

Warum Ganzheitsmethode?

Autor(en): **Kern, Artur**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **24 (1938)**

Heft 20: **Ganzheit : Gesamtunterricht**

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-538150>

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.

ganzheitsmethodisch aufzubauen versucht: „Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr.“ In vielen Kursen hat er nicht nur seine Lesemethode eingeführt, sondern auch die Konsequenzen für den Schreibunterricht gezogen. Seine letzte Veröffentlichung: „Der neue Weg im Rechtschreiben“ rechtfertigt, rückwärts gesehen, wieder seine Lese- und Schreibmethode. Inzwischen sind auch für die Sprecherziehung in der Grund-

schule von Käthe Stobbe, für den Gesangunterricht von Gustav Bier und vor allem auch für die Raumlehre von Petermann und Haggel die Konsequenzen gezogen worden. Kern arbeitet z. Zt. an dem Aufbau einer entsprechenden Methode für den Aufsatzunterricht. Sein Ziel dürfte letzten Endes eine neu gesehene Unterrichtslehre sein.

Luzern/Freiburg.

J. Spieler.

Warum Ganzheitsmethode?

Die meisten Praktiker, die erstmals von der Ganzheitsmethode im Lesen und Schreiben hören, treffen sich in der Auffassung: Wozu denn wieder eine neue Lesemethode; wir sind doch mit der jetzigen recht gut zum Ziel gekommen! Dass auf die frühere Buchstabiermethode die Lautiermethode folgen musste, das ist jedem verständlich; dass aber nun auch diese Errungenschaft des letzten Jahrhunderts nichts Endgültiges darstellen sollte, das mögen viele nicht einsehen. Liegen hier wirklich triftige Gründe vor, die ein Abgehen vom jetzigen Weg als zwingend nachweisen können?

Anders liegt die Sache, wenn wir das Rechtschreiben ins Auge fassen. Hier wird selten einmal die Frage nach günstigen Endergebnissen mit einem freudigen Ja beantwortet; es liegt vielmehr ganz allgemein die Auffassung vor, dass die Ergebnisse in keinem Verhältnis zur aufgewandten Mühe stehen. Wer mit seinen Vorschlägen eine wirkliche Besserung der Rechtschreibergebnisse garantieren könnte, der hätte rasch die ganze Lehrerschaft hinter sich.

Die ganzheitliche Unterrichtsweise behauptet ja nun nichts Geringeres von sich, als dass sie eine ganz bedeutende Besserung dieser Ergebnisse bringen könne; sie zeigt, dass die ersten Gründe für die schlechten Rechtschreibergebnisse im land-

läufigen Leseunterricht begründet liegen; dann aber weist sie mit allem Nachdruck darauf hin, dass auch das Leseziel auf weite Strecken hin nur scheinbar erreicht wird; gerade das Wesen des Lesens, das Sinnerfassen, wird von vielen Kindern — das sind vor allem die mittel- und schwächerbegabten — nicht gemeistert; der bekannte Leierton ist deutlicher Beweis hierfür. Kerschensteiner hat darauf hingewiesen, dass noch in den Oberklassen ein stark mechanisches, sinnleeres Lesen vorherrsche. Darum dann auch die Unmöglichkeit, den Sinn des Gelesenen wiedergeben zu können.

In diesem Aufsatz wollen wir die tieferen Gründe aufhellen, die notwendig zu solchen Minderergebnissen führen müssen; wir wollen einmal die wesentlichen Gründe, die für die Ganzheitsmethode und gegen die synthetische sprechen, auf ihre Tragfähigkeit prüfen; wir wollen vergleichen, wie Kind und Sache beim synthetischen und beim ganzheitlichen Weg berücksichtigt werden.

Um klar zu reden und von allen Seiten verstanden werden, ist zuerst eine Begriffsfestlegung notwendig.

Begriff der synthetischen und der Ganzheitsmethode.

Im tiefsten Grunde genommen gibt es eigentlich nur zwei Wege im Leseunterricht, den synthetischen und den ganzheitlichen.

