachwissenschaft auf die historische Entwicklung der Wortlautungen und Wortbedeutungen und leitete daraus entsprechende Gesetze ab. Was man nicht nachprüfen konnte, weil es in den Zusammenhängen zu unübersichtlich wurde, galt bald einmal als unwissenschaftlich und damit als verdächtig, wenn nicht unwahr. Es war auch die Zeit, wo sich die Psychologen als Wissenschaftler zu etablieren versuchten. Eine wichtige Richtung, die Assoziationspsychologie, führte alle geistigen Vorgänge auf Verknüpfungen zurück. Gegen diese mechanistische Auffassung wandten sich jene Philosophen, die aus ihrer

jahrtausendealten Tradition heraus die Welt als Einheit betrachteten. Ihnen schloss sich die Gestaltpsychologie an, bildete also gewissermassen eine Gegenrichtung zur Assoziationspsychologie.

Zwar geht der Gestaltbegriff wie derjenige der Ganzheit dem Wesen nach weit zurück, aber als Terminus, der schliesslich einer ganzen Richtung der Psychologie den Namen gab, taucht er erst 1890 bei Chr. von Ehrenfeld für einen (begrenzten) Komplex von Empfindungen auf. Später wird die Gestaltqualität von Köhler so umschrieben, dass sie relativ unabhängig von den Eigenschaften der Teile sei. Die Gestalt ist also etwas anderes als die Summe der Teile. Eine Melodie verändert ihre Gestalt, wenn auch nur ein Ton ausfällt oder verändert wird. Daneben gibt es Veränderungen zum Beispiel im Wechsel der Tonart, bei denen die Gestalt erhalten bleibt, sofern alle Teile in gleicher Weise betroffen werden.

Obgleich sowohl die Ganzheitsmethode im Erstleseunterricht als auch die einzelheitliche in ihren Anfängen Jahrhunderte zurückreichen, wurzeln doch ihre Begründungen sehr stark in der Zeit um 1900. Dabei besitzt die Ganzheitsmethode unbestreitbar den Vorteil, dass sie ihre Vertreter nicht nur psychologisch, sondern auch weltanschaulich und damit pädagogisch stützt. Es geht ihr letztlich um ein geistiges und nicht um ein methodisch-pragmatisches Anliegen.

Im Sinne der Ganzheitsmethode ist Sprache gestaltgewordener Sinn. Als Gestalt-Einheit gilt der Satz mit den Wörtern, ihrer grammatikalischen Form im Rahmen der Syntax und der Sprachmelodie. Es versteht sich von selbst, dass die Sinneinheit «Satz» in einen weiteren Rahmen hineinpassen muss. Artur Kern, der führende Vertreter des ganzheitlichen Sprachunterrichts, gibt als Schema an:

Situation ► Sprachliche ► Anschrift
Gespräch ► Fassung ► an die Tafel

wobei «Sprachliche Fassung» und «Anschrift an die Tafel» als «Gestalten» zu interpretieren wären.

Um mit diesen Gestalteinheiten lese-didaktisch zu arbeiten, müssen sie für die Kinder gut überschaubar sein. Die Sätze sind kurz und gehen von einem Grundmuster aus, in dem jeweils ein Satzteil verändert wird.

Jürgen⁵ ist da
Ute ist da
Peter ist da

Wenn die Sätzchen «erarbeitet und gut eingesprochen» sind, werden sie (mit

Schreibschrift) an die Tafel geschrieben, und zwar so, dass der Lehrer das Sätzchen noch einmal vorspricht. Das Kind erlebt dadurch die Transformation der Lautgestalt in die (graphische) Zeichengestalt.

Wahrscheinlich kennen die Kinder das Schriftbild ihres eigenen Namens schon; «ist» und «da» stellen so einfache Gestalten dar, dass die meisten Kinder keine Mühe haben, sie wiederzuerkennen.

Allmählich wird der Wortschatz bis auf einen kleinen Stock (25 Wörtchen) erweitert und in sehr einfachen Sätzchen variiert. Dem Schüler sollen dadurch die Wörter als Glieder im Satz und Teile der Sinneinheit bewusst werden. Nach dem Ausschnitt des Sätzchens aus dem Gespräch, das eine erste Segmentierung bedeutet, wäre dies eine weitere. Zunächst wird auf ein «Nachschreiben» verzichtet. Als Gestaltungsmittel stehen Wortkärtchen zur Verfügung.

Für die ganzheitliche Methode ist vor allem auch die sprachmelodische Gestalt wichtig. So kann

Hans sucht Ursi

einen ganz verschiedenen Sinn bekommen, je nachdem wir die bestimmten Wörter durch Betonung herausheben.

Hans sucht Ursi (Feststellung eines Faktums)

Hans sucht Ursi (... und nicht Ruedi)

Hans sucht Ursi (und nicht Heidi)

Hans sucht Ursi (... und tut nichts anderes)

Da die Sinnentnahme *das erste Ziel* des Lesens sein muss, kann also die Gestaltung der Satzmelodie mit verschiedenen Tonhöhen und Akzentuierungen nicht hintangestellt werden.

Andererseits wird dem Kinde durch das Umstellen der Wörter bewusst, dass der Sinngehalt auch in der Ordnung der Wörter im Satz liegt.

Hans sucht Ursi

Sucht Hans Ursi

Ursi sucht Hans

Schon während dieser ersten «präphonemischen Phase» werden die Kinder auf Gemeinsamkeiten innerhalb der Wörter stossen. So etwa, wenn Hans und Heidi mit den gleichen (graphischen) Zeichen beginnen, oder wenn das /i/ am Schluss gehört wird:

Heidi

Ruedi

Ursi

Aber nach A. Kern ist diese Analyse nicht etwa der Lautgewinnung der Synthetiker gleichzusetzen, sondern es handelt sich um bestimmte kombinatorische «Materialien», die in den gelernten Wortbildern «aufgehoben» und rasch wieder «herbeigeholt» werden können.

Als grössere «Materialien» zur Kombinatorik dienen vor allem die «Wortbilder», die anhand von «Gestaltqualitäten» gemerkt und später beim Lesen – der Sinnfindung – wieder abgerufen werden. Aufgrund einer besonderen Fähigkeit des Menschen strukturiert jedes Kind innerhalb der ihm gemässen Frist von selbst dieses Wortbild, es kommt dann zu weiteren Teilgestalten (Gestaltbruchstücken, Silben) und schliesslich zu den «Kleinstgliedern einer Gestalt», den Buchstaben mit den entsprechenden Lauten.

Man erkennt, dass in der Ganzheitsmethode das eigentliche Lese-Element das «Wortbild» ist. Es muss also vor allem darum gehen, das Wortbild verfügbar zu machen. Dies geschieht im Rahmen grösserer Sinneinheiten (Texte, Sätze). Wortbilder *allein* speichern zu wollen, wird von Kern als (zu) schwierig angesehen. Da gute Texte einen Erlebnisgehalt haben, bieten sie den besten Boden für das Behalten der «Wortbilder».

Natürlich ist es unmöglich, alle Wörter (als Wortbilder) zu lernen. So muss denn mit der «Kombinatorik» auch neues Wortmaterial erschlossen werden, und zwar etwa in folgender Weise: Das Kind kennt «Vater» und von andern Wörtern das «Kleinstglied i». Daraus kombiniert es die Lautgestalt /Vati/, wenn es das neue Wortbild «Vati» liest.

A. Kern ist zwar durchaus der Auffassung, dass durch das Schreiben die rasche Gliederung und das Behalten der Wortbilder stark unterstützt wird; aber dieses kann erst nach gewissen Vorübungen zu «Teilfiguren» (Buchstaben beziehungsweise Buchstabenelementen) und dann zu ganzen «Wortbildern» führen.

Wenn man die theoretische Ausgangslage A. Kerns mit seinem neuesten Leselehrgang «Wir lernen lesen» vergleicht, dann mutet vieles gar nicht mehr so singulär an. Da werden schon in der Vorfibel Buchstaben geschrieben und durch Analyse Laute gewonnen, oder im Kommentar werden Wörter durch langsames Herausziehen von Buchstaben erlesen und nicht durch die schwer durchschaubare «Kombinatorik».

(Zur Frage der optischen Wortgestalt vergleiche den Abschnitt «Optische Gliederung».)

Bemerkungen: Da die Ganzheitsmethode nicht nur ein besonderes Sensorium für die Verschiedenheit der Kinder (zum Beispiel beim individuellen Beginn der Analyse) und viel Erfahrung in der Überwachung des Lernfortschritts erfordert, gilt sie für Anfängerinnen als schwierig. (Vgl. dazu Wepfer, 78.) Wir verdanken ihren Vertretern aber sehr Wesentliches: Das Ernstnehmen der geistig-seelischen Bedürfnisse der Kinder wie auch der Sprache im Erstleseunterricht – beides ganz zentrale Anliegen der Reformpädagogik, aus der heraus sie ja gewachsen ist.

Daneben muss festgehalten werden, dass auch die Ganzheitsmethode nicht um eine *sehr weitgehende Reduktion* der Sprache herumkommt. Die im Anfang und bis weit ins Jahr hinein verwendeten Texte sind sowohl im Hinblick auf die gesprochene als auch auf die geschriebene Sprache ausserordentlich eingeschränkt (Wortschatz und Syntax).

Das synthetische Verfahren

Unter diesem Zeichen sind sehr viele Leselehrgänge erschienen, die zwar vom Laut aus aufbauen, dies aber von sehr verschiedenen Annahmen oder Grundsätzen aus tun. Es fehlt ihnen also im Gegensatz zur Ganzheitsmethode eine gemeinsame Begründung. Meistens leiten sie daher ihre Rechtfertigung nicht von Theorien ab, sondern von den guten Erfahrungen, die mit der Methode gemacht worden sind. Nicht wenige stehen auch, was den sprachlich-pädagogischen Ansatz betrifft, der Ganzheitsmethode recht nahe, so etwa WIR SIND ALLE DA, ein Lehrgang, der im Vorgehen wesentlich synthetische Züge trägt, sich aber doch von ganzheitlichen Auffassungen getragen weiss.

Als extremer Vertreter des synthetischen Verfahrens darf C. F. Schmitt gelten. Er hat sich vor allem in seiner Schrift «Die Lese-Synthese» ausführlich über die Theorie, die er seiner Methode zugrunde legt, geäussert. Sein Leselehrgang «Die Synthetische Fibel» versucht, die in der erwähnten Schrift vertretenen Thesen in die Didaktik umzusetzen.

Schmitt geht eindeutig von der Assoziationspsychologie aus (die seinerzeit die Gestaltpsychologie als Gegenbewegung auf den Plan gerufen hatte) und bedient sich ihrer in der besonders ausgeprägten Form des bedingten Reflexes.

Primär sind durch das Sprechenlernen das akustische und das sprechmotorische System gekoppelt. Es geht nun darum,

dieser anlagemässig vorgegebenen und durch Lernakte ausgebauten Fertigkeit, die zum Informationsaustausch dient, eine solche des optischen Apparates zu assoziieren. Da dieser aber (wiederum anlagemässig) mit dem Bedürfnis nach graphischen Äusserungen (Kritzeln, Zeichnen) zusammenhängt, so kann mit der Anschaltung der Handmotorik der ganze Regelkreis des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens durch die An-eignung bedingter Reflexe geschlossen werden. Die Information wird dabei zwangsläufig mitgetragen.

- a) Akustischer Reiz erzeugt anlagebedingt sprechmotorische Reaktion unter gleichzeitiger Erlernung des Sprachcodes = Sprechen.
- b) Akustischer Reiz wird (zeitweilig) ersetzt durch optischen Reiz unter gleichzeitiger Erlernung des Schreibcodes (Lautschrift), optischer Reiz erzeugt sprechmotorische Reaktion = Lesen.
- c) Optischer Reiz erzeugt anlagebedingt graphische Äusserungen. Graphische Äusserungen werden als Lautschrift-Code gelernt (Buchstabenschrift), akustischer Reiz erzeugt Lautschrift = Schreiben.

Auf diesen Überlegungen aufbauend vertritt Schmitt mit Vehemenz eine Einwegmethode, die von der Koppelung des Lauts mit dem Zeichen zur Verbindung zu Silben und schliesslich zu Wörtern führt. Vom Worte an kann und will er den Sinn nicht mehr ausschliessen, dieser ist jetzt sozusagen unausweichliches Ereignis, also nicht etwa der Ausdruck eines geistigen Akts, sondern die Reaktion auf ein konditioniertes Verhalten.

Auf dem Hintergrunde des skizzierten Lernablaufs lassen sich denn auch seine imperativen Anweisungen verstehen, die er dem Lehrer zur didaktischen Realisierung erteilt.

1. Die Gewinnung der Laute geschieht direkt dadurch, dass der Lehrer diese (isoliert) vorspricht und das optische Zeichen damit verbindet. Eine Ableitung aus einem bekannten Wort brächte bereits einen Inhalt hinein, was es im Sinne einer sauberen Synthese zu vermeiden gilt. Der Inhalt würde stören und bedeutete nicht nur einen Umweg, sondern eine Erschwerung.

2. So gilt es auch, beim Erlernen der Verbindung Laut-Zeichen zunächst bei dieser Bindung und ihrer Umkehrung zu bleiben. Nachher müssen die möglichen Kombinationen zu Silben führen. Von diesen sollen die der deutschen Sprache zugehörigen Silben ausgewählt und ge-

lernt werden. Die Silben sind aber nicht als Morpheme zu verstehen – was sie unter Umständen sein können zum Beispiel «alt» – sondern bloss als lautliche beziehungsweise optische Realisationen. Das Ziel dieser zweiten Stufe ist also die Agglutination der Laute (so der Ausdruck Schmitts, der es besonders mit Fremdwörtern hält), was wir etwas bescheidener als «Zusammenhängen» bezeichnen.

3. Das Schreiben der Laute und Silben als Umkehrungsoperation des Lesens dient zur Festigung. Der Lehrer diktiert solche Silben, der Schüler schreibt sie.

4. Wichtig ist das didaktische Prinzip der Selbsttätigkeit. Dem Schüler wird nur das neue Laut-Zeichen-Element vorgegeben, worauf dem Schüler das Integrieren in neue Silben selbst gelingen soll. In Wirklichkeit werden ihm natürlich auch im Deutschen die möglichen Kombinationen geliefert. Die Selbsttätigkeit der Schüler besteht also darin, diese selbst lesen zu können.

5. Nachdem die Elemente (Laute/Buchstaben und Silben/Buchstaben-Folgen) gelernt sind, werden die Silben zu Wörtern zusammengestückt. Er klingt das Wort, so gesellt sich ihm von selbst die Bedeutung bei (Konditionierung).

6. Schmitt begründet dies sogar neurologisch, indem er behauptet, dass es gehirnlokalisatorisch selbständige Teilprozesse gebe, die, wenn sie nicht systematisch eingeführt würden, zu Lesestörungen führten. (Vgl. den oben dargestellten Lern-Ablauf.)

7. Aus dem dargelegten Grunde wird es auch verständlich, dass der Sachunterricht erst mit dem Lese- und Schreibunterricht gekoppelt werden kann, wenn das Lehrprogramm abgeschlossen ist.

8. Schmitt weist – wohl mit einem gewissen Recht – auf die Sicherheit hin, die seine Methode für den Lehrer und die Schüler bietet. Dasselbe Argument verwendet er auch gegenüber der Öffentlichkeit: Wenn eine Methode das Lesen- und Schreibenlernen für die weitaus meisten Schüler sozusagen garantiert, warum nicht eben diese wählen, selbst wenn sie den Lehrer in seiner Eigenverantwortlichkeit nicht unerheblich einschränkt?

Dazu einige Bemerkungen:

Den Lese- und Schreibunterricht vom Sprachinhalt zu trennen, bedeutet eine Einseitigkeit, die sich nur künstlich aufrechterhalten lässt. Das Ziel jeden Lesens, die Sinnentnahme, wird bedenklich weit

hinausgeschoben – ähnlich wie auf der Seite der Ganzheitsmethode (besonders früher) die Lautgewinnung. Das mechanistische Lernen der Silben mag die Kinder während einer gewissen Zeit wegen der damit verbundenen Dynamik ansprechen. Die Kinder brauchen aber hauptsächlich eine vom Spracherlebnis her genährte Motivation.

Wenn auch die Analogisierung des Lesenlernens mit dem Sprechenlernen nicht durchaus richtig ist, so muss doch darauf hingewiesen werden, dass es eine Phonemphase im Sinne Schmitts in der Erwerbung der Sprache beim Kleinkind nicht gibt. Lautung und Inhalt verbinden sich schon sehr früh, auch wenn das so Ausgedrückte noch nicht als Sprache im eigentlichen Sinn verstanden werden darf. Schliesslich unterscheiden sich die am Schlusse des Programms eingeführten Texte von denjenigen Kerns in der Qualität ganz ausserordentlich, was auf eine völlig andere pädagogische Haltung schliessen lässt.

Dies alles darf uns aber nicht an der Tatsache vorbeisehen lassen, dass Schmitt im Grunde genommen sehr geradlinig auf die von Bierwisch hingewiesene Graphem-Phonem-Korrespondenz hinsteuert. (Vgl. S. 72.) Das erklärt auch seine unbestreitbaren Erfolge.

⁵ Die Namen stammen aus der Klasse.

Ein Antilegasthenie-Lehrgang?

Bei der Diskussion der Methoden spielt seit den fünfziger Jahren nicht nur die Frage des Erfolgs eine Rolle, sondern ebenso sehr diejenige nach der Legasthenie-Anfälligkeit, nachdem diese parallel zum Vordringen der Ganzheitsmethode zu einem Problem geworden war. Gründliche Untersuchungen stellen indessen auch in Klassen mit synthetischem Vorgehen Legastheniker fest. Es scheint im übrigen sehr darauf anzukommen, was man unter Legasthenie eigentlich versteht. Obschon in letzter Zeit sehr viele Publikationen zu diesem Thema erschienen sind, möchte ich im Rahmen dieses Hefts – allerdings als Nicht-Psychologe – wagen, gewissen Ergebnissen nachzugehen, um nachher einige Schlüsse daraus zu ziehen.

Aufgrund welcher Beobachtungen werden von Lehrerinnen Kinder zur Legasthenie-Abklärung angemeldet? (Wir verzichten hier bewusst auf den sogenannten Diskrepanzbegriff, das heisst, dass Fehlleistungen im Lesen und Schreiben hauptsächlich im Verhältnis zur übrigen Intelligenz des Schülers gesehen werden.)

- a) Solche Kinder verwechseln überdurchschnittlich häufig akustisch oder optisch ähnliche Laute beziehungsweise Zeichen, also zum Beispiel /b/ mit /g/, /m/ mit /n/, /f/ mit /w/ usw. beziehungsweise M mit N, C mit G, a mit d, b mit d.

Hier scheinen Wahrnehmungsfehler zugrunde zu liegen, das heisst die Möglichkeit der Identifikation aufgrund von Wahrnehmungslernen.

- b) Sie verändern beim Lesen oder beim Schreiben die Reihenfolge der Laute /dnaken/ statt /danken/, ORSS statt ROSS.

Hier scheint es neben den Wahrnehmungsschwierigkeiten auch solche der Organisation oder inneren Programmierung zu geben.

- c) Sie bleiben beim Lesen oder Schreiben stecken und verwickeln (verhütschen) sich oder lesen oder schreiben falsche Wörter, welche sie zwar stutzig machen, aber die sie nicht zu korrigieren vermögen. Dies könnte darauf hindeuten, dass trotz des erzeugten, gehörten oder geschriebenen Wortklangs oder Wortbilds ein Bedeutungserlebnis ausbleibt.

Natürlich gibt es bei allen diesen Verhalten *Grade* der Behinderung. Sie machen sich gelegentlich auch bei jedem normalen oder sogar guten Leser bemerkbar. In jedem der oben genannten Bereiche und bei jedem Kind können spezielle Schwächen hervortreten.

Ebenso auffällig sind die in und unter sich wirkenden Abhängigkeiten, welche wiederum verstärkend wirken können. Das kann man übrigens an sich selbst beobachten: Unsicherheiten produzieren Unsicherheiten, Fehler produzieren Fehler. Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, dass Verschiebe, auch wenn sie radiert, weggekillert oder mit Typ-Ex eliminiert sind, als Stachel bleiben, und schon passiert der zweite oder dritte Lapsus? Wer ist beim Lesen nicht schon gestolpert und hat darauf einen inhaltlich oder formal nichtstimmigen Satz produziert?

Gibt es nun aber eine Methode, die dieses Lese- oder Schreib-Fehlverhalten und damit auch dessen Reproduktion und Verstärkung verhindert?

Wenn man die Ankündigungen der neuen Leselehrgänge liest, müsste man es fast annehmen. Auf eine besondere Weise visiert der sogenannte neue Schweizer Leselehrgang von H. Grisseman und Mitarbeitern dieses Ziel an. Soviel aus der Kurzfassung der Grundlegung und aus weiteren Veröffentlichungen ersichtlich ist, verspricht dieser Lehrgang die Lösung folgender Probleme:

1. Erwerb verschiedener Wahrnehmungstechniken in einem Variationsmodell: Speichern, identifizieren, zu Wörtern/Sätzen zusammenfügen von Buchstaben, Morphemen, Signalgruppen, Wörtern.
2. Schulen der inhaltlichen Vorerwartung.
3. Möglichkeiten zum Individualisieren mit flexibler Leistungsdifferenzierung (ohne zu separieren).
4. Einführung in die Schriftsprache.
5. Lernkontrollen durch lernzielorientierte Prüfungen.
6. Förderung der Lernmotivation.

Die Forderungen Grissemanns decken sich weitgehend mit denjenigen, die auch bei der Schaffung des Leselehrgangs KRA wegleitend waren. Die Wahrnehmungsschulung (hinsichtlich bestimmter Laute und Zeichen), die Vorerwartung (bei sinnvollen, zusammenhängenden Texten), die Möglichkeit zur Individualisierung (Wortlisten, Übungsreservoir), die Überblickbarkeit des Lernfortschritts (einfacher Aufbau) und der Lernmotivation (Grundlagentext) waren die wesentlichen Aufbauelemente. Dazu kommt die leichtere Lernbarkeit der Grossbuchstaben und das konsequente Lernen der Elemente vor dem Anwenden.

