

Strukturelle Bedingungen der ersten Schulwochen oder „Ein Käfig ging einen Vogel suchen“ (Kafka)

Strukturelle Bedingungen – oh, welch ein Titel! Trockener geht's nicht! Hilflos streifen die Augen vom leeren Blatt über die Bücherwand. Da – ein Buchtitel, der paßt zum Thema. *Ein Käfig ging einen Vogel suchen* (BÜCHER u. a. 1991). Ja, genau, das ist es! Treffender (und kürzer) kann dieser Aufsatz nicht geschrieben werden. – Dies gilt es zu erklären.

Käfig: Schule

Schule ist – man mag es wahrhaben oder nicht – soziologisch betrachtet eine Einrichtung zur Reproduktion der Gesellschaft. Sie trägt als staatlich eingerichtete Sozialisationsinstanz dazu bei, die „*generationsbedingten Reproduktionsprobleme der Gesellschaft*“ (FEND 1974) zu lösen. Schulaufbau, Organisation und strukturelle Rahmenbedingungen erwachsen aus den jeweiligen Bedürfnissen der Gesellschaft und sind daher auch abhängig von kulturellen Entwicklungen und gesellschaftlichen Änderungen. Diese schlichten Erkenntnisse können vor einem doppelten Mißverständnis bewahren:

Der Käfig ist nicht beliebig formbar. Er kann nicht nach Belieben gestaltet oder verlassen werden; der Schulanfang, wie immer er auch pädagogisch ausgestaltet wird, bleibt Teil der Institution Schule und dient den gesellschaftlich bestimmten Zielen der Schule. Die Strukturmerkmale und das Normsystem der Schule gelten auch für den Schulanfang. Die Bedingungen des Schulsystems wirken auf den Anfang, die erste Klasse, ja auch die ersten Schulwochen zurück. Ort, Zeit und Inhalte sind „*vom System längst festgelegt*“ (SCHWANDER 1990).

Mit seiner Einschulung tritt das einzelne Kind in dieses Schulsystem ein. Die „Schulbereitschaft“ des Kindes (SCHENK-DANZINGER), seine Vorfreude und andere Überlegungen zur rechten Einstellung nehmen in den Ausführungen zum Schulanfang breiten Raum ein. Demgegenüber darf nicht übersehen werden, daß der Beginn nicht nur festgelegt, sondern auch nicht freiwillig ist. Dem Kind ist auferlegt, zur Schule zu gehen, gleichgültig, ob es dies selbstbewußt oder hilflos unternimmt (vgl. den Beitrag SPECK-HAMDAN in diesem Band). Ein Ausbrechen ist für den einzelnen nur begrenzt möglich, da nicht-normge-

rechtes Verhalten, das die Funktionalität der Schule in Frage stellt und ihre Leistungsfähigkeit im Reproduktionsprozeß gefährdet, sanktioniert wird. Nach FEND (1974, S. 67 ff.) hat das Schulsystem folgende Leistungen für die Gesellschaft zu erbringen:

- Durch Lehre und Unterricht werden allgemeine und berufliche Qualifikationen vermittelt (Sozialisierungseffekt), wodurch sich für den schulexternen Produktionsbereich eine **Qualifikationsfunktion** der Schule ergibt.
- Durch Prüfungen und Berechtigungen wird ein bestimmter qualitativer Schulabschluß determiniert (Sozialisierungseffekt), wodurch sich für die schulexterne Sozialstruktur eine **Selektionsfunktion** der Schule ergibt.
- Durch bestimmte Rollenerwartungen werden bestimmte politische Orientierungen entwickelt (Sozialisierungseffekt), wodurch sich für das „politische System“ (schulexterner Bereich) eine **Integrationsfunktion** der Schule ergibt.

Es kann hier nicht diskutiert werden, ob die zentralen Leistungen des Schulsystems mit diesen drei Bestimmungen adäquat beschrieben wurden. Die Beachtung eines funktionalen Zusammenhangs zwischen Schulsystem und Gesellschaft kann uns davor bewahren, Strukturen und Formen des Schulanfangs allein vom guten oder bösen Willen einzelner abhängig zu machen. Zu einer realistischen Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten des einzelnen gehört jedoch auch die Erkenntnis:

Der Käfig läßt sich gestalten. Es wäre ein Mißverständnis, aus dem Wissen um die Abhängigkeit der Schule von schulexternen Bereichen eine Determination der schulischen Sozialisierungsprozesse zu folgern. (So ist Schule halt - doch sie muß so nicht bleiben!)

Schon aus dem Sachverhalt, daß die Zielbestimmungen für Schule in einer modernen pluralen Gesellschaft eo ipso vielfältig und heterogen sind, ergeben sich **Handlungsspielräume** für die in der Schule Agierenden. Es macht einen Unterschied, ob ich Schule als Ort der methodisch geordneten Wissensüberlieferung, des zusammenhängenden, vorausgeplanten Lehrgangs sehe (GEISSLER 1959) oder im Zeitalter der wissenschaftsgeleiteten Schule als Ort „systematischer Lernökonomie“ (WILHELM 1969), als „Weg des Kindes“ (LANGENVELD 1960) oder als Erfahrungsschule (VON HENTIG 1971). Die Strukturen und Formen des Schulanfangs werden je nach der Theorie der Schule unterschiedlich ausfallen und anders beurteilt werden. Jede strukturelle Lösung hebt die Spannungen nicht auf und bleibt der Kritik ausgesetzt. Reformbestrebungen sind daher immer unter zwei Gesichtspunkten zu interpretieren und zu prüfen, zum einen als Versuch, dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen und die Dysfunktionalität der Schule aufzuheben, zum anderen als Versuch, pädagogisch begründete Ansprüche und Ziele durchzusetzen.