Widerspricht diesem Satze nicht die ganze Geschichte des Leseunterrichts? Sie zeigt doch, dass wir schon Dutzende und Aberdutzende von Lese- und Schreibmethoden gehabt haben. Gewiss! Untersuchen wir aber alle diese „Methoden“ auf ihr Wesen hin, so finden wir, dass wir sie leicht auf einen grossen Nenner bringen können: Alle beginnen nämlich mit dem Einzellaut, führen fort zur Silbe, zur Silbenverbindung und schliesslich zum Wort und Satz. Der Weg geht also vom Einzellaut, dem Element, zur Elementenverbindung, dabei sind die hauptsächlichsten Akte jene des *Zusammenziehens der Laute*. Jeder Praktiker weiss, dass hier die Hauptschwierigkeit des Lesens liegt und ihre Ueberwindung viel Schweiss und Tränen kostet. Diese synthetischen oder zusammenziehenden Akte drücken allen diesen „Methoden“ einen typischen Stempel auf. Dabei ist von ganz untergeordneter Bedeutung, wie nun diese Elemente gewonnen werden, ob auf Grund einer Analyse (Herauslesung des E aus Emil, Efeu, Seele), ob man „Naturlaute“ heranzieht und daraus die Laute glaubt entwickeln zu können, ob man Gebärden hinzufügt oder lange Geschichten zu den einzelnen Lauten erfindet; das alles kann nicht das Gesicht verändern, das die monatelangen Zusammenleseübungen dem ganzen Verfahren geben. So ist mein Vorschlag dahin gegangen, alle diese Methoden, die mit dem Element beginnen und zur Elementenverbindung führen, auf Grund der vorherrschenden synthetischen Akte kurzerhand unter dem Sammelnamen: „*Synthetische Methode*“ zu führen.

Das gerade Gegenteil dieses Weges ist die ganzheitliche Methode oder *Ganzheitsmethode*. Sie beginnt mit dem sinnvollen Sprachganzen, dem ganzen Satz, lässt diesen sich ganz allmählich in Wörter aufgliedern; ist eine gewisse Anzahl von Wortbildern bekannt, dann setzt das Kind spontan mit Vergleichen ein, es er-

kennt immer gleiche Teile, und so kommt es auf ganz selbsttätige Weise zu dem Buchstaben- und Lautmaterial. Hier geht also der Weg vom Ganzen und führt in organischer Weise zum Element. Weil hier vom Sprachganzen ausgegangen wird und — wie noch zu zeigen ist — die Ganzheit des Kindes in eigenartiger Weise getroffen wird, habe ich diesen Weg *Ganzheitsmethode* genannt. Es gibt heute bereits einige Variationen dieses Weges. Der von mir begründete und dargestellte Weg ist in den letzten acht Jahren in über 1000 Schulklassen praktisch erprobt worden.

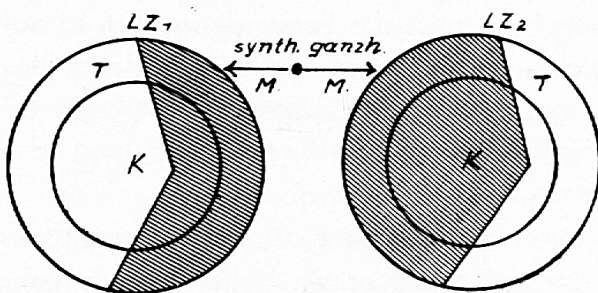
Gibt es aber nicht noch einen Zwischenweg, vielleicht den goldenen Mittelweg, die sogenannte „*analytisch-synthetische*“ Methode? Es ist jene Methode, die in der Geschichte als *Normalwörter- und Normalatzmethode* bekannt geworden und von J. Jakotot erfunden und in der Praxis erstmals durchgeführt und vor 25 Jahren durch Lay-Enderlin in etwas kindertümlicher Form wieder erneuert worden ist. Auch diese Methode geht vom ganzen Satz aus und kommt zuletzt zum Element. Der Unterschied zur Ganzheitsmethode liegt darin, dass hier keine Entwicklung abgewartet wird, dass also kein organisches Wachsen vorliegt; nicht spontan tritt hier eine Gliederung ein, sondern der Lehrer zerstört durch seine Massnahmen das Wortbild. Da dieser Weg die Tatsache der „*Gestaltentwicklung*“ nicht sieht, wird er schwer und kindfremd. Diese Methode fällt rasch aus der ursprünglichen Rolle heraus und wird zur rein synthetischen Methode. Ich habe darum diesen Weg als eine *verkappte synthetische Methode* bezeichnet. Wie dort sind nämlich auch bei ihr die synthetischen Akte die weitaus vorherrschenden. So kann also unsere obige Behauptung bestehen, dass es — richtig besehen — nur *zwei Richtungen* im

Lesenlernen gibt, die synthetische und die ganzheitliche.

