

DAS KIND BEI SCHULEINTRITT

Dipl.-Psych. G. Esser
Kinder- und Jugendpsychiatrische Klinik
Zentralinstitut für Seelische Gesundheit
Mannheim

Dipl.-Psych. G. Esser:

Expertise zum Schwerpunktthema

'Prävention psychischer Krankheiten'

Das Kind bei Schuleintritt

(6. und 7. Lebensjahr)

G l i e d e r u n g :

- I. Schulreife und soziales Umfeld
 1. Zum Begriff der Schulreife
 2. Die körperliche Schulreife
 3. Die geistige Schulreife
 - 3.1 Wahrnehmung
 - 3.2 Konzentration
 - 3.3 Feinmotorik
 - 3.4 Gedächtnis
 - 3.5 Sprache und Sprechen
 - 3.6 Kognitive Prozesse
 4. Seelische Schulreife
 - 4.1 Leistungsmotivation
 - 4.1.1 Begriff der Leistungsmotivation
beim schulreifen Kind
 - 4.1.2 Förderung der Leistungsmotivation
beim schulreifen Kind
 - 4.1.3 Erwartungshaltung, Anspruchsniveau
und Erfolgserlebnisse
 - 4.2 Trennung von der Mutter und kind-
licher Egozentrismus
 - 4.3 Aufbau neuer Sozialkontakte
- II. Spezialfragen
 1. Schulreife test nicht bestanden
 2. Legasthenie
 3. Händigkeit
 4. Verhaltensauffälligkeiten nach
Einschulung
 5. Schulplatzierung des behinderten Kindes

I. Schulreife und soziales Umfeld

1. Zum Begriff der Schulreife

Der Begriff der Schulreife stammt aus einer Zeit, in der man annahm, die körperliche und intellektuelle Entwicklung des jungen Menschen vollziehe sich nach genetisch festgelegten Stufen, deren Auftreten weitgehend unabhängig von Umwelteinflüssen sei. Diese Auffassung ist in den letzten beiden Jahrzehnten heftig angegriffen und in wesentlichen Punkten widerlegt worden. Erstens ist heute unumstritten, daß es keine echten Entwicklungsstufen gibt, die Entwicklung vielmehr kontinuierlich verläuft. Zweitens konnte gezeigt werden, daß der Entwicklungsstand eines Kindes zu einem wesentlichen Teil weniger von dessen Alter als vielmehr von seiner Lernerfahrung abhängt. Die Summe der Lernerfahrung, die natürlich vom Lebensalter nicht unabhängig ist, hängt wesentlich von den Umweltanregungen ab, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung erfährt. Unter fördernden Umweltanregungen sind nicht nur intellektuelle Impulse zu verstehen, sondern eine hohe Bedeutung besitzen auch emotionale Komponenten wie Zuwendung und emotionale Sicherheit. Die kognitive Entwicklung ist jedoch ebenso von Reifungsprozessen des Gehirns abhängig, die die Verarbeitungsmöglichkeit von Umweltanregungen bestimmen und in gewissem Rahmen ihrerseits wieder durch Umwelteinflüsse beschleunigt bzw. verzögert werden können. Wir finden also eine Interaktion zwischen Reifung und Umwelteinflüssen vor, wobei der Einfluß beider Komponenten aufgrund des heutigen Wissensstandes nicht zahlenmäßig festgelegt werden kann.

Die Schulreife wird jedoch durch einen dritten, überaus wichtigen Faktor bestimmt, nämlich den von der Schule gesetzten Anforderungen. Obwohl nämlich durch verbesserte Förderung bereits im Vorschulalter die Leistungen der Kinder in den letzten 20 Jahren anstiegen, machte sich diese allgemeine Verbesserung des Leistungsniveaus nicht in einer geringeren Quote von Schulversagern bemerkbar, denn die Anforderungen der Schule waren gleichfalls gestiegen. Wenn man Schulreife so definiert, daß als Kriterium das erfolgreiche Beenden der 1. bzw. 2. Klasse herangezogen wird, wird deutlich, daß Schulreife nicht zuletzt vom Urteil des einzelnen Lehrers abhängt. Daß Lehrerurteile in hohem Maße variieren können, ist nicht erst seit entsprechenden wissenschaftlichen Untersuchungen zu dieser Fragestellung bekannt.

2. Körperliche Schulreife

Der früher postulierte Gestaltwandel in den Körperproportionen läßt sich heute nicht mehr aufrechterhalten, daher beschränken sich die Kriterien der körperlichen Schulreife im wesentlichen auf die Körpergröße und das Körpergewicht. Sind diese beiden Kriterien deutlich unter der Altersnorm, muß die Schulreife verneint und eine Zurückstellung empfohlen werden. Für eine Zurückstellung sprechen auch früher erlittene schwere Erkrankungen oder Unfälle, wenn sich das Kind zum Einschulungszeitpunkt noch im Rekonvaleszenzstadium befindet. Aufgabe der körperlichen Untersuchung ist auch die Feststellung von Behinderungen im Sinne einer Kinderlähmung, spastischen oder athetotischen Bewegungsstörungen

sowie von Schädigungen der Sinnesorgane und massiver Störungen der geistigen Reife.

3. Die geistige Schulreife

Zur Bestimmung der geistigen Schulreife bedarf es einer Analyse der intellektuellen Anforderungen der Schulsituation. Im Folgenden sollen daher die am schulischen Lernen beteiligten Faktoren Wahrnehmung, Konzentration, Feinmotorik, Gedächtnis, Sprache und Sprechen sowie die übrigen kognitiven Prozesse dargestellt werden.