Von einem wesentlich anders akzentuierten Konzept lässt sich ein von Werner Radigk in Hannover an der Albert-Schweitzer-Schule durchgeführter Schulversuch leiten. Auch er möchte beim Lesenlernen bewusst legasthenische Entwicklungen vermeiden. Aber er stellt die Leselernreform bewusst in den weiteren Rahmen einer allgemeinen Schulreform.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Legastheniker überhäufig der sozialen Grundschrift entstammen fragt er nach den Gründen des Versagens. Er findet sie in der sozial-kritischen Pädagogik genannt: Da die Didaktik auf die Mittelschicht zugeschnitten ist⁶, die Kinder aus

der Grundschrift aber nicht über die dafür nötigen sprachlichen Fähigkeiten verfügen, muss das Lesenlernen auf dieses Defizit Rücksicht nehmen. Zugleich darf nicht das Prinzip der Auslese, sondern es muss dasjenige der Förderung Vorrang haben.

Das bedeutet grösstmögliche Individualisierung des Unterrichts mit Hilfe von Unterrichtsmedien: Hörszenen auf Tonbändern, Bilderfolgen, Filme, Transparente, Arbeitsstreifen usw. sollen zu Diskussionen Anlass geben und zur *Bildung von Vorstellungen und Begriffen* führen, was Radigk als *elementares Lernen* bezeichnet. Damit verbunden wird die Aneignung des nötigen Wortschatzes und der sprachlichen Regeln. Schliesslich soll auch dem Aufschreiben besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Schriftsprache mit ihrer Schlüsselfunktion muss Ziel des Sprachunterrichts bleiben.

Der Erfolg des Versuchs war vor allem für die mittelmässig begabten Kinder überraschend gross, während die über- und unterdurchschnittlich begabten Schüler zwar ebenfalls mehr profitieren als ihre Kameraden in den Kontrollklassen, aber doch nicht in so auffälligem Masse.

Was nun die spezielle Erstlesedidaktik betrifft, so wurde vor allem *Gewicht gelegt auf die akustische und optische Bestimmung und Unterscheidung unter Abkehr von der Ganzwortmethode*, die in jenem Gebiet sonst üblich war. *Für schwache Schüler wurde sogar ein betont synthetischer Vorkurs durchgeführt*. Es versteht sich eigentlich von selbst, dass ein Unterricht mit einem solchen Anspruch nur in Zusammenarbeit mit den Eltern realisiert werden konnte. Die regelmässige gegenseitige Information wirkte sich sehr positiv aus (Hausaufgaben!).

Wie ein Trommelwirbel schreckte vor einigen Jahren Karl Sirchs «Unfug mit der Legasthenie» (Sirch, 75) die Lese-Didaktiker und Legasthenie-Therapeuten auf. Es waren nicht so sehr seine Argumente – die ja bei den Fachleuten bekannt waren – als vielmehr die polemische Art ihrer Präsentation, welche Unruhe und Verunsicherung schufen. Auf Sirchs einfachen Nenner gebracht: Alles, was bisher von den Lesedidaktikern (aller Richtungen) erarbeitet und in der Praxis erprobt worden war, war *grundsätzlich falsch*. Und alles, was bisher von der Legasthenie-Forschung und -Therapie geleistet worden war, beruht auf irrigen Annahmen. Die Reaktion auf Sirchs

Pamphlet war denn auch ziemlich heftig. Und bald setzte eine Kontroverse von Gegnern und Anhängern ein.

Sieht nun Sirch seinerseits einfach alles falsch? – So ärgerlich der arrogante Stil seiner Ausführungen auch sein mag, man kann nicht alles achtlos beiseite schieben, was er behauptet. Wenn man anlässlich eines Schulbesuches hören muss, dass von 17 Drittklässlern deren 13 den Legasthenie-Unterricht besuchen (nachdem sie entsprechend getestet worden waren), dann kann etwas «mit der Leitung nicht in Ordnung sein».

Tatsächlich konnte man sich während Jahren des Eindrucks nicht erwehren, dass man über die «Legasthenie» ganz froh war, von den Eltern aus, weil ja ihr Kind trotz der Lese- und Rechtschreibschwäche intelligent war, von recht vielen Lehrerinnen aus, weil das didaktische Ungenügen am Versagen keine Schuld trug!

Die Ursachen der vielerorts wie Champignons aus dem Boden schießenden Legastheniker können einfach nicht nur in einer speziellen Schwäche der Kinder liegen, sondern müssen auch in der Schulsituation gesucht werden: im Leselehrgang, im Lehrplan, in gesellschaftlichen Erwartungen (Eltern) und bei den Lehrer(innen) und deren Auszubildern.

Im Nachhinein zur Lektüre von Sirchs Buch treten immerhin nicht nur die pauschalen negativen Kritiken hervor sondern auch einige beherzigungswerte Anliegen:

- Es muss auch linguistisch nach dem Lesevorgang gefragt werden, zum Beispiel sollte die phonematische Opposition (Hase – Hose) bei der Laut-Differenzierung eingesetzt werden.

- Die Lautgestalt (oder graphische Gestalt) beinhaltet nicht an sich eine Bedeutung, sondern erhält sie im Verlaufe eines Lernprozesses.

- Die Funktion eines Lauts ist nicht an sich erkennbar (und durch ein graphisches Zeichen darstellbar), sondern nur in ihrer Realisierung im Wort.

- Unsere Schrift (Schreibweise) ist eine lautorientierte Konventionsschrift, das heisst, sie ist nicht einfach vom Laut oder der Lautgestalt ableitbar, sondern sie ist durch die kulturgeschichtliche Tradition vorgegeben und deshalb zu lernen. Lesen und Schreiben sind also primär didaktisch zu lösende Probleme.

- Deshalb muss auch die Frage nach dem Sinn einzelner Lernschritte für das Kind gestellt werden.

Soviel wir heute feststellen können, haben sich einige Verfasser sehr bemüht, der Kritik Sirchs Rechnung zu tragen. Im Zusammenhang mit der von Sirch massgeblich ausgelösten Anti-Legasthenie-Bewegung hat auch die Invalidenversicherung ihre lange Jahre sehr liberale Unterstützung des Legasthenie-Unterrichts revidiert und ihre Bestimmungen verschärft.

Wichtig für die Schulpraxis sind die Folgerungen, die Schmalohr (76, S. 227 f) in seinem zusammenfassenden Bericht gibt:

1. Den typischen, auf die Legasthenie hinweisenden Fehler gibt es nicht. Alle bei legasthenisch gefährdeten Kindern auftretenden Fehler erscheinen auch bei sogenannten normalen Schülern im Anfangsstadium des Lesen- und Schreibens oder wenn die Anforderungen hinaufgeschraubt werden und dadurch der Leistungsdruck wächst.

2. Das schliesst nicht aus, dass es den legasthenischen Schüler nicht gibt. Es ist das *Ausmass der Fehler* in verschiedenen Bereichen des Lesens und Schreibens oder deren Akzentuierung in einem bestimmten Bereich, welche entsprechende pädagogische oder didaktische Massnahmen erfordert.

3. Da es wichtig ist, die Therapiebedürftigkeit möglichst früh zu erkennen, sei es im Sinne einer Förderung im Rahmen des Normalunterrichts oder in schweren Fällen durch eigens dafür ausgebildete Therapeuten, ist beim Lesenlernen beziehungsweise dem zugrundeliegenden Lehrgang eine ständige Lernzielkontrolle unabdingbar, und es muss dann auch für die Lehrerin möglich sein, legastheniegefährdete Kinder zu erkennen. Dazu fehlt heute ein geeignetes Instrument (Test, Fragebogen). Für eine gründliche Abklärung, die über eine Zuweisung in die Legasthenie-Therapie entscheidet, wäre sie allerdings überfordert.

4. Die Ursachen können in einer gewissen Anlagenschwäche in der Herkunft (Milieu) in der Methode in der schulischen Situation (Unterrichtsstil, Klassenklima) und bei den Übererwartungen der Eltern

liegen. Eigentliche medizinische Fälle mit organischen Defekten sind sehr selten und werden meist schon im Kindergarten festgestellt, da sie sich auch sonst im Verhalten äussern.

6 Dank ihrer Herkunft aus der Mittel- und Oberschicht bestimmen gewisse Schüler

durch ihre Beiträge weitgehend den Unterricht, der Lehrer gerät gewissermassen in ihren Sog. Die Schüler der Unterschicht handeln nach dem Prinzip, dass derjenige keinen Misserfolg hat, der sich nicht beteiligt. So richtet sich die Thematik, der Schwierigkeitsgrad und damit auch die Arbeitsform des Unterrichts weitgehend nach der oberen Klassenhälfte (nach Radigk, 78).

Berndeutsch (Schweizerdeutsch) – Schriftdeutsch im Erstleseunterricht

Die meisten Kinder, die in der deutschen Schweiz ins erste Schuljahr eintreten, sprechen nur ihre Mundart. Aber sie verfügen mit ihr – was uns oft zu wenig bewusst ist – über eine voll ausgebildete Sprache⁶.

Da die Lese- und Schreibsprache das Schriftdeutsche ist, müssen die Kinder nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern zugleich eine ihnen zunächst fremde Sprache lernen⁸. Dabei gehen wir von der Grundannahme aus, dass die in einer Sprache erworbene Kompetenz wie Zeichenhaftigkeit und sozialkommunikatives Verhalten für jede Sprache gilt und sich grammatikalische Strukturen umso besser übertragen lassen, je näher sich die Sprachen stehen. Und diese Nähe ist vom sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkt aus kaum zu bestreiten.

Wenn also das Kind die Mehrzahlbildung in der Mundart richtig anwendet, so wird es damit auch für die Schriftsprache günstige Voraussetzungen haben:

ei Boum, viil Böim – ein Baum – viele Bäume

ei Bueb, viil Buebe – ein Bub – viele Buben

eis Chalb – viil Chalber – ein Kalb – viele Kälber

Was das Kind lernen muss, sind die Ausprägungen des Mehrzahlprinzips im Schriftdeutschen und die Verschiedenheiten der beiden Sprachsysteme, nicht aber die Mehrzahl als solche.

Ähnlich verhält es sich mit der Übereinstimmung der Zahl und des Geschlechts:

är fingt es grosses Näscht – er findet ein grosses Nest.

Von der Theorie zur Praxis führt aber oft, das sei nicht verschwiegen, ein dornenvoller Weg. Tatsache ist jedoch, dass einem ständigen und reflektierten Bemühen auch bei schwachen Schülern wenigstens insofern der Erfolg nicht versagt bleibt, als das Schriftdeutsche in Wort und (Druck-) Schrift ganz leidlich verstanden wird.

In der Praxis des Erstleseunterrichts bestehen aber die Hürden zum Schriftdeutschen zunächst nicht in grammatikalischen, sondern in lautlichen Unterschieden, da den Kindern ja der Text vorerst noch vorgegeben wird und man dabei Rücksicht auf die Stammverwandtschaft der Wörter nimmt.

Wenn wir nun einige Umsetzungsregeln anführen, so meinen wir nicht etwa, diese seien den Kindern als solche zu lehren, sondern es sollte bei der Auswahl der Übungsbeispiele darauf Rücksicht genommen werden.

1. Im nördlichen Teil des Mittelbernschen und darüber hinaus des Schweizerdeutschen wurde altes langes /a/ allgemein zu /o/ verdumpft.

do – da
rote – rate(n)
Gmeinrot – Gemeinderat

Aber dem Adjektiv «rot» entspricht nicht «rat», und «tot» ist nicht etwa «tat», da es ebenfalls ein langes /o/ gegeben hatte. Gerade durch die vielen Ausnahmen und gebietsweise rückgängig gemachten Verschiebungen wie hürote = hürate wirkt das Gesetz nicht mehr so rigoros, dass Verstehensschwierigkeiten daraus entstünden.

2. Ein weiteres, in fast allen schweizerdeutschen Mundarten wirksames Lautgesetz betrifft das Wegfallen der auslautenden «n», das sich im Schriftdeutschen erhalten hat:

Blueme – Blumen
wärche – werken
Bei – Bein

Das gefühlsmässige Erkennen und Anwenden dieser Regel wird durch das in vielen Bindungen wieder auftauchende Bindungs-n erleichtert (an en angere, Ort go Blumen abrupfen u heischleipfe)

3. Die neuhochdeutsche Diphthongierung: Altes langes /u/ und /i/ wurde neuhochdeutsch zu /au/ beziehungsweise /ai/ während es im Schweizerdeutschen erhalten blieb:

mhd./schwd.	Huus	nhd.	Haus
	wyche		weichen
			(ai)

4. Altes ie oder ue (fallender Diphthong) wurde nhd. zu langem /i/ beziehungsweise /u/.

mhd./schwd.	lieb	nhd.	lieb
			(gespr. liib)
	Chue	nhd.	Kuh
	(kuo)		

Diese Regel macht gerade beim Lesen von Wörtern mit ie zu schaffen.

5. Altes k wurde in den meisten schweizerdeutschen Mundarten zu ch verschoben, während es im jetzigen Schriftdeutsch erhalten blieb.

Chatz – Katze
choche – kochen
starch – stark
Nicht aber das verstärkte k (das ck)
wecke – wecke(n)

6. Im Südalemannischen gilt ferner das sogenannte Staubsche Gesetz, wonach n vor Reiblaut schwindet und vielfach eine Diphthongierung bewirkt:

fuf = fünf
föif
üüs – uns

Südlich von Bern tritt diese Erscheinung fast konsequent auf:

treiche – trinken
träiche – tränken

7. dem berndeutschen ei entspricht schriftdeutsches ai.

8. Die meisten Kinder im Mittelbernschen, Solothurnischen und im Entlebuch sprechen altes (und nhd.) i vor Konsonanten (Waud – Wald), in der Verdoppelung (Bauue – Balle) und im Auslaut (Öu – Öl) als u aus.

9. st wurde im Schweizerdeutschen in allen Stellungen zu /scht/, im Schriftdeutschen nur im Anlaut. Bekanntlich dauert es ziemlich lange, bis diese Regel richtig angewendet wird.

Dass diese Umsetzungsregeln nur einfache Fälle darstellen, wird etwa deutlich, wenn man die i-Lautungen im Schriftdeutschen und Berndeutschen einander gegenüberstellt (aus dem Kommentar zum 2. Teil Von Kindern . . ., S. 44).

Berndeutsch
si (i offen kurz oder lang)
wie (fallender Diphthong)
Beieli (sogenannter Hiatus-Diphthong)
ihn (offenes i)
Wy (geschlossenes langes i)

Schriftdeutsch
sie (geschlossenes i)
wie (geschlossenes i)
Biene (geschlossenes i)
ihn (geschlossenes i)
Wein (wain)

Kein Wunder, wenn die Kinder nachher im Schriftdeutschen das «i» auch dann geschlossen aussprechen, wenn es offen sein sollte:

bitter (offen) wird dann zu bitter mit geschlossenem /i/.

Die lautlichen Umsetzungsregeln werden durch häufige (dem Kinde nicht bewusste) Gegenüberstellung inhaltlich ähnlicher Wörter zu Umformungsmechanismen und ermöglichen ihm das Verstehen der Lese- und das Anwenden der Schreibsprache.

Im Anschluss an diese sehr knapp und notwendigerweise lückenhafte Darstellung von lautlichen Entsprechungen möchten wir noch auf zwei mit diesem Kapitel verbundene Probleme hinweisen:

Einmal die Anwendung dieser Regeln beim (spontanen) Aufschreiben. Durch den Leseunterricht wird vom Kinde fast zwangsläufig nur in der Richtung Schriftdeutsch-Mundart, das heisst in die Sprachwelt seiner Vorstellung umgesetzt. Es wäre sehr förderlich, wenn es dies durch Aufschreiben eigener Gedanken auch in umgekehrter Richtung tun könnte, selbst wenn noch in sehr vielen Fällen Umsetzungsregeln verletzt werden. Natürlich werden diese Gelegenheiten nicht als Übungen für die richtige Graphem-Phonem-Korrespondenz durchgeführt und deshalb «Fehler» auch nicht korrigiert (vgl. dazu das Kapitel Sprechsprache – Schriftsprache).

Und dann hat sich am Anfang dieses Kapitels eine gewisse Einseitigkeit durch die Feststellung ergeben, dass die Kinder allgemein über eine voll ausgebildete Sprache verfügen. Es gibt aber hier recht bedeutende Unterschiede, reicht doch die Spanne von Kindern, die noch im Zwei-Wort-Satz-Stadium stecken, bis zu solchen, deren Sprache sich in der Struktur und im Wortschatz kaum von derjenigen eines sprachgewohnten Erwachsenen unterscheidet. Wir könnten nun versucht sein, den sprachschwachen Schüler über die Lesesprache – das Schriftdeutsche – zu einer differenzierteren und entwickelteren Sprache hinzuleiten, bei der Spracherziehung also die Mundart auf der Seite zu lassen. Zwar sei nicht bestritten, dass jede Sprachbildung sich auf alle vom Sprachgebrauch benutzten Sprachen auswirkt; denn Sprache ist nicht einfach isolierte Fertigkeit.

Aber unsere Muttersprache, die Mundart, ist doch Ausdruck *und* Mitgestalterin der tiefsten Schicht unseres Wesens. Wir sind überzeugt, dass ein Verzicht auf die Mundart und deren Pflege in der Schule auch einem Verzicht auf die Bildung wesentlichster Gemüts- und Verstandeskräfte gleichkommt.

Es ist mehr als bedenklich, dass die Forderung nach bewusster Pflege auch der Mundart immer mit der Versicherung gekoppelt werden muss, man nehme auch das Erlernen und den Gebrauch des Schriftdeutschen in der Schule ernst.

⁷ Dies gilt auch im Verhältnis zur Erwachsenensprache. Der Unterschied zu ihr besteht nämlich hauptsächlich im Umfang und in den aus der speziellen Sehweise der Kinder bestimmten Inhalte. Vgl. hierzu Klein, 78.

⁸ Einen Erstleseunterricht in der Mundart halten wir für einen Umweg, weil er die angeführten Gründe zu wenig berücksichtigt.

Sprechsprache – Schriftsprache⁹

Neben der Schwierigkeit, die die Tatsache mit sich bringt, dass sich unsere Kinder im Erstleseunterricht auch mit einer ihnen fremd klingenden Sprache vertraut machen müssen, ist diejenige, dass es sich bei der Schriftsprache um eine in mancher Hinsicht andere Art von Sprache handelt, von besonderer Bedeutung. Dies ist mit ein Grund, den Erstleseunterricht anders zu akzentuieren als den spätern, den weiterführenden Leseunterricht.

Uns Erwachsenen ist die Schriftsprache durch lange Jahre der Begegnung und des Gebrauchs zur Selbstverständlichkeit geworden. Aber gesprochene und geschriebene Sprache gelangen durch verschiedene Wahrnehmungssysteme in unser Bewusstsein. Was bei der gehörten Sprache als Lautfolge aufgenommen wird, erscheint bei der gesehenen Sprache als ein durch ein künstliches System festgelegtes, in Zeilen angeordnetes und mit Lücken versehenes Gebilde, bei dem lediglich der Hell-Dunkel-Kontrast wichtig ist. Auch die Segmentierung (Unterteilung) der beiden Sprachäusserungsebenen stimmt nicht miteinander überein. Bei der Sprechsprache hält der Sprecher nach eigenem Gutdünken an irgendeiner Stelle ein – man nehme einmal mit Hilfe

des Tonbandgeräts ein Spontangespräch auf – denn Sprachmelodie und Wortakzentuierung sowie meistens auch Mimik und Gestik und ganz besonders auch die Umstände, unter denen das Gespräch stattfindet, liefern dem Hörer die nötigen zusätzlichen Informationen zur Lautfolge, ja, es hält wahrscheinlich oft schwer zu entscheiden, wie wichtig diese Lautfolge überhaupt noch ist. Das Einzelwort wird ohne Bedenken mit seinen Nachbarn verbunden (chaschächt, luedo, bischnigschyd), Sinneinheiten werden zerhackt, und nicht einmal der von vielen als Einheit eines Gedankens betrachtete Satz ist im natürlichen Sprechablauf klar zu erkennen, von der gegenseitigen Beeinflussung der Laute ganz zu schweigen (emene Maa: (d)em/einem Maa mit Vertauschung von n und m).

Tausende von Jahren genügte den Menschen die mündliche Verständigung, und sie tut es auch heute noch, solange eine direkte Verbindung von Mensch zu Mensch oder eine solche über andere Menschen zeitlich und örtlich möglich ist. Das Bedürfnis, Mitteilungen in anderer Weise weiterzugeben oder zu hinterlassen, musste sich erst geltend machen, als solche über weite Entfernungen und über verschiedene Zwischenträger, aber auch über grosse zeitliche Abstände (Nachrichten an die Nachwelt) zu überbringen waren.

Zu diesem Zwecke mussten Vereinbarungen getroffen werden. Man musste wissen, was man unter einem Gegenstand, den man hinterlegte oder übersandte, oder auch unter einem bestimmten Zeichen zu verstehen hatte. Und erst recht galt dies, als man die Mitteilung wörtlich über Ort und Zeit hinweg und unabhängig von Zwischenträgern weitergeben wollte.

