

Bemerkungen zur öffentlichen Kritik an Lesebüchern

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

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **72 (1968)**

Heft 1-2

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-317337>

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.

allem aber ist ihm aufgetragen, im Zeitalter der Maschine und des Computers, mit Nachdruck das Lebendige zu preisen.

Lesebücher, die solchen Grundsätzen verpflichtet sind, gibt es glücklicherweise nicht wenige, und ihre Autoren dürfen ohne Zweifel die Bitte des Honorius d'Autun auch für sich beanspruchen:

«Je te demande, lecteur, de ne pas critiquer ce travail; j' ai veillé afin que tu puisses dormir, j' ai travaillé afin que tu puisses te reposer . . .»
Ruth Staub

Bemerkungen zur öffentlichen Kritik an Lesebüchern

Von Alice Hugelshofer

Seit einigen Jahren macht sich im gesamten deutschen Sprachgebiet eine scharfe öffentliche Kritik an Schulbüchern, besonders an Lesebüchern bemerkbar. Selbstverständlich hat die Öffentlichkeit das Recht, staatliche Lehrmittel, die sie selbst mit ihren Steuergeldern bezahlt, von Zeit zu Zeit unter die Lupe zu nehmen und zu kritisieren. Nur ist solches Kritisieren an gewisse Voraussetzungen gebunden. Man muß eine ziemlich genaue Kenntnis haben von dem, was man kritisieren will. Lesebücher können nicht einseitig von ihrem vermeintlich unzeitgemäßen Inhalt her beurteilt werden. Es muß ihre spracherzieherische Aufgabe und ihre inhaltliche und formale Abhängigkeit vom kindlichen Verständnis auf den verschiedenen Schulstufen mit einbezogen und berücksichtigt werden.

Bis jetzt hat sich die öffentliche Kritik fast ausschließlich mit dem Stoff der Lesebücher befaßt. «*Das Lesebuch von heute ist von gestern*», hieß es von fortschrittsgläubiger Seite, und: «*Romantisches Bauernleben in den Schulbüchern*», verkündete der Titel einer Berichterstattung über eine Inhaltsanalyse von Lesebüchern, in der festgestellt wurde: «*Die Primarschulkinder mehrerer Deutschschweizer Kantone werden in den Lesebüchern mit einer fast durchwegs vorindustriellen, bäuerlichen Berufswelt konfrontiert. Besonders die Landwirtschaft wird in einem Lichte präsentiert, das der Wirklichkeit nicht mehr entspricht.*» Zeitungen, Radio- und Fernsehsendungen beanstanden besonders die Gestalt des Sämanns und des Bauern, der neben dem mit Rossen bespannten Pflug über seinen Acker schreitet. Man scheute nicht davor zurück, Lesebüchern, die solche «legendären» Gestalten noch in Wort und Bild enthalten, den Vorwurf zu machen, sie vermittelten den Kindern ein verlogenes Weltbild.

Das Lesebuch als Stoffsammlung

Immer noch haftet in der Vorstellung vieler, selbst wohlmeinender Kritiker das Bild von einem Lesebuch, wie es um die Jahrhun-

dertwende im Gebrauch stand: das Lesebuch als Stoffsammlung für den Anschauungs- oder Realienunterricht. Ein Lehr- und Übungsbuch also mit Musterbeispielen für die sprachliche Verarbeitung der Umwelt. Da diese Umwelt heute weitgehend technisiert und automatisiert ist, verlangt man in naiver Begeisterung für den industriellen Fortschritt auch in den Lesebüchern für die Elementarstufe an Stelle des Sämanns eine moderne Sämaschine und glaubt, mit solchen Ersatzstücken aus einem «veralteten» Lesebuch ein modernes zu machen.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich aber nicht nur die Umwelt verändert. Es haben sich auch die Methoden des Anschauungs- und Sprachunterrichtes und damit im Zusammenhang die Voraussetzungen zum Leseunterricht und zur Gestaltung der Lesebücher gewandelt. Längst hat man eingesehen, daß das Kind des Elementar- schulalters seine Umwelt nicht an Hand von Beschreibungen aus seinem Lesebuch kennen lernen kann, sondern einzig durch die unmittelbare Begegnung in einem Anschauungsunterricht, der nicht auf Vorlagen im Lesebuch angewiesen ist. Auch die Umgangssprache des Kindes entfaltet sich nicht nach Musterbeispielen im Lesebuch, sondern nur in der selbständigen sprachlichen Auseinandersetzung mit den Dingen und Begebenheiten, die es innerlich beschäftigen und die seiner eigenen Welt, nicht der der Erwachsenen, angehören. Dem Unterstufen-Lesebuch aber fällt die Aufgabe zu, neben die Umgangssprache der sachlichen Auseinandersetzungen die Sprache kindertümlicher Dichtung zu stellen, damit die Kinder in einem umfassenden Sprach- und Lese-Unterricht beide Dimensionen ihrer Muttersprache kennen lernen: die des täglichen Gebrauchs und die künstlerisch geformte, die in geeigneter Kinderliteratur erklingt.

