

# Schulreform auf der Elementarstufe?

Autor(en): **Redmann, Armin**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **71 (1967)**

Heft 6

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-319952>

## **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.

Eltern der Schulkinder abgegeben wird, eine der beiden Methoden verdächtigt wird. Dabei kann nichts anderes entstehen als Mißtrauen zwischen Schule und Elternhaus, und das ist doch wohl kaum die Aufgabe eines Schul- und Elternblattes.

## Erfahrungen einer Bündner Lehrerin mit der Ganzheitsmethode —

Die Ganzheitsmethode wird immer wieder als Sündenbock für Mißerfolge im Lesen gebraucht. Aus meiner langjährigen Erfahrung mit dieser Methode kann ich aber versichern, daß bei Mißerfolgen nicht die Methode daran schuld ist. Schuld ist in den meisten Fällen der Lehrer, der die Methode nicht beherrscht oder zu schnell vorwärts geht.

Erst kürzlich erzählte mir ein Sprachheillehrer, daß in einer Gegend, wo vorwiegend ganzheitlich unterrichtet wird, plötzlich erstaunlich viele Kinder nicht lesen konnten. Er wurde zu Rate gezogen und testete die Kinder zuerst auf Legasthenie. Es waren keine Legastheniker vorhanden. Er forschte deshalb weiter. Es stellte sich dann heraus, daß die jungen Lehrerinnen, als die Analyse im Seminar behandelt wurde, infolge Praktikum abwesend waren und darum die Analyse später in ihren Schulen auch nicht durchführten.

Die Mutter eines meiner Schüler war ganz entsetzt, als sie erfuhr, daß ich nach der Ganzheitsmethode unterrichte, und wollte den Schüler aus der Schule nehmen. Als ich sie nach dem Grunde fragte, erzählte sie mir, daß ihr ältestes Kind auch ganzheitlich lesen lernte. Im Laufe des Gespräches erfuhr ich, daß das Kind bereits am ersten Abend Hausaufgaben hatte, die ich, je nach Stand der Klasse, erst in der sechsten oder siebten Woche gebe. —

Solche groben Fehler müssen zu Mißerfolgen führen. — Wird die Methode aber richtig angewendet, sind gute Ergebnisse zu verzeichnen. Sie verlangt aber den vollen Einsatz des Lehrers und eine große Arbeit. Die Begeisterung der Kinder während des Unterrichtes entschädigt jedoch für die große Mühe und bringt viel Freude. D. R.

## Schulreform auf der Elementarstufe?

von Armin Redmann

Im Anschluß an unsern Bericht «*Schulnot im Wohlstandsstaat*» (Nr. 4/67) hat uns Herr Armin Redmann, Zürich, einen Beitrag über die «*Schulreform auf der Elementarstufe*» zugestellt. Wir freuen uns, den Artikel bringen zu dürfen, und hoffen, daß die vielleicht etwas extremen und neu anmutenden Gedanken eines erfahrenen Schulmannes eine fruchtbare Diskussion auslösen werden. ME

### *Die heutige Situation unserer Schule*

Die kürzliche Publikation Alfred A. Häslers: «*Schulnot im Wohlstandsstaat*», welche ich als in Fachkreisen bekannt voraussetze,

enthebt mich des Bemühens, die Notwendigkeit und Dringlichkeit von Schulreformen nachzuweisen. Sie zeigt aber auch mit erfreulicher Deutlichkeit, daß die nun zum Glück in verschiedenen Gremien in Fahrt gekommenen Koordinationsbestrebungen nicht nur als Vereinheitlichung bestehender Schulsysteme aufgefaßt, sondern im Blick auf eine zeitgemäße Gesamtkonzeption unserer Bildungsbestrebungen gesehen werden müssen. (Groschupf: «*neue Schule*»; Lauer: «*heutige Schule*»; Müller: «*Ausrichtung auf neue Werte — heutige Schule steht neben dem Leben*».)