Schulanfang

Der Käfig: passend für den Vogel?

„Kann ich mich bei Ihnen gegen die mir drohende Gefahr eines Käfigs versichern lassen?“ fragte der Krähenvogel den Mann der Versicherungsgesellschaft. Nachdenklich schob dieser seine Ärmelschoner zurecht. „Wir werden veranlassen, daß sie einen goldenen Käfig bekommen“, sagte er nach einer Weile.

A. KNIERRIEM, 18 Jahre (BÜCHER u. a. 1991, S. 53)

Tja – was können wir dem Vogel schon anbieten? Wohl kaum, daß er dem Käfig entgeht, aber aus Gold können wir ihn fertigen, wir können sein Türchen aufmachen und den Vogel hineinlocken. Wie soll der Schulanfang „vogel-freundlich“ gestaltet werden?

Hierzu gibt es verschiedene Versuche und Ansätze. Organisationsformen (Eingangsstufen, Vorklassen, Schulkindergärten), Regelungen zum Schulanfang (Stundentafeln, zensurenfreier Raum) und Rahmenbedingungen (Lehr- und Lernmaterial, personelle und sächliche Ausstattung, Zeit und Raum) sind in der

Bundesrepublik Deutschland recht vielfältig. Diese **Vielgestaltigkeit** erklärt sich aus der gesellschaftlichen Pluralität, den regionalen Entwicklungen und den schulischen Möglichkeiten. Bei genauerer Betrachtung sind die regionalen Unterschiede jedoch nicht sehr gravierend. Die Vielfalt erweist sich partiell als fragwürdig, da einige (zeitbedingte) Lösungsansätze wie Reformruinen erhalten werden und neue Reformideen noch keine adäquaten Strukturen gefunden haben.

Der „Eingang“ zur Schule

Der Übergang vom „freien“ Leben in der Familie und dem freiwilligen Besuch vorschulischer Einrichtungen der Jugendhilfe in die gesetzlich verordnete Schule ist verbindlich bis ins Detail geregelt. Der Zugang zur Grundschule steht zwar grundsätzlich allen Kindern offen, die der gesetzlichen Schulpflicht unterliegen; doch stellt die deutsche Grundschule bestimmte Anforderungen an die Kinder und entscheidet in der Regel auf der Basis von Schulreifeuntersuchungen (ärztlichen und psychologischen), Schülerbeobachtungen und/oder Elterngesprächen, ob ein Kind in die Regelklasse kommt, einer Sondereinrichtung zugeführt oder noch nicht eingeschult wird.

Deutlicher als früher wird inzwischen gesehen, daß Entscheidungen über Einschulungen **Einzelfallentscheidungen** sind, die durch „Tests“ oder „Schulspiele“ zwar besser vorbereitet werden können, aber das Gespräch aller Beteiligten voraussetzen und letztlich nur bestmöglich zu treffen sind. Die verstärkte Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hat dazu beigetragen, daß die Einschätzung der Erzieherinnen und Erzieher stärker geachtet wird. Im Vergleich zu den früher verwendeten Schulreife-tests sind die neueren Einschulungshilfen breiter angelegt und beachten weitere Dimensionen der Schulfähigkeit, z. B. motivationelle und emotionale Haltungen, sprachliche und motorische Fähigkeiten sowie Gedächtnisleistungen (vgl. SCHRODIN 1988).

Neben der Überweisung an Sonderschulen für behinderte Kinder bestehen in allen Bundesländern Schulkindergärten (in Hessen Vorklassen, in Baden-Württemberg Grundschulförderklassen genannt) für Kinder, die noch nicht „schulreif“ bzw. „schulfähig“ sind. Seit den 60er Jahren wird die Entwicklung des Kindes weniger als endogener Reifungsprozeß verstanden, sondern in höherer Abhängigkeit von den jeweiligen Sozialisationsbedingungen gesehen. Daher soll das Kind nicht einfach ein Jahr zu Hause auf die „Schulreife“ warten, sondern seine körperliche, geistige und soziale Entwicklung sollen so gefördert werden, daß seine „Schulfähigkeit“ erreicht wird. Die Entwicklungsrückstände sollen ausgeglichen werden, so daß das Kind die Erstanforderungen der Schule erfüllen kann.

Unter dem Einfluß der Forderung nach mehr Chancengleichheit für unterprivilegierte Schüler und auf Grund der Erkenntnisse über die Bedeutung des frühen Lernens kam es Ende der 60er Jahre zu Überlegungen, die Schulpflicht auf das 5. Lebensjahr vorzuverlegen. Mit diesem zusätzlichen Jahr sollten die Fünfjährigen ganzheitlicher gefördert und behutsamer an schulische Anforderungen herangeführt werden können. Schulfähigkeit als Eingangsvoraussetzung sollte entfallen.

So empfiehlt der Strukturplan für das Bildungswesen (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970), „Eingangsstufen“ einzurichten, in denen Fünfjährige in kleinen Gruppen (15 - max. 25 Kinder) in einem Zeitraum von zwei Jahren auf der Grundlage eines Konzepts arbeiten, in dem sozialpädagogische und schulische Ziele und Arbeitsweisen miteinander verbunden sind. Sozialpädagogen/innen und Lehrer/innen arbeiten gleichberechtigt zusammen. Die Feststellung der Schulfähigkeit vor der Einschulung kann entfallen, da Schule durch eine individualisierende und differenzierende Frühförderung die Fähigkeiten des Kindes wecken und vorhandene Defizite ausgleichen soll; Schulfähigkeit steht nicht als Hürde am Schulanfang, sondern ist ein Ziel des zweijährigen Lern- und Erziehungsprozesses.