3.1 Wahrnehmung

Unter Wahrnehmung versteht man allgemein die Verarbeitung von Sinneseindrücken, für die schulische Lernentwicklung sind insbesondere die akustische und visuelle Wahrnehmung bedeutend. Im Bereich der akustischen Wahrnehmung ist besonders wichtig, daß Kinder die einzelnen Sprachlaute einwandfrei voneinander unterscheiden können. Dies fällt verständlicherweise bei sehr ähnlich klingenden Lauten wie D und T, G und K, P und B, R und CH schwerer und ist für manche Kinder besonders kompliziert, wenn die Laute in schwieriger Kombination vorliegen. Die akustische Unterscheidungsfähigkeit ist einem Entwicklungsprozeß unterworfen und verfeinert sich bis ungefähr zur Vollendung des 9. Lebensjahres. Vom schulreifen Kind kann jedoch erwartet werden, daß es alle in der Sprache vorkommenden Einzelbuchstaben und die geläufigen Kombinationen akustisch differenzieren kann. Neben der akustischen Unterscheidung von Einzellauten bedarf es jedoch auch der für das Schreiben und Lesen wichtigen akustischen Durchgliederung des Wortes. Das bedeutet einerseits, daß

das Kind in der Lage sein sollte, den Gesamteindruck des gehörten Wortes in seine Einzelteile zu zerlegen und andererseits eben diese Einzelteile (Buchstaben) zum Gesamteindruck des Wortes zu integrieren. Als wichtiger Hinweis auf eine Verzögerung der akustischen Differenzierungsfähigkeit kann gelten, wenn ein Kind bestimmte Buchstaben immer oder oft falsch ausspricht und nicht exakt nachsprechen kann.

Bei der visuellen Wahrnehmung kommt es im wesentlichen darauf an, inwieweit ein Kind kleine Unterschiede oder Details erfassen kann, d.h. ob die visuelle Unterscheidungsfähigkeit ausreichend ist. Sie zeigt sich z.B. beim Erfassen von Größenunterschieden oder wichtiger fehlender Teile eines Gegenstandes oder einer Zeichnung und beim Vergleich zweier ähnlicher Gegenstände oder Zeichnungen. In der Schule gewinnt diese Unterscheidungsfähigkeit beim optischen Erfassen der verschiedenen Buchstaben an Bedeutung. Daneben ist für das Lesen die optische Zerlegung des Wortes in seine Bestandteile und andererseits das Zusammenfassen einer Buchstaben-Gruppe zu einem Wort von Wichtigkeit.

3.2 Konzentration

Die Schulstunden stellen hohe Anforderungen an die Konzentration und Aufmerksamkeit des Kindes. 45 Minuten sind für ein 6- bis 7jähriges Kind eine lange Zeitspanne, um über sie die volle Konzentration zu erhalten. Die Lehrkräfte sollten daher zwischen Phasen, die höchste Konzentration erfordern, also solchen, die die wesentlichen Prinzipien des Lernstoffs vermitteln, und solchen, die deren

spielerische und übende Anwendung beinhalten, abwechseln. Aber nicht nur die Länge der Schulstunden stellt für das Kind eine Umstellung dar, sondern auch die Anforderung, im wesentlichen die gesamte Zeit still zu sitzen und sich nicht von seinen Mitschülern ablenken zu lassen. Das bedeutet, daß das Kind versuchen muß, die ablenkenden Reize, die durch das Verhalten der Mitschüler bedingt sind, auszublenden, um mit ungeteilter Aufmerksamkeit dem Unterricht zu folgen. Eine Konzentrationshilfe ist allgemein die persönliche Ansprache eines Kindes durch den Lehrer und die räumliche Nähe zum Geschehen. Viele Kinder können sich ohne solche Hilfen gut auf den Ablauf des Unterrichts konzentrieren, es gibt jedoch auch eine Reihe von Kindern, die sich vor allem in einer größeren Gruppe, wie sie eine Klasse darstellt, sehr schlecht konzentrieren können. Diese Kinder erkennt man oft daran, daß sie motorisch unruhig sind, meist die gesamte Stunde mit den Beinen schlenkern oder nahezu unentwegt auf dem Stuhl herumrutschen. Eine andere Art von Kindern ist zwar motorisch ruhig, eher etwas zu ruhig, und fällt dadurch auf, daß sie sehr verträumt und geistesabwesend wirken. Solchen Kindern kann zum Teil dadurch geholfen werden, daß sie in der Klasse ganz vorne sitzen und vom Lehrer vermehrt angesprochen werden. Ist die schlechte Konzentration mit einer motorischen Ungeschicklichkeit, einem distanzlosen Sozialverhalten, hoher Ängstlichkeit oder mangelndem Einschätzungsvermögen von Gefahren und insgesamt sehr infantilen Zügen verbunden, liegt der Verdacht einer organischen Komponente nahe. Diesen Kindern kann nach entsprechender kinderpsychiatrischer Diagnostik in vielen Fällen durch eine medikamentöse Behandlung in Kombination mit einem Verhaltenstraining geholfen werden.

3.3 Feinmotorik (und Visuomotorik)

Die Flüssigkeit der Bewegung ist entscheidend für das Schriftbild verantwortlich. Beim Schreiben wird das Geschriebene über die visuelle Wahrnehmung kontrolliert. Kinder mit einer leichten Bewegungsstörung weisen meist feinmotorische Schwächen auf. Hier kann ein gezieltes Training helfen, diese Schwäche zu mildern, obwohl die Schrift dieser Kinder meist schlecht bleibt.

Eine bedeutende Funktion hat das Umsetzen von dem, was das Kind sieht, in motorische Bewegung. Ein Kind muß diesen Umsetzungsprozeß einsetzen, wenn es zum Beispiel etwas abschreibt oder abzeichnet. Das heißt, das Kind muß zunächst visuell gewisse Linien erfassen, um dann dieselben Linien mit der Hand auszuführen. Dabei ist von Bedeutung, daß das Kind sich im zweidimensionalen Raum zurechtfinden kann, d.h. es muß oben und unten, rechts und links sicher voneinander unterscheiden können. Es kommt erstens darauf an, daß das Kind diese Begriffe kennt und zweitens vor allem, daß es diese Richtungen erfassen kann. Da vor allem die Begriffe Rechts und Links sehr vom Standort des Betrachters abhängig sind, sollte das Kind diese Begriffe zweckmäßig an Beispielen des eigenen Körpers erlernen, wenn es sie noch nicht sicher beherrscht (z.B. Links-Rechts-Unterscheidung von Beinen, Armen, Ohren etc.).

