

# Zielvorstellungen und Realität des Schulanfangs

Erwin Schwartz

## Pädagogische Zielvorstellungen und die Realität des Schulanfangs

Pädagogische Ziele einerseits – schulische Realität andererseits, in diesem Spannungsfeld scheint die Diskrepanz zwischen Vorstellung und Wirklichkeit am größten im Blick auf den Schulanfang. Resignation stellt sich nur zu schnell ein, und ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zu diesem Thema wirkt, wenn nicht nutz-, so doch folgenlos.

Jedoch – diese Tagung zielt auf Verwirklichung; hier geht es nicht um illusionäre Reformen, sondern um die Durchsetzung alter Rechte des Kindes, die zudem grundgesetzlich verbürgt sind. Zwar sind sie durch Weimarer Verfassung wie Bonner Grundgesetz garantiert, aber bis auf den heutigen Tag nicht eingelöst worden. Die Kluft zwischen Verfassungsnorm der Grundgesetz-Artikel 2, 3 und 7 und der Verfassungswirklichkeit ist im Blick auf den Schulanfang besonders groß (SCHWARTZ 1969, 1973).

Diese Kluft zu verringern, ist heute jedoch aussichtsreicher, denn anders als früher können jetzt zwei neue Faktoren in die Entwicklung eingebracht werden:

– Da ist einmal die wachsende Einsicht, daß je jünger die Kinder, um so höher Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit zu veranschlagen sind und schulische Versorgung dem zu entsprechen habe. Wurde früher als „Prima“ das letzte, so ist heute das erste Schuljahr als solches anzusehen und zu versorgen.

Zum anderen sinken die Jahrgangsstärken der ersten Schuljahre rapide: Früher eine Million, jetzt 800 000 und in Kürze nur noch 600 000 (HÖHN 1977).

Damit geben die Schulanfänger uns Erwachsenen die Chance, das nachzuholen, was wir bisher schuldhaft versäumt haben – eine „Schulreform von unten“. Sie allein kann die Gesundheit der Heranwachsenden – Thema dieser Tagung – auf Dauer fördern und sichern. Ein unzureichender Schulanfang kann aber auch „krank machen“, denn wenn unter Gesundheit „das körperliche, seelisch-geistige und soziale Wohlbefinden“ (Weltgesundheitsorganisation) zu verstehen ist, dann werden früher Leistungsdruck, Schulangst und Mißtrauen zu Anlässen

für lebenslange Störungen. Darum geht es dem Pädagogen nicht nur um den aktuellen Befund bei Schulbeginn; er will eine lebenswirksame Rechtentwicklung einleiten und eine lebensstörende Fehlentwicklung verhindern. Dies ist die Maxime seines gegenwärtigen Handelns; mit ihr gewinnt der Schulanfang erst seine Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Kindes.

Unter einem solchen Kriterium von „Rechtentwicklung oder Fehlentwicklung“ können in den Grenzen menschlicher Verantwortungsfähigkeit pädagogische Ziele begründet, kann die schulische Realität geprüft und sollten Veränderungen verantwortet werden. Dieser zunächst formale Dreischritt – Begründung der Ziele, Prüfung der Realität, Verantwortlichkeit für Veränderungen – wird nun an drei Inhaltsbereichen des Schulanfangs festzumachen sein:

1. Da ist als erstes die **anthropologisch bestimmte Sorge**, wie denn für die Heranwachsenden der Anfang der Schule als Start für einen oft lebensbestimmenden Weg so angelegt werden kann, daß er die Zukunft nicht versperrt, sondern eröffnet (LANGEVELD 1960; A. FLITNER, Hrsg. 1963; v. HENTIG 1977). Die „humane Schule“ wird hier ins Leben gerufen oder zu Grabe getragen.
2. Diese propädeutische Funktion des Schulanfangs stellt sich in einem engeren Sinne auch als eine **spezifisch didaktische Aufgabe**: Nur wenn die Kinder schon hier in einer der Altersstufe angemessenen Weise „das Lernen lernen“, wird das individuelle Entfaltungsrecht der Heranwachsenden freigesetzt. Für eine solche „freisetzende Erziehung“ (SCHWARTZ 1969) reicht weder ein Schulmeister noch ein Fachlehrer, dazu bedarf es des „Fachmannes für Kindererziehung“ (Strukturplan 1970; HAARMANN 1977).
3. Die „**soziale Frage des Kindes**“ (MONTESSORI) in und an unsere Gesellschaft bleibt auch nach Weimarer Verfassung und Bonner Grundgesetz gestellt – und unbeantwortet. Wer wollte leugnen, daß Kinder in unserer Gesellschaft unverschuldet, die einen bevorzugt, die anderen benachteiligt werden und beiden von den Erwachsenen das versagt wird, was als erreichbares Maß von Gleichberechtigung ein Gebot des Grundgesetzes ist. Schon am Schulanfang ist ablesbar, ob das Sozialstaatsprinzip der Demokratie wahrgenommen oder verleugnet wird.

