

**Auf den Anfang kommt es an. Konzepte grundlegender Bildung im Elementar- und Primarbereich.**



## **Lernort Schule: Wie Kinder lernen – (früh)kindliche Bildung neu entdecken**

**- Vortrag bei der Tagung des Runden Tisches Grundschule  
in Ludwigsburg am 08. April 2003**

von Hans-Joachim Fischer

### ***Zusammenfassung***

*Kinder lernen nahe beieinander. Dennoch gehen ihre Lernwelten weit auseinander. Manche Kinder sind mit dem Lernen noch nicht fertig, wenn es auf Fertigkeit geprüft wird. Das macht auf Dauer das Lernen konfus. Unsere Schule, unser Bildungswesen als Ganzes ist sehr darauf angelegt, mit dem Lernen fertig zu werden. Dafür sorgen frühe Selektion und Standardisierung des Lernens. Aber nicht erst seit PISA wissen wir: Am Ende sehen wir schlecht aus. Aus dieser Zwickmühle führt nur ein Paradigmenwechsel: Wir müssen Bildung vom Anfang her stärken. Dazu brauchen wir eine Reform der Strukturen und der Prozesse. Für die Grundschule heißt das: Im Kern brauchen wir eine Lernkultur der passenden Aufgaben, eine Stärkung des selbstorganisierten Lernens, eine fördernde Lerndiagnostik in einer lebendigen Kinderschule. Für den Kindergarten heißt das: Wir brauchen eine den Situationsansatz überschreitende Lernkultur, die Kindern die Welt in ihren wesentlichen Verhältnissen aufschließt.*

### **1. Von Dreiecken, Quadraten und Rechtecken**

Ein Stundenverlauf in einem ersten Schuljahr: Die Kinder kommen zusammen im Stuhlkreis. In der Mitte liegen Dreiecke, Quadrate und Rechtecke aus verschiedenfarbigem Tonpapier. Die Kinder zeigen und benennen die Formen und legen daraus Häuser, Tannenbäume, einen Engel „mit quadratischem Kopf“, Raketen und Düsenjäger. Anschließend kehren sie an ihre Plätze zurück, um mit geometrischen Formplättchen komplizierte Figuren auf einem Arbeitsblatt auszulegen.

Während die Kinder auslegen, nutze ich die Gelegenheit, mit Jenny ins Gespräch zu kommen. Ich erfahre, dass sie den Formen die Namen „Dreieck“, „Quadrat“ und „langer Stab“ (Rechteck) gibt. „Warum heißt das Dreieck?“, frage ich. „Weil das dreieckig ist,“ antwortet Jenny. „Zeig doch mal, was daran dreieckig ist!“ Jenny zögert. „Zähl doch mal die Ecken!“, sage ich schließlich. Jenny zählt und stellt erstaunt und beglückt fest, dass es drei Ecken sind. „Na klar, ist doch dreieckig“, bestätige ich, um die Erfahrung reicher, dass „dreieckig“ bei Jenny nicht unbedingt „drei Ecken“ heißen muss. Danach zählt Jenny die vier Ecken des Quadrats und stellt fest, dass es ein Viereck ist. Auch der „lange Stab“ ist ein Viereck. „Beides Vierecke“, bemerke ich, „aber irgendwie sind sie doch verschieden.“ „Ja“, bestätigt Jenny, „Das hier ...“ – sie fährt mit dem Finger immer wieder die Umrisse des vor ihr liegenden Quadrats entlang – „Das hier ist so ..., ist so quadratisch.“ „Ob es auch Fünfecke gibt?“, frage ich. Jenny schweigt.

*Jennys* Finger weiß, was ein Quadrat ist. Wenn er es in die Luft zeichnet, legt er vier Ecken hinein. Dazwischen zieht er gerade Linien, keine krummen, und von einer Ecke zur nächsten zeichnet er immer ungefähr gleich weit. Die Ecken nimmt er so, dass die Linien in etwa senkrecht aufeinander stehen. Aber was *Jennys* Finger weiß, hat sich noch nicht abgelöst von seiner Zeigebewegung. Abgelöst, abstrahiert von ihrer Fingerbewegung kann *Jenny* noch nicht fassen, was an Quadraten wesentlich ist. Obwohl der Finger es bereits zeigt, kann *Jenny* es nicht sagen: „vier rechte Winkel“, „vier gerade, gleichlange Seiten“ o.ä.. Immerhin weiß sie jetzt: „Dreieckig“ heißt auch, dass man drei Ecken abzählen kann. Irgendwann mag ihr auffallen, dass die „Ecken“ im Quadrat, anders als in den meisten Dreiecken, gleich groß sind. Und die Seiten im Quadrat, anders als beim „langen Stab“, gleich lang sind. Aber einstweilen braucht *Jenny* noch ihren Finger, und der Finger sucht immer noch die Nähe zu einer konkreten Vorlage, zu einem wirklichen Quadrat. Fünfecke kann er sich noch nicht vorstellen.

Anders *Hannes*: „Ein Dreieck nennt man Dreieck, weil es drei Ecken hat. Ein Quadrat ist ein Viereck, weil es vier Ecken hat.“ „Ob es auch ein Fünfeck gibt?“ „Nein. Aber ein Sechseck. Das ist ..., da legt man zwei Quadrate übereinander ...“ – *Hannes* legt zwei Quadrate um 45 Grad verdreht übereinander – „... und dann gibt's ... ein Achteck.“ Eigentlich hatte *Hannes* ein Zwölfeck gelegt, wie mir viel später einfiel, aber die Einknickungen seiner Figur nach innen hatte er wohl großzügig abstrahierend gedanklich eingeebnet.

*Jenny* und *Hannes* – zwei Kinder, die nahe beieinander lernen. Sie lernen gemeinsam in einer Klasse. Für beide sind heute Dreiecke, Quadrate und Rechtecke dran. Und dennoch gehen ihre Lernwelten weit auseinander. Schon beim Auslegen von Dreiecken auf einer Vorlage stößt *Jenny* an die Grenzen ihrer Vorstellungskraft. Dass man ein Dreieck ggf. drehen und wenden muss, bis es in die Vorlage passt, ist für sie eine große Herausforderung. Immer wieder muss sie es ausprobieren. *Hannes* dagegen hätte die Zeit gut nutzen können, der Frage nachzugehen, ob es nicht doch auch ein Fünfeck gibt.

## 2. Fertiges und unfertiges Lernen

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wird seit geraumer Zeit über die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess geforscht<sup>1</sup>. Ein Ergebnis lautet: Angst und Druck beeinträchtigen und hemmen das Lernen, wenn es noch nicht fertig ist. Aber wenn es fertig ist, wenn es seine Lernsachen geordnet hat, dann schadet es nichts, Lernleistungen unter Stress zu setzen, z.B. in Prüfungen (vgl. Laukenmann u.a. 2000).

