

Sind wir oder werden wir begabt?

Autor(en): **Kaiser, Lothar**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 1

PDF erstellt am: **06.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-525846>

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.



Sind wir oder werden wir begabt?

Lothar Kaiser

1. Grundlagen aus der Forschung

1.1. Fragestellung

Vielleicht denken Sie, das ist doch keine Frage, wir *sind* begabt. Das sieht jedermann, denn es gibt Leute, die können etwas mit Leichtigkeit, andere wieder nicht. Wir formulieren die Frage etwas weiter: Inwieweit ist das, was wir Begabung nennen, nichts anderes als Anlage, Reifung und Entfaltung des bereits im Erbgut Vorhandenen. Oder hat Begabung etwas zu tun mit Begaben, eine Gabe vermitteln, etwas von außen aufwecken und erwecken?

Also doch die Fragestellung: Sind wir oder werden wir begabt? Dieses Problem beschäftigt die psychologische und pädagogische Forschung seit etwa 1950, wobei ein weltweites Forschungsprogramm in verschiedenen Bereichen ausgearbeitet wurde. Im ersten Teil dieses Beitrages soll über die Untersuchungsergebnisse kurz berichtet werden, im zweiten werden praktische Folgerungen für das Elternhaus aufgezeigt, im dritten jene für die Schule.

1.2. Anthropologische Begründung¹

In der Philosophischen Anthropologie stellt man sich unter anderem die einfache und doch sehr wichtige Frage: Was ist der Mensch, was ist er vor allem im Vergleich zum Tier? Wir übernehmen hier nur die letzten Aussagen und gehen nicht auf die ausführliche Begründung ein.

1.2.1. Der Mensch ist ein unspezialisiertes Wesen

Das Tier ist immer von Anfang an spezialisiert, auf bestimmte Tätigkeiten fixiert. Eine Katze kann Mäuse fangen, klettern, schleichen. Eine Ameise kann sich nur innerhalb des durch Instinkte vorgegebenen Rahmens bewegen.

Der Mensch dagegen ist unspezialisiert und nicht einseitig nur auf das Verrichten be-

stimmter Handlungen angelegt. Er ist dazu ausgesprochen instinktarm. Mit unserer Hand können Tausende von verschiedenen Handlungen ausgeführt werden. Unsere Hand ist geradezu das Symbol unserer Unspezialisiertheit. Was bedeutet das?

Der Mensch muß alles lernen. Diese Unspezialisiertheit ist ein unschätzbare Vorzug, obwohl der Forscher Gehlen den Menschen deswegen als «Mängelwesen»² einstuft. Die mangelnden Instinkte würden bewirken, daß wir elendiglich zugrunde gehen müßten. Uns hilft aber die Kehrseite all dieser Mängel, der Geist, zu einem erfüllten Leben. Das Geistige bildet für den Menschen den Ausgleich. Durch den Geist erst werden wir fähig zu überleben und diese Welt zu gestalten, uns dienstbar zu machen. Wir sind also von den Instinkten her nicht gut ausgestattet, wir sind nicht zum vornherein für dies oder jenes begabt.

1.2.2. Der Mensch besitzt einen eigentümlichen Wachstums-Rhythmus

Der große Basler Biologe Portmann³ stellt dazu fest, daß wir Menschen, im Vergleich zu den Tieren, fast ein Jahr zu früh zur Welt kommen. Der neugeborene Mensch ist ein ganzes Jahr völlig hilflos und ganz auf seine Umgebung angewiesen. Er braucht in unserer Kultur etwa 20 Jahre, bis er im eigentlichen Sinne lebensfähig ist. 20 Jahre lang sind wir auf die Hilfe der Mitmenschen, der Eltern und Lehrer angewiesen. Zweifellos entwickeln wir uns in dieser Zeit nach bestimmten Gesetzen, wir wachsen körperlich und geistig. Und doch stellt sich gerade hier wieder die Frage: Würden wir uns auch ohne Hilfe von außen, vor allem im geistigen Bereich, genau gleich entwickeln, wie wenn wir keine Hilfe erhielten? Mit anderen Worten: Welchen Anteil hat die in der Erbmasse verankerte Begabung und wie weit beeinflußt uns die Umgebung, das Milieu?

