Spielen und Lernen: Spielfähigkeit ist die Voraussetzung für Schulfähigkeit

geschrieben von Redakteur | Mai 9, 2021

Kinder lernen auf vielfältige Weise:

Kinder lernen auf vielfälige Weise: durch Nachahmen, Erproben, Experimentieren, Vergleichen, Wiederholen, Fragen stellen, Antwortsuche, Zuhören, Erzählen, Üben, spontanes Erproben… Wichtig ist dabei weniger eine eindimensionale Handlung sondern vielmehr eine aktive Tätigkeit, die sich aus den unterschiedlichsten Lernmöglichkeiten zusammensetzt. Dabei zieht das Kind immer und immer wieder Erfahrungen aus seinen vielfältigen Handlungen, durch die es in seinen gedanklichen Annahmen bestätigt oder irritiert wird, die es in Erstaunen versetzen, fröhlich oder wütend, ängstlich oder traurig werden lassen, in eine Anspannung oder zur Entspannung führen, durch die es handlungsmotiviert oder handlungsverunsichert wird. **Kinder gewinnen auf diese Art und Weise Erkenntnisse und entwickeln Sichtweisen bzw. Einstellungen, entdecken neue Facetten ihrer Talente, bauen durch Versuch und Irrtum**

unterschiedliche Fähigkeiten auf und entwickeln in zunehmendem Maße Fertigkeiten, die ihnen helfen, ihre eigenen Handlungsimpulse zielgerichtet umzusetzen.

Nun stellt sich die Frage, ob auch *das Spiel* mit seinen unterschiedlichen Spielformen dazu beiträgt, dass diese o.g. Lernmöglichkeiten aktiviert, unterstützt bzw. auf- und ausgebaut werden.

Seit *Rousseau* und *Fröbel* sowie durch vielfältige Forschungsarbeiten in den letzten dreißig Jahren im In- und Ausland ist bekannt, dass das Spiel **in einem** entscheidenden **Maße einen Einfluss auf die Erweiterung des kindlichen Lernpotentials besitzt und damit vielfältige Kompetenzen des Kindes erweitert-** angefangen von einer Stabilisierung der Ich-Identität über die Verbesserung der Belastbarkeit bis hin zu einer Erweiterung der sozialen Sensibilisierung. Im Spiel spiegeln sich dabei nicht nur die Seelenstruktur des Kindes und seine Einschätzung seines subjektiv erlebten Selbstbildes wider; vielmehr gibt es durch sein Spielverhalten auch einen Einblick in seine zukünftige Entwicklung! Auf den Punkt gebracht weisen alle bedeutsamen Forschungsergebnisse auf folgende drei Aspekte hin:

Das Spiel
• ist von entscheidender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes;
• ist der Nährboden für den Auf- und Ausbau außergewöhnlich vieler personaler und schulischer Fertigkeiten;
• erweist sich auch als eine Grundlage für später notwendige berufliche Merkmale.

Aspekte des Spiels

Doch auch wenn diese Erkenntnisse schon lange vorliegen und weitestgehend in der Praxis bekannt sind, erschreckt auf der

anderen Seite die Realität damit, dass es zunehmend mehr Kinder und Jugendliche gibt, die bereits kaum noch spielen (können). **Wenn das Spiel als eine aus der tiefen Neugierde entstandene, freiwillige, spontane und geplante, lebendige und freudvolle Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt verstanden werden kann, wird deutlich, was dieses Grundverständnis mit den gerade vorgestellten drei Aspekten zu tun hat**. Das Spiel trägt immer wieder dazu bei, selbstaktiv zu werden, sich den unbekannten Dingen des Lebens zuzuwenden und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, Lösungsstrategien für Handlungsabsichten zu entwerfen und einzusetzen, Neues zu wagen und bekannte Handlungsmuster zu erweitern, Gewohnheiten und Routine zu überwinden und damit kreative Aspekte in den eigenen Handlungsspielraum zu integrieren. Betrachtet man diese „lebensbedeutsamen Grundleistungen“, dann wird auch an dieser Stelle schon eine Tatsache besonders deutlich: Kinder erwerben im Spiel so genannte „*generalisierende Fähigkeiten*“ und entwickeln „*generalisierende Leistungen*“, die als Grundlage für außergewöhnlich viele Fertigkeiten des Menschen notwendig sind. Im Einzelnen sind es folgende Merkmale:

- **Vernetzungen und Verbindungen herstellen**: zwischen unterschiedlichen Dingen kombinieren und koordinieren können;
- **Zuwendung aufbringen**: Interesse, Aufmerksamkeit, Kontakt und Beziehungen zu den Dingen, zu den an einer Tätigkeit beteiligten Personen und den Abläufen herstellen können;
- **Analysen vornehmen**: Situationen, Zustände, Dinge und Personen herauslösen und differenziert betrachten können;
- **Synthesen bilden**: Teile eines Ganzen wieder zusammenfügen und Sinnverbindungen/Zusammenhänge herstellen können;
- **Vergleiche anstellen**: Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Personen, Dingen und Ereignissen erkennen können;
- **Systematisierungen vornehmen**: eine strukturierte,

gezielt und aufgebaute Vorgehensweise entwickeln und umsetzen können;
- **Codierungen verinnerlichen**: Gedächtnisleistungen und damit die Merkfähigkeit weiterentwickeln können;
- **Wahrnehmung erweitern**: die Vielfalt der Sinnestüchtigkeit ausformen, sie immer wieder aufs Neue aktivieren und in eine permanente Phase der Präzisierung bringen können;
- **funktionelle Systeme entwickeln**: geeignete Schemata im Bereich der Kognition und der Handlungsvielfalt aufbauen können, um selbst gesetzte oder erwartete Strategien zur Verfügung zu haben;
- **Regelsysteme erkennen und zu nutzen wissen**: einzelne Tätigkeiten aufeinander abstimmen können;
- **Kreativität entwickeln**: bisherige Handlungskonzepte auf ihre Effizienz hin überprüfen und neuartige Strategien entwerfen und ausprobieren können.

Es besteht kein Zweifel darüber, dass sich diese Grundleistungen *nicht nacheinander* sondern immer *in einer Abhängigkeit voneinander* entwickeln. Betrachtet man nun diese Zentralfunktionen, wird schnell deutlich, dass sie einerseits in fast allen Spielen zu entdecken sind und gleichzeitig die ***Grundlage des Lernens*** bilden. Insoweit überraschen folgende Aussagen zum Spiel in keiner Weise wenn es beispielsweise heißt: **Spielen und Lernen bilden eine nicht zu trennende Einheit**; oder: ***Spielen ist Lernen bzw. Lernen ist Spiel.***

Das Spiel und seine Bedeutung für den Aufbau einer Schulfähigkeit

Um die inhaltliche Vernetzung des Spiels und seine Bedeutung für den Aufbau einer Schulfähigkeit zu verstehen ist es notwendig, sich etwas ausführlicher dem Bereich und Begriff der **„Schulfähigkeit“** zu nähern.

