

Gerold Scholz

Frankfurt 1992

Anfänge - Schulanfang

Ich versuche an der Debatte um den Schulanfang zu zeigen, wie Fragen der Grundschulpädagogik notwendig und sinnvoll mit methodischen Ansätzen der Wissenschaften verbunden werden können, die sich mit Erziehung als kulturellem Phänomen beschäftigen. Ich spreche also am Beispiel des Schulanfangs auch über das Verhältnis von Grundschulpädagogik und Erziehungswissenschaften.

Motiviert hat mich ein kurzer Satz und eine allgemein in der neueren Literatur zum Schulanfang anzutreffende Übereinstimmung.

Der Satz findet sich in Herbert Susteks Buch "Kindgerechter Schulanfang". Er lautet: "Das Einschulungsalter ist wissenschaftlich nicht gesichert, sondern in den verschiedenen Ländern eher eine historische Zufälligkeit ..." (S. 15)

Weitgehende Übereinstimmung herrscht in neueren Aufsätzen zum Schulanfang darin, daß der Schulanfang äußerst gut geplant werden muß und daß man, wie es heißt, am Anfang (als Lehrerin) keine Fehler machen dürfe.

Ein Konzept, das nicht erlaubt, am Anfang Fehler zu machen, erschien mir irgendwie als gefährlich.

Mein Vortrag teilt sich in zwei Teile plus einem Anhang.

In einem ersten Teil werde ich zwei Blickweisen auf den Schulanfang referieren. Und zwar zunächst einen mythologischen und dann einen soziologischen Blick. Der mythologische Blick wird auf die Bedeutung des Schulanfangs als Transition verweisen und damit auf die Bedeutung des Schulanfanges für den Lebenslauf des Kindes. Die soziologische Betrachtung wird für Strukturen der Beziehung zwischen Kind und Schule am Schulanfang sensibilisieren.

Im zweiten Teil diskutiere ich einige Schulanfangsbeispiele mithilfe der Ergebnisse aus dem ersten Teil. Dabei wird die Frage, warum man keine Fehler machen dürfe, immer mitschwingen und schließlich beantwortet werden. Im Anhang möchte ich andeuten, wie ich mir einen Schulanfang vorstelle, der - mit einem Begriff aus der Ökologiediskussion formuliert - fehlerfreundlich ist.

Ich komme zu meinem ersten Teil.

Susteks Behauptung der "historischen Zufälligkeit" des Schulanfangs mit sechs bis sieben Jahren, zeigt, was eine bloß grundschulpädagogische Sichtweise vergessen kann.

Wenn er davon spricht, daß das Einschulungsalter wissenschaftlich nicht gesichert sei, so meint er mit "wissenschaftlich" wohl Entwicklungspsychologie und Schulpädagogik.

Aus ethnologischer Sicht ist das Alter von sieben Jahren als Datum des Schuleintritts keineswegs zufällig.

Es markiert in einem Denken, das im Bild der Lebenstreppe, des Lebenszyklus oder des Lebensrades eine Struktur des Lebenslaufes symbolisiert, einen wesentlichen Übergang von einem Status in einen anderen.

Der Ziffer sieben kommt darin in vielen Kulturen, so auch in unserer, eine besondere Bedeutung zu.

Am Lebenslauf orientierte Denkweisen kennen eine Reihe solcher Sequentierungen in Lebensphasen. Und sie kennen die Notwendigkeit, von einer in eine andere Lebensphase überzuleiten. In der Sprache der Ethnologen heißen diese Übergänge "rites de passage". Der Schulanfang ist aus ethnologischer Sicht eine von mehreren "Übergangsriten" - so der deutsche Titel eines Buches von Arnold van Gennep.

Übergangsriten sind Zeremonien, denen sich das Individuum unterwerfen muß, um von einer sozialen Kategorie in eine andere überwechseln zu können. Dieter Lenzen hat als Strukturschema von Übergangsriten in Anlehnung an van Gennep folgende Elemente herausgearbeitet. Er schreibt in "Mythologie der Kindheit":

"Der Transitionsritus dient dem symbolischen Vollzug des Übergangs, in dem nach dem Muster von Tod und Wiedergeburt eine Lebensphase zugunsten der folgenden eliminiert wird. Der Mensch der Lebensphase m wird 'getötet' und als Mensch der Lebensphase $m+1$ wiedergeboren. Um die Veränderung des Initianden, der nach dem Transitionsakt ein anderer ist, augenfällig zu machen, wird das Individuum oftmals unter dramatischen Umständen aus der Umgebung der ersten Lebensphase disloziert, in ein 'Exil' verbracht, wo an seinem Körper Verrichtungen vollzogen werden, die, wie die Beschneidung eine 'Tötung' unterstreichen bzw. dem Körper an der Schwelle zur neuen Lebensphase ein verändertes Aussehen geben. Die Rückführung des Initianden in seine Gemeinschaft ist dann ein Akt der Wiedergeburt als anderer, der nicht selten unter begleitenden Feierlichkeiten als freudenvolles Ereignis vollzogen wird. Der Abschluß des Transitionsritus leistet immer ein Doppeltes: die mentale Akzeptanz der neuen Lebensphase durch den Initianden, der die Wiedergeburt an sich erfahren hat, und die soziale Akzeptanz des Wiedergeborenen durch seine gesellschaftliche Umgebung, die ihm die Rechte der Menschen in seiner neuen Lebensphase zubilligt, aber auch die Erfüllung der damit verbundenen Pflichten durch ihn erwartet." (S. 341)

Die Transition, die heute biographisch mit dem Beginn der Schulpflicht verbunden ist, war, folgt man Lenzen, im Mittelalter nach der katholischen Lehre die Zeit der Transition des Kindes vom Kind zum Erwachsenen. Mit sieben Jahren begann die Vorbereitung auf die Teilnahme an der Erstkommunion. Voraussetzung für diese Teilnahme war die Beichte. Um beichten zu können, mußte das Kind die Sündhaftigkeit seiner Taten erkennen können. Augustinus sah diese Fähigkeit mit dem siebten Lebensjahr gegeben.