### **Die anthropologisch bestimmte Sorge:**

### **Schulanfang als Start – die Schule als ein Weg des Kindes?**

Grundgesetz Artikel 7 spricht dem Staat die Aufsicht über das Schulwesen zu und beinhaltet damit seine Pflicht, für Gesunderhaltung und Rechtentwicklung der Heranwachsenden in der institutionalisierten Erziehung Vorsorge zu treffen

(HAMANN-LENZ o.J.; SCHWARTZ 1973). Sein Schulmonopol fordert zugleich öffentliche Mitarbeit und parlamentarische Kontrolle heraus.

Es ist also Rechtens (siehe auch GG Art. 6), den Schulanfang daraufhin zu überprüfen, ob das Maß an staatlicher Für- und Vorsorge den anthropologischen Notwendigkeiten dieser Kindheit annähernd entspricht. Nur eine, allerdings entscheidende Notwendigkeit soll hier in pädagogische Zielvorstellungen übersetzt, an der schulischen Realität geprüft und für Veränderungen geltend gemacht werden. Es sind dies das im Kindesalter lebensnotwendige Bedürfnis nach einem umschließenden und dann tragfähigen **Kontinuum der Übereinstimmung und Geborgenheit** und die sich daraus entwickelnde, fortschreitende **Kontinuität der kindlichen Lern- und Veränderungsprozesse**.

Das bedeutet für den Schulanfang konkret und vereinfacht:

Wenn die Schule „Muße“ sein oder zumindest noch gewähren soll, dann vor allem zum Schulbeginn, und das nicht nur in einem quantitativen zeitlichen, sondern vor allem in einem qualitativen inhaltlichen Sinn. **Kontinuum** verweist uns dann auf den übergreifenden Zusammenhang von Wert- und Erziehungsvorstellungen, die wir nicht von den Kindern zu erwarten, sondern diese mit Recht von uns zu fordern haben. Um dieses Kontinuum für das Kind haben sich die Erwachsenen – Eltern und Ärzte und Lehrer besonders – immer wieder, aber gemeinsam auseinanderzusetzen.

- Nur wo so das erreichbare Maß an Übereinstimmung angestrebt wird, kann dann in der fortschreitenden Zeitdimension die **Kontinuität der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse** gesichert und eine individuelle Ausprägung ermöglicht werden.

Die **Realität des Schulanfangs** ist derzeit – zumindest in der Bundesrepublik – mit solchen pädagogischen Zielvorstellungen noch nicht in Einklang zu bringen: Für das beschworene Kontinuum fehlt es an Zeit für Muße und Zuwendung – denn anders als in anderen Ländern Europas stehen in der Bundesrepublik für 30 und mehr Sechsjährige nur 18 Wochenstunden zur Verfügung, um im ersten Jahr immer noch und vor allem Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen (Richtlinien der Bundesländer). So wird das Kontinuum nicht nur durch die zeitliche Verkürzung ad absurdum geführt, es wird auch in seinem inhaltlichen Zusammenhalt aufgelöst. Die widerstreitenden Wertvorstellungen werden häufig ohne pädagogische Transformation von außen schon in den Schulanfang hineingetragen, und damit erzeugt man ein Zuviel an Kritik, Konflikt und Chaos, wo doch zunächst als Voraussetzung für den Selbst-Stand persönlicher Zuspruch, soziales Zusammenfinden und innere wie äußere Ordnung erstrebenswert sind.