1.2.3. *Der Mensch ist weltoffen*

Tiere nehmen immer nur einen bestimmten Ausschnitt der Umwelt wahr. Sie leben nicht in der Welt, sondern in einer Umwelt. Das Tier weiß zum vornherein alles, was es wissen muß. Beim Menschen wird das Wissen zur Aufgabe. Der Mensch ist also offen auf alles hin. Er kann alles wahrnehmen. Er kann die Welt gestalten und eine Kultur hervorbringen. Für das Begabungsproblem besagt das, daß ein Kind vor allem darauf angewiesen ist, daß Eltern und Lehrer den Zugang zu dieser Welt öffnen.

1.3. *Zusammenfassung verschiedener Forschungsergebnisse⁴*

1.3.1. *Vergleichende Kulturanthropologie*

Auf unserer Welt gibt es ganz verschiedene Kulturen. Wir leben in der abendländischen. Daneben gibt es ganz primitive Kulturen — in unseren Augen —, die dem Steinzeitalter entsprechen. Es gab aber beispielsweise schon früher im Osten sehr hochentwickelte Kulturen. Ist nun die Ungleichheit der Menschen eine Folge der verschiedenen Kultur-entwicklung? Zwei Beispiele zu dieser Frage:

In Amerika hat man Kinder aus südamerikanischen «Steinzeitfamilien» adoptiert und sie in normalen Schulen ausgebildet, später an die Universität geschickt, und diese «Steinzeitmenschen» haben ihr Studium beendet. Die Begabung scheint also nicht nur im Biologischen verankert zu sein.

Die Unspezialisiertheit und Offenheit des Menschen äußert sich auch darin, daß er als Kleinkind fähig ist, jede Sprache zu erlernen. Hier entscheidet die Umwelt.

Zusammenfassend kann man vom Standpunkt der Kulturanthropologie sagen, daß die Erziehungsmaßnahmen für die Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung von entscheidender Bedeutung sind, wobei nicht vergessen werden soll, daß alle diese Prozesse auf den biologischen Erbanlagen auf-ruhen.

1.3.2. *Humangenetik*

Die Erforschung hat in den letzten Jahrzehnten sehr große Fortschritte erzielt. Insbesondere hat sie, in bezug auf unsere Fragestellung, herausgefunden, daß die Gene nicht starre Eigenschaften in sich tragen.

Die Gene vermögen auf die verschiedensten Umweltbedingungen anpassungsfähig zu antworten. Diese Einsicht hebt sich von früheren Vorstellungen, die in den Genen ein Gefüge von festgelegten Faktoren vermuteten, erheblich ab. Die heutige Forschung befaßt sich eingehend mit der Beeinflussung des Erbgutes, was geradezu unheimliche Perspektiven eröffnet, wenn wir an evtl. Mißbräuche denken.

1.3.3. *Zwillingsforschung*

Schon immer waren eineiige Zwillinge das bevorzugte Untersuchungsfeld der Psychologen und Erbforscher. Glaubte man in den Anfängen dieser Wissenschaft zeigen zu können, daß sich eineiige Zwillinge immer gleich entwickeln, weil gleiches Erbgut zu gleichen Persönlichkeiten führen müßte, so haben die neueren Forschungen an eineiigen Zwillingen, die getrennt aufwuchsen, gezeigt, daß die Umwelt eine sehr große Rolle spielt. Je größer nämlich die Umweltunterschiede sind, desto größer sind die Persönlichkeits- und die Intelligenzunterschiede.

