

Schuleintritt, Schulfähigkeit und Lernsituationen

Ariane Garlichs

Im folgenden behandle ich vor allem drei Fragenkomplexe:

- Die Bedeutung des Schuleintritts aus der Sicht des Kindes,
- die Frage, was Schulfähigkeit heißt und welche Bedeutung ihrer Feststellung zukommt, und schließlich die Frage, wie der Schulanfang gestaltet sein sollte, um Kindern den Schulbeginn zu erleichtern.

I. Der Schuleintritt im Leben des Kindes

Der Schuleintritt bedeutet im Leben eines Kindes einen tiefen Einschnitt. Es muß sich loslösen von seiner primären Umwelt und tritt in eine Institution ein, die von ihm zunächst kaum zu durchschauen ist. Mit dem Schülerdasein erhält das Kind einen neuen Status und übernimmt neue Pflichten. In Spielen und Gesprächen nimmt es die Situation des Schuleintritts vorweg und versucht, sich auf seine neue Rolle einzustellen. Dennoch liegt darin nur eine unzureichende Hilfe für das Kind, weil die Schulsituation selber von ihm nicht eingesehen werden kann. Die Schule ist oft räumlich weit entfernt, die Lehrer sind fremd, die von der Schule gestellten Verhaltenserwartungen und in ihr gepflegten Gewohnheiten sind unbekannt. Die Probleme des Schulanfangs sind wesentlich Probleme des Übergangs. Sie verschärfen sich dort, wo sich Kinder mit Schulbeginn schlagartig einer ihnen völlig fremden Welt ausgeliefert sehen. Dies kann für Kinder aus einem schulfernen Sozialisationsmilieu zu einem Schulschock führen. Aber auch für die übrigen Kinder ist **der Schuleintritt mit einem „strukturellen Sozialisationskonflikt“** (wie es PLAKE 1975 nennt) **verbunden**. Während das Bezugssystem der Familie sich an persönlichen Beziehungen orientiert, gelten in der Schule allgemeine, von der einzelnen Person unabhängige Normen. Soziologen sprechen davon, daß in der Familie partikularistische Orientierungen aufgebaut werden, während in öffentlichen Institutionen wie der Schule universalistische Orientierungen verlangt werden. Das Kind, das in der Familie seine Wünsche unmittelbar mit seinen Bezugspartnern aushandeln konnte, sieht sich in der Schule einem Netz unpersönlicher Regeln gegenüber.

Diese verlieren allenfalls da etwas von ihrer Unverständlichkeit, wo ein zuwendungsbereiter Lehrer seine Schulanfänger verständnisvoll und geduldig in die Welt der Schule einführt. Für das sechsjährige Kind ist es eine oft schmerzliche Erfahrung, daß es in der Schule – anders als in der Familie – nicht um seiner selbst willen etwas gilt, sondern mit der Rolle des Schülers auf bestimmte Lernanstrengungen verpflichtet und nach seinen Lernleistungen bewertet wird.

Die Konfrontation mit einer unpersönlichen Institution, die den Schulanfang als Verwaltungsakt exekutiert, beginnt für manche Kinder mit der Anmeldeprozedur. Ein Vater berichtet das so (WEBER 1975, S. 410f.):

„Die Schulanmeldung oder die ‚Institutionalisierung meines Kindes‘

Durch die Tageszeitung wird man verpflichtet. Ort und Zeit sind angegeben. Johannes – so heißt der Knabe – weiß, daß er in die Schule kommt... Wir betreten die Schule... Dort trafen wir zwei aufgeregte Mütter mit zwei wartenden Kindern... Jetzt kamen wir dran. Wir betreten folgsam das vollgestellte Lehrerzimmer ... Unserem Wunsch, die zukünftige Lehrerin unseres Sohnes zu sehen, konnte aus überregionalen schulorganisatorischen Gründen nicht entsprochen werden. Wir haben auch nicht gefragt: Man will doch nicht gleich auffallen, das könnte doch dem Kind schaden.

Nur die Personalien wurden aufgenommen. Bei der Frage: ‚Name des Erziehungsberechtigten?‘ wollten wir einen Beitrag zum Jahr der Frau leisten. Die Karteikarte hatte aber nur Platz für einen Namen. Im Hinausgehen bekam ich noch drei Zettel: ein grünes Blatt des geschäftsführenden Rektors, unter anderem mit Daten des Schulreifetests und der schulärztlichen Untersuchung, ein weißes Blatt des Elternbeirats zum Thema ‚Sicherer Schulweg‘ und ein Merkblatt ‚Landesausschuß für gesundheitliche Volksbildung‘. Wir sollten die drei Zettel wohl lesen.