Wir betrachten «unsere» Schule immer noch viel zu sehr als unsere ureigenste und alleinige Standes-Angelegenheit. Hier sagen uns nun aber einige kompetente Persönlichkeiten, daß unsere künftige Schule mitbestimmt werden muß durch die Eltern. (Egger: «*vor allem Mitwirkung der Eltern an der Verwirklichung des Schulzieles. Die Familie muß dieses Schulziel unterstützen*»; Groschupf: «*Die eigentliche Kraft sollten die Eltern sein*».)

Eine optimale Förderung unserer Schüler wird sicherlich am ehesten garantiert, wenn jene Eltern für unsere Bildungsbestrebungen gewonnen werden können, welche fähig und willens sind, unsere Bemühungen um Bildung und Erziehung unserer Jugend vom Elternhaus her kräftig zu unterstützen. Oder sollte es gar umgekehrt sein, daß die Schule einfach fortsetzt, was das Elternhaus als Grundlage aufbaute? Gern oder ungern erinnern wir uns in diesem Zusammenhang Pestalozzis, der von der Kraft des Elternhauses so groß dachte und die Schule als «Lückenbüßer» bezeichnete.

### *Reformen an allen Orten — oder neue Gesamtkonzeption?*

Es ist sicher dringend nötig, daß bald einmal eine gewisse Einheitlichkeit erreicht wird in organisatorischen Belangen, wie: Schuljahresbeginn, Schuleintrittsalter, Übertrittsverfahren, Beginn des Fremdsprachenunterrichtes, Aufbau der Oberstufe, Typenbezeichnungen, Zahl der Schuljahre, usw. Wir dürfen dabei aber nicht übersehen, daß der ideale Schultypus, den es anzustreben gälte, im Sinne eines Gesamt-Leitbildes für den normalen Bildungsweg, bisher nicht existiert. Kein Kanton besitzt ein Schulsystem, bei welchem etwa nur das Lokalkolorit geändert werden müßte, damit es als allgemeine Grundlage für alle gelten könnte. Eine solche Grundkonzeption ist aber wohl Voraussetzung, wenn unsere Bemühungen um Koordination Erfolg haben sollen.

In der Frage der Begabtenförderung sind sich nicht alle einig. Während Lauer von «*pädagogischem Darwinismus, der die Asozialität fördert*» spricht, weist Kneschaurek auf den Rückstand der Schweiz gegenüber dem Ausland hin, und Biäsch stellt fest, daß von den 17 % mit einem IQ von 115 (= ausreichend für Mittelschule) nur deren 7—9% auch eine Mittelschule besuchen. Bei den Talenten (= intellektuelle und charakterliche Befähigung) kommt er auf eine Reserve von  $\frac{1}{5}$ — $\frac{1}{6}$  eines Jahrganges.

Es muß auffallen, daß alle Maßnahmen zur Hebung des Bildungsniveaus unserer Schüler frühestens auf der Mittelstufe der Volksschule diskutiert werden und dann besonders eingehend natürlich auf der Oberstufe sowie für Mittel- und Hochschulen.

Wie steht es nun aber mit all jenen, die bis zum Einsetzen dieser Förderungsbestrebungen bereits interesselos, schulmüde, bildungsüberdrüssig geworden sind? Sind dies alles Unbegabte? Müßte eine Förderung der Begabung — ich spreche hier vom schulischen Bereich — nicht viel früher einsetzen, dann nämlich, wenn Freude, Begeisterung, Ausdauer und Einsatz für die Aneignung von Wissen noch nicht durch eine Reihe fortgesetzter Enttäuschungen und negativer Erfahrungen erlahmt, abgestumpft oder ganz ausgelöscht sind?