3.4 Gedächtnis

Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, daß das Gedächtnis von Kindern im Einschulungsalter von seiner Kapazität her genauso funktionsfähig ist wie das von Erwachsenen. Im Umgang mit Kindern kann man diese Forschungserkenntnis oft beobachten, wenn

das Kind, zum Teil völlig überraschend, einen Ort auf einer Autofahrt oder einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Person wiedererkennt. Dieses Wiedererkennen von früher gesehenen Dingen leisten 5- bis 6jährige in der Tat bereits in erstaunlich hohem Maße. Schwerer fällt den Kindern jedoch das Wiedererzählen einer gehörten Geschichte oder die Beschreibung eines gesehenen Gegenstandes, was sich in erster Linie auf die sich noch weiterentwickelnde Technik des Auffindens und Wiedergebens von gespeichertem Material zurückführen läßt.

Man unterscheidet zwischen einer unmittelbaren Merkfähigkeit und dem Langzeitgedächtnis. Die Leistungen des letzteren sind vor allem von kognitiven Komponenten abhängig. Die unmittelbare Merkfähigkeit ist in hohem Maße durch die Aufmerksamkeit bedingt. Kann ein 6jähriges Kind beispielsweise nicht vier bis fünf einstellige Zahlen, die ihm im Rhythmus von einer pro Sekunde vorgesprochen werden, sofort wiederholen, so deutet dies entweder auf eine verminderte Merkfähigkeit oder eine verminderte Aufmerksamkeit hin.

3.5 Sprache und Sprechen

Zur Sprache zählen passiver und aktiver Wortschatz. Unter dem passiven Wortschatz versteht man die Zahl von Wörtern oder Begriffen, die ein Kind versteht, unter dem aktiven Wortschatz versteht man die Zahl von Wörtern oder Begriffen, die ein Kind aktiv richtig benutzen kann, die es also in seiner Sprache verwendet. Beide Aspekte sind in hohem Maße von der Umweltanregung abhängig, die ein Kind erfährt. Sie sind ein Ergebnis der Lernerfahrung des Kindes, d.h. es kommt darauf an, wieviel Begriffe oder Wörter ein

Kind richtig verstanden hat, um sie dann richtig zu benutzen. Ein Kind lernt neue Wörter am leichtesten, wenn sie ihm durch bereits bekannte Wörter erklärt werden und am Beispiel (konkreter Gegenstand oder Ereignis) gezeigt werden können. Ein geringer Wortschatz kann von Kindern bei entsprechender Förderung oft verblüffend schnell aufgeholt werden.

Bedeutender als der Umfang des Wortschatzes ist das grammatikalisch richtige Sprechen. Ein 6jähriges Kind sollte in der Lage sein, alle Satzbestandteile richtig zu kombinieren, die Pluralbildung der geläufigen Wörter beherrschen, die wichtigsten Zeiten (Präsens und Imperfekt) richtig benutzen sowie Komparativ und Superlativ von Adjektiven bilden können. Die vom Kind verwandte Grammatik ist ebenso einem Entwicklungsprozeß unterworfen und in hohem Maße von der kulturellen Förderung abhängig. Vorschulprogramme bemühen sich vor allem, die milieubedingten Unterschiede auszugleichen. Wenn ein Kind jedoch in mehreren der obengenannten Kriterien erhebliche Schwierigkeiten hat, sollte es einem Fachmann vorgestellt werden.

Bestandteil des Sprechens ist vor allem die richtige Artikulation aller Laute und ihrer Kombinationen. Wie oben bereits erwähnt, ist für das zur Einschulung anstehende Kind die Artikulation im Hinblick auf das Erlernen von Lesen und Schreiben überaus wichtig. Von einem durch den Zahnwechsel der Schneidezähne bedingten Lispeln abgesehen, ist jedes durchgängig auftretende Nicht-aussprechen-können von gewissen Lauten behandlungsbedürftig.

Die häufigste Sprechrhythmusstörung ist das Stottern. Stottern tritt in sehr verschiedenen Schweregraden auf, nicht jedes Stottern ist behandlungsbedürftig. So

gibt es beispielsweise ein sog. entwicklungsbedingtes Stottern, das zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr auftreten kann und im weiteren Verlauf der Entwicklung wieder verschwindet. Bleibt dieses Stottern jedoch erhalten, sollte es behandelt werden. Eine Ausnahme ist, wenn das Kind sehr selten, z.B. nur bei sehr großer Aufregung, stottert. Das Stottern birgt vor allem die Gefahr, daß das Kind aufgrund der Reaktionen der Umwelt (Hänseln, Rügen) Selbstunwertgefühle und eine erhöhte Sprechangst entwickelt und daher weniger spricht und sich sozial isoliert.

3.6 Kognitive Prozesse

Die relevanten kognitiven Prozesse im Einschulungsalter können als das Auffinden von Beziehungen charakterisiert werden. Hierunter ist jeder Denkprozeß zu verstehen, der Beziehungen zwischen verschiedenen Gegenständen oder Ereignissen herstellt. Objekte und Ereignisse können aufgrund von Gemeinsamkeiten zu neuen Oberbegriffen zusammengefaßt werden. Dann spricht man von einer Klassifikation. Eine Klassifikation impliziert stets auch die Abgrenzung dieser Klasse gegen andere mit anderen Eigenschaften, beinhaltet also neben dem Erfassen von Gemeinsamkeiten auch das Erfassen von Unterschieden. Eine einfachere Art der Klassifikation stellt das Ordnen von Gegenständen aufgrund ihrer Funktion dar (z.B. Hammer und Nagel). Daneben ist die Reihenbildung von Gegenständen nach einem gewissen Gesichtspunkt, z.B. Größe oder Farbtönung, ein logisches Prinzip, das schulreife Kinder beherrschen sollten.

Für diese kognitiven Prozesse lassen sich nur schwer Kriterien formulieren, da die genannten drei Opera-

tionen, je nach Material und Aufgabenstellung, im Schwierigkeitsgrad sehr differieren können. Als ein Hinweis kann gelten, wenn ein Kind große Schwierigkeiten hat, einfache Lösungsprinzipien auf ähnliche Aufgaben zu übertragen. Besteht ein Entwicklungsrückstand in den Denkprozessen, sind oft auch andere Bereiche gestört. Eine Abklärung durch entsprechende testpsychologische Untersuchungen ist bei einem Verdacht in dieser Richtung anzuraten.

