

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 39 (1952)  
**Heft:** 10: Ganzheitspsychologie und Ganzheitsmethode I

**Artikel:** Streifzüge durch das ganzheitliche Erlernen der Rechtschreibung  
**Autor:** Kern, Artur  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-534344>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 18.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

Darum auch weist die Aufgabe des Erziehers in dieser Welt, »wie jede, die auf ein

Ganzes gestellt ist, ins Unendliche« (op. cit. S. 5).

## STREIFZÜGE DURCH DAS GANZHEITLICHE ERLERNEN DER RECHTSCHREIBUNG

Von Artur Kern, Professor an der Pädagogischen Akademie, Heidelberg

Vor Jahresfrist kam eine meiner früheren Studentinnen aus Amerika zurück. Sie hatte dort Gelegenheit gehabt, ein Jahr lang ein *college* zu besuchen. Unter anderem berichtete sie mir auch von einer merkwürdigen Angelegenheit, der ich doch mit einigen Zweifeln begegnen zu müssen glaubte: Sie erzählte mir, wie unsicher ihre amerikanischen Mitstudentinnen des *college* im Rechtschreiben gewesen seien, ja selbst die Dozenten hätten oft eine für sie unfaßbare Unsicherheit im Schreiben dieses und jenes Wortes gezeigt. Oft sei sie selbst dann nach der Schreibweise gefragt worden, und sie als Ausländerin hätte gewöhnlich richtig aus helfen können. Nach ihrer Darstellung handelte es sich hier nicht um Ausnahmefälle, sondern sie hätte diesen Sachverhalt noch oft feststellen können. Als vor einiger Zeit einmal einer meiner Söhne von einem amerikanischen Studenten angeschrieben wurde, fiel uns ebenfalls eine Reihe von Rechtschreibfehlern auf. So schien jene Darstellung meiner Studentin doch mehr Boden zu haben, als es zunächst geschienen hatte, denn in unserem Lande schreiben doch Studenten nahezu fehlerlos.

Wo liegt die Erklärung für dieses merkwürdige Versagen? Gewöhnlich ist man mit einer solchen rasch bei der Hand: Man weist auf die außerordentlich schwierige Rechtschreiblage in der *englischen Sprache* hin: Im Englischen haben sich Sprech- und Schreibweise so stark auseinander bewegt, anders gesagt, die »Andersschreibung« ist so stark, daß es nicht wunder zu nehmen braucht, wenn diese schlechten Rechtschreibresultate festzustellen sind. So ein-

leuchtend dieser Hinweis ist, dagegen steht sofort eine Feststellung, die im deutschen Sprachgebiet immer und immer wieder zu machen ist: Wenn deutschsprechende Kinder etwa in Sexta oder Untertertia mit der englischen Sprache beginnen, so ist das Rechtschreiben darin keineswegs schlechter als im Deutschen selbst. Ja, ich konnte dann und wann Schüler beobachten, die zwar im Deutschen noch Fehler machten, dagegen im Englischen kaum. Und das sagt vielfältige Erfahrung in unseren höheren Schulen: Haben die Schüler einmal 3–4 Jahre der Fremdsprache hinter sich, dann machen sie kaum mehr Fehler. Meine Studentin war also nicht eine Ausnahme, die besonders gut im Rechtschreiben gewesen war, sondern dieses Können nach 4–6 Jahren Englisch-Unterricht ist eine gewisse Selbstverständlichkeit. *Somit kann das gute Ergebnis primär nicht an der Schwierigkeit der englischen Rechtschreibung liegen.*

Ein anderes Beispiel: Ich hatte vor Jahren einmal in einer schweizerischen Schule Gelegenheit, dem Rechtschreibunterricht einer Klasse beizuwohnen, die gerade in das zweite Schuljahr gekommen war. Die Kinder hatten ein Lesestückchen im Lesebuch gelesen, die Lehrerin ließ nun die Bücher zu machen und griff einen der Sätze heraus, der einem kleinen Diktat dienen sollte. Der Satz hieß: »Die Sonnenstrahlen kamen eben hinter dem Berge hervor.« Wort für Wort wurde nun in der üblichen Weise behandelt, z. B. »Sonnenstrahlen«: »Ich spreche es deutlich vor, hört gut zu«. Und nun sprach die Lehrerin in sehr deutlicher Weise, jeden Laut stark hervorhebend: Sonn-en strah-

len. Dann wurde mehrere Male lautiert: S, o, Doppel-n usf. Kurz wurde auch auf die Groß- und Kleinschreibung eingegangen und so ähnlich auch bei den anderen Wörtern. Also eine Diktatvorbereitung, wie sie im *synthetischen Unterricht* gern üblich ist. Das Diktatergebnis überraschte mich dann doch. Ich hatte, nach solch gründlicher Vorbereitung, eigentlich ganz wenige Fehler erwartet. Aber dies war nicht der Fall. Neben der Anzahl waren für mich besonders die Fehler selbst interessant; da waren trotz der Besprechung klein zu schreibende Wörter groß und groß zu schreibende klein geschrieben, statt des doppelten nn bei »Sonne« trat ein doppeltes m bei »kamen« auf, das »h« bei Strahlen war bei einem anderen an das »a« bei kamen gerutscht, aus dem »st« bei »strahlen« war bei einigen ein »scht« geworden, manche Wörter, besonders das »kleine« Wörtchen »hervor« war bei einzelnen ganz durcheinander gekommen: hefor, heror, hrevo usf., auch ganz unverständliche Schreibungen wie »kann« statt »kamen« waren zu sehen.

Wo lag in diesem Falle die primäre Ursache für so viele und seltsame Falschschreibungen? War das Diktat denn nicht richtig vorbereitet gewesen? War es zu lang? Hatten die Kinder nicht richtig aufgepaßt? War es eine Lehrerin, die methodisch ungeschickt war, oder war es eine Klasse, die noch stark zurück war? So etwa dürften die Erklärungen lauten. Ich glaube, daß alle diese Momente nicht stärker im Spiele waren, als in anderen Klassen auch. Wo soll alsdann die Grundursache liegen?

Noch ein Beispiel: In der Literatur wird seit langem die Frage diskutiert, ob im Hinblick auf ein gutes Rechtschreiben, im Lesen und Schreiben mit einer *Druckschrift* oder mit der *Schreibschrift* begonnen werden soll. Dieses Problem bestand schon seit je, ist aber nun neu aufgerollt worden im Zusammenhang mit dem *ganzheitlichen Unterricht*. Sollen wir bei diesem neuartigen Weg mit einer *unverbundenen* Schrift

(GROSSANTIQUA oder Gemischtantiqua) oder einer verbundenen beginnen? Man betont in manchen Gruppen der »Ganzheitler«, daß zwar die Großantiqua grundsätzlich auszuschließen sei (durch ihre Bandartigkeit zeigt sie ein Minimum an Gestaltqualitäten), daß im Hinblick auf die »Gestalt« Gemischtantiqua und Schreibschrift dagegen völlig ebenbürtig seien, daß die unverbundene Schrift gegenüber der verbundenen sogar noch den Vorzug der deutlicheren »Gegliedertheit« besitze, daß also die Analyse der Einzelteile besser vonstaten gehe, als bei verbundener Schrift.

