

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 16

Artikel: Anbahnen und Festigen einer bewussten Lernhaltung : eine Aufgabe der Einschulungsphase
Autor: Fahn, K.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532263>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

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

wurde in der Folge bis auf weiteres verlängert. Da diese neuen Lehrpläne der Volksschule ein bedeutend erweitertes Frei- und Wahlfächerangebot brachten, traten beim Aufstellen der Stundenpläne organisatorische Schwierigkeiten auf. Um diesen zu begegnen und eine möglichst uneingeschränkte Erprobungsphase der Lehrpläne zu gewährleisten,

gestattete der Erziehungsrat verschiedenen Aargauer Schulgemeinden, im Winter den Unterrichtsbeginn auf morgens 7.30 Uhr festzulegen und die Lektionsdauer um fünf Minuten auf 45 Minuten zu reduzieren. Mit dem Entscheid des Regierungsrates werden diese vom Erziehungsrat gewährten Ausnahmen hinfällig.

Anbahnen und Festigen einer bewussten Lernhaltung – eine Aufgabe der Einschulungsphase

K. Fahn

«Es wird soviel von Erziehung gesprochen und geschrieben und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen aber grossen Begriff, der alles andere in sich schliesst, fassen und in die Ausführung übertragen können.» (Goethe)

Der Schuleintritt und die erste Schulphase beeinflussen weitgehend – positiv oder negativ – die künftige Schullaufbahn der Schüler. Organisatorische Modellversuche in der Bundesrepublik Deutschland wurden seit ca. 10 Jahren eingerichtet, um eine optimale Neuordnung der Schuleingangsstufe zu erproben¹.

Zu organisatorischen Versuchen kommen die Bemühungen, kind- und sachgerechte Lernziele zu erstellen, um den Übergang vom familiär- oder/und kindergartenbestimmten Kinderalltag bruchlos zum Schulalltag zu gestalten. Die bestmögliche Basisförderung bei annähernd gleichen Lernchancen für alle Schulneulinge sind dabei Zielvorstellungen.

Im Strukturplan stellt der Deutsche Bildungsrat sog. nichtfachliche Ziele auf, an denen sich die pädagogischen und methodisch-didaktischen Massnahmen der Eingangsstufe zu orientieren haben, wie z. B. «selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, ... Ausdauer, Leistungsfreude . . . Verantwortungsbewusstsein.»² Sollen solche Programme nicht nur verbale Empfehlungen bleiben, dann hat sich der Lehrer mit Überlegungen zu befassen, wie er in der Eingangsstufe zur Verwirklichung der einzelnen Ziele beitragen kann. In kleinen Teilschritten muss meiner Meinung nach der Weg bereits in den ersten Schulwochen beginnen, wobei das

«Anbahnen und Festigen einer bewussten Lernhaltung» als fundamentale Voraussetzung für die künftig zu erstrebende, anspruchsvollere Zielerreichung angesehen werden muss.

Was versteht man unter «bewusster Lernhaltung»?

Das kindliche Wesen erschliesst sich uns in seinen ganz individuellen, aber betont altersspezifischen Lebensäusserungen. In seinem Spiel, bei der Erledigung von Arbeitsaufträgen, im sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen und in heterogenen Gruppen, in seinen Reaktionsweisen auf Anordnungen und Anforderungen eröffnen sich dem beobachtenden Lehrer bereits in der Einschulungsphase Einsichten über unterschiedliche Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schüler. Wenn nun die im Längsschnitt der Zeit erfahrenen Beobachtungen über Schüler geordnet und verarbeitet werden, stellt man oft fest, dass sich im Regelfall das einzelne Kind in bestimmten, sich wiederholenden Situationen mit einer gewissen Konstanz ähnlich oder gleich verhält.

«Einstellung»

Es muss nun eine Reaktionsbasis im Kind, im Menschen geben, die es ermöglicht, mit mehr oder weniger konstanter Bereitschaft auf Aussenanstösse ähnlich zu antworten. Die Psychologie nennt sie «Einstellungen»³. Die teils angeborenen, teils erworbenen Einstellungen sind zum Unterschied von Eigenschaften objektbezogen. «Sie (Einstellungen) nehmen demzufolge in der Determi-

nantenreihe menschlichen Verhaltens eine eigenartige Position ein: einerseits selbst durch Erfahrung bedingt, bedingen sie andererseits jede weitere Erfahrung und damit jedes weitere Verhalten.»⁴ Dieses Erkenntnis ist für das pädagogische und unterrichtliche Handeln von grosser Bedeutung. Darauf wird später eingegangen. An dieser Stelle wollen wir die Interpretation des Begriffes «bewusste Lernhaltung» abrunden.