- 4. Seelische Schulreife
- 4.1 Leistungsmotivation
- 4.1.1 Begriff der Leistungsmotivation

Unter Motivation versteht man bestimmte Antriebe und Beweggründe, ein gewisses Verhalten auszuführen. Aus den wenigen, bei Geburt bestehenden Antrieben (Hunger, Durst, Schlafbedürfnis und einigen anderen) entstehen durch eine Reihe von Lernprozessen (meist Verknüpfungen zwischen ursprünglichen Bedürfnissen und neuen Situationen), auch über Nachahmung, die Fülle von Motiven, die wir beim älteren Kind und beim Erwachsenen beobachten. Die Leistungsmotivation ist eines dieser Motive und entsteht in Anfängen bereits im Alter von 3 Jahren. Hier wurde erstmals die Orientierung an einem gesetzten Leistungsmaßstab und ein Wettstreiten beobachtet. Diese Entwicklung setzt sich fort, indem ungefähr ein bis zwei Jahre später auch bestimmte Mißerfolge verkraftet werden können und die Leistungsmotivation in den ersten Jahren nach Einschulung beginnt, auch bei zeitlich ferneren Zielen wirksam zu werden. Daneben gewinnt die Einsicht, daß das eigene Verhalten Erfolg oder Mißerfolg wesentlich mitbestimmt, an Gewicht.

Hierdurch wird das Kind auch von äußeren Belohnungen für seine Anstrengung unabhängiger, indem es seine Leistung selbst bewertet und diese Bewertung im Falle des Erfolges gleichzeitig als Bekräftigung dient.

4.1.2 Förderung der Leistungsmotivation beim schulreifen Kind

Bei der Einschulung haben die Kinder meist schon ein ungefähr adäquates Leistungsverhalten entwickelt, jedoch sind sie noch in hohem Maße von äußeren Bekräftigungen abhängig. Daneben ist der Inhalt der Lernaufgabe von hoher Bedeutung.

Die schulische Situation erfordert das Erlernen von Materialien, die das Kind nicht als nützlich für sich ansehen kann, da das Kind mit dem Erlernen nicht sofort etwas Freude-bringendes anfangen kann. Die Erklärungen, die die spätere Bedeutung des Lernens für Beruf und Ausbildung hervorheben, können von einem schulreifen Kind nicht eingesehen werden, da es sich die Zeit, in der es einmal einen Beruf ausüben wird, von seinem Zeiterfahrungsbegriff her in keiner Weise vorstellen kann. Kinder lernen daher zum Teil aufgrund anderer Motive: zum Beispiel, weil sie von der Lehrerin gelobt werden oder im Elternhaus Belohnung und Anerkennung erfahren; oder aufgrund der bereits früher erlernten Motivation, besser sein zu wollen als die anderen.

Bereits vor der Einschulung sollte im Kind eine positive Erwartungshaltung in bezug auf die Schule geweckt werden, indem die Schule und das Lernen als angenehm dargestellt werden. Das mag nicht allen Eltern leichtfallen, vor allem denjenigen nicht, die die Schule selbst als lästig und unangenehm erlebt haben.

Die Situation unmittelbar vor der Einschulung gibt besonders Gelegenheit, das Kind zu einer positiven Voreinstellung zu bewegen. Den nötigen Begleitphänomenen wie dem Kaufen der Schulsachen sollte besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dem Kind kann hier seine Bedeutung gezeigt werden, indem man es seine Schulsachen mit/aussuchen läßt. Schultüte und das feierliche Begehen des ersten Schultages gewinnen unter diesem Aspekt an Wichtigkeit. Darüber hinaus erscheint es ratsam, die neuen Pflichten des Kindes, die ihm aus der Schulsituation erwachsen, mit neuen Rechten zu verknüpfen. Ein guter Ansatzpunkt zur Motivationsförderung kann die Hausaufgabensituation werden. Diese Situation sollte anfänglich als Zuwendungssituation genutzt werden, d.h. Mutter oder Vater sollten sich zu ihrem Kind setzen und ihm Lob oder kleine Belohnungen bei erfolgreichem Abschluß zukommen lassen. Die Ablösung von der Anwesenheit einer Bezugsperson beim Hausaufgaben-machen sollte langsam erfolgen (z.B. indem die Mutter zunächst sich nur kurzzeitig einer anderen Arbeit zuwendet und dieses Intervall in kleinen Schritten ausdehnt). Das selbständige Arbeiten des Kindes sollte in jedem Fall durch Lob oder kleine Belohnungen bekräftigt werden.

4.1.3 Erwartungshaltung, Anspruchsniveau und Erfolgserlebnisse

Die Entwicklung der Leistungsmotivation ist entscheidend von Erfolgserlebnissen in der Leistungssituation abhängig. Ob das Ergebnis einer Arbeit als Erfolg oder Mißerfolg gewertet wird, wird durch das Anspruchsniveau bestimmt. Das gerade eingeschulte

Kind übernimmt im wesentlichen die Erwartungshaltungen seiner Eltern und richtet an ihnen sein Anspruchsniveau aus. Nicht erst seit dem verschärften Numerus clausus und der verschlechterten Beschäftigungssituation, jedoch durch diese Erscheinungen verstärkt, sind die Erwartungen der Eltern im allgemeinen höher als die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder. Diese überhöhte Leistungserwartung resultiert in der Regel entweder aus selbst nicht erreichten Lebenszielen ("meine Kinder sollen es einmal weiterbringen") oder bei sehr erfolgreichen Eltern aus dem Anspruch, ihre Kinder sollten es ihnen gleichtun. Einen ähnlichen Einfluß können ältere, leistungsfähigere Geschwister haben, die einerseits das Anspruchsniveau der Eltern durch ihre guten Leistungen emporgeschraubt haben und andererseits als direkter Vergleich und Leistungsmaßstab dem jüngeren Kind zum Teil unerreichbares Vorbild sind. In solchen Fällen kann es zu erheblicher Rivalität und deutlichen Konflikten zwischen den Geschwistern kommen. Da in den seltensten Fällen alle Kinder derselben Familie gleich leistungsfähig sind, sollten daher die Eltern von dem nachfolgenden Kind nicht selbstverständlich die selben Leistungen erwarten wie von dem älteren Geschwister und Vergleiche zwischen ihnen vermeiden.

