

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: 59 (1986)

Heft: [9]

Artikel: Anlage und Umwelt, Reifung und Lernen

Autor: Aebli, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852332>

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: 17.04.2026

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

Liebe Leser

Der Bundesrat hat die Altersbeschränkungen für Schüler und Studenten im Verordnungsentwurf zum Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung von Ausländern fallengelassen, das hat Frau Bundesrätin Elisabeth Kopp am offiziellen Tag des Comptoir Suisse in Lausanne erklärt. Die grossen welschen Tageszeitungen kommentieren diesen Entscheid mit Titeln wie: Etudiants étrangers: marche arrière du Conseil fédéral oder Madame Kopp fait marche arrière. Die Neufassung des umstrittenen Artikels 31 der Verordnung ist allerdings noch nicht bekannt. Sie muss zu gegebener Zeit genau geprüft werden.

Der Verzicht des Bundesrates auf den umstrittenen Artikel gibt Gelegenheit, uns wieder einmal nicht primär mit einem bildungspolitischen, sondern mit einem pädagogischen Problem zu befassen. Woran soll sich der Erzieher halten? lautet der Untertitel des Artikels von Professor Aebli. Eine Frage, die sich viele Lehrer und Schulleiter oft stellen. Nach Ansicht des Berner Pädagogik-Professors kann er sich weder allein an die Reifung, noch allein an das Lernen halten. Erziehung beruht auf einer Kombination der beiden Faktoren.



Anlage und Umwelt, Reifung und Lernen

Woran soll sich der Erzieher halten?

von Prof. Dr. Hans Aebli, Universität Bern*

Wahrscheinlich war es im Mittelalter einfacher, ein *Erzieher* zu sein, wohl auch noch zu Gotthelfs Zeiten. In Riesmans «Einsamer Masse», der modernen Gesellschaft, sind heute vor allem die Erzieher einsam. Vor der Pluralität der Wege und Ziele, die sich dem modernen Menschen anbieten, müssen sich wohl auch der zuversichtlichste Vater, die seelisch ausgeglichene Mutter und der selbstsicherste Lehrer von Zeit zu Zeit fragen, ob sie als Erzieher und Unterrichter das Richtige tun.

* Gekürzte Fassung einer Ringvorlesung an der Universität Bern. Der ganze Text erscheint im Sammelband «Erbanlage und Umwelt – Kulturhistorische Vorlesungen der Universität Bern 1985/86» bei Peter Lang, Bern.

Herausgeber / Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées

Redaktion / Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031 / 23 35 35

Druck / Impression: Ott Verlag + Druck AG, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Inserate / Annonces: Ott Verlag Thun, Postfach 22, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Jahres-Abonnemente / Abonnement annuel: Fr. 30.- / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.-

Erscheinungsweise / Mode de parution: Monatlich / Mensuel

In dieser Lage hat man immer wieder auf die Psychologie und insbesondere auf die *Entwicklungspsychologie* geblickt. Wäre aus dem Gang der Natur in der Entwicklung des Menschen abzulesen, was dem Kind und dem Jugendlichen in welcher Form angeboten und welche Freiheit ihm gewährt werden sollte?

Indessen: Was haben diese Fragen mit dem Problem von Anlage und Umwelt und von Reifung und Lernen in der menschlichen Entwicklung zu tun? Damit kommen wir zum eigentlichen Thema dieses Artikels. Die Antworten werde ich auf *zwei Ebenen*, einer *geschichtlichen* und einer *systematischen*, geben. In einem ersten Teil werden wir die Geschichte der Verknüpfung von erzieherischen Zielvorstellungen und von Deutungen der Entwicklung aufzeigen und uns fragen, welche Verwandlungen diese Verbindung durchgemacht hat, im systematischen Teil werden wir einen Blick auf das Problem von Anlage und Umwelt und von Reifung und Lernen in der gegenwärtigen Entwicklungspsychologie tun und daraus eine Antwort auf die Frage, woran sich der Erzieher halten sollte, geben.