«Verhalten – Haltung»

Einstellungen üben einen steuernden Einfluss auf das individuelle kindliche, menschliche Verhalten aus. Sie haben konstituierende Funktion für die kindliche Haltung. Das Verb «verhalten» beinhaltet einen Reaktionsablauf. Im Substantiv Haltung drückt sich das relative Abgeschlossenheit, das Ergebnis von Geschehensprozessen aus. In beiden Begriffen schwingen unausgesprochen Wertvorstellungen mit. (Im deutschen Sprachgebrauch bedingt die Vorsilbe «ver» in Verbindung mit Verben ganz allgemein, dass eine Abweichung einer Erwartungshaltung angezeigt wird, z. B. im positiven Sinne: veredeln, vervollkommen; im negativen Sinne: verbilden, verziehen).

R. OERTER erwähnt in bezug auf die Erklärung des Begriffes Haltung die Wichtigkeit der Grösse «Wert» und formuliert folgende Aussage: «Wert wird ... als ein inneres bzw. internalisiertes Konzept verstanden, das mitbestimmt, wie wir die Welt sehen und uns in ihr verhalten. Das von der Kultur determinierte Wertesystem des Individuums steht in enger Verbindung mit seinen Einstellungen und wird nicht selten mit ihnen identifiziert.»⁵

Die sich in der Haltung zeigenden, teils angeborenen, teils erworbenen Einstellungen stehen in einem integrativen innerseelischen Zusammenhang. Aus dem Komplex lassen sich nach Oerter drei Komponenten herausheben: eine kognitive, eine affektive und eine Handlungskomponente.

Die kognitive Komponente der Haltung kommt zum Tragen, wenn es sich um urteilen, beurteilen, begründen, entscheiden, meinen etc. handelt. Ein für die Pädagogik bedeutsamer Sachverhalt ergibt sich aus

der Tatsache, dass dem menschlichen Wesen durch die kognitive Komponente die Fähigkeit gegeben ist, sich selbst zu erfahren; zu reflektieren, wie man sich verhält, und sich bewusst zu sein, warum man sich so verhält. Der affektiven Komponente misst man innerhalb der handlungsbezogenen Aktivitäten noch grössere Bedeutung zu als der kognitiven ... «Deshalb gehört wesentlich mit zur Kennzeichnung der Haltung die Ichbeteiligung (ego-involvement) des Individuums. Solange Meinungen ohne nennenswerte Ichbeteiligung, ohne emotionale Anteilnahme geäussert werden, repräsentieren sie keine Haltung. Je stärker das ego-involvement, desto bedeutsamer ist die betreffende Haltung für das Individuum, desto schwerer ist sie in der Regel zu ändern.»⁶

Die Handlungskomponente zeigt sich in der Ausführung erlernter Verhaltensmuster als Antwort auf soziale, sittlich-moralische Gegebenheiten. Vom internalisierten Wertkonzept wird sowohl die kognitive als auch die affektive und die Handlungskomponente beeinflusst und bedingt.

«Spielhaltung»

Beim Schulanfänger dominieren im allgemeinen Verhaltensweisen, die man mit «Spielhaltung» bezeichnet. (Ausdrücklich möchte ich dies mit Einschränkung sagen; man kann heute psychologische Sachverhalte nur mit Vorbehalt verallgemeinern.) In der Beschäftigung überlässt sich das Kind dem Augenblick. Es wechselt je nach Lust und Laune den Gegenstand des Spiels. Es beschäftigt sich im allgemeinen ungebunden, zweckfrei, nachahmend oder kreativ oder beides, impulsiv, unreflektierend. Seine Erfahrungsbereitschaft ist vorwiegend auf Erlebnisinhalte ausgerichtet.

