

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: 29 (1956-1957)

Heft: 3

Artikel: Heimatkundlicher Sachunterricht - der Kern des Anfangsunterrichtes [Schluss]

Autor: Karnick, Rudolf

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850515>

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: 20.07.2025

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

abgenommen. Dadurch erst konnten die Phantasien bewußt werden. Was erlaubt ist, verliert an störender Wirkung. — Hätte ich die Betreuung zu diesem Zeitpunkt abgebrochen, wäre ein Rückfall wahrscheinlich gewesen; *die Motive der Konzentrationsstörung, beziehungsweise der Phantasien mußten erkannt und behoben werden.*

So klare Zusammenhänge, wie wir sie bei Trudi fanden, sind leider selten. Diese Darstellung wurde gewählt, um auf einige Punkte hinzuweisen. Es zeigt sich hier wie meistens, daß die Phantasien, die hinter der Konzentrationsstörung liegen, für das Seelenleben des betroffenen Kindes notwendig sind. Es ist diesen Phantasien hilflos ausgeliefert, das heißt es kann sie nicht willentlich kontrollieren. Sie sind notwendig, weil die Anforderung, also die psychische Belastung, nicht ertragen wird. Mit dem Phantasieren entweicht das Kind der Wirklichkeit, die durch die Anforderung unerträglich wird. Oft ist die Unlust im Kind so groß, daß fast *jede* Anforderung die Flucht in die Phantasie notwendig macht, die Leistungsstörung also auf allen Gebieten sichtbar wird. Diese Unlust hat ihre Motive in Zusammenhängen, die kaum ersichtlich sind und meistens auf Erlebnisse in der Frühkindheit zurückzuführen sind. Wir sehen nicht wenige Kinder, deren Arbeits-

freude völlig verschüttet ist und die wie gelähmt den Tag verträumen.

Es wird aus diesen Zusammenhängen deutlich, warum das übliche Vorgehen gegen die Konzentrationsstörungen, wie Ermahnen, Drohen, Strafen, Übungen sinnlos ist. Diese Maßnahmen gehen an den Motiven vorbei, und darum können sie dem Kind nicht helfen. Die Forderung an Eltern und Lehrer jedoch, dem Kind auf dem angedeuteten, psychologisch-analytischen Weg zu helfen, wäre absurd. Dazu wurden diese Zeilen nicht geschrieben. Vielmehr sollte dem Pädagogen das Leitmotiv gelten, die Unlust des Kindes zu sehen, ihm verständnisvoll zur Seite zu stehen und die Arbeit zu einer sinn- und lustvollen Betätigung zu gestalten. Allerdings ist diese Forderung oft zum Scheitern verurteilt, weil dem Kind eh und je eine freudvolle Gestaltung seines Lebens unmöglich gemacht wurde. In einer Zeit wie der unsern, wo die Schulleistung schlechthin, so sehr überwertet wird, wird auf uns und auf das Kind ein zu großer Druck ausgeübt, sofern wir uns von dieser Überwertung leiten lassen. Wir sollten, gerade in der Erziehung, weniger darauf achten, was der Mensch leistet, als was und wie er ist.

*

Heimatkundlicher Sachunterricht — der Kern des Anfangsunterrichtes

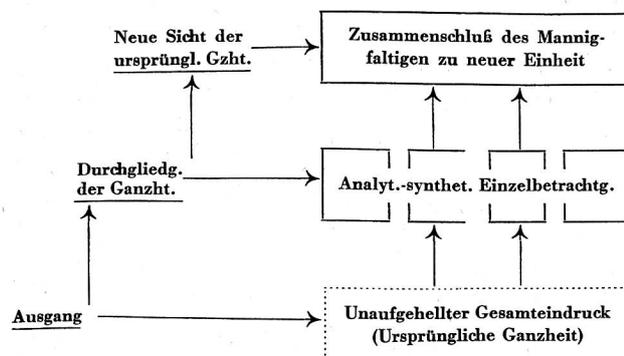
Von Rudolf Karnick (Schluß)

Es bleibt nun doch zu überlegen, wie beim Durcharbeiten eines Sachthemas bzw. seiner einzelnen Teil-Themen vorzugehen ist, damit ein Bildungserfolg erwartet werden kann. Wenn darauf hingewiesen wird, daß «der pädagogische Vorgang immer mit einem meist noch unaufgehellten Gesamteindruck (beginnt), der dann in gründlicher und erschöpfender Weise durchgegliedert und in der Endstufe klar und deutlich dargestellt wird», so ist damit der Weg für unser Vorgehen aufgezeigt. Dadurch, daß wir die Kinder beispielsweise mit verschiedenen Drachenformen bekanntmachen, ist der erste Gesamteindruck, den die Kinder bisher von dem «Viereck» besaßen, geklärt, aufgehellt, vertieft, abgewandelt, eben: durchgliedert worden. Auf dieser 2. Stufe liegen dann die (verschiedenen) Ansatzpunkte, die Kinder Neues, in unserem Falle also z.B. Formen der Vierecke¹⁰⁾, erfahren zu lassen.

