

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Band: 73 (1969)
Heft: 1-2

Artikel: Gedanken zum Frühlesen und seinen Fibeln
Autor: Hugelshofer, Alice
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-317409>

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: 06.10.2024

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

machen, daß die drei an dieser Frage ja unmittelbar interessierten Verbände: Schweizerischer Kindergartenverein, Verein Kath. Lehrerinnen der Schweiz und Schweizerischer Lehrerinnenverein eine Arbeitsgemeinschaft bilden, um in Zusammenarbeit das wichtige Problem des vorschulischen Lernens zu studieren. ME

Gedanken zum Frühlesen und seinen Fibeln

Von Alice Hugelshofer

Kleinkind- und Kinderfibeln sind große Mode geworden, vor allem in der deutschen Bundesrepublik. Es eröffnet sich mit dieser Gattung von Lehrmitteln ein ganz neuer Zweig der verlegerischen Produktion. Im Begleitschreiben zu der von Prof. *Heinz-Rolf Lückert* gestalteten Fibel *«Lesen 1 — ein Spiel mit Bildern und Wörtern»*, die bei Ernst Klett, Stuttgart, und Otto Maier, Ravensburg, herausgekommen ist, ist zu lesen: *«Es ist ja schon längst nicht mehr die Frage, ob Kinder im Vorschulalter lesen sollen, sondern uns allen stellt sich heute das Problem, wie es geschehen soll.»* So einfach stellt sich uns Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen die Frage allerdings noch nicht. Für uns ist gerade die Frage, ob Kinder frühzeitiger als bis anhin lesen lernen sollen, immer noch die vordringlichste.

Daß einzelne Kinder von sich aus, oft ohne daß es die Eltern bemerken, im Vorschulalter lesen lernen, ist bei weitem noch kein Anlaß, um das Lesenlernen vor dem Schuleintritt von allen Kindern zu verlangen. Nicht einmal die Überzeugung, daß es wohl möglich wäre, kleinen Kindern das Lesen in spielender Weise beizubringen, berechtigt zur Forderung eines im Lehrplan verankerten, behördlich verfügbaren Leseunterrichts im Kindergarten. Für Pädagogen sind nämlich auch heute noch andere Beweggründe maßgebend als für Verleger und Zukunftsplaner.

Daß durch das Lesenlernen intellektuelle Fähigkeiten angeregt und trainiert werden, sei unbestritten. Gerade da liegt ja die Gefahr. Könnten die Kinder lesen lernen auf rein spielerische Weise, mehr mit dem Gefühl als mit dem Verstand, könnte Lesenlernen wie etwas Musisches oder Phantasievolles betrieben werden, so wäre wohl wenig dagegen einzuwenden, daß es schon im Kindergarten vorbereitet würde. Aber das Lesenlernen hat es nun einmal mit einer strengen Abstraktion zu tun: mit Schriftzeichen, die nur noch mittelbar mit der gesprochenen und gehörten Sprache zusammenhängen. Abstraktionsleistungen können aber nicht auf musische Weise gelöst werden; sie sind ganz entscheidend auf einen wachen und entwickelten Intellekt angewiesen.

Nun gibt es selbstverständlich verschiedene Grade von Abstraktionsleistungen. Schon die Betrachtung eines Bilderbuches verlangt vom Kind eine abstrahierende Verarbeitung. Die Bilder sind ja keine

Wirklichkeit. Sie können vom Kind nur gedeutet werden durch eine ergänzende Vorstellungstätigkeit, durch Rückschlüsse auf die Sachverhalte, die dem Bilde zugrunde liegen. Auch die gesprochene Sprache ist schon ein Zeichensystem, das aber vom kleinen Kind in engster Verbindung mit den Dingen der Wirklichkeit erfaßt wird. So nah gehört das Ding da noch zum Wort, daß das Wort das Ding selber vertritt, also vom Kind keine nennenswerte Abstraktionsleistung fordert. Wo aber zum gesprochenen Wort auch das geschriebene Wort hinzukommt, da tritt das Kind in ein Zeichensystem höheren Grades ein, und was nun von ihm verlangt wird, das ist die Abkehr vom wirklichen Ding und die Zuwendung zu einem abstrakten Zeichen. Wird die Aufmerksamkeit des Kindes zu früh auf solche Zeichen gelenkt, so entsteht die Gefahr der Aufsplitterung der Geschlossenheit von Wort und Ding.