Nach viereinhalb Minuten wurden wir ‚abgelöst‘. Johannes hatte während dieser Zeit nichts gesagt. Er war auch nicht gefragt worden.“

Daß ein derartiges Vorgehen jede persönliche Einfühlung in die Situation des Kindes und seiner Eltern vermissen läßt, braucht nicht hervorgehoben zu werden. Freilich wäre es zu einfach, das Beispiel für einen zufallsbedingten „Ausrutscher“ einer einzelnen Schule zu halten. Vielmehr liegt es in der Konsequenz der zunehmenden Bürokratisierung unserer Schulen (in jüngster Zeit auch unserer Grundschulen), Schüler zu Objekten der Verwaltung zu machen. Es bedarf daher bewußter Anstrengung der beteiligten Pädagogen und Eltern, um die Schulanfänger nicht gedankenlos dem Zugriff einer unpersönlichen und undurchschaubaren Organisation zu überlassen, sondern die Einschulungsprozedur unter pädagogischem Aspekt zu gestalten (vgl. WEILAND 1975).

Wenn die Schulaufnahme in einer persönlichen und dem Kinde verständlichen Weise gehandhabt wird, wird ihm der erste Schritt in die neue Institution erleichtert, aber die eigentliche Eingewöhnung vollzieht sich nur langsam. Sie

verlangt vom Kind eine Umorientierung, die einen Großteil seiner psychischen Energie beanspruchen kann. Da dieses Problem oft übersehen wird, möchte ich es an drei Beispielen diskutieren:

Als eine Mutter vor zwei Jahren mit ihrer Tochter am ersten Schultag aus dem Hause gehen wollte, weinte die zwei Jahre jüngere Schwester. Sie wollte nicht allein zurückgelassen werden. Das Schulkind tröstete darauf seine kleine Schwester mit den Worten: **„Weine nicht, in der Schule lerne ich lesen, und wenn ich aus der Schule komme, lese ich dir etwas vor.“** Die Schulanfängerin hat sich kaum vorstellen können, wie mühsam und zeitraubend schulisches Lernen ist. Bis sie lesen kann, muß sie wahrscheinlich viele Enttäuschungen überwinden und soviel Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer entwickeln, wie es von ihr vor der Schule nicht verlangt worden ist.

Ein anderer Schulanfänger kam – zu Zeiten, als es noch eine Schiefertafel gab – freudestrahlend nach Hause und malte **eine halbe Tafel „i“**. Das war ihm als Hausaufgabe aufgetragen worden. Als er sein Werk bereits vollendet hatte und es stolz seiner Mutter zeigte, war diese keineswegs begeistert. Er hatte nämlich die Tafel quer durchgeteilt und große und kleine „i“ wie ein Teppichmuster über die eine Hälfte verstreut. Die Mutter wischte die Hausaufgabe wieder aus und verlangte von dem Kind, die „i“ sorgfältig in eine Reihe zu setzen, eines so groß wie das andere. Das Kind hatte, als es so frisch an das Werk ging, noch keine Ahnung von den vielen Reglementierungen, mit denen es sich wohl oder übel in der Schule abfinden muß. Seine Mutter berichtete, dies sei das einzige Mal gewesen, daß es sich freiwillig an die Hausaufgaben gesetzt hätte.

Auf die Frage seiner Eltern: „Was habt ihr heute in der Schule gemacht?“ antwortete ein Erstkläfpler: **„Ich habe heute das zweitbeste Bild gemalt!“** Die Eltern horchten auf. „Wer hat denn das beste Bild gemalt?“ fragten sie. „Die Lehrerin“ erwiderte das Kind. „Und woher weißt du das?“ fragten die Eltern. „Das hab ich doch gesehen!“ antwortete das Kind. Die Szene zeigt, daß das Kind mit einem ganz ungebrochenen Selbstwertgefühl an die Arbeit gegangen ist. Es hat sein Bestes gegeben und verlangt entsprechende Würdigung. Der Leistungsvergleich mit seinen Mitschülern ist ihm noch unbekannt. Für solch ein Kind ist es hart, wenn es entdecken muß, daß seine schulischen Leistungen geringer bewertet werden als die anderer Kinder. Alle verzweifelten Anstrengungen um Lernfortschritte können es nicht davon befreien, daß es an der allgemeinen Norm gemessen wird.

Die Beispiele deuten an, was auf ein Kind zukommt, das in die Schule überwechselt, und welche großen (von den Erwachsenen oft kaum bemerkten) Leistungen von ihm ganz nebenbei erbracht werden.

II. Schulfähigkeit und Schulanforderungen

Habe ich in dem vorangegangenen Abschnitt den Schuleintritt vom subjektiven Erleben des Kindes dargestellt, so geht es mir jetzt um seine Voraussetzungen für die (ausdrücklichen) schulischen Anforderungen. Daß zu den Voraussetzun-

gen erfolgreichen schulischen Lernens wesentlich solche der psychischen Entwicklung gehören, dürfte nach dem bereits Gesagten selbstverständlich sein. Ich betone es jedoch eigens, da es in der Diskussion zugunsten der Beachtung kognitiver Voraussetzungen oft sträflich vernachlässigt wird.

