

Aus der Praxis des Lese- und Schreibunterrichts

Autor(en): **Spieler, J.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **26 (1939)**

Heft 2

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-524912>

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.

in anderer Form, als er vom Märchen als Ueberlieferung spricht: „Im Märchen sind Gedanken über das Göttliche und Geistige im Leben aufbewahrt, alter Glaube und Glaubenslehre in das epische Element getaucht und leiblich gestaltet.“

Wir verstehen unter Mythos eine Sage, die erzählt von einer andern Welt und deren Wesen, den Menschen unsichtbar, dessen Walten er nur spürt. Im Laufe der Zeiten bildeten sich ganze Sagenkreise, heute Mythologien genannt. Diese sind aber nicht nur Phantasiegebilde, sondern Bilder einer primitiven Weltanschauung. Der Mythos fordert Glauben, das Märchen verlangt ihn nicht mehr. Der Kern des Geschehens ist im Mythos ein ideelles, weltanschauliches Erlebnis, im Märchen hingegen nur ein psychologisch ethisches. Die Götter und Göttinnen der Mythen werden im Märchen zu Königssöhnen und Prinzessinnen, der Feuerberg der Brunhilde zum dornenüberwachsenen Schloss des Dornröschens. An Stelle der Tragik tritt Anmut und Lieblichkeit. Dieser Wandel mythischer Motive stellt wohl eine zeitliche Folge Mythos-Märchen dar. Damit führt uns aber die Frage der Abgrenzung auch auf die Frage nach dem Ursprung des Märchens.

III.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts lösten sich verschiedene Theorien über den Ursprung und das Alter der Märchen ab. Nachdem Benfey das indische Märchen erforscht, und viel Verwandtes mit dem europäischen Märchen vor-

fand, setzte sich seine Theorie vom indischen Ursprung der Märchen einige Zeit durch. 1895 widerlegte ihn aber der Franzose Bédier in seinem grundlegenden Werk „Les Fabliaux“, er sieht in den Märchen überall Niederschläge ältester einheimischer Kulturanschauungen. — Anschauungen über Entstehen und Vergehen des Lebens und der Natur, Erfahrungen auf dem gesellschaftlichen Zusammenleben sind überall dieselben, und weil der menschliche Geist überall in gleicher Weise angelegt ist, so kann auch das Märchen überall selbständig und unabhängig sein.

Der jüngste Gelehrte auf diesem Gebiete, Wesselski, ist der Ansicht, dass nicht alle Märchen als Ueberreste alter Mythen zu werten wären, dass aber die Mythologie einen gewaltigen Einfluss auf das Märchen ausgeübt hätte. Die einzelnen Mythen jedoch hätten nicht das Märchen umgewandelt, sondern das Märchen als eine Erzählungsgattung, die den Begriff des Wunderbaren von den Göttern löste, sei entstanden, als der von jedermann Glauben heischende Mythos nicht mehr glaubwürdig schien, oder nicht mehr geglaubt werden durfte.

(Schluss folgt.)

Feldmeilen.

E. Klingler.

Berichtigung: In Nummer 1 der „Schweizer Schule“, Seite 15, unten, sollte es heissen:

Internationaler Kongress der
katholischen weiblichen Jugend in
Rom.
Red.

Heilpädagogik und Hilfsschule

Aus der Praxis des Lese- und Schreibunterrichts

Frage: „In meiner II. Klasse sitzt der fleissige und geweckte Schüler R. Er ist durchschnittlich gut begabt, hatte aber in der I. Klasse mir zunächst unbegreifliche Hemmungen im Lesen. Bei den einfachsten Wörtern gab es Stockungen und Fehler, zu einer Zeit, da seine Mitschüler schon recht nett und geläufig lesen konnten. Und erst das Rechtschreiben! Gewöhnlich waren es bei einer Sprachübung anderthalbmal so viele Fehler als Wörter! Nebst Auslassungen

von Wortteilen waren auch Umkehrungen von Doppellauten, von Sch, und Platzwechsel von Buchstaben innerhalb eines Wortes zu finden. Auch beim Abschreiben kamen diese für R. typischen Fehler vor. Da erinnerte ich mich der Zeit, da ich in einer Dorfschule nach analytisch-synthetischer Methode lesen gelernt hatte, und es ging mir ein Licht auf! Ich sagte mir, der Bub sieht nur vor lauter Bäumen den Wald nicht; also muss ich seine Aufmerk-