Zum Unterscheidungskriterium zwischen Kindern und Erwachsenen wird also eine Art Wirklichkeitsadequatheit und die Fähigkeit Sündhaftigkeit zu erkennen. Beichte und Vorbereitung auf die Erstkommunion führen das Kind hin zur Begegnung mit dem Tod und dem ewigen Leben - im Ritual der Kommunion. Auch wenn die Erstkommunion im Alter von zehn bis elf Jahren stattfand, setzt Lenzen den entscheidenden Übergang im Alter von sieben Jahren an: "Die Fähigkeit zur Sünde, wird auf diese Weise zu dem eigentlichen Schwellenwert zwischen Kindheit und dem Erwachsenenalter." (S.240)

Dieter Lenzen bezweifelt nun, daß der moderne Schulanfang diese Funktion der Überführung des Kindes von der Welt des Phantastischen in die Welt der Realität leistet. Er schreibt:

"Die Pädagogik hat alles getan, um den Übergang in die anni discretionis, die keine mehr sind, zu entritualisieren. Die Kinder, die schon in der Kindergruppe, dem Kinderhort, dem Kindergarten oder der Vorschule waren, erfahren nur noch einen Übergang von einer Institution in eine andere." (S.243)

Die nicht gelingenden, sondern nur simulierten Transitionen - so Lenzen's These - stellen Kindheit auf Dauer. Gegen die These vom "Verschwinden der Kindheit" stellt Lenzen die These vom Verschwinden des Erwachsenseins und liest dies als Ergebnis einer Kultur, die, die Todestatsache verdrängend, einen Mythenwandel realisiert: Die Ablösung des im Transitionsritual vermittelten Mythos von Tod und Wiedergeburt durch den Mythos vom ewigen Leben.

Im Kontext eines Mythos vom "ewigen Leben" gewinnt Kindheit, Jugendlichkeit eine herausragende Stellung. Lenzen spricht insofern von einer Vergöttlichung des Kindes.

Eine erste Betrachtung würde zeigen, daß auch heute noch ein Schulanfangsritual vorhanden ist. Ihre Elemente sind der Tag der Einschulung, die Ansprache des Schulleiters, die Schultüte beziehungsweise der Schulranzen und die Schulanfängermütze, die Verteilung auf die Klassen, die Trennung von den Eltern und so weiter. Freilich fehlen gewaltsame Exilierung und Bearbeitung des Körpers. Es fehlt auch, der die Initiierung durchführende (Priester).

Nun bezieht sich Dieter Lenzen nicht auf dieses Einschulungsritual im engeren Sinne, sondern auf das Verständnis Erwachsener von Kindheit und auf kulturgeschichtliche Repräsentationen dieses Verständnisses.

Ich übergehe die Frage, ob der Übergang vom Kind zum Schüler tatsächlich das Kind auf Dauer stellt, wie Lenzen behauptet. Um sie zu beantworten, wäre eine Auseinandersetzung darüber zu führen, ob es tatsächlich den von Lenzen behaupteten Wechsel des Mythos gibt: Vom Mythos des ewigen Lebens zum Mythos der ewigen Jugend. Dies ist an Lenzen's Schulanfangsbeispiel nicht nachvollziehbar. Ich entnehme der Diskussion zunächst nur die Feststellung, daß mit dem Schulanfang ein biographisch orientierter Vorgang verbunden ist, in dem der Schulanfang als Moment des Lebenslaufes des Kindes zu sehen ist.

Um den Unterschied zu markieren:

Der ökologische Ansatz der neueren Entwicklungspsychologie, versteht den Schulanfang nicht als rite des passage, sondern als Übergang von einer Umwelteinheit zu einer anderen. Sein Blick richtet sich nicht auf das Individuum und dessen Lebenslauf, sondern auf die Beziehung zwischen Individuum und Umwelteinheit - ich denke, mit der Hauptblickrichtung auf die Umwelteinheit.

Ich behalte also aus der mythologischen Blickweise die Bedeutung des individuellen Lebenslaufes - gewissermaßen im Sinn.

Ich komme zum zweiten Blick, zum systemtheoretischen Ansatz.

In der Einleitung zu dem Buch "Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik" schreiben Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr:

"Wenn im modernen (und universalen) Sinne von Erziehung die Rede ist, dann sind, was ihre zeitliche Verfassung angeht, Anfang und Ende vorausgesetzt. Dabei ist nicht mehr die Rede von einer naturalen, kosmologisch verbrieften Einheit. Vorausgesetzt ist vielmehr eine Einheit, die erst über Entscheidungen in die Zeit eingeführt wird, dann aber Zeit in der Zeit sichtbar macht, ja repräsentiert."

Luhmann/Schorr sprechen von organisationsbedürftigen Zäsuren, die jeweils ihr eigenes Vorher und Nachher markieren. Der Anfang ist ohne Ende nicht denkbar und das Ende nicht ohne Anfang. In beiden Fällen handelt es sich um Beschränkungen, die beobachtbar sein müssen, um einen Anfang oder ein Ende feststellen zu können. Anfang und Ende werden jeweils durch die Unterscheidung von Vorher und Nachher markiert.

"Die Unterscheidung von Vorher und Nachher dient der Definition eines Ereignisses. Die Unterscheidung von Anfang und Ende dient der Definition einer Periode." (S. 17)

Es ist immer riskant, eine komplexe Theorie in wenigen Worten vorstellen zu wollen. Dies gilt vor allem für den folgenden Teil. Es handelt sich bei Luhmanns und Schorrs Ansatz um eine soziologische Theorie, für die die Erziehungswissenschaft Objekt ist. Der Versuch, Aussagen aus einem Sprachspiel in ein anderes zu übertragen, birgt die Gefahr von Mißverständnissen. Ich versuche dieser Gefahr dadurch zu entgehen, in dem ich der Theorie nicht mehr und nicht weniger entlehne als Fragen und Aufmerksamkeiten.

Ich beschränke mich im folgenden auf eine einzige Unterscheidung: die zwischen natürlicher Einheit und einer Einheit, die erst durch Unterscheidung eingeführt wird.