Das Kind hat aber im Vorschulalter noch genug damit zu tun, sich mit seiner gesprochenen Sprache in der Welt der Dinge zurecht zu finden, Wort und Ding immer wieder als geschlossene Einheit zu erfahren. Das Alter des Spracherwerbs dauert länger als nur die ersten zwei bis drei Lebensjahre. Das vorschulpflichtige Kind steht noch schöpferisch in der Welt wie Adam, der den Tieren ihre Namen gab und sie dadurch zum zweitenmal erschuf. Für den Geist nämlich, der sich erst mit den Dingen auseinandersetzen kann, wenn er ihre Namen kennt, sie nennt, sie im Gespräch überdenken und sie für die eigenen seelischen Bedürfnisse zurechtrücken kann. Kinder müssen die begegnenden Dinge sich selber noch angleichen, um sie zu verstehen, müssen sich in sie einfühlen, sie lebendig machen und ihnen die gleichen Bedürfnisse zuschreiben, die sie selber haben. Deshalb decken sie ihr Puppenkind warm zu und legen ihrem Pferdchen Futter vor. Wo dieser Identifizierungsprozeß, der von der eigenen inneren Nähe zu den Dingen lebt, zu früh unterbrochen wird durch eine von außen geforderte Distanzierung, da wird eingebrochen in den natürlichen Verlauf der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes.

Die Beschäftigung mit den Zeichen der Schrift fordert aber ganz ausgesprochen eine Distanzierung. Das gesprochene Wort ist nicht nur eng verbunden mit dem Ding; es dringt auch tiefer ein in die Seele des Hörenden und verschafft dem Kind dadurch nicht nur eine dingliche, sondern auch eine seelische Nähe. Das geschriebene Wort aber ist schon rein äußerlich auf Augen-Distanz eingerichtet. Um es zu erkennen, müssen — auch bei jedem ganzheitlichen Vorgehen — analytische Fähigkeiten entwickelt und eingesetzt werden. Es müssen Merkmale abgehoben und Unterschiede der Schriftgestalt festgestellt werden. Darüber hinaus ist das geschriebene Wort für das Kind zuerst einmal ein Gegenstand für sich, noch unverbunden mit dem Ding, das es meint, eben eine Abstraktion. Die Verbindung muß beim Lesen erst geschaffen werden.

Wird das Kind zu früh in diese distanzierende Lese-Haltung hineingetrieben, so verliert es den notwendigen Rückhalt in der sicheren Zuordnung von Wort und Ding, und es gerät in eine gefährliche Beziehungslosigkeit zu seiner Umwelt. Vor kurzem las ich in der NZZ die Besprechung eines Buches über den Nouveau Roman von Gerda Zeltner. Das Buch trägt den Titel: *«Das Ich und die Dinge»*, und die Besprechung beginnt mit folgenden Feststellungen: *«Der moderne Mensch lebt in einer hochindustrialisierten Umgebung und hat — vielleicht als Folge der mit ihr verbundenen Massenproduktion — jede Beziehung zu den Dingen verloren. Keinerlei persönliche Bindungen mehr machen sie ihm vertraut, denn sie haben aufgehört, Kristallisationspunkte seines Erlebens zu sein. So hat sich, als Folge dieser Entfremdung, eine immer größere Distanz zwischen Mensch und Umwelt gebildet, eine Distanz, die schließlich auch im sprachlichen Bereich zu einem Bruch geführt hat: das Wort vermag das Ding nicht mehr in seiner Einmaligkeit auszudrücken, das Ding entzieht sich dem Bann des Wortes... So bleiben dem Menschen in seiner totalen Vereinsamung auf der einen Seite die strukturlose Masse der Umwelt, auf der andern Seite Wörter, die ihren Inhalt verloren haben. Wörter, hinter denen nichts mehr steht...»*

Vor solcher Beziehungslosigkeit gibt es keine andere Rettung als die *Liebe*: Liebe zu den Dingen, Liebe zur Welt, Liebe zu den Menschen, Liebe auch zu den Klängen der Sprache, die den Dingen ihre Namen gibt. Das Kind des Vorschulalters kann noch nicht leben ohne Liebe. All sein Erkennen und Verstehen geht über eine anteilnehmende Zuneigung und Einfühlung.

