

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 45 (1972-1973)

Heft: 11

Artikel: Über einige Grundfragen der Elementar- und der Vorschulpädagogik

Autor: Höltershinken, Dieter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851850>

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: 12.05.2025

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

Über einige Grundfragen der Elementar- und der Vorschulpädagogik*

Dieter Höltershinken

I. Zur Begriffsbestimmung

Die Begriffe Vorschulerziehung und Vorschulpädagogik, wie sie in der gegenwärtigen Diskussion, im *engeren* Sinne konzentriert auf die Probleme des Uebergangs zur Eingangsstufe der Schule und im *weiteren* Sinne die gesamte vorschulische Erziehung, Unterrichtung und Sozialisation umfassend, angewandt werden, sind keineswegs eindeutig und als pädagogische Fachbegriffe geklärt.

Als Ergebnis einer aktuellen Diskussion und einer sich darin vollziehenden Spezialisierung der Erziehungswissenschaft bedürfen sie einer, wenn auch zunächst vorläufigen, Klärung.

Orientiert an *schulischer* Unter- richtung und Erziehung als still- schweigend vorausgesetzter *Norm* aller Erziehung impliziert der Be- griff *Vorschulerziehung* eine Reihe von Verengungen: Vorverlagerung der Schule in ihrer gegenwärtigen Konzeption, ihrem Leistungsbestre- ben, ihrer vielfachen Druck- und Angstsituation in die Zeit vor der Schule; die Gefahr einer einseitigen und isolierten Leistungssteigerung vorherrschend kognitiver Funktio- nen mit dem Ziel einer frühzeitigen Ausschöpfung aller Begabungsreser- ven für den Produktionsprozeß ohne eine hinreichende Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Be- dürfnisse und Interessen des Kindes, ohne Ausgang vom Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Kinder. Dar- überhinaus besteht die Gefahr der Vergrößerung der sozio-kulturellen Unterschiede, wenn unkritisch Mit- telstandsnormen übernommen und mit Hilfe von Förderungsprogram- men den sogenannten «Unterschich- tenkindern» überstülpt werden, wo-

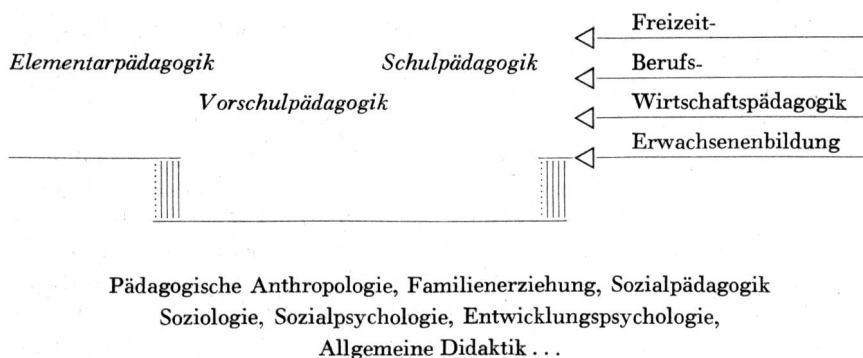
bei im gleichen Moment nur allzu- leicht das überbehütete und konfor- mistische «Mittelschichtenkind» un- berücksichtigt bleibt.

Es erscheint fraglich, ob der Be- reich der Vorschulerziehung im *en- geren* Sinne auf die Dauer eine hin- reichende Basis für eine relativ selb- ständige wissenschaftliche Bearbei- tung abgeben kann und die Errich- tung eigenständiger Lehrstühle an den Hochschulen – wie das zurzeit vielfach der Fall ist – rechtfertigt, vor allem da die jetzt vielerorts in der BRD eingerichteten Vorklassen auf die Dauer als ein integrierender Bestandteil des Schulwesens zu be- trachten sind.

Vorschulpädagogik im *engeren* Sinne sollte daher als ein *Aspekt* der Schulpädagogik als einer erzie- hungswissenschaftlichen Teildiszi- plin auf die besonderen Probleme des Uebergangs zur Schule be- schränkt bleiben. Um die zunehmen- de Gefahr der Disfunktionalität des nach Alters- und Bildungsstufen ge- trennten Schulwesens zu verringern, wird es in Zukunft nicht nur an der Stelle des Eintritts in das Schulsys- tem besonderer Anstrengungen der Schulpädagogik bedürfen.

Anstelle von Vorschulerziehung im *weiteren* Sinne sollte der treffen- dere Terminus Elementarerziehung angewandt und als eine relativ selb- ständige Teildisziplin der Erzie- hungswissenschaft von Elementar- pädagogik gesprochen werden. Und zwar nicht nur in institutioneller Hinsicht als «Elementarbereich», der alle Einrichtungen zur Bildung

und Erziehung der Drei- und Vier- jährigen umfaßt, wie es die Bil- dungskommission des Deutschen Bil- dungsrates in ihrem Strukturplan (1970) vorschlägt, sondern als er- ziehungswissenschaftliches und päd- agogisch-praktisches Arbeitsfeld, das von vornherein die gesamte frühe Förderung und Erziehung, die Fa- milienerziehung dieser Altersstufe und die Kleinkindpädagogik inner- halb einer sich wandelnden Gesell- schaft, die Pädagogik des Kindergar- tens und der Kindertagesstätten mit- umgreift. Im Mittelpunkt der wis- senschaftlichen Forschungen und Auseinandersetzungen dürfen des- halb auch nicht nur lerntheoretische und Probleme der Begabungsförde- rung stehen, ebenso und im Zusam- menhang damit sind die umfang- reichen Forschungsergebnisse der vergangenen Jahre auf dem Gebiete der Pädagogischen Anthropologie, Psychoanalyse, Ethnologie, Verhal- tensforschung, Soziologie, Sozial- psychologie und Kreativitätsfor- schung im Hinblick auf die frühe Kindheit und den Prozeß menschl- ichen Werdens zu berücksichtigen. Theorie und Praxis der Elementar- erziehung sind darüberhinaus auf international-vergleichende und hi- storische Forschungen angewiesen. Bei aller eigenständigen pädagogi- schen Fragestellung wird das nur in einer interdisziplinären Zusammen- arbeit möglich sein, die eine Koope- ration und Zusammenarbeit der bis- herigen Hoch- und Fachhochschulen einschließt.