1.3.4. *Intelligenzforschung*

Hier spielt der Intelligenztest die größte Rolle. Was mißt er? Die Intelligenz? Er prüft nicht die Intelligenzanlage, sondern das Produkt einer schon stattgefundenen Entwicklung und Erziehung. Die Testgrenzen können durch die Schulleistungen unter- oder überboten werden, weil die schulische Leistungsfähigkeit nicht nur von der Intelligenz, sondern auch von charakterlichen Faktoren bestimmt wird, beispielsweise der Arbeitshaltung. Die Testprognose bleibt nur dann sicher, wenn sich die Umweltsbedingungen nicht verändern. Verschlechtern sich die Beziehungen der Ehegatten oder jene zwischen Kind und Lehrer, so wird dadurch auch die Leistungsfähigkeit beeinflußt.

Zu diesem Problemkreis gehört die bisherige Annahme, daß es nur rund 5% der Bevölkerung möglich sei, an einer Hochschule zu studieren. Demgegenüber steht die Tatsache, daß die Zahl der Maturanden steigt. In einzelnen Ländern hat sie bereits die Quote von 25% erreicht. (Wir können hier nicht weiter ausholen.)

1.3.6. *Lernforschung*

Groß ist heute die Zahl der Forscher, die

sich mit der Untersuchung der Lernprozesse und ihrer Bedingungen intensiv abgeben. Soviel steht aber fest: Die individuellen Endleistungen in bestimmten Gebieten sind nicht nur das Produkt innerer Entfaltungs- und Wachstumsprozesse, sie sind nur zu erwerben im nochmaligen harten Durchlaufen der Kulturprozesse. (Dazu gehört vor allem die Schule.) Das, was wir landläufig unter «Begabung» verstehen, bildet sich nur unter herausfordernden Umständen und Aufgaben, die dem jungen Menschen gestellt werden. Wo nicht gefordert und gefördert wird, dort werden auch keine hohen und höchsten Leistungen erzielt.

2. Was besagen diese Forschungsergebnisse für das Elternhaus?

Nur ganz knapp und im Überblick haben wir einige Forschungsergebnisse beleuchtet. Jetzt sollen einige Forderungen für das Elternhaus daraus entwickelt werden. Anschließend sollen diese Forderungen noch mit praktischen Beispielen und Anregungen belegt werden.

— Für den Schulerfolg ist nicht nur der Lehrer verantwortlich. Die Mitarbeit der Eltern an der Begabung der Kinder ist mindestens so wichtig.

— Heute braucht es eine eigentliche Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, die sich nicht nur in der Einsichtnahme in die Zeugnisse und im gelegentlichen Besuch eines Elternabends erschöpft. Lehrer und Eltern müssen ständig wohlwollend zusammenarbeiten.

— Die Kinder können tatsächlich durch Eltern begabt werden, mit Gaben versehen werden, die sich z. B. auch in der Schule auswirken.

— Die Begabung der Kinder durch die Eltern beginnt nicht erst im Schuleintrittsalter, sondern ist, wie die Forschung zeigt, besonders in den ersten sieben Lebensjahren entscheidend wichtig, weil hier das eigentliche große Lernalter liegt.

— Die Förderung im Elternhaus hat nicht in schulischer Form zu geschehen, das wäre verfehlt. Die dem Kinde angepaßte Form ist in diesem Lebensabschnitt das Spiel.

— Voraussetzung allen Lernens ist der gute und menschlich warme Kontakt zwischen

Kind und Eltern oder Lehrer. Die Lernfreude wird durch diesen Kontakt geweckt und erhalten.

— Eltern müssen Zeit für ihre Kinder finden, auch wenn jedermann weiß, daß das eher gesagt als getan ist. Das Kind muß immer wieder richtig spüren: Jetzt ist mein Vater, meine Mutter nur für mich da.

— Die Einstellung der Eltern zum Lernen, ihre Interessiertheit überträgt sich auf das Kind. Wofür sich ein Kind interessiert, das hängt von den Eltern ab, von ihrer Bibliothek, von ihren Interessen, von ihren Ausflugszielen, von ihrer Wohngestaltung, von den Zeitschriften, von den Fernsehsendungen, usf.

