

Wie kann das vorschulpflichtige Kind wesensgemäss gefördert werden?

Autor(en): **Günther, Anneres**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **57 (1970)**

Heft 7-8

PDF erstellt am: **28.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529953>

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.

Wie kann das vorschulpflichtige Kind wesensgemäß gefördert werden?

Anneres Günther

Unter der Leitung von Dr. F. Kretz, Seminarlehrer, der auch die Organisation dieser richtungweisenden Arbeitstagung übernommen hatte, fand kürzlich in den Räumlichkeiten der Kant. Frauenschulen, Brugg, eine von rund 130 Erziehern besuchte Zusammenkunft statt. Es waren dies vor allem Kindergärtnerinnen sowie Lehrer der Unterstufe, aber auch Mitglieder des Aarg. kath. Erziehungsvereins.

In seinem Grundsatzreferat stellte J. Reichen, Lehrer in Basel, der Frage, wie das vorschulpflichtige Kind wesensgemäß gefördert werden könne, «die neueren psychologischen Erkenntnisse zur geistigen Entwicklung des Kindes im Vorschulalter» gegenüber. Mit dem Referenten sehen wir uns darin einig, daß geistige Entwicklung sich als «die Summe all jener Entwicklungsprozesse, welche sowohl das Verhalten als auch das Erleben des Kindes, also sein Handeln, sein Wollen, sein Denken und sein Fühlen erweitern und bereichern» definieren läßt. Zur geistigen Entwicklung gehört demgemäß nicht nur das Intellektuelle, sondern ebenso das Soziale — die Mitmenschlichkeit — und das Emotionale — das Gefühlsleben. — Die neuere Psychologie möchte nun das Kind nicht mehr einfach auf natürliche Art und Weise reifen und wachsen lassen (wie es noch vor wenigen Jahren als richtig erachtet wurde), sondern sie versteht die gesamte geistige Entwicklung des Kindes als eine Lern-Entwicklung, als eine Kette vielfältiger Lernprozesse. Im Gegensatz zum Tier, welches sich auf seinen Instinkt verläßt und mittels dieses «Sinnes» unfehlbar das Richtige tut, muß der Mensch beinahe alles zu seiner Lebensbewältigung Notwendige lernen. Dies aber beginnt nicht erst in der Schule, sondern bereits im ersten Lebensaugenblick und dauert lebenslang an. Wir bauen so — nach Prof. Lückert — in unablässigen Lernprozessen unsere eigene Persönlichkeit auf.

Diese Lerntheorie ist an sich nicht neu; wichtig ist, daß sie die Schwerpunkte anders setzt. Weder die angeborene Intelligenz des

Kindes, noch seine allgemeine Reife seien für einen Lernerfolg ausschlaggebend, behauptet die moderne Psychologie, sondern es komme auf die vorangegangenen Lernerfolge an. Da Lebensalter und Entwicklungsalter in keinem direkten Zusammenhang stünden, könne — ganz allgemein — weder vom «Märchenalter», noch von der «Schulreife» gesprochen werden. — Aufgrund dieser Erkenntnisse sehen Pädagogen und Psychologen ihre Hauptaufgabe darin, die Bedingungen einer höchstmöglichen Entwicklung aller Kinder aufzudecken und für jedes einzelne Kind wirksam zu machen. Nach wie vor werden sich unsere Kinder im Rahmen eines gesetzmäßigen Ablaufes verschiedener Stadien entwickeln; die Erklärung hierfür aber haben wir in der Abhängigkeit von Umwelt und Erziehung zu suchen. Aus all diesen Gründen wird ein Umdenken auf die neue Linie gefordert. Es sei vor allem auf die Kettenbildung der Lernerfolge zu achten. Das Scheitern der meisten Primarschulversager sei auf Lernlücken aus der Vorschulzeit (also während des Kindergartenbesuches) zurückzuführen. — Es ist erwiesen, daß für die gesunde Entwicklung des Kleinkindes mehr nötig ist als hegende Fürsorge allein. Zusätzlich zum *Zärtlichkeitskontakt* braucht das Kind den *Sprachkontakt* (Kinder aus spracharmem Milieu bleiben erfahrungsgemäß in ihrer gesamten geistigen Entwicklung zurück). Dazu kommen *Bewegungserfahrungen*, ferner *Wahrnehmungserfahrungen* (Entwicklung der Sinne) und *Grunderfahrungen* (die das Kind im Umgang mit seiner Umwelt macht). All diese geistigen Anregungen soll es möglichst früh erhalten. Denn: von der Geburt bis zum vierten Lebensjahr ist die Intelligenz eines Menschen bereits zu 50 % entwickelt, vom 4. bis 8. Jahr beträgt die Zuwachsrate nochmals 30 %, während auf die Zeit vom 8. bis 17. Lebensjahr nur noch die restlichen 20 % entfallen! — Von hier aus gesehen drängen sich zwei Forderungen auf:

1. Ausbau, Erweiterung und Bereicherung von Kindergartenpädagogik und -methodik.

2. Der Unterricht in der Primarschule ist durch eine entsprechende innere und äußere Reform wirksamer und intensiver zu gestalten.

Aus der Erkenntnis, daß die geistige Förderung vor allem des kleinen Kindes den größten Erfolg verspricht — denn hier können noch Lernlücken geschlossen werden, die später nicht mehr zu schließen sind —, betrachtet die Wissenschaft die Schule nicht mehr wie früher als «eine feste Größe, der sich das Kind in seiner Schulfähigkeit anzugleichen hat», sondern sie stellt heute die Forderung umgekehrt, in der Weise, daß Schule und Vorschule sich durch entsprechende Veränderungen der neuerkannten, im Kindesalter besonders hohen Lernfähigkeit anzupassen haben. Dieses Programm wäre aber nicht nur ausgerichtet auf den Ausgleich unterschiedlicher Startchancen in der Primarschule, auf bessere Ausbildung der Sprache und der Sinne sowie auf vermehrte Förderung der geistigen Entwicklung aller Kinder, sondern es würde sich auch erstrecken auf Bildung und Festigung einer beharrlichen Lernbereitschaft, eines zuversichtlichen Leistungswillens, eines fleißigen Arbeitsverhaltens. Aller spätere Lernerfolg hängt entscheidend von diesen Faktoren der Persönlichkeit ab, die weitgehend erlernt und erworben werden — und zwar aufgrund praktischer Erfahrungen in der Zeit vom 3. bis 6. Lebensjahr!

Nach dem mit großer Aufmerksamkeit verfolgten Vortrag wurde gruppenweise darüber diskutiert und nachher dem Plenum Bericht erstattet. Die dem Referenten vorgelegten Fragen zeugten nicht nur vom Verantwortungsbewußtsein der Teilnehmer, sondern auch von ihrem Willen, aus eigener Überzeugung der Wissenschaft recht zu geben, wo dies vertretbar erscheint; ebenso aber war eine gesunde Skepsis zu spüren, kam doch in J. Reichens Ausführungen von Pestalozzis Forderung nach «Bildung von Kopf, Herz und Hand» das Wichtigste zu kurz — vielleicht weil die Wissenschaft das Unwägbare nicht messen kann! Wir sind uns klar darüber, daß eine Überprüfung unseres Erzieher-Standpunktes nötig ist. Wenn wir uns aber einerseits nicht blindlings auf die Richtigkeit generationenalter, stets wiederholter, endlos kopierter Gedankengänge festlegen

wollen, so dürfen wir andererseits grundsätzliche Forderungen des Kindes (ich denke an das Bedürfnis zu spielen) nicht ändern, ihnen wesensfremden Zielen unterordnen.