«Lernverhalten – Lernhaltung»

Mit Schulbeginn wird das Kind mit einer neuen Lebenssituation konfrontiert: neue, fremde soziale Gegebenheiten, andere Sachbegegnungen, andersgeartete Anforderungen. Das Spielverhalten soll im Laufe der ersten Schulepoche von einem Lernverhalten abgelöst werden. Das bedeutet, das Kind soll sinngemässe Einstellungen zu

schulischen Lerninhalten, Aufgaben und sozialen Interaktionen finden und sie akzeptieren. Von einer bewussten Lernhaltung kann man sprechen, wenn die Schüler im Laufe der Zeit von einer anfänglich mehr situativ positiven Einstellung unter Einsatz ihres Willenspotentials und aufgrund erworbener Verhaltensmuster sich relativ beständig positiv der schulischen Aufgabenbewältigung zuwenden. Neben der Lernbereitschaft zeigt sich das gewünschte Verhalten in Qualifikationen wie: freudige Einstellung zu schulischen Forderungen, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Wissensneugier, Interesse, Anstrengungsbereitschaft. Für den sozialen Bereich muss der Katalog der erstrebenswerten Eigenschaften ergänzt werden um die Fähigkeit zur Einordnung, zur Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Solidarität.

Worauf kommt es bei der Anbahnung einer bewussten Lernhaltung an?

Die von R. Oerter zitierte psychologische Erkenntnis, dass Einstellungen einerseits selbst durch Erfahrungen bedingt sind, andererseits jede weitere Erfahrung und letztlich das Verhalten mitbedingen, verpflichtet den Lehrer der Eingangsstufe zu grosser Verantwortung. Ihm obliegt es, für *günstige schulische Primärerfahrungen* zu sorgen. Das Verhindern von Störfaktoren setzt schon bei der guten *organisatorischen Vorbereitung der Einschulung* ein: Handzettel für die Eltern bzw. Begleitpersonen mit den nötigen Informationen, individuelle Begrüssung, Aushändigung von Namenskärtchen, freie Wahl der Sitzordnung, Gruppierung der Kinder, die sich bereits vom Spielplatz oder Kindergarten her kennen. Besondere Aufmerksamkeit sollte den verängstigten Schülern geschenkt werden. Dabei kommt es darauf an, die richtige Art und Weise der Zuwendung zu finden. Nicht im kurzfristigen, auffälligen «Werben» um einen «Sonderling», sondern im geduldig freundlichen Offensein für das Individuum Kind. Der Lehrer soll Gestaltungseinfälle in die Tat umsetzen, um Kinder spielerisch unter sich bekannt zu machen, um ungezwungen soziale Interaktionen zu ermöglichen, evtl. von aussen kommende soziale Konflikte oder Spannungen auszuräumen (z. B. wir

spielen Kinder-Party, telefonische Vorstellung, Kreis- und Singspiele etc.).

In den organisatorischen Bereich fallen auch gemeinsame Lehrer-Schüler-Vereinbarungen, wo die schulischen Utensilien ihren festen Platz erhalten und wie sie zweckentsprechend zu handhaben sind. Diese Vereinbarung sollte dann langfristig gelten und nicht beliebig oft geändert werden. Immer nur ein kleiner Teil alltäglich wiederkehrender Handlungen wird bewusst vorgenommen; deshalb ist die Gewöhnung an die rechte Art und Weise der Gewohnheiten von Bedeutung für das schulische Arbeiten. Das Kind dieser Altersstufe erwartet dann eine Überprüfung seines Tuns und gegebenenfalls eine bestärkende Anerkennung, wenn es sich diesen Abmachungen gefügt hat.

Im Zug einer Demokratisierung der Schule und mit dem Einbruch antiautoritärer Tendenzen wurde oft übersehen, dass die Beachtung solch banaler Alltagsdinge eine nicht unwesentliche Grundlage für die Entwicklung von Haltungen ist. Die Richtigkeit für die Gewichtung von Ordnungsgepflogenheiten bestätigt R. Oerter mit seinem Beispiel über die Erziehung und Gewöhnung zur Hygiene und der Aussage: «Für den Erwerb von Verhaltenstendenzen (Gewohnheiten, habits) bietet sich als Erklärungsprinzip die instrumentelle Konditionierung.»

