

Was kann Prävention von Analphabetismus bedeuten? oder Einige Überlegungen zur Verhinderung von Lernschwierigkeiten

Beitrag zur Fachtagung "Menschen ohne Schrift - WAS TUN?"
am 14./15. September 1990 in Bonn-Bad Godesberg

I.

Was meinen wir eigentlich, wenn wir von Prävention von Analphabetismus sprechen? Nach Auskunft des Großen Duden/Fremdwörterbuch bedeutet Prävention Zuvorkommen, Vorbeugung, Abschreckung. Die Verweise beziehen sich ausschließlich auf die Rechtswissenschaft. Nicht gerade sympathische Assoziationen. Schließlich verstehen wir Analphabetismus nicht als Straftat, von der Täter abgeschreckt werden müßten oder könnten. Berücksichtigen wir aber, daß unsere Fachsprache vielfach davon beeinflusst ist, wie die entsprechenden Sachverhalte im Englischen ausgedrückt werden, so kommen wir über prevention nicht nur zur Rechtspflege, sondern auch zur Medizin: zur Prophylaxe, der vorbeugenden Maßnahme, der Verhütung von Krankheiten. Aber gegen den Ausdruck Prophylaxe von Analphabetismus haben wir uns schon früh in der Alphabetisierung gewehrt. Schließlich handelt es sich nicht um eine Krankheit, sondern darum, daß jemand nicht gelernt hat, zu lesen und zu schreiben.

Ja, aber was meinen wir denn nun wirklich? Nun, genau das: **Läßt sich das denn nicht verhindern, daß jemand lesen und schreiben nicht lernt, obwohl er/sie die Schule besucht?** Wenn wir heute von der Verhinderung von Analphabetismus sprechen, haben wir hier (in den industrialisierten Ländern, speziell in der Bundesrepublik Deutschland) fast ausschließlich jene jungen Menschen im Sinn, die die Schule besuchen und in ihrer Muttersprache Deutsch unterrichtet werden. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern ist weder eine mangelnde Versorgung mit Schulen, noch Kinderarbeit, die vom Schulbesuch abhält, unser Problem. Und noch ist unsere Alphabetisierungsdiskussion relativ isoliert gegenüber der Diskussion der Probleme jener Menschen, die als Immigranten oder Kinder von Immigranten lesen und schreiben in ihrer Zweitsprache Deutsch lernen sollen - und viel zu häufig in zwei Sprachen Analphabeten bleiben. So meinen wir (noch) nicht die mit Deutsch als Zweitsprache zusammenhängenden Probleme, wenn wir von der Prävention von Analphabetismus sprechen.

Die Frage, an der wir interessiert sind, heißt also: **Wie läßt es sich verhindern, daß die Schule an ihrer Aufgabe, allen Kindern lesen und schreiben zu vermitteln, scheitert?**

Wenn so klar ist, was wir meinen, warum dann so pingelig mit den Bezeichnungen Prävention und Prophylaxe? Bloße Korinthenkackerei? Doch unser Geist funktioniert nicht anders als der von Kindern oder der unserer TeilnehmerInnen: Die Wörter, die wir verwenden, sind Begriffe. Ihr Inhalt hängt mit einem ganzen Bedeutungssystem zusammen. Die Wörter, mit denen wir unser Problem bezeichnen, orientieren unsere Aufmerksamkeit, unsere Wahrnehmung, unser Denken. Und in unserem Bedeutungssystem ist Krankheit vorrangig etwas Individuelles. So orientiert uns das Wort Prophylaxe allzu leicht darauf, die Kinder scheitern zu sehen und nicht die Schule. Und schon stellen wir die Frage, von der aus wir weiterdenken und -arbeiten, anders. Dagegen erlaubt der Bedeutungszusammenhang von Prävention eine kleine Gedankenspielerlei: Wenn Analphabetismus trotz Schulbesuchs als Versagen der Schule betrachtet wird, ließe sich dieser "Straftat" nicht zuvorkommen? Wären "Maßnahmen der Strafe, Sicherung und Besserung" denkbar, die die Verantwortlichen für die und in der Schule davon "abschreckten", Kindern Lernschwierigkeiten zu bereiten?