„Und nun beginnt der Ernst des Lebens“ – kaum ein Erwachsener

wird sich nicht an diesen Satz erinnern, als er vom Kindergarten bzw. Elternhaus in die Schule kam. Die Bedeutung dieser Aussage schien deutlich auf der Hand zu liegen: die Zeit des Spielens, des „Un-Sinn-Machens“, des Lachens oder einfach die „unbeschwerte Zeit des Kindseins“ war vorbei. Von nun an sollte ein anderer Wind wehen: Kindheit ade und eine Ära der neuen Pflichten sollte beginnen.

Es gibt in der Pädagogischen Psychologie wohl kaum einen Begriff, der seit vielen Jahrzehnten **im Feld der Wissenschaft so umstritten und gleichzeitig in der Praxis so kontrovers** diskutiert wird wie das Wort „Schulfähigkeit“. Viele Eltern, (elementar)pädagogische Fachkräfte, Schulen, Kinderärzte und Schulärzte haben bestimmte, festgelegte Vorstellungen, was mit diesem Begriff gemeint ist. Viele ErzieherInnen in Kindertagesstätten verbinden aufgrund ihrer persönlich geprägten und richtungorientierten, pädagogischen Sichtweise ebenfalls widersprüchliche Vorstellungen mit diesem Begriff. Auch unter Wissenschaftlern kommt es zu völlig unterschiedlichen Einschätzungen darüber, welche Verhaltensdispositionen bzw. Merkmale schulpflichtige und gleichzeitig schulfähige Kinder aufweisen sollten, um einen anstehenden Schulbesuch (zumindest einigermaßen) erfolgreich zu meistern. Zusätzlich bringen alte und wieder aktualisierte Forderungen (Beispiel: Einschulung von fünfjährigen Kindern) oder breit angelegte Untersuchungen (Beispiel: TIMMS, PISA 2000, 2003, 2005, IGLU-Daten …) neue Diskussionsimpulse in die Öffentlichkeit und sorgen für weitere Irritationen.

Warum nun diese Vorbemerkung? Weder die PISA-Studien noch übliche, schulinterne Prüfungsverfahren, weder dogmatische Einlassungen und anspruchsvolle Erwartungen sehr leistungsgeprägter Eltern noch hemdsärmelige Forderungen der Politik tragen dazu bei, die Frage nach den Merkmalen einer fachlich begründbaren Schulfähigkeit sachlich zu beantworten. Gefragt ist vielmehr eine sorgsame Betrachtung des Begriffes – ausgerichtet auf relevante wissenschaftliche Erkenntnisse und

praktische, sinnverbundene, nachvollziehbare Notwendigkeiten.

„Das Konzept individueller Unterschiede

Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere eine Schule. Das Curriculum bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen, und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet. Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittliche Noten waren aber akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum, außer: die Ente. Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unnachsichtig und streng gemaßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden. Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen. Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ ihn seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung be den Starübungen und immer mehr „Dreien“ im Klettern und „Fünfen“ im Rennen. Die mit Sinn fürs Praktische begabten Präriehunde gaben ihre Jungen zum Dachs in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen. Am Ende des Jahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen und etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbester die Schlussansprache.“ (Originalquelle unbekannt)

a) Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbereitschaft

Vor einigen Jahrzehnten sprach man durchgängig von

„Schulreife“, weil man der festen Überzeugung war, dass Kinder, die einerseits körperlich den so genannten „ersten Gestaltswandel“ abgeschlossen hatten (also die so genannte körperliche Kleinkindform überschritten hatten) und gleichzeitig ein stabiles Körperbild besaßen, automatisch als „schulreif“ angesehen und entsprechend eingestuft werden sollten. Dieses „**Konstrukt Schulreife**“ stammt aus einer Zeit, in der die gesamten Veränderungen im Zeitfenster Kindheit und Jugend nahezu ausschließlich als „Reifungsphänomene“ verstanden wurden. Dabei ging man von der Annahme aus, dass mit diesem ersten Gestaltswandel auch automatisch die „seelische Entwicklung“ eines Kindes Entwicklungsfortschritte macht. So waren es vor allem H. Hetzer und W. Zeller, die durch ihre Aussagen für diese jahrzehntelange Annahme sorgten. *„Denn gerade bei den Aufgaben, die grundsätzlich neue Leistungen und Einstellungen fordern, sind die Unterschiede zwischen den Kleinkindformen und den Schulkindformen erhebliche, während dort, wo die mit zunehmendem Alter zu beobachtende Leistungssteigerung vorwiegend eine quantitative ist, wo der Leistungszuwachs auf zunehmender Erfahrung und Übung beruht, die Unterschiede zwischen den beiden Kindergruppen geringfügig sind. Dem Gestaltswandel entspricht also ein Wandel der seelischen Struktur und die Zusammenhänge zwischen den körperlichen Veränderungen und dem seelischen Anderswerden sind deutlich zu erkennen.“* (Hetzer 1936, S. 21). W. *Zeller greift diese Annahme auf und schreibt: „In diesem ersten Gestaltswandel wird auch die seelische Gestalt des Kindes gleichzeitig mit den körperlichen Veränderungen verwandelt. Die kleinkindhafte Seelenstruktur mit ihrem magischen Weltbild und der ganzheitlichen synthetischen Wahrnehmung macht einer neuen seelischen Haltung Platz, deren wesentlicher Grundzug die Fähigkeit zu analysierenden Denkvorgängen ist.“ (Zeller 1952, S. 26)* Kinder seien damit in der Lage, beispielsweise analysierend zu denken, systematischer ihre Umgebung wahrzunehmen und konstruktiver an gestellte Aufgaben heranzugehen. Dabei wurde nicht selten diese „Schulreife“ vor allem mit Hilfe der so genannten

„Philippinoprobe“ überprüft: das Kind sollte seinen rechten Arm mitten über den Kopf die Hand zum linken Ohr führen. Hinzu kamen dann ein paar Aufgaben, meist durch den Schularzt, den Schulleiter oder eine Lehrkraft, bei denen die Kinder ein überschaubares „**Bündel an Fertigkeiten**“ aus dem Bereich des Wissens (kognitiver Bereich) und Könnens (motorischer Bereich) unter Beweis stellen sollten. So ging es beispielsweise darum, Bildreihen in systematischer Abfolge zu ordnen (Beweis für logisches Denken), passende Bilder zu erzählten Geschichten zu zeigen (Beweis der Inhaltserfassung), gesehene und dann verdeckte Bilder sprachlich zu beschreiben (Beweis für Gedächtnisleistungen), größere und kleinere Mengen zu unterscheiden (Beweis für ein Mengenverständnis), geometrische Formen zu erkennen und gleichen Formen zuordnen zu können (Beweis der Formerfassung) oder „ein Männchen“ zu malen (Beweis zur Erfassung des Körperschemas). Darüber hinaus wurden Aufgaben gestellt, bei denen Kinder von eins bis zwanzig „richtig“ zählen sollten, den eigenen Vor- und Zunamen schreiben oder ihre Wohnanschrift nennen konnten. Doch schon **Mitte der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts** hat der „Deutsche Bildungsrat“ von dem Einsatz und Gebrauch solcher „Test“untersuchungen dringend abgeraten! Ebenso haben viele wissenschaftliche Untersuchungen dokumentiert, dass solche o.g. Überprüfungen einer angenommenen „Schulreife“ in **keinerlei fachlich berechtigten Art und Weise** Aussagekraft bezüglich eines erfolgreichen Schulbesuchs eines Kindes besitzen. Die Gründe sind schnell genannt:

1. Solche „Testverfahren“ beschränken sich ausschließlich auf den kognitiven und motorisch-körperlichen Bereich und das wiederum nur in einem selektiven Ausschnitt. Seit vielen Jahren weiß man aber, dass sich eine Schulfähigkeit aus weitaus wichtigeren, bedeutsameren Faktoren ableiten lässt.
2. Eine dialogische, wechselseitige Kommunikationsfähigkeit mit dem Kind kommt bei einer solchen Überprüfung gar nicht zum Tragen.