«Erziehungs- und Unterrichtsstil»

Es ist bekannt und durch empirische Untersuchungen belegt (R. TAUSCH, H. GRUBER, J. MASSLING u. a.), wie nachhaltig gerade in der Grundschule das Gesamtverhalten der Lehrerpersönlichkeit auf die Schüler wirkt. Gemeint ist nicht nur der von der Theorie analysierte Merkmalskatalog des sozial-integrativen Erziehungsstils, den der Lehrer theoretisch beherrscht und zu praktizieren versucht: in sich stimmiges, konstruktives Verhalten, sachorientiertes – aber nicht völlig neutrales kühles – Interaktionsverhalten, gefühlsmässige Stabilität. Die günstigen schulischen Primärerfahrungen vertiefen sich, Verhaltensregulierungen der Grundschüler sind wirksamer zu erreichen, wenn das persönliche Engagement gewissermassen *die Lebensform* des Erziehers ist

bei konstant gleichbleibendem, an Normen orientiertem Führungstil.

Auch Erwachsene ertragen eine von Vorgesetzten ständig demonstrierte Erwartungshaltung schlecht. Wieviel mehr sind Erstklässler auf eine selbstverständliche harmonische Gesamtatmosphäre angewiesen – unabhängig von erbrachten Schülerleistungen. Auf den ersten Blick mag diese Aussage innerhalb dieses Themas widersprüchlich erscheinen. Das Ziel, eine Lernhaltung anzubahnen und zu festigen, lässt sich besser verwirklichen, wenn im Schulleben auch die emotionale Dimension berücksichtigt wird: durch die Erzählrunde, die kleine Feier, die gemeinschaftlich erlebte Naturbeobachtung, das lustige Spiel; denn die Motivationsgenese – besonders im Leistungsbereich – erhält davon Impulse. Zum Aufbau erwünschter Handlungsstrukturen trägt innerhalb der schulischen Primärerfahrungen, die das Kind in der ersten Schulepoche macht,

die *Lehrersprache* wesentlich bei: «Die Sprache als ‹Träger der unterrichtlichen Prozesse› (Kopp 1966) kann als primäres Medium der Erziehung angesehen werden ... In der pädagogischen Forschung gilt ein nicht-direktiver Unterrichtsstil, verbunden mit positiver emotionaler Zuwendung zum Schüler, als am ehesten geeignet, eine Integration in eine demokratische Gesellschaft vorzubereiten.»⁸ Unter zwei Aspekten stehen Auswertungen der Lehrersprache in thematischem Zusammenhang: in quantitativer und in qualitativer Hinsicht. Das Sprechausmass des Lehrers (Anzahl gesprochener Wörter, Sätze, Anzahl gesprochener Unterrichtsfragen, Anzahl der Anweisungen an einzelne Schüler, an alle Schüler etc.) muss unbedingt einer Selbstkontrolle unterzogen und reduziert werden.⁹ Positiv für die Lernhaltung der Schüler erweist sich vielmehr die Praxis, Kinder selbst so oft als möglich zu Wort kommen zu lassen und ihnen die Möglichkeit zu geben, in beschreibender Aussage allen Klassenkameraden mitzuteilen, wie sie beispielsweise so rasch den Satz im Lesekasten gesetzt haben, wie sie den Text von der Schriftwortvorlage abgeschrieben haben, wie sie die Rechenoperation ausgeführt haben und warum gerade auf diese Art und Weise. Auf gemeinsamer, schülerzentrierter Gesprächs-

basis bauen die Erstklässler strategische Regeln auf, nach welchem Modus z. B. Texte abgeschrieben werden, Wörter oder Sätze (methodisch einwandfrei) im Lesekasten gesetzt werden. Bei Lernversuchen stehen solche eingeübte Verfahren als Lernhilfen zur Verfügung. Das ist genau das, was uns bei der Zielvorstellung, eine bewusste Lernhaltung anzubahnen, vorschwebt: die Reaktionsbasis im Schulkind mit positiven Lernerfahrungen zu speichern, damit sich Lernbereitschaft und Leistungswille stabilisieren.