Erst ein solches Kontinuum als Fundament ermöglicht dann auch eine weiterführende **Kontinuität der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse**. Für den Schulanfang bedeutet dies:

- Nicht trennende Brüche zwischen den Stufen der institutionalisierten Erziehung, sondern nur gleitende Übergänge sichern solch ungestörten Fortgang. Kindergarten und Schulanfang mögen institutionell noch gesondert, ihre Erzieher unterschiedlich ausgebildet und besoldet werden; in der pädagogischen Aufgabe gehören sie zusammen. Was auf der hohen ministeriellen Ebene um der Kompetenzen willen hier unter „Sozial“ und dort unter „Kultur“ getrennt in Anspruch genommen wird, das ist auf der unteren, der örtlichen Ebene durch die Erzieher um der Kinder willen zusammenzuführen. Was für den Anfang der Grundschule gilt, ist mutatis mutandis auch für ihren Abschluß geltend zu machen (Strukturplan 1970; HORN 1977).
- Nicht frühzeitige Aussonderung, sondern möglichst langwährende Integration sichert die Kontinuität der individuellen Entwicklung. Dem widersprechen – nicht im Einzelfall, aber als prinzipielle Lösungsmöglichkeit – die Zurückstellung bei Schulbeginn, die Verweisung in den Wartesaal des Schulkindergartens, das Sitzenbleiben und die Ausweisung in die Sonderschule. Alle diese Maßnahmen haben prinzipiell nur eine Alibifunktion; indem mit ihnen der Notstand des Schulanfangs verschleiert wird, wird die Schuldfrage von den Erwachsenen genommen und den Kindern zur Last gelegt. Indem man an Symptomen kuriert, gerät die eigentliche Ursache – ein vernachlässigter Schulanfang – gar nicht erst in den Blick.

### **Die spezifisch didaktische Aufgabe:**

### **Sicherung des Entfaltungsrechtes für Schulanfänger**

Die Blickrichtung ist radikal zu ändern. Untersuchte man früher den Sechsjährigen daraufhin, ob er auch reif sei für diese Schule (KERN 1958), so ist heute zu fragen, ob denn diese Schule auch „reif“ sei für das Kind (SCHWARTZ 1963). Solche Umkehrung ist berechtigt, denn GG Art. 2 verspricht „das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ für jedermann – also nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder. Dieser für alle prinzipiell gleiche Rechtsanspruch ist jedoch für Erwachsene und Kinder zu differenzieren und unterschiedlich zu bewerten:

- Für die Erwachsenen beinhaltet es ein Recht auf individuelles Verhalten, also auf Durchsetzung der eigenen Individualität.
- Beim Kind dagegen befindet sich die eigene Individualität erst noch im Werden. Sein Entfaltungsrecht richtet sich daher vor allem auf die Erlangung und Ausprägung der eigenen Individualität (HEYMANN/STEIN o.J.).

Wer als Erwachsener seine Persönlichkeit im Rahmen sozialer Verpflichtungen entfalten will und soll, muß solche Individualität erst in einem langwierigen und aufwendigen Prozeß der Erziehung ausgebildet haben. Nicht nur der Beginn, sondern auch die Richtung dieses Prozesses wird durch den Schulanfang

bestimmt. Häufig schon hier entscheidet sich, ob der Heranwachsende auf den Weg einer freisetzenden Erziehung zur Selbstverantwortung oder den einer festlegenden Unterweisung zur Fremdbestimmung geführt wird.

Diesem Ziel näherzukommen, ist in der Realität des heutigen Schulanfangs auf vielerlei Weise erschwert. Hier nur einige Hinweise:

- Da sind die Veränderungen in der **Familienstruktur**: Die Zahl der einzuschulenden Einzelkinder wächst, denn das Geburtenniveau schrumpft auf 1,5 Kinder pro Familie. – Versorgungsdefizite treten häufiger auf, denn 6,3% der Kinder kommen aus unvollständigen Familien. – Häusliche Entfaltungshilfe wird eingeschränkt, wenn bei 37% der Kinder die Mütter erwerbstätig sind.
- Ähnliches gilt für die **Gesellschaftsverfassung** und deren **Auswirkungen auf die Schule**. Der Anteil der Ausländerkinder in der Grundschule steigt in den Jahren von 1975–1980 von 6 auf 13%; diese Heterogenität erschwert individuelle Entfaltung. – Eine leistungsbesessene Gesellschaft beschattet mit ihrem Numerus-clausus-Denken bereits Grundschule und Schulanfang: Jedes zweite Grundschulkind weist Symptome von „Schulschwäche“ (Verhaltens- und Lernstörungen) auf (THALMANN 1974), welche die Entwicklung von Ich-Stärke und Identität beeinträchtigen.