3. Basale Fähigkeiten wie Fantasie und Kreativität sind hier nicht nur unerwünscht sondern werden auch als störend erlebt.
4. Die Ergebnisse der Testverfahren im obigen Sinne waren bzw. sind immer abhängig von dem Aufbau des Prüfverfahrens, der Tagesverfassung eines Kindes, der Beziehungsqualität zwischen testender und der gestesteten Person, von der Sprach- und Aufgabenqualität des Testverfahrens selbst, von dem Raum, in dem das Testverfahren durchgeführt wurde bis hin zu aktuellen Störreizen, die einen subjektiv starken Einfluss auf das Verhalten eines Kindes haben können.
5. Die Ergebnisse solcher Testverfahren haben eine außergewöhnlich hohe Fehlerquote bezüglich ihrer Aussagerelevanz – je nach Testverfahren bis zu 60%.
6. Solche Testverfahren konzentrieren die gesamte Aufmerksamkeit auf das Kind. Dabei bleibt die **„Beschulungsfähigkeit** der entsprechenden Schule“ ebenso außer Acht wie die persönlich-fachliche Kompetenz der Lehrkräfte bzw. alle schulorganisatorischen oder strukturellen Bedingungsgrößen, die die Qualität einer **„Bildungs- und Lernatmosphäre“** auszeichnen. So schrieb beispielsweise der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ schon 1966 in seinem Gutachten und seinen Empfehlungen: „Die Entscheidung darüber, wann ein Kind für die Arbeit in der Schule reif ist, hängt davon ab, wie der Anfangsunterricht in der Schule erteilt wird.“
7. Testverfahren im o.g. Sinne können weder objektive noch gerechte Aussagen treffen, weil zu viele Ereignisse einen Einfluss auf alle Ergebnisse haben. Solche Testsituationen sind keine „sterilen Testlabors“, wo unter isolierten Bedingungen gearbeitet wird. Aufgrund der in Deutschland weit verbreiteten Testgläubigkeit (bei Eltern, pädagogischen Fachkräften und Ärzten) gibt ein Verfahren allerdings **„Autorität und Gewicht“.** Alleine diesem Grund „verdankt“ der o.g. „klassische

Schulreifetest“ an vielen Orten bis heute seine Existenz – allerdings ohne fachliche Berechtigung oder Aussagekompetenz.

b) Schulfähigkeit – was ist aktuell darunter zu verstehen?

Unter Beachtung zurückliegender und aktueller Forschung zur **Schulfähigkeit** kann eine **Definition** in Anlehnung an Prof. Witzlack – die zwar schon älter ist aber dennoch gleichzeitig mit jetzigen Forschungsdaten eine enge Parallelität aufweist – wie folgt aussehen:

„Schulfähigkeit ist die Summe ganz bestimmter Verhaltensmerkmale und Leistungseigenschaften eines Kindes, die es braucht, um im Anfangsunterricht und der weiteren Schulzeit Lernimpulse wahrzunehmen, aufzugreifen und im Sinne einer Lernauseinandersetzung zu nutzen, um persönlichkeitsbildende (im emotionalen, motorischen sowie sozialen Bereich) und inhaltliche Weiterentwicklungen (im kognitiven Bereich) anzunehmen und umzusetzen. Dabei ist Schulfähigkeit als ein vernetzter Teil eines Ganzen zu betrachten: 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, 4. Aufl. 2006, S. 63).

Um diese Definition besser zu verstehen, bedarf es einiger Erklärungen:

1. Schulfähigkeit umfasst nicht nur einige wenige Kriterien, sondern **besteht aus einem ganzen Bündel** sehr spezifischer Merkmale.
2. Schulfähigkeit ist **durch ganz bestimmte Merkmale** charakterisiert – keine Schule, kein Schularzt kann sie für sich individuell auslegen oder subjektiv interpretieren.

3. Schulfähigkeit beinhaltet aber nicht nur ganz bestimmte Merkmale sondern auch **dem Kind zur Verfügung stehende Leistungseigenschaften**, die bekannter Weise für einen weitestgehend erfolgreichen Schulbesuch den Kindern als Verhaltensdispositionen zur Verfügung stehen müssen. Diese werden vor allem durch die häusliche Entwicklungsbegleitung durch die Eltern (vor der Schulzeit) von den Kindern aufgebaut und internalisiert.
4. Schulfähigkeit ist ein Begriff, der nicht nur eine Bedeutung für das erste Schuljahr besitzt, sondern **auch für die weiteren Schuljahre von großer Bedeutung ist**. Insofern ist eine Schulfähigkeit mittel- und längerfristig zu betrachten und darf sich nie lediglich auf den Zeitpunkt der Einschulung beziehen.
5. Schulfähigkeit umfasst grundsätzlich die Fähigkeiten, **für Lernreize offen zu sein**, **Lern(an)reize zuzulassen** und diese mit einer persönlichen Wertigkeit und einem subjektiv vorhandenen Interesse zu versehen.
6. Schulfähigkeit hat sowohl mit einer Wissensorientierung/-erweiterung als auch **immer mit einer Persönlichkeitsbildung**/-entwicklung zu tun.
7. Sie bezieht dabei stets die **vier „Lernfelder“** eines Menschen ein: den gefühlsorientierten, umgangsgeprägten, handlungsorientierten und wissens-/denkorientierten Bereich.
8. **Schulfähigkeit ist kein „Lernfeld“**, das oberflächlich antrainierbar ist, sondern nur dann wirklich vorhanden ist, wenn dieser Bereich sogenannte „persönlichkeitsstabile, verinnerlichte Verhaltensweisen“ beherbergt, die dann in entsprechend geforderten und notwendigen Situationen eingesetzt bzw. umgesetzt werden (können).
9. **Schulfähigkeit ist abhängig von den Rahmenbedingungen**, denen das Kind als „lernende, lerninteressierte Person“ ausgesetzt ist. Dazu zählen alle Besonderheiten einer Schule, die Lehrer/innen mit ihren spezifischen, bindungsbedeutsamen Persönlichkeitsmerkmalen und ihrem

fachlichen Können, ihr methodisch/didaktisches Know-how, die Klassengröße und die Zusammensetzung einer Schulklasse, die räumlichen Bedingungen sowie die materielle Ausstattung. Gleichzeitig bilden **Lerninteresse, Lernfreude, Lernbereitschaft und Lernwille** der (angehenden) Schülerinnen und Schüler die Grundlagen, um sich mit den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Lernherausforderungen beschäftigen zu wollen und aktiv auseinanderzusetzen.