* Vgl. zu den Ausführungen: D. Höltershinken, Hrsg., Vorschulerziehung 1, Dokumentation zur Elementarerziehung in einer sich wandelnden Gesellschaft, Freiburg 1971. Vorschulerziehung 2, Ausländische Erfahrungen und Tendenzen (in Vorbereitung).

II. Begründungsargumente

Fragt man innerhalb der Diskussion der vergangenen Jahre nach Begründungsargumenten, so zeigen sich in den deutschen und internationalen Veröffentlichungen die folgenden zentralen Argumente zur Erneuerung der Elementar- und der Vorschulpädagogik, die dann jedoch keineswegs zu übereinstimmenden Folgerungen und Programmen führen:

1. *Politische Argumente.* Das demokratische Prinzip von der «Gleichheit der Bildungschancen» und R. Dahrendorfs Formel «Bildung ist Bürgerrecht» wird hier konsequent auf das Vorschulalter ausgedehnt, und das Recht eines jeden Kindes auf ein Höchstmaß an Bildung und eine «Startgerechtigkeit» bei Eintritt in die Schule, die heute aufgrund sozialschichtenbedingter Unterschiede nicht gegeben ist, gefordert. Unterstützt von vor allem soziologischen Untersuchungen, die auf die unterschiedliche kulturelle Anregungswelt der Kinder und die sprachlichen Unterschiede aufmerksam machen, und aufweisen, daß spätere Erfolge, Fertigkeiten und Einstellungen vom Erziehungsstil des Elternhauses, von seinen Sprachformen, Werten, Interessen, Motivationen und den erfahrenen Ermutigungen abhängen, wird eine kompensatorische Erziehung gefordert.

2. *Lerntheoretisch-psychologische Argumente.* Ausgehend von neueren lerntheoretischen und psychologischen Forschungsergebnissen wird dabei der Akzent mehr auf eine generelle frühe Förderung und Individualisierung des Bildungsprozesses, insbesondere der kognitiven Funktionen und der Sprachbildung gelegt.

Waren es zunächst psychoanalytische und anthropologische Arbeiten, die auf die Bedeutung der frühen Kindheit, die hohe Plastizität innerhalb der ersten Lebensjahre, die frühkindliche Erlebenswelt und Triebentwicklung verwiesen und die Auswirkungen des «affektiven Erziehungsklimas», des Mangels an affektiver Zuwendung, die Rolle des Kindes in der Familie, die frühkind-

liche Sexualität, Entwicklungsstörungen und -verzögerungen untersuchten, so erfolgte dann eine Neuinterpretation des Entwicklungs- und Begabungsverständnisses: «Entwicklung» und «Begabung» (als Lernfähigkeit) verstanden nicht nur als ein intern gesteuertes und von vornherein festgelegtes Geschehen analog einem organologischen Reifungsmodell, sondern zugleich und unmittelbar in Wechselbezug und Abhängigkeit von Lehr-Lern- und Sozialisationsprozessen und ihrer richtigen Anordnung. Das bedeutet, daß die Plastizität des Kindes auch für seine Lernfähigkeit und «Intelligenz» gilt, die keineswegs so konstant und statisch ist, wie lange Zeit angenommen wurde, vielmehr als eine variable Größe innerhalb eines jedoch vorweg nicht bekannten genetischen Potentials anzusehen ist, das bislang bei den meisten Kindern nicht voll ausgeschöpft wurde. In der Abwandlung einer Formulierung W. Flitners kann man sagen: «Intelligenz» und «Begabung» eines Kindes zeigen sich nur dort und sind nur dort zu steigern, wo sie erwartet, angeregt und ermutigt werden, wo die Bildungskräfte und die Sprache bereits wirksam sind, die dem Kind erschlossen werden sollen.

3. *Sozioökonomische Argumente.* Im dritten, nicht immer offen zugegebenen Argument werden sozioökonomische Faktoren innerhalb unserer sich wandelnden, dynamischen Industrie- und Leistungsgesellschaft in Verbindung mit neueren Forschungsergebnissen zur Geltung gebracht. Die wirtschaftlich-technische Entwicklung, die Produktionsprozesse, die Abstraktheit und zunehmende Rationalität der Lebensbezüge verlangen – will unser Wirtschafts- und Gesellschaftssystem konkurrenzfähig bleiben und den erreichten Lebensstandard halten – nicht nur in zunehmendem Maße die Leistungskraft der Frau und muß diese daher von Erziehungs- und Bildungsaufgaben entlasten, sondern immer mehr Menschen mit einem gehobenen Ausbildungsstand, mit flexiblen Grundeinstellungen, mit «kreativem» Vermögen und einer Rationalität, die in der Lage

sind, neue unkonventionelle Wege und Formen bei der Bewältigung der anstehenden Probleme einzuschlagen. Steigerung und Verbesserung der Produktion setzt aus dieser Sicht eine möglichst frühzeitige Förderung aller Kinder voraus, die dann konsequenterweise aber auch die Spontaneität und Individualität durch zu starre Curricula nicht einengen und den Leistungs-, Konformitäts- und Anpassungsdruck unserer Gesellschaft nicht vorverlagern darf. Was Kindheit «ist» bzw. zu sein hat, wird durch sozioökonomische und technologische Bedingungen und Zusammenhänge bestimmt. Die Gefahr jedoch besteht, daß die angestrebte Verselbständigung zugleich wieder verhindert wird und in eine unkritische Anpassung umschlägt.

