

# Ein altes Problem in neuer Beleuchtung

Autor(en): **Herren, M.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **12 (1907-1908)**

Heft 8

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-310582>

## **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 eigen Heim, ein Schutz, ein Hort — Ein Zufluchts- und ein Sammelort.

Schweizerische  
**Lehrerinnen-Zeitung**

Herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerinnen-Verein

Erscheint je am 15. jeden Monats

---

**Abonnementspreis:** Jährlich Fr. 2. 50, halbjährlich Fr. 1. 25. **Inserate:** Die gespaltene Petitzeile 15 Cts.

*Adresse für Abonnements, Inserate etc.:* Buchdruckerei Bächler & Co. in Bern.

*Adresse für die Redaktion:* Frl. Dr. E. Graf, Sekundarlehrerin in Bern.

Mitglieder des Redaktionskomitees

Frau Zurlinden-Bern; Frl. Benz-Zürich; Frl. Blattner-Aarau; Frl. Wohnlich-St. Gallen.

---

**Inhalt von Nummer 8:** Ein altes Problem in neuer Beleuchtung. — Die Perspektive des kindlichen Gehorsams. — Verheiratete Lehrerinnen. — Schweizer. Lehrerinnenverein. — Mitteilungen und Nachrichten. — Unser Büchertisch. — Stellenvermittlung.

---

## Ein altes Problem in neuer Beleuchtung.

*M. Herren, Bern.*

Die Schule steht im Zeichen der Reform. Langsam steigt ein neues Bildungs- und damit auch ein neues Schulideal empor. Wahre und falsche Propheten verkünden ein neues Evangelium. Vieles wird später als Utopie erkannt und über Bord geworfen werden. Das wirklich Gute aber wird sich Bahn brechen. Unsere Erziehungswissenschaft wird um ein Körnchen Wahrheit vermehrt und unsere Schularbeit um einen Strahl goldenen Sonnenlichts bereichert werden.

Auf der Tagesordnung der Schulreformer steht die Einführung der manuellen Arbeit und die Pflege der Kunst an erster Stelle.

Theoretisch betrachtet, steht dieser Reform nichts im Wege als einige konservative Ansichten, die überwunden werden müssen. Die langweiligen Fächer Lesen, Schreiben und Rechnen werden einfach um einen Teil ihrer Zeit beschnitten und an ihre Stelle die neuen Fächer eingesetzt. Die Erfolge werden darum nicht schlechtere sein, versichern uns die Reformer. Die Enthusiasten unter ihnen halten sich bei der untergeordneten Frage, ob und wie man beim neuen Kurse lesen und schreiben lerne, überhaupt nicht auf. Sobald die neue Schule in Aktion tritt, wird das Kind das spielend lernen.

Da liegt nun der wunde Punkt der Reformfrage. Wer der Reform zum dauernden Erfolg verhelfen will, muss verlangen, dass der grösseren

Belastung nach der einen Seite eine entsprechende Entlastung nach der andern Seite vorausgehen muss.

Von der bisherigen *Last* muss aller *Ballast* ausgeschieden und dadurch die Zeit für die neuern Bildungsmöglichkeiten gewonnen werden.

Den besonneneren unter den Reformpädagogen leuchtet diese Notwendigkeit ein. So plädiert Frau Dr. Wegscheider-Ziegler in der deutschen Lehrerinnenzeitung „*Ein Volk und eine Schule*“ für Entlastung und nennt als solche die Einführung der Antiqua als alleinige Schulschrift. Die Forderung ist nicht neu. In der Schweiz hat der Kanton Zürich einzig am Grundsatz festgehalten, dass die Antiqua an erster und die deutsche Fraktur an zweiter Stelle gelehrt werde. Eine Entlastung tritt für die Schule erst ein, wenn die Fraktur ganz fallen gelassen wird. Aber auch dann bedeutet dieser Schritt keine grosse Entlastung und fällt bloss unter die Anwendung kleiner Mittel.

Der Vorschlag, im Lesen und Schreiben mit einer Ur- oder Elementarschrift zu beginnen, macht die Last nicht kleiner, sondern grösser. Zu den bestehenden Schriften kommt noch eine neue und die Vorteile, die durch die leichtere Schrift allfällig erreicht werden, gehen durch das Umlernen wieder verloren.

