

Horst Bartnitzky

Bildung von Anfang an und an allen Bildungsorten – aus der Sicht der Grundschule

1. Kinder entwickeln sich unterschiedlich
2. Nicht die Schule, sondern das Kind ist das Maß
Vom Irrtum mit der Schulreife
Schulfähigkeit A: den schulischen Anforderungen gerecht werden
Schulfähigkeit B: Kindfähigkeit der Schule
3. Elementistische oder funktionale Förderung?
4. Leistungsbewertung und pädagogische Leistungskultur
5. Koordinierung der Bildungsarbeit in Kita und Grundschule

1. Kinder entwickeln sich unterschiedlich



Das Schuljahr hatte im September angefangen. Mit den Erstklässlern ging die Lehrerin auf den Schulhof, um Blätter zu sammeln, die schon von den Bäumen fielen. Auch Eicheln wurden gefunden. Von ihrem Schulweg brachten die Kinder weitere Blätter mit. Sie wurden sortiert – nach Farbe und Form, Blättermännchen wurden zusammengelegt und –geklebt. Dann, Ende September, sollten die Kinder ein Herbstbild malen und, wenn sie wollten, Herbstwörter dazuschreiben.

Dies sind zwei der Bilder. Beide liebevoll und detailreich gezeichnet. Annett zeichnet und malt; Milena schreibt schon Wörter dazu. Wer beide Kinder kennt, weiß mehr: Annett kann ihren Namen in großen Buchstaben schon malen, aber weiß noch keine anderen Buchstaben und schon gar nicht weiß sie um das Geheimnis von Schrift, nämlich dass man das gesprochene Wort in einzelne Laute zerlegen, dass man dann jedem Laut einen Buchstaben zuordnen muss. Anders Milena. Sie hatte schon vor der Schule angefangen, Wörter zu schreiben, und wie unschwer an dem Bild zu erkennen ist, hat sie das Geheimnis der Schrift für sich bereits gelüftet: BAOM. HMeL. Sicher, da fehlen Buchstaben und die korrekte Rechtschreibung ist es auch nicht, aber der so wichtige erste Schritt ist getan: die Entdeckung, wie Schrift funktioniert.

Nun könnte man annehmen, dass die Kinder durch den Erstlese- und Schreibunterricht rasch auf einen gleichen Stand kommen. Die Kinder, die in ihrer Entwicklung noch nicht so weit sind, werden eben, wie man gerne sagt, gezielt gefördert und ziehen dann mit den anderen gleich.

Wieder ein Beispiel aus den Anfangswochen der 1. Klasse. Die Lehrerin hat das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten erzählt, die Kinder haben Szenen dazu gemalt, mit den Bildern das ganze Märchen nacherzählt, die Tierlaute gesprochen und geschrieben, die Tiernamen gesprochen, Laute wiedererkannt, den Original-Märchentext als Kopie betrachtet, Tiernamen darin entdeckt und farbig markiert – für jedes Tier eine andere Farbe. Schließlich erhielten die Kinder ein Faltbüchlein mit 16 Seiten, auf jeder linken Seite eine Strichzeichnung von einer Szene aus dem Märchen, auf jeder rechten Seite Platz für einen eigenen Text. Hier das Beispiel einer Szene: Der Esel verlässt die Mühle, dazu die Texte von drei Kindern:



Was an dem Beispiel zu ersehen ist: Während ein Kind lediglich das im Unterricht erworbene Lautwort IA sinnvoll einsetzt, erschreibt ein anderes Kind schon lautentsprechend den Tiernamen; das dritte Kind erschreibt bereits einen Satz, dabei sind die Wortgrenzen und der Satzschluss beachtet, der Tiername ist korrekt geschrieben. Dieses Kind hat also bereits vom gedruckten Text profitiert. Alle drei Texte erzählen inhaltlich das Gleiche, aber mit den Möglichkeiten, die dem einzelnen Kind individuell zur Verfügung stehen.

Bleibt zu fragen, sind die Lernstände durch weiteren Unterricht nicht anzugleichen, zu homogenisieren?

Den Kindern von Grundschulklassen wurden über die Grundschuljahre hinweg achtmal dieselben Wörter diktiert, darunter das Wort „Blätter“. Sehen wir uns an, wie bei zwei der Kinder der Lernverlauf war: bei Finn und bei Nele. Finn gehört zu den 25% besten Rechtschreibern seines Jahrgangs, Nele dagegen zu den 5 % schwächsten Rechtschreibern des Jahrgangs.

"Blätter"		Finn (gehört zu den 25% besten Rechtschreibern des Jahrgangs)	NELE (gehört zu den 5% schwächsten Rechtschreibern des Jahrgangs)
Kl. 1	Mitte	BLETA	--T--
	Ende	BLETER	PLT
Kl. 2	Mitte	BLÄTER	PLETA
	Ende	BLÄTTER	BLETA
Kl. 3	Mitte		BLETER
	Ende		BLETER
Kl.4	Mitte		BLÄTER
	Ende		BLÄTTER

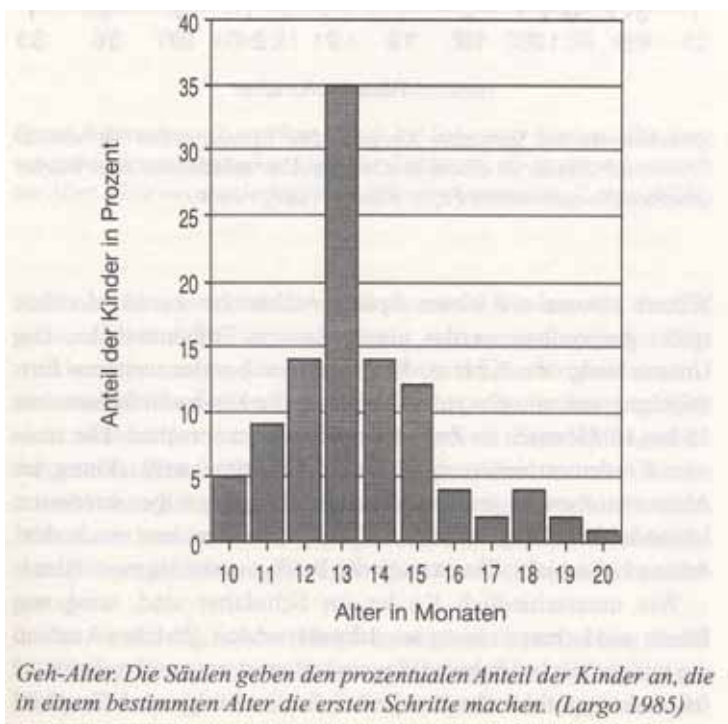
Das Wort „Blätter“ enthält Rechtschreibphänome, die traditionell in Klasse 2 bearbeitet werden: Blätter mit ä, weil es von Blatt kommt, der Schlusslaut wird mit dem Rechtschreibmuster –er geschrieben, wie bei Vater, Leiter, Wetter, besser ...