Ein letztes Beispiel: In einem zweiten Schuljahr nimmt ein Lehrer das im Lesebuch stehende Gedicht durch:

#### *Kuechli*

D lieb Mueder bacht Kuechli,  
dr flagsköpfig Bue,  
der lehrt in dr Biewl  
und luegt ere zue.

Mit viel Freude vermochte er den Kleinen den Inhalt nahe zu bringen, und viel Lachen war bei diesen über die: Kuechli, Bue, Mueder usf. Die Kinder lasen die Verse fleißig und lernten sie schließlich auch auswendig. Hier war offenbar jenem Wunsche weiter Kreise der Mundartfreunde entsprochen, dem Kinde nicht nur die »starre« Schriftsprache, sondern auch die vom Kinde gesprochene gemüts tiefe, lebenswarme, wahre »Muttersprache« zu bieten. So sehr man solche Ziele begrüßen muß, für mich stellte sich aber von der Seite des Rechtschreibens her die Frage, ob dadurch nicht eine gewisse Verwirrung in die Anfänge des rechten Schreibens getragen wird, die besonders dort, wo solche Mundarttexte oft auftreten, nicht ohne Sorge betrachtet werden darf.

Daß die deutsche Rechtschreibung eine schwierige Kunst und das Erlernen einer einigermaßen fehlerfreien Schreibweise eine harte Mühsal ist, daß die erreichten Erfolge jeweils in keinem Verhältnis zur aufgewandten Mühe stehen, das alles ist seit langem

bekannt, und jedes neue Werk über den Rechtschreibunterricht weist jeweils gebührend auf diese Tatsache hin. Hunderte von Werken und Aufsätzen sind im Laufe des letzten Jahrhunderts geschrieben worden, dieses schwere »Schulkreuz« des Rechtschreibens etwas leichter zu machen, ohne daß aber von wirklichen Erfolgen und Erleichterungen bis heute viel sichtbar geworden wäre. Ein Überblick über die wesentliche Literatur läßt vielmehr den Gedanken aufkommen, daß eine Stagnation eingetreten ist, daß die »pro und contra« alle ausgesprochen sind, daß man aber trotzdem einer wahren Lösung um keinen Schritt nähergekommen ist. Mir scheint, daß erst mit dem Aufkommen ganzheitsmethodischer Gedankengänge, die auf neue Erkenntnisse der psychologischen Wissenschaft zurückgehen, dem gesamten Rechtschreibproblem *neue Gesichtspunkte* abgewonnen und damit das Gespräch um den besten Weg im Rechtschreiben wieder mit einiger Aussicht auf Gewinn erneut aufgerollt werden konnte. Doch bevor wir zu diesem Punkt unserer Darlegungen schreiten, muß zunächst das »Vorfeld« noch einmal deutlich gemacht werden:

In der bisher üblichen Diskussion standen sich in aller Schärfe zwei Auffassungen gegenüber, jene der »Anschauer« und jene der »Analytiker«. Kennzeichnen wir kurz die beiden Darstellungen: Der »Anschauer« (im Rechenunterricht parallel hierzu der »Zahlbildmethodiker«) geht von dem Gedanken aus, daß auch die deutsche Sprache, ähnlich wie die englische, in hohem Maße »nicht lauttreu« sei, daß die »Anderschreibung« die Lauttreuschreibung bei weitem überwiege. Darum sei es eine müßige Angelegenheit, den Kindern Lautieren und Buchstabieren beizubringen; denn über diesen Weg sei ja doch in den meisten Fällen nicht festzustellen, welche besonderen Zeichen gerade an dieser und jener Stelle gesetzt werden müßten. Was nützt es dem Kinde, so argumentiert er, wenn es richtig

»f, i« buchstabiert oder lautiert hat und darnach »Vieh« schreiben muß. Zum guten Ziel ist nur zu kommen, wenn es die Wörter als Wortbilder aufnimmt und sich merkt. Durch *vieles Abschreiben* kommen allmählich die meisten Wörter in die »Vorstellungsstufe« als »Wortbildvorstellungen« und werden dann nicht mehr verloren. Die Praxis in kleinen Schulen mit Abteilungsunterricht hat seit langem bewiesen, daß jene Schüler, die viel schreiben müssen, bedeutend besser schreiben als z.B. Kinder der Stadtschule, die nicht auf die häufige Stillbeschäftigung angewiesen sind. Von der psychologischen Seite her wird dieser Weg durch die experimentell erhärtete Erkenntnis gestützt, daß unter den sogenannten »Vorstellungstypen« die visuellen Typen bei weitem überwiegen. Diesem Typ, so läuft die Argumentation, kommt das »Anschauen« des ganzen Wortes außerordentlich entgegen, während ihm das Analysieren der Wörter beim Lautieren und Buchstabieren größte Schwierigkeiten bereitet.

Der »Analytiker« dagegen betont, daß der einzig *natürliche* Weg zum Schreiben eines Wortes *das deutliche Sichvorsprechen* und exakte Analysieren des Vorgesprochenen oder Gehörten sei. Jeder kann diese Tatsache sich sofort vor Augen führen, wenn ihm ein fremdes Wort entgegentritt, das er schreiben soll. Was tut er? Er spricht sich selbst noch einmal deutlich vor und verfolgt innerlich die Abfolge der einzelnen Laute, entsprechend schreibt er das Wort nieder. Sollte hiermit nicht die natürliche Weise aller solcher Schreibungen gezeigt sein? Dem wird niemand widersprechen können! Auf den Einwand, daß dieser ohne Zweifel natürliche Weg heute nicht mehr gangbar ist auf Grund der *historischen Auseinanderbewegung von Schrift und Sprache*, verweist er auf die durch die Zählung *Mohrs* erhärtete Tatsache, daß nur etwa  $\frac{1}{3}$  aller deutschen Wörter nicht lauttreu sei. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß über diesen »*natürlichen Weg*«, also über jenes Schrei-