Der Rat, sich in der Schule um die übliche Orthographie nicht mehr zu kümmern und Dingwörter konsequent klein zu schreiben, ist unausführbar.

Die Verlegung der Druckschrift vom I. ins II. Schuljahr, die in einigen Schweizerkantonen durchgeführt ist und im Grossherzogtum Baden in Erwägung gezogen wird, ist ein Ausgleich zwischen dem I. und II. Schuljahr, fällt also nicht unter die Entlastungen überhaupt.

Es ist meine Überzeugung, dass Lesen und Schreiben im ersten Schulunterricht zurückgestellt werden sollen, bis die Grundlagen für ein erspriessliches Arbeiten geschaffen sind, aber nicht auf Jahre, sondern bloss auf Monate hinaus. Der Segen dieser Verschiebung besteht darin, dass die *Anfänge* des ersten Leseunterrichts nicht so überaus mühevoll sind, aber eine Erleichterung des Lesens und Schreibens von *innen* heraus bedeuten auch sie nicht.

Damit sind die Möglichkeiten einer Entlastung im Sprachfach erschöpft. Sie sind entweder unausführbar oder unwesentlich und berühren, wie wir später sehen werden, die eigentlichen Schwierigkeiten überhaupt nicht.

Wenn alle kleinen Mittel versagen, um eine eigentliche Entlastung herbeizuführen, so bleibt uns noch ein grosses Mittel übrig. Wir fragen uns: Ist das Erlernen der deutschen Sprache in Wort und Schrift eine so schwere Kunst, dass neun Schuljahre nicht genügen, sie unsern Kindern

beizubringen? Oder sollte die Art und Weise, wie heute und vor Zeiten Lesen und Schreiben gelehrt werden, psychologisch unrichtig, die Methode eine falsche oder unzulängliche sein?

Damit bin ich bei meinem Thema, dem Fibel- resp. Leseproblem angelangt. Es liegt nicht in meiner Absicht, die ganze Fibelliteratur hier aufzurollen, zu klassifizieren und kritisieren. Bei der Fülle des Stoffes und der Meinungen wäre dies ein fast verwegenes Unterfangen. Ich werde nur einige typische Vertreter der Methode herausgreifen und die eine oder andere Fibel zur Vergleichung heranziehen.

Vor mir liegt eine alte Bekannte, die sich betitelt: „Erstes Lesebüchlein für die untern Klassen der bernischen Schulen. Auf Veranstaltung des Erziehungsdepartements bearbeitet. Bern 1845.“ Auf 10 Seiten Druckschrift wird das *Silbenlesen* geübt.

il, ul, el, ol, al.

ag, ga, eg, ge, ig, gi.

äd, ät, ak, ach, ag, ja.

Am Auge des Kindes ziehen sodann 1120 klein gedruckte *einsilbige* Wörter vorüber:

gram, kram, gran, gras, gross.

Diese werden abgelöst durch „verschiedene sätze“ und „kleine erzählungen“:

einst war ein kind. das kind hiess karl. karl ass das obst sehr gern.

Den folgenden 1380 *zweisilbigen* und 1000 *drei- und mehrsilbigen* Wörtern werden die Grossschreibung zugebilligt:

Gabel, Sabel, Fabel, Kübel, Hobel, Bibel.

Fürstin, Gräfin, Diebin, Hirtin, Göttin, Türkin.

Judenpech, Herzgespann, Schullehrerbildung.

Mahalalel, Stockrosenduft, Postskript, Lizentiat.

Diese endlosen Wortreihen werden aber nicht regellos durcheinander geworfen, sondern sind genau klassifiziert und etikettiert. Da gibt es unter vielen andern Sorten:

Wörter mit keinem Vorlaut und zwei Nachlauten.

Wörter mit zwei Vorlauten und keinem Nachlaut.

Zweisilbige Wörter mit halbtonigen Endsilben.

Nach Überwindung dieses Urwaldes von Wörtern tönt das Büchlein in eine Anzahl Beschreibungen, Erzählungen und Gedichte aus. „Das treue Hündlein.“ „Die Jugendfeste in St. Gallen.“ „Kindesliebe“, welche letztere von Gustav, König von Schweden, königlich belohnt worden ist. Dieser König, Gustav von Schweden, ist die einzige Reminiszenz, die mir aus diesem meinem ersten Schulbuche geblieben ist.