Schon diese wenigen Daten machen deutlich, daß hier inhaltliche Veränderungen unabweisbar sind, wenn dem Entfaltungsrecht des Kindes unter den gegenwärtigen Bedingungen entsprochen werden soll. Die zu verändernde und sehr **spezifische didaktische Aufgabe des Schulanfangs** ist aus der Vorstellung (LICHTENSTEIN-ROTHER 1970) endlich in die Realität jeder Schule zu übersetzen.

Noch ist der Schulanfang aus Tradition stärker auf die Zukunft der weiterführenden Schulen gerichtet als an der Gegenwart der Kinder orientiert. Daß die Kulturtechniken zwecks Erwerbs der späteren und eigentlichen Bildungsgüter immer noch das erste Schuljahr beherrschen, widerspricht zwar der erziehungswissenschaftlichen Einsicht und dem Willen der Lehrer, wird aber durch äußere Bedingungen des Unterrichtspotentials erzwungen und durch Leistungswahn mancher Eltern noch gefördert.

Nicht gegen das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen wird hier argumentiert, sondern gegen die Ausschließlichkeit ihres Anspruches und dessen Begründung. Da gilt das geflügelte Wort „Vom Spiel zur Arbeit“, und das Spiel wird dann dem Kindergarten und die Arbeit der Grundschule zugerechnet. Schulische Arbeitshaltung erfordert dann vor allem Aufmerksamkeit und Konzentration – gegenüber Buchstaben und Zahlen. Man schlägt die Fibelseiten auf, mit denen einem eine Aufgabe zudiktiert wird; man schaltet Interessen und Hingabe je nach Pausenzeichen ab oder an. Man lernt sich einzufügen in vorgegebene Ordnungen und einzustellen auf vorbedachte Inhalte.

Wiederum – nichts gegen das Einfügen und Einstimmen, wohl aber gegen diese Ausschließlichkeit, die keinen Raum mehr läßt für das Entfalten der Individualität. Wir müssen den Schulanfang gleichsam vom Kopf auf die Beine stellen, damit die Kinder selbst laufen lernen können, d.h. auch zu dem laufen dürfen, was sie anlockt, erweckt, bewegt und verändert – kurz: Wo sie das Selber-Lernen lernen können.

Dazu bedarf der Schulanfang vor allem des kindlichen Spiels neben all der schulischen Arbeit; dazu muß er aber auch neue Inhalte anbieten können – die „unwichtigen Fächer“ der alten Schule (Sport, Musik, Kunst, Werken) schreien um des Kindes willen nach einer Erweiterung des Stundenplans, auf dem sie sonst nur als Ausfall vermerkt werden. Auch die Verbindung von individuellem und sozialem Lernen erfordert mehr Zeit, und für alle dem Entfaltungsrecht zuzuordnenden „neuen“ Inhalte wie Formen der Erziehung gilt: „Bildsamkeit zeigt sich nicht, außer wo sie erwartet wird und wo die Bildung schon wirksam ist, deren Möglichkeiten sie dem Kinde erschließen soll“ (W. FLITNER 1950). Dieser Gedanke führt uns in ein pädagogisches Traumland, das zu erreichen billig wäre, wenn die Erwachsenen sich die Erziehung ihrer Kinder etwas teurer sein ließen.

Wenn wir die spezifisch didaktische Aufgabe des Schulanfangs aus dem Entfaltungsrecht des Kindes ableiten, dann geht es natürlich nicht nur um eine Veränderung und Erweiterung der Inhalte. Wo sie allerdings im In- oder häufiger im Ausland verwirklicht sind, kann man mit eigenen Augen sehen, wie sich Kinder verändern: Aufmerksamkeit, Konzentration, Intensität, „Disziplinierung“ – all das sind eben keine formalen und meßbaren Charakteristika angescholter Arbeitshaltung, sondern inhaltsbezogene Entfaltungen des kindlichen Interesses: Wer eben noch bei der dritten Wiederholung derselben Fibelseite „ausflipped“, steht gleich darauf eine halbe Stunde konzentriert und versunken vor seiner Staffelei, um großflächig zu malen.

