Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1946)

Artikel: Bemerkungen zur Didaktik der Sprache
Autor: Bächtold, J.M.
Kapitel: Leselehre
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-819630

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

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

D. Leselehre [14]

Während der Erstleseunterricht methodisch gut aufgebaut ist und kinderpsychologische Erkenntnisse verwertet, leidet der Leseunterricht oberer Stufen an einer gewissen Ratlosigkeit und an einem Mangel sprachpsychologischer Einsichten. Nicht selten wird hier nur die Lesefertigkeit gefördert, sodass der Schüler wohl immer flüssiger, aber auch immer farbloser liest, sich immer mehr von gestaltendem Lesen entfernt. Die Gefahr, dem Leierton zu verfallen, wird immer grösser. Tatsache ist, dass die Klage über das Leiern der Schüler beim Lesen kein Ende nimmt. Sie ist so alt wie die Schule. Es scheint beinahe, dass Schule und Leiern zusammengehören.

Was versteht man eigentlich unter Leiern? Der Schüler liest einen Text vom Anfang bis zum Ende im gleichen Tone und in unveränderlicher Geschwindigkeit, hält im besten Falle bei einem Satzzeichen an, wo er die Stimme hebt oder senkt. Ob Tonfall oder Zeitmass dem Inhalt des zu Lesenden entsprechen, kümmert ihn wenig, ja, er weiss überhaupt nichts von einer solchen Übereinstimmung. Er fragt sich auch nie, was in einem Satz innerlich zusammengehört; darum gliedert er ihn nicht nach innern Einheiten auf, sondern liest eine Druckzeile zu Ende, um wieder bei der nächsten zu beginnen. Die Folge ist, dass der Schüler auch nach mehrmaligem Lesen einen Text oft nicht recht versteht. Wohl kann er notdürftig den Inhalt wiedergeben, aber die Eigenart und die Feinheiten des Textes erkennt er nicht. Das Gedruckte ist für den Schüler Gedrucktes, das man auf Befehl laut liest.

[14] Erich Drach: Sprecherziehung.
Christian Winkler: Sprechtechnik für Deutschschweizer, II. Aufl.
Christian Winkler: Lesen als Sprachunterricht, Lehre und Übung.
H. Lebede: Sprecherziehung, Rede und Vortrag mit 12 Platten.

Wie kämpft die Schule gegen das leierhafte Lesen an? Man gibt dem Schüler etwa folgende Anweisungen:

1. Betone richtig!
2. Du kennst ja den Inhalt, also wirst du auch richtig betonen.
3. Halte bei einem Komma still und lasse den Ton nicht fallen.
4. Vor einem Punkt oder Strichpunkt darfst du die Stimme senken.
5. Vor einem Fragezeichen steige die Stimme, usw.

Aber diese Belehrungen führen nicht zum Ziel. Der Schüler leiert nach wie vor, obschon er sich bemüht, die Ratschläge des Lehrers zu befolgen. Gefährlicher aber ist, dass der Lehrer schliesslich glaubt, durch die erwähnten Massnahmen dem Leiern zu steuern, nicht mehr hinhört und mit der Zeit einen ähnlichen Tonfall annimmt, der sich wieder auf die Kinder überträgt. Man darf ruhig die Behauptung wagen, dass die genannten Ratschläge recht eigentlich das Leiern fördern, weil sie von ganz falschen Voraussetzungen ausgehen. Das lässt sich an Beispielen leicht nachweisen. Ist es wahr, dass vor einem Fragezeichen die Stimme immer gleichmässig steigt? Man höre einmal, wie sich die Stimme in folgenden Beispielen bewegt:

«Was wünschen Sie? Wollen Sie Birnen oder Kirschen?
Was kosten die Kirschen? Was, so teuer sind sie?
Haben Sie vielleicht billigere?»