Der Begriff „Schulreife“ wird heute vielfach durch den Begriff „Schulfähigkeit“ abgelöst, da ersterer auf nicht mehr tragfähigen theoretischen Konzepten aufbaut. Der Begriff **Schulreife** enthält die Annahme, daß die Entwicklung durch endogene Reifungsprozesse determiniert ist, also weitgehend umweltunabhängig verläuft. Diese Vorstellung ist nicht mehr haltbar, seit die moderne Lernforschung die außerordentliche Bedeutung von Milieueinflüssen und Erziehungsfaktoren nachgewiesen hat. Viele Autoren benutzen den eingebürgerten Begriff der Schulreife trotzdem weiter, unterlegen ihm aber ein gewandeltes Verständnis. In der Literatur gibt es zahlreiche Schulreife-Definitionen, die jeweils bestimmte Merkmale hervorheben. KROH bezeichnet Schulreife als „Bildbarkeit in der Gruppe“. Andere Autoren – so etwa HETZER – unterscheiden die körperliche, geistige, willensmäßige und soziale Schulreife (vgl. zu Schulreife-Definitionen SCHWARTZ 1970, S. 260ff.). Ich verstehe unter **Schulreife bzw. Schulfähigkeit** im Anschluß an RETTER (1975, S. 10) **jenen körperlichen, geistigen und sozialen Entwicklungsstand eines Kindes, der es befähigt, den schulischen Erstanforderungen zu genügen.**

Gehen wir zunächst von dieser sehr globalen Definition aus, so ergibt sich sofort die Frage: Wie sehen diese Erstanforderungen aus? Denn sie bestimmen darüber, ob und wann ein Kind als schulfähig bezeichnet werden kann. Ein Blick in die Primarschulen verschiedener Länder zeigt, daß hier recht unterschiedliche Erwartungen gestellt werden. Es ist kein Zufall, daß man in England bereits Fünfjährige für schulfähig hält, während es andere Länder gibt, in denen die Schulpflicht erst mit sieben Jahren beginnt. Der frühe Schuleintritt in England ist nur möglich, weil die englische Infant School viele Elemente der Kindergartenarbeit übernimmt.

Die Art der Schule bzw. des Unterrichts definiert nicht nur, **was** als Mindestanforderung an den Schulanfänger gestellt wird, sondern gleichzeitig, **wie** diese Anforderungen an den Schulanfänger herangetragen werden, d.h. welches Ausmaß an Förderung und Hilfe ihm dabei zuteil wird und ob z.B. individuelles Voranschreiten möglich ist. Im Blick auf unseren Anfangsunterricht wissen wir, daß er weitgehend „im Gleichschritt“ erfolgt. Erst in einem Unterricht, in dem ungleiche Kinder gleich behandelt werden, zeigt sich das Schulreifeproblem in seiner vollen Schärfe. In einem solchen Lernkontext führen ungünstige Schulvoraussetzungen mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits in den ersten Schuljahren zu Schulversagen. (In der Bundesrepublik entfallen fast 50 % aller Sitzenbleiber auf das 1./2. Schuljahr; vgl. HAARMANN 1975). Es spricht für das Beharrungsvermögen des Systems Schule mit seinen tradierten Unterrichtsformen und für die Phantasielosigkeit der Pädagogik, daß die Diskussion um das Problem des Schulversagens zunächst kaum dazu führte, die

Schule selbst zu verändern, sondern daß sich die Hoffnungen vielfach darauf richteten, potentielle Schulversager auszusondern (z. B. mit Hilfe von Schulreifetests) oder außerhalb der Schule zu behandeln (z. B. mit kompensatorischen Programmen). 1970 forderte der Bildungsrat dann unüberhörbar, daß Schuleignungstests nur noch zur Diagnose der Eingangsvoraussetzungen und einer besseren Abstimmung des Unterrichtsangebots auf diese Voraussetzungen dienen sollten, auf keinen Fall jedoch zur Zurückstellung von Kindern. Er ging davon aus, daß alle Kinder zunächst eine Eingangsstufe besuchen, in der individualisierender Unterricht stattfindet.

Bis heute ist der Besuch einer Eingangsstufe (mangels allgemeiner Einführung) leider nur einer verschwindend kleinen Zahl von Schulanfängern vergönnt. Das Problem der Schulvoraussetzungen zeigt sich immer noch in seiner alten Schärfe. Die Schulen sehen sich weiter genötigt, Schulneulinge zu testen und erzeugen damit bei einem Teil der Eltern und Kinder gleich zu Beginn der Schulzeit ein Gefühl von Unterlegenheit und Angst. Die Art und Weise, wie die Einschulungsuntersuchung gehandhabt wird, signalisiert den Betroffenen (ähnlich wie die übrige Aufnahme-prozedur) überdeutlich, ob sie sich akzeptiert oder lediglich geprüft und abgestempelt fühlen dürfen. Sie zeigt ihnen außerdem, wer die Situation definiert und wie ohnmächtig sie ihr ausgesetzt sind.