Zur Geschichte des Anlage-Umwelt- und Reifung-Lern-Problems

Die Geschichte des pädagogischen Problems von Anlage und Umwelt, Reifung und Lernen beginnt mit einem Paukenschlag. Er wurde von *Rousseau* im Jahre 1762 geführt. Alle grundlegenden Aspekte des Problems sind mit einem Male da: eine Anlagetheorie, eine Deutung der Entwicklung, die im wesentlichen Reifung ist, die Anforderung an den Erzieher, sein Angebot der Entwicklungsstufe des Zöglings anzupassen und insbesondere: ihm Freiheit zu gewähren, mit einem Ausdruck des 20. Jahrhunderts: ihn «wachsen zu lassen».

In der Tat: Rousseau hat nicht nur die Idee einer *guten Natur* des Menschen. Er sieht diese auch schon in einer Folge von Entwicklungsstufen gemäss einem *inneren Programm heranreifen*: bis drei Jahre sensomotorische Entwicklung, bis zwölf Jahre anschauliches Denken, von zwölf bis fünfzehn Jahren Entwicklung des rationalen Denkens, ab fünfzehn Jahren soziale und moralische Entwicklung. Die didaktischen Angebote sollen diesen Stufen gemäss sein. Allerdings, schon bei Rousseau fragt man sich, was der *Erzieher* eigentlich zu dieser Entwicklung beizutragen habe, denn die Stufen entfalten sich ja von innen heraus, gemäss einem inneren Entwicklungsplan. Rousseaus Entwicklungspsychologie ist auf weite Strecken eine *Reifungstheorie*. Daher kann man dem Kind ein Maximum an Freiheit gewähren: Das innere Gesetz der Natur hält es auf der rechten Bahn.

Das *19. Jahrhundert* ist Rousseau nicht gefolgt. Die verbreitete Philosophie war diejenige des *Empirismus*. Entwicklungspsychologisch bedeutet dies: die Entwicklung wird nicht durch die Anlage, sondern durch die *Umwelt* und ihre prägenden Eindrücke bestimmt. Daher baut man Schulhäuser und entwickelt man die Schulsysteme, und man erzieht die Kinder mit dem ungebrochenen Selbstvertrauen und im Optimismus des Aufklärers. (Die Ideen der Aufklärung waren inzwischen zum gesunkenen Kulturgut geworden.) Daher suchte man auch wenig Rat bei den Entwicklungspsychologen, und diese hatten auch noch nicht viel anzubieten.

Um 1900 wendet sich das Blatt wieder. Rousseau wird wiederentdeckt. In Genf gründet Claparède das «Institut Jean-Jacques Rousseau», in Schweden erscheint Ellen Keys «Jahrhundert des Kindes». Es wird sofort zum internationalen Bestseller. Es entsteht auch eine *empirische Entwicklungspsychologie* und im engen Zusammenhang damit eine *pädagogische Reformbewegung*. Man nennt sie im französischen Sprach-

146 raum die «Ecole active». Die fleissigen und ernsthaften Deutschen sprechen von

Arbeitsschule. Was muss man dem sich entwickelnden Kinde geben? Das, was es verlangt. Claparède sieht in der Entwicklung des Kindes eine Abfolge von *Bedürfnissen* sich kundtun. Die Erziehung hat die Aufgabe, sie zu *befriedigen*. Gaudig, der in Leipzig die «Freie geistige Schularbeit» auf sein pädagogisches Banner geschrieben hat, will, dass nicht der Lehrer den Schülern Fragen stellen und die Schüler diese beantworten – das ist in seinen Augen eine pädagogische Perversion – sondern *dass die Schüler fragen und der Lehrer antworte*. Er vertraut darauf, dass jede Entwicklungsstufe ihre Fragen habe.

Zur gleichen Zeit entwickelte sich in den USA aber schon wieder eine Gegenbewegung.