Am Nachmittag folgte das zweite Grundsatzreferat von Fräulein R. Kassebeer, Seminar-Kindergärtnerin in Basel, unter dem Thema: «Mögliche und sinnvolle Reformen in unseren Kindergärten.» Für das vielfach unbeachtete «Am-Rande-Dahinleben» des Kindergartens nannte die Referentin zwei Gründe: einerseits die Tatsache, daß die Kinder dieses Alters allgemein von Problemen frei sind und andererseits, daß der Besuch des Kindergartens freigestellt ist. Nun hat sich, hervorgerufen durch die geschäftstüchtige Propaganda der Frühlesemethode, das öffentliche Interesse dem Kindergarten als Institution zugewandt, und man macht sich in weiten Kreisen Gedanken über Zweck und Ziel dieser Einrichtung. Ist es die gute Versorgung der Kinder für einige kurze Stunden? Werden prächtige, kunstgewerbliche Arbeiten, Kenntnis möglichst vieler Liedlein und Geschichten angestrebt oder soll vor allem das Aufpassen und Gehorchen geübt werden? Daß sich doch andere Ansichten verbreiten möchten!

Wie soll nun die Erziehung der Vorschulpflichtigen gestaltet werden? Oder — in anderer Formulierung — gibt es Erziehungsziele, die über den andern stehen? — Die ersten sechs Jahre umfassen eine höchst wichtige Entwicklungsstufe, doch kann der bestgeführte Kindergarten nichts ausrichten, wenn die Eltern versagen. Daher ist das Gespräch so nötig, das gegenseitige Hilfe und Impulse vermitteln kann. — Im Kindergarten bietet sich dem Kinde die erste Gelegenheit des Einlebens in eine größere Gemeinschaft, zugleich soll seine individuelle Eigenart gefördert werden — also eine Institution sozio-psychologischer Richtung. Vor diesem Hintergrund gesehen ist die Vorbereitung auf die Schule nur ein Teil des angestrebten Zieles. Der Kindergarten ist weder «Gaum- noch Häfelschule», sondern unendlich viel mehr: eine Bildungsinstitution, die den ganzen Menschen — Kopf, Herz und Hand — umfaßt. Und wiederum ergibt sich nur aus dem Zusammenwirken dieser drei Bereiche die ganzheitliche Erziehung.

Da die Intelligenz nicht von der Anlage, sondern von der Förderung abhängt, drängt sich eine Reform der Kindergartenmethode auf. Begabung ist nicht ein «Naturtalent»; was «gegeben» ist, kann eine im Kind vorhandene Bereitschaft sein, welche dann durch Umwelt und Erziehung bis zur Begabung gefördert wird. Wir «begaben» das Kind! — Der sprachlichen Erziehung fällt besonderes Gewicht zu. Kein Kind lernt vor dem Fernsehapparat sprechen, braucht es doch den lebendigen Kontakt. Nur indem es zuhört und durch Geschichten, Lieder, Verslein und das Dramatisieren zum spielerisch-ernsthaften Gebrauch der Sprache angeregt wird, gelangt es zum eigenen schöpferischen Gestalten. Daher wäre es widersinnig, vor dem korrekten Sprechen das Lesen einzuführen, lernt und denkt das Kind doch nur dort, wo es gefühlsmäßig gebunden ist. Im Kindergarten bieten sich uns unzählige Gesprächsthemen; wir müssen nur zu sachlicher Antwort bereit sein und willens, unser Wissen kindgemäß weiterzugeben. Grundbegriffe aus Physik und Biologie, Geschichte und Geographie, aus Verkehr und Handwerk (welches Kind sieht seinen Vater arbeiten?) erweitern sein Weltbild und schenken ihm Sicherheit und Selbstvertrauen. In der mathematischen Früherziehung sind wir nicht auf die «mathematischen Blöcke» angewiesen, steht uns doch schon eine Vielfalt von Möglichkeiten in unserem Kindergartenmaterial zur Verfügung, und täglich erlebt das Kind die Bedeutung der Mengenbegriffe (viel — weniger — die Hälfte).

