Schulfähigkeit und Schulbereitschaft bei Kindern

geschrieben von Redakteur | Mai 14, 2022

Hinweise zur Erfassung und Beurteilung schulfähigkeitsrelevanter Merkmale

Kinder sind in ihrem Leben immer wieder mit Übergängen – **so genannten Transitionen** – konfrontiert. Der erste große Übergang aus dem Sicherheit bietenden Elternhaus erfolgt für viele Kinder durch einen Krippen- oder Kindergartenbesuch, der zweite Übergang ist die Aufnahme in die Grundschule und so folgen im weiteren Leben immer wieder neue Übergänge (der Wechsel von der Primar- zur Sekundarschule, von der Schule zur Ausbildungsstelle bzw. zum Studium, der Auszug aus dem Elternhaus in eine eigene Wohnung, spätere Wohnortwechsel ….). Gerade der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule besitzt dabei einen lebensbestimmenden Bedeutungswert.

Übergangssituationen sind Chancen und Gefahrenquellen

Übergänge sind ein fester Bestandteil des Lebens und mit jedem Beginn ist bereits ein Ende programmiert. Jeder Übergang beinhaltet einen Austritt aus bisher bekannten, sicherheitgebenden Umgebungsbedingungen und einen Eintritt in etwas Neues, eine für sich gesehen „unbekannte Welt“. Dabei bieten Übergänge auf der einen Seite immer wieder neue Chancen auf eine Weiterentwicklung, auf der anderen Seite bergen Übergänge aber auch Risiken.

Um Bilder zu gebrauchen: Übergänge können sichere Stahlbrücken sein aber auch schwankende Hängebrücken. Sie können einen gefährlichen Drahtseilakt darstellen oder auch auf sicheren Schienen mit spurgenauen Weichen von statten gehen. Ein Übergang bleibt allerdings im Leben vieler Menschen ein Balanceakt, der auch zu einem Absturz führen kann, weil bekannte Stabilisationsfaktoren der Vergangenheit verlassen werden müssen.

Der Übergang Kiga-Grundschule im Fokus

Der zweite, bedeutsame Übergang im Leben der Kinder ist nach dem Eintritt in eine Kindertagesstätte der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Um Kindern diesen Wechsel zu erleichtern, werden in vielen Kindergärten gezielte Aktivitäten mit Kindern unternommen, um sie mit der anstehenden neuen Situation schon rechtzeitig vertraut zu machen. In der Regel bezieht sich die „Vorbereitung auf die Schule“ auf zwei große Schwerpunktbereiche. Zum einen werden mit den „Schulkindern“, wie Kinder häufig im letzten Kindergartenjahr genannt werden, gezielte „**Vorschulprogramme**“ durchgeführt, zum anderen kommt es in den letzten zwölf Monaten des Kindergartenbesuchs zu Aktivitäten, die den

Kindern die Institution Schule näherbringen soll. Dazu gehören etwa gemeinsame, regelmäßige Treffen der „Schulkinder“ in einem besonderen Raum zu einem festen Termin, wo Kinder mit „Schulmaterialien“ vertraut gemacht werden, ein erster Schulbesuch, gezielte Sprach- und erste Leseförderung, Verkehrserziehung für eine sichere Nutzung des Schulweges, gemeinsames Bilderbuchbetrachten zum Thema Schule, Hospitationen und eine zeitweilige Teilnahme am Unterricht, Abschiedsfeier mit Übernachtung im Kindergarten, „Basteln“ einer Schultüte und entsprechende Elterngespräche. Eine solche „direkte Schulvorbereitung“, um dem „Kindergartenkind“ den Übergang zum „Schulkind“ zu erleichtern, steht in vielen Kindertagesstätten im Mittelpunkt, ist allerdings gerade unter bildungswissenschaftlicher und neuro-biologischer Betrachtung im Sinne einer **Nachhaltigkeit** sehr umstritten.

Eltern fordern und „fördern“ ihr Kind

Die Frage nach dem Stand der Schulfähigkeit steht auch für viele Eltern – vor allem im letzten Kindergartenjahr – an erster Stelle, weil sie den anstehenden Schulbesuch ihres Kindes einerseits mit eigenen Schulerfahrungen verbinden und andererseits wünschen, dass ihre Kinder von Anfang an einen gelungenen Schulstart erleben. So suchen sie immer wieder das Gespräch mit den Erzieherinnen, um abzuklären, welche besonderen Programme zum gezielten Auf- und Ausbau der Schulfähigkeit in der Kindertagesstätte durchgeführt wurden bzw. werden und wie auch Eltern selbst die „Vorschularbeit“ zu Hause fortsetzen können.

Kann Schulfähigkeit direkt „gefördert“ werden?