— Ein Zuviel an Lernen schadet, ein Zuwenig verweichlicht. Forderungen, die das Kind tatsächlich auf Grund seiner biologischen Anlage erfüllen kann, die muß man als Vater, Mutter und Lehrer stellen. Die richtig dosierte Forderung fördert das Kind. Unter- wie Überforderung schaden.

— Das Kind soll aber das Verlangte in den meisten Fällen auch erfüllen können, damit sich Erfolgsfreude einstellt. Die Freude am Erfolg auf jedem Gebiet ist einer der «Antriebsmotoren» unseres Lebens. Es ist im eigentlichen Sinne des Wortes das Krebsübel unserer Schule, daß sie — durch das System bedingt — soviel Mißerfolge vermittelt.

— Lernen ist nicht nur eine Sache des Gehirns, des Intellekts. Das kann man nicht genug betonen. Lernen kann der Mensch nur, wenn er emotional, d. h. in seinem Gefühlsleben, im Gleichgewicht ist. Darum gehören Spiel und Feier, Familienausflug und gemeinsame Unternehmungen aller Art zur Vorbedingung allen Lernens, aller Begabungsförderung.

Das wären einige wenige Forderungen, die wir an das Elternhaus im besondern stellen. Es ist damit nicht alles gesagt, aber die wesentlichsten Probleme sind aufgezeigt.

Was können die Eltern ganz konkret für die Begabungsförderung noch nicht schulpflichtiger Kinder tun?

Alles, was wir lernen, lernen wir über die sprachliche Vermittlung oder doch wenigstens über die nachträgliche sprachliche

Durchdringung. An einem Beispiel wird das sofort deutlich.

Ein Kind darf dem Vater im Garten helfen. Beim Umgraben kommt ein Engerling zum Vorschein.

«Papi, was ist das?»

«Ein Engerling.»

«Was ist ein Engerling?»

«Daraus gibt es einen Maikäfer.»

«Warum gibt es daraus einen Maikäfer?»

«Der verpuppt sich zuerst noch.»

«Was ist das, verpuppen?» . . .

Daraus kann sich ein Gespräch entwickeln, das dem Kind Auskunft über elementare Zusammenhänge in der Natur gibt. Darüber hinaus wird sein Wortschatz vergrößert, denn in diesem Alter vor allem stellen die Dinge Fragen an das Kind. Es möchte sie durch die Eltern beantworten lassen. Die Eltern vermitteln so immer mehr Begriffe. Im Begriff kommen Worte und Sache zusammen.

Es könnte aber auch geschehen, daß der Vater nicht auf das Gespräch einsteigt. Nach einigen negativen Erfahrungen wird sich das Kind davor hüten, seine Eltern zu fragen. In diesem Gespräch sehen wir die elementarste und wichtigste Begabungsförderung, die Eltern ihrem Kinde angedeihen lassen können; denn auf diese Weise erschließen sie ihm die Welt, machen es interessiert und damit lernfreudig.

Ein Schulneuling verfügt durchschnittlich über ca. 4000 Wörter, im Alter von 14 Jahren beherrscht man einen Wortschatz von 9000 Wörtern und mit 21 Jahren ca. 15 000 Wörtern⁵. Ob das Kind beim Schulstart nun über 1000 oder 5000 Begriffe verfügt, das hängt zum allergrößten Teil von den Eltern ab. Und die Sprache ist nachher das wichtigste Instrument für den Erwerb jedes weiteren Wissens.

Die jetzt folgenden Anregungen sind, z. T., dem Buch von G. N. Getmann «Intelligente Kinder durch Erziehung», Hyperion-Verlag, Freiburg 1967, entnommen⁶. Das Buch ist zwar als Ganzes kritisch zu lesen. Es handelt sich um eine Übersetzung eines Buches aus den USA. Einige Vorschläge gehen meines Erachtens oft zu weit und sind gesucht. Vieles aber ist sehr gut und läßt sich leicht verwirklichen. Denn eines muß klar sein: Wir können durch Erziehung ein wenig begabtes Kind nicht hochintelligent machen.