Pestalozzi schreibt in "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"

Ich zitiere:

"Du weißt es, mein Freund. Aber stelle dir doch einen Augenblick wieder das Entsetzen dieses Mordes vor. Man läßt die Kinder bis ins fünfte Jahr im vollen Genusse der Natur; man läßt jeden Eindruck derselben auf sie wirken, sie fühlen ihre Kraft, sie sind schon weit im sinnlichen Genuß ihrer Zwanglosigkeit und aller ihrer Reize, und der freie Naturgang, den der sinnlich glückliche Wilde in seiner Entwicklung nimmt, hat in ihnen schon seine bestimmteste Richtung genommen. Und nachdem sie also fünf ganze Jahre diese Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden; stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihrer Freiheit tyrannisch still; wirft sie wie Schafe, in ganze Haufen zusammengedrängt, in eine stinkende Stube; kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben und an einen mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gange des ganzen Lebens." (S. 274)

Für Pestalozzi ist die Stunde der Geburt die erste Stunde des Unterrichts des Kindes. Die Schule ist Fortsetzung dieses natürlichen Unterrichts. Pestalozzi:

"Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anders als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten."

Schule als Fortsetzung der Familienerziehung, enthält den Gedanken, daß der Anfang durch die Natur gegeben ist und alles andere eine Frage der richtigen, ebenfalls naturgeleiteten Sequenzierung.

Soweit - folgt man Luhmann - die eine Seite der Entwicklung, die sich mit Pestalozzi verbindet. Die andere Seite, den anderen Aspekt der Entwicklung, versucht Luhmann gerade an Pestalozzi zu zeigen. "Der Begriff der Natur" - schreibt er - "steht nun für die Geistesentwicklung des Menschengeschlechts im allgemeinen und andererseits für die Ausformung einer psychologischen Unterrichtsmethode zur Verfügung, weil beide `den nämlichen Gesetzen' unterworfen sind. Pestalozzi nimmt diese Gesetze als Gesetze `der Anschauung' und konstruiert das `ABC der Anschauung' um die Unterrichtsmethode nach der Natur von der Natur unabhängig zu machen. Die Disposition über den Anfang und über die Methode soll dann ermöglichen, daß das Resultat zur Natur wird." (S. 95f)

Methodisch wird nun der Anfang möglich durch unmittelbare Verständlichkeit. Luhmann interpretiert die Durchsetzung der Methode im Sinne einer Eigenlogik pädagogischer Sequenzierung.

Auch wenn man zuvor Zäsuren und Sequenzen im Blick hatte, so war das Neue die Eigenlogik im Aufbau pädagogischer Schritte.

Die Maxime des "so früh wie möglich" wurde ersetzt durch eine Problemsicht, die sowohl ein "zu früh" als auch ein "zu spät" als möglichen Fehler erkannte. Erst eine pädagogisch begründete Methode und nicht die bloße Annahme eines gewissermaßen natürlichen Verlaufes war die Voraussetzung für die Lösung des Problems. Die Konsequenz ist bis heute ungebrochen. Sie lautet Synchronisierung der Schüler. Luhmann schreibt:

"Die methodische Diachronisierung erfordert eine Synchronisierung der Schüler, die zu bestimmten Zeitpunkten mit bestimmten Erziehungsprogrammen anfangen müssen. Die Differenzierung im Nacheinander erfordert eine Entdifferenzierung im Zugleich: eine Homogenisierung des Anfangs ... die vorausgesetzte Homogenität ersetzt den Rückblick auf das, was vorher war und in seinen natürlich-gewachsenen Unterschieden Beachtung erheischt. Der Anfang ist sozusagen nur nach der einen Seite hin relevant: im Hinblick auf das, was er in Gang setzt." (S. 98)

Der Schulanfang ist so gesehen das Startzeichen für eine schon laufbereite Gruppe und nicht die Differenz von "vorher" und "nachher". Das "vorher" wird irrelevant. Lernen erscheint nicht als Kontinuität, sondern als Anfang. Erst mit der Schule beginnt das Lernen.

Daraus ergibt sich und dies ist der zweite Zusammenhang, der sich herausarbeiten läßt, die Notwendigkeit eines Konstruktes, das Homogenität denken läßt. Luhmann nennt dieses Konstrukt: "die Semantik von Freiheit und Gleichheit". Dies meint zunächst: den freien und gleichen Zugang zum öffentlichen Schulsystem und die Unterstellung von Gleichheit als Voraussetzung für eine Selektion nach Leistung und nicht zum Beispiel nach Herkunft.

Für den Schulanfang bedeutet dies:

"wenn der Anfang homogenisiert ist und alle unter gleichen Bedingungen beginnen, muß jeder auftauchende Unterschied dem System selbst zugerechnet werden. Das System findet sich so in einem ständigen Konflikt zwischen selbsterzeugten Unterschieden und Notwendigkeiten der Rehomogenisierung, um Boden für neuen Anfang zu gewinnen. Es negiert (auf Anraten der Pädagogen) Begabungsunterschiede, also unüberwindliche Unterschiede des Anfangs. Aber es erzeugt gute und schlechte Schüler. Es bemüht sich, die Gleichheit wiederherzustellen, sei es durch Nachhilfe, sei es durch differentielle Zuweisungen zu Klassen oder Kursen. Aber das Bemühen um Wiederherstellung der Gleichheit markiert Ungleichheit." (S. 109)

Die Zurechnung von Unterschieden lastet - auf Schulzeitsequenzen bezogen - die Schule aber nicht sich selbst an, sondern dem Schüler. Homogenisiert ist der Anfang nur für den Lehrer. Der Schüler hat mit dem Schulanfang "... eine Diskontinuität seiner Lebensführung zu bewältigen." (S.106)

Der Schulanfänger wird zum Problem der Unterrichtsplanung.

Hier liegt meines Erachtens eine Erklärung für die Hinwendung zur gründlichen Planung. Eben deshalb, weil die Differenz zwischen Lehrer und Schüler ein Problem für den Lehrer wird, daß diesen zwangsläufig überfordert, da er nicht wissen kann, wie in jedem Einzelfall der Anfang als Anfang wirkt.

