

# Wesen, Erfassung und Bedeutung der Schulreife

Autor(en): **Strebel, G.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **41 (1954)**

Heft 23: **Erfassung der Schulreife ; Sorge für behinderte Kinder ; Don Orione III**

PDF erstellt am: **13.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-538772>

## **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.

reits mehrere vorteilhafte Angebote von Häusern und Liegenschaften zu weiteren Neugründungen gemacht worden, und die Congregazione wartet nur auf den geeigneten Nachwuchs an Personal, um auch diese

neuen Aufgaben zu übernehmen. Und endlich sei als eines der letzten schönen Wagnisse der Opera auch das erste schweizerische Orione-Institut im tessinischen Lopagno genannt. (Schluß folgt.)

## VOLKSSCHULE

### WESEN, ERFASSUNG UND BEDEUTUNG DER SCHULREIFE

Von G. Strelbel, heilpädagogisch-psychiatrische Beobachtungsstation Oberziel, St. Gallen-O

Es ist auffallend, wie besonders in den letzten Jahren das Interesse für die Schulreife zugenommen hat. Dies sicher nicht zuletzt deshalb, weil sich immer deutlichere Zusammenhänge zeigen zwischen Schulreife und Schulerfolg, aber auch zwischen Schulunreife und Schulmißerfolg.

Die Tatsache, daß viele Kinder der Schule überantwortet werden zu einem Zeitpunkt, da sie entwicklungsmäßig dazu noch nicht reif sind und dadurch nicht selten in eine ganze Kette von Schul- und Lernschwierigkeiten hineingeraten, hat zur Erkenntnis geführt, daß dem richtigen Zeitpunkt der Einschulung eine viel größere Bedeutung zukommt, als man lange glaubte.

An den Beispielen, wie sie uns in der Erziehungsberatung und in der Beobachtungsstation immer wieder begegnen, zeigt sich denn auch mit aller Deutlichkeit, daß mancher Schulkomplex und manch andere Schulnot und Leistungsangst dadurch entsteht, daß diesem bedeutenden Entwicklungseinschnitt im Leben des Kindes, so-

wohl von seiten der Eltern als auch von seiten der Schule, oft zu wenig Verständnis und Beachtung entgegengebracht wird. Sind nicht selbst vielen Erwachsenen die Erinnerungen an die ersten Schultage noch lebendig und beweisen sie nicht damit ihre tiefgehende Wirkung?

Die Frage der Schulreife ist nicht nur eine gesetzlich-schulorganisatorische, sondern vor allem eine *psychologische* Frage, die nur von der Entwicklungslage des einzelnen Schulneulings aus richtig gestellt und beantwortet werden kann. Nicht das erreichte Lebensalter allein ist für die Einschulung entscheidend, sondern die *Gesamtentwicklungslage* des Kindes, d. h. es sind für die Schulreife neben den gesetzlichen auch ärztliche und psychologisch-pädagogische Gesichtspunkte geltend zu machen. Dies ist um so notwendiger, als dem ersten Schuljahr für die Entstehung einer positiven oder negativen Einstellung zur Schule eine ausschlaggebende Bedeutung zukommt. Schulreife ist erfahrungs-

### DAS UNTERRICHTSHEFT

ist im Jahre 1927 erstmals von der Hilfskasse des KLVS herausgegeben worden. Die Einnahmenüberschüsse aus seinem Verkauf ermöglichen es der Hilfskasse, in zahlreichen Notfällen bedrängten Lehrerinnen und Lehrern zu helfen.

Zum Preise von Fr. 3.15 können Sie es in Ihrem Lehrmittelverlag, in zahlreichen Buchhandlungen oder bei der zentralen Verkaufsstelle beziehen. *Adresse:* Anton Schmid, Lehrer, Schachen LU. — *Auch Ansichtsexemplare werden gerne besorgt.*

gemäß ja nicht nur eine Angelegenheit des ersten Schuljahres, sondern kann sich bis in die Oberstufe und oft bis in das Berufsleben hinein auswirken, so daß Schulerfolg und Lebenserfolg davon weitgehend beeinflußt werden.

Zwar bedeutet nicht jeder Einschulungsfall schon ein Problem. Bei der überwiegenden Mehrheit der Schulneulinge vollzieht sich ja glücklicherweise die Entwicklung normal, so daß sie wie »von selbst« zur Schulreife kommen. Es scheint darum auch richtig und zweckmäßig zu sein, daß das Kind zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr eingeschult wird, da es zu diesem Zeitpunkt im allgemeinen die notwendigen Voraussetzungen dazu hat.

Neben den Kindern, die sich normal entwickeln, hat es aber immer auch solche, die sich langsamer entwickeln oder die durch irgendwelche Faktoren in ihrer Entwicklung »zurückgeworfen« werden und darum mit gleichaltrigen nicht mehr Schritt halten können. Ihr Entwicklungsalter entspricht nicht dem Lebensalter. So kann z. B. ein 6½jähriges Kind, das viel krank war oder das früher eine schwere Rachitis durchgemacht hat, oder das sonst von schwächerer Konstitution ist (evtl. Frühgeburt) und das vielleicht noch unter ungünstigen Milieuverhältnissen aufwachsen mußte, *entwicklungsmäßig* erst auf der Stufe eines 5½jährigen stehen und ist darum für die Schule noch nicht reif. Der Entwicklungsrückstand von einem Jahr darf bei der Einschulung dieses Kindes nicht übersehen werden, wenn es nicht Gefahr laufen soll, schulisch überfordert und für seine ganze weitere Schullaufbahn benachteiligt zu werden.