Empirische Untersuchungsergebnisse über den qualitativen Aspekt der Lehrersprache (Befehle zur unmittelbaren Lenkung an einzelne Schüler, an alle Schüler, Lob, Bestätigung und Zustimmung zu Schüleraktivitäten und -äusserungen, Gebrauch des Wortes «bitte»)¹⁰ zeigen, dass die Schüler die Verwendung von Lob als Bestätigung und Zustimmung zu Schüleraktivitäten als verbale Verstärkung empfinden. Die emotionale Dimension des Schülers wird damit erreicht; das wirkt positiv steuernd auf ihre Lernfreude und -bereitschaft. Für die Grundkräfte des Kindes dieser Altersstufe, Imitation und Improvisation, mag die höfliche, freundliche, aber bestimmte Lehrersprache Modell für das Beobachtungslernen sein.

«Unterrichtsgestaltung»

Stoffülle und Lernzielorientierung dürfen den Grundschullehrer nicht dazu verleiten, methodisch-didaktischen Dirigismus zu praktizieren, um möglichst rasch möglichst viel messbare schulische Lernergebnisse «vorzuzeigen». Diese ehrgeizige Lehrerhaltung würde speziell in der ersten Klasse den Aufbau einer dauerhaften Lernhaltung verbauen. Die Handlungs- und kognitive Komponente der Einstellung werden berücksichtigt, wenn der Lehrer die methodische Planung sach- und kindgemäss anlegt. D. h., eine variable, für Schüler selbsttätigkeit offene Organisation der Lernprozesse. Mit dem Schlagwort «entdeckendes Lernen» (im Sinne von KLEWITZ/MITZKAT)¹¹ verbinden sich Vorstellungen über das Prinzip des problemorientierten Lernens. Die Inhalte sind so ausgewählt, dass sie «konkret manipulierbar» sind. Die Abfolge der Lernschritte ist methodisch nicht geradlinig

geplant und schrittweise vorgegeben, sondern für alle Schüler ist ein Freiraum für «handelnde Exploration» in einem flexiblen organisatorischen Rahmen (Vierertische, Gruppen, Arbeitstische mit Lernmaterial). Das «uralte» Arbeitsschulprinzip: gemeinsame Themen-, Problem- und Zielbesprechung, Engagement aller Schüler zur Bereitstellung notwendigen Arbeitsmaterials, ist dabei steuernde Motivation für das Interesse an schulischen Inhalten und die Lernbereitschaft. Die unterrichtlichen Modelle der Handlungs- und der Darstellungseinheit (R. RABENSTEIN) sowie der informelle Unterricht nach den Erfahrungen der englischen Grundschule können als gesicherte Grundlagen gelten, den Schulanfängern qualitativ erwünschte Lernerfahrungen zu vermitteln. Das tatsächlich Mögliche wird bei didaktisch und theoretisch begründeter Methode nur dann erreicht werden können, wenn die Schüler prinzipiell nicht bloss mit einer Lernerfolgskontrolle (Arbeitsblätter mit Ankreuzverfahren!) die Unterrichtssequenz abschliessen, sondern grundsätzlich zu einer Leistungs-Rückschau angeregt und angehalten werden. Bewusstmachen des Lernweges, Bestätigung und Zustimmung durch Lehrer und Schüler, Sichtbarmachen des Lernzuwachses, Freude über Gelungenes, Besprechen aufgetauchter Schwierigkeiten als Bestandteil der Methode sind pädagogische Grundakte, die Lernhaltung anzubahnen und zu festigen. Vor der jeweiligen gemeinsamen Leistungs-Rückschau soll in jedem Fall die Selbstkontrolle des Schülers kommen und zur Gewohnheit werden. Dass der Lehrer innerhalb der Unterrichtsgestaltung und besonders bei der Aufgabenzuweisung Differenzierungsmaßnahmen vorzunehmen hat, um dem unterschiedlichen Leistungs- und Lernniveau gerecht zu werden, braucht nicht näher erläutert zu werden. Über die kognitive, die emotionale und die Handlungskomponente müsste sich so theoretisch eine schulische Lernhaltung entwickeln lassen. Kontinuität und die Übereinstimmung von schulischen und familiären Erziehungsgrundsätzen im dargelegten Sinne bilden wesentliche Faktoren, ohne die eine stabile Lernhaltung nicht erzielt werden wird. Kooperation zwischen Schule und Elternhaus ist demnach notwendige Voraussetzung.