Am Anfang, so könnte die Nutzenwendung lauten, sollte man dem Lernen keine Angst machen. Kleine Kinder, z.B. Kinder einer ersten Klasse, dürfen noch entspannt ihre Dreiecke und Vierecke ordnen. Auch später sollte jede Unterrichtssequenz angstfrei beginnen. Aber irgendwann, allmählich beginnend, sich langsam, später zügiger steigernd, hört dann der Spaß auf. Am Ende – so die Nutzenwendung – kommt schulisches Lernen nicht daran vorbei, sich ernsthaft zu beweisen und zu bewähren, auch wenn es bedrückt und Angst macht.

Ich stelle mir vor, wie es dabei *Jenny* und *Hannes* ergehen wird. Vor allem *Jenny* macht mit da Sorgen. Möglicherweise hat sie ihre Quadrate und Dreiecke noch nicht fertig geordnet, wenn es irgendwann zu einer Prüfung kommt. Fertig in dem Sinn, in dem es die Prüfung verlangt. *Jenny* wird dann inmitten ihres unfertigen Lernens einen Druck, eine Angst erleiden. Ängste stören das Lernen, wenn es noch nicht fertig ist, sagen die Ludwigsburger Forscher. Vielleicht wird es *Jenny* passieren, dass Prüfungen ihr Lernen immer wieder da abschneiden,

---

<sup>1</sup> Ludwigsburger Forschungs- und Nachwuchsförderungskolleg „Kognitive und emotionale Aspekte des Lernens“

wo es noch nicht fertig ist. Wenn sie Pech hat, wird sich immer mehr Unfertiges ansammeln, wird das Lernen konfus und bedrückend, ja bedrohlich machen. *Hannes* wird es da wahrscheinlich besser ergehen. Aber auch er wird sich vielleicht mehr und mehr daran gewöhnen, dass in Prüfungen das Lernen zu Ende ist. Eigenbrötlerische Ausflüge in die Welt der Fünf-, Sechs- und Achtecke machen da eigentlich wenig Sinn.

### 3. Schule des fertigen Lernens

Unsere Schule, unser Bildungswesen als Ganzes ist sehr darauf eingestellt, mit dem Lernen fertig zu werden. Ein maßgeblicher Landespolitiker sah sich kürzlich vor die Frage gestellt, was er denn unter Bildung verstehe<sup>2</sup>. Unter Bildung versteht er ein Produkt, das man auf dem Markt tauschen kann: gegen Arbeit, Lohn oder berufliches Fortkommen. Nur Fertiges, das einen definierten Nutzen bringt, findet auf dem Markt seine Abnehmer. Unfertiges, Unnützes kann sich keiner leisten. Deshalb – so könnte man weiter argumentieren – müssen unsere Bildungseinrichtungen darauf bedacht sein, fertige, nützliche Produkte zu erzeugen, die definierten Qualitätsstandards genügen: Produkte höherer, mittlerer und – sicher auch – niederer Qualität. Für alle muss etwas dabei sein. Für *Hannes*, aber auch für *Jenny*.

Wer von den nützlichen Produkten her denkt, von den definierten Qualitätsstandards des Lernens, dem muss auffallen, dass nicht alle Kinder mit ihnen fertig werden. Das ist schlecht für die Standards, für die Produkte. Aber auch den betroffenen Kindern ergeht es schlecht. Nicht fertig zu werden macht ja bekanntlich dem Lernen Angst, macht es konfus. Da liegt es nahe, um der Produkte und um der Kinder willen richtig zu sortieren. Es gilt, die Kinder so zu sortieren, dass sie mit den ihnen gestellten Lernaufgaben fertig werden können. Das deutsche Bildungssystem ist mindestens Europameister im Sortieren (vgl. *Schmitt* 2001). Das Sortieren beginnt mit der Einschulung, setzt sich fort mit Prüfungen, Benotungen und Zeugnissen, mit Versetzungen und Nichtversetzungen und mündet nach nur vier gemeinsamen Lernjahren in ein äußerlich gegliedertes System der Lernwege auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus. Übrigens: Die Hoffnung schwingt mit, dass ein wenig Druck und Angst auch dem unfertigen Lernen nicht schaden möge, sondern ihm – im Gegenteil – wo nötig Beine macht. Ob *Jenny* mit ein bisschen Angst ihre Dreiecke schneller einordnet?

Wer vom fertigen Lernen her denkt, von den nützlichen, standardisierten Produkten, der muss alles tun, ihnen den Weg zu bahnen. Er muss verhindern, dass das Lernen unterwegs aus dem Ruder läuft. Für Abweichungen, Umwege, eigenbrötlerische Beschäftigungen mit Sechs- und Achtecken bleibt da nur wenig Spielraum. Kontrollierte, gleichschrittige Lernbewegungen hin zu definierten Lernergebnissen sind zu organisieren. Das erfordert fachlich hoch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, die vor allem um die Lernsache, um die Lernprodukte gut Bescheid wissen. In Deutschland dominiert noch immer eine Unterrichtskultur, die das Lernen der Kinder vereinheitlicht. Dem entsprechen Bildungspläne, die dem Lernen gestuft aufeinander aufbauende Standards setzen. Lernstandards geben an, was wann für alle verbindlich gelernt und geleistet sein muss.

Wer von den nützlichen Ergebnissen des Lernens her denkt, dem kann nicht alles gleich nützlich erscheinen. Nicht alle Lernprodukte lassen sich gleich gut tauschen. Quadrate und Rechtecke müssten eigentlich hoch im Kurs stehen. Irgendwie gehören sie ja zu jener mathematischen Schlüsselkompetenz, die zuletzt durch die internationalen Vergleichsstudien TIMSS (*Baumert* u.a. 2000) und PISA (2001, 2002, 2003) in unser Bewusstsein gerückt wurde. Auch die Lesekompetenz und die naturwissenschaftliche Kompetenz wurden mit Recht

---

<sup>2</sup> Podiumsdiskussion auf der Frühjahrsveranstaltung des Arbeitskreises Gesamtelternbeiräte Baden-Württemberg „Wann beginnt Bildung und was ist sie uns wert?“ am 25. Januar. 2003 in Ludwigsburg

ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit gestellt. Aber hoffentlich führt PISA in Zukunft nicht dazu, dass wir bevorzugt nur noch unsere Lese- und Rechenmuskeln trainieren. Ein Gewichtheber, der seine Schultern und Arme aufbaut, dabei aber seinen Rücken vergisst, wird bald einbrechen. Auch schulisches Lernen bricht ein, wenn es allzu einseitig betrieben wird.

Wer von den Lernprodukten her denkt, vom fertigen Lernen her, der wird seine Mittel vor allem da einsetzen, wo der Output an Lernergebnissen am größten erscheint. Deshalb fließt bei uns das meiste Geld, die meiste Beachtung, die größte Wertschätzung in die Oberstufe des Gymnasiums, dorthin, wo an der Oberfläche der meiste Lernstoff umgeschlagen wird. Wo dagegen kleine Kinder noch viel Zeit und Mühe aufwenden müssen, läppische Dreiecke in eine Vorlage einzupassen, lohnen sich solche Anstrengungen scheinbar nicht. Deshalb sparen wir – im internationalen Vergleich durchaus führend – unten ein, was wir oben umso großzügiger ausgeben.