Niemand wird behaupten wollen, dass diese in eine Sprechsituation eingebetteten Fragen denselben Tonfall haben. Man kann daraus ermessen, welches Unheil man anrichtet, wenn man die Schüler zwingt, bei jeder Frage die Stimme gleichmässig zu heben. Es gibt keine allgemein gültigen Regeln für die Betonung eines Satzes, weil sie allein durch die Sprechsituation bedingt sind.

Wenn man verlangt, dass der Schüler immer nach einem Komma absetze, so kann man damit die richtige Gliederung des

Satzes treffen, aber ebensogut ganz Verkehrtes anordnen. Ist es wirklich sinnvoll, den folgenden Satz nach seinen Satzzeichen zu gliedern?

> «... Der Kater nahm sich das zu Herzen, setzte den Sperling auf die Erde und fing an, sich mit der Pfote den Mund zu waschen.»

Wer sich hier an die Komma hält, berücksichtigt nur den grammatischen Bau des Satzes, verstösst aber gegen dessen inneren Sinn.

»... setzte den Sperling auf die Erde»

ist inhaltlich eine Einheit, die sich gegen die andere Einheit:

«fing an, sich mit der Pfote den Mund zu waschen»

abgrenzt. Macht man aber die Pause nach «... fing an», dann bindet man diesen Teil an «... setzte den Sperling auf die Erde» und trennt «fing an» von «sich mit der Pfote den Mund zu waschen», wo doch diese beiden Glieder eine psychologische Einheit bilden.

Man kann ruhig behaupten, dass man Texte, die man ausschliesslich nach grammatischen Gesichtspunkten still liest, solange nicht recht versteht, als man sie nicht nach ihren inneren Einheiten gliedert. Man vergleiche:

> «Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten Tat, an einem einzigen Gedicht erwecken kann, leistet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert: denn das Resultat davon ist, was wir ohnedies wissen können, dass das Menschengebild am vorzüglichsten und einzigsten das Gleichnis der Gottheit in sich trägt» (aus Goethes «Wahlverwandtschaften»).

Es wird schwer halten, Sinn und Folgerichtigkeit dieses Satzes bei einmaligem Hören zu verstehen, sofern man sich genau an die Satzzeichen hält.

Gliedert man den Text nach seiner Denkentstehung, dann ergibt sich ein anderes Bild:

> «Ein Lehrer ', der das Gefühl : an einer einzigen guten Tat /, an einem einzigen Gedicht erwecken kann /, leistet mehr / als einer : der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen ' der Gestalt und dem Namen nach überliefert // : denn das Resultat davon ist ', was wir ohnedies wissen können /, dass das Menschengebild ' am vorzüglichsten und einzigsten ' das Gleichnis der Gottheit an sich trägt».[15]

/ und // sind Atempausen, ' und : kleine Stockungen.

Es ist nicht schwer nachzuweisen, dass es unsinnig ist, die Stimme vor jedem Komma heben zu lassen, da ja sein Wert sehr verschieden sein kann, z. B.:

> «Es war einmal ein Brüderchen und ein Schwesterchen, die hatten sich herzlich lieb. Ihre rechte Mutter aber war tot, und sie hatten eine Stiefmutter, die war ihnen nicht gut und tat ihnen heimlich alles Leid an. Es trug sich zu, dass die zwei mit andern Kindern auf einer Wiese vor dem Haus spielten . . . »

Die Komma der ersten zwei Sätze könnten ebensogut durch einen Punkt ersetzt werden. Nach «Schwesterchen» und «Stiefmutter» senkt sich die Stimme, während sie nach «Es trug sich zu» in der Schwebe bleibt.

Immer wieder wird behauptet, die Anrede müsse von der direkten Rede getrennt werden. Auch dies ist eine Halbwahrheit. Man vergleiche:

> «Das ist ein schweres Stück», antwortete der Fuchs und machte ein bedenkliches Gesicht.