Finn kennt Mitte Klasse 1 das Geheimnis der Schrift und bildet die hörbaren Laute mit Buchstaben ab; die rechtschriftlichen Besonderheiten erwirbt er im Laufe des nächsten Jahres und wendet sie beim Schreiben des Wortes an. Von Ende der Klasse 2 an ist das normgerechte Schreiben des Wortes bei Finn stabil. Anders bei Nele. Mitte der Klasse 1 hat sie den wichtigen Schritt getan: nämlich die Erkenntnis gewonnen, dass für die Laute des Wortes Buchstabenzeichen aufgeschrieben werden, sie schreibt T, also den Buchstaben für den Laut, der im Wort Blätter beim Abhören im Mund und im Ohr am auffälligsten ist, den Explosivlaut /t/. Ende von Klasse 1 kann sie schon detaillierter das Wort abhören, sie nimmt besonders alle Laute wahr, die im Mund aufregend gebildet werden, Laute, die Lippen und Zunge intensiv arbeiten lassen: Blätter - PLT. Beim sorgfältigen Sprechen überpointiert sie den Anfangslaut zum kräftigeren P. Im Weiteren zeigt sich von Halbjahr zu Halbjahr, wie Nele weitere Strategien zur Verschriftung des Wortes und dann auch zur orthografischen Korrektheit erworben hat und anwendet. Ihre Annäherung an das normgerechte Schreiben des Wortes dauert vier Schuljahre, wofür Finn nur zwei Jahre brauchte. Finn brachte aber auch schon Können mit, dass sich Nele erst erarbeiten musste.

Traditionell würde Nele bis zur Mitte von Klasse 4 beim Wort Blätter nur Fehler angekreidet bekommen. Aber würde das der Leistung von Nele gerecht? Nein, jede Schreibweise ist doch erkennbar ein produktiver Zwischenschritt auf dem Weg zur normgerechten Schreibung. Er zeigt, was sich Nele angeeignet hat, welche Fortschritte sie im letzten halben Jahr gemacht hat. Würden wir am Ende von Klasse 2 Finn als Maßstab nehmen, dann könnten wir Neles Fortschritte nicht mehr positiv wahrnehmen und sie in ihrem Lernen weder würdigen noch angemessen unterstützen.

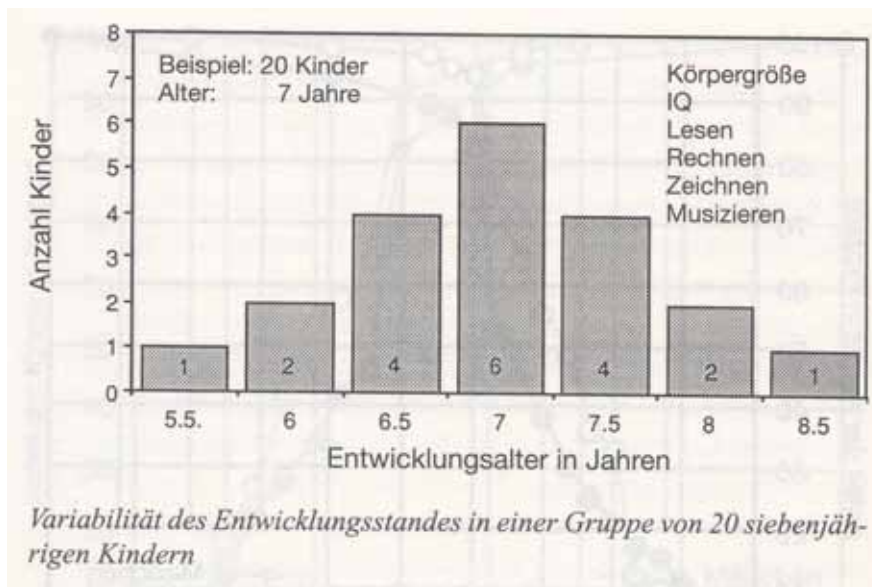
Es ist wie beim Laufenlernen der kleinen Kinder. Als Baby erobern sie zunehmend komplexere Strategien, sich fortzubewegen: sie drehen sich, sie rutschen, sie robben, sie kriechen, gehen im Vierfüßergang, manche Kinder bewegen sich durch schlängelnde Bewegungen. Irgendwann richten sie sich am Tischbein oder an einer anderen Stütze auf, sie gehen zwei Schritte und setzen sich wieder. Am Ende laufen sie freihändig. Eltern und Verwandte freuen sich über jede dieser Bewegungen und sind stolz auf das Kind, wenn es sich auf neue Art fortbewegt. Die Erwachsenen messen das Kind nicht am fernen Ziel, dem freien Laufen und all die Zwischenstufen werden nicht als Fehler angekreidet. Nein, es sind doch wichtige Fortschritte. Und das signalisieren sie durch sichtbare Freude, und hörbaren Zuspruch auch dem Kind. Das, verbunden mit der eigenen Funktionslust, stärkt und beflügelt das Kind, die Anstrengungen weiterer Fortbewegungen auf sich zu nehmen.

Und noch etwas: Die kleinen Kinder machen nicht alle zum selben Zeitpunkt ihre ersten Schritte.



Keine Mutter, kein Vater käme wohl auf den Gedanken, alle Kinder im Alter von 13 Monaten an einer Startlinie zu versammeln und um die Wette laufen zu lassen. Im Gegenteil: Beim Laufspiel „Wer kommt in meine Arme“ stellt sich jede und jeder so weit entfernt von dem Kind auf, dass es mit Anstrengung und Lust gerade bis in die ausgebreiteten Arme schafft. Sollte es einen überhehrgeizigen Vater geben, der sich so hinstellt, dass das Kind drei Meter vorher schon entkräftet hinfällt, und sollte sich das auch noch wiederholen, würde die Umwelt dies als idiotisch und herzlos geißeln.

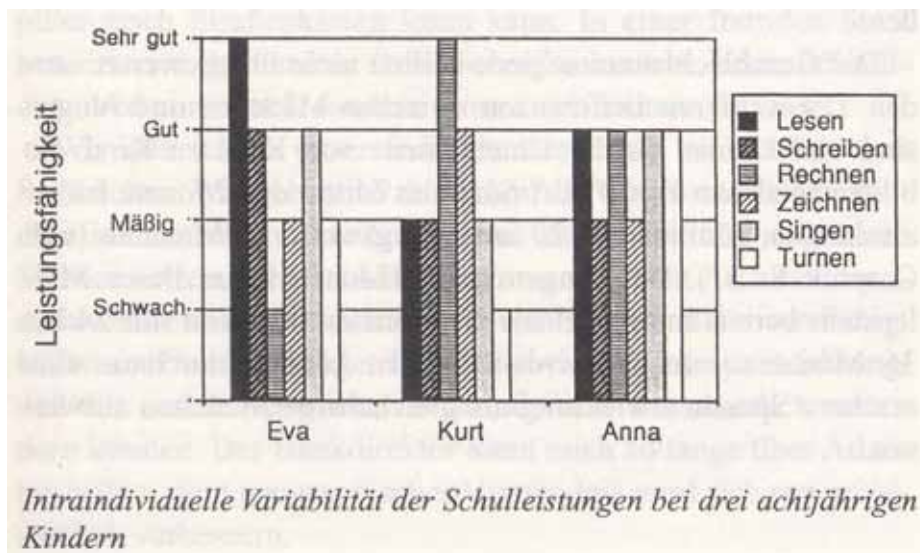
Was für die kleinen Kinder beim Laufenlernen gilt, trifft ebenso auf schulische Leistungen zu, wie mit dem Blätterbeispiel an der unterschiedlichen Entwicklung von Finn und Nele deutlich wurde: Kinder eines Altersjahrgangs sind nicht homogen. Kinder gleichen Lebensalters unterscheiden sich im Entwicklungsalter um bis zu drei Jahre.