Luhmann schreibt:

"So nimmt das Schulschicksal seinen Lauf und unmerkliche Unterschiede im Erleben des Anfangs können sich zu erheblichen Unterschieden in der Einstellung zur Schule auswachsen, die dann nur noch als persönliche Merkmale der Schüler registriert und sanktioniert werden können." (S.107)

Der Lehrer kann jederzeit anfangen - für den Schüler ist der Anfang einmalig.

"Es gibt" - wieder Luhmann - "im Erziehungssystem keine Instanz, die die Differenz des Anfängerlebens von Schülern und Lehrern als Einheit repräsentieren und die daraus resultierenden Probleme lösen könnte."

Der die diesem Zitat folgende Satz beschreibt die Aufmerksamkeitsrichtung, die ich aus dem Ausflug in die Systemtheorie für eine Analyse einiger Schulanfänge mitnehmen möchte. Er lautet:

"Es gibt nur die Möglichkeit, die Differenz in das durch sie Differenzierte wieder einzuführen." (S. 107)

Anders formuliert:

"Auch für den Schulanfang, darf man vermuten, gilt als oberste Regel, die Regeln der Schule zu lernen ... " (S.86)

Meine Frage lautet: Lassen sich in den Konzepten zum Schulanfang Problemlösungsversuche ausmachen, die derart mit der Unmöglichkeit eines einheitlichen Anfangens von Kind und Lehrer umgehen, daß sie das Kind eliminieren? Positiv formuliert hieße dies: Durch Methodisierung des Schulanfanges das in das Schulsystem eintretende Kind mit dem Schulbeginn zum Mittel von Methodik zu machen. Das heißt: Zum Schüler.

Ich komme zum zweiten Teil, zur Analyse einiger Schulanfänge.

Ich beginne mit Beispielen dessen, was man "Lehrgangsgerechter Schulanfang" nennen kann, weil sich von da aus das neue des kindgerechten Schulanfanges besser darstellen läßt. Es geht mir dabei nicht um historische Treue im Sinne einer Sozialgeschichte von Erziehung und Unterricht. Ich versuche vielmehr - Nuancen weglassend - Strukturen herauszuarbeiten.

Ich beginne mit einem Schulanfang um 1902.

"Die ersten Schultage

Nachdem die Kinder ihre Plätze angewiesen erhalten haben tritt der Lehrer vor sie hin und sagt mit freundlicher Stimme: Nun seht alle auf mich! Schließt die Hände und legt sie auf den Tisch! Ihr seid nun in der wirklichen Schule. Von heute an seid ihr Schulkinder, und ihr dürft mit euren älteren Geschwistern und den anderen Schulkindern alle Tage wieder hierher kommen! Ihr setzt euch wieder auf dieselben Plätze, auf denen ihr heute sitzt! Du bist der Erste, du bist der Zweite. Wirst du deinen Platz wiederfinden? Du? Ich werde euch oft eine hübsche Geschichte erzählen und viele hübsche Bilder zeigen. Zuerst mögt ihr mir aber sagen, wie ihr heißt. Ich kenne noch nicht alle eure Namen. Wie heißt du? Du? Sprich: Ich heiße Marie, nicht Marie, sondern: Ich heiße Marie."

Soweit der Anfang aus einer Anleitung für angehende Lehrer mit dem Titel "Das erste Schuljahr" aus dem Jahre 1902 von dem Oberlehrer Oswald Förster.

Ich setze diesen Schulanfang nun nicht mehr als Soll-, sondern als Istbeschreibung fort. Aufgeschrieben von dem amerikanischen Ethnologen Richard L. Warren im Jahre 1964 in einem schwäbischen Dorf.

"Der erste Schultag

In Frau Böttchers Klasse kamen die Kinder nach vorn zum Pult und holten sich ihre Namensschilder ab. Einige der kleineren Kinder wurden von ihr in die erste Reihe gesetzt; aber die meisten konnten sich mit ihren Freunden zusammensetzen. Als alle Kinder saßen, wurden sie von der Lehrerin aufgefordert, ihre Namen vorzulesen und die Bilder zu beschreiben, die auf den Schildern aufgemalt waren. Ein Mädchen begann zu sprechen 'Schön melden', wies Frau Böttcher sie an. Die anderen Kinder verstanden dies, und ihre Hände gingen hoch. Es folgte eine Geschichte. Sie stellte Fragen. Ein Mädchen hob die Hand, wurde aufgerufen und begann zu sprechen. Frau Boettcher unterbrach sie und forderte sie auf, sich beim Sprechen neben die Bank zu stellen. .. Die Lehrerin forderte die Kinder auf, ein Bild von einem Tier zu malen. Zu einem Jungen, der seinen Kopf in die Zeichnung vergraben hatte, sagte sie: 'Die Nase hoch.' Dabei legte sie einen Finger unter das Kinn des Kindes. Sie stellte weitere Fragen. Ein Junge paßte nicht auf. 'Klaus schläft schon!' Alle lachten.

Richard L. Warren schreibt als Kommentar:

"Der erste Monat war eine eindrucksvolle Einübung in die Regeln des Schullebens, bestimmt von Ordnung und Gradlinigkeit."

Ilse Lichtenstein-Rother und Edeltraud Röbe, die das Beispiel zitieren, sehen darin vor allem die "Hinführung der Schüler zu den moralischen Tugenden über die Schulzucht". Sie schreiben:

"In einer traditionsbestimmten, ständisch gegliederten Gesellschaft geht es nicht darum, ein dialogisches Verhältnis zwischen Erziehenden und Zögling herzustellen; der Lehrer ist vielmehr Tradent gesicherter Werte, er vertritt dem Schüler gegenüber die geschichtlich gewordenen Gehalte, sittliche und geistige Objektivationen sowie äußere Ordnungen und Regelungen des Verhaltens." (S. 22)

Ich denke, man kann dieser Interpretation auch dann zustimmen, wenn man konstatieren muß, daß sie sich umstandslos auf die ständische Gesellschaft der Kaiserzeit, die demokratische Gesellschaft der Bundesrepublik vor der Studentenbewegung und die realsozialistische Gesellschaft der DDR beziehen lassen.