[15] Christian Winkler: Sprechtechnik für Deutschschweizer, S. 87.

Der unbefangene Sprecher macht nach «Stück» keine Pause, wohl aber nach «Fuchs», weil «antwortete der Fuchs» inhaltlich zu dem gehört, was er sagt.

Kurzum, alle die Regeln, die wir dem Kinde beim Lesen geben, nützen wenig, ja sind geradezu schädlich, weil sie nur den grammatischen und nie den gesprochenen Satz berücksichtigen.

Solange man den Sprechvorgang nicht untersucht, und nur daran denkt, Gedrucktes oder Geschriebenes zu artikulieren, wird man das Leiern in der Schule nicht los.

Darum ist der Singsang eine eigentliche Schulkrankheit. Tritt das Kind in die Schule, spricht es natürlich und hat das Bedürfnis auch natürlich zu lesen, verlässt es die Schule, kann es wohl flüssig lesen, aber es leiert auch. Das ist die Gefahr, der sich das Kind im Laufe der Jahre aussetzt, wenn der Lehrer nicht weiss, wo er ansetzen muss.

Es ist das Verdienst der modernen Leselehre, auf die eigentlichen Vorgänge beim Lesen hingewiesen zu haben. Erich Drach unterscheidet in seinem Buch «Sprecherziehung» drei Arten des Lesens:[16]

1. *Das Augenlesen.* Es ist das stille Lesen, wo die Augen über das Buch gleiten, ohne dass gesprochen wird.
2. *Das Artikulationslesen.* Das Gedruckte wird laut und mehr oder weniger deutlich artikuliert. Eine sinnvolle Gestaltung des Textes kommt nicht in Frage.
3. *Das Ausdruckslesen.* Es ist das «gute» Lesen, wo der Leser sich bemüht, den Text möglichst seinem Sinn nach zu gestalten.

Der geübte Leser pflegt fast ausschliesslich das Augenlesen. Er kann stundenlang lesen, ohne je ein Wort zu sprechen, er vergisst mit der Zeit vollkommen, dass Gedrucktes überhaupt gesprochen werden könnte. Er hat sich mit der Zeit viele Wortbilder

[16] E. Drach: Sprecherziehung, S. 132 u. ff.

eingeprägt, die «ihm ganz mechanisch gedächtnismässig an die entsprechenden Wortklangvorstellungen geknüpft sind und diese sind aufs engste verwachsen mit dem Inhalt des Wortes.»[17] Mit den Klangvorstellungen verbinden sich auch Artikulationsvorstellungen, was wichtig wird, wenn der Leser gleichzeitig sprechen will.

Nun ist für den Lesevorgang auch das Druckbild von grosser Bedeutung. Wie sieht eine Druckseite aus? Von oben nach unten reiht sich in genau gleichen Abständen eine Zeile an die andere. Die Zeile selbst besteht aus Wortbildern oder Einheiten von Buchstaben von ungleicher Länge und diese aus Buchstaben. Wortbilder und Buchstaben sind durch bestimmte Abstände voneinander getrennt. Der Leser sieht also nur Buchstabenbilder, die ihm «die Vorstellungen von Artikulationsbewegungen vermitteln» (Drach). Er sieht Druckzeilen und Worteinheiten. Die meisten Leser durchlaufen die Zeile rasch, ohne sich bei Worteinheiten aufzuhalten (Reihenleser). Eine Minderheit bleibt bei den Worteinheiten hängen und arbeitet sich mühsam von einer Einheit zur andern durch die Zeile hindurch. Solche Schüler (Einheitenleser) haben Mühe, flüssig zu lesen. Sobald nun der Schüler laut liest, durchläuft er — sofern er Reihenleser ist — die Zeile in einem rhythmischen Tonfall, der sich immer wiederholt und ihm das Lesen erleichtert. Dieser Leserhythmus bürgert sich immer mehr ein, je flüssiger das Lesen wird.