(Largo, S. 32)

Das Schaubild zeigt am Beispiel von 20 Kindern, alle 7 Jahre alt, wie sie in ihrem Entwicklungsalter differieren. Nur bei 6 Kindern von 20 sind Lebensalter und Entwicklungsalter identisch.

Ein Kind ist auch nicht in allen Dimensionen gleich entwickelt: Es kann klein, aber dennoch weit fortgeschritten im Lesen sein; es kann schon bei Schuleintritt mit Zahlen jonglieren, aber emotional sehr unstabil sein. Jede Erzieherin und jede Lehrerin kennt das aus täglicher Anschauung. Alle aufmerksamen Eltern ebenso.



(Largo, S. 37)

Eva z.B. ist in Lesen Spitze, im Rechnen schwach, im Turnen mittelprächtigt. Es gelten also nicht nur Unterschiede zwischen den Kindern, sondern auch Unterschiede in den einzelnen Leistungsdimensionen innerhalb des Kindes. Diese unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder lassen sich nicht angleichen. Jedes Kind hat seine eigene Lerngeschichte, ist geprägt von seinen angeborenen Gaben und von seiner sozialen Lebenswelt, von Vorbildern und Situationen, in denen es Erfolg und in denen es Misserfolg hatte. Jedes Kind hat

seine eigene Konstellation aus Erfahrungen, aus Strategien, in der Welt zurechtzukommen, aus Zuversicht oder auch Ängstlichkeit, aus dem Wissen, selbst etwas bewirken zu können, also Könnenserfahrungen, oder aus der gegenteiligen Einschätzung, wenig zu können und sich wenig zuzutrauen. Und jedes Kind hat seine speziellen Interessen und Vorlieben. All dies wirkt auf die Entwicklung des Kindes insgesamt und auf seine Entwicklung in Bezug auf einzelne Bereiche.

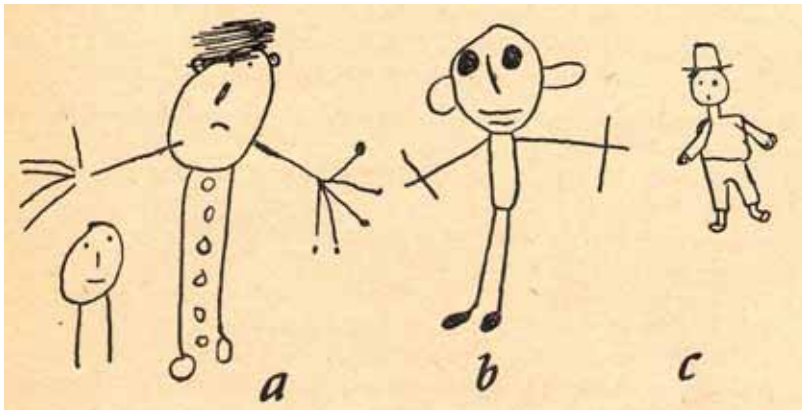
2. Nicht die Schule, sondern das Kind ist das Maß

Die Geschichte der Schule ist bis heute geprägt von dem Irrtum, die Kinder könne man durch gezielte Maßnahmen, durch gleichen Unterricht für alle, durch ergänzende Förderung gleich machen und damit in der Klasse ein einheitliches Niveau erreichen. Unterstützt wird dieser Irrtum durch auslesende Maßnahmen: durch Sitzenbleiben oder Überweisungen an Sonder- oder Förderschulen. Die Homogenität der Jahrgangsklasse ist die illusorische Leitvorstellung. Warum dies eine Illusion ist, ist schon mit den bisherigen Ausführungen belegt. Ich will aber noch einige Erfahrungen anschließen, die sich um die Frage drehen: Was müssen Kinder können, wenn sie in die Schule kommen?

2.1 Vom Irrtum mit der Schulreife

In den alten Bundesländern spielte nach dem Weltkrieg für den Schulanfang der Begriff Schulreife eine zentrale Rolle. Artur Kern hatte 1951 die Sitzenbleiberquote mit der biologistischen Entwicklungspsychologie zusammen gebracht, also einer Psychologie, die darauf setzte, dass im Kind Kräfte wirksam sind, die es nach einem feststehenden Plan schubweise entwickeln. Der Titel des Buches von Artur Kern lautete: „Sitzenbleiberelend und Schulreife“. Kern meinte, die hohe Zahl der Sitzenbleiber komme dadurch zustande, dass die Kinder eingeschult würden, ohne wirklich schulreif zu sein. Grundlage war die Annahme, dass sich die verschiedenen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale beim Kind jeweils koordiniert entwickeln und dass dies endogen, also von einer inneren Uhr her, gesteuert würde. „Jedes Kind, extrem schwache Begabung ausgenommen“, so Artur Kern, „erreicht im Laufe seiner Entwicklung einmal die Entwicklungsphase, der jenem Leistungsgefüge zugeordnet ist, das als Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule angesetzt werden muss. Das eine Kind kommt lediglich früher, das andere später zu diesem Entwicklungspunkt. Insofern ist die schulische Leistung primär von der Entwicklung abhängig.“

Da Kern annahm, dass die Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale sich koordiniert entwickeln, reichten einige wenige Testaufgaben aus, um auf den Reifestand zu schließen. Im kognitiven Bereich war dies vor allem die Gliederungsfähigkeit, erkennbar zum Beispiel, wenn Formen nachgezeichnet werden, beim Männchen- oder Baummalen. Ein Kind, das einen Menschen als Kopffüßler zeichnete, war danach noch nicht schulreif.



Links: Kopffüßler, etwa 4. Lebensjahr,

Mitte: durchgegliederte Gestalt, aber noch unproportioniert (Schulanfänger)

Rechts: menschl. Gestalt mit vielen Einzelheiten, etwa 8. Lebensjahr

Wer als schulunreif ertestet wurde, der wurde für ein Jahr zurückgestellt, um weiter zu reifen. Bis in die siebziger Jahre hinein wurden entsprechend flächendeckend Schulanfänger getestet und dann je nach Ergebnis aufgenommen oder zurückgestellt.