ben »nach Ohr« die richtige Schreibung des größten Teiles aller deutschen Wörter möglich ist. Dem Rest, den Wörtern mit Andersschreibung, ist alsdann nicht mehr schwer »beizukommen« mit gewissen Regeln und dem Einprägen einiger durch Regeln nicht zu erfassender Wortbilder. Das Einprägen der vielen Hundert oder gar Tausender von Wortbildern hält er psychologisch für unmöglich, kein Mensch verfüge über ein Gedächtnis, das eine solche riesige Anzahl von Wortbildern behalten könnte. Bezüglich des »Vorstellungstyps« weist er darauf hin, daß beim Erlernen einer *Melodie* ja auch das visuelle Gedächtnis (soweit jemand keine Noten kennt!) nicht helfen könne; so sei es auch im Rechtschreiben, dieses hänge wesentlich ab von der Fähigkeit deutlich analysieren zu können, darum sei besonders bei Kindern der »akustomotorische« Typ eben »von Hause aus« dem visuellen im Rechtschreiben voraus; es bliebe nur übrig, die an sich schwache Fähigkeit zur lautlichen Analyse durch viel Übung zu steigern und so dem »Erbschaden« etwas aufzuhelfen!

Soweit ich die Verhältnisse im deutschen Sprachraum überblicken kann, haben sich diese Auffassungen des »Analytikers« weitgehend durchgesetzt. Die meisten *Lehrpläne* der verschiedenen Länder gehen von solchen Auffassungen aus und fordern von Anfang an *deutliches Vor- und Nachsprechen*, Lautieren, Buchstabieren und damit verbunden: Bekanntmachen mit den Regeln der Groß- und Kleinschreibung, der Dehnung und Schärfung. Wohl wird in den *amtlichen Forderungen* da und dort auch zum Ausdruck gebracht, daß das Wortbild ebenfalls berücksichtigt werden soll (um dem visuellen Typ entgegen zu kommen), doch gewinnt man dabei jeweils stark den Eindruck, daß die Berücksichtigung des optischen Anteiles gegenüber dem akusto-motorischen doch nur eine sehr bescheidene Rolle spielt.

In unserem ganzheitsmethodischen Schrift-

tum<sup>1</sup> haben wir den Nachweis geführt, daß die Ausgangsbasis der bisherigen Diskussionen um den besten Rechtschreiblehrweg einer *Revision* unterzogen werden muß, und zwar von der *objektiven wie von der subjektiven Seite her*. Durch Nachuntersuchungen von *O. Karstädt* wurde eindeutig gezeigt, daß jene berühmte Auszählung des Blindenlehrers *Mohr*, die das Vorherrschen der Richtigschreibung in der deutschen Schreibweise betont hatte, auf sehr angreifbaren Voraussetzungen beruht. Die Zählung mit revidierten Gesichtspunkten ergab ein umgekehrtes Verhältnis: *nur 1/3 aller deutschen Wörter ist darnach lauttreu geschrieben, 2/3 fallen unter Andersschreibung!* Diese Erkenntnis müßte auf die Gestaltung aller Rechtschreibmethoden und amtlichen Verordnungen eigentlich *revolutionierend* wirken, denn dies dürfte doch klar sein: Wenn tatsächlich (und daran ist nicht zu zweifeln) nur 1/3 aller Wörter lauttreu ist und somit mit Hilfe der »natürlichen Methode« des Analysierens des Gesprochenen richtig geschrieben werden kann, dann ist bei Anwendung dieser Methode die Wahrscheinlichkeit gegeben, daß 2/3 aller Wörter falsch geschrieben werden. Das heißt nichts anderes als: mit Hilfe der heute noch vielerorts *amtlich geforderten Rechtschreibmethode* werden die Kinder *in die Irre geführt*, sie kommen auf Grund der falschen Verhaltensweise solchen Rechtschreibaufgaben gegenüber in Gefahr, in 2/3 aller Rechtschreibfälle falsch zu schreiben! Das ist eine Konsequenz, der nicht zu entgehen ist. In Ländern, die stark Dialekt sprechen, ist das genannte Verhältnis noch größer, dort sinkt die Zahl der Wörter, die so geschrieben werden, wie sie ausgesprochen sind, noch um ein bedeutendes herab, dort werden aus den 30% 20, wenn nicht gar 10% lauttreu ge-

<sup>1</sup> A. und E. Kern: »Der neue Weg im Rechtschreiben«. Freiburg 1935. — A. Kern: »Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher Schau«. Braunschweig 1952.

schriebener Wörter. Mit anderen Worten: Je stärker bei jungen Kindern die zu Hause gesprochene Sprache von der Schriftsprache abweicht, je geringer kann das Rechtschreiben auf die Aussprache, auf das Sprechen gegründet werden, je größer ist der Irrweg, der durch dieses Vorherrschen des Akustomotorischen gegangen wird.

Aber auch vom *Subjektiven* her müssen zum üblichen Rechtschreibweg *schwerste Bedenken* angemeldet werden. Die oben im zweiten Beispiel genannten Fehler kommen nicht von ungefähr, sie sind ein deutliches Symptom einer bestimmten vorliegenden psychischen Haltung: Junge Kinder stehen noch in einem Verhältnis zur Sprache, das Analysen sprachlich-akustischer Art noch außerordentlich erschwert. Schon das Vorstellen, das »Vor-sich-hinstellen« eines Wortes ist für manche jungen Kinder nicht ganz leicht, um so mehr alsdann die selbständige Analyse eines Wortes. Man mache einmal in einem zweiten Schuljahr den Versuch und lasse bis dahin noch nicht schriftlich gesehene und natürlich vorgesprochene (nicht unnatürlich zerdehnte Sprechweise!) Wörter von den Kindern schreiben: Man wird erstaunt sein, welche Laute da herausgehört werden! Solche Versuche machen rasch einsichtig, an welcher Stelle die Fähigkeit eines Kindes zur Analyse von Sprachganzen steht. Der übliche Rechtschreibweg fordert nun solche Analysen schon *vom ersten Schuljahr* an! Wissen wir, welche Bedrängnis eine solche Forderung für viele Kinder bedeutet? Natürlich sitzen in jeder Klasse so und so viele Kinder, die in ihrem *Intelligenzalter* den anderen um 1–3 Jahre voraus sind; diesen fällt es dann nicht schwer, die geforderte Analyse (das Buchstabieren ohne gleichzeitiges Betrachtenkönnen des geschriebenen Wortes!) zu vollziehen, den anderen aber bleibt nur übrig, nachzuschwätzen, was die Spitzengruppe vorsagt. Bei der eigenen Niederschrift zeigt sich alsdann die wahre Lage: Das Gedächtnis stellt, sobald das Diktat et-

was an Umfang zunimmt, die Wortbilder nicht mehr zur Verfügung, und die dann notwendige *eigene Analyse* ist nur schlecht oder gar nicht möglich, und so entstehen alsdann jene uns unverständlich erscheinenden Fehler.