#### **4. Am Ende sehen wir schlecht aus**

Vom fertigen Lernen, von den Produkten, von oben, vom Ende des Lernens her zu denken, ist unserem deutschen Bildungswesen eigentümlich. Von dort, wo man das Lernen unschädlich prüfen kann, auch wenn dabei gelegentlich die Angst im Nacken sitzt. Wo man, je nach Lernleistung, auswählen, zuteilen, verwehren kann, z.B. Noten, Abschlüsse, Berechtigungen, Versetzungen, Bildungslaufbahnen, Berufs- und Lebenschancen. Aber nicht erst seit PISA dämmert es uns: Obwohl wir so sehr auf unsere Lernprodukte bedacht sind, obwohl wir alle Ängste mobilisieren, uns in riskanten Prüfungen zu beweisen, produzieren wir vergleichsweise magere Ergebnisse. Obwohl wir Bildung wie kaum ein anderes Land vom Ende her denken, prüfen und organisieren, sehen wir am Ende schlecht aus.

Fast ein Viertel unserer Bildungsprodukte sind so schlecht, dass man auf dem Markt dafür nichts eintauschen kann. Man kann es auch anders ausdrücken. Ein Viertel unserer Kinder steht am Ende einer langen Schulzeit nahezu mit leeren Händen da. Sie haben nichts gewonnen. Sie werden dadurch beruflich auf der Strecke bleiben und auch in ihrer privaten Lebensführung und in der Teilhabe am öffentlichen Leben gravierende Nachteile erleiden. Ein Viertel unserer Kinder wird auf eklatante Weise mit dem Lernen nicht fertig. Auch diesen Kindern wird es nicht erspart, sich einer Prüfung zu unterziehen. Auch wenn dabei schlimme Wahrheiten offenbar werden, die Angst machen. Auch wenn die Angst dann das unfertige Lernen erst recht belastet und verkrampt. Am Ende ihrer Schulzeit haben diese Kinder nichts gewonnen, aber alles verloren: ihren Mut, ihre Integrität, ihre Würde.

Unsere Hauptschule ist immer mehr zu einem Sammelbecken derer geworden, die mit dem Lernen nicht mehr fertig werden. Wir haben es jetzt schwarz auf weiß: Die Hauptschule verpasst am Ende das Minimum dessen, was eine Schule an Bildung hervorbringen sollte. Das liegt weder an den Kindern noch an den Lehrern. Es liegt daran, wie wir Lernbiographien nach unten ins Bildungsabseits wegselektieren. Es liegt an unseren Standards von oben und vom Ende her, die wir wie Klippen in die Lernwege schon kleiner Kinder hineinschieben, Klippen, die manchen Kindern den Weg versperren und ihr Lernen zu Fall bringen. Dadurch produzieren wir unfertige Lerner, um sie dann von denen zu trennen, die mit dem Lernen besser fertig werden. Aber selbst diese Trennung gelingt nicht allzu zuverlässig. Ein Großteil der Hauptschüler würde ebenso gut ins Gymnasium hineinpasse – und umgekehrt. Man reibt sich die Augen, wenn man sich das Ausmaß der Leistungsstreuung an deutschen Schulen vergegenwärtigt. Ein Lehrstück in Sachen Homogenität! Pech für den, den das Schicksal, anstatt ins Gymnasium, in die Hauptschule verschlägt, dahin, wo sich all die unfertigen Lernge-

schichten aufhäufen, um das Ausmaß der Lernverwirrung nochmals zu steigern. Allein die Tatsache, Hauptschüler zu sein, bedeutet heute oft einen gravierenden Lernnachteil.

Das heißt nicht, dass das Gymnasium die bessere Schule sei. Im Gegenteil! Wir haben Anlass zu der Vermutung, dass es die schlechtere Schule ist. Konsequenter als alle anderen Schulen auf Qualitäten, Produkte, Standards, auf das fertige Lernen eingestellt, organisiert das Gymnasium ein Lernen auf höchstem Niveau, aber mit geringstem Ertrag. Dass es für sich den Bildungsrahm abgeschöpft hat, die besseren Lerner, Kinder wie Hannes, bringt offensichtlich das Lernen nicht weiter. Die guten Lerner von den schlechten zu trennen, benachteiligt die schlechten, ohne dass es den guten nützt. Wir brauchen uns deshalb nicht zu wundern: Auch wenn wir auf unsere Spitzenprodukte schauen, müssen wir feststellen, dass sie im internationalen Vergleich nur durchschnittlich ausfallen. Studierfähig werden bei uns ganze 30 Prozent der Jahrgänge. Andere Länder stellen diese Zahlen geradezu auf den Kopf.

Wir stecken in einer Zwickmühle. Einmal auf Selektion eingestellt, bleiben uns nur zwei Möglichkeiten. Wir können die Selektionsschraube entweder lockern oder fester anziehen. Lockern wir sie, dann kommen mehr nach oben, aufs Gymnasium. Den Preis dafür aber zahlen die unten. Den Preis zahlt die Hauptschule. Sie erleidet umso größere Selektionsnachteile durch Abschöpfung der besseren Lerner. Ziehen wir dagegen die Schraube fester an, lassen wir – wie Bayern – weniger nach oben, dann bleiben logischerweise mehr unten. Unten werden dann die Nachteile geringer. Die Hauptschule gerät nicht in jene Rest- und Randsituation, die ihr woanders die Luft zum Atmen nimmt. Deshalb gibt es in Bayern deutlich weniger Kinder, die mit dem Lernen nicht fertig werden. Aber auch das hat seinen Preis. Die soziale Bildungskluft – in Deutschland so schroff wie in keinem anderen PISA-Land – wird noch schroffer. Und der Bildungsausgang oben, die Zahl der Abiturienten schrumpft. Wie immer wir unsere Selektionsschraube auch anziehen, so scharf lässt sich unser System gar nicht spannen, als dass es in die Zone der internationalen Bildungsspitzen vordringen könnte.

## **5. Auf den Anfang kommt es an**

Auf den Anfang kommt es an. Das ist das Motto unserer Tagung. Niemand will damit bestreiten, dass es auch und gerade beim Lernen darauf ankommt, sorgsam vor auszudenken, Richtungen zu wählen, Ziele abzustecken und am Ende kritisch Bilanz zu ziehen. Aber nur von da aus lässt sich ein Ende ins Auge fassen, wo das Lernen seinen Anfang nimmt. Wer allzu gebannt nur auf das fertige Lernen starrt, auf die Ergebnisse, der verpasst leicht den Anfang. Und wer den Anfang verpasst, verpasst erst recht das erhoffte Ende. Das ist die kritische Bilanz, die wir nicht erst seit PISA für weite Bereiche des deutschen Bildungssystems ziehen müssen. Wir setzen den Anfang des Lernens aufs Spiel, weil wir es allzu sehr vom Ende her aufzäumen. Gegenwärtig sind wir dabei, die Zügel noch straffer vom Ende her zu spannen (vgl. *Hovestadt 2003*). Dabei wäre eine Umkehr nötig, ein regelrechter Paradigmenwechsel. Wir sollten endlich konsequent darangehen, das Lernen von seinen Anfängen her stark zu machen.