Die Sache selbst ist äußerst wichtig: **Kindern keine Lernschwierigkeiten bereiten - allen Kindern, unabhängig von ihrer jeweiligen individuellen Besonderheit.** Da er nun einmal eingeführt und gebräuchlich ist, werden wir um den Ausdruck Prävention nicht herumkommen. Aber bleiben wir uns dessen bewußt, daß Analphabetismus keine Krankheit ist, daß er nicht "entsteht". Alle in den letzten zehn Jahren ausführlich geschilderten subjektiven und objektiven Schwierigkeiten entstehen daraus, daß die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben **nicht angeeignet** wird: daß etwas entgegen allgemeiner Erwartung **nicht entsteht**, ist das Problem.

II.

Üblicherweise ist ein Mensch so zwischen sechs und sieben Jahre alt, wenn er/sie sich Lesen und Schreiben aneignet, also ein Kind. Und die traditionelle Einrichtung, in der die Aneignung dieser Fähigkeiten angeleitet wird, ist die Schule. Das allgemein übliche Wort für diese Anleitung ist Unterricht, und die spezielle Art des Unterrichtens wird Methode genannt. Da eine große Mehrheit der Kinder in der Schule lesen und schreiben lernt, scheinen die Einrichtung Schule, der Unterricht und die verwendeten Methoden für diese Mehrheit den Notwendigkeiten der Schriftsprachaneignung zu entsprechen - wenn nicht optimal, so doch zumindest ausreichend.

Immer wieder gibt es Verbesserungsvorschläge und -anstrengungen für die Einrichtung Schule. Schließlich umfassen menschliche Entwicklungs- und Lernprozesse weit mehr als nur die Aneignung der Schriftsprache. Und auch, wer lesen und schreiben mehr oder minder erfolgreich erlernt, kann während seiner/ihrer Schulzeit vielfältigen Verletzungen und Unterdrückungen ausgesetzt sein, kann am Erlernen vieler interessanter Dinge, an der Aneignung vieler wichtiger Fähigkeiten gehindert werden. Aufmerksamkeit wird darauf verwendet, die Methoden, speziell die Anleitung zum Schriftspracherwerb, zu verbessern. Man vergleiche dazu beispielsweise den Beitrag von MATTERN in diesem Band. (Ich sehe jetzt einmal davon ab, wie weit die verbesserten Methoden der letzten Jahre wirklich Eingang in die Anfängerklassen der Schulen gefunden haben.) Forderungen werden erhoben, in Schule und Unterricht die individuellen Besonderheiten der Kinder - aller Kinder - zu berücksichtigen. So weit, so gut.

Obwohl also offensichtlich Veränderungen als notwendig betrachtet werden, erzeugt die Tatsache, daß so viele Kinder während ihres ersten Schuljahres lesen und schreiben lernen, häufig den Eindruck, die verwendeten Methoden seien Kindern generell angemessen - und folglich müsse es am einzelnen Kind liegen, wenn es unter der gleichen Anleitung nicht lernt. Von dieser Grundannahme aus erscheinen die individuellen Besonderheiten der einen als Norm und die der anderen als Defizit, als Defekt. Dessen Ursachen werden, je nach Einstellung, im sozialen, im familiären oder im (hirn)organischen Bereich festgemacht. Die empfohlenen Konsequenzen sind, je nach Interpretation der angenommenen Ursachen, verschieden: von Förderung, um das "Defizit" auszugleichen und möglichst nahe an die "Norm" heranzukommen, bis zur Reduzierung der Ansprüche, um die "Behinderten", eventuell sogar "Kranken" nicht unnötig zu belasten. Ich halte es nicht für ausgeschlossen, daß diese Debatten - hinlänglich bekannt aus dem Streit um die Existenz und Behandlung der "Legasthenie" - unter der neuen Überschrift der Prävention von Analphabetismus wieder aufgegriffen werden. Allerdings halte ich sie in der alten Form für wenig sinnvoll, um nicht zu sagen, für eine Vergeudung geistiger Kräfte und kostbaren Papiers. Meiner Ansicht nach lassen sich - orientiert an einer tätigkeitstheoretischen Vorstellung vom menschlichen Lernprozeß - die alten Positionen so weit verändern, daß ihre Gegensätzlichkeit überwunden, ja, daß sogar darüber hinausgegangen werden kann.

III.

