

Zeitschrift: Schweizer Spiegel
Herausgeber: Guggenbühl und Huber
Band: 44 (1968-1969)
Heft: 9

Artikel: Das meinen sie dazu - Stellungnahme von Pädagogen : wie lesen und schreiben lernen?
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1079090>

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: 02.04.2026

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

Wie lesen und schreiben lernen?

Der Strom der Stellungnahmen zu Hans Bossards Angriff auf die Ganzheitsmethode zum Erlernen des Lesens reißt nicht ab. Zuvor hatte Elisabeth Appenzeller die heutige Erfassung und Behandlung krankhafter Leseschwäche (Legasthenie) erläutert. Was für ein Segen dieser Fortschritt bedeuten kann, unterstrich ein Einsender in der März-Nummer. Hans Bossard hat das nicht geleugnet, nur meint er, viele, die heute als Legasthener gelten, seien ebenfalls bloße Opfer der Methode. Im April veröffentlichten wir einen Ausschnitt aus den Eltern-Antworten, die sich im Verhältnis 12:1 gegen die Ganzheitsmethode aussprachen. Im Mai folgten drei spezielle Beiträge. Im Folgenden nehmen drei gewiegte Fachleute Stellung. Im Juli und August werden wir die Aussprache abschließen. Red.

Wie sieht die Ganzheitsmethode aus?

Von Alice Hugelshofer-Reinhart



Is Pestalozzi in seinen Mütterbriefen, die unter dem Titel «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» zusammengefaßt sind, über «die erste Qual der Jugend, die elenden Buchstaben», klagte, muß es schon Kinder gegeben haben, die Schwierigkeiten hatten beim Lesenlernen. Damals gab es noch keine Ganzheitsmethode in den Schulen, die man für solches Versagen verantwortlich machen konnte.

Heute klagt man nicht mehr über die «elenden Buchstaben». Man macht für alle Schwierigkeiten beim Lesenlernen eine Methode zum Sündenbock, die den Kindern nicht einzelne Buchstaben, sondern sinnvolle Wörter oder Wortgruppen zur Einführung in die Kunst des Lesens bereitstellt: die Ganzheitsmethode. Diese Methode wird in der Schweiz schon seit gut vierzig Jahren in vielen Schulen angewendet, ist also keineswegs neu. Neu ist höchstens, daß methodische Fragen in der Öffentlichkeit diskutiert werden.

Ist es nicht seltsam, daß die gleiche Methode, die den modernen Kleinkindfibeln zugrunde liegt und die zum Beispiel im Duisburger Gruppenversuch mit Erfolg angewendet wurde (Karlheinz Walter: Kleine Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen, Duisburg 1968), für normale Erstkläßler als zu schwierig beanstandet wird?

Wie sieht nun diese Ganzheitsmethode aus, und wie ist man dazu gekommen, sie in der Schule zu verwenden? Eigentlich haben die Kinder selbst den Weg dazu gewiesen. Jene Kinder nämlich, die schon vor dem Schuleintritt auf eigene Faust lesen lernen. Fast in jeder ersten Klasse treffen wir solche Kinder an. Meistens wissen ihre Eltern nicht, wo und wie sie lesen gelernt haben. Wie das zugehen kann, möchte ich an einem Beispiel zeigen, das ich selbst erlebt habe.

Einer meiner eigenen Buben fragte mit gut vier Jahren, in der Zeit, da er fast ausschließlich mit seiner Eisenbahn spielte, nach allen Bahnhof-Anschriften, denen er begegnete. Er freute sich über die manchmal lustig klingenden Namen und sprach sie leise vor sich hin. Nach einzelnen Buchstaben fragte er nicht, und wir machten ihn auch nicht darauf aufmerksam. Dabei blieb es mehr als ein Jahr lang. Dann machten wir zufällig mehrere Ausflüge mit der Sihltalbahn, wobei der Knabe mit Namen wie Selnau, Sihlwald, Sihlbrugg bekannt wurde und sie bei der zweiten und dritten Begegnung selber «las». Kurz darauf trafen wir auf der Straße einen Migros-Wagen. Der Knabe deutete auf die Anschrift des Wagens und fragte: «Was gheißt das?» – «Das gheißt Migros», antwortete ich, worauf er entgegnete: «Das cha doch nüd Migro gheiß, es hät ja en S zhinderscht». Was war geschehen? Der Knabe muß den S-Laut an den mit S beginnenden Bahnhof-Anschriften Selnau, Sihlwald, Sihlbrugg ganz im Stillen für sich so weit abgelöst haben, daß ihm sein Nichtgesprochenwerden am Schluß des Wortes Migros auffiel. Der Kleine blieb also nicht beim Entgegennehmen