Eine solche gezielte „Schulentwicklungsförderung“ sowohl durch

Eltern als auch in einer altershomogenen Kleingruppe im Kindergarten ist allerdings ebenso wie die gezielte Zusammenführung der beiden Institutionen „Kindergarten und Schule“ im letzten Kindergartenjahr aus Sicht vieler Schulfähigkeits-/ Bildungswissenschaftler schon seit mehr als zwei Jahrzehnten sehr umstritten (Bronfenbrenner 1988; Hacker 1998; Helmke 1992; Klein 1999; Crain 2005; Krenz 2006; Gebauer 2007; Brandes 2008; Lilienfeld/ Lynn/ Ruscio/ Beyerstein 2011; Bergmann 2011; Textor 2012; Renz-Polster + Hüther, 2013) und hat vor allem durch neuere Erkenntnisse der Hirnforschung immer wieder für fachlichen Zündstoff gesorgt. Dabei geht es stets um die bedeutsame Frage, ob sich die„Schulfähigkeit“ eines Kindes aus einer zeitbegrenzten, direkten Vorbereitung ergibt oder ob sie sich nicht vielmehr als das Ergebnis einer gesamten entwicklungsförderlichen Lernunterstützung von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren herausstellt. Darüber hinaus wird zwischen Praktikern und Schulfähigkeitsforschern immer wieder heftig darüber diskutiert, ob es bei der Schulfähigkeit um schulerwartete Fertigkeiten geht, die sogleich einen lerngesteuerten Anfangsunterricht möglich machen oder ob es sich bei der Schulfähigkeit eines Kindes eher um eine „allgemeine Schulbereitschaft“ handelt, in der entsprechende Persönlichkeitsmerkmale von Schulkindern im Vordergrund stehen und sich nicht durch funktionsorientierte Übungen erreichen lassen.

Bevor es daher um die Frage gehen kann, wie sich die Schulfähigkeit eines Kindes entwickelt und ob sie beispielsweise „gefördert“ werden kann, ist es zu allererst notwendig, sich dem Begriff „Schulfähigkeit“ selbst zuzuwenden.

Was ist eigentlich „Schulfähigkeit?“

Auch wenn es in den vergangenen Jahrzehnten sehr vielfältige

Definitionen von „Schulfähigkeit“ gab, hat sich herausgestellt, dass die Betrachtungen von Prof. Gerhard Witzlack besonders geeignet ist, die vielfältigen Facetten zu betrachten, die mit diesem Begriff verbunden sind.

Witzlack bezeichnet die Schulfähigkeit von Kindern als „die Summe ganz bestimmter Verhaltensmerkmale und Leistungseigenschaften, die notwendig sind, um im Anfangsunterricht und der weiteren Schulzeit Lernimpulse wahrzunehmen, aufzugreifen und im Sinne einer aktiven Lernauseinandersetzung zu nutzen. Diese Verhaltensmerkmale bilden aus seiner Sicht die Grundlage dafür, persönlichkeitsbildende (im emotionalen, motorischen sowie sozialen Bereich) und inhaltliche Weiterentwicklungen (im kognitiven Bereich) selbstmotiviert anzunehmen und umzusetzen. Gleichzeitig betrachtet Witzlack die Schulfähigkeit als einen vernetzten Teil eines Ganzen: sie ist immer abhängig von den besonderen Rahmenbedingungen einer Schule und den Persönlichkeitsmerkmalen sowie den fachlichen Kompetenzen der dort tätigen Lehrkräfte.“ (vgl. Witzlack, G. in Krenz, 5. Aufl. 2009, S. 63).

Schulfähigkeit wird heute noch mit „Schulreife“ gleichgesetzt

Um die vielen angesprochenen Facetten dieser Begriffsbeschreibung zu sehen, ist es sicherlich hilfreich, noch einmal die Aussagen im Einzelnen zu sehen. Zunächst geht es darum, dass Witzlack – wie auch andere Schulfähigkeitsforscher – von Schulfähigkeit und nicht von „Schulreife“ spricht.

Bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde angenommen, dass vor allem die körperliche Entwicklung eines Kindes parallel mit seiner geistigen Entwicklung verlaufe. Ausgangspunkt dafür war der jahrzehntelange Bezug auf die Aussagen, die der Schularzt Wolfgang Zeller seit 1936 bis in die Mitte der 50er Jahre vertrat. Für ihn war die körperliche Entwicklung durch den so genannten ersten Gestaltswandel (von

der Kleinkind- zur Schulkindform) sowohl „reifebedingt“ als auch von entscheidender Bedeutung für die Beurteilung einer „Schulreife“. Er ging davon aus, dass letztlich die körperliche Entwicklung des Kindes zugleich auch immer ein Anzeichen für seine kognitive und soziale Entwicklung sei:

„In diesem ersten Gestaltswandel wird auch die seelische Gestalt des Kindes gleichzeitig mit den körperlichen Vorgängen verwandelt. Die kleinkindhafte Seelenstruktur mit ihrem magischen Weltbild und der ganzheitlichen vorwiegend synthetischen Wahrnehmung, macht einer neuen seelischen Haltung Platz, deren wesentlicher Grundzug die Fähigkeit zu analysierenden Vorgängen ist.“ (Zeller, 1952, S. 36). Seiner Ansicht nach reiche eine körperliche Untersuchung, um aus den Befunden einen Rückschluss auf eine Schul(un)reife der Kinder zu ziehen.

Dieselbe Meinung vertrat die Psychologin Hildegard Hetzer: „Dem Gestaltwandel entspricht also ein Wandel der seelischen Struktur und die Zusammenhänge zwischen den körperlichen Veränderungen und dem seelischen Anderswerden sind deutlich zu erkennen.“ (1936, S. 21). Diese Aussagen verdeutlichen, dass Schulfähigkeit so gut wie ausschließlich als „Reifungsphänomen“ aufgefasst wurde und dadurch prägte sich das Wort Schul„reife“ aus. Doch hat sich diese über viele Jahrzehnte bestehende Annahme fachlich in keiner Weise als haltbar erwiesen.

