

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 58 (1971)
Heft: 4: Vorschulische Erziehung und Bildung

Artikel: Frühlesen und Vorschulerziehung
Autor: Frey-Elling, Angela
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528419>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

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

Frühlesen und Vorschulerziehung

Angela Frey-Eiling

Einleitung

Seitdem die Vorschulzeit als eine der wichtigsten Phasen für das lebenslange Lernen erkannt wurde, sind von verschiedensten Seiten Vorschläge für die Förderung des Kindes im Vorschulalter vorgebracht worden. So hat man eine Vorschulerziehung über Fernsehen und Radio vorgeschlagen und zugleich die Mithilfe der Eltern verlangt. Nach anderen Vorstellungen soll die Vorschulerziehung in neu organisierten Kindergärten erfolgen. Weitere Vorschläge laufen darauf hinaus, daß die Volksschullehrer die Vorschulerziehung in «Vorklassen» übernehmen sollen.

Ebenso unklar wie die Frage nach den Trägern und Ausführenden ist die Frage, was in der Vorschulerziehung gelernt werden soll. Erreicht man eine gute Förderung durch das Lesenlernen, das nach verschiedenen Untersuchungen schon mit zwei Jahren möglich sein soll, oder durch eine Art Sachunterricht, in dem das Vorschulkind seine unmittelbare Umwelt näher kennenlernen? Ist es die sogenannte Begriffsbildung, der Aufbau von Denkstrukturen, etwa mit Hilfe von «logischen Blöcken»? Oder führt das Training von bestimmten Verhaltensweisen im motorischen, gefühlsmäßigen und denkerischen Bereich zum rechten Ziel?

Diese und weitere Fragen werden häufig an den Lehrer gestellt. In der Schweiz wurde die Diskussion um diese Fragen vor allem in Verbindung mit dem Vorschulprogramm von Lückert aufgeworfen. Ein zentrales Thema im Lückert'schen Vorschulprogramm ist das sogenannte Frühlesen. Die Frühlesebewegung ist in Amerika von der Feststellung ausgegangen, daß bestimmte Kinder bei der Einschulung lesen konnten, und zwar in Einzelfällen selbst dann, wenn Kinder eine Hirnorganische Schädigung hatten¹.

Lückert hat ein umfangreiches Programm der Vorschulerziehung aufgebaut². Der Wert, die wissenschaftlichen Grundlagen und vor allem die Auswirkung eines solchen Programmes für den Schulbeginn und den späteren Schulerfolg sind zum Teil ungeklärt. Deshalb soll in der vorliegenden Veröffentlichung, die im Rahmen einer weiterführenden Untersuchung steht³, die Bedeutung dieser sogenannten basalen Bildungsförderung für die Einschulung und den späteren Schulerfolg dargestellt werden.

1. Zur Idee und Intention des Lückert'schen Programmes

1.1. Entwicklungspsychologisch

Hinter Lückerts Projekt der basalen Bildungsför-

derung steht die Erkenntnis, daß

- a) die Intelligenzleistung dem Einfluß der Übung und des Trainings unterliegen;
- b) sich ein Großteil dieser Trainings- und Umwelteinflüsse in den ersten Lebensjahren verwirklicht. Es geht also, entwicklungspsychologisch gesehen, um die Nutzung dieser frühkindlichen Bildungsmöglichkeiten. In diesem Sinne spricht man berechtigterweise von einer grundständigen «basalen» Bildungsförderung. Wenn es stimmt, daß die Intelligenz in der frühen Kindheit vorbereitet werden kann, dann liegt ein berechtigter Akzent auf der Bildungsförderung. Das besagt, daß die basale Bildung nicht den zwanghaften Versuch darstellt, eine in der Entwicklung nicht vorgesehene menschliche Aktivierung gewaltsam einzusetzen, sondern in gewisser Weise einen natürlichen Prozeß darstellt.

1.2. Schulorganisatorisch

Das Projekt der Basalen Bildung versteht sich im Rahmen der allgemeinen Verbesserung der schulischen Bildung. Es steht im Gegensatz oder als Ergänzung zur Ausdehnung der Schulzeit nach oben (9./10. Schuljahr). Man hofft, durch den Ausbau nach unten auf ökonomischere und entwicklungspsychologisch günstigere Weise die Leistungspotenzen zu mobilisieren. Dabei stehen wiederum die allgemeinen Zielsetzungen der gegenwärtigen Schulpolitik im Vordergrund. Man möchte das Recht des Bürgers auf Bildung wahren (wie es besonders R. Dahrendorf formuliert hat⁴), das Bildungsdefizit einzelner Gruppen beheben (Georg Picht⁵, Karl Erlinghagen⁶), die Begabungsreserven mobilisieren und auf die Bedürfnislage der gesellschaftlichen, insbesondere wirtschaftlichen Bedürfnisse ausrichten⁷.

Diese allgemeinen bildungspolitischen Ziele sollten nun dadurch eine bessere Verwirklichung erfahren, daß man die möglichen Defizite (Ausfallserscheinungen und Ungleichheiten) an der Wurzel auffängt.

1.3. Formen der Verwirklichung

Lückert plant zu diesem Zweck eine intensivere «Spielpflege» und die Ausbildung elementarer, lebenspraktischer Orientierungen⁸, sowie «die Lernpflege und die Ausbildung elementarer kognitiver Fähigkeiten (über das Leselern-, Sprachbildung- und weitere Vorschuldidaktikprogramm)»⁹. Neben diesen, für die vorliegende Untersuchung zentralsten Praktiken seien die übrigen Maßnahmen Lückerts genannt:

- «a) Einführung des Unterrichtsgegenstandes „Eltern und Erziehung“ in Berufs-, Real- und höheren Schulen.»

«b) Verbesserung der Ausbildung und Erhöhung des Status der Kindergärtnerin bzw. Kindergartenlehrerin, zugleich Errichtung neuer Kindergärten.»

«c) Einführung der obligatorischen Vorschulklassen im Unterricht im Lesen, Schreiben und in der Mathematik.»

«d) Einführung eines flexibleren Einschulungstermins.»

«e) Festsetzung der Klassenfrequenz in den ersten drei Volksschulklassen auf je 25 Schüler.»

«f) Durchführung der längst fälligen Grundschulreform.» (Gemeint ist der Lehrplan.)

«g) Bildung von Niveaugruppen bzw. Niveauklassen, um allen Kindern gerecht zu werden.»

«h) Für Begabte und Hochbegabte sind schulische Sondermaßnahmen vorzusehen.»

«i) Einführung der Donnerstagsfortbildung.»

«j) Den Pädagogischen Hochschulen sind Forschungs-Kindergärten und -Schulen anzugehören.»¹⁰

In diesem umfassenden Programm ist bei Lückert das Frühlesen lokalisiert. Im Rahmen der gesamten Vorschulerziehung sieht er vor, «daß in mehrfach unterbrochenen Kurzlektionen die Dreijährigen etwa eine halbe Stunde, die Vierjährigen etwa eine Stunde und die Fünfjährigen etwa zwei Stunden täglich auch in dieser Richtung (das Vorschuldidaktikprogramm inklusiv Lesenlernen) gefördert werden»¹¹.

2. Die empirischen Grundlagen

Das Projekt der Basalen Bildung ruht letztlich nicht auf Untersuchungen zur Frage der optimalen Schulorganisation, sondern auf Forschungsergebnissen zur Frage der psychischen, insbesondere intellektuellen Entwicklung des Menschen. Es lassen sich drei Begründungsbereiche herauslesen:

2.1. Die Fähigkeit zu intellektuellen Leistungen entwickelt sich und läßt sich beeinflussen.

«Intelligenz und Begabung sind keine starre Mitgift, die man hat oder nicht hat. Diese Fähigkeiten sind sozialkulturell mitbedingt. Sie sind weitgehend das Ergebnis von Lernprozessen.»¹²

Diese Erkenntnis, die schon um die Jahrhundertwende bei den Kinderpsychologen Stern, Bühler, Hetzer, Hall, Claparède vorhanden war, wird hier radikalisiert und für die Praxis fruchtbar gemacht. Sie stützt sich zudem auf die auf breiterster Ebene durchgeführten Untersuchung zum Verhältnis von Anlage und Umwelt, wozu neben die klassischen milieukundlichen Erhebungen von Busemann und Hetzer¹³ auch die Befunde der Biologen und epochalpsychologischen Erhebungen hinzukommen (eineige Zwillinge, hormonale Störungen, einseitige Hirnläsionen)¹⁴. Die diesbezüglichen Grundlagen finden sich im weiteren in

den spezifisch entwicklungspsychologischen bzw. sozialpädagogischen Untersuchungen von J. S. Bruner¹⁵ und J. Mc. V. Hunt¹⁶.

2.2. Die allgemeine und besonders die intellektuelle Leistungsfähigkeit entwickelt sich in ganz bestimmten Zeitpunkten besonders intensiv.

Und zwar scheint eine dieser Perioden die frühe Kindheit zu sein. Das Projekt der basalen Bildung stützt sich in dieser Hinsicht nicht mehr nur auf die psychoanalytischen Erkenntnisse, bei denen die allgemeine Bedeutung der frühen Kindheit für die späteren Lebensvollzüge herausgestellt worden sind, sondern auf neuere differenzierende Experimente. Immer wieder werden die Forschungen von Hunt zu diesem Thema beigezogen¹⁷, der in pointierter Aussage folgenden Sachverhalt darstellt: das Kind entwickelt sich «in den ersten vier bis fünf Lebensjahren am schnellsten»¹⁸. «In diesen Jahren erwirbt es die Fähigkeiten, auf die seine späteren Leistungen gründen. Schon etwa 20 % der Grundfähigkeiten entwickeln sich vor dem ersten Geburtstag, etwa 50 % vor dem vierten.»¹⁹

2.3. Die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten unterliegt bestimmten Determinanten.

Im Gegensatz zu den frühen tiefenpsychologischen Ansichten haben Einzelexperimente, die in diesen Rahmen gehören, gezeigt, daß bestimmte Bereiche in der Umweltbegegnung die Grundfähigkeiten entwickeln helfen. Lückert spricht von «langfristigen Trainingsmethoden, bei dem Spielsachen Lernsachen sind»²⁰. Als experimentelle Grundlage dienen z. T. Einzelbeobachtungen, so z. B. die geistige Entwicklung von Hirnorganikern²¹, z. T. die Untersuchungen von B. L. White²², der mit gezielten Erfahrungs- und Übungsgegenständen die Steigerung von spezifischen Fähigkeiten bei Kleinkindern schon in den ersten Lebensmonaten erreichte. Desgleichen stützt man sich auf gültige Experimente mit Spielsachen, die vom Handlungs- in das Denkstadium führen (im Anschluß an J. Piaget und A. Rey).

3. Gegenargumente

3.1. Die wissenschaftlich ungeklärte Ausgangsbasis

H.-R. Lückert stützt sich bei der Fundierung seines Projektes vor allem auf die fundamentale Aussage, daß Intelligenz wesentlich durch Erfahrung bedingt ist, wie dies J. Mc. V. Hunt formuliert hat. Dieser Befund als solcher wird allgemein nicht angetastet, hingegen seine Verwendung für die Legitimierung der vorschulischen Bildungsarbeit (Lesenlernen).

Ph. Lersch verlangt deshalb Untersuchungen, die spezifisch auf die Durchführbarkeit und die Auswirkung einer «Basalen Bildungsförderung» aus-

gerichtet sind²⁴. Hildegard Hetzer spricht von «Hypothesen», die zu «verifizieren»²⁵ sind, während Ilse Pichottka die Befunde der bisherigen Untersuchungen über die frühkindlichen Entwicklungsförderungen in ihrem Rahmen anerkennt, für das umfassende Projekt hingegen ausgedehnte Längsschnittuntersuchungen vorschlägt²⁶. Man lehnt im allgemeinen ab, von den positiven Erfahrungen bei Hirnorganikern auf normale Kinder zu schließen. Zugleich weist man den Bericht von G. Doman²⁷ als generalisierbare Grundlage ab.

3.2. Hemmung der emotionalen Entwicklung

Neben dem Gegenargument, wissenschaftlich ungeklärte Fundamente zu benutzen, findet sich am häufigsten jenes gegen die Überlastung der kognitiven Funktionen. Es tritt in den meisten Rezensionen und «Anti-Schriften»²⁸ auf. Das Gegenargument ist insofern negativ formuliert, als man weniger das Zuviel in der Entwicklung des Denkbereiches als den Ausfall der affektiven Förderung kritisiert.