von ganzen Wortbildern stehen. Mehrmals wiederkehrende gleiche Buchstaben an einem Wortanfang fielen ihm auf, und er löste sie selbständig von der Ganzheit der Wortbilder ab.

Ganz ähnlich geht es im Klassenunterricht beim ganzheitlichen Lesenlernen. Die Kinder speichern nicht einfach die ihnen dargebotenen ganzheitlichen Wortbilder und lernen sie auswendig. Ganz von selber fangen sie schon nach ein paar wenigen Schulwochen an, in die Ganzheit der Wortbilder einzudringen und einzelne Buchstaben wahrzunehmen.

Das geht zum Beispiel so vor sich: Die Kinder haben in ihrem Setzkasten das Wort «Wolf» aus Buchstabentäfelchen mit begleitendem Vorsichhinsummen des Wortklanges zusammengesetzt. Da meldet sich ein Knabe und sagt: De vorderscht Buechstabe känn ich, de bruch ich für min Name». Er heißt Walti. «Und ich bruch en au für min Name», ruft Willi. «Und ich müeßt jetz nu de vorderscht eweg neh und defür en R anestelle, dänn wärs min Name», verkündet Rolf. Es kommt nun sehr darauf an, wie ein Lehrer solche Meldungen der Kinder entgegennimmt, und wie er sie in den Unterricht einbaut. Ich sage: «Das isch fein, daß du das gmerkt häsch. Jetz wämer grad alli us eusem «Wolf» en «Rolf» zaubere. Die ganze Klasse führt diese Verwandlung im Setzkasten durch das Auswechseln des Anfangsbuchstabens aus und verwandelt nachher den «Rolf» auch wieder in den «Wolf» zurück. Dabei wird jedesmal der Wortklang mitgesummt.

So nimmt die ganze Klasse an einer Entdeckung eines Mitschülers teil und wird dazu angeregt, die einzelnen Glieder eines Wortbildes genauer zu beachten. Bald löst eine Entdeckung die andere ab. Auf lebendige und natürliche Weise lernen die Kinder die Wichtigkeit der einzelnen Teile eines Wortganzen kennen und dringen ganz von selber zu den Buchstaben vor. Es setzen nun Übungen ein, die der Beachtung von einzelnen Buchstaben gelten, zum Beispiel das Zusammenstel-

Lesen lernen

len von Wörtern, die alle mit dem gleichen Buchstaben beginnen. Denn es ist ganz selbstverständlich, daß auch im Verlauf eines ganzheitlichen Leselehrganges alle Buchstaben erarbeitet werden müssen.

Normalerweise ist eine ganzheitliche Einführungsfibel im Spätherbst des ersten Schuljahres abgeschlossen. Die noch folgenden Fibelhefte dienen dem selbständigen Anwenden und Üben des durch das ganzheitliche Vorgehen Gewonnenen. Der wichtigste Vorteil der Ganzheitsmethode gegenüber der traditionellen Buchstabenmethode liegt darin, daß die Kinder aktiv und selbständig in das Reich der Buchstaben vordringen dürfen und deshalb freudig und in geistiger und seelischer Aufgeschlossenheit dem Unterricht folgen.