samkeit von den Bäumen, den einzelnen Buchstaben, ablenken und ihm eine gewisse Distanz davon geben. Ich fing an, dem Knaben bei kleinen, häufigen Wörtern, wie bei den Artikeln, bei „ist“ und „hat“ etc. zu sagen: „Das kannst du ja schon, ohne noch lange zu probieren!“ Von da an „las“ sie der Schüler reibungslos, d. h. so bald er sie sah, sagte er sie richtig, ohne die Buchstaben durchgegangen zu haben. Ich probierte es auch mit grösseren Wörtern, wie: „Mutter, Schule“ usw. und konnte feststellen, dass sich die Leseresultate anhaltend verbesserten. Heute ist es eine grosse Ausnahme, wenn R. einmal beim Lesen stecken bleibt. Gleichzeitig wurde er auch im Rechtschreiben sicherer. Vorbereitete, d. h. vorher zu Hause gut durchgesehene Diktatübungen halfen den Fortschritt festigen. Es sind R. schon mehrere fehlerfreie Aufsatzabschriften von 1 bis 1½ Seiten Länge geglückt. Der Schüler ist seither ausgesprochen schulbegeistert und freut sich jedesmal auf das Aufsatzschreiben. Dass es sich bei diesem Lesen und Schreiben um einen gewissen Vorrat von Wortbildern handelt, scheint mir ausser allem Zweifel zu sein. Ich habe auch bei anderen Kindern meiner Klasse beim Lesen ab Blatt schon die Beobachtung gemacht, dass sie manche Wörter nur erschauen, und dann sagen.

Und nun möchte ich Sie fragen: Gäbe es wohl ausser diesen fast zufällig gefundenen Hilfen noch andere, die man planmässig in den Sprachunterricht einbauen könnte? Sie haben im Artikel: „Eine Frage“ bei den Literaturangaben auf eine solche Möglichkeit hingewiesen. Gewiss wären Ihnen weite Kreise der Lehrerschaft für solche Vorschläge dankbar; besonders in Fällen, in denen eine eigentliche Umstellung auf Ganzwort-Methode nicht in Frage kommt.

Antwort: Was Sie schreiben ist eine glänzende Apologie und Befürwortung der Ganzheitsmethode. Aus dem beigelegten Heft sieht man, dass R. sich verlässt teils auf die visuelle Gestalt und teils auf die akustische Gestalt. Bei dieser Inkonsequenz ergaben sich dann die orthographischen Fehler. Kern betont immer wieder, dass die Methode ganz konsequent, folgerichtig durchgeführt werden muss, ohne Schielen auf die synthetische Lehrweise!

Wo die Ganzwort-Methode nicht eingeführt werden kann, beachten wir bei solchen Kindern noch folgendes: Neben einer physiologischen Sehschwäche gibt es auch eine visuelle Schwäche psychischer Art. Visuell schwache Kinder sehen, unterscheiden, merken und erinnern sich an optische Bilder schlecht. Solche Kinder benötigen beim Lesenlernen mehrere Wochen, bis sie sich Buchstabenbilder richtig eingepägt haben und wieder erkennen können. Stellen Sie die Uebungen kurze Zeit ein, so ist das Gewonnene wieder vergessen. Gerade die visuelle Schwäche erschwert das Lesen- und Schreibenlernen ausserordentlich. Worin die visuelle Schwäche besteht, habe ich neulich Studierenden im Seminar an einem einfachen Beispiel klar gemacht. Ich verlangte plötzlich das Zeichnen eines Fahrrades. Wiewohl die Damen und Herren seit Jahren fast täglich dieses Instrument sehen und nicht sehschwach sind oder doch vorhandene Sehschwächen mittels Brillen behoben sind, fielen selbst bei diesen akademisch gebildeten Damen und Herren die Zeichnungen, die nun eine Wiedergabe des optischen Bildes ergeben sollten — auch abgesehen von den zeichnerischen Mängeln — ausserordentlich schlecht aus. Es kamen Fahrräder zustande, die, nach diesen Zeichnungen realisiert, nicht im mindesten den physikalischen Gesetzen entsprachen. —

Bei Kindern mit visueller Sehschwäche sind entsprechende Uebungen zu machen. Bei denen, die im Augenblick auf visuelle Eindrücke gut reagieren, aber rasch absinken, ist in der Uebung auf Dauer und Nachhaltigkeit hin zu arbeiten. Es ist von Anfang an die Auffassung einfacher Gestalten, von Formen des Raumes, der Richtung und der Lage hin zu arbeiten. Das Kind muss lernen, genau hinzusehen, um das Nebeneinander, Nacheinander, Beieinander, die Zusammengeschlossenheit, die Anordnung genau zu sehen, eine hinreichend lange Zeit zu beachten, die Beziehungen zu erfassen und vor allem ein getreues optisches Bild im Gedächtnis zu bewahren.