Das Training der kognitiven Funktionen hemmt nach Lotte Schenk-Danzinger²⁹ die emotionale Entfaltung. K. Schendel³⁰ weist in diesem Zusammenhang auf die Theorie der Hemmung von Eysenck hin. In ähnlicher Weise argumentiert Erika Hoffmann³¹, die den mangelnden Mutter-Kind-Kontakt hervorhebt und zunächst eine intensivere Spielpflege fordert.

Die Argumentation basiert meistens auf den Milieutheorien von der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und den psychoanalytischen Konzepten der affektiven Zuwendung³².

3.3. Das unvorbereitete erzieherische Feld

Eine Argumentation gegen das Projekt von Lükkert, welche in vielen Aufsätzen latent vorhanden ist, bezieht sich ganz allgemein auf das sogenannte «erzieherische Feld» im Sinne von Rössler³³. Man geht davon aus, daß die Aktion der «Basalen Bildungsförderung» in der Vorschulzeit in den Bahnen der üblichen erzieherischen Prozesse verlaufen sollte. D.h. das Lesenlernen sollte z. B. den gleichen Rahmen erzieherischer Zuwendung besitzen wie die Einführung in den Straßenverkehr. Nach Lotte Schenk-Danzinger sind die Eltern, insbesondere die Mütter, überfordert, wenn sie neben der gesamten alltäglichen Pflege des Kindes noch ein gezieltes Lese-Training abhalten sollten³⁴.

Die Beschäftigung mit dem Lesenlernen neben den übrigen Bildungsfunktionen setzt an die intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten der Eltern erhöhte Anforderungen. Wenn die Eltern auf diese Situationen nicht vorbereitet sind, können Ehrgeiz, Enttäuschung und Frustration auftreten³⁵. Man befürchtet, die Eltern könnten ihre Aufgabe, täglich 10 Minuten mit den Kindern zu üben, als Vorwand nehmen, sich in der übrigen

Zeit zurückzuhalten. Dadurch ergibt sich ein Ausfall an Zuwendung, der für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung von Nachteil ist. K. Schendel gibt zu bedenken, «daß 10 Minuten Mutter-Kind-Kontakt für eine bestimmte Kategorie von Eltern geradezu als Alibi dazu dienen kann, sich nicht weiter um das Kind zu kümmern»³⁶. Ähnliche Vorbehalte formuliert Erika Hoffmann³⁷. Als erste Voraussetzung für ein solches Unternehmen wird eine intensive Elternschulung verlangt.

3.4. Der mangelnde anthropologische Aspekt

Dieser Vorwurf wird vor allem von Seiten der Pädagogen und personalistisch orientierten Psychologen erhoben. In der Grundidee stützt man sich auf das Postulat, das Kind habe ein Recht auf «den freien Raum unbeschwerter kindlicher Entfaltung und Selbstbestätigung»³⁸.

Ausgehend von der Annahme, daß die menschliche Entwicklung eine Reifung im Sinne von Komplexifikation sei, weist Lotte Schenk-Danzinger darauf hin, daß sich das Lesen-Lernen im Horizont der «Gesamtperson»³⁹ vollziehen muß. Gertraud Kietz ist der Auffassung, daß im Zeitalter der Technik vorrangig die Gemütsbildung, d. h. die «Gewissensentfaltung» gefördert werden müßte⁴⁰. René Spitz macht in ironischer Weise auf die Gefahr der Dressur aufmerksam und legt eine organologische Konzeption der kindlichen Entfaltung vor⁴¹. Nach wieder anderer Auffassung tendiert das Projekt der «Basalen Bildungsförderung» auf die Unterstützung des Leistungsprinzips aus dem 19. Jahrhundert⁴² und wird daher abgelehnt.

Auch die «Anthroposophische Gesellschaft in Deutschland» spricht sich auf ihrer Jahresversammlung 1967 (31. 10.—5. 11. in Nürnberg) gegen den Früh-Lese-Unterricht vor dem 7. Lebensjahr des Kindes aus.

3.5. Die schulpolitische Zuträglichkeit

Das Erlernen der elementaren Leistungen wie Lesen und Rechnen bedarf bei Ein- und Dreijährigen einer bedeutend längeren Periode als bei Sechs- und Siebenjährigen. Hildegard Hetzer stellt fest, daß z. B. das Lesenlernen bei Ein- bis Dreijährigen mehr als zwei Jahre in Anspruch nimmt, wogegen diese Zeit beim Sechsjährigen bedeutend kürzer ist⁴³.

Hetzer fragt sich sogar, ob die erreichten Fortschritte der Lernaktionen bei Kleinkindern auf dem Gebiet der Sprechfähigkeit in bezug auf den Zeitgewinn nützlich seien⁴⁴. Neben diesem mehr schulorganisatorischen Aspekt wird häufig auch der politische hervorgehoben. A. Flitner begrüßt zwar «eine Bewegung, die dem amerikanischen Programm „Headstart“ entspricht»⁴⁵. Er erwartet davon aber eher eine «Aktivierung der Gemeinden und der Parlamente für mehr und bessere Einrichtungen zugunsten der kleinen Kinder; eine

Aktivierung der *Eltern* — nicht so sehr ihres Ehrgeizes für schnelle und spektakuläre Leistungen auf Gebieten, die man bisher der Schule zugewiesen hat —, sondern vielmehr ihrer Bereitschaft und ihrer Fähigkeit, sich ihren Kindern stärker zu widmen»⁴⁶.

4. Diskussion der verschiedenen Positionen

Die kurz skizzierten Gegenargumente sind im folgenden in einem weiteren Rahmen zu besprechen. Während sie bisher als jene Positionen referiert worden sind, die dem Projekt der basalen Bildungsförderung entgegengestellt wurden, bringt der nächste Hauptabschnitt eine ausführliche Diskussion. Ausgangspunkte sind die verschiedenen Auffassungen, Stellungnahmen und Forschungsbefunde zum Thema einer basalen Bildungsförderung. Entsprechend den bekannten Publikationen liegt das Hauptgewicht auf dem Frühlesen. Innerhalb des gesamten Fragenkomplexes zeichnen sich 7 Problemfelder ab, die es zu besprechen gilt:

1. die pädagogischen Perspektiven einer basalen Bildungsförderung,
2. die experimentellen Grundlagen,
3. das Verhältnis von Lesefertigkeit und Intelligenz,
4. die kognitive Entwicklung und die Lernmotivationen,
5. die Bedeutung für die Schule,
6. die Organisation einer basalen Bildungsförderung,
7. Hypothesen und bleibende Fragen.

4.1. Die pädagogischen Perspektiven einer basalen Bildungsförderung

Die basale Bildungsförderung greift in einem Lebensabschnitt ein, der in der bisherigen Geschichte der Pädagogik nicht oft berührt worden ist und meistens dem freien Heranwachsen im Rousseau'schen Sinne offen gehalten wurde. Zumindest ist die Zeit vom 2. bis zum 6. Lebensjahr kaum durch eine konkrete pädagogische Aktion besetzt worden. Zu den Ausnahmen gehören vielleicht die spartanische Kollektiverziehung abseits der Familie⁴⁷, Comenius mit seiner «Mutterschule»⁴⁸, das Philanthropin von Basedow⁴⁹ oder die «Spielgaben» von Froebel⁵⁰.

Die meisten pädagogischen Maßnahmen bei Kindern im Alter zwischen zwei und sechs Jahren blieben allgemein und mehr auf das Theoretische bezogen. Dominante Gesichtspunkte waren die sog. Gemütsbildung, das familiäre Zusammensein unter einem Selbstverständnis, das auf die mitmenschliche Verfassung der Person gerichtet war. Gegen die basale Bildungsförderung, welche die Entwicklung der Persönlichkeit in Hinsicht auf die Leistungsgesellschaft, insbesondere die heutige schulische Situation, haben sich verschiedene

Stellungnahmen erhoben. Sie basieren vorwiegend auf dem Hintergrund der Integrität und Individualität der Kinder in Hinsicht auf eine selbständige Entfaltung. Man spricht ähnlich wie W. Schloz von der «Nichtplanbarkeit in der Erziehung»⁵¹ oder vom «totalen Kind»⁵², das beim Frühlesen nicht berücksichtigt wird. Es erhebt sich also die Frage, ob eine basale Bildungsförderung, wie sie von Lückert entworfen und propagiert wird, unter pädagogischen Perspektiven legitim ist.

Das Problem scheint sich unter einem dreifachen Aspekt anzubieten:

- a) historisch,
- b) hinsichtlich der aktuellen Situation,
- c) systematisch im Lichte der pädagogischen Anthropologie⁵³.

(1) Wie die eingangs erwähnten Fakten schon deutlich machen, ist bisher die Schulzeit vom 6. (evtl. 4.) Lebensjahr an für erzieherische und vor allem bildungsfördernde Maßnahmen betrachtet worden. Die Auffassung der Fachleute und die Meinung der Öffentlichkeit berücksichtigen die Möglichkeit einer basalen, vorschulischen Bildung selten.

Daß dies bisher nicht geschehen ist, rechtfertigt die Ablehnung eines Projektes für die basale Bildung nicht. Gerade wenn die Individualität jedes Menschen und die freie, stets neue Entscheidung in die Diskussion einbezogen wird, läßt sich ein historisches Gegenargument nicht halten. Unter diesen geschichtlichen Perspektiven ist auch die aktuelle Situation zu analysieren.

(2) Das Projekt der basalen Bildungsförderung von Lückert ist in sehr kurzer Zeit und mit großer Öffentlichkeitsarbeit vorgetragen worden. Dies bedeutet für viele eine Attacke gegen die historisch gewordene Auffassung. Auf der andern Seite ist aber übereinstimmend mit den meisten außenstehenden Beobachtern festzuhalten, daß gerade die allzu rasche Verbreitung und Propagierung des Bildungsprojektes zur Zurückhaltung führen mußte. Dennoch scheint die radikale Absehung von René Spitz an das Frühlesen (als Teil der basalen Bildungsförderung) nicht gerechtfertigt.

Der Verweis darauf, daß die basale Bildungsförderung mehr «aus der Sicht des totalen Kindes und, später, Menschen erfolgen»⁵⁴ müsse, und daß es viel wichtiger sei, die bestehenden Unterrichtsmethoden zu verbessern, dürfte die Problematik aus dem Gesichtswinkel verschieben, aber nicht lösen. Auch der Verweis darauf, daß «man rechnet, statt lebendige Kinder wirklich anzuschauen»⁵⁵, scheint wie viele andere zu peripher an der pädagogischen Problemstellung vorbeizugehen. In der aufgeführten Aussage von Kietz zeigt sich aber ein tiefer liegendes Bedenken ge-

gen das Frühleseprojekt an, das nicht allein aus der Frontstellung gegen die aktuelle Projektierung der basalen Bildungsförderung entsteht.

(3) Im Lichte der pädagogischen Anthropologie tut sich die Frage auf: Gestattet eine Theorie des erzieherischen Verhaltens, die den sogenannten ganzen Menschen berücksichtigt, die Aktion der basalen Bildungsförderung und dabei auch das Fröhlesen?

Wenn man das Lesen und die Bildungsförderung als eine ausschließlich intellektuelle Aktivierung des Kindes ansieht, oder wenn man das Lesen in einer lernpsychologischen Sprache beschreibt, wie dies H. Schiefele tut, dann scheint sich vom «pädagogischen» Gesichtspunkt aus eine Ablehnung nahezulegen. Nach Schiefele besteht das Lesenlernen darin, «daß Assoziationen zwischen optischen und akustischen Signalen erzeugt worden sind. Liest das Kind, so wird auf das optische Signal Golf die sprechmotorische Response erfolgen. Wird eine Mehrzahl von S-R-Verbindungen dieser Art gelernt, so findet zunehmendes, diskriminierendes Signal- und Responselernen statt»⁵⁶. Wenn man einer solchen lernpsychologischen Beschreibung der Lernvorgänge ein klassisches philosophisches Konzept der intellektuellen Betätigung entgegenhält, entsteht notwendigerweise eine Diskrepanz. Wie der folgende Abschnitt über Lesenlernen und Intelligenzleistung zeigen soll, wird diese Diskrepanz noch durch die Auffassung verstärkt, daß Lesen eine Funktion darstellt, die kognitiver Natur ist. Gemütsbildung und emotionale Selbstentfaltung scheinen dann offenkundig bedrängt zu sein.

In der Diskussion um die basale Bildungsförderung ist aber unseres Erachtens (wie auch der Beitrag von H. Schiefele deutlich macht⁵⁷) ein anthropologisches Konzept eingebracht worden, das ebenfalls «pädagogisch» ist und positiv für eine basale Bildungsförderung ausfällt. Hildegard Hetzer bejaht uneingeschränkt die «Notwendigkeit einer basalen Begabungsförderung» und schließt dabei das Fröhlesen mit ein⁵⁸. Ihre, unserer Ansicht nach, «pädagogische» Entscheidung basiert auf der Einsicht in die psychologischen Gesetzmäßigkeiten. Danach gibt es zwar die Tatsache, daß das Kleinkind «auf seine Weise»⁵⁹ lernt, zugleich aber den Blick auf das Faktum, daß im Alter zwischen zwei und sechs Jahren wichtigste menschliche Potenzen entfaltet oder eingeschränkt werden.