«Wertkonzept»

Wenn wir Kontinuität und Übereinstimmung als wesentliche konstituierende Faktoren für die Erreichung des Zieles, eine Lernhaltung zu entwickeln, anführen, setzen wir stillschweigend ein Wertkonzept voraus, an dem sich kontinuierliche und übereinstimmende Bemühungen ausrichten. (Die Wichtigkeit des Wertkonzepts ist theoretisch hinlänglich begründet von R. Oerter, L. Roth, A. Busemann, L. Schenk-Danzinger u. a.). Der psychologisch recht grosszügig gehandhabte Wertbegriff nach R. Oerter ist zweifach auszulegen: einmal gilt «das Objekt als Träger des Wertes.»¹² In jedem individuellen Lebensraum gibt es Objekte mit positivem und negativem Gefühlswert, die als Bezugspunkte im Kräftefeld zu betrachten sind. Die zweite Version begreift Wert als ein «inneres bzw. internalisiertes Konzept verstanden, das mitbestimmt, wie wir die Welt sehen, uns in ihr verhalten... es erscheint vorteilhaft, den Ausdruck «Wertkonzept» zu gebrauchen. Das Charakteristische an dem so verstandenen Wert sind ja gerade Qualitäten, die mehr mit Bedürfnissen, affektiven Prozessen und mit Ichbeteiligung zu tun haben als mit rein kognitiven Leistungen.»¹³

Im schulischen Alltag wird das Kind erstmals mit einer Menge neuer Objekte konfrontiert. Kann man es als Lehrer verantworten, *nur* sachstrukturelle und lernzielorientierte Überlegungen bei der Objekterkundung gelten zu lassen? Zeitraffend, zielstrebig, planmässig voranzukommen bei eigenem Desinteresse an banalen Inhalten? Beim Job-Denken unserer Epoche ist es tatsächlich kein Verlangen, den schulischen Inhalten der Eingangsstufe positive Bedeutungsakzente anzuhängen! Noch ein weiterer Gesichtspunkt fällt ins Gewicht: der naturwissenschaftliche Fächerkanon soll im 1. Schuljahr vorwiegend umwelterhellend und klärend wirken und das künftige Bestehen in einer technisch bestimmten Umwelt vorbereiten helfen. Gefühlsübertragungen, subjektive Werteinschätzungen auf diesem Sektor könnten ein zweckrationales späteres Handeln verbauen. Dennoch, wenn wir uns als Erwachsene ein wenig liebevolles Verständnis zu den Dingen bewahrt haben und nicht in satter Selbstverständlichkeit dahintreiben, lässt uns der gesamte

Unterricht (und auch ausserschulische Momente) so viel Raum für begeisternde, interessante, neugierig-machende Sachbegegnung!¹⁴ Ausserdem gibt es die Wertübertragung und die Gefühlsansteckbarkeit unter Kindern. Im pädagogischen Kräftefeld spielt dieser Faktor eine bedeutende Rolle. Die Begegnung mit Büchern z. B. lässt sich ohne didaktische Kunstgriffe steuern, wenn regelmässig Kinder-Leseerlebnisse getauscht werden dürfen.

Von der Bedeutung des zu internationalisierenden Wertkonzepts für die Entwicklung kindlicher Einstellungen aus müssten Grundsatzdebatten aufgerollt werden. Das würde hier den Rahmen sprengen. Nur auf zwei aktuelle Gesichtspunkte soll kurz eingegangen werden.

Einstellung zur Leistung

Gegenwärtige Argumentationen plädieren für einen schulischen Leistungsabbau, Anti-Stress-Programme werden von den Elternvereinigungen gefordert. Schulisches Lernen und schulische Leistungserbringung werden von der Öffentlichkeit – teils propagandistisch – mit negativen Vorzeichen versehen. Wo aber das Leistungsprinzip an sich von der Aushöhlung betroffen ist, kann sich schlecht die rechte Einstellung bei Schulanfängern entwickeln und aufbauen. Das Kind lebt ja in der von Erwachsenen beeinflussten Atmosphäre. Ein Ziel jeder schulischen Aufgabe muss jedoch darin gesehen werden, im Individuum und in der Gemeinschaft die Lern- und Leistungsbereitschaft, die Anstrengungsfreude als erstrebenswerte Bemühung erleben, erfahren und bestärken zu lassen. Lernen, Leistung erbringen, Erfolge erleben sind anthropologische Grundbedürfnisse. Es liegt an den Erwachsenen, die diese Gesellschaft ausmachen, im Wertkonzept diese «Grössen» an die richtige Stelle zu setzen und diese Einstellung in Form von freudig bejahender und bewertender Überzeugung zu leben.