Die heutige indirekte Art der Übermittlung mit Hilfe der Schrift – eben die Schriftsprache – ist das Ergebnis eines geschichtlich sehr langen Nachdenkens und Experimentierens und stützt sich auf die Erfahrung, dass bestimmte Redeteile innerhalb verschiedener Sätze in anderen Anordnungen wieder erscheinen. Diese so verschiebbaren Teile sind eben unsere Wörter und innerhalb der Wörter die Laute. *Die Schrift-Sprache ist eine ungeheure Abstraktion, eine Art Algebra der wirklichen, der gesprochenen oder gehörten Sprache.*

Und jetzt müssen wir uns die sechs- bis siebenjährigen Kinder vorstellen! Für sie besteht im Kreise ihrer kleinen Lebensgemeinschaft, der Familie oder der Spielkameraden kein Bedürfnis nach indirekter Sprachvermittlung. Sie leben im Augen-

blick, und was sie mitzuteilen haben, sagen sie gleich oder suchen den Mitteilungsempfänger gleich auf. Zwar haben sie bemerkt, dass man Mitteilungen aufschreiben oder lesen kann, aber so wichtig ist das meistens wiederum nicht, man kann ja telefonieren. Und was das Gedruckte betrifft, das so herumliegt, da hat es doch immer Bilder dabei, oder es steht auf Gegenständen (als Anschrift), die man ohnehin kennt.

Bei aller Verschiedenheit nun zwischen der Sprech- und der Schriftsprache gibt es selbstverständlich Übereinstimmungen; denn die Sprache hat sich aus der mündlichen Kommunikation heraus entwickelt, und die Schriftsprache muss ihre wesentlichen Elemente übernehmen. (Wir können leider hier nicht darauf eingehen, dass, seit dem die Schriftsprache Allgemeingut geworden ist, sie auch die Sprechsprache beeinflusst.) Dies geschieht in einem System von Entsprechungen. Bei uns im europäischen Kulturkreis ist es ein solches der Laut-Zeichen-Entsprechung. Dem Fluss von Lauten in der Zeit entspricht eine Folge von (graphischen) Zeichen im (zweidimensionalen) Raum, auf der Ebene.

Was die Sache nun zusätzlich schwierig macht, ist die Mehrdeutigkeit der Beziehung: Ein Zeichen kann für mehrere Laute stehen (a) oder mehrere Zeichen für einen Laut (b).

Nehmen wir einmal den Buchstaben «s», wie er in den Wörtern

sichtbar, was, gestern, steht, rauschen

vorkommt. (a) Bei «sichtbar» wird «s» stimmhaft ausgesprochen, bei «was» stimmlos (und schärfer), ebenso bei «gestern», (b) während es bei «steh» als /sch/ ausgesprochen wird und bei «rauschen» im /sch/ nur ein Element in einer Kombination darstellt.

Hinter diesen Verwicklungen stehen verschiedene lautgesetzliche und orthographische Regeln, zum Teil als Ergebnis einer geschichtlichen Entwicklung. Für das Schriftdeutsche gilt:

- s kommt im Anlaut nur vor Vokal vor und ist stimmhaft (Lautgesetz),
- s ist im Auslaut und inlautend vor den Konsonanten p und t stimmlos (Lautgesetz),
- s wurde vor p und t im Anlaut zu /sch/ lautgesetzliche Entwicklung bringt Schreibung und Lautung auseinander,
- s wird in der Verbindung mit ch immer als /sch/ ausgesprochen (mittelhochdeutsche Schreibtradition wird zur orthographischen Regel).

Die Schreibung im Deutschen ging ursprünglich von einer naiven Lautvorstellung aus, die durch den Dialekt des jeweiligen Schreibers aufgrund seiner Erfahrung mit der lateinischen Sprache (in Wort und Schrift) bestimmt war. Daraus entstand in den verschiedenen Klöstern und Kanzleien eine Tradition. Durch das Übergreifen der Schreibung von einer Region auf die andere ergab sich zum Teil ein Vorrang des Inhaltsbezugs. («Bein» wurde in Bern als /bein/, in Zürich als /bäin/ gelesen, bedeutete aber dasselbe.) Heute gelten für das Schriftdeutsche (oder die Standardsprache) einheitliche Ausspracheregeln. Die Schreibung ist ebenfalls, und zwar auf anderer Grundlage, eben der Schrifttradition, festgelegt.

Nun sind hier noch andere Eigenschaften der Sprache zu bedenken. Die Lautung ist nicht nur abhängig von bewusst geschulten Übereinkünften, sondern beruht auf inneren Lautvorstellungen, die mit dem Dialekt der Sprecher zusammenhängen. Ein Zürcher liest «Baum» mit sehr hellem /a/, ein Berner dagegen mit eher dumpfem. Zudem beeinflussen sich die Laute der näheren und weiteren Umgebung nachhaltig; vor allem wirken die späteren auf die früheren zurück. Ein in der nächsten Silbe folgendes /i/ bewirkt die Aufhellung etwa eines vorangegangenen /a/, /o/ oder /u/. Dies führte unter anderem zu unseren Umlauten /ä/, /ö/ oder /ü/ in den Verkleinerungsformen (Magd – Mägdlein, Ross – Rösslein, Hut – Hütlein).

Wollte man die Wörter ihrem eigentlichen vom Sprecher realisierten Lautwert entsprechend, das heisst phonetisch aufschreiben, müsste man ein viel komplizierteres graphisches Zeichensystem anwenden, als dies unser Alphabet ist. In der Sprachwissenschaft gibt es sehr viele solche Systeme. Im Schweizerdeutschen Sprachatlas hat man zum Beispiel die Buchstaben für die Vokale übernommen, sie aber mit zusätzlichen Zeichen für die Quantität (kurz–lang) und die Qualität (offen–geschlossen) versehen. Dabei kommt es immer wieder zu Grenzfällen wie, ob man im Oberemmental Trichle (überoffenes /i/) oder Trechle (extrem geschlossenes /e/) schreiben soll.

Wichtiger für die Sprache, weil sie *nicht nur deren Lautung*, sondern noch mehr die durch eine bestimmte Lautung *hervergerufene Bedeutung* betrifft, sind die Oppositionen der Laute, das heisst inwiefern die Änderung eines Lauts (oder mehrerer Laute) auch die Bedeutung

ändert. So sind etwa /a/ und /u/ im Berndeutschen Oppositionen, weil Haas und Huus zwei verschiedene Dinge bezeichnen. Wollten wir die Wörter so aufschreiben, dass wir daraus die Bedeutung ersehen könnten, wäre lediglich darauf Rücksicht zu nehmen, dass keine Verwechslungen möglich wären, das heisst dass wir den bedeutungsunterschiedenen Lauten, den Phonemen, je ein eigenes Zeichen (Graphem) zuordnen.

Manfred Bierwisch hat die Entsprechungen der Phoneme und der Grapheme in der Rechtschreibung mit Scharfsinn analysiert und in ein System von Regeln gebracht, das als Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) in die Fachliteratur eingegangen ist (Bierwisch in Hofer, 76).

Wie wir an unseren Beispielen mit dem «s» feststellen konnten, sind die GPK-Regeln stellungsabhängig. Das könnte dazu führen, dass wir uns überhaupt von der Laut-Buchstaben-Entsprechung lösen, wenn wir lesen oder aufschreiben lernen, was viele Erstlesedidaktiker auch postulieren. In Deutschland, wo sich die Aussprache viel weiter entwickelt hat als bei uns – man denke etwa an die abgeschliffenen «r» (featreta = Vertreter) – ist eine solche Haltung verständlicher als bei uns, die wir eine eigene Schriftdeutsch-Aussprache pflegen.

In unserem – selbst korrekten – Schriftdeutsch sind die Umsetzungen Laut – Buchstaben in recht vielen Fällen einfach, sofern man von einem gewissen «naiven» Lautbewusstsein ausgeht. Das macht diese Umsetzungen im Erstleseunterricht durchaus anwendbar, insbesondere auch, weil die Bedeutungszuordnung nur bedingt von der Aussprachenorm abhängt. (Ein Kind versteht das Wort Mutter auch dann, wenn es das /u/ zunächst geschlossen oder neutral ausspricht.) Mit der Gewöhnung an die korrekte Aussprache bilden sich die regelhaften Entsprechungen im Verlaufe der Schulung heraus. Wir sind uns bewusst, dass sich gerade hier die Geister scheiden können, aber wir halten aus praktisch-didaktischen Gründen an dieser einfachen Ausgangslage fest und folgern daraus:

1. Da sich die Bedeutung eines Wortes aus der Folge von Phonemen ergibt, ist bei der Analyse von den Lauten (Phonemen) in den Wörtern auszugehen.
2. Die Phoneme entsprechen in so vielen Fällen den «Normallauten» des naiven Sprachgebrauchs, dass wir am Anfang genügend solches Sprachmaterial zum Lesenlernen zur Verfügung haben.

3. Nach und nach sind kompliziertere Graphem-Phonem-Korrespondenzen einzuführen. Die Regelhaftigkeit ergibt sich aus sorgfältig auszuwählenden Beispielen (ist – isst, lesen – essen, wieder – lieber – Lieder).

⁹ Vgl. dazu Weigel in Hofer, 76.

Gliederungsfähigkeit bei Schuleintritt

1. Akustische Gliederung

Bei jedem System, Sprache durch graphische Zeichen festzuhalten, ist die Fähigkeit, akustisch und optisch zu gliedern, Voraussetzung. Der Schreiber muss die Lautketten nach bestimmten Prinzipien in Wort-, Silben- oder Einzellaute unterteilen und sie mit graphischen Zeichen koppeln, die ebenfalls als System festgelegt sind. Für die Einzellaut-Einzelzeichen-Zuordnung ist nun allerdings das grösste Abstraktionsvermögen gefordert; denn Laute allein haben mit wenigen Ausnahmen (mundartlich i = ich) keine Bedeutung mehr. Dafür ist die graphische Seite einfacher – man denke etwa nur an die chinesischen oder japanischen Schriftzeichen.

Wie es zu dieser Lautschrift kam, konnte nie ganz geklärt werden. Jedenfalls bestand im Griechischen und Lateinischen ursprünglich eine recht genaue Entsprechung von Einzellaut und Einzelzeichen. Auch bei den ersten althochdeutschen Dokumenten bemühten sich die Schreiber um eine möglichst gute Übereinstimmung (auf der Basis des Lateinischen und Griechischen). Im Verlaufe der Entwicklung wurde diese Bindung in den verschiedenen europäischen Sprachen ganz verschieden stark gelöst und die Schreibung von komplizierten und willkürlichen Regelungen und Setzungen abhängig. Besonders weit entfernt hat sich das Englische. Im Schriftdeutschen – wie es in der Schweiz gesprochen wird – ist es trotz den Vorbehalten der Linguisten bei einem naiven Sprachempfinden noch möglich *in recht vielen Fällen von einer Zuordnung auszugehen*. Das setzt allerdings ein gewisses pragmatisches Vorgehen voraus. Aber Sprache ist nicht ein theoretisches Konstrukt, sondern widerspruchsvolle

Wirklichkeit. Die Übertragung von Forschungsergebnissen aus dem Amerikanischen ist zwar prinzipiell, aber zugleich nur unter Berücksichtigung des Ausmaßes der Abweichungen gestattet. (Weiteres dazu im Kapitel Sprechsprache – Schriftsprache.)

Es müsste also im Deutschen auch für den Anfang eine Möglichkeit bestehen, eine Lautfolge in eine Zeichenfolge zu übertragen, was die Zerlegung in die Laut- beziehungsweise Zeichenglieder nötig macht. Und dazu wäre die Fähigkeit zur Laut-Unterscheidung der Schulanfänger Voraussetzung.

Bei dieser Frage scheiden sich die Geister der Analytiker (Ganzheitler) und der Synthetiker (Einzelheitler). Kern nimmt an, diese Fähigkeit sei noch nicht vorhanden, die Differenzierung vom Allgemeinen zum Besonderen noch nicht so weit fortgeschritten, dass man vom Einzellaute ausgehen könne. Sie müsse in der Schule aus der Ganzheit des Satzes heraus entwickelt werden. (Vgl. Schmalohr 76, S. 148 ff.)

Was lehren uns nun unsere eigenen Erfahrungen und wissenschaftliche Untersuchungen? Ein einem amerikanischen Experiment nachvollzogener Versuch zeigt folgendes Ergebnis bei einem Sechsjährigen (Gibson und Levin 78, S. 122).

Chasch du der «s» säge? – ??
 Säg nen einisch noch:
 sss... – sss...
 Urs, hesch du o ne «s»
 i dym Name? – ??
 Urr... – Urs
 Nei, säg nume no dä
 Buechstabe, wo fählt. – Urs
 Nei, los einisch, ds Mueti
 heisst Susan. Jetz sägen i
 Susa... de muesch no
 öppis derzue tue.
 Susa...? – nnn
 Un jetz by dym Name:
 Urr...? – Urs.

Es besteht also zunächst das Bedürfnis, die volle Wortgestalt herzustellen. Das Kind vollzieht den Ablauf nach: es gliedert durchaus, aber die Einzellaute sind ihm noch nicht so bewusst, dass es sie willkürlich einsetzen kann.

Heisst das nun, dass es zu dieser Gliederungsfähigkeit noch gar nicht reif ist?

Es wird vermutet, dass das Bedürfnis nach lautlicher Gliederung angeboren ist. (Gibson und Levin 78, S. 110 ff.)

Vergleiche bei Kleinkindern verschiedener Sprachgemeinschaften ergeben, dass als erste Gliederung der in der Bildungsweise und im Bildungsort sehr weit auseinanderliegende Gegensatz des hinten gebildeten Vokals /a/ zu dem Lippen-Verschlusslaut /p/ oder /b/ auftritt. «Papa» ist sozusagen das selbstverständliche lautliche Ergebnis und hat mit der Bevorzugung des Vaters kaum etwas zu tun. Der nächste Differenzierungsschritt besteht bei der Produktion des engen, vorne gebildeten Vokals /i/ gegenüber dem Nasal /m/. Im gleichzeitigen Austausch mit der Umgebung entwickelt sich nach und nach ein stets verfeinertes System von sich gegenüberstehenden

Konsonanten im Schriftdeutschen (vereinfacht)

Ort der Bildung	Lippen- laute	Lippen- Zahn- laute	Zahn- laute	Vorder- gaumen- laute	Hinter- gaumen- laute	Stimm- ritzen- laute
Art der Bildung						
Ver- schluss- laute	stark p		t		k	
	schwach b		d		g	
Nasenlaute	m		n		ng	
Seitenlaute			l			
Schwinglaute			r			
Reibe- laute	stark schwach	f w	s/sch	(i)ch j	(a)ch	h

Auch bei den Vokalen darauf achten, dass nicht /a/, /o/ und /u/ einander direkt folgen.

Dies macht sich übrigens sehr reizvoll in vielen Kinderversen geltend. Und zwar klingen nicht nur End- sondern noch häufiger Stabreime, wenn der Einzellaute hervorgehoben wird¹⁰:

Ei Bygeboge Poschtpapier
 (beziehungsweise im Seeland/Oberaar-
 gau Boschtbapier)
 zwe Bygeboge Poschtpapier
 drei Bygeboge Poschtpapier...

Man muss es übrigens bei den eigenen Kindern erlebt haben, was es für sie bedeutet, wenn ihnen plötzlich der lang-ersehnte Laut gelingt. «Vati, hesch's no nid gmerrrkt?» – «Was soll i mmerkt ha?» – «I verrrote derr's niid!»

Wenn es in dem Spottvers über die Guggisberger heisst:

Was isch dy Maa?

Timmelmaa...
 (Züricher 66, S. 120)

Lauten (Vokalen und Konsonanten), das sich mit der Bildung von Wörtern verbindet. Denn die Wörter selbst werden nur verständlich, wenn sie sich in wenigstens einem Laut unterscheiden (Fass – rass). Die Reibelauten /r/, /sch/ und /s/ folgen erst spät und können zum Teil selbst von Schulanfängern noch nicht korrekt ausgesprochen werden. Ihr Ersatz durch einen leichter zu bildenden Verwandten zum Beispiel /s/ durch /sch/ oder eine Zwischenlautung (ähnlich dem Walliser-«s»), das leicht gegen /sch/ zu klingt /ünsche/ – unser) oder des /r/ durch /l/ deutet aber doch auf das Vorhandensein eines – allerdings verdeckten – Lautbewusstseins hin.

dann deutet dies darauf hin, dass die Kinder genau erfasst haben, wo die Fehler entstehen können, /z/ wird durch /t/, /r/ durch /l/, beides leichter zu realisierende Laute, ersetzt. Typisch ist für viele Kleinkinder auch das Verwechseln von bildungsverwandten Lauten b/d/g beziehungsweise p/t/k «ds Mueti i Chällebange» (statt ggange). Dies gilt es besonders bei der Einführung der Laute zu bedenken.

Daneben erkennen die Kinder auch die abweichende Phonologie der Fremdsprachen. So besitzen etwa die Welschen kein /ts/ oder /tsch/ weshalb aus «zäme» «säme» wird, ferner kein /pf/ oder /ps/, was /pfure/ in /fure/ und /Psetzi/ in /setzi/ verwandelt usw. Entsprechend werden sie von unsern Kindern nachgeahmt. Ein besonders lustiger Spottvers nimmt die Italiener aufs Korn:

Botsch gomandiere.
 Stelle myni Wage

Vor e Wirtshuus ane.
Gome swei Undeli smegge,
Wageli rutsch,
Wageli butsch,
Alli myni Porsalani gabut.
Wer sahle myni Porsalani?
(Zürcher 66, S. 156)

Können wir also mit Recht annehmen, dass wir schon beim Schulanfang günstige Voraussetzungen zum Isolieren und Bewusstmachen der Phoneme vorfinden, so muss andererseits betont werden, dass eine akustische Segmentation in Wörter recht grosse Schwierigkeiten bereitet, eine Feststellung, die jede Lehrerin bis über das zweite Schuljahr hinaus macht, und die anfangs mit Schmunzeln, später aber oft mit Stirnrunzeln zur Kenntnis genommen wird.

Gibson und Levin zitieren einen Versuch (S. 125) bei dem Kinder in verschiedenen Altersstufen nach den Wörtern gefragt wurden.

(3½-jährig)
«Die Kinder haben schon zu Mittag gegessen»
(Welches ist das erste Wort?)
«Sie sind am Tisch gegessen.»

(Das zweite?)
«Sie haben gegessen.»
(Das dritte?)
«Ich weiss es nicht.»

(6½-jährig)
«Die Kinder wollen die Mücke hinauslassen.»

(Welches ist das erste Wort?)
«Die Kinder.»

(Das zweite?)
«wollen die Mücke hinauslassen.»

Hier zerfällt der Satz immerhin in die beiden syntaktischen Teile Subjekt- und Verbgruppe. Eine Gliederung beginnt sich abzuzeichnen.

Wir lassen das Brieflein eines Mädchens im Kindergartenalter folgen¹¹:

Man merkt natürlich, dass das Mädchen sich sehr anstrengen muss, die Zeichen (Buchstaben) mit den Lauten in Übereinstimmung zu bringen. In der sechsten Zeile sind es mehr die technischen Schwierigkeiten, welche überhaupt Zwischenräume erzeugen. So ist die Raumlage von Z (gegenüber S) offenbar ein derart gewichtiges Problem, dass dies zu einer Vereinzelung führt. Dasselbe geschieht kurz nachher nochmals. MUATI und VATI vertreten für das Kind besondere Inhalte, weshalb sie allein stehen, ebenso die andern Adressaten. Die Gliederung geschieht im übrigen durch die Zeile. (Gibson und Levin 78, S. 242).


Man darf nicht vergessen, dass auch in der offiziell anerkannten Rechtschreibung Wörter zusammengeschrieben werden, die eine enge inhaltliche Bindung haben. Aus der Wortbildungslehre sind die sogenannten echten und unechten Komposita bekannt. Die ersteren bringen einfach den Stamm als erstes Glied in die Wort-Ehe (Rennbahn, Fussbank), bei den andern ist die Abhängigkeit syntaktisch bedingt, wobei etwa Flexionsmerkmale zurückbleiben (Vatersbruder, Frauenzimmer) (Henzen 67, S. 37 f). Daneben können durch Zusammenrückungen aus einer Wortfolge Wörter zusammenschmelzen wie «nur» aus «ni/ne-wäre» oder «nicht» aus «ni-wicht». In der neueren Rechtschreibung besteht die Tendenz, adverbielle Wendungen zusammenzuschreiben («aufgrund»).

Wir können zusammenfassend feststellen, dass die Kinder zu Beginn des ersten Schuljahres durchaus fähig sind, Laute zu isolieren, dass dies aber in besonderen Übungen bewusst und mit grosser Regelmässigkeit geschehen muss. (Vgl. dazu die Vorschläge in der Übungszusammenstellung des Kommentars zum Lehrgang KRA.)

2. Optische Gliederung

Zunächst sei vorausgeschickt, dass die optische Gliederungsfähigkeit beziehungsweise die sichere Kenntnis und Zuordnung von graphischen Zeichen zu Lauten wahrscheinlich zu lange als ein zentrales Anliegen des Erstleseunterrichts betrachtet wurde, indem die sich aus Fehlern ergebenden Störungen einseitig als Lese- und Schreibschwäche angesehen wurden. Damit sei nicht bestritten, dass schwaches optisches Gliederungsvermögen nicht auch ein Faktor zum Versagen darstellen kann, besonders dann, wenn diese Schwäche zum Anlass genommen wird, das Kind voreilig zu einem Legastheniker zu erklären.

LIBE VATI
LIBES MUÄTI
LIBES CHRISDINEL
LIBE KÖBÄLI
LIBE BÄRHARD
FRÖID SACHS MUATI
DASI HEICHOME
MIRGFAUTS
LIBES MUATI (HOMDOX)
OU MED



Merkwürdigerweise waren es gerade die Vertreter der Ganzheitsmethode, welche auf die Bedeutung einer genügenden optischen Gliederungsfähigkeit hinwiesen. Aufgrund ihrer (von der Gestaltpsychologie hergeleiteten) Auffassung vollzieht sich die Entwicklung von der ganzheitlichen Wahrnehmung zu einer einzelheitlichen. Beim Schulbeginn besitzt das Kind nach dieser Auffassung noch zu wenig analytische Fähigkeiten, um ein Element aus dem Ganzen herauszulösen. Die Voraussetzungen dazu müssten in den ersten Schulwochen ganz bewusst noch geschaffen werden.