Der Mensch ist ein gesellschaftliches Lebewesen, vielleicht sollten wir sogar von unserer Gattung als "die Menschen" sprechen. Ein Aspekt dieser wesentlichen Bestimmung ist, daß jedes menschliche Individuum wieder und neu sich die von den anderen Menschen - historisch und gesellschaftlich - entwickelten konkreten menschlichen Fähigkeiten *aneignen* muß. Ein weiterer, damit zusammenhängender Aspekt ist, daß zu dieser Aneignung - wiewohl sie eindeutig eine Tätigkeit des lernenden Subjekts ist - der Umgang mit anderen Menschen eine notwendige Bedingung ist. Die Art dieses Umgangs beeinflußt die Entwicklung des/der Lernenden in vielfältiger Weise. Ich möchte hier den Punkt betonen, daß dieses Zusammenwirken anderer Menschen mit dem/der Lernenden auch *Anleitung* bei der Aneignung menschlicher Fähigkeiten umfaßt. Den ebenfalls äußerst wichtigen Punkt der Motivbildung, z.B. der Herausbildung eines ausreichend starken Motivs für das Lesen- und Schreibenlernen, benenne ich nur, ohne ihn hier weiter zu verfolgen. Soll die Anleitung die Aneignung wirklich befördern und nicht behindern, muß sie in zweifacher Hinsicht *angemessen* sein: einerseits den Eigenschaften und Merkmalen des Gegenstandes, den Zusammenhängen der in ihm verkörperten menschlichen Fähigkeiten, und andererseits dem vom Subjekt bereits erreichten Entwicklungsstand verschiedener Fähigkeiten, die für die Ausbildung der neuen, angestrebten Fähigkeit wichtig sind. Im Falle der Anleitung zum Erlernen des Lesens und Schreibens der deutschen Schriftsprache ist es also einerseits wichtig, wie weit diese Anleitung die Merkmale, die Struktur, die Beziehungen der verschied-

denen Ebenen unserer Schriftsprache angemessen berücksichtigt. Doch selbst, wenn dies optimal gegeben sein sollte, muß die Anleitung - soll sie den Lese- und Schreiblernprozeß eines bestimmten Menschen befördern - andererseits auch dem von diesem Menschen bereits erreichten Entwicklungsstand verschiedener Fähigkeiten, die in den Schriftspracherwerb eingehen, angemessen sein.

IV.

KRETSCHMANN u.a. (1990) referieren in aller wünschenswerten Kürze und Deutlichkeit, in welchem Ausmaß sich die bereits erworbenen Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens bei Schulanfängern unterscheiden. Man beachte: Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens selbst, wie z.B. Buchstabenkenntnis oder Erkennen von Ganzwörtern. Nicht nur, daß diese Kompetenzunterschiede von Schulanfängern von einem der referierten Autoren dem Lernpensum von drei Schuljahren (!) gleichgesetzt werden. Nach anderen Ergebnissen werden diese Unterschiede in der Schule nicht etwa ausgeglichen, sondern noch vergrößert - z.B. von einem "Lesealter"-Unterschied von 17 Monaten bei Siebenjährigen zu einem von 27 Monaten vier Jahre später.

Dennoch wird in den meisten Schulklassen unterrichtet, nicht nur als ob alle Kinder gleich alt wären (man bedenke: selbst ohne Zurückgestellte und vorzeitig Eingeschulte umfaßt ein Jahrgang eine Spanne von 12 Monaten), sondern auch, als ob sie alle die gleichen Voraussetzungen und Vorkenntnisse mitbrächten und daher zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Dinge lernen könnten. Für die, die bereits als Vorschulkinder lesen konnten, sind die durch eine kurzzeitige Unterforderung erzeugten Schwierigkeiten meistens nicht gravierend. Anders sieht das für jene aus, die mit der Aneignung mehr oder weniger aller Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens erst in der Schule beginnen können. "Lehren ist ein rückgekoppelter Prozeß, bei dem die Lehrerin verfolgt, wie gut und wie schnell die von ihr unterrichteten Kinder die gesteckten Lernziele erreichen. Den Fortschritten entsprechend dosiert sie das Angebot und reguliert das Lehrtempo. Kinder, die sich die angestrebten Kompetenzen schon vor der Schule angeeignet haben, warten natürlich sehr schnell mit den gewünschten Leistungen auf. Eine Lehrerin, die fälschlich als 'Lehrerfolg' bucht, was bei einigen Kindern ohnehin vorhanden war, gerät in Gefahr, das Unterrichtstempo für *die* Kinder zu überhöhen, die beim Erlernen der Schriftsprache ausschließlich auf die Schule angewiesen sind. Es entsteht die paradoxe Situation, daß gerade die Schüler, die wegen ihrer eingeschränkten Vorerfahrungen der Unterrichtung durch die Schule im besonderen Maße bedürfen, ein ausreichendes Unterrichtsangebot am meisten entbehren müssen." (KRETSCHMANN u.a. 1990, 29, Herv. im Original)