Die Kinder wurden also für die Schule zugelassen, bei denen ein etwa gleicher Entwicklungsstand angenommen wurde. In den sechziger Jahren kamen dann aber erhebliche Zweifel auf, ob diese Sichtweise der inneren Reifung richtig sei, ob man nicht vielmehr die Entwicklung durch entsprechende Förderung beeinflussen könne.

„Bereits 1962 konnten Kemmler und Heckhausen nachweisen, dass die Gliederungsfähigkeit durch Training verbessert werden kann. Es wurde damit erkannt, dass diese als bisher sehr bedeutsam angesehene Fähigkeit keine stabile Persönlichkeitseigenschaft ist und auch nicht reifungsabhängig ist, sondern durch Lernvorgänge beeinflusst werden kann.“ (Kammermeyer in: Faust-Siehl 2001, S. 98)

Mithin kann die Schulreife des Kindes gefördert werden. Untersuchungen zum Schulerfolg bestärkten die Erkenntnis, dass die Auslese mit Hilfe der Schulreife-tests ein Irrweg waren: Kinder, die nach einschlägigen Tests als ‚nicht schulreif‘ eingestuft waren, wurden trotzdem eingeschult. 72% dieser Kinder schaffte die Pflichtschulzeit ohne Sitzenbleiben oder freiwillige Wiederholung einer Klasse. Der Schulreife-test produzierte also fast drei Viertel Fehlprognosen (Brügelmann 2005, S. 167).

In den siebziger bis achtziger Jahren begründeten solche Ergebnisse das Ende der flächendeckenden Schulreife-tests.

2.2 Schulfähigkeit A: den schulischen Anforderungen gerecht werden

Ausgangspunkt ist nun also die Einsicht, dass wichtige Fähigkeiten, die in der Schule gebraucht werden, durch gezieltes Training gefördert werden können. Unter dem Zeichen der Instruktionstheorie setzte in den siebziger Jahren eine heftige Vorschulziehung ein. Vorschulmappen mit vielen Übungen zu Buchstaben und Formen, zu Mengenbegriffen und Zahlen waren in den Kindergärten verbreitet, Bücher für Eltern und Materialien für Kinder gab es überall im Handel. In nahezu allen Ländern der alten Bundesrepublik wurden Vorklassen oder Schulkindergärten eingerichtet, die dem Alter nach schulpflichtige Kinder mit Entwicklungsverzögerungen aufnahmen und förderten. Auch heute ist übrigens wieder eine Zunahme an vorschulischen Trainingsmappen zu beobachten.

Der Begriff Schulreife wurde von nun an wegen seiner Nähe zum biologischen Reifekonzept nicht mehr verwendet; an seine Stelle trat der Begriff der Schulfähigkeit. Er meinte: die Fähigkeit des Kindes, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.

An diesem Konzept kamen im Weiteren dann wiederum erhebliche Zweifel auf: das einseitig kognitive Training übersah, dass man Kenntnisse nicht beliebig wie mit dem Nürnberger Trichter in die Kinder bringen kann.



(aus dem Titelblatt des Bilderbuchs: Der Nürnberger Trichter, o.J. (1922))

Drei Einwände sind hier zu machen:

Der erste Einwand resultiert aus lerntheoretischen Überlegungen: Lernen ist ein hoch aktiver Vorgang. Kinder können nicht passiv Unterrichtsstoff eingetrichtert bekommen, vielmehr müssen sie sich einer Sache zuwenden, Vorwissen aktivieren, Strategien anwenden, um die Sache zu bewältigen. Dazu müssen Interesse und Neugier der Kinder geweckt werden, es muss Aufgaben geben, die sich für das Kind lohnen, die es reizen, sich damit auseinanderzusetzen. Lernen ist also ein aktiver und ein individueller Akt.

Lehren und Lernen verhält sich deshalb auch nicht wie 1:1, nach dem Prinzip: was gelehrt wird, das wird auch gelernt. Eine Vielzahl von Faktoren bestimmt das Lernen: der individuelle Entwicklungsstand des Kindes, sein Interesse für die anstehende Sache, der Anregungswert der Situation und der Lernumgebung, die Beziehung zur Erzieherin oder zur Lehrkraft, der Wohlfühlfaktor in der Lerngruppe, die Wertschätzung, die das Lernen zu Hause erfährt, der eigene Lernerfolg.

Der zweite Einwand resultiert aus der Erkenntnis der Verschiedenheit der Kinder und ihrer Entwicklung: Erinnerung sei an das Laufenlernen der kleinen Kinder und an das Rechtschreibbeispiel zum Wort Blätter bei Finn und Nele. Auch durch intensive Förderung vor Beginn der Schulzeit ist kein gleicher Entwicklungsstand beim Schulstart der Kinder zu erreichen.

Und ein dritter Einwand kommt hinzu, der mit dem ersten, dem lerntheoretischen, verbunden ist: Die Vielzahl der Faktoren, die das Lernen bestimmen, werden besonders in Übergangssituationen deutlich, in Situationen,

die für das Kind neu sind, in denen es sich mit veränderten Lebensumständen auseinandersetzen muss. Das ist zum Beispiel beim Eintritt in die Kindertagesstätte so und beim Eintritt in die Schule. Immer erfordern die Situationen eine aktive Anpassung durch das Kind. Dabei wirken die vielfältigen Faktoren zusammen, am Schulanfang die Einstellung der Eltern zum Kind und zur Schule, die pädagogische Zuwendung der Lehrkraft, ihr didaktisches Konzept, das sich entwickelnde Schulklima, der individuelle Erfolg des Kindes und dessen Würdigung durch die Lehrkraft, durch die Eltern, organisatorische Gegebenheiten der Schule, das Anregungspotential der Lernumgebung in der Klasse, der Themen und Aufgaben, des Mit- und Voneinanderlernens ... Genau deshalb kamen auch drei Viertel der Kinder, denen Schulunreife attestiert worden war, und die dennoch eingeschult wurden, ohne Wiederholung einer Klasse bis zum Schulabschluss: Sie hatten sich mit der Schulsituation arrangiert, wurden durch positiv wirkende Faktoren angeregt und gefördert und kamen deshalb wider Erwarten zum Erfolg.

Das bedeutet übrigens auch: Tests oder andere Formen der Feststellung von Leistungen oder –fähigkeiten vor der Schule oder zu Beginn der Schulzeit können zwar einzelne Teilaspekte als besondere Förderaufgaben erkennen lassen, sie lassen aber keine verlässliche Prognose über die Schulfähigkeit des Kindes zu.

2.3 Schulfähigkeit B: die Kindfähigkeit der Schule

Zieht man die Konsequenz aus diesen Einsichten für die Schule, dann heißt dies:

1. Es werden alle Kinder zum Stichtag in die Schule aufgenommen.
2. Schulfähigkeit wird nicht am Kind festgemacht, sondern an der Schule:
Schulfähigkeit heißt damit: Die Schule muss fähig sein, die Kinder individuell da abzuholen, wo sie in ihrer Entwicklung sich befinden, und sie muss sie bei ihrer weiteren Entwicklung unterstützen. Schulfähigkeit ist die Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden.
Oder pointierter: Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule.