Wo aber fängt das Lernen an? Es fängt immer da an, wo einzelne Menschen auf ihre je eigene Weise in ihrer Welt stehen, ihre eigene Weltsicht, ihr eigenes Verhältnis zu den Dingen haben. Es fängt da an, wo Hannes zwei Quadrate zu einem Achteck übereinander legt. Da, wo Jenny ein Dreieck beiseite legen möchte, weil es – um neunzig Grad verdreht – nicht in die Vorlage hineinzupassen scheint. Vom Anfang her gesehen, ist Lernen individuell, einzigartig. Auch darin ist Lernen individuell, dass es in je eigener, aktiver Auseinandersetzung mit dem, was einem begegnet, von jedem auf seine Weise, nach seinen Kräften und Möglichkeiten geleistet werden muss. Lernen von seinen Anfängen her zu stärken, bedeutet schlicht, den ein-

zelen Menschen, das einzelne Kind als Subjekt seines Lernens anzunehmen. Das ist keine aufregende neue Erkenntnis. Es ist eine Binsenweisheit, tausendmal erkannt, tausendmal formuliert. Es gibt keine ernstzunehmende Pädagogik, die nicht in dieser Wahrheit gründet.

Auf den Anfang kommt es an – auf das Individuum, auf das Subjekt, auf das Kind – auch auf das Kind. Kinder sind noch nicht fertig. Je kleiner sie sind, desto bildsamer sind sie. Auch das ist eine Binsenweisheit. Die Anfänge des Lernens stark zu machen heißt auch, die frühen, bildsamen Zeiten stärker als bisher zu beachten. Am Anfang, in den frühen Zeiten des Lernens kann mehr gut, aber auch mehr schlecht gemacht werden als später. Deshalb hat der Runde Tisch Grundschule schon im letzten Jahr gefordert, unser Bildungswesen endlich vom Kopf auf die Füße zu stellen. Die Fundamente der Bildung müssen besonders stark gemacht werden, wenn sie tragfähig sein sollen. Fundamente werden jedoch nicht erst in der Grundschule gelegt. Sie werden vom Anfang des Lebens her gebaut: in der Familie, in den Kindertagesstätten. Wir alle wissen: Wenn es unten brüchig ist, kann man oben schlecht weiter bauen.

## **6. Der Anfang des Lernens in der Grundschule**

Wie keine andere Schule weiß die Grundschule um die Problematik, mit dem Lernen richtig anzufangen. Lernen vom Individuum, vom Subjekt aus, vom Kind aus zu organisieren – auf diese Herausforderungen hat sich die Grundschule stets in besonderer Weise eingestellt. Im pädagogischen Schrifttum wie auch in der pädagogischen Praxis ist eine Fülle an Problemlösungen erarbeitet worden, die diesen Anfang des Lernens stärken. Das gilt für die Gestaltung der Lernräume und Lernzeiten ebenso wie für die Formen des miteinander Lebens und Lernens, für die Methoden und Inhalte, die Lernmaterialien und -aufgaben, auch für die Formen der Lernrückmeldung u.v.a.m..

Aber die Grundschule ist nach vier Jahren zu Ende. Das frühe Ende zwingt dazu, das Lernen fertig zu machen. Was immer wir in der Grundschule anfangen, dieses Ende lässt sich nicht abschütteln. Von hinten, vom Ende her durchdringt es alles Lernen bis hin zum Anfang. Deshalb sieht man schon am Anfang mit Sorge, dass Jenny Probleme beim Einlegen der Dreiecke hat. Deshalb ist es logisch, nach Noten zu fragen, also danach, wie fertig das Lernen ist, auch wenn Lernberichte darauf bestehen, die Entwicklung von ihrem Anfang her nachzuzeichnen. Deshalb machen Fehler weiterhin Angst, auch wenn wir sie als Motor des Lernens beschwören. Deshalb weisen wir noch immer Kinder zurück, wenn sie erstmals erwartungsvoll die Schule betreten. Schon ganz am Anfang holt sie das Ende ein. Bevor sie überhaupt begonnen haben, machen sie die Erfahrung, unfertig zu sein.

Niemand kann der Politik die Verantwortung abnehmen, die sie für das frühe Ende der Grundschule trägt. Immerhin: Schulanfang auf neuen Wegen hat neue Bildungstatsachen geschaffen. Erste Forderungen, die Grundschulzeit zu verlängern, werden auch in den Parteien laut. Alles, was die Grundschule vom Ende her entlastet, stärkt das Lernen vom Anfang her. Das müssen wir den Politikern immer wieder hinter die Ohren schreiben, wenn sie mit feuchten Augen aus Finnland zurückkehren, um sogleich wieder in ihren eingelebten „Ja-aber-Reflex“ zu verfallen: „Ja, aber unser gegliedertes Schulwesen steht nicht zur Debatte.“ Dabei wird es ihnen in diesen Tagen so deutlich wie noch nie gesagt. Die aktuellen Untersuchungen zur Entwicklung der Lesefähigkeit LUST ( vgl. *Brügelmann* 2003) und IGLU zeigen, wie überlegen die einzige wirkliche Gesamtschule in Deutschland, die Grundschule, dem gegliederten System ist. Nicht ein Viertel, sondern erst zehn Prozent sind gegen Ende der Grundschulzeit aus dem Lesen herausgefallen. Das ist immer noch zu viel. Aber es zeigt die Richtung, die allein Besserung verspricht. Wir brauchen mehr Grundschule.

Natürlich haben die Politiker recht, wenn sie behaupten, dass es im Kern um die pädagogischen Prozesse geht. Strukturen alleine machen noch keine Prozesse. Und schlechte Strukturen entbinden uns nicht von der Verantwortung, die Prozesse so gut wie möglich zu machen. Auch jetzt schon können wir in den Grundschulen viel dafür tun, den Anfang des Lernens zu stärken.

*Passende Lernaufgaben:* Schon jetzt können wir viel dafür tun, den Kindern passende Lernaufgaben zu geben. Lernaufgaben passen, wenn sie genau dort ihren Anfang nehmen, wo Kinder stehen. Für *Jenny*, die bereits eine vage Vorstellung von „dreieckig“ hat, passt es, die Ecken ihrer Dreiecke abzuzählen. Dagegen wäre die Aufgabe, ein Fünfeck zu finden, unpassend. Aufgaben reißen Lücken auf. Lücken zwischen einem Anfang des Lernens und einem Ende. Aufgaben passen, wenn die Lücke weder zu klein noch zu groß ist – groß genug, um das Lernen herauszufordern, aber auch klein genug, um ein Ende zu finden. *Jenny* braucht kleinere Lücken. Große Lücken verwirren sie, lassen sie verstummen. Vermutlich braucht *Jenny* auch viel Zeit, Spielraum und Übung, um ihre kleinen Lernschritte zu festigen. Immer wieder muss sie Dreiecke drehen und wenden, um zu prüfen, ob sie in die Vorlage hineinpassen. Es wird noch eine Weile dauern, bis es ihr gelingt, ein Dreieck antizipierend in der Vorstellung zu drehen, um es dann zielsicher auf der Vorlage zu platzieren. Wenn *Jenny* das Glück hat, in kleinen, überschaubaren Schritten immer wieder einen neuen Anfang, ein neues Ende zu finden, wenn es ihr gelingt, auf ihre Weise mit dem Lernen fertig zu werden, dann wird sie Sicherheit gewinnen und Mut schöpfen, auch größere Aufgaben anzugehen.