Gegenüberstellung von synthetischer und ganzheitlicher Methode.

Die Richtigkeit eines Weges muss sich nach zwei Seiten hin ausweisen; er muss einmal sachgerecht und zum andern kindgemäss sein. Wie verhalten sich in dieser Hinsicht die beiden Wege?

1. Die beiden Methoden im Hinblick auf die Sachgemässheit. Wir wollen zur Veranschaulichung der Verhältnisse ein Schaubild heranziehen.



Wir sehen von einem Punkt aus zwei Pfeilzeichen; sie deuten an, in welcher Richtung die beiden Methoden laufen. Beide Wege, der synthetische wie der ganzheitliche, haben als Ziel das Lesen können. Die Kreise LZ 1 und LZ 2, beide gleich gross, wollen das Leseziel darstellen. Es ist auf beiden Seiten gleich. Im Leseziel unterscheiden wir zwei Dinge: Um eine Kernschicht liegt ein peripherer Ring. Die Kernschicht will das Wesen des Lesens, die Sinnentnahme, andeuten. Um hierzu zu gelangen, ist aber auch eine gewisse „Technik“ notwendig; sie ist im Ring T bezeichnet. Das Lesenlernen zielt also darauf hin, die Sinnentnahme und die dazu notwendige „Technik“ zu lehren.

Nun geht unsere Behauptung dahin, dass dieses Ziel von beiden Wegen in verschiedener Weise erreicht wird. Der gestrichelte Raum will sagen, wie das Ziel in beiden Fällen errungen ist: Darnach erobert die synthetische Methode wohl die Hälfte des „Technikringes T“, dagegen nur einen relativ kleinen Teil des Kernteiles K; der

ganzheitliche Weg dagegen erreicht fast den ganzen Kernteil und etwa die Hälfte des „Technikringes“, das heisst also: Der synthetische Weg führt wohl recht gut zur Technik (diese guten Ergebnisse werden also nicht bestritten!), aber die Sinnentnahme lässt viel zu wünschen übrig; dagegen bringt der Ganzheitsweg eine ebenso gute Technik; hinzu kommt eine Sinnentnahme, die jene des synthetischen Weges bei weitem übertrifft. Dieser Weg führt also in das Wesen des Lesens hinein, jener bleibt stark im Technischen und Mechanischen stecken.

Die von mir aufgestellte Behauptung wird von allen jenen Praktikern bestätigt, die beide Wege gut kennen. Sie betonen immer wieder, wie sehr dieses sinnerfassende Lesen auffällt. „Ganzheitsklassen“ haben nach Aussagen von Beobachtern ein „ganz anderes Gesicht“. Eine Lehrerin, die schon fünfzehnmal die Kleinen synthetisch, dann drei Jahre ganzheitlich geführt hat, meinte, — zwar etwas einfach, aber doch treffend ausgedrückt —: „Die Kinder kommen einem jetzt viel klüger vor.“ Typisch ist, dass dieses sinnerfassende Lesen sich auch bei den schwächeren Kindern findet. In einer wissenschaftlichen Vergleichsuntersuchung wurde festgestellt, dass im sinnerfassenden Lesen die „Ganzheitler“ den Synthetikern um 100 Prozent voraus sind!

Was Erfahrung und wissenschaftliche Untersuchung hier aufzeigen, ist aber auch in seinen Gründen leicht einsichtig zu machen. Wir führen nur einen Gedankengang hier durch: Der Prozess des Lesenlernens stellt eine Fügung von Einzelaufgaben dar. Somit muss uns ein tieferes Eindringenwollen in die vorliegenden Probleme in das Gebiet der Aufgabenpsychologie führen: Am Anfang der synthetischen Methode stehen Laut und Buchstabe. Gewöhnlich wird auf irgend einem der bekannten Wege ein Laut gewonnen; diesem wird alsdann das entsprechende Schriftzeichen, der Buchstabe, gegenübergestellt.