Die Welt des Kindes im Lesebuch

Aber auch in einem literarischen Lesebuch muß der Abstand berücksichtigt werden, der zwischen der äußeren Wirklichkeit und den kindlichen Vorstellungen besteht. Die Wirklichkeit muß darin so gestaltet sein, wie Kinder einer bestimmten Altersstufe sie zu fassen und zu verstehen vermögen. Kinder haben ja nicht nur eine sachliche Umwelt. Sie sind umgeben von Mitmenschen, zu denen sie in enger gefühlsmäßiger Beziehung stehen, und sie besitzen eine Innenwelt, angefüllt mit Vorstellungen, die ihr kindliches Weltbild bestimmen. Wohl leben sie äußerlich in einer Welt von Maschinen und technischen Einrichtungen. Innerlich aber, in ihrem Vorstellungsleben und in ihrem Denken, gehören sie noch jener ptolemäischen Primärwelt an, in der die Sonne auf- und untergeht und der Himmel sich über der Erde wölbt.

«Wir werden alle als Ptolemäer geboren . . . Diese Ptolemäerwelt ist aber nicht nur ein Vorzustand, der zu überwinden wäre; er gehört zu unserer vollmenschlichen Sonderart, und von seinem steten

und richtigen Wirken in unserer Vorstellung hängt das Gelingen eines vollen Menschenlebens viel mehr ab, als viele von uns denken¹.» Zu dieser Ptolemäer- oder Primärwelt gehört auch das Bild des Sämanns. Auch wenn heute — vor allem im Flachland — rationellere Methoden der Landarbeit üblich sind, kann das Kind des Elementarschulalters das maschinelle Säen nur erfassen, wenn es den einfachen Primärvorgang des Säens aus der Hand und gegen den Wind beispielhaft erlebt und innerlich nachvollzogen hat, und sei es auch nur auf Grund einer Geschichte oder eines Bildes aus seinem Lesebuch. Deshalb gehört der Sämann in ein Lesebuch für Zweit- und Drittklässler als Bild eines Zustandes der unmittelbaren Verbundenheit des Menschen mit der Natur, von dem ihnen ihre Eltern und Großeltern noch zu erzählen wissen. Außerdem gehört der Sämann als Sinnbild zum geistigen Bestand des Abendlandes. Oder sollte er vielleicht auch in der Bibel durch eine Sämaschine ersetzt werden? — In einem Alter, da Kinder ihre Welt noch vorwiegend bildhaft verstehen, schafft das schaubare Ausstreuen des Samens eine Brücke zum ahnenden Wissen um das geheimnisvolle Leben, Keimen und Wachsen im Dunkel der Erde.