Der Streit um die Fünfjährigen ging aus mannigfachen Gründen zugunsten des Kindergartens aus - auch deshalb, weil der Schule eine „Entschulung“ und eine sozialpädagogische Reform des Eingangsbereiches nicht zugetraut wurden. Außerdem zeigte es sich in den 70er Jahren, daß sich die Hoffnung nicht erfüllte, die mit Programmen kompensatorischer Erziehung im Vor- und Grundschulalter verbunden war - nämlich gleiche Startchancen oder sogar reale Gleichheit herzustellen. Die prägende Wirkung der Lebensverhältnisse, der familialen, biographischen und soziokulturellen Erfahrungen sowie die anthropogenen Voraussetzungen sind nicht durch Schule überwindbar. Kompensatorische Erziehung kann weder gleiche Startchancen noch gar reale Gleichheit herstellen, jedoch können und müssen Benachteiligungen durch geeignete Maßnahmen gemildert werden (vgl. RAUER/VALTIN 1985).

Entscheidender waren aber wohl institutionelle und finanzielle Gründe. Vorklassen und Eingangsstufen hätten einen weiteren Kinderjahrgang aus dem für die öffentliche Hand kostengünstigen Jugendwohlfahrtsbereich, in dem freie Träger die Mehrzahl der Einrichtungen finanzieren, in das öffentliche Schulwesen verlagert. Bei der 1977 erfolgenden Einstellung der Modellversuche spielt die Frage nach dem weiteren Schicksal des Kindergartens eine wesentliche Rolle. Wären die Fünfjährigen bis Sechsjährigen dem Schulbereich zugeordnet worden, hätte der Kindergarten seine pädagogischen „Zugpferde“ verloren (so der Kultusminister Schleswig-Holsteins, vgl. DIEFENBACH u. a. 1983, S. 142). Da 2/3 der Kindergärten von den Kirchen getragen werden, waren aber wohl noch weitergehende Interessen den Einfluß auf die Erziehung und Bildung der Kinder im Vorschulalter betreffend von diesen Plänen betroffen. *„Die Stagnation des Ausbaus der Eingangsstufe in fast allen Bundesländern läßt sich vermutlich vor*

allem durch die Nachteile erklären, die für die nichtstaatlichen vorschulischen Einrichtungen mit dem Abzug vieler Kinder verbunden wären“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1990, S. 161).

Die Einstellung der Modellversuche wurde damit begründet, daß die Förderung im Kindergarten und in Einrichtungen des Schulbereichs gleichermaßen positive Auswirkungen auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit habe (vgl. DIEFENBACH u. a. 1983, S. 124 f., die hier die bayerischen Ergebnisse zitieren). Aus heutiger Sicht überrascht die einseitige Konzentration auf den Lernzuwachs der Kinder. Vorklassen- und Eingangsstufenversuche kam bzw. kommt vermutlich ein sich nach wie vor auswirkender Einfluß auf die Veränderung der Kindergartenarbeit und des Anfangsunterrichts zu. Die umfassende Förderung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Kindes, ohne daß diese zu einer Verschulung führt, wurde durch diese Versuche entscheidend in Gang gebracht.

1987 besuchen 0,2% der Vierjährigen, 2,8% der Fünfjährigen und 6,9% der Sechsjährigen in den alten Bundesländern vorschulische Einrichtungen, die dem Grundschulbereich zugeordnet sind. Die regionalen Unterschiede sind beträchtlich. Vorklassen und Eingangsstufen in nennenswerter Zahl sind in Hessen, vor allem aber in Hamburg und Berlin zu finden (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1990, S. 161; SUKOPP 1991, S. 67 ff.). Einige Bundesländer (z. B. Hamburg) führen die Vorklasse als einjährige Eingangsstufe, dies beinhaltet: In die Vorklasse gehen sowohl die zurückgestellten schulpflichtigen Kinder (Sechsjährige) als auch auf freiwilliger Basis fünfjährige Kinder. In Hamburg sind solche Vorklassen Regeleinrichtungen, und ca. 40% der Fünfjährigen nehmen dieses Angebot wahr.

Zeitliche, räumliche und personelle Vorgaben

Hat das Kind die Hürden des Schuleintritts genommen, soll es in den ersten Wochen behutsam an die Anforderungen der Schule herangeführt werden. Zu den Rahmenbedingungen, die anscheinend „geringere“ Anforderungen an die Schulneulinge stellen, gehört die Zeit, die das Kind in der Schule verbringt. In allen Bundesländern sieht die Stundentafel für die erste Klasse die geringste Unterrichtszeit vor (zwischen 18 Stunden in Nordrhein-Westfalen, Bremen und Rheinland-Pfalz und 22 Stunden in Bayern; die fünf neuen Bundesländer liegen mit 20 bzw. 21 Wochenstunden bisher noch über vielen alten Bundesländern). Für die zweite Klasse sehen die Stundentafeln bereits zwischen 20 und 24 Unterrichtsstunden vor.