KRETSCHMANN und seine MitarbeiterInnen sprechen davon, daß für erfolgreiche Lernprozesse eine "Passung" hergestellt werden muß zwischen dem Angebot und der Lernausgangslage des Kindes. Die Konsequenzen fehlender Passung und vor allem die Folgen der Individualisierung dieser Konsequenzen und ihrer Zuschreibung zum jeweiligen betroffenen Kind arbeiten sie knapp und deutlich heraus. Wir wissen, sowohl aus der Diskussion über "Lernbehinderung" und "Legasthenie" wie aus unseren Erfahrungen in der Alphabetisierung Jugendlicher und Erwachsener, daß sich diese Konsequenzen auf alle Aspekte der Persönlichkeit und ihres sozialen und materiellen Lebens erstrecken.

V.

Nun gibt es genügend Hinweise darauf, daß sich Schulanfänger nicht nur hinsichtlich der bereits erreichten Intensität ihrer Lese- und Schreibmotivation und ihrer bereits erworbenen Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens unterscheiden. Sie unterscheiden sich auch beträchtlich hinsichtlich der bereits ausgebildeten Niveaus ihrer motorischen, perzeptiven, kognitiven und lautsprachlichen Fähigkeiten (hier vor allem Artikulation, Hörverständnis, aktiver und passiver Wortschatz, Satzstrukturen etc.).

BREUER/WEUFFEN (1986) sprechen von "verbo-sensomotorischen Voraussetzungen des Lesen- und Schreibenlernens" und meinen damit die Differenzierungsfähigkeit in den optischen, phonematisch-auditiven, artikulatorisch-kinästhetischen, rhythmischen und melodischen Bereichen. In umfangreichen Längsschnittuntersuchungen haben BREUER und seine MitarbeiterInnen nachgewiesen, daß Unterschiede in diesen Voraussetzungen während des letzten Vorschuljahres noch zehn Jahre später mit unterschiedlichem Schulerfolg statistisch übereinstimmen (BREUER 1987, 1988). Sie berichten, daß im Kreis Greifswald, wo die Kindergärtnerinnen regelmäßig darauf achten, Kinder mit als unzureichend beurteilter Differenzierungsfähigkeit individuell zu unterstützen, die Einweisungen in die Sonderschule deutlich zurückgegangen sind und auch ganz allgemein der Anteil gut lernender SchülerInnen zugenommen hat. Das generelle The-

ma der Arbeitsgruppe heißt "Früherkennung und Prophylaxe von Lernschwierigkeiten". Hier spielt zwar zum Zeitpunkt der Einschulung die "Norm" die entscheidende Rolle und nicht die auf individuelle Besonderheiten Rücksicht nehmende Passung. Dies scheint sich aber weit weniger verheerend auszuwirken, als wir das gewohnt sind, wenn mehr oder weniger alle Kinder einen Kindergarten besuchen und bereits dort ein individuell passendes pädagogisches Angebot erleben.

Ein Teil der Arbeiten über "Teilleistungsschwächen" behandelt ebenfalls die Diskrepanz zwischen den Anforderungen z.B. an räumliche Orientierung oder an das Einprägen und Erinnern von gehörten oder gesehenen Reihen von Zeichen - allerdings erst, wenn diese Diskrepanz bereits zu manifesten Lernschwierigkeiten geführt hat. (SCHUCH/FRIEDLER 1982, BERGER 1980, 1988) Auch hier wird weniger das an einer Mehrheit als "Norm" ausgerichtete Angebot der Schule als veränderungsbedürftig betrachtet. Doch das Kind erhält - ein dann Therapie genanntes - individuell passendes Lernangebot. Kann man hier auch nicht mehr vom Verhindern von *Lernschwierigkeiten* sprechen, so kann damit immerhin ein gelingender Lernprozeß in Gang gesetzt werden und somit verhindert werden, daß dieser Mensch später eventuell zu den Analphabeten zählt.