Die Schaubarkeit der Umwelt

Zu solch ahnendem Wissen und bildhaftem Verstehen — der Vorstufe des Wissens auf Grund genauer Beobachtung — eignen sich nicht alle Dinge der kindlichen Umwelt gleich gut. Als Pestalozzi seinen berühmten Satz von der *«Anschauung als dem Fundament der Erkenntnis»* prägte und zugleich die Forderung aufstellte, die Anschauungsgegenstände seien *«aus den nächsten Verhältnissen»*, also aus der nächsten Umwelt des Kindes zu entnehmen, gab es für Kinder noch eine schaubare und verstehbare Umwelt. Die Dinge und Geräte ihrer nächsten Umgebung waren entweder Dinge der Natur, oder sie bildeten unmittelbare und einfache *«Brücken zur Natur»*, um einen Ausdruck von Jakob von Uexküll² zu gebrauchen. Jeder einfache Gebrauchsgegenstand, jedes Werkzeug, bildete eine Brücke zur Natur, die auch von Kindern durchschaut und verstanden werden konnte. Heute ist das anders geworden. Die *«Brücken zur Natur»* sind fast alle ersetzt durch Apparate und Maschinen, oder, um wieder mit Jakob von Uexküll zu sprechen: durch *«Brücken zu Brücken»*, die nicht einmal mehr für Erwachsene durchschaubar sind, geschweige für Kinder. Die Schaubarkeit und Durchschaubarkeit der Dinge aber war es, die sie zu Anschauungsgegenständen und den Anschauungsunterricht zum Fundament der Erkenntnis machte. Über Dinge, denen die Schaubarkeit fehlt, gibt es keinen Anschauungsunterricht und auch keine Erkenntnis, sondern nur angelerntes, beziehungsloses Namen- und Wortwissen. Weil in der heutigen Umwelt des Kindes die schaubaren Dinge weitgehend fehlen, kann auch das Lesebuch nicht mehr ein *«Spiegel der Wirklichkeit»* sein. Viel eher muß es ein Spiegel sein der kindlichen Art,

die Welt zu sehen und zu verstehen. Nicht die objektive Wirklichkeit kann also darin zur Darstellung kommen, sondern die subjektiv geschaute Welt des Kindes. Die Grenzen, die dem kindlichen Verstehen gesetzt sind, bilden zugleich die Grenzen für die Stoffauswahl in den Lesebüchern.

Kind und Technik

Wohl sind viele Kinder auch an Dingen der Technik brennend interessiert. Soweit diese für Kinder durchschaubar und deshalb sprachlich faßbar sind, kommen sie in Unterrichtsgesprächen zur Behandlung, auch wenn kein Lesestück in ihrem Schulbuch zu finden ist, das einer solchen Besprechung als Vorlage dienen könnte. Abgesehen davon, daß der moderne Sprachunterricht auf sprachliche Vorlagen und Rezepte verzichtet, gibt es auch in der modernen Kinderliteratur nur verschwindend wenige Darstellungen, die sich mit technischen Dingen befassen und zugleich für das erste Lesealter geeignet sind. Sollten aber technische Dinge in absehbarer Zeit in Schulbüchern zur Darstellung kommen, so müßten diese alle paar Jahre umgearbeitet oder neu geschaffen werden; denn nichts verändert sich so schnell wie technische Einrichtungen. Der Aktualität in Lesebüchern, die immerhin auf eine gewisse Dauer hin geschaffen werden, sind also Grenzen gesetzt. Im übrigen sind technische Dinge zum Benützen und Gebrauchen da, und durch den täglichen Umgang mit ihnen wachsen die Kinder von selbst in ihre technisierte Umwelt hinein, auch wenn ihnen diese Einrichtungen nicht im Lesebuch geschildert werden. Außerdem stellte der Entwicklungspsychologe Heinz Rempelin fest: *«Die Technik ist so ausgesprochen unkindlich, daß sie zum Aufbau der geistigen Welt des Kindes nichts beiträgt³»*. Die meisten technischen Dinge zwingen die Kinder wegen ihrer Unverständlichkeit und Undurchschaubarkeit zu einer oberflächlichen und flüchtigen Kenntnisnahme. Seelische Beziehungen sind zu ihnen von vornherein ausgeschlossen. Das Denken des Elementarschülers ist aber noch so eng mit seinem Fühlen verflochten, daß da, wo sein Gefühl nicht angesprochen wird, auch sein Verstand nur oberflächlich arbeitet.

Kind und Dichtung

In der Sprache kindertümlicher Dichtung aber finden die Elementarschüler die ihrem Entwicklungsstand angemessene, ihnen innerlich verwandte, einfühlende, personifizierende, gleichnishafte Schau einer Primärwelt, in der sie geistig und seelisch vorläufig noch zu Hause sind. Es ist eine Welt der Geborgenheit, die da zur Sprache kommt, und sie muß es sein, denn nur aus der einmal erfahrenen inneren Sicherheit und Geborgenheit kann die Kraft erwachsen, auch die Ungeborgenheit zu ertragen und zu bewältigen.