Als geradezu unwirksam müssen wir jene »Hilfen« bezeichnen, die wir in den *Regeln* zur Dehnung und Schärfung und Groß- und Kleinschreibung landläufig erblicken: Hinter all diesen Regeln steckt ein *Schlußverfahren*. Wenn ich vom Kinde verlange, das Wort *Sonne* zu schreiben, dann ist doch folgender Ablauf notwendig (vorausgesetzt natürlich, daß das Kind das Wort nicht schon als Wortbild gesehen hat): Das Kind muß sich das Wort deutlich vorsprechen, dann in die Laute analysieren. Doch steht es dann zunächst vor der Aufgabe: »Muß ich das analysierte S nun groß oder klein schreiben?« Um zum Ziel zu kommen, müßte folgender Schluß ablaufen:

1. Prämisse: Das Wort *Sonne* ist ein Hauptwort.

2. Prämisse: *Alle Hauptwörter schreibt man groß.*

Schluß: Also muß ich »*Sonne*« groß schreiben.

Psychologische Untersuchungen (Schüler u. a.) haben nachgewiesen, daß die Einsicht in ein solches Schlußverfahren erst um das 12. Lebensjahr herum möglich ist. Und dies auch nur dort, wo die Prämissen im Bereich des Anschaulichen liegen. Liegen die obigen Prämissen darin? Nicht schwer zu verstehen und zu behalten ist zweifellos die 2. Prämisse; aber die erste? Ist der Begriff »Hauptwort« denn anschaulich? Hat nicht jeder Praktiker schon dutzende Male erfahren, wie schwierig es ist, den Begriff »Hauptwort« zu erklären? Ohne hier auf nähere Einzelheiten einzugehen, möchte ich nur betonen, daß wir uns mit diesem Wort im Raum des Grammatisch-Logischen befinden, und daß kaum ein Kind unter 10 Jahren mit diesem Begriff etwas anzufangen weiß. Man weise nicht darauf hin, daß es

doch den Kindern eines zweiten Schuljahres gar nicht schwer falle, aus einem Lesestück alle Hauptwörter herauszuschreiben. Hier liegt eine große Täuschung vor. Die Kinder haben nämlich nicht die »Hauptwörter« herausgesucht, sondern die *groß geschriebenen Wörter!* Und diese Aufgabe war allerdings nicht allzu schwer. Man lasse einmal aus einem vorgesprochenen Text die Hauptwörter nennen, dann wird man rasch die wahre Sachlage erkennen. Oder wir machen den Versuch mit Tunwörtern oder Beiwörtern, dann werden uns ebenfalls rasch die Augen aufgehen! Wir werden schnell davon überzeugt sein, *daß alles Regelwerk bei jungen Kindern ohne Aussicht auf Mithilfe beim rechten Schreiben eingesetzt ist, daß sein Einsatz um Jahre über den Möglichkeiten der jüngeren Kinder liegt!*

Aus diesen objektiv gegebenen Tatsachen und Sachlagen müssen sich für *jeden Rechtschreibmethodiker*, ganz gleichgültig, welcher Richtung er anhängt, Grundlagen für sein Rechtschreibgebäude ergeben, die er nicht mehr übersehen darf. Diese objektiven Tatsachen liegen also *vor* jeder Methodik, sie sind allgemein gültig, und jeder methodische Vorschlag muß von ihnen aus seinen Ausgang nehmen, will er sich nicht in einem imaginären Raum bewegen! Das gilt natürlich auch für den *Ganzheitsmethodiker*. Seine Überlegungen müssen ebenfalls von diesen objektiven Voraussetzungen ihren Ausgang nehmen. Sehen wir zu, in welcher Weise dies geschieht: Die Tatsache der überwiegenden Andersschreibung der deutschen Rechtschreibung wird hier als Faktum genommen, und die Konsequenz lautet: Tu nicht so, *als ob* wir eine lauttreue Schreibung hätten, sondern finde dich mit der Tatsache der überwiegenden Andersschreibung (ähnlich wie im Englischen) ab und versuche nicht jenen »natürlichen Weg« zu gehen, der nur dort möglich ist, wo Sprache und Schreibweise einander sehr nahe liegen (etwa im Italienischen). Es bleibt, nachdem der eine Weg verstellt ist, nur der andere: *die Ein-*

*prägung einer hohen Anzahl von Wortbildern.* Das Wortbild selbst gibt ja klar an, wie das Wort zu schreiben ist. Wer das Bild des Wortes: »Vieh« im Gedächtnis hat, wird es richtig schreiben, gleichgültig, wie die Aussprache ist. Oder nehmen wir ein *dialekt*-sprechendes Kind: Ob es sich vorspricht Bue, Bu, Bueb, Büeb, wenn es das »Wortbild« Bub vor seinem geistigen Auge stehen hat, wird es richtig »Bub« schreiben. Das *sprachgebrechliche* Kind, das nur »tate« sprechen kann, aber das Wortbild *Tasse* in Besitz hat, wird es richtig schreiben, trotz seines sprachlichen Unvermögens.

Nun haben wir aber oben festgestellt, daß es als Unmöglichkeit angesehen werden muß, Tausende von Wortbildern zu behalten. Das muß doch auch für den ganzheitlichen Rechtschreibweg gelten! Zweifellos! Unsere in den oben genannten Werken durchgeführten Analysen des Rechtschreibprozesses haben nun aber ergeben, daß an dieser Stelle Prozesse vorliegen, die bisher kaum gesehen und beachtet wurden: Wenn nämlich ein gewisser *Schatz von Wortbildern*, oder wie die moderne Psychologie solche Gebilde nennt: »Wortgestalten« vorhanden ist, wenn diese Wortgestalten über die »Vorstellungsstufe« in die noch abstrakte »Schemastufe« übergeführt sind, dann bilden sich in langsamer Weise, völlig selbständig, völlig individuell *Gruppen* von Wortgestalten, die *gemeinsame Merkmale* besitzen. Aus diesen bilden sich sogenannte »Urmuster« heraus, auf Grund derer auf analogem Weg schließlich *Neubildungen* möglich sind. Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, diesen Prozeß im einzelnen aufzuzeigen, es muß auf die genannte Literatur verwiesen werden. Hier sei lediglich darauf hingewiesen, daß nach neueren Erkenntnissen auch die *Spracherlernung* nur auf diesem Weg möglich ist. Auch beim Spracherwerb wäre das Kind nicht in der Lage, die Tausende von Wörtern und Sätzen zu behalten, wenn nicht im Hintergrunde jene *wunderbare geistige Ökonomie* waltete, die aus einer

relativ geringen Anzahl von *passiv übernommenen* Wörtern und Sätzen alsdann in *aktiver Weise* zu Wort- und Satzneubildungen voranschreiten könnte. Dabei ist weiterhin wunderbar, daß all diese feinen und komplizierten Prozesse völlig im *Raum des Unbewußten* ablaufen. Das Vierjährige, das zum Bleistift zum erstenmale sagt: die »Schreibe« *weiß* nichts von der Art und Weise, wie man in der deutschen Sprache aus dem Verb »schreiben« das Substantiv »Schreibe« erhält (wie z. B. aus schellen die Schelle), aber es macht es; also kein rationales Tun, kein Denken und Überlegen: Wie muß ich das bilden, sondern: *auf Grund eines Urmusters die analoge Bildung in einem neuen Falle.*

