

# Schule ohne Chancengleichheit

Autor(en): **Michel-Alder, Elisabeth**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Profil : sozialdemokratische Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur**

Band (Jahr): **51 (1972)**

Heft 3

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-338507>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Schule ohne Chancengleichheit

Ich kenne niemanden, der sich öffentlich zum Anwalt einer ungerechten Schule stempelt – aber fast so selten sind Leute, die praktisch in Richtung gerechtere Schule tätig sind. Fehlt es an Informationen, an Erfolgsaussichten, an bereitwilligen Personen, hindert das verkrustete, immobilisierte «System»?

Im Zuge der Nationalratswahlen 1971 haben sich fast alle Parteien mit grundsätzlichen Stellungnahmen und Zielsetzungen an die Öffentlichkeit gewendet. In all diesen Betrachtungen kann sich das Bildungswesen nicht über mangelnde Aufmerksamkeit beklagen: Es steht im Rampenlicht. Nicht zuletzt fällt die Übereinstimmung der Parteistimmen auf: Alle Politiker sammeln sich einmütig hinter dem Postulat der *Chancengleichheit*. Das mahnt zur Vorsicht.

Was verstehen die unterschiedlichen Gruppen unter Chancengleichheit? Haben wir sie vielleicht heute schon verwirklicht – dann wären wir von künftigen Anstrengungen dispensiert?

Halten wir uns kurz das Bild des ersten Schultages vor Augen: Alle Kinder stehen auf der gleichen Startlinie. In Klassen geordnet sitzen die Schüler in einigermassen vergleichbaren Zimmern und arbeiten mit den staatlich-offiziellen gleichen Lehrmitteln am selben Lernstoff, geführt und beaufsichtigt von Lehrkräften mit gleichen kantonalen Lehrbefähigungsausweisen. Was will man eigentlich noch mehr?

Blenden wir noch ein zweites Bild ein: Am Ende der Schulpflicht stehen die Jugendlichen – durchleuchtet und ausgemessen ist ihre «Intelligenz» – in verschiedenen Gruppen auf dem Pausenplatz. Ihre Zeugnisbüchlein weisen verschiedene Farben auf, in ihren Mappen stecken ganz unterschiedliche Bücher und Hefte. Die entscheidende Differenz (die damit eng zusammenhängt) zeigt sich in ihren Zukunftsplänen und Aspirationen. Das Spektrum ist weit. Wer ein gutes Auge hat, kann bereits klar erkennen, welche weit voneinander liegende Positionen die 25- bis 28jährigen einst im Gefüge unserer Gesellschaft einnehmen werden: Manche landen oben, auf sanften Kissen, andere auf Holzbänken und in engen Räumen. Bei der Verteilung der sozialen Positionen hat die Schule mit ihren unterschiedlichen Zeugnissen und Noten ein gewichtiges Wort mitzureden. Die neun Jahre Volksschule sind ein Sieb, das die Körnchen nach bestimmten Merkmalen sortiert. Nach welchen?

Die Schulen verfügen über Massstäbe für bestimmte Arten von «Leistungen»; sie wissen offenbar recht genau, was «Begabung» ist und haben ihre Ausleseverfahren entsprechend ausgerichtet.

In den letzten Jahren schöpften verschiedene kritische Beobachter der Schulszene Verdacht gegen diese *Selektion*. Die Sozialwissenschaften

setzten mit ihren Untersuchungen ein und stellten das gerechte Funktionieren des Siebes in Frage. Das Ergebnis lässt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Unser Schulsystem benachteiligt in krasser Weise die schwächeren sozialen Gruppen unserer Bevölkerung.

Es bestätigt sich immer wieder das alte Vorurteil, dass die Leute mit dem schmalen Portemonnaie, die Männer und Frauen in Hilfsberufen, nicht zufällig im Schatten stehen. Da liegt die Vermutung auf der Hand, dass sie eben nicht so viel im Kopf haben wie die leitenden Angestellten oder die Intellektuellen. Wen kann es da wundern, wenn sie ihren Sprösslingen auch nur bescheidene Intelligenzkräfte weitervererben können und eben «dumme» Kinder gebären?

Wissenschaftler haben unter anderem die Aufgabe, solchen Vorurteilen zuleibe zu rücken und sie auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen. Auch die alte Mär vom unausweichlichen Schicksal der *vererbten Begabung* wurde an verschiedenen Orten kritisch durchleuchtet.

Fruchtbare Ansätze verhiess zunächst die Zwillingsforschung: Eineiige Zwillingspaare (solche mit genau gleichem Erbgut also), die in unterschiedlichen Milieus aufwuchsen, wurden in ihrer Entwicklung beobachtet. Mit diesen Untersuchungen versprach man sich Aufschluss über Zusammenspiel und Bedeutung von Erbfaktoren und Umwelteinflüssen beim Zustandekommen von menschlicher «Begabung». Bis heute liegen keine hieb- und stichfesten Resultate solcher Arbeiten vor. Der Grund dafür ist lapidar: Die Anzahl der untersuchbaren Fälle genügt einfach noch nicht für wissenschaftlich verantwortbare Schlüsse – glücklicherweise gibt es wenige Zwillingspaare, die gleich nach der Geburt getrennt werden.