Im Sinne einer „Eingewöhnungszeit“ ist es während der ersten Schulwochen häufig zulässig, die Klasse zu halbieren und die zur Verfügung stehenden Stunden auf zwei Gruppen aufzuteilen. Als Gründe für diese zeitliche Gestaltung werden bessere Beobachtungsmöglichkeiten genannt. Außerdem könne

sich die Lehrerin bzw. der Lehrer den Kindern dadurch intensiver widmen. Manche Lehrerinnen und Lehrer regeln dies so, daß neben der Zeit in der halben Gruppe die ganze Klasse eine Stunde zusammen in der Schule verbringt. Die gemeinsame Zeit ist dann als Eingewöhnungsphase an den Unterricht in der Klassengruppe gedacht. Da angesichts der inzwischen üblichen hohen Klassenfrequenzen bereits die Teilgruppen Größen erreichen, wie sie früher für ganze Klassen vorkamen, ist diese Unterrichtsgestaltung verständlich.

Pausenzeiten eingeschlossen verbringen die Kinder unter diesen Umständen oft nur drei Zeitstunden in der Schule. Wird in Teilgruppen unterrichtet, ändern sich die Anfangs- und Endzeiten von Woche zu Woche, wenn nicht von Tag zu Tag. Dies ist ein gravierender Unterschied gegenüber den vorschulischen Einrichtungen, in denen der ganze Vormittag (teilweise auch Teile des Nachmittags) verbracht werden konnte und die Anfangs- und Endzeiten verlässlich und berechenbar waren, und eine große Belastung für die Mütter. Mehr gemeinsame Zeit und soviel Zeit wie möglich von Anfang an tragen zur Harmonisierung der Anfangs- und Endzeiten bei und geben etwas mehr Raum für gemeinsame Spiele, geruhsames Erkunden des Schulhauses und der Umgebung u. v. m.

Für einen Anfangsunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler gleichschrittig in die Kulturtechniken und in die Schulfächer eingeführt werden, bedarf es nicht mehr als eines normgerechten Klassenraums, in dem jedes Kind einen Sitzplatz findet und möglichst wenig vom lehrergesteuerten Unterricht abgelenkt wird. Solche Vorstellungen vom Unterricht wirkten (und wirken) sich unmittelbar auf Bau- und Ausstattungsrichtlinien aus.

Mit Ausnahme von Hamburg und Berlin fehlen in den alten Bundesländern spezifische Erlasse zur Klassenraumgestaltung im Anfangsunterricht (MEIERS 1987). Teilweise wird die Ausstattung von Grundschulklassenzimmern nicht gegenüber den Schulräumen der weiterführenden Schulen differenziert. Dahinter steht wohl auch eine gewisse Zurückhaltung in der Absicht, nicht qua Erlaß den Städten und Gemeinden Gestaltung und Ausstattung vorzugeben. Im Gegensatz dazu verweisen Grundschul- und Schulanfangsrichtlinien und zahlreiche Informationsschriften deutlich auf funktionsdifferenzierte und reichhaltig ausgestattete Klassenzimmer.

Fehlende Erlasse bei gleichzeitiger offizieller Anerkennung einer notwendigen differenzierten Raumgestaltung eröffnen einerseits Möglichkeiten zur Eigeninitiative. Andererseits könnten sie den Lehrerinnen und Lehrern, Planungsgruppen bzw. Schulleiterinnen und -leitern eine schwierige Ausgangssituation im Verteilungskampf in finanzschwachen Gemeinden aufbürden. Bau- und Ausstattungsrichtlinien haben außerdem Langzeitwirkung. Mit den Betonschulen der 60er Jahre werden noch viele Schülergenerationen leben müssen.

In den Zeiten zurückgehender Schülerzahlen und kleinerer Klassen konnten Mängel in den räumlichen Bedingungen kompensiert werden. Bei zwanzig

Kindern fanden sich allemal Flächen für die Bau-, Spiel-, Experimentier- und Lesecke. Bei manchen Neubauten leistete man sich den Luxus, die Klassenräume zu verkleinern und einen Teil der vorgeschriebenen Quadratmeterzahl als Gruppenräume einzurichten. Mit steigenden Schülerzahlen werden diese Klassenzimmer erdrückend eng. In vielen Klassenzimmern kann inzwischen nur noch gewählt werden, ob man lieber auf die Lesecke oder auf den Platz für den Sitzkreis verzichten soll.

Unterricht im ersten Schuljahr bedeutet oft, daß eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Klasse mit den Kindern arbeitet. In vielen Bundesländern ergeben die vorgeschriebenen Schülerwochenstunden plus die Teilungsstunden ein 3/4-Deputat bzw. einen knapp darüber liegenden Lehrauftrag. Liegt das Deputat der Lehrerin bzw. des Lehrers höher, müssen ein oder mehrere Fachlehraufträge in anderen Klassen vor, nach oder zwischen den Stunden in der eigenen Klasse unterrichtet werden, und die Lehrerinnen und Lehrer pendeln zwischen „ihrem“ Klassenraum und den Räumen der anderen Klasse(n). Was dies für die Möglichkeiten des „Eintrudeln“ der Kinder am Morgen, einer geruhsamen Verabschiedung gegen Mittag bzw. eines entspannteren Tagesablaufs der Lehrenden bedeutet, braucht kaum erläutert zu werden: Während *Mario* noch mit seinem Ranzen kämpft, *Shafagh* ihr Blatt vergessen hat und *Benny* weint, weil der abholende Vater nicht zu sehen ist, sollte Frau M. schon längst im 4. Schuljahr mit dem Kunstunterricht begonnen haben ...