Wiederum ist es die neuere Literatur, welche die Lösung des Problems verspricht, und wiederum wird den Eltern das Mittel dazu in die Hand gegeben. In der großräumigen Anpreisung in der Tagespresse des Buches von Gene Schwartz: *«Deutro-Lernen — wie man Lernen lernt!»*, wird allen Eltern, die das interessiert, versprochen: «Jetzt können Sie die Schulleistungen Ihres Kindes verdoppeln — in nur 5 Minuten täglich!» Und zwar gilt dies für alle Schulstufen! Welche Eltern möchten dies nicht, die Schulleistungen ihres Kindes verdoppeln? Ich habe dieses Trainingsprogramm nicht gelesen und kann darum nicht urteilen. Der Gedanke aber, daß eine tägliche, also wirklich regelmäßige, Zuwendung der Eltern — vor allem der Väter — zu ihren Kindern und die wirkliche Beschäftigung mit ihnen eine Vertiefung der Beziehungen Eltern-Kind und damit unzweifelhaft auch eine Förderung der Leistungen zur Folge hätte, ist nicht von der Hand zu weisen. Meine Erfahrungen im Schulalltag bestätigen, daß durch einen vermehrten Kontakt von Schule und Elternhaus mit wiederholten Hinweisen auf die Bedeutung der Anteilnahme der Eltern an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder auch die Leistungen gesteigert werden können.

### *Schulreform auf der Elementarstufe*

Als Elementarlehrer mit über 30jähriger Erfahrung beschäftigt mich je länger je mehr die Tatsache, daß jedes Jahr unter den Schulanfängern Kinder zu finden sind, welche beim Eintritt in die Schule das Lehrziel der 1. Klasse in Sprache (aber auch in Rechnen oder Schreiben) bereits vollständig oder zum größten Teil erreicht haben! Wir dürfen dieses echte Problem nicht länger verschweigen oder bagatellisieren. Der «beruhigende» Hinweis, es handle sich um Einzelfälle, überhört nicht nur den Ruf nach Förderung jeder Begabung, sondern übersieht auch, daß diese spezifische Begabung verkümmern muß, weil unser starres Schulsystem deren Weiterentwicklung hemmt oder gar erstickt. Zudem werden es von Jahr zu Jahr mehr «Fälle», die bereits ein beachtliches Maß von schulischem Wis-

sen mitbringen und damit — paradoxerweise — den Schulbetrieb erschweren.

Alle Mittel gewiegtter Praktiker, durch mehr oder weniger geeignete Zusatzbeschäftigungen diesen Begabten gerecht zu werden, sind letzten Endes nur Notbehelfe. Sie täuschen Schüler und Lehrer und vertuschen nur den Mangel unseres Systems, statt ihn zu beheben. Es sollte die Möglichkeit geschaffen werden, daß besonders Begabte den Stoff der ersten zwei Schuljahre in 1 oder 1½ Jahren erarbeiten könnten, wie dies umgekehrt für besonders Retardierte bereits möglich ist. Der Schuleintritt sollte nach einem Vorschuljahr oder -halbjahr erfolgen können. Damit müßte die Möglichkeit einer halbjährlichen positiven Promotion verbunden werden, um die negative Nichtpromotion zu vermeiden.

Das Buch von Glenn Domann: *«Wie kleine Kinder lesen lernen»*, wird bei Kolleginnen und Kollegen zunächst spontane Ablehnung hervorrufen. Es erscheint unsinnig, daß Kinder von 2—5 Jahren von ihren Eltern im Lesen, und schließlich auch noch in Rechnen und Schreiben, unterrichtet werden sollen. Wenn es auch in Deutschland bereits Hunderte, in Amerika Tausende von Vorschulpflichtigen gibt, die in den Genuß dieser Vorschulung gelangt sind, heißt das ja nicht, daß wir es auch tun müßten. Wenn wir aber auch bei uns immer mehr feststellen, wie jüngere Kinder einer Geschwisterreihe ohne Dazutun ihrer Eltern in der Vorschulzeit sich ein Maß von Wissen und Können angeeignet haben, das nicht nur ihre älteren Geschwister in den Schatten stellt, sondern sie selbst in die unangenehme Lage bringt, bei Schuleintritt bereits weit über dem Niveau ihrer Kameraden zu stehen, und wenn wir dazunehmen, daß heute bereits Dreijährige beispielsweise über die gängigen Automarken Bescheid wissen und erst 4 Jahre später das Wort «Auto» lesen lernen dürfen, dann müssen wir uns doch grundsätzlich überlegen, ob unser Schulsystem noch in die heutige Zeit paßt, von der wir ja immer wieder zu Recht sagen, sie habe sich entscheidend gewandelt. Da nützt es nun kaum etwas, einfach den Lehrstoff oder die Lehrmittel der heutigen Zeit anzupassen. Es gilt, sich zu überlegen, ob nicht das Phänomen der Akzeleration unsere Kinder allgemein früher bereitmache zur Aufnahme von schulischem Wissen.