4. *Soziale Argumente.* Diese Begründungsargumente ergänzen in einer besonderen Akzentuierung die sozioökonomischen, indem die Notwendigkeit der Aktivierung des Sozialverhaltens und des emotionalen Bezuges – bei häufig gleichzeitiger Ablehnung einer «intellektuellen Verfrühung» – hervorgehoben wird.

Neben den sozialen Beziehungen in der Familie bedarf das Kind mit zunehmendem Alter verschiedener und wechselnder Kontakte und Bezugssysteme als einer notwendigen Voraussetzung seiner Verselbständigung und Fähigkeit, unterschiedliche Rollen zu beherrschen und sich von einseitigen Fixierungen an das Elternhaus zu lösen. Ob dabei eine frühkindliche «soziale Koedukation» von Kindern unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichten heute herrschende gesellschaftliche Vorurteile und Barrieren abbaut und eine soziale Integration einleitet, ist ungewiß. Die Notwendigkeit jedoch einer Einübung sozialer Tugenden, wie Fähigkeit zur Kooperation, zum Solidarisieren, zum Rollenwechsel, zum Durchstehen und Lösen von Konflikten, zur Selbstbehauptung und zur Toleranz ist unbestritten.

5. *Gesellschaftskritische Argumente.* Dem dritten Begründungsargument und dem damit angesprochenen Konkurrenz-, Anpassungs- und Leistungsmodell der Gesellschaft be-



KANTON BASEL-LANDSCHAFT

Realschulpflege Aesch-Pfeffingen

Wir suchen auf Schulbeginn nach den Sommerferien,
13. August 1973,

1 Reallehrer/Reallehrerin phil. I

Die Realschule hat Mittelschulcharakter und entspricht den Sekundar- und Bezirksschulen anderer Kantone. Die Angliederung einer progymnasialen Abteilung ist auf 1974 vorgesehen.

Besoldung nach neuem kantonalem Reglement
Maximale Ortszulagen
Interessenten erhalten auf Grund ihrer Angaben eine genaue Lohnabrechnung
Wir sind eine kleine Schule (8 Klassen)
Neuzeitliches und modernst eingerichtetes Schulhaus mit Sprachlabor
Lehrschwimmbaden, Gartenbad sowie weitere Sportmöglichkeiten
Angenehme Zusammenarbeit mit Behörden u. Lehrerschaft
Gute Verbindungen nach Basel (10 km)

Anmeldetermin: ab sofort bis 28. Februar 1973
Handschriftliche Anmeldungen mit Lebenslauf, Ausweisen über Studiengang und bisherige Lehrtätigkeit nebst Arztzeugnis, Photographie und nach Möglichkeit der Telefonnummer sind erbeten an:
Herrn Beda Bloch, Präsident der Realschulpflege Aesch-Pfeffingen, Kirschgartenstrasse 39, 4147 Aesch, Tel. privat: 061 78 19 13, Geschäft: 061 47 49 49.

Gesucht auf Frühjahr 1973

Sekundarlehrer/in phil. II

zur Mitarbeit an bewährter Privatschule.

Sie finden hier

- Kleine Klassen
- Vorzügliche Lohnverhältnisse und Sozialleistungen
- Günstige Arbeitsbedingungen
freie Station
- Kameradschaftliche Aufnahme in
aufgeschlossenes, junges Lehrerteam
- moderne Sportanlagen
mit Schwimmbad und Tennis

Wenn Sie über diese interessante Lehrstelle nähere Auskunft wünschen, rufen Sie uns bitte an unter Telefon 054 9 42 25

Privatschule Schloß Kefikon
8546 Islikon TG

Oberstufenschulpflege Bassersdorf

Wir suchen auf Schulbeginn 1973 für unsere

Sonderklasse B Oberstufe

eine tüchtige Lehrkraft.

Wenn Sie gerne in einem fortschrittlichen Lehrerteam arbeiten und nicht bereits im Kanton Zürich als verfügbare Lehrkraft eingeschrieben sind, bitten wir Sie um Ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen an Herrn Dr. F. Wyss, Präsident der Oberstufenschulpflege, Hubstrasse 19, 8303 Bassersdorf, Telefon Geschäft: 01 93 52 21, privat: 01 93 59 02.

Die freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstansätzen, auswärtige Dienstjahre werden angerechnet.

Oberstufenschulpflege Bassersdorf

Kaiserstuhl AG

sucht Lehrkräfte:

1. Bezirksschule

1 Hauptlehrstelle sprachlich-historischer Richtung, wenn möglich mit Englisch.

2. Primarschule

1 Lehrstelle für Unterschule 1.–3. Klasse (weniger als 20 Schüler).

Besoldung: Die gesetzliche, plus Ortszulage.

Unser neues Schulhaus wird in der zweiten Hälfte 1973 bezugsbereit sein und ist nach den neuesten Gesichtspunkten konzipiert.

Stellenantritt sofort oder nach Ueber-einkunft.

Telefon genügt: 01 94 28 78 (Rolf M. Benkert, Schulpflegepräsident).

Sekundarschule Laufen

Unser

Lehrerteam

muß auf Frühjahr 1973 ergänzt werden. Es sind folgende Stellen zu besetzen:

1 Sekundarlehrer

mathematischer Richtung

1 Sekundarlehrer

sprachlich-historischer Richtung

1 Musiklehrer

In unseren zehn Klassen unterrichtet ein fortschrittliches, kameradschaftliches Lehrerkollegium. Wollen Sie sich diesem Kollegium anschließen?

Laufen ist ein schönes Städtchen in günstiger Lage (Nähe Basel). Der großzügig ausgebaute Schulhausneubau und das schöne Schwimmbad zeigen vom Sinn für Fortschritt bei Behörden und Einwohnern.