Es besteht nach dem heutigen Stand der entwicklungspsychologischen Forschung kein Zweifel mehr darüber, daß nicht das Lebensalter an sich die Schulreife ausmacht und den Unterrichtserfolg garantiert, sondern der *Entwicklungsstand*, d. h. die Erreichung eines bestimmten Grades

von körperlicher und geistiger Entwicklungsreife und Leistungsfähigkeit. Schulpflichtig und schulreif sind darum nicht dieselben Begriffe. Es kann ein Kind das schulpflichtige Alter haben und doch nicht schulreif sein.

Die Schulreife wird normalerweise beim Kinde »von innen« heraus geboren. Sie kann ihm nicht »von außen« gegeben oder gar aufgedrängt werden, wie so manche gute Eltern meinen, wenn sie etwa sagen: »Unser Kind hat das vorgeschriebene Alter, also hat es auch in die Schule zu gehen.« Oder man sagt: »Das Bethli wird sich dann schon machen, wenn es einmal eingeschult ist«, und man verspricht, ihm bei den Aufgaben zu helfen. Oder man vergleicht sein Kind mit dem der Nachbarsfamilie und findet: »Unser Karli ist genau so alt und so groß wie der Peter. Warum soll er nicht auch in die Schule?«

Diese und ähnliche Einwände der Eltern gegen eine eventuelle Rückstellung vom Schulbesuch sind an sich gut gemeint und von den Eltern aus gesehen auch irgendwie verständlich, dürfen aber nicht ohne weiteres hingenommen werden. Hier stellt sich die nicht leichte Aufgabe, den Eltern die notwendigen Erklärungen zu geben. Die Kindergärtnerin, die Erstkläbtlehrerin, der Lehrer und wer immer ein offenes Auge für das einzuschulende Kind hat, wird es — im Bewußtsein der Verantwortung — nicht versäumen, die Eltern auf den Unterschied zwischen Lebensalter und Entwicklungsalter, der sich bei ihrem Kinde zeigt, *schonend* aufmerksam zu machen. Gleichzeitig müßte ihnen nahegebracht werden, daß das Kind nicht mit der Einschulung reif wird, daß vielmehr *vor* der Einschulung die notwendige Entwicklungsreife abgewartet werden muß, wenn die schulische Unterweisung erfolgreich und das Wohl des Kindes gesichert werden soll.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, daß sich der Reifungsprozeß durch die Einwirkungen der Schule nicht allzu-

sehr vorantreiben läßt, wenn er beim Schuleintritt nicht schon eine gewisse Höhe erreicht hat. Der Schulneuling kann nur dann die innere Reife und volle Bereitschaft für die Schule aufbringen, wenn er die vorausgehenden Phasen der Kleinkindstufe durchlaufen und irgendwie »ausgeschöpft« und abgeschlossen hat.

Zwar ist richtig, daß ein sozial günstiges Milieu auf das Kind entwicklungsfördernd, ein sozial ungünstiges Milieu eher entwicklungshemmend wirkt, aber selbst von besten Umwelteinflüssen ist im Hinblick auf die Schulreife nicht alles zu erwarten, sonst müßte die Schulreife bei Schulneulingen, die daheim eine gute Milieu- und Erziehungssituation hatten und außerdem einen guten Kindergarten besuchen konnten, nicht mehr in Frage stehen. Wie oft dies aber nicht zutrifft, zeigen alle jene Fälle — und sie sind gar nicht selten —, wo Schulneulinge trotz bester Förderung und Betreuung in Elternhaus und Kindergarten bei der Einschulung die notwendige Entwicklungsreife nicht hatten und darum in der Schule nicht standhalten konnten.

Es handelt sich bei diesen Kindern nicht, wie vielfach noch zu Unrecht angenommen wird, um ein Nichtwollen in bezug auf die schulischen Anforderungen, sondern um ein *Nichtwollenkönnen*. Schulneulinge, die entwicklungsmäßig noch nicht auf der notwendigen Reifehöhe angelangt sind, können gar nicht wollen, wie sie sollten, weil ihnen dazu die inneren Voraussetzungen noch fehlen.

Die Erfahrungen zeigen, daß die Zahl derjenigen Kinder, die bei der Einschulung einen Entwicklungsrückstand aufweisen und die trotz erreichtem Schulalter nicht schulreif sind, viel größer ist, als im allgemeinen angenommen wird. Es liegt auch die Vermutung nahe, wie das z. B. durch die Untersuchungen von Kern für die deutschen Verhältnisse nachgewiesen werden konnte, daß in den meisten Fällen nicht die Begabung als solche, noch die Einsatz- und

Willensbereitschaft auf seiten des Schulneulings fehlt, sondern daß die *fehlende Entwicklungsreife* beim Schuleintritt eine *Hauptursache* des spätern Schulversagens darstellt.

Aus diesen Überlegungen heraus wird irgendwie leicht verständlich, daß das Repetenten- und Hilfsschulproblem eng mit der Schulreife verknüpft sein könnte. Kern wagt zu sagen, daß sich viele Kinder in der Hilfsschule befinden, die eigentlich nicht hinein gehörten, da es sich nicht um debile Kinder handle, sondern einfach um Kinder, die später »aufwachen« als andere. Hätten sie bei der Einschulung die entsprechende Berücksichtigung gefunden und wäre es gelungen, sie für ein Jahr — oder wenn nötig auch für zwei Jahre — von der Schule zurückzustellen, hätte ihrem Schulversagen vorgebeugt werden können. Inwieweit diese Ergebnisse wirklich zutreffen, ist schwer zu sagen, sicher ist aber der Hinweis nicht ganz unberechtigt. —

Welches sind nun die wichtigsten Kriterien, die das Wesen der Schulreife kennzeichnen?

Weil die Schulreife eine Frage der *Gesamtpersönlichkeit* des Kindes ist, äußert sie sich sowohl im körperlichen wie im geistig-seelischen Entwicklungsstand. Es lassen sich darum vor allem zwei Hauptaspekte ins Auge fassen: 1. die körperliche Schulreife und 2. die geistig-seelische Schulreife.

