Die Ganzheitsmethode - eine "Fehlspekulation"?

Autor(en): **Hugelshofer, Alice**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **71 (1967)**

Heft 6

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-319950

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Die Ganzheitsmethode — eine „Fehlspekulation"?

Von *Alice Hugelshofer*

Das Aprilheft des «Wettinger Schulspiegels», einer Halbjahresschrift, die von Schulpflege und Lehrerschaft herausgegeben wird und sich an das Elternhaus wendet, ist dem Lesenlernen gewidmet. Im Vorwort des Redaktors Eugen Meier ist zu lesen:

«Der Verdacht besteht nach wie vor: Kinder, die nach der sogenannten Ganzheitsmethode unterrichtet wurden, ziehen den kürzeren. Nicht nur gehe es länger, bis sie lesen und schreiben lernen; schlimmer: ihr Bildungsrückstand lasse sich nur mühsam ausgleichen; naturwissenschaftliches Denken falle ihnen später erheblich schwerer. In Deutschland wurde die Ganzheitsmethode als «grandiose Fehlspekulation» bezeichnet; man schreckte nicht einmal vom Ausdruck «Contergan-Fall der Pädagogik» zurück. Was in Deutschland zum Schreckgespenst hochgespielt wurde, betrachtet man in der Schweiz nüchternen Sinnes . . .»

Wer aber kann nach einer solchen Einleitung noch nüchternen Sinnes bleiben? Die Eltern der Kinder vielleicht, die nun das «Unglück» haben, zu einer Lehrerin in die erste Klasse zu gehen, die ganzheitlich unterrichtet? Oder die Lehrerinnen, die mit dem Recht der Lehrfreiheit und in der vollen Überzeugung, für ihre Schulkinder das Beste zu tun, den Einwänden der aufgehetzten Eltern standhalten müssen?

Das neue Auflodern des Streites um die Lesemethoden hat schon vor einigen Jahren in Deutschland begonnen, wo die Methodenfrage von aktuellen politischen Einstellungen gefärbt sein mag. Durch die amerikanische Besetzung hat die deutsche Ganzheitsmethode, die zur Zeit der Nazi-Herrschaft verboten worden war, frischen Auftrieb erhalten und weite Ausbreitung gefunden. Daraus läßt sich *die deutsche Animosität gegen die Ganzheitsmethode* wenigstens teilweise verstehen. Die Abneigung sitzt aber tiefer. In einigen Landesteilen wurde die Ganzheitsmethode obligatorisch erklärt, was besonders die älteren, in der synthetischen Methode aufgewachsenen und darin erfahrenen Lehrer zum Widerspruch reizte. Außerdem wird an vielen pädagogischen Hochschulen ausschließlich die Ganzheitsmethode vermittelt. So kommt es, daß junge Lehrer und Lehrerinnen vom ersten Schultag an sich in einer Methode versuchen müssen, die hohe didaktische Anforderungen stellt und ein gewisses Maß von Hingabe verlangt, was von Anfängern im Lehrberuf noch nicht ohne weiteres erwartet werden kann. Daß unter solchen Umständen hin und wieder etwas mißlingt, ist verständlich.

Die Ganzheitsmethode ist kein mechanisches Verfahren!

Sie kann nicht als handwerklich-technisches Rüstzeug erlernt oder wie ein Rezept übernommen werden. Sie ist die ständig neu zu gestaltende Vermittlung einer Beziehung zwischen Kind und

schriftlich fixierter Sprache. Wie alles methodische Vermitteln hat sie es einerseits mit der geistigen Stufe und der seelischen Gestimmtheit des Kindes und anderseits mit einem abstrakten Gebilde, der Schrift, zu tun. Da kommen psychologische und didaktische Überlegungen zum Austrag, die der Laie nicht ohne weiteres überblicken kann. Weil aber jedermann lesen kann, glaubt auch jedermann, sich in den Bedingungen des Lesenlehrens und Lesenlernens auszukennen, und fühlt sich mündig, mitzureden in einer Auseinandersetzung über Methodenfragen einer bestimmten Schulstufe.

Wie schon vor Jahrzehnten stehen sich auch heute noch zwei grundverschiedene Vorstellungen vom kindlichen Lesenlernen gegenüber: Die Vertreter der synthetischen Richtung — und mit ihnen die meisten Eltern und didaktischen Laien — verstehen unter Lesenlernen die allmähliche Beherrschung einer Technik, die auf der Kenntnis der Buchstaben beruht; für die Ganzheitsmethodiker dagegen bedeutet Lesenlernen ein möglichst natürliches Hineinwachsen des Kindes in das Aufnehmen und Verstehen schriftlich niedergelegter, sinnvoller Sprache unter Berücksichtigung der kindlichen Auffassungs- und Lernbedingungen während des ersten Schuljahres.