Auffallend ist daß der Schulanfang als "Spiegel des jeweiligen Erziehungsverständnisses und des Erziehungsauftrages der Schule" dieses, sein Verständnis, möglichst früh zu vermitteln bestrebt ist.

Oder, wie eben Luhmann formulierte: "Auch für den Schulanfang, darf man vermuten, gilt als oberste Regel, die Regeln der Schule zu lernen ... " (S.86)

Die Frage ist, was sind die Regeln der Schule.

Ich greife für eine mögliche Antwort auf ein literarisches Beispiel zurück, weil es eine wesentliche Regel zu einem knappen Text verdichtet.

Ich paraphrasiere eine Szene aus Bert Brechts Flüchtlingsgesprächen zwischen Kalle und Ziffel.

Kalle schildert darin unter anderem seinen ersten Schultag. Sie seien an der Wand aufgestellt worden, dann habe sich jeder einen Platz suchen sollen und weil ein Platz zu wenig da war, hat ein Schüler zwischen den Bänken gestanden und vom Lehrer eine Mauschelle erhalten. Brecht läßt Kalle mit den Worten schließen:

"Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, daß man nicht Pech haben darf".

Und Ziffel fährt fort: "Das war ein Genius von einem Lehrer".

Ich denke: Das Genie dieses "Genius von einem Lehrer" bestand darin, mit wenigen Mitteln die Welt zu skizzieren, die die Kinder nun erwartet. Darin, Schulwelt und jene Lebensrealität auf die nach Brecht die Schule vorbereiten soll, identisch werden zu lassen.

Diese erste Lektion bringt die Ungerechtigkeit der Welt - von der man annehmen kann, daß sie den Kindern von der Anschauung her bekannt ist - gewissermaßen auf den Begriff.

Wichtiger noch ist, daß beide Welten als Welten des Mangels dargestellt werden. Nur wenige erreichen ihr Ziel. Und wichtig ist mir die Ambivalenz des Anfanges. Die Aufgabe "Jeder soll sich einen Platz suchen" ist für alle gleich. Weil aber ein Platz fehlt, produziert die Mangelsituation die Ungleichheit. Anders gesagt: Die gleiche Aufgabe produziert Ungleichheit, wenn sie für alle Kinder gleich ist. Die Anfangssituation Schulanfang setzt die bestehende Unterschiedlichkeit der Kinder fort.

Die Schule ist hier die Fortsetzung der Chancenungleichheit in der Gesellschaft mit ihren Mitteln.

In der Germanistik wird diese Szene als Beispiel brechtscher Dialektik gelesen. Die pädagogische Literatur in Westdeutschland zitiert das Gespräch zwischen Kalle und Ziffel als abschreckendes Beispiel eines Schulanfanges. Abschreckend daran ist eine Schule, die nicht Förderung, sondern die Erfahrung des Versagens zur entscheidenden Ersterfahrung des Kindes macht. Es wird hier kaum einen Pädagogen geben, der sich nicht vor dem Bild schüttelt. Lassen Sie mich dennoch darauf hinweisen, daß in dem Beispiel in einer bestimmten Weise die Lebensrealität der Kinder anwesend ist.

Die Tatsache, daß die Anwesenheit dieser Lebensrealität in der Schule Lernmöglichkeiten, individuelle Karrieren und die Ausschöpfung einer sogenannten Begabungsreserve verhinderte, war sicher ein Motiv für die Schulreform, die heute schulpädagogisch vertreten wird.

Das Konzept "kindgerechter Schulanfang" hat sich von all dem gelöst, was als Einschränkung der Lernmöglichkeiten des Kindes zu sehen ist:

Ich nenne nur einige Stichworte:

- Stufenmodelle der Entwicklungspsychologie
- Vererbungsmodelle und ein statischer Begabungsbegriff
- Endogene Reifungsmodelle
- statische Persönlichkeitstheorien

und ein statisches Modell von Schule, an dessen Anforderungen der Anfänger angepaßt sein muß.

Der kindgerechte Schulanfang arbeitet mit der Idee der Gleichheit aller Kinder als Gleichheit vor dem Lernen.

Statt des Mangels soll Fülle sein.

Wenn Herbert Sustek im Vorwort zu dem Buch "Kindgerechter Schulanfang" schreibt:

"Nur zögernd schreitet der Prozeß des Umdenkens von der traditionellen Auslese zur vorbehaltlosen Förderung voran" (S. 7) so skizziert er diesen Gedanken der "Lerngleichheit".

Die Schule erscheint nun am Schulanfang als neue Situation, als jene Institution, in der alle, weil sie weder über Gebühr geängstigt noch überfordert noch in ihren Erwartungen enttäuscht werden, noch einmal alle insofern gleich sind, als sie alle von vorne beginnen können.

In vielen verschiedenen Akzentsetzungen, Varianten und Formulierungen taucht der Grundgedanke auf, daß die Grundschule als autonome Einrichtung die Lernfähigkeit und nicht das bereits Gelernte in den Mittelpunkt stellt. Die Gleichheit betrifft die bei allen Kindern als gleich unterstellte Fähigkeit, zu lernen.

Das Konzept kindgerechter Schulanfang macht den Schulanfang damit zu einem wirklichen Anfang.

Dieser wirkliche Anfang bedeutet Gerechtigkeit auf der Basis von Gleichheit vor dem Lernen. Darin scheint sein pädagogischer Gewinn zu liegen.

Die Fokussierung auf die Lernfähigkeit enthält aber die Gefahr der Ausblendung der Lebensrealität des Kindes. Oder anders gesagt: Es stellt sich die Frage, ob die Lebensrealität des Kindes der Methodisierung des Unterrichts geopfert wird, weil nur unter Ausschaltung dieser Realität das Postulat der Gleichheit vor dem Lernen aufrecht erhalten werden kann.

Einen ersten Hinweis darauf, daß diese Frage nicht völlig aus der Luft gegriffen ist, gibt ein weiterer Grundgedanke zum kindgerechten Schulanfang.