Watson (1924) verkündete das Programm des *Behaviorismus*. Der grundlegende Lernvorgang der Behavioristen war die Konditionierung, die Pawlow in Petersburg/Leningrad schon seit 1900 untersucht hatte. Von Watson stammt jenes berühmte Zitat, das lange Zeit als das Credo der Empiristen behavioristischer Prägung galt: «Gebt mit zehn Babies, und ich werde aus ihnen machen, was immer ihr verlangt.» Gleichzeitig aber entwickelte sich in Frankreich (Binet), in Deutschland (Bobertag) und in den USA (Terman) eine Forschungsrichtung der Psychologie, die ihrerseits mächtig auf die Entwicklungstheorie einwirken sollte: die *Intelligenzmessung nach Binet* (1905). Dieser grosse französische Psychologe hatte die entscheidende methodologische Idee gehabt: die Leistungen der Versuchspersonen im Intelligenztest als ein Intelligenzalter auszudrücken. (Im IQ teilte man dieses Intelligenzalter einfach noch durch das Lebensalter.)

Das schien vorerst nicht viel mit dem Anlage-Umwelt-Problem zu tun zu haben. Aber schon in den zwanziger Jahren begann Terman an der Stanford-Universität eine *Längsschnittuntersuchung*, die heute noch weitergeführt wird. Sie bestand darin, mit Hilfe seines Intelligenztests tausend hochbegabte kalifornische Kinder zu identifizieren und sie in ihrer Entwicklung zu verfolgen. Der Titel der Buchreihe, die periodisch über die Ergebnisse berichtete, zeigte eine *Ideologie*: »Genetic studies of genius« (Genetische Studien genialer Menschen). Terman hätte ohne weiteres auch sagen können: «Studies of genetic genius» (Untersuchungen angeborener Genialität). In der Tat: Terman deutete die Fähigkeiten, die sein Intelligenztest mass, als die «rohe Intelligenz» (raw intelligence). Die rohe Intelligenz aber ist da, bevor irgendein kultureller oder erzieherischer Einfluss auf den jungen Menschen wirkt. Sie spiegelt seine *Anlage* wider. Darum wurde das zunehmende Intelligenzalter, so wie der Test es mass, auch als Index für die Reifung der intellektuellen Fähigkeiten (aptitudes) gedeutet, und darum erschien es auch natürlich, dass die so gemessene Entwicklung im Durchschnitt der Bevölkerung mit fünfzehn Jahren ausklang, die Entwicklungskurve in die Waagrechte übergang. War das nicht das Alter, in dem die anatomisch-physiologische Reifung des zentralen Nervensystems ausläuft?

In den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts hatte der Behaviorismus seine Überzeugungskraft weitgehend eingebüsst, die Reiz-Reaktions-Psychologie war vor dem Ansturm kognitivistischer Ideen in die Defensive gedrängt. Aber die Ideologie des IQ als Index der Güte der intellektuellen Anlage und des zunehmenden Intelligenzalters als Index der psychischen Reifung war noch weit verbreitet. Mit ihm ging in Europa wie in den USA ein *pädagogischer Fatalismus* einher, der die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Unterprivilegierung verschiedener Bevölkerungsgruppen als unabänderlich hinnahm.

Gegen diese Auffassung traten die *progressiven Kreise der sechziger Jahre* an. Das 147

waren bei weitem nicht nur die sogenannten Linken. In den USA entwickelte sich eine breite Bewegung, die den farbigen Kindern mit Vorschulprogrammen einen besseren Start in der Schule ermöglichen wollte: durch «*kompensatorische Erziehung*». Die Regierung in Washington gab Millionen für diese Programme aus. Das berühmteste unter ihnen war das «Head Start Program». Es sollte den schwarzen Kindern erlauben, ihre schulische Ausbildung mit einem «Kopfsprung» (head start) in Angriff zu nehmen, statt von Anfang an der Schule fremd, misstrauisch und gelähmt durch die Angst vor dem Misserfolg zu begegnen. Die besten von diesen Programmen versuchten, die *Eltern* der schwarzen Kinder einzubeziehen und mit ihnen die Aufmerksamkeit zu schulen, Begriffsbildung zu treiben, den Umgang mit Symbolsystemen, die das Kind in der Schrift und in den Büchern kennenlernte, vorzubereiten. In den konservativeren Teilen *Europas* wurden Gymnasien übers Land gestreut und das Stipendienwesen ausgebaut, so dass auch das letzte begabte Landkind der Segnungen der höheren Bildung teilhaftig werden konnte. In den progressiveren Teilen *Europas* wurden Gesamtschulversuche durchgeführt.