Wer sich von Worteinheit zu Worteinheit durchkämpft, betont jedes Wort und eignet sich einen Rhythmus an, der sich in kurzen Stössen wiederholt.

Beide Typen — um nur die wichtigsten zu nennen — zeichnen sich durch ein rhythmisches Lesen aus, bei dem sich die Stimme in gleichen Abständen hebt und senkt.

Man wird beobachten, dass der Schüler im Laufe der Zeit sein

[17] E. Drach a. a. O., S. 132.

Lesetempo steigert, was wohl damit zusammenhängt, dass das Auge immer schneller über die Zeile hingleitet und der Mund versucht, sich dem Auge anzupassen. Der Erstklässler liest bekanntlich langsam. Sein Auge hat Mühe, die Wortbilder zu fassen; darum spricht er auch beim Lesen langsam. Die Frage ist noch, wo das Auge in der Druckzeile stille steht, was es zu fassen vermag. Es ist schwer festzustellen, wo die Ruhepunkte des Auges sind, da der Leser nicht darauf achtet. Der geübte Leser überschaut oft ein ziemlich weites Lesefeld. Auf alle Fälle können, wie die Erfahrung lehrt, Satzzeichen ohne weiteres überrannt werden. Sie sind nicht unbedingt eine Schranke. Dass sie aber eine Stütze des Auges sind, erfährt jeder Leser, wenn er einen Text ohne jegliche Satzzeichen vor sich hat.

Das Entscheidende beim Artikulationslesen ist, dass der Leser wohl den Inhalt zu erfassen vermag, aber «das schöpferische Sprechdenken nicht in Bewegung gesetzt wird.»[18]

Augenlesen und Artikulationslesen sind überwiegend rezeptive Vorgänge und führen nicht zum Ausdruckslesen, das ein mehr produktiver Vorgang ist. Der Ausdrucksleser liest in der Regel einen Text zuerst still, gliedert ihn auf und spricht ihn hierauf seiner Bedeutung entsprechend. Er liest langsamer als der Artikulationsleser.

«Sinnvoll oder sinnfassend lesen heisst, die in der Schrift niedergelegten Gedankens eines andern nachvollziehen»[19], oder einfacher ausgedrückt: Sinnvolles Lesen heisst, mit den Worten eines andern erzählen! Entscheidend ist hier, dass wir der Denkentstehung des Satzes und nicht seinem grammatischen Bau nachspüren. Sinnvolles Lesen ist nur möglich, wenn wir uns über die Erzählsituation klar geworden sind, wenn wir erkennen, unter welchen Bedingungen ein Satz entstand, welche Schallform er in der gan-

[18] E. Drach a. a. O., S. 134.
[19] Ch. Winkler a. a. O., S. 83.

zen Situation haben muss und wir versuchen, diese Schallform wiederzugeben.

Nehmen wir beim sinnvollen Lesen auf die Denkentstehung Rücksicht, dann geraten wir gelegentlich mit den Satzzeichen in Widerspruch. Dass beim Sprechen andere Gesetze walten als beim Schreiben, lernt der Schüler mit der Zeit ohne weiteres begreifen. Solange man beim Lesen immer wieder an das Schreiben denkt und aus Angst vor möglichen Satzzeichenfehlern den Schüler zwingt, einen Satz nach grammatischen Gesichtspunkten statt nach seiner Denkentstehung zu sprechen, macht man das laute Lesen zu einer Rechtschreibeübung und veranlasst den Schüler zu leiern. Damit entfernt man ihn von der Sprache und nimmt ihm die Möglichkeit, ein Lesestück oder ein Gedicht als eine Sprachschöpfung zu beurteilen.

Wer sich mit den Problemen der Leselehre auseinandersetzt, wird bald erkennen, dass es sich hier um eingebildete Gefahren handelt, die nur einer gewissen Unkenntnis über das Wesen des Gedruckten und des Sprechens entspringen.