Große Aufgaben kommen *Hannes* gerade recht. Es passt zu ihm, einen Ausflug in die Welt der Vielecke zu unternehmen, weil er gerade dabei ist, die Eckigkeit als ein Bauprinzip geometrischer Figuren zu verallgemeinern. Es passt zu ihm, weil ihn große Lücken zwischen Anfang und Ende des Lernens nicht ängstigen, sondern herausfordern. Grundschule – eine Kultur der passenden Lernaufgaben, die jedes Kind seinen passenden Lernanfang nehmen und sein passendes Ende finden lassen – wie leicht lässt sich das theoretisch beschreiben und einfordern, wie schwierig aber erscheint es in der praktischen Durchführung. Dennoch liegt hier der eigentliche Kern einer längst begonnenen, aber immer noch überfälligen inneren Schulreform. Nirgendwo ist sie bislang weiter vorangekommen als in der Grundschule. Wo auch könnte sie mehr gewinnen als gerade in der Grundschule? Auf den Anfang kommt es an, auf den Anfang des Lernens im einzelnen Kind.

Die Forschungslage zu dieser Thematik ist noch immer sehr unbefriedigend. Lange Zeit war es überhaupt fraglich, ob die Qualität von Unterricht einen nennenswerten Einfluss auf das Lernen und seine Ergebnisse hat. Nicht erst seit PISA kann das jedoch mittlerweile nicht mehr bestritten werden. Schwieriger ist es jedoch, die Merkmale eindeutig anzugeben, auf die es bei einem guten Unterricht ankommt. Unterricht ist ein allzu komplexes Geschehen. Einzelne, isolierte Merkmale sind dabei weniger bedeutsam als Kombinationen von Merkmalen und deren Wechselwirkungen. Auch ist die Qualität von Unterricht nicht völlig von seinen Bedingungen ablösbar. Hier können sich Entwicklungen gegenseitig aufschaukeln oder abschaukeln. Beispiele dafür findet man etwa unter den deutschen Reformschulen, die auch im internationalen Vergleich überdurchschnittlich abschneiden. Auch im Interesse eines guten Unterrichts lohnt es sich, den Kontext, die Schulkultur, das pädagogische Profil einer Schule zu pflegen. Ein Unterricht, der Probleme in den Mittelpunkt stellt und sie auf einem anspruchsvollen Niveau behandelt, ist übrigens auch für lernschwächere Kinder günstiger als ein intellektuell schlaffer Unterricht, der alles klein macht und mehr antwortet als fragt.

Auf ein grundsätzliches Problem der Unterrichtsforschung sei anhand der viel beachteten Münchener Scholastik-Studie (*Weinert/ Helmke* 1997) aufmerksam gemacht. Lernförderlich

sind danach z.B. in Mathematik eine effiziente, straffe Klassenführung, verbunden mit einer hohen Motivierungsqualität des Unterrichts und einem hohen Ausmaß an Strukturiertheit des Lehrervortrags. Das sind eher Merkmale eines traditionellen Unterrichts. Immerhin erweisen sich auch klare Aufgabenstellungen und individuelle Unterstützungen durch die Lehrperson als unverzichtbar. Zu beachten ist aber: Diese Daten wurden unter den Bedingungen einer speziellen Unterrichtskultur gewonnen: der des bayerischen Schulsystems.

Aber auch die Frage, welche Lernpotentiale dagegen ein offenerer Unterricht hat, der bewusst auf Heterogenität baut, kann anhand der vorliegenden Vergleichsstudien nicht abschließend beantwortet werden. Die Ergebnisse zeigen kaum Unterschiede zum direkten Unterrichten (vgl. *Rossbach* 1999; *Lipowsky* 2002). Das Merkmal „offener Unterricht“ ist offenbar viel zu vage, um für sich bereits alle Fragen nach einem gutem Unterricht zu beantworten. Dahinter kann sich auch ein schlechter Unterricht verbergen. Ein schlechter Unterricht setzt eher auf eine äußere Offenheit. Vor allem lernschwächere Kinder geraten dann leicht in die Situation, sich selbst überlassen zu bleiben. Nicht nur, dass sie dann mit ihrem Lernen nicht fertig werden. Sie wissen erst gar nichts mit sich anzufangen. Auch so kann das Lernen konfus werden. Auch ein offener Unterricht braucht Strukturen. Entgegen einem verbreiteten Missverständnis darf sich die Lehrperson nicht aus dem Lernen der Kinder verabschieden. Sie muss sich einmischen. Sie muss herausfordern und anregen, Impulse setzen, muss sich selbst an der Lernsache begeistern und mitreißen und Ansprüche setzen, an denen Kinder wachsen können. Gleichzeitig muss sie daran bauen, dass Kinder mehr und mehr in die Lage kommen, selbst die Strukturen ihres Lernens zu bestimmen.

*Das Lernen in die eigenen Hände nehmen:* Tatsächlich müssen wir in Zukunft mehr daran bauen, dass Kinder ihr Lernen in die eigenen Hände nehmen. Wir müssen sie darin bestärken, selbst ihren Anfang zu wählen und ihr Ende zu suchen. Es gilt, Kinder darin zu unterstützen, Kräfte, Methoden, geeignete Strategien, effektive Techniken des Lernens zu entwickeln, ihr Lernen selbst zu planen, zu organisieren und kritisch zu bedenken. Auch darin gilt es, Schule mehr vom Anfang, vom Kind aus zu bauen als vom Ende her, von den Zielen, den Inhalten, den Standards. Wer sein Lernen selbst regulieren kann, der weiß etwas über sein Lernen, kann es planen und steuern, kann Strategien und Techniken bewusst auswählen und koordinieren. Er kann sich selbständig Ziele setzen, sich selbst motivieren, kann auch Schwierigkeiten aushalten. Er kann die zeitlichen, räumlichen und materiellen Bedingungen seines Lernens bedenken, planen und gestalten. Er verfügt über ein Fehlerbewusstsein, über Techniken der Kontrolle seiner Lern- und Arbeitsergebnisse. Er kann seine Lernleistung kritisch einschätzen und dabei mit seinem Selbstbild ins Reine kommen. Er kann eine Problemstellung versachlichen, kann bei einer Sache bleiben. Nicht zuletzt kann er themenbezogen sich mit anderen austauschen und kooperieren, kann sein Lernen auch als einen sozialen Prozess bedenken und organisieren. Auch die PISA-Studie hat sich der Frage des selbstorganisierten Lernens angenommen. Sie konnte zeigen, dass Strategien, etwas Gelerntes in Beziehung zu setzen (z.B. zum eigenen Vorwissen) oder auch Strategien, den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen, mit deutlich besseren Leseleistungen einhergehen.