Folgende Überlegungen und Erfahrungen liegen dem Werke zugrunde:

1. Es gilt, den günstigsten Zeitpunkt nicht zu verpassen, da das Kind nie wieder so mühelos Wissen aufzunehmen vermag wie im Alter von zwei bis fünf Jahren.
2. Die Eltern sollen erkennen, daß die große Aktivität ihrer Kleinen, die ihnen erzieherisch soviel Mühe bereitet im Entdeckungs- und Fragealter, ihrem unstillbaren Wissensdurst entspringt, den man sättigen sollte mit wirklichem Stoff.

3. Lernen bereitet den Kleinen Freude und macht sie darum viel ruhiger und zufriedener.
4. Intelligenz ist keine unveränderliche Konstante. Sie kann wesentlich gefördert und entwickelt werden durch Lerntraining im vorschulpflichtigen Alter. Je früher damit begonnen wird, umso erfolgreicher.

Tatsächlich gilt es ja längst als Binsenwahrheit der Wissenschaft, daß die früheste Kindheit bis zum Schuleintritt als entscheidend für die Zukunft des Kindes angesehen wird. In diesen Jahren werden die geistigen Anlagen des Kindes begründet. Sein Werdegang, seine Interessen, seine Fähigkeiten, alles wird in diesem Zeitraum angelegt. Hier ist es auch noch leicht formbar und beeinflussbar. Wir wissen alle, wie sehr sich ein Mangel an erzieherischem Einfluß in diesem Lebensabschnitt auswirkt, und sagen so gern: «*Was Hänschen nicht lernt, . . .*

Die moderne Lernpsychologie hat zudem nachgewiesen, daß Begabung und Intelligenz in beträchtlichem Ausmaße das *Ergebnis* von Lernprozessen sind. Also darf man die Entwicklung des kindlichen Geistes nicht einfach bis zum sechsten Lebensjahr sich selbst überlassen. Aufmerksame Beobachter konnten ja immer wieder feststellen, daß die Leistungsfähigkeit unserer Schüler viel weniger vom IQ ihrer Eltern als vom Ausmaß ihrer Beschäftigung mit den Kindern abhängt. Es ist darum falsch, Eltern vom Lernen mit ihren Kindern abhalten zu wollen. Wir sollten uns darüber freuen und unsere Schule so einrichten, daß wir auch denen gerecht werden können, die schulisch schon etwas können, wenn sie zu uns kommen.

Die ungeheure technische Entwicklung verlangt schließlich gebieterisch vermehrte Anstrengungen im allgemeinen Wissenserwerb. Es muß als vornehmste Aufgabe der Schule betrachtet werden, moderne und aussichtsreichere Formen der Bildung anzustreben. Als erste Schritte hierfür wären anzustreben:

1. Die Einrichtung eines Vorschuljahres mit dem Ziele der systematischen Begabungsförderung durch Lesenlernen und durch die Arbeit mit «logischen Blöcken» zur Vorbereitung des mathematischen Denkens, beides nach ganzheitlichen Methoden.
2. Die Schaffung der Möglichkeit zur halbjährlichen, positiven Promotion für besonders Begabte. —