BI OLOGI STI SCHE S REI FEKONZEPT:

Schulreife ist der Entwicklungsstand des Kindes, der es reif für die schulischen Anforderungen macht.

I NSTRUKTI ONS-KONZEPT:

Schulfähigkeit ist die Fähigkeit des Kindes, mit den Anforderungen der Schule zurecht zu kommen.

E NTWICKLUNGSBEZOGENES KONZEPT:

Schulfähigkeit ist die Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden.

Oder:

Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule.

Damit haben wir zum Begriff Schulfähigkeit einen Blickwechsel vorgenommen: von der Sicht der Schule auf das Kind (Kind, bist du geeignet für die Schule?) zur Sicht des Kindes auf die Schule (Schule, bist du geeignet für mich?)

Schulfähigkeit ist also eine Entwicklungsaufgabe der Schule selbst. Die Lernumgebung in der Klasse wird so gestaltet, dass alle Kinder Anregungen erhalten, die ihrem Entwicklungsniveau entsprechen und die sie über dieses Niveau hinausführen können. Was Lernumgebung bedeutet, soll nun etwas ausgeführt werden.

3. Elementistische oder funktionale Förderung?

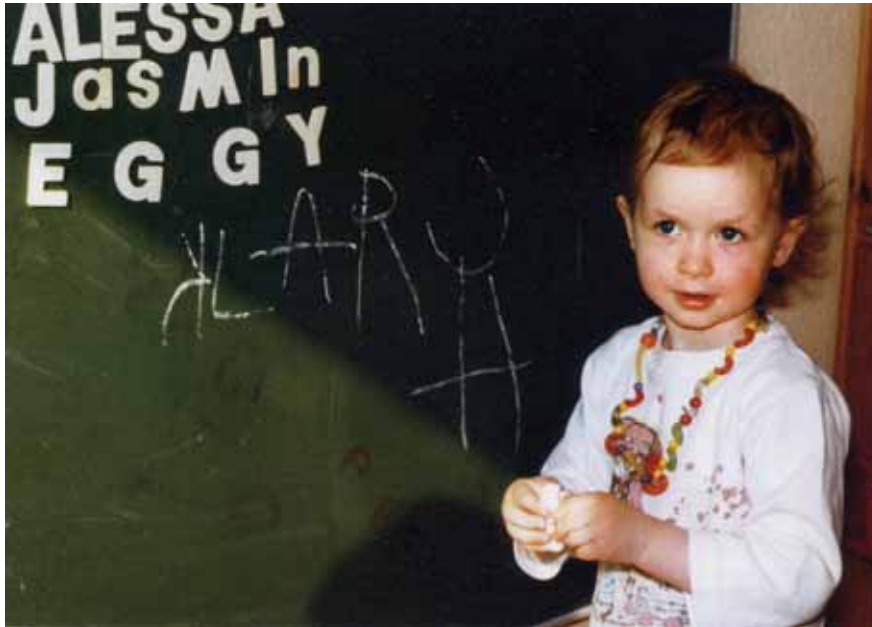
Mit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien TIMS, PISA, IGLU begann in Deutschland eine neue Bildungsdebatte. Dabei spielen Tests, Leistungsdiagnostik und Fördermaßnahmen eine besondere Rolle – auf schulpolitischer Ebene realisiert sich dies unter anderem in den jährlichen Leistungstests, Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten (aktuelles Kürzel: VERA). Die verschiedenen Schulmedien-Verlage haben auf diese Schwerpunktsetzung reagiert und bieten „Diagnose- und Fördermaterial“ in Fülle an. Dieses Material folgt häufig einem elementistischen Konzept von Förderung, wie dies auch mit dem gängigen Begriff der „gezielten Förderung“ formuliert wird: Diagnostisch wird ein Defizit in einer Teilfertigkeit festgestellt, darauf wird mit einer darauf bezogenen Fördermaßnahme reagiert. Ein Beispiel: Die phonologische Bewusstheit gilt derzeit als wichtigste Lernvoraussetzung für den Schriftspracherwerb (Kammermeyer in: Faust-Siehl 2001, 125), also das Wissen um den Lautcharakter der gesprochenen Sprache, auch unabhängig von den Wortinhalten. Viele Schulanfänger verfügen über diese Fähigkeit nicht. Elementistische Förderung sucht nun Übungen, um diese Teilfähigkeit der Schriftsprache isoliert und wie man gerne sagt. „gezielt“ zu üben: Reimwörter suchen, Silbenklatschen, um kurze und lange Wörter zu unterscheiden, Wörter mit gleichem Anfangsbuchstaben sammeln. Diese Übungen sind allesamt zweckmäßig, doch fehlt ihnen der sinnhafte Zusammenhang, der sie für Kinder in Funktion zum Lesen und Schreiben bringt.

Ihn schafft zuallererst die funktional wichtigste Lernvoraussetzung für den Schriftspracherwerb: nämlich dass Kinder gute Gründe haben, sich der Mühsal des Erschreibens und Erlesens zu unterziehen. Gute Gründe erwerben sie durch erwachsene Vorbilder, denen Lesen und Schreiben wichtig ist, durch vorgelesene Bekommen, durch eigenes Verschriften mit den verschiedenen Strategien im Schriftspracherwerbsprozess, durch Funktionen, die das eigene Verschriften hat, nämlich ein Brief, ein Einkaufszettel, eine Merknotiz und anderes mehr. Funktionale Förderung hat hier ihren ersten und tragenden Schwerpunkt. Deshalb mag der Anfangsunterricht mit den Namen der Kinder in der Klasse beginnen, die auf Pappschildern stehen, mit denen die Kinder ihre Arbeiten beschriften. Dabei erfahren auch bisher schriftfern aufgewachsene Kinder die Funktion von Schrift am für sie vermutlich wichtigsten Wort, ihrem Namen. Hausaufgaben werden notiert, für Montag mag zuerst MO stehen. Es gibt Namen in der Klasse, die genau so anfangen oder einen der Buchstaben im Namen haben. In solchen Zusammenhängen können mit entsprechenden Kindern Übungen zur phonologischen Bewusstheit durchgeführt werden, auch mit der Schreib- oder Anlauttabelle, die beim Verschriften von einfachen Wörtern wie MAMA hilft, während andere Kinder bereits Wörter und Sätze zu Erlebnissen oder Bildern schreiben.

Anstelle isolierten Übens von Teilfähigkeiten wird eine anregende Lernumgebung geschaffen, hier: eine Lese-Schreibkultur in der Klasse. Sie vermittelt gute Gründe für das Schreiben und Lesen. Die Teilfähigkeiten sind dann eine Funktion im Zusammenhang schriftsprachlichen Handelns. Das Ganze ist eben auch hier

mehr als die Summe seiner Teile. Und auf das Ganze, nämlich die schriftsprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder, auf ihre Schriftsprach-Kompetenz, muss schließlich alles abzielen (Bartnitzky 2008).