In KAMPER (1987, 1988, 1990) spreche ich von Fähigkeiten, die gegenüber dem hochkomplexen Lesen und Schreiben relativ elementar sind. Ich weise nach, daß die üblichen Lehrangebote auch in den Alphabetisierungskursen in dieser Hinsicht für einen beträchtlichen Teil der Lernenden nicht "passen". Über die relativ elementaren Fähigkeiten hinaus thematisiere ich die Bedeutung von Arbeits- und Lernstrategien wie Kontrollieren oder Sprechen als Mittel zur Steuerung der eigenen Handlungen. Beinahe jeder Unterricht, beinahe jede Methode setzt einerseits voraus, daß die Lernenden sich diese Strategien spontan aneignen. Und andererseits kann man sagen, daß nicht wenige Arten des Unterrichtens der Gewöhnung an erfolgreiche Strategien explizit entgegenwirken, wenn z.B. Kontrollieren als Aufgabe der Lehrkraft und nicht jeder/jedes Lernenden selbst praktiziert wird oder wenn das Selbstgespräch untersagt wird, um den Geräuschpegel in einem Klassenraum niedrig zu halten.

SAMUELS und ihre MitarbeiterInnen haben sowohl Vorschulkinder mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten als auch (literale wie illiterale) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten untersucht (MISSIUNA/SAMUELS 1989, SAMUELS u.a. 1988). Von dem Ansatz der strukturellen kognitiven Veränderbarkeit (structural cognitive modifiability) ausgehend, haben sie für beide Gruppen herausgearbeitet, welche entscheidende Rolle für einen erfolgreichen Lernprozeß dieser Menschen der *expliziten Vermittlung* von Strategien des Problemlösens und Lernens und der *Anleitung zur bewußten Reflexion* über die eigenen Handlungen zukommt. Ihren Ergebnissen zufolge wirkt sich ein solches Vorgehen sowohl auf die kognitiven Kompetenzen als auch auf die nicht-intellektuellen (emotionalen, affektiven) Komponenten des Lernprozesses und damit auf die ganze Persönlichkeit positiv aus. Ursprünglich wurde dieser Ansatz als alternative Diagnostik und dazugehöriges Förderprogramm hauptsächlich für Jugendliche entwickelt (FEUERSTEIN u.a. 1980) und wird seither auch für Erwachsene und Schulkinder mit unterschiedlich verursachten Lernschwierigkeiten verwendet. Soweit Lehrkräfte in Sonderschulen nach diesem Programm arbeiten (z.B. im flämisch-sprechenden Belgien ganze Kollegien), kann man sicher davon sprechen, daß einige ihrer SchülerInnen unter traditionellem Unterricht nicht lesen und schreiben lernen würden, somit Analphabetismus abgewendet wird. Vom gleichen Ansatz ausgehend ist auf der Basis des vermittelnden Lehrstils (mediational teaching style) ein Lehrprogramm für Kindergarten- bzw. Vorschulkinder entwickelt worden (HAYWOOD u.a. 1986). Wenn sich die ersten sehr ermutigend klingenden Berichte darüber bestätigen lassen, handelt es sich hier um einen vielversprechenden Ansatz, wie pädagogische Angebote bereits vom Kindergarten an (und danach auch in der Schule) für Kinder individuell passend gemacht werden können - und das auf eine Weise, die sowohl die Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten fördert als auch ihre Persönlichkeit stärkt. Zwar halte ich der zugrundegelegten Theorie und ihrer Ausdrucksweise gegenüber (z.B. wird von "*defizitären* kognitiven Funktionen" gesprochen) eine gewisse Vorsicht für angebracht. Trotzdem kann man hier meines Erachtens davon sprechen, daß *verhindert* wird, daß Kindern durch Ignorieren ihres individuellen Entwicklungsstandes und ihrer individuellen Bedürfnisse *Lernschwierigkeiten bereitet werden* - und aufgrund *dieser* Verhinderung werden sie somit letztendlich auch nicht zu Analphabeten werden. In einem positiv formulierten Satz ließe sich das viel einfacher ausdrücken: unter geeigneten Bedingungen können alle Kinder lernen, und dieser Ansatz entwickelt einen Lehrstil, der mit größter Wahrscheinlichkeit eine geeignete Bedingung darstellt - aber wo bliebe hier der Bezug zur Prävention?

VI.