Einseitig auf Überprüfung und Selektion ausgerichtete Einschulungsuntersuchungen sind nicht nur einer pädagogischen Institution unwürdig, sondern sie können auch ihren eigentlichen Zweck – die Gefahr von Schulversagen zu verringern – nur unzureichend erfüllen. Die Alternative kann jedoch nicht bedeuten, Einschulungsuntersuchungen abzuschaffen, sondern müßte vielmehr heißen, diese als Diagnose- und Beratungssituation zu verstehen und zu verändern. Das im einzelnen darzustellen, würde den Rahmen des Beitrages sprengen. Ich begnüge mich mit dem Hinweis, daß die Früherkennung medizinisch, sonderpädagogisch, heil- und sozialpädagogisch zu behandelnder Probleme ebenso wichtig ist wie die Feststellung des kognitiven Entwicklungsstandes. Gleichzeitig bedarf es einer besseren Kooperation von Lehrer, Schularzt, Sozialarbeiter, Kindergärtnerin und Eltern, um potentiellen Schulversagern zu helfen. Auch nach einer sorgfältigen und umfassenden Untersuchung bleibt die Frage zu klären, ob alle Kinder eingeschult werden können oder ob einzelne von ihnen unter den gegebenen Unterrichtsbedingungen (hohe Klassenfrequenz, wenige Lehrerstunden, ungenügende Ausstattung mit Lehrmitteln) mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht genügend gefördert werden können und zurückgestellt werden sollen. Die Hilfe, die Schulreifetests bei der Begründung von Zurückstellungsentscheidungen leisten können, ist begrenzter, als gemeinhin angenommen wird, und soll darum im folgenden kurz diskutiert werden.

Schulreifetests untersuchen entweder allgemeine Schulvoraussetzungen wie Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und dergleichen **oder spezifische, schulfachbezogene Voraussetzungen** wie die optische Gliede-

rungsfähigkeit (als Voraussetzung für das Lesen), den Stand der Feinmotorik (als Voraussetzung für das Schreiben), die Mengenerfassung und anderes. Mit den Tests lassen sich relativ schnell grobe Anhaltspunkte über den Entwicklungsstand einzelner Funktionen gewinnen, ohne daß man daraus jedoch unmittelbar Entscheidungen über die Einschulung oder Zurückstellung von Kindern ableiten kann. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf drei Probleme hinweisen (eine ausführliche Diskussion der Tests und ihrer Funktion am Schulanfang findet sich bei GARLICH 1975, siehe außerdem RÜDIGER u. a. 1976):

1. **Die üblichen Gruppentests zur Feststellung der Schulreife sind ein Mittel zur Grobuntersuchung.** Als solches können sie auf Problemfälle aufmerksam machen. Diese bedürfen einer sorgfältigen weiteren Einzeluntersuchung, die genaueren Aufschluß über die Probleme und deren Ursachen geben kann.
2. **Schulreifetests vermitteln eine Momentaufnahme über den augenblicklichen Leistungsstand. Sie können nur unsichere Prognosen über die Veränderbarkeit dieses Leistungsstandes unter den Bedingungen systematischer Unterweisung geben.** Sie beantworten lediglich die Frage: Was bringt ein Schulanfänger mit? Die entscheidende Frage bleibt unbeantwortet: Ist er unter den gegebenen Unterrichtsbedingungen lernfähig?
3. **Die Entscheidung über Einschulung oder Zurückstellung kann den Verantwortlichen durch kein noch so differenziertes Untersuchungsergebnis abgenommen werden, weil sie pädagogisch begründet werden muß.** Eine Zurückstellung hat nur dann Sinn, wenn sie gekoppelt ist mit Förderungsmaßnahmen. Eigens zu diesem Zweck sind Schulkindergärten, oder – wie man in Hessen sagt – Vorklassen eingerichtet, die schulpflichtige, aber noch nicht schulreife Kinder aufnehmen sollen. Leider fehlt jedoch gerade in ländlichen Gebieten eine ausreichende Zahl von Schulkindergärten, so daß es vorkommt, daß eine Zurückstellung für das Kind lediglich zu einem Wartejahr wird (vgl. dazu die Daten bei HAARMANN 1975).

Wichtiger als die formale Entscheidung für eine spezifische Beschulungsart ist allerdings, daß es gelingt, die Mitarbeit der Eltern für eine umfassende Förderung ihres Kindes zu gewinnen – ein Problem, auf das ich hier nicht eingehen kann.

Zurückstellungsentscheidungen sollten sich auf wenige Ausnahmefälle beschränken. Bei den meisten Kindern würde es genügen, wenn der Anfangsunterricht durch Differenzierungsmaßnahmen auf ihre Voraussetzungen mehr Rücksicht nimmt und Defizite planvoll ausgleichen hilft. Solche Differenzierung läßt sich auch unter konventionellen Bedingungen praktizieren, nur braucht der Lehrer möglichst früh Anhaltspunkte, wo die Probleme und Schwächen des einzelnen Kindes liegen. Gerade hierbei könnten Schulreifetests und eine systematische Beobachtung von Schulanfängern in unterschiedlichen Unter-

richtssituationen Diagnosehilfe leisten (vgl. GARLICH 1975). Die starke Beanspruchung des Lehrers im Anfangsunterricht und die mangelnde diagnostische Vorbildung sorgen leider dafür, daß solche Versuche im allgemeinen unterbleiben.