Spiel ist bis zum Schuleintritt die einzig mögliche Lebensform des Kindes. Hat es damit *nur* gespielt? Die vertiefte Konzentration, der volle Einsatz, die Hingabe an seine Tätigkeit — dies alles ist im Wert des Spieles eingeschlossen. Zudem — wieviel kann das Kind dabei abreagieren! — In den selbstgebastelten Werklein finden kindliche Gestaltungskraft und schöpferisches Denken ihren Ausdruck. Messen wir daher die unbeholfenen kleinen Arbeiten nicht mit dem Maßstab der Erwachsenen!

Die körperliche Erziehung kommt dem ungeheuer großen Bewegungsbedürfnis des Kindes entgegen. Durch Musik und Bewegung — beides Lebenselemente des Kindes selbst — wird ihm das Sich-einordnen erleichtert,

es lernt sich beherrschen und kommt von selbst zum freudigen Gehorchen.

Schon dieses unvollständige «Abstecken des Arbeitsbereiches» einer Kindergärtnerin zeigt den weiten Bogen der Problemkreise auf und läßt das Ausmaß der Verantwortung ahnen. Ja, es braucht mehr für diesen Beruf als «Liebe zu Kindern und geschickte Hände» — er ist, was wir aus ihm machen! — In der absoluten Freiheit, die uns gewährt ist, liegt eine große Versuchung; denn wir haben ja keinen Lehrplan, sondern dürfen ganz nach Gutdünken vorgehen. Die Kindergärtnerin hat zwar weder Hefte zu korrigieren noch Noten zu erteilen; trotzdem ist ihr überbunden, auf die Fortschritte der Klasse als Ganzes als auch auf die Entwicklung des Einzelnen zu achten und durch Anerkennung der kleinen Fortschritte den Leistungswillen der Kinder zu stärken. Denn ohne Selbstvertrauen ist eine Entfaltung der Persönlichkeit nicht möglich. Förderung des Aufgabenbewußtseins und der Durchsetzungskraft, Stärkung des Willens zur Selbstbehauptung — dies alles und noch viel mehr ist der Kindergärtnerin in die Hand gelegt. Zur Bewältigung dieser Vielfalt von Problemen muß ihr eine hohe Einfühlungsgabe eigen sein und das «Gspüri» für die bei pädagogischen Schwierigkeiten so wichtigen kleinen Schritte. — Soll sie aber ihrer Aufgabe gerecht werden, so ist eines erforderlich: eine kleine Klasse mit 25 Kindern! Wohl würde die Kindergärtnerin auch mit einer größern Schar «fertig» — aber wo bliebe — neben der Organisation — die nötige Ruhe, die Zeit für das lebendige Interesse an jedem einzelnen Kind? Denn nur in harmonischer Familienatmosphäre vermag sich ein Menschenpflänzlein seiner Art gemäß zu entwickeln. Da mit der Erkenntnis der Wichtigkeit und Bedeutung des Kindergartens auch die Anforderungen an die Kindergärtnerin stets größer werden, tritt Frl. Kassebeer ein für die Erweiterung der Ausbildung auf ein drittes Seminarjahr und deren spätere Ergänzung durch obligatorische Fortbildungskurse. Für die Lösung gemeinsamer Probleme von Kindergarten und Schule schlägt sie vermehrte Zusammenarbeit vor und die Möglichkeit gegenseitiger «Einsichtnahme».