Dem Kind ist alsdann beim Lesen die Aufgabe gestellt, das Zeichen zu „lesen“, besser gesagt: den Buchstaben in seine lautliche Gestalt zu übersetzen. In den ersten Wochen und Monaten besteht die Hauptaufgabe des Lesens in der Leistung sehr vieler solcher Uebersetzungen — die schliesslich zu Silbenübersetzungen und zur Uebersetzung von Silbenverbindungen weiterschreiten —. In psychologischen Versuchen wurde gezeigt, dass jede gelöste Aufgabe neben einem gewissen Lösungsbewusstsein zu einem Gefühle der Freude, der Befriedigung über die geglückte Lösung führt. Mit diesem hochgestimmten Gefühl der Erfolgsfreude ist die Aufgabe abgeschlossen.

Derselbe Verlauf liegt auch beim Lesen von Buchstaben und Silben vor: Das Kind übersetzt richtig; die Aufgabe ist damit gelöst, die Erfolgsfreude tritt ein. Gelingen viele Aufgaben auf diese Weise, so bildet sich im Kinde allmählich eine sogenannte *Haltung* aus — das Wort *Gewohnheit* trifft diesen Sachverhalt nicht genügend —, die darauf zielt, immer wieder solch gute Uebersetzungsarbeit zu leisten. Mit dieser Haltung geht das Kind auch später an das Lesen heran; es ist ihm vorab eine *Uebersetzungsarbeit*, vom Erwachsenen aus gesehen eine *Technik*, ein mechanisches Tun. Wir sehen: Obwohl solche Uebersetzungsarbeit nach aussen genau so aussieht wie wirkliches Lesen, ist es von diesem entfernt wie der Tag von der Nacht. Diese Uebersetzungsarbeit bleibt vollkommen im „physischen Bestand“ der Sprache hängen. Diesem „Schwall“ fehlt der Geist, das „Intentionale“, das über sich hinaus Weisende. Das Tun findet sich im Hinblick auf das wesenhafte Lesen in einer falschen Ebene.

Nun wird der Praktiker einwenden: So liegen die Verhältnisse aber in der Wirklichkeit nicht; dort kommt der Sinn auch noch hinzu. Es soll nicht bestritten werden, dass beim Gesagten die äussersten Fälle

herangezogen sind; aber nur so kann deutlich werden, warum schwächer begabte Kinder auch in den spätern Schuljahren so stark mechanisch lesen: Der Gutbegabte gewinnt zunächst auch die Haltung für „Uebersetzungsarbeit“. Da aber dem „Schwall“ vielfach auch durchsichtiger Sinn anhaftet, fasst er diesen, wenn auch durchaus als etwas Zweitrangiges, auf. Der Sinn läuft sozusagen nebenbei mit. Da ferner von Seiten des Lehrenden immer wieder auf diese Sinnseite hingewiesen wird, packt der Begabte auf Grund seiner Intelligenz allmählich beide Aufgaben zusammen, sowohl die Uebersetzung, wie auch die Sinnfindung; ihm ist auf solche Weise eine allmähliche Ueberwindung der reinen „Uebersetzungshaltung“ möglich; es tritt die *Sinnhaltung* daneben.

Ganz anders beim Schwächerbegabten: Er ist von seiner ersten Haltung kaum mehr loszubringen. Er ist völlig zufrieden, wenn er die Uebersetzung glücklich zustande gebracht hat. Mag sein, dass da noch „irgend etwas“ mit dabei ist, aber das kümmert ihn kaum. Mir ist die Feststellung P. R a n s c h - b u r g s, dass Hilfsschulkinder erst im 11. und 12. Lebensjahr vom mechanischen Lesen etwas freier werden und etwa zur Sinnerfassung kommen können, durchaus nicht verwunderlich: Je schwächer begabt ein Kind, desto schwerer wird ihm die Loslösung von einer einmal festgefügtten Haltung. Darum: Bei einem ordentlich begabten Kinde mag die synthetische Methode mit ihren Fehlleitungen noch angehen, es kann in etwa die Schäden noch überwinden; beim schwachbegabten dagegen ist der Fehlgang nicht mehr gutzumachen. Hier ist das Erreichte, das fast nur in der „technischen Ebene“ liegt, zu teuer erkaufft. Wir haben hier dem Kind einen Bärenienst geleistet; mit vieler Mühe haben wir ihm schliesslich doch nur Steine statt Brot, Ungeist statt Geist gegeben. Auch für die Normalschule liegt das Verhängliche darin, dass man die Irrläufe

nicht zeitig genug abbremsen kann, weil die sinnleere und sinngefüllte Wiedergabe eines Wortes in ihrem äusseren Gewand einander oft so ähnlich sind, dass sie oft nicht voneinander unterschieden werden können. Da stecken Schein und Sein in ganz ähnlicher Hülle!

