Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 41 (1954)
Heft: 24: Don Orione ; Schulreife ; Berichte ; Schulfunk

Artikel: Wesen, Erfassung und Bedeutung der Schulreife [Fortsetzung]
Autor: Strebel, G.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-539124

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

WESEN, ERFASSUNG UND BEDEUTUNG DER SCHULREIFE *

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

Neben den Merkmalen auf charakterlich-sozialem Gebiet müssen uns auch die Merkmale auf *intellektuellem* Gebiet vertraut sein, um bei der Beurteilung der Schulreife das *ganze* Kind ins Auge fassen zu können.

Die *Merkmale der intellektuellen Schulreife* sind, um hier wiederum nur die drei wichtigsten zu nennen:

1. Entwicklung des Kausaldenkens und des Symbolverständnisses.
2. Differenzierung des Gedächtnisses und der Entnahmefähigkeit.
3. Willensmäßig gesteuerte Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer.

Zum 1. Merkmal: Entwicklung des Kausaldenkens und des Symbolverständnisses.

Beim Kleinkind beobachten wir entsprechend seinem Weltbild erst ein unsachliches Denken, d. h. es denkt nicht von der Sache, sondern von sich aus, so wie es die Dinge sieht und haben möchte, darum wird in der Psychologie dieses Denken auch Wunschdenken genannt. Diese Art des Denkens würde aber für die Schule nicht ausreichen, weil sie nicht mit der Wirklichkeit in Einklang steht. Durch die vielen neuen Erfahrungen, die das heranwachsende Kind macht und durch die zunehmende Reife, wird das Wunschdenken abgelöst, und das Kind wird fähig zum sog. *Sach- oder Kausaldenken,* d. h. es wird fähig, die Wirklichkeit mit ihrer Gesetzmäßigkeit wahrzunehmen, wie dies für die Schulreifestufe charakteristisch ist. Das intellektuell schulreif gewordene Kind nimmt ferner die Dinge nicht nur wahr, es beginnt auch über sie nachzudenken. Es wird zu einer gewissen selbständigen und vernünftigen Überlegung fähig.

Wie weit die Denkfunktionen des Kindes bereits entwickelt sind, zeigt sich in seinen *Interessen,* und wofür es sich interessiert, verlautet das Kind in seinen Fragen. Die sukzessive, denkende Bewältigung der Umwelt erfolgt nach *Stern* in einer deutlich festzustellenden »kategorialen Gesetzmäßigkeit«, die vom Substanzstadium zum Aktionsstadium und zum Relationsstadium fortschreitet. Die einzelnen Stadien lassen sich besonders schön in der Verschiedenheit der kindlichen Fragestellung bei der Bildbetrachtung erkennen: »Was ist das?« frägt das 3—4jährige Kind und ist mit der Benennung der Gegenstände zufrieden (Substanzstadium). »Was tut die Frau?« interessiert sich das 4—5jährige und wird auf die Tätigkeiten der Personen aufmerksam (Aktionsstadium). »Warum ist das?« überlegt das 5—6jährige — oft auch schon das jüngere — und erfaßt damit Situationen, Eigenschaften und Beziehungen (Relationsstadium). Die Warum-Frage ist allerdings nur eines unter den mannigfaltigen Symptomen des erwachsenden Kausaldenkens. Versuche, selbst eine Begründung zu finden, oder das Verständnis für die von anderen gegebene Begründung, sowie das Erwähnen einer Konsequenz, die sich aus einer früher gemachten Erfahrung ergibt, charakterisieren die Denkweise des schulreif gewordenen Kindes und zeigen, wie es bemüht ist, über den Einzelgedanken hinaus weiterzudenken und kausale Zusammenhänge zu erfassen.

Die Entwicklung des Denkens zeigt sich ganz allgemein auch im *sinnvollen Sprechen.* Sinnloses oder infantiles Sprechen deutet auf mangelhafte Reife hin, wenn

* Siehe »Schweizer Schule« Nr. 23 vom 1. April 1955.

auch selbstverständlich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit für sich allein betrachtet nicht als Maßstab für die Intelligenz und noch weniger als Maßstab für die Beurteilung der Schulreife angesehen werden darf. Sprachliche Gewandtheit kann täuschen. Altkluge und frühreife Kinder erscheinen gerne intelligenter, als sie in Wirklichkeit sind. Ihre sprachliche Fertigkeit und eine gewisse Lebhaftigkeit im Ausdruck täuschen oft lange über gewisse Begabungsmängel hinweg.