Bewerber/innen sind gebeten, ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen dem Präsidenten der Schulkommission, Herrn A. Jäckle, Hinterfeldstr. 60, 4242 Laufen, zuzustellen.

Schulheim für Blinde und Sehschwache, 3052 Zollikofen

Zur selbständigen Führung je einer Gruppe von 8 sehgeschädigten Kindern suchen wir

2 Erzieherinnen

mit abgeschlossener Berufsausbildung. Jeder Gruppe ist eine Praktikantin zugeteilt.

Die Anstellungsbedingungen richten sich nach dem «Normalen Arbeitsvertrag für das Erziehungspersonal von Heimen und Internaten» vom 11. Juni 1970 und dem Besoldungsdekret des bernischen Staatspersonals vom 10. Mai 72.

Das Wohnheim aus dem Jahre 1961 wird zurzeit den neuen pädagogischen Anforderungen angepaßt und neugebaut; seine Kapazität wird durch zwei weitere Gruppenhäuser erhöht.

Eintritt: 24. April 1973.

Wir orientieren Sie gerne, und erwarten Ihren Anruf an Herrn Hans Wüthrich, Vorsteher, Tel. 031 57 25 16.

Internatsschule im Engadin

Rudolf-Steiner-Schule

Auf Frühjahr 1973 suchen wir

Erzieher und Erzieherinnen (Praktikanten)

Sie finden bei uns ein schönes und aufgeschlossenes Arbeitsverhältnis

Neuzeitlich ausgebaute Sozialversicherungen

Gute Wohnmöglichkeiten

Sollte es Ihnen Freude bereiten unsere Schule kennenzulernen, so rufen Sie uns an oder schreiben Sie uns.

Bergschule Avrona

Sekretariat Bergschule Avrona

7553 Tarasp, Unt. Engadin

Rebenstraße 40, 4125 Riehen

Telefon 084 9 13 49

Telefon 061 51 16 47

Offene Stellen an den Basler Kleinklassen

An den Kleinklassen werden auf **1. April 1973** Stellen frei für:

2 Lehrerinnen für Kochen und Hauswirtschaft

2 Rhythmiklehrerinnen

2 Handarbeitslehrerinnen

Die Besoldung richtet sich nach Alter und bisheriger Tätigkeit und ist gesetzlich geregelt.

Bewerbungen sind mit Lebenslauf und Ausweisen an den Rektor der Basler Sonderklassen, F. Mattmüller, Rebgasse 1, 4058 Basel, zu richten. Das Rektorat (Telefon 061 25 19 33) erteilt gerne weitere Auskunft.

Basel, den 16. Januar 1973

Erziehungsdepartement Basel-Stadt

Primarschule Waldstatt

Auf April 1973, evtl. später, suchen wir einen

Primarlehrer/in

für die 6. Klasse (ca. 22 Schüler).

Waldstatt ist ein sonnig gelegenes Dorf im Appenzellerland mit guten Verkehrsverbindungen nach St.Gallen.

Eine Gemeindewohnung (schöne sonnige Altwohnung mit Ölheizung) könnte zur Verfügung gestellt werden.

Interessenten melden sich bitte beim Schulpräsidenten Arthur Krüsi, 9104 Waldstatt (Telefon 071 51 22 11).

wußt entgegen wird eine antiautoritäre Erziehung, eine möglichst repressionsfreie und angstfreie Elementarerziehung gefordert, die dem Kind eine Sozialisation gemäß seiner Triebstruktur und ohne Fixierung an Eltern und einzelne Erzieher ermöglichen will, die ganz von der Seite des Kindes und seinen Bedürfnissen ausgehen möchte.

Dabei kann das «Anti» des so mißverständlichen Begriffes antiautoritärer Erziehung – die auf keinen Fall mit einer zügellosen Erziehung verwechselt werden darf – gemeint sein als Teil eines politischen Klassenkampfes mit dem Ziel, den sozialistischen Revolutionär zu erziehen, der hinreichend Widerstandskraft hat, sich gegen die etablierte Ordnung und eine Ausbeutung zu wenden, und der dabei unter Umständen zugleich der Autorität seiner eigenen Ideologie blindlings folgt; oder aber das «Anti» richtet sich gegen eine «verinnerlichte Autorität», möchte die Bildung autoritätshöriger, abhängiger Charakterstrukturen vermeiden und gleichzeitig ein optimales, individuelles Lebensglück vermitteln. Abgesehen davon, ob die anthropologischen Grundannahmen (z. B. das Prinzip der Selbstregulierung) stimmen, verlangt man von den Kindern, daß sie sich in zwei konträren Systemen zurechtfinden sollen.

III. Ziel- und Normenkonflikte

Das Gefüge der Begründungsargumente ist wie alle Erziehungswirklichkeit, insbesondere innerhalb einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaftsordnung, konfliktuell, wobei die Ziel- und Normenkonflikte aus den unterschiedlichen gesellschaftspolitischen, sachlichen, und in der Regel unausgesprochenen, nicht reflektierten Menschenbildern und Wissenschaftsverständnissen resultieren. Zwischen den Sinn-, Sach- und Konditionalnormen (H. Bokelmann) der Elementarerziehung kommt es zu Überschneidungen: aus politischen und weltanschaulichen Sinnnormen werden pädagogische Maßnahmen abgeleitet; gesellschaftskritische und

wirtschaftspolitische Forderungen und Ansprüche kollidieren mit pädagogischen und didaktischen Prinzipien und Erfahrungen; ökonomische und juristische Voraussetzungen und Bestimmungen widersprechen und widerstehen politischen und pädagogischen Erfordernissen.