Ganz ähnlich sind die Verläufe beim Rechtschreiben. Dort genügt ein Schatz von *einigen hundert* Wörtern und Satzbildern, der alsdann die Grundlage darstellt für analoge Neubildungen. Gewiß wird auf diesem Wege dann und wann eine fehlerhafte Bildung auftauchen, aber das bedeutet nichts angesichts der tausend und aber tausend auf diesem analogen Weg gewonnenen richtigen Schreibungen. Man beachte also sehr wohl diesen *oft übersehenen neuen Ansatz* in der Diskussion: Es geht dem ganzheitlichen Rechtschreibweg also niemals darum, Tausende von Wortgestalten einzuprägen, er erstrebt vielmehr nur eine gewisse Anzahl, also eine dem *Gedächtnis wirklich zumutbare Anzahl* von Wortgestalten. *Diese Anzahl allerdings stellt eine conditio sine qua non dar. Wo sie nicht vorhanden ist, ist keine Aussicht vorhanden, daß jene ungeheuer wichtige Kraft der Analogie selbsttätig einsetzen kann!* So liegt darum das Neue des Ganzheitsweges an dieser Stelle auch nicht darin, daß er das Wortbild so sehr betont und pflegt, sondern daß er die Anzahl der *aufzunehmenden Wortgestalten begrenzt* und wesentlichste Hilfe von der alsdann selbsttätig einsetzenden »*analogen Lösungsmethode*« erwartet.

Gewiß wird manchem Leser dieses »Er-

warten« nicht ganz gefallen wollen, er möchte *unbedingte Sicherheit* verlangen. Mit dem Ausdruck »erwarten« soll angedeutet werden, daß der Einsatz dieser Lösungsmethode nicht ohne weiteres in unserer Hand liegt, nicht eventuell erzwungen werden kann. Er liegt so tief und stark im Eigenpersönlichen, daß jede allzubetonte Maßnahme zur Steigerung dieser Abläufe (eventuell durch forcierte Gruppenbildungen) vor der Gefahr steht, *Blockierungen* zu schaffen, die die Werdensprozesse hemmen könnten. Daß dieses »Warten« kein »hoffnungsloses« darstellt, dürfte allein schon durch den obigen Hinweis auf die parallelen Verläufe bei der Sprachbildung, die doch bei jedem normalen Menschen unbewußt und selbsttätig ablaufen, hervorgehen. Tief genug dringende Analysen können überdies klar den Nachweis führen, daß eine andere Möglichkeit zur Beherrschung des Rechtschreibens gar nicht besteht, daß dieses Wirksamwerden analogwirkender Kräfte ein »*Kernprinzip jedes Rechtschreibe-Erlernens*« darstellt.

Diese Einsicht ergibt uns ganz *eindeutige methodische Maßnahmen*: Das Wirken der analogen Kräfte ist unserem Zutun weithin entzogen, unsere Maßnahmen können sich also lediglich darauf konzentrieren, die Voraussetzungen zu schaffen, daß jener selbsttätige Einsatz tatsächlich beginnen kann. Das methodische Problem an dieser Stelle lautet somit: *Auf welchem Wege lassen sich am wirksamsten die Voraussetzungen für den Einsatz der analogen Rechtschreibkräfte schaffen?* (Ein Hauptunterschied der historischen Rechtschreibemethoden liegt nun tatsächlich darin, wie sie diesen Voraussetzungen nahekommen können – sei es bewußt oder unbewußt!).

Der *Ganzheitsweg* geht dieses Ziel ganz konsequent an. Einige *Hauptpunkte* seien hier herausgestellt: Wesentliches Ziel ist die planmäßige Schaffung jenes geforderten *Schatzes von Wortbildschemata*. Hierin steckt das Problem, wie auf direktestem und si-



cherstem Weg das *Wortbildschema* erreicht wird. Ausgang dieses Prozesses, der zum Wortbildschema führt, ist die *Wortgestalt*. Wenn wir an dieser Stelle den Ausdruck »*Gestalt*« unterstreichen gegenüber dem üblichen »*Wortbild*«, so soll damit ein bestimmter Sachbestand scharfer betont werden: Hinter dem Ausdruck »*Wortbild*« steckt nämlich neben dem, was wir *Gestalt* nennen, auch noch eine Leistung, die geradezu das Gegenteil der *Gestalt* darstellt, die sogenannte »*Und-verbindung*«. Der Unterschied wird am deutlichsten beim Lesenlernen. Wenn ein Kind aus den Buchstaben L-a-p-p-e-n langsam Lap-pen zusammensetzt, dann handelt es sich hier um ein Zusammensetzen des Wortes aus einzelnen Elementen. Die erreichte »*Ganzheit*« ist mehr eine *Summe der Einzelteile* als eine wahre *Ganzheit*. Es fehlen diesem »*Ganzgebilde*« die typischen Merkmale des Ganzen, der *Gestalt*, die sogenannten *Gestaltqualitäten* wie etwa Länge, Breite, Kontur, Gewichtsverteilung (z. B. bei pp), vielfach handelt es sich bei solchem Lesen auch nur um eine technische Leistung; der *Sinn* wird dann nicht erfaßt, und damit entfällt eine weitere *wichtige Gestaltqualität*. Ähnlich wie im Lesen liegen die Verhältnisse auch im Schreiben. Dort, wo immer addierend Buchstabe zu Buchstabe geschrieben wird, kommt zum Schlusse natürlich auch das Wort zustande, aber eben nicht in der Art der *Gestalt* mit den entsprechenden *Gestaltqualitäten*, sondern nur als *Buchstabensumme*. (Das Absetzen nach jedem Buchstaben deutet untrüglich hierauf hin!) Aus Untersuchungen zum Leseprozeß wissen wir, daß bei schwächerbegabten Kindern zum Teil noch im dritten Schuljahr viele Wörter immer noch als »*Und-summe*« genommen werden, im Schreiben gilt wohl das gleiche, zum mindesten noch für die schwächeren Kinder des zweiten Schuljahres.