Gerade am Schulanfang wäre es besonders wünschenswert, wenn zwei Erwachsene im Team arbeiten könnten: Zwei Personen könnten leichter auf die vielen Fragen und Ansprüche der Kinder eingehen, Beobachtungen wären besser möglich, es könnte mit kleinen Gruppen gearbeitet werden u. v. m. Unter den gegenwärtigen Bedingungen kommt dies in Einzelfällen bereits unter Ausnutzung der Abteilungsstunden, die ersten Klassen zustehen, vor. Statt zwei Teilungsstunden jeweils am Anfang und am Ende des Vormittags werden zwei dieser Stunden zu einer doppelt besetzten Unterrichtsstunde zusammengelegt. Unterrichtsorganisatorisch möglich ist dies z. B., wenn der Deutsch- und der Mathematiklehrauftrag von zwei verschiedenen Lehrerinnen erteilt werden. Die „Mathematiklehrerin“ arbeitet dann im Deutschunterricht mit einem Teil der Gruppe und umgekehrt. Jedoch haben Fachlehraufträge am Schulanfang andere Nachteile. Außerdem müssen beide Lehrende auch das Fach des anderen unterrichten können bzw. zumindest sehr genau über die aktuellen Lernschritte und die Leistungsfähigkeiten der Kinder informiert sein. Genaue Absprachen sind ohnehin in jedem doppelt-besetzten Unterricht notwendig.

Resümé

Der **Eingang zur Schule** hat noch keine überzeugende Architektur. Dies wird vor allem an den folgenden Problemfeldern deutlich:

- **Schulfähigkeit** wird weiterhin an Fähigkeiten gebunden, die das Kind in die Schule mitbringen soll. Sie ist Voraussetzung der Einschulung, nicht **Ergebnis schulischen Lernens**. Entgegen der „ökopsychologischen“ Betrachtung (NICKEL 1988), die die Schulfähigkeit des Kindes von den Bedingungen der Schule abhängig macht, soll sich noch immer nicht die Schule ändern, sondern das Kind. Es kann auch nicht als eine überzeugende Lösung gesehen werden, wenn „Schulfähigkeitsfeststellungen“ in die ersten Wochen nach der Einschulung verlagert werden und erst nach einer Beobachtungszeit von acht Wochen im Einzelfall die Zuweisung zu geeigneten Fördereinrichtungen erfolgt. Der Förderbedarf eines Kindes sollte nicht punktuell erhoben, sondern **prozeßbegleitend** ermittelt und laufend erfüllt werden.

- Die Forschungen zur „Schulfähigkeit“ haben das Verständnis für deren verschiedene Dimensionen verbessert und das Problembewußtsein gegenüber diesen Entscheidungen geschärft (vgl. NICKEL 1976). **Einschulungsentscheidungen** werden unter den gegebenen Bedingungen weiterhin unsichere und potentiell fehlerhafte Entscheidungen bleiben: Wie etwa sollen die verschiedenen Fähigkeitskomponenten im Einzelfall gewichtet werden? Vor dem Schulbeginn ist nicht auszumachen, welche Fortschritte das Kind in der Schule machen wird. Erst wenn keine Einschulungsentscheidungen mehr notwendig sind, wird verhindert werden können, daß manche Kinder zu früh und andere zu spät eingeschult werden.

- In **Schulkindergärten** werden Kinder zusammengefaßt, die unterschiedliche Defizite aufweisen. Es besteht die Gefahr, daß eine solche „Klasse“ besonders schwierige Erziehungsprobleme schafft und die fördernde Anregung einer (leistungsmäßig und sozial) heterogenen Lerngruppe fehlt. Die Hamburger Lösung, die Schulkindergärten für Fünfjährige zu öffnen, mindert dieses Problem. Die überzeugenden Argumente, die in der Integrationsdiskussion gegen die Sonderbetreuung behinderter Kinder und für das gemeinsame Lernen sprechen, gelten auch für diese zeitlich begrenzte Sondereinrichtung. Die Kompetenzen der Sozialpädagogen und Erzieherinnen und Erzieher der Schulkindergärten sind in den häufig schwierigen Schulanfangsphasen der „Normalklassen“ bitter notwendig und könnten dort die Bedingungen verbessern. Schulkindergärten sollten daher als schulische Fördereinrichtung **kooperativ oder integrativ** mit den 1. und 2. Schuljahren bzw. auch von 0-2 geführt werden.

• Am Schulanfang stoßen mit dem Kindergarten- und dem Schulbereich **zwei Erziehungs- und Bildungsinstitutionen verschiedener Art** aufeinander: Hier ist der Besuch freiwillig und nicht für alle Kinder möglich, dort obligatorisch; hier wird das Kind in altersgemischten Gruppen mit sozialpädagogischer Orientierung gefördert, dort in Jahrgangsklassen unter schulpädagogischem Primat; hier sind zwei oder mehr Sozialpädagogen/innen oder Erzieher/innen pro Gruppe tätig, dort eine Lehrerin bzw. ein Lehrer; hier herrschen zeitliche Flexibilität und extensive Nutzung, dort feste Zeitstrukturen und Zeitökonomie; die eine Institution wird von freien Trägern und den Gemeinden getragen und zählt zum Jugendwohlfahrtsbereich, die andere von den Ländern – in der Schulträgerschaft der Gemeinden – und fällt unter die Zuständigkeit von Schulbehörden und Schulgesetzen. Erzieher/innen und Lehrer/innen werden in unterschiedlichen Institutionen ausgebildet, im Regelfall gibt es weder in der Aus- noch in der Fortbildung gemeinsame Anteile. Die Kooperation zwischen den beiden Erziehungsbereichen ist notwendig und hat den Übergang vom einen in den anderen Bereich verbessert. Die vielfältigen Bemühungen um eine bessere Abstimmung haben die Chancen für die Kontinuität des Lernens erhöht. Die Frage, ob eine Zusammenarbeit nicht auch ganz anders eingerichtet werden kann bzw. müßte, hat sich dadurch jedoch nicht erledigt.