Ich halte nach wie vor an der Auffassung fest, daß es die Aufgabe der Schule ist, *allen* Menschen lesen und schreiben zu vermitteln - und zwar so, daß sie es sich auch erfolgreich aneignen können. Wir wissen heute, daß vieles an Vorverständnis, Vorkenntnissen, elementaren Fähigkeiten und Teilfähigkeiten bereits vor der Einschulung erworben werden kann und häufig auch erworben wird. Das ändert nichts daran, daß die Verantwortung für den Erfolg oder Mißerfolg des Lese- und Schreibunterrichts bei der Schule liegt. Und das gilt zumindest so lange, als nicht alle Kinder einen Kindergarten besuchen können und zudem noch immer nicht eindeutig akzeptiert ist, daß ein Kindergarten eine *Bildungseinrichtung für Kinder* und nicht eine bloße Bewahranstalt für jene, die tagsüber nicht bei der Mutter sein können, ist. Sicherlich muß "die Schule", jede einzelne Schule, verändert werden, wenn sie dieser Verantwortung gerecht werden soll. Wenn "Lernen für alle" unlösbar mit der individuellen Passung von Lernangeboten und bereits entwickelten Voraussetzungen der individuellen Kinder zusammenhängt, dann bedeutet *Prävention von Analphabetismus* zunächst,

- daß **Klassenfrequenzen**, vor allem in den Eingangsklassen, **gesenkt werden** - und nicht bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit erhöht;
- daß eine Lehrkraft zur Verfügung steht, die die/den **KlassenlehrerIn** beim Eingehen auf individuelle Bedürfnisse von Kindern **unterstützt** (in welcher organisatorischen Form auch immer), und das ganz besonders und vor allem gleich zu Schulbeginn - nicht erst, wenn in der zweiten Klasse die isolierte Lese-Recht-schreibschwäche als förderbedürftig festgestellt werden kann;
- daß den Kindern auch **nach dem ersten Halbjahr der ersten Klasse** noch ernsthafte Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen gemacht werden, unabhängig von ihrem Alter;
- daß **alle** Lehrkräfte, die Unterricht in Lesen und Schreiben erteilen, vor allem in den Eingangsklassen, **dafür auch ausgebildet werden** - so absurd es klingt, viele LehrerInnen geben Erstlese- und -schreibunterricht, ohne dafür ausgebildet worden zu sein;
- daß diese Lehrkräfte **laufend weitergebildet** werden, sodaß sie nicht bloß ein schlechtes Gewissen haben, sondern mit der Zeit auch wirklich dazu fähig werden, den Kindern individuell passende Lernangebote zu machen;
- daß endlich damit **aufgehört** wird, die **Schwierigkeiten**, die den Lernenden *gemacht* werden, ihnen als Schwierigkeiten, die sie *haben*, **individuell zuzuschreiben** - als Schwäche, Störung, Defizit, Defekt, Dysfunktion etc.;
- daß statt dessen endlich damit begonnen wird, all die vielfältigen Erkenntnisse aus Forschung und Praxis **endlich in allgemeine Praxis umzusetzen, daß jeder individuelle und damit besondere Mensch lernen kann**, wie seine Besonderheit auch aussehen mag - mag sie innerhalb oder außerhalb dessen liegen, was als Norm betrachtet wird.

VII.

Die Formulierung *zunächst* im vorigen Absatz deutet schon darauf hin, daß über das Dringendste und Naheliegendste hinaus noch weitergedacht werden soll. In Punkt V. ist bereits darauf hingewiesen worden, daß eine individuelle Passung von Lernangebot, oder allgemeiner pädagogischem Angebot, und bereits erreichtem Entwicklungsstand eines Kindes auch im Kindergarten hergestellt werden *kann*. Leider bedeutet das zugleich, daß es bereits im Kindergarten Kinder gibt, denen die für sie passenden Angebote nicht gemacht werden - und die damit in ihrer Entwicklung behindert werden!