In Zusammenhang mit der Abstraktion und dem Lernbedürfnis des Schulneulings steht auch das *Symbolverständnis,* welches die Grundvoraussetzung darstellt für den Erwerb des Lesens und Schreibens. Durch das Symbolverständnis erweitert sich der Anschauungskreis des Kindes. Nach den Ergebnissen der psychologischen Forschungen entwickelt sich das Symbolverständnis beim Kinde schon sehr früh und manifestiert sich zuerst beim Sprechen in dem Augenblick, in dem das Kind zum erstenmal richtig benennt, d. h. erfaßt hat, daß für bestimmte Gegenstände bestimmte Namen stehen. Daß man für diese Namen oder Dinge nun wiederum *Zeichen* gebrauchen könne, ist ein zweiter Symbolerwerb, den die Schule verlangt, denn das Lesenlernen besteht ja darin, daß das Kind dieses Erfassen des Sinnes für bestimmte Zeichen als Symbole für bestimmte Bewußtseinsinhalte selbständig vollziehen lernt. Mit dem Schuleintritt muß darum auch das Relationserfassen entsprechend entwickelt sein. Der Rechenunterricht hat die Auffassung von Mengen und Zahlen zur Voraussetzung, und beim Lesenlernen ist wiederum wichtig, daß der Schulneuling die Beziehungen der einzelnen Worte im Satz verstehe, sowie die Beziehungen der einzelnen Sätze innerhalb eines Textstückes. Das schulreife Kind soll auch Bilder in einen sinnvollen Zusammenhang bringen können, was voraussetzt, daß es dargestellte Handlungen erkennt und fähig ist, sie zu beschreiben und zu begründen, wobei die Auffassung oder das sog. Sachverhaltsverständnis als eigentliches Merkmal der Intelligenz besonders hervortritt.

Spätere Lese-, Schreib- und Rechenstörungen, die so viel Konflikte und eigentliche *Schulneurosen* bedingen können, lassen immer wieder darauf schließen, daß diese Kinder beim Schuleintritt die notwendigen Voraussetzungen für diese intellektuellen Prozesse nicht hatten, also im Grunde *nicht schulreif waren,* was aber leider zu spät oder gar nicht beachtet wurde.

Zum 2. Merkmal: Differenzierung des Gedächtnisses und der Entnahmefähigkeit.

Wie das Denken, differenziert sich beim heranwachsenden Schulneuling auch die Gedächtnisleistung und Entnahmefähigkeit. Wo das Kleinkind, das noch ganz in der Subjektivität befangen ist, nicht fähig ist, nach Vorlagen zu arbeiten und eigentlich nur nachahmt, was es auch ohne die Vorlage tun würde, zeigt sich beim schulreifen Kind deutlich die Fähigkeit, sich genau und mit bewußter Aufmerksamkeit nach einem Vorbild zu orientieren, seine Leistung mit dem Vorbild zu vergleichen und in wiederholten Versuchen der Vorlage möglichst anzupassen, wie dies besonders für das Schreibenlernen wichtig ist. Schulneulinge, die noch kein Viereck oder Dreieck klar erfassen und nachzeichnen können, werden auch nicht imstande sein, Buchstabenformen in ihren Einzelheiten aufzufassen und dem Vorbild »entnehmen« zu können. Ihre Entnahmefähigkeit ist noch zu wenig differenziert. Sie sind diesbezüglich *noch nicht schulreif.* Wie die Nachahmungsleistungen, sind auch die Gedächtnisleistungen des Kleinkindes irgendwie anderer »Art« als die, mit deren Hilfe das Kind später den Lernstoff der Schule bewältigen muß.