Wie kann man das Kind zu sinnvollem Lesen erziehen? Es muss während seiner ganzen Schulzeit immer wieder begreifen lernen, dass Lesen Erzählen mit den Worten eines andern ist. Lotte Müller gab ihren Schülern dauernd den Hinweis: «Ihr müsst nicht lesen, sondern erzählen.» Gibt man dem Schüler Gelegenheit, in der Schule zu erzählen, erzieht man ihn zu einem geordneten Schülergespräch und damit zur Selbstbetätigung, dann leistet man für das sinnvolle Lesen wertvolle Vorarbeit, weil er dann immer wieder erlebt, wie mannigfach die Sprechweise des Menschen ist. Man kann ihn auch durch besondere Übungen zu dieser Erkenntnis bringen. Man lasse einen Ausruf «komm», «gehe» bittend, fragend, zornig, erstaunt usw. sprechen, greife aus einem Lesestück eine direkte Rede heraus, untersuche die Gemütslage des Sprechers, ahme sie nach und stelle dann den Satz wieder in

seinen Zusammenhang. Man lasse eine redende Person einer Erzählung darstellend sprechen, so, dass der Schüler ihren Ton und ihre körperliche Haltung nachahme. Das sind gleichzeitig Vorübungen zum Dramatisieren. Nur hüte man sich, eine Erzählung mit verteilten Rollen lesen zu lassen. So etwas ist nur bei dramatischer Dichtung möglich, wo wirklich verschiedene Personen sich gegenüber stehen.

Beim Lesen sollte auch die Gebärde nicht unterdrückt werden, sofern sie durch innere Erregung ausgelöst wird. Sie vermag oft dem Satz den richtigen Ton zu geben.

Vor allem aber hüte man sich vor dem Stegreiflesen! Der Befehl: «Nehmt das Buch, schlagt die Seite x auf. Fritz, fange an zu lesen!» ist vom Standpunkt sinnvollen Lesens verwerflich. «Auf den ersten Anhieb einen unbekannten Stoff einigermassen ausdruckhaft zu lesen, gelingt nur dem Berufskünstler, sofern der Inhalt nicht allzu schwer ist.[20] Der Schüler ist beim Stegreiflesen vollkommen hilflos, er macht nur Artikulationsübungen, ja eigentliche Leierübungen, weil er keine Ahnung hat, was die Erzählung enthält und welche Bedeutung der einzelne Satz in ihr hat.

Bevor man den Schüler zum lauten Lesen veranlasst, soll er den Text für sich lesen. Stilles Lesen kann u. U. eine sehr anstrengende Arbeit sein, besonders, wenn man den Schüler dazu erzieht, beim stillen Lesen innerlich mitzureden.

Es ist auch nicht besonders zweckmässig, vom Schüler zu verlangen, mit dem Finger der Zeile nachzufahren. Damit wird das Auge an die Fingerspitze gebannt und daran gehindert, das Lesefeld zu überfliegen, was beim sinnvollen Lesen sehr wichtig ist.

Beim lauten Lesen müssen wir den Schüler anleiten, einen Text sinnvoll zu gliedern. Der Verfasser einer Erzählung gibt dem Leser den Stoff fein säuberlich zugerichtet in die Hand. Er hat das Wesentliche ausgewählt, die Geschichte inhaltlich aufge-

[20] E. Drach a. a. O., S. 135.

gliedert und sprachlich geformt. Da die Sprache die Dinge nur im Nacheinander wiederzugeben vermag, besteht die Aufgabe des Lesers darin, den Gedankengang des Verfassers nachzuschreiten. Er muss jedem Schritt des Verfassers folgen. So kommt er dazu, den Text in Sinnschritte aufzulösen, die durch Atempausen begrenzt sind. Nach einem Sinnschritt kann man, ohne den Sinn zu zerstören, atmen. Wer am falschen Ort atmet, zerreisst die Gedankeneinheit. Atmen ist eine Besinnung auf das Kommende. Z. B.