Von dem ersten Berner Lesebüchlein überspringe ich gleich sechs Jahrzehnte deutscher Fibel „Dichtung“ und bin auf einmal angelangt bei dem Buch: „Der Unterricht im ersten Schuljahr. Von Emil Fuss, Lehrer in Würzburg.“ Die erste Auflage dieser Schrift ist von der Diesterwegstiftung mit einem ersten Preise ausgezeichnet worden. Emil Fuss wird nicht vom Formalismus geplagt. Er fängt frisch und fröhlich mit dem Märchen „Die Sterntaler“ an und verlangt, dass gleich „Es war einmal ein kleines Mädchen“ gelesen und geschrieben werde. „Das E ist in seiner einfachsten Form zu schreiben und das geht nicht schwerer, als wenn die Kinder irgend einen andern Buchstaben zuerst erlernen.“ Nachdem „Es“ bewältigt ist, geht es zu „war“ weiter und so fort bis das ganze Märchen durchgelesen und durchgeschrieben ist. „Leben und nichts als Leben geht von einem rechten Unterricht aus trotz der Anwendung an sich toter Formen“, schreibt er im Hinblick auf diesen Unterricht. Wenn dann noch, wie Fuss bemerkt, das Geld für eine Fibel gespart wird, so ist es in hohem Grade verwunderlich, dass diese Methode, die an Einfachheit ihresgleichen sucht, nicht allgemein eingeführt wird. Zwar weicht auch Fuss von dieser klassischen Einfachheit wieder ab und macht so bald als möglich „Neubildungen“: rein, eins, mein, eil, an, am, arm, allein, als; was war ein? was war mein? So gleitet er, sich selber unbewusst, langsam ins Fahrwasser der von ihm scharf kritisierten „Fibelmacher“ hinüber.

Immerhin bedeutet die Forderung von Emil Fuss für den ersten Leseunterricht einen „bedeutenden Stoff auszuwählen“, einen Leseunterricht zu erteilen, „der dem Schüler ein dauerndes Interesse abzugewinnen vermöchte“ einen Fortschritt in der Auffassung vom Inhalt einer deutschen Fibel.

Fuss ist ein Methodiker, dem der Inhalt grundsätzlich alles ist und der der Form nur gezwungen Konzessionen macht, während der Verfasser des Berner Lesebüchleins, wohl dem Zuge der damaligen Zeit folgend, der genau abgezielten Form unbedenklich den Inhalt opfert. Fuss führt das Kind geradeaus über Stock und Stein auf den Berg der Lesekunst. Nach Kilometern gemessen ist es der kürzeste, in Wirklichkeit aber der längste, weil mühsamste Weg, dessen Endziel nur die ganz Starken erreichen. Der Berner Pädagoge dagegen führt die Kinder statt in die Höhe kreuz und quer in des „Tales Gründen“ im Nebel herum.

Zur Erreichung eines höher gelegenen Zieles wendet die heutige Technik eine andere Methode an. Ein guter Ingenieur führt eine Bergstrasse auf Umwegen und unter Vermeidung jeder starken Steigung höher und immer höher hinauf und ermöglicht auch dem schwachen Bergsteiger den Aufstieg auf den Gipfel.

So bildet denn das alte Berner Lesebüchlein mit seinen 4600 sinn-

losen Silben und abgerissenen Wörtern das eine und „Es war einmal ein kleines Mädchen“ des Würzburger Pädagogen das andere Extrem der Lesemethode während eines Menschenalters.

Wenn wir die heutigen Fibeln auf ihren „bedeutenden Inhalt“ prüfen, so finden wir bei der einen:

Rad, leid, weit,  
du, da, schau,

bei einer andern:

ich bade mich — ich wasche mich —  
wir suchen dich — wir rufen dich —

bei einer dritten:

Zelt, Zug, Zeit, Zorn,  
Zaun, Zweig, Zimmer.

Diese Beispiele könnten ins Unendliche vermehrt werden, ohne wesentlich etwas anderes zu bringen mit Ausnahme der Fibel von Gansberg, der versucht hat, den einzelnen Lektionen Erlebnisse aus dem Kinderleben zugrunde zu legen. Mit dem „bedeutenden Inhalt“ der deutschen Fibeln ist es also bedeutend schlechter bestellt als Fuss verlangt.