Wir können aber die vorhandene Begabung fördern, steigern. Das «Mehr oder Weniger» hängt von uns ab.

«Achten Sie darauf, daß Ihr Kind sie immer anschaut, wenn Sie mit ihm sprechen. Wenn Sie ihm etwas sagen wollen, beginnen Sie am besten immer mit den Worten: «Schau mich mal an», und fahren erst dann fort, wenn Ihr Kind Sie ansieht. Dabei wird Ihr Kind jedes Mal üben, hinzusehen und zugleich hinzuhören.»

«Machen Sie ein Spiel mit Eigenschaftswörtern: Lassen Sie sich von Ihrem Kinde z. B. etwas Blaues, Rotes, Großes, Kleines, Gestreiftes, Weiches, Hartes, Zotteliges bringen. Lassen Sie Ihr Kind vorführen, es sei groß, tapfer, glücklich, traurig, freundlich, alt, jung usw. Lassen Sie sich von ihm die Dinge auf dem Mittagstisch beschreiben: lassen Sie sich von ihm seine Eltern, seine Kleider, Ihre Kleider usw. beschreiben. Hierbei sehen wir besonders deutlich, wie wichtig die optischen Wahrnehmungen für die Sprachentwicklung des Kindes sind.»

«Lassen Sie von Ihrem Kind Gegenstände und Tätigkeiten nennen und einteilen. Es soll z. B. alle Früchte nennen, die es kennt, dann alle Möbel, alle Tiere, alle Autos, alle Spielsachen und alle Farben, usf. Lassen Sie Ihr Kind über die Beschäftigung der Mutter sprechen, über die des Vaters und über seine eigene. Seine Vorstellungsfähigkeit bestimmt dabei die Anzahl der Gegenstände und Tätigkeiten, die es unterscheiden kann. Ihr Kind festigt dabei die Beziehungen zwischen dem Vorstellen und dem Sprechen.»

«Wenn Sie Ihrem Kinde Geschichten vorlesen, dann sollten Sie ihm zwischendurch Fragen über den Fortgang der Handlung stellen. Verwickelt es sich dabei zu sehr in nebensächliche Einzelheiten, so ist seine Vorstellung von dem Geschehenen noch ungenau. Führen Sie in solchen Fällen Ihr Kind mit einfachen, gezielten Fragen zur Geschichte zurück.»

«Tragen Sie Ihrem Kinde viel Reime und Kinderlieder vor. Bevorzugen Sie solche, die ähnlich klingende Laute aufweisen. Wiederholen Sie die Verse gemeinsam mit dem Kinde. Auch lange und schwer auszusprechende Wörter erleichtern Sie Ihrem Kinde, indem Sie diese Wörter oder Redewendungen gemeinsam mit ihm sprechen.»

«Geben Sie Ihrem Kind eine mündliche Anweisung, die zwei Handlungen von ihm verlangt, dann drei und vier und mehr, soviele es schließlich zusammenhängend ausführen kann. Zum Beispiel: Nimm die Zeitung vom Stuhl, lege sie auf den Tisch und setz dich auf den Stuhl!»

«Beschreiben Sie irgend etwas und lassen Sie Ihr Kind aus der Beschreibung erraten, um was es dabei geht. Zum Beispiel: Ich denke an etwas Grünes, Großes, mit vier Türen und vier Rädern und mit Fenstern ringsum, das jeden Tag benutzt wird, um irgendwo hinzukommen, usw. Ihr Kind soll währenddessen versuchen, sich den so beschriebenen Gegenstand vorzustellen, zu erraten, und nach Möglichkeit ihn selbst noch eingehender zu beschreiben.»

«Ermuntern Sie Ihr Kind, Bilder zu malen — ganz einfache Strichzeichnungen — von seinem Wohnhaus, seinem Spielzeug und seinen Spielfreunden. Für ein kleines Kind eignen sich zu diesem Zwecke am besten große Papierbogen (Einwickel- oder Zeitungspapier). Lassen Sie Ihr Kind ganz so malen, wie es mag. Suchen Sie aber immer nach einer Gelegenheit, daß Ihr Kind zugleich etwas über seine Zeichnung erzählt.»