Was die **zeitlichen, räumlichen und personellen Bedingungen** betrifft, wird die erste Klasse immer noch mehr oder weniger als „Miniaturausgabe“ sich anschließender Klassenstufen behandelt:

• Da für die Aufgaben der Schule und auch des Schulanfangs nicht genügend Zeit und Muße zur Verfügung stehen, führt die zeitliche Reduktion nicht zu einer Entlastung der Kinder, sondern in der Regel zu einer erhöhten Belastung. **Zu wenig Zeit** ist ein **Streßfaktor**, der besonders kleine, leistungsschwächere, behinderte Kinder benachteiligt. Ein Blick auf andere europäische Länder zeigt, daß hier andere Lösungen gefunden werden: Grundschulen werden vom ersten Tag an als Ganztagschulen geführt. Die Frage „Wieviel Schule verträgt ein sechsjähriges Kind?“ kann dort gar nicht aufkommen (vgl. dazu SCHMITT u. a. 1992). Die Probleme der Aufnahmefähigkeit, der Ermüdung und Überforderung der Kinder sind durch adäquate Rhythmisierung des Schultags und der Schulwoche anzugehen, nicht durch die Beschneidung der Unterrichtszeit. **Rhythmisierte Zeitstrukturen** (fünf volle Schulvormittage pro Woche) sollten auch den Festlegungen der Stundentafeln zugrunde gelegt werden.

• Die Betreuung der Kinder ist heute ein drängendes Problem, das nicht allein durch Horteinrichtungen zu lösen ist. Besonders auch die Grundschule muß durch die **Einführung fester Öffnungszeiten** zeitlich verläßlich werden (vgl. BURK 1990).

• Mit der Veränderung der Kindheit verändert sich die gesellschaftliche Funktion der Grundschule. Aus einer Institution, in der Unterrichtslektionen im 45-Minuten-Takt erteilt werden, wird mehr und mehr ein **Ort sozialen Lebens und gemeinsamen Lernens**. Die vielfältigen sozialen Erfahrungsfelder, die für die Entwicklung sozialer und individueller Kompetenz in einer pluralen Gesellschaft erforderlich sind, stehen Kindern heute nur in begrenztem Maße durch die Familien und außerschulischen Erfahrungsräume zur Verfügung. Daher muß Schule besonders auch soziale Erfahrungsfelder bereitstellen, die Grundschule verändern.

• Große Klassen in kleinen Räumen und die Finanzknappheit der Gemeinden machen die Umgestaltung des Klassenzimmers zu einer anregungsreichen, aktivierenden **Lernumgebung** zu einer schwierigen Aufgabe. Dennoch sollten Klassenraum, Schulgebäude, Schulhof und Schulanlage Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit sowie zum Spielen und Lernen bieten.

• Neue, zusätzliche Aufgaben in der Grundschule machen es erforderlich, daß **Personen mit unterschiedlicher Profession** in der Schule zusammenarbeiten: Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Sonderschullehrerinnen und -lehrer. Mit einem schuleigenen pädagogischen Konzept kann die Abstimmung und Abgrenzung der Aufgaben erfolgen. Teamfähigkeit gehört heute zu den Schlüsselqualifikationen, die mehr und mehr von dem in der Schule arbeitenden Personal verlangt werden.

Käfig: sucht sich zu verändern

*„ - Ein Käfig, ein leeres Gebilde aus Draht, nicht schön anzusehn,
wird erst schön durch den Vogel in ihm. Ein leerer Käfig - sinnentleert! ...
Der Käfig, der einen Vogel sucht, sollte nicht versuchen, ihn einzufangen; ... er sollte eine
Tür immer offenhalten, so daß der Vogel hinein und hinaus kann, und er wird wieder-
kommen und dem Käfig etwas von seinem Glanz abgeben.“*

V. VEIHL, 16 Jahre (BÜCHER u. a. 1991, S. 44 f.)

In seinem Aphorismus, zu dem Schüler im Rahmen eines Wettbewerbs die hier zitierten Texte und Bilder einreichten, erhebt KAFKA den Käfig zum Subjekt. Diese Betrachtung ist ungewöhnlich, viel näher liegt es ja, den Vogel einen Käfig suchen oder ablehnen zu lassen! Aber der Käfig sucht einen Vogel, damit er nicht länger ein armer leerer Käfig ist, ohne Funktion und Sinn. Wie könnten sie gestaltet werden, diese „Käfige“, die Wohnräume der Vögel, die diese betreten und wieder verlassen und ihnen dabei von ihrem Glanz etwas abgeben?