Bis jetzt ist es andererseits nicht gelungen, die Erbfaktoren von «Intelligenz» in den menschlichen Keimzellen auszusondern und genau nachzuweisen. Gewiss ist heute einzig, dass die verschiedenen Einflüsse, die den kindlichen Entwicklungsprozess (Sozialisation) bestimmen, den Löwenanteil am Zustandekommen von «Begabung» ausmachen. Diese Tatsache verpflichtet jeden Erzieher eindeutig zu vollstem Einsatz bei Weckung und Förderung von Begabungen – ihm fällt offenbar die entscheidende Rolle zu. Dabei muss er von staatlicher Seite her jede mögliche Unterstützung erhalten. Jeder Verweis auf angebliche «Dummheit» eines Kindes muss angesichts dieser Tatsachen als schäbiger Vorwand für eigene Bequemlichkeit von Erziehern oder Politikern entlarvt werden.

Unser Schulwesen *diskriminiert somit die Kinder aus soziokulturell schwächerem Milieu*. Offenbar garantieren gleiche Startchancen noch keine gerechten Bildungschancen, die Schule funktioniert «ungerecht». Was sollen Lehrer oder Bildungspolitiker dagegen unternehmen? Können sie überhaupt etwas tun?

Zweifellos müssen wir im Schulbereich mutig verändern und reformieren – doch hier sollen nicht die Probleme der Schule zur Sprache kommen, sondern der Zeitraum der kindlichen Entwicklung, der zeitlich vor dem

Schuleintritt liegt: die *Vorschulzeit*. Im Sozialisationsprozess der ersten sechs Jahre erwerben die Kinder sowohl Mass wie Qualität ihrer «Begabung»; was in diesen Jahren geschieht, entscheidet weitgehend über Gleichheit oder Ungerechtigkeit der Chancen in Schule, Beruf und Gesellschaft.

Ich gehe hier – das dürfte bereits deutlich geworden sein – von einem dynamischen, aktiven Begabungsbegriff aus: Mitmenschen und Umwelt begaben das Kind – oder verwehren ihm diese Möglichkeit. Diese Auffassung steht in gewissem Gegensatz zu alten pädagogischen Leitsätzen, die besagen: Das Wesen des Kindes ist vorgegeben, es entfaltet sich genau im richtigen Zeitpunkt auf Grund des geringsten Anstosses von aussen – ganz wie ein Pflänzchen, das man bloss hie und da mit dem Giesskännchen traktieren muss. Die moderne Bildungsforschung zwingt uns zum Abschiednehmen von solchen kindergärtnerischen Leitbildern und zur mutigen Übernahme grösster Verantwortung im Sozialisationsprozess, sei es als Tanten, Eltern, Lehrer oder Grossväter.

Was verstehen wir eigentlich unter «*Begabung*»? Wir denken etwa an

- allgemeine Umweltorientierung, «sich-zurecht-finden», an die Einsicht in Zusammenhänge, die Unterscheidung von Ursachen und Wirkungen usw.
- Unterscheidungsvermögen von Wahrnehmungen; gut ausgebildete Sinne
- psychomotorische Geschicklichkeit (Beherrschung von Bewegungsabläufen, Handfertigkeit usw.)
- Selbsteinschätzung; Einsicht in eigene Grenzen; Vertrauen in eigene Fähigkeiten
- Sprachentwicklung und Sprechverhalten: verschiedenste Situationen sprachlich differenziert erfassen können
- Begriffsbildung: Kategorien bilden; Konkretes und Abstraktes unterscheiden, analysieren können usw.
- Neugier (Motivation), Interesse für alles Neue; Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit
- Kreativität: schöpferische Kraft für neue Problemlösungen oder neue Spielvarianten.

Für die Entwicklung solcher Fähigkeiten ist bei uns zunächst die *Familie* zuständig. Während der ersten Phase kindlicher Entwicklung ist sie der dominierende Sozialisationsagent.

Im folgenden wollen wir uns mit den Voraussetzungen verschiedener Familientypen für eine Erziehung im Vorschulalter beschäftigen. Anhand vereinfacht dargestellter Zusammenhänge werden wir Mängel aufweisen und an Grenzen von Begabung im Familienkreis stossen. Das heisst nichts anderes, als dass wir im Lauf dieses Vorgehens einen Aufgabenkatalog für neue Vorschuleinrichtungen erarbeiten (der hier natürlich unvollständig und wenig differenziert bleiben muss) – denn solche neuen Institutionen

müssen wir zweifellos ins Auge fassen, wenn uns das gerechtere Bildungswesen ein echtes Anliegen ist.