Heute weiß man, dass es vor allem um „innerliche Bereitschaften“, so genannte „intrapersonale Dispositionen“ geht (vgl. Bellenberg 1999, Breuer 1993; Helmke 1992). Aus diesem Grunde wechselte man auch in der Sprache das Wort „Schulreife“ gegen den Begriff „Schulfähigkeit“ aus. Dennoch hat sich in den nach wie vor durchgeführten schulärztlichen Untersuchungen die Auffassung gehalten, dass diese individualmedizinische Begutachtung der Kinder nötig sei. So wird nach wie vor der körperliche Entwicklungsstand der Kinder erfasst, das Seh- und Hörvermögen diagnostiziert, der

individuelle Entwicklungsstand mit den Schwerpunkten Wahrnehmung, Motorik, Wissen und Sprache festgestellt sowie ein möglicher medizinischer und gesundheitspräventiver Förderbedarf ermittelt.

[Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik]

In einer Zeit wirtschaftlicher und technologischer Wandlungen, veränderter Situationen des Wohnens und Zusammenlebens, in der mediale Konsumorientierung bereits das frühkindliche Leben mitprägt, sollten wir einmal einen Schritt zurücktreten und – ohne uns den modernen Möglichkeiten zu verweigern – darüber nachdenken, was unsere Kinder, seien es eigene oder im

pädagogischen Rahmen anvertraute, zu einer positiven Selbstentwicklung wirklich brauchen. Armin Krenz behandelt fach- und sachkundig und stets praxisnah das Thema der frühkindlichen Entwicklung, sei es im Bereich der Sprache, der Motorik, der sozialen Persönlichkeit oder der Kognition.

Armin Krenz
Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik – Kinder sehen, verstehen und entwicklungsunterstützend handeln
Klappenbroschur, 200 Seiten
ISBN: 9783944548029, 24,95

Schulfähigkeit umfasst bestimmte Verhaltenseigenschaften des Kindes

Wenn Witzlack darüber hinaus von einer „Summe ganz bestimmter Verhaltensmerkmale und Leistungseigenschaften“ spricht, dann ergeben sich daraus wiederum zwei Aspekte:

Zum einen können Schulfähigkeitsmerkmale nicht durch Schulen, Schulärzte oder Eltern subjektiv festgestellt oder gar individuell festgelegt werden, weil umfangreiche Auswertungen von Untersuchungsergebnissen vorliegen, die diese Besonderheiten exakt erfasst haben.
Zum anderen geht es bei diesen spezifischen Verhaltensmerkmalen und Leistungseigenschaften nicht um kognitive Fertigkeiten wie beispielsweise darum, bestimmte, dem Kind vorgelegte Bilder in eine logische Reihenfolge zu bringen, zu erzählten Geschichten auf bestimmte Bildkarten zu zeigen, Mengenverhältnisse zu erfassen, geometrische Figuren zu erkennen und richtig zu benennen, Zahlenreihen korrekt aufzusagen, den eigenen Vor- und Zunamen schreiben zu können, die eigene Wohnanschrift zu kennen und auf Auforderung zu nennen oder einen vollständigen Menschen mit möglichst allen

Körperteilen aufzuzeichnen.

Lange Zeit wurden und werden noch bis in die heutige Zeit solche „Schulfähigkeitsuntersuchungen“ durchgeführt, obwohl schon in der Mitte der 1970er Jahre der „Deutsche Bildungsrat“ von solchen kognitiv orientierten Überprüfungen aus den oben genannten Erkenntnissen abgeraten hat. Hinzu kommt, dass sie sich nahezu ausschließlich auf die Testung von kognitiven Merkmalen beziehen und auch hier wiederum nur einen kleinen Ausschnitt aufgreifen, der letztlich von untergeordneter Bedeutung in der Beurteilung von Schulfähigkeit ist.

Gleichzeitig kommt die im späteren Unterricht so wichtige Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu kurz, weil die testenden Personen Aufgabenstellungen aussprechen und die Kinder lediglich ausschnitthafte Äußerungen von sich geben sollen. Kreative Lösungen sind bei den Wissensfragen ebenso wenig gefragt wie phantasieorientierte Gespräche und der für die Schulfähigkeit so wichtige sozial-emotionale Bereich kann durch solche Aufgabenstellungen auch nicht im Ansatz erfasst werden. Schließlich gibt ein solches Testverfahren keinerlei Auskunft über die „Kinderfähigkeit der Schule/ Schulbedingungen“ und letztendlich bringen unterschiedliche Schulfähigkeitsverfahren bei denselben untersuchten Kindern immer wieder unterschiedliche Ergebnisse zu Tage. Das hat mit der Tagesform der Kinder ebenso zu tun wie mit dem Beziehungsverhältnis zwischen dem Testdurchführer und dem getesteten Kind.

Weiterhin bezieht Witzlack die Frage nach einer vorhandenen Schulfähigkeit nicht nur auf den Einschulungstermin bzw. die erste Klasse, sondern auch auf die gesamte weitere Schulzeit! Und dazu gehört vor allem die Fähigkeit, direkte und indirekte Lernherausforderungen von sich aus (also intrinsisch motiviert) zu bemerken, aufzunehmen und letztendlich zu nutzen. Hier steckt „das sich bildende Kind bzw. der sich bildende Schüler“ im Mittelpunkt, so dass es weniger um ein Lernen und Belehren geht als vielmehr um die Fähigkeit der

Kinder, den Lernstoff als eine Herausforderung zu verstehen und mit Interesse sowie Anstrengungsbereitschaft für eigene Lernauseinandersetzungen zu verwerten. Es hat sich dabei herausgestellt, dass folgende 16 Schulfähigkeitsmerkmale von besonderer Bedeutung sind