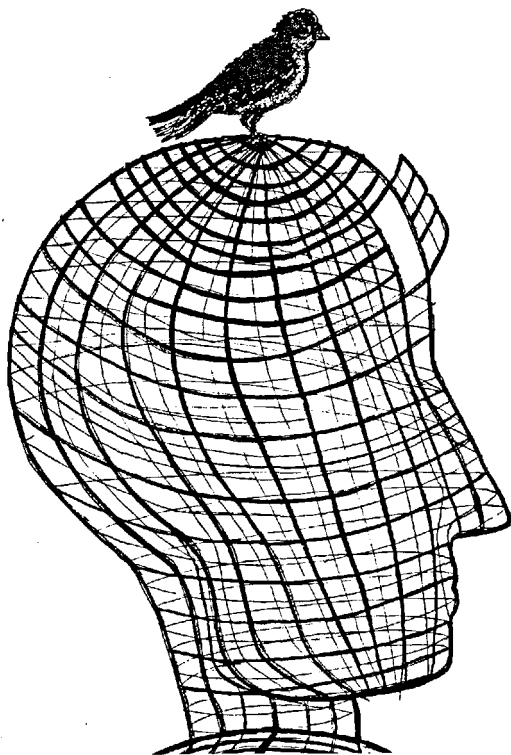
Zieht man die Regelungen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft zum Vergleich heran, wird deutlich, daß in der Bundesrepublik spät und trotz der Bemühungen um Kontinuität **abrupt eingeschult** wird. In vielen Ländern beginnt die Grundbildung früher. In einigen Ländern wird das Kind früher schulpflichtig, z. B. in Großbritannien und den Niederlanden (5 Jahre) sowie Griechenland (5 ½ Jahre). In den Niederlanden beginnt der Schulbesuch (in Ganztageeinrichtungen!) de facto unmittelbar nach dem 4. Geburtstag, in Großbritannien ist eine Einschulung für Vierjährige möglich. In weiteren Ländern sind vor die 1. Klasse Vorschulen bzw. vorschulische Einrichtungen vorgeschaltet, die von nahezu allen oder allen Fünfjährigen und z. T. auch jüngeren Kindern besucht werden. Einrichtungen dieser Art stehen den Fünfjährigen in Belgien (Besuchsquote 100%), Frankreich (bereits die Vierjährigen besuchen zu 100% die „*école maternelle*“), Irland (fast 100%, ebenfalls Ganztageeinrichtung) und Luxemburg (100%) zur Verfügung (alle Angaben aus SCHMITT u. a. 1992, S. 18 ff.).

Wer angesichts dieser Zahlen um die Kindheit der westeuropäischen Kleinen fürchtet, kann beruhigt werden: Ziel ist nicht die frühe Verschulung, sondern eine Einführung des Kindes in das Leben der Gemeinschaft und eine umfassende Förderung seiner Persönlichkeit und seiner verschiedenen Fähigkeiten.

Vor allem in der Versorgungsquote mit vorschulischen (Kindergarten-) Plätzen liegt die Bundesrepublik zum Teil weit hinter anderen EG-Ländern zurück. Nach Daten für 1981 standen in den alten Bundesländern bei erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern für 79% der Drei- bis Sechsjährigen Kindergartenplätze zur Verfügung. 58% der berechtigten Kinder besuchten den Kindergarten tatsächlich (alle Zahlen aus GROSSMANN 1987, S. 167 ff.). Der Kindergartenbesuch nimmt mit steigendem Alter der Kinder und höherem Haushaltseinkommen zu. Von den ausländischen Kindern nahmen 1983 nur 55,8% einen Kindergartenplatz in Anspruch. Die Unterrepräsentation sozial schwächerer und ausländischer Familien könnte mit den z. T. erheblichen Elternbeiträgen, aber auch mit religiös bedingten Entscheidungen zusammenhängen. Bemühungen um eine gesetzliche Verankerung des Rechts auf einen Kindergartenplatz blieben bisher erfolglos. Im Gegensatz dazu will Frankreich demnächst **allen Dreijährigen** einen Kindergartenplatz anbieten können.

In mehreren EG-Ländern sind Bemühungen zu beobachten, die vorschulischen Einrichtungen mit den Schulanfangsklassen **institutionell und in der pädagogischen Zielsetzung zu vereinigen**. In Belgien etwa gibt es seit 1971 starke Bestrebungen, das letzte Vorschuljahr und die I. Stufe der Grundbildung zur „5-8-Stufe“ zusammenzuschließen. Ähnliche Maßnahmen sind in Frankreich geplant. In den Niederlanden sind Kindergarten und Anfangsklassen bereits seit 1985 in der neuen Basisschule vereinigt. Richtungweisend könnten die hier getroffenen langfristigen Vorbereitungen in der Lehreraus- und -weiterbildung sein. Im Dienst befindliche Kindergärtnerinnen konnten sich z. B. durch Wei-

terbildungsmaßnahmen nachqualifizieren. Die Kindergärtnerinnenausbildung wurde in die Primarstufenausbildung integriert (SCHMITT u. a. 1992, S. 24, 39 und 66).



F. RUST, 15 Jahre, Filzstift (BÜCHER u. a. 1991, S. 113)

In der Bundesrepublik soll die bessere Abstimmung der Erziehungs- und Bildungsziele von Kindergarten und Grundschule durch verstärkte Kooperation erreicht werden. Regelmäßiger Austausch und engere Zusammenarbeit der Personen sollen die Kenntnis der anderen Einrichtung und die Bereitschaft zur Fortsetzung bzw. Vorbereitung der in sich ja einheitlichen Bildungsprozesse der Kinder befördern. In die Vorgänge des Kennenlernens sind auch die Kinder durch Schulbesuche und gemeinsame Unternehmungen einbezogen (HORN 1982). Da viele Absicherungen institutioneller Art - z. B. gemeinsame Elemente in Aus- und Fortbildung, Zusammenarbeit zwischen Jugendwohlfahrts- und Schulbereich in gemeinsamen Regelungen u. ä. m. - noch fehlen, bleibt die Zusammenarbeit oft der Initiative der einzelnen Mitarbeiter/innen überlassen.