Solche Entfaltung setzt inhaltlichen Anspruch, aber auch personale Begegnung voraus. Für den Schulanfang ist es Zeit, statt nach dem „Pädoexperten“ (GAMM 1970) zu rufen, sich wieder auf den „pädagogischen Bezug“ (NOHL 1949) zu besinnen. Der Klassenlehrer als „Fachmann für Kindererziehung“ allein – in Zusammenarbeit mit Lernbereichs-Lehrern – ist eine, allerdings die entscheidende Voraussetzung, daß eine „pädagogische Atmosphäre“ (BOLLNOW 1964) wirksam werden kann, in der das romantisch klingende Zitat wieder reale Bedeutung gewinnt: „Wo ich vertraue, handle ich besser; wo mir vertraut wird, gewinne ich Kräfte über mein Maß“ (NOHL 1949).

Allerdings – und das darf nicht verschwiegen werden – gehören zur Sicherung des Entfaltungsrechts auch materielle Bedingungen, von denen in diesem Zusammenhang nur eine erwähnt werden soll: Zumindest muß die Zahl der Lehrerwochenstunden der Schülerzahl in einem ersten Schuljahr gleich sein, so daß der Schulanfänger sagen kann: „Eine Stunde in der Woche gehört der Lehrer mir.“

## Die „soziale Frage des Kindes“:

### Verweigerung oder Gewährung von Gleichberechtigung?

Die Frage nach der sozialen Stellung des Kindes in unserer Gesellschaft hat in bezug auf die Grundschule und den Kristallisationspunkt des Schulanfangs in der Weimarer Verfassung wie im Bonner Grundgesetz die gleiche Antwort erhalten: „Nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis des Elternhauses“ (Weimarer Verfassung Art. 146), nicht Geschlecht, Abstammung, Rasse, Heimat und Herkunft, Glaube, religiöse oder politische Anschauungen (Bonner Grundgesetz Artikel 3) dürfen dazu führen, daß jemand „benachteiligt oder bevorzugt“ wird. Damit ist ein Anspruch auf Gleichberechtigung postuliert, den zu verwirklichen Erziehung und Schule nur einen kleinen, aber notwendigen Beitrag zu leisten vermögen.

Pädagogische Zielvorstellungen sind aus diesem Verfassungsauftrag abzuleiten, d. h. in das pädagogisch Mögliche zu transformieren und vor Ort zu verantworten. Die vorschnelle Parole für A-Länder heißt dann „**Chancengleichheit**“, für B-Länder „**Chancengerechtigkeit**“. Nach pädagogischer Erfahrung und Einsicht greifen beide zu kurz – oder richtiger – zu weit: „Chancengleichheit“ versucht vergeblich, sich mit nivellierenden Tendenzen über anthropologische Verschiedenartigkeit wie über das fehlende gesellschaftliche Angebot an gleichen Chancen hinwegzutäuschen; „Chancengerechtigkeit“ ist Ausdruck eines willkürlich interpretierbaren, gewährenden Hoheitsaktes, und wenn „Chancengleichheit“ die pädagogischen Möglichkeiten überschätzt, so verkürzt „Chancengerechtigkeit“ den pädagogischen Prozeß, in den der zu Erziehende nicht nur als ein zu Behandelnder, sondern auch als ein Handelnder – also als ein Subjekt eingeht und ihn wie den Erzieher in dessen Verhalten mitbestimmt. Beiden gegenüber ist sein Anspruch auf **Gleichberechtigung** zur Geltung zu bringen. Solche Gleichberechtigung aber ist für die Jahre des Schulanfangs nur durch unterschiedliche pädagogische Betreuung anzustreben: Nicht allen ist das Gleiche, sondern jedem ist das Seine zu vermitteln.