Die Lernbedingungen des Erstkläßlers

Es ist eine durch die Entwicklungspsychologie längst erhärtete Tatsache, daß die Wahrnehmungsweise des Kindes primär ganzheitlich ist und sich normalerweise im Verlauf des siebenten Altersjahres der Beachtung der Teile und Glieder einer Ganzheit zuzuwenden beginnt. Hier setzen nun die heutigen Gegner der Ganzheitsmethode in Deutschland an. In einem Aufsatz in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, der etwas gekürzt im Berner Schulblatt (29. 1. 66) abgedruckt wurde, behauptet Elisabeth Seidler im Gegensatz zu Kinderpsychologen wie Oswald Kroh und Heinrich Remplein, beim Eintritt in die Schule habe das Kind längst die Stufe erreicht, in der es zur Analyse dränge. Zum Beweis dieser These führt sie an, das sechsjährige Kind sehe nicht nur «Baum», sondern Stamm, Äste, Wurzeln, und es nehme an einem Auto zugleich mit dem Ganzen auch die Teile wahr. Deshalb sei es auch bereit, Buchstaben als Teile von Wörtern aufzunehmen und kennenzulernen. Solche vereinfachenden Analogieschlüsse sind gefährlich. Stamm, Äste, Wurzeln an einem Baum und Räder an einem Auto sind handfeste, sichtbare und greifbare Dinge: *konkrete Teilganzheiten.* Was das Kind von ihnen wirklich aufnimmt, das zeigt sich in seinen Zeichnungen. Das Schemazeichen «Baum» zum Beispiel enthält beim Schuleintritt in der Regel außer Stamm und Ästen, die zum Verständnis des Zeichens unbedingt notwendig sind, keine weiteren Einzelheiten. Zudem sind Buchstaben in einem Wortbild Teile ganz anderer Art als Räder an einem Auto und Äste an einem Baum. Es sind abstrakte, in die Wortgestalt eingeschlossene Teilglieder, die für sich allein

keinen vorstellbaren Inhalt haben. Sie können als Merkmale nur erfaßt werden auf dem Weg über einen sinnvollen, vorstellbaren Inhalt, wie er in einem ganzen Wort oder in einem Satz gegeben ist.

Die spontane Differenzierung der Wortgestalt

Das selbständige Ablösen und Aussondern der Merkmale als Buchstaben und Laute wird von den Gegnern der Methode besonders stark bezweifelt. Wie Elisabeth Seidler vertritt auch Heinrich Müller in seinem Buch «*Methoden des Erstleseunterrichtes*»* die Ansicht, die Kinder hätten beim Schuleintritt die Stufe der analytischen Wahrnehmung bereits erreicht und seien deshalb für das Kennenlernen einzelner Buchstaben und Laute, wie es im synthetischen Leseunterricht verlangt wird, reif und bereit. Anderseits behauptet er, das selbständige Ablösen von Buchstaben aus Wortbildern, wie es bei der Ganzheitsmethode erwartet werde, sei nur ganz guten Schülern zuzumuten, weil es die geistige Potenz der Durchschnittsschüler überfordere. Wie sind diese beiden Feststellungen in Einklang zu bringen? Wie anders können Kinder in die analytische Phase des Wahrnehmens eintreten als durch die herangereifte Fähigkeit des Bemerkens und Abhebens von Teilgliedern an ganzen Wortbildern? Die gleichen Kinder, die angeblich schon vor dem Schuleintritt die analytische Stufe erreicht haben, sollen durch das ganzheitliche Verfahren, das ihnen diesen Prozeß erst während des ersten Schuljahres zumutet, geistig überfordert werden?

Selbständige Analyse — eine Überforderung

Diese Fragen können auch an Elisabeth Seidler gestellt werden. Sie schreibt, die Ganzheitsmethode mißverstehe in der konsequenten Beanspruchung der Selbständigkeit der Kinder den sinnvollen Gedanken des Arbeitsunterrichts und verfälsche ihn damit. Arbeitsunterricht heiße nicht, daß jede Einsicht vom Kind selbst ausgehen müsse. Nun wissen auch die Vertreter der Ganzheitsmethode sehr wohl, daß das Kind nicht alles selber finden kann, daß es auch hörend und vernehmend Einsichten gewinnen und nachahmend lernen kann. Im Fall des Entdeckens von Buchstaben aber liegt die Sache so, daß solche Entdeckungen unter günstigen Unterrichtsbedingungen spontan auftreten, oft bevor der Lehrer sie erwartet oder auch nur wünscht. Das läßt sich nachweisen durch ungezählte Einzelbeobachtungen an Kindern, denen der Weg zu solchen Entdeckungen nicht verbaut wird. Wenn schon behauptet wird, die Kinder hätten beim Schuleintritt die analytische Phase bereits erreicht, so sollte doch auch zugestanden werden, daß selbständige Ablösungen von Buchstaben möglich sind.