Die Anstrengungsbereitschaft von Kindern (und von Erwachsenen) ist dann am höchsten, wenn die Erfolgchancen ungefähr 1:1 stehen. Stehen die Erfolgchancen sehr schlecht, läßt die Anstrengungsbereitschaft nach, ebenso wenn die Erfolgchancen sehr gut stehen. Die Eltern sollten sich also in jedem Fall an den durchschnittlichen Noten des Kindes orientieren und jede Leistung, die diesen Wert erreicht oder übertrifft, belohnen und jede Leistung,

die nicht an diesen Wert heranreicht, ohne sie zu bestrafen, übergehen. Die Ausbildung eines individuellen Anspruchsniveaus erscheint auch deshalb bedeutsam, weil sich in der Schulsituation die Anforderungen in der Regel am Klassendurchschnitt orientieren. Das heißt, nur die durchschnittlichen Schüler finden hier ein ausgewogenes Verhältnis der Erfolgchancen vor, während die schlechteren Schüler überwiegend Mißerfolgs- und die besseren Schüler überwiegend Erfolgserlebnisse haben. Das führt bei beiden Gruppen zu einer Fehleinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und bedingt ein inadäquates Anspruchsniveau. Dieser Gefahr kann zum Teil durch das Verhalten der Lehrperson begegnet werden, indem diese sich um eine, der individuellen Leistungsfähigkeit angemessene, Aufgabenstellung bemüht.

Einfluß der Erziehung auf die Entwicklung der Leistungsmotivation

Aufgrund der bisherigen Ausführungen erscheint es folgerichtig, daß die Ursachen für die individuelle Entwicklung der Leistungsmotivation zumindest teilweise von Erziehungsfaktoren abhängig ^{sind} ist. In wissenschaftlichen Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß vor allem die Erziehung der Kinder zur Selbständigkeit einen bedeutenden Einfluß auf die Leistungsmotivation ausübt. Das Einschulungsalter ist hierbei von besonderer Bedeutung. Kinder, die in diesem Lebensabschnitt vermehrt zur Selbständigkeit angehalten werden, zeigen eine höhere Leistungsmotivation als Kinder, bei denen die Selbständigkeitsentwicklung durch die Erziehungspersonen eher gehemmt wird. Besonders erfolgreich sind hierbei Situationen,

in denen sich das Kind durch selbständiges Handeln einen Vorteil verschaffen kann (z.B. etwas Begehrtes selbst einkaufen), während Anforderungen, die vor allem Mutter oder Vater Vorteile erbringen (z.B. Abfalleimer ausleeren) ungeeignet sind. Eine Erklärung für diese Zusammenhänge ist, daß selbständige Kinder mehr auf ihre Eigeninitiative vertrauen und erfahren haben, daß das erfolgreiche Bewältigen einer Aufgabe von ihrem persönlichen Einsatz abhängt. Diese Erfahrungen machen sich auch in der Leistungssituation fördernd bemerkbar. Bereits im Säuglingsalter läßt sich zeigen, daß das Ausmaß des Neugierverhaltens von der Sicherheit abhängig ist, die die Bezugsperson (Mutter) dem Säugling vermitteln kann. Ähnliches läßt sich auch bei der Entwicklung der Selbständigkeit feststellen. Da selbständiges Handeln des Kindes gleichzeitig eine beginnende Unabhängigkeit und Ablösung von den Bezugspersonen beinhaltet, erlernen Kinder, die sich der Zuwendung der Bezugspersonen sicher sind, leichter dieses selbständige Handeln. Sicherheit wird dem Kind zu einem wesentlichen Teil durch körperliche Zärtlichkeit (Umarmungen oder Küsse) vermittelt. Es konnte daher gezeigt werden, daß sich das Belohnen selbständigen Handelns durch körperliche Zärtlichkeiten besonders fördernd auswirkt, weil es dem Kind gleichzeitig die Angst nimmt, die Zuneigung der Bezugsperson zu verlieren.

Leistungsmotivation bezieht sich jedoch nicht nur auf die Schulsituation, sie ist an vielen alltäglichen Gegebenheiten (z.B. Diskussionen oder Spielen) beteiligt. Auch die Erfahrungen in diesen Lebensbereichen bestimmen die Ausprägung der Leistungsmotivation. Die verbale und spielerische Auseinander-

setzung des Kindes mit seinen Eltern (und auch mit Gleichaltrigen) ist eine wesentliche Komponente, die aufgrund der Ungleichheit der Partner jedoch sehr problematisch erscheint. Die gemeinsamen Aktivitäten sollten so gewählt werden, daß das Kind auch hierbei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Erfolg und Mißerfolg erzielen kann. Ungeeignet sind daher z.B. alle Spiele, die aufgrund ihrer Beschaffenheit und Regeln zwangsläufig zu einer unerreichbaren Überlegenheit des Erwachsenen führen, was auch nicht dadurch ausgeglichen werden kann, daß man durch Manipulation des Spiels das Kind gewinnen läßt, denn das Kind verbindet Erfolge dann nicht mit eigener Anstrengung, sondern mit dem Zufall oder dem Wohlwollen der Eltern.