Die anthropologische Konzeption, welche eine basale Bildungsförderung legitim akzeptieren kann, geht von dem Prinzip aus, daß die Begabung in jenen Phasen des menschlichen Lebens zu fördern ist, in denen die optimale Förderung möglich ist. In diesem Sinne ist auch eine Bildungsförderung beim Kleinkind möglich. Wobei man allerdings mit Kietz darauf hinweisen darf,

daß besonders beim Kleinkind «unkontrollierte Experimente und Manipulationen»⁶⁰ im Auge zu behalten sind.

Wie A. Flitner ausführt, sollte die Erziehung auch beim Kleinkind »druckfrei«⁶¹ sein. Man müßte nach der Konzeption von Flitner eine basale Bildungsförderung sehr begrüßen, wenn sie nachher zu einer Entlastung der Lernaufgaben in der Schule führt⁶². Vielleicht darf man in diesem Zusammenhang auf den Begriff der «Erweckung» von O. F. Bollnow hinweisen⁶³, der gestufte bzw. auf bestimmte Lebensabschnitte verdichtete erzieherische Akte als der menschlichen Konstitution entsprechend erachtet. Und offensichtlich besteht beim Kleinkind ein «intensives Lernbedürfnis»⁶⁴, aufgrund dessen aus psychologischer und pädagogischer Sicht «die Forderung nach gezielten Bildungsmaßnahmen im Kleinkindalter keinen Einbruch in den Schonraum der Kindheit»⁶⁵ darstellt.

Neben den Pädagogen, welche eine basale Bildungsförderung auf Grund ihrer pädagogischen und anthropologischen Konzeption bejahen (A. Flitner, Hildegard Hetzer, Erika Hoffmann, u. a.), lehnen andere Pädagogen das Projekt einer basalen Bildungsförderung aus prinzipiellen Gründen ab. Es handelt sich nach ihrer Auffassung beim Kleinkind um ein Lebensstadium, das frei sein muß von erzieherischen Schritten, die von außen herangetragen werden. Zudem scheint öfter die Meinung durch, daß sich die Erziehung überhaupt nicht an den Bedürfnissen der Gesellschaft zu orientieren hat, sondern an den Bedürfnissen des einzelnen, so daß es nur dort Entwicklungshilfe geben soll, wo sie vom einzelnen gefordert ist. «Im Grunde handelt es sich um den nirgends auflösbaren Gegensatz anthropologischer Positionen und Wertungen des Kindesalters, der schon in der Auseinandersetzung um Froebel und Montessori sichtbar wurde. Wie so manche der pädagogischen Alternativen, soll sich auch dieser Gegensatz nur «dialektisch» lösen: nur indem man sich klar macht, was auf der einen und was auf der andern Seite auf dem Spiele steht, und aus den beidseitigen Erkenntnissen eine Konzeption des Handelns entwickelt. Ziel der Forschung kann es nur sein, die Einsichten auf beiden Seiten zu vertiefen und genauere, differenziertere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Lern- und Entwicklungsvorgänge der Förderung oder gar der Stimulation und welche der Reifung, der freien Entdeckung der kindlichen Spontaneität und Selbstentfaltung bedürfen.»⁶⁶

Auf dem dargestellten pädagogischen Hintergrund ist eine basale Bildungsförderung grundsätzlich zu bejahen und zu unterstützen. Es bleibt lediglich die Frage, wie weit die Bildungsförderung den aktuellen und künftigen Bedürfnissen entspricht und wie weit die Maßnahmen den Entwicklungstendenzen angepaßt sind. Ob dies zu-

trifft, kann nur die Erfahrung, näherhin die empirische Forschung zeigen.

4.2. Die experimentellen Grundlagen

Lückert's Projekt der basalen Bildungsförderung ist zum Zeitpunkt der jetzigen Diskussion (Ende 1968) in den Umrissen bekannt. Das Lesenlernen wird bereits als Teil des Förderungssystems praktiziert. Gegenstand der kritischen Auseinandersetzungen ist deshalb vor allem das sog. «Frühlesen».

Allgemein abgesichert scheint, daß es Kinder gibt, die im 3./4. und 5. Jahr lesen lernen, und daß dies nicht nur bei Hirnorganikern der Fall ist (bei denen das Lesenlernen im Sinne einer übersteigerten Kompensation der ausgefallenen Funktionen seinen Aufschwung nimmt)⁶⁷.

Unklar bleibt, ob das Lesenlernen von allen Kindern der genannten Altersjahrgänge zu bewältigen ist und ob es im Verlaufe eines «normalen Entwicklungsprozesses» einen positiven Einfluß ausüben kann.

(1) Ilse Pichottka, welche die ausgedehntesten Sekundäranalysen zu den experimentellen Grundlagen veröffentlicht hat, anerkennt die experimentellen Grundlagen in vielen Punkten für eine Verallgemeinerung nicht⁶⁸.

Pichottka kritisiert vor allem die vorzeitige Generalisierung amerikanischer Untersuchungen durch Lückert und Kirst. Man berufe sich z. B. auf die Ergebnisse von Fowler, der eine Fallstudie über den Leseunterricht bei einem zweijährigen Kind schrieb. Danach zeigten sich in den ersten Monaten schnelle Fortschritte im Erkennen von Buchstaben. Der Unterricht wurde abgebrochen, als sich erhebliche seelische Spannungszustände bei dem Mädchen zeigten. Im Alter von 4—6 bekundete das Kind von sich aus Interesse am Lesen und lernte dies auch sehr schnell⁶⁹. Das Kind besaß aber einen IQ von 150—170, womit ein Intelligenzvorsprung von ungefähr zwei Jahren gegeben war. Psychologisch betrachtet konnte sich der Vorgang des Lesenlernens im üblichen Schulalter vollziehen.

Dieses Untersuchungsergebnis darf nicht einfach als bedeutungslos für die Frage einer basalen Bildungsförderung, insbesondere das Lesenlernen, bezeichnet werden. Man kann Pichottka zustimmen, insofern sie es ablehnt, aufgrund dieses Resultates das sogenannte Frühlesen zu legitimieren. (Dies ist aber auch nicht bei Lückert der Fall.) Hingegen läßt sich das angezeigte Resultat mit neueren Befunden über die sozialbedingte bzw. «phylogenetische» Intelligenzentwicklung verbinden. Danach steigt die im Test gemessene Intelligenzleistung stets an, so daß ein IQ von 120 oder mehr bei den bisherigen Normen schon jetzt oder zumindest in den nächsten Jahren häufig wird⁷⁰. D. h. wenn man zum gegenwärtigen Zeitpunkt das 5. oder 6. Altersjahr als «normal»

für das Lesenlernen betrachtet, dürfte es faktisch schon heute oder spätestens in einigen Jahren das 3. oder 4. Altersjahr sein. Die genannte Untersuchung kann dann als Beleg dafür gewertet werden, daß die Bereitschaft zum Lesenlernen auch in früherem Alter aufgegriffen und zur Bildungsförderung genutzt werden kann, wenn die entsprechende intellektuelle Reife vorhanden ist. Doch ist dieser Gedankengang nach unserer Meinung noch zukunftgerichtet und bedarf einer breiteren experimentellen Überprüfung. Grundsätzlich ist er jedoch der Schlüssel zur Rechtfertigung oder Ablehnung des Einstiegs zum Lesenlernen in einem früheren Alter als heute.

(2) In diesem Sinne darf wohl die Stellungnahme von Lersch⁷¹ interpretiert werden, der auf die stufengebundene Entwicklungsfolge nach Freud (orale, anale, phallische Phase) hinweist, um damit zu belegen, daß jede erzieherische oder bildungsfördernde Aktion dem Entwicklungsrythmus zu entsprechen hat. Mit dieser allgemeinen Lokalisierung von Lückert's Projekt scheint sich Lersch weder für noch gegen das Projekt an sich auszusprechen. Vielmehr scheint Lersch das Bemühen zu unterstützen, das Lesenlernen im Kleinkindalter in Hinsicht auf eine allgemeine Begabungsförderung einzuführen (sofern das «Frühlesen» der Entwicklungstendenz entspricht). Der Hinweis des gleichen Autors auf die mögliche Einschränkung der Erlebnisbreite bei Kleinkindern ist im Rahmen der gleichen Theorie von der menschlichen Entwicklung ausgesprochen und vermag deshalb keinen negativen Vorentscheid gegen das sog. «Frühlesen» zu fällen. Lersch nimmt an, daß das Lesenlernen im frühen Kindesalter zu rasch zum Einsatz von Symbolen an Stelle von vollen Erlebnissen führen kann. Es wäre unseres Erachtens allerdings zu prüfen, ob das Lesen — gerade bei 2- bis 4jährigen Kindern — allein auf der Basis von erlebnisfremden Symbolen geschieht. Dagegen spricht zumindest die Erfahrung, daß ein erlebnismäßig breit angelegtes Lesetraining (wie z. B. beim E.R.E.-System, Edison Responsive Environment-System) zur positiven Entwicklung der autotelischen Aktivität führt.

(3) Bei Lückert's Projekt der basalen Bildungsförderung dient oft die Untersuchung von Dolores Durkin⁷² als Erfahrungsgrundlage. Durkin ist in zwei Untersuchungen der Frage nachgegangen, unter welchen sozialen Voraussetzungen und bei welcher Intelligenzhöhe vor der Einschulung die Bereitschaft und Fähigkeit zum Lesenlernen vorhanden ist. In einer ersten Untersuchung berücksichtigt sie 49, in einer zweiten 159 Kinder im Alter von fünf Jahren zur Zeit des Schuleintritts. Zur Frage der Funktion des Frühlesens in Hinsicht auf eine basale Bildungsförderung leisten die Untersuchungen von Durkin folgende Aussage: nach der Autorin läßt sich die Möglichkeit

eines positiven Einflusses nicht übersehen⁷³. Im übrigen hat sich Durkin nicht ausdrücklich mit dem Problem der Notwendigkeit und Wirksamkeit eines vorschulischen Lesetrainings befaßt. Durkin umschreibt ihre Befunde und die üblichen Schlußfolgerungen folgendermaßen: «Die Untersuchung scheint zu ergeben, daß kleine Kinder Hilfe beim Lesenlernen viel mehr in der Form brauchen, daß ihnen auf eigene Fragen geantwortet wird, anstatt auf Grund von Ehrgeiz und Unsicherheit ihrer Eltern, oder was immer Eltern anregen mag, eine willkürliche Entscheidung zu treffen, ihre Kinder vor der Schule im Lesen zu unterrichten, ohne dabei an das Interesse des Kindes zu denken, oder an die Spannung, die sich dadurch in dem Eltern-Kind-Verhältnis ergeben kann.»⁷⁴

Das ist eine pädagogische Stellungnahme, welche im deutschen Sprachraum wohl allgemein geteilt wird. Sie sagt nichts gegen die Notwendigkeit einer basalen Bildungsförderung, inklusive Lesenlernen. Doch gibt sie bestimmt nicht genügend Rückhalt, um kritiklos ein Projekt zu propagieren. In diesem Zusammenhang sind *einzelne* Kritiken von Pichottka am wissenschaftsmethodischen Vorgehen bei der Projektierung der basalen Bildungsförderung zu unterstützen; so etwa, daß die Forschungen Delcatos über «Behandlung und Vorbeugung von Leseschwierigkeiten» vorzeitig propagiert worden seien (1966), noch ehe die Kontrolluntersuchungen von M. P. Robbins, die die Untersuchungen Delcatos nicht bestätigten, abgeschlossen waren⁷⁵. Man hätte allgemein gewünscht, daß die Übersichtsreferate zu einzelnen Forschungsergebnissen, die vom Sommer 1968 an in der Zeitschrift «Schule und Psychologie» veröffentlicht worden sind, schon früher angesetzt worden wären⁷⁶. Auf dieser Grundlage hätte sich ein fachwissenschaftliches Gespräch zum Thema ergeben können, das nun erst nach der großen Publizität nur schwer und vielleicht mit Verspätung geführt werden kann.

(4) Immerhin läßt sich feststellen, daß die psychologischen Untersuchungsbefunde zur vorschulischen Intelligenzsentwicklung bzw. Lesefähigkeit und die soziologischen Ergebnisse zur Begabungsverzögerung bzw. Begabungsschließung in einzelnen Milieus genügend Anlaß geben, um ein Projekt der basalen Bildungsförderung (auch mit dem Lesenlernen) in Angriff zu nehmen.