Was Hans Bossard im Februarheft des Schweizer Spiegel berichtet über Zweitkläßler, die Einzelwörter wie «mich, bin, sein, mein» nicht lesen konnten, kann ich mir nur so erklären: Ganzheitlich geführte Kinder sind daran gewöhnt, beim Lesen einen Sinn zu erfassen. «Mich, bin, sein, mein» haben aber außerhalb eines Satzzusammenhangs keinen Sinn. Wenn Kinder also stutzig werden vor solchen inhaltslosen Wörtern, so ist das nicht so verwunderlich. Wenn sie allerdings über ein anfängliches Stutzen nicht hinaus kommen, dann stimmt etwas nicht. Dafür eine Methode verantwortlich zu machen, die sich seit Jahrzehnten bewährt hat, geht aber doch wohl nicht an. Es könnte allenfalls eine zu wenig sorgfältige Durchführung der Methode vorliegen. Davor ist keine Methode geschützt. Jede Methode ist immer nur so gut wie der Lehrer, der sie gerade durchführt.

Sind leseschwache Kinder nicht eher Opfer der heutigen Lebensbedingungen?

Lesenlernen setzt eine gewisse Merkfähigkeit für Schriftformen voraus, die beim leseschwachen Kind gestört oder ungenügend entwickelt ist. Eine Vorstufe solcher Merkfähigkeit übt das vorschulpflichtige Kind beim

aufmerksamen Betrachten von Bilderbüchern. Wo ist aber heute das Kind zu finden, das sich aufmerksam in ein Bilderbuch vertieft? Das nicht so mit Bilderbüchern und Bilderheftchen überschüttet ist, daß seine Aufmerksamkeit höchstens noch zum oberflächlichen Durchblättern reicht? Und wo sind die Eltern, die dem Durchblättern etwas Besseres gegenüberstellen und mit ihren Kindern Bilderbücher eingehend beschauen?

Was außer Bilderbüchern den Kindern heute vor Augen kommt, das ist in beständigem Fluß und läßt weder Ruhe noch Beschaulichkeit aufkommen: der Fernsehschirm, der Straßenverkehr, der Bilderstrom vor den Fenstern des dahinrollenden Autos. Wie sollen da Kinder zum Erfassen von Einzelheiten und damit zur Ausübung einer gewissen Merkfähigkeit kommen? Ist es nicht eher zum Verwundern, daß immer noch so viele Kinder den Leselernprozeß ohne größere Schwierigkeiten bewältigen?

Es stehen sich im Methodenstreit zwei Grundauffassungen vom Ziel des Leseunterrichtes gegenüber. Die einen sehen das Ziel in der äußerlichen Beherrschung der Lesetechnik, unabhängig vom verständlichen Sinn des Gedruckten. Für die andern steht das Sinnverstehen im Vordergrund. Sie gehen von der Voraussetzung aus, daß der faßbare Sinn, der hinter den schwarzen Zeichen steht, für Kinder des ersten Lesealters noch entscheidend wichtig ist. Von dem in der Vorstellung des Kindes aufleuchtenden Sinn eines Wortes aus kann der Funke springen, der plötzlich den ganzen Lesevorgang erhellt und vorantreibt.

Das hübscheste Beispiel für einen solchen Funkensprung ist in Johanna Spyris «Heidi» zu lesen. Da müht sich der Hauslehrer in Frankfurt Tag für Tag vergeblich damit ab, dem Heidi die einzelnen Buchstaben mit allerlei Kniffen beizubringen, und dann kommt die verständnisvolle Großmama und schenkt dem Kind ein Buch, dessen Inhalt es brennend interessiert, und es lernt sozusagen über Nacht lesen.