Ich zitiere Kurt Meiers:

Er (der Anfangsunterricht - G.Sch.) geht von der Voraussetzung aus, daß Kinder nach Eintritt in die Schule in erster Linie dem Unterricht als einem ihnen unbekanntem System ausgesetzt sind, das durch ganz bestimmte Merkmale geprägt ist, denen sie nur bedingt genügen können". (Grundschule 5/87, S. 15)

Notwendig ist folglich ein eigenständiges Curriculum, das dieses unbekanntes System verstehen lehrt.

Es beginnt lange vor der Schule mit dem Kennenlernen der zukünftigen Schulanfänger, mit pädagogisch geplanter Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule, mit gegenseitigen Besuchen, Gesprächen mit Erzieherinnen und Eltern und so weiter. All dies mit dem Ziel, den Kindern das Fremde als weniger fremd vorzustellen, die Regeln der Schule schon frühzeitig zu vermitteln. Es hat seinen Höhepunkt am Tag der Einschulung, der sorgfältig geplant den Kindern vermitteln soll, wie sie Schule zu verstehen haben.

Und es folgt ein Unterricht, der die ersten Wochen der Schule mit der Vermittlung der Schule zubringt.

Doris Mauthe-Schonig hat dafür in ihrem "Handbuch Schulanfang I" den Begriff "Orientierung" geprägt. Ihr Ziel ist: "An Hand konkreter Unterrichtssituationen soll nun der Versuch unternommen werden, darzustellen, wie den Kindern - in der besonderen Situation des Schulanfangs - Erfahrungen von Orientierungsfähigkeit zu vermitteln sind."

Die didaktische Diskussion um den Schulanfang beschäftigt sich vor allem mit der Frage, wie der Schüler von Anfang an in der Schule heimisch werden kann, wie er darin aktiv werden kann, wie sich ihm ein positives Bild der Schule vermitteln läßt usw.

Meine These ist: Je stärker der Schulanfang als eine Phase gesehen wird, die der besonderen Planung und Orientierung bedarf, desto stärker ist sie belastet mit dem Bild der Schule als fremdem Raum.

Und das heißt: Mit der Abwehr der Tatsache, daß das Schulkind bereits lernen kann, selbständig Erfahrungen gemacht hat, in einer eigenen Lebensrealität steht, konstruktive Vorstellungen über sich und seine Umgebung hat und so weiter.

Ich versuche dies an Doris Mauthe-Schonigs Begriff der Orientierung zu zeigen.

Die ersten Lehr- und Lernziele, die Doris Mauthe-Schonig angibt, lauten:

- Orientierung in der neuen Bezugsgruppe
- Orientierung in bezug auf die Arbeitsregeln in der Schule
- Räumliche und soziale Orientierung im Klassenzimmer im Schulhaus und in der Schulumgebung.

Es heißt nicht, daß sich die Kinder in der Schule orientieren, sondern: daß sie orientiert werden. Zitat:

"Die Räume, die die Kinder kennen sollen (Toilette, Turnhalle, Mehrzweckraum, Schulsekretariat, Nachbarklasse, etc.) werden in gemeinsamen 'Unterrichtsspaziergängen' aufgesucht und die Wege dorthin werden skizzenhaft veranschaulicht." (S.44)

Was gedacht ist als Überwindung einer bloß am Lernen orientierten Schule und Wege weisen wollte zu einer Schule, die zumindest tendenziell auch Lebensraum der Kinder sein soll, macht diesen Lebensraum zu einem von der Institution vermittelten und zur Benutzung gewährtem Raum - was übrigens jederzeit widerrufen werden kann. Die Schule bleibt im "Besitz der Lehrkräfte" und kommt nicht in den "Besitz der Kinder".

Der "Unterrichtsspaziergang" steht in Opposition zu einer möglichen Aufforderung an die Kinder: "Erforscht die Räume der Schule". Kindern, die längst ihr Spielgelände erforscht haben, wird nicht zugetraut, allein in der Schule herumzulaufen. Die Didaktik des Schulanfanges, die Mauthe-Schonig ausbreitet, besteht darin, einen Menschen in eine neue Welt einzuführen.

Und diese Welt gehört den Lehrkräften, nur sie verfügen über die Kenntnis der Räume. Die Kinder werden darin gewissermaßen "ingeräumt", so wie ihnen ein begrenztes Recht zur Benutzung der Räume "ingeräumt" wird.

Der erste Schultag weist dem einzelnen Kind, zusammen mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen seinen Raum zu, auch seinen Tisch und seinen Stuhl. Er macht auch deutlich, daß von nun ab sowohl die körperliche wie die geistige Beweglichkeit beschränkt sein werden. Es gibt Regeln und Ausnahmen - aber eines ist sicher: Die Verfügungsgewalt über die Räume haben die Lehrer. Und das heißt auch: Wer über die Räume verfügt, bestimmt über die Dinge, die dort vorhanden sind und die Prozesse, die sich in den Räumen abspielen.

Das Ritual vermittelt: in dieser neuen (Schulwelt) bist du nicht Kind, sondern Schüler.

Verallgemeinert man diese hier am Raumbispiel diskutierten Zusammenhänge auf Inhalte, so ergibt sich die folgende Bedeutung des Rituals im Sinne einer Botschaft an das Kind des Schulanfanges:

Zu lernen ist für den Schulanfänger, daß alle Inhalte, die in der Schule vorkommen, in einer bestimmten Weise auftreten. Die Welt ist nicht unmittelbar zu erkennen, es bedarf dazu eines Expertenwissens, das sich in der Schule aneignen läßt. Man muß lernen, die Welt so zu sehen, wie sie in der Schule dargestellt wird.

Ein Schulanfang, der Kinder eines bestimmten Alters an einem bestimmten Tag einer für sie neuen Situation aussetzt, und diese Situation als Anfang und nicht als Fortsetzung definiert, fängt sich leicht in der Idee, daß das Lernen erst in der Schule beginnt und nur in der Schule stattfindet.

Nun kann man einwenden, daß ja gerade der kindgerechte Schulanfang sich zum Ziel gesetzt hat, das Kind jeweils von seinem Entwicklungsstand abzuholen. Der Einwand übersieht, daß hier Gleichheit zu einem Zwischenziel gemacht wird, von dem aus dann gewissermaßen erst der eigentliche Auftrag der Schule beginnen kann.