*Hannes* werden solche Herausforderungen leichter fallen als *Jenny*. Aber *Jenny* wird in besonderer Weise davon profitieren, wenn sie allmählich immer klarere Vorstellungen davon gewinnt, wie sie eine Aufgabe bearbeitet. Wenn sie z.B., nachdem sie ihre Dreiecke gelegt hat, erfährt, welche Wege andere Kinder beim Auslegen eingeschlagen haben, wo deren Schwierigkeiten lagen und welche Anstrengungen geholfen haben, sie zu überwinden. Dabei können günstige von ungünstigen Lösungswegen unterschieden werden. Was man dabei lernt, kann in Lerntagebüchern festgehalten werden. Kindern, die es schwerer als andere mit dem Lernen haben, ist mehr damit geholfen, wenn sie in ihrer Fähigkeit zu Lernen gestärkt wer-

den, anstatt ihnen verpassten Lernstoff einzubläuen, auch wenn wir das Wissen als Basis des Lernens nicht unterschätzen dürfen. Das belegen z.B. die Forschungen von *Peter Strittmatter* (1997). Kinder wie Jenny dürfen mit ihrem Lernen nicht alleine gelassen werden. Ihre Lernwelt sollte auf vielfältige Weise mit den Lernwelten anderer Kinder kommunizieren, um einander gegenseitig zu stützen, anzuregen, herauszufordern, ohne einander zu bedrängen.

*Vom Anfang her prüfen:* Die Bedrängung kommt immer vom Ende her, von den äußeren Maßstäben, an denen sich erweist, ob das Lernen fertig ist. Nichts bedrängt Kinder mehr, als unfertig zu sein, wenn andere fertig sind. Prüfungen, die vom Ende her das Lernen bedrängen, schaden dem Lernen mehr als ihm zu nutzen. Wir brauchen keine Prüfungen, die argwöhnisch von irgendeinem Ende her messen. Wir brauchen Prüfungen, die auf den Anfang setzen. Prüfungen, die vom Anfang her ermesen, was gelernt wurde. Prüfungen auch, die die Zone der nächsten Entwicklung ausmachen, den nächsten Anfang markieren. Wir leben in einer Zeit, in der es endlich gelungen ist, für wichtige schulische Lernfelder ein lernförderliches diagnostisches Instrumentarium, das diesen Namen verdient, zu entwickeln. Wie einfach ist es zum Beispiel für einen diagnostisch Geschulten, an freien Texten der Kinder den Stand ihrer Schriftsprachentwicklung abzuschätzen. Damit lässt sich Schule machen. Dennoch werden immer z.B. noch Diktate geschrieben, die auch dadurch Angst und Verwirrung stiften, das sie nichts ermesen, was dem Lernen weiterhelfen könnte.

*Lebendiges Lernen:* Auf den Anfang kommt es an. Für die Aufgabekultur der Grundschule heißt das nicht zuletzt, dass sich in ihr Kinderleben erfüllt. Die Grundschule ist Kinderschule. Kindsein lässt sich nicht beschleunigen. Es muss, auch in der Schule, in seiner ganzen Fülle ausgelebt werden können. Das heißt nicht, dass man die Aufgaben der Grundschule klein machen muss. Auch Kinder wie *Jenny* wachsen an großen Aufgaben, wenn sie aus ihrem Leben kommen. Vielleicht hat *Jenny* auch deshalb Schwierigkeiten, ihre Dreiecke zu drehen, weil ihr die Aufgabe fern liegt. Aufgaben brauchen die Nähe zum Leben. Sie brauchen die Bewegungen des Lebens, um Impulse und Anstöße zu gewinnen. Sie brauchen die Empfindungen des Lebens, müssen fühlbar, spürbar, greifbar sein. Kindliches Lernen ist ganz wesentlich ein körperlicher, ein ästhetischer Prozess, in dem das Ordnen der Vorstellungen eng verbunden ist mit dem Ordnen der lebendigen Bewegungen und Empfindungen (vgl. *Fischer* 2002). Die Grundschule muss sich als eine lebendige Kinderschule verstehen, die zunächst lebt, was sie dann abstrahierend und distanzierend, modellbildend ordnet, um daraus allmählich isolierend und systematisierend fachliche Perspektiven zu gewinnen.

## **7. Im Kindergarten mit dem Lernen anfangen**

Kinder sind noch nicht fertig. Sie stehen am Anfang. Ein Ende ist noch lange nicht in Sicht. In dieser Anfänglichkeit genügt und erfüllt sich Kindsein. Darin, in ihrem Jetzt und Hier sind Kinder voll und ganz Mensch. Wer Kinder vom Ende her sieht, sieht nur Unfertiges. So zu sehen ist buchstäblich pervers. Wer wüsste das besser als der Kindergarten? Anders als die Schule, die sich auf ein Ende hin strecken muss, kann der Kindergarten sich ganz darauf einlassen, mit Kindern etwas anzufangen. Den Anfang macht das Kind, seine Welt, sein Leben, seine Situation – das ist zumindest der Anspruch. Auch wenn im Kindergarten, wie überall, Anspruch und Realität auseinandergehen: In seinem Anspruch, sich auf die Situation von Kindern einzulassen, verdient er alle Unterstützung. Vor allem muss er vor Versuchungen geschützt werden, ihn zu verschulen. Das ist schon einmal gescheitert. Er muss davor bewahrt werden, ihn – wie die Schule – vom Ende her zu denken, von den nützlichen Produkten, für die man etwas tauschen kann: gute Noten, einen Blitzstart in der Schule im Kampf um die besten Plätze. Was würden wir anrichten, wenn wir schon kleine Kinder zu unfertigen Lernern stempeln würden!

Aber es gehört auch zum Kind, dass es begierig ist, immer wieder über seinen Anfang hinauszukommen. Bildung steht dazu nicht im Widerspruch. Jedenfalls dann nicht, wenn man Sie nicht auf ein fertiges Produkt verkürzt, dass sich daran bemisst, was es einbringt. Im Gegenteil: Die kindlichen Anfänge stecken voller Bildungskraft. Mit Kindern etwas anzufangen, heißt diese Kräfte zu entfesseln. Vertrauen wir dabei auf die Vision, die Comenius vor mehr als dreihundert Jahren hatte: Kindern die ganze Welt in ihren wesentlichen Verhältnissen aufzuschließen, sie darin zugleich in ihrem ganzen Wesen, in allen ihren Kräften herauszufordern. Schon kleine Kinder hatte Comenius dabei im Blick.