Was nun aber bei den mir bis jetzt bekannten Kleinkind- und Kinderfibeln zuerst in die Augen fällt, das ist ihre Lieblosigkeit. Da wird zum Beispiel auf sieben aufeinanderfolgenden Seiten ein schematisch gezeichneter, menschlicher — oder eher unmenschlicher — Kopf dargestellt, das erstemal in einigermaßen natürlichen Farben, dann aber jedesmal in einem steinernen Grau, aus dem einmal die Augen, ein andermal die Ohren, die Nase, der Mund, die Zähne, die Haare in auffallender Farbe hervorgehoben werden. Auf der Nebenseite jeder Abbildung steht in großer Schrift das dazugehörige Wort: Kopf, Augen, Ohr, usw. Zum Glück haben Kinder die Fähigkeit, Totes zu beleben und mangelnde Wärme wenigstens zum Teil selber aufzubringen. Wenn ihnen aber über Monate hinweg als geistig-seelische Nahrung ausschließlich solche leeren graphischen Machwerke dargeboten werden, dann muß ihre eigene seelische Anteilnahme und Einfühlungsbereitschaft nach und nach verkümmern oder gar absterben.

Die moderne technisierte Umwelt trägt an sich schon die Gefahr der Beziehungslosigkeit in sich, weil technische Dinge keinerlei Gefühle auszulösen vermögen. Um dieser Gefahr zu entgehen, bedür-

fen die Kinder gerade nicht eines «intellektuellen Trainings», sondern zahlreicher Gelegenheiten zur Aussprache über geeignete Dinge und zum Vertrautwerden mit einer lebendigen Umwelt, die von sich aus Anknüpfungspunkte bietet zu geistiger Auseinandersetzung. Die Wirklichkeit der Natur ist ja neben aller Technik immer auch noch da. Und die Natur wurde auch schon «die eigentliche Wirklichkeit» genannt. Man muß sie vielleicht heute mehr suchen als früher, aber sie liegt vor aller Augen, so man Augen hat, sie zu sehen.

Statt also den Intellekt zu trainieren, gälte es, ihn auf natürliche Weise zu nähren mit den Dingen, die ihm zukommen, ihn durchwärmen zu lassen von den Gefühlskräften, die dem Kind des Vorschulalters von Natur aus im Überfluß zur Verfügung stehen. Statt mitten in der Phase des sprachlichen Sichzurechtfindens in der lebendigen Umwelt ein neues, distanzierendes Zeichensystem einzuführen, sollten wir uns darum bemühen, Gelegenheiten zu schaffen zur Anknüpfung von altersgemäßen seelischen Beziehungen und diese Beziehungen sich verströmen lassen im Spiel und in musischer Betätigung: im Singen, Musizieren, Tanzen, Malen, Formen und schließlich auch in der Sprache. So würden Wort und Ding immer fester zusammenwachsen, statt sich voneinander zu entfernen. Genau das wird aber in jedem guten Kindergarten angestrebt und auch geleistet. Und dafür sind wir Lehrerinnen dankbar.

Bevor das Kind also neben seiner Sprache noch ein zweites Zeichensystem mit innerem Gewinn verarbeiten kann, muß es zur klingenden Sprache in ein fruchtbares Verhältnis kommen. Lesenlernen heißt ja nicht einfach Buchstaben kennen und entziffern lernen. Es heißt: in eine neue Dimension der Sprache hineinwachsen. Dazu ist aber mehr nötig als nur ein «gezieltes intellektuelles Training».