¹⁰⁾ Man kann sich hier (zunächst) mit der Bezeichnung «seitengleiches Viereck» und «kein seitengleiches (=verschiedenseitiges) Viereck» begnügen, sofern man nicht die Bezeichnungen «Quadrat» und «kein Quadrat» verwenden will.

Das Endergebnis ist eine neue «Sicht» des bisher vielfach nur unklar erfaßten Gegenstandes. Dazu gehört auch die sachlich einwandfreie Bezeichnung des Gegenstandes bzw. seine Teile. Schematisch läßt sich diese Entwicklung im Erkenntnisvorgang des Kindes wie folgt darstellen:

Abb. 2 (Vgl. Anlage)



In den Rahmen eines so angelegten Sachunterrichtes müssen auch die vom Kinde zu erlernenden Fertigkeiten des Lesens, Rechnens, Schreibens und

Rechtschreibens eingelagert werden. Was z.B. im Sachunterricht besprochen worden ist, kann — anfangs unvollkommen, im Laufe des Schuljahrs immer weiter ausgedehnt — im *Lesetext* niedergelegt werden. Dabei erfahren dann die Schüler, daß das, was sie erzählt und worüber sie gesprochen haben, auch gelesen werden kann. Diese Texte helfen dann auch — etwa von der 2. Hälfte des Schuljahres ab — mit, eine neue Seite des Sachthemas zu beleuchten und dieses damit weiter aufzugliedern. Daß dieser Leseweg am zweckmäßigsten ganzheitlich angelegt und durch Arbeitsmittel begleitet wird, sei nachdrücklich unterstrichen. Für das *Rechnen* gilt, was auch aus der vorstehend gebrachten Planaufstellung deutlich wird, der Grundsatz, daß nur zwanglos sich anbietende Rechenlagen in ein Sachthema eingebaut werden dürfen. Eine bisweilen mißverständene Auslegung des Begriffs «Gesamtunterricht» könnte dazu verführen, zu unserem o.a. Thema Aufgaben etwa in der folgenden Art zu stellen: «Willi hat für seinen Drachen 3 Leisten, und Günter hat 4 Leisten. Wieviel sind das im ganzen?» Eine solche Aufgabe widerspräche dem Gesetz der Sache, von dem jede Durchgliederung eines Sachverhalts getragen sein muß. Wenn schon im Rahmen unseres heimatkundlichen Sachunterrichtes gerechnet werden soll, dann muß der Rechenfall so zwingend sein, daß er ein wesentliches Stück in der Analyse der Ganzheit bedeutet. Ist das nicht der Fall, dann muß der im übrigen immer planmäßig durchzuführende Rechenlehrgang auf andere Sachbezüge zurückgreifen. Durch ein Hineinehmen nur wirklicher Rechenfälle wird vermieden, daß krampfhaft Rechenbeziehungen in den Unterricht hineingetragen werden. Für den Gang dieses Rechenunterrichtes ist der Hinweis maßgebend, daß am Anfang die Mengenanschauung steht, die zum Anzahlbegriff führen soll und daß der Rechenunterricht niemals mit der Einführung der Ziffer beginnen darf. Auch der Rechenlehrgang muß — ebenso wie der Lesegang — ständig von *Arbeitsmitteln* begleitet werden, um zu differenzieren und damit den Lernwillen der Kinder und die Freude am Erwerben dieser Fertigkeiten zu erhalten. Um der begrifflichen Klarheit willen vertrete ich den Standpunkt, diese sogen. «Lese»- bzw. «Rechenspiele» als «spielgeformte Arbeitsmittel» zu bezeichnen. Im Wesen des Spieles liegt ein freies, eigenschöpferisches Betätigen des Kindes, das wir ihm bei unseren Lese- (bzw. Rechen-)lotos und -dominos nicht gestatten. Daß sie auch in der weniggegliederten Landschule nicht entbehrt werden können, ja, für eine sinnvoll angelegte Stillarbeit geradezu notwendig sind, ist in der Praxis vielfältig bewiesen worden. Ein Ausgestalten des