*Welt der Schrift:* Die ganze Welt in ihren wesentlichen Verhältnissen, das ist bereits für kleine Kinder auch die Welt der Schrift. Auch wenn Kinder in der Regel erst in der Schule Lesen und Schreiben lernen, so leben sie doch schon viel früher in einer Welt voller Schrift. In dieser Welt bilden sie Strategien und Kompetenzen aus, mit Schrift umzugehen. Lange vor ihrer Schulzeit erwerben sie dabei Grundlagen, auf denen der schulische Schriftspracherwerb später aufbauen kann. Zu diesen frühen Erfahrungen gehört,

- dass Kinder lernen, das Ausdrucksverhalten, die Mimik und Gestik ihrer sozialen Umgebung zu deuten
- dass sie sich Bilder anschauen, dass sie bildliche Informationen deuten
- dass sie selbst Gesten zum Ausdruck bringen und im symbolischen Spiel Zeichen setzen
- dass sie etwas darstellen, z.B. in ihren ersten Kritzeleien
- dass sie Akten des Lesens und Schreibens begegnen und diese nachahmen
- dass sie sich in Situationen des Vorlesens mit Textbedeutungen auseinandersetzen, dass sie dabei über Schrift sprechen, Bedeutungen aushandeln, sich auf fremde Bedeutungskontexte einlassen, aber auch Bedeutungen aus dem Kontext lösen und auf sich selbst beziehen
- dass ihnen Schriftzeichen begegnen, dass sie Buchstaben und Wörter sammeln und Strategien entwickeln, mit ihnen umzugehen
- dass sie mit der Lautung von Sprache spielen, unabhängig davon, was sie bedeutet

In den letzten Jahren haben wir immer mehr Wissen darüber zusammengetragen, worauf es beim Lesen- und Schreibenlernen ankommt. Es kommt darauf an, Gedächtnisinhalte schnell und genau zu aktivieren, wenn beim Lesen Wortbedeutungen abgerufen werden. Wenn ein Kind etwas erliest, muss es sich kurzfristig Laute merken können und die Aufmerksamkeit aufbringen, wichtige von unwichtigen Informationen im Schriftbild zu unterscheiden. Vor allem aber bedarf es der Fähigkeit, sich auf die Lautstruktur der Sprache zu beziehen, der Fähigkeit, mit Silben und Reimen zu spielen und einzelne Laute aus dem Sprachfluss herauszuhören. Solche Fähigkeiten sind unverzichtbar, um Lesen und Schreiben zu lernen. Wer sie nicht hat, kommt nicht weit. Das ist ein Schicksal, dass nicht wenigen Kindern zuteil wird. Sie kommen mit dem Lesen und Schreiben nicht weit, werden – an den Maßstäben der Schule gemessen – nicht fertig. Die Welt der Schrift wird sehr bald für sie eine bedrohliche Welt.

Würzburger (vgl. *Küspert/ Schneider* 2000) und Bielefelder (vgl. *Jansen* u.a. 1998) Forscher haben herausgefunden, dass man dieses Schicksal offenbar lindern, wenn nicht gar abwenden kann. Man muss nur früh genug, schon im Kindergarten, nicht erst in der Schule, Risikokinder herausfinden und trainieren. Tatsächlich gibt es eindrucksvolle Erfolge. Aber der Kindergarten – eine Mess- und Trainingsstätte für Vorläuferfähigkeiten des schulischen Lernens, wäre das nicht wieder vom Ende her gedacht? Hier läge es am Kindergarten, eine pädagogisch sinnvolle Alternative zu formulieren. Er darf sich nicht dazu verleiten lassen, sich auf irgendein Ende hin zu strecken, auch nicht auf den Schulanfang hin. Aber es kann ihm gelingen, eine lebendige, reiche Sprach- und Schriftkultur zu entfalten, die alle Kinder herausfor-

dert, Sprache und Schrift zu spielen, zu explorieren, zu entdecken und dabei in den Zusammenhang der übrigen Beschäftigungen sinnvoll einzubinden. Kinder mit Entwicklungsnachteilen können dabei wichtige Vorläuferfähigkeiten gewinnen. Das schließt ihnen die Welt der Schrift auf, zu der sie sonst nur schwer einen Zugang finden könnten. Andere Kinder mögen unter solchen Bedingungen schon frühzeitig anfangen zu lesen und zu schreiben. Bildung braucht äußere Herausforderungen, an denen sie ihr inneres Maß nehmen kann. Ein „Zu-Früh“ gibt es dafür ebenso wenig wie ein „Zu-Spät“.

*Welt der Zahlen:* Die ganze Welt in ihren wesentlichen Verhältnissen – dazu gehört auch die Welt der Zahlen. Kinder können bekanntlich schon zählen, wenn sie in die Schule kommen, so oder so, mehr oder weniger. Schon Kleinkinder entwickeln die Fähigkeit, zwischen Mehr und Weniger, Teil und Ganzem zu unterscheiden, bevor sie überhaupt eine Sprache für diese Unterschiede gewinnen. Dass Kinder lange, bevor sie zur Schule kommen, herausgefordert werden, Situationen quantitativ zu betrachten, dass sie darin eine Sprache gewinnen und artikulieren, die es ihnen ermöglicht, Mehr und Weniger, Größer und Kleiner oder Vorher und Nachher begrifflich zu fassen, dass sie dabei Gelegenheit bekommen, konkret gegenständliche Mengen vergleichend zu ordnen, dass sie dabei eine Zählkompetenz entwickeln, z.B. die Fähigkeit, etwas abzuzählen, überhaupt die Fähigkeit, in Sachzusammenhängen etwas zu zählen, dass sie dabei Strategien nutzen lernen, z.B. die so wichtige Strategie, sich vier Gegenstände vorzustellen, wenn die Zahl Vier genannt wird – all das muss mehr als bisher zu einem Anliegen des Kindergartens werden. Forschungen, wie die von *Jens Holger Lorenz* (1998), sind dafür richtungsweisend.

*Welt und Sprache:* Lernen fängt immer da an, wo das einzelne Kind steht. Es ist das Verdienst des Situationsansatzes, das zu berücksichtigen. Darin hat er nicht nur für den Kindergarten, sondern auch für schulisches Lernen seine Bedeutung. Aber Lernen muss weitergehen. Es muss über die Situation, die Welt des Kindes immer wieder hinausführen, muss ihm neue Situationen, neue Welten eröffnen. Das gilt nicht nur für die Schule. Es gilt für jedes Lernen. Es geht darum, aufzubrechen, nicht stehen zu bleiben. Es geht z.B. darum, Kinder anzuregen und herauszufordern,

- sich vielfältigen und unterschiedlichen Phänomenen gegenüber aufzuschließen,
- Neugierde, ein aktives Suchverhalten, Freude am Entdecken, Explorationslust in der Begegnung mit Neuem und Fremdem zu aktivieren.
- sich auf die begegnende, manchmal fremd und bedrohlich erscheinende Welt einzulassen, einzuspielen.