Die Feststellung der *körperlichen* Reife gehört in den Aufgabenbereich des Schularztes, und es sei hier nur kurz das Wichtigste erwähnt. Vom Arzt aus gesehen und beurteilt, wird das Kind im allgemeinen als schulreif erklärt, wenn es nach der somatischen Untersuchung entsprechend entwickelt ist. Wenn es also kräftig und gesund ist, über normale, vollfunktionfähige Sinnesorgane verfügt, wenn der Zahnwechsel eingesetzt hat und wenn Größe und Gewicht des Schulneulings dem Durchschnitt seiner Altersstufe im wesent-

lichen entsprechen. Größe und Gewicht des Schulneulings sind allerdings nicht die Hauptsache und ergeben nur ein unvollständiges Bild. Oft glauben die Eltern — und manchmal auch Lehrkräfte —, daß groß gewachsene Kinder doch unbedingt mehr leisten könnten und schulreif sein müßten. Aber gerade bei diesen Kindern ist die Schulreife oft recht fraglich. Wegen ihrer Größe, mit der sie über die andern hinausragen, werden sie nicht selten reifer und leistungsfähiger eingeschätzt, als es der Wirklichkeit entspricht; denn oft sind gerade diese Kinder in der geistig-seelischen Entwicklung viel weniger voran, als es den Anschein hat. Man vergleicht sie gerne mit Kindern von gleichen Körpermaßen als mit Gleichaltrigen und erwartet zuviel von ihnen.

Nicht unwichtig sind in diesem Zusammenhang die Beobachtungen über den Entwicklungswandel der Jugend der letzten 50 Jahre. Die allseits festgestellte Wachstumsbeschleunigung und die dadurch bedingten Wachstumsverschiebungen werden auch für die Frage der Schulreife bedeutungsvoll. Es hat sich in diesen Untersuchungen gezeigt, daß die 6—7jährigen Kinder heute fast durchwegs um etwa 5 % größer und um etwa 10 % schwerer sind als die Schulneulinge der Jahre 1900 bis 1910. Dabei ist zu bedenken, daß jede Beschleunigung der körperlichen Entwicklung eine Verzögerung der seelischen Entwicklung mit sich bringt, indem gleichsam die Lebenskraft des Kindes nicht ausreicht, um körperliche *und* geistig-seelische Entwicklung gleichzeitig in vollem Umfange voranzutreiben. Nachdem nun viele Faktoren die körperliche Entwicklung beschleunigen, muß die geistig-seelische Entwicklung eher zurückbleiben. Vielleicht könnte in diesem Umstand eine Erklärung gefunden werden für die zunehmende Zahl der schulunreifen Kinder und irgendwie auch für die Widerstandsschwäche der Jugend im allgemeinen. Doch möchte dieses Problem hier nur an-

gedeutet sein, da es noch keineswegs genügend erforscht ist.

Neben den Körpermaßen kommt in bezug auf die Schulreife auch dem *Zahnwechsel* eine wesentliche Bedeutung zu. Der Stand der körperlichen Reifung drückt sich oft sehr präzis dadurch aus, ob und wieviele bleibende Schneidezähne die Milchschnidezähne bereits ersetzt haben. Im Volksmund sind diese Zusammenhänge zwischen Zahnwechsel und Schulreife eigentlich intuitiv erfaßt worden, indem die bleibenden Schneidezähne als *Schulzähne* bezeichnet werden. Damit sollte deutlich gemacht werden, daß das einzuschulende Kind bereits wenigstens einige dieser Schulzähne haben soll und daß irgendwie etwas nicht stimmt und es auffallen muß, wenn ein Schulneuling noch sämtliche Schneidezähne des Milchgebisses aufweist.

Interessant sind im Hinblick auf die körperlichen Merkmale der Schulreife die Ausführungen von *Zeller* über den ersten Gestaltwandel des Kindes. Von der körperlichen Entwicklungsbetrachtung her bezeichnet *Zeller* die Wende vom Kleinkind zum Schulkind als die Phase *des ersten Gestaltwandels*, als einen Übergang von der kleinkindlichen Gestalt- oder Körperform zur Schulkindform. Ohne hier näher auf die Beschreibung der einzelnen Entwicklungstypen einzugehen, sei nur kurz auf einige Züge derselben hingewiesen: Bei der *Kleinkindform* ist am stärksten ins Auge fallend die Kopf-Körper-Proportion. Der Kopf ist im Verhältnis zum Körper im ganzen groß. Er wirkt massig und schwer. Die Stirn ist groß und vorgewölbt, das Mittel- und Untergesicht klein und weich. Im Ausdruck des Kindes zeigt sich Hingabe an die Wahrnehmung, ohne kritische Distanzierung. Die Form des Rumpfes überwiegt deutlich in seinen Verhältnissen zu den Extremitäten. Die Extremitäten sind klein und kurz, in ihren Formen weich und rund, mehr vom Fettpolster als von der Muskulatur bestimmt.

Im Gegensatz dazu zeigt sich bei den *Schulkindformen*, daß die Kopf-Körper-Proportion zuungunsten des Kopfes verschoben ist. Die Stirn ist kleiner, Unter- und Mittelgesicht haben ein strafferes Aussehen, Mund, Nase, Wange, Kinn sind fester geformt. Der seelische Ausdruck dieser Kinder verrät Stellungnahme gegenüber der Umwelt und zeigt ein Bedürfnis nach Bewertung und Beurteilung. Der Rumpf ist verkürzt und verschmälert, die Extremitäten sind länger, dünner und schlanker geworden. Neben diesen beiden Entwicklungstypen: der Kleinkindform und der Schulkindform, unterscheidet *Zeller* noch die sog. *Übergangsformen*, die gleichsam die Verbindungsstücke zwischen den beiden darstellen und schwieriger zu erkennen sind.