> «Es war ein junger Hirt, / der wollte gerne heiraten / und kannte drei Schwestern, / davon war eine so schön wie die andere, ' dass ihm die Wahl schwer wurde / und er sich nicht entschliessen konnte, ' einer davon den Vorzug zu geben. // Da fragte er seine Mutter um Rat, / die sprach, /" lad alle drei ein / und setz ihnen Käs vor, / und hab acht ' wie sie ihn anschneiden. // Das tat der Jüngling, / die erste aber verschlang den Käs mit der Rinde. / Die zweite schnitt in der Hast die Rinde vom Käs ab, / weil sie aber so hastig war, ' liess sie noch viel Gutes daran / und warf das mit weg: // die dritte schälte ordentlich die Rinde ab, / nicht zu viel und nicht zu wenig. // Der Hirt erzählte das alles seiner Mutter, / da sprach sie, / «nimm die dritte zu deiner Frau.» // Das tat er / und lebte zufrieden und glücklich mit ihr.» //

Das Ende des Sinnschrittes bezeichnen wir mit / oder //, kurze Stockungen, bei denen nicht geatmet werden darf, mit ' oder :. Wir müssen die Schüler unbedingt anleiten, die Sinnschritte einer Erzählung heraus zu arbeiten und sie zwingen, nach einem Sinnschritt zu atmen. Es schadet nichts, wenn der Schüler am Anfang nach jedem Sinnschritt atmet; allmählich wird er von selbst merken, dass sein Atem noch für einen weitern Sinnschritt ausreicht. Es ist nicht notwendig, eine ganze Geschichte so aufzugliedern,

aber entscheidend ist, dass man es tue und immer dann, wenn man unsicher wird. Langsam gewöhnt man sich daran, auch beim stillen Lesen einen Text sinnvoll aufzugliedern.

Sobald man die Sinnschritte festgestellt hat und sie als eine Einheit spricht, entdeckt man auch, dass sie eine stärkstbetonte Stelle besitzen.

> «Es war ein *junger Hirt,* der wollte *heiraten* und kannte *drei Schwestern* . . . . »

Was bedeutet dieser Gipfel im Sinnschritt? Er ist der Kern, aus dem der Sinnschritt sich entfaltet. Dieser sogenannte *Sinnträger* enthält das für den Sinnschritt Entscheidende, das Neue, das, was unsere Fantasie anregt, was infolgedessen unser Ohr in erster Linie aufnimmt und was auf eine Fortsetzung hindeutet.

Unsere Geschichte nennt im ersten Satz den jungen Hirten. Was ist mit ihm los? Er will heiraten. Aber dieser Entschluss kann nicht leicht in die Tat umgesetzt werden, weil er drei Schwestern kennt, die alle gleich schön sind. Wie findet der Hirt den Ausweg aus dieser unangenehmen Lage? Welche Überraschung bereitet uns der Erzähler? Man sieht, dass eine derartige Aufgliederung sofort in das Innere der Geschichte hineinführt. Der Anfänger kann die Gipfel eines Sinnschrittes mit · bezeichnen. Vielleicht enthält der Sinnschritt eine zweitbetonte (´) und eine drittbetonte (`) Stelle. Auf alle Fälle hat er nur einen Lautheitsgipfel.

«Sprachpsychologisch unmöglich ist der in der Schule ungemein beliebte Weg, da, wo man in der Wahl der Gipfelbetonung schwankt, vorsichtshalber zwei oder gar noch mehr Begriffe stärkstbetont zu nehmen.»[21]

Man kann für den Anfang auch einen gegliederten Text der Klasse vorsprechen und sie veranlassen, ihn nachzusprechen. Z. B. Lesebuch 6. Klasse S. 11:

[21] E. Drach a. a. O., S. 142.