Hier taucht die Frage auf: Ist aber dieser Uebergang von der technischen Leistung zur sinngefüllten Tätigkeit nicht eine Notwendigkeit? Hat nicht *D i e s t e r w e g* grundsätzlich recht, wenn er meinte: Zuerst einmal die Technik, und dann ist noch lange Zeit zur Auffindung der eventuell noch hinter den Worten steckenden Wahrheiten. Haben nicht namhafte Pädagogen unter Beachtung der vorhandenen Notwendigkeit gefordert: „Im 1. Schuljahr die *n i e d e r e L e s e l e h r e*, die Technik, und in den folgenden Jahren die „höhere Leselehre“? Gibt es denn grundsätzlich eine andere Möglichkeit?

Das beantwortete ich mit einem *u n e i n g e s c h r ä n k t e n J a*. Das Ganzheitsverfahren geht vom Erlebnis aus, fasst dieses in Sprache, und das so Eingefangene erscheint schliesslich an der Tafel. Die Zeichen an der Tafel bedeuten also von vornherein das zuvor sprachlich Dargestellte. Haben wir den Satz mit den Kindern formuliert: „Fritz ist lieb“ und schreiben dies an die Tafel, so heissen diese Zeichen eben „Fritz ist lieb“. Das erste an diesen Zeichen ist also, dass sie einen *S i n n b e d e u t e n*. Diese Zeichen sind für das Kind genau so Sprache wie die gesprochenen. Und wenn das Kind am andern Tag das Sätzchen wieder liest, so entnimmt es aus den Zeichen wieder den hineingelegten Sinn. Hier werden die Zeichen also sofort in ihrem Wesen erfasst: Sie sind *A n w e i s u n g e n f ü r e i n e n S i n n*. Lesen bedeutet für das Kind hier von allem Anfang an: *S i n n e n t n a h m e a u s g e s c h r i e b e n e n Z e i c h e n*. Sinnloses Lesen kann also gar nicht vorkommen. Weil diese „*n a i v*

g a n z h e i t l i c h e“ Art des Lesens nahezu ein halbes Jahr vorherrschend bleibt, erwächst uns hier die Haltung: Beim Lesen ist der Sinn zu entnehmen. Erst wenn dies gelungen ist, gilt die Aufgabe als gelöst, erst dann setzt die Erfolgsfreude ein. Wenn dann im Verlaufe solcher Leseakte auch das Buchstaben- und Lautmaterial uns in den Schoss fällt, wenn schliesslich auch in organischer Weise das Lesen fremder Wörter heranreift, dann kann diese ursprüngliche Haltung nicht mehr zerstört werden. Beim Schwachbegabten wird diese Reife relativ längere Zeit, vielleicht 1—2 Jahre beanspruchen, aber die echte, auf Sinn zielende Haltung ist auch bei ihm von vornherein gegeben. Hierin liegen jene Beobachtungen gegründet, die besagen, dass auch in Hilfsschulklassen so überraschend gute Ergebnisse erzielt worden sind.

So mag dieser Gedankengang die anfangs gestellte Behauptung erhärtet haben, dass ganzheitliches Lesen zu einem besseren Leseziel führt, dass es in den Kern des Lesens mündet, während synthetischer Unterricht in der „Schale“, im äusseren Ring hängen bleibt.

2. Synthetischer und ganzheitlicher Weg, beurteilt nach ihrer

Kindgemässheit.

Lesen ist ein sprachliches Tun, es führt in den Sprachbezirk. Wenn nun die Frage gestellt wird, welches sprachliche Handeln dem Kinde entspricht, welches nicht, so müssen wir erst einmal den sprachlichen „Standort“ des Kindes kennen lernen. Die Grundfrage muss lauten: *W i e , i n w e l c h e m V e r h ä l t n i s s t e h t d a s K i n d z u r S p r a c h e*? Erst die Antwort hierauf kann uns erkennen lassen, ob unser Tun wirklich dem Wesen, dem jeweiligen geistigen Stand des Kindes entspricht; erst sie kann uns angeben, ob wir kindertümlich, kindecht, naturgemäss verfahren. Und hier haben wir uns bislang in einem *v e r h ä n g n i s v o l l e n I r r t u m* befunden: Man hat weithin