Die von *Zeller* auf ihren körperlichen Entwicklungstypus hin untersuchten Schulneulinge wurden dann von *Hetzer* auf ihren geistig-seelischen Entwicklungsstand geprüft, wobei sich zeigte, daß dem alters- und konstitutionsbedingten Fortschritt in der körperlichen Entwicklung auch ein Fortschritt der geistigen Entwicklung entspricht. Der psychische Entwicklungsstand der Schulkindformen erwies sich als der höchste, der der Kleinkindformen als der niedrigste. Die Kinder mit dem Entwicklungstyp der Schulkindform erwiesen sich als schulreif, derweil die Schulreife bei den Kleinkinderformen außerordentlich fraglich erschien. Bei den Übergangsformen erwies sich die psychische Schulreife als wahrscheinlich vorhanden, aber keineswegs so selbstverständlich wie bei den Schulkindformen. Zusammenfassend ist aus diesen Befunden zu schließen, daß das Kind vor dem Eintreffen dieses ersten Gestaltwandels nur in den seltensten Fällen als schulreif angesehen werden kann.

Weil aber die Zusammenhänge zwischen körperlicher und geistig-seelischer Reife des Schulneulings nicht immer einfache sind und keineswegs eine 100 %-Korrelation zwi-

schen dem körperlichen und seelischen Entwicklungstyp besteht — indem sich auch Disharmonien im Reifungsprozeß einstellen können —, sollte nach Möglichkeit die Begutachtung der körperlichen Reife durch eine entsprechende Begutachtung der geistig-seelischen Reife ergänzt werden können und umgekehrt.

Die Paralleluntersuchungen von Schularzt und Psychologen dürfen allerdings nicht zu große zeitliche Abstände aufweisen, weil sonst die Vergleichbarkeit in der Beurteilung nicht mehr gewährleistet ist.

Was ist nun im Hinblick auf die *geistig-seelische* Schulreife zu sagen, welche noch mehr als die körperliche im Vordergrund der Interessen steht?

Wie die Problemgeschichte der Schulreife zeigt, war es *Comenius* — ein Pädagoge des 17. Jahrhunderts —, der als erster nach psychologischen Gesichtspunkten suchte und darauf hingewiesen hat, daß der Entwicklungsstand des Kindes gewissermaßen abgewogen werden muß, ehe schulische Unterweisung stattfinden soll. Als Kriterium der Schulreife des Kindes gibt er drei Merkmale an:

- »1. Wo es kan, was es in der Mutterschul hat lernen sollen.
2. Wo man mercket, daß es, was man es fraget, aufmercken und etwas auch mit Vernunft beantworten kan.
3. Wenn sich obendrein bei ihm eine gewisse Begier nach einer höheren Unterweisung kund gibt.«

Das Wesen der Schulreife ist hier deutlich als ein Übergang gesehen von einem abgeschlossenen zu einem unmittelbar folgenden Entwicklungsprozeß. Die Frühkindheit ist überwunden, das Kind hat gelernt, was es als Kleinkind zu lernen hatte, nun verlangt es nach »mehr«. Das verspielte Kleinkind entwickelt sich zum leistungswilligen Schulkind. Es erwacht die »Begier nach einer höheren Unterweisung«: die innere Bereitschaft für die Schule. — Nach *Come-*

*nus* ist der Schuleintritt von dieser neuen innern Haltung des Kindes abhängig zu machen.

*Pestalozzi* erfaßt das Problem ebenfalls von der psychologischen Seite her. Er sagt, das Kind muß seinen körperlichen und seelischen Bedürfnissen entsprechend in die Welt der Kultur eingeführt werden. Entscheidend ist für *Pestalozzi*, daß die natürliche Methode der Wohnstube mit mütterlicher Gesinnung auf den Elementarunterricht übertragen werde. Eine relativ frühe Einschulung ist nach *Pestalozzi* dort möglich, wo der erste Unterricht mehr den Charakter freudig spielenden Lernens trägt, eine spätere dagegen, sobald der erste Unterricht systematisch fortschreitende, ernste Arbeit ist. Da sich der heutige Schultyp dem letzteren anschließt, würde sicher auch *Pestalozzi* die Kinder vor einer zu frühen Einschulung schützen.

Von den Psychologen der Gegenwart, um nur die wichtigsten zu nennen, haben sich vor allem *Oswald Kroh*, *Charlotte Bühler* und *Hildegard Hetzer* um das Problem der Schulreife verdient gemacht, indem sie immer wieder nach allgemeingültigen Merkmalen suchten, welche die Schulreife charakterisieren.

*Kroh* definiert das Wesen der Schulreife als die Fähigkeit des Kindes, in einer Gemeinschaft gebildet und unterrichtet zu werden. Voraussetzung dieser »Bildbarkeit in der Gruppe« ist eine dem Bildungsgut entgegenkommende Interessenhaltung. Das Kind, das schulreif ist, muß also von sich aus ein gewisses Interesse und Lernbedürfnis mitbringen, d. h. es muß ein wirkliches Verlangen haben, belehrt und unterrichtet zu werden im Lesen, Rechnen, Schreiben usw. Als neue Bedingungen, die sich aus der Tatsache der Bildung in der Gruppe ergeben, fügt *Kroh* hinzu: »Eine gewisse Einfügung des einzelnen Schülers in die notwendigste Ordnung, eine natürliche Neigung zur Anerkennung berechtigter Autorität, dazu die Fähigkeit, das Denken und

Tun der Mitschüler als sinnvoll zu begreifen.«

*Kroh* legt also bei der Beurteilung der Schulreife das Hauptgewicht auf die Gemeinschaftsfähigkeit und die geistige Aufgeschlossenheit des Kindes, was eine innere und äußere Bereitschaft und Geneigtheit für die Schule zur Voraussetzung hat.