III. Entwicklung der Schulfähigkeit als Aufgabe der Schule

Mit dem Konzept der Eingangsstufe, die sich zum Ziel gesetzt hat, möglichst allen Kindern zu vergleichbaren Lernvoraussetzungen zu verhelfen, ist ein Markstein auf dem Weg zu einer reformierten Grundschule gelegt und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen erklärt sich hier die Institution Schule zum ersten Mal dazu bereit, die Verantwortung für die Schulfähigkeit der Kinder mitzuübernehmen, zum anderen ist hier eine Didaktik entwickelt worden, von der man wünschen sollte, daß sie sich auch in der übrigen Grundschule ausbreitet.

Die wenigen bestehenden Eingangsstufenversuche sollten jedoch nicht davon ablenken, daß die Grundschule als ganze so verändert werden muß, daß sie nicht eigens einer Eingangsstufe bedarf. In diesem Sinne möchte ich mit SCHWARTZ (1975) sagen: „Die beste Eingangsstufe ist ein gutes erstes Schuljahr.“ Welche Möglichkeiten ich sehe, um Kindern den Schulanfang zu erleichtern und ihre Lernanstrengungen zu unterstützen, möchte ich im folgenden an drei Punkten ausführen.

1. Hilfen beim Übergang in die Schule

In seinem lesenswerten Artikel über „Schulanfang und Anfangslernen“ führt MAURER (1976) aus: „Gerade beim Schulanfang hängt der glückliche Start des Kindes davon ab, ob die sinngebenden Komponenten des Herkunftsmilieus in das neue Lebensfeld produktiv eingebracht werden können, ob sich eine tragfähige Brücke zwischen individuellen Lebenswelten und der Schulwelt herstellen läßt.“ Die Schule „muß auf das besondere ‚Thema‘, welches das einzelne Kind mitbringt, hören und individuell antworten“ (S. 57 f.). Das ist eine anspruchsvolle und weitreichende Zielperspektive, die schwerlich voll erfüllt werden kann, aber als Richtschnur dienen sollte. Sie setzt voraus, daß der Lehrer an der Person des einzelnen Kindes interessiert ist und seinen besonderen Hintergrund kennenlernen möchte. In das Vorfeld dieser Zielsetzung gehören jene Maßnahmen, die Voraussetzungen für eine bessere Verständigung von Kindern, Schule, Elternhaus schaffen. Dazu zwei Beispiele:

- Eine hessische Lehrergruppe hat ein umfangreiches Konzept zum „gleitenden Schulanfang“ ausgearbeitet (CLAUSSEN 1977), in dem eine frühzeitige Kontaktaufnahme zwischen Schule, Elternhaus und Kindergarten vorgesehen ist. Den Kindern wird Gelegenheit zum Kennenlernen der Schule gegeben, die Eltern werden zu einem Informationsabend eingeladen und in

Einzelgesprächen beraten. Die ersten Unterrichtswochen dienen vorwiegend der Orientierung der Kinder in dem räumlichen und sozialen Umfeld Schule (S. 58–69).

- Die Lehrer eines Berliner Eingangsstufenprojekts (vgl. HEYER in: SCHULZ u. a. 1976) haben vor Schuljahrsbeginn ihren Schützlingen einen (hektographierten) Brief geschickt, in dem sich die zukünftige Lehrerin vorstellt und einige Fragen stellt (Womit spielst Du am liebsten? Kaufst Du manchmal allein ein? Hast Du Geschwister?), zu denen die Kinder ihren Eltern die Antwort diktieren können. Die „Antwortbriefe“ sollen dem jeweiligen Lehrer zurückgeschickt werden. Sie ermöglichen ihm, etwas von seinen Schulanfängern zu erfahren und – was wichtiger ist – auf der Basis dieser ersten Informationen die für ihn noch weitgehend unbekanntes Kinder vom ersten Schultag an persönlich anzusprechen. Für die Kinder ist es ein ermutigender Anfang zu wissen, daß sie dem Lehrer bereits etwas von sich erzählt haben. In den Fällen, in denen der Lehrer keine Antwort erhält, kann er durch eine persönliche Kontaktaufnahme herausfinden, ob besondere Probleme dafür verantwortlich sind.

Die Bereitschaft des Lehrers, das einzelne Kind als Gesamtperson zu akzeptieren und ihm beim Zurechtfinden in der Schulwelt zu helfen, schafft Voraussetzungen dafür, daß der Schulanfänger seine Rolle aktiv interpretieren lernt und sich nicht bloß blind und apathisch an unverstandene Forderungen anpaßt.