* Heinrich Müller: *Methoden des Erstleseunterrichts.* Schriftenreihe der Hochschule für internationale pädagogische Forschung. Frankfurt a. M. 1964.

Wichtig ist eine günstige Lern-Atmosphäre

Für das spontane Melden von Entdeckungen, die den ganzheitlichen Leseunterricht so anregend und lebendig machen, ist eine günstige Lern-Atmosphäre unbedingt nötig. Nur in einem Klima des Vertrauens und der gegenseitigen Zuneigung kann das Kind so aus sich herausgehen, daß es seine Beobachtungen und plötzlichen Eingebungen spontan kundgibt. Die Haltung der Lehrerin oder des Lehrers ist da von entscheidender Bedeutung. Wie das erste Eindringen in eine dafür günstige Wortgestalt abgewartet, wie die Beobachtungen der Kinder entgegengenommen, wie sie ausgewertet und in den Unterricht eingebaut werden, so daß die ganze Klasse aktiv handelnd und die Entdeckungen der Kameraden innerlich mitvollziehend, teilnehmen kann — sei es an der Wandtafel, an der Moltonwand oder am Setzkasten — das alles ist von größter Wichtigkeit für einen guten Erfolg.

Es geht darum auch nicht an, *die Person des Lehrers* aus einer Untersuchung über die Lesemethoden auszuklammern. Heinrich Müller glaubt offenbar, nur durch die Ausscheidung des Lehrers sei eine objektive Bewertung einer Methode möglich. Es gibt aber keine Methode des elementaren Unterrichtens, die an und für sich, abgesehen von dem Lehrer, der sie durchführt, gut oder unzureichend wäre, zumal in einem Fach, in dem es wesentlich um die Sprache geht, um gegenseitiges Mitteilen und Verstehen, um die Grundlage menschlichen Bezogenseins also. Wo die menschliche Beziehung im Elementar-Unterricht fehlt, muß auch die beste Methode versagen, und wo sie vorhanden ist, können mit einer unzulänglichen Methode noch gute Ergebnisse erzielt werden. Das heißt nicht, daß die Wahl der Methode gleichgültig wäre; es heißt nur, daß auch die beste Methode an menschliche Grundbedingungen des Lehrens und Lernens gebunden ist.

Wohl werden die ersten Ablösungen von Gliedern der ganzheitlichen Wort- oder Satzgestalt meistens von begabten Schülern gemeldet. Das Beispiel regt aber die Neugier der durchschnittlichen, ja selbst der schwachen Schüler, bald an. Das ist der Vorteil des Klassen- oder Gruppenunterrichts, daß in einer Gemeinschaft Gleichstrebender die Anregungen Einzelner freudig aufgenommen werden, so daß auftauchende Einsichten in die Struktur eines Wortbildes oder Wortklanges, die bei vielen Kindern erst an der Schwelle des Bewußtwerdens stehen, durch das Beispiel der Mitschüler sich plötzlich erhellen und der Weg frei wird zu eigenen Entdeckungen. Jedes Selberfinden steigert aber den Lerneifer und erhöht die Freude am Lesen, und es breitet sich im Schulzimmer nach und nach jene geistig-seelische Heiterkeit aus, die durch Hingabe und gesteigerte Leistung entsteht und allem Lernen günstig ist, weil sie die Kinder offen macht für alles, was der Unterricht zu bieten hat und verlangt. Solcher Lernerfolg ist allerdings nicht umsonst zu haben, denn er be-

ruht auf dem möglichst selbständigen Überwinden der auftretenden Schwierigkeiten und Hindernisse und setzt die Anspannung und den Einsatz aller verfügbaren Kräfte des Kindes voraus. Nur intensives und genaues Beobachten führt zum Selberfinden, und nur das Bewußtsein einer vollbrachten Leistung verschafft echte Freude und innere Befriedigung.