Würde man nun versuchen, die Kompetenzen eines Kindes zu klassifizieren, die notwendig sind, um **Leistungsinteresse** und **Lernmotivation** im Unterricht aufzubringen, so ergeben sich **16 Kompetenzmerkmale.** Diese können vier **Schulfähigkeitsbereichen** ohne Schwierigkeit zugeordnet werden.

c) Schulfähigkeitsbereiche und ihre Kompetenztendenzen

In der aktuellen Betrachtung von „Schulfähigkeit“ werden seit einigen Jahren **vier Schulfähigkeitsbereiche** klassifiziert, wobei ihnen – im Rahmen einer hilfreichen Übersicht sowie einer praktikablen Erfassung – wiederum jeweils vier Kompetenztendenzen der Kinder zugeordnet werden. Diese gilt es, möglichst (zumindest im Ansatz ausgeprägt) schon für die erste Klasse als internalisierte Verhaltensbereitschaft zur Verfügung zu haben.

Schulfähigkeit	
emotionale Schulfähigkeit	soziale Schulfähigkeit
motorische Schulfähigkeit	kognitive Schulfähigkeit

Tab. Die vier Schulfähigkeitsbereiche

Basisbereich emotionale Schulfähigkeit: Kinder **besitzen Belastbarkeit**, um beispielsweise schwierige Aufgaben erfüllen oder auch aktuelle, persönliche Wünsche zurückstellen zu können. Sie können **Enttäuschungen ertragen**, um kleinere oder

größere Misserfolge verkraften zu können oder in der Lage zu sein, an schwierigeren Aufgabenstellungen weiterhin mitzuarbeiten. Sie nehmen neue, unbekannte Situationen und Aufgaben **angstfrei** wahr, von denen sie vielleicht im ersten Augenblick den Eindruck haben, dass sie unlösbar erscheinen und sie besitzen **Zuversicht bzw. Optimismus,** um sich selbst und durch ihre eigene Motivation immer wieder in ihrem Lernwunsch zu aktivieren.

Basisbereich soziale Schulfähigkeit: Kinder können **zuhören,** um beispielsweise Aufgabenstellungen zu verstehen und Arbeitsanforderungen sachgerecht ausführen zu können. Sie **fühlen sich** auch als Einzelperson in einer Gruppe **angesprochen,** auch wenn sie nicht persönlich und direkt angesprochen worden sind, sondern beispielsweise eine Aufgabenstellung an die „anonyme Gruppe“ gerichtet wurde. Sie **erfassen** bedeutsame **Regeln**, die eine konstruktive Kommunikation in einer Gruppe möglich werden lassen und sind in der Lage, ein überwiegend **konstruktives Konfliktlöseverhalten** bei persönlichen oder sozial geprägten Irritationen zu zeigen.

Basisbereich motorische Schulfähigkeit: Kinder besitzen eine grundständige, flüssige **viso-motorische Koordination** (Finger- und Handgeschicklichkeit), um koordinierte Schreib-/Zeichenbewegungen ausführen zu können; sie **besitzen Eigeninitiative,** um beispielsweise selbsttätig entsprechende Arbeitsaufgaben zu übernehmen und sie **können Belastungen** weitgehend selbständig und selbstaktiv verändern, um bestehenden Anforderungen nachkommen zu können. Sie besitzen eine **Gleichgewichts-, taktile und kinästhetische Wahrnehmung**, um aus ihrer Innenwahrnehmung eine Konzentration auf ihre Außenwahrnehmung zu richten und zu steuern.

Basisbereich kognitive Schulfähigkeit: Hierzu gehört es, dass Kinder ein gewisses Maß an **Konzentrationsfertigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit** aufweisen können, um ihr Lern- und Arbeitsinteresse möglichst zielgerichtet fokussieren zu

können. Sie verfügen über ein ausgeprägtes **auditives Kurzzeitgedächtnis,** eine **auditive Merkfertigkeit** und ein **visuelles Gedächtnis,** das ihnen helfen wird, zurückliegende Ereignisse und aktuelle Anforderungen/Erkenntnisse mit aktuellen Erwartungen und Erfordernissen zu verbinden. Sie zeigen **Neugierdeverhalten und Lerninteresse,** um immer wieder aufs Neue möglichst selbstmotiviert eine Aufgabenstellung zu erledigen und sie sind in der Lage, ein **folgerichtiges Denken** an den Tag zu legen bzw. **Gesetzmäßigkeiten zu erkennen,** um logische Zusammenhänge nachvollziehen, übertragen und selbst ableiten/herstellen zu können.

Bei allen sechzehn **Kompetenztendenzen** geht es *nicht* darum, dass ein Kind in allen Merkmalsbereichen eine hundert prozentige Erfüllung unter Beweis stellt. Vielmehr geht es – wie der Begriff selbst schon zum Ausdruck bringt – um eine grundsätzliche Existenz dieser Aspekte! In letzter Zeit wird dementsprechend der Begriff >**SCHULBEREITSCHAFT**< immer stärker unter Fachleuten genutzt, um einerseits eine grundsätzliche Bereitschaft der schulpflichtigen Kinder anzunehmen und andererseits Ausgrenzungen von Kindern zu vermeiden (Stichwort: Inklusion). Wenn Kinder – im Sinne einer Skalierung – diese Kompetenztendenzen „eher häufig oder überwiegend“ in Alltagssituationen zeigen, so ist davon auszugehen, dass sie damit so genannte **basale Qualitäten** im Sinne einer vorhandenen Schulfähigkeit besitzen. Erst wenn mehrere Merkmale dieser Kompetenztendenzen kaum oder gar nicht ausgeprägt sind, ist voraussagbar, dass Kinder sowohl schon zum Schulstart als auch mit sehr hoher Wahrscheinlich in der weiteren Schulzeit Lernschwierigkeiten haben werden.