Die damit gegebenen Spannungen sind weder durch eine harmonisierende Synthese, noch dialektisch, noch durch die Aufhebung oder Vernachlässigung eines der Pole zu lösen. Es gilt das Spannungsgefüge als ein polares Gegensatzgefüge in seiner Struktur und Verschränktheit zu erkennen und bei der Minderung seiner Spannungen, die in einer pluralistischen Gesellschaftsform nicht aufzuheben sein werden, möglichst vielen Ansprüchen «gerecht» zu werden.

Dabei kann es nicht Aufgabe des Wissenschaftlers bzw. der Elementarpädagogik sein, als «Schiedsrichter» aufzutreten. Ihre Aufgabe besteht an dieser Stelle darin, die unterschiedlichen Positionen in ihrem Bedingungs- und Begründungszusammenhang aufzuzeigen und mit den Methoden ihrer Wissenschaft – hermeneutischen und empirischen – auf ihre Stichhaltigkeit, Voraussetzung, innere Übereinstimmung und zu erwartenden Konsequenzen zu überprüfen. Viele Aussagen im Bereich der Elementarpädagogik und der Vorschulpädagogik, die heute in den Massenmedien, Zeitschriften, Elternhandbüchern, aber auch in Fachzeitschriften gemacht werden, liegen im Bereich des wissenschaftlich Nichterforschbaren, im Bereich des Nichtbeweisbaren. Zwischen normativen Sätzen und moralischen Postulaten einerseits und deskriptiven, empirisch, intersubjektiv überprüfbaren Aussagen auf der anderen Seite wird zu wenig unterschieden, so daß falsche Hoffnungen geweckt werden und nur allzu rasch eine tiefe Resignation folgt.

Insbesondere gilt es, auf prüfbare Folgen, die sich aus einzelnen Positionen, aus kurz- und langfristigen Maßnahmen und Programmen ergeben werden, aufmerksam zu machen und *alternative* Programme und Modelle zu entwickeln. Wobei

die Wissenschaft nur über die mit ihren methodischen Mitteln zu erforschenden Gegenstände und Zusammenhänge Aussagen machen kann und somit vom Ansatz her beschränkt ist. Und es ist bei institutionellen Planungen jeweils zu fragen, ob und inwieweit sie sich wirklich auf wissenschaftlich abgesicherte Fakten und begründete Argumente stützen können.

Auch wenn es heute relativ leicht ist, einen Konsensus über *formale* Erziehungs- und Lernziele zu erreichen, wie z. B. Emanzipation, Selbstständigkeit im Denken, Handeln, Entscheiden, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zum Rollenwechsel, zum Problem- und Konfliktlösen, zum Durchstehen von Konflikten, zur Selbstbehauptung und zur Toleranz u.a.m. bei gleichzeitiger Forderung, von den Bedürfnissen des Kindes und seiner Triebstruktur auszugehen, und bei ausdrücklicher Berücksichtigung schichtenspezifischer Benachteiligungen und Unterschiede, so kommt es dann doch bei der Frage der Uebertragung in konkrete Erziehungs-, Spiel- und Lernsituationen, bei der Frage nach dem jeweiligen Warum, Wann und Wie und bei einer Umsetzung ins Curriculum im Hinblick auf Kindergärten und vorschulische Einrichtungen zu offenen Konflikten. Hier müssen Entscheidungen getroffen werden, Normen und Ziele festgelegt werden, und das kann von ihrem Ansatz her nicht nur Aufgabe der Wissenschaften sein.

Von ihr z. B. die Entwicklung eines Curriculums und die Entscheidung über den Einsatz zu fordern, der dann verpflichtend ist, ohne Berücksichtigung der Praktiker und Beteiligten, der Erzieher und Eltern, ohne Anknüpfung an vorhandene Institutionen, ohne Alternativen würde ihren Kompetenzbereich überschreiten. Wohl wird es möglich sein, aus den verschiedensten Sach- und Fachgründen didaktische Entscheidungen über bestimmte Intentionen, Themen über mögliche Methoden und Medien anzugeben, doch über die in jeder erzieherischen und didaktischen Maßnahme zugleich mitgegebene weltanschauliche Sinn-

norm kann sie nicht urteilen, wohl auf deren Voraussetzungen und Folgen aufmerksam machen. Jede praktische pädagogische Durchführung verlangt in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaftsordnung von Erziehern, Eltern und später in zunehmendem Maße den Schülern ein Mindestmaß an Uebereinstimmung, setzt innerhalb der Gesellschaft eine Auseinandersetzung und Bewußtseinsänderung, einen wenn auch noch so geringen Katalog an gemeinsamen Normen und Erziehungszielen voraus.

IV. Einseitigkeiten in der bisherigen Diskussion

Ausgangspunkt der Diskussionen und Reformen um eine verbesserte Förderung und Erziehung des Kindes waren vor allem amerikanische Forschungsergebnisse und Förderungsprogramme, war die Uebernahme von Lern-, Begabungs- und Sozialisierungstheorien. So notwendig und unumgänglich eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung ist, so gefährlich sind jedoch zu weitreichende bildungspolitische und pädagogische Schlüsse aus einer ausschließlich *lerntheoretischen* Fragestellung heraus. Insbesondere dann, wenn eine übereilte Uebersetzung in die Praxis von einem Kulturkreis in einen anderen bei Vernachlässigung der pädagogischen Problemfelder und Argumente und bei Außerachtlassung kultureller, gesellschaftlicher und ökonomischer Bedingungsfaktoren und Unterschiede erfolgt. Desgleichen muß eine Reform der Elementarerziehung im Hinblick auf den Kindergarten und der vorschulischen Einrichtungen im engeren Sinne scheitern, wenn keine Anknüpfung der als notwendig erachteten Maßnahmen an vorgegebene Strukturen und Institutionen erfolgt. Müssen dann einseitige Maßnahmen, Argumente oder auch nur voreilige Interpretationen – wie z. B. bei der Frühlesebewegung oder den immer wieder angeführten Thesen von B. S. Bloom zur Begabung – wenn auch nur teilweise – zurückgenommen werden, so geschieht das in der Praxis nicht nur weniger