Die Untersuchungen Schmalohrs, die zum Teil sogar mit dem gleichen Material durchgeführt wurden, das auch Kern verwendet hatte, förderte überraschende Ergebnisse zutage (Schmalohr 76, S. 78):

1. Schon bei den Vierjährigen überwiegen einzelheitliche Lösungsansätze.
2. Sowohl einzelheitliche wie ganzheitliche Lösungen weichen bis zum Schuleintritt Verfahren, die sich dem einzelnen Fall anpassen.
3. Durch entsprechendes Material oder entsprechende Aufgabestellung sind die Kinder auf eines der beiden Verfahren hinlenkbar.
4. Deshalb kann weder ein ganzheitliches noch ein einzelheitliches Vorgehen als allein entwicklungsgemäss bezeichnet werden.

Im Speziellen aber gibt es verschiedene Untersuchungen, die eindeutig beweisen, dass die *Schreibschrift schwieriger* zu erlernen ist als die *Druckschrift* und die Grossbuchstaben leichter als die Kleinbuchstaben der Druckschrift. «*Überraschenderweise erwies sich die Druckschrift in der Form der Grossantiqua in allen Vergleichen als die zweckmässigste und überlegene Ausgangsschrift*, ein Befund, der weitere Untersuchungen anregen sollte.»

Diese Feststellung hatten übrigens schon viele Lehrerinnen und Lehrer in der eigenen Klasse gemacht, und die Beliebtheit des Leselehrgangs WIR SIND ALLE DA geht nicht zuletzt auf diese Tatsache zurück. Auch der gewiegte Erstlese-didaktiker W. Kilchherr hat seine Gründe, warum er seinen synthetischen Lehrgang auf der Grossantiqua aufbaut. Für unsern Entscheid waren neben der kleineren Schreibschwierigkeit vor allem auch die von der europäischen Methodenszene unabhängigen Untersuchungen von denen Gibson und Levin berichten, wichtig¹².

Von den Anhängern der Ganzheitsmethode, aber auch von andern Vertretern des Karolinger-Typus (Gross- und Kleindruckbuchstaben) wird immer wieder auf die Wortbilder hingewiesen. Es wird behauptet, durch die Ober- und Unterlängen werde die Wortgestalt charakteristisch beziehungsweise «gut», während solche mit blossen Mittellängen, wie etwa «im» schlecht, das heisst schwieriger zu speichern und wiederzuerkennen seien.

Wir geben demgegenüber die Ausführungen von Gibson und Levin wieder, die nicht etwa zu den Anhängern einer spezifisch synthetischen Methode gezählt werden dürfen. (Die englische Schreibung ergibt ja auch eine andere Lagerung der Leseproblematik.)

«Es ist oft vertreten worden, dass Wörter aufgrund ihrer Umrisse erkannt würden.



... Aber die in letzter Zeit durchgeführten Untersuchungen über die Wirksamkeit der globalen Form als eine Basis für die Erkennung des Worts haben stets dahin tendiert, eine solche Annahme zurückzuweisen. »(Übersetzt W. M.) Die Verfasser fahren dann weiter, dass es ohne die Analyse des Wortinnern auch keine Möglichkeit des Übertragens gebe. Die eigentlichen Schlüssel seien neben den gelegentlich auftretenden grossen Anfangsbuchstaben der Wortanfang und das Wortende. Im übrigen seien es die einzelnen Buchstabenmerkmale, vor allem der obere Teil der Buchstaben und die Häufigkeit, mit der einem Wort begegnet werde, welche für die (schnelle) Wiedererkennung wichtig seien.

Wir schliessen das Kapitel mit einigen weiteren Bemerkungen: Da «Wortbild» irgendwie auch eine statische Vorstellung suggeriert, würden wir eher für eine (graphische) *Zeichenfolge mit bevorzugten Merkmalstellen* plädieren. Dass wir gelegentlich ein Wort zuerst schreiben, bevor wir das «Gefühl» haben, es sei richtig oder falsch, beweist noch nichts über seine globale Gestalt, sondern eher die Wirksamkeit des schreibmotorischen Gedächtnisses. Auf alle Fälle ist die An-

nahme wahrscheinlicher, dass es sich beim Lesen um eine prozesshafte Gliederung handelt, die in der ersten Phase durchaus von Anfang bis zum Ende durchläuft, sich aber bald mit Hilfe von Merkmalen (rasch) vororientiert, bevor (laut) gelesen wird.

¹⁰ Das darf uns aber nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass der erste Laut in Wörtern bei den Kleinkindern durchaus nicht die beste Aufmerksamkeitsstelle zu sein braucht. Bekannt ist zum Beispiel, dass Kleinkinder mit Vorliebe den ersten Laut – vor allem, wenn es sich um einen Konsonanten handelt – weglassen: (m) ueti, (v) atti. Gibson und Levin berichten ausserdem von Leseversuchen mit Silben vom Typus K-V-K zum Beispiel pit, wobei festgestellt wurde, dass doppelt so viele Fehler beim Anfangs- als beim Schlusskonsonanten auftraten, ferner das merkwürdige Ergebnis, dass die Vokale noch häufiger falsch gelesen wurden, und zwar unabhängig von ihrer Position in der Silbe. Darum sollten bei der Einführung der Laute nicht immer die Anfangsstellen bevorzugt werden.

¹¹ Kätheli hatte autodidaktisch lesen gelernt, und zwar hatten die Grossbuchstaben vor allem seine Aufmerksamkeit erregt; es fragte dann nach dem Lautwert, der nicht vorenthalten wurde. MM = Migros Markt, BE = /b/ und /e/ für Bern. Gleichzeitig schrieb es die Buchstaben und setzte sie bald zu Wörtern zusammen.

¹² Beim Abwägen, ob die erste Phase mit den Grossbuchstaben begonnen werden soll, kann nach unserer Auffassung das Argument von Ernesto dal Molin (Molin, 78), die Kinder begegneten solchen Wörtern in ihrer Umgebung kaum, nicht entscheidend sein. Die leichtere Lernbarkeit und Lesbarkeit (für Anfänger) und die besseren Eigen-Schreibmöglichkeiten halten wir am Anfang für wichtiger, ganz abgesehen davon, dass das Kind wahrnimmt, was es kennt, und Wörter mit Grossbuchstaben kommen mehr vor, als man zunächst meinen könnte (vgl. dazu das Kapitel «Schreiben und Lesen – Lesen und Schreiben»).

Schreiben und Lesen – Lesen und Schreiben

Ein ganz wesentliches Argument für den Beginn mit Grossbuchstaben liegt in der Möglichkeit, die Anfänger schon nach einigen Wochen selber schreiben zu lassen. Wie aus dem Kapitel «Das Schreiben im Erstleseunterricht» ersichtlich ist, scheinen die Grossbuchstaben wegen ihrer graphisch einfachen Struktur die

Kinder schon im Kindergartenalter zur Nachahmung zu veranlassen. Wir möchten aber hier ausdrücklich betonen, dass wir keineswegs generell ein Lesen- und Schreibenlernen der Vorschulkinder befürworten. Wie aus Erhebungen in Deutschland hervorgeht, weisen nämlich Kinder, die in Vorschulkursen lesen gelernt haben, im zweiten Schuljahr

schon keinen Vorsprung mehr auf gegenüber ihren Kameradinnen und Kameraden, die dies im ersten Schuljahr taten. Andererseits kann man Kinder, die von sich selbst aus sich die Elemente aneignen, auch nicht davon abhalten.

Eines Abends entdeckte ich beim Gute-Nacht-Sagen das folgende Blatt am Boden:



In dem Gemisch von Zeichnung und Schreiben erkennt man zunächst den Namen, dann typische Elemente der Kinderzeichnung (Baum, Haus und Sonne) sowie Buchstabenreihen. Offenbar empfand Köbi aber das Bedürfnis, seine Zeichnung noch zu erklären, wie das Kinder sonst mündlich tun. Einige Wörter sind ohne weiteres lesbar: BOUM SONE HUS. Schwieriger zu deuten waren für mich HOI KABS KABS UND TAKRO. Ich liess mir dann Auskunft geben. Das «Gras» am untern Rand soll Heu darstellen, der Haufe neben dem Haus Kabis und die Maschine rechts vom Haus einen Traktor. Offenbar waren hier Schwierigkeiten aufgetaucht. Er hatte Mühe «Heu» zu schreiben, weil er offenbar beim «ö» unsicher war, bei KABS war er wahrscheinlich mit dem Ergebnis seiner Schreibung nicht zufrieden, er merkte, dass etwas fehlte, versuchte es nochmals, ohne weiterzukommen. Ganz interessant ist die Sache mit TAKRO. Einmal ist es an sich ein kompliziertes Wort, da es zwei vollklingende Silben von ungewöhnlicher Struktur enthält. Dazu kam noch ein Hindernis: Köbi konnte damals das /r/ noch nicht aussprechen. Als Vorstellung war es allerdings schon, wenn auch

rudimentär, vorhanden. So kommt es zur Auslassung nach dem T und zur Umstellung in der zweiten Silbe, wobei auch das zweite T wegfällt.

Aufschlussreich bei diesem kleinen «Dokument» scheinen folgende Fakten: Die Grossbuchstaben sind für die Kinder schon vor der Schule ohne grosse Schwierigkeit erlernbar und die Zuordnung zu den entsprechenden Lauten möglich, das heisst das Aufschreiben von Wörtern bietet keine grosse Schwierigkeit.

Beim Lehrgang KRA haben wir deshalb bewusst das Schreiben von Anfang an miteinbezogen, um die Kinder systematisch mit den Lauten und den ihnen zugeordneten Buchstaben vertraut zu machen. Wir möchten also den Kindern Gelegenheit geben, möglichst bald auch Wörter, die sie kennen, oder neue, eigene, aufzuschreiben. Maria Montessori berichtet, wie sie in Rom die Kinder schreibend ins Lesen einführte:

«Sobald das Kind einige der Vokale und Konsonanten kennt, stellen wir vor ihm die grosse Schachtel auf, die alle Konsonanten und Vokale enthält, die es kennt. Die Direktorin spricht ein Wort sehr

deutlich aus zum Beispiel vertritt «Mama» den Laut von «m» sehr deutlich, wobei die Laute viele Male wiederholt werden. Fast immer ergreift das Kind mit einer impulsiven Bewegung ein «m» und stellt es auf den Tisch. Die Direktorin wiederholt «Ma-ma». Das Kind wählt das «a» aus und stellt es zum «m». Dann setzt es die andere Silbe sehr leicht zusammen. Aber das Lesen des Wortes, das es zusammengesetzt hat, ist nicht so leicht. Allerdings hat es gewöhnlich Erfolg beim Lesen, und zwar nach einer gewissen Anstrengung. In diesem Falle helfe ich dem Kinde, indem ich es zum Lesen dränge und das Wort mit ihm ein- oder zweimal lese, wobei ich immer wieder deutlich ausspreche «Mama, Mama». Aber wenn es einmal die Mechanismen des Spiels verstanden hat, macht das Kind von selbst Fortschritte und wird intensiv interessiert. Wir können irgend ein Wort aussprechen, wobei wir nur aufpassen müssen, dass das Kind die Buchstaben, aus denen es zusammengesetzt ist, in einer separaten Weise versteht. Es setzt das neue Wort zusammen, indem es die Zeichen, die mit den Lauten korrespondieren, eines nach dem andern setzt.» (Montessori in Hofer, 76, S. 244)

Leider können wir in der Schule nicht einfach warten, bis sich bei allen Kindern das Aufschreibebedürfnis meldet, sondern müssen Voraussetzungen dazu schaffen und Anlass dazu geben. Voraussetzung würde in unserem Fall heissen: die Zeichen-Laut-Korrespondenz lernen lassen und durch das Abschreiben und Diktieren von Wörtern gewisse technische Hindernisse wegräumen oder wenigstens reduzieren. Dann aber gilt es vor allem auch, den Schreib Anlass inhaltlich vorzubereiten oder auszunützen. Die folgenden Beispiele zeigen solche Anlässe.

1. Wiedergabe eines Inhalts, überprüfen des Verständnisses (Klasse von Frau Stettler, Ipsach).

Nachdem wir Blatt 20 durchgearbeitet hatten, schrieben die Kinder Antworten auf folgende Fragen:

- Welche Besen sind weg?
- Welche Bürsten sind weg?
- Welche Körbe sind weg?

Die Kinder hatten also den Satz umzustellen und durch die Adjektive (wie im Leseblatt) zu ergänzen. Sie erhielten reichlich Zeit (½ Stunde).

Wir reproduzieren eine gute, eine mittlere und die schwächste Arbeit:

Mariann:

MARIANN

DI GUTEN BESEN SINT
WEG
DI KLEINE BÜRSTEN UNT
DI GROSE BÜRSTEN SINT
WEG
DI SCHÖNE KÜRBN SINT
WEG

Philipp:

PHILIPP

DIE SCHÖNE BESEN
DIE GROSEN UND DIE
GLEINE BÜRSDEN DIE
SCHÖNEN KÜRN SIND
WEG WIR FAREN MID
DEM WAGENNIK HAUSE

Marc:

MARC 8 8

DIE SCHÖNE BESEN SI
DI BRSEN SINT
DI SCHÖNEN KURBE
WIR FAREN MAC
FLORA LAFC

Dazu im Vergleich Leseblatt 20 (Kommentar S. 35).

Es fällt auf, dass Mariann den Leseblatttext ziemlich wörtlich wiedergibt, während Philipp (richtigerweise) das SIND WEG nur einmal, am Schluss schreibt und Marc auch dies noch weglässt, da eigentlich seine Antwort genügt! (Situation zu Hause?)

Es versteht sich, dass dieser Aufschreibübung eine sehr intensive Arbeit mit dem Leseblatt vorangegangen war. Aber die Leistung der ganzen Klasse scheint uns sehr beachtlich.

Der Mitteilungsdrang nach der Bieler Braderie fand am Montag nicht nur in mündlichen Berichten einen Niederschlag:

ICH BIN MÜTE HÖITE MORGEN UND
KOFWE UND PAUCHWE UND ICH
WÄRE FAST NICHT IN DIE SCHULE

ES WAR SCHÖN AN DER BRATERI
(weil dort immer gebratene Würtchen
angeboten werden!) ABER WIR HAPEN
GLÜCH WAS ES NIKT GE REGNET HAB

Das folgende Beispiel ist eine spontane Reaktion auf eine Umstellung im Schulbetrieb. Wegen Reinigung fiel die versprochene Badestunde aus. Die Lehrerin (Frau Denneborg, Ipsach) packte die Unzufriedenheit beim Schopf und liess die Kinder ihren Unmut ausdrücken:

BLÖD DAS BAD ZU IST ICH WIL
GERNE GO PATEN UND TAUCHEN
UND SCHWIMEN

SCHADTE ASMER NICHTMER KONTE
BADN

SCHATE IST TASCH BAT NICHT
OFFIST

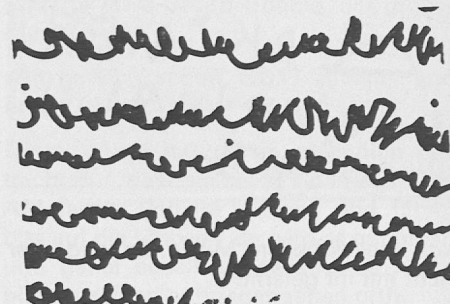
Das Schreiben im Erstleseunterricht

Mit dem Entscheid, zur gleichen Zeit lesen und schreiben zu lernen, müssen wir uns auch mit Fragen des Erstschreibens befassen. Aufgrund von Beobachtungen können wir annehmen, dass dem Kinde der Unterschied zwischen Schreiben und Zeichnen beim Schuleintritt, ja schon im Kindergarten, bewusst ist. In früheren Entwicklungsphasen ist beides allerdings noch nicht getrennt. Die ersten graphischen Äusserungen sind Kritzeleien, die zunächst noch nichts abbilden wollen, sondern sichtbare Bewegungen darstellen (Gibson und Levin, S. 231). Offenbar genügt in den Jahren bis zum Kindergarten Eintritt die Begegnung mit den beiden Arten graphischer Äusserung, wie sie sich für unsere Kinder täglich vollzieht, um sichere Vorstellungen herauszubilden.

Das Kritzeln, Einkerben wird zum «Schreiben». Von welchen Voraussetzungen hinsichtlich Fertigkeiten und Kenntnissen können wir am Schulanfang ausgehen? Ein Versuch in einem Bieler Kindergarten¹³ ein halbes Jahr vor Schuleintritt gibt uns einige Aufschlüsse. Die Kinder hatten eben eine Spielzeugsendung erhalten, an der sie ausserordentliche Freude zeigten. Die Kindergärtnerin liess sie nun dafür mit einem «Brief» danken. Jedes Kind erhielt dazu ein Blatt. Am liebsten möchten wir gleich alle diese Dokumente zeigen, müssen uns aber auf eine Auswahl beschränken, die je eine typische

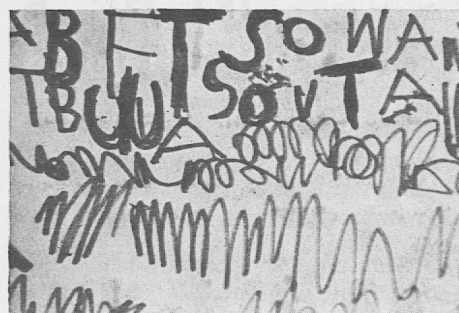
Gruppe vertreten. (Nach Auskunft der Kindergärtnerin kann nur ein Kind wirklich lesen.)

1. Brigitte, ungegliederte Girlanden.



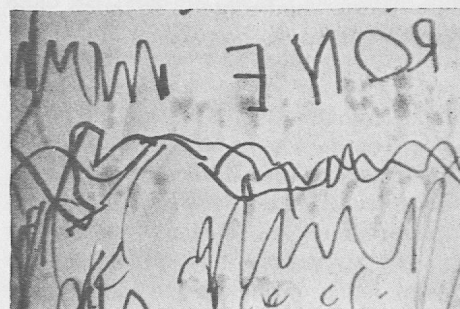
Eltern betreiben eine Metzgerei, können sich nicht viel mit dem Kind abgeben. Sehr selbständig, initiativ.

2. Lynn, fängt mit Buchstaben an, dann Arkaden mit Fadenzug gemischt.



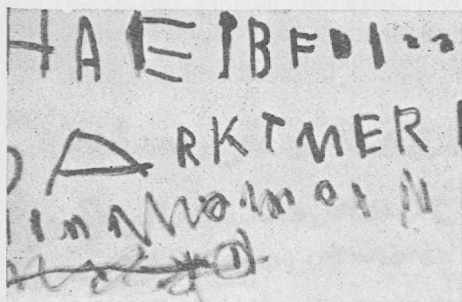
Wird daheim sehr «gefördert», ist aber unselbständig und auch sonst wenig fortgeschritten.

3. Mark, ungeordnetes Durcheinander von Buchstaben und Wörtern mit nur teilweise verbundener «Schrift», schreibt von rechts nach links, aber auch von links nach rechts. Der Spielzeugmacher heisst René.



Sehr aktiver «Lausbub», jähzornig.

4. Kerstin (4½), fängt mit Buchstaben an, Formen zerfallen (ermüdet).



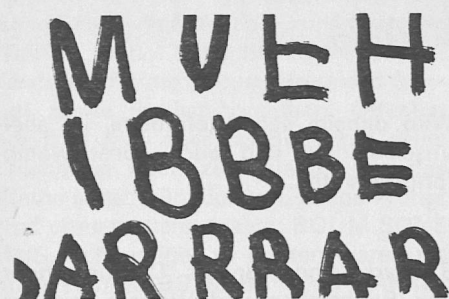
Aus intellektuellem Milieu. Es wird aber nicht mit ihr gelernt.

5. Sarah (6), keine Wörter erkennbar, nur Bruchstücke ihres Namens, entsprechende Buchstaben.



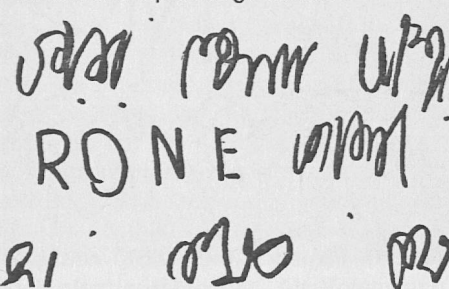
Hat ältere, sehr fürsorgliche Schwester.

6. Omar (5½), einzelne Buchstaben wiederholt (AMR..., aus seinem Namen).



Vater Türke, Mutter arbeitet, Kind wird in Obhut gegeben, wirkt verwahrlost.

7. Tamara (6), Gliederung in «Einzelwörter», eines der wenigen, die erkennbare Wörter einflechten, so auch den Namen des Spielzeugmachers.



Einzelkind, kann lesen.

Wir ziehen aus diesem Versuch einige Folgerungen, ohne den Anspruch zu erheben, Gesichertes oder Allgemeingültiges auszusagen:

1. Es muss auffallen, dass in keinem Brief Kleinbuchstaben erscheinen, und das, obschon Eltern und Geschwister nach verschiedenen Methoden lesen gelernt haben. Die Formen der (Gross-) Buchstaben sind fast überall als solche erkennbar. Eine Rückwirkung davon, dass beinahe alle Kinder ihre Namen in Grossbuchstaben schreiben (nicht im Kindergarten gelernt!), ist allerdings nicht ganz auszuschliessen.

2. Die Grossbuchstaben werden noch nicht zum Schreiben von Wörtern, welche auch gelesen werden können, verwendet, sondern sollen bloss zeigen, dass es sich um Schrift handelt (wie es sich für einen Brief gehört).

3. Daneben wird die Schreibschrift mit Girlanden, Arkaden oder Schnurzugformen dargestellt, wobei nirgends eine Buchstabenform erkennbar ist.