Die Aufgabe des Lesebuches besteht hauptsächlich darin, den Kindern von Anfang an einen Lesestoff zu bieten, der des Lesens wert

ist, und ihnen so die Begegnung zu vermitteln mit den poetischen und literarischen Grundformen, die ihrem Alter und ihrer Fassungskraft entsprechen: Kinderreim, Kinderlied und Kindergedicht, Märchen und einfache Umweltgeschichten. Dagegen gehören Berichte, Beschreibungen und Schilderungen nicht in ein Unterstufen-Lesebuch. Sie verlangen eine Distanz zur Wirklichkeit, die der Elementarschüler noch nicht aufbringt. Außerdem fehlen in der guten Kinderliteratur solche Beschreibungen für das erste Lesealter. Das ist kein Zufall. Jeder Kinderschriftsteller weiß, mit welchen Mitteln er seine kleinen Leser zu gewinnen und zu fesseln vermag. Nur soweit er Geschichten zu erzählen und sich selbst in die Welt des Kindes und in seine Sprache hinein zu versetzen vermag, findet er Verständnis. Aber auch Dichter und Schriftsteller bleiben nicht unangefochten, wenn es um die Aufnahme ihrer Texte in Lesebücher geht. Immer wieder wird versucht, Originaltexte der Kinderdichtung für den Gebrauch in Schulbüchern zu vereinfachen und zurecht zu biegen. Aber *«allen für Kinder zurechtgemachten Texten mangelt es ganz offensichtlich an Wertqualitäten in der sprachlichen Schicht . . . Im Vergleich mit der gesprochenen, lebendigen Kindersprache wirken diese Werke unmelodisch und tot; . . . denn die Sprache klingt nicht und hat keinen Rhythmus⁴.»* Das ist auch der Fall, wenn in Verkennung der eigentlichen Aufgabe des Lesebuches dem Stoff der Vorrang eingeräumt wird vor der literarischen Form, für die der Dichter oder Kinderschriftsteller allein zuständig ist. Alles dem Stoff zuliebe für Schulkinder Zurechtgemachte muß abfallen neben der lebendigen Kindersprache einerseits und der Sprache echter Dichtung andererseits, sei es nun die Volks- und Kinderpoesie der alten Reime und Märchen oder neuere Kinderliteratur.

Lesebuch und Umgangssprache

Da das Lesebuch der literarischen Erziehung zu dienen hat, kann seine Sprache nicht die Umgangssprache sein. Denn geschriebene Sprache, wie sie in guter Kinderliteratur vorliegt, ist keine Umgangssprache. Es ist künstlerisch geformte und rhythmisierte, geläuterte Sprache, wie sie in Reimen, Gedichten und Märchen erklingt. Auch die Umweltgeschichten, sofern sie von guten Kinderschriftstellern verfaßt sind, enthalten die kindliche Welt in bildhaft verdichteter Form. Selbst die Dialoge, so natürlich und umgangssprachlich sie klingen mögen, sind gerafft und von allem Zufälligen und Überflüssigen gereinigt.

«Weißt du auch, wie aus der Eichel ein Schiff wird? fragte der Vater.

Ein Schiff? Ein richtiges Schiff?

Ein richtiges Schiff, das auf dem Meere schwimmen kann . . .⁵»

Das Künstlerische an solchen Dialog-Stellen liegt in der Einfachheit und Durchsichtigkeit der Sprache. Oder betrachten wir die geballte und knappe Form eines Märchendialogs in der Sprache von Wilhelm Grimm:

«Wie nun Rotkäppchen in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf . . .

Guten Tag, Rotkäppchen, sprach er.

Schönen Dank, Wolf.

Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?

Zur Großmutter.

Was trägst du unter der Schürze?

Kuchen und Wein. Gestern haben wir gebacken . . .»

Da ist keine Silbe zu viel oder zu wenig, und doch wirkt das Gespräch so, als ob es eben gesprochen worden wäre. Die sprachliche Zucht, die solche Stellen geprägt hat, gibt ihnen ihre bannende Kraft. Und diese Prägekraft ist so groß, daß Zweitkläbler, die solche Texte im Wortlaut vorgelesen bekommen oder sie selber lesen, nicht mehr von ihrer Form loskommen und sie sofort auswendig — oder besser inwendig — wissen.