Verantwortung – Mitverantwortung

Aus der vorangestellten Erörterung kann der Leser zwischen den Zeilen lesen, dass die Entwicklung einer bewussten Lernhaltung nicht ohne die Intention Verantwortung und Mitverantwortung auskommt. Pflichtbewusstsein und Verantwortungsgefühl sind miteinander korrespondierende Strebungen. Dem

Schulanfänger soll nun allmählich bewusst gemacht werden, dass schulische Aufgaben Pflichten sind. Erst durch die regelmässige «be-wertende» Begutachtung und Überprüfung der Aufgaben, speziell der Hausaufgaben, durch den Lehrer liefert die Primärerfahrung für die Einstellung zu Pflichtbewusstsein und Verantwortung – vorausgesetzt, wir haben Hilfestellung zur Erledigung bestimmter Aufgaben sorgfältig und individuell gegeben. Das Zu-Ende-Ausführen-Dürfen von Aufgaben, die anschliessende Selbstkontrolle des Kindes, seine Berichterstattung darüber, das Anhören und immer wieder das bewertende Stellungnehmen des Lehrers, Lob, Anerkennung, Hilfe, Zuspruch und Zurechtweisung führen im Normalfall zum Aufbau von schulischem Pflichtbewusstsein und zur Verantwortung. Nichts darf als gleichgültig abgewertet werden, was wir vorher als Aufgabe und Verpflichtung deklariert haben! Das individuelle und gemeinschaftliche Bedeutsamkeitserlebnis gelungener Verantwortung gegenüber schulischen Pflichten schafft die gefühlsmässige und die kognitive Basis, auf der Pflichtbewusstsein und Verantwortungsgefühl als Haltungen sich entwickeln können.

Auf dem Sektor «soziales Lernen» stehen Unterrichtsthemen, die dem Schulkind Kenntnisse darüber vermitteln, was Mitverantwortung ist. Mitverantwortung als Wertkategorie praktizieren wollen, das ist die andere Dimension. Auch hier ist die Schaffung vielfältiger konkreter Situationen, das konsequente Vormachen und die «Schülerübung» mit bewertender Aussprache über das Handeln und die Handlungskonsequenzen der mögliche Weg, die Zielannäherung zu erreichen.

Bei allen Bemühungen, ein Wertkonzept aufzubauen, muss auf eine langsam zunehmende persönliche Autonomie des Schülers geachtet werden.

Zusammenfassung

Neben den lehrplanmässig festgelegten Aufgaben der Einschulung und dem Ziel, das Lernen zu lehren im Hinblick auf den Erwerb fachspezifischer Arbeitsweisen, kommt der Einschulungsphase die Verpflichtung zu, eine bewusste Lernhaltung im Grundschüler zu entwickeln.

Einstellungen als Reaktionsbasis werden

durch Erfahrungen bedingt; sie beeinflussen die weiteren Erfahrungen und damit das Verhalten. Diese psychologische Erkenntnis ist Voraussetzung für die Überlegung, wie sich günstige schulische Primärerfahrungen arrangieren lassen, um eine Lernhaltung im Grundschüler aufzubauen.

Eine gute organisatorische Vorbereitung des Schulanfangs räumt Störfaktoren aus und vermag ein erstes freundliches Gesamtklima zu schaffen. Der sozial-integrative Erziehungs- und Unterrichtsstil und die Berücksichtigung der emotionalen Dimension im Unterricht sind weitere Bedingungen für den Aufbau erwünschter Handlungsstrukturen. In quantitativer und qualitativer Hinsicht wirkt auch die Lehrersprache entscheidend mit, positive oder negative Lernhaltungstendenzen aufzubauen. Was die Unterrichtsgestaltung betrifft, erweist sich eine variable, für Schüler selbständigkeit offene Organisation der Lernprozesse als optimal, bewusste Lernhaltung im Schüler zu steuern.