In einem Projekt "Verhindern von Lernschwierigkeiten" in einer Kindertagesstätte habe ich die Erfahrung gemacht, daß es praktisch in jeder Gruppe das eine oder andere Kind gibt, von dem die ErzieherInnen wissen, daß z.B. seine Sprachentwicklung seine Kommunikation beeinträchtigt (der ursächliche Zusammenhang mag auch umgekehrt sein) oder daß es motorisch sehr unbeholfen ist. Dann gibt es die Kinder, bei denen die ErzieherInnen erst, nachdem sie gelernt haben, die Differenzierungsprobe nach BREUER/WEUFFEN zu verwenden, feststellen, daß z.B. die Fähigkeit zur rhythmischen Differenzierung nur sehr schwach ausgebildet ist. Doch welche Chancen haben diese Kinder, individuell passende Angebote zu bekommen? Das hängt von vielen Faktoren ab:

- von der Aus- oder Fortbildung der Erzieherin, ob sie weiß, wie wichtig z.B. eine gute motorische Koordination für viele Lernprozesse ist, und ob sie weiß, wie ein passendes Angebot für dieses Kind aussehen könnte;

- von der Aus- oder Fortbildung der Erzieherin, ob sie über die gegenseitigen Abhängigkeiten von emotionaler Befindlichkeit und der Entwicklung in allen ihren Bereichen Bescheid weiß und auch unterstützend darauf eingehen kann;
- von der Haltung der Erzieherin, ob sie sich vorrangig der "Mehrheit" der Kinder im Sinne von Tätigkeit mit der ganzen Gruppe verpflichtet fühlt oder der individuellen Förderung einzelner Kinder, der individuellen Passung ihrer Angebote, einen hohen Stellenwert beimißt;
- von den Arbeitsbedingungen dieser Erzieherin; wieviele Kinder muß eine Erzieherin gleichzeitig betreuen? Wieviel Zeit hat sie, um sich auf ihre Arbeit vorzubereiten oder mit Eltern beratende Gespräche zu führen, sich mit KollegInnen zu beraten - etwa gar keine? Wie häufig und in welchem Umfang kann sie sich einzelnen Kindern widmen?
- vom Engagement der Eltern, ob sie sich z.B. um eine logopädische Betreuung ihres Kindes bemühen, wenn dessen Sprachentwicklung seine mündliche Kommunikation beeinträchtigt;
- von den Bedürfnissen der Familie, falls diese z.B. ein "schwieriges" Kind braucht, um das labile Gleichgewicht ihrer inneren Beziehungen aufrecht zu erhalten;
- von der leichten Erreichbarkeit von Fachleuten, in jenen Fällen, wo die Erarbeitung eines passenden Angebots besondere Qualifikationen erfordert, wie z.B. von LogopädInnen oder BewegungstherapeutInnen, aber auch in jenen Fällen, wo eine Familie (therapeutische) Hilfe braucht, um das systematische Behindern eines Kindes - was sich meist über die emotionale und affektive Ebene auswirkt - zu beenden;
- usw.

Meine Erfahrungen führen mich dazu, die Forderungen nach Kindergartenplätzen für alle Kinder zu unterstützen. Und dies nicht nur wegen der Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Berufstätigkeit jener Frauen, die Mütter sind, sondern vor allem auch wegen der Möglichkeiten für die Entwicklung der Kinder. Das Leben in einer heutigen Kleinfamilie, eventuell in einer Etagenwohnung, bietet im allgemeinen nicht die Bedingungen, die für eine reiche und vielseitige soziale, kognitive, emotionale und intellektuelle Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit notwendig sind. Diese Erfahrungen führen mich aber auch dazu, die Forderungen der KindergärtnerInnen nach besseren Arbeitsbedingungen, nach kleineren Gruppen, nach besserem Personalschlüssel, nach Vorbereitungszeiten, nach regelmäßiger Fortbildung etc. zu unterstützen. Schließlich verlangen individuell passende Angebote sowohl Wissen als auch Zeit.

Mit individuell passenden pädagogischen Angeboten im Kindergarten meine ich, daß auch jene Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, geeignet anzuleiten sind, deren Sprachentwicklung ihnen keine ungehemmte Kommunikation erlaubt, oder deren motorische Entwicklung ihnen nicht unbefangene Teilnahme und Freude an verschiedensten Spielen ermöglicht, oder deren perzeptive und kognitive Entwicklung nicht ausreicht, sich eine immer differenziertere Vielfalt praktischer und geistiger menschlicher Tätigkeiten zu erschließen, etc. Ich meine damit ausdrücklich nicht, auf irgendeine verdeckte Weise den Schulbeginn vorzulegen, keine Verschulung des Kindergartens oder auch nur der Vorschule. Und ich meine damit schon gar nicht, die individuelle Zuschreibung von Lernschwierigkeiten oder Entwicklungsrückständen oder gar Behinderungen vorzulegen. Im Gegenteil, ich denke, daß gerade in diesem Alter die Abhängigkeit der individuellen Entwicklung - sozial wie intellektuell - von den äußeren Bedingungen und von passenden Angeboten besonders leicht zu sehen ist.