Die Umgangssprache aber, die nie diese Kraft besitzen kann, kommt zu ihrem Recht in den täglichen Unterrichtsgesprächen. Dort soll nicht geschriebene, bereits geformte Sprache vernommen, sondern das eigene, selbständige Sprechen geübt und angewendet werden. Lesen und Sprechen stellen je andere Forderungen an das kindliche Sprachvermögen und an den Sprachunterricht. Das Vorbild für die spontanen Äußerungen der Kinder im Unterrichtsgespräch kann nur die Sprache des Lehrers oder der Lehrerin sein — eine besonnene, möglichst gepflegte Umgangssprache also — und außerdem die gut gelungenen Formulierungen aus der Gesprächsgemeinschaft der Kinder.

Die Vergangenheit im Lesebuch

Märchen führen die Kinder in eine entlegene, ferne Zeit, und sie nennen oftmals Dinge, die unserer heutigen Umwelt abhanden gekommen sind. Für das Innenleben der Kinder des Märchenalters aber, das mit den ersten Schuljahren zusammenfällt, ist ihr Inhalt immer wieder von einer Aktualität, die zeitlos ist. Auch das Märchen stellt eine Wirklichkeit dar. Aber es ist nicht die stets sich verändernde äußere Umwelt, die darin gestaltet wird, sondern die innere Welt der seelischen Vorgänge, der Vorstellungen, Phantasien, Träume, Ängste und Hoffnungen, die in den Kindern ebenso wirklich — nämlich wirksam — sind, wie ihre gerade aktuelle Umwelt. Auch wenn die sprachliche Fassung der Märchen und viele ihrer Figuren und Handlungen aus einer vergangenen Welt stammen, gehören sie wegen ihrer geistig-seelischen Aktualität und außerdem wegen ihrer vollendeten sprachlichen Form in literarisch

ausgerichtete Lesebücher für die Elementarstufe. *«Den so oft zitierten Gesichtspunkt des veralteten Inhalts darf man auf die Dichtung der Vergangenheit überhaupt nicht anwenden, weil ihre innere Wahrheit . . . auf eine Seinsordnung hinweist, vor der unsere Wirklichkeit unwichtig, ja gewichtslos wird⁶.»*

Gelegentlich wird nicht nur der vermeintlich unzeitgemäße Inhalt, sondern auch die alte Sprache der Märchen kritisiert. Aber Sprache und Inhalt bilden in den Märchen von Grimm, Simrock und Andersen ein harmonisches Ganzes, das sie erst zu Kunstwerken gemacht und in den Rang der Weltliteratur erhoben hat. Da herumzukorrigieren, alte Wendungen durch Wörter aus der heutigen Umgangssprache zu ersetzen, bedeutet eine Respektlosigkeit dem Kunstwerk gegenüber und zeugt von mangelndem Verständnis für die einmalige dichterische Form des Märchenstils alter und neuerer Prägung. Was durch solche Änderungen erreicht werden kann, ist höchstens eine *«Banalisierung»*, die *«vom Wesen des Dichterischen wegführt⁶»*. Daß gewisse Ausdrücke in der heutigen Umgangssprache nicht vorkommen, ist kein Argument dafür, daß sie nicht in einem Lesebuch stehen sollten. Denn das Lesebuch ist ja eben nicht ein Lehrbuch für die Umgangssprache oder für den Aufsatzstil, sondern ein Buch zum Lesen und Vernehmen echter dichterischer Sprache aus naher und ferner Vergangenheit. Denn was heute literaturfähig geworden ist, gehört ja bereits einer gewissen Vergangenheit an. Wie weit diese Vergangenheit zurückliegt, spielt keine Rolle, wenn nur die innere Wahrheit der dichterischen Sprache gewahrt bleibt und der Inhalt sich von der Vorstellungswelt des Kindes aus erfassen läßt.