spektakulär als die Uebernahme, sondern mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung und führt bei den Praktikern, die vielfach kaum noch in der Lage sind, den lerntheoretischen Grundlagendiskussionen zu folgen, nur allzuleicht zur Verwirrung und Resignation. Die so notwendige und angestrebte Reform wird dadurch zumindest verzögert. Eine einseitige lerntheoretische Argumentation und damit einseitige wissenschaftliche Basis, die der Gefahr der Psychologisierung aller Probleme und einer einseitigen Leistungsorientierung und -steigerung Vorschub leistet, findet dann im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates insbesondere in seinen Passagen über das Frühe Lernen und den Elementarbereich seinen Niederschlag, so daß dieser von W. Hornstein zurecht als ein «Bildungsplan ohne sozialpädagogische Perspektiven» bezeichnet und kritisiert wurde. Am Strukturplan zeigt sich eine weitere Einseitigkeit der bisherigen Diskussionen um den Elementar- und Primarbereich der Erziehung: die weitgehende Ausklammerung inhaltlicher und damit curricularer Entscheidungen bei gleichzeitig formaler, technokratischer Lösungsstrategie. Ad hoc-Lösungen jedoch führen letztlich nicht weiter und verdecken nur für einen bestimmten Zeitraum die oben genannten Ziel- und Normenkonflikte. Die dann doch irgendwann notwendig werdende Ausführung inhaltlicher Programme, die Uebersetzung in konkrete Lehr-, Lern- und Spielsituationen wird es wieder zu Meinungsverschiedenheiten kommen lassen. Solange die Fragen über das Verfahren der Curriculumkonstruktionen umstritten, keine alternativen Curricula, die am unmittelbaren Erfahrungsbereiche der Kinder anknüpfen und den einzelnen Interessengruppen unserer Gesellschaft gerecht werden, vorliegen und erprobt sind, solange die Frage nach der Entscheidungskompetenz offen und die Beteiligung der Öffentlichkeit bei den Erziehungs- und Lernzielentscheidungen, ebenso wie die Beteiligung der betroffenen Praktiker ungeklärt bzw. unzureichend ist, dürf-

ten – ganz abgesehen einmal von der finanziellen Absicherung – kaum langfristige Erfolge, die nicht nur in IQ-Punkten zu messen sind, zu erzielen sein.

Was jedoch andererseits bei unkontrollierter, willkürlicher Uebernahme von Inhalten und Materialien auch aus dem Ausland heraustritt, das zeigt ein Blick auf die inzwischen nahezu unübersehbare Fülle von «Spielmitteln», «Arbeitsmaterialien», «Selbstbildungsmitteln», «didaktischen» Spiel-, Lern- und Lehrmaterialien, von «wissenschaftlichen» Lehr-, Lern- und Erziehungsspielen zur rechtzeitigen Begabungsförderung und Erziehung des Kindes. Schon in der so unterschiedlichen Etikettierung des Angebots durch die Produzenten zeigt sich eine Unsicherheit, die mehr als eine bloße begriffliche ist und auf das weithin ungeklärte Verhältnis von Spielen – Lernen – Erziehen verweist und das Fehlen verbindlicher Beurteilungskriterien und pädagogischer Konzepte nur allzu sehr verdeutlicht. Entscheidend ist die jeweilige Funktion und Bedeutung des didaktischen Materials innerhalb einer konkreten pädagogischen Situation und Konzeption, und insofern können sie nicht isoliert vermittelt werden. Andernfalls führt das Ganze zu einer bloßen Geschäftigkeit in Elternhaus, Kindergarten und Vorklasse.

Doch noch auf eine weitere Einseitigkeit innerhalb der Diskussionen soll aufmerksam gemacht werden. Es fällt auf, daß eine kritische und vergleichende Auseinandersetzung mit Maßnahmen, Programmen, Erfahrungen des Auslandes, insbesondere der DDR, der UdSSR und anderen sozialistischen Ländern bislang nur ansatzweise erfolgt ist. Eine vergleichende Gegenüberstellung unserer *individualistischen* und an der traditionellen Familie orientierten Kindererziehung mit *kollektivorientierten* Erziehungsgesellschaften und ihren Einrichtungen ist neben ideologischen Motiven und Vorurteilen auf Grund des oben genannten einseitigen wissenschaftstheoretischen Ansatzes bislang unterblieben. Gerade vergleichende erziehungswissen-

Noch frei für diesen Winter:



Horgner Ferienheim, 7131 Laax GR

1030 m ü. M.

In sonniger Lage am idyllischen Laaxersee gelegen. 58 Betten. Geeignet für Ferienkolonien, Klassen- und Sportlager. Im Sommer und Herbst 1973 sind noch einige Wochen frei. Frühzeitige Anmeldungen für 1974 erwünscht.

Auskunft durch das Schulsekretariat, **8810 Horgen** (Telefon 01 725 22 22).

A louer,

pour cause de décès

Institut de jeunes gens

dans station du Jura vaudois en plein essor – Situation unique en face d'une piscine d'été chauffée, à côté d'un télésiège et de pistes de ski – Très bonne clientèle suisse allemande. Convient également comme maison de vacances ou école à la montagne.

Pour tous renseignements écrire sous chiffres JV 917 ou téléphone 024 6 24 87.

Für

Landschulwochen sowie Sommer- und Winterkolonien

eignet sich unser

Ferienheim Rhintalerhus in Wildhaus

dem bekannten Höhenkurort.

Ab März 1973 noch nicht voll belegt. Unterkunft für 48 Kinder mit Begleitpersonen.

Anmeldungen erbeten an Ernst und Verena Schmidheiny-Stiftung für Ferienkinder, 9435 Heerbrugg (Tel. 071 72 29 54), wo auch jede weitere Auskunft erteilt wird.