Ratendes Lesen ist selbstverständlich ein Fehler und muß durch sorgfältiges Vorgehen wenn immer möglich vermieden werden. Aber gibt es denn nicht auch beim synthetischen Verfahren gelegentlich Buchstabenverwechslungen? Der Unterschied ist nur der, daß das Verwechseln von zwei Buchstaben, wie etwa d und b, nicht so spektakulär ausgewertet werden kann wie die Verwechslung von zwei Wörtern. Um das Raten zu vermeiden, stellt der ganzheitliche Leseunterricht ein reichhaltiges Arbeitsmaterial zur Verfügung: große Wörtertafeln für den Klassenunterricht und kleine Wörterkärtchen für den individuellen Gebrauch, die eigenhändig nach Vorlage oder in freier Weise verschoben, ausgewechselt und zu neuen Sinnzusammenhängen umgruppiert werden können. Durch solchen handgreiflichen Umgang kommen die gleichen Wortbilder den Kindern immer wieder vor Augen. Immer mehr Merkmale werden durch dieses Verweilen beim Gleichen und doch immer wieder Veränderten beachtet, gegeneinander abgegrenzt und schließlich als stets wiederkehrende Teilglieder ausgesondert. Das Unterscheidungsvermögen wird stufenweise entwickelt und verfeinert, indem zuerst die großen Unterschiede erfaßt werden, wie sie zwischen verschiedenen Wörtern bestehen, und allmählich weitergeschritten wird zum Erkennen feiner und feinster Unterschiede, wie sie zwischen einzelnen Buchstaben zu finden sind. Bei verweilendem und intensivem Umgang mit einer der Fassungskraft der Schüler angemessenen Zahl von Wortbildern ist das Raten sozusagen ausgeschlossen. Es ist also nicht ein Kennzeichen der Ganzheitsmethode, wie so oft von ihren Gegnern behauptet wird, sondern vielmehr eine Folge ihrer mangelhaften Durchführung, die sich sofort in der Arbeitshaltung der Kinder äußert. Durch ein Überangebot von ständig neuen Wortbildern wird ein besinnliches Betrachten erschwert und das selbständige Eindringen verhindert. Damit fallen aber auch die Erfolgserlebnisse aus, und die Schüler werden apathisch oder gleichgültig. Auch während der analytischen Phase sind Mißverständnisse möglich. Es scheint manchmal vergessen zu werden, daß alles Lesenlernen — auch das ganzheitliche — innerhalb des ersten Schuljahres zur Kenntnis aller Buchstaben und Laute führen muß. Dem dafür notwendigen sorgfältigen Verarbeiten der selbstgemachten Entdeckungen, dem sinnvollen Verändern und Umbauen von bekannten Wortgestalten, der vertiefenden Arbeit am Setzkasten, wird oft zu wenig Zeit gewidmet. Werden solche Notwendigkeiten aber zu wenig beachtet, so stellen sich Mißerfolge ein, die später der Methode zugeschrieben werden.

Quantitative oder qualitative Beurteilung?

Was bei allen bisher vorgenommenen Methoden-Testen untersucht wurde, das sind *Leseschnelligkeit und Fehlerzahl,* zwei quantitative Größen also, die gemessen und gezählt werden können. Qualitative Eigenschaften wie sinnvolles Betonen, Lesefreude, sprachliche Aufgeschlossenheit und inhaltliches Verständnis, alles Dinge, die den Leseunterricht erst im wahren Sinne bildend machen, können weder gemessen noch gezählt werden. Das Ergebnis quantitativer Teste kann deshalb kaum sehr ernst genommen werden, besonders wenn bei gleichzeitig laufenden Untersuchungen, wie aus Heinrich Müllers Buch ersichtlich ist, einander widersprechende Resultate herauskommen. Heinrich Müller glaubt zwar, das eindeutig für die Ganzheitsmethode sprechende Ergebnis einer andern Untersuchungsgruppe entwerten zu können, unter anderem mit dem Argument, es seien dabei in beiden Methodengruppen nur best ausgewiesene und erfahrene Lehrer herangezogen worden. Damit sei ein Idealverhältnis gesetzt, das nicht den bestehenden Schulverhältnissen entspreche und das sich zugunsten der ganzheitlichen Lehrweise auswirken müsse wegen der erhöhten Leistungsbereitschaft der ganzheitlich arbeitenden Lehrer, die immer noch um ihre Methode zu kämpfen hätten. Die erhöhte Leistungsbereitschaft, die da den ganzheitlich arbeitenden Lehrern freimütig zugebilligt wird, hat aber, wenn sie wirklich vorhanden ist, sicher noch einen tieferen Grund: Er ist in der Methode selbst zu suchen und beruht auf der ständigen geistig-seelischen Anregung, die nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern zugute kommt bei einem Verfahren, das weder einschläfernden Schematismus noch abstumpfende Routine erträgt, sondern für Lehrer und Schüler täglich neue Überraschungen bereit hält.