4. Eine Gliederung in Wörter (Zwischenräume) tritt nur bei wenigen, besonders fortgeschrittenen Kindern auf.

5. Das Bewegungsbedürfnis bricht immer wieder durch.

6. Einzelkinder werden offenbar von den Angehörigen in vielen Fällen zum Schreiben (von Grossbuchstaben) veranlasst.

7. Es zeigt sich nirgends eine so merkwürdige Unbeholfenheit, dass man nicht mit dem Schreiben von Buchstaben beginnen könnte. Unübersehbar ist aber andererseits der ganz verschiedene Grad der Beherrschung der Feinmotorik.

Im Kapitel «Wahrnehmung» haben wir vor allem die bessere Unterscheidbarkeit der Grossbuchstaben erwähnt. Nun gibt es noch einen andern Grund, mit den Majuskeln zu beginnen. Er leitet sich aus einem besonderen pädagogischen Verständnis ab, das mit der menschheitsgeschichtlichen Entwicklung zusammenhängt. Dahinter verbirgt sich die «innere» Erfahrung, dass sich auch kulturelle Entwicklung im einzelnen wiederholen sollte, um echte Wurzeln zu schlagen. Die Geschichte der Schrift lehrt, dass die Kleinbuchstaben verhältnismässig spät, nämlich im frühen Mittelalter entstanden und die verbundene (Schreib-) Schrift sich erst in der Renaissance entwickelte. Beide setzen eine wesentlich grössere Geschicklichkeit voraus und erfordern nachgehende und ausdauernde Übung. Jedenfalls wäre sonst kein sogenanntes Wortbild zu erreichen.

Beim Schreiben werden wir in ganz besonderem Masse mit Normfragen konfrontiert. Da eine Erziehung zur Norm stets einen gewissen Zwang mit sich bringt, müsste sich die Lehrerin oder der Lehrer zunächst selbst positiv zur Schreibnorm einstellen. Im Bestreben zur Selbstentfaltung haben einige Kolleginnen und Kollegen eine Schrift und eine Schreibhaltung entwickelt, die sie als schützens- und verteidigungswürdigen Teil ihrer Persönlichkeit betrachten. Deshalb sind sie oft wenig bereit, den Kindern eine gute Schrift und eine zu ihr führende Schreibhaltung zu lehren und immer wieder auf deren Einhaltung zu dringen.

Der Schriftzerfall ist allerdings ebenso sehr mit den seit dem letzten Jahrhundert verschobenen Unterrichtszielen verbunden. Die gut leserliche Handschrift ist beinahe nirgends mehr berufliche Bedingung. Selbst Schulkommissionen betrachten einen Bewerber als unreif, wenn das Anmeldeschreiben in einem schulschriftähnlichen Duktus geschrieben ist! Das Fach Schreiben ist in eine nur noch mit der Religion vergleichbaren Randposition verdrängt.

Dass Schreiben ein Stück Kultur bedeutet, dass die Schrift neben ihrer kommunikativen Funktion auch eine ästhetische zu vertreten hätte, wird vielfach vergessen.

Der Aufbau der Schrift muss mit aller Sorgfalt geschehen. In Deutschland bestanden (und bestehen wohl noch) grosse Gegensätze zwischen den Vertretern von Richtungen, die entweder der Form oder der Bewegung den Vorrang geben (Glöckel, 76). Sie nennen sich – in Anlehnung an die Methodenrichtungen im Erstlesen – Synthetiker oder Analytiker und sind teilweise mit diesen identisch.

Beide Seiten besitzen gute Argumente. Die Ganzheitler (Analytiker) weisen mit Recht auf das Bewegungsbedürfnis und die damit verbundene Möglichkeit der rhythmischen Schulung hin. Die Einzelheitler betonen das Ziel: die schöne und zugleich zweckmässige Schriftform.

Wir glauben, dass dies gar keine Gegensätze zu sein brauchen, sondern dass beide Forderungen einander bedingen.

In unserer Schulwirklichkeit konkretisiert sich etwas von diesen «Richtungskämpfen» in der Streitfrage, ob man am Anfang liniertes beziehungsweise kariertes Papier gebrauchen soll oder nicht.

Zur Didaktik des ersten Schreibunterrichts möchten wir uns nicht äussern. Der kleine Schreiblehrgang des Staatlichen

Lehrmittelverlags von 1971 gibt knappe und doch gründlich durchdachte Hinweise (für das erste Schuljahr vor allem S. 16 und 18). Ausführlichere Auskunft erhält man in Hans Gentsch, Handschrift, Lehrer und Pflege, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Hiezu bloss ein Vorbehalt (zu S. 66 ff). – So sehr eine rhythmisierte Führung (mit Sprüchlein) nötig ist und Ordnung in den Ablauf der Schreibbewegung bringt, so wenig dürften wir vom Ziel «Lesen und Aufschreiben» her den eigentlichen Zweck des Schreibens aus dem Auge verlieren, dass nämlich die Buchstaben oder Buchstabengruppen Laute oder Lautfolgen repräsentieren und daraus Wörter gebildet werden. Isoliertes Schreiben ist auf dieser Stufe fragwürdig. Deshalb erscheint «Schreiben» als Fach auch nicht in der Stunden-tafel (Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern).

Auch beim Lesenlernen, das sich in vielen Punkten mit dem Spracherwerb deckt, geht das Kind nicht von Sätzen aus, sondern von Wörtern, in denen es allerdings zunächst nach den Buchstaben fragt. Es wird etwa, wenn es die Mutter beim Einkaufen begleitet, den Anschriften KIOSK, BANK, Bern, Brot, NEU, MODE usw. begegnen. Erfahrungsgemäss wird es sich vor allem den Wörtern zuwenden, die eine gewisse Grösse aufweisen, und gerade diese stehen meist nicht im Zusammenhang mit einem Satz, sondern sollen durch ihre plakative Präsentation einen ganzen Kranz von Vorstellungen hervorrufen.

Die Chanson- und die Liederdichter wissen ebenfalls um die Schlüsselstellung des Wortes. Dabei zitieren wir absichtlich zwei Beispiele, die nicht ein Wort der Hauptwortarten in den Mittelpunkt stellen.

«Wenn das Wörtchen *Wenn* nicht wär' . . .»

«Ja', heisst das eine Wörtchen, das andere heisset ,Nein' . . .»

Jedes Wort kann zum Auslöser von Vorstellungen, Wünschen und Gedanken werden. So war kürzlich in einem Essay zu lesen, das schönste Wort der deutschen Sprache heisse «aber»; daneben kennen wir die Frauenzeitschriften ELLE und FRAU, auf meinem Bücherbrett springen mir von den Buchrücken die Namen oder Titel KONRAD LORENZ, Spracherwerb, SCHWEIZERDEUTSCH, Einheit der Natur, in die Augen.

Nun können wir diese Wörter an anderer Stelle oder zu anderer Zeit antreffen: Elle viendra, Die Frau, das unbekannte Wesen, Auf diese Bank von Stein will ich mich setzen, aber auch: sie ist eine Elle, die kleinen Banken kämpfen um ihre Existenz, was für eine entzückende Frau! Oder, um es an einem Beispiel noch deutlicher herauszustellen: das tägliche Brot, Brot vom Beck, das Brot des Lebens, Butterbrot, Vollkornbrot, wobei wir bei den letzten beiden Wörtern die Wortgrenze vielleicht schon überschritten haben. Aber auch bei den Namen, die doch eine gewisse Unverwechselbarkeit anstreben, verhält es sich nicht anders. Es ist anzunehmen, dass es ausser dem Nobelpreisträger noch einen oder mehrere ganz gewöhnliche Konrad Lorenz gibt oder gab.

Daraus folgern wir, dass das Wort ein Element darstellt, das entweder in eine bestimmte Situation hineingehört oder eine Situation schafft, indem es Gedanken aufruft. Dabei ist dieses Schaffen einer Situation nicht einfach nur vordergründig zu verstehen.

Menschen haben zu allen Zeiten auch im Glauben gelebt, dass es mit der Benennung, mit dem Namengeben, seine ganz eigene Bewandnis habe. Sie nahmen an, das *Wesen* der Dinge liege im Wort – und damit auch in dessen Lautung. So schreibt etwa Jakob Böhme, der grosse Mystiker¹⁴:

«Am anfang schuff GOTT himmel und Erden / Gen. 1.

Diese Worte muss man eigentlich betrachten / wasz sie seind / dan das wort AM fasset sich im Hertzen und fährt biss auf die Lippen / da wird es gefangen und gehet schallende wieder zu rücke bisz an seinen auffgegangenen orth.

Das bedeutet nun, dass der schall von dem Hertzen Gottes ist ausgangen / und hat den ganzen locum dieser Welt umbfasset / als er böse befunden worden / so ist der schall wieder in seinen locum getreten . . .»

Und weil sich das Wort zur Sache in einem wesenhaften Verhältnis befindet, kann der Gebrauch Folgen nach sich ziehen. Unsere Redensart «We me vom Wolf redt, isch er wyt oder nooch», verharmlost eine ursprüngliche Furcht vor der Nennung dieses gefährlichen Tieres, die ja denn auch dazu führte, dass man den Namen überhaupt nicht mehr aussprach, weil man befürchtete, damit seine Gegenwart heraufzubeschwören.

Auf ähnliche Wurzeln könnte auch das Verbot des Missbrauchs von Gottes Namen zurückgeführt werden, das ja bekanntlich dazu führte, dass man die ursprüngliche Lautung des Namens des Gottes Israels nicht mehr kannte. – Auch wenn wir jetzt wieder in rationalere Überlegungen zurückkehren, etwas vom Geheimnis der Macht des Wortes lebt in jeder Sprachgemeinschaft fort, und mag sie sich noch so aufgeklärt geben – man denke etwa an die Umbenennungen der russischen Städtenamen wie Petersburg in Leningrad.

Einer der Begründer der modernen Sprachwissenschaft, der Genfer Ferdinand de Saussure befasst sich auch mit dem Wort, das er als das Grundelement des Sprachsystems betrachtete. Obschon seine Vorstellung vom Wort als eines nach zwei Seiten hinweisenden geistigen Instruments in der neueren Sprachwissenschaft vielfach differenziert worden ist, scheint es uns doch als Hilfe sehr aufschlussreich zu sein. De Saussure hob die Doppelfunktion des Worts hervor, dass es nämlich einerseits einen Inhalt (das Bezeichnete) repräsentiere, andererseits dieses Bezeichnete mit lautlichen Mitteln auch ausdrücke, eben bezeichne,

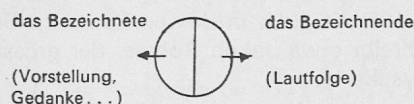
Das Wort als Hauptgegenstand des Erstleseunterrichts

Alles, was bis jetzt über den Lesevorgang und die durch ihn im Satzzusammenhang zu erschliessende Sprache, das heisst die Wiederherstellung der Rede, gesagt wurde, darf nicht dazu führen, dem Einzelwort nicht unsere besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Denn sobald das Kind mit dem eigentlichen Lesen beginnt, wird ihm das Einzelwort als eine in die Lautsprache umzusetzende Aufgabe gegenüberstehen. Ernst Leisi (61, S. 7) beginnt seine bedeutende sprachwissenschaftliche Untersuchung mit dem gesperrt gedruckten Satz:

«Das Wort ist das wichtigste Element der Sprache, weder der Laut noch der Satz sind von so grosser Bedeutung.»

Er belegt seine Behauptung unter anderem mit der frühkindlichen Sprache und dem Hinweis, dass die Syntax weitgehend von einer Sprache auf die andere übertragen werden könne und die Äusserung dennoch verständlich bleibe, sofern nur die richtigen Wörter verwendet würden.

womit es zum Bezeichnenden werde, wobei er aber die Einheit dieses geistigen Gebildes und vor allem auch dessen Symbolfunktion hervorhob.



Wie schon am Anfang dieses Kapitels darzustellen versucht wurde, steht aber das Wort nicht isoliert da, sondern tritt in Beziehung zu oder ist Ausdruck von Dingen, Handlungen, Urteilen. BANK weist darauf hin, dass man hier Geldgeschäfte tätigen kann, *Bern*, dass der Weg nach Bern führt, *NEU*, dass ein Ding oder eine Handlung noch nicht (allgemein) bekannt sei, *ELLE* vertritt *FRAU* und beide Wörter meinen ein menschliches Wesen weiblichen Geschlechts im erwachsenen Zustande, wodurch die Gleichheit der Anliegen zweier Zeitschriften festgestellt wäre.

Die Wissenschaft nun versucht überall der Sache auf den Grund zu kommen, und sie tut dies unter anderem dadurch, dass sie gliedert und ordnet. Wir versuchen im folgenden kurz, einige dieser Ordnungen aufrissartig darzustellen, um etwas von der Kosmoshaftigkeit des Wortes anzudeuten.

1. Gliederung der Wörter nach Sach-, Handlungs- oder Beurteilungszusammenhängen

– wobei vor allem die drei Hauptwortarten Substantiv, Verb und Adjektiv hervortreten¹⁵.

Wir stellen etwa fest, welche Wörter im Zusammenhang mit dem Kochen verwendet werden:

Substantive: Herd, Pfanne, Kartoffeln, Wasser... Fett...

Verben: kochen, dämpfen, dünsten, braten...

Adjektive: roh, gar, angebrannt, wässrig, fettig, gesprungen...

Es gibt viele Linguisten, welche eine solche sachbezogene Gruppierung ablehnen, weil sie nicht primär nach sprachlichen Gesichtspunkten verfährt. Wir können uns an dieser Stelle nicht mit ihnen auseinandersetzen, halten aber dafür, dass sie an einer wesentlichen Tatsache der Sprachfunktion, der Verständigung über einen Gegenstand, vorbeigehen.

2. Gliederung nach Über- und Unterordnung¹⁶

Im täglichen Sprachgebrauch benützen wir mit Selbstverständlichkeit die Tatsache, dass es verschiedene Grade des Allgemeinen und Besonderen für eine Sache, eine Handlung oder eine Beurteilung gibt. Am Beispiel einer Sache gezeigt:

<i>Natur</i>	Pflanze(n)
<i>Früchte</i>	Gemüse, Hülsenfrüchte
<i>Erbsen</i>	Bohnen, Linsen, Stangenbohnen, Buschbohnen, Schnäggli

Wie unsere Wörter zeigen, spielen bei solchen Aufstellungen oft mehrere Ordnungsgesichtspunkte mit: *Natur*, *Pflanze*, *Hülsenfrüchte* und *Bohnen* sind botanische Ausdrücke, aber zugleich gärtnerische, *Gemüse*, *Stangenbohnen* und *Schnäggli* dagegen nur gärtnerische. Das Besondere solcher Ordnungen besteht nun darin, dass wir die jeweils über-, unter- und nebengeordneten in Gedanken mitnehmen, und zwar sowohl, wenn wir Sprecher beziehungsweise Schreiber, als auch, wenn wir Hörer beziehungsweise Leser sind. Es ergibt sich dabei eine Art lexikalisches Netz, durch das eine sachliche Verständigung umso besser zustandekommt, je besser dieses beim Sprecher und beim Hörer besetzt ist.

3. Gliederung in Wortfelder

Der Begriff des Wortfeldes ist nicht unbestritten (so etwa von H. Glinz), hat sich aber in der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft etabliert. Mit dem Wortfeld meint man jene sich gegenseitig abgrenzende Menge von Wörtern, die sich um einen Sinnkern gruppieren. Auch diese Gliederung ist hauptsächlich auf die drei Hauptwortarten hin ausgerichtet, wobei sie jeweils eine besondere Ebene bilden. Wir bleiben bei unserem Beispiel im Bereich der Verben, die sich beim Sinnkern «weinen» finden (unter Verzicht auf Vollständigkeit).

Die Wirkung der Wortfelder wird besonders dann wichtig, wenn sich von der Sache her keine klare Abgrenzung ergeben kann, sondern wo die Sprache ein Beurteilungsraster zur Verfügung stellt,

aus dem der Sprachgebraucher nach seinem persönlichen Ermessen auswählt. Wenn ich meine Frau um Kaffee bitte, wird sie mir nicht Wein einschenken. Aber schon darüber, ob ein Kind «briegget», «plääret» oder «grännet» können die Meinungen auseinandergehen, und zwar je nachdem wie ich persönlich das Weinen des Kindes beurteile, und je nachdem ich von der Sprachgemeinschaft aus, aus der ich stamme, «gränne» oder «plääre» als den normalen Ausdruck für weinen betrachte. Damit kommen wir wieder auf Leisis «Wortinhalt» zurück.

4. Gliederung nach Bedingungen

Leisi legt besonderes Gewicht auf den Brauch, das heisst auf die allgemein anerkannten Benennung einer Sache im weitesten Sinn und auf die Bedingungen, unter denen das Wort verwendet werden darf. Während uns die Funktion der Benennung ohne weiteres einleuchtet, ja, wir darin die eigentliche Aufgabe des Worts erblicken, sind uns die Bedingungen, die sich von der Tradition der Sprache her herausgebildet haben, schon verborgener. So ist etwa die Bewegung eine solche Bedingung. «Ich darf das Wort Apfel gebrauchen, gleichgültig, ob der Apfel sich bewegt, zum Beispiel rollt, fällt oder ob er sich in Ruhe befindet. Halten wir dagegen das Wort Wind. Es darf verwendet werden für die Luft, aber nur, wenn sich diese in Bewegung befindet...» (Leisi, S. 20). Es gilt nun, im berndeutschen und schriftdeutschen Sprachgebrauch oft verschiedene Bedingungen zu bedenken, was zu Schwierigkeiten führen kann. Bei «hören» ist eine wichtige Bedingung die der Aktivität, während für «zuhören» (eher) die Passivität gilt. Der Wortstamm «hör» gehört sowohl dem Schriftdeutschen als auch dem Berndeutschen an, wird aber im Berndeutschen nur für die Bedingung der Passivität gebraucht – das Präfix *g'* hat es der Aktivität entzogen – während wir für die Bedingung der Aktivität einen andern Wortstamm heranziehen, nämlich «lose». In der Gegenüberstellung:

Bedingung:	(relative) Aktivität	(relative) Passivität
schriftdeutsch	zuhören	hören
berndeutsch	lose	ghöre
	(zuelose)	

	positiv gewertet	neutral	negativ gewertet
berndeutsch	briegge plääre	gränne	hüüle, horne usw.
schriftdeutsch	schluchzen	weinen	heulen, flennen usw.

5. Die Gliederung aufgrund einer gemeinsamen Herkunft

Von einem Stamm (-wort) entsteht im Verlaufe der Sprachgeschichte mit Hilfe von Wortbildungsmitteln (Ableitungen, Zusammensetzungen usw.) eine oft weitverzweigte Wortfamilie. Auch hier können wir nur andeuten:

Bruder
verbrüdern
Bruderschaft
Brudersinn
brüderlich – Brüderlichkeit

Warum gibt es kein Verschwestern, kein gleichwertiges schwesterlich, keine Schwesterlichkeit?

Wir sind in der Auswahl der Gliederungsversuche recht willkürlich verfahren. Es existiert aber kein allgemein anerkanntes System, sondern die von uns gestreiften Gliederungen sind Ergebnisse einzelner Forscher oder Forschergruppen. Was sie uns zeigen sollen, ist die ungeheure Viel-

falt der Beziehungen, in die ein Wort hineingestellt ist. Wenn Walter Porzig (57) von einem Wunder der Sprache schreibt, dann trifft dieses oft missbrauchte Wort hier ganz bestimmt zu. Vor diesem geistigen Kosmos, den die Sprachgemeinschaft im Verlaufe von Jahrtausenden aufgebaut und immer wieder umgebaut hat, können wir nur staunen. Noch mehr staunen aber, dass wir daran teilhaben können, einfach weil wir Menschen sind.

¹⁴ Aus: Das Zeitalter des Barock, Texte und Zeugnisse, herausgegeben von Albrecht Schöne. München 1963, S. 52.

¹⁵ Dornseiff Franz, Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen, de Gruyter, Berlin, 1959. Dieter Solf, Joachim Schmidt, Das Bildwörterbuch, Duden-Verlag, Mannheim 1977 (nur für Substantive).

¹⁶ Es sei hier ausdrücklich hingewiesen auf: Herbert Ernst Wiegand, Lexikalische Strukturen I, i. Sprache, eine Einführung in die moderne Linguistik 2. Band, Fischer Taschenbuch, Frankfurt 1973, S. 40 ff.

Andeutungsweise soll hier noch auf die Praxis hingewiesen werden. Auf dem Leseblatt 8 erscheint das Wort MUSIK als Titel.

	Adjektiv-Bereich	Substantiv-Bereich	Verb-Bereich
übergeordnet		Kunst	spielen
		MUSIK	musizieren Ableitung
unter-	herrliche-schöne-greuliche (Wortfeld)	Jazz Ländler klassische Musik Blasmusik Schulmusik Musikschule Wortfamilie	trommeln geigen flöten

Wichtig scheint indessen die Annahme, dass sie sich um so besser und harmonischer entwickeln, als Gelegenheit geboten wird, sie aktiv zu üben. Eine besondere und dazu noch besonders kindesgemässe Gelegenheit bietet sich im Spiel.

Da Verständigung durch das Gespräch Gemeinschaft (soziales Verhalten) voraussetzt, eignet sich das Spielen von Gesprächssituationen ausserordentlich dazu. Die beiden Formen – Spielen eines vorgegebenen Textes und Entwickeln eines solchen Textes durch die Kinder selbst als Stegreifspiel – sind ja allgemein bekannt. (Nun sollten sie auch noch gebräuchlicher werden!) In beiden Formen lernt das Kind Rücksicht zu nehmen und auf die andern einzugehen. Während das Aufführen gerade von schriftdeutschen Texten am Anfang des Heimischwerden in der Lese- und Schreib-Sprache erleichtern soll (und wo könnte dies besser als im eigenen Tun geschehen?) soll im Stegreifspiel das allgemeine sprachliche Verhalten geschult werden. Dies dürfte am Anfang vorwiegend in der Mundart geschehen. Denn wichtiger als einfallsreiche und sprachlich gekonnte Szenen der dafür Begabten ist die Beteiligung gerade auch der Schwächeren und der Schüchternen. (Vgl. die Ursachen der Lese-Schwäche im Kapitel über die Legasthenie.) Man könnte sagen, dass im Spiel in einer fruchtbaren Weise nicht nur sprachliche, sondern auch soziale und in der Stegreifform zusätzlich verstandesmässige Fähigkeiten gefördert werden, die ja beim Lesen nicht weniger nötig sind als etwa in der Mathematik.