Sobald aber die neuern Fibeln mit dem charakteristischen Merkmal der alten Berner Fibel, dem grossen Wortschatz gemessen werden, so machen wir ganz überraschende Entdeckungen. Über diesen Punkt bringt L. F. Göbelbecker, Lehrer in Konstanz und Verfasser der „Comeniusfibel“ und der Fibel „Das Kind, in Haus, Schule und Welt“ in einer kleinen Schrift einigen, wenn auch nicht ganz genauen Aufschluss. Nach seinen Angaben enthalten die 9 dort angeführten Fibeln einen Wortschatz in Schreibschrift von 800—2100 Wörtern. Dazu kommen aber noch die Wörter in Druckschrift, die nicht genau angegeben sind. Jedenfalls ist es nicht zu hoch gegriffen, wenn wir den Wortschatz in Schreib- und Druckschrift zusammen auf 1500—3000 Wörter berechnen. Nach Göbelbecker soll die Fibel von Goldschmidt sogar 3377 Wörter in Druck- und 800 Wörter in Schreibschrift enthalten. Die oben genannten Zahlen erfahren überhaupt noch eine Vermehrung, wenn wir vernehmen, dass Göbelbecker nur die Wörter der Schreib- und *bindenden* Druckschrift (Einführung in die Druckschrift) zählt, nicht aber die Wörter, die in den Erzählungen und Beschreibungen neu auftreten. Durch diese Zahlen erfährt der Verfasser des alten Berner Lesebüchleins, der einstige Seminardirektor Pfr. Rickli in Münchenbuchsee, ganz unvermutet eine Rehabilitation. Sein Büchlein ist nämlich nicht nur eine Fibel, sondern ein Lesebüchlein für die untern Klassen der bernischen Schulen. Der Wortschatz verteilt sich also auf mehrere Jahre.

Die Zahl der Wörter ist naturgemäss überall da, wo nur die Schreibschrift gelernt wird, eine geringere. So enthält beispielsweise die neue Berner Fibel 1400 verschiedene Wörter.

Die rechte Beleuchtung erhält dieser unheimlich grosse Wortschatz aber erst, wenn wir ihn mit dem Wortschatz im fremdsprachlichen Unterricht vergleichen. Nach meinen Erkundigungen beträgt die Zahl der Wörter, die bei uns im Französischunterricht (5. oder 6. Schuljahr) gelernt werden 250—600. Und da gibt es noch Leute, die sich verwundern, dass unsere Kleinen, die unter erschwerenden Umständen arbeiten — können sie doch die Buchstaben weder lesen noch schreiben — den Fibelberg nicht zu erklimmen vermögen.

Es leuchtet wohl ohne weiteres ein, dass die grosse Zahl von Wörtern, die alle gelesen, geschrieben und sogar auswendig geschrieben werden sollen, den ersten Leseunterricht ungeheuer belastet, und wir forschen nach den Gründen, die den Methodiker veranlassen, den Wortschatz ins Ungemessene zu vermehren und aus der Fibel ein *Wörterbuch* zu machen. Da kommen wir zu den *methodischen Grundsätzen*, die der Verfasser einer Fibel nicht ungestraft ignorieren darf. Ihrer sind nicht wenige, und nicht selten macht die Berücksichtigung des einen Grundsatzes die Berücksichtigung des andern unmöglich. Mit Recht schreibt denn auch Herr Dr. Kerschesteiner im Vorwort der neuen Münchener Fibel, dass kein einziges Schulbuch dem Verfasser so viele Schwierigkeiten biete wie die Fibel.

Unter den vielen Grundsätzen gilt als einer der wichtigsten der Grundsatz der „Neubildungen“. Jeder neugelernte Buchstabe muss mit möglichst vielen früher gelernten verbunden werden. Dadurch — so lehrt die Methodik — wird der neue Buchstabe befestigt und das mechanische Verbinden geübt. Wenn nun, wie in einer jüngst erschienenen Fibel, das t an 40 neuen Wörtern „befestigt“ wird, so wird der Wortschatz allein durch dieses kleine anspruchsvolle t um ebenso viel Wörter vermehrt. Wie stark der Glaube an die Notwendigkeit dieser Neubildungen wirkt, ersehen wir daraus, dass selbst der revolutionäre Fuss vor ihnen kapituliert hat.