Aus dem herzlichen Applaus mochte die Referentin wohl das große Einverständnis der

Zuhörer und ihr beruhigtes Aufatmen herausspüren. In der Diskussion zeigte sich erneut die Zustimmung des Publikums zu jenen Vorschlägen, die uns vom Menschlichen her gesehen nahe liegen. Vor allem wurde das Recht des Kindes auf eine ihm gemäße Kindheit verteidigt — eine Kindheit, welche zwar wohl geleitet, aber niemals auf ein anzustuerndes Ziel hin organisiert sein soll. Zum Abschluß der Tagung schlug Dr. F. Kretz in seiner Zusammenfassung folgende Programmpunkte vor:

1. Auffächerung der Kindergärten in verschiedene, den kindlichen Fähigkeiten angepaßte Kindergarten-Stufen.
2. Schaffung einer gemischten Studienkommission zur Prüfung gemeinsamer Probleme von Schule und Kindergarten.

3. Was wird in unseren Schulgesetzen über Schaffung von Kommissionen, welche die allgemeingültigen Richtlinien ausarbeiten und eventuelle Fragen zu gegebener Zeit vorlegen, gesagt?

Mit dem Gefühl großer Dankbarkeit begaben sich die Teilnehmer auf den Heimweg, hatten ihnen doch zwei ausgezeichnet fundierte Vorträge die Sicht auf Gegenwartsfragen in der eigenen Arbeit freigegeben und damit wesentlich zu ihrer Klärung beigetragen. Daß sie selbst in wertvoller Gruppendiskussion bei der Lösung mancher Probleme mithelfen dürfen, hat sicher alle, die dabei waren, tief beeindruckt.

Bessere Bildung für Kinder in ländlichen Gebieten

Ulrich H. Jenny

Im «Luzerner Schulblatt» vom Januar 1970 (= zweite Sondernummer zur Schulkoordination) schreibt Josef Bucher über «Koordination im Blickwinkel des Landlehrers». Auch wenn er mit brauchbaren Vorschlägen schließt, tönt Bucher doch Argumente an, die immer wieder gegen ein zeitgemäßes Bildungssystem angeführt werden. Diesen Argumenten gilt die folgende Auseinandersetzung.

Im Abschnitt über den Kindergarten setzt Bucher mit seinem Bild der Landgemeinde eine heile Welt als Gegenstück zur verdorbenen Industriegesellschaft. Für die «Industriegesellschaft» sei der Kindergarten zur «absoluten Notwendigkeit» geworden, nicht aber für die Landgemeinde «mit großem Mehrheitlich bäuerlicher Bevölkerung». «Es könnte wohl eher behauptet werden, daß vorschulpflichtige Kinder in der ländlichen, naturbezogenen Umwelt bei richtiger Führung durch die Eltern ebensoviel ‚mitbekommen‘.»

Die meisten Bauern und auch Bäuerinnen sind aber mit Arbeit so überlastet, daß die «richtige Führung» — etwa mit Hilfe ausgeliehener Kinderbücher, wie es Bucher anregt

— nicht immer gewährleistet ist. Was die Kinder «mitbekommen», ist eine direkte Anschauung vieler Dinge — auch wenn diese nicht gerade so kraß sein muß, wie es Martin Sperr in seinen «Jagdszenen aus Niederbayern» darstellt. Für die Führung des Landwirtschaftsbetriebs des nächsten Jahrhunderts, die diese Kinder bewältigen sollen, ist zusätzlich sehr viel theoretisches Wissen notwendig. Vor allem wird übersehen, daß aus den kinderreichen Bauernfamilien viele junge Leute hervorgehen, die selber nicht Landwirte werden können — besonders wenn man berücksichtigt, daß der in der Landwirtschaft tätige Bevölkerungsteil weiterhin abnehmen wird. Diese jungen Leute sollen aber nicht einfach als un- oder angelernte Arbeiter in die Industrie gehen, sondern man muß ihnen durch eine gute Bildung die Chance geben, möglichst anspruchsvolle Berufe zu erlernen.

Man weiß nun aber, daß die direkte Anschauung, die den Kindern zu Hause im Vorschulalter vielleicht vermittelt wird, nur einen engen Lebenskreis umfaßt. Viele Aspekte der modernen Welt — deren Kenntnis immer mehr über den Erfolg in der Schule