Die Realität des Schulanfangs widerspricht dieser pädagogischen Zielsetzung. Der Schulanfang mit seinen Reifeuntersuchungen, seinen Zurückstellungen und Ausweisungen wirkt wie ein Nadelöhr, durch das ein Kind hindurch muß, um als der Schüler herauszukommen. Über den Erfolg entscheidet nicht etwa das natürliche Entwicklungsniveau, sondern die durch häusliche Lernprozesse erreichte Anpassung an die von der Gesellschaft gesetzten Entwicklungsnormen.

In der pädagogischen Perspektive treten hier unverschuldeter Rückstand, aber auch unverdienter Vorsprung deutlich hervor:

- Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind für den Eintritt in diese Schule schlechter gerüstet (BRAND 1955; TIETZE 1973; PLAKE 1974).

Häusliche Vorbildung fördert die Schulfähigkeit; es ist der Bildungswille der Eltern, der die Sextaner zeugt (KOB 1955; U. und P. LAUSTER 1974).

Im ganzen entscheidet Nähe oder Ferne der primären Sozialisation zu den gesellschaftlich gesetzten Schulleistungsnormen, ob man ein „guter“ oder ein „schlechter“ Schulanfänger wird (ROEDER u. a. 1965; ROLFF 1967; b:e Redaktion, Hrsg., 1971 u. a.).

Solche Rückstände und Vorsprünge, die dem Anspruch auf Gleichberechtigung zuwiderlaufen, können durch den Schulanfang nun noch verstärkt werden:

Schulreifetests sind zumeist an der schulisch geforderten Intelligenz orientiert (LÖSCHENKOHL 1975).

Ihre Rückstoßwirkung trifft daher zumeist gerade jene, welche der Förderung besonders bedürfen (LIEDEL 1972).

– Ihre Zahl wächst mit der Höhe der Klassenfrequenz (EWERT 1972).

Niemand darf wegen seiner Heimat und Herkunft benachteiligt oder bevorzugt werden, heißt es im Grundgesetz, der Beginn der staatlichen Schule aber verstößt gegen diesen Anspruch auf Gleichberechtigung: Durch ihn werden Kinder für die von ihnen nicht zu verantwortenden Rückstände oder Vorsprünge benachteiligt oder bevorzugt.

Dies ist eine vorrangig sozialpädagogische Herausforderung an den Schulanfang. Sie kann nur erfüllt werden,

- wenn die Ausgangslage des einzelnen Kindes nicht durch einen isolierten Test, sondern in umfassender Weise diagnostiziert wird (JÄGER u. a. 1975);
- wenn daraus folgernd für den individuellen Entwicklungsprozeß fördernde Lernsituationen eingeleitet werden (GARLICH 1977);
- wenn für schulschwache Kinder (REINARTZ/SANDER 1977) zusätzliche Förderung ermöglicht wird;
- wenn diese Förderung nicht isolierend wie bei der „Legasthenie“ (SPITTA, Hrsg., 1977), aber auch nicht aussondernd wie bei Schulversagern (TOPSCH 1975), sondern integrativ und langfristig erfolgt.

– Diese und weitere Maßnahmen beim Schulanfang können keine Chancengleichheit beim Start vortäuschen, geschweige denn erreichen; erst wenn sie langfristig auf die weitere Schullaufbahn zielen, bewirken sie eine Gleichberechtigung für eine zwar unterschiedliche, aber individuell optimale Rechenentwicklung. Alle stoßartigen und punktuell nur auf isolierte Schulleistungen zielenden Interventionen bewirken in der Regel nur täuschende Augenblickserfolge, die langfristig durch den Rückgang auf das alte Niveau wieder abgebaut werden (BRONFENBRENNER 1974; HUNT 1975).



## Der Schulanfang – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Solche Vielschichtigkeit und Langfristigkeit machen abschließend noch einmal deutlich, daß der Schulanfang mehr ist als ein punktuelles Ereignis – in doppelter Beziehung: Für die Entwicklung der Schule kann man an ihm die Vorzeichen erkennen, ob eine veraltete Schule konserviert oder eine zeit- und zukunftsgerichte Schule für alle Kinder des Volkes angebahnt werden soll. Wichtiger noch: Für die Heranwachsenden entscheidet dieser Anfang häufig schon darüber, ob und wie die Schule insgesamt ihre Rechtentwicklung fördern und ihre Fehlentwicklung verhindern kann.