Worauf stützt sich aber der Glaube an die Notwendigkeit der Neubildungen? Wieder auf einen andern Glauben, auf den Glauben an das Auswendiglernen. Wird das kleine t nur an 2—3 Wörtern statt an 20 bis 40 geübt, so wird das Kind diese Wörter nicht aufmerksam lesen, sondern bloss auswendig hersagen. Aus Furcht vor dem Auswendiglernen müssen immer neue, unbekannte Wörter gelesen werden, die nicht als Ganzes gelernt werden können, sondern deren Buchstaben jedesmal *einzel*n erfasst und *bewusst* verbunden werden. So wird das Kind gezwungen, „aufzupassen“.

In erster Linie muss also die mechanische Fertigkeit auf einen möglichst hohen Stand gebracht werden, und dazu braucht es fortwährender Übung an neuem Wortmaterial — an Neubildungen — an einem grossen Wortschatz. Erst nach Bewältigung unendlich vieler Wort- und Satzreihen

geht das Lesen zu einem interessanteren Inhalt — Beschreibungen und kleine Erzählungen — über. Kurz zusammengefasst heisst dieser Weg: Vom Langweiligen zum Interessanten, genauer ausgedrückt: Vom Langweiligen zum weniger Langweiligen.

Die Richtigkeit dieser These vorausgesetzt, gibt es also keine Möglichkeit, den Wortreichtum unserer Fibeln zu vermindern, man sollte ihn im Gegenteil durch Anschreiben an die Wandtafel noch vermehren.

Ich stand im Sommer 1905 zweifelnd vor der Frage: Ist es zur Erzielung der Lesefertigkeit besser, einen schwachen Leser ein kleines Pensum — einen Satz — *mehrmals* nacheinander, oder ein grösseres Pensum — einen Abschnitt — nur *einmal* lesen zu lassen. Das Experiment sollte darüber entscheiden.

Ich teilte meine Klasse — ein II. Schuljahr — in zwei Hälften und zwar so, dass sich bei den Einern genau so viel gute, mittlere und schwache Leser befanden wie bei den Zweiern. Jeder Einer las in jeder Lesestunde im obligatorischen Lesebüchlein zwei Sätze, z. B. „Es ist heute schönes Wetter. Das freut uns Kinder sehr.“ Der zweite Einer die folgenden zwei Sätze usw. Die Zweier dagegen hatten nur je einen Satz zu lesen, aber diesen Satz zweimal: „Es ist heute schönes Wetter.“ Der zweite Zweier den folgenden Satz: „Das freut uns Kinder sehr“, zweimal und so fort. Jeden Samstag war Probe in dem allen Kindern unbekanntem Graubündner Lesebuch für das II. Schuljahr, also an einem fremden Stoff. Die Taxation wurde mit der Uhr in der Hand vorgenommen. Es gibt Schüler, die langsam und fehlerhaft lesen, andere lesen langsam aber fehlerfrei, noch andere schnell, aber fehlerhaft; am besten liest, wer schnell, d. h. fliessend und fehlerlos liest. Da das Verbessern der Fehler Zeit wegnimmt, so musste diejenige Abteilung, die mit dem Probepensum früher fertig war, die grössere Lesefertigkeit erworben haben. Es zeigte sich, dass schon nach der II. Woche die Zweier (die repetiert hatten) das Pensum in Dreiviertel der Zeit, die die Einer dazu brauchten, gelesen hatten. Der Fortschritt der Repetenten war in der Folge auch ohne Zeitbemessung bemerkbar und ein auffallend grösserer als derjenige der Nichtrepetenten.

Natürlich braucht es weniger Zeit, einen Satz zu repetieren als zwei Sätze neu zu lesen. Die Schlussrechnung bei diesem Experiment heisst also: Die Repetenten haben bei weniger Übungszeit eine grössere Lesefertigkeit an einem ganz neuen Lesestoff erreicht als die Nichtrepetenten. Wiederholtes Lesen eines beschränkten Wortschatzes wirkt also nicht schädigend, sondern fördernd auf das Lesen ein.