Frage: „Weitere Fragen diskutieren wir gegenwärtig in der Arbeitsgemeinschaft, nämlich, ob man das Lesenlernen auf eine kürzere oder längere Zeit verteilen soll und dann das Verhältnis der Druck- zur Schreibschrift. Da ich

damit günstige Erfahrungen gemacht habe, ver-
trete ich die Ansicht: Je weniger sich die Lese-
lernzeit hinauszieht, desto besser sind die Erfolge
beim Lesen und desto mehr gewinnen wir für
das Rechtschreiben. (Die Kinder kommen schon
bald zum Wortlesen, und gewiss ist das dem
Entstehen von Wortbildern förderlich.)

Aus dem gleichen Grunde bin ich für eine
enge Anlehnung der Schreibschrift an die
Druckschrift. Liegen vielleicht auf diesem Ge-
biete systematische Versuche vor?"

A n t w o r t : Am besten lasse ich hier Kern¹
sprechen, der sich mit diesen Problemen weit-
gehendst befasst hat und dessen Ausführungen
Sie entsprechend den Verhältnissen nachleben
können.

„Historisch gesehen ist die reine Lesemethode
die frühere, erst später wurde die Schreib-Lese-
Methode gefordert. Heute haben wohl beide
Richtungen ihre Verfechter. Der Schreib-Lese-
Methodiker betont, dass Schreiben und Lesen
sich gegenseitig unterstützen und ergänzen kön-
nen, dass sie zusammengehören wie „Einatmen
und Ausatmen“, wie „Eindruck und Ausdruck“. Aber immer grösser wird anscheinend die Reihe
derer, die Schreiben und Lesen voneinander
getrennt wissen wollen mit dem Hinweis darauf,
dass beide Techniken, zusammen verwendet,
viel zu grosse Schwierigkeiten bieten. Darum
muss in dem Nacheinander von Lesen und
Schreiben eine Minderung der Schwierigkeit er-
blickt werden. Auf den ersten Blick möchte es
erscheinen, als ob mit diesem Satze eine grosse
methodische Umwälzung gefordert würde. Der
Eindruck hiervon verringert sich aber, wenn
wir die Begriffe etwas schärfer fassen. Unter
Schreiben wird nämlich in diesem Zusammen-
hang das eigentliche aufbauende, flüssige
Schreiben verstanden, dagegen nicht das Nach-
malen von Steinschriftbuchstaben. Wo also das
Lesen mit Steinschrift beginnt, findet der Ein-
druck sehr wohl auch einen Ausdruck, nämlich
im Nachmalen, Stäbchenlegen, Setzen usf. Der
Kampf gilt also nicht so sehr dem Darstellen
des Gelesenen überhaupt, sondern nur einem
Teil des Darstellens, dem flüssigen Schreiben.
Da auch der grösste Teil der sich als Schreib-
Lese-Methodiker bezeichnenden Praktiker die
gelesenen Buchstaben auf verschiedene Weise,

nicht nur durch Schreiben, darstellen lässt, ist
der Unterschied nicht so gross, wie es zunächst
scheinen könnte.

Es ist selbstverständlich, dass bei der Ganz-
heitsmethode, die sofort ganze Sätze darbietet,
nicht auch zur gleichen Zeit das Darstellen ein-
setzen kann. Das stellt an die Kräfte des Kin-
des zu grosse Anforderungen. Vielmehr wird
3—6 Wochen in der Hauptsache gelesen, ganz
allmählich erst setzen in dieser Zeit die ver-
schiedenen Arten des Darstellens ein. Die Hand-
muskulatur des Kindes wird geübt durch vieles
Malen, malendes Zeichnen, Schreibturnübungen,
Formen und Ausschneiden von Gegenständen.
Ist damit aber nicht auf die gros-
sen Vorteile der Schreib-Lese-
Methode verzichtet? Die Antwort lässt
sich durch eine kurze Ueberlegung geben: Bei
der Geizheitsmethode fasst das Kind den dar-
gebotenen Satz zunächst ganz „diffus“, „pri-
mitiv“ unklar auf. Der Satz ist ihm ein Gewoge
von auf und ab, von Ringen und Linien. Das
schwachbegabte Kind erfasst in dem Satz „Ru-
dolf ist da“ zunächst nicht einmal die Gliede-
rung in drei Teile, die doch uns Erwachsenen
als selbstverständlich gilt. Dieses unklare „Et-
was“ wirkt vorerst so unbestimmt, dass es für
das Kind unmöglich ist, es wiederzuerkennen.
Darum gibt die Methode an dieser Stelle Hilfs-
mittel: Lokalisation, Farbe, Zeichnung. Mit die-
sen Hilfen gelingen die Lesungen recht leicht.
Mit mehrmaligem Betrachten gliedert die aktiv
angelegte Seele allmählich dieses diffuse „Gan-
ze“, es heben sich Teile ab, die einzelnen Wör-
ter. Beim Gutbegabten wird diese Gliederung
selbstverständlich sehr rasch eintreten, er wird
auch bald an die Durchgliederung, an die „Struk-
turierung“ der einzelnen Wörter herangehen.
Aber es darf uns nicht Führer sein. Norm ist
uns der Klassendurchschnitt. Es hat
sich in der Praxis gezeigt, dass dieses erste,
ganz unklare Erfassen des Satzganzen — wir
könnten hier geradezu von einer Vorstufe
des Ganzwortlesens sprechen — nach
2—3 Wochen einem Lesen weicht, das schon
mit Satzteilen, mit Wortbildern, die allerdings
noch nicht durchstrukturiert sind, arbeitet. Nach
weiteren 2—3 Wochen hat sich die Klärung
der Wortgestalten — von aussen nach innen
— soweit fortgesetzt, dass manche Gestalten