Kritisch ist ebenfalls zu sagen, daß zuviel Öffentlichkeitsarbeit im experimentellen Frühstadium organisiert worden ist. Das pädagogische Experiment als elementare Grundlage für eine legitime erzieherische Aktion⁷⁷ ist zum großen Teil nachzuholen, was offensichtlich geschieht. In psychologischen Fachkreisen wünscht man mehr eigene Experimente vom Autor des Projektes der basalen Bildungsförderung⁷⁸ und Erfolgskontrollen auf breiter Basis⁷⁹. Die Ergebnisse von D. Durkin sind

in der bisherigen Form zu wenig repräsentativ. Versuche mit eineiigen Zwillingen⁸⁰ und ausgedehnte Längsschnittuntersuchungen dürften die experimentelle Grundlage wesentlich verstärken. Entsprechend dem bisherigen Projekt wird ein Schwerpunkt bei den Problemen um das Lesen liegen. Zentral scheint die Verhältnisbestimmung von Lesefertigkeit und Intelligenz zu sein, da beide im Kontext von Schulleistung und Begabungsförderung stehen.

4.3. Das Verhältnis von Lesefertigkeit und Intelligenz

(1) Das Thema verlangt die Beantwortung folgender zwei Fragen:

a) Ist das Lesen die Folge eines bestimmten vorhandenen Intelligenzniveaus (und somit bei der vorschulischen Begabungsförderung eher ein Epiphänomen als ein aktivierendes Mittel)?

b) Kann das Lesenlernen (Lesetraining) die Intelligenzentwicklung fördern (und somit bei einer basalen Bildungsförderung einen positiven Einfluß ausüben)?

Beide Fragen beziehen sich auf die Entwicklung zwischen dem 2.—6. Lebensjahr. Zur Grundlegung der Diskussion soll vorerst Intelligenz einfach als Fähigkeit, «neue Situationen ihrem Wesen gemäß zu bewältigen», definiert werden⁸¹. Thematisch gehen wir von den Untersuchungen und Studien zur Frage des «Frühlesens» aus.

(2) A. Flitner verlegt das Problem außerhalb die hier zu führende Diskussion, entscheidet aber dennoch, indem er das Lesenkönnen als milieubedingt und unabhängig vom Intelligenzstand ansieht. Nach Flitner scheint es sich bei den bisherigen Frühlesern um sehr intelligente Kinder zu handeln. «Andererseits ist, soweit die bisherigen Untersuchungen zeigen⁸², das frühe Lesen noch keineswegs ein Zeichen von erhöhter Intelligenz, überhaupt nicht ein Teil eines typologisch faßbaren Erscheinungsbildes, sondern in erster Linie von Milieu faktoren und Erziehungseinflüssen abhängig.»⁸³ Flitner weicht damit dem Intelligenzbegriff aus. Doch scheint dies im vorliegenden Fall nicht notwendig zu sein, da nach Auffassung vieler Autoren Intelligenz mittelbar eine Funktion der Erlebnisse und Erziehungseinflüsse ist und im Test offenkundig ein «Erscheinungsbild» hervorruft⁸⁴. Faktisch ist damit die Intelligenz bei jedem Individuum von Erlebnissen abhängig, d. h. Milieu und Intelligenz stehen in Beziehung, so daß man schlußfolgernd sagen kann, daß die bisher bekannten Frühleser einen (milieubedingten) in Beziehung zu ihrem Alter hohen Intelligenzstand aufweisen. Da die Frühleser im Mittel in Familien aufgewachsen, die häufig und differenzierte Anregungen gegenüber den Kleinkindern äußern, läßt sich folgern, daß sowohl Frühleser wie ver-

hältnismäßig hohe Intelligenz teilweise ihren Ursprung im «Milieu» besitzen.

Dieser Sachverhalt, daß das Lesenlernen und die Intelligenzsteigerung im Vorschulalter durch die Umwelt, konkret durch Eltern oder Lehrer gesteuert werden können, belegen in etwa auch die Befunde von W. Correll, die von Lückert zitiert werden, und zwar scheinen seine Ergebnisse zusätzlich noch zu zeigen, daß das erfolgreiche Lesenlernen nicht direkt von der Höhe der Intelligenz beim Anfang des Lernvorgangs abhängig ist. Die Kinder mit einer niedrigen Intelligenz lernen im Verhältnis zu ihren intelligenteren Alterskameraden nicht schlechter lesen. Relativ zur Intelligenz lernen sie sogar schneller. Dieses Ergebnis muß um so größeres Gewicht erhalten, als die Variable «Umwelt» bei allen Versuchspersonen konstant gehalten werden konnte. Das Lesen wurde mit einer Maschine gelehrt⁸⁵.

(3) Gegen die daraus resultierende Auffassung stellt sich Lotte Schenk-Danzinger mit ihrem Begriff des «Erlesen». «Spontanes Lesen, wenn es frühzeitig auftritt, ist immer mit hoher Begabung und überdurchschnittlich guter Sprachentwicklung verbunden. Es bildet eine Entwicklungsstufe der Sprache und steht in engem Zusammenhang mit der Gesamtperson des Kindes und seiner besonderen Art der kognitiven Zuwendung.»⁸⁶ «Das ‚Erlernen‘ neuer Texte gelingt verhältnismäßig spät und beruht sehr wesentlich auf sinnkombinatorischen Denkimpulsen, die unterstützt werden durch die Kenntnis der Konsonanten und durch eine große Zahl von im Gedächtnis gespeicherten Wort- und Silbengestalten.»⁸⁷ Schenk-Danzinger erweitert mit ihrer Begriffsbestimmung das Lesen sinngemäß und auch im Wortbild selber durch das «Erlesen». Sie fügt eine entscheidende Komponente hinzu, die die Relation zwischen Lesefähigkeit und Intelligenz eindeutig bestimmt. Das zur Diskussion gestellte «Erlesen» ist nur möglich, wenn über das einfache Wahrnehmen des Wortbildes hinaus gleichsam eine Sinninterpretation auf dem Hintergrund des Gedächtnisses und des vorliegenden Kontextes erfolgt. Ein solches Lesen setzt eine umfangreiche Denkleistung voraus bzw. ist selber eine Denkleistung⁸⁸.

(4) Ph. Lersch anerkennt das Frühlesen als «Lesen», unterscheidet aber noch eine höhere «Abstraktionsebene» des Lesens. Ersteres vollzieht sich auf der assoziativen Ebene. So ist das Frühlesen für ihn eine Vorstufe, aber noch nicht direkt kognitiv, einsichtig gesteuert. Beim mehr assoziativen Lesenlernen ist der Beitrag der Intelligenz weniger offensichtlich und gesichert. Auf der höheren Abstraktionsstufe reduziert Lersch «Lesen» auf die einsichtige Auseinandersetzung mit der Umwelt. Seine Argumentation läßt sich folgendermaßen zusammenfassen. Lersch, der H. Werner⁸⁹ zitiert, schreibt: «Wie es (das Kind) die Zuordnung

der gehörten Lautbilder für bestimmte Dinge assoziativ nach dem Prinzip des bedingten Reflexes erwirbt, so ist es grundsätzlich auch imstande, die Zuordnung zwischen optisch wahrgenommenen Schriftbildern und den damit bezeichneten Sachen zu lernen»⁹⁰. Lesenlernen hat nach Lersch im Alter von drei bis vier Jahren den «Charakter des Dressates»⁹¹. Ein gehörtes Wort sei für das Kind ein Ereignis, während Schriftzeichen in «statistischer Fixierung wahrgenommen» würden. Es besteht «die Gefahr . . ., daß das Kind durch den zu frühen Gebrauch der stellvertretenden Schriftzeichen für die Dinge der sinnlichen Wahrnehmung entfremdet wird»⁹², daß «das Kind am vollen Durchleben und Zu-Ende-Leben der einzelnen Phasen mit ihrer spezifischen Thematik und ihrem besonderen Erlebnisstil gehindert wird»⁹³.

Bei der Beurteilung von Lerschs Argument ist zu bedenken, daß es auf Grund der allgemeinen Psychologie des Autors formuliert ist, die stark intersubjektiv geprägt ist. Dadurch ist aber auch die allgemeine Situation um die Erkenntnis zum Thema «Lesefertigkeit und Intelligenz» charakterisiert: die Stellungnahmen ruhen meistens auf der jeweiligen Persönlichkeitstheorie auf. Spezifische Untersuchungen fehlen weitgehend, so daß man mit Hildegard Hetzer das Thema als ein z. T. noch offenes Problem bezeichnen muß⁹⁴.

(5) Dennoch dürfte sich aus den vorliegenden Erkenntnissen eine gewisse Problemlösung ergeben. Die Frage, ob das Lesenlernen im frühen Kindesalter eine besondere Intelligenzförderung bedeutet, läßt sich folgendermaßen beantworten:

a) Intelligenz im weitesten Sinne als entwicklungs-fähige Potenz des Menschen bedarf wie jede andere Anlage der Umweltreize. Das geschieht im allgemeinen Prozeß des «Begabens» (Roth, K. Müller, Guilford). Unter diesen Perspektiven trägt das Lesen sowohl als Verhaltenstechnik wie als Wahrnehmung von Gegenständen (Buchstaben) und als Erlebnis von (kognitiv faßbaren) Inhalten (Worte) zur Intelligenzleistung bei⁹⁵.

b) Ist aber Lesen nach der Bedeutung von Schenk-Danzinger ein «Erlesen», und ist es als solches Folge bzw. Abschluß einer vorgängigen Intelligenzentwicklung (zu «sinnkombinatorischen Denkimpulsen»⁹⁶), dann kann diese genannte Intelligenzentwicklung definitionsgemäß nicht erst durch das Lesen hervorgebracht werden. Wohl aber ist eine Differenzierung möglich, welche diesem organologischen Intelligenzbegriff entspricht.

4.4. Die kognitive Entwicklung und die Lernmotivation

Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem vorschulischen Lesenlernen erhebt sich die Frage, ob es sich bei diesem Phänomen nicht um eine eingübte «intellektuelle» Verhaltenstechnik handle, welche die übrigen Persönlichkeitsberei-

che unberührt läßt. Auch beim Fröhlesen geht es ja um die Wirksamkeit in Hinsicht auf eine allgemeine Begabungs- und Bildungsförderung, wobei die Aufgabe, ideale Motivationsstrukturen zu entwickeln, im Vordergrund steht. Schulleistung und, ganz allgemein, erfolgreiches Handeln in der sog. leistungsbetonten Gesellschaft setzen langfristig gefestigte Antriebshaltungen voraus. Die erfolgreichen Schüler sind nicht schlechthin jene mit den besten Intelligenzquotienten, sondern zugleich und vielleicht noch mehr jene mit der guten Konzentrationsfähigkeit, dem Anpassungsvermögen und der konstanten Arbeitsintensität⁹⁷. Das gesamte Problem um die Bedeutung des Lesenlernens im Vorschulalter für die kognitive Entwicklung und in diesem Zusammenhang für die Lernmotivation verteilt sich auf zwei Themenbereiche:

- a) den kognitiven Anteil am Lesen überhaupt,
- b) den Einfluß des Lesenlernens im Vorschulalter auf die Lernmotivation.

(1) Von verschiedenen, pädagogisch orientierten, Seiten sind Bedenken gegen das vorschulische Lesen formuliert worden, weil Lesen überhaupt einseitig die kognitiven und intellektuellen Komponenten der menschlichen Persönlichkeit beansprucht. Die sog. Gemüts- und Gefühlsbildung scheint nach dieser Auffassung zu wenig beachtet zu werden.

Stellvertretend für viele Ausführungen sei hier H. Wolf zitiert: der Erzieher hat es «in der Hand, den Stoffwechsel, Atmung und Kreislauf oder die Nervenfunktionen innerhalb gewisser Grenzen zu regulieren, je nachdem, ob er pädagogisch *Wille*, *Gefühl* oder *Denkfunktionen*» anspricht. «Durch eine abstrakte Vorstellungsart, wie sie z. B. beim Lesen vorliegt, wird aber weder Wille noch Gefühl engagiert, wodurch tatsächlich die Wärme-Prozesse eine relative Minderung erfahren, so daß dem Organismus eine Tendenz zu Erstarrung eingepflanzt wird⁹⁸.» Abgesehen von der medizinischen Argumentation handelt es sich hier um ein Anschauungsmodell, in dem «Wille», «Gefühl» und «Denkfunktionen» voneinander getrennte Elemente der Persönlichkeit sind.