Die Sichtweise vom Kind aus, die Schaffung einer anregenden Lernumgebung beginnt selbstverständlich nicht erst am Schultor. Jörg Ramseger berichtet von einer Situation in einer Kindertagesstätte.



Klara malt ein großes T auf ein Zeichenblatt und sagt TANA dazu. An der Wandtafel malt sie mit Kreide deutlich lesbar LINA. Mit selbstklebenden Schaumstoffbuchstaben bildet sie diverse Wörter. Sie greift wieder zur Kreide und schreibt OMA, zuerst ein O, dann ein M und dann A, alle drei Buchstaben übereinander. Wer den Entstehungsprozess beobachtet, kann das Wort OMA entziffern.

Jason kommt dazu. Er greift sich die Schaumstoffbuchstaben und legt sie ebenfalls an die Magnettafel. Die Buchstabenfolgen ergeben aus Sicht der Erwachsenen keinen Sinn. Jason sagt auch nichts dazu. Vielleicht imitiert er Klara nur, die gezielt Worte schreibt, ohne dass er selbst schon irgendeine Vorstellung von Schrift hat.

Lea liegt am Fußboden und malt Kritzelbilder. Das ist ihr Beginn des Schreibenlernens, eine sichtbare Spur auf eine Unterlage machen. (Ramseger 2008)

An diesem Beispiel zeigt sich, dass das Interesse von Kindern an Schrift lange vor der Schule häufig groß ist - besonders ausgeprägt bei Kindern aus lese- und schreibgewohnten Elternhäusern wie Klara oder bei Kindern mit älteren Geschwistern, die schon in die Schule gehen und die sie beim Hausaufgabenmachen beobachten. Das Beispiel zeigt auch, dass Kinder auf andere Kinder anregend wirken. Lesen, Schreiben und Rechnen beginnen bei Kindern weit vor der Einschulung. Dieses Interesse und die damit verbundenen Handlungen und Einsichten muss die Kita nicht nur zulassen, sondern sie ermutigend begleiten.

Dies hat eine gänzlich andere Qualität als das Durcharbeiten einer Trainingsmappe. Hier setzen sich Kinder mit den Eindrücken aus ihrer Lebenswelt aktiv auseinander, entwickeln eigene Handlungsweisen und Strategien –

individuell und im Miteinander- und Voneinanderlernen. Sie lassen sich von ihrem Interesse, ihrer Neugier, ihrem Handlungswollen, ihrem Lernenwollen leiten und die Lernumgebung gibt ihnen dazu Anregungen und wo nötig auch Unterstützungen. Hier sind es die Möglichkeiten mit Schaumstoffbuchstaben, mit Tafel, mit Kreide, mit Stiften zu experimentieren, anderen Kindern zuzusehen und sicher vieles anderes mehr.

Umgang mit Schrift ist nicht für die Schule reserviert, wie das früher gedacht war. Überhaupt nichts ist für die Schule reserviert, was Kinder schon vor der Schulzeit interessiert und woran sie arbeiten. Der Bildungsprozess ist nicht in Abteilungen trennbar: hier Kita, da Schule. Er ist bei jedem Kind ein kontinuierlicher Prozess, der alles einbezieht, was das Kind aufnimmt und aktiv verarbeitet – in der Familie, mit anderen Kindern und in den institutionellen Bildungsstätten. Kinder lernen immer.

Die Schule hat sich auf die Kinder einzustellen. Denn Schulfähigkeit, so unsere Definition, ist die Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden, oder anders ausgedrückt: Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule.

4. Leistungsbewertung und pädagogische Leistungskultur

Ein heikler Bereich der Schule ist die Leistungsbewertung.

Denn hier werden traditionell alle Kinder mit derselben Elle gemessen. Bei der Vergabe von Zensuren gelten die Anforderungen als Zielmarke. Die besten Zensuren erhält, wer die Anforderungen in besonderem Maße erfüllt, ein Ausreichend, wessen Leistungen zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. So weit die amtliche Zensurendefinition. Gegen Zensuren ist von erziehungswissenschaftlicher Seite schon vieles eingewandt worden – sie sind nicht aussagekräftig, nicht objektiv, nicht gerecht, obwohl sie all dies vorgeben zu sein (siehe Brügelmann 2006). Aus der Sicht des bisher Dargelegten ist das Hauptmanko das dahinter stehende Denken: die Leistungen der Kinder könne man zum selben Zeitpunkt an denselben Anforderungen messen. Und auch dieser Gedanke: Der Vergleich der Leistungen mittels der Zensuren könne die Kinder zum Lernen anstacheln.

Beides ist irrig: Will man dem kindlichen Leisten gerecht werden, dann muss man seine Leistungen am eigenen Fortschritt messen. Nichts motiviert so sehr wie der eigene Erfolg, also die Feststellung der eigenen Fortschritte, das Überwinden einer Schwierigkeit, die Anerkennung eines gelungenen Werks.

Die kindgerechte Grundschule braucht deshalb ein anderes Leistungskonzept als es das traditionelle Zensurenwesen hergibt.

Der Grundschulverband hat hierzu über mehrere Jahre ein Projekt entwickelt, das sich bezeichnenderweise nennt: Pädagogische Leistungskultur.



Es benennt vier Aspekte der pädagogischen Leistungskultur:

1. Leistungen der Kinder wahrnehmen: In den Arbeitsergebnissen dokumentieren sich die Leistungen von Kindern nur an der Oberfläche – z.B. in den Aufsätzen, den Rechtschreibearbeiten, den Lösungen von Mathe-Aufgaben oder in Tests. Die wirklichen Leistungen sind nicht einfach ablesbar. Dazu gehört das Wissen um individuelle Lernbedingungen und Fortschritte, Anstrengungen und Lösungsstrategien. Viele Leistungen schlagen sich gar nicht schriftlich nieder: einander zuhören, miteinander kooperieren, selbstvergessen lesen, über das eigene Lernen nachdenken. Wahrnehmen setzt auch voraus: Lernbedingungen recherchieren, Lernstrategien kennen, Kinder beobachten, mit Kindern über ihr Lernen und Leisten sprechen, also Lerngespräche führen.

2. Leistungen der Kinder würdigen: Um Kinder auf ihren Lernwegen zu fördern, werden sie in ihrem Entwicklungsprozess ermutigend begleitet. Generelle Anforderungen dienen als Arbeitsperspektive, nicht aber als Hürde. Würdigen heißt dann: Lernentwicklungen bestätigen, Schwierigkeiten als Stationen auf dem Lernweg sehen, mit dem Kind über das Lernen nachdenken. Die Kinder sind in das Würdigen dialogisch eingebunden: mit individuellen und gemeinsamen Lerngesprächen, mit Portfolios und Lerntagebüchern, mit Präsentationen und Projektergebnissen.