*Bühler* sieht das Wesen der Schulreife von einem anderen Gesichtspunkt aus. Ihr scheint das Wichtigste die *Werkreife* zu sein, d. h. die Tatsache, daß der Schulneuling gelernt hat, Spiel und Arbeit zu unterscheiden. Von der ehemaligen Funktionslust beim Spiel muß das Kind zum Werkschaffen herangereift und damit zum Verständnis gelangt sein für den objektiven Ernstcharakter einer Arbeit und Pflicht. *Bühler* sagt: »Das Schulalter ist dann erst erreicht, dann aber gewiß von innen her erreicht, wenn das Kind sich ein Werk als Aufgabe, als Pflicht, als Forderung gegenüberzustellen vermag, wenn es damit die Idee der Arbeit im Unterschied zu der des Spiels in sich entwickelt hat.« Diese neue Einsicht des Kindes mündet denn auch in die direkte Arbeitshaltung hinein, und diese wiederum kennzeichnet nach *Bühler* den Übergang und bedeutet zugleich den Grundgehalt des Entwicklungsschrittes, der auf der Wende vom Kleinkind zum Schulkind gemacht wird.

*Hetzer* vertritt einen ähnlichen Standpunkt. Sie bezeichnet die Schulreife als eine Fähigkeit, sich in Gemeinschaft Gleichaltriger durch planmäßige Arbeit traditionelle Kulturgüter anzueignen. Die Grundhaltungen des Schulanfängers kennzeichnet sie als

»Die Bereitschaft zur Übernahme von Aufgaben.

Unterscheiden von Spiel und Arbeit, Arbeitswille.

Einordnung in die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft.

Zielstrebige, ausdauernde Arbeitsweise.

Unabhängigkeit von ständiger Betreuung durch die Familie.«

Begriffe und Definitionen über die Schulreife könnten noch weitere angeführt werden, doch decken sie sich in der Hauptsache mit den eben genannten. Durch vergleichende Untersuchungen lassen sich aus dem Komplex der angeführten Bedingungen, welche mit dem Schuleintritt beim Kinde erfüllt sein müssen, bestimmte Entwicklungsmerkmale herausheben, welche für die Erkennung der Schulreife von symptomatischem Wert sind und darum hier besonders interessieren mögen.

Unter diesen Merkmalen der psychischen oder geistig-seelischen Schulreife lassen sich zwei Gruppen bilden, solche, die mehr die *intellektuelle* Schulreife kennzeichnen, und andere, die mehr die *charakterlich-soziale* Schulreife bestimmen. Dieser Einteilung können sich allerdings Schwierigkeiten entgegenstellen, zumal jede Funktion an die Gesamtentwicklungslage gebunden ist und die Intelligenz nicht losgelöst werden kann vom Charakter, wie denn jede Arbeitsleistung sowohl vom Charakter wie von der Begabung abhängig ist. Bietet diese Aufteilung durch die enge Verflechtung der intellektuellen und charakterlichen Vorgänge zwar Schwierigkeiten, so ist doch praktisch eine gewisse Scheidung in die beiden Aspekte: charakterlich-soziale und intellektuelle Schulreife möglich und irgendwie notwendig.

Die Frage der Schulreife wird bei manchen Kindern von der Seite der Intelligenz her entscheidend beeinflußt, so daß sie wegen ihrer mangelhaft entwickelten Verstandesfähigkeiten als unreif bezeichnet und zurückgestellt werden müssen. Andererseits gibt es Schulneulinge, welche zwar den intellektuellen Anforderungen genügen, aber in charakterlich-sozialer Hinsicht zurückgeblieben sind. So kann es zu der anscheinend widerspruchsvollen Situation kommen, daß selbst normal intelligente Kinder von der

Schule als unreif bezeichnet und wieder ausgeschult werden müssen.

Normalerweise sollten zwar die charakterlich-soziale und intellektuelle Schulreife in der Entwicklung miteinander Schritt halten, doch zeigen sich nicht selten Disharmonien im Entwicklungsverlauf, so daß auch hier Verschiebungen nach der einen oder andern Seite vorkommen können.

Während man früher die intellektuelle Reife überschätzte, indem man die Entwicklung der Denk- und Lernfunktionen als die wichtigste Voraussetzung für das gute Fortkommen in der Schule betrachtete und alles von der Intelligenz erwartete, schenkt man heute den charakterlich-sozialen Faktoren intensivere Beachtung. Die Erfahrungen haben im Gegensatz zu der früheren Einstellung gezeigt, daß die Schulreife eines Kindes nicht ausschließlich von einem bestimmten Entwicklungsniveau der intellektuellen Faktoren abhängt. Nicht allein das eventuell stärkere Gedächtnis und das höher entwickelte beziehungerfassende Denken, sondern auch das höher entwickelte Wollen ist dafür maßgebend zu machen. Statistische Erhebungen über die Ursachen des Versagens in der Volksschule zeigen denn auch sehr eindringlich, daß die Intelligenzdiagnose an sich bei weitem nicht ausreicht, um den Unterrichtserfolg zu garantieren. Im allgemeinen liegen nur etwa 30 % der Ursachen für weniger gute Ergebnisse beim Vorgang des Lernens auf dem Gebiete der Intelligenz. 70 % der Ursachen des Schulversagens sind in der Volksschule andersartig.