Hier scheinen Persönlichkeitsvorstellungen in Form des Schichtenmodells im Gegensatz zum konkreten Problem des Verhältnisses von Lesen und Persönlichkeit insgesamt zu stehen. Zwischen Lesenkönnen und im Test erfaßbarer Intelligenz besteht eine gewisse Korrelation, doch heißt das nicht, daß Lesenlernen nur kognitive Funktionen aktiviert und die allgemeine Lernmotivation zum voraus verhindert. Daß Lesen weit über die kognitiven Funktionen hinausläuft, zeigt auch das Phänomen der Legasthenie, die in die verschiedenen Bereiche der Persönlichkeit verflochten ist⁹⁹.

In Hinsicht auf die sozialen Beziehungen des Kindes läßt sich allgemein sagen, daß das Lesenkönn-

nen gegenüber dem Nicht-Lesenkönnen grundsätzlich eine positive Einflußmöglichkeit in Hinsicht auf die Lernmotivation bedeutet. Das Lesen führt zu einem erhöhten Bewußtsein um sich selber und die Umwelt, welches nach L. Festingers Theorie der «kognitiven Dissonanz» auch die Verhaltensweisen bzw. deren Motivationsanteil fördert¹⁰⁰.

(2) Zur Frage, ob das Lesenlernen im *Vorschulalter* die Lernmotivation positiv gestaltet, läßt sich folgendes sagen: Lesenlernen, losgelöst von allen übrigen Aktivierungsvorgängen (z. B. Spielen, Reiseindrücke, Erlebnisse im zwischenmenschlichen Kontakt), wird keine ideale Motivation für künftiges Lernen in der Schule oder im Beruf hervorbringen. Es besteht sogar die konkrete Gefahr, daß das allgemeine Sachinteresse ob der Konzentration auf das Lesen abgeschwächt werden kann. Auch die Umweltzuwendung könnte durch die räumliche wie motivationsmäßige Konzentration auf das Lesenlernen eingeschränkt werden. Im gesamten Projekt der basalen Bildungsförderung von Lückert stellt das Lesenlernen aber nur ein Element dar und muß auch in diesem Rahmen verstanden werden. In der Diskussion um das Fröhlesproblem ist das gesamte Förderungsprojekt allerdings oft zurückgetreten (auch deshalb, weil Lückert selber in verschiedenen Veröffentlichungen das Lesen gleichsam isoliert vorgestellt hat). Auf diesem Hintergrund sind die Angriffe gegen das Fröhlesen zu verstehen¹⁰¹. Im Rahmen einer allgemeinen Bildungsförderung ist das Lesen als positiv zu bewerten, vor allem in Hinsicht auf den angestrebten Ausgleich zwischen dem Bildungs- und Begabungsniveau bei Kindern aus verschiedenen Milieus. Das Übersichtsreferat von Freeberg und Payne zu diesem Thema zeigt überzeugend, daß grundsätzlich alle Einflüsse von außen, die im Sinne von Anregungen gestaltet sind, positiv wirken¹⁰². Auch Thomae ist in dieser Richtung zu interpretieren¹⁰³.

Ilse Pichottka nimmt konkret eher negativ Stellung. Nach ihr erfordert die Verarbeitung der Umweltreize nicht Intelligenz, wie sie im Zusammenhang mit dem Lesenlernen erforderlich wird. Es kommt vielmehr auf die «Starke der Gemütskräfte, den Tiefgang des seelischen Lebens, auf Empfindsamkeit und Ansprechbarkeit an, ob die Reizfülle rascher oder langsamer verarbeitet wird...»¹⁰⁴.

Eigene Untersuchungen an Heimkindern haben aber gerade gezeigt, daß die Beschäftigung mit dem Kind, die Fülle der Anregungen, die ihm von Seiten des Erwachsenen gegeben werden, also die Hinwendung zum Kind überhaupt (und nicht das einfache Spielenlassen und Zeitlassen, um etwas Neues zu entdecken), Intelligenz und Gemüt fördert. Wenn ein so enger Zusammenhang zwischen Intelligenzsentwicklung und Gemüts-

kräften besteht — weshalb soll das eine das andere hemmen? «Kulturelle Vernachlässigung» und gleichzeitiges Erziehen der Kinder zu «kleinen Erwachsenen»¹⁰⁵ sind kein Beweis für negative Einflüsse des Frühlesens, sondern lediglich ein Hinweis auf allgemein ungünstige Erziehungseinflüsse.

Diese können aber sowohl bei Eltern mit Übererfer (Einzelkinder usw.) als bei Verwahrlosung auftreten. Der Fehler liegt also eher in der falschen Einstellung der Eltern als am zu frühen Lernen. Daß die Eltern zuerst lernen müssen, «Kontakt»¹⁰⁶ zu ihren Kindern zu bekommen, schließt die Notwendigkeit der Bildungsförderung (eventuell durch Lesenlernen) nicht aus. In dem genannten Hinweis von Pichottka, daß übereifrige und in ihrer emotionalen Zuwendung zum Kinde arme Eltern durch eine Betonung des Lesenlernens die erzieherische Situation verschlechtern können, ist bestimmt sehr zu unterstützen. In einem solchen Falle kann es tatsächlich möglich sein, daß eine kognitive Überlastung der kindlichen Entwicklung und vielleicht später eine Motivationshemmung auftreten.

Allgemein scheint uns aber der Beweisgang dafür, daß Lesenlernen im Vorschulalter «wesensfremde Fertigkeit»¹⁰⁷ sei, ebenso schwierig wie der Beweis, daß das Frühlesen einen positiven Einfluß auf die Lernmotivation besitzt. Im ganzen ist, wie Hildegard Hetzer darlegt, noch nichts definitiv entschieden¹⁰⁸.

Vorläufige Zusammenfassung: Die spezifischen Einzeluntersuchungen sind noch zu wenig repräsentativ. Doch zeichnet sich bei einer objektiven Betrachtung eher eine positive Tendenz ab. Man denke an die früher genannten Versuche von W. Correll mit seiner Leselernmaschine und an die ersten Erfahrungsergebnisse mit dem E.R.E.-System (Edison Responsive Environment-System)¹⁰⁹. Zu beachten ist im ganzen Problem noch die Überlegung von K. Schendel, der auf die Theorie der Hemmung von H. J. Eysenck hinweist. Danach kann es vorkommen, «daß sich das Frühere noch nicht gesetzt hat, wenn der neue Lernprozeß beginnt»¹¹⁰ (Proaktive Inhibition). Schendel schließt daraus, daß die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten die Gefühlsseite des Kindes «beeinträchtigen»¹¹¹ kann. Seinem weiteren Bedenken (mit dem Verweis auf Untersuchungen von Cohen und Wewetzer), «daß Kinder in einer Übergangsphase, in der sie von neuen Begriffen und Möglichkeiten etwas gehört, sie aber noch nicht verarbeitet haben, schlechter abschneiden als jüngere Kinder, die noch naiv vorgehen», könnte man entgegenhalten, daß ja gerade dann ein möglichst frühes Lesenlernen eher erfolgversprechend sei, wenn das Kind noch unbelastet lernen kann. Schendel schließt hieraus aber auf die Möglichkeit einer «Orientierungslosigkeit in der Phase des Übergangs»¹¹². Tatsächlich scheint unsere eigene Un-

tersuchung an 2000 einschulungspflichtigen Kindern zu belegen, daß die Prüflinge im «schulischen bzw. kindergartenmäßigen» Problemlösen tatsächlich eine bessere Konzentration und offene Erlebnisfähigkeit besitzen. Die Verhältnisse liegen aber nicht so klar, daß sich eindeutig Schlüsse ziehen lassen.

Zusammenfassend läßt sich aber dennoch sagen, daß das Lesenlernen im Rahmen des üblichen Umweltkontakte und weiterer entwicklungsfördernder Elemente (Spiel, Begegnung mit andern Kindern usw.) nicht einen einseitig kognitiven Entwicklungsschub hervorruft¹¹³. Doch besteht im heutigen erzieherischen Feld effektiv die Gefahr, daß Eltern mit einem gestörten Verhältnis zum Kind durch das Lesetraining eher einen noch negativeren Einfluß ausüben. Daß das Lesenlernen eine proaktive Inhibition in Hinsicht auf das schulische Lernen auslöst, ist theoretisch möglich, müßte aber erst experimentell überprüft werden.

4.5. Die Bedeutung für die Schule

Das Problem der Bedeutung für die Schule zeigt sich zum einen (a) in einer grundsätzlichen Dimension, nämlich der Frage, ob überhaupt eine Bildungsförderung in der Vorschulzeit angebracht sei. Zum andern (b) dreht sich das Problem um die Bedeutung einer konkret organisierten Bildungsförderung, wie es z. B. das Frühlesen darstellt, für die Lernleistungen in der Schule.

a) In den letzten Jahren und Jahrzehnten gehen die Bestrebungen um die Erweiterung der Schule dahin, die Unterrichtszeit nach oben auszudehnen, indem ein 8., ein 9. oder ein 10. Schuljahr aufgestockt wird. Ist es nun angebracht, angesichts dieser Tendenzen, auch eine Verlängerung nach unten, in die Vorschulzeit, zu propagieren? Ob eine Verlängerung nach oben *und* nach unten von Vorteil wäre, ist hier nicht zu diskutieren. Vielmehr geht es um die Frage, ob eine Ausdehnung in die Vorschulzeit überhaupt zuträglich ist. Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten ist die Frage eindeutig mit ja zu beantworten; deshalb nämlich, weil in der Vorschulzeit (ab 2. Lebensjahr) inkl. 1. und 2. Schulklasse (6., 7. Lebensjahr) der größte Intelligenzleistungszuwachs bzw. potentielle Lernzuwachs zu verzeichnen ist¹¹⁴. Dieser Zuwachs kann sich optimal vollziehen, oder aber verhindert werden. So wird z. B. die Differenzierung der Sprache (im Sinne eines elaborated oder restricted code¹¹⁵) beeinflußt. Mehr kognitiv oder mehr emotional gesteuertes Problemlösen wird schon in diesem Alter in Abhängigkeit von der «Denkart» der Erwachsenen bestimmt¹¹⁶.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten hält es A. Flitner für wichtiger, eine «Schul-Vorstufe»¹¹⁷, als ein 9. oder 10. Schuljahr zu installieren. Um dem Prinzip der «gleichen Bildungschancen» zu genü-

gen, müßte diese These unbedingt bestätigt werden. Die verschiedenen komplizierten «therapeutischen» Aufholverfahren zugunsten des Prinzips «Chancengleichheit» durch differenzierte Selektionen, Nachhilfeschulen und Umsteigemöglichkeiten vom einen zum andern Schultyp könnten zum großen Teil abgebaut werden, wenn eine frühzeitige gleichmäßige Bildungsförderung eintritt. So ist auch Hildegard Hetzer zu verstehen, welche die «Notwendigkeit einer *basalen* Begabungsförderung»¹¹⁸ entscheidend unterstützt. Die gleiche Konzeption vertritt Erika Hoffmann, allerdings mit dem Akzent auf dem «spielenden» Erwerb der Bildungsförderung¹¹⁹.

Unter diesen Perspektiven wirkt der Vorbehalt von Lore Walb nicht überzeugend, die das Problem der Schulunreife als eine Folge des unglücklichen Schulsystems qualifiziert¹²⁰.

Gesamthaft kann die Notwendigkeit einer basalen Bildungsförderung und deren Bedeutung für die Schule und das spätere Leben nicht bestritten werden. Das Bedürfnis ergibt sich vor allem aus dem Phänomen der sozialbedingten Intelligenz-entwicklung zwischen dem 2. und 7./8. Lebensjahr und der tatsächlichen gesellschaftlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen; auf der andern Seite aber aufgrund des Prinzips der gleichen Bildungschancen.