4.2 Trennung von der Mutter und kindlicher Egozentrismus

Zu den seelischen Reifekriterien eines Schulkindes zählt selbstverständlich, daß es sich über einige Stunden von der Mutter trennen kann. Hat das Kind den Kindergarten besucht und haben sich dort keine Schwierigkeiten ergeben, sind vermehrte Trennungsängste bei Einschulung unwahrscheinlich. Hat das Kind jedoch aus irgendwelchen Gründen den Kindergarten nicht besucht und zeigt deutliche Ängste bei Trennung von der Mutter, sollten die Eltern zur Vorbereitung auf die Schulsituation Trennungssituationen erproben (z.B. Kind stundenweise zu Bekannten geben). Hierbei sollte das Trennungsintervall in kleinen Schritten vergrößert werden. Zu einem weiteren Problem in der Schulsituation kann der Egozentrismus der Kinder führen, d.h., für viele Kinder (vor allem Einzelkinder, die keinen Kindergarten besucht und eine enge Mutterbeziehung haben) ist es schwierig, die Zuwendung der Lehrperson mit zwanzig Alters-

genossen zu teilen. Sie beanspruchen die Lehrperson für sich alleine und wenden sich enttäuscht von ihr ab, wenn ihre Erwartungen nicht erfüllt werden können. In solchen Fällen bedarf es eines äußerst großen pädagogischen Geschicks der Lehrperson, diesen Kindern das Gefühl zu vermitteln, angenommen zu werden, ohne sie gegenüber anderen zu bevorzugen.

Bei erheblichen Ausmaß der Trennungsängste kann es zu Schulangst und Schulverweigerung kommen, in diesen Fällen ist das Aufsuchen einer Beratungsstelle dringend zu empfehlen.

4.3 Aufbau neuer Sozialkontakte

Mit der Einschulung wird das Kind Mitglied einer neuen Gruppe, der Klasse. Förderlich für die schulische Entwicklung des Kindes ist eine gute Integration in die Klassengemeinschaft und das Schließen von Freundschaften mit Klassenkameraden. Die Integration von Außenseitern ist zu einem großen Teil Aufgabe der Lehrperson, die durch ein offenes Gespräch mit der Klasse, z.B. über die Gründe, warum ein Kind von anderen ausgestoßen wird, viel zum Akzeptiertwerden des Kindes beitragen kann.

Die Eltern sollten die Wahl der Freunde ihrem Kind überlassen. Auch wenn sie der Ansicht sind, ein Freund passe nicht zu ihrem Kind, sollten sie nicht versuchen, ihrem Kind diese Freundschaft auszureden. Solche Interventionen der Eltern verunsichern ein Kind im Sozialkontakt und behindern es beim Schließen neuer Freundschaften. Das Kind sollte Gelegenheit haben, eigene Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern zu sammeln. Bei diesem Erfahrungsprozeß sind 'Mißgriffe' nicht auszuschließen. In der Regel sind

Kinder durchaus in der Lage, selbst zu beurteilen, ob eine geschlossene Freundschaft ihren Bedürfnissen entspricht. Elterliche Hilfen wie mehrmaliges Einladen einer kleinen Gruppe von Kindern sollten erst erfolgen, wenn offensichtlich wird, daß das Kind mit Gleichaltrigen nicht in Kontakt kommen kann. Diese Kontaktabbauhilfen sind häufig von Erfolg gekrönt, bei Nichtgelingen empfiehlt sich das Aufsuchen einer Erziehungsberatungsstelle.

II. Spezialfragen

Im zweiten Teil sollen allen, mit der Erziehung von Kindern im Einschulungsalter Befaßten noch einige Entscheidungshilfen bei konkreten Problemen gegeben werden.

1. Schulreife test nicht bestanden

Schulreife tests bemühen sich, schulreife Kinder von nichtschulreifen zu unterscheiden. Diese Entscheidung fällt aus mehreren Gründen recht schwer. Erstens ist von den getesteten Kindern die weitaus größere Zahl schulreif, die Zahl der nichtschulreifen Kinder demnach sehr gering. Vom Standpunkt der Wahrscheinlichkeitstheorie ist es überaus schwierig, ein Verfahren zu konstruieren, das genau diejenigen Kinder herausfiltert, die nicht schulreif sind. Auch ein sehr zuverlässiges Testverfahren wird stets auch Fehlentscheidungen fällen. Fehlentscheidungen sind einerseits das Einschulen von schulunreifen Kindern, andererseits das Nichteinschulen von schul-

reifen Kindern. Welche Art der Fehlentscheidung häufiger ist, hängt entscheidend vom Schweregrad des Schulreifetests ab. Zweitens ist die Leistungsfähigkeit von Kindern im Einschulungsalter schwer einzuschätzen. Kinder dieses Alters sind labiler, weniger belastbar als ältere Kinder oder Erwachsene. Ihre Affekte unterliegen häufigen Schwankungen. Ihre Aufmerksamkeit fluktuiert stark, ist nur kurzzeitig anspannbar. Sie können sich nur schwer längere Zeit konzentrieren. All' diese Faktoren bewirken eine wenig stetige Arbeitshaltung. Die Gefahr ist daher sehr groß, daß sich bei ihnen der Streß der Testsituation in höherem Maße bemerkbar macht. Die Erwartungen und Voreinstellungen der Kinder im Hinblick auf die Testsituation, d.h. konkret, die Vorbereitung durch die Eltern sowie Angst und Mißtrauen gegenüber einem fremden Testleiter, sind bei Kindern dieses Alters besonders wichtige Störfaktoren.

Das Aufzeigen dieser Probleme läßt deutlich werden, daß sich ein Schulreifetest durchaus 'irren' kann. Hat daher ein Kind diesen Test nicht oder nur knapp bestanden, sollten es seine Eltern einer intensiven psychologischen Einzeltestung unterziehen lassen und es zu diesem Zweck in einer psychologischen Beratungsstelle vorstellen. Hier kann dann erstens darüber entschieden werden, ob das Kind schulreif ist und zweitens, ob im Falle mangelnder Schulreife eine Zurückstellung für ein Jahr oder eine sofortige Einschulung in eine Sonderschule erfolgen sollte. Da die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines 6jährigen noch relativ schnell sich vollziehenden entwicklungsbedingten Veränderungen unterworfen sind, wird man meist eine Zurückstellung des schulunreifen Kindes befürworten. Entwicklungsrückstände können sich auf

Wahrnehmung, Motorik, Sprache und allgemeine Intelligenz sowie seelische Komponenten beziehen. Entwicklungsrückstände größeren Ausmaßes und gewisser Art veranlassen jedoch, von einer Zurückstellung Abstand zu nehmen. Sehr große Entwicklungsrückstände lassen selbst bei optimaler Förderung nicht erwarten, daß ein Kind diesen Rückstand jemals aufholt. Dies gilt vor allem bei einem deutlichen Rückstand in den Denkfunktionen, also der abstrakt-logischen Intelligenz.