Die Schule hat es tatsächlich - aus welchen Gründen auch immer - mit Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Lebensgeschichten zu tun.

Meine pädagogische Kritik besteht darin, daß diese Unterschiedlichkeit nicht akzeptiert wird als eine, die dauerhaft die Schullaufbahn bestimmen wird und zwar im Sinne von Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit. Ich denke, die Lernerfahrungen und Selbstverständnisse des Schülers sollten nicht als Anknüpfungspunkt verstanden werden, von dem aus dann Gleichartigkeit zu erreichen sei, sondern als konstitutives Element von Schule.

Wenn Sustek im Zusammenhang mit Kreativität und Motivation schreibt:

"Weil den Kindern noch negative Erfahrungen mit der Schule fehlen, bietet der Anfangsunterricht dazu eine besondere Chance (zu spontanem und originellen Verhalten - G.Sch.). Noch äußern die Schüler das, was sie denken, und nicht Dinge, von denen sie vermuten, daß der Lehrer sie hören will" (S. 80), so beschreibt er meines Erachtens das Dilemma dieser Art von Anfang, die sich im "noch" ausdrückt.

"Noch" heißt: bestenfalls ist ein Aufschub der negativen Erfahrungen mit Schule zu erreichen. Und "bestenfalls" meint, wenn der Lehrer oder die Lehrerin am Anfang keinen Fehler macht.

Das Postulat, am Anfang keine Fehler machen zu dürfen, weist auf die Abdrängung der Lernerfahrungen und des Selbstverständnisses der Kinder hin. Es setzt die Idee einer Lernkarriere voraus, die - von einem gedachten Nullpunkt eines Anfanges ausgehend - alle weiteren Prozesse den Prozessen zuschreibt, vor allem denen des Anfanges.

Nun sitzen konkrete Kinder vor der Lehrerin.

Das folgende Beispiel zeigt, wie der Versuch, lehrgangs- und kindorientierte Redeweisen zusammenzubringen in die Paradoxie führt, genauer gesagt zu einer Double-bind Botschaft.

Ich beziehe mich auf eigene Interviews und Beobachtungen bei einem Schulanfang in einem kleinen Ort in der Nähe von Mainz.

Die Lehrerin, deren Ansprache an die Erstklässler später in einem Ausschnitt zu Wort kommen wird, antwortete auf meine Frage, welches der erste Satz sein wird, den sie den Erstklässlern sagen werde:

"Ich begrüße euch alle hier in der ersten Klasse und hoffe, daß ihr viel Freude habt im ersten Schuljahr".

Erreichen wollte sie vor allem am ersten Schultag.

Ich zitiere:

"... daß die Kinder im ersten und auch im zweiten Schuljahr noch nicht gleich wieder den Spaß an der Schule verlieren. Daß sie mit Freude hierherkommen, so wie sie auch in den Kindergarten gegangen sind. Daß sie dann so ganz langsam den Übergang merken, daß halt

jetzt die Pflichten größer werden und die Freiheiten vielleicht ein kleines bißchen eingeschränkt. Aber wir versuchen das so harmonisch wie möglich zu machen, daß sie wirklich Spaß am Lernen haben."

Gesagt hat sie nachher unter anderem:

"Und ich hoff nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht. Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Daß man natürlich auch was lernen muß, das ist ja wohl klar. Denn man geht ja nicht dreizehn Jahre in den Kindergarten."

Arno Combe, der diese Szene ebenso wie ich ausgewertet hat, schreibt: "Dieser Text ist das Musterbeispiel einer Normenfalle. "Und ich hoff nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht." Dieser Satz ist eine Verbalisierung des Double-bind. "Ich hoffe nur eins" heißt soviel wie "Wehe!" "Schande über jeden der ... " Es wird also gedroht. Der soll Angst haben, der sich untersteht, Angst zu haben." (S. 165)

Auch Spielen und Lernen und von Lust und Lernen werden in einer Weise verbunden, die dem Kind eine positive Auflösung unmöglich machen.

Einerseits werden Spielen und Lernen getrennt und das Spiel dem Kindergarten zugewiesen und damit abgewertet. Was heißt: Lernen ist das Gegenteil von schön und lustig. Andererseits soll es am Lernort Schule schön und lustig zugehen.

Es wird Aufgabe der Kinder sein, entweder Lernen schön und lustig zu finden, oder in einer spezifischen Situationen zu unterscheiden zu lernen, ob diese von der Lehrerin als Spiel oder als Lernen definiert wird. Wobei die Lehrerin die Möglichkeit haben wird, unhinterfragbar jeweils ihre Definition einzusetzen.

Durch die Hintertür, darauf vor allem scheint mir Arno Combe in seiner Analyse aufmerksam machen zu wollen, wird die These von der Schule, die Spaß mache, verbunden mit der alten Kriegskonstellation gegen Kinder. Es erscheint als notwendig, den Spaß auszuweisen, den die Schule machen kann, weil man der Ernsthaftigkeit des Lernwillens der Kinder nicht traut.

Es geht mir nicht darum, hier eine Lehrerin zu diskreditieren.

Ich will vielmehr darauf aufmerksam machen, in welche Probleme der Selbstdarstellung eine Schule geraten kann, die versucht, das Institutionelle mit dem, was sie für kindgemäß hält, zu verbinden.

Entscheidend scheint mir: Die Selbstdarstellung der Lehrerin knüpft nicht an der bisherigen Arbeit, dem bisherigen Lernen und Können der Kinder an, sondern an dem, was sie am wenigsten von der Schule erwarten: dem Spiel. Das Versprechen lautet: Auch unsere Methode, der du dich nun unterwerfen wirst, wird dir Spaß machen. Die Kernaussage lautet: Vergiß, was Du alles kannst und wer du bist.

Die Alternative sehe ich darin, Schule als eine Einrichtung zu verstehen, die mit neuen Anforderungen, den Lernprozeß des Kindes in seinem Lebenslauf anreichert und mit prägt. Eine Schule, die die Kontinuität betont und nicht den Bruch.