Emotionale Schulfähigkeit	Soziale Schulfähigkeit	Motorische Schulfähigkeit	Kognitive Schulfähigkeit
weitgehend frei sein von inneren Spannungen (Belastbarkeit besitzen), um sich wahrnehmungsoffen den gestellten Aufgaben zuwenden zu können; auch mit Enttäuschungen umgehen können, um sich bei Misserfolgen dennoch den weiteren Lernherausforde-rungen zu widmen; Zuversicht und Vertrauen in die eigene Person besitzen, um sich als Akteur in Lernsituationen zu begreifen; neue, unbekannte Situationen weitgehend angstfrei wahrnehmen, um sich ohne Angstblockaden neuen Lernherausforderungen zu stellen.	sich in einer Gruppe angesprochen fühlen, ohne persönlich angesprochen zu werden – hier geht es um allgemein formulierte Arbeitsanforderungen, die das Kind auch auf sich bezieht; sich von vertrauten Personen lösen können, um alleine und ohne Hilfe gestellte Aufgaben zu erledigen; zuhören können und andere aussprechen lassen, um etwa Aufgaben-stellungen zu verstehen; Regelbedeutungen zu erfassen und sozial bedeutsame Regeln weitgehend einhalten zu können, um selbstaktiv – auch in einer Gruppe – zu einer konstruktiven Kommunikation beizutragen.	eine visomotorische Koordination sowie eine Finger- und Handgeschick-lichkeit besitzen, um gezielte und „flüssige“ Schreib-/ Zeichen-bewegungen ausführen zu können; eigeninitiatives Verhalten zeigen (das Lerninteresse und die Arbeitshaltung betreffend) – zur Übernahme selbst-ständig gestalteter Arbeits-aufgaben; Belastungen erkennen und selbstaktiv verändern können, um zu ergebnisorientierten Lösungen zu kommen; Gleichgewichtswahr-nehmung besitzen, um aus einer Innenwahrnehmung eine Konzentration auf eine Außenwahrnehmung zu richten.	Konzentrationsfertigkeit und Ausdauer bei mittelschweren Aufgaben aufbringen (ca. 15 Minuten), um zielgerichtet arbeiten zu können; Aufmerksamkeit (Neugierdeverhalten) für Lernherausforderungen zeigen, um mit Selbstmotivation die eigene Lernfreude zu aktivieren; folgerichtiges Denken bei logischen Aufgaben an den Tag legen und Beziehungen / Gesetzmäßig-keiten in Abläufen erkennen, um logische Zusammenhänge zu erkennen; eine lernorien-tierte Merkfähigkeit besitzen (im auditiven und visuellen Bereich), um zurückliegende Lernereignisse mit gegenwärtigen Lernheraus-forderungen zu verknüpfen.

(Tab.: Merkmale einer vorhandenen Schulfähigkeit, © Krenz)

Selbstverständlich handelt es sich bei diesen 16 so genannten Basisfaktoren einer Schulfähigkeit/Schulbereitschaft nicht um Merkmale, die jeweils eine 100%ige Qualitätserfüllung erfordern. Vielmehr beschreiben diese 16 Basisfaktoren die Merkmale, die im Ansatz – wenn auch deutlich – bei Kindern erkennbar sind und die sich durch **alltagsorientierte Lebens- und Lernerfahrungen in bindungsstarken Beziehungen auf- und ausbauen**.

Zugleich bezieht Witzlack – ebenso wie der Psychologe Prof. Dr. Karlheinz Barth -aber auch die gesamten Umfeldbedingungen in die Frage der Schulfähigkeit von Kindern mit ein. (Barth: „Aber Schulfähigkeit darf nicht ausschließlich auf Merkmale bzw. Lernvoraussetzungen des Kindes reduziert werden. Es besteht vielmehr eine Wechselwirkung zwischen schulischen Einflussgrößen und den individuellen Lernvoraussetzungen eines Kindes.“ 1992, S. 40)

Damit haben nicht nur Kinder eine so genannte „Bringschuld“ sondern gleichzeitig auch die Schulen selbst. (vgl. Portmann 1995, S. 12 ff.) Anders ausgedrückt: **„Schulfähigkeit stellt sich somit als ein interaktionistisches Konzept verschiedener Einflussgrößen dar**.“ (Barth, 1992, S. 41).So spielen selbstverständlich auch die Rahmenbedingungen – etwa die Größe der Schulklassen, die Zusammensetzung der Klassen, das Verhältnis von Jungen und Mädchen, die Klassenraumgestaltung, der festgelegte Stundenrhythmus, Unterrichtsmaterialen wie die gesamte Ausstattung mit Medien – ebenso eine große Rolle wie die bindungs- und beziehungsorientierten Ausdrucksformen der Lehrkräfte (vgl. dazu auch Johannson, 2007, S. 28 ff.)., ihre eigene Lernbereitschaft und ihr persönliches Engagement sowie ihre Unterrichtsvorbereitung und -durchführung bzw. ihr methodisch/ didaktisches Know-how.

Da Deutschland aus einem föderalistischen Staatssystem besteht, in dem die 16 einzelnen Bundesländer eine jeweilige Bildungshoheit besitzen, ist die Frage der Einschulung je nach Bundesland sehr unterschiedlich geregelt. Es gibt Bundesländer, die die Einschulung der Kinder vom sechsten Lebensjahr schrittweise auf das fünfte Lebensjahr vorziehen (z.B. Nordrhein-Westfalen und Bayern), andere Bundesländer folgen (noch) nicht dieser Tendenz. Des Weiteren gibt es Bundesländer, die auf jedwede Form von Schulfähigkeitsuntersuchungen verzichten (z.B. Bremen) und zunächst alle Kinder im entsprechenden Alter in die Grundschulen aufnehmen. Hier steht die Annahme im Hintergrund,

dass es wahrscheinlich für viele Kinder sehr hilfreich ist, vor allem in den ersten beiden Klassen entsprechende Schulfähigkeitsmerkmale aufzubauen(als Aufgabe der Schule und nicht des Elternhauses bzw. des Kindergartens) und diese demnach nicht als Bedingungen für eine Schulaufnahme vorauszusetzen.