Aus diesen Überlegungen geht auch hervor, daß Schulunreife nicht ohne weiteres einer Intelligenzschwäche oder gar einem Intelligenzdefekt gleichzusetzen ist. Darum deutet auch nicht jedes Versagen beim Schuleintritt schon darauf hin, daß der Schulneuling nicht in die Normalschule gehört. Um Fehldiagnosen zu vermeiden und den möglichen Entwicklungshemmungen Rechnung zu tragen, müßte diesen zurück-

gebliebenen Kindern zuerst die Zeit der Nachreifung gewährt werden, indem sie für ein Jahr — oder wenn nötig auch länger — von der Schule zurückgestellt und in der Wartezeit entsprechend betreut werden. Wo es sich um unreife Schulneulinge handelt, die trotz ihres Entwicklungsrückstandes eingeschult wurden und die bereits am Ende der 1. Klasse stehen, wäre unbedingt eine Klassenrepetition einzuschalten, weil diesen Kindern sonst die so wichtigen Grundlagen verlorengehen, was sich für alle kommenden Schuljahre bitter rächen müßte; denn es zeigt sich immer wieder, daß sich die in den untersten Klassen entstandenen Lücken später nur sehr schwer oder gar nicht mehr ausfüllen lassen. Eine Klassenrepetition kann für manches Kind eine wirkliche Wohltat bedeuten. Es wird in diesem Wiederholungsjahr größere Sicherheit bekommen, und mit dem Sichererwerden können sich auch die Leistungen innerhalb der Schulsituation wesentlich verbessern.

Ein Wiederholungsjahr kann allerdings in den wenigsten Fällen ersetzen, was gewonnen worden wäre, wenn man diese Kinder bis zur nötigen Schulreife vom Schulbesuch entlastet hätte. Das Wiederholungsjahr ist darum — nebenbei bemerkt — nicht die ideale Lösung, wenn auch eine gewisse Nachreife damit erzielt werden kann.

★

Welches sind nun, um zum Wesentlichen zurückzukehren, die *Merkmale der charakterlich-sozialen Schulreife*?

Um hier nicht zu weit auszuführen, seien nur die drei wichtigsten genannt:

1. Realitätserfassung und sachliche Einstellung zur Umwelt;
2. Werkreife und Aufgabewilligkeit;
3. Verlangen nach Gesellschaft und die Fähigkeit zur Einordnung in die Gemeinschaft.

Wie diese Entwicklungsmerkmale im Einzelfall erkannt werden können, läßt sich am

besten veranschaulichen, wenn wir der psychologischen Verfassung des *Kleinkindes* die des *Schulneulings* gegenüberstellen. Durch die Gegensätze der beiden verschiedenen kindlichen Äußerungen und Verhaltensweisen wird der Entwicklungsschritt deutlich, der das Kind schulreif macht.

#### *Zum 1. Merkmal: Realitätserfassung und sachliche Einstellung zur Umwelt*

Was ist darunter zu verstehen?

Beim Kleinkind ist die Einstellung gegenüber der Umwelt noch ausgesprochen subjektivistisch, d. h. ichbezogen, die Umwelt ist nicht sachlich vom Ich getrennt, sie ist noch ganz durch das kindliche Ich, seine Affekte und Strebungen gestaltet. Das vierjährige Kind spricht mit den Dingen, als ob sie leben und verstehen könnten, und beurteilt alles von seiner kleinen Welt aus, so wie es die Dinge sieht und versteht, nicht wie sie in Wirklichkeit sind. Das ganze Fiktionsspiel des Kleinkindes beruht auf seiner Fähigkeit, der Umwelt symbolischen Charakter zu verleihen. Diese der Frühphase eigentümliche Art, die Welt zu erfassen, und auch das in ihr begründete inhaltliche Weltbild wird beim heranreifenden Schulneuling allmählich korrigiert und überwunden, und zwar von der sog. sachlichen Einstellung der Hauptphase. Nicht mehr nur subjektive, sondern objektive (sachbezogene) Momente sind jetzt ausschlaggebend. Das schulreif gewordene Kind hat gelernt, statt vom *Ich* von der Sache, d. h. von der Wirklichkeit aus zu denken, und seine ganze Haltung — die innere wie die äußere — drängt jetzt zu wachsender Eingliederung in diese Wirklichkeit. Die Vorherrschaft des kindlichen Ichs tritt zurück, und die Realität der Sache überwiegt. Dieser Übergang von der magisch-phantastischen Einstellung zur realistischen Haltung ist es, was den Schulneuling grundsätzlich vom Kleinkind unterscheidet, und diese Realitätseinsicht ist wohl die wichtigste Voraussetzung für die Schule, da der Unterricht

nicht Ich-, sondern Sachbezogenheit verlangt, nämlich die Fähigkeit, zu lernen und belehrt zu werden. Das Lernen faßt aber vor allem jenen Fall der Anpassung in sich, der das Subjekt in Einklang bringt mit dem Objekt, und zum Belehrtwerdenkönnen ist notwendig, daß Lehrer und Kind in ihrer intentionalen Gerichtetheit zusammentreffen. Das zu belehrende Kind muß den gleichen Sachverhalt im Auge haben, wie sein Lehrer, sonst ist eine Verständigung nicht möglich.

Schulneulinge, welche diesen wichtigen Entwicklungsschritt von der Ichbefangenheit zur Realitätserfassung noch nicht vollzogen haben, sind darum *nicht schulreif*. Werden sie unbeachtet ihres Entwicklungsrückstandes doch eingeschult, sind sie in der Klassengemeinschaft gewissermaßen »verloren«. Sie leben am Unterricht vorbei, weil sie für die schulische Unterweisung noch gar nicht »wach« geworden sind. Solche Schulneulinge werden oft zu Unrecht als »faule« Kinder bezeichnet, von denen es heißt, sie könnten schon, wenn sie wollten, wenn sie aufpaßten... Dabei wird übersehen, daß diese Kinder oft noch ganz in ihrer Spielwelt befangen sind: Weil sie noch nicht zur Realitätserfassung und zur sachlichen Haltung herangereift sind, können sie weder Interesse noch Verständnis aufbringen für die Schule. Es ist dann irgendwie verständlich, daß ein solches Kind der Schule gegenüber Passivität oder gar Unbehagen und nervöse Unruhe äußert und oft auch den Klassenunterricht dauernd stört.