Um die recht komplizierten Sachverhalte einigermaßen verständlich zu machen, wird im folgenden zwischen soziokulturell Benachteiligten (unteren Schichten) und mittleren Schichten unterschieden. Die etwas schematische Trennung darf nicht darüber hinweg täuschen, dass verschiedene Faktoren der gesellschaftlichen Stellung eine Rolle spielen – dies sowohl für den Vater wie für die Mutter. Solche Faktoren sind finanzielle Lage, Beruf, Stellung im Betrieb, Bildung, Teilnahme am «kulturellen Leben», Interessengebiete usw.

Die *Entwicklungspsychologie* lehrt uns, dass das Kind seine ersten Lernschritte vollzieht, indem es das Verhalten seiner Erzieher nachahmt; mit anderen Worten, es lernt durch identifikatorische Übernahme vorgegebener Verhaltensmuster. Diese Erkenntnis erhellt die Tatsache der grossen Bedeutung aller Personen in der kindlichen Umgebung. Das kleine Kind ist für seine «Intelligenzentwicklung» völlig abhängig von Personen, die ihm Varianten menschlichen Verhaltens vorspielen (die es später weiterentwickeln, kombinieren und auch variieren kann) – dies gilt praktisch für die ganze Zeit vor dem Schuleintritt.

In der patriarchalischen Grossfamilie früherer Jahrhunderte (etwa auf Bauernhöfen oder in Handwerkerhäusern) erfüllte die Familie zweierlei Aufgaben: Sie war die Organisation des engsten menschlichen Zusammenlebens einerseits und andererseits die Arbeits- und Produktionseinheit, der «Betrieb». Ein grösserer Kreis von Verwandten und Mitarbeitern lebte gemeinsam. Die Kinder fanden verschiedene «Vorbilder», viele Lernobjekte und Kameraden – damit wurde ihnen vielseitiges Handeln zugänglich. Eine einsame Autorität (sei es des Vaters oder der Mutter) kam nicht zustande, weil diese Schlüsselfiguren im Sozialisationsprozess im Vergleich mit anderen Erwachsenen relativiert werden konnten. Die Arbeit von Vater und Mutter spielte sich im engen Lebensraum ab, die Kinder erwarben selbstverständlich enge Beziehungen und Kenntnisse der Berufswelt. Der Vater hielt ökonomisch eine selbständige Stellung, er konnte die Rolle des Hausherrn ohne Bluff ausfüllen. Eine Identifikation mit ihm verhiess Erfolg. So wie Vater und Mutter die Verhältnisse überschauten und meisterten, so konnten es dereinst auch die Kinder, wenn sie väterliches Tun und Lassen übernahmen. In Zeiten sehr gemächlichen Wandels «stimmten» Verhaltensnormen über lange Zeiträume hinweg, sie waren echte Hilfen.

Skizzieren wir nun kurz die Situation in der heute üblichen kleinbürgerlichen Arbeitnehmerfamilie, die wir in den Städten und Agglomerationen antreffen. Sie leben in kleinen Wohnungen, die wie Bienenwaben zu grossen Blöcken aufgetürmt sind. Der Vater ist abhängig vom Lohn, vom Arbeitgeber; er leistet sein Tagwerk ab im grossen, unüberschaubaren Betrieb, in dem er selbst bloss ein Rädchen darstellt. Er kennt kaum mehr

die Zusammenhänge, in welchen seine Arbeit steht. Er hat zur Genüge erfahren, dass er am besten durchkommt, wenn er tut, was andere über ihm befehlen. Er durchschaut die heutige Welt mit all ihren Problemen nicht und lässt sich in seinem Tun und Lassen von der *Meinung der anderen* leiten. Er weiss, was «man» von ihm erwartet, weiss, was sozial akzeptiert wird und versucht zumindest, sich und seinen Angehörigen einen anständigen Anteil an den Konsumgütern dieser Erde zu sichern. Ein selbstbestimmtes Zurechtfinden in der Welt kann er sich nicht «leisten» in seinen Verhältnissen, er käme dabei aus Konflikten nicht heraus. Man hat ihm im Lauf seiner Entwicklung jeden Mumm abgekauft und ihm sogar die Überzeugung eingepflicht, dass solcher Mumm schädlich ist – was für ihn wohl zutrifft. Er taucht nur selten und für kurze Zeit im häuslichen Verband auf: am Feierabend. Er (und oft auch die Frau) richtet sich nach den Normen der Masse und gibt diese Normen direkt an seine Kinder weiter als Handlungsmaßstäbe. Eigene Strebungen und Impulse kennt er kaum – ausser Frustrationen; um nirgends anzuecken, hat er resigniert und erwartet von seinen Kindern die gleiche Haltung. Im Weigerungsfall erzwingt er sie. Die vorfindlichen Ordnungen sind festgefügt – das ist sein Weltverständnis. Was bleibt da anderes als Unterwerfung?