geglaubt, das Kind sei ein kleiner Erwachsener; man hielt Denken, Fühlen und Wollen nur quantitativ, aber niemals als qualitativ verschieden. In Wirklichkeit liegen vielfach geradezu Qualitätsunterschiede vor. So auch auf dem Gebiet der Sprache. Das Kind steht in einem ganz andern Verhältnis zur Sprache als wir. Erwachsene können über die Sprache reflektieren, können die Sprache „vor sich stellen“, sich vorstellen; das alles kann das Sechsjährige zunächst nicht. Für diese Altersstufe sind Sache, Gegenstand und Wort noch eine innig gefügte Einheit. Sie lassen sich noch nicht ohne weiteres trennen. Schreiben wir z. B. den Namen des Kindes Fritz an die Tafel, so ist das nicht Fritzens Name, sondern Fritz sagt: „Das bin ich“. Und wenn noch ein Fritz in der Klasse ist, so ist er damit durchaus nicht einverstanden, wenn der Lehrer auf die Bitte, ihn doch auch an die Tafel zu schreiben, antwortet: „Da stehst du ja schon“; er sagt — ganz richtig —: „Das ist doch der Fritz dort“. Sind das nicht Bezüge, über die wir Erwachsene den Kopf schütteln? Oder: Margarete, das ist ein kleiner Name, der wird nicht gross; warum nicht? „Weil Margarete doch so klein ist.“ Ilse aber muss ein grosser Name sein, grösser als Margarete. Warum? Nun, weil Ilse doch viel grösser ist als die kleine Margarete. Wir sehen: Dingeigenschaften werden noch in ganz naiver Weise auch dem Schriftbild zugeordnet; eine typisch frühkindliche Art, Sprache zu fassen. Das Wort gehört hier noch zum Gegenstand; es ist sozusagen dessen Eigenschaft.

Obwohl sich das sechs- oder siebenjährige Kind noch in dieser naiven Sprachlage befindet, handeln wir im landläufigen Leseunterricht so, als ob es ein Erwachsener wäre. Wieso dies?

Unsere schulischen Massnahmen sind gewöhnlich geleitet von einigen allgemeinen Grundsätzen. Hierher gehören: „Vom Leichten zum Schweren,“ „vom Einfachen

zum Zusammengesetzten,“ „verfahre naturgemäss,“ „die Natur macht keine Sprünge,“ „zurück zur Natur“. Man übersieht gewöhnlich, dass dies rein formale Sätze sind, die erst noch die Lösung der inhaltlichen Seite verlangen; es ist also noch zu sagen, was das Leichte, was das Schwere, was das Naturgemässe ist. Jedes Jahrhundert hat diesen Inhalt anders gesehen. So meinten wir bisher, der Laut sei das Einfachste und das Leichteste in der Sprache. Stimmt das aber? Besehen wir uns doch dieses Gebilde einmal näher! Wie ist es denn im Laufe der Menschheitsgeschichte geworden? Wir wissen doch, dass viele Jahrtausende nur eine Bilderschrift kannten. Diese nahm allmählich immer abstraktere Formen an (Keil- und Hieroglyphenschrift); ganz plötzlich trat neben der Wortschrift schliesslich die Silbenschrift auf, und wieder vergingen wohl Jahrhunderte, bis schliesslich die erste Lautschrift auftrat. Es ist uns heute klar, dass dieses abstrakte Gebilde, der Laut, erst durch die Arbeit vieler geistreicher Gelehrter herausanalysiert werden konnte. Unsere heutige Lautreihe mit den relativ wenigen Lauten ist aus Hunderten von möglichen Lauten abstrahiert und festgehalten im Buchstabenalphabet.