Die Notwendigkeit, alle Bemühungen von einem Wertkonzept aus zu verwirklichen, stellen psychologische Erkenntnisse heraus. Werterlebnisse, Wertbewusstsein im weitesten Sinne, sind im Sachunterricht zu vermitteln, indem Bedeutungsakzente gesetzt werden. Ohne eine gesunde positive Einstellung zur schulischen Leistung – Leistungspeitschen darf es allerdings nicht geben – kann das Schulkind auch kein Verantwortungsgefühl und keine Mitverantwortung als zu internalisierende Werte übernehmen. Der Lehrerpersönlichkeit kommt speziell in der Einschulungsphase Weichenstellerfunktion zu bei der Entwicklung einer bewussten Lernhaltung. Zuckertüten und Kasperltheater sind gut. Konsequente, wohlwollende Führung durch ein langes erstes Schuljahr ist besser.

Anmerkungen

- ¹ Schüttler-Janikulla, K. (Hg.): Bildungsförderung im Vorschulalter. Zur Reform der Vorschulziehung. Bd. 1: Bericht der Tagung im UNESCO-Institut für Pädagogik vom 22.–26. Juni 1970 in Hamburg. Oberursel/Ts.: Finken-Verlag 1972
- ² Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1970, S. 83 f.
- ³ Oerter, R.: Struktur und Wandlung von Werthaltungen. München: Oldenbourg 1970.

Der Einstellungsbegriff wird in den einzelnen psycholog. Publikationen sehr verschieden akzentuiert gebraucht. Hier wurden die gemeinsam vorkommenden Momente des unterschiedlich definierten Begriffes Einstellung als Grundlage verwendet. Ganz ähnlich verhält es sich bei der Verwendung der Wortmarke «*Haltung*».

- ⁴ Roth, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen: Hogrefe 1967, S. 97
- ⁵ Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer 1973, 13. Aufl., S. 229
- ⁶ a.a.O. S. 232
- ⁷ a.a.O. S. 259
- ⁸ Gruber, H.: Merkmale der Lehrersprache im Sachunterricht der Grundschule – eine empirische Untersuchung zur Gestaltung des Unterrichtsgesprächs. In: Erziehung und Unterricht (12.) 1977/H. 1, S. 11/12
- ⁹ «Rein anteilmässig sprachen die Lehrer der beobachteten Klassen im Durchschnitt beinahe doppelt soviel wie alle ihre Schüler jeweils gemeinsam.»
a.a.O. S. 14
a.a.O. S. 17: «Es muss bezweifelt werden, dass die Vorteile des erarbeitenden Unterrichtsgesprächs, nämlich Aktivierung des Wissens und der Erfahrungen der Schüler, ihrer Selbsttätigkeit, durch die Vielzahl lenkender Eingriffe (durchschnittlich alle 40 Sekunden eine Frage, fast jede Minute ein Befehl!) tatsächlich zum Tragen kommen.»
- ¹⁰ a.a.O. S. 16 wird ausgeführt: «Während die Kategorie Lob mit Ausnahme einiger relativ hoher Werte kaum besetzt ist, sind Werte für Bestätigung und Zustimmungen bei Schülerbeiträgen mit einem Durchschnitt von 28 Äusserungen als hoch anzusehen.»
- ¹¹ Klewitz, E. und H. Mitzkat: Nuffield Junior Science Project. In: Die Grundschule 1973/H. 3, S. 184–192 und ders.: Entdeckendes Lernen in der Grundschule. In: Die Grundschule 1974/H. 4, S. 356–365
- ¹² Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer 1973, 6. Aufl. S. 228
- ¹³ a.a.O. S. 228–230
- ¹⁴ Mag sich jeder Leser selbst kurz besinnen, wieviel er in dieser Hinsicht seinen Lehrern verdankt oder wieviel er in dieser Richtung «entbehrt» hat. Ganz nachhaltig blieb mir persönlich die «Kirsche», der «Apfel» als faszinierender Unterrichtsstoff im Erinnern. Der Grundschulunterricht hatte in einigen Fällen – Bezug zur Natur und Kreatur – geradezu die Funktion einer Weichenstellung für meine weitere «Einstellung». Die Grundschullehrerin wusste «einmalige» Bedeutungsakzente für uns Kinder zu setzen. Das Lernen war Spass!