«Am Nachmittag' setzte ich meine Gratwanderung rüstig fort. // Mein steiniger Weg' schlüpfte unvermutet aus einem schattigen Walde hinaus. // Rechter Hand' lag an freier, hausdachsteiler Halde' ein Roggenäckerlein/, eine richtige,' der Sonne voll zugekehrte Brandseite. // Erdreich' konnte mans wohl nicht nennen/, erdarm' wäre die richtige Bezeichnung gewesen . . . . »

Anschliessend lasse man die Schüler untersuchen, warum ich wohl den Text so sprach. Sie werden bald erraten, dass ich Zusammengehöriges als eine Einheit sprach und in ihr eine Stelle betonte. Nun fragen wir uns, was wir dadurch erreichen. Später kann man die Kinder anregen, selber die Gliederung vorzunehmen und das Wichtigste herauszuheben. Auf diese Weise ersparen wir uns oft langatmige Erläuterungen über das Lesestück. Langsam erkennt der Schüler die Erzählsituation, merkt, was entscheidend ist und findet von sich aus die Schallform der Erzählung.

Ein Text kann bewusst, verstandesmässig gegliedert werden. Versagt der Verstand, dann lassen wir das Sprachgefühl wirken, das uns oft sicherer rät, wo wir atmen dürfen und wo nicht. Natürlich hat der akustische Typ gegenüber dem motorisch-visuellen in solchen Dingen einen gewissen Vorsprung, weil er weniger an das Schriftbild gebunden ist.

Immer wieder müssen wir uns daran erinnern, dass für die Gliederung des gesprochenen Satzes die Denkentstehung entscheidet und nicht der grammatische Bau. Natürlich besteht zwischen beiden eine innige Beziehung, da der Sprache ganz bestimmte Formen zur Verfügung stehen, in die die Inhalte gegossen werden.

Wichtig für das sinnvolle Lesen ist auch das Vorlesen durch den Lehrer oder durch Schüler. Diese Kunst wird in der Schule immer noch vernachlässigt. Wer gut vorlesen kann, braucht eine

Erzählung nicht zu erklären, da sie durch sich selber spricht. Vor allem aber werden die Kinder durch gutes Vorlesen zum Zuhören erzogen, was innere Sammlung, Aufmerksamkeit und Hingabe verlangt. Ein Lehrer, der vorzulesen versteht, öffnet dem Kinde auf einfache Weise den Weg zur Dichtung. Man kann aber auch Schüler auffordern, ihren Kameraden Bekanntes oder Unbekanntes vorzulesen, wobei der Lehrer dem Vorleser in Bezug auf die Wahl raten oder den Schüler sogar die Geschichte frei wählen lassen kann. Solche Aufgaben werden die Schüler sicher veranlassen, sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen, um ihn so sinnvoll als möglich zu gestalten. Der Vorleser weiss, dass er Hörer vor sich hat, die u. U. an seiner Leistung Kritik üben. Eine Aussprache, bei der jede Nörgelei von Anfang an zurückgewiesen wird, kann jedem Schüler zu wertvollen Einsichten verhelfen.

Die Technik des guten Lesens bringt man einer Klasse nicht in ein paar Stunden bei. Das sinnvolle Lesen muss erarbeitet werden. Selbstverständlich sind auch hier Grenzen gesetzt. Das ästhetische Lesen, das nichts anderes als ein Nachschaffen des vorliegenden Textes ist, verlangt ein sich Versenken in den Stoff, die Fähigkeit zu erleben, künstlerisch zu empfinden und das Erlebte wiederzugeben. Vielen bleibt das Wiedergeben versagt. Das Letzte des Ausdruckslesens ist weder lehrbar noch lernbar. Wir können aber verhüten, dass unsere Schüler seelenlose Artikulationsmaschinen werden. Das allein schon lohnt die Mühe.