Kernelemente einer „Bildungsarbeit aus II. Hand“

Bei einer genaueren Betrachtung der aktuellen „Bildungsarbeit“ (zur so genannten Schulvorbereitung des Kindergartenkindes) in vielen Kindertagesstätten kann festgestellt werden, dass „schulvorbereitende Bildung“

a) zu einer belehrenden Angebotspädagogik deformiert wurde, in der sich die Fachkräfte als Akteure/ Impulsgeber verstehen und Kinder in die Rolle von Reakteuren gedrängt werden;
b) in künstlich hergestellten Lernsituationen angeboten wird und Kinder von ihren alltagsweltlichen Erlebnis-/Erkenntnisinteressen immer stärker abgelenkt/ weggeführt werden;
c) in einer erwachsenengesteuerten Bildungssystematik mündet, die dem Denken/ Verstehen/ Handeln kindeigener Lernvorgänge in der Regel widerspricht;
d) als eine Summe didaktisierter Programme den Kindern vorgesetzt wird, in denen Bildungsbereiche aufgegliedert, zerteilt und zerrissen erscheinen;
e) vor allem als „kognitive Förderung“ verstanden wird, wobei die emotional-soziale Bildung deutlich in den Hintergrund gerät und damit den neurobiologischen Erkenntnissen des kindlichen Lernens nicht gerecht werden kann;
f) als Fächerkanon – wie in der Schulpädagogik – gestaltet wird und damit die Elementarpädagogik ihre – trotz der im KJHG zugesprochenen – Eigenständigkeit aufgibt und zunehmend verliert.

Daher ist es verständlich, wenn immer mehr Bildungs- und Bindungsforscher, Neurobiologen und Entwicklungspsychologen/ -pädagogen immer stärker und immer häufiger auf einen notwendigen Perspektivwechsel in dem elementarpädagogischen Bildungsverständnis hinweisen.

Eine alte chinesische Weisheit lautet: „Das Gras wächst nicht schneller indem man daran zieht.“

Warum eine „Bildung aus I. Hand“ gerechtfertigt und notwendig ist

Kinder sind von Anfang an von sich aus aktiv, wollen die Welt (in sich und um sich herum) entdecken, erkunden, begreifen und entwickeln sich in einer anregungsreichen Umgebung und einer beziehungsorientierten Pädagogik aus sich selbst heraus. Sie sind dabei von einer großen Neugierde getrieben, ihr eigenes Leben und ihre Existenz in eine Beziehung zu ihrem erlebten Umfeld zu setzen. Dabei wählen sie selbst aufgrund ihrer biographischen Eindrücke und entwicklungspsychologisch geprägten Merkmale in selektiver Form aus, was ihnen bedeutsam und wichtig erscheint, um sich den intrinsisch vorhandenen Wahrnehmungsschwerpunkten zuzuwenden.

Alle Bildungsprozesse ergeben sich aus sinnstiftenden Fragen, die sich das Kind immer wieder stellt: wer bin ich, was kann ich, was habe ich an Gestaltungsmöglichkeiten, zu wem gehöre ich, wer sind die anderen und was passiert gerade jetzt um mich herum? Infofern geschieht Bildung in aktiv beteiligten und bindungsorientierten Interaktions- und Kommunikations-prozessen! Die intraindividuelle Individualität des Kindes, die es verbietet, von einem >idealtypischen Durchschnittskind< zu sprechen, sorgt dabei stets für einen ganz persönlichen Entwicklungsverlauf, der je nach Sättigung der unterschiedlichen seelisch-sozialen und körperlichen Grundbedürfnisse einen mehr oder weniger aktiv gestalteten Entwicklungsverlauf nimmt. In dem Maße, in dem nun dem Kind

seine Selbstaktivität sowie seine subjektiv geprägte Wahrnehmungsorientierung genommen wird, kommt es immer stärker zu einer Einschränkung und zum Abbau seiner Selbstbildungskräfte, was wiederum für eine nachhaltige Bildungsentwicklung kontraproduktiv ist.

Janusz Korczak, der große Arztpädagoge, trat stets für die „Rechte des Kindes“ ein und kam in diesem Zusammenhang zu folgendem Schluss: „Ein Kind ist kein Lotterielos, um den ersten Preis zu gewinnen“.

Bildung ist Persönlichkeitsbildung

1996 hat die Europäische Union im >Amsterdamer Vertrag< den Richtwert einer nachhaltigen Bildung beschlossen und 2001 hat der Europarat in Göteborg ein langfristiges Nachhaltigkeitskonzept verabschiedet. Im so genannten „Delors-Bericht“ ist Bildung als der Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft hervorgehoben, deren Aufgabe es ist, jeden Menschen – ohne Ausnahme – in die Lage zu versetzen, dass er all seine Talente zur vollen Entwicklung bringen und sein kreatives Potenzial, einschließlich der Verantwortung für das eigene Leben und der Erreichung persönlicher Ziele, ausschöpfen kann.