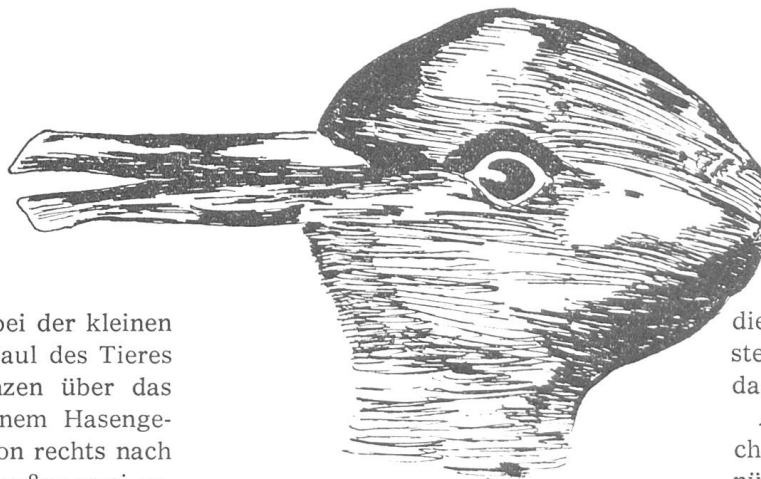
Welches Tiergesicht sehen Sie zuerst?

Von Dr. Hans Zantop

Sie werden es bald entdeckt haben: dieser Tierkopf (aus dem Werk von Josefine Kramer, Linkshändigkeit, Antonius-Verlag, Solothurn 1961) hat nun tatsächlich zwei Gesichter, ein Enten- und ein Hasengesicht. Welches der beiden haben Sie zuerst gesehen? Dieser doppeldeutige Tierkopf dient zur Feststellung der Linksäugigkeit, bei der das linke Auge die Blickrichtung bestimmt.

Um Klarheit zu bekommen, ob es wirklich der Linksäuger ist, der zuerst den Hasen sieht, prüfte ich 70 Schüler des Seminars Kreuzlingen folgendermaßen. Ich bat sie, einen Stift in Armeslänge von unten her mit der scharf gesehenen Kante eines Fenster- oder Bildrahmens zur Deckung zu bringen, dann das rechte Auge zu schließen, um festzustellen, ob der Stift noch immer den Rahmen bedeckt. War das der Fall, so hatte das linke Auge die Deckung herbeigeführt, andernfalls das rechte. Unter den 70 Schülern fanden sich 9 Linksäuger. Unter ihnen sahen nur 3 zuerst den Hasen. Im ganzen sahen 8 Schüler zuerst den Hasen, 60 die Ente. 2 Schüler sahen zuerst weder Hasen noch Entengesicht, sondern etwas ganz anderes. Bei den Rechtsägern waren es also ein Zwölftel, bei den Linksägern aber auch bloß ein Drittel, die zuerst den Hasen sahen, wie es nach der Theorie bei allen Linksägern und bei keinem Rechtsäuger der Fall sein sollte.

Im Gespräch mit den Schülern suchte ich herauszufinden, womit es nun vor allem zusammenhängt, ob wir einen Hasen oder eine Ente sehen. Antwort: mit der Leserichtung. Im Unterricht werden wir auf die Leserichtung von links nach rechts festgelegt. Blicken wir nun von links nach rechts, so erkennen wir zuerst den Schnabel (weil er vorne ist) und ergänzen ihn zu einem Entenkopf. Lesen wir umgekehrt von rechts nach



links, so beginnen wir bei der kleinen Einbuchtung, die das Maul des Tieres sein könnte und ergänzen über das Auge nach links zu einem Hasengesicht. Die Anweisung, von rechts nach links zu lesen, ließ alle außer zwei sofort auch das Hasengesicht erkennen.

Als Mittel zur Feststellung der Linksäugigkeit mag sich unser Tierkopf solange eignen, als die Versuchskinder noch nicht lesen können. Der Prozentsatz derjenigen, welche die Zeichnung von links her aufschlüsselten, war ja auch in unserem Versuch bei den Linksäugern noch viermal so groß als bei den Rechtsäugern. Die Zahl der Linksäuger war freilich bei diesem Versuch zu klein, um in dieser Hinsicht einen sicheren Schluß zuzulassen. Und man müßte dann zudem die Tatsache, daß fünf von sechzig Rechtsäugern ebenfalls zuerst den Hasen sahen, als eine anders verursachte Veränderung erklären können.