Ich plädiere nicht für einen so genannten "gleitenden Übergang". Wenn darunter der Übergang von einer Institution in eine andere zu verstehen ist, dann wird vernachlässigt, daß das Kind von der Schule nicht die Fortsetzung des Kindergartens erwartet, sondern die Möglichkeit, Schulkind zu sein und zu lernen. Zwischen beiden Institutionen - Schule und

Kindergarten - muß es eindeutige Unterschiede geben. Mein Kontinuitätsbegriff bezieht sich nun nicht auf Institutionen, sondern auf die Lernbiographie des Kindes.

Lassen Sie mich - vor dem Ausblick - als Zusammenfassung folgendes sagen:
Der soziologische Blick hat darauf verwiesen, daß die organisatorische Regelung der Einschulung an einem Tage - in Hessen am 2. Schultag nach den Sommerferien - zu einer Problemlösung führt, die sich an der Organisation und nicht am Kind orientiert. Die mythologische Betrachtungsweise hat den Mythos konturiert, daß ein Anfang punktuell festlegbar sei. Die Wirkmacht der soziologisch wie mythologisch entzifferbaren Vorstellungen sehe ich darin, daß es kaum grundschulpädagogische Überlegungen gibt, diese beiden Gegebenheiten in Frage zu stellen.

Ich möchte deshalb zum Schluß eine Alternative vorstellen.
Die Alternative zu einem homogenisierten Schulanfang existiert in der Freien Schule Frankfurt - als Treppe.
In dem Gebäude dieser Schule ist im 2. Stock des Hauses der gewöhnliche Aufenthalt der Kinder im Kindergartenalter.

Gerhard de Haan beschreibt in seiner Studie "Über die Bedeutung von Raum und Zeit für das Lernen von Kindern" diese Treppe als Transitionsraum.

"In diesem Haus kann ein Kind seinen von ihm gewünschten Gruppenwechsel anzeigen, indem es häufig auf der Treppe angetroffen wird. Es will z.B. das II. Stockwerk, den Bereich für die 3- bis ca. 8jährigen verlassen und in das Erdgeschoß, den Bereich für die ca. 8-13jährigen, runterkommen." (S.136)

Die Erwachsenen sprechen dann davon, daß "ein Kind auf dem Weg nach unten sei". Die Wegmetaphorik macht deutlich, daß der Übergang nicht überraschend und plötzlich geschieht, sondern Prozeßcharakter hat. Bevor ein Kind den Wechsel von der Kindergartengruppe zur Schulgruppe vollzieht, so resümiert de Haan, benutzt es die Treppe als Zwischenraum. Von dort her kann es über Tage, Wochen, Monate interessiert zusehen, was sich in den unteren Räumen abspielt - bis es sich eines Tages entscheidet, ein Fach für die Stofftiere, Bastelarbeiten und andere persönliche Utensilien im Bereich der Schule zu beanspruchen, ebenso den Platz für den Ordner und einen Sitzplatz beim Mittagessen unter der Gruppe der jüngeren Schulkinder.

In der Freien Alternativschule Frankfurt ist die Treppe Sinnbild des Weges des Kindes. Aus eigenem Antrieb soll es, entsprechend seiner Entwicklung, den Weg in die Schule finden. Die Anordnung der Wegrichtung - die Kleinen im 2. Stock, die jüngeren Schulkinder im 1. Stock, die ältesten im Erdgeschoß - kennzeichnet die Orientierung der Erwachsenen in Bezug auf das Ziel des Weges. Es ist nicht der Aufstieg, wie in den meisten Regelschulen vom Erdgeschoß in die höheren Gefilde der Stockwerke und des Lernens, sondern der Abstieg, der mit dem Gang über die Außentreppe und dem Verlassen des Schulgebäudes der Freien Schule auf der (weiteren) Straße des Lebens endet.

Es ist sicher so, daß die Erwachsenen in der Freien Schule Frankfurt eine Anthropologie des Menschen zu Grunde legen, deren mythische Anteile in einer Analyse zutage treten würden. Aber andererseits, denke ich, ist das Festhalten an einem bestimmten Tag, der der Anfang sein soll, dem Mythos geschuldet, alles habe einmal in einer bestimmten Weise angefangen - auch wenn sich evolutionsgeschichtlich eben genau jene Anfangsstücke nicht finden lassen, weil sie - wie Luhmann bemerkt - eben Phasen sind.

Erst ein solches Verständnis des Anfanges als Phase erlaubt der Lehrerin am Schulanfang auch Fehler zu machen. Das Kind kann die Treppe einige Stufen hinaufgehen und später wieder einen neuen Versuch wagen.

Ich denke, man kann fragen, warum nicht auch eine Schule denkbar ist, an dessen Tür ein Kind vielleicht im Alter zwischen 5 und acht Jahren anklopfen kann und sagen: "Nun möchte ich mitmachen". Vielleicht auch, nachdem es erst die Möglichkeit bekommen hatte, gewissermaßen als Zuschauer und probenhalber mitzumachen.

Und wenn dies aus organisatorischen Gründen nicht machbar ist, so ließe sich doch auch die "Treppe" in die Schule und sogar in das übliche Klassenzimmer einbauen. Der Unterricht, der in einem Raum mit einer solchen Treppe stattfindet, wäre dem ähnlich, der sich dann ergeben würde, wenn die Kinder zu einem von ihnen gewählten Termin in die Schule kämen. Er müßte das, was die Kinder können und wissen, mit dem verbinden, was die Schule lehrt. Sonst nämlich würden die Kinder wieder nach Hause gehen.

Aber das ist schon wieder ein anderes Thema.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Haan, Gerhard de: Die Bedeutung von Raum und Zeit für das Leben von Kindern. Berlin (Ms), (1988).

Lenzen, Dieter: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek, (1985).

Lichtenstein-Rother;Röbe, Edeltraud: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim (5. Aufl.), (1991).

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M 1990.

Mauthe-Schonig, Doris: Handbuch Schulanfang I. Weinheim und Basel 1979.

Meiers, Kurt: Kind und Unterricht In: Die Grundschule (19. Jg.) 5/1987, S. 14-19.

Sustek, Herbert: Kindgerechter Schulanfang, Frankfurt am Main 1987²