Hier geht es primär nicht um eine „kognitiven Förderung“ sondern eine sozial-emotionale stabile Handlungskompetenz, die im Vordergrund steht. Vergleiche mit der weit verbreiteten, realisierten Elementarpädagogik in Deutschland zeigen dagegen eine deutlich andere Schwerpunktsetzung! Nachhaltige Bildung drückt sich beispielsweise in den personalen Kompetenzen aus, im Sinne einer lebenslangen Lernfreude sein Wissen ständig erweitern zu wollen, die eigene Handlungskompetenz auszubauen (statt über Ungerechtigkeiten oder Konflikte zu klagen), Verständnis für andere Menschen/ Kulturen und deren Geschichte, Interkulturalität, den Wert einer inklusiven Gesellschaft aufzubringen, mit einem guten Urteilsvermögen,

einer hohen Eigenständigkeit und sozialen Verantwortung das Leben aktiv zu gestalten, Solidarität zu zeigen, Empathie und Partizipationswünsche zu entwickeln, Selbstbildungsarbeit auf sich zu nehmen, eine allsinnige Weltwahrnehmung an den Tag zu legen, Lernangelegenheiten und –herausforderungen anzunehmen sowie Vernetzungen aus unterschiedlichen Beobachtungen/ Ereignissen herzustellen und folgerichtige Entscheidungen zu treffen, aus Fehlern immer wieder zu lernen und bei Problemlagen nach Lösungen zu suchen.

Diese „elementare Bildung“ ist von grundlegender Bedeutung für die weitere Lebensgestaltung bzw. –planung eines jeden Menschen. Dabei haben Erwachsene für eine lernunterstützende „Bildungsatmosphäre“ zu sorgen. Bildung hat im originären Sinne nichts mit einem „schulischen“ Lernen zu tun und noch weniger mit einem „vorschulorientierten“ Arbeiten. Bildung orientiert sich nicht auf einen Wissenswettbewerb mit Siegern und Verlierern sondern auf Werteentwicklungen, Zeitlosigkeit, Kunst, Musik und die Schönheit einer sorgfältig gepflegten Sprache. Bildung kennt keine Hektik sondern schätzt gelebte Zeiten, Ruhe und Muße. Sie lässt sich nicht nach „Nutzen“ zweckentfremden sondern schenkt gerade den Kindern eine große Gedanken-, Handlungs- und Selbstentfaltungsfreiheit, um Widersprüche zu entdecken, quer zu denken, Gefühle zu erleben und dadurch immer wieder mit sich selbst konfrontiert zu werden.

Kinder brauchen statt einer Beschleunigung ihrer Kindheit eine Entschleunigung ihres Alltags-erlebens.

Konsequenzen für eine nachhaltige „Bildungsarbeit aus I. Hand“

Um aus dem Dilemma einer zunehmend verplanten „Bildungskindheit“ und einer dogmatisierten Elementarpädagogik herauszukommen, bedarf es eines radikalen Perspektivwechsels, um Kindern eine „Bildung aus erster Hand“ (Gerd Schäfer) zu

gewährleisten:

- (1) Erwachsene müssen sich von dem derzeit weit verbreiteten Bild verabschieden, Kinder seien schon in den ersten fünf oder sechs Lebensjahren zu einem „Schulkind“ bzw. möglichst gut entwickelten „Jungerwachsenen“ zu perfektionieren, wodurch zukunftsorientierte Erwartungen an Kinder zur Gegenwart erklärt werden;
- (2) Erwachsene müssen die ersten sechs Lebensjahre von Kindern als einen eigenständigen Entwicklungszeitraum einer „Kindheit“ begreifen, der durch entwicklungspsychologische Besonderheiten gekennzeichnet ist und darauf entsprechend die gesamte Arbeit abstimmt werden muss;
- (3) Kinder brauchen eine Lernumgebung im Innen- und Außenbereich, in der sie handgreiflich, unmittelbar, aktiv, mit allen Sinnen, innerlich beteiligt und engagiert Erfahrungen machen können, die ihnen helfen, das Leben selbstständig, unabhängig und sozial beteiligt zu spüren und selbstaktiv zu gestalten. Gleichzeitig muss dabei dem Spiel ein entsprechend großer Raum zugestanden werden.
- (4) Kinder brauchen keine künstlichen, von Erwachsenen arrangierte Welten, die sie „bespaßen“ bzw. „belehren“ und von ihren ureigenen intrinsischen Handlungsinteressen immer weiter wegführen.
- (5) Erwachsene müssen Kindern vielfältige, alltagsbedeutsame Herausforderungen zutrauen, die Kinder mit Mut und Engagement, Lebendigkeit und Stolz, Risikobereitschaften und Leistungserlebnissen ausfüllen können. Dazu ist eine risikobereite Einstellung der Fachkräfte ebenso notwendig wie eine Umgebung (innerhalb und außerhalb der Kindertagesstätte), in der viele unsinnige und überflüssige „Sicherheitsvorschriften“ außer Kraft gesetzt werden müssen.
- (6) Träger und Gesetzgeber sind in dem Zusammenhang

aufgefordert, entsprechende Sicherheitsvorschriften und Richtlinien zu entkernen, um den Kindern und zugleich den elementarpädagogischen Fachkräften wieder die Freiheit zu schenken, die für ein entdeckendes Erfahrungslernen unumgänglich ist.