In diesem Zusammenhang sei eine weitere, wichtige Anmerkung gestattet. In einigen Bundesländern (z.B. in Bayern und NRW) wird inzwischen auch der Stichtag für die Einschulung schrittweise vorgezogen (ab Schuljahr 2007/2008): vom bisher üblichen 30. Juni eines jeden Jahres auf den 31. Dezember ab 2014/15, wobei pro Schuljahr der Einschulungsstichtag um einen

Monat vorverlegt wird. Damit soll erreicht werden, dass schließlich eine Einschulung mit fünf Jahren erfolgen wird. Diese (politisch gesetzte) Tatsache widerspricht allerdings diametral allen ernst zu nehmenden, wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die bisher in Deutschland vorliegen. Angefangen von dem achtjährigen „Kindergarten-Vorklasse-Versuch“ des Landes NRW (1970–1977), der schon damals als versuchsweise Umsetzung des Beschlusses des Deutschen Bildungsrates von 1970 zur Vorverlegung des Schuleintrittalters gedacht war bis hin zu den Ergebnissen einer Analyse der IGLU-Daten (November 2005, vorgestellt von P. Puhani und A. Weber, beide TU Darmstadt) unter dem Aspekt „Früheinschulung/Späteinschulung“. Die Ergebnisse beider Studien bringen eindeutige Daten zutage:

1. Kinder, die vor Vollendung ihres sechsten Lebensjahres eingeschult wurden, weisen im vierten Schuljahr in den IGLU-Aufgaben deutlich schlechtere Leistungsergebnisse auf als spät eingeschulte Kinder.
2. Früheinschulung widerspricht damit der Erwartung, dass durch die vorgezogene Einschulung ein Zeitjahr gewonnen wird. Im Gegenteil: die Gefahr ist außergewöhnlich hoch, dass dadurch bei vielen Kindern das Gegenteil des Erwünschten erreicht wird.
3. Früheingeschulte Kinder weisen sich besonders häufig durch eine fehlende Konzentrationsfertigkeit, mangelnde Belastbarkeit und Frustrationstoleranz sowie fehlende Selbstorganisation aus. Im Übrigen erfolgt in Finnland, dem „Pisa-Sieger“, die Einschulung erst mit sieben Jahren.

„Kleine Kinder und überhaupt Kinder vor der Schulfähigkeit sollen noch nicht ge-, nicht beschult, sondern sollen entwickelt werden. Nur die Einseitigkeit und Halbheit schuf Kleinkinderschulen‘, welche ein Widerspruch mit der Kindernatur sind.“ ***aus einem Brief Friedrich Fröbels an Ida Seele***

d) Fazit

Schulfähigkeit ist damit nicht das Ergebnis einer immer früher angesetzten kognitiven Förderung eines Kindes sondern vielmehr das Ergebnis einer stabilen Gesamtpersönlichkeitsentwicklung von Kindern, ausgestattet mit einem gut und sicher ausgeprägten Selbstwertgefühl. Weder vorverlegte „Kader(vor)schulen einer bildungsoffensiven Frühförderpädagogik“ noch „schulvorgezogene, kognitionsfokussierte Trainingseinheiten im Kindergarten“ können eine Schulfähigkeit mit **nachhaltigen** Tendenzen fördern. Genau das Gegenteil ist der Fall. Es gibt von Jahr zu Jahr eine steigende Tendenz von gut begabten Schulversagern. Dabei haben Kinder und Jugendliche mit einem gut ausgeprägten Intelligenzquotienten massive Schulschwierigkeiten, weil die drei anderen Schulfähigkeitsbereiche – und hier insbesondere im emotionalen und sozialen Kompetenzbereich – größere bzw. große Defizite aufweisen. Allzu lange wurde (und wird bis heute) der Begriff „Schulfähigkeit“ mit dem Begriff „Intelligenz“ gleichgesetzt bzw. verwechselt. Um es mit einer einfachen Analogie auszudrücken: Intelligenz ist wie der Besitz eines Fahrrades – der Besitz eines Rades gibt aber noch keine Auskunft darüber, ob der Radbesitzer auch Rad fahren kann. Letzteres meint Schulfähigkeit. Vieles zu wissen heißt nicht, automatisch Vieles zu können.

Gerade in der heutigen Zeit braucht eine Industriegesellschaft wie Deutschland **Querdenker** und Menschen, die mit **viel Eigeninitiative** und in Kenntnis ihrer besonderen Begabungen (Qualitäten) Lebens- und Arbeitsanforderungen erkennen und selbstaktiv gestalten, Menschen, die **Bildungswagnisse** eingehen und kreative Möglichkeiten suchen bzw. finden, ihren Lebens- und Berufsweg **selbstverantwortlich** und **sozial verträglich** zu gestalten. Menschen, die **innovative Problemlösungsmöglichkeiten** entdecken und perspektivorientiert handeln. All das sind Herausforderungen der Gegenwart und in noch stärkerem Maße Handlungsnotwendigkeiten in der Zukunft.

Um diesem gesellschaftlich notwendigen und politisch sehr bedeutsamen Aspekt entgegenzukommen, **brauchen Kinder und Jugendliche** eine lebendige und konstruktiv ausgerichtete Kommunikations-, Umgangs-, Konflikt-, Freizeit- und Sprachkultur, die sie schon im Elternhaus erleben. Gleichzeitig **brauchen Kinder** dafür eine entdeckungsorientierte, spannende, lebensbezogene und aktive Elementar- und Schulpädagogik, in der die Fülle der unterschiedlichen Spielformen und Aktionsprojekte Tag für Tag erfahren und erlebt werden kann. Nur so zeigen sich Elternhäuser, Kindertagesstätten und später auch die Schulen als „Orte für Entdecker, Tüftler und Forscher“ in bester Qualität im Sinne eines Auf- und Ausbaus von Schulfähigkeit/Schulbereitschaft. So lernen Kinder „nebenbei“ **(= concomitant learning)** ihr Leben kennen, entdecken ihre vielfältigen Potenziale und Begabungen, entwickeln Lern- und Handlungsstrategien und erfahren gleichzeitig „nebenbei“ eine erfüllte, glückliche Kindheit.

Es besteht eine enge und nicht zu trennende Verbindung zwischen der *Spielfähigkeit eines Kindes und seiner Schulfähigkeit.* Ingrid Pramling Samuelsson, Inhaberin des Lehrstuhls für frühkindliche Erziehung an der schwedischen Universität Göteborg, bezeichnet das **Spiel** als ***zentralen Faktor in unserem Leben.*** Sie hebt immer wieder hervor, dass die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes in seiner frühen Entwicklungszeit immens seien und dabei statte die unerschöpfliche Vielfalt des Spielens die Kinder mit einem Reaktionsmuster aus, das seine zukünftige Erlebnis- und Gestaltungswelt entscheidend beeinflussen werde. Doch so bahnbrechend neu ist ihre Erkenntnis nicht.

Schon in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts konnte die Psychologin Monika Keller mit ihren weithin bekannten Untersuchungen belegen, dass **bedeutsame kognitive Fähigkeiten** wie der Erwerb und die zielgerichtete Nutzung von Begriffen und Wissen, der Aufbau von Strategien zur zielgerichteten

Betrachtung und Lösung von Problemen, ein faktenorientiertes, schlussfolgerndes und logisches Denken sowie der sorgsame Umgang mit der Sprache als ein wesentliches Medium zur konstruktiven Kommunikation **sich auch und gerade in Interaktionssituationen vollziehen, die nicht auf kognitive Lernziele ausgerichtet sind**. Und hier sind als Beispiele die vielfältigen Spielformen als solche Interaktionssituationen zu nennen. Sie stieß in ihren empirischen Untersuchungen (1970-1978) vor allem auf die Tatsache, dass Kinder, die viel spielten, ein ausgeprägtes Maß an „Aufmerksamkeit, Konzentrationsfertigkeit, Wahrnehmungs- und Beobachtungsfertigkeit sowie einer analytischer Wahrnehmung“ aufwiesen.