Natürlich hat es schon immer Kinder gegeben, die sich relativ früh für Schriftzeichen zu interessieren begannen. Der innere Umschwung leitete sich meistens dadurch ein, daß solche Kinder nicht mehr zu fragen pflegten: «Was *ist* das?», sondern: «Was *heißt* das?» Treten solche Fragen häufiger auf, so beweisen sie, daß das fragende Kind bereit ist, in das zweite, distanziertere Zeichensystem für die Dinge der Welt hineinzuwachsen. Selbstverständlich müssen solche Fragen beantwortet werden, wann immer sie gestellt werden, wie alle andern Fragen, die das Kind vorbringt.

Meine beiden eigenen Buben haben ohne unser Dazutun im Vorschulalter auf je andere, aber jedesmal selbständige Weise lesen gelernt. Der ältere brachte seine erste Frage nach einem Wortbild mit gut vier Jahren vor, der jüngere erst mit fünfeinhalb Jahren, obwohl er einen Bruder hatte, der bereits lesen konnte und Bücher besaß. Zum selbständigen Erlesen einfacher sprachlicher Zusammenhänge kamen aber beide in der zweiten Hälfte ihres sechsten Lebensjahres. Obwohl der ältere für den ganzen Leselernprozeß nahe-

zu zwei Jahre gebraucht hatte, der jüngere dagegen nur ein gutes halbes Jahr, war am Schluß des Lernverlaufes ein Unterschied in ihrer Lesefertigkeit nicht festzustellen. Aber die Lese-geschichte der beiden Buben zeigt doch deutlich, daß eine natürliche Reife zum Bewältigen der eigentlichen Lesetechnik abgewartet werden muß. Sicher wäre es möglich gewesen, durch gezielte Anleitungen das natürliche und selbständige Vordringen des Vierjährigen in die Welt der Schriftzeichen zu beschleunigen. Aber wozu das? Sollte er lesen lernen, bevor er die Sprache, die ihm in Büchern begegnen konnte, auch nur einigermaßen verstand und vor allem: bevor er mit seiner eigenen gesprochenen Sprache sich in der ihn umgebenden und sich in ihm abspielenden Welt ausreichend zurechtfinden konnte?

Das ist wohl einer der einleuchtendsten Einwände gegen das Frühlesen bei uns in der Schweiz, wo die Mundart die allgemeine Umgangssprache ist. Wo wäre denn die Literatur zu finden, die dem sprachlichen Verständnis unserer Kinder angemessen wäre? Oder sollten sie einfach so früh wie möglich sich eine äußerliche Kulturtechnik aneignen, in die sie mit sechs bis sieben Jahren auf selbstverständliche Weise von selbst hineinwachsen? Denn daß Kinder von drei bis vier Jahren leichter und müheloser lesen lernten als Kinder von sechs bis sieben Jahren, das widerspricht allen meinen Beobachtungen an Kindern. Daß sie im Vorschulalter besonders aufgeschlossen und empfänglich sind, das gibt uns doch noch nicht das Recht, ihren Geist und ihre Seele mit etwas zu füttern, das ihrem innersten Wesen widerspricht und ihre harmonische Entwicklung von Leib, Seele und Geist nur gefährden kann.

Vorschulisches Lesen – eine Notwendigkeit?

Von Agnes Liebi

*«Unserer Krankheit schwer Geheimnis
liegt zwischen Übereilung und Versäumnis.»*

Goethe

Einleitung

Im Oktober des vergangenen Jahres stand ich wartend am Fenster eines Empfangsraumes im großen Institut für Programmirtes Lernen der Justus Liebig Universität in Gießen. — Die Ausmaße der Gebäude, die unzähligen Apparaturen, die Größe der Bibliothek, das lautlose, geschäftige Hin und Her in Gängen, Lehrsälen und Laboratorien: Alles hatte mich stark beeindruckt. Jetzt aber fiel mein Blick auf ein wundersames Naturgebilde, wie ich es vollkommener vorher nie gesehen hatte; ein Hexenring war zwischen den Bäumen im herbstfahlen Gras aufgeschossen. Wie viele dieser Pilze würden noch dastehen in einer Woche, in einem Monat? Ich dankte der Natur für den Hinweis. Sie half mir beim Ordnen meiner Ge-