Es ist zudem noch anzunehmen, daß es wirtschaftlich vorteilhafter ist, und daß es aus psychohygienischen Gründen von Vorteil sein dürfte, prophylaktisch in der jetzigen Vorschulzeit, als therapeutisch während und nach der Schulzeit vorzugehen. Zu prüfen ist allerdings noch, welches vorschulische Förderungsverfahren optimale Wirkungen zeigt und organisatorisch nicht zu komplex ist.

b) Allgemein läßt sich sagen, daß gezielte «Lernübungen» wie das Schulreifetraining von E. Baar¹²¹ oder z. T. analog dazu das Lesenlernen positive Effekte zeitigen. K. Schüttler-Janikulla und H. Krohne haben mit einem gezielten Schulreifetraining in einem Schulkindergarten belegen können, daß die untrainierten Kinder signifikant schlechtere Entwicklungsschritte aufwiesen als solche Kinder, die sich einem Schulreifetraining unterzogen haben. Die Steigerung bezog sich in diesem Experiment vor allem auf die Lernbereitschaft, die Kreativität und den Entwicklungsquotienten (Bühler/Hetzer). Hingegen zeigten sich keine besonderen Fortschritte in Ravens Progressive-Matrices-Tests und im Mann-Zeichentest¹²². K. J. Klauer hat bei einem ähnlichen Versuch als Trainingseffekt «eine deutliche Steigerung des Gesamt-IQ, Verbal-IQ und Handlungs-IQ festgestellt. Die Steigerung war im wesentlichen auf Steigerungen bei folgenden Untertests (HAWIK) zurückzuführen: Gemeinsamkeiten finden, Bilderordnen, Mosaiktest und Allgemeines Verständnis.»¹²³

Bei dem genannten Schulreifetraining kommt hinzu, daß die Kinder im allgemeinen ungefähr fünf Jahre alt sind und daß dieses Training verschiedene Lernbereiche anspricht. Das gesamte Projekt der basalen Bildungsförderung, wie es von Lückert entworfen worden ist, betrifft noch breitere Lernbereiche und dürfte diesbezüglich ähnliche Erfolge hervorbringen. Der allseitige Beweis liegt noch nicht vor.

Schwieriger wird es um das Lesenlernen selber. Heute läßt sich noch keine klare Entscheidung treffen. Hildegard Hetzer interpretiert die Untersuchung von J. E. Brzeinski in Denver positiv und nimmt an, daß das Fröhlesen für die 1. und 2. Klasse einen guten Einfluß hat bezüglich Leseleistung, Lernbereitschaft und soziales Bewußtsein¹²⁴.

Hetzer verweist im gleichen Zusammenhang auch auf die Untersuchung von Dolores Durkin mit den 49 Fröhlesern¹²⁵, die noch nach sechs Jahren einen Vorsprung im Lesen gegenüber jenen Kindern aufweisen, die nicht Fröhleser waren, aber die gleiche Intelligenzhöhe besitzen¹²⁶.

Dagegen kann man mit Recht einwenden, daß es sich bei den Versuchspersonen von Durkin um Kinder handelt, die das Lesen nicht in einem fest organisierten Unterrichtsverband, sondern freiwillig und auf eigene Initiative gelernt haben. Um dies zu belegen, zieht Ilse Pichottka eine Untersuchung von B. V. Keister bei, in der sich der Schluß nahezulegen scheint, daß der Vorsprung der Fröhleser nicht bestehen bleibt¹²⁷. Nach Pichottka muß man bei den bisherigen Befunden unterscheiden zwischen «eigenaktivierten Fröhlesern» und «gezwungenen, angehaltenen Fröhlesern».

Häufig zur Diskussion steht die Frage, ob das Fröhlesen für die Sprachentwicklung förderlich sei. Auch hier sind die Sachverhalte ungeklärt. Erika Hoffmann meint, die Sprachpflege des Kindes sei wichtig, müsse aber nicht über das Lesenlernen geschehen¹²⁸. «Die direkte Hinführung zum Buch ist sicher möglich und steigert gewiß auch den Intelligenzstand des kleinen Kindes, verhindert aber das erste Insgleichgewichtkommen von Tun und Denken, das gerade jetzt in Umrissen auseinandertritt.»¹²⁹

Neben den verschiedenen aufgeführten ungeklärten Problembereichen und den berechtigten Bedenken läßt sich positiv feststellen, daß bei einem breit angelegten vorschulischen Training sowohl die im Test gemessene Intelligenz, das Problemlösungsverhalten, die Lernbereitschaft und die soziale Anpassung positiv beeinflußt werden. Das Fröhlesen allein kann den allgemeinen Intelligenzzustand und die Lesefähigkeit entscheidend anheben. Nur scheint sich hier wiederum das Problem zu stellen, daß eine basale Bildungsförderung oder das Fröhlesen nicht bei allen Kindern schlechthin im 2., 3. oder 4. Lebensjahr angesetzt

werden kann. Die Verteilung der verschiedenen Lernschritte auf das vorschulische Alter und das technische Vorgehen bedürfen offensichtlich einer differenzierten Handhabung wegen der biologisch bedingten unterschiedlichen Entwicklungstempis.

4.6. Die Organisation einer basalen Bildungsförderung

Grundsätzlich bieten sich 3 Lösungsmöglichkeiten an:

1. Der bisherige Schulbeginn beim 6. oder 7. Lebensjahr wird ähnlich wie z. T. in England und Frankreich auf das (2.) 3./4. Altersjahr vorver-schoben. Dadurch entsteht eine Art Kleinkinderschule.

2. Der jetzige Kindergarten erfährt eine Ausdehnung auf alle Kinder und eine Umstrukturierung, in dem ein wesentlicher Akzent im Erziehungs- und Bildungskonzept des Kindergartens auf die *Bildung* fällt. Der Kindergarten dehnt sich nach unten (3. Lebensjahr) aus.

3. Die Familien, insbesondere die Mütter übernehmen die basale Bildungsförderung. Der Eintritt in den Kindergarten und die Schule erfolgt wie bisher nach einer Eignungsprüfung (bei einer basalen Bildungsförderung betr. Fröhlesen, Intelligenzstand, Lernbereitschaft, usw.) zu einem ähnlichen Zeitpunkt wie gegenwärtig.

In Hinsicht auf eine optimale Lernorganisation und folglich eine optimale Lernwirkung würde sich jener der 3 Typen am besten eignen, in dem alle Kinder möglichst früh unter den gleichen Be-dingungen erzogen und gebildet werden. D. h. daß eigens ausgebildete «Betreuer und Leiter der vorschulischen Erziehung», wie das S. B. Robinson vorsieht¹³⁰, oder Lernmaschinen den Unterricht übernehmen. Die Lernmaschine hat den Vorteil, daß die Lernschritte, die Verstärkungen optimal angelegt werden können. In der Forderung nach einer besonderen Vorbereitung der Unterrichtenden und Erzieher sind sich alle Planer und Pädagogiken einig. H.-R. Lückert schlägt sowohl den Weg über die Eltern, als auch über besonders ausgebildete Kindergärtnerinnen vor.

Als eine wichtige Voraussetzung bzw. Kompo-nente der Organisation wird allgemein die Differenzierung der Einschulung betrachtet. Aufgrund von ausführlichen empirischen Untersuchungen fordert K. Ingenkamp unabhängig von einer basalen Bildungsförderung die Abkehr von der Praxis der einmaligen Einschulung pro Jahr. Er schlägt zwei bis drei Einschulungstermine pro Jahr vor¹³¹. Elisabeth Neuhaus nimmt an, daß besonders bei einer basalen Bildungsförderung ein differenzierter Einschulungsvorgang nötig wird¹³². Dies dürfte allerdings nicht allein wegen der verschiedenen Ausbildungs- und Erziehungsniveaus der Fall sein, die erreicht werden.

Im Hintergrund steht auch die Annahme, daß die basale Bildungsförderung nicht in einheitlicher Weise durchgeführt werden kann (Familien, Kin-dergärten). Die absolut einheitliche Lernorganisa-tion würde theoretisch eher zu einer Homogeni-sierung der einzelnen Altersklassen führen.

In der basalen Bildungsförderung sehen verschie-dene Pädagogen einen künftigen Ort der frühen «Begabungsförderung», so daß sich daraus Ver-fahren zum Eintritt in den Kindergarten, in die Schule und für den Wechsel vom Kindergarten zur Schule entwickeln, die dem angelsächsischen «streamingsystem»¹³³ entsprechen (K.-H. Flechsig schätzt, daß schon «40—50 % der Kinder bereits früher»¹³⁴ als im 6. Lebensjahr schulreif sind und eingeschult werden sollten).

Erika Hoffmann und A. Flitner möchten zum Zwecke der basalen Bildungsförderung die Kin-dergärten ausbauen, wobei Hoffmann den Akzent mehr auf dem Spiel als auf dem Lesenlernen ha-ben möchte¹³⁵. Die umfangreiche Dokumentation von Trouillet über die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern¹³⁶ macht deutlich, daß der Kindergarten in der Tat eine Institution darstellt, die eine solche Aufgabe schon jetzt zu einem großen Teil übernehmen könnte. Doch müßte die Ausbildung der Kindergärtnerinnen wesentlich mo-difiziert und erweitert werden. Zudem bedürften die Kindergärten eindeutig einer zahlenmäßigen Vermehrung und im deutschsprachigen Raum einer Erweiterung nach unten (4., 3., evtl. 2. Alters-jahr), was vorläufig nur in städtischen Verhältnis-sen möglich sein dürfte.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die beste Organisationsform wohl jene ist, in der eine für alle Schüler in gleicher Weise optimale Gestal-tung von Erziehung und Unterricht erfolgen kann. In diesem Falle würde am besten dem Prinzip der gleichmäßigen Bildungschancen genügt. Die besonders begabten bedürften dennoch einer Sonderbetreuung. Die optimale Lernorganisation scheint im gegenwärtigen Zeitpunkt am besten durch Lernmaschinen gewährleistet, die täglich nur eine sehr kurze Zeit (vielleicht 10 bis 40 Min.) eingesetzt werden müßten. Eine solche Lösungs-form scheint sich auch deshalb nahezulegen, weil die Erziehungs- und Bildungsfunktionen der Fa-milie umstrukturiert worden sind und den dies-bezüglichen Anforderungen offensichtlich immer weniger gewachsen sind¹³⁷.

4.7. Hypothesen und offene Fragen

(1) In den bisherigen Untersuchungen zum Projekt der basalen Bildungsförderung ist noch nicht all-seitig abgeklärt worden, welche Funktionen der Persönlichkeit aktiviert werden. Es bleibt deshalb zu prüfen, wie weit intellektuelle, emotionale, motiva-tionale und andere Momente der Persönlichkeit betroffen werden. So wäre z. B. anhand eines Persönlichkeitsbildes, das den Entwicklungsas-

pekt als Konstitutivum berücksichtigt, ein zusammenhängendes Konzept jener Funktionen aufzustellen, die zu fördern sind¹³⁸. Hierzu gehört auch der Vorschlag von R. Spitz, die Auswirkung des Frühlesens anhand von Kontrollgruppen «intellektuell, emotionell, anpassungsmäßig, abwehrmäßig»¹³⁹ zu untersuchen. Ein solches Gesamtkonzept im Rahmen einer Persönlichkeitstheorie dient a) als klare Zielvorstellung und b) zur Überprüfung der Wirksamkeit der basalen Bildungsförderung.

(2) Mit Hildegard Hetzer ist auch die Untersuchungsfrage zu formulieren, ob es sinnvoll und nützlich ist, die logischen Funktionen im Kleinkindalter zu fördern¹⁴⁰, und ob es entwicklungspsychologisch ökonomisch ist, das Lesen im Alter von zwei bis drei Jahren unter Inanspruchnahme einer Zeitspanne von 24 Monaten oder aber im Alter von sechs Jahren innerhalb von zwölf Monaten zu lernen. Lückert weist darauf hin, daß es für die Entwicklung von Vorteil sei, wenn das Lesenlernen in einem langsamem Anlaufprozeß geschehe und nicht in einer kurzen, aber gedrängten Zeit. Diese längere Zeitspanne kommt nach Lückert vor allem den Langsamlernern zugute, wodurch auch Leseschwierigkeiten prophylaktisch behoben werden könnten. Dieses logisch sicher zutreffende Argument scheint einer spezifischen experimentellen Überprüfung zu bedürfen.

(3) Nach der von uns gesichteten Literatur sind ganz allgemein die spezifisch auf das Vorschulalter ausgerichteten Untersuchungen wenig zahlreich. Die empirische Absicherung des Projektes bedarf noch zahlreicher Untersuchungen ähnlich der nachfolgend beschriebenen: «60 Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien Londons werden an einer Voruntersuchung teilnehmen, in der die National Foundation for Educational Research die Hypothese überprüfen will, daß die Benachteiligung durch ein negatives Milieu mit Hilfe vorschulischer Erziehung ausgeglichen werden könne. Lehrer mit Spezialausbildung und Assistenten werden die Drei- bis Fünfjährigen in einem Kurs betreuen, der so angelegt ist, daß er ihnen optimale Lernbedingungen in einer anregenden Umgebung bieten soll. Es sollen die verbalen Fertigkeiten, die Fähigkeiten zuzuhören, zu beobachten geschult sowie Grundlagen für Lesen, Schreiben und Rechnen gelegt werden.»¹⁴¹

(4) Interessant ist, daß sehr viele Artikel gegen die basale Bildungsförderung aus Kreisen um die Heimerziehung stammen. Doch scheint gerade das Heim jenes Erziehungsfeld zu sein, in dem eine basale Bildungsförderung nach allen vorliegenden Untersuchungsergebnissen in entscheidendem Maße positiv wirken könnte. Nach logischer Überlegung, nach Untersuchungen wie jener von Speer¹⁴² und auch nach unseren Befunden müßte gerade im Heim eine basale Bildungs-

förderung imstande sein, die effektiv vorhandenen Begabungspotenzen nicht verkümmern, sondern sich entfalten zu lassen. Sicher scheint zumindest, daß mit der einfachen «Gemütserziehung» (die im Heim ja sowieso nicht ausreichend gepflegt werden kann) die vielschichtige Begabung nicht umfänglich gefördert wird. Welche Maßnahmen hier zu treffen sind — und sie werden sich bestimmt teilweise von jenen in den Familien unterscheiden — ist zuerst empirisch zu ergründen und muß hier als offene Frage stehen bleiben.