Als *Dimitrios* zum ersten Mal einer leibhaftigen Kröte begegnet, spitzt er den rechten Zeigefinger aufs Äußerste, während die linke Hand zur Nase geht, um sie fest zu verschließen. Erst dann wagt der Zeigefinger den Bruchteil einer Berührung, die Dimitrios bis ins Mark zusammensucken lässt. Erst wieder in sicherer Entfernung löst sich der Klammergriff von der Nase, während der rechte Zeigefinger am Hosenbein abgewischt wird, um danach vorsichtig berochen zu werden. Wie viel Zeit geben wir Kindern eigentlich, um sich in solchen Begegnungen gegenüber der Welt aufzuschließen, und sei es zunächst auch nur um die Spitze eines Fingers? (vgl. *Fischer* 2003).

Auch die Sprache kommt beim Ordnen ins Spiel: als lebendiges Ausdrucksmittel, aber auch schon als Werkzeug eines ersten abstrahierenden, überblickenden Ordners, das damit anfängt, die Welt als Sache und Gegenstand zu gewinnen.

„Ein Schatten ist selber nichts, aber man wirft einen Schatten. Schatten sieht dunkel, fast schwarz aus. Man braucht eine Person, Baum oder einen Gegenstand und die Sonne.“

Das ist kein Gesprächsausschnitt aus dem Sachunterricht der Grundschule, sondern die Äußerung von *Tara*, einem Kindergartenkind. Auch im Kindergarten muss es darum gehen, der Sprache Raum zu geben, damit sie ihren ganzen Reichtum entfalten kann. Das gelingt am besten, wenn es nahe den lebendigen Eindrücken, den Empfindungen und Bewegungen geschieht, die Kinder an der Welt gewinnen. Kinder wie *Tara* sind in der Lage, auch anderen Kindern Sprachräume aufzuschließen, in die sie allmählich hineindenken und hineinsprechen können. Der Kindergarten – eine Kultur der Begegnung, des Ordnen und Kommunizierens von Welt, eine Kultur des mimetisch-ästhetischen Ordnen, eine Kultur der Sprache, des Gesprächs. Übrigens: Auf Sprachkurse für fremdsprachliche Kinder können wir da getrost verzichten. Nicht aber darauf, dass fremdsprachliche Kinder ihre eigene Sprache behalten dürfen, dass sie sich darin ausdrücken und austauschen dürfen, dass sie Anregungen erfahren, ihre eigene Sprache weiterzuentwickeln, auch wenn sie sich darauf einlassen müssen, die deutsche Sprache zu erlernen. Es darf nicht sein, dass Kinder in einer wichtigen Phase ihrer Entwicklung aus ihrer eigenen Sprache fallen, verstummen, ihre Sprache, ihren Mund gewissermaßen an den Haken hängen müssen, wenn sie morgens den Kindergarten betreten – ihr Mittel, sich auszudrücken, zu kommunizieren, ihr wichtigstes Werkzeug, ihre Gedanken, ihre Welt zu ordnen.

## 8. Schluss

Auf den Anfang kommt es an. Wer das bejaht, muss der Bildungsphase des Elementarbereichs, nicht nur der Grundschule, eine wesentlich höhere Wertigkeit geben. Dass wir unsere Kinder immer auch betreuen, ist selbstverständlich. Schlimm genug, dass wir uns darüber noch streiten müssen. Aber das Entscheidende ist, auch im Elementarbereich, die Bildung. Alles andere wäre vergeudetes Kinderleben. Wer Bildung will, darf die Strukturen und Ressourcen des Elementarbereichs nicht an der Betreuungsaufgabe, er muss sie an der Bildungsaufgabe bemessen. Die Bildungsaufgabe überspannt einen Entwicklungszusammenhang, aus dem sich Kindergarten und Grundschule gar nicht sinnvoll herausdividieren lassen. Was hier unsinnig getrennt ist, erzeugt Brüche, die zu Lasten der Kinder gehen. Allerdings: Wenn man derzeit die Forderung nach mehr Einheit im Elementar- und Primarbereich verlauten lässt, so dämpft man dabei unwillkürlich seine Stimme. Aus Angst, von jenen gehört zu werden, die nur darauf warten, die Grundschule aus den Bindungen an die Sekundarstufe abzuschneiden. Das wäre der komplementäre Unsinn.

Lassen Sie uns dennoch zum Abschluss ein wenig träumen! Von einer Zeit, zu der Erzieher und Erzieherinnen gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern an den Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten ausgebildet werden. Wo beide ihre je besonderen Blickrichtungen auf den Bildungszusammenhang von Kindern miteinander austauschen und verschränken können, wo sie sich der gemeinsamen Aufgabe stellen könnten, die Anfänge des Lernens zu stärken. Wenn sich da nicht doch wieder am Ende ein Albtraum einstellen würde! Der Albtraum, der uns derzeit an den Pädagogischen Hochschulen bedrängt. Der Albtraum einer Reform des Studiums der Lehrämter. Darin wird die Grundschule noch mehr in ihren Möglichkeiten geschwächt, das Lernen von seinen Anfängen her zu stärken. Stattdessen weht der Wind schärfer und entschiedener denn je vom Ende her, um Kinder wie *Jenny*, *Hannes* und später auch *Tara* nicht aus dem Ruder laufen zu lassen.

**Literatur:**

- Baumert, Jürgen u.a.* (Hrsg): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2 Bde.. Opladen 2000.
- Baumert, Jürgen u.a.* (Hrsg): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2003.
- Brügelmann, Hans: Projekt LUSR. Zwischenbericht 4.4.2003. Manuskript. Siegen 2003.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.
- Fischer, Hans-Joachim*: Annäherung und Distanzierung im Wahrnehmungsprozess. In: *Hauskeller, Michael* (Hrsg.): Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Zug/ Schweiz 2003.
- Fischer, Hans-Joachim*: Grundschule – Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt. Bad Heilbrunn 2002.
- Hovestadt, Gertrud*: Weichenstellungen nach PISA. Recherchen in den deutschen Bundesländern. 2003.
- Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang*: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. (2. Aufl.) 2000.
- Jansen, H./ Mannhaupt, G./ Marx, H./ Skowronek, H.*: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen 1998.
- Laukenmann u.a.*: Eine Untersuchung zum Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen im Physikunterricht. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 6. Jg. 2000. S. 139 – 155.
- Lipowsky, Frank*: Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: *Drews, Ursula/ Wallrabenstein, Wulf* (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 114. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.. Frankfurt a.M. 2002. S. 126 – 159.
- Lorenz, Jens-Holger*: Unveröffentlichtes Manuskript zur Darstellung und Begründung eines Forschungsvorhabens zur Dyskalkulie-Früherkennung. 1998.
- Rosbach, Hans-Günther*: Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von Jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: *Ralf Laging* (Hrsg): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren 1999. S. 80 – 91.
- Schmitt, Rudolf* (Hrsg): Grundlegende Bildung in und für Europa. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 112. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.. Frankfurt a.M. 2001.
- Strittmatter, Peter*: Schulangstreduktion. Neuwied und Berlin 1997.
- Weinert, Franz E./ Helmke, Andreas* (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997.