Diese Kinder zeigten darüber hinaus einen konstruktiven Problemlösestil, ein angemessenes reaktionsschnelles Handeln und eine gewissenhafte Planung bei schwierigen Aufgabenstellungen, ein vorausschauendes Denken und vor allem Anstrengungsbereitschaft. Das Spiel ist damit nicht nur eine kindertypische Ausdrucksform sondern vielmehr auch ein *„indirekter, direkter Weg*“ zum Aufbau und zur Verbesserung einer Schulfähigkeit! So zeigte sich beispielsweise auch in dem Modellversuch „Wiener Spielprojekt“, der von der Psychologin Waltraud Hartmann (Universität Wien und Leiterin des Charlotte-Bühler-Instituts für praxisorientierte Kindheitsforschung) geleitet wurde, dass durch das „freie Spiel “ ein fließender Übergang vom Kindergarten zur Grundschule geschaffen werden sollte, um *Kindern mit Schulschwierigkeiten effektiv zu helfen*. Die Wissenschaftlerin interessierte sich dabei weniger für die Schulleistungen der Kinder als vielmehr für deren Persönlichkeitsentwicklung, weil sie davon ausging, dass das Spiel innerlich motiviert ist und den Kindern vor allem hilft, eigene Gefühle nach außen zu tragen. Dies sah sie als eine Voraussetzung dafür an, dass Kinder in einem erholten und entspannten Zustand besonders gut lernen.

So wurden über den ganzen Schulvormittag bestimmte Spielzeiten verteilt. Freie Spielphasen vor dem Unterrichtsbeginn, in den Pausen und während des Unterrichts – außerdem wurden Spiele zur Veranschaulichung und Differenzierung von Themenbereichen und im Förderunterricht angeboten. **Obgleich das Spielprojekt zunächst nur für die erste Klasse gedacht war wurde es wegen der positiven Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten der Kinder und aufgrund der angenehmen Erfahrungen der Lehrkräfte bis zur vierten Klasse fortgesetzt.** Außenstehende Skeptiker bezweifelten dennoch immer wieder, ob die „Spielprojektkinder“ auch **genügend lernen** würden. So wurden regelmäßig vergleichende Leistungstest mit diesen Kindern und einer Kontrollgruppe durchgeführt.

Das Ergebnis war eindeutig: **die „Spielprojektkinder“ zeigten im Vergleich zur Kontrollgruppe erstens eine größere Schulzufriedenheit, zweitens mehr Pflichteifer und drittens ein hochsignifikant besseres Ergebnis bezüglich eines divergenten Denkens**! Außerdem konnten bei den Kindern im sozialen Bereich positive Effekte beobachtet werden und zusätzlich zeigten die „Spielprojektkinder“ keinen Leistungsabfall zur Kontrollgruppe. Eine spätere Nachuntersuchung der Kinder in der neunten Klasse ergab sogar, dass die ehemaligen „Spielprojektkinder“ weiterhin sprachlich kreativer waren. In Deutschland führte der Erziehungswissenschaftler Hanns Petillon von der Universität Landau von 1992 – 1996 an sechs Grundschulen in Rheinland-Pfalz ein ähnliches Projekt mit dem Konzeptschwerpunkt „Lern- und Spielschule“ durch, mit dem Ergebnis, dass die Leistungs-, Kreativitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ähnlich positiv verlief wie bei dem Wiener Projekt.

Was hier jedoch zusätzlich in besonders starkem Maße auffiel: **die Kinder zeigten ganz besonders hohe Werte im sozialen Bereich.** So nahmen die Ausgrenzung anderer Kinder und ein aggressives Verhalten deutlich ab. Das deutlich geringere Aggressionspotenzial wirkte sich zusätzlich lernfördernd auf

die gesamte Gruppe aus und die Kinder verglichen ihre gezeigten Leistungen weniger mit denen anderer Kinder sondern legten den Vergleichsmaßstab vielmehr an den bewältigten Aufgaben selbst an.

Bedingungen zur Förderung des Spiels

Wenn das Spiel des Kindes als eine **grundlegende Haupttätigkeit** seines Lebens gesehen und als solche auch eingestuft werden muss, dann ist es erforderlich, dass Kinder auch entsprechende *Spielbedingungen* erhalten, um entsprechende Entwicklungsprozesse auf- und auszubauen. Entsprechend der Beschaffenheit dieser Bedingungen wird das Spielverhalten von Kindern eher gefördert oder behindert– schlimmstenfalls unterbunden. Gleichzeitig ermöglichen oder verhindern die vorhandenen Spielbedingungen die vielfältigen Spielformen, die jede für sich ganz spezifische Lernerfahrungen initiiert und in einen weiteren Gestaltungsprozess führt. Grundsätzlich zählen zu den wesentlichen Spielbedingungen die Merkmale ***Zeit, Platz, Materialien, Mitspieler/innen, Entscheidungsfreiheit und Ruhe*** (vgl. Baer 1981, S. 39 ff.).

Zeit: Je jünger die Kinder sind, desto intensiver sind sie ganz in ihr Spiel vertieft. Beobachtungen haben ergeben, dass kleine Kinder bis zu neun Stunden am Tag spielen, wenn man ihnen die Möglichkeit dafür einräumt. Spielen ist die Zeit, die frei von äußeren Erwartungen oder Verpflichtungen ist und sie ist für Kinder immer ausgefüllt. Dabei spielt es keine Rolle, ob sie auch tatsächlich – von einer Außensicht betrachtet – immer „aktiv“ sind. Das Spielen ist durch Tätigkeiten *und* zurückgezogene Beobachtungen, wildes Agieren *und* stummes Betrachten, Gespräche mit anderen *und* eine innere Zwiesprache mit sich selbst gekennzeichnet, in denen das Kind seinem subjektiven Spielerlebnis nachgeht. Unterbrechungen oder Zeitabbrüche stören diesen Ereignisprozess ganz

erheblich.

Platz: Zunächst nutzen kleinere Kinder ihren unmittelbaren Lebensraum für ihre Spielaktivitäten. Solange sie noch im Kinderwagen oder im „Laufstall“ sind und noch nicht den freien Gang beherrschen, fixieren sie sich auf ihre eigene, kleine Spielfläche. Mit zunehmendem Alter richten sie ihre ganze Aufmerksamkeit allerdings auch auf ihr gesamtes, weiteres Umfeld. So werden alle Räume der Wohnung, der eigene Garten und/oder öffentliche Rasen- und Spielflächen, öffentliche Plätze, Wiesen und Wälder, die Wohnungen ihrer Spielkameraden und alle zur Verfügung stehenden Flächen zu ihrem Spielplatz, den sie nach eigenen Vorstellungen und Möglichkeiten (um)-gestalten und nutzen. Angesichts der Tatsache, dass alle Spielräume ihren eigenen Charakter und ihre eigenen Besonderheiten besitzen ist es notwendig, dass Kinder diese unterschiedlichen Spielorte kennen lernen, nutzen und damit vielfältigste Erfahrungen in abwechslungsreicher Umgebung und großzügiger Vielfalt machen können. Es bleibt nicht aus, dass Kinder aufgrund eigener Spielvorstellungen andere Maßstäbe an Ordnung oder Sauberkeit anlegen als Erwachsene! Sie sollten daher darauf achten, das Spiel der Kinder nicht durch einengende Regeln oder normativ geprägte Erwartungen einzuschränken, unattraktiv werden zu lassen oder gar zu unterbinden.