Die heutige Zeit ist entwicklungsgeschichtlich eine Spätzeit, also eine *«alte»* Zeit. Die Kinder der ersten Schuljahre aber leben innerlich noch in jener Frühzeit der menschlichen Entwicklung, in der die Märchen auch von Erwachsenen ernst genommen wurden. So betrachtet sind die alten Märchen jünger als die heutigen Umweltgeschichten. *«Der Abstand der Kinderwelt . . . zur Erwachsenenwelt nimmt ständig zu. . . . Geschichtlich alte Zeiten sind entwicklungsgeschichtlich . . . junge Zeiten. Die jüngste Zeit, in der wir leben aber, ist, und das ist auch literarisch wichtig, die jeweils älteste⁷.»*

Mit dem Übergang von der Märchenphase zur Realitätsphase wachsen dann die Kinder auch innerlich in unsere jüngste Gegenwart, die zugleich die älteste Zeit ist, hinein. Ihr Verhältnis zur Umwelt wird zunehmend sachlicher und zugleich distanzierter. Von da an werden in den Lesebüchern die Märchen und die Bilder der Primärwelt zurücktreten und gegenwartsnahen Schilderungen und Tatsachenberichten Platz machen. Das Unterstufenkind aber braucht auch in der modernen, technisierten Welt seine Märchen, Kinderreime und Geschichten, in denen sich, unabhängig von Gegenwart und Vergangenheit, ein zeitloses kindliches Weltbild spiegelt.

Literaturhinweise:

¹ A. Portmann: Anlage und Entfaltung des Visuellen als Bildungsblem. Im Kongreßbericht 1958 der Internationalen Vereinigung für Kunst-erziehung.

² Jakob von Uexküll: Streifzüge durch die Umwelten von Menschen und Tieren. rororo T.-B. 13.

³ Heinz Rempelin: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. 1958.

⁴ Anna Krüger: Bausteine des Erzählens. «Jugendliteratur» 1967/4.

⁵ H. Veil: Wie aus der Eichel ein Schiff wird. Zürcher Lesebücher für das 2. Schuljahr. 2. Bändchen.

⁶ Anna Krüger: Didaktische Kriterien für die Gestaltung der Lesebücher. «Wirkendes Wort», 1961, Heft 1.

⁷ Bernhard Schulz: Literarische Erziehung. 1966.

Das Lesebuch — einmal anders

Von *Elisabeth Lenhardt*

Zu Beginn möchte ich feststellen, daß mir weder theoretische Abhandlungen über Belange des Unterrichtes, noch Auseinandersetzungen über methodische Fragen am Herzen liegen. Auch bedeutet es mir bestimmt keine schöne Aufgabe, Kritik am Lesebuch zu üben. Auf keinen Fall möchte ich mich in die Schar derer eingliedern, die sich, vielfach ohne jegliche Sachkenntnisse, berufen fühlen, Steine oder doch Steinchen zu werfen. Es heißt: Die Lesebücher sind veraltet, sie entsprechen der heutigen Welt nicht mehr. Wir brauchen Lesestücke modernen Inhalts, das Kind soll in geeigneter Form über technische Errungenschaften lesen, es soll über die motorisierten Einrichtungen des täglichen Lebens aufgeklärt werden.

Dieser Modeströmung stehe ich durchaus fremd gegenüber. Es ist aber nicht meine Aufgabe, den Befürwortern des vertechnisierten Lesebuches zu widersprechen, dies wird von berufener Seite her geschehen. Ich will weder das gestrige, noch das heutige, aber auch nicht das Lesebuch von morgen kritisieren. Meine Aufgabe ist ganz einfach zu zeigen, wie man ohne bösen Willen und ohne Lust an der Verneinung vom Lesebuch, und zwar vom Lesebuch jeglicher Auffassung und Zusammensetzung, abkommen kann. Es bestehen im Wesentlichen nur zwei Gründe dafür, aber diese beiden Ursachen bewegen sicher nicht nur mich, sondern auch andere Lehrer der Unterstufe, und verdienen deshalb, aufgeführt zu werden.

Der erste Grund zur Ablehnung des hergebrachten Lesebuches entspringt einer rein äußeren Gegebenheit. Wer jedes Jahr dieselbe Klasse zu unterrichten hat, wer eine Mehrklassenschule führt, ist gezwungen, ohne Jahrespause, immer von «neuem» das «alte» Lese-