- (7) Erwachsene müssen mit Kindern leben, mit Kindern fühlen, mit ihnen planen, mit ihnen spielen und mit ihnen die Welt entdecken (und nicht „am Kind“ bzw. „für das Kind“ planen, Vorhaben vorstrukturieren, Vorgedachtes anbieten).
- (8) Erwachsene müssen sich der Perspektive der Kinder zuwenden und damit aufhören, Kinder in die Perspektive der Erwachsenen zu zerren.
- (9) Kinder brauchen weniger eine didaktische Vielfalt an Programmen als vielmehr feste Bezugspersonen, die sich selbst als entscheidenden didaktischen Mittelpunkt begreifen; sie brauchen zuverlässige Bindungserfahrungen und damit engagierte, lebendige, staunende, mitfühlende, wissende, handlungsaktive, mutige, risikobereite, zuverlässige Menschen um sich herum und keine besser wissenden Rollenträger(innen), die immer noch meinen, Belehrungen der Kinder mache Kinder klug.
- (10) Erwachsene müssen sich als Bildungsvorbilder verstehen, weil es die Facetten ihrer eigenen Sprache, ihr Sprechen, ihre vielfältigen Interessensschwerpunkte, ihre unersättliche Neugierde, ihre vielen Lebens- und Umfeldfragen, ihre unterschiedlichsten Aktivitäten, ihre Gefühlskompetenzen, ihr eigener Forscherdrang, ihre ausgeprägte Lernfreude und ihre hohe Motivation zum Beruf sind, die Kinder fasziniert und die Kinder sich zu ihnen regelrecht hingezogen fühlen.
- (11) Bildungsarbeit ergibt sich aus den Lebensthemen der Kinder und dabei ist es die Aufgabe der Fachkräfte, das sich bildende Kind zu begleiten.
- (12) Weil Kinder ihr Leben und ihr Umfeld ganzheitlich verstehen, müssen alle Lernerfahrungen für Kinder auch sinnlich und entwicklungsvernetzt möglich sein.

Diese Konsequenzen ergeben sich nicht zuletzt aus dem klar formulierten Diskussionsbeitrag der Deutschen UNESCO-Kommission (2010) zu einer nachhaltigen Bildung im Kindergarten, in dem die wesentlichen Elemente einer zeitgemäßen Elementarpädagogik angemahnt werden (Stichworte: Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung, Orientierung an Ganzheitlichkeit, Selbstorganisation, Kooperation; Kindergartenpädagogik respektiert den geschützten Raum der Kindheit; Schaffung eines Bezugs zur realen Lebenswelt; Einbettung der Sprachförderung in die Lebenswelt des Kindes; Schutz vor einer Überfrachtung mit den von Erwachsenen verantworteten Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklungen). Kinder leben durch Erlebnisse und lernen aus bedeutsamen Erfahrungen, die >unter die Haut gehen< – sie lernen nicht durch ein vorgesetztes Kopfkino, das mehr und mehr einem Stopfkopf gleichkommt.
Erinnert sei in dem Zusammenhang an Maria Montessori, die die Forderung aufstellte: „Die Aufgabe der Umgebung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“

Damit ist per se eine Aufteilung der Bildungskompetenzen und Bildungsfelder/-fächer – wie in vielen Bildungs- und Orientierungsrichtlinien dargestellt und ausgeführt sowie in vielen Einrichtungen „stundenplanmäßig“ angeboten und abgearbeitet- unzulässig und für eine bindungsorientierte Selbstbildungspraxis ausgeschlossen.

Fazit zur Notwendigkeit eines Wandels des Bildungsverständnisses:

Tanjev Schultz schrieb in der Süddeutschen Zeitung am 05.02.2008 einen vielbeachteten Artikel mit der Überschrift „Kinder als Stopfgänse“ und führte u.a. Folgendes aus: „Das Stopfen von Gänsen ist in Deutschland verboten, weil es eine Quälerei ist. Es fügt den Tieren Prellungen zu, sie erleiden

Knochenbrüche, Entzündungen und Organstörungen. Die Stopfleber ist das Produkt einer Pein. Genauso kann es Kindern ergehen, denen in großer Eile viel Stoff in die Köpfe gestopft wird.“

Eine elementare Bildung fragt zunächst danach, welche Lebensinteressen Kinder ausdrücken und sie sorgt dafür, dass Kinder auf gebildete Erwachsene treffen, die ihnen dabei behilflich sind, ihren eigenen Lebenswert zu erfassen, Lebensfreude (weiter) zu entwickeln und seelische/ lernunterstützende Grundbedürfnisse befriedigt zu bekommen. Das kann nur gelingen, wenn sich Erwachsene von der Vorstellung, Kinder belehren zu müssen und Kindern >Wissen beizubringen<, radikal und konsequent verabschieden, um für eine alltagsorientierte, lebendige,lernunterstützende Bildungsatmosphäre zu sorgen. Bildung hat im originären Sinne nichts mit einem „schulischen“ Lernen zu tun und noch weniger mit einem „vorschulorientierten“ Arbeiten.

All das setzt voraus, dass elementarpädagogische Fachkräfte engagiert und selbstinteressiert noch viel stärker als bisher über den eigentlichen Sinn der Bildung und ihr unterschiedliches Selbstverständnis, die Ziele von Bildungsergebnissen und deren Zweck sowie die Aufgaben einer persönlichkeitsbildenden Elementarpädagogik grundlegend nachdenken. Nur dadurch kann eine nachhaltige Bildung auf allen Seiten gelingen. Die aktuelle Bildungspraxis ist allerdings dabei, diesen Fragen immer stärker aus dem Wege zu gehen. Vielleicht ist es hilfreich, sich auf Artikel 32, Absatz 1 der UN-Charta „Rechte des Kindes“ (ratifiziert durch den Deutschen Bundestag) zu besinnen, in dem den Kindern „ein Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße Erholung“ zugesprochen wird.