2. Veränderungen schulischer Lernsituationen

Kein Erwachsener, der nicht ganz und gar verbogen ist, hat immer Lust, das zu tun, was andere ihm vorschreiben. Ebenso geht es Kindern. Sie greifen zwar begierig Aufgaben und Aufträge auf, lernen auch gerne im Klassenverband, aber wenn sie zu häufig nachhinken oder warten müssen, wenn sie noch dazu alle spontanen Einfälle unterdrücken müssen, vergeht ihnen der Spaß. Neben den für alle Kinder verbindlichen angeleiteten strukturierten Lernsituationen brauchen sie daher freie Angebote, bei denen sie Wahlmöglichkeiten haben, das Zeitmaß selber bestimmen, ihre Phantasie spielen lassen können und den Partner wählen. Eine Didaktik des „informal teaching“ oder der „open education“ hat sich in der englischen Primarschule und auch im Zusammenhang mit den Eingangsstufenversuchen längst entwickelt (vgl. KROJ 1972). Nursind unsere normalen Anfängerklassen so kahl und öde, daß Kinder darin nichts zu tun und zu lernen finden und schon von daher meist fehlgeleiteter Unterricht stattfinden muß. Ein Lehrer, der für seinen Schüler freie Angebote bereitstellen möchte, muß daher als erstes seinen Klassenraum umgestalten. Er müßte z. B. versuchen, einzelne Bereiche seiner Klasse mit Lern- und Spielmaterialien auszustatten, die für die Kinder unmittelbar zugänglich sind und von ihnen zu bestimmten Zeiten benutzt werden können (etwa, wenn sie mit einer anderen Arbeit fertig sind oder wenn eine eigens angesetzte Stunde zur Verfügung steht). Ich kenne eine Reihe von Lehrern, die mit Unterstützung der Elternschaft oder

auch der Schulleitung in ihrer Anfängerklasse Lese-, Spiel- und Bastelecken eingerichtet haben. Der Vorteil offener Lernsituationen liegt auf der Hand: Sie ermöglichen dem Kind, auf der Basis seiner jeweiligen Voraussetzungen tätig zu werden und neue Erfahrungen zu machen. Besonders wichtig sind dabei Sozial- und Spracherfahrungen in kleinen Gruppen, die sich auf lange Sicht auf die übrige Arbeit im Klassenverband positiv auswirken. Da die Kinder selbst ihre Ziele und ihr Anspruchsniveau bestimmen können, gibt es sehr selten Mißerfolgserlebnisse. Exploratives Verhalten und Lernfreude werden gefördert. Gleichzeitig hat der Lehrer Gelegenheit, das spontane Verhalten seiner Schüler zu beobachten und ihre Interessen kennenzulernen. Er gewinnt dabei vielfach Einblicke, die er in strukturierten Lernsituationen nicht gewonnen hätte und die ihm sowohl zu einem besseren Verständnis der Kinder verhelfen als auch zu einem angemesseneren unterrichtlichen Vorgehen.

3. Differenzierungsmaßnahmen

Nach den vorausgegangenen Ausführungen brauche ich wohl nicht eigens zu betonen, daß es zu wenig ist, wenn sich Differenzierungsmaßnahmen darauf beschränken, bei „schwachen“ Schülern an den schwachen Stellen herumzudoktern. Im Gegenteil: Das wichtigste ist zunächst, daß ein mißerfolgsgefährdeter Schüler ausreichend Gelegenheit erhält, seine starken Seiten zu zeigen oder zu entwickeln. Die Kunst des Lehrers besteht darin, herauszufinden, was einem Schüler Spaß macht, wo er unbeschwert mitmachen kann und vielleicht den anderen etwas voraushat. Hierbei ist es für den Lehrer von Nutzen, etwas über die außerschulischen Interessen und Betätigungen seiner Schüler zu wissen. Abgesehen davon, kann er auch in der Schule (wie bereits an anderer Stelle angedeutet) herausfinden, wo einzelne Schüler ihre Stärken haben, z. B. wenn er „Neigungsangebote“ zur Wahl stellt (vgl. u. a. FAUST/WEBER 1976) oder offene Lernsituationen anbietet. Bei diesen Angeboten sollte darauf geachtet werden, daß sie echte Alternativen zu dem übrigen Unterricht bilden, Kinder also nicht einseitig verbal und kognitiv beanspruchen, sondern ihre emotionalen Bedürfnisse und pragmatischen Fähigkeiten optimal integrieren. Besonders gut eignen sich dafür Spielsituationen aller Art und gestalterische Aufgaben (s. dazu CALLIESS, KRAPPMANN, DAUBLEBSKY u. a. in: Deutscher Bildungsrat 1975) sowie selbständig gewählte Arbeitsaufträge. Ein derartiges Angebot mit vielseitigen Entfaltungsmöglichkeiten verbessert vor allem die Lernausgangslage der Kinder und ihre emotionale Beziehung zur Schule. Erst auf dieser Basis ist es sinnvoll, Defizite im schulischen Leistungsbereich (wie dem Lesen, Schreiben, Rechnen) oder in den allgemeinen Lernvoraussetzungen (wie dem Denken, Sprechen, Wahrnehmen, dem Sozialverhalten, der Motorik) durch spezifische Stütz- und Förderungsmaßnahmen auszugleichen. Bei Differenzierungsmaßnahmen dieser Art sollte Kindern immer wieder auch Sinn und Zweck einzelner Übungen erklärt werden. Sie sollten sich – gerade wenn sie zur Gruppe der schulschwachen gehören – nicht als „Behandelte“, sondern als Handelnde erleben können. Oft sind es jedoch nicht nur Lernschwierigkeiten, sondern