(5) Ungeklärt ist auch ein pädagogisches Problem: Welches ist die inhaltliche Bestimmung, die didaktische Dimension der basalen Bildungsförderung? Führt das Training, welches anhand von Material organisiert ist, das nach lernpsychologischen (formalen) Gesichtspunkten aufgebaut wird, später zur richtigen intellektuellen Erfassung der kulturell *bedeutsamen* Bereiche? Oder ist dieses vorschulische Lernen gegenüber kulturellen Sachverhalten (z. B. Recht, Wirtschaftsstrukturen, Religion) indifferent? Konkret: Was wird bei den Kleinkindern gelesen? Um welche Inhalte drehen sich die Spiele? Sozialpsychologisch gewendet: Welche Beziehung besteht zwischen der Förderung der Fähigkeiten (Begabung) und der kulturellen, gesellschaftlichen Integration (die doch wesentlich von den jeweiligen Objektbereichen der Kultur bestimmt ist)?

(6) In der fachwissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion um die basale Bildungsförderung hat das «Frühlesen» im Vordergrund gestanden, und dies auch deshalb, weil die Position des Lesens innerhalb des gesamten Projektes verhältnismäßig wenig klar definiert war. Anteil und Funktion des Lesens innerhalb der basalen Bildungsförderung (im Projekt Lückert) bedürfte einer genauen Festlegung, die im Horizont der Ergebnisse aus den Untersuchungsfragen von Punkt 1 zu erfolgen hat.

(7) Es scheint, daß sowohl die Argumente für als auch die Argumente gegen das Frühlesen eine wissenschaftliche Überprüfung verlangen. Es bestehen noch keine Beweisführungen, daß das Frühlesen zu einer Verkümmерung im emotionalen Bereich des Kindes führt. Sicher ist festzuhalten, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt *unvorbereitete Eltern*, die unter Prestigegedanken agieren, viel zu einer Neurotisierung ihrer Kinder beitragen können. Die Fallstudien der Tiefenpsychologie müßten auf breiter Basis erforscht werden. Generell ist anzunehmen, daß nicht ein negativer Einfluß durch das Lesen an sich entsteht, sondern nur durch das Medium der Eltern. Zu diesen Hypothesen gehören z. T. auch die Gegenargumente von G. Biermann, der Frühlesen aus psychotherapeutischer Sicht ablehnt¹⁴³.

(8) In der Abklärung der kulturellen Bedeutung des Lesenlernens und der basalen Bildungsförde-

derung muß auch der Stellenwert der Schulleistung im gesamten gesellschaftlichen Gefüge betrachtet werden. Unsere Untersuchung hat diese Grundsatzfrage nur am Rande berührt. Das Thema könnte also auch in einem soziologischen, kulturanthropologischen Zusammenhang untersucht werden.

Anmerkungen

- ¹ Doman G.: *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Freiburg 1966. Tansley A. E., Gulliford R.: *The education of slow learning children*. London 1962.
- ² Lückert H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 9—21, 48—56, 77—86, 178—185. Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 297—312.
- ³ Die vorliegende Veröffentlichung ist der Teil 6 «Basale Bildungsförderung im Vorschulalter» der Arbeit «Die Bedeutung des Vorschulalters für den Schulbeginn und den späteren Schulerfolg», die unter Leitung von Herrn Prof. Dr. E. Montalta als Dissertation an der Phil. Fakultät der Universität Fribourg entstanden ist.
- ⁴ Dahrendorf R.: *Bildung ist Bürgerrecht*. o. O. (Hamburg) 1965.
- ⁵ Picht G.: *Die Verantwortung des Geistes*. Olten 1965.
- ⁶ Erlinghagen K.: *Katholisches Bildungsdefizit*. Freiburg 1965.
- ⁷ Hamm-Brücher H.: *Aufbruch ins Jahr 2000*. Hamburg 1967. Widmaier H.-P. u. Mitarbeiter: *Bildung und Wirtschaftswachstum*. Villingen 1966.
- ⁸ Lückert H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: *Schule und Psychologie* 14 (1967) 178—185, 179.
- ⁹ Ebenda, 179.
- ¹⁰ Lückert H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: *Schule und Psychologie* 14 (1967) 179—181.
- ¹¹ Ebenda 179.
- ¹² Lückert H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 9—22, 10.
- ¹³ Busemann A.: *Handbuch der Milieukunde*. Halle 1932.
- ¹⁴ Die Befunde sind referiert und auf den vorliegenden Zusammenhang hin ausgewertet bei Bracken H. v.: Probleme der «verdeckten» Begabungsreserven. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 131—137.
- ¹⁵ Bruner J. S.: *The process of education*. Cambridge (Mass.) 1960.
- ¹⁶ Hunt J. Mc. V.: *Intelligence and experience*. New York 1961.
- ¹⁷ Hunt J. Mc. V.: *Intelligence and experience*. New York 1961.
- ¹⁸ Wiedergabe einer mündlichen Mitteilung von Hunt durch Lückert.
- ¹⁹ H.-R. Lückert: Der Aufbau der Intelligenz durch frühkindliche Bildungserfahrung. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 61—64, 61.
- ²⁰ Ebenda, 61.
- ²¹ Lückert H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 9—22, 13.
- ²² Vgl. das bekannte Beispiel in: Doman G., Lückert H.-R.: *Wie kleine Kinder Lesen lernen*. Freiburg i. Br. 1966, 13ff.
- ²³ Lückert H.-R.: Der Aufbau der Intelligenz durch frühkindliche Bildungserfahrung. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 61—64, 62.
- ²⁴ Lersch Ph.: Ist das Kind ein kleiner Erwachsener? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 242—245, 245.
- ²⁵ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 196—209, 196.
- ²⁶ Pichottka I.: Das Kleinkind lernt auf seine Weise. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 245—252.
- ²⁷ Doman G., Lückert H.-R.: *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Freiburg 1966.
- ²⁸ Lückert bezeichnet verschiedene Zeitschriftenartikel als «Anti-Schriften»: Lückert H.-R.: *Zwei Anti-Schriften*. In: *Schule und Psychologie*. 15 (1968) 224.
- ²⁹ Schenk-Danzinger L.: Noch einige Gedanken zum frühen Lesenlernen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 158—161.
- ³⁰ Schendel K.: Was soll das Kleinkind lernen? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 275—278, 277.
- ³¹ Hoffmann E.: Frühe Kindheit — ein Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 284—286.
- ³² Lersch Ph.: Ist das Kind ein kleiner Erwachsener? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 242—245.
- ³³ Rössler W.: *Jugend im Erziehungsfeld*. Düsseldorf 1957.
- ³⁴ Schenk-Danzinger L.: Noch einige Gedanken zum frühen Lesenlernen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 158—161, 160.
- ³⁵ Walter K.: Sollen kleine Kinder lesen lernen? Duisburg 1967.
- ³⁶ Schendel K.: Was soll das Kleinkind lernen? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 375—278, 277.
- ³⁷ Hoffmann E.: Frühe Kindheit — ein Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 284—286, 284/85.
- ³⁸ Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538, 535.
- ³⁹ Schenk-Danzinger L.: Noch einige Gedanken zum frühen Lesenlernen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 158—161, 159.
- ⁴⁰ Fünfzig Jahre im Dienst für Kind und Familie; Bericht über die Tagung des «Bayerischen Landesverbandes katholischer Kindertagesstätten», Juli 1967. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 83—85.
- ⁴¹ Spitz R.: René Spitz zum Fröhlesen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 87—88.
- ⁴² Schendel K.: Was soll das Kleinkind lernen? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 276—278.
- ⁴³ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 205.
- ⁴⁴ Ebenda, 206.
- ⁴⁵ Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538, 538.
- ⁴⁶ Ebenda, 538.
- ⁴⁷ Jäger W.: *Paideia*. Bd. 1. Berlin 1959⁴, 116.
- ⁴⁸ Besonders die Schrift «*Informatorium der Mutterschule*» von 1933. Vgl. Reble A.: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart 1965⁵, 105.
- ⁴⁹ Reble A.: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart 1965⁶, 149.
- ⁵⁰ Ebenda, 214.
- ⁵¹ Ausführliche Darstellung bei Trinh-viet-Yen P.: *Essai sur l'éducation préscolaire institutionnelle*. Fribourg 1968 (phil. Diss.).
- ⁵² Schloz W.: Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung. Wiesbaden 1966.
- ⁵³ Spitz R.: Zum Fröhlesen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 87—88, 88.
- ⁵⁴ Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538, 534.
- ⁵⁵ Spitz R.: Zum Fröhlesen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 87—88, 88.
- ⁵⁶ Kietz G.: Zur Fröhlesepropaganda. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 450—462, 452.
- ⁵⁷ Schiefele H.: Halten wir unsere Kinder künstlich dumm? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 269—275, 272.
- ⁵⁸ Ebenda, 274f.
- ⁵⁹ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 197.
- ⁶⁰ Pichottka I.: Das Kleinkind lernt auf seine Weise. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 245—252, 245.
- ⁶¹ Kietz G.: Zur Fröhlese-Propaganda. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 450—462, 459.
- ⁶² Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538.
- ⁶³ Hoffmann E.: Frühe Kindheit — ein Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 284—286.
- ⁶⁴ Bollnow O. F.: *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart 1959, 42ff.
- ⁶⁵ Langeveld M. J.: *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig 1960.
- ⁶⁶ Neuhaus E.: Frühkindliche Bildungsförderung und Grundschulreform. In: *Die Deutsche Schule*. 60 (1968) 297—315, 298.
- ⁶⁷ Ebenda, 298.
- ⁶⁸ Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538, 533/534.
- ⁶⁹ Durkin D.: *Children who read early*. New York 1966.
- ⁷⁰ Bereiter C.: *Acceleration of intellectual development in early childhood*. Illinois 1967.
- ⁷¹ Spitz R.: Zum Fröhlesen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 87—88.
- ⁷² Hunt J. Mc. V.: *Intelligence and experience*. New York 1961, 363.
- ⁷³ Wechsler D.: *The measurement of adult intelligence*. Baltimore 1944³, 29.