Die grundsätzliche Änderung des Kindes bezüglich seiner Einstellung zur Umwelt zeigt sich wohl am deutlichsten beim Zeichnen und kann im allgemeinen auch auf diesem Wege zuerst erfaßt werden. Während das vierjährige Kind sich noch mit Kritzeln unterhält oder symbolisch zeichnet, indem es irgend einem Gebilde irgend einen Namen gibt, wobei das Bezeichnete auch nicht die geringste Ähnlichkeit mit dem wirkli-

chen Gegenstand zu haben braucht, gibt das sechs- bis siebenjährige Kind, und oft auch schon das fünfjährige, die Dinge, die es zeichnet, mit ihren charakteristischen Merkmalen wieder, d. h. die Gegenstände, die es zeichnet, sind oft bis in die Einzelheiten hinein der Wirklichkeit möglichst angepaßt. Mit fortschreitender Entwicklung wird die kindliche Zeichnung auch immer differenzierter, weil sich das schulreife Kind immer sorgfältiger an der Wirklichkeit orientiert. Es strebt von sich aus zu sachlicher Durchdringung der Dinge, zeigt nicht nur Fähigkeit zur Verständigung, sondern auch ein wirkliches *Bedürfnis* nach sachlicher Unterweisung. Diese freigewordene Bereitschaft des Kindes, sich mit den realen Dingen der Umwelt auseinanderzusetzen und deren Zusammenhänge verstehen zu lernen, macht das Kind schulreif. Daß dieser Einstellung grundlegende Bedeutung zukommt, versteht sich von selbst, da ja das Kind ohne die Fähigkeit der sachlichen Durchdringung keiner schulischen Unterweisung zugänglich gemacht werden kann.

#### *Zum 2. Merkmal: Werkreife und Aufgabewilligkeit*

Gekennzeichnet ist dieser Entwicklungsschritt durch die Hinwendung der spielerisch-funktionalen Betätigung des Kleinkindes zu der zielstrebig-werkhaften Leistung des Schulanfängers. Mit der ausgesprochenen Ichbezogenheit des Kleinkindes hängt eng zusammen seine Triebgebundenheit und seine Freude am Hantieren, am Funktionsspiel. Der Betätigungsdrang des Kindes gibt den eigentlichen Antrieb dazu. Für diese Art Spiele ist charakteristisch, daß sie jederzeit abgebrochen werden können. Sie geschehen ohne Absicht, ohne Plan, ohne Zielsetzung. Die Lust liegt einzig an der Bewegung, am Hantieren selbst, in der Tätigkeit des Kindes, nicht an dem, was durch seine Tätigkeit entstehen soll.

Ganz entgegen dieser Funktionslust und

Triebgebundenheit des Kleinkindes zeigt sich beim heranreifenden Schulneuling bereits eine gewisse Selbststeuerungsfähigkeit. Die Haltung des sechs- bis siebenjährigen Kindes ist schon irgendwie willensmäßig beeinflußt, nicht mehr vom Augenblick bestimmt wie beim Kleinkind. Das schulreif gewordene Kind hat das unspezifische Hantieren im Spiel überwunden. Es spielt nicht mehr bloß der Funktion und des Lustgewinns wegen, sondern weil es mit dem Material etwas ganz Bestimmtes beabsichtigt. Den Funktionsspielen der Frühkindheit stellen sich die Herstell- oder Konstruktionsspiele des Schulanfängers gegenüber. »Jetzt mache ich etwas«, sagt der schulreife Peter und schickt sich daran, aus den bunten Bausteinen, die ihm zur Verfügung stehen, ein kompliziertes Schloß zu bauen, und er harrt bei der Aufgabe aus, bis der Bau fertig ist und ihm gefällt. Damit verlagert sich die Befriedigung des Tätigseins von der rein spielerischen Freude am Tun selbst, auf den *Erfolg* desselben und wird deutlich in den Dienst sachlicher Ziele gestellt.

Dieser Reifungsprozeß von Funktion zum Werk, was kurz mit Werkreife bezeichnet wird, ist wiederum von grundlegender Bedeutung für die spätere Schularbeit. Sobald beobachtet werden kann, daß das Kind bei seinem freien Spiel wirkliche Anstrengungen macht, um einen gefaßten »Bauplan« auszuführen oder sonst unter dem Einsatz seiner kindlichen Kräfte etwas Neues gestaltet, ist das Spiel zur Arbeit geworden im Sinne der Werkreife. Damit zeigt sich beim reifen Schulneuling auch deutlich die Bereitschaft, Schwierigkeiten und Widerstände auf sich zu nehmen: eine innere Haltung, die das verspielte Kleinkind noch ganz und gar nicht kennt.

Der Schulneuling, der soweit gereift ist, daß er sich selber Aufgaben stellt und sich diesen freiwillig unterzieht, ist im allgemeinen auch bereit, *fremdgestellte* Aufgaben auf sich zu nehmen, wie das die Schule na-

turgemäß fordert. Mit der Werkreife entwickelt sich darum gleichzeitig die Aufgabewilligkeit und irgendwie auch das erste Pflichtbewußtsein. Das schulreife Kind hat verstehen gelernt, daß in gewissen Situationen auf eigene Wünsche verzichtet und der Forderung der Erwachsenen entsprochen werden muß. Es braucht auch nicht mehr für jede Kleinigkeit und jede Hilfeleistung angespornt oder gar belohnt zu werden. Es findet in der Arbeit selbst eine gewisse Belohnung, indem es nämlich stolz darauf ist, das Arbeiten erlernt zu haben und es den Großen gleichzutun zu können. Diese innere und äußere Arbeitsbereitschaft des Kindes, die sich in einem selbstverständlichen und freudigen Übernehmen von Aufgaben und kleinen Pflichten zeigt, ist es, was dieses 2. Merkmal der Schulreife charakterisiert und was wiederum das Schulkind vom Kleinkind grundsätzlich unterscheidet.