In der bisherigen Diskussion spielt die Anerkennung der Eigenständigkeit beider Einrichtungen eine große Rolle (AGJ/AKG 1987, S. 48 ff.). Eine „5-8-

Stufe“ ist für die Bundesrepublik derzeit nicht im Gespräch. Sie wäre flächen- deckend allerdings auch schwer zu realisieren. Ein entscheidendes Hindernis dürfte die Konfessionalität des Vorschulbereichs darstellen. Beide Kirchen haben sich in der Kindergartenerziehung stark engagiert. Zwei Drittel der Kindergärten werden von den Kirchen getragen, ein Drittel stehen in der Trägerschaft der Gemeinden (GROSSMANN 1987, S. 166).

Die pädagogischen Aufgaben ließen sich allerdings im Rahmen einer „5-8- Stufe“ besser lösen. Schulfähigkeit wäre keine Voraussetzung, sondern ein Ergebnis, das durch die Arbeit in dieser Stufe angestrebt und erreicht würde. Selbstverständlich nähmen diese Einrichtungen alle Kinder auf. Zur Feststellung eines besonderen Förderungsbedarfs stünde ausreichend Zeit zur Verfügung, die entsprechenden Beobachtungen und Maßnahmen fänden in der täglichen Spiel- und Lernsituation statt. Die verschiedenen Personengruppen, die zur Erziehung und Bildung am Anfang des schulischen Lernens gebraucht werden, würden zusammenarbeiten und damit auch zur Weiterentwicklung der Pädagogik dieser Altersstufe beitragen.

Um die Nachteile altershomogener Gruppen zu vermeiden, könnten diese Gruppen jahrgangsübergreifend geführt werden, z. B. als Verbindung der Klassen 0 bis 2, wie an der Laborschule Bielefeld (LENZEN 1982). Zu erwägen wären auch mehrere Einschulungstermine im Jahr (wie in Großbritannien) oder eine Einschulung, die sich am Alter des Kindes orientiert (wie in den Niederlanden), und ein flexibler Übergang in die folgende Klasse bzw. Stufe. Langsamer sich entwickelnde Kinder könnten länger in dieser Stufe verbleiben. Im Interesse verlässlicher Anfangs- und Endzeiten wären diese Einrichtungen im Zeitrahmen ganzen Halbtagschulen anzugleichen, bzw. - wo nötig - sollten auch Ganztagsangebote gemacht werden.

Aber - da stockt der Schreibfluß - hatten wir das zumindest in Teilen und als Versuchseinrichtungen nicht schon? Sollte uns der europäische Einigungsprozeß vor Fragen stellen, die doch längst erledigt und geklärt schienen? Wohl- an denn, soll der Käfig sich seinen Vogel suchen!

Literatur

AGJ/AKG (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/Arbeitskreis Grundschule e. V.): *Leben und Lernen der Kinder in Kindergarten und Grundschule - Überlegungen und Konsequenzen für die Praxis der Zusammenarbeit. Dokumentation und Materialien der gemeinsamen Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und des Arbeitskreises Grundschule e. V. vom 24.-26. September 1986 in Frankfurt. Bonn 1987.*

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am MAX-PLANCK-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek b. Hamburg 1990.*

- BÜCHER, R./FABRICIUS, V./KUNKEL, R., i. A. des Hess. Kultusministers (Hrsg.): Ein Käfig ging einen Vogel suchen. Texte, Bilder und Lieder von Jugendlichen. Ergebnisse der 4. Ausschreibung des Hessischen Kultusministers „Schüler schreiben – Schüler malen und zeichnen – Schüler machen Lieder“ (in Zusammenarbeit mit dem Hess. Rundfunk). Wiesbaden 1991.
- BURK, K. (Hrsg.): Die ganze Halbtagschule – Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band S 52. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1990.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DIEFENBACH, J./MAIER, U./WOLLWEBER, D.: Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Entwicklung und gegenwärtiger Stand in den Bundesländern. Forschungsbeiträge zur Grundschulreform, Band F 7. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1983.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974.
- GEISSLER, G.: Die Situation der Schule in der Gegenwart. München 1959.
- GROSSMANN, W.: KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel 1987.
- VON HENTIG, H.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? München 1971.
- HORN, H. A. (Hrsg.): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Konzepte und Beispiele für einen kooperativen Schulanfang. Weinheim und Basel 1982.
- LANGEVELD, M.: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960.
- LENZEN, K. D.: Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation. Bielefeld 1982.
- NICKEL, H.: Die „Schulreife“ – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: PORTMANN 1988, S. 44-58.
- NICKEL, H.: Entwicklungsstand und Schulfähigkeit: Zur Problematik des Schuleintritts und der Einschulungsuntersuchungen (Studienhefte Psychologie in Erziehung und Unterricht). München 1976.
- MEIERS, K.: Schulräume im ersten Schuljahr. Klassenraumgestaltung und Mindestausstattung. In: Grundschule, 19. Jg., H. 5/1987, S. 60-62.
- PORTMANN, R. (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 73. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1988.
- RAUER, W./VALTIN, R.: Kompensatorische Erziehung. In: HEMMER, K. P./WUDTKE, H. (Hrsg.), Erziehung im Primarschulalter. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7. Stuttgart 1985, S. 227-257.
- SCHMITT, R. u. a.: Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 83/84. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1992.
- SCHRODIN, Ch.: Unterrichtsspiel – eine neue Form der Einschulungsdiagnostik. In: PORTMANN 1988, S. 76-81.
- SCHWANDER, M. W.: Schulstart: Anfang als Bruch und als Wiederholung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990, S. 133-161.
- SUKOPP, I.: Zugänge zur Grundschule. In: HEYER, P./VALTIN, R. (Hrsg.), Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 82. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1991, S. 67-73.
- WILHELM, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1967.