Das war wieder ein Pendelschlag in der Anlage-Umwelt-Problematik. Die Intelligenztests wurden kritisiert. Man erkannte, dass ein Intelligenztest keineswegs direkt auf die intellektuelle Begabung zugreift und dass ein IQ bestenfalls unter ganz bestimmten Bedingungen eine Aussage über intellektuelle Begabung erlaubt. Die *Umwelttheorie* beherrschte das Feld.

Ich will hier nun nicht berichten, wie der konservative amerikanische Psychologe *Jensen* durch seine Arbeiten seit 1969 die Wirksamkeit der Vorschulprogramme in Frage gestellt und behauptet hat, dass die *farbigen Amerikaner* wirklich *weniger begabt* seien als die weissen und dass die bestehenden Verhältnisse in der Schul- und in der Arbeitswelt (geringerer Anteil der schwarzen Arbeitnehmer an den gehobenen Berufen) das natürliche Spiegelbild ihrer inferioren Möglichkeiten darstellten. Diese Behauptungen lösten zwar einenteils einen Sturm der Entrüstung, andernteils aber auch eine äusserst fruchtbare *Diskussion* über das Wesen der Intelligenz und über die Möglichkeiten ihrer Verbesserungen aus. Die Diskussion hat in den siebziger Jahren gewaltet, und sie hat dazu beigetragen, dass gegenwärtig viele Psychologen eine relativ ausgewogene Stellung vor dem Anlage-Umwelt-Problem einnehmen. Für einen Augenblick scheint das *Pendel* in dieser Frage in einer *Mittelstellung* zwischen den beiden Extremen zu verharren.

Der IQ und die Fortschritte des Intelligenzalters

Wir beginnen damit, noch einmal einen Blick auf die Intelligenzmessung zu werfen. Wir werden sehen, dass uns die Einsichten, die wir dabei gewinnen, auch zu verstehen helfen, was in der sogenannten natürlichen Entwicklung geschieht.

Man braucht nur die Fragen, welche die klassischen Intelligenztests stellen, ein wenig genauer zu betrachten, um rasch zu erkennen, dass sie keinesfalls die «rohe Intelligenz» messen können. Wir finden hier beispielsweise die Aufgabe, Begriffe zu erklären (Was heisst das: «erobern», «gehorsam», «Rache»?), Fragen für Elfjährige) oder Vorstellungen zu vergleichen (Was ist ähnlich bei einer Schlange, einer Kuh, einem Sperling?). All das muss man offensichtlich *gelernt* haben. Unter welchen Bedingungen messen solche Testfragen also die Intelligenz? Sie messen sie überall dort, wo *alle* Prüflinge die *gleiche Chance gehabt* haben, die entsprechende Erfahrung zu machen, die Begriffe und Vorstellungen zu erwerben, auch Abbildungen von ihnen kennenzu-

148 lernen. Das aber ist gerade der Kritikpunkt, der in den sechziger Jahren mit steigender

Insistenz gegenüber den Intelligenztests geäußert worden ist. Man hat erkannt, dass die sogenannte *Kulturabhängigkeit* der Intelligenztests nicht nur bewirkt, dass man mit einem in Amerika geeichten Test in Europa oder gar in Afrika nicht arbeiten kann, sondern dass auch innerhalb einer scheinbar homogenen Kultur *Subkulturen* bestehen, die Kinder bevorzugen oder benachteiligen.