Besonders interessierte mich nun jene Ausnahme, wonach ein Schüler und eine Schülerin weder von links noch von rechts her zu sehen begannen, sondern *vermutlich*, wie sie es dann auch selber erklärten, von der Mitte aus (wie wir dem Gegenüber zuerst in die Augen blicken und dann das ganze Gesicht sehen): Die eine sah den Kopfteil einer Ritterrüstung mit Visier, der andere überhaupt keinen Kopf, weil er das Zentrum nicht als Auge nahm. Tatsächlich: Gehen wir von der Mitte aus, so sehen wir entweder längere Zeit überhaupt kein Gesicht oder aber es ist mehr oder weniger zufällig, welches wir sehen.

Könnte uns *das* die Entstehung der Legasthenie bei der Ganzheitsmethode verständlich machen? Das Kind wird durch sie dazu angehalten, das ganze Wort visuell zu erfassen. In der Leserichtung noch nicht festgelegt, blickt es nach rechts und nach links und liest «ei» auch als «ie» und die Buchstaben d und q auch als b und p. Es gelangt so nicht zur eindeutigen Leserichtung, wechselt hin und her und verwechselt auf diese Weise Buchstaben und Buchstabenfolgen.

PS. Ich legte unseren Kopf schließlich auch unserem Zeichenlehrer, Kunstmaler Willi Koch, St. Gallen, vor. Von ihm erhielt ich die Bestätigung der oben ausgesprochenen Vermutung – und damit wohl auch unserer These. Er sah nämlich sofort beide Tiergesichter, weil er von der Mitte, dem Auge aus das Bild ansah. Er erklärte mir, daß er auch seine Schüler dazu anhalte, alles von der Mitte aus anzuschauen und nicht nach der Art und Weise des Lesens von links nach rechts. Das wäre übrigens auch einer von mehreren Gründen, mit denen sich die Ausnahmen von unserer Regel erklären lassen, auch die Tatsache, daß sogar Rechtsäuger im Lesealter, die also aus zwei Gründen von links her die Zeichnung anschauen müßten, doch zuerst den Hasen sahen. Vor allem aber scheint mir die Aussage Willi Kochs das Resultat meines Versuches zu bestätigen: daß die Ganzheitsmethode das Kind in der Leserichtung nicht festlegt, ja verwirrt, daher viele daran hindert, in der Rechtsschreibung die nötige Sicherheit zu erlangen.

Ein unnötiger oft schädlicher Umweg

Von Dr. Eugen Rutishauser

Um die Ganzwort-Lesemethode spielt sich etwas wie eine ständige Tragikomödie ab. Das Komödienhafte liegt in der theoretischen Fundierung, die auf einer fundamentalen Verwechslung beruht. Zu tragischen Entwicklungen führt oft ihre praktische Anwendung.

Wenden wir uns zuerst der Theorie zu. Es wird gesagt, Wörter seien Ganzheiten. Aber welche Wörter, die gesprochenen oder die geschriebenen? Da es um's Lesen geht, sind offenbar

die geschriebenen gemeint. Die aber stellen in keiner Weise eine Ganzheit dar.

Am Ganzheitscharakter der gesprochenen Wörter zweifelt wohl kein vernünftiger Mensch. Es dürfte noch nie einer Mutter eingefallen sein, ihr Kind in der Weise sprechen zu lehren, daß sie es vorerst die einzelnen Sprachlaute aussprechen und erst hernach zu Wörtern hätte zusammenfügen lassen. Das geschriebene Wort jedoch ist seinem Wesen nach ein aus einzelnen Lautzeichen *zusammengesetztes* Gebilde. Wird es als Ganzheit angesprochen, so liegt entweder eine Verwechslung mit dem gesprochenen Wort vor, oder der Ausdruck «Ganzheit» wäre seiner spezifischen Bedeutung vollständig entfremdet.

Was ist Schreiben und Lesen?