¹ In: Schrift und Schreiben, 4. Jahrg., Heft 4, S. 112.

als vollkommen durchstrukturiert angesehen werden können. Das Darstellen des Gelesenen passt sich der gezeigten Entwicklung eng an. Es ist selbstverständlich, dass in der Zeit, in der das zu Lesende noch „diffus“ aufgefasst wird, eine schriftliche Wiedergabe nicht in Betracht kommen kann. Erst in der zweiten bis dritten Woche, in der schon eine relative Gliederung stattgefunden hat, können Darstellungen geeigneter Art einsetzen. Zunächst ist hier die Verwendung des *Wortsatzkastens* zu nennen. Damit lassen sich die gelesenen Sätze leicht darstellen. Es können auch die verschiedensten sinnvollen Umstellungen damit vorgenommen werden. Wir erzielen damit eine immer klarere Erfassung der einzelnen Wortgestalten. Nun setzt auch das Nachfahren am Tafelbild, in der Luft ein. Auf diese Weise entsteht eine „motorische Gestalt“. Diese ist wieder geeignet, die visuelle Gestalt zu klären, durchzustrukturieren. Die Praxis hat deutlich gezeigt, wie stark dieses Nachfahren zur rascheren Gestaltgliederung beiträgt. Als gesteigerte Leistung erscheint alsdann in der vierten bis sechsten Woche das Nachmalen einer Wortgestalt auf der Bank, im Heft, auf der Tafel. Da dieses Abmalen — das übrigens nicht mit dem eigentlichen Schreiben gleichgesetzt werden darf, da das Kind nicht aufbauend nach Teilen schreibt — in den ersten Wochen vollkommen auf Freiwilligkeit aufgebaut ist (der Schwache sucht sich wenige leichte Wortgestalten aus, der Gute wagt sich an schwierigere und an eine grössere Anzahl), wird eine eventuelle Ueberanstrengung des Kindes

ausgeschlossen. Eine weitere Selbstverständlichkeit muss sein, dass dieses erste Nachmalen nicht in das Liniensystem hineingepresst wird. Es gilt zunächst nur, die Gestalten in etwa darzustellen, nach und nach, mit zunehmender Durchgliederung werden auch die Darstellungen klarer und richtig. Die Darstellung des zu Lesenden besteht mehrere Wochen lang in solchem abmalenden Schreiben — der motorisch Schwachbegabte darf auch durchpausen —. Das eigentliche aufbauende, zusammensetzende Schreiben setzt erst ein, wenn im Lesen die Stufen der Analyse und Synthese durchlaufen sind, also etwa in der 20. — 30. Schulwoche.

Wir sehen also, dass die Ganzheitsmethode, zunächst im Sinne der reinen Lesemethode, die Schwierigkeiten, die im gleichen Beginn von Lesen und Schreiben liegen, trennt und somit herabmindert. Sie verzichtet aber nicht vollständig auf das wichtige Darstellen des Gelesenen, wie die reine Lesemethode, sondern beginnt mit dem Darstellen zur psychologisch gerechtfertigten Zeit. Dem die Handmuskulatur vorbereitenden Malen, Zeichnen, Formen wird viel Raum geboten. Bis das malende Schreiben auftritt, ist die Hand so durchgearbeitet, dass Schwierigkeiten nicht mehr zutage treten. Es kann sofort mit Gemischt-Antiqua oder Sütterlin begonnen werden. Ein Bedürfnis oder gar eine Notwendigkeit, mit Steinschrift zu beginnen, liegt nicht mehr vor.“

Freiburg/Luzern.

Dr. Jos. Spieler.

Volksschule

Die Alpen*

Vom Aufbau des Alpengebirges.

1. Wie heisst das Urgestein?
2. Woraus besteht es?
3. Wie heissen die glänzenden Plättchen darin?
4. Wie sind allgemein die schiefrigen Schichten entstanden?
5. Wie heisst die schiefrige Art des Urgesteins?
6. Welche schweiz. Gebirgsgruppen bestehen aus Granit, aus Gneis?
7. Wo wird Granit gebrochen?

* Vergleiche „Schweizer Schule“ Nr. 3, 25. Jahrgang 1939.