In der typischen Familie mittlerer Schichten gelingt es Eltern (die ja ihrerseits bereits in der Lage waren und sind, eigene Möglichkeiten zu realisieren) ihre Kinder gegen den Konformitätsausdruck und gegen Verhaltenszwänge der Gesellschaft abzuschirmen und ihnen damit eine echte Chance zu bieten, wirksam Widerstand zu leisten und eigenes Selbst zu entwickeln.

Das *Gesellschaftsbild*, das Unterschichteltern ihren Sprösslingen mit auf den Weg geben, ist traditionell und statisch: Gesellschaftliche Unterschiede und Spannungen sind als Gegebenheiten schlicht zu akzeptieren (hie und da stützt man bestehendes Unrecht mit der Annahme, dass es von Gott so eingerichtet worden sei und damit einen höheren Sinn erhalte . . .). Der Mensch «ist einfach so» – er will eine gesellschaftliche Hierarchie mit «oben» und «unten». Vollkommenheit gibt es hienieden nie, wer ändert, kommt bloss vom Regen in die Traufe. Der Gang aller Dinge ist mies und verwirrend; die Welt entwickelt sich nach Sachzwängen, nicht etwa auf Grund menschlicher Entscheidungen, die allenfalls zu beeinflussen sind. Irgendwelches Schicksal spielt immer die Hauptrolle: im Beruf, bei häuslichem Missgeschick, bei der Schulkarriere.

Soziologisch betrachtet spielt jeder Mensch im Lauf seines Lebens eine Vielzahl von *Rollen*: zum Beispiel als Tochter, Stenotypistin, Schwester, Freundin, Staatsbürgerin usw. In der Familie lernt das Kind sein erstes Rollenspiel, als Sohn etwa. Es erlebt andere Rollen, Prototypen wie Mann und Frau, Mutter, Bruder usw. Soll der Einzelne in unserer vielschichtigen, rasch entwickelnden Welt bestehen und sich durchsetzen, so ist er auf ein differenziertes, flexibles, variantenreiches Rollenspiel angewiesen. Nun ist

die soziokulturell benachteiligte Familie aber durch sehr eingeschränktes, rigides Rollenverständnis charakterisiert. Hier dominieren richtige Verhaltensschablonen, Matrizen für Handlungen und Reaktionen. Die Mutter ist Herrscherin im Haushalt. Sie ist ausschliesslich Mutter und dies gegenüber den Kindern wie dem Ehegatten im familiären Milieu. Sie ist einem doppelten Rollenspiel nicht gewachsen. Der Vater ist Geldverdiener. Er muss abends in Ruhe gelassen werden und hält Hausarbeit für unvereinbar mit seiner Männlichkeit – so weigert er sich zum Beispiel, als lächerliche Figur mit einer Posttasche herumzulaufen. Die Rollen funktionieren stur, entwickeln sich nicht, werden kaum je neu interpretiert. Die familiäre Arbeitsteilung ist konsequent: es gibt Männerarbeit und Aufgaben für Frauen und Mädchen, also Tätigkeiten, die allein auf Grund der Geschlechtszugehörigkeit zugewiesen werden. Zusammenarbeit bei der Erledigung solcher Aufgaben ist höchst selten. Das Kind lernt nicht, Rollen selbst auszugestalten oder gar eigene Interessen und Strebungen in verschiedenen Rollen darzustellen. Seine Möglichkeiten zur Selbstpräsentation sind im echten Wortsinn ein-fältig: Es kann sich bloss in einfachen Schablonen ausdrücken. Wo diese der Situation nicht angemessen sind, erwacht die Angst – und Angst heisst immer Rückzug, nie Selbstentfaltung.

Jedes Kind ist bestrebt, sich durch Wohlverhalten das Lob seiner Eltern zu sichern. Kinder in unteren soziokulturellen Schichten erreichen dieses Ziel durch totale Anpassung an Verhalten und Erwartungen ihrer Eltern; störende, verunsichernde Abweichungen werden tunlichst vermieden.

Im anregenden Mittel- und Oberschichtmilieu wechseln die Situationen rasch, sie fordern die Kinder zu facettenreichem Antwortverhalten ganz selbstverständlich heraus. Diesen Kindern gelingt es, eigene Strebungen einzubringen, im Rollenspiel der Umwelt mitzuteilen und durchzusetzen. Diese Fähigkeiten erfahren wirkungsvolle Unterstützung im Elternhaus. Im Rahmen der Familie ist sture Arbeitsteilung (etwa nach Geschlechtsrollen) nicht üblich, Erwachsene und Kinder arbeiten zusammen und bei der Verteilung der Aufgaben wird individuellen Talenten weitgehend Rechnung getragen (die dadurch intensive Förderung erfahren). Dem Kind wird kaum Verzicht auf Eigenes, Schöpferisches aufgezwungen (nur im Konfliktfall zieht es den Kürzeren) – ganz im Gegenteil. Es wird zu konstruktivem Spielen angehalten, zum Malen und Zeichnen, zum Bauen und Manipulieren. Seine Erzieher arrangieren ihm Situationen, die es aus eigener Einsicht und Kraft meistern kann. Dabei erlebt es echten Erfolg, gewinnt die für seine Entwicklung so wichtige Ich-Stärke und Eigenständigkeit. Es lernt, die Erwartungen seiner Umwelt richtig einzuschätzen, konkurrierende Rollenerwartungen (zum Beispiel von Spielkameraden und der Mutter) ohne Schuldgefühle auszustehen und aufzulösen.