Materialien: So vielfältig die Spielformen und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder sind so vielfältig sind ihre Spielmaterialien. Ob es der eigene Körper ist (mimisches Ausdrucksspiel) oder ob es die unterschiedlichen Materialen zum Bauen und Werken sind, die zur Herstellung von Spielgegenständen benötigt werden, ob es Verkleidungsutensilien für das Rollenspiel oder Bäume und große Steine sind, die zu Kletter- und Fangspielen einladen, ob ein unübersichtliches Gelände zum Versteckspiel dient oder Zelte und Höhlen als Burgen umgedeutet werden, ausgediente Elektrogeräte zum Zerlegen als Fundus für Experimentierspiele

benötigt werden oder – selbst entwickelte – Musikinstrumente die Fantasie anregen, Stifte und Farben zum Malen oder zur endgültigen Gestaltung von Kulissen eingesetzt werden – immer sind es vielfältigste und sehr unterschiedliche Dinge, die das Spiel reichhaltiger werden lassen. Bei allen Materialien geht es aber nicht in erster Linie um fertige Spielmittel – vielmehr müssen die Materialien auch immer wieder entgegen ihrer funktionalen Bestimmung zweckentfremdet werden können und veränderbar sein, Neugierde provozieren und die Fantasie des spielenden Kindes anregen. **(Anmerkung: Im klassischen Verständnis des Spiels sind daher „Spiele“ auf dem Gameboy oder PC-„Spiele“ Beschäftigungen und keine Spiele!)** Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts entstand in einem Suchtarbeitskreis in Oberbayern die pädagogische Idee des so genannten „spielzeugfreien Kindergartens“ mit den intendierten Zielen, dass Kinder weniger Konsumabhängigkeit entwickeln (indem sie lernen sollten, Langeweile und Frustration auszuhalten), mehr Kreativität aufbauen, mehr Lebenskompetenzen zeigen (indem sie die Erfahrung machen müssen, mehr miteinander zu reden und zu agieren) und vor allem, dass dies der „Suchtprophylaxe“ dienlich sei. Kinder könnten im Sinne einer Vermeidungsstrategie nicht mehr zum Spielzeug „flüchten“ und wären damit später weniger anfällig für Süchte aller Art. Dr. Hans Mogel, Psychologieprofessor an der Universität Passau, sagt dazu Folgendes: […] „Kindern kein Spielzeug zu geben ist Spielzeugdeprivation. Das ist eine Form von Kindesmisshandlung. Deprivation geht auf Kosten des Erlebens von Geborgenheit und der Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls. […] Wenn Kinder die Realität unserer modernen Gesellschaft bewältigen sollen, dann brauchen sie auch Spielzeug, welches diese Gesellschaft widerspiegelt. […] Die Kindergärten können auf teures Modespielzeug durchaus verzichten, aber Puppen, Klötzchen und Bausteine sollten sie auf jeden Fall behalten.“ (H. Mogel. In: Focus Nr. 27/1997, S. 152). Thomas Dannenberg, Diplompsychologie, äußert sich in dem gleichen Beitrag unter der Überschrift „Versuchskaninchen Kind“ so: „Ein Teil der Kinder reagiert mit Stress und

Ängstlichkeit auf das Chaos im spielzeugfreien Kindergarten“ (S. 151) und Dr. Hans-
Rudolf Becher, Pädagogikprofessor an der Universität zu Köln kommt zu dem Schluss: „Der Wechsel zwischen Phasen mit Spielzeug und ohne Spielzeug ist an sich sehr sinnvoll – aber Spielzeug über einen festen Zeitraum zu verbieten ist ein unpädagogisches Zwangsmittel. Man sollte nicht neben der Welt her erziehen.“ (S. 153).

Mitspieler/innen: Da das Spiel – je nach Spielform und Absicht des Kindes – sehr unterschiedliche Funktionen besitzt, ermöglicht es der spielenden Person, entweder mit sich alleine und dem Spiel zu kommunizieren o d e r mit sich, dem Spiel und anderen Menschen (Gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern, Eltern, Großeltern, Nachbarschaftskindern oder ErzieherInnen) zu interagieren. So kann das Kind in diesen Spielsituationen Erlebnisse, Erfahrungen und (Sinnes)Eindrücke verarbeiten, zukünftige, für das Kind bedeutsame Situationen kognitiv bzw. emotional ordnen oder „einfach nur“ mit Freude eine Spielhandlung erleben. Doch bei allen Spielerlebnissen gibt es einen „roten Faden“: das Spiel unterstützt das Kind dabei, seine eigene Identität zu finden bzw. zu stabilisieren bzw. seine soziale Kompetenz zu erweitern. Und hierbei bekommt es Hilfe und Anregungen durch seine Mitspieler/innen. Sie sind es, die durch ihre Spielimpulse neue Aspekte in ein Spiel hineintragen und so dafür sorgen, dass das spielende Kind zu neuen, inneren Auseinandersetzungen finden kann.

Entscheidungsfreiheit: Da jedes Spiel aus seiner „Zweckfreiheit“ heraus lebt und sich durch sich selbst zum Umgang mit den Spielmaterialien bzw. Mitspieler/innen auffordert, gewinnt jedes Spiel für Kinder nur dadurch einen (An)Reiz, wenn es für das Kind motivierende Merkmale enthält. So lebt das Spiel in erster Linie aus der kindeigenen Freude daran, sich auf die Spielhandlung selbst einlassen zu wollen. In der Praxis ist häufig zu beobachten, dass immer wieder zwischen „sinnvollen“ (konstruktiven) und „sinnlosen“

(destruktiven) Spielen unterschieden wird. Eine solche Differenzierung ist weder fachdidaktisch noch entwicklungspsychologisch haltbar, weil jedes Kinderspiel sinnvoll und damit entwicklungsbedeutsam ist. Gerade so genannte „didaktisierte Spiele“ bieten kaum die Möglichkeit, eigenen Fantasien und kreativen Gestaltungsmöglichkeiten nachgehen zu können. Wo dann durch Erwachsene entsprechende Spielreglementierungen folgen oder gar disziplinierend auf Kinder eingewirkt werden soll, ist der Sinn eines Spiels im originären Sinne nicht mehr vorhanden.

Ruhe: Auch wenn es bei den unterschiedlichsten Spielformen häufig lebendig und laut zugeht, brauchen Kinder Ruhe, um sich weitestgehend ungestört in ihren Spielsituationen wohl fühlen zu können. Nahezu jedes Spiel ist durch einen Spielaufbau gekennzeichnet – so gibt es einen Einstieg, eine intensive Hauptphase und einen Abschluss. Störungen von außen würden dabei diese Struktur unterbrechen und für Kinder durcheinander bringen. Mögen manche „Ratschläge“ der Erwachsenen auch noch so gut gemeint sein, ein Spiel so oder so zu gestalten, ändert dies nichts an der Tatsache, dass Spielaufläufe dadurch eine andere Wendung als vom Kind beabsichtigt bekommen. Damit kann sich ein Kind aber nicht mehr in *sein* Spiel fallenlassen.