Daß in Deutschland neben sensationellen Formulierungen, wie sie im «Wettinger Schulspiegel» abgedruckt sind, auch maßvolle und sachliche Meinungsäußerungen zu vernehmen sind, mag das Untersuchungsergebnis des Schulpsychologen Emil Schmalohr zeigen, das zwar auch in Heinrich Müllers Buch steht, von einer gewissen Sensationspresse aber begreiflicherweise nicht zitiert wird: «*Alle Behauptungen der Pädagogen über unterschiedliche Auswirkung der Lehrverfahren sind abzulehnen. Es zeigen sich lediglich Tendenzen, die auf Vorteile der Ganzheitsmethode im sinnverstehenden Lesen und in der Arbeitshaltung, sowie auf Vorteile der Lautiermethode im Rechtschreiben hinweisen.*»

In der Schweiz, wo man, wie Eugen Meier, der Redaktor des «Schulspiegels», sagt, den Methodenstreit «nüchternen Sinnes» betrachtet, genießen die Lehrer fast aller Kantone die Methodenfreiheit, weil offenbar die Ergebnisse beider Methoden die zuständigen Schulbehörden bisher zu befriedigen vermochten. Es ist deshalb zum mindesten unvorsichtig, wenn in einem Schulblatt, das auch an die

Eltern der Schulkinder abgegeben wird, eine der beiden Methoden verdächtigt wird. Dabei kann nichts anderes entstehen als Mißtrauen zwischen Schule und Elternhaus, und das ist doch wohl kaum die Aufgabe eines Schul- und Elternblattes.

Erfahrungen einer Bündner Lehrerin mit der Ganzheitsmethode –

Die Ganzheitsmethode wird immer wieder als Sündenbock für Mißerfolge im Lesen gebraucht. Aus meiner langjährigen Erfahrung mit dieser Methode kann ich aber versichern, daß bei Mißerfolgen nicht die Methode daran schuld ist. Schuld ist in den meisten Fällen der Lehrer, der die Methode nicht beherrscht oder zu schnell vorwärts geht.

Erst kürzlich erzählte mir ein Sprachheillehrer, daß in einer Gegend, wo vorwiegend ganzheitlich unterrichtet wird, plötzlich erstaunlich viele Kinder nicht lesen konnten. Er wurde zu Rate gezogen und testete die Kinder zuerst auf Legasthenie. Es waren keine Legastheniker vorhanden. Er forschte deshalb weiter. Es stellte sich dann heraus, daß die jungen Lehrerinnen, als die Analyse im Seminar behandelt wurde, infolge Praktikum abwesend waren und darum die Analyse später in ihren Schulen auch nicht durchführten.

Die Mutter eines meiner Schüler war ganz entsetzt, als sie erfuhr, daß ich nach der Ganzheitsmethode unterrichte, und wollte den Schüler aus der Schule nehmen. Als ich sie nach dem Grunde fragte, erzählte sie mir, daß ihr ältestes Kind auch ganzheitlich lesen lernte. Im Laufe des Gespräches erfuhr ich, daß das Kind bereits am ersten Abend Hausaufgaben hatte, die ich, je nach Stand der Klasse, erst in der sechsten oder siebten Woche gebe. —

Solche groben Fehler müssen zu Mißerfolgen führen. — Wird die Methode aber richtig angewendet, sind gute Ergebnisse zu verzeichnen. Sie verlangt aber den vollen Einsatz des Lehrers und eine große Arbeit. Die Begeisterung der Kinder während des Unterrichtes entschädigt jedoch für die große Mühe und bringt viel Freude. D. R.

Schulreform auf der Elementarstufe?

von Armin Redmann

Im Anschluß an unsern Bericht «*Schulnot im Wohlstandsstaat*» (Nr. 4/67) hat uns Herr *Armin Redmann*, Zürich, einen Beitrag über die «*Schulreform auf der Elementarstufe*» zugestellt. Wir freuen uns, den Artikel bringen zu dürfen, und hoffen, daß die vielleicht etwas extremen und neu anmutenden Gedanken eines erfahrenen Schulmannes eine fruchtbare Diskussion auslösen werden. ME

Die heutige Situation unserer Schule

Die kürzliche Publikation Alfred A. Häslers: «*Schulnot im Wohlstandsstaat*», welche ich als in Fachkreisen bekannt voraussetze,