Wir wollen verdeutlichen, was beim Schreiben eigentlich geschieht. Gegeben ist ein Wort, das wir uns in einer akustischen Vorstellung gegenwärtig halten. Nun zerlegen wir es im Geist in einzelne aufeinanderfolgende Laute, denen durch eine Übereinkunft je ein optisches Zeichen zugeordnet ist. Diese Zeichen setzen wir auf's Papier in der Reihenfolge, welche die Wortanalyse ergeben hat.

Das Lesen kehrt diesen Prozeß um. Indem wir die Lautzeichen erblicken, assoziieren wir die mit ihnen durch Vereinbarung verbundenen Laute und fügen sie zusammen zur Vorstellung des gesprochenen Wortes. Dabei macht es keinen Unterschied, ob das Wort – im lauten Lesen – ausgesprochen oder – im stillen Lesen – nur in der Vorstellung vergegenwärtigt wird.

An diesen Grundvorgängen vermögen die eifrigsten Künste nichts zu ändern. Zwar läßt sich bis zu einem gewissen Grad erreichen, Wortvorstellungen direkt an einfache Wortbilder anzuknüpfen, doch wird mit wachsender Zahl und Komplexheit der Wortbilder der Rückzug auf die Laute und ihre Zeichen unerläßlich. Das wird ja selbst von den eifrigsten Befürwortern der Ganzheitsmethode zugegeben und praktiziert. Warum legen

Lesen lernen

sie so viel Gewicht darauf, im Beginn des Leseunterrichts das Wesen der Lautschrift zu ignorieren? Spielt hier vielleicht eine unbewußte romantische Sehnsucht nach vergangenen Formen der Zivilisation eine Rolle? Da wäre es doch gut, sich wieder einmal bewußt zu machen, was für ein ungeheurer Fortschritt in der Überwindung des Systems der Wortzeichen zugunsten des Systems der Lautzeichen liegt.

Nachteiliger Umweg

Es ließe sich leicht aufweisen, warum der Umweg über die Fiktion der Ganzheit des geschriebenen Wortes im Prozeß des Lesenlernens mit innerer Notwendigkeit bei vielen Kindern zu ernstlichen Störungen des Lernprozesses führen muß. Indessen wollen wir hier davon absehen (eine Illustration dazu gibt der vorstehende Aufsatz von Dr. Hans Zantop, Red.) und uns den tatsächlichen Auswirkungen der Methode zuwenden.

Nach dem Zeugnis von Kinderärzten, Jugendpsychiatern, Erziehungsberatern und Sprachheilehrern darf heute als erwiesen gelten, daß die Zahl der Legasthenie-Fälle überall dort ansteigt, wo die Kinder der Ganzheits-Lesemethode ausgesetzt werden. Diese Tatsache allein wäre Grund genug, die Methode als Irrweg kenntlich zu machen und auf ihre weitere Anwendung zu verzichten.

Auch wo die Methode nicht zur Entstehung eigentlicher Legasthenie entscheidend beiträgt, sind ihre Auswirkungen oft fragwürdig und für die geistige Entfaltung der Kinder nachteilig. Sie stiftet mindestens Verwirrung, verlängert unnötigerweise den Vorgang des Lesenlernens und zwingt sehr viele Eltern dazu, ihren Kindern selbst Leseunterricht zu erteilen.

Vermeintlicher Kampf gegen die Finsternis

Der Strom der Bedenken und der fachmännischen Feststellungen über fragwürdige und schädliche Folgen der Ganzheitsmethode schwillt an, aber bis heute hat er die Front der Lehrer, die sich ihr verschrieben ha-

ben, nicht zum Wanken gebracht. Diese halten unbeirrt an der vermeintlichen Errungenschaft fest, als ob es gälte, das Licht der Wahrheit gegen die Mächte der Finsternis abzuschirmen. Welches sind die Gründe, auf die sie sich stützen?