Daraus ersehen wir, daß bei der üblichen synthetischen Schreib- und Leseweise *vor* der *Gestalt* die »*Und-summe*« steht. Es be-

darf relativ längerer Zeit, bis der Schritt von der *Und-summe* zur *Gestalt* gelingt. Anders beim *Ganzheitsweg*. Er beginnt ja sofort mit ganzen Sätzen und Wörtern; der Teil spielt lange eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund steht also die zunächst undifferenzierte und später die *differenzierte Gestalt mit allen zugehörigen Gestaltqualitäten*. Der Ausgangspunkt für jenen Abstraktionsprozeß, der zum *Wortgestalt*-schema führt, ist hier also von Anfang an gegeben. Das ist, wie wir sehen werden, *geradezu von entscheidender Bedeutung*.

Die meisten Lehrenden machen sich kaum einmal ein richtiges Bild davon, wie lange ein Wort braucht, bis es sich im Endstadium des Schemas befindet und damit nicht mehr »*verlierbar*« ist. Anders gesagt: Wir täuschen uns ganz gewaltig über die Anzahl der Wiederholungen, die notwendig sind, um ein Wort unverlierbar zu besitzen. Es dürfte nicht zu hoch geschätzt sein, wenn wir annehmen, daß im Durchschnitt im ersten Schuljahr ein Wort 2–300 mal gesehen und geschrieben sein muß (individuelle Fälle ausgenommen), bis es unverlierbarer Besitz geworden ist. Von Jahr zu Jahr wächst natürlich die Fähigkeit, Wortgestalten aufzunehmen und zu behalten, doch müssen wir auch noch im zweiten Schuljahr eine sehr hohe Anzahl von Wiederholungen als notwendig ansetzen. Auf welche Zahlen von Wiederholungen kommen wir nun, wenn wir im ersten Schuljahr nur einen Schatz von etwa 80–100 Wortgestalten erwerben wollen!!

Eines dürfte sofort klar sein: Wo nicht sozusagen vom ersten Schultag an in konsequenter Weise auf dieses Ziel hingearbeitet wird, dort ist das Geforderte auch nicht annähernd zu leisten! Daß jeder Weg, der statt der *Wortgestalt* anfangs nur Elemente und dann nur die Buchstabennamen, die *Und-summe* statt der *Gestalt* zu geben vermag, für die Mittel- und Schwachbegabten sich geradezu als *hoffnungsloser Um- und Irrweg* ausweist, bedarf wohl keiner weiteren

Darstellung mehr. Der ganzheitliche Lese- und Rechtschreibweg hat diese Zusammenhänge klar erkannt und lehnt darum all jene Möglichkeiten ab, die einen konsequenten Aufbau stören könnten. Gehen wir kurz hierauf ein:

Wir wissen heute, daß Wortgestalten dort am besten aufgenommen und eingepreßt werden, wo sie nicht nur gesehen (etwa beim Lesen), sondern auch *geschrieben* werden. Schreiben einer Wortgestalt bedeutet *genaues Auseinandersetzen mit der »Binnengliederung«*, die beim übersichtsmäßigen Lesen, das sich gern mit dem *Gesamteindruck* und der Grob-gliederung zufrieden gibt, gern etwas zu stiefmütterlich behandelt wird. In dieser Tatsache liegt die wesentliche Hilfe des Schreibens für das Rechtschreiben, nicht etwa im Einsatz der Motorik, der Muskelbewegungen, was noch *Lay* gemeint hat. Ich halte dafür, daß die Bedeutung des Faktors *Schreiben* im Rechtschreibeaufbau *kaum überschätzt* werden kann! Darum müssen wir allen Fragen des Schreibunterrichts, der Ausgangsschrift usw. vom Blickpunkt des Rechtschreibens her *größte Aufmerksamkeit* schenken. Nachdem ich Gelegenheit hatte, in Amerika das Schulwesen eingehend zu studieren, ist mir nicht mehr verwunderlich, daß viele Amerikaner im Rechtschreiben jene Schwierigkeiten haben, von denen im ersten Beispiel die Rede ist: Wohl mag eine gewisse Rolle die dortige Auffassung spielen, daß nicht allzu wichtig ist, ob man jedes Wort richtig schreiben könne oder nicht, der Inhalt des Geschriebenen sei ja viel wichtiger; die *Hauptursache* glaube ich vielmehr in der Tatsache suchen zu müssen, daß die *amerikanischen Kinder* im Vergleich zu den unsrigen *in den ersten zwei Schuljahren außerordentlich wenig schreiben*. Konsequenz ist alsdann ganz natürlich, daß – obwohl eine Art Ganzheitsmethode im Lesen befolgt wird – in den ersten beiden Jahren nur wenig Wortgestalten in die Schemastufe rücken, daß damit aber ein ganz wesentlicher

Bestandteil für die Grundlage des Rechtschreibegebäudes fehlt. Im Gegensatz hierzu wird in *unseren Ganzheitsklassen viel geschrieben*. Schon in den ersten Schulwochen, da das Schreiben auf die Tafel oder in das Heft noch nicht möglich ist, wird fleißig »in die Luft« geschrieben; jede Vorbereitung eines »Blitzdiktates« kennt jenes Luft- oder Bankschreiben. Die Arbeit mit den »Wörtertafeln« erlaubt ein vielfaches Verwenden der gleichen Wortgestalten, ohne daß durch solche Wiederholung irgendwelche Langweile eintreten könnte. Wie auch im zweiten Schuljahr reichste Übungsmöglichkeiten gegeben sind, ohne daß sie dem Kinde als solche bemerkbar werden, ist in dem Sprachbüchlein: »bim-bam-beier«<sup>2</sup> aufgezeigt.