Soll der Schulanfang diesen seinen Teilbetrag zur kindlichen Entwicklung leisten können, so muß

durch ein **Kontinuum** der erzieherischen Leitvorstellungen die **Kontinuität** der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse gesichert werden,

damit dem **Grundrecht des Kindes auf Entfaltung** seiner Individualität durch veränderte Inhalte und Formen der Erziehung entsprochen

– und dem **Anspruch auf Gleichberechtigung** hinsichtlich dieser individuellen Entfaltung in sozialer Verantwortung Rechnung getragen werden kann.

Der Schulanfang ist so eine Vorwegnahme der Schule; für den Schulanfänger bestimmt dieser Start häufig zugleich den künftigen Weg. Wie er verläuft und wo dieser Weg einmündet, das ist keineswegs in die Verfügbarkeit der Schule und ihrer Lehrer allein gestellt, sondern erweist sich vielmehr als eine **gesamtgesellschaftliche Aufgabe** (BRONFENBRENNER 1974, 1977). Nur wenn alle Erwachsenen die demokratische Vertretung für die unmündigen Kinder wahr- und ernstnehmen, werden die wichtigsten Voraussetzungen für einen veränderten Schulanfang verwirklicht werden können:

– Mehr Zeit für Schulanfänger – eine Stunde in der Woche gehört der Lehrer mir!

Ausbau der Grundschule zu einer Kinderschule und

Einstellung aller Grundschullehrer.

Am Beispiel des Schulanfangs wird uns Erwachsenen die Verantwortung deutlich, die GUSTAV HEINEMANN so formulierte:

„Wer heute nur für sich selber sorgen will, verspielt mit der Zukunft der anderen zugleich seine eigene.“

## Literatur

- b:e REDAKTION (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialisation und Schulerfolg, Weinheim 1971.
- BOLLNOW, O. F.: Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg 1964.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- BRONFENBRENNER, U.: Towards an experimental ecology of human development, in: American Psychology, 1977, 32, 513ff.
- BRÜHL, M.: Benachteiligte Kinder als pädagogisches Problem, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1970.
- BRUNER, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie, Düsseldorf 1974.
- BRUNER, J. S.: Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970, 16ff.
- BURK, Kh.: Kinderschule oder Vorschule der Wissenschaft, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1976.
- CALLIESS, E.: Spielen und Spieldidaktik, in: HAARMANN, D. (Hrsg.), a.a.O., 193ff.
- DAVIE, R.: Children and families with special needs, Inaugural lecture, Cardiff, University College 1975.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 1, Stuttgart 1975.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, bes. 40ff. und 123ff.
- DIE GRUNDSCHULE, hrsg. von E. SCHWARTZ, Braunschweig  
Heft 1/1971: Aufgaben und Ziele der Vorschulerziehung.  
Heft 2/1971: Eingangsstufe – Feigenblatt oder Fortschritt?  
Heft 7/1976: Schulanfang für Kinder.  
Heft 8/1976: „Anwälte des Kindes“ – Gesunde Schule – gesunde Kinder.
- EWERT, O.: Bericht über die Erhebung zur Durchführung von Schulreifeuntersuchungen, in: Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Heft 41, 1974.
- FERDINAND, W.: Chancengleichheit durch Vorklassen. Fünf empirische Untersuchungen, Essen 1971.
- FERDINAND, W./UHR, R.: Sind Arbeiterkinder dümmer – oder letztlich nur „die Dummen“? In: Die Grundschule 1973, 4, 237ff.
- FIEDLER, U.: Freisetzende Erziehung und selbstentdeckendes Lernen, in: HAARMANN, D. (Hrsg.), a.a.O., 152ff.
- FLAVELLI, J. H./BOTKIN, P. T./FRY, C. L./WRIGHT, J. W./JARVIS, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim 1975.
- FLITNER, A.: Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, o. J.
- GAMM, H. J.: Kritische Schule, München 1972.
- GARLICH, A.: Schulreife – Schulfähigkeit – Anfangsunterricht, in: HAARMANN, D. (Hrsg.), a.a.O., 22ff.
- HAARMANN, D. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Grundschule, Braunschweig 1977.
- HAMANN/LENZ: Grundgesetz, 3. Auflage, o. J.
- HARTUNG, K. (Hrsg.): Schulbeginn und seelische Gesundheit des Kindes, Marburg 1975.
- HEYMANN, K.-D./STEIN, E.: Das Recht auf Bildung – dargestellt am Beispiel der Schulbildung, in: Archiv für öffentliches Recht, 1972, 97, 185ff.