Zunächst einmal scheinen sie sich darauf zu verlegen, andringende Kritik nach Möglichkeit zu überhören. Oder sie melden Zweifel an der Redlichkeit und an der fachlichen Zuständigkeit der Kritiker an. Was trotz solcher Abwehrbewegungen nicht zu überhören ist, wird etwa mit dem Hinweis kommentiert, ungünstige Ergebnisse seien möglich, aber nur bei Lehrern, welche die Methode nicht genügend beherrschen. Man versucht also, die Methode als solche dadurch zu retten, daß alle Mißerfolge auf unangemessene Anwendung zurückgeführt werden, und man versteigt sich gelegentlich sogar zu der Behauptung, jede Methode sei nur soviel wert wie der Lehrer, der sie anwende.

Dem wäre doch wohl entgegenzuhalten, daß eine Unterrichtsmethode, die nur in der Hand von gründlich ausgebildeten Spezialisten zu positiven Ergebnissen führt, nicht allgemeinverbindlich erklärt werden dürfte.

Im weiteren wird der Sinn der Kritik dahin umgedeutet, daß gesagt werde, die Methode sei zu «schwierig», sie verlange zuviel von den Kindern. So ist es aber gewiß nicht gemeint. Sie ist nicht zu schwierig, sondern in der Grundkonzeption dem Lernprozeß nicht angemessen. Nur insofern verlangt sie von den Kindern «zuviel», als sie ihnen zumutet, trotz den Erschwerungen eines unnötigen Umweges dennoch lesen zu lernen.

Daß die überwiegende Mehrheit der Schulkinder auch auf dem Wege über die Ganzheitsmethode schließlich einmal dazu gelangen, ganz ordentlich zu lesen, sei gerne zugestanden. Daraus läßt sich aber kein Verdienst der Methode ableiten. Die Tatsache zeigt nur, daß es unter den Bedingungen der heutigen Zivilisation schwierig ist, normale Kinder daran zu hindern, das Lesen zu erlernen.

Erzählung von
Hans-Rudolf Lehmann

Aus dem hellen Grün der Wiese leuchteten tausend gelbe Sonnen.

Stefan kniff die Augen zusammen: da verschwammen die Sonnen zu einem gelben Meer.

Er beugte sich zu ihnen nieder, sog ihren Duft ein und fuhr mit den Fingern behutsam über eine von ihnen: sie fühlte sich kühl und samten an, und ihre Berührung erzeugte auf der Haut ein unmerkliches Prickeln. Als er die Fingerbeeren ansah, waren sie an einigen Stellen gelb überpudert, und im matten Gelb des Blütenstaubs zeichnete sich deutlich das verschlungene Muster der Hautrillen ab.

Stefan beschloß, die Sonnen auch von unten zu betrachten. Vorsichtig legte er sich auf den Rücken und verschränkte die Arme unter dem Kopf. In seinem Gesichtsfeld herrschte eine von grünen Schatten durchzitterte Dämmerung. Neben seinen Schläfen türmte sich ein strotzendes Dickicht aus Löwenzahnblättern auf; es wurde von schlanken Schäften durchstoßen, auf denen die Blütensonnen thronten, umkränzt von stacheligen Halskrausen. Hinter den Grasrispen und dem Gewirr der Löwenzahnblätter, die sein Gesicht beschatteten, zeigte sich stückweise der Frühlingshimmel, und vor dessen verwaschenem Blau schwankten, verschwindend und wieder auftauchend, die gelben Blüten sachte hin und her, wie wenn sie in die laue Luft geheime Zeichen schreiben wollten.

Stefan knickte mit zwei Fingern einen Schaft: da stürzte lautlos eine Sonne aus dem Himmel und blieb mit zerrauten Blütenblättern auf seinem Hemd liegen. Als er sich auf die Seite wälzte, um aufzustehen, rutschte die tote Sonne, den Stengel hinter sich herziehend, ins niedergedrückte Gras. Er entdeckte noch andere, die das Gewicht seines Körpers zerquetscht hatte: sie klebten am Boden, und aus den Stengeln, die an den Knickstellen aufgeschlitzt waren, quoll ein zähflüssiger Saft.

Es kam Stefan in den Sinn, daß man über die toten Sonnen eigentlich