Durch weitere genaue Beobachtungen, die sich über einen Zeitraum von 3 Jahren erstrecken, bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass der gute Leseschüler nicht die einzelnen Buchstaben bewusst liest und



verbindet — dazu hat er gar nicht Zeit, auch wenn er silbenmässig liest nicht —, sondern die Wörter gleichsam im Fluge erhascht, nachdem er sie als Ganzes wiedererkannt hat. Er liest Wortbilder. Was die Gefahr des Auswendiglernens betrifft, so ist zu bemerken, dass es zweierlei Arten Auswendiglernen gibt. Die eine besteht darin, dass dem Kinde die Wörter vorgesagt werden. Es spricht dann nach, was es nur mit dem Ohr, nicht aber mit dem Auge genau aufgefasst hat. Das *erste* Lesen eines Wortes muss immer das *bewusste* Erfassen und Verbinden *jedes einzelnen Buchstabens* sein. Bei jeder Wiederholung des nämlichen Wortes in einem andern Satze wird der mechanische Leseakt ein müheloserer und kürzerer, weil die Erinnerung mithilft. Das erstmals langgezogene Wort „Wald“ wird bei seinem wiederholten Vorkommen wiedererkannt. In der Folge weiss das Kind schon nach dem „W“, dass das Wort in „ald“ ausklingt. Mit jeder Wiederholung wird die Zusammenziehung kürzer; das Wortbild ist fertig. Das ist auch ein Auswendiglernen; aber das Kind hat es selber „erarbeitet“.

Der gute Leseschüler liest einen neuen Stoff deswegen flüssiger als der schwache, weil er unter all den Wörtern viele alte Bekannte wiederfindet. Er kann seine Kraft auf die unbekannteren, neuen Wörter konzentrieren. Das bedeutet für ihn eine Ökonomie der Kräfte und diese wiederum eine Erhöhung der Lesefreudigkeit. Der schwache Schüler dagegen muss bei *jedem Wort* seine ganze Kraft einsetzen, ohne Wortbilder zu erhalten, weil die Zahl der aufzufassenden Wörter zu gross ist. Das bedeutet für ihn eine Verschwendung der Kraft ohne fühlbaren Erfolg und hat den Verlust der Lesefreudigkeit zur Folge.

Wenn ein neuer Lesestoff von der Klasse auffallend schlecht gelesen wird, so wird eine genaue Untersuchung immer ergeben, dass der Text eine ungewöhnlich grosse Zahl neuer Wörter aufweist. Die Fähigkeit, Wortbilder aufzunehmen, ist bei Kindern und Erwachsenen eine beschränkte. Nicht einige Tausend, sondern ein paar Hundert sind das Maximum für das erste Schuljahr.

Die Bedingung, die wir an eine gute Fibel stellen müssen, ist also nicht nur die, dass für sie ein bedeutender Inhalt ausgewählt werde, sondern dass sie überdies gut *lesbar* sei. Der Inhalt kann sehr interessant und doch schwer lesbar sein. Gut lesbar ist aber eine Fibel nur dann, wenn sie einen beschränkten Wortschatz enthält. Damit wären wir von der Notwendigkeit der Neubildungen und zugleich von einem zu grossen Wortschatz befreit.

Es ist bis jetzt fast ausschliesslich vom Lesen und fast gar nichts vom Schreiben die Rede gewesen. Bei einem langsam und planmässig sich mehrenden Wortschatz wird man die angenehme Entdeckung machen, dass

bei fleissiger Übung die Wortbilder auch richtig geschrieben werden, wobei die Dehnung, Schärfung und Grossschreibung der Wörter nicht so sehr ins Gewicht fällt. Das Wort „See“ wird vom Kinde schon im Anfangsunterricht leichter gelesen und auswendig geschrieben werden können als das Wort „Amsel“. Kein Methodiker, der auf seinen guten Ruf etwas hält, wird aber „See“ in die ersten Lektionen seiner Fibel aufnehmen, weil es ein Verstoss gegen das Dogma der Schwierigkeit der Wörter ist. Nicht die deutsche Orthographie — sie allerdings auch, aber nicht in dem Masse, wie allgemein geglaubt wird — machen das korrekte Schreiben zu einem so mühseligen Geschäft, sondern der grosse Wortschatz, in dem das Kind planlos herumgeführt wird.