In vielen Fällen können jedoch für den Zeitraum der Zurückstellung spezielle Übungsbehandlungen (z.B. für den Bereich der Sprache, der Wahrnehmung und Motorik) empfohlen werden. Leider fehlt jedoch in vielen Gebieten der Bundesrepublik, vor allem außerhalb der Ballungsgebiete, eine ausreichende Anzahl von Sprachtherapeuten, Heilpädagogen oder Psychologen, um diese Programme durchzuführen. Schulkindergärten sind zum Teil in der Lage, diese Funktion zu übernehmen. Es muß in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hingewiesen werden, daß eine Zurückstellung ohne Förderung, außer bei körperlicher Retardierung, meist zwecklos ist.

2.

Legasthenie

Unter Legasthenie versteht man eine isolierte Lese- und Rechtschreibschwäche bei ansonsten normalen intellektuellen Fähigkeiten. Kinder mit einer Legasthenie fallen daher in der Schule durch entsprechend schlechte Leistungen in den beiden genannten Bereichen auf, während die Leistungen in den übrigen Fächern deutlich besser sind. Die kultusministeriellen Empfehlungen zur Definition und Behandlung von lese- und rechtschreibschwachen Kindern differieren von

Bundesland zu Bundesland. Übereinstimmung besteht insoweit, daß für die Anerkennung als Legastheniker eine mindestens durchschnittliche allgemeine Intelligenz sowie ausreichende oder befriedigende Leistungen im Rechnen und anderen Fächern gefordert werden. Die Diagnose der Lese-Rechtschreibschwäche schließt somit eine Messung der allgemeinen Intelligenz, der Rechtschreib- und Leseleistung sowie eine Beurteilung der Leistungen in den übrigen Schulfächern ein. Als Konsequenz einer so diagnostizierten Lese-Rechtschreibschwäche sehen die Empfehlungen der Kultusministerien im wesentlichen das Aussetzen der Deutsch-Note (vor allem der Deutsch-Note Schriftlich, Nichtbenoten der Diktate) und einen entsprechenden Förderunterricht vor. Daneben soll die Deutsch-Leistung nicht als Kriterium bei Versetzung oder Wechsel auf eine weiterführende Schule herangezogen werden.

Die Ursachen für eine Legasthenie sind umstritten. Es werden im wesentlichen genetische Komponenten und Störungen der Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse diskutiert, wobei nach dem derzeitigen Wissensstand in der Mehrzahl der Fälle Störungen in der akustischen und/oder visuellen Wahrnehmung bestehen. Die Art dieser Wahrnehmungsstörungen entspricht denen in Teil I beschriebenen. Für den Erfolg der Therapie ist neben dem Schweregrad entscheidend, daß die Therapie möglichst früh begonnen wird. Die definitive Diagnose einer Lese-Rechtschreibschwäche erfordert jedoch andererseits, daß die Fertigkeit des Lesens und Schreibens zunächst eine gewisse Ausprägung erfahren muß, um sie zuverlässig zu messen. Dies ist in der Regel nicht vor Ende des 2. Schuljahres möglich. Da durch eine Diagnose zu diesem Zeitpunkt wertvolle Zeit für Fördermaßnahmen verschenkt wird

und zudem die Leistungsmotivation und das Selbstbewußtsein der Legastheniker durch die anhaltenden Mißerfolge, trotz teilweise vermehrter Anstrengung, erheblich gemindert sind, hat man sich bemüht, Kriterien zu finden, die bereits eine Neigung zur Legasthenie anzeigen. Hier erweisen sich ein verspäteter Sprachbeginn, gemischte Händigkeit (siehe unten), schlechte Artikulation, Störungen der Visuomotorik (siehe oben) sowie der akustischen und visuellen Differenzierung und Reihenbildung als wertvolle Hinweise. Treffen auf ein Kind mit Rechtschreibschwierigkeiten mehrere dieser Kriterien zu, ist das Entstehen bzw. Vorliegen einer Legasthenie wahrscheinlich.

Für Kinder mit Neigung zu einer Lese-Rechtschreibschwäche ist das pädagogische Konzept der Ganzwortmethode meist ungeeignet, eine Umschulung in eine Klasse mit synthetischer Methode daher zu empfehlen. Es ist Aufgabe der Schule bzw. des schulpsychologischen Dienstes, Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche zu betreiben. Wo hierzu ausgebildete Fachkräfte fehlen, bleibt den Eltern nur der Weg zu anderen Institutionen (Beratungsstellen, kinderpsychiatrische Kliniken, niedergelassene Psychologen).

3. Händigkeit

Die Händigkeit wird wesentlich durch die Dominanz einer Gehirnhälfte über die andere bestimmt (linke Hälfte dominant: Rechtshändigkeit, rechte Hälfte dominant: Linkshändigkeit). Daneben tritt jedoch auch der Fall ein, daß keine der Gehirnhälften eine eindeutige Dominanz ausübt. Hier liegt häufig eine sog. gemischte Händigkeit vor. Die Händigkeit eines

Kindes läßt sich einerseits aus seiner Präferenz für eine Hand, andererseits durch die größere Geschicklichkeit einer Hand beobachten. Zur Beobachtung eignen sich besonders Tätigkeiten, für die kein kultureller Druck in die eine oder andere Richtung besteht. So ist zum Beispiel die Bevorzugung einer Hand beim Essen, Schreiben oder Zeichnen kein guter Indikator, da viele Kinder dazu angehalten werden, diese Tätigkeiten mit der rechten Hand auszuführen. Aufschlußreicher ist die Bevorzugung einer Hand z.B. beim einhändigen Werfen, Hämmern oder Ergreifen von Spielmaterial. Bei Vorliegen von Linkshändigkeit (ca. 5% der Bevölkerung) muß dringend davon abgeraten werden, das Kind auf die rechte Hand umzutrainieren, da dies den Dominanzverhältnissen im Gehirn widersprechen würde. Bei Verdacht einer gemischten Händigkeit (liegt bei ca. 2% der Bevölkerung vor) sollte das Kind einer differenzierten Händigkeitsprüfung unterzogen werden, um dann zu entscheiden, welcher Seite der Vorzug zu geben ist. Gemischte Händigkeit ist nicht etwa eine geniale, wünschenswerte Begabung, sondern häufig Ausdruck einer Reifungsverzögerung des Gehirns. Kinder mit gemischter Händigkeit zeigen daher häufig Verzögerungen in der Sprachentwicklung und haben größere Chancen, eine Lese-Rechtschreibschwäche auszubilden.