Beim Kleinkind handelt es sich um ein rein *mechanisches* Gedächtnis. Es kann z. B. Reihen (Wochentage) hersagen, ohne

aber mit dem Inhalt der Reihe (Stellung der Wochentage zueinander) etwas anfangen zu können. In der Regel übernimmt auch das Kleinkind von seiner Umgebung die Zahlwörter und lernt so zählen. Selbst wenn bestimmte Zahlwortgruppen in einer festen Verbindung gebraucht werden, kann es sich in diesem Anfangsstadium der geistigen Entwicklung noch nicht um ein Wissen der genauen Reihenfolge handeln. Die Zahlwörter bedeuten auf dieser Altersstufe vor allem Lautkomplexe, mit denen das Kind lange keinen Sinn zu verbinden vermag. Ihre spezifische Bedeutung wird erst nach und nach erkannt, und erst allmählich entwickelt sich das, was dann als sinnvolles Zählen zu bezeichnen ist. So kann z. B. schon das fünfjährige Kind bis 100 und weiter zählen lernen, ohne etwas davon zu verstehen, d. h. ohne die geringsten Zahlen- und Mengenbegriffe zu haben. Beim Kleinkind ist die Steigerung des Gedächtnisses mehr eine Frage der *Übung* als der Reifung. Bei der Beurteilung der intellektuellen Fähigkeiten des Schulneulings ist hier eine kluge Vorsicht geboten, denn die *mechanischen* Gedächtnisleistungen täuschen oft lange über fehlende innere Zusammenhänge hinweg. Für die Gedächtnisanforderungen der Schule sind sie unzureichend. Damit der Gedächtnisstoff in zweckdienlicher Weise verwendet und das Bildungsgut zum Dauerbesitz werden kann, muß beim schulreifen Kind der Entwicklungsschritt vom mechanischen zum *sinnvollen* Gedächtnis bereits zurückgelegt sein, was erst die eigentliche innere Verarbeitung des Gelernten ermöglicht. Die Fähigkeit, Aufgenommenes zu behalten, muß in einer Weise ausgebildet sein, daß das Kind auch über Dinge berichten kann, die nicht unmittelbar seiner Anschauung ausgesetzt sind, was zur Voraussetzung hat, daß es klare Begriffsinhalte hat, die ihm jederzeit vorstellbar sind. Zu dem sensorischen Lernen tritt ein denkendes Erfassen des Lernstoffes hinzu. Das 6—7jährige Kind, das vor dem Schuleintritt steht, wird z. B. ein kleines Geschichtchen nacherzählen können, und aus dem Wiedergegebenen muß ersichtlich sein, daß es nicht nur mechanisch wiederholt, sondern den Sinn verstanden hat.

Wo es sich nur um die rein mechanischen Gedächtnisleistungen handelt, wird das schulunreife Kind dem schulreifen kaum nachstehen, wo es dagegen um die Anforderungen des sinnvollen Behaltens und Verarbeitens geht, werden die Unterschiede in der geistigen Entwicklung dieser Kinder deutlich. Leider werden diese Ausfälle oft zu spät entdeckt und führen dann zu unliebsamen Enttäuschungen, indem diese Kinder, sobald die schulischen Anforderungen steigen und *selbständiges* Denken verlangt wird, leistungsmäßig zurückfallen.

Zum 3. Merkmal der intellektuellen Schulreife: Willensmäßig gesteuerte Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer.

Weil alle geistige Arbeit nur dann und nur in dem Umfang erfolgreich sein kann, als sie aufmerksam geleistet wird, kann auch der dargebotene Stoff der Schule ohne entsprechende Aufmerksamkeit nicht aufgenommen, nicht verarbeitet und nicht behalten werden.

Beim *Kleinkind* — um hier wieder an frühere Vergleiche anzuknüpfen — ist die Aufmerksamkeit noch sehr labil, trieb- und reizbestimmt. Es vermag noch nicht oder nur für kurze Augenblicke, seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand zu konzentrieren, weil hier bereits der Wille eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Wie unentwickelt aber die Willensdispositionen im frühen Kindesalter noch sind, zeigt sich in der großen Störbarkeit der Kleinkinder beim Spielen. Erst mit zunehmendem Alter wird die Spielweise des Kindes »stabiler«, so daß es längere Zeit bei einer Sache bleiben kann und sein Handeln ein determiniertes wird.