Wenn im II. Schuljahr Sätze geschrieben werden, in denen die gleichen Wörter häufig wiederkehren (Lehrerinnenzeitung Nr. 6), so ist dies eine vielleicht unbewusste Anwendung eines ganz richtigen Grundsatzes. Sobald dieser Grundsatz an einem interessanteren Stoff — längere Erzählungen in Abschnitte geteilt — zur Anwendung kommt, wird der Erfolg ein noch grösserer sein. Die Geschichten und Märchen aus der Lesestunde werden in der Schreibstunde niedergeschrieben. Erst wenn das Kind eine grössere Zahl von Wörtern beherrscht, ist die Zeit für den heute so vielgenannten freien Aufsatz auf untern Klassen gekommen. Freie Aufsätze, die von Fehlern wimmeln, korrigieren zu wollen, ist ein völlig aussichtsloses Beginnen und sie prinzipiell unkorrigiert zu lassen, in der Hoffnung, dass sich die Fehler von selber korrigieren werden, ist eine gefährliche Utopie.

Aus dem Berg von Fibern greife ich eine heraus, die sich durch eine gewisse Vornehmheit im Äussern vorteilhaft von ihren Kolleginnen auszeichnet. Es ist eine amerikanische Fibel. Der äussern Vornehmheit entspricht auch die innere, was bei Büchern und Menschen nicht immer zutrifft. Die Amerikanerin hat eine feine Ausstattung, in Wort und Bild. Was aber noch wertvoller ist: Von all den Dogmen, mit denen die deutsche Fibel wie mit einer Dornenhecke umgeben und durchzogen ist, keine Spur. Keine Spur von sinnlosen Silben, von falscher Orthographie, von der ängstlichen Vermeidung der nicht lautgemäss geschriebenen Wörter. Das liesse sich im Englischen gar nicht durchführen. Wiederholungen der Wörter und Sätze werden nicht vermieden, sondern mit Absicht und grossem Geschick herbeigeführt. Dazu muss allerdings bemerkt werden, dass die Buchstaben nicht in der Fibel, sondern in einem kurzen Vorkurs eingeführt werden.

Zuerst werden drei Wörter zu einem Satz verbunden. Zu diesen drei Wörtern kommen drei neue hinzu, die mit den alten zu 3—5 Sätzen verbunden werden. Und wieder werden in der folgenden Lektion 3—6 Wörter wie absichtslos in den Text eingestreut. Der Wortschatz wird allmählich grösser, die Sprache reicher und lebendiger. Kleine Gespräche wechseln

mit Geschichten und Beschreibungen, die aber eigentlich auch Erzählungen sind, ab. So geht es bis der Wortschatz auf zirka 500 Wörter angewachsen ist. Die prächtige Oregon-Fibel enthält sogar nur 250 Wörter. Im II. Schuljahr wird der Wortschatz auf etwa 1200 und im III. auf 2000 Wörter erhöht.

Da hätten wir die Bergstrasse mit der mässigen Steigung und zugleich die „Methode“, nach der das kleine Kleine seine Muttersprache sprechen lernt.

Wenn wir die drei typischen Vertreter der Fibelliteratur miteinander vergleichen, so repräsentiert das alte Ricklische Lesebüchlein die Fibel mit einem uninteressanten und schwer lesbaren Inhalt, während bei Fuss der Inhalt interessant, aber schwer lesbar ist. Dazu muss allerdings bemerkt werden, dass es viel interessantere Schulmärchen gibt, als das von den Zillerianern bevorzugte „Die Sterntaler“. Der Forderung nach einem Inhalt, der interessant und zugleich gut lesbar ist, kommt die amerikanische Fibel am nächsten.

Nach langer, mühsamer Wanderung durch die Gefilde der Lesemethodik komme ich zum Ausgangspunkt meiner Untersuchung zurück, auf die Frage: Ist Lesen und Schreiben eine so schwere Kunst? und beantworte sie dahin, dass sie allerdings eine Kunst ist, die als solche gelernt und geübt werden muss. Wir haben aber aus der Kunst eine Wissenschaft gemacht und sie dadurch unnötigerweise erschwert. Das ist der Grund, dass die Arbeit so schwer, der Erfolg so gering und der Zeitverlust so gross ist.

Es könnte vielleicht noch bezweifelt werden, ob sich die amerikanische Methode ins Deutsche übertragen lasse. Da kann ich die Versicherung geben, dass sich das verhältnismässig leicht ausführen lässt, wenn wir uns erst vom alten Dogma losgemacht haben. Mit einem Wortschatz von 400—500 Wörtern lassen sich die schönsten Geschichten und Märchen zuerst in Stichwörtern und schon bald in fliessender Sprache schreiben. Im II. und III. Schuljahr müsste der Wortschatz planmässig vermehrt werden.