Trotzdem bleibt es dabei: wenn man ein Messinstrument sucht, das mindestens bei einer grossen Zahl der Angehörigen eines Kulturkreises die *intellektuelle Leistungsfähigkeit* erfasst, besteht keine andere Möglichkeit, als die Ergebnisse des Alltagslernens anzuvisieren. Das tun Intelligenztests. Warum aber soll eine derartige Messung auch den Stand der «natürlichen Entwicklung» erfassen? Grundlegender: Was könnte das sein, diese «natürliche Entwicklung» des Kindes?

Die «natürliche Entwicklung» des Kindes

Wir haben im historischen Teil gesehen, dass Rousseau die natürliche Entwicklung des Kindes als einen Reifungsprozess verstanden hat. Allerdings: einen modernen Reifungsbegriff hatte Rousseau noch nicht. Dazu war es notwendig, dass im Bereiche der Physiologie und der Anatomie des Nervensystems die modernen Möglichkeiten der Beobachtung und der Analyse geschaffen wurden. Es war aber auch nötig, dass man im Bereiche der Verhaltensbeobachtung und ihrer Deutung die notwendigen *begrifflichen Klärungen* vollzog.

So sprechen wir heute von der *Reifung eines Verhaltens*, wenn sich dieses ohne äussere Anregung und ohne die Gelegenheit zum Vollzug verbessert. Wir stellen uns diese Veränderung des Verhaltens als *Funktion der Reifung des zentralen Nervensystems* vor. Es stellt sich also die Frage, ob es in der menschlichen Entwicklung derartige Reifungsprozesse gebe. Wir sind hier sehr vorsichtig geworden. Man kann wohl sagen: je jünger das Kind und je elementarer die Tätigkeit, desto eher gibt es Reifung oder, noch vorsichtiger: desto grösser ist der Anteil der Reifung an den Lernfortschritten.

So hat J. L. Hillgard (1932) in einem klassischen Versuch mit zwei Gruppen von zweijährigen Kindern, die bezüglich Intelligenzalter, Geschlecht und Ausgangsleistung gleich waren, zeigen können, dass ihre Fähigkeit, eine kleine Leiter zu ersteigen, innerhalb von fünf Monaten stark zunimmt. Der Versuch war so aufgezogen: Während die eine Gruppe innerhalb dieser fünf Monate ihre Leistung durch regelmässiges Üben allmählich verbesserte, wurde diese Lerngelegenheit der anderen Gruppe in der gleichen Zeit vorenthalten. Als sie sich jedoch ihrerseits am Ende der fünfmonatigen Versuchsperiode im Leitersteigen üben konnten, holten sie ihre geübten Kameraden innerhalb einer Woche ein. Ihre *raschen Lernfortschritte* waren offenbar durch ihre *grössere Reife* möglich geworden. Allerdings: bei der Deutung dieses Versuchs ist noch einmal Vorsicht am Platz. Die nicht übende Gruppe bewegte sich natürlich ihrerseits in diesen fünf Monaten, und die Übertragung – der *Lerntransfer* – von ihrem allgemeinen Bewegungslernen auf das Leitersteigen kann in diesem Versuch und in jedem ähnlichen Versuch nie ganz ausgeschlossen werden.

Immerhin: Hier haben wir das Beispiel eines Lernprozesses vor uns, der stark vom Reifestand des Lernens abhängig ist. Das entwickeltere zentrale Nervensystem begünstigt den rascheren Lernprozess. Wenn wir von hier jedoch auf die klassischen Veränderungen des Verhaltens blicken, mit denen sich die Entwicklungspsychologie beschäftigt, so erkennen wir sofort, dass hier ganz andere Verhältnisse vorherrschen. So werden beispielsweise die moralischen Begriffe und Urteile vom Kind sicher im *Kontakt mit seiner menschlichen Umwelt* gelernt, genauso wie die übrigen Begriffe

und die Sprache, in der sie gefasst sind. Das gleiche gilt von allen entwickelteren praktischen Leistungen, etwa dem Umgang mit Werkzeugen und der sogenannten Handfertigkeit. Es mag Menschen mit verschieden entwickelter Feinmotorik geben: «geborene» Uhrmacher oder Geigenspieler gibt es sicher nicht. Auch die Wunderkinder Menuhin und Mozart haben als Kinder täglich viele Stunden üben müssen.