Es kann zwar gelegentlich beobachtet

werden, daß auch Kleinkinder mit einer gewissen Aufmerksamkeit und Ausdauer bei einem Gegenstand verweilen können, aber das ist nur möglich, solange sie triebhaft daran gebunden sind. Aufmerksamkeit und Ausdauer des Kleinkindes erstrecken sich auch vielfach auf Aufgaben, die es sich selbst wählen konnte und denen es sich widmen kann, wenn es Lust hat. Für den *Schulneuling* besteht eine andere Forderung: er bekommt die Aufgaben von außen gestellt, und ihre Durchführung ist an bestimmte, gleichfalls von außen gesetzte Zeiten gebunden, dazu handelt es sich oft noch um Aufgaben, die das Interesse des Kindes nicht immer fesseln. Die Aufmerksamkeit des schulreifen Kindes muß sich auch für *unlustbetonte* Arbeiten fixieren lassen. Erst wenn das Kind erfaßt hat und geistig imstande ist, einer Aufgabe gegenüber in fortdauernder Konzentration auf ihre Forderung zu folgen, kann es in dieser Hinsicht als schulreif angesehen werden. Die Schule setzt diese willensmäßig gesteuerte Aktivität und Aufmerksamkeitshaltung voraus, denn im Klassenunterricht muß das Kind sein Blickfeld unter Ausschaltung aller störender Reize auf die zur Aufgabe gehörenden Inhalte konzentrieren können. Je geordneter und konzentrierter das Kind arbeitet, desto größer ist im allgemeinen auch seine Reife. Die meisten Schulneulinge kommen wohl mit einem großen Lerneifer und einer großen Arbeitsbereitschaft zur Schule, aber bei manchen hält diese Aufmerksamkeit nur an, solange sie der Reiz der Neuheit gefangen hält. Willensbildung und Selbstbeherrschung sind noch ungenügend entwickelt. Sie wirken rasch disziplinlos, zerfahren, uninteressiert und sind für den Ernst der Schule schwer einzufangen. Schwachbegabte Kinder sind oft unkonzentriert, weil sie nicht verstehen, was geboten wird. Beim an sich normal begabten Kinde liegen die Ursachen der Konzentrationsschwäche oft tiefer und hängen nicht selten mit einer mangelhaften Persönlichkeitsentwicklung zusammen oder können zum Teil auch durch entsprechende Milieufaktoren bedingt sein.

Schulneulinge, die noch in der widerspruchsvollen Labilität und Unbedachtsamkeit der Frühkindphase stecken, sind *nicht schulreif;* denn sie sind noch nicht fähig, ihre Vorstellungen, Gedanken und Wünsche im Sinne der Aufgabenstellung zu steuern. Wie oft dieser Entwicklungsrückstand bei der Einschulung leider gar nicht — oder nicht genügend — beachtet wird, zeigen die vielen Lern- und Schulschwierigkeiten, die sich bis in die obersten Klassen erstrecken können. Nicht selten muß auch das Bild des *infantilen* Oberstufenschülers — »der sonst intelligent wäre« — darauf hin zurückgeführt werden, daß er zu früh eingeschult wurde.

Wie die Erfahrungen immer wieder zeigen, gehört es nicht zu den Voraussetzungen der Schulreife, daß das Kind lesen, rechnen und schreiben kann. Dies müßte auch den Eltern immer wieder gesagt werden; denn eine *schulmäßige* Vorbereitung ist nicht notwendig und nicht erwünscht. Es soll sich im vorschulpflichtigen Alter das Interesse weniger auf das Wissen um Dinge richten, die ihm nachher systematisch und methodisch leichter beigebracht werden, als vielmehr darauf, daß die formale Entwicklung des Kindes bis zum Schuleintritt durch entsprechende körperliche und geistige Verselbständigung und eine vernünftige Pflege und Abwechslung von Spiel und Arbeit so weit fortgeschritten ist, daß es seine volle Aufmerksamkeit für den Schulunterricht bereitzuhalten vermag. Der ungesteuerte Vorstellungs- und Denkablauf des Kleinkindes muß beim Schulanfänger abgelöst und überwunden sein durch die Fähigkeit zur *willensmäßig* gesteuerten Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer.

Mit dem Gesagten dürften nun die wesentlichsten, schulwichtigen Funktionen auf charakterlich-sozialem und intellektuellem Gebiet umschrieben sein. Von ihrem

Vorhandensein oder Nichtvorhandensein und dem Grad ihrer Ausbildung hängt die Schulreife des Kindes zum größten Teil ab.