Was wir, als verantwortungsbewußte Lehrer bei solchen Gedankengängen fürchten, ist wohl vor allem die Verintellektualisierung, ein Hochzüchten des Geistes auf Kosten von Erziehung und der Charakter- und Gemütsbildung! Hier müßten wohl die Eltern ein gutes Fingerspitzengefühl haben für das Maß ihrer Bemühungen am einzelnen Kinde. Vor allem aber müßten sie stets vor Augen haben:

Freude, Begeisterung, Lob, Anerkennung müssen die Triebfedern, Zuwendung zum Kind und liebevolles Eingehen auf seine spe-

zifische Art des Denkens, Fühlens und Handelns die Voraussetzung und ein gesundes Selbstvertrauen des Kindes das Ziel aller elterlichen Bemühung sein. In diese Atmosphäre des Vertrauens zu den Eltern — und Älteren — fließt von selbst so viel «Schulisches» hinein, daß die Eltern kein Lehrprogramm und keine Anleitung brauchen, um ihr Kind auf das Leben vorzubereiten. —

Literatur: Alfred A. Häsler: «*Schulnot im Wohlstandsstaat*» (Ex Libris, Fr. 5.80). Gene Schwartz: «*Deuto-Lernen — wie man Lernen lernt*» (Ramòn F. Keller Verlag, Genf). Glenn Doman: «*Wie kleine Kinder lesen lernen*» (Hyperion Verlag, Freiburg im Breisgau). Walter Abegg: «*Schulmüde Kinder*» (Werner Classen Verlag, Zürich und Stuttgart).

## Schulprobleme in der Schweiz und im Ausland

### SCHWEIZ

#### *Weniger Schulunterricht für Mädchen?*

Man liest oft mit einer gewissen Verwunderung, daß die jungen Töchter unseres Landes nur einen schwachen Prozentsatz unter den Studierenden einnehmen, daß sie noch weniger Interesse für öffentliche Angelegenheiten als ihre männlichen Altersgenossen bekunden und die Zahl derer, die Freude an geistiger Betätigung zeigen oder sich mit grundsätzlichen Fragen beschäftigen wollen, erstaunlich klein sei. Es ist wohl an der Zeit, die Frage zu stellen, wie weit unsere Schulen Anteil an dieser Erscheinung haben?

Die Kommission für Frauenberufsfragen des Bundes schweizerischer Frauenvereine hat deshalb Frau M.-Th. Schmid-Theiler beauftragt, eine *Erhebung über die Lehrpläne unserer 25 Schulsysteme durchzuführen mit dem Zweck, einen Überblick über die Unterschiede der Schulprobleme in der obligatorischen Volksschule für Mädchen und Knaben nach Art und Umfang zu gewinnen*. Eine solche Untersuchung, auch wenn sie auf das sorgfältigste bearbeitet wurde, vermag niemals in jeder Hinsicht hieb- und stichfest zu sein; denn gegenwärtig befinden sich verschiedene Lehrpläne in Revision, andere sind eher als Empfehlungen statt Regelungen zu betrachten, dann wiederum gibt es Kantone, wo die Lehrplanfragen der Volksschule den Gemeinden und lokalen Schulbehörden überlassen und ein Vergleich entsprechend schwierig ist. Schließlich führt die Tatsache, daß unsere Schulsysteme in die kantonale Autonomie gehören, dazu, daß gleiche Benennung nicht überall das gleiche bedeutet, und zwar nicht einmal in Kantonen, die der selben Sprachgruppe angehören.

Die vorliegende Studie zeigt dennoch eindeutig, daß unsere Lehrpläne im allgemeinen schon auf der Primarschulstufe den Knaben eine bessere Schulbildung gewähren. Einige Beispiele mögen dies belegen:

In 15 Kantonen erhalten die Mädchen weniger Unterricht in den arithmetischen Fächern als die Knaben (20—480 Std.);