3. Forderungen an die Schule

Wer die Geschichte der Pädagogik durchgeht, der wird feststellen, daß nicht erst unsere heutige Schule sich um das Begabungsproblem kümmert. Zu Beginn unseres Jahrhunderts hat sich die Arbeitsschulbewegung um eine umfassende Begabungsförderung bemüht. Große Pläne wurden verfaßt und realisiert wie etwa der Jena-Plan Peter Petersens, der Dalton-Plan Helene Parkhursts, der Projektplan Heard Kilpatrick und die Montessorri-Schulen⁷.

Nach dem zweiten Weltkrieg sind die Bildungsprobleme ins Zentrum des öffentlichen Bewußtseins gerückt. Heute ruft alles nach Reformen, nach Begabtenförderung, nach einem neuen Schulsystem. Die Begabtenreserven sollen ausgeschöpft werden. Jedermann ist sich klar darüber, daß unser bisheriges Schulsystem dazu nicht in der Lage ist. Das alte Haus «Schule» wird ständig umgebaut und erweitert, aufgestockt und unterkellert. Uns scheint, daß bald der Tag kommen wird, an dem man mit Schrek-

ken feststellt, daß durch die «Bauerei» das Haus völlig unpraktisch geworden ist. Die einzelnen Bauherren gehen nämlich nicht von einer Gesamtkonzeption aus, so daß am Schluß kein in sich geschlossenes Haus die Schule beherbergt.

Was ist zu tun?

3.1. Grundsätzliches zu Schule und Gesellschaft

Die Schule steht in Spannungsfeldern; sie wird diese Spannungen immer aushalten müssen, sie wird sie nicht lösen können.

Die Anforderungen an die Schule kommen immer von zwei Seiten her, wir zählen nur in Stichworten auf:

Gemeinschaft und Individuum,
Vergangenheit und Zukunft,
Tradition und Fortschritt,
Praxis und Theorie,
Autorität und Freiheit,
Reproduktion und Produktion.

Das Pendel der pädagogischen Bewegung schlägt heute mehr nach rechts aus, weil es zu lange auf der linken Seite verharret hat. Ob unsere zukünftige Schule die Mitte finden wird? Aus dem mehr statischen sind wir in ein dynamisches Zeitalter getreten, das ständige Anpassung verlangt. Unsere Reaktion darauf ist stetes Reagieren. Was uns aber not tut, das ist prospektives Denken. Aus ruhiger und sachlicher Überlegung müssen wir uns ein wünschbares Zukunftsbild machen, das die Werte der Vergangenheit miteinbezieht. Auf diese Zukunft hin müssen wir hinarbeiten, also loskommen von der bloßen Reaktion zur Aktion.

Im folgenden sollen Leitlinien einer prospektiven Ausrichtung in Thesenform vorgestellt werden:

3.2. Grundzüge einer Schule in prospektiver Sicht (Thesen)

3.2.1. Bildungsforschung als Grundlagenforschung

Die Wissenschaft ist heute in der Lage, objektive Grundlagen für die Entscheidungen der Politiker bereitzustellen. Es ist dabei in der Schweiz nicht nötig, daß wir wieder bei Null anfangen. Viele Grundlagen aus dem Ausland können auch uns dienen.

3.2.2. *Education permanente — lebenslange Fortbildung*

Fortbildung wird noch immer als etwas Bei-läufiges verstanden. Vieles weist aber dar-auf hin, daß in Zukunft der Fortbildung (Be-rufsbegleitend) eine mindestens so große Bedeutung zugemessen wird, wie bis anhin der Grundausbildung. Die modernen Medien (Fernsehen, Radio, Fernstudien mit Lehr-briefen etc.) eröffnen uns ganz neue Mög-lichkeiten für eine Breitenwirkung.

Die Lehrerbildung entscheidet über das Ge-lingen aller Schulreformen.