Und nun zu den Methoden, die zur *Erfassung* der Schulreife dienen:

Im Mittelalter, um noch kurz darauf hinzuweisen, gestaltete sich die Erfassung der Schulreife wesentlich einfacher als heute. Man hielt dem Kind in der einen Hand einen Apfel und in der andern einen Pfennig hin. Nahm es den Pfennig, schickte man es zur Schule, zog es den Apfel dem Pfennig vor, galt es noch als schulunreif.

Die heutigen Methoden sind bedeutend umfangreicher. Sie sind uns bekannt als die sogenannten *Schulreifetests,* die als Kollektiv- und Einzelverfahren zur Anwendung kommen. Leider kann hier im einzelnen nicht darauf eingegangen werden, weil dies zu weit führen würde, jedoch bleibe nicht unerwähnt, daß diese Tests ein wertvolles Hilfsmittel zur Feststellung der Schulreife bedeuten können, wenn auch selbstverständlich die Schwierigkeiten in der Beurteilung nicht immer leicht zu meistern sind. Jedes psychologische Verfahren ist begrenzt und vermag nur eine relative Sicherheit zu geben. Darum wird man — wie überall in der Testpraxis — auch beim Schulreifetest gelegentlich vor Überraschungen stehen. Weil sich der Schulneuling in einem Übergangsstadium und in einer starken Verwandlungsbereitschaft befindet und weil zudem auch die Schule keine genau bestimmbare »Konstante« ist, kann die testmäßige Beurteilung der Schulreife oft nur eine vorläufige und keine endgültige sein. Neben der Persönlichkeit des Kindes, die im Test erfaßt und durch die Beobachtungen aus Elternhaus und Kindergarten ergänzt wird, kommt für die Prognose der Schulreife auch der sozialen Umwelt, dem häuslichen Milieu, der Schule als solche, der Lehrperson und nicht zuletzt auch dem Schulweg eine nicht geringe Bedeutung zu, so daß oft trotz bester Erfassungsmethoden nicht sicher vorauszusehen ist, wie das Kind die Umstellung innerlich und äußerlich bestehen wird und den Anschluß an die Schule findet.

Das Risiko der Einschulung ist aber sicher weniger groß und die Gefahr einer gesundheitlichen oder seelischen Schädigung des Kindes durch die Schule ist weniger häufig, wenn *vor* der Einschulung anhand einer Reifeprüfung Anhaltspunkte gewonnen werden können über den Stand seiner Entwicklungsreife und Leistungsfähigkeit.

Weil sich die charakterlich-sozialen Faktoren der Schulreife *später* einstellen und zudem langsamer voranschreiten als die intellektuellen, kommt bei der Beurteilung der Schulreife ganz allgemein auch dem *Alter* des Kindes eine nicht unwesentliche Bedeutung zu. Knapp sechsjährige Schulneulinge vermögen seltener den vollen Anforderungen zu genügen als ältere. Sie mögen zwar, vor allem in intellektueller Hinsicht, gewisse positive Voraussetzungen für den Schulbesuch zeigen, sind aber im Hinblick auf ihre *Gesamtentwicklungslage* besonders sorgfältig zu prüfen und in Zweifelsfällen unbedingt zurückzustellen. Eine zu frühe Einschulung ist mehr ein Zeitverlust als ein Zeitgewinn; denn *je zarter und jünger das Kind zur Schule kommt, desto gefährdeter ist es.* Die Erfahrung bestätigt immer wieder, daß die Einschulung zu einem Zeitpunkt, da das Kind die notwendige Entwicklungsreife und Widerstandsfähigkeit noch nicht hat, nur einen sehr fraglichen erzieherischen und geistigen Nutzen bringt. Jede Überforderung der kindlichen Kräfte bringt eine zu starke Belastung in körperlicher wie in geistig-seelischer Hinsicht mit sich, der dann als Reaktion eine allzu schnelle Ermattung des Arbeitseifers, der Schul- und Lernfreude, des Wollens und Könnens folgt. Neueste Ergebnisse lassen erkennen, »daß heute wirklich schulreif sind: nur etwa 10 % der sechsjährigen, schon etwa 40 % der sechseinhalbjährigen Kinder und immerhin etwa 90 % der siebenjährigen Kinder«.