- ⁶⁸ Pichottka I.: Zum Problem des vorschulischen Lesen-Lernens. In: *Psychologische Rundschau*. 19 (1968) 178—188.
- ⁶⁹ Pichottka verweist dabei auf Bereiter C.: *Acceleration of intellectual development in early childhood*. Illinois 1967.
- ⁷⁰ Bracken H. v.: Probleme der verdeckten Begabungsreserven. In: *Schule und Psychologie*. 14 (1967) 131—137. Ingenkamp K.: *Schulleistungen damals und heute*. Weinheim 1967, 21ff.
- ⁷¹ Lersch Ph.: Ist das Kind ein kleiner Erwachsener? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 242—245, 245.
- ⁷² Durkin D.: *Children who read early*. New York 1966.
- ⁷³ Ebenda, 136.
- ⁷⁴ Durkin D.: *Children who read early*. New York 1966, 135; Übersetzung nach Pichottka I.: Zum Problem des vorschulischen Lesen-Lernens. In: *Psychologische Rundschau*. 19 (1968) 178—188, 184.
- ⁷⁵ Pichottka I.: Das Kleinkind lernt auf seine Weise. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 245—252, 250.
- ⁷⁶ Lückert H.-R.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der basalen Bildungsförderung. I. Einführung. In: *Schule und Psychologie*. 15 (1968) 202—207, 22. Die Stabilität und Veränderung der kognitiven Leistungen. In: *Schule und Psychologie*. 15 (1968) 235—245.
- ⁷⁷ Loch W.: Organisation und Experiment im Bildungswesen. In: *Bildung und Erziehung*. 21 (1968) 125—137, 132.
- ⁷⁸ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 200.
- ⁷⁹ Ebenda, 198.
- ⁸⁰ Lersch mit Schmidbauer in: Lersch Ph.: Ist das Kind ein kleiner Erwachsener? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 242—245.
- ⁸¹ Montalta E.: Zur Psychologie der Geistesschwäche. In: *Die Eingliederung des behinderten Menschen in die Kulturgemeinschaft. Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik*. Bd. 17. Luzern 1959, 193—206, 195f.
- ⁸² Flitner verweist auf: Durkin D.: *Children who read early*. New York 1966, 16, 77, 134.
- ⁸³ Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538, 531.
- ⁸⁴ Ebenda, 531.
- ⁸⁵ Tansley A. E., Gulliford R.: *The education of slow learning children*. London 1962, 24ff.
- ⁸⁶ Correll W.: 4jährige lernen lesen. In: Schwartz E. (Hrsg.): *Die Grundschule*. Braunschweig 1967.
- ⁸⁷ Schenk-Danzinger L.: Noch einige Gedanken zum frühen Lesenlernen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 158—161, 159.
- ⁸⁸ Schenk-Danzinger L.: Noch einige Gedanken zum frühen Lesenlernen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 158—161, 158. Vgl. auch die Beiträge von Schenk-Danzinger in: Schenk-Danzinger L. (Hrsg.): *Handbuch der Legasthenie*. Weinheim 1968.
- ⁸⁹ Eine solche ist schwerlich mit der Beschreibung von H. Schiefele zu vereinbaren.
- ⁹⁰ Schiefele H.: Halten wir unsere Kinder künstlich dumm? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 269—275.
- ⁹¹ Werner H.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München 1953³, 38—56.
- ⁹² Lersch Ph.: Ist das Kind ein kleiner Erwachsener? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 242—245, 243.
- ⁹³ Ebenda, 243.
- ⁹⁴ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 206.
- ⁹⁵ Vgl. Strauss A. A., Lehtinen Laura E.: *Psychology and education of the brain-injured child*. New York 1967, 14, 168.
- ⁹⁶ Schenk-Danzinger L.: Noch einige Gedanken zum frühen Lesenlernen. In: *Unsere Jugend*. 20 (1968) 158—161, 158.
- ⁹⁷ Kemmler L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967.
- ⁹⁸ Magdeburg H.: *Versager auf weiterführenden Schulen*. München 1963, 53f.
- ⁹⁹ Heckhausen H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim 1963.
- ¹⁰⁰ McClelland D. C.: *The achieving society*. Princeton 1961.
- ¹⁰¹ Wolf H.: Das Kleinkind im Experimentierfeld der Pädagogen. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 253—259, 258.
- ¹⁰² Kobi E. E.: *Das Legasthenische Kind*. Luzern 1965. Ingenkamp H. (Hrsg.): *Lese- und Rechtschreibschwäche*. Berlin 1967³.
- ¹⁰³ Vgl. die neuerliche Bestätigung bei Opp K.-D.: Kognitive Dissonanz und positive Selbstbewertung. In: *Psychologische Rundschau*. 19 (1968) 179—202.
- ¹⁰⁴ Vgl. die Stellungnahme von Mehringer A.: Soll das Kleinkind schon lesen lernen? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 241.
- ¹⁰⁵ Freeberg N. E., Payne D. T.: Parental influence on cognitive development in early childhood: a review. In: *Child development*. 38 (1967) 65—87.
- ¹⁰⁶ Thomae H.: Objective socialization variables and personality development. In: *Human development*. 8 (1965) 87—116.
- ¹⁰⁷ Pichottka I.: Das Kleinkind lernt auf seine Weise. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 245—252, 247.
- ¹⁰⁸ Pichottka I.: Das Kleinkind lernt auf seine Weise. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 245—252, 247. Vgl. hierzu auch Montalta E., Dupraz L.: Geleitwort zu Kunz L.: *Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen*. Luzern 1949.
- ¹⁰⁹ Pichottka I.: Das Kleinkind lernt auf seine Weise. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 245—252, 248.
- ¹¹⁰ Ebenda, 248.
- ¹¹¹ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 206.
- ¹¹² Correll W.: 4jährige lernen lesen. In: Schwartz E. (Hrsg.): *Die Grundschule*. Braunschweig 1967.
- ¹¹³ Schendel K.: Was soll das Kleinkind lernen? In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 275—278, 277.
- ¹¹⁴ Ebenda, 277.
- ¹¹⁵ Vgl. Abschnitt 4.3.
- ¹¹⁶ Vgl. neben den früher genannten Bloom und Wechsler (Bloom B. S.: *Stability and change in human characteristics*. New York 1964. Wechsler D.: *The measurement of adult intelligence*. Baltimore 1955³) auch Oerter R.: Entwicklung als Leistungs- und Begabungsdifferenzierung in der Volksschule. In: *Pädagogische Welt*. 22 (1968) 477—486.
- ¹¹⁷ Bernstein B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Heintz P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Köln 1959, 52—79.
- ¹¹⁸ Wegener H.: Über die Bedeutung des Bildungsniveaus für die Verhaltensmotivation. In: Weinert F. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Köln 1967, 529—531.
- ¹¹⁹ Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 515—538, 537.
- ¹²⁰ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 197.
- ¹²¹ Hoffmann E.: Frühe Kindheit — ein Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 284—286.
- ¹²² Walb L.: Die Fibel im Laufstall. (Sendung des Bayerischen Rundfunks am 10. März 1967). In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 279—281.
- ¹²³ Baar E.: Schulreife — Entwicklungshilfe. Wien 1962².
- ¹²⁴ Schüttler-Janikulla K., Krohne H.: Transferprobleme und Schulreifetraining. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*. 13 (1966) 632—633.
- ¹²⁵ Klauer K. J.: Über den Effekt eines Schulreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. In: Weinert F. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Köln 1967, 431—441.
- ¹²⁶ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 200f.
- ¹²⁷ Durkin D.: *Children who read early*. New York 1966.
- ¹²⁸ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: *Neue Sammlung*. 8 (1968) 195—209, 201.
- ¹²⁹ Pichottka I.: Zum Problem des vorschulischen Lesen-Lernens. In: *Psychologische Rundschau*. 19 (1968) 178—188, 187.
- ¹³⁰ Hoffmann E.: Frühe Kindheit — ein Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag. In: *Unsere Jugend*. 19 (1967) 284—286, 285.
- ¹³¹ Ebenda, 285.
- ¹³² Robinsohn S. B.: Theorie und Praxis der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*. 2 (1968) 101—110, 103.
- ¹³³ Ingenkamp K.: Neuere Untersuchungen zur Frage des Einschulungsalters. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 (1967) 271—286, 286.
- ¹³⁴ Neuhaus E.: Frühkindliche Bildungsförderung und Grundschulreform. In: *Die Deutsche Schule*. 60 (1968) 279—315, 307ff.
- ¹³⁵ Neuhaus E.: Frühkindliche Bildungsförderung und Grundschulreform. In: *Die Deutsche Schule*. 60 (1968) 279—315, 307ff.
- ¹³⁶ Vgl. auch Kaiser L.: Die leistungsheterogene Klasse. In: *Schweizer Schule*. 55 (1968) 183—186, 191—193.
- ¹³⁷ Flechsig K.-H.: *Jahrgangsklasse oder Individualisierung des Unterrichts — Überlegungen zur Unterrichtsorganisation*. In: Hörl R. (Hrsg.): *Konzepte für eine neue Schule*. Neuwied 1967, 61—66, 62.

- ¹³⁵ Hoffmann E.: Frühe Kindheit — ein Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag. In: Unsere Jugend. 19 (1957) 284—286.
- Flitner A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967) 515—538, 537.
- ¹³⁶ Trouillet B.: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. Weinheim 1967.
- ¹³⁷ Flitner A., Bittner G.: Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte. München 1965, 49.
- ¹³⁸ Zum Beispiel die Ansätze von Oerter R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1968³.
- ¹³⁹ Spitz R.: Zum Fröhlesen. In: Unsere Jugend. 20 (1968) 87—88, 88.

- ¹⁴⁰ Hetzer H.: Das Fröhlesen. In: Neue Sammlung. 8 (1968) 195—209, 207.
- ¹⁴¹ Förderung im Test. In: Betrifft: Erziehung. 1 (1968) Heft 6, 28.
- ¹⁴² Speer G. S.: The mental development of children of feeble-minded and normal mothers. In: Yearbook of the national society for the study of education. 1940, 309—314 zit. bei Horn H.: Forschungsprobleme und -ansätze einer sonderpädagogischen Psychologie. In: Horn H. (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik. Festschrift J. P. Ruppert. Weinheim 1967, 175—189, 180f.
- ¹⁴³ Biermann G.: Zum Lesen-Lernen der Dreijährigen. In: Unsere Jugend. 19 (1967) 259—264.

Umschau

Planmäßiger Ausbau des Kindergartenwesens

Verabschiedung des ersten Kindergartengesetzes in Rheinland-Pfalz

Mainz (SK) Der Landtag von Rheinland-Pfalz hat als erstes Bundesland ein Kindergartengesetz verabschiedet, das die Grundlage für einen planmäßigen Ausbau des Kindergartenwesens bildet. Nach dem am 8. Juli verabschiedeten Gesetz soll der Kindergarten die Familienerziehung ergänzen und gleiche Startchancen für alle Kinder ermöglichen. Die Kindergartenpädagogik wird sich dabei an den modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Primar-Pädagogik ausrichten. Mit Rücksicht auf die Standorte der Grundschulen soll beim Bau jeder neuen Grundschule gleichzeitig und im räumlichen Anschluß die Errichtung eines Kindergartens angestrebt werden. Für die Gemeinden ab 1000 Einwohner ist die Errichtung eines Kindergartens zwingende Vorschrift. Kleinere Gemeinden werden durch gemeinsame Kindergärten versorgt werden.

Von wesentlicher Bedeutung ist das ausdrückliche Recht der freien Träger der Jugendhilfe (Kirchen, Wohlfahrtsverbände usw.) auf Errichtung und Unterhaltung von Kindergärten.

Eine weitere Bestimmung betrifft die prozentuale Verteilung der Bau-, Personal- und Sachkosten auf Land, Jugendamt und Träger. Zu den Betriebskosten tragen vorerst noch nach Kinderzahl und Hilfsbedürftigkeit der Eltern gestaffelte Beiträge bei.

Rheinland-Pfalz liegt bereits jetzt mit der Zahl der Kindergartenplätze mit an der Spitze der deutschen Bundesländer. Für 45 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen sind bereits heute Kindergärten vorhanden.

Nach der Sekundar- oder Bezirksschule noch in ein Internatsgymnasium?

Im Grunde gab es dies schon seit langem und zwar auf drei Wegen:

— ein Schüler besuchte die Unterstufe einer

Landmittelschule und trat dann, da er an Ort und Stelle mangels einer Mittel- und Oberstufe nicht weiterstudieren konnte, in ein Kollegium über;

— ein Schüler besuchte die Sekundar- oder Bezirksschule mit dem Wahlfach Latein und wechselte hernach in die 3. oder 4. Gymnasialklasse einer Mittelschule;

— ein Schüler, der eine Sekundar- oder Bezirksschule ohne Latein absolviert, sich jedoch nachträglich für ein Gymnasialstudium entschlossen hatte, besuchte eine Art Umschulungskurs, einen sogenannten Spezialkurs, um innert kurzer Zeit den Anschluß an das Gymnasium zu finden.

Das *Progymnasium Rebstein SG*, das vorläufig noch die Unterstufe des *Gymnasiums Bethlehem Immensee SZ* beherbergt — in den nächsten Jahren wird diese Unterstufe nach Immensee verlegt werden —, führt seit 42 Jahren einen solchen Spezialkurs. Die Erfahrung hat gezeigt, daß dieser Spezialkurs immer ein Bedürfnis und sehr gefragt war. Auch haben diese Schüler im allgemeinen mit größerem Erfolg das Gymnasium durchlaufen. Sie kamen später ins Internat und hielten frischer durch. Durch die neue Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung, die im Art. 11 diesen möglichen Weg zum Gymnasium namentlich erwähnt, durch die Tendenz, einen Schüler später ins Internat zu geben, erhält dieser SPEZIAKURS eine neue Bedeutung und ist neu gefragt. Nach wie vor aber bleibt auch die andere Möglichkeit: Ein Schüler, der eine Sekundar- oder Bezirksschule mit Latein absolviert hat, kann in die 3. oder 4. Gymnasialklasse eines Internates überreten, wenn er an den Chancen des Internates partizipieren will. HK Vgl. unser heutiges Inserat.

Mitteilungen

AJF-Kurskalender 1971 für Film-, Fernseh- und Medienerziehung

Die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film (AJF), Seefeldstraße 8, 8022 Zürich, Telefon 051 - 32 72 44, führt im Laufe dieses Jahres in eigener Verantwortung oder zum Teil in Zu-