Nun erkennen wir auch, was man herkömmlicherweise als «natürliche Entwicklung» bezeichnet. Es ist genau die Entwicklung jenes *elementaren Repertoires des Sehens, Denkens und Handelns*, das von den Intelligenztests stichprobenweise erfasst wird. So bleibt es dabei: die *sogenannte natürliche Entwicklung* ist kein Reifungsprodukt. Sie ist ein *Produkt des Alltagslernens*, und sie ist daher in hohem Masse *vom Lernangebot abhängig*, das das Kind in der es umgebenden Kultur, in ihrem «kulturellen Grundbestand» vorfindet. Das heisst nicht, dass man einem Kind in jedem Alter alles beibringen könnte und dass sein Reifestand im Verlauf dieser Entwicklung keine Rolle spiele. Es heisst aber, dass sich *jede Entwicklung von höheren geistigen Leistungen durch Lernen realisieren* müsse und dass das Kind dazu *die notwendigen Gelegenheiten in seiner kulturellen und menschlichen Umwelt vorfinden müsse*.

Wie müssen wir unter diesen Umständen das Verhältnis von Anlage und Umwelt in der geistigen Entwicklung des Kindes definieren? Die präziseste Formulierung ist wohl diese: *Die Anlagen eröffnen Möglichkeiten, Umwelt und Erziehung müssen sie ausschöpfen*. Es ist die Beziehung zwischen Möglichkeit und ihrer Realisierung. So weit, so gut. Man könnte sagen: hier haben die Psychologen eine Wahrheit *wiederentdeckt*, die jeder vernünftige Mensch kennt. Aber Achtung: Kennt sie wirklich jeder vernünftige Mensch? Hat man nicht über Jahrzehnte sogenannte schulunreife Kinder, ohne ihr Heim anzusehen, einfach zurückgestellt? Das konnte man doch nur tun, wenn man erwartete, dass es nicht auf den Anregungsgehalt ihres Heims und ihrer Familie ankam, weil die Reifung das Kind ein Jahr später schulfähig machen würde.

Woran soll sich der Erzieher halten?

Wir können diese Fragen hier nicht weiter verfolgen, sondern wenden uns zum Schluss noch einmal unserer Titelfrage zu: Woran soll sich der Erzieher halten? Welche *Erfahrungen* soll er dem Kind verschaffen? Wo erfährt der Lehrer, ob ein bestimmter Stoff der Entwicklungsstufe des Schülers angemessen ist? Und: wieviel *Freiheit* ist gut für ein Kind und einen Jugendlichen, damit sie sich richtig entwickeln?

Wir haben die Hoffnung aufgegeben, dass dies aus dem Reifestand des Kindes abgelesen werden könne. Wir glauben auch nicht mehr, dass ein bestimmter Reifestand im Kind die Bedürfnisse und Interessen wecke und es die Fragen stellen lasse, die wir dann einfach befriedigen und beantworten können. *Bedürfnisse und Interessen* werden genauso wie Vorstellungen und Begriffe *gelernt*. So können wir nun grundsätzlich sagen: *Es gibt keine einfache Methode*, einen «natürlichen Entwicklungsstand vor jeder Erziehung» zu bestimmen, um dann die erzieherische Massnahme daran anzupassen. Ebensowenig ist es möglich, ihren Inhalt aus irgendeiner Struktur des «natürlichen Bedürfnisses» oder der «spontanen Frage» abzulesen.