Erstunterrichts mit derartigen Arbeitsmitteln trägt — wie auch der im 1. Teil dieses Aufsatzes behandelte, auf das Erweitern des kindlichen Weltbildes bedachte heimatkundliche Sachunterricht — wesentlich dazu bei, daß der Unterricht von den Kindern bejaht und von jener spannungserfüllten *Erwartung* getragen wird, die jeden Schultag als *neu* und *begrüßenswert* erscheinen läßt.

Dazu gehört auch, daß die Schule den Kindern täglich Gelegenheit gibt, sich selbst zu betätigen. Arbeitsmittel und Arbeitshilfen — auf den Unterschied beider kann hier nicht weiter eingegangen werden — leisten dabei eine wertvolle Hilfe. Bereits am ersten Schultag sollten die Kinder die Schule als eine Stätte der Arbeit erleben, in der man auch ohne Aufforderung durch den Lehrer etwas tut¹¹⁾. Zu welchem Widerspruch führt doch der vielfach übliche Schulbetrieb im Verhalten der Kinder! Vor der Schulzeit und außerhalb der Schule sind sie überwiegend auf Grund eigener Entscheidungen freischaffend tätig. Mit dem Eintritt in eine Klasse werden sie — leider noch viel zu oft — so «verschult», daß *nur* noch nach Aufforderung durch den Lehrer etwas getan wird. Der Anfangsunterricht muß daher bedenken, das Tätigseinwollen der Kinder für die schulische Arbeit einzufangen. Dazu aber muß die Schule die Zeit und auch die Möglichkeiten für eigenes Betätigen gleichfalls bereitstellen. Eigene Erfahrung und Beobachten ähnlich geführter Klassen haben bestätigt, wie sich dadurch ein ganz bestimmtes Unterrichtsleben entwickelt. Es wird von der freudig beschwingten Aktivität der Schüler getragen. Zugleich bildet sich ein gesittetes Verhalten heraus, das selbstverständlich in den folgenden Schuljahren ständig weiterentwickelt werden muß, das aber die Kinder *von Anfang an* zum *gegenseitigen* Zusammenarbeiten, zum Helfen und zur Rücksichtnahme erzieht. In den Kleinigkeiten des Schulalltags, im Verkehr mit dem Mitschüler, im freien Sichbewegen im Raum, im Umgang mit den Arbeitsmöglichkeiten und im Beteiligen am Klassenunterricht wird dieses Verhalten immer wieder deutlich. Damit wird wahr, was Friedrich Paulsen einst gesagt hat: «Erziehen und Unterrichten kann nirgends durch Beibringung von außen, sondern nur durch *Herausbringen von innen* geschehen.» Ist der Unterricht ständig darum bemüht, dann kommt es zum frohen Schaffen und Lernen mit Schulanfängern.

¹¹⁾ Näheres in dem Abschnitt «Der erste Schultag» in dem im «Nachwort» skizzierten Buche. — Vgl. auch: W. Seziorsky, Der erste Schultag. In «Westermanns Pädagogische Beiträge» Nr. 4/1949.

Nachwort.

Die vorstehend aufgezeigten Gedanken sind der Neubearbeitung des 1931 von Hermann Schulze herausgegebenen Buches «Frohes Schaffen und Lernen mit Schulanfängern» zugrunde gelegt worden, das in Kürze in 7. Auflage im Verlag Julius Beltz-Weinheim (Bergstraße) erscheint. Das Buch, das neben einer theoretischen Grundlegung des Anfangsunterrichts über 50 auf das Schuljahr verteilte Sachgebiete (zur Auswahl!) enthält, will in erster Linie ein Buch des heimatkundlichen Sachunterrichts sein. Er muß aus den oben dargestellten Gründen *tragender Bestandteil* des Erstunterrichts sein, der als «Gesamtunterricht» zu gestalten ist und in den die grundlegenden Fertigkeiten des Lesens, Rechnens und Schreibens einzubauen sind. Bei dem einzelnen Sachthema wird aufgezeigt, unter welche Gesichtspunkte es gerückt werden kann, um dem Kinde zu helfen, seine Umwelt gewissermaßen neu zu entdecken, aber auch, um seine angeborene Mitteilfreudigkeit zu erhalten. Da das Kind ein musisches Wesen «par excellence» ist, muß jeder Anfangsunterricht dem Musischen einen breiten Raum gewähren. Unter der Sammelbezeichnung «Anschlußstoffe» werden daher zu jedem einzelnen