4. Verhaltensauffälligkeiten nach Einschulung

Da der Schuleintritt eine deutliche Veränderung der kindlichen Situation bewirkt, ist er aus verschiedenen Gründen eine besondere Belastungssituation, an die eine Reihe von Kindern sich nur mit Schwierigkeiten anpassen kann. Anpassungsreaktionen können offensichtlich mit der Schule in Verbindung stehende

Verhaltensauffälligkeiten wie starke Aversionen oder Ängste gegen bzw. vor Schule, Hausaufgaben und Lehrer sein. Aber auch andere, zum Teil typisch kindliche, in engem Zusammenhang mit den Körperfunktionen stehende Verhaltensauffälligkeiten wie erneutes Stottern, Einnässen, Schlafstörungen und Nachtängste, Essstörungen, Kopfschmerzen, Bauchschmerzen und Erbrechen können im Zusammenhang mit der Einschulung auftreten. Der Beginn einer solchen Symptomatik sollte die Eltern keineswegs in Panik versetzen, denn als Anpassungsreaktion sind solche Auffälligkeiten keineswegs ungewöhnlich. Bleiben die Symptome jedoch über längere Zeit (mehr als 6 - 8 Wochen) bestehen, sollten die Eltern fachlichen Rat einholen. Die Ursache für die Verhaltensstörung kann einerseits durch die Einschulung begründet sein, z.B. das Kind ist intellektuell überfordert, weist eine Teilleistungsschwäche auf oder ist der Schulsituation nicht gewachsen (Trennung von der Mutter, Konzentrationsschwierigkeiten, Spannungen mit Klassenkameraden oder Lehrern). Andererseits können jedoch auch häusliche Konflikte wie Ehekrisen, Scheidung der Eltern, Verlust einer geliebten Person oder Ablehnung des Kindes durch einen Elternteil oder auch massive Geschwisterrivalität ursächlich für das Auftreten der Störung verantwortlich sein. In diesem Fall fungiert die Einschulung als zusätzliche Belastung, lediglich als Auslöser der Störung. Besonders problematisch erscheinen häusliche Konflikte, die ungefähr in zeitlichem Zusammenhang mit der Einschulung auftreten bzw. sich verschärfen, da sie im Erleben des Kindes mit der Schulsituation in Verbindung gebracht werden, das Kind aufgrund seiner seelischen Belastungen sich nicht ausreichend

auf die schulische Situation konzentrieren kann. Es kommt zu Mißerfolgserlebnissen, die die schulische Entwicklung und die Gesamtsituation noch problematischer werden lassen.

Beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten verhalten sich Eltern pädagogisch richtig, wenn sie dem Kind allgemein vermehrte Zuwendung zukommen lassen, sich z.B. vermehrt mit dem Kind beschäftigen, ohne jedoch damit das Symptom zu verstärken. Konkret bedeutet das, daß das Kind nicht für das Zeigen des Symptoms mit Zuwendung belohnt werden sollte, sondern dann, wenn es das Symptom nicht zeigt. Viele Eltern verhalten sich aus verständlichem Grund hier falsch, denn das Argument, gerade in dem Augenblick, wenn es dem Kind offensichtlich schlecht geht, braucht es vermehrte Zuwendung, ist zwar weit verbreitet, jedoch überwiegend nicht stichhaltig. Das Kind sollte nicht das Erleben haben, daß Zuwendung nur dann einsetzt, wenn es krank ist. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Symptomen, die sich bei Bekräftigung sehr rasch verfestigen, denn das Kind lernt sehr bald, daß das Symptom Zuwendung und Vorteile bringt und wird daher dieses Symptom beibehalten und kultivieren. Auf die obengenannten Symptome angewendet, bedeutet dieses pädagogische Konzept, daß z.B. nicht das Einnässen, sondern trockene Nächte mit vermehrter Zuwendung bedacht werden sollten, daß bei Nachtängsten die Kinder nicht ins Bett der Eltern genommen werden, sondern daß der Verbleib im eigenen Bett belohnt werden sollte, daß bei Beschwerden am Morgen vor dem Schulbesuch nicht diese dadurch bekräftigt werden, daß das Kind zuhause bleiben darf und dabei verwöhnt wird, sondern daß das Zur-Schule-gehen vermehrte Zuwendung mit sich bringt.

5. Schulplazierung des behinderten Kindes

Bei dieser Frage geht es im wesentlichen um die Entscheidung, ob ein behindertes Kind in eine Spezialschule oder die normale Grundschule eingeschult werden soll. Bei erheblichem Grad der Behinderung fällt diese Entscheidung in jedem Fall zugunsten einer Spezialschule aus, denn hier kann das Kind unvergleichlich adäquater gefördert werden. Dies gilt gleichermaßen für alle Arten von Behinderung (z.B. Körperbehinderung, geistige Behinderung, erhebliche Seh- und Hörschwächen, Sprachstörungen). Bei nur leicht ausgeprägter Behinderung sind die individuellen Bedingungen und Persönlichkeitsmerkmale des Kindes sorgfältig zu prüfen. Die Entscheidungskriterien sind hierbei so vielfältig, daß die Eltern in jedem Fall den Rat eines Fachmannes (Psychologe, Kinderpsychiater, an entsprechender Spezialschule tätiger Heil- oder Sonderpädagoge) einholen sollten.