Die Leseblätter Vom kleinen Mädchen Kra und Von Kindern, wie du eines bist, geben, da sie bewusst von der Erlebniswelt der Kinder ausgehen, mancherlei Anlass, ebenso die Grundlageerzählung.

Sprache und Handeln

Sprache ist ein Teil unseres Handelns und ein Mittel zur Unterstützung dieses Handelns. Andererseits aber ist sie das wichtigste Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung und Beeinflussung.¹⁷

Im *emotionalen Bereich*¹⁸ gibt sie Gefühlen des Wunsches, der Erwartung, des Erstaunens, der Freude und Trauer, aber

auch des Schreckens Ausdruck. Sie *ist* hier – in Verbindung mit Gestik und Mimik Handeln.

Im *pragmatischen Bereich* dient sie zur Anleitung und Erklärung – sie *begleitet* dabei unser Handeln.

Im *kognitiven Bereich*, im Berichten und Denken *ersetzt* sie äusseres durch inneres Handeln.

Wenn bei dieser Einteilung auch gewisse sprachliche Entwicklungsphasen der früheren Kindheit eingeschlossen sind, so lassen sich die Bereiche kaum je ganz voneinander trennen. Im Gegenteil, sie bedingen sich gegenseitig.

Leseblatt 9

ANNI NIMM KRA
KRA ISS MUS
KRA NIMMT MUS
KRA KANN NUN ESSEN

oder Leseblatt 12

(Mutter) KRA IST SO KLEIN
IST KRA KRANK
(Arzt) KRA SOLL NUR KOMMEN
KOMM NUR KRA
SO SO
(Mutter) IST KRA NUN KRANK
(Arzt) NEIN O NEIN
NUR MUT KLEINE KRA

Andere wie zum Beispiel Leseblatt 25 lassen sich als Stegreifspiel von den Kindern erarbeiten. (Gruppen spielen einander vor.)

KRA MÖCHTE HEIM ABER DIE BALLONE SIND SCHLAPP DER PROFESSOR PROBIERT SIE AUFZUBLASEN AUF DER KLIPPE WERDEN DIE VIER BALLONE WIEDER PRALL HOPP EINSTEIGEN HOPP PRIMA MACHST DU DAS ADE KATHRINCHEN ADE

Die Verfasserin der Erzählung hat übrigens zu ihrem Buch seinerzeit eine kleine Hörfolge geschrieben, die zeigt, wie die Kinder auf schriftdeutsch auf-führen könnten. (Die Szene ist leicht abgeändert.)

Kra ist zur Welt gekommen. Man hört sie schreien «Kra, Kra, Kra».

Vater	Ist es ein Bub oder ein Mädchen?
Grossmutter	Ein Mädchen!
Vater	So kann nur ein Bub krähen!
Grossmutter	Es ist aber ein Mädchen.
Vater	Da höre einer diese Stimme an, diese Stimme.
Kra	Kra! Kra! Kra!
Grossmutter	Willst du nicht endlich in die Stube kommen?
Kra	Kra! Kra! Kra!
Vater	Wenn's ein Bub wäre, schon...

(Sie treten miteinander in die Schlafstube, der Vater, widerwillig, wird von der Grossmutter am Ärmel genommen.)

Grossmutter	(zeigt dem Vater die neugeborene Kra) Ist sie nicht süß!
Vater	Meine Ohren! (Hält die Ohren zu)
Grossmutter	So ein Kindergeschrei ist wie Engelsmusik. Gewiss wird dein jüngstes Töchterlein einmal eine grosse Sängerin. (Fortwährendes «Krähen» der kleinen Kra.)
Vater	Engelsmusik nennst du das? Wie eine Krähe kräht sie. Kra! Kra! Kra!
Mutter	Freust du dich denn gar nicht?
Vater	Nach einem halben Dutzend auch das siebente ein Mädchen!

Mutter	Ja, ich weiss, du hast dir so einen Buben gewünscht.
--------	--

Grossmutter	Doch nun ist es ein Mädchen, gesund und munter. Und wir sollten darüber nicht glücklich sein?
-------------	---

Es ist nicht zu erwarten, dass die frischgebackenen Ersteler die Szene wörtlich lernen und spielen können. Durch Vorgesagen und Nachsagen kommen sie aber doch dazu, wichtige schriftdeutsche Elemente zu verwenden. Die Vermischung mit der Mundart ist vorläufig noch selbstverständlich.

Andererseits könnte sich ein Stegreifspiel zur Einführung in das Leseblatt 32 (Am Nachmittag) gut eignen. Die Lehrerin lässt berichten, wie es jeweils geht, wenn sich Kinder an einem freien Nachmittag zusammenfinden. Das wird dann aufgeführt und könnte etwa so verlaufen:

Hans	Daisch doch längwylig!
Monika	Was chönnte mer de mache?
Thomas	Rolf, chumm, mir göh go velofahre.
Margrit	Blybet doch no.
Sonja	I han es Elastig i der Tasche.
Rolf	Mir wei allwäg Elastig gümperle.
Thomas	Daisch für Meitschi.
Monika	Du hesch emu o scho ghulfe.
Hans	Äh, dä het bi de Wyber gümperlet!
Margrit	So säg doch öppis Gschyders...
Sonja	U de Verstecklis?
Hans	Wär zellt ab? usw.

¹⁷ Vgl. dazu John S. Searle, Sprechakte, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1971, S. 30 f; 38–42 und Klaus R. Wagner, Der Erwerb von Sprecherstrategien im Kindesalter in Spracherwerb von 6 bis 16, Schwann Düsseldorf 1978.

¹⁸ Wolfgang Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, in P. Heimann, G. Otto, W. Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, Schroedel 1976, S. 13 ff.

Ideologie in Erstlese-Lehrgängen

Unsere Lesebücher waren eine Zeit lang – und sind es immer wieder – Gegenstand heftiger Angriffe, weil sich nach der Ansicht der Kritiker in ihren Geschichten und Gedichten eine Welt spiegelt, die mit der Wirklichkeit der Kinder-Umwelt nicht mehr übereinstimmt und zudem von erzieherischen Auffassungen getragen wurden, die heute als veraltet und emanzipationsfeindlich gelten. Mit der heilen Welt war offenbar zugleich der pädagogische Warnfinger unlösbar verbunden. Wer wollte diesen Einwänden eine gewisse Berechtigung abstreiten? Schade, dass nun der Gegenwille auch so feinsinnige Stücke wie diejenigen von Elisabeth Müller oder Ida Bindschedler zum Opfer fallen. Man könnte ja Stellen, die uns befremden, zum Anlass nehmen, um mit den Kindern darüber zu sprechen.

Eigentlich ist es ganz selbstverständlich, dass das Zeitbedingte sich von jeher auch in den Erstleselehrgängen, den Fibel, niederschlug. Und doch fällt es uns zunächst nicht leicht daran zu glauben. Erstleselehrgänge haben es doch vor allem mit dem Vermitteln einer Fertigkeit zu tun und nicht mit ideellen Anliegen.

Überblickt man die bis in letzter Zeit gebräuchlichen schweizerischen Lehrgänge, so stellt man fest, dass sie fast ohne Ausnahme sehr traditionsverhaftet sind. Sie verwenden Spruchgut und Kinderverse, nehmen Märchenstoffe auf und vermitteln Kernstücke daraus oder sie befassen sich mit der familiären, eher kleinbürgerlichen oder bäuerlichen Welt. Gelegentlich wird versucht, diese Welt etwas mehr der städtisch beeinflussten, moderneren und dynamischeren Wirklichkeit anzupassen, wie etwa in «Wo ist Fipsi?». Auffällig ist das Bestreben, im Wortgut und Satzbau kindertümlich einfach und doch echt zu bleiben. Übrigens hält sich auch unser Lehrgang KRA in inhaltlicher Hinsicht an die schweizerische Tradition. Allerdings liegt der Erzählung ein tiefes Problem zu Grunde, nämlich das des (vom Vater) ungeliebten Kindes. Kra kann nicht wachsen, weil sie nicht akzeptiert wird. Indessen wird der Konflikt gemildert durch die Fürsorge der Mutter, der sechs Geschwister und der Bekannten (Götti, Arzt). Armut und harte Arbeit, Entbehrung und Trennung werden in der Erzählung nicht etwa unterschla-

gen, aber auch nicht naturalistisch dramatisiert. Der fiktionale Teil mit dem Flug auf eine ferne Insel und dem Leben unter Raben bildet dazu einen reizvollen Gegensatz. Zwar werden sich die Kinder mit der kleinen Kra schwerlich richtig identifizieren, aber dass sie an ihrem Schicksal teilnehmen, erfahren wir immer wieder. – Im kürzeren zweiten Teil «Von Kindern, wie du eines bist», in dem die Kleinbuchstaben eingeführt werden, war es uns ein besonderes Anliegen, kindlich und realistisch zu bleiben. Interessant ist, dass bei der Entwicklung dieser Leseblätter die Seminaristinnen darauf drängten, dass Mädchen und Buben nicht auf geschlechtsspezifische Rollen festgelegt würden. Sogar warum Hans auf den Baum klettert und nicht ein Mädchen, gab Anlass zu Diskussionen!

Mehr und mehr geraten die Lehrerinnen und Lehrer – und das nicht nur in Deutschland, wo die Lehrmittelproduktion zum grössten Teil in den Händen privater Lehrmittelverlage liegt – in den Strudel der Werbung. Sie wählen im Rahmen des Gestatteten, und manchmal noch etwas darüber hinaus, aus dem vielfältigen Angebot aus. Erstaunlicherweise tun sie dies oft nicht in erster Linie nach Gesichtspunkten der Methode, sondern nach solchen des Inhalts und der Aufmachung. Da sich in Deutschland die Lehrmittel aus Gründen der Konkur-

renz mehr profilieren müssen als in der Schweiz, wenden wir uns einigen deutschen Lehrmitteln zu, die klare Tendenzen vertreten. Daneben weicht die Grosszahl nicht wesentlich von der inhaltlichen Linie der schweizerischen Lehrgänge ab.

Das inhaltlich «neutrale» Lehrprogramm

Die bereits im Zusammenhang mit den Lesemethoden besprochene Synthetische Fibel von C. F. Schmitt hinterlässt, wenn wir vom Inhaltlich-Ideellen ausgehen, einen zwiespältigen Eindruck. Einesteils scheint es die erklärte Absicht des Verfassers zu sein, das Inhaltliche zu neutralisieren. Zuerst werden, wie erwähnt, nur Lautverbindungen gelernt. Als weitere Stufe folgen Einzelwörter (allenfalls mit dem Artikel), darauf wandeln die Reihen grammatikalische Strukturen mit Signalgruppen ab, wie

*sie lebt, sie gibt, sie reibt usw.
oder wir säubern, sie fiebern, sie rudern*

das heisst Schmitt lässt sich von rein formalen Kriterien leiten. Man könnte vermuten, dass damit ein neutraler Lernstoff postuliert werde. Aber selbst die Kybernetiker halten dies für unmöglich. Der Lehrer oder der Verfasser von Programmen fällt Entscheidungen auch pädagogischer Art. Dies ist mit seinem

Beruf unlösbar verbunden; ob er sich dessen nun bewusst ist oder nicht, ändert an dieser Tatsache nichts. «Neutrale» Stoffe stellen das Bisherige nicht in Frage und wollen es auch nicht beeinflussen – damit bestätigen sie es! Den Beweis für diese Behauptung liefert Schmitt im Verlaufe des Lehrgangs durch seine weiteren Texte. Entsprechend dem methodischen Aufbau folgen nun einfache Sätzchen. «Die Schlucht ist tief. Der Zwerg ist klein. Der Schrank hat zwei Türen...» Noch handelt es sich scheinbar um reine Sprachhülsen. Aber ein bestimmter Sinn wird jetzt mitgemischt. «Du sprichst mit dem Lehrer. Du springst über das Seil. Du strickst einen Pulli. Du streichst die Farbe auf. Du streckst den Finger. Du strengst dich an.» (Übung 95) Oder aus der Übung 97: «Du schimpfst mit Else. Du kämpfst mit Willi. Du schenkst Schokolade. Du dankst den Eltern. Du folgst dem Vater. Du hilfst der Mutter. Du wärmst die Hände. Du lernst die Aufgaben...»

Schliesslich folgen zusammenhängende Texte nach der Art von Muster-Aufsätzchen.

Wenn Schmitt in der Einleitung der Lehrerausgabe ganz besonders auch auf das garantiert gute Ergebnis seines Leselehrgangs hinweist und inhaltliche Gesichtspunkte als nebensächlich betrach-



tet, erkennen wir doch dahinter ebenfalls eine Ideologie: die des einseitigen Leistungsdenkens, die sich zunächst eher versteckt, aber dann immer deutlicher mit den hierarchisch-bürgerlichen Erziehungsnormen deckt. Dass er damit ganz in die Nähe des DDR-Lehrgangs rückt, ist mehr als Ironie.

Das engagiert emanzipatorische Anliegen

Eine völlig entgegengesetzte Haltung nimmt der Lehrgang des PRO-Schule-Verlags «Damit ich besser lesen kann» ein. Hier wird die Umwelt des Kindes nicht bestätigend betrachtet, sondern in Frage gestellt, ebenso die bisher gültigen Erziehungsnormen. Die Bilder sind Reproduktionen von Schwarz-Weiss- und Farbenfotografien. Das täuscht Realität vor – selbst wenn im Nachwort gesagt wird, dass es sich um gestellte Aufnahmen handelt. Auch in andern Lehrgängen (so etwa bei Grisse mann) werden Fotografien benützt – im Vordergrund steht dort aber die didaktische und nicht die pädagogische Situation. Wenn Kinder sich raufen, sind es vor allem auch Mädchen – das wäre die Absicht. Das (gestellte) Bild zeigt allerdings, dass sich das Mädchen in seiner Rolle eher komisch vor kommt.

Das geht natürlich in Richtung Emanzipation, die ja in Deutschland unter den Erziehungszielen erste Priorität erlangt hat. Man kann damit auch nicht früh genug beginnen...

Später sind die Bilder mit Sprechblasen garniert. Ein Rasenplatz vor einem Block. Die Tafel «Spielen verboten» ist hineinmontiert. Kinder spielen trotzdem darauf. Erwachsene (als Karikaturen in die Foto hineingesetzt) schimpfen (Sprechblasen), vgl. die Abbildung S. 83.

Auf einer andern Seite spielen Kinder eine Familienszene (Foto).

(Mutter) Los, hol Butter und Brot!
Wischt den Tisch sauber!
Wascht den Mund sauber!

(Vater) Runter da!
Ab ins Bett!
Ruhe!

(Kind) Vater und Mutter
reden nicht so!

Zu einer Foto mit einer grossen Fabrik. Im Vordergrund zwei Knaben. Jan sagt: «Willi, wirf kein Papier weg! Das ist Umweltverschmutzung. Hebt das wieder auf!» – Willi hebt das Papier auf und sagt: «Schau in die Luft! Wer macht hier

Schmutz?» – Jan sagt: «Das geht nicht anders. Das ist eine Fabrik.» – «Muss eine Fabrik Dreck in die Luft blasen?» fragt Willi. – «Mein Vater hat zu mir gesagt, reine Luft ist wichtig für Kinder. Schmutzige Luft macht krank!»

Oder später ein Gedicht: Kinder sind keine Rinder

Ein braves Rind
gehört geschwind.
Zwei brave Rinder
gehören geschwind.
Drei brave Rinder
folgen aufs Wort.
Doch Katzen und Kinder,
die laufen fort.

Man könnte die Zitate beliebig fortsetzen. Es gibt kaum eine Seite, auf der die bis-

her geltenden Erziehungsnormen oder die gesellschaftlichen Normen nicht in Frage gestellt oder gar lächerlich gemacht werden. Wir halten dies in einer solchen Summierung und für Kinder, die gegenüber solchen Aussagen noch keine Distanz haben können, nicht nur für verfrüht, sondern für einen unerlaubten Einbruch in die Erziehungssphäre der Eltern.

Das staatspartei-politische Anliegen

UNSERE FIBEL (DDR)

Obschon wir eigentlich nichts anderes erwarten, sind wir doch überrascht über den grossen Anteil direkter politischer Information und Erziehung. Rund ein

Das ist der Brief vom Soldaten Heinz:

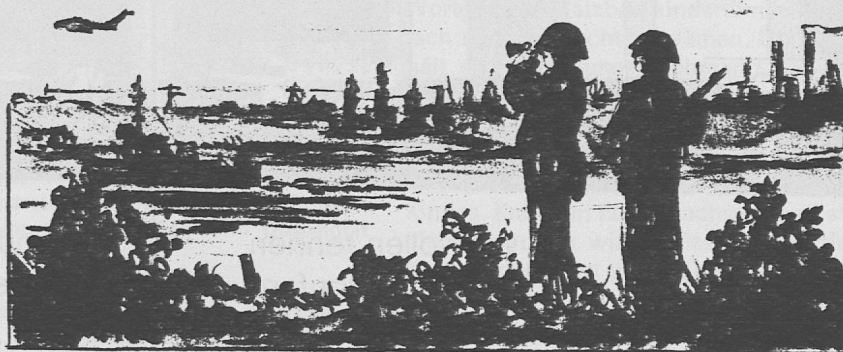
Lieber Klaus!

20. Juni

Wir danken Dir und den anderen Pionieren für Euren Brief. Wißt Ihr was? Euer Lager ist ganz in unserer Nähe. Besucht uns doch einmal! Es ist fein, daß Ihr alle gut gelernt habt. Die Fahrt ins Pionierlager habt Ihr Euch wirklich verdient. Seid weiter fleißig! Helft auch mit, daß immer Frieden bleibt! Fragt Eure Eltern und Eure Lehrer, was Ihr schon tun könnt!

Unser Dienst ist schwer. Aber wir tun ihn gern, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt. Kein Feind soll es wagen, unsere Deutsche Demokratische Republik anzugreifen.

Es grüßt Dich und die anderen Pioniere
Dein Soldat Heinz



Kennt ihr auch einen Soldaten? Was könnt ihr ihm schreiben?

Fünftel des Erstleselehrgangs enthält Aufrufe, Hinweise über politische Aktivitäten und Schilderungen des politischen Lebens. Alles geschickt eingebettet in Szenen aus dem DDR-Alltag, der im freundlichsten Lichte erscheint. Die ganze Fibel ist in den Dienst einer Erziehung gestellt, die auf ein gesittetes Verhalten im Hinblick auf die zukünftige Rolle in der Volksgemeinschaft zielt. Das Eingliedern und das Helfen stehen im Vordergrund: Ein grösseres Kind hilft einem kleineren am Klettergerüst, Kinder helfen in der Haushaltung, in der Schule. Sie sind dienstbereit. Sie lernen gerne. Die Jungpioniere gehen mit gutem Beispiel voran.

Die Verbindung mit der Berufswelt der Erwachsenen kommt ebenfalls sehr häufig zur Darstellung, wobei zugleich die offiziellen Bezeichnungen gelernt werden: Die Kinder holen die Mutter am Fabriktor des VEB (volkseigener Betrieb) glückstrahlend ab, sie helfen in der LPG (landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft), sie kaufen im staatlichen Konsum (K) ein. Sie werden zu höflichem Benehmen in der Strassenbahn ermahnt, ebenso zum Zähneputzen, zum Händewaschen und zur Einhaltung der Verkehrsregeln. Sie fühlen sich solidarisch mit den Kindern verschiedener Rassen und Völker, vor allem natürlich mit denjenigen verbündeter Länder. (China erscheint noch am Rande, obschon die Fibel 1975 neu aufgelegt wurde.) Selbstverständlich werden christliche Themen gemieden – genau wie im PRO-Lehrgang. Weihnachten bringt zwar den Tannenbaum, und es werden Geschenke verteilt, aber das Christkind fehlt. Die Familie besteht aus der Oma, Mutter, Vater und zwei bis vier Kindern. Sie erweckt den Eindruck von Zufriedenheit und Glück. Die Kinder tummeln sich wie unsere Kinder auf dem Spielplatz, der Eisbahn. Sie bauen einen Schneemann und basteln Geschenke für den Frauentag (Muttertag).

Im Vordergrund des politischen Gehalts steht das Bündnis mit der Sowjetunion. Dazu gehört die Volksarmee. Was diese betrifft, fühlt man sich geradezu um mehr als vierzig Jahre zurückversetzt. Was man sich unter dem Schutz des Friedens vorzustellen hat, braucht wohl angesichts der 68er-Ereignisse in der Tschechoslowakei und des Einmarschs in Afghanistan nicht besonders beschrieben zu werden.

Man muss sich bei unseren Beispielen immer wieder vor Augen halten, dass es sich um Bücher für Erstklässler handelt, um so recht zu ermessen, wie diese Kinder ideologisch missbraucht werden.

Erstleseunterricht und Hausaufgaben

Das nur zu oft zitierte Trosteswort eines alten Schulinspektors, als eine junge Lehrerin wegen der komplizierten Erstlesemethode leicht verzweifelt war, «Machet euch keine Sorge, Fräulein Gärber, die Grossmutter lehrt sie das schon», deutet doch eine nicht zu bestreitende Tatsache an, dass nämlich viele Kinder nicht in der Schule, sondern zu Hause lesen lernen. Dies steht in einem eigenartigen Gegensatz zur Angst vieler Mütter, dem Kind erwachsen nur innere und äussere Schwierigkeiten, wenn es beim Schuleintritt schon lesen könne.