Dieses abstrakteste Gebilde der Sprache ist Ausgangspunkt der synthetischen Methode. Es wird als einfach und leicht angeschaut. Man vergisst, dass logische Einfachheit und Leichtigkeit noch lange nicht mit der psychologischen zusammenfällt. Das hat übrigens die Praxis rasch zu spüren bekommen: Dieses Abstraktum sagte dem Kinde natürlich gar nichts. Darum musste es irgendwie „kinderfümlich“ gemacht werden. Die ganze Geschichte des Leseunterrichtes ist angefüllt mit den Vorschlägen, wie man diesen sinnleeren Einzellaute dem Kinde schmackhaft machen kann. Wohl ist hier manches gelungen; man verkennt aber da-

bei gewöhnlich, dass die erweckte Freude weniger dem Buchstaben als den „Zutaten“ gilt. Sicher haben *Basedows* Schulkinder mit grosser Freude die gebackenen Buchstaben verzehrt, und sicher hören unsere Schulkinder immer wieder mit Freude die Geschichte vom Hahn, der *i—i—i* kräht (zu *Comenius'* Zeiten krähte zwar nicht der Hahn so, sondern die Maus pfipferte *i—i—i!*), vom Kätzlein, das *miau* schreit — in früheren Zeiten noch *nau — nau!* — Ob aber dieses Interesse auch dem nackten Buchstaben *i, — o, — a* gilt, wie er doch in jedem Wort vorhanden sein muss, soll nicht der Eigensinn der Buchstaben den Gesamtsinn stören? Es ergibt sich: Kindertümlichkeit ist hier nur auf Kosten des Sinnes zu gewinnen; der Sache selbst wird durch dieses Kindertümlichmachen mehr geschadet als genützt. Die Lösung beruht also wieder einmal auf Schein.

In Wirklichkeit hat im synthetischen Lesenlernen der Buchstabe für das Kind ein Eigenleben. Buchstabe und Laut haben nichts mit seiner Sprache zu tun. Dieses Heranbringen von abstrakten Sprachzeichen trifft also in keinem Falle und in keiner Weise auf die sprachliche Lage des Sechs- oder Siebenjährigen. Solches Tätigsein mit Buchstaben und natürliches Sprechen liegen auf zwei ganz verschiedenen Ebenen. Sie haben nichts miteinander zu tun. So erreicht die synthetische Methode, dass das Lesenlernen nicht im eigentlichen sprachlichen Bezirk beginnt und dort Fuss fasst. Hier liegt die tiefste Ursache dafür, dass synthetischer Leselernunterricht die andern sprachlichen Teilgebiete eher hemmt als fördert. (Rechtschreiben! Aufsatzunterricht!) Auf die weiteren Nachteile, die für die gesamte Sprachentwicklung erwachsen, können wir in diesem Rahmen nicht näher eingehen. Doch dies dürfte klar geworden sein: Der Natur gemäss, der sprachlichen Gesamtlage gemäss und damit kindertümlich, kindecht, naturge-

mäss ist der synthetische Weg schon in seinem Ausgang durchaus nicht.

Wieder ist hier der ganzheitliche Weg in einer glücklichen Lage. Er schliesst an die wirkliche sprachliche Lage des Kindes an. So „naiv ganzheitlich“, wie das Sprechen dieses Alters, ist zunächst auch das „Lesen“. Die Sprachzeichen stellen hier nur eine weitere Dimension des Sprechens dar. Der Uebergang vom einen zum andern ist durchaus natürlich, organisch. Erst spricht das Kind beim Lesen noch stark *dialektmässig* und *dialektgefärbt*; ganz allmählich wächst das schriftsprachliche Sprechen heraus. Die allmählich „heraus-springenden“ Einzelzeichen werden in ihrer Funktion erfasst, sie erhalten nie fremde Zutaten, nie kann hier ein „Eigensinn“ den eigentlichen Sinn stören. Was diese natürliche Entwicklung für die gesamte sprachliche Entwicklung und für die späteren Sprachleistungen bedeutet, kann nur die Praxis aufweisen.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen: Bei einem Vergleich der synthetischen und ganzheitlichen Leselernweise ist die synthetische sowohl nach der sachlichen wie nach der psychologischen Seite stark im Nachteil. Aufgabenpsychologische wie entwicklungspsychologische Erkenntnisse weisen klar darauf hin, dass bei ganzheitlichem Unterricht nicht nur das Leseziel besser erreicht werden kann, sondern dass auch die sprachliche Entwicklung des Kindes eine denkbar günstige Ausbildung erfährt. Die Verhältnisse liegen heute so klar, die Praxis hat schon so oft die Richtigkeit des Gesagten bestätigt, dass kein Erzieher der Kleinen mehr sich der Forderung entziehen kann, in eigener Praxis dieses Problem zu durchforschen und zu überprüfen. Erst das eigene Erlebnis in der praktischen Durchführung wird einen letzten Entscheid bedeuten können.

Duisburg.

Artur Kern.