Sachgebiet Kinderreime, Gedichte, Geschichten bzw. Märchen und Kinderlieder angeführt, die der Lehrer nach den Bedürfnissen seines Unterrichts in diesen einbauen kann. Ebenso erfährt er, welche Möglichkeiten der Handbetätigung ein Sachgebiet weiter durchgliedern helfen. Für den Rechenunterricht wird kein durchgeführter Lehrgang geboten, da dieser sich nach den Bedürfnissen der einzelnen Klasse richten muß. Wohl aber wollen Hinweise auf «Rechenbeziehungen» anregen, Rechenaufgaben in einer der Altersstufe entsprechenden Form *zwanglos* an die einzelnen Sachgebiete anzuschließen. Das gleiche gilt für die Vorschläge zum Lesen, die sowohl (bei den für die 1. Hälfte des Schuljahres vorgeschlagenen Sachunterrichtsthemen) den Ausgang vom Wort als auch den vom Satz wie auch — in Kleindruck! — das synthetische Verfahren berücksichtigen. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, die Vielfalt an Arbeitsmitteln und Arbeitshilfen in zahlreichen Abbildungen, Darstellungen und kurzgefaßten Abhandlungen für das Lesen, Rechnen, Schreiben und Rechtschreiben aufzuzeigen, damit die Schule auch für diese Fach«gebiete» den Unterricht in einer Form anlegen kann, die dem Wesen des Schulanfängers entspricht.

Rudolf Karnick

Erbrechen und Nabelkoliken im Reifungsalter junger Mädchen

Unter den pathogenetisch ungeklärten, oft sichtlich psychisch determinierten funktionellen Störungen im Kindesalter spielen Erbrechen und Leibscherzen eine bedeutende Rolle.

Das habituelle Erbrechen der Säuglinge und Kleinkinder wird vielfach als neuropathische d. h. konstitutionell bedingte Reaktion erklärt, doch zeigen uns biographische Anamnesen sowie Behandlungen einzelner Fälle, daß diesem Erbrechen meist emotionelle Störungen des Mutter—Kind Verhältnisses zu Grunde liegen.

Das acetonämische Erbrechen des Kleinkindes findet sich bevorzugt bei sensiblen Kindern aus einer neurotisch gestörten Familienatmosphäre. Diese Kinder reagieren auf geringste Veränderungen ihrer schon frühzeitig neurotisch geprägten Umweltbezüge, insbesondere Liebesversagungen, mit einem akuten Erbrechen, welches in einem Wiederholungszwang Serien von Brechattacken auslösen und infolge Zusammenbruches sämtlicher Stoffwechselfunktionen in einzelnen Fällen zum Tode führen kann.

Während mit dem Schulalter die oft bedrohlichen Brechphasen der jüngeren Kinder überwunden sind,

kommt es jetzt bisweilen zu einem harmlosen Erbrechen, welches Beziehungen zu aktuellen Konfliktsituationen aufweist. Unlust und Abwehr eines schulüberforderten Kindes können ein morgendliches Erbrechen vor und in der Schule, das sog. «Schulerbrechen» zu einem eingefahrenen Reflex werden lassen. Mit einem ähnlichen Brechzwang können junge Mädchen reagieren, die bei mangelnder sexueller Aufklärung die Reifungsvorgänge konflikthaft erleben und mit einem chronischen Erbrechen ihre Abwehr der als bedrohlich empfundenen körperlichen Reifung demonstrieren. Die Tatsache der engen Verflechtung vegetativer und inkretorischer Vorgänge der auch in psychischer Hinsicht labilen Entwicklungsphase der Präpubertät, erklärt die Fülle der begleitenden Symptome, wie Leibscherzen (Nabelkoliken), Kopfschmerzen, Schwindel, Ohnmachten, Herzsensationen, Gliederschmerzen u.a.m.

Während der Brechvorgang beim Kinde meist im Bereich des Schlundes, der Speiseröhre oder des Magens seinen Ursprung nimmt, kann bei unklaren Bauchschmerzen im Kindesalter oft lediglich auf den anatomischen Raum der Leibeshöhle als einzige