Die künstliche Frühreife, die manche El-

tern durch Einholen einer Altersdispens hervorrufen, hat ihre großen Gefahren und Nachteile. Künstlich vorgetriebene Leistungen fallen in der Regel früher oder später ab, zur großen Enttäuschung der Eltern. Anfänglich vermögen die Leistungen bei individueller Förderung und stundenlanger Nachhilfe — wobei das Kind nicht einmal mehr zum Spielen kommt! — vielleicht noch zu genügen, aber später macht sich schließlich die mangelnde Reife bemerkbar, und das Kind erliegt seinem schulischen Unvermögen. Auch bei an sich initiativen Kindern können Einsatz und Schulfreude durch Mißerfolge gelähmt werden. Dazu hat das Kind nicht nur ein Jahr Kindheit verloren, sondern ist auch in seinem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl geschwächt oder gar erschüttert worden. Eine neurotische Entwicklung kann hier ihren Anfang nehmen und sich in den folgenden Schuljahren fixieren.

Aber nicht nur bei sechsjährigen Schulneulingen, auch bei 6½jährigen oder noch ältern kann die Schulreife fraglich sein und muß im Bewußtsein der Verantwortung erwogen werden, vor allem in den Zweifelsfällen. In diesen Zweifels- und Grenzfällen ist sehr oft eine *Rückstellung vom Schulbesuch* angezeigt. Sie liegt im Interesse der ruhigen und gesunden Entwicklung des Kindes. Schulneulinge, die entwicklungsmäßig nicht reif sind und doch eingeschult werden, können eine derartige Abneigung gegen die Schule bekommen, daß sie zu unerfreulichen Kompensationshandlungen greifen. Die Verlegenheit in der Schulsituation wird durch eine *Überlegenheit* in irgendeiner Form kompensiert, so daß es zu gänzlich asozialem Verhalten kommen kann, zu Lügen, Stehlen, Schulschwänzen, Bettnässen usw. Ohne hier auf die tiefenpsychologische Problematik dieser Fälle, wie sie sich in der Beobachtungsstation zeigt, näher einzugehen, darf doch nicht unerwähnt bleiben, daß sich für diese Kinder eine seelische Komplikation ergeben kann, die, je länger die Zurückstellung hinausgeschoben wird, desto leichter zur Ursache einer charakterlichen Fehlentwicklung werden kann.

Die Bedeutung der Schulreife für die untern wie für die obern Klassen ergibt sich nicht zuletzt aus diesen Nachteilen der Schulunreife. Die Not des unreif eingeschulten Kindes, das ja beständig überfordert und irgendwie unter Druck gehalten wird — durch die Eltern einerseits, durch die Schule andererseits — ist ein Kinderleid, dem vielfach noch zu wenig Beachtung geschenkt wird. Dieser Erziehungs- und Schulnot ist wohl kaum anders zu begegnen als durch *frühzeitige Erfassung und Zurückstellung der schulunreifen Kinder*. Dadurch kann ihnen die Zeit der Nachreifung gewährt werden, und sie bleiben vor unliebsamen Erlebnissen mit der Schule bewahrt. Wo nicht Anlagedefekte oder Organschädigungen die Schulreife beeinträchtigen, kann das Kind die versäumte Entwicklung noch aufholen, und nicht selten zeigt sich, daß das Kind nach einem Jahr Zurückstellung ohne übermäßige Mühe zu leisten vermag, was ihm zuvor noch unmöglich schien. Ohne Zurückstellung wäre es vielleicht ein Repetent geworden.

Allerdings ist allein mit der Zurückstellung vom Schulbesuch nicht alles getan, und die vorbeugenden Maßnahmen dürfen sich nicht darin erschöpfen, daß man den Schulneuling einfach von der Schule fernhält. Mit der Zurückstellung ist zwar für die Schule das Problem gelöst, nicht aber für die Eltern und das Kind. Es stellt sich die dringliche Frage: Was soll in dieser Wartezeit mit dem Kind geschehen? Es wird allgemein die Erfahrung gemacht, daß die zurückgestellten Kinder, wenn sie nicht entsprechend betreut und nachreifend gefördert werden, sich nach einem Jahr kaum in anderer und reiferer Entwicklung stellen. Gelingt es nicht, sie ausreichend zu beschäftigen, sind sie zudem der Gefahr der Straße, der erzieherischen Vernachlässigung oder gar der Verwahrlosung ausgesetzt. Weil die-