- HÖHN, Ch.: Geburtenrückgang: Statistische Grundlagen und Prognosen, in: Der Kinderarzt, München 1977, 2.
- HORN, H. A.: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, in: HAARMANN, D. (Hrsg.), a.a.O., 256ff.
- JÄGER, R./BEETZ, R./ERLER, R./WALTER, R.: Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum, Mannheim (Universität) 1975.
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967.
- KERN, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife, Freiburg 1958.
- KLEIN, G.: Persönlichkeitsentwicklung in der Schule, Heidelberg 1965.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt 1964.
- KRAPP, A./MANDL, H.: Schulfesttests und Schulerfolg, München 1971.
- LANGVELD, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960.
- LAUSTER, U. und P.: Ist mein Kind schulreif? Reinbek 1974.
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Schulanfang, Frankfurt 1969.
- LIEDEL, M.: Zurückstellung oder Vorschule? München 1972.
- LÖSCHENKOHL, E.: Über den prognostischen Wert von Schulfesttests, Stuttgart 1975.
- MANDL, H.: Kognitive Entwicklungsverläufe von Grundschulern, München 1975.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1949.
- OERTER, R.: Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf, in: RAUH, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Entwicklungspsychologie, Stuttgart 1977.
- PETTER, G.: Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget, Bern/Stuttgart 1966.
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz, Zürich 1947.
- PLAKE, K.: Familie und Schulanpassung, Düsseldorf 1974.
- RAAPKE, H.-D.: Mit fünf Jahren schon schulreif? In: Die Grundschule 1969, 2, 6f.
- REINARTZ, A./SANDER, A. (Hrsg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1977.
- ROEDER, P. M. u. a.: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.
- ROLFF, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg <sup>3</sup>1970.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart <sup>10</sup>1976.
- RÜDIGER, D./KORMANN, A./PEETZ, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit, München/Basel 1976.
- RÜHL, K.: Mit 5 in die Schule? Stuttgart 1975.
- SCHWARTZ, E.: Die Grundschule – Funktion und Reform, Braunschweig 1969.
- SCHWARTZ, E.: Vom pädagogischen Sinn des Schulanfangs, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1963, S. 143ff.
- SCHWARTZ, E.: Eingangsstufe zwischen Selbstentfaltung und Schulanpassung, in: Die Grundschule 1974, 2, S. 60ff.
- SCHWARTZ, E.: Vorschulerziehung – wann, für wen und wozu? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1969, 4, 223ff.
- SENNLAUB, G.: Grundschularbeit mit Eltern, in: HAARMANN, D. (Hrsg.), a.a.O., 110ff.
- SPITTA, G.: Legasthenie gibt es nicht ... Was nun? Kronberg 1977.
- THALMANN, H. Ch.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, Stuttgart 1974.
- TIETZE, J.: Chancengleichheit bei Schulbeginn, Düsseldorf 1973.
- TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung, Essen 1975.

- WINKELMANN, W.: Persönlichkeit und Schulanpassung bei Grundschulkindern, Bonn 1971.
- ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE E. V.: Einklagbares Kinderrecht auf Schulbildung, hrsg. v. E. SCHWARTZ, Frankfurt 1973.
- LIEBRECHT, A./HAARMANN, D./SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Unser Kind kommt zur Schule – Schulanfang mit Eltern, Frankfurt 1976.
- BEITRÄGE ZUR REFORM DER GRUNDSCHULE, hrsg. v. E. SCHWARTZ:  
Modell „Erstes Schuljahr“ – Beiträge zum Schulanfang, Frankfurt 1976.  
Fibeln und Erstlesewerke I, Frankfurt 1976.  
Lesenlernen – das Lesen lehren, Fibeln und Erstlesewerke II, Frankfurt 1977.  
„Legasthenie“ oder Lesestörungen? Frankfurt 1977.