Eine wichtige Komponente des Rollenverhaltens ist die Möglichkeit zur Kooperation, zur Interaktion in Gruppen. Vielseitige, intensiv gepflegte *Aussenkontakte* der Familie erschliessen dem Kind verschiedene Identi-

fikationspersonen, damit neue Gestaltungsmöglichkeiten im Rollenspiel und verschiedene Bereiche für persönliches Erleben und Erfahren (etwa unterschiedliche Berufswelten, Wohnformen, Siedlungen, Quartiere, soziale Klimata usw.). Die soziokulturell ärmere Familie ist vorab mit inneren eigenen Problemen beschäftigt, sie pflegt nur beschränkt Kontakte mit anderen Familien (dabei sind Blutsverwandte bevorzugt) – also sind auch in dieser Beziehung die Kinder aus mittleren Sozialschichten im Vorteil (ganz zu schweigen von den Möglichkeiten der Kinder in den führenden Familien).

Eine Schlüsselstellung nimmt der *Spracherwerb* in der kindlichen Entwicklung ein, zumal er in engster Verbindung mit der Entwicklung des Denkens steht. (Der Zusammenhang ist im Detail noch nicht geklärt.) Sprache darf ja nicht einfach als Transportmittel von Gedanken und Gefühlen verstanden werden, in der Sprache werden schichtspezifische Handlungsmuster und Rollenkonzepte zur Umweltrealität in der Psyche des einzelnen. Während die Erzieher in sozial begünstigten Schichten viel von sprachlicher Beeinflussung ihrer Zöglinge halten und diese aufmuntern, ihre Anliegen in Worte zu kleiden, fehlt diese Wertschätzung in benachteiligten Bevölkerungskreisen. Diese Leute lassen ihren Gefühlen und Strebungen unvermittelt ihren Lauf, ihre Darstellungsformen sind mimisch, gestisch, können in Körperhaltung oder einfachen Lauten zur Geltung kommen. Ihre Kinder sprechen logisch-grammatikalisch wenig komplex, ihre Sätze sind wenig gegliedert, es zeigt sich Unsicherheit bei der Wortwahl. Zwar fällt in konkreten Beschreibungen ein ausdrucksstarker, reicher Sprachschatz auf, aber die Erfassung abstrakter Sachverhalte bereitet grösste Schwierigkeiten. Bevorzugt werden Hauptwörter (Substantive), die Gegenstände stehen im Vordergrund, können allerdings nur schlecht zueinander in Beziehungen gesetzt werden. Die Sprache ist mit stark gefühlsbetonten Redensarten dicht durchsetzt, doch auch in diesen Passagen wenig differenziert. Im übrigen operieren diese Kinder mit Stereotypen und Klischees, ihrem Rollenverhalten genau entsprechend. Im Vergleich dazu lernen begünstigte Kinder, an die Stelle von Sprachhülsen eigene Wortfolgen zu setzen, ähnliche Sachverhalte in abweichenden Formen auszudrücken. Sie können Sprache als Mittel erleben, um von sich selbst Abstand zu nehmen.

Wir haben bereits festgestellt, wie sorgfältig Eltern der Mittelschicht Impulse und Ideen ihrer Kinder stützen und fördern. Sie regen ihre Sprösslinge zu eigenen Leistungen an und setzen Ziele für solche Tätigkeiten, die erreichbar sind (natürlich nicht ohne Anstrengung) und zu Erfolg führen. Erfolgserlebnisse wiederum erhöhen die Bereitschaft für neue Anstrengungen: das *Anspruchsniveau*, die Leistungsfreude wachsen. Davon ist unzweifelhaft der Verlauf jeder späteren Schulkarriere in entscheidendem Mass abhängig, denn Wissen und Fertigkeiten lassen sich bei hoher Leistungsbereitschaft in gewissem Umfang auch später noch er-



werben. Schlechteste Voraussetzung für Schulerfolg ist anspruchslose, geduldige, freudlose Passivität; beste Aussichten haben interessierte, selbstbewusste Kinder. Dieses «*motivierte*» Verhalten kommt zustande, wenn das Kind

- unablässig und unwandelbar gefühlsmässig aufgehoben und gestützt wird von seiner Umgebung (etwa den Eltern)
- in seinen Tätigkeiten hohe Ansprüche (allerdings ohne Druck) akzeptiert
- Selbstbewusstsein, Selbständigkeit, Ichstärke erwirbt
- durch Lob und Belohnung bekräftigt wird.