Das Hausaufgaben-Problem taucht bei jeder Gelegenheit wieder auf, sei es in Diskussionen am Radio oder Fernsehen, bei Eltern-Abenden, in der Erziehungsberatung, am Familientisch oder wenn Frauen auf der Strasse zu einem kurzen Schwatz stehen bleiben. Bald ist das Kind mit Aufgaben überlastet, bald machen sich Eltern Sorgen, das Kind komme nicht vorwärts, wenn es nicht jeden Tag seine Zeit hinter Tafeln, Heften und Büchern verbringe.

Aufschlussreich ist die Veränderung im Bernischen Lehrplan, während im LP von 1947 in bezug auf Erteilung von Hausaufgaben eine grosse Zurückhaltung empfohlen wird, wobei konkrete Hinweise nicht fehlen, begnügt sich der LP von 1973 mit sehr elastischen Ratschlägen, wie, es sei darauf zu achten, dass dem Schüler genügend Freizeit bleibe, oder bei der Beurteilung sei auf die körperlichen und geistigen Schwächen und auf ungünstige häusliche Umstände Rücksicht zu nehmen. Alle Eltern können bestätigen, welche Unterschiede in dieser Beziehung nach wie vor bestehen.

In der Fachliteratur und den Fachzeitschriften macht sich zunehmend Resignation geltend. Obschon sehr gründliche Untersuchungen wie etwa diejenige von Wittmann (1970) die Nützlichkeit der Hausaufgaben mehr als in Frage stellen, werden sie weiterhin als selbstverständlich und einfach zu unserem Schulsystem gehörig betrachtet. Wer sie in Frage stellt, gilt beinahe auch als politischer Systemveränderer.

Soviel ich sehe, gibt es heute zwei Auffassungen.

1. Hausaufgaben sind abzuschaffen,

- a) weil sie bloss Unterrichtsdefizite auszugleichen haben, die auf mangelnde Anpassung der Lehrpläne an die Leistungsfähigkeit der Kinder, auf mangelnde Lang- und Kurzzeitplanung der Lehrer, auf fehlende Differenzierung im Unterricht und auf Unfähigkeit, zielgerichtet zu arbeiten, zurückgehen;
- b) weil nicht erwiesen ist, dass die Schüler durch die Hausaufgaben mehr und gründlicher lernen (den Lehrstoff besser beherrschen);
- c) weil andererseits die Annahme berechtigt ist, dass sie hinsichtlich der verschiedenen Leistungsmöglichkeiten nicht ausgleichend wirken;
- d) weil sie den Wettbewerb gleichsam von der Schule auf die Familien ausweiten;
- e) und schliesslich eine individuelle Entwicklung ausserhalb der Schule dadurch behindern, dass sie den Kindern die nötige Freizeit vorenthalten.

2. Die Hausaufgaben sind beizubehalten,

- a) weil sie Lernvorgängen, die individuell verschieden viel Zeit beanspruchen, auch ausserhalb der Schule Zeit einräumen;
- b) weil sie das individuelle geistige Arbeiten fördern (Entwicklung von persönlichen Strategien);
- c) weil sie eine Verbindung Schule–Elternhaus ermöglichen;
- d) weil die Kinder mehr lernen und im Wettbewerb ihre Chancen besser nutzen können;
- e) weil sie eine sinnvolle Gestaltung der Freizeit darstellen.

Tatsächlich kann ein Lehrer heute kaum auf Hausaufgaben verzichten, ohne sich der massiven Kritik der Öffentlichkeit und der Eltern auszusetzen. Gerade jüngere Kolleginnen und Kollegen können davon ein Liedchen singen. Aber es gibt ausser dieser pädagogisch sicher sehr fragwürdigen Konzession gerade im Erstleseunterricht vertretbare Gründe, die Hausaufgaben in einem sehr beschränkten Umfang (etwa dreimal 15 Minuten pro Woche) in das Lesenlernen einzubeziehen.

Die Erstklässler haben noch ein ursprüngliches Bedürfnis, zu Hause zu berichten, was sie in der Schule erlebt und gelernt haben. Wenn sie ein neues Leseblatt nach Hause nehmen und es den Eltern oder Geschwistern zeigen können, bedeutet das für sie eine Bestätigung. Die Eltern können auch teilhaben am Fortschritt ihres Kindes.

Von welcher Art sollten die Hausaufgaben sein?

Ulrike Lorenz macht mit Recht darauf aufmerksam, dass Hausaufgaben auf keinen Fall ein höheres Anspruchsniveau besitzen dürfen als das in der Schule Behandelte. In unserem Falle würde das heissen: dem Kind darf nicht zugemutet werden, dass es den Text eines Leseblatts zu Hause «erliest», nachdem der neuhinzugetretene Laut und dessen zeichenhafte Entsprechung (Buchstaben) in der Klasse erarbeitet worden sind. Das wäre der typische Fall einer Anwendungsaufgabe, die an das Kind höhere Anforderungen stellt als der im gleichen Gebiete vorausgegangene Unterricht.

Andererseits darf das Üben nicht einfach auf die Hausaufgaben abgeschoben werden. Die Überwachung des Übens erfordert nicht nur die Kenntnis der Vorarbeit in der Schule, sondern auch das Wissen um die Zielsetzungen und das damit verbundene Mass an Beherrschung – vor allem aber auch das Wissen um die Grenzen der Leistungsfähigkeit beim Kinde, die von den Eltern eher selten richtig eingeschätzt werden. (Ob es die Lehrerin/der Lehrer tut?)

Da wir den Erstklässlern normalerweise nicht zumuten können, dass sie die Hausaufgaben allein machen, ja, dass sie geradezu eine Gelegenheit zu gemeinsamem Tun von Kind und Mutter oder Vater darstellen, müssen wir auch auf die intellektuellen und psychischen Möglichkeiten der Eltern Rücksicht nehmen. Unter Umständen können schon kleine Kombinationsaufgaben wie etwa das Ordnen von Buchstabenhäufchen

SS	OM	M
UI	M	E
	K	H I
S...	K...	H...

zu einem Sätzchen zu einer Panikstimmung der Eltern führen, worauf sich dann ein fernes Gewitter über der Lehrerin zusammenballt.

Was das Kind aber könnte, wäre eine Wiederholung einer solchen Aufgabe,

nachdem es sie in der Schule hat mitlösen helfen und danach auch ausführen durfte. Die Anordnung der Hausaufgaben muss dann so sein, dass das Kind sich der Lösung in der Schule erinnert, und die Eltern, unterstützt durch die Information des Kindes, ohne Schwierigkeiten die Lösung erkennen.

Eine weitere häufige Ursache von Konflikten ist die Aufforderung oder Erwartung der Lehrerin, «die zwei Zeilen solange zu lesen, bis keine Fehler mehr vorkommen» oder ähnliches. Erfahrungen zeigen immer wieder, dass dies für einige Kinder gar nicht möglich ist. Entsprechend sind die Folgen. Statt zu einem Erfolgserlebnis, kommen die armen Abc-Schützen zu einem Versagen mit massivem elterlichen Kommentar.

Wir dürfen nicht vergessen, dass bei jedem Lesen auch unsere emotionale Seite beteiligt ist. Wie, wenn diese blockiert wird?

Auf alle Fälle sind die Eltern persönlich oder an einem Elternabend zu orientieren, wie die Aufgaben «gemacht» werden sollen.

Neben diesen Wiederholungsaufgaben, die nichts anderes bezwecken wollen, als das Üben besser zu verteilen (verteilte Übung ist ökonomischer und ertragreicher als massierte), sollte der Schüler vermehrt eine möglichst selbständige Aufgabe zur Materialbeschaffung erhalten. Bekannt und sehr wertvoll ist das Suchen von Buchstaben in Zeitungen und Illustrierten. Hier trifft das Kind ja auch andere, bereits gelernte Buchstaben an, seine Aufmerksamkeit wird auf eine ganz bestimmte Form gelenkt, die in seiner Vorstellung als Typus existiert, die es aber in grosser Variationsbreite antrifft: Grosse und kleine, fette und magere, schräge und aufrechte, einfache und leicht verzierte. Mit früher gesammeltem Material lassen sich neue Wörter bilden; die Kinder erfahren, dass ihre Sammelarbeit einen Sinn hat. Wichtig ist dabei eine klare Begrenzung des Auftrags (drei bis fünf Buchstaben).

Auch bei andern Vorarbeiten wie Leseaufträge auf dem Schulweg (Anschriften, Wegweiser usw.) ist grosse Zurückhaltung geboten. Wer schon je «nur zehn Wörter mit einem K am Anfang» suchen helfen musste, weiss, was die Eltern gelegentlich leiden! Bevor die Lehrerin solche Aufträge erteilt, sollte sie sie selbst ausgeführt haben! Und das setzt voraus, dass die Aufgaben in die Lektion eingeplant waren.

Gedanken zu einem Alternativ-Lehrgang

Den Vorteilen der Verbundenheit mit einer Grundlageerzählung oder einer Folge von Themen steht der nicht zu übersehende Nachteil der jährlich gleichbleibenden Inhalte gegenüber. Vor allem in Klassen mit mehreren Schuljahren, wie sie ja zum Glück in der Schweiz noch sehr häufig sind, kann sich die Wiederholung insofern auswirken, als von den oberen Klassen Informationen nach unten rutschen und so die Spannung verderben oder ein gemeinsames Thema ein zweites Jahr nicht mehr möglich ist. Viele Lehrerinnen verstehen es ausgezeichnet, heimatkundliche Themen so zu behandeln, dass zwar bei der Erzählung, dem Gespräch und den Sachbezügen alle Schuljahre beteiligt sind, die Arbeitsaufträge aber differenziert werden.

Was nun, wenn die Lehrerin das Thema wechseln, das System des Lehrgangs aber behalten möchte?

Für unsern Fall liessen sich folgende Überlegungen anstellen:

1. Kein Leselehrgang, sei er ganzheitlich, einzelheitlich oder eine Mischform, kommt am Anfang ohne sehr einfache Strukturen aus, die dazu recht stereotyp sind. Bei KRA schaffen die ersten zehn Blätter in einer Art Vorspann gewisse Basiskenntnisse und Basisfertigkeiten, die mit den Buchstaben

A M I U S R (K) T E N E I

verbunden sind.

2. Mit diesen Buchstaben können recht viele gängige Namen gebildet werden, dazu so wichtige Wörter wie

Verben: ist, isst, essen, merkt, merken, muss, rennt, rennen, summt, summen, tust, tun, kennt, kennen, kann, kannst, staunt, staunen usw.

Nomen: Mai, Maus, Arm, Riss, Kuss, Kamm, Musik, Amerika, Mauer, Meer, Messer, See, Ast, Karte, Mitte, Mut, Mutter, Rakete, Ratte (Star, Start, Sturm), Rasse, Tasse, Tee, Traum, Ente, Kasten, Kinn, Sinn, Tante, Tanne, Tinte, Ameise, Ei, Eis, Eisen, Reis...

Artwörter: sauer, ernst, interessant.

Umstandswörter: immer, seit, nein, aus, sen, innen, unten, klein

Stellvertreter: mir, er, es, uns, unser, mein, sein

Begleiter: ein(e)

Vorwörter: im, am, in, an, unter

Nimmt man noch die Wörter zu L oder O dazu, so ergeben sich beträchtliche Möglichkeiten. In nicht allzuferner Zukunft werden wir eine Wörterliste zu einem andern Thema zusammenstellen. Die Lehrerin müsste dann allerdings mittels eigener Vervielfältigungseinrichtungen die Leseblätter selbst herstellen.

Literaturverzeichnis

Die Literatur zum Erstleseunterricht und zur Legastheniefrage ist so umfangreich, dass sie kaum vollumfänglich überblickt werden kann. Man wird – je nach Interesse und Bedürfnis eine Auswahl treffen.

Das nachfolgende Verzeichnis soll einerseits zeigen, wo sich der Verfasser orientiert hat, andererseits aber auch anregen, dass die Leserinnen und Leser selbst zu bestimmten Schriften greifen.

Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens. Klett, Stuttgart, ⁹1976

Ammann, René: Kinderschicksale. Ruth – Das Problem der Legasthenie. Schweizerische Lehrerzeitung 23, 1979

Augst, Gerhard (Herausgeber): Spracherwerb von 6 bis 16. Aufsätze zur Bestimmung des Sprachstands, zur Entwicklung von Grammatik und Text, Semantik und Lexikon sowie der Kommunikativen Kompetenz. Schwann, Düsseldorf, 1978

Bähler, Dora / Beck, Martha / Blaser, Verena u. a.: Leselehrgänge: Es war einmal / Edi / WIR SIND ALLE DA. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1968

Dieselben: Kommentar zu den Leselehrgängen Es war einmal / Edi / WIR SIND ALLE DA. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1968

Bauer, Ernst: Zur Diskussion um die Leselehrmethoden. Schweizerische Lehrerzeitung 36, 1977

Baumgärtner, Klaus und Mitarbeiter: Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik (Funkkolleg). Fischer Taschenbuch, Frankfurt, 1973

Beck, Erwin: Über die Bedeutung des sprachlichen Regelsystems im Leseprozess. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Abteilung für pädagogische Psychologie der Universität Bern, 1977

Beck, Martha: Arbeitspläne zu SJW-Heften. Bernischer Lehrerverein, Bern, 1979

Behrendt, Martin / Berges, Wilhelm: Die goldene Brücke. Fibel und Lehrerausgabe (auf synthetischer Grundlage). Schroedel, Hannover, 1967

Caflich, Max: Die Entwicklungsstufen des abendländischen Alphabets. Schweizerische Lehrerzeitung 20, 1969

v. Derschau, Dietrich: Die Problematik von Hausaufgaben. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/77. Beltz, Weinheim, 1977

Dieth, Eugen: Vademekum der Phonetik. Francke, Bern und München, ²1968

Dobiess, Franz: Lesen lehren. Theorie und Begründung eines genetischen Unterrichtsweges. Henn, Ratingen/Düsseldorf, 1967

Eigler, Gunther / Krumm, Volker: Zur Problematik der Hausaufgaben. Beltz, Weinheim und Basel, 1972

Erben, Hans: Kommentar zum Fibelwerk «Wir lernen lesen». Herder, Freiburg – Basel – Wien, 1972

Eucker, Ingeburg und Johannes / Kämpf-Jansen, Helga: ... damit ich besser lesen kann. Ein methodendifferenziertes Lese-lernwerk. Pro Schule Verlag, Düsseldorf, 1974

Dieselben: ... damit ich besser lesen kann. Lehrerhandbuch, Ausgabe auf synthetischer Grundlage. Pro Schule Verlag, Düsseldorf, 1974

Fackelmann, Johann: hören und üben 1. Materialien zur akustischen Wahrnehmungsdifferenzierung für Legastheniker, mit Lehrerausgabe. R. Oldenbourg Verlag, München, und Michael Prögel Verlag, Ansbach, 1975

Flammer, August: Individuelle Unterschiede im Lernen. Beltz, Weinheim, 1975

Foppa, Klaus: Lernen Gedächtnis Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Kiepenheuer + Witsch, Köln – Berlin, ²1966

Gage, N. L. / Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie. München, 1977

Gentsch, Hans: Handschrift. Lehre und Pflege. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1971

Gibson, Eleanor J. / Levin, Harry: The Psychology of Reading. MIT Press Cambridge, Mass., London, ⁴1978

Glöckel, Hans: Schreiben lernen / Schreiben lehren. Ludwig Auer, Donauwörth, ³1976

Grimm, Hannelore / Schöler, Hermann / Wintermantel, Margret: Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern. Beltz, Weinheim – Basel, 1975

Grissemann, Hans u. a.: Lesen Sprechen Handeln. ILZ-Erstleselehrgang (ILZ: Interkantonale Lehrmittelzentrale), Textteil und Übungsteil. Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt, 1979

Derselbe: Der neue Erstleseunterricht. Kurzfassung des Konzepts. Voraufgabe Juli 77, ILZ

Derselbe: Konsequenzen der neuen Legasthenieforschung für den Unterricht. Schweizerische Lehrerzeitung 38, 1974

Grissemann, Hans / Kobi, Emil E.: Zur Anti-Legasthenie-Bewegung. Hans Huber, Bern Stuttgart Wien, 1978

Gut, Silvia: Das kleine Mädchen Kra. Sauerländer Aarau, ³1967

Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang: Unterricht, Analyse und Planung. Schroedel, Hannover, ⁶1972

Henzen, Walter: Deutsche Wortbildung. Niemeyer, Tübingen, ²1966

Heyer, Peter / Hasler, Herbert u. a.: Beiträge zum Erstleseunterricht. Die Grundschule, Westermann, Juni 1975

Heyer, Peter / Jäger, Horst / Kurepkat, Peter: Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums. Einführung und Kommentar. Beltz, Weinheim – Berlin – Basel, 1971

Hugelshofer, Alice: Der Sprachunterricht auf der Elementarstufe. Elementarlehrer-Konferenz des Kantons Zürich, 1956/57, ³1966

Hofer, Adolf (Herausgeber): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Sammelband mit Beiträgen verschiedener Autoren: Sprache, Spracherwerb und Lesen – Psycholinguistische Modelle des Lesens – Entwicklungsprozess, Perzeption – Lese- und Schreibunterricht in der Diskussion – Lese-diagnostik – Bibliographie der seit 1970 erschienenen Fibeln und Leselehrgänge. Schwann, Düsseldorf, 1976

Kaiser, Lothar: Hausaufgaben. Ein altes Problem – ein neuer Weg. Comenius, Hitzkirch, 1974

Kern, Artur / Kern, Ingomar: Wir lernen lesen. Vorfibel und Fibel. Herder, Freiburg, ⁵1974

Kern, Artur und E.: Lesen und Lesenlernen. Herder, Freiburg, ⁵1965

Kern, Artur und E.: Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Herder, Freiburg, ¹²1966

Kirst, Werner / Diekmeyer, Ulrich: Spielend lesen lernen. Das vorschulische Leseprogramm. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 1971

Kläger, Max: Bild und Buchstaben. Maier, Ravensburg, 1975

Leisi, Ernst: Der Wortinhalt. Quelle + Meyer, Heidelberg, 1969

Marti, Werner / Denneborg, Silvia / Ingold, Margrit / Stauffer, Susi: Vom kleinen Mädchen Kra und Von Kindern wie du eines bist. Leselehrgang und Kommentar auf synthetisch-integrativer Grundlage. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1979

Martinet, André: Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Kohlhammer, Stuttgart, 1963

Meyer, Hans und Ruth: Lese-Rechtschreibschwäche und ihre Behandlung im Unterricht. Schroedel, Hannover, 1974

dal Molin, Emesto: Unterstufendidaktik. Schroedel, Basel, 1978

Morra, Helmuth und Wernhard, Hermann: Bilder Rätsel Bilder. Ravensburger Spiel- und Spassbücher. Otto Maier, Ravensburg, 1977

Muth, Jakob u. a.: Erstleseunterricht. Theorie und Praxis im In- und Ausland. Darin Aufsätze von Arthur Kern, Otto Heuser, Emil Schmalohr. Klett, Stuttgart, 1968

Niemeyer, Wilhelm / Roth, Leo / Fischer, Walter unter Mitarbeit von Blapp, Liselotte / Candreia, Alois / Knüsel, Marie-Louise: miteinander lesen, analytisch-synthetisch. Texte, Übungen, Lehrerheft. Westermann, Braunschweig, 1978

Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1976

Pletscher, Elisabeth: Wo ist Fipsi? Leselehrgang in Blättern, ganzheitlich-analytisch. Kommentar zum Leselehrgang. Fibelverlag des Schweizerischen Lehrerinnenvereins und des Schweizerischen Lehrervereins, Zürich, 1974

Porzig, Walter: Das Wunder der Sprache. Francke, Bern, 1957

Pregel, Dietrich (unter Mitarbeit einer Schweizer Lehrergruppe u. a. Aeschbacher, Regula / Bühlmann, Guido / Herzog, Verena u. a.): Lesen heute, ein Leselernwerk auf sprachlich operativer und methodenintegrierter Grundlage, Ausgabe für die Schweiz. Heft Texte, Heft Übungen. Schroedel, Basel, 1978

Pregel, Dietrich und Lüttge, Dieter: Kontrollbogen zu LESEN HEUTE – Ausgabe für die Schweiz. Schroedel, Basel, 1978

Radigk, Werner u. a.: Lesenlernen ohne Versagen. Bericht über einen Grundschulversuch zum Problem der Legasthenie. Schroedel, Hannover, 1978

Schmalohr, Emil: Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. Empirische Beiträge zur Lehrmethodenforschung. Ernst Reinhardt, Basel – München, 1976

Schmitt, C. F.: Die Synthetische Fibel, ein programmierter Lehrgang. Schülerbuch und Kommentar. Henn, Ratingen, 1972

Schmitt, C. F. u. a.: Die Lesesyntese. Diesterweg, 1966

Schneider, Ernst: O. mir hei ne schöne Ring. Ein Lesebüchlein für die Kinder des ersten Schuljahres. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1954 (erste Auflage 1926)

Searle, John R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Suhrkamp, Frankfurt, 1971

Singer, Kurt: Lebendige Lese-Erziehung. Ehrenwirth, München, 1969

Sirch, Karl: Der Unfug mit der Legasthenie. Klett, Stuttgart, 1975

Steiner, Gerhard / Hedinger, Urs K. / Flammer, August: Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Klett, Stuttgart, 1975

Valtin, Renate: Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Schroedel, Hannover, 1972

Wepfer, Th.: Lernmethode und Lernschwäche. Schweizerische Lehrerzeitung 18, 1978

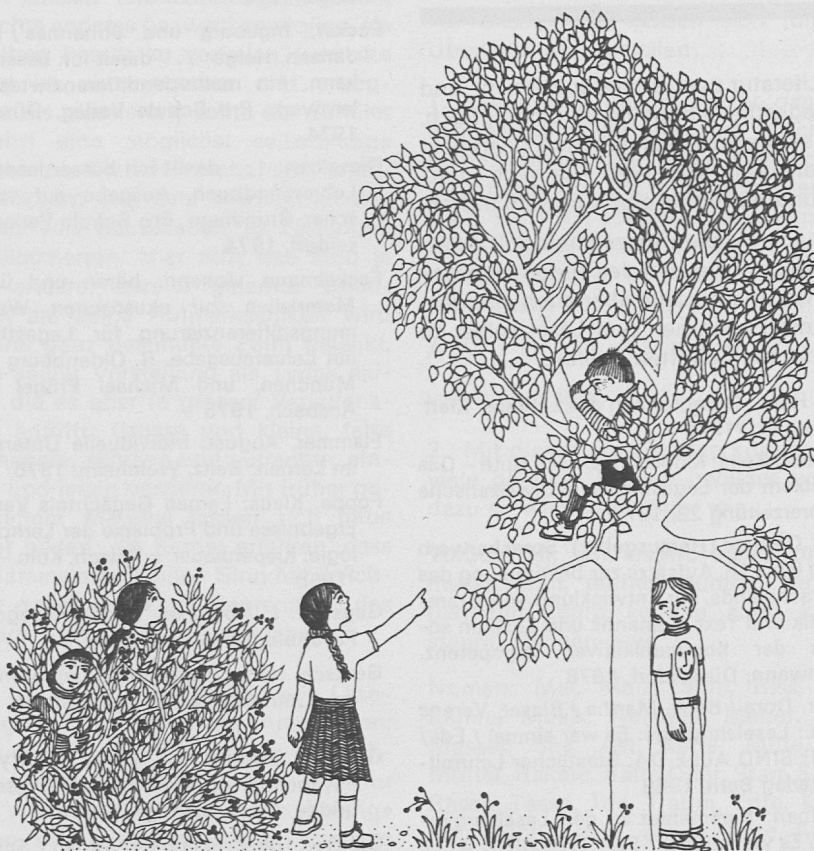
Wild, Otto: Legasthenie (Leseschwäche). Schweizerische Lehrerzeitung 43, 1952

Wittmann, Bernhard: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied-Berlin, 1970

Wolfrum, Erich (Herausgeber): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Wilhelm Schneider, Esslingen, 1972, 1976

Zürcher, Gertrud: Kinderlied und Kinderspiel. Gute Schriften Bern, 1966, jetzt bei Wyss Erben, Bern

VOM KLEINEN MÄDCHEN KRA UND VON KINDERN WIE DU EINES BIST



Schülerausgabe: 34 Blätter A4, schwarz-weiß illustriert. Preis: Fr. 3.—
Lehrerkommentar: 76 Seiten A4, schwarz-weiß illustriert. Preis: Fr. 14.—
Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, Moserstrasse 2, 3000 Bern 25

Im übrigen wird man erkennen, dass dem Verfasser bei seinen Überlegungen bestimmte Werke mit besonderen Gaben zu Gevatter standen, so vor allem die *Grundlagen der Sprachwissenschaft* von André Martinet, *Wunder der Sprache* von Walter Porzig, *Grundformen des Lehrens* von Hans Aebli, die *Psychologie des Lesens* von Gibson und Levin und *Lernen, Gedächtnis, Verhalten* von Klaus Foppa.»