3.2.3. *Exemplarische Stoffauswahl in der Grundausbildung*

War man bis jetzt der Auffassung, daß die Bildung abgeschlossen werden könne (man spricht immer noch von Abschluß!), so muß man für die Zukunft Bildung als lebenslan-gen Prozeß nicht nur postulieren, sondern auch in der Schulwirklichkeit ernst nehmen. Das bedeutet, daß die Grundausbildung exemplarische Einsichten vermittelt und vor allem die Lernwilligkeit erhält. Stoffabbau ist nicht der richtige Begriff für die heutige Forderung, es geht um eine neue Anord-nung des Stoffes, wie es die Vertreter des «exemplarischen Prinzips» immer wieder darstellen.

3.2.4. *Lehrt die Schüler lernen!*

Die alte Forderung der Arbeitsschule (Gau-dig, Kerschesteiner), die heute etwas diffe-renzierter unter dem Begriff «Kreativität» wieder in der Fachliteratur auftaucht, wird so lange nicht in den Schulen Eingang fin-den können, bis nicht mehr nur Fakten und Daten geprüft werden, sondern das Lernen-können der Kandidaten ermittelt wird.

3.2.5. *Effizienz des Unterrichts steigern*

Neben dem exemplarischen Unterricht wird es auch den orientierenden geben. Dazu kommt, daß es immer auch Stoffe geben wird, die man z. B. auswendig lernen muß. Hier müssen unsere Trainings- oder Übungs-methoden dringend verbessert werden. Die zur Verfügung stehende Zeit muß besser ausgenützt werden, wobei auch individuelle Übungsmethoden eingesetzt werden müs-sen.

3.2.6. *Technische Hilfsmittel verwenden*

Die modernen Medien (Fernsehen, Lehrma-

schinen, Tonband usw.) können pädago-gisch verantwortbar eingesetzt werden, wenn die Lehrer von Anfang an positiv an der Gestaltung mitarbeiten. Alle diese Ge-räte sind *Hilfsmittel*; sie können helfen, den Unterricht zu verbessern.

3.2.7. *Begabtenförderung ist nicht nur Hochbegabtenförderung*

Es besteht heute die Gefahr, die intellek-tuelle Begabung zu überschätzen und für diese Begabungsspitze das Schulsystem zu-zuschneiden. Wir gehen aber davon aus, daß jeder Mensch auf seine je besondere Art begabt ist, d. h. etwas leisten kann. Alle diese Begabungen sind zu fördern. Die Schule muß sich den Schülern anpassen, sie muß individualisieren.

3.2.8. *Das durchlässige Schulsystem*

Diese Frage der «Gesamtschule» wird heute mit großem Elan angegangen, und es ist zu hoffen, daß durch diese mehr äußere Maß-nahme die innere Schulreform ermöglicht wird. Zwei Faktoren sind hier besonders zu berücksichtigen: Die Regionalisierung der Schulen und die entsprechende Ausbildung der Lehrer. Erst dadurch wird die «Demo-kralisierung» der Bildung ermöglicht.

3.2.9. *Keine einseitige intellektuelle Bildung*

Auch hier liegt heute eine besondere Ge-fahr. Die Erziehung zu den Werten hin wird vernachlässigt. Hier muß ein neues Verhält-nis zwischen Schule und Elternhaus wieder zustande kommen, um erzieherisch auf die Schüler einzuwirken. Es gibt auch heute keine Freiheit ohne Autorität.

3.2.10. *Permanente Schulreform*

Schulreformen dürfen nicht als einmalige Anstrengungen zur Verbesserung des Schul-wesens verstanden werden. Es muß sogar eine Institution geschaffen werden, die dau-ernd das Schulsystem überprüft, den neuen Situationen anpaßt und den Reformwillen verkörpert. Wir brauchen auch in der Schweiz einen Bildungsrat, der informiert, koordiniert und Impulse gibt.

Diese Leitlinien erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie möchten nur zur Dis-kussion anregen und auf gewisse Gefahren aufmerksam machen.