Wohlgemerkt, dies ist ein Plädoyer, bereits im Kindergarten alle Möglichkeiten zu nutzen bzw. zu schaffen, die Entwicklung aller Kinder individuell zu beachten und zu unterstützen. Selbst wenn dies in absehbarer Zeit so zu verwirklichen wäre, berechtigte dies die Schule nicht, mit offenen oder verdeckten Anforderungen an Vorkenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten eine Art Eingangsvoraussetzungen zu praktizieren, deren Nichterreichen den Kindern angelastet wird, indem ihre weiteren Entwicklungs- und Bildungschancen beschnitten werden. Und es berechtigte die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht, auf Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen an Erwachsene zu verzichten - an Erwachsene, von denen viele Eltern werden oder bereits sind, die ihren Kindern auch schriftsprachbezogene Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln möchten. Und damit wäre der Kreis wieder geschlossen.

Literatur:

- BERGER, Ernst: Stichwort "Teilleistungsschwächen" in: Spiel W. (Hrsg.): Konsequenzen für die Pädagogik 2, Entwicklungsstörungen u. therapeutische Modelle. (= Die Psychologie des 20. Jahrhunderts Bd.XII). Zürich: Kindler 1980. S. 223-254.
- BERGER, Ernst: Teilleistungsschwächen - kritisch betrachtet. Manuskript v. Dez. 1988 (unveröff.).
- BREUER, Helmut: Sprachbezogene Wahrnehmungsdefizite bei Vorschulkindern und erwachsenen Analphabeten. Aus: Kamper G. (Hrsg.), Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung, Bd. 2, Berlin(West): Systemdruck 1987, S. 144-151.
- BREUER Helmut: Neue Forschungsergebnisse zur Früherfassung verbosensomotorischer Voraussetzungen für den Laut- und Schriftspracherwerb. In: Dummer-Smoch, Lisa (Hrsg.): Bericht über den Fachkongreß Legasthenie 1988. Hannover: Bundesverb. Legasthenie 1989, S. 154-164.
- BREUER, Helmut u. WEUFFEN, Maria: Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen? Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühförderung sprachlicher Grundlagen. Berlin (DDR): VEB Dt.Verl.d.Wiss., 6. neugefaßte Aufl. 1986.
- FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Ya'akov; HOFFMAN, Mildred B.; MILLER, Ronald: Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press 1980.
- HAYWOOD, H.C.: A mediational teaching style. In: The Thinking Teacher, 4, 1-6.
- HAYWOOD, H.C.; BROOKS, P.; BURNS, S.: Stimulating cognitive development at developmental level: A tested, non-remedial preschool curriculum for preschoolers and older retarded children. In: Special Services in the Schools, 2, 127-147.
- KAMPER, Gertrud: Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Berlin(West): Systemdruck 1987.
- KAMPER, Gertrud: Können wir Analphabetismus verhindern? Überlegungen zur Prävention von Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb - ausgehend vom Fähigkeiten-Konzept in der Alphabetisierung. In: Harting, Ulla (Hrsg.): Schrift-Los. 10 Jahre Alphabetisierung. Marl: Dt. VHS-Verb. 1988, S. 161-179.
- KAMPER, Gertrud: Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Arb.kreis Orient.- u. Bildungshilfe 1990.
- KRETSCHMANN, Rudolf; ACHENBACH, Jörg; MÖHLMANN, Gerd; LINDNER-ACHENBACH, Susanne; PUFFAHR, Andrea: Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer 1990.
- MISSIUNA, Cheryl and SAMUELS, Marilyn T.: Dynamic Assessment of Preschool Children with Special Needs: Comparison of Mediation and Instruction. In: Remedial and Special Education, Vol. 10, Issue 2, March/April 1989, 53-62.
- SAMUELS, Marilyn T.; LAMB, Carol; OBERHOLTZER, Lorna: Dynamic Assessment of Adults with Learning Difficulties. In: Haywood, H.C. & Tzuriel, D. (eds.): Dynamic Interactive Assessment Approaches. New York: Laurence Erlbaum, 1988.
- SCHUCH, Bibiana u. FRIEDLER, Eva: Teilleistungsschwächen. Diagnose und Therapie von Raumorientierungsstörungen. Wien/München: Jugend u. Volk 1982.