Aufgrund dieser hohen Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder ergeben sich viele Fragen, mit denen sich (sozial)pädagogische Fachkräfte auseinandersetzen müssen.

Fragen, die die eigene Person betreffen:

Wird dem Auf- und Ausbau der eigenen Spielfähigkeit ein hoher Wert beigemessen und auf welche Art und Weise wurde bisher die eigene Spielfähigkeit erweitert?

Welche Rolle nehme ich in den unterschiedlichen Spielformen ein? Trete ich in der Regel als Mitspieler/in, Spielunterbrecher/in, Spielentwickler/in, Spielinitiator/in, Spielverderber/in oder Spielbeobachter/in auf?

Welche Spielformen machen mir am meisten Freude und warum?

Mit welchen Spielformen habe ich persönlich am meisten Schwierigkeiten und warum?

Wirke ich in der Spielzeit der Kinder als Spielvorbild und biete ich mich damit immer wieder als Spielmodell an?

Welche Vorstellungen von „Spielregeln“ habe ich während des Spiels der Kinder/mit Kindern und inwieweit sind sie dazu geeignet, das Spielverhalten der Kinder im Hinblick auf „Kreativität und Fantasie, Selbstständigkeitsentwicklung und Autonomie“ entscheidend zu unterstützen?

Fragen, die die Spielpraxis direkt betreffen:

Welche Spielformen wurden bisher in der Praxis ausreichend bzw. zu wenig initiiert und berücksichtigt?

Gibt es Spielformen, die in der Vergangenheit völlig ausgeblendet wurden?

Wird den Kindern genügend Zeit und Raum zur Verfügung gestellt, um das Spiel in seiner Vielfalt zu entdecken und zu erleben?

Sind die räumlichen und strukturellen Rahmenbedingungen in der Einrichtung dazu geeignet, das Spielverhalten der Kinder anzuregen und zu unterstützen?

Stehen den Kinder ausreichend attraktive Spielmittel zur Verfügung?

Legen die vorhandenen Spielmittel (im Innen- und Außenbereich der Einrichtung) durch ihren Aufbau und ihre Struktur den Spielablauf fest oder bieten sie ausreichende Möglichkeiten zur Selbstgestaltung und Veränderung?

Welche Regeln und Vorgaben gibt es, die das Spielverhalten der Kinder aktivieren und welche Regeln oder normativen Einflüsse

sind dazu geeignet, das Spielverhalten der Kinder einzuschränken?

Wenn „Spielen der Urgrund der Entwicklung ist“ (Renz-Polster, 2013, S. 159) und in bundesdeutschen Kindergärten aufgrund der verschulten Bildungsmaschinerie das Spielen immer mehr ins Abseits gedrängt wird, dann – so Renz-Polster – „müssen sich nicht etwa die Erzieherinnen rechtfertigen, die Kinder frei spielen lassen, sondern diejenigen, die dies nicht tun.“ (2013, S. 210).

Diesen Artikel haben wir aus folgendem Buch entnommen:
Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik
Kinder sehen, verstehen und entwicklungsunterstützend handeln
Krenz, Armin

Burckhardthaus-Laetare
ISBN: 9783944548029
200 Seiten, 24,95 €
Mehr dazu auf www.oberstebrink.de

Literaturhinweise

Auerbach, St. (2001): Spielerische Intelligenz. München: Beust

Bäcker-Braun, K. (2008): Kluge Babys – Schlaue Kinder. Grundlagen, Spiele und Ideen zur Intelligenzentwicklung. München: Don Bosco

Baer, Ulrich (1981): Wörterbuch der Spielpädagogik. Basel: Lenos

Beins, H.J./Cox, S. (2001): „Die spielen ja nur!?“ Psychomotorik in der Kindergartenpraxis. Dortmund: borgmann

Caillois, R. (1958): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart: Kohlhammer

Chateau, G. (1969): Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. Paderborn: Schöningh

Einsiedler, W. (1991): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Flitner, A. (1977): Spielen- Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper

Friedrich, G./Friedrich, R./Galgoczy, V. de (2008): Mit Kindern Gefühle entdecken. Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch. Weinheim: Beltz

Flor, D. und Petillon, H. (1997): Abschlussbericht Spiel- und Lernschule. Saarburg: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.

Fritz, J. (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/München: Juventa

Hanifl, L., Hartmann, W., Rollett, B. (1994): Die Auswirkungen des Wiener Spielprojekts in der Volksschule auf die Schullaufbahn und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler der 9. Schulstufe unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Kreativität. In: Olechowski, R., Rollett, B. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Frankfurt/Main: Peter Lang

Huizinga, J. (1956): Homo ludens. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt

Kathke, P. (2001): Sinn und Eigensinn des Materials. Band 1 und 2. Neuwied/Berlin: Luchterhand

Keller, M (1973): Spiel und kognitives Lernen, ein Widerspruch? In: Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart: Klett

Keller, M. (1976). Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart: Klett

Kohl, M.F. (2004): Matschen. Kreatives Arbeiten mit verschiedenen Modelliermassen. Seelze-Velber: Kallmeyer

Krenz, A. (Hrsg.) (2007): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. Mannheim: Cornelsen Scriptor

Lange, U./Stadelmann, T. (2002): Sand-Wasser-Steine. Spiel-Platz ist überall. Weinheim: Beltz.

Liebertz, Ch. (2000): Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung (2. Aufl.). München: Don Bosco

Loo, O.van de (Hrsg.) (2005): Kinder-Kunst-Werk. Künstlerisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. München:

Kösel

Mogel, H. (1994): Psychologie des Kinderspiels (2. Aufl.). Heidelberg: Springer

Oerter, R. (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim: Beltz

Partecke, E. (2002): Kommt, wir wollen schön spielen. Praxishandbuch zur Spielpädagogik im Kindergarten. Weinheim/München: Juventa

Partecke, E. (2004): Lernen in Spielprojekten. Praxishandbuch für die Bildung im Kindergarten. Weinheim: Beltz

Pausewang, F. (2006): Dem Spielen Raum geben. Grundlagen und Orientierungshilfen zur Spiel- und Freizeitgestaltung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag

Pohl, G. (2008): Kindheit – aufs Spiel gesetzt (2. Aufl.). Berlin: Dohrmann

Portmann, A (1976): Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Bayer. Akademie der Schönen Künste (Hrsg.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Akademieverlag

Renz-Polster, Herbert + Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Weinheim: Beltz Verlag

Retter, H. (1991): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Spielförderung, Spielforschung und Spielorganisation in einzelnen Praxisfeldern- unter Berücksichtigung des Kindergartens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Rossetti-Gsell, V. (1998): Spielen- Sprache der kindlichen Seele. Freiburg: Herder

Samuelsson, I.P. (1990): Learning to learn. A study of swedish preschool children. New York: Springer

Scheuerl, H. (