Erinnert sei auch an Galileo Galilei, den großen italienischen Philosophen, Mathematiker, Physiker und Astronom, der im 17. Jahrhundert den Satz ausgesprochen hat: „Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ Derzeit hat sich die deutsche

Elementarpädagogik meilenweit von dieser – auch durch viele heutige, belegte Studien aus dem Feld der Bildungsforschung und Neurobiologie – Erkenntnis verabschiedet. Entweder hat sich Galilei geirrt oder die heutige Elementarpädagogik hat einen Weg eingeschlagen, der eine Kehrtwendung notwendig macht.

Fazit zum Selbstverständnis der Begriffe „Schulfähigkeit/ Schulbereitschaft“:

Alle bedeutsamen Ergebnisse im Hinblick auf die Entwicklung einer Schulbereitschaft machen auf folgenden Aspekt aufmerksam: der Aufbau einer Schulfähigkeit kann kein zeitbegrenztes Vorhaben oder eine von außen, bewusst initiierte und gesteuerte Menge von Funktionsübungen beinhalten, geht es doch um intrapersonale Fähigkeiten und nicht um kognitiv gesteuerte Fertigkeiten.(vgl.: Klein, 1999, S. 12) Gleichzeitig wird in jüngster Zeit verstärkt davor gewarnt, dass sowohl durch verfrühte Lernprogramme als auch durch die damit verbundene Vernachlässigung des Spiels der gesamte Zeitraum Kindheit aufs Spiel gesetzt wird – mit dramatischen Entwicklungsirritationen für das Kind. (Pohl, 2006) Ein schulfähiges Kind besitzt so genannte nachhaltige Lerntendenzen wie Lerninteresse, einen ausgeprägten Lernwillen, eine hohe Lernfreude und eine große Lernbereitschaft, die weder durch zielgerichtete Übungen noch zeitbegrenzte Belehrungen in Kindern aufgebaut werden können. Offensichtlich hat der Umstand, dass die Begriffe „Schulfähigkeit“ und „Intelligenz bzw. Begabung“ gleichgesetzt wurden bzw. werden, bis in die heutige Zeit dazu beigetragen, dass eine Schulfähigkeit des Kindes mit dem Ausprägungsgrad seiner kognitiven Kompetenz (also seines Wissens und seiner Denkfähigkeit) im Verhältnis 1:1 betrachtet wurde/ wird. Genau das ist ein so genannter Kardinalfehler mit dramatischen

Folgen! Gut begabte Kinder müssen nicht automatisch schulfähig sein, doch schulfähiger Kinder zeichnen sich stets durch eine reichhaltige Spielfähigkeit sowie eine ungebremste Neugierde, durch Fragen, Interesse an ihrem Umfeld, Soziabilität und eine ständige Lernfreude aus. Das ist das, was Prof. Dr. Gerd Schäfer eine „Bildung aus 1. Hand“ nennt und in vielfältiger Form von der Neurobiologie bestätigt wird (vgl.: Prof. Dr. Gerald Hüther/ Dr. Karl Gebauer).

Literaturtipps:

Bergmann, Wolfgang (2011): **Lasst eure Kinder in Ruhe!** Gegen den Förderwahn in der Erziehung. Kösel-Verlag, München

Brandes, Holger (2008): **Selbstbildung in Kindergruppen**. Die Ko-Konstruktion sozialer Beziehungen. Ernst Reinhardt Verlag, München

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2010): **Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln**: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (1997): **Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum**. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. (Delors-Bericht). Bonn

Dollase, Rainer (2006): **Die Fünfjährigen einschulen** – oder: Die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform der 70er-Jahre des vorigen Jahrhunderts. In: KiTa aktuell NRW, Nr.1, Seite 11-12

Gaschke, Susanne (2011): **Die verkaufte Kindheit**. Pantheon Verlag, München 2. Aufl.

Hannaford, Carla (2008): **Bewegung – das Tor zum Lernen. VAK Verlag, Kirchzarten (7. Aufl.)**

Holt, John, (2003): **Wie kleine Kinder schlau werden**. Selbstständiges Lernen im Alltag. Weinheim: Beltz Verlag

Jackel, Birgit (2008): **Lernen, wie das Gehirn es mag**. VAK, Kirchzarten

Krenz, Armin (2018): **Ist mein Kind schulfähig?** Kösel–Verlag, München10. Aufl.

Lee, Jeffrey (2004): **Abenteuer für eine echte Kindheit**. Die Anleitung. München: Piper Verlag

Lilienfeld, Scott O. et al. (2011): **Warum Mozart Babys nicht schlauer macht.** Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Primus Verlag), Darmstadt

Markova, Dawna (2005): **Wie Kinder lernen**. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer. VAK, Kirchzarten

Renz-Polster, Herbert + Hüther, Gerald (2013): **Wie Kinder heute wachsen.** Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Beltz-Verlag, Weinheim

Renz-Polster, Herbert (2014): **DIE KINDHEIT IST UNANTASTBAR**. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen. Beltz-Verlag, Weinheim

Textor, Martin R. (2012): **Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und Bilden für die Welt von morgen.** Wie Kinder in Familie, Kita und Schule zukunftsfähig werden. Books on Demand, Norderstedt

Timm, Adolf (2009): **Die Gesetze des Schulerfolgs**. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber

Zimpel, André Frank (2011): **Lasst unsere Kinder spielen**! Der Schlüssel zum Erfolg. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen

Zimpel, André Frank (2014): **Spielen macht schlau**! Gräfe und Unzer, München

Zimpel, André Frank (2010): **Zwischen Neurobiologie und**

Bildung. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen

Armin Krenz, **Prof**. h.c. et **Dr**. h.c., Honorarprofessor i. R., Wissenschaftsdozent für Entwicklungspsychologie und Elementarpädagogik