Das wäre der erste Schritt zu einem frischen, fröhlichen, weil leichtem Sprachunterricht. Der zweite wäre die Entfernung alles langweiligen Lesestoffes aus unsern elementaren Lesebüchern. Ersetzen wir unsere langweiligen Beschreibungen — und langweilig sind sie alle — durch Beschreibungen in der Art der englisch-amerikanischen, in denen Tiere und Pflanzen personifiziert sind. Schaffen wir Raum für die klassischen Erzeugnisse unserer Volks- und Jugendschriftsteller. Für einen Stoff, der in gutem Sinne des Wortes sensationell ist, lohnt sich die Mühe des Lesenlernens, nicht aber für gemachte Erzählungen und trockene Beschreibungen. Bietet

das Schulbuch der Phantasie keine Nahrung, so greift das Kind zu einem im schlechten Sinne sensationellen Stoff.

Wie viel Ballast von der drückenden Last, die die Schule zu tragen hat, durch diese „Los vom Dogma-Bewegung“ abgeladen werden könnte, lässt sich heute nicht genau bemessen; aber ich bin überzeugt, es würde nicht wenig sein.

Dann, aber erst dann, wenn die Bahn frei gemacht ist, kann die Reform ihren Einzug in die Volksschule halten.

---

## Die Perspektiven des kindlichen Gehorsams.

Es existiert eine Forderung, welche das Leben an jeden, sei er erwachsen oder noch unter elterlicher Obhut und Leitung, stellt: das ist *Gehorsam*; und weil uns diese, man möchte sagen, beinahe keinen Augenblick auf unserer Erdenlaufbahn von der Seite weicht, ist die *Erziehung zum Gehorsam, die Übung in ihm* eine Notwendigkeit, eine das Leben mit seinem mannigfachen Wechsel von Glück oder Leid ausserordentlich erleichternde, unsere Entwicklung ganz bedeutend fördernde Kraft. Das Gegenteil gilt für den Ungehorsam.

Man missverstehe mich nicht, verwechsle auch nicht die Begriffe, indem man unter „Gehorsam“ jene charakterlose Anpassungsfähigkeit versteht, hinter der weder eine geistige Begründung, noch ein fähiger, gebildeter Wille steht. Gehorsam ist wohl Anpassung, jedoch eine solche, die gezeugt von Erkenntnis, geboren wird unter Kampf und gelebt wird mit Heroismus.

Es ist, wenn man Einblick in Familien und genügend Beobachtungsgabe hat, traurig zu sehen, wie sehr es da im Argen liegt, wie die Eltern trotz allen Ringens und Mühens nicht jene Früchte ernten, die sie so gerne ernten möchten.

Wo mag es nur fehlen, denkt manche liebende Mutter, dass mein Kind mir nicht aufs Wort folgt, dass es Ausreden und Einwände vorbringt, wenn ich dieses und jenes Verlangen an dasselbe richte?

Würde sie lange genug nach den Gründen forschen, sie gelangte schliesslich in ihr eigenes Inneres. Sie würde da einerseits entdecken, dass sie, ohne die nötigen Fähigkeiten hierfür zu besitzen, sich eine Aufgabe angemasst, der sie, wie das Leben es ihr deutlich zeigt, nicht gewachsen ist, dass ihr das Hauptwerkzeug für Charakter- und Willensbildung, *die Konsequenz*, völlig mangelt.

Dieses Feilschen, Handeln, Betteln auf seiten des Kindes, liegt es nicht ursächlich begründet in dem schwankenden Gefühls-, in dem primitiven Erkenntnisleben der Mutter, oder sagen wir gerechterweise der Eltern? Statt sich *Ziele* in der Erziehung zu setzen und von *Grundsätzen* auszugehen, erzieht man „in den Tag hinein“, erlaubt heute, bei guter Laune, wofür man morgen das Kind mit Ohrfeigen traktiert, so die Nerven anders funktionieren als gestern. Man erwartet andererseits von dem Kinde eine unbedingte Fügsamkeit gegenüber Wünschen, für die dasselbe vielleicht noch gar nicht die Begriffsmöglich-