Schlüsselblumen

Fibel mit Text von Marta Schüepp
und Bildern von Dora Schüepp

Preis Fr. 2.10

Dazu:

«Wie meine Erstkläßler nach der analytischen Methode das Lesen erlernen».

Begleitwort zur Fibel «Schlüsselblumen»
von Martha Schüepp

Preis Fr. 3.—

Fibel und Begleitwort werben für die leider fast vergessene klassische analytische Leselehrmethode, die die Kinder langsam Schritt für Schritt in die Kunst des Lesens einführt. Sie hilft den ersten Leseunterricht für Schüler und Lehrer freudig zu gestalten und beugt der Legasthenie vor.

Lieferung durch den
Lehrmittelverlag Egle, 9202 Goßau

Sembracher VS Chalet der Walliser Pfadfinderinnen

60 Plätze, gut ausgerüstet und heizbar. Es besteht die Möglichkeit, kleinere Gruppen zu logieren. Großer Platz in ruhiger Lage. Zahlreiche Ausflugsziele und Spaziergänge.

Anmeldungen bitte an: Frä. Anne Bochatay, Delèze 52, 1920 **Martigny**, Tel. 026 2 23 76.

Platzangebote für

Sportwochen Ferienlager Kolonien

finden ein gutes Echo in der

Schweizer Erziehungs-Rundschau
8008 Zürich, Kreuzstraße 58
Telefon 01 23 68 36

Die Sehbehindertenhilfe Basel-Stadt und -Land

sucht

Leiter/in

für ihre Abteilung «Sozialrehabilitation».

Durch die Sozialrehabilitation lernen die neu Erblindeten, sich im Alltag zurecht zu finden.

Die gesuchte Persönlichkeit muß über die Fähigkeit verfügen, eine kleine Gruppe Erwachsener selbständig zu führen und die neu Erblindeten in praktischer sowie in persönlicher Hinsicht zu fördern. Erfahrung in der Arbeit mit Blinden ist nicht unbedingt erforderlich.

Die Besoldung entspricht den Bestimmungen des baselstädtischen Besoldungsgesetzes. Beitritt zur staatlichen Pensionskasse möglich.

Für nähere Auskünfte und Bewerbung wende man sich an Herrn Dr. jur. A. Bietenholz, Präsident der Sehbehindertenhilfe Basel-Stadt und -Land, Elisabethenstrasse 8, 4000 Basel (Tel. 061 23 22 88).

Erziehungsdepartement Obwalden

Leiter des Kantonalen Logopädischen Dienstes

Unser bisheriges Sprachheilambulatorium wird zu einer vollamtlichen Stelle ausgebaut: Zur selbständigen Leitung des Kantonalen Logopädischen Dienstes suchen wir eine ausgebildete Fachkraft (Logopäde/in), die interessiert und geeignet wäre in Obwalden auf dem Gebiete der Sprachheilerziehung eine dringende und gründliche Aufbauarbeit zu leisten. Anstellung im Lehrerstatus.

Stellenantritt: August 1973 oder nach Vereinbarung.

Handschriftliche Bewerbungen mit Beilageblatt über Lebenslauf, Ausbildungsgang, bisherige Tätigkeit, Besoldungsansprüche und Zeugnisabschriften sind zu richten an Erziehungsdirektor Dr. I. Britschgi, 6060 Sarnen.

Auskünfte erteilt auch der Departementssekretär. Telefon 041 66 51 51.

Stiftung Erziehungsheim Masans, Chur-Masans

Auf Beginn des Schuljahres 1973/74 ist infolge Erreichens der Altersgrenze in unserem Heim eine Stelle als

Sonderschullehrer/in

neu zu besetzen.

Das Erziehungsheim Masans ist eine Stiftung, und es werden ca. 50 Kinder in vier Klassen unterrichtet. Das Heim ist am Rande der Stadt Chur gelegen. Bei uns finden Sie einen aufgeschlossenen Stiftungsrat, ein junges, dynamisches Lehrerteam, ein neues Schulhaus, hervorragend ausgestattete Unterrichtsräume, fortschrittlich eingerichtete Schülerwerkstätten und keine verstaubten Ansichten.

Die Besoldung entspricht den Ansätzen der Stadt Chur. Außerdem werden Sozialzulagen und Treueprämien ausgerichtet. Auswärtige Dienstjahre in definitiver Anstellung werden angerechnet. Ledige Lehrkräfte haben die Möglichkeit, zu günstigen Bedingungen die Lehrerwohnung zu beziehen. Die Lehrkräfte sind der kantonalen Pensionskasse angeschlossen.

Das Erziehungsheim Masans ist von der Invalidenversicherung anerkannt, weshalb der Ausweis über den Besuch und erfolgreichen Abschluß an einem heilpädagogischen Seminar erwünscht ist, es besteht aber auch die Möglichkeit, berufsbegleitende Kurse zu besuchen.

Vereinbaren Sie einen Termin oder richten Sie Ihre Anmeldung, unter Beilage Ihrer Ausweise, bis Ende Februar 1973 an den Präsidenten der Stiftung, Herrn Regierungsrat T. Kuoni, Monopol, 7001 Chur.

schaftliche Studien könnten gegenüber einem einseitigen lerntheoretischen Konzept ein notwendiges Gegengewicht bilden. Die Einseitigkeit der Argumentation in der BRD zeigt sich darüberhinaus in einer weitgehenden Außerachtlassung der eigenen geschichtlichen Entwicklung und Erfahrungen. Ein Einblick in die vielfältigen Bemühungen im Laufe der Geschichte macht jedoch

deutlich, daß viele unserer gegenwärtigen Bestrebungen so neu gar nicht sind. Theorie und Praxis der Elementarerziehung und Vorschulpädagogik sind auf vergleichende und historische Forschungen angewiesen, um ihr Problembewußtsein zu schärfen, neue Hypothesen zu erarbeiten und eine möglichst breite Erfahrungsbasis zu gewinnen.