Schulneulinge, die noch kein Verständnis haben für Arbeit und Pflicht, sind in dieser Hinsicht *nicht schulreif*. Der Schulerfolg muß an ihrem Mangel an Arbeitsernst und Einsatzwilligkeit scheitern. Die frühkindliche Art, die diesen Schulneulingen anhaftet, zeigt denn auch deutlich, daß sie noch nicht fähig sind, sich um einen Erfolg zu mühen, daß sie noch nicht zur Arbeits- und Werkreife gekommen sind. Sie gehören zur Gruppe der Spielerischen und Kleinkindhaften, denen nicht beizukommen ist und die oft die ganze Geduld des Lehrers beanspruchen. Für manche Schulanfänger bedeutet denn auch der Übergang vom Spiel zur Arbeit geradezu ein ernstes Schulproblem.

*Zum 3. Merkmal: Verlangen nach Gesellschaft und die Fähigkeit zur Einordnung in die Gemeinschaft*

Durch das Werkbewußtsein findet das Kind den Objektbezug zu Arbeit und Pflicht. Von dieser Sachlichkeit werden nun auch die menschlichen Beziehungen berührt. Bedürfnis nach Gesellschaft, Be-

reitwilligkeit gegenüber Belehrungen und die Fähigkeit, sich in die Gemeinschaft einzuordnen, sind die Anzeichen dafür. Welche Unterschiede zeigen sich nun in der sozialen Entwicklung der Frühkindheit und des Schulanfängers?

Es fällt auf, daß die Kinder in den ersten drei bis vier Jahren unter sich im Spiel noch keinen Dauerkontakt herzustellen vermögen. Das Kleinkind ist diesbezüglich extrem egozentrisch, wozu sich der Umstand gesellt, daß es noch ganz im Konkreten, in der Einzelsituation und im Einzelding lebt. Es ist für ein Geben und Nehmen auf psychischem Gebiet noch nicht reif. Mit fortschreitender Entwicklung differenziert sich aber das seelisch-soziale Leben des Kindes. Es lernt sich selbst als soziales Wesen kennen, von dem bestimmte Wirkungen auf die Mitmenschen ausgehen. Es paßt sich in die sozialen Verhältnisse der Erwachsenenwelt ein. Es tritt zu Gleichaltrigen in mannigfache Beziehungen, übernimmt soziale Rollen und übt sich darin. Jahr für Jahr wird die Welt des Sozialen für das Kind beziehungsreicher, und beim sechs- bis siebenjährigen Kind hat die soziale Kontaktbedürftigkeit bereits einen gewissen Höhepunkt erreicht. Das schulreife Kind will Gesellschaft, erstrebt sie, sucht sie und ist auch fähig, sich in diese einzuordnen. Man

glaubt sogar in dem großen Bedürfnis nach Gemeinschaft den stärksten Antrieb zu sehen, der dem Schulneuling hilft, sich den Anforderungen der Schule zu fügen. Um voll gemeinschaftsfähig zu sein, muß der Schulneuling selbständig im Rahmen der Gemeinschaft unter Fernleitung des Erwachsenen zu arbeiten imstande sein, nicht nur unter seinem unmittelbaren Kontakt und Ansporn. Schulneulinge, die noch zu jeder kleinen Betätigung eines persönlichen Antriebes bedürfen, die z. B. nur arbeiten, wenn sich der Lehrer zu ihnen setzt oder doch hinter ihnen steht, sind in dieser Hinsicht *nicht schulreif*. Die passiven unter diesen gemeinschaftsunreifen Kindern werden leicht übersehen, weil sie gewöhnlich nur reagieren, wenn sie persönlich angesprochen werden. Die aktiveren dieser Kinder verstehen sich bemerkbar zu machen: es sind die notorischen Störefriede, welche die Ansprüche der Gemeinschaft noch nicht zu erkennen vermögen und zum eigentlichen »Klassenkreuz« werden können.

Die Bedeutung dieses 3. Merkmals der Gemeinschaftsfähigkeit und Unterordnung wird wiederum leicht verständlich, weil ohne diese sozialen Faktoren ein Arbeiten in der Klassengemeinschaft nicht möglich ist.

(Schluß folgt.)

## U M S C H A U

### SCHUL- UND ERZIEHUNGSPROBLEME DER SCHWEIZER KATHOLIKEN

Nachdem die vom *Katholischen Erziehungsverein der Schweiz* im letzten Sommer in Zürich veranstaltete schweizerische Studientagung über die Tiefenpsychologie einen so glänzenden Verlauf genommen hatte, durften kürzlich sowohl der Zentralvorstand am Morgen wie dann namentlich auch nachmittags die *Generalversammlung* in Zürich mit größter Genugtuung auf diesen von über 500 Personen beschickten Anlaß zurückblicken. Zentralpräsident Msgr. A. Oesch, Rheineck SG, warf einen aufschlußreichen Blick auf die Entwicklung

des Katholischen Erziehungsvereins der Schweiz (KEVS), der dieses Jahr eine erfolgreiche 80jährige Geschichte verzeichnen kann. Die Leitung widmete sich je nach den Zeitbedürfnissen bald mehr diesen, bald mehr andern Problemen der Schule und Erziehung.

Ursprünglich galt allerdings der planvolle Zusammenschluß in der unheilvollen Zeit des Kulturkampfes dem mutigen Einsatz für die christliche Erziehung und die katholischen Schulideale. Allein im Laufe der Jahrzehnte erkannte man die Notwendigkeit einer vermehrten Zusammenarbeit vor allem der katholischen Lehrkräfte, die sich