Probleme im persönlichen Bereich (wie Kontaktscheu, Aggressivität, Mutlosigkeit), die bearbeitet werden müssen, wenn ein Kind Blockierungen beim Lernen überwinden soll.

Da es nicht an praktischen Differenzierungsbeispielen und theoretischen Abhandlungen fehlt (vgl. KASPER 1974, FAUST/WEBER 1976 und KLAFKI 1976), erspare ich mir dazu nähere Ausführungen. Ich bin mir bewußt, daß der Lehrer, der in der hier beabsichtigten Weise Differenzierung praktizieren möchte, viele Hindernisse zu überwinden hat. Sie reichen vom Stoffdruck, zu geringer Stundenzahl, zu großen Klassenfrequenzen über mangelnde Erfahrungen mit parallellaufender Arbeit in unterschiedlichen Niveaugruppen, wie sie früher von jedem Landlehrer mit Selbstverständlichkeit praktiziert wurde, bis hin zur fehlenden Übung, Lernprobleme früh genug zu erkennen und mit Mitteln einer „präventiven Sonderpädagogik“ zu beheben. Dieser Katalog an Schwierigkeiten verweist darauf, wieviel von der Verbesserung der institutionellen Voraussetzungen, aber auch von einer auf die spezifischen Belange des Schulanfangs besser abgestimmten Lehreraus- und -fortbildung abhängt. Trotz der wenig ermutigenden Arbeitsvoraussetzungen dürfen die Möglichkeiten, die Lehrer auch unter den gegebenen Bedingungen zur Gestaltung ihrer Arbeit und zur Beeinflussung von Lernsituationen haben, nicht unterschätzt werden.

In bezug auf die Realisierung von Differenzierungsmaßnahmen im Anfangsunterricht scheint es mir vonnöten, daß Schulleiter, Lehrer und Eltern einsehen, daß es wichtiger ist, in regelmäßig angesetzten Stunden nur mit einem Teil der Klasse zu arbeiten (und auf einzelne Kinder näher einzugehen), als ständig die ganze Klasse gemeinsam zu unterrichten (und dafür mehr Unterrichtszeit zur Verfügung zu haben). Bei den Lehrgängen sollten die Lehrer in flexiblen Niveaugruppen arbeiten, damit Art und Ausmaß der Aufgaben besser an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler angepaßt werden. Schließlich brauchen Lehrer und Eltern vor allem Gelassenheit und Geduld, damit Kinder schulfähig werden können, bevor man von ihnen verlangt, meßbare Lernergebnisse vorzuweisen.

Die Ausführungen des letzten Abschnittes, mit denen ich exemplarisch den Zusammenhang zwischen Lernsituation und Schulfähigkeit erhellen wollte, fasse ich folgendermaßen zusammen:

- Die Hilfen beim Übergang in die Schule verfolgen das Ziel, daß das Kind sich als ganze Person auf das neue Sozialsystem Schule hin orientieren kann, seine Rolle als Schüler aktiv interpretiert und seine Identität in schulische Lernprozesse einbringt.
- Die Veränderungen des Anfangsunterrichts zugunsten eines größeren Anteils offener Lernsituationen verfolgen das Ziel, mehr Lerngelegenheiten zu schaffen, die für Schulanfänger eine produktive Herausforderung ohne Angst bedeuten, und solche Lernsituationen abzubauen, die durch ihre normierten Leistungsanforderungen Benachteiligungen erzeugen.

- Die Maßnahmen zur Differenzierung schließlich sollten auf doppelte Weise eine kompensierende Funktion erfüllen: einerseits, indem sie Lerninhalte aufgreifen, bei denen gerade benachteiligte Schulanfänger ihre Stärken zeigen können, andererseits, indem sie dem Abbau von Defiziten dienen.