Was heisst dies anderes, als dass ein erfolgreiches Kind Erzieher braucht, die selbst zukunfts- und leistungsorientiert sind?

Mittelschichtskinder sind auf eigenes Fortkommen konzentriert, sind oft Egoisten, die ehrgeizige Einzelleistungen jeder Beschäftigung in der Gruppe vorziehen. Ihnen gehen oft *soziale Qualifikationen* ab, sie taugen nicht als Teamkollegen, können nicht teilen. In solidarischem Verhalten sind ihnen die Kinder aus unteren Schichten einige Nasenlängen voraus.

Betrachten wir diese vorläufige Zusammenstellung von Unterschieden, haben wir eine Reihe von Belegen für die Tatsache vor Augen, dass die Erziehungspraktiken der unteren Schicht schlechter auf das eigenständige Zurechtfinden in der Welt vorbereiten als die Sozialisation in der gut gestellten Familie. Um allen Kindern gleichmässig Zugang zu verschaffen zu wichtigen Qualifikationen für erfolgreiches Bestehen im Leben (sei es als Bewahrer des Bestehenden oder als revolutionärer Veränderer) ist die Hilfe des Staates vonnöten. *Neue Vorschulinstitutionen* sollen die Eltern stützen und ergänzen in ihren eigenen Bemühungen.

Vorschule ist Mode – das verpflichtet zu kritischen Vorbehalten. Immerhin ist zu bedenken

- dass heute bereits ein gutes Angebot an Büchern, Programmen und Spielen für die Förderung von Kindern bis zu sechs Jahren auf dem Markt angepriesen wird. Voraussetzungen für Erfolg sind Geld, Geduld, Aufmerksamkeit, Zeit, Interesse der Erzieher – lauter Dinge, die eben den Männern und Frauen aus soziokulturell schwächeren Schichten fehlen. Die aktuelle Situation wirkt sich zu Gunsten der Kinder aus, die ohnehin im Vorsprung sind – das freie Angebot verschärft die Ungleichheit der Chancen.
- dass Arbeitereltern die Bedeutung der Schule unterschätzen (schon weil ihnen in dieser Institution kein Erfolg zuteil wurde). Sie sehen in der Schule ein notwendiges Übel und übertragen diese Einstellung auch auf ihren Nachwuchs. Mittelschichteltern bereiten real und moralisch auf die Schulsituation vor, sie sind gerne bereit, neue Schulungsmöglichkeiten zu nutzen. Freiwillige Vorschulen haben – wie sich im Ausland gezeigt hat – die Mittelschichtkinder angelockt. Die Benachteiligten blieben aus (die Eltern wollten ihnen dies ersparen) und gerieten noch mehr ins Hintertreffen.

Wenn hier von Vorschuleinrichtungen die Rede ist, so dürfen sich zwei Missverständnisse keinesfalls einschleichen: Vorschulen sind niemals als Vorverlegung der Schulpflicht zu verstehen, da bleibt kein Raum für intellektuellen Drill, von Früh- und Frühestlesen keine Spur (ausser die Kinder zeigen solche Bedürfnisse). Leistungsdruck, Noten, Prüfungen, Zeugnisse gibt es keine – sie dienen ja auch nicht der individuellen Förderung, sondern der Diskriminierung. Vorschulen erfüllen auch nicht den Zweck, die Anpassung an unser bestehendes Schulsystem reibungsloser zu gestalten, im Gegenteil. Vorschulerziehung wird nötig, um *autonomes Handeln*, also Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu ermöglichen, um das Kind auszurüsten für sinnvollen Widerstand gegen unvernünftige Forderungen. Auch auf diesem Weg kann das heutige Schulwesen in Frage gestellt werden, vielleicht lassen sich auch von dieser Seite Reformimpulse entwickeln.

Über die *Inhalte* institutionalisierter Vorschulerziehung soll hier nur wenig gesprochen werden. Generell ausgedrückt: Es sind Möglichkeiten bereitzustellen für eigene Erfahrungen mit Gegenständen, verschiedensten Personen und Rollen. An solchen Erlebnissen wachsen Experimentierfreude, Interessen, Kenntnisse – und nicht zuletzt die sprachliche Kompetenz. Entscheidend ist die Konfrontation mit Realitäten und der Abschied von falscher «Kindertümlichkeit». Mit Spass besprechen Kinder zum Beispiel die Probleme von Finanzbeamten oder hantieren mit physikalischen Geräten – da verblasst der Reiz neuer Puppen sehr rasch.