3. Kinder individuell fördern: Kinder in Grundschulklassen liegen in ihrer Entwicklung um bis zu drei Jahren auseinander. Sie unterscheiden sich zudem in ihren Lebensbedingungen, in ihren grundlegenden Erfahrungen, in ihren Fähigkeiten und Interessen erheblich voneinander. Individuelle Förderung ist deshalb ebenso unabdingbar wie die Differenzierung der Anforderungen. Wichtige Aspekte der Förderung sind: die Orientierung an tragfähigen Grundlagen für erfolgreiches Lernen, ein Unterricht, der für die Lernwege der Kinder offen ist, eine anregende Lernumgebung, Lernberatung und Selbstdifferenzierung der Kinder.

4. Lernwege öffnen: Statt des Lehrgangs für alle orientiert sich der Unterricht an den Lerngängen der Kinder. Eine entscheidende Weichenstellung nimmt die Würdigung der Leistungen ein: Sie verbindet den Rückblick mit dem Blick auf die weitere Lernperspektive – auf Vorhaben und Wege, Aufgaben und Arbeitspensen.

Die Kinder erwerben Strategien und Methoden selbsttätigen Arbeitens. Die Lernumgebung ist förderlich gestaltet mit Anregungen und Arbeitsmitteln, mit Zeit für eigenständiges und für kooperatives Arbeiten. Individuelles Lernen ist dabei eingelagert in die Gemeinsamkeit des Lernens.

Der Grundschulverband hat hierzu in mehreren Veröffentlichungen Materialien für die Praxis aller Grundschulfächer erarbeitet. In den Unterlagen für diese Tagung findet sich die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes: Grundschule aktuell. Darin können Sie eine Auseinandersetzung mit den zentralen Aufgabenstellungen bei den letzten Vergleichsarbeiten VERA lesen sowie Hinweise auf die Veröffentlichungen im Projekt Pädagogische Leistungskultur.

An dieser Stelle will ich nur ein Beispiel für diese Pädagogische Leistungskultur skizzieren: die Portfolio-Arbeit.

Portfolio-Arbeit

1. sammeln	Welches Arbeitsergebnis ist für mich besonders wertvoll? (Leitfragen: ... ist mir besonders gut gelungen / war besonders schwierig / hat mir besondere Freude gemacht) Welche Rückmeldung ist für mich wichtig? (Selbsteinschätzung, Einschätzung von anderen, Rückmeldung der Lehrerin / des Lehrers; Urkunde, Pass ...)
2. auswählen und kommen- tieren	Welche Auswahl aus meiner Sammlung treffe ich für die Präsentation? (meine besten Schätze; mein Lernweg; fachbezogene Arbeiten und Rückmeldungen; thematische Arbeiten und Rückmeldungen) Ich schreibe einen Kommentar zu meinem Portfolio. (Leitfragen: Warum habe ich dies ausgewählt? Was fiel mir leicht, was fiel mir schwer? Was habe ich dabei gelernt? Was nehme ich mir für die weitere Arbeit vor?
3. präsentieren	Lerngespräch: vor den Mitschülern; Lerngespräch: vor der Lehrerin / dem Lehrer Beratungsgespräch: in der Eltern-Kind-Lehrer-Sprechstunde

Im Unterricht der 3. oder 4. Klasse sammelt jedes Kind Arbeitsergebnisse, die ihm gut gelungen sind, die besonders schwierig zu erarbeiten waren oder die nun als fertiges Werk stolz machen. Das kann beim Thema Wetter eine selbst gestaltete Wetterkarte oder die eigene Geschichte vom fliegenden Robert sein; das kann beim Thema Wilde Tiere der Steckbrief vom Lieblingstier sein, der Bericht vom Zoobesuch, die Recherche über ein Tier, das vom Aussterben bedroht ist; das kann beim Thema Märchen ein Märchenlexikon sein mit der Erklärung wichtiger Märchenwörter, ein eigenes Märchen, die Sammlung von Märchensprüchen und ihre besonders schöne Schriftgestaltung; das kann das

eigene Lesetagebuch sein oder die Kopie eines Beitrags für die Klassenzeitung, für das Klassentagebuch; ein Forscherheft – um nur einige Beispiele aus einem kompetenzorientierten Unterricht zu nennen.

Zu den Arbeitsdokumenten können Rückmeldungen kommen: Die Selbsteinschätzung oder die Einschätzung der Gruppe über eine Arbeitsphase und das Arbeitsergebnis, zu dem es in der Klasse Formulare gibt; die schriftliche Rückmeldung der Lehrkraft zu einer Arbeit des Kindes, der Mathe-Pass zum Einmaleins, eine Urkunde ...

Kurz: Arbeitsdokumente und Rückmeldungen verschwinden nicht irgendwie im Tornister, wie dies mit Arbeitsblättern oft geschieht, sondern werden wert gehalten und in eine besondere Mappe oder Schachtel gelegt. Wenn mehrere Kinder an demselben Werk gearbeitet haben, dann werden Kopien gefertigt. Bei dreidimensionalen Werken, z.B. der Wetterstation, den Entwicklungsphasen eines Bohnenkeimlings, der nachgebauten Ritterburg, werden digital Fotos gemacht, zu denen die Kinder Erläuterungen und Erfahrungen schreiben.

Die Sammelstelle ist nun aber kein Dokumentengrab, sondern ein Ort der Vergewisserung über Gearbeitetes und Gelerntes. Zu bestimmten Themen trifft das Kind eine Auswahl: Am Ende eines Halbjahres kann es seine wichtigsten Arbeiten auswählen; oder zu einem Thema wie Tiere oder Ritter, wie Forschen und Entdecken wählt es, was es hierzu gearbeitet hat. Das Kind schreibt seine Gedanken zur Auswahl in einem Kommentar: Warum habe ich das ausgewählt? Was fiel mir leicht, was fiel mir schwer? Was habe ich dabei gelernt? Was nehme ich mir für die weitere Arbeit vor? Die ausgewählten Arbeiten werden präsentiert, mündlich kommentiert: im Lerngespräch in der Klasse, in der Eltern-Kind-Lehrer-Sprechstunde.

Was mit dieser Art der Vorlage von Geleistetem erreicht wird: Die Leistung des Kindes wird für das Kind selbst sichtbar und kann in der Präsentation wahrnehmbar gemacht werden. Die Leistungen kann das Kind in einer Selbsteinschätzung für sich würdigen, sie kann auch von anderen gewürdigt werden, z.B. von den Eltern, denen ihr Kind beim Sprechtag in einer 10-minütigen Präsentation vorstellt, wie es über Schnecken geforscht hat. Die Arbeit wird begleitet von Lerngesprächen des Kindes mit anderen Kindern und mit der Lehrerin. Dabei wird das Kind individuell gefördert und es werden Lernperspektiven geöffnet.