Der *Erzieher* muss sich in seinem Handeln einmal von seinem eigenen Wissen und Können leiten lassen. Er muss das Kind und den Jugendlichen zu dem hinführen, was ihm selber am Herzen ist: dazu gibt es keine Alternative. Aber dann braucht es ein Zweites: Indem er mit einem jungen Menschen interagiert, der in Entwicklung begriffen ist, das heisst, der lernend den Weg zu einem entwickelteren Verhalten sucht, muss er diesen genau *beobachten* und vorsichtig *abzuschätzen suchen*, wo er auf die-

sem Wege des Lernens steht. Überall dort, wo der Zögling fähig geworden ist, sein Verhalten aus *eigener Kraft und Einsicht* zu ordnen und zu steuern, wird man ihm *Freiheit* gewähren. Dabei werden Lehrer und Erzieher allerdings auch nicht vergessen, dass gewisse Lernprozesse und Erfahrungen es erfordern, dass der Lerner die *Freiheit zum eigenen Versuch*, im sachlichen wie im sozialen Bereich, erhält. Die wesentliche Regel aber ist die erste: die *Freiheit* des Kindes und des Jugendlichen *soll mit seiner Fähigkeit zur Eigenlenkung und zur Übernahme von Verantwortung wachsen*. Das erfordert genaues Hinsehen und eine wohlwollende, aber realistische Beurteilung seiner Möglichkeiten auf jeder Stufe und in jedem Verhaltensbereich. Drittens braucht der Erzieher so etwas wie die Fähigkeit einer didaktischen Anamnese, also der *Erinnerung an die eigenen Lernprozesse*. Daraus ergibt sich die Fähigkeit, zu erkennen, was für den jungen Menschen jeweils der nächste mögliche und notwendige Lernschritt sei. Damit wird er diesen in der «Zone der proximalen Entwicklung» (Wygotski) einleiten. Die Grösse des Schrittes wird auch von den Möglichkeiten abhängen, die in der *Anlage des Lernenden gegeben* sind, und zwar in jener Ausprägung, die der Stand der Entfaltung seiner Anlage, also sein Reifestand, ermöglicht. Zugleich aber werden diese Schritte immer bedingt sein durch das *bisherige Lernen* des Kindes oder Jugendlichen. *Reifung oder Lernen* des Zöglings: Woran soll sich der Erzieher halten? Die Antwort ist eindeutig: Er muss sich an ihr *kombiniertes Produkt* halten.

NZZ 26./27. 7. 86

Apprendre en s'amusant

Une nouvelle méthode pour apprendre les langues en s'amusant. En un rien de temps, les introvertis deviennent des bavards, les complexes s'effacent et le vocabulaire «rente» sans se faire prier.

Pas de pupitres, pas de chaises, pas de manuels, pas de dictées, pas de notes, pas de corrections, pas d'examens, pas d'efforts! A la limite pas de profs! Tous ces ingrédients sont inutiles à l'apprentissage d'une langue étrangère. Sont par contre indispensables des fauteils relax à siège inclinable, des perruques et frusques de déguisement, une installation stéréo, des cassettes de musique classique et baroque, des ballons. Et un joyeux animateur alliant savoir linguistique et charisme.

Cette méthode, qui nous vient de Bulgarie sous le nom de suggestopédie, est aujourd'hui enseignée avec succès dans des instituts privés genevois et fribourgeois. Son fondateur, Giorgi Lozanov, un psychiatre et physiologiste sexagénaire de Sofia, l'a mise au point après des années de recherches, avec les crédits et la bénédiction de l'Etat bulgare qui en a fait un produit de consommation intérieure et d'exportation monnayable fort prisé des pédagogues occidentaux avant-gardistes.

Jennifer Vanderplank, professeur d'anglais à Paris et à Genève, vingt-cinq ans de pratique: «*J'ai essayé toutes les techniques, la «méthode directe» où le professeur ne parle que la langue cible, le «silent way» où il ne dit pas un mot, le «drill» et ses exercices répétitifs, les méthodes audiovisuelles; elles sont toutes ennuyeuses. La suggestopédie est la seule qui permette d'apprendre une langue sans fatigue ni lassitude, en s'amusant.*»

Surprenant, en vérité! Les élèves – douze au maximum – sont accueillis dans un salon fleuri meublé de fauteils confortables.