se Kinder meistens trotz ihres Entwicklungsrückstandes doch über die pädagogische Atmosphäre, wie sie in den allgemeinen Kindergärten üblich ist, hinausgewachsen sind, ist eine Rückversetzung in dieselben nicht zu empfehlen. Als eine mögliche Lösung stellt sich hier immer wiederum das Problem des sogenannten *Schulkindergartens.* Der Schulkindergarten, eine Einrichtung für das körperlich oder geistig-seelisch schulunreife Kind, wie sie in den meisten Städten Deutschlands verbreitet ist und oft auch Vorklasse oder Reifeklasse genannt wird, stellt in seiner Art eine Mitte dar zwischen Kindergarten und Schule. Ziel des Schulkindergartens ist die frühzeitige Erfassung und zweckmäßige Förderung der als nicht schulreif erkannten Kinder, die für den allgemeinen Kindergarten zu groß und für die Schule noch nicht reif sind. Die Aufgaben des Schulkindergartens gehen nicht dahin, den zurückgestellten Schulneulingen eine Menge von Kenntnissen zu vermitteln und damit der Schularbeit vorzugreifen, doch bietet er einen förderlichen Entwicklungsanreiz durch gesteigerte Ansprüche, die sich vermittelnd zwischen Spiel und Arbeit stellen und dem Kinde mit langsamerem Entwicklungsrhythmus die Anpassung erleichtern.

Vielleicht ist aber die Bezeichnung »Schul«-Kindergarten weder glücklich noch sehr zeitgemäß, auch nicht ganz »ungefährlich«, weil damit der Idee der Verschulung des Kindergartens Vorschub geleistet werden könnte. Es stellt sich darum besonders für unsere Verhältnisse die Frage, ob nicht für die zurückgestellten, schulunreifen Kinder eine Art »Kindergarten-Oberstufe« geschaffen werden sollte, wo diese entwicklungsgehemmten und teilweise sondergearteten Kinder vor allem nachreifen dürfen. Der Reifungsprozeß ist aber nicht zu verwechseln mit dem Schulungsprozeß, darum schiene auch der Name »Kindergarten-Oberstufe« irgendwie bezeichnender als »Schul«-Kindergarten.

Die wachsende Sorge für die richtige Betreuung der zurückgestellten Kinder zeigt mancherorts die Dringlichkeit dieses Postulates auf. Mit der Errichtung von stufenmäßig ausgebauten Kindergärten sollte wenn möglich alles angestrebt werden, was einer allseitig harmonischen Entwicklung der kindlichen Kräfte förderlich sein kann. Diese Einrichtungen sollen zwar in erster Linie dem entwicklungsgehemmten Kinde dienen, sie werden aber zweifellos auch von Nutzen sein für die unterrichtliche und pädagogische Arbeit der Schule.

Literatur.

Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend, Leipzig, 1931. Praktische Kinderpsychologie, Wien/Leipzig, 1937.

Hetzer, H.: Kind und Schaffen, 1931. Das Kind wächst heran, Lindau, 4. Aufl., 1948. Die seelischen Veränderungen bei dem ersten Gestaltwandel, Leipzig, 1936.

Keller, M.: Der Schulkindergarten, in: Kiene M., Das Kind im Kindergarten, Freiburg im Br., 1953.

Kern, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife, Freiburg im Br., 1951.

Kroh, O.: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Langensalza, 1944.

Penning, K.: Das Problem der Schulreife, Leipzig, 1926.

Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit, 6. Auflage, 1930.

Strebel, G.: Schulreifetest. Ein Beitrag zur Theorie und zur praktischen Erfassung der Schulreife. St. Antoniusverlag, Solothurn, 2. verbesserte und erweiterte Aufl., 1955. (Textband und Testmaterial.)

Tramer, M.: Schülernöte, Erkennung und Behandlung, Basel, 1951.

Zeller, W.: Der erste Gestaltwandel des Kindes, Leipzig, 1936.

Wo aber kommt der religiöse Mensch hin, der in dem Augenblick, da er sein Laboratorium betritt, mit Hut und Stock auch seinen Gott an den Nagel hängt?

VIKTOR VON WEIZSÄCKER