Wir denken heute über einen Bildungsbegriff nach, der alle Bildungsinstitutionen in einen Zusammenhang bringt, wir geben den traditionellen Begriff der Schulreife oder Schulfähigkeit auf zugunsten individueller dynamischer Bildungsprozesse, wir stärken bei den Kindern deren eigenaktive tätige Auseinandersetzung mit der Welt, wir orientieren uns statt an Lernzielen an Kompetenzen. Dies alles zusammen ist ein in sich ein stimmiges Konzept. Dann aber müssen wir auch über die heikle Frage des Leistungskonzepts nachdenken und das Konzept gleicher Anforderungen an alle muss aufgegeben werden.

5. Koordinierung der Bildungsarbeit in Kita und Grundschule

Traditionell ist die Arbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen nicht oder nur wenig koordiniert. In den letzten Jahren wuchs in Politik und Öffentlichkeit das Bewusstsein, dass der Elementarbereich nicht bloß Kinder freundlich verwahrt und beschäftigt, sondern dass er die erste öffentliche Bildungseinrichtung ist und dass zwischen den beiden ersten Bildungsinstitutionen, der Kita und der Grundschule, die Bildungsarbeit aufeinander abzustimmen sei. Der Grundschulverband fordert hierzu:

„Nicht erst in der Schule werden soziale und emotionale Kompetenzen entwickelt, Sach- und Umweltwissen erworben, beginnen Mathematiklernen und Schriftspracherwerb.

Kindertagesstätte und Grundschule verbindet der Auftrag, tragfähige Bildungsgrundlagen zu schaffen, dabei die Unterschiedlichkeit der Kinder als Normalität wahrzunehmen und individuelle Lernwege zu unterstützen. Immer muss an Lernprozesse angeknüpft und Begonnenes weiter geführt werden.

Um in diesem Sinne miteinander zu arbeiten, müssen sich beide Einrichtungen in ihrem Bildungsverständnis einander annähern, über Lerninhalte, Methoden und angestrebte Kompetenzen miteinander abstimmen.“

(Grundschulverband 2007).

Um solche Abstimmung in den Bildungszielen und –prozessen zu fördern, werden in den Bundesländern für beide Einrichtungen verbindliche Bildungsvorgaben herausgegeben. Dabei zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede:

In Nordrhein-Westfalen wurden zwei verschiedene Vorgaben erarbeitet, die „Bildungsvereinbarung“ und das „Schulfähigkeitsprofil“:

- Die „Bildungsvereinbarung NRW“ gilt für die Kindertagesstätten. Sie wurde erarbeitet vom zuständigen Ministerium sowie den Spitzenverbänden der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege und den Kirchen als Trägerverbände. Sie enthält Rahmeninhalte „zur Stärkung des Bildungsauftrags im Elementarbereich, zur Förderung des kontinuierlichen Bildungsprozesses der Kinder und für den gelingenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2003)
- Das „Schulfähigkeitsprofil“ gilt „als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule“ . Der Einführungserlass beginnt mit dem Satz: „Eltern und Kindergärten brauchen eine klare Orientierung, worauf die Arbeit in der Grundschule aufbaut.“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW o.J.).

Damit wird deutlich, dass ein Kerngedanke bei den Vorgaben der Übergang in die Grundschule ist. Zwar ist das Schulfähigkeitsprofil nicht Hürde, zur Auslese und Zurückstellung bestimmt, aber es setzt denn doch eine deutliche Zäsur, auf die hin die Arbeit in der Kindertagesstätte auszurichten ist, und die eine Norm, wenn auch eine weiche, für den Schuleintritt stellt. „Es kann den pädagogischen Fachkräften in den Kindergärten und den Lehrkräften der Grundschulen Anregungen und Hinweise für das Erstellen von Förderplänen vor allem für jene Kinder geben, deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend entwickelt ist.“ (ebenda 7).

In Thüringen wurde dagegen der Entwicklungs- und Bildungsprozess der Kinder im ersten Lebensjahrzehnt insgesamt in den Blick genommen. Im „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ wird ausgeführt, was in den verschiedenen Bildungsbereichen die grundlegende Bildung ausmacht, auf welche Angebote das Kind ein Bildungsrecht hat, in welchen pädagogischen Settings diese Angebote stehen und welche konkreten Angebote dem Kind gemacht werden sollen. Bildungsprozesse werden hier also ohne institutionelle Begrenzungen als kontinuierliche Bildungsprozesse verstanden, individuelle Entwicklungen setzen sich über die Bildungsabschnitte fort. Der Begriff Schulfähigkeit findet sich in diesem Bildungsplan nicht, wohl aber Anregungen zur Verständigung unter dem

Leitgedanken wie: „Eltern, Kindergärtnerin und Lehrerin verständigen sich in der Übergangssituation über die Bildungsbedürfnisse des Kindes sowie darüber, wie diesen Bedürfnissen in der Schule, in außerschulischen Kontexten und zu Hause am besten entsprochen werden kann. Diese ökologische Kind-Umfeld-Analyse hat für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen (Kinder mit Behinderungen / Kinder mit Hochbegabung) eine zentrale Bedeutung.“ (Ebenda, 34).

Es geht im Thüringer Bildungsplan mithin um Kindfähigkeit von Familie, Kindertagesstätte und Grundschule und um eine unbeschädigte, kontinuierliche individuelle Bildungsentwicklung.

Allerdings: Bildungsprozesse enden nicht mit dem 10. Lebensjahr. Für die weitere Entwicklung ist zu wünschen, dass der Bildungsplan in die Sekundarstufe hinein fortgesetzt wird. Das neue pädagogische Denken, das hier schon Grundlage ist, wäre auch für die pädagogische Entwicklung der nachfolgenden Schulen hilfreich und würde den Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen gerecht.

Wie Kindfähigkeit als pädagogischer Anspruch für Kita und Grundschule gilt, so muss Jugendfähigkeit als Anspruch für die Sekundarschulen gelten.

Literatur

Gabriele Faust-Siehl / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M.: Grundschulverband 2001

Remo H. Largo: Kinderjahre. München Zürich: Piper 2008 (15. Aufl.)

Jörg Ramseger: Richtig lesen lernen erst in der Grundschule? Wie moderne Kindergärten grundschulpädagogische Gewissheiten in Frage stellen. In: Die Grundschulzeitschrift 2008, H. 211, S. 15 – 18

Jörg Ramseger / Jens Hoffsommer (Hrsg.): ponte. Kindergräten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar, Berlin: verlag das Netz 2008 (erscheint im Oktober

Horst Bartnitzky u.a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Materialien Klasse 1 und 2. 2005 / Materialien Klasse 3 und 4. 2006 / Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits- und Sozialverhalten. 2007. Alle: Frankfurt a.M.: Grundschulverband

Horst Bartnitzky: Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008

Hans Brügelmann u.a.: Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Grundschulverband

Hans Brügelmann: Schule verstehen und gestalten. Konstanz: Libelle 2003

Informationen zum Grundschulverband: www.grundschulverband.de