Anmerkungen

- ¹ Landmann Michael: Philosophische Anthropologie. Berlin 1969. S. 148 ff.
- ² Gehlen Arnold: Anthropologische Forschung. Hamburg 1961.
- ³ Portmann Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg 1951.
- ⁴ Roth Heinrich: Begabung als Problem der Forschung. In: Roth Heinrich (Hrsg.): Erziehungs-

wissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967, S. 200—213.

- ⁵ Rempelin Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München/Basel 1958.
- ⁶ Getmann G. N.: Intelligente Kinder durch Erziehung. Freiburg i. Br. 1967.
- ⁷ Vgl. zum Beispiel: Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts, Kamps päd. Taschenbücher, Nr. 39, o. J.

Die Wirksamkeit audiovisueller und konventioneller Fremdsprachmethoden*

Franz Kaufmann

Im Schuljahr 1967/68 wurde an der Unterrealschule Luzern (Unterstufe des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums) in einer ersten Klasse versuchsweise mit audio-visuellem Unterricht begonnen. Nach Ablauf der ersten Versuchsperiode (1 $\frac{1}{3}$ Jahre) stellte sich die Frage, ob im darauffolgenden Schuljahr die Versuche fortgesetzt werden sollten. Ein Vergleich der Wirksamkeit der beiden Methoden drängte sich auf. Er schien um so eher möglich, als sechs Parallelklassen bestehen, in denen störende Faktoren weitgehend dadurch ausgeschaltet sind, daß es sich durchwegs um Mittelschüler handelt, die aufgrund einer Aufnahmeprüfung aus der 5. oder 6. Primarklasse übergetreten sind.

1. Die Vergleichsgruppen

Die Versuchsgruppe besteht aus den 24 Schülern der Klasse, die nach der audiovisuellen Methode unterrichtet wurde (Ka). Die Vergleichsgruppe (Kk) besteht aus Schülern dreier Parallelklassen mit konventionellem Unterricht. Wir mußten uns auf drei Klassen beschränken, da die Durchführung einer Testreihe sehr aufwendig ist.

Ka

n = 24

Alter (bei Versuchsbeginn) ca. 12 Jahre.

6. Schuljahr (alle Probanden sind nach dem 5. Schuljahr übergetreten).

Geschlecht: Knaben

Kk

n = 77 – 81

(Die Zahl der Probanden ist infolge einzelner

Absenzen nicht bei allen Testergebnissen identisch)

12–13 Jahre

$\frac{2}{3}$ der Probanden stehen im 6., $\frac{1}{3}$ im 7. Schuljahr (Übertritt an die Mittelschule ist nach der 5. oder 6. Primarklasse möglich).

2 Vergleichsklassen Knaben

1 Vergleichsklasse gemischt

(14 Mädchen, 13 Knaben)

2. Unterrichtsmethoden

Es handelt sich um Unterricht in Französisch als erster Fremdsprache. Offizielles Lehrmittel ist G. Mauger, Cours de langue et de civilisation françaises¹.

Um der Versuchsgruppe den späteren Übergang zum konventionellen Lehrmittel zu erleichtern, wurde als audiovisuelle Methode die Adaptation audio-visuelle de l'école pratique de l'Alliance française² gewählt, die sich im grammatikalischen und lexikalischen Aufbau weitgehend an das offizielle Lehrmittel hält. Es kann hier nicht der Ort sein, die Qualität dieses Lehrgangs – gegen den einiges einzuwenden wäre – zu beurteilen. Auf eine wesentliche Schwäche muß allerdings hingewiesen werden: Er begnügt sich über mehrere Lektionen hinweg – ebenso wie Mauger – mit einem dürftigen Verbenbestand und bietet daher für den audiovisuellen Unterricht gerade auf der Stufe der Exploitation über weite Strecken wenig

* Mit freundlicher Erlaubnis abgedruckt aus: «Das Sprachlabor», Heft 4, Dez. 69. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M.