Von nachhaltigster Wirkung für das Rechtschreiben erweist sich immer mehr auch die *Ausgangsschrift*: Dient die verbundene oder unverbundene Schrift dem gesehenen Ziel besser? Man war bisher in Reihen der Ganzheitsmethodiker der Auffassung, daß zwar die Großantiqua abzulehnen ist, daß aber für Lesen- und Rechtschreibenlernen sowohl Gemischtantiqua wie auch Schreibschrift geeignet ist. Es wird die Auffassung vertreten, daß beide Schriften gute, klar gegliederte Wortgestalten zur Verfügung stellen. *Ist dies aber tatsächlich richtig?* Wenn wir in einer Fibel, die Druck- und Schreibschrift nebeneinander enthält, die beiden Schriftbilder auf uns wirken lassen, müssen wir der genannten Auffassung zweifellos beistimmen. Ganz anders aber ist der Eindruck, wenn wir etwa nach einem halben Jahr die *Schriften von Klassen* vergleichen, die unterschiedlich begonnen haben, die eine mit Schreibschrift, die andere mit einer gemischten Antiqua. Der typische Unterschied zeigt sich besonders in Schriftleistungen der Mittel- und Schwächerbegabten: Wir können nämlich häufig feststellen,

<sup>2</sup> A. Kern: »bim-bam-beier«, ein Sprachbüchlein für das 2. und 3. Schuljahr. Herder Freiburg 1952.

daß die Schriften in Gemischtantiqua einen *eigenartigen Gestaltzerfall* aufweisen. Das zeigt schon ein erster flüchtiger Überblick: Durch die Unverbundenheit der Buchstaben rücken die einzelnen Elemente an manchen Stellen mehr und minder stark auseinander, ebenso schwanken die Abstände zwischen den einzelnen Worten, so daß ein Satz vielleicht so aussehen kann: Ma riag ehtg leichinden Garten. Die kleinen Verschiebungen der Buchstaben, kleine Veränderungen der Zwischenräume zerstören, wie man sieht, sofort die Gestalt. Die nicht verbundene Schriftgestalt ist offensichtlich für ein Zusammenfließen mit der nächstfolgenden Gestalt außerordentlich empfindlich. Geringe Veränderungen der Zwischenräume genügen schon, um völlig andersartige »Buchstabenbündel« entstehen zu lassen. Man mag, vom Laien her gesehen, solche Gestaltveränderungen als unwesentlich betrachten (wir Erwachsenen können ja trotz solcher falschen Zwischenräume die richtigen Buchstaben »zusammenzwingen«). Bei dem lesen-, schreiben- und rechtschreiben-erlernenden Kind müssen hier *spürbare Folgen* festzustellen sein. Fehleranalytische Untersuchungen in Vergleichsklassen weisen diese *destruktiven Folgen* dann auch tatsächlich auf. Wir fanden in Klassen, die mit unverbundener Schrift begonnen hatten, völlig *andere Fehler*, als in Klassen mit Schreibriftbeginn. Während sich bei den letzten Fehler in der Weise zeigen, daß einzelne Strichlein ausgelassen werden (z. B. bei kommen statt der 6 Abstriche bei mm nur 5, öfteres Fehlen der Strichlein über dem i und dem ü), also Fehler, die in der »Binnengliederung« liegen, zeigen Druckschriftklassen Fehler, die in sehr typischer Weise das »Nicht-wirksamsein« der Gestalt, das schwache Vorhandensein der steuernden Kräfte, die in den Gestaltqualitäten liegen, anzeigen; z. B. er statt der, Hat statt hat, Eine statt einen, komt statt kommt, einSchier statt einschießen usf.

Diese Fehler werfen die Frage auf, ob in solchen Klassen überhaupt von Anfang an, ganz entgegen der bisher vertretenen Auffassung, tatsächlich Gestalten aufgenommen, oder ob nicht diese unverbundenen Gestalten im Wahrnehmungsakt bereits als Buchstabensumme, als *Undverbindungen* gegeben sind. Könnte dies nachgewiesen werden, dann würde ersichtlich, daß der Ganzheitsmethodiker, der mit Druckschrift beginnt, auf Sand gebaut hat: er glaubt und hofft mit Gestalten zu arbeiten, in Wirklichkeit haftet der Blick seiner Kinder von allem Anfang an auf den Elementen. Setzt bald das Schreiben ein, dann wird dieser »Elementen-druck« immer stärker und zerstört eventuell vorhandene Ansätze zur Gestalt. In Untersuchungen, die auf über tausend Einzelschriften basieren, fanden wir nun tatsächlich diese Verhältnisse vor: Es zeigte sich mit hoher Sicherheit, daß bei Schulanfängern die *Gestaltwirkung* der *Gemischtantiqua jener der »Großantiqua« nahekommt*, das heißt aber, daß sie *sehr gering ist*. Im Gegensatz zur verbundenen Schrift *beherrscht hier wie bei der Großantiqua das Element das Feld*. Diese Untersuchungen zeigen in aller Deutlichkeit und weisen damit auch hier ein in anderem Zusammenhang gefundenes Gesetz als richtig nach: *Dort, wo der Faktor Gestaltbindung fehlt, ist die Gefahr der Gestaltzerstörung, des Gestaltzerfalles in hohem Maße vorhanden*.

Da, wie wir oben zeigten, die gute Gestalt geradezu als unabdingbare Voraussetzung für den Weg, der zum Wortgestaltschema führt, gelten muß, erkennen wir nun, welchen Bärenienst wir dem Kinde leisten, wenn wir ihm zu Beginn des Weges statt der durch Gestaltbindung festgefügt, die lockere, jedem zerstörenden Einfluß leicht ausgesetzte unverbundene Gestalt bieten.

Stark störend greifen in den genannten Entwicklungsprozeß auch alle jene *Maßnahmen ein, die das Wortbild ändern*: Hierher gehören vor allem die *verschiedenen Alphabete*. Es galt in den 20er Jahren als wich-

tige pädagogische Forderung» entsprechend der Menschheitsentwicklung« das Kind auch die Schriftentwicklung erleben zu lassen. Man begann mit der Großantiqua, entwickelte daraus die gemischte Antiqua und daraus schließlich eine Schreibschrift. Die einzelnen Wörter traten dem Kinde im Laufe eines Jahres also vielfach in dreierlei Gewand entgegen:

MUTTER → Mutter → *Mutter*  
HAT → hat → *hat*

Haben die Pädagogen je bedacht, welchen Todeskeim sie auf solchem Wege dem Werden einer guten Gestalt eingimpft haben? Wie sollte da die oben genannte hohe Anzahl von Wiederholungen des gleichen Wortbildes möglich sein?

Eine andere *Störquelle* ist eingangs in unserem 4. Beispiel angezeigt: Die Hochschätzung der Mundart verleitet gern dazu, dem Kinde möglichst früh auch *Lesetexte* in geschriebener Mundart zu bieten. Ganz abgesehen davon, daß solche versuchten »lauttreuen« Schreibungen den Nachteil in sich tragen, daß sie durch die enge Anlehnung an die Aussprache nur in einem ganz engen Umkreis wirklich verstanden werden können (schon das nächste Dorf hat eine andere mundartliche Färbung!!), bringen sie schon zu einer Zeit fremdartige Wortbilder an das Kind, da es doch noch mitten im Rechtschreibprozeß steht. Man besehe sich Wörter wie: Bue statt Bub, Biewl statt Bibel, ere statt ihr usf.