Legasthenie – Lese- und Schreibschwierigkeit

Dr. med. Louise Geller, Einbeck

Es gibt zahlreiche Lernschwierigkeiten aus einer großen Anzahl von Ursachen, mit denen Schüler und Lehrer in den heutigen Schulen sich auseinandersetzen müssen. Außer den erkennbaren Ursachen, wie Seh- und Hörfehler, Schädigungen des Bewegungsapparates und Folgen von Erkrankungen des Zentralnervensystems, gibt es aber noch Kinder, für deren mangelhafte Lese- und Schreibfähigkeit kein sichtbarer Grund zu finden ist. Moderne Untersuchungsmethoden der Laboratoriumsdiagnostik, der Elektroenzephalographie, mit der man Funktionsstörungen des Gehirns erkennen kann, und der Myographie, der Muskeluntersuchungen, führten zu der Erkenntnis, daß diese Kinder an einer *Legasthenie*, einer Abnormität beim Erlernen des Lesens und Sprechens, litten. Die Symptome der Legasthenie sind nach dem Urteil amerikanischer Psychiater und Schulärzte «das Zögern, das Gespreizte und Stolpern bei der Wiedergabe von Buchstaben und Worten, Umstellungen beim Buchstabieren und das familiäre Vorkommen falschen Sprechens». Ein weiteres Symptom ist die Unfähigkeit, Buchstaben nach dem Gehör zu erkennen und anzuwenden. Die Kinder schreiben mühselig und verkrampft, und es ist daher naheliegend, daß sie einen geistig zurückgebliebenen Eindruck machen. Doch ist dieser Eindruck falsch, denn die Intelligenz ist durchaus normal und liegt manchmal sogar über dem Durchschnitt. Man versteht also unter dem Begriff der Legasthenie eine sogenannte

Wortblindheit oder eine angeborene Lese- und Schreibschwäche. Die Störung liegt auf schriftsprachlichem Gebiet, wobei Einzelbuchstaben wohl gelesen werden können, nicht aber Wörter und Sätze. Bei der angeborenen und erblichen Legasthenie – es gibt auch eine erworbene – liegt eine Schwäche beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens vor, die verschieden stark ausgeprägt ist. Diese Kinder haben normale Sinnesorgane und Nerven und ebenso eine ausreichende Intelligenz. Es gibt natürlich noch andere Störungen des Lesens und Schreibens. Aber eine echte Legasthenie liegt vor, wenn *primäre* und *sekundäre* Symptome erkennbar sind. Vorausgesetzt werden muß dabei eine ausreichende Beschulung, denn ohne Schulunterricht können die Symptome einer Legasthenie nicht in Erscheinung treten. Die Leseschwierigkeit wird sichtbar in der verminderten Fähigkeit der Synthese, also des Zusammensetzens der einzelnen Buchstaben zur Silbe und zum Wort. Um ein Wort richtig schreiben zu können, muß man es analysieren und in die einzelnen Buchstaben zerlegen können. Dazu ist das legasthenische Kind nicht fähig. Ein anderes primäres Symptom ist die ausreichende Intelligenz des Kindes, nach der es fähig sein müßte, wie ein normales Kind das Lesen und Rechtschreiben zu erlernen, ebenso wie es normale Leistungen im Lesen und Rechtschreiben von Zahlen erbringt. Schließlich ist auch die Erblichkeit ein primäres Symptom, die aber schwierig nachzuweisen ist. – *Sekundäre Sym-*

ptome entstehen durch die vorliegende Anlageschwäche. Sie ruft bei diesen Kindern eine häufigere Inversion oder Umkehrung von Buchstaben und Worten hervor, als dies bei normalen Kindern der Fall ist. Als Beispiel für eine Inversion soll hier die Aenderung der gewöhnlichen Wortfolge als Erklärung dienen: «und ist dies unwahr» statt «und dies ist unwahr». An und für sich ist bei Kindern zunächst die Labilität der Raumlage für Buchstaben normal; doch behält das legasthenische Kind diese Eigenschaft länger als das normale Kind. Dazu kommt noch, daß ein Legastheniker die wenig gebräuchlichen Buchstaben nicht beherrscht. Und am schwerwiegendsten und praktisch am wichtigsten ist die *seelische Fehlentwicklung* des Legasthenikers. Sie entsteht meistens im 2. Schuljahr durch die Verletzung des Selbstwertes und des Selbstbewußtseins. Diese Kinder haben zuerst wohl die Absicht und den Willen das Lesen und Rechtschreiben zu erlernen. Sie geben sich auch alle Mühe, aber sie schaffen es nicht, während sie das Rechnen verstehen und normale Leistungen vollbringen. Die Folge dieses Versagens ist der Tadel des Lehrers und der Spott der Mitschüler. Man hält sie für dumm und faul, sie werden ausgelacht und gehänselt. So verlieren die Kinder die Freude an der Arbeit, werden ängstlich und schwänzen die Schule, oder sie entwickeln sich zum «Störer» im Schulunterricht, um die entstandenen Minderwertigkeitskomplexe zu kompensieren. Um die Gunst und Achtung der Mitschüler zu erreichen, begehen sie Diebstähle und beschneiden ihre Kameraden. Diese kriminellen Verhaltensweisen können fortbestehen, und relativ viele Legastheniker werden Fürsorgezöglinge, landen in Jugendgefängnissen und Strafanstalten. Die Lese-Rechtschreibe-Schwäche kommt bei Jungen im 2. Schuljahr in etwa 6 % in Deutschland vor. Die Untersuchung, die in Strafanstalten durchgeführt wurde, ergab einen Anteil von 33⅓ Prozent, also ein Drittel, männlicher Legastheniker.