Die Kinder müssen die Vorstellung von einer Welt gewinnen, welche sich verändern lässt; sie müssen die Schwächen der Gesellschaft durchschauen und sich Gedanken über Ungerechtigkeiten machen. Sie sollen variantenreiches Rollenspiel erlernen und eifrig in Gruppen tätig sein. Sie müssen Aufgaben meistern, die nur in Zusammenarbeit lösbar sind und ihr Tun stets sprachlich erläutern und beschreiben. Ihre Neugier muss geweckt, gestillt und gesteigert werden. Kinder sollen Erfolge, eigene Stärken erleben und sich neue Erlebnisbereiche erschliessen – das ist in wenigen Sätzen das Programm künftiger Vorschulen.

Wichtig ist in diesem Programm die Sprachförderung. Zuweilen ist in diesem Zusammenhang die Rede von «kompensatorischem» Lernen. Dieser Ausdruck ist reichlich fragwürdig, klingt doch in diesem Vokabular eine mindere Einschätzung, ja eine Verachtung der einfachen Sprache mit. Solche Wertung ist anmassend – und schlechteste Voraussetzung für echte Förderung. Das Kind kann sich nicht wirksam entfalten, wenn ihm zuerst das Bewusstsein eigener Minderwertigkeit eingepflegt wird. Zunächst müssen die (auf Mittelschichtnormen ausgerichteten) Erzieher Abschied nehmen von ihren gut bürgerlichen Vorstellungen von ganzen Sätzen, schmutzigen Ausdrücken und edlen, poetischen Wendungen. Stark gefühlsgeladene Ausdrücke sind – vom Gehalt her betrachtet – nie falsch, sie dürfen keinesfalls abgewiesen werden. Ein dürres Sprachtraining, das

sich am Vorbild des Lehrers ausrichtet, hilft nicht weiter, ebenso wenig Auswendiglernen und Schnellsprechen. Solche Mätzchen lassen bestenfalls im Test den Intelligenzquotienten um ein paar Punkte steigen – ein völlig wertloser Trick. Sprache muss im Erlebnisbereich gedeihen, sie erfährt bloss in der Umweltrealität echte Förderung. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die sprachlichen Standards der Mittelschicht für diese Spracherziehung wegweisend sind, nicht umgekehrt. Dieses Vorgehen ist problematisch, weil es eine gewisse Entfremdung vom Elternhaus (auch affektiv) zur Folge haben kann, aber trotzdem das kleinere Übel. Es hat sich nämlich gezeigt, dass analytisch-abstraktes Denken im Sprachverhalten der mittleren Schichten besser zur Geltung kommt, und gerade dieses Denken braucht der selbständige Mensch in der modernen Welt.

In Vorschulen muss ein breites Lernangebot bereitstehen, die Lernphasen sind nie im voraus schon genau programmiert, den Kindern bleibt die Wahl. Lehrer oder Lehrerin machen Vorschläge, die Kinder entscheiden. Dabei kommen Einzel- und Gruppeninteressen gleichmässig zur Geltung, spontane Einfälle haben jederzeit Platz. Wenn die *Kinder mitbestimmen*, haben wir einigermassen Gewähr, dass sie nicht überfordert werden. Die Erzieher sind an der Entscheidung mitbeteiligt, wissen aber jederzeit, dass die Kinder über die besseren Argumente verfügen, selbst wenn diese nicht logisch sind. In solchen Diskussionen lernen die Kinder, Konflikte und Wünsche so auszuhandeln, dass Mehrheiten wie Minderheiten gleichermassen zu ihrem Recht kommen. Damit ist ein Schritt in Richtung Vorbereitung und Demokratie, auf staatsbürgerliche Verantwortung hin getan.

Zweitrangige Tugenden wie Sauberkeit, Ordnung und Gehorsam stehen nicht im Vordergrund. Die Beschäftigungen in der Vorschule dürfen keinesfalls eine vorindustrielle Gesellschaft vorspiegeln, keine Zeit des Handwerks, der Beschaulichkeit und des Überschaubaren; gerade damit würde dem Kind die wirksame Hilfe zur Bewältigung alltäglicher Probleme verweigert.

Die hier geschilderte Vorschule ist parteiisch, sie wird in erster Möglichkeit verstanden, um *mehr soziale Gerechtigkeit* herzustellen. Praktisch heisst das: Vorschulen müssten vor allem im Zusammenhang mit Krippen und Heimen aufgebaut werden – also dort, wo benachteiligte Kinder leben. Wenn Vorschuleinrichtungen für die soziokulturell Benachteiligten Partei ergreifen, dann

- müssen sie *die* Art von Intelligenz fördern, die in der spezifischen sozialen Situation dieser Kinder von Bedeutung ist. Es geht also um Erweiterung vorfindlicher Fähigkeiten und Kenntnisse, nicht um ein Einfuchen auf abstrakte Verhältnisse ohne soziale Relevanz für die Lernenden – nur so wird die gefühlsmässige Entfremdung von zuhause auf ein verantwortbares Mass beschränkt.
- werden vor allem die spezifischen Stärken von schwächeren Kindern

gefördert: praktische Selbständigkeit, motorisches Geschick (Bewegung), schnelle und präzise Formwahrnehmung (zeigt sich beim Puzzle) usw. Diese Förderung kann motiviertes Verhalten, Lernbereitschaft und -freude entwickeln – genau was diese Kinder brauchen, um im Schulbetrieb nicht unterzugehen.