Vom Gesichtspunkt des Rechtschreiblehrganges aus muß demnach das zu *frühzeitige Heranbringen gedruckter Dialektstücke abgelehnt werden*. So sehr wir ein Erzählen im Dialekt, einen Vortrag von Dialektgedichten begrüßen, vor dem 4. Schuljahr sollte man in Lesebüchern mit Lesestücken und Gedichten in Dialekt äußerst vorsichtig umgehen.

Nach dieser Besprechung wichtiger Störquellen dürfte auch der für den wahren

ganzheitlichen Rechtschreibeunterricht vorgezeichnete Weg deutlich genug geworden sein. Sein Wesen liegt an dieser Stelle, um es noch einmal zusammenfassend zu sagen, also vor allem darin, daß er mit »Argusaugen« darüber wacht, daß von keiner Seite her sein wesentliches Ziel: Schaffung eines Schatzes von Wortgestaltschemata gestört werden kann. Der Ganzheitsweg hat erkannt, daß nur bei umsichtigstem Vorgehen, bei richtigem Einsatz der »immanenten Wiederholung« das schwer zu erreichende Ziel gewonnen werden kann. Ist es aber erreicht, dann kann sich der Ganzheitspädagoge darauf verlassen, daß alsdann der bedeutendste Prozeß im gesamten Rechtschreiblehrgang, die »analoge Lösungsmethode« selbsttätig, unbewußt einsetzt. Und damit sind die wesentlichsten Voraussetzungen für eine gute Rechtschreibung geschaffen.

Wohl wissen wir, daß damit noch nicht alles angesetzt ist, was den letzten Ausbau des Rechtschreibens ausmacht: Wir wissen sehr genau, daß auch die sogenannte »akusto-motorische« (die »natürliche Methode«) und die »logische« Lösungsmethode (das »denkende Rechtschreiben«!) eine bedeutsame Rolle spielen, doch stellen diese im gesamten Gebäude erst die »oberen Stockwerke« dar. Uns muß es zunächst und vornehmlich um das *Fundament* gehen. Anders gesagt: Ein oft ebenfalls übersehenes Kennzeichen der Ganzheitsmethode im Rechtschreiben besteht darin, daß sie die einzelnen *Lösungsmethoden* nicht gleichzeitig ansetzt, wie der synthetische Weg, sondern daß dieser Einsatz in Stufen geschieht, die durch die *entwicklungs-psychologisch bedingte Reifelage* vorgezeichnet sind. So kennt sie im ersten und zweiten Schuljahr nur die »visuelle« und »analoge« Lösungsmethode, erst im dritten Schuljahr tritt vorsichtig, immer noch unter Führung der visuellen Lösungsmethode, die akusto-motorische auf, mit der in etwa auch die logische verschwistert ist. Man sieht, die

verschiedenen am Rechtschreiben beteiligten Faktoren werden nicht etwa übersehen, alle treten sie auf, *aber jeder Faktor zu seiner Zeit*. Auf solche Weise glauben wir einerseits, den Rechtschreibeaufbau niveaustufengemäßer, also psychologisch richtiger zu gestalten, andererseits haben die bis heute vorliegenden Resultate erwiesen, daß auch das *sachliche Ergebnis* (wie es eigentlich bei einer kindertümlicheren Form nicht anders zu erwarten ist) jenes der bisher üblichen Verfahren übertrifft.

Wir betonten oben, wie schwierig es ist, dem jahrhundertalten Problem des guten

Rechtschreibens neue Gesichtspunkte abzugewinnen. Diese kurzen Darlegungen mögen zumindest eine Andeutung dafür gegeben haben, daß wir von modern psychologischen Gesichtspunkten aus einer gewissen Stagnation im Bildungsdenken erfolgreich begegnen können. Es lohnt sich heute wieder zu diskutieren, neue Versuche in der Praxis zu wagen. *Die hohe Fruchtbarkeit ganzheitlicher Gedankengänge zeigt sich in allen Richtungen*; das möge, so hoffe ich, auch dieser Gang durch das weite Gebiet der Erlernung des rechten Schreibens gezeigt haben.

## GANZHEITLICHER LESEUNTERRICHT

*Von Willi Stutz, Basel*

»Ganzheit, das Lieblingswort der *modernen* pädagogischen Psychologie«, schreibt Dr. Willwoll in der »Schweizer Schule« vom 15. Juli 1952.

Ist ganzheitlicher Leseunterricht also einfach ein neuer Rummel?

»Ganzheitliches Lesenlernen ist so alt wie die Geschichte des Lesens überhaupt. In der Frühzeit der Menschheit, als die Bilder- und später die Begriffsschrift alleinige Schriftsysteme waren, war ein anderes Lesenlernen als das Lernen der Gesamtformen nicht denkbar.« Soweit Paul Dohrmann in seinen »Pädagogischen Briefen«.

Dies allen Skeptikern zum Beginn.

*Wie war's bisher?*

Lesen, Schreiben, Rechnen gelten allgemein als die drei Elementarfächer. Alle drei werden gleich an den Anfang aller Schulbildung gestellt. Gar mancher unter uns wird sich noch erinnern, wie er am ersten Schultag schon auf-ab-auf-ab-kritzeln lernte und zu Hause voller Stolz die erste Schiefertafel voll i vorwies. Seit es Volksschulen gibt – und das sind runde 400 Jahre her – steht Lesen am Schulanfang. Die ewigen

Wahrheiten der Bibel und des Katechismus sollten rasch und gründlich aufgenommen werden. Das aber setzte das Lesen voraus. Aus diesem Grunde wurde die Kunst des Lesens an den Anfang gesetzt.

Pestalozzi tadelte darum: »Man macht die Kinder lesen, ehe sie reden können.« Und es stellt sich die Frage: »Ist es nicht heute noch so?« Wir lehren die Kinder schriftdeutsch lesen, also in einer Fremdsprache, die sie noch gar nicht kennen. Wohl aus dieser Erkenntnis heraus schufen Zürcher Lehrer eine Mundartlesebibel. Da es aber kaum einen Kanton gibt, auf dessen Territorium nur ein Dialekt wächst, kann auch diese Lösung nicht befriedigen.

Während meiner Seminarzeit vernahm ich durch Otto von Greyerz (Spracherziehung, Eugen Rentsch Verlag) zum ersten Mal von einer neuen Art des Lesenlernens. Seine Worte hinterließen in mir einen unauslöschlichen Eindruck:

»Die Unnatur des Schullestones ist die Folge eines durch jahrhundertlange Gewohnheit eingewurzelten, aber falschen Verfahrens im Leseunterricht. Die Schule bringt den Kindern das Lesen zu früh und noch dazu auf eine verkehrte Art bei. Zu früh, weil sie in einer Sprache lesen sollen, die sie