IV. Abschließende Bemerkungen

Die bisherigen Überlegungen haben sich vor allem an Lehrer gewandt. Wie fast alle Vorschläge zur Verbesserung schulischer Praxis sind sie nicht frei von der Gefahr, Lehrern das aufzubürden, was an anderen Stellen zur Behebung struktureller Schwächen im Schulsystem versäumt wurde. Lehrer können zwar – besonders wenn sie ihr Handeln gemeinsam planen – negative Auswirkungen des Schulsystems abschwächen (und damit für die betroffenen Kinder eine nicht zu unterschätzende Hilfe bedeuten), aber die Ursachen selber nicht beseitigen. Dazu an dieser Stelle noch einige Bemerkungen. Wer die Entwicklung der Grundschule in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten verfolgt hat, spürt, daß die inzwischen erfolgte weitreichende Industrialisierung dort ihre Spuren hinterlassen hat. Die idyllische Grundschule der fünfziger Jahre hat sich in einen „Lernort“ verwandelt, der durch fortschreitende Arbeitsteilung (im Zusammenhang mit dem Fachlehrerprinzip), das Bemühen um Effektivitätssteigerung, durch verstärkte Leistungskonkurrenz und hohe Selektivität gekennzeichnet ist. In den Interaktionsformen von Lehrern und Schülern spiegeln sich die Auswirkungen eines bürokratisch organisierten Schulbetriebs wider (s. GARLICHS/GRODDECK 1978). Diese Veränderungen treffen die Schulanfänger am härtesten. Schulanfänger brauchen Lehrer, die über einen ausreichenden Handlungsspielraum für die verantwortliche Wahrnehmung ihrer Aufgaben verfügen, denen nicht von vornherein die Hände durch starre Stundenpläne und ein überspitztes Fachlehrerprinzip gebunden sind. Sie brauchen eine Schule, die ihren Bedürfnissen angepaßt ist, und nicht eine Schule, die nach dem Maß der Sekundarstufe geschneidert ist. Erst wenn dafür in der Gesellschaft als ganzer und bei den Verantwortlichen im besonderen das notwendige Verständnis erzeugt worden ist, wird man den Anfangslehrern jenen Freiraum zubilligen, der für die pädagogische Gestaltung des Schulanfanges so dringend erforderlich ist.

Literatur

- CLAUSSEN, C. (Hrsg.): Einschulung und Erstunterricht. Praktische Vorschläge für einen besseren Übergang ins Schulleben, Herderbücherei 9050, Freiburg 1977.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 48/1: Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2/1: Spielen und Gestalten, Stuttgart 1975.
- FAUST, W. / WEBER, H.: Warum man wieder von vorn anfangen muß? In: Die Grundschule 1976, 556ff.
- GARLICH, A.: Wie brauchbar sind unsere Schulreifetests? In: SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Modell „Erstes Schuljahr“. Beiträge zum Schulanfang. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderband 19/20, Frankfurt 1975, 72–90.
- GARLICH, A. / GRODDECK, N.: Plädoyer für ein erfahrungsoffenes Lernen in der Schule, in: GARLICH / GRODDECK (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele und Perspektiven (Veröffentlichung voraussichtlich Mitte 1978 im Herder-Verlag Freiburg).
- HAARMANN, D.: Das erste Pflichtschuljahr in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, 47, Band 1, Stuttgart 1975.
- HEYER, D.: Der Schulanfang. Planungen für die ersten Tage, in: SCHULZ, W. u. a. 1976.
- KASPAR, H. (Hrsg.): Differenzierungsmodelle für die Grundschule, Stuttgart 1974.
- KLAFKI, W. / STÖCKER, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg. 1976, 497–523.
- KROJ, Th. (Hrsg.): Die Eingangsstufe, Stuttgart 1972.
- MAURER, F.: Schulanfang und Anfangslernen. Zur verleugneten Subjektivität des kindlichen Lernens, in: HALBFAS, H. / MAURER, F. / POPP, W. (Hrsg.): Neuorientierung des Primarbereichs, Bd. 6: Spielen, Handeln, Lernen, Stuttgart 1976, 53–77.
- PLAKE, K.: Familie und Schulanpassung, Düsseldorf 1974.
- RETTNER, H.: Reform der Schuleingangsstufe, Bad Heilbrunn 1975.
- RÜDIGER, D. / KORMANN, A. / PEEZ, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung, München 1976.
- SCHULZ, W. u. a.: Unterricht für 5- bis 7jährige. Vervielf. Ms. Berlin 1976 (erscheint Ende 1977/Anfang 1978 im Schroedel-Verlag Hannover).
- SCHWARTZ, E.: Schulreife – Schulfähigkeit – Vorschule. Eine Studienhilfe, in: Beiträge zur Reform der Grundschule, 2/3, hrsg. von E. SCHWARTZ, Frankfurt 1970, 256–289.
- SCHWARTZ, E.: Die beste Eingangsstufe: Ein gutes erstes Schuljahr! In: Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 19/20, hrsg. von E. SCHWARTZ, Frankfurt 1975.
- WEBER, H.: Der ritualisierte Schulanfang, in: Die Grundschule 8/1975, 410–412.
- WEILAND, D.: Schulanfang – eine Chance, in: Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 19/20, hrsg. von E. SCHWARTZ, Frankfurt 1975, 19–30.