Vom Kindergarten, wie wir ihn vor allem in städtischen Verhältnissen kennen, war bisher nicht die Rede – ich will auch jetzt nicht zu grosser Kritik ausholen. Manches ergibt sich selbstverständlich aus den Beschreibungen emanzipatorischer Vorschulerziehung. Sicher setzt der Kindergartenbesuch zu spät ein. Für sehr viele Kinder ist die Erlösung aus der Sozialisation in Kleinfamilien schon nach drei Jahren nötig. Die Lernbereitschaft der 3- bis 5jährigen ist enorm – grösser als je in späteren Jahren. Diese fruchtbare Zeit darf nicht ohne genügende Förderung verstreichen. Überdies gibt es in unseren Kindergärten zu viele gelangweilte, zu wenig intensiv beschäftigte Kinder und zu viel fremdbestimmte «Leistung».

Hier wird postuliert, dass die Gesellschaft der Familie früher als bisher bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder helfen soll. Mit dieser Hilfestellung wird die Bedeutung der Familie keineswegs in den Hintergrund geschoben. Die enge menschliche Gemeinschaft ist in irgendeiner Form sicher unersetzlich als gefühlsmässige Stütze; über verschiedene Realisierungen von «Familien» muss sicher diskutiert werden – der heutige Zustand genügt wohl kaum.

Bei der *Einführung der allgemeinen Schulpflicht* ist der Familie in vergleichbarer Art und Weise die alleinige Verantwortung für die Ausbildung der Kinder abgenommen worden. Damals galt dieses allgemeine Recht auf Schulunterricht als revolutionärer Fortschritt. Es erlaubte allen Kindern eine minimale Bildung (nicht nur den Reichen, die Hauslehrer engagieren konnten). Doch nicht allein Edelmut steckte hinter diesem Fortschritt: Auch die damalige Wirtschaft war bereits auf Arbeitskräfte angewiesen, die über gewisse formale Fertigkeiten wie Lesen, Rechnen und Schreiben verfügten.

Heute stehen wir vor der Tatsache, dass die moderne Kleinfamilie kaum mehr allein die erfolgversprechenden Sozialisationsbedingungen herstellen kann; sie fordert Unterstützung.

Bildungspolitiker und Lehrende müssen sich entschieden zur Wehr setzen, sollten die Vorschulen bloss eingerichtet werden, um gefügigere, besser verwertbare Arbeitskräfte zu produzieren. Die Kinder wollen im Gegenteil zusätzliche Hilfen, um sich wirkungsvoll gegen die Zwänge der modernen Welt wehren zu können, um die unerfreuliche Welt, die sie vorfinden, zu verändern und zu verbessern.

Eingangs stellte ich die Frage, welche Massnahmen unserer Gesellschaft zu einer gerechteren Schule verhelfen. Ein Weg zur Ausglättung bestimmter Härten liegt sicher im Vorschulunterricht – zum Paradies führt

dieser Weg nicht. *Es gibt keine gerechte Schule in einer ungerechten Welt.* Unsere wirtschaftlichen Strukturen bedingen und erfordern Chancenungleichheit in der Schule (als Vorbereitung auf die Berufshierarchie zum Beispiel) und Schichtungen in der Gesellschaft. Mit einem Trick namens «Vorschule» oder – im umfassenden Rahmen – über Bildungsreformen allein stellen wir leider keine Gerechtigkeit her. Aber vielleicht, vielleicht kommen wir einen Schritt weiter in der gewünschten Richtung.

---

Das heisst jedoch, *dass linke Schüler mehr lernen müssen als andere, denn sie müssen nicht nur die Informationen des Lehrers kennen, sondern auch Gegeninformationen, Widerlegungen.* Wenn heute Schüler in der ersten Phase antiautoritären Aufbäumens gegen die Schule meinen, links ist man dann, wenn man faul ist und nichts lernt, so muss dieses Bild zerstört werden. Der linke Schüler muss mehr lernen, daher sind *Lernkollektive* und andere Formen organisierter (Gegen-)Information höchst notwendig.

Ob die Schulreform ausschliesslich im Interesse des Kapitals sein wird, wird auch von den linken Bewegungen abhängen, die sich mit der Schule befassen beziehungsweise in ihr agieren.

Adalbert Krims, Wien, im «Neuen Forum», Januar 1972

---