Werner Marti greift in den einzelnen Kapiteln dieses Heftes Themen auf, die jede Lehrerin, jeder Lehrer für den Leseerstunterricht gründlich zu bedenken hat. In die Problematik dieser Themen hat sich der Autor vorbildhaft eingearbeitet. Die einzelnen Kapitel sind verhältnismässig unabhängig voneinander entstanden. Erst zuletzt versuchte sie der Autor in eine begründbare Reihenfolge zu stellen. So ist aus Einzelem doch ein Ganzes entstanden, getragen von der soliden sprachwissenschaftlichen Bildung des Autors. Obwohl nicht von Haus aus Psychologe, hat er sich mit kognitiver Lernpsychologie und mit Sprachpsychologie befasst. Beigezogen sind auch Fragen und Erkenntnisse der Legasthenieforschung.

Niemand schelte die Überlegungen von Werner Marti «theoretisch»! Es hat unmittelbar praktische Folgen, wenn ein Lehrgangverfasser zum Beispiel die Funktion des Zeichens von derjenigen des Signals trennt. Im Wissen darum, dass die Lautgestalt (und auch die graphische Gestalt) ihre *Bedeutung erst im Verlauf des Lernprozesses* erhält, stellen sich Anforderungen, denen die Lehrerin nicht ausweichen darf. Oder: ist sie in der Lage, die phonematische Opposition (zum Beispiel Rosen – Rasen) im Spiel und im Versuch-und-Irrtum-Lernen einzusetzen? Kann sie die Beispiele dem Klassenstand anpassen, oder ist sie einfach auf vorgegebene Muster angewiesen?

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung hat im August 1979 Einblick vermittelt in eine Erhebung aus dem Kanton Tessin: Lese- und Schreibunterricht – methodologische Aspekte und Untersuchung über die in den ersten Primarklassen herrschende Praxis. Man habe ein ziemlich klares Bild erhalten, heisst es am Schluss des Berichtes. Aber dann wird beigelegt: «Einige Vorbehalte sind allerdings angebracht, weil manchmal der Verdacht aufsteigt, Absichten würden mit dem verwechselt, was wirklich getan wird.»

Hilft unser Heft, didaktisch-methodische Absichten und wirkliches Tun in Einklang zu bringen? *Hans Rudolf Egli*

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzart – Mittelalterliche Legenden
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	1.50	Das Emmental
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege
15/16	April	75	4.—	Schulreisen
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz
48	November	76	3.—	Schultheater
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht
34	August	77	3.—	B. U. C. H.
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern
17	April	78	3.—	Religionsunterricht heute
25	Juni	78	3.—	Didaktische Analyse
35	August	78	3.—	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	3.—	Australien
43	Oktober	78	2.—	Arbeitsblätter Australien (8 Blatt A4)
			3.—	Geschichte Berns 1750–1850, Museumspädagogik
			2.50	Arbeitsblätter (9 Blatt A4)
4	Januar	79	3.—	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	3.—	Die Klassenzeichnung
17	April	79	3.—	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	3.—	Alte Kinderspiele
35	August	79	3.—	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	3.—	Theater in der Schule
5	Januar	80	3.—	Bernische Klöster 1. Die ersten Glaubensboten
9	Februar	80	3.—	Denken lernen ist «Sehen-lernen»
17	April	80	3.—	Leselehrgang KRA

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher+Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 2 256

Haben Sie Freude am Zeichnen und Malen?

Dann lassen Sie sich künstlerisch ausbilden. In der Freizeit.

Die meisten Leute haben verborgenes Talent!

Sicher haben auch Sie schon festgestellt, dass künstlerisch Schaffende meist eine beruhigende Gelassenheit ausstrahlen.

Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass der kreativ Tätige weg von der materialistischen Denkweise vermehrt die ideellen Werte zu schätzen weiss. Auch daran, dass es für ihn eine tiefe, innere Zufriedenheit bedeutet, das eigene geschaffene Werk, sei es nun ein Gemälde, ein innenarchitektonischer Entwurf, ein Mode-Modell oder ein grafisches Plakat langsam reifen zu sehen.

Kreatives Werken bedeutet Selbstverwirklichung, fördert unsere Phantasie und öffnet uns die Augen für alles Schöne unserer Umwelt. Künstler werden nicht geboren. Künstlerisch-gestalterisches Schaffen ist lernbar. Denn die meisten Leute besitzen Grundtalente und auch hier gilt es, sich vorerst einmal gewisse Techniken und Gesetzmässigkeiten anzueignen.

Ein erprobter und bewährter Ausbildungsweg.

Unsere Kunstschule ermöglicht Ihnen eine systematische künstlerische Freizeit-Ausbildung und zwar je nach Wunsch und Neigung in den Fachrichtungen Zeichnen und Malen, Modezeichnen, Innenarchitektur oder Werbegrafik. Das abwechslungsreiche Studium erfolgt auf Grund von leichtfasslichen, schriftlichen Lehranleitungen (Fernunterricht), die aus den jahrelangen Unterrichtserfahrungen unserer anerkannten Kunstschullehrer hervorgegangen sind. Mittels unzähliger Übungsanleitungen und Illustrationsbeispiele werden Sie in Ihrer Freizeit, unabhängig von Ihrem Wohnort und ohne starren Stundenplan behutsam Schritt für Schritt in das unermessliche Reich der bildenden Kunst eingeweiht.

Unsere Kunstschul-Fachlehrer sind für Sie da.

Selbstverständlich lassen wir Sie nie allein. Anhand Ihrer Übungsarbeiten und Werke, die Sie uns nach Studium der instruktiven Lektionen monatlich einsenden, zeigen Ihnen unsere freundlichen und hilfsbereiten Kunstschul-Lehrer durch sorgfältige Korrektur-Hinweise, wie Sie sich ganz persönlich vervollkommen können. Aber selbst am Telefon stehen Ihnen unsere Fachlehrer stets gerne zur Hilfe bereit, sollten Sie einmal beim Studium weitere Erläuterungen wünschen. Das ist ein zusätzlicher, ganz auf Sie persönlich zugeschnittener «Privat-Unterricht».

Zudem – und sofern Sie es wünschen – stellen wir Ihnen am Kursende auch noch ein Abschlusszeugnis über Ihr erfolgreich absolviertes Studium aus.

Kein Risiko. Probe-Studium gratis!

Wir wollen es Ihnen leicht machen. Sie sollen gar nichts überstülpen. Prüfen Sie in aller Ruhe selber, wie abwechslungsreich und leichtverständlich unsere Kurse sind. Lassen Sie sich die illustrative erste Monats-Lektion heute noch gratis und ohne jede Verpflichtung zur Ansicht und als Probe-Studium per Post zustellen. Sollte Ihnen das Kunst-Studium nicht zusagen, so senden Sie uns einfach die Unterlagen innert 10 Tagen wieder zurück und der Fall ist für Sie erledigt. Die instruktive, illustrierte Kunstschul-Broschüre mit dem detaillierten Kursprogramm und Kursablauf sowie das nützliche Zusatz-Geschenk dürfen Sie auf jeden Fall behalten.

Und wenn Sie dann definitiv mitmachen möchten: Es gibt keine günstigere Kunausbildung!

Das faszinierende Studium (bei jedem Kurs) setzt sich aus drei Jahresstufen zusammen, dauert also insgesamt 3 Jahre, wobei Sie monatlich 1 bis 2 Lektionen durcharbeiten. Sie dürfen aber selbstverständlich den Kurs jeweils am Ende einer Jahresstufe wieder abbrechen und haben trotzdem eine gute Grundlagenausbildung. Wenn Sie etwas mehr Freizeit investieren möchten, können Sie das gesamte Studium aber auch in kürzerer Zeit absolvieren, also z. B. in 2 oder gar in 1 Jahr. Diesbezüglich orientieren wir Sie näher zusammen mit der 1. Monatslektion. Das monatliche Kurs-honorar von Fr. 49.– ist im Verhältnis zum Gebotenen äusserst bescheiden.

Kurs 1: Zeichnen und Malen

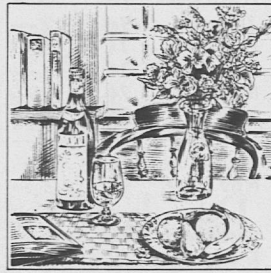
Dieses umfassende Studium ist nicht zu vergleichen mit Kurz-Kursen, wie sie bisweilen an Abendschulen geboten werden, die lediglich Teil-Themen des Zeichnens und der Malerei behandeln. Denn eine solche Teil-Ausbildung mag Sie kaum zum wirklich befriedigenden und erfüllenden Freizeit-Hobby Zeichnen und Malen zu bringen.

Ausgehend von einfachsten Strichübungen machen wir Sie gründlich vertraut mit den wichtigen Gesetzmässigkeiten aus Kompositionslehre (Bildaufbau), Perspektivlehre und Farbenlehre. Diese fundamentalen Themen bilden die Grundlage, um uns mit allen wichtigen Mal- und Zeichentechniken

befassen zu können, wie: Bleistift, Kohle, Kreide, Feder, Aquarell, Öl, Pastell, Gouache, Linolschnitt, Batik usw.

Aufbauend auf diesen Kenntnissen und Techniken vertiefen wir uns in die verschiedenen Richtungen des Porträtierens, des Landschaftszeichnens- und -malens, des Aktzeichnens und -malens und der Karikatur. Ein kurzer Abriss über die Kunst- und Stilgeschichte vermittelt Ihnen viele Anregungen zum selbstschöpferischen Arbeiten.

Unser Kurs soll Sie befähigen, Gemälde und Zeichnungen mit den gebräuchlichsten Zeichen- und Malmaterialien in den verschiedensten Stilrichtungen absolut selbstständig und gekonnt zu gestalten.



Kurs 2: Innenarchitektur

Dieser umfassende Kurs soll Ihnen ermöglichen, innenarchitektonisch tätig zu sein, sei es nun, dass Sie lediglich Freude an der Ausgestaltung und Einrichtung eigener oder fremder Wohn- und Büroräume haben, oder sei es nun, dass Sie sich zum Ziele setzen möchten, sich speziell dem Laden-, Hotel- oder Restaurant-Innenausbau zu widmen.

Ein Innenarchitekt sollte natürlich seine Ideen und Skizzen jederzeit anschaulich zu Papier bringen können. Wir beginnen deshalb unser Studium mit den zeichnerischen Grundbegriffen. Das Lehrfach Innenarchitektur macht Sie dann mit der rein kreativ-technischen Seite und vielen Anwendungsmöglichkeiten vertraut, wobei wir hier mit einfachsten Übungsbeispielen für die eigene Wohnung anfangen. Für den

Verkehr mit Handwerkern und Lieferanten sollte man seine Pläne massstabgerecht und verständlich zu Papier bringen. Wir widmen uns deshalb eingehend auch dem technischen Bauzeichnungs- und der Bautechnik- und -lehre. Wer innenarchitektonisch tätig ist, muss sich vor allem in den verschiedensten Materialien auskennen, seien es nun z. B. Wand-, Decken- oder Bodenbeläge, was wir in den Lehrfächern Baustoffkunde und Holzbau ausführlich behandeln. Aber auch gesetzliche Vorschriften, wie z. B. über elektrische Installationen gilt es zu berücksichtigen.

Gekonntes innenarchitektonisches Schaffen mit seiner idealen Verbindung zwischen Kreativität und Technik wird auch Sie faszinieren und setzt Ihrer Phantasie fast keine Grenzen.



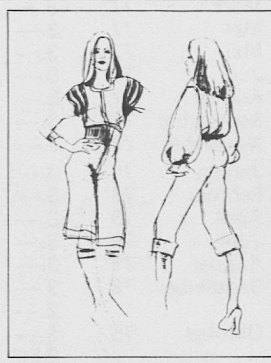
Kurs 3: Modezeichnen/Modegestaltung

Modezeichnen/Modegestaltung, das weckt in uns Erinnerungen an glänzende Modeschauen, brillante Mannequins und lässt uns an berühmte Modeschöpfer wie Yves St. Laurent, Dior, Ungaro usw. denken. Modezeichnen, das birgt einen Hauch internationaler nobler Welt in sich. Warum aber in die Ferne schweifen, denn auch das eigene Kleid wurde von einem Modegestalter kreiert. Ob Sie Mode-Modell-Entwürfe für sich oder auch andere gestalten möchten. Modezeichnen ist im wesentlichen eine Sache der Kreation, der Technik und vor allem der Übung.

Ein(e) Modegestalter(in) sollte vorerst einmal einwandfrei und flüssig skizzieren können, wir beginnen deshalb unseren Kurs mit den zeichnerischen Grundtechniken. Da die figurliche Darstellung des Menschen bei der Modezeichnung stets eine wichtige Rolle spielt, befassen wir uns auch eingehend mit den kurzweiligen Gebieten des

Porträtierens sowie des Aktzeichnens. Beherrschen wir einmal diese Grundlagen einwandfrei, dann bildet das Hauptfach Modezeichnen/Modegestaltung einen Höhepunkt eines zwar kurzweiligen, aber umfassenden Studiums, wobei wir sämtliche Schritte vom Entwurf bis hin zum fertigen Kleidungsstück eingehend üben. Zum Abschluss streifen wir mit dem Fach Werbegestaltung auch die werbliche Anwendung der Modezeichnung z. B. für Modezeitschriften oder Kataloge.

Gekonntes Modezeichnen: Ob es nun um die Kreation eigener Kleider geht oder ob Sie als unersetzlicher(r) Mitarbeiter(in) eines Coutureateliers oder einer Konfektionsfirma tätig sein möchten, immer werden Sie ob der unermesslichen Fülle an neuen modischen Ideen, die Sie nach unserem Kurs zu realisieren vermögen, fasziniert sein.



Kurs 4: Werbegrafik

Überstes Ziel jeglicher gekonnter Werbegrafik ist es, das Kaufinteresse des Konsumenten für ein bestimmtes Produkt oder eine Dienstleistung zu wecken. Ein guter Werbegrafiker sollte deshalb nicht nur sehr viel Kreativitätsvermögen und Phantasie entwickeln, sondern auch eine grosse Dosis an werbefachlichem Wissen aufweisen.

Natürlich muss auch der Werbegrafiker in erster Linie einmal frei und flüssig zeichnen, malen und skizzieren können. Wir beginnen deshalb in unserem Lehrgang auch hier mit den zeichnerischen Grundtechniken. Gleichzeitig befassen wir uns aber schon zu Beginn auch mit dem Fach Allgemeine Werbelehre, um Einsicht in die Zusammenhänge von Wirtschaft und Werbung zu erhalten. Der Lehrstoff Produktionskunde erläutert dann ausführlich alle produktionstechnischen Kenntnisse, die zur Herstellung von gedruckten Werbemitteln notwendig sind. In der modernen Werbegrafik spielt die verkaufsfördernde Darstellung von Mensch, Gegenstand und Hintergrund eine wesentliche Rolle. Wir trainieren uns deshalb dahingehend intensiv auch in den Fächern Porträtieren, Aktzeichnen und Landschaftsmalen.

Mit dem Lehrgebiet «Spezielle Werbelehre» behandeln wir dann schrittweise jeden Bereich der Werbung, wie z. B. Plakatwerbung, Anzeigenwerbung, Drucksachen, Verpackungswesen und Direktwerbung. Richtiges Planen und Organisieren ist auch für den erfolgreichen Werbegrafiker das A und O seiner werbefachlichen Tätigkeit. Wir befassen uns daher mit diesem wichtigen Thema eingehend im Fach Planung und Organisation. Der Lehrstoff Werbegestaltung, mit welchem wir uns intensiv mit der grafischen Gestaltung der verschiedenen Werbegebiete auseinandersetzen, bildet den Höhepunkt eines zwar umfassenden, aber äusserst kurzweiligen Studiums. Zum Schluss zeigt Ihnen das Fach Modegestaltung noch einen interessanten Einblick in einen speziellen Anwendungsbereich der Werbegrafik, nämlich der Mode.

Werbegrafisches Schaffen, das bedeutet auch vielseitigen Kontakt und intensive Zusammenarbeit mit Werbeleuten, Fotografen, Mannequins, Druckern usw. und dürfte damit eine der interessantesten und befriedigendsten Tätigkeiten überhaupt sein – auch für Sie.

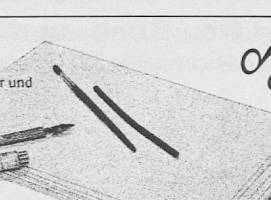


Neue Kunstschule Zürich

(Unter Leitung und Mitwirkung von staatl. dipl. Zeichenlehrern und Kunstpädagoginnen)
Räffelstrasse 11, 8045 Zürich
Telefon 01/313418

Geschenk gratis

Pinsel, Deckfarbe, Kohlestift, Kugelspitzfeder und Spezialzeichnenpapiere sind wichtige Hilfsmittel für einen raschen Kunst-Studienbeginn. Unsere Schule schenkt Ihnen diese wertvollen Materialien. Sie dürfen sie behalten, auch wenn Sie uns die Probelektion wieder zurücksenden.



Die 1. Monatslektion umfasst
● 60 Seiten ● über 70 Illustrationsbeispiele ● 28 Übungsanleitungen ● Format 20 x 29 cm

Die 1. Monatslektion 10 Tage lang gratis zur Probe!

Illustrierte KUNSTSCHUL-Broschüre mit Kursprogramm kostenlos

Gutschein für Gratis-Probe-Studium

Heute noch einsenden an:
Neue Kunstschule Zürich AG, Räffelstrasse 11, 8045 Zürich

Ja, ich möchte gerne Ihr Gratis-Probestudium kennenlernen. Senden Sie mir bitte per Post kostenlos die illustrierte Kunstschul-Broschüre und das nützliche Gratis-Geschenk (die ich beide auf jeden Fall behalten darf), sowie die instruktive erste Monatslektion für den Kurs:

(bitte gewünschten Kurs hier eintragen)
kostenlos zur Ansicht. Sollte mir dieser Lehrgang nicht zusagen, schicke ich ihn innert 10 Tagen nach Erhalt einfach wieder zurück und der Fall ist für mich erledigt. Andernfalls mache ich definitiv an Ihrem Studium mit. Ich erhalte dann monatlich automatisch jeweils meine weiteren Kurslektionen.

Ihre qualifizierten Kunstschul-Fachlehrer korrigieren meine Monatsarbeiten sorgfältig und helfen mir, dass ich Herr/Frau/Frl. (Nichtzutreffendes bitte streichen)

Name	Geb.-Datum
Vorname	Ort/Datum
Strasse	Unterschrift
PLZ/Ort	(Bei Jugendlichen des gesetzlichen Vertreters)
Tel.-Nr.	Kein Vertreterbesuch

☐ Bitte um Zustellung eines weiteren Gratis-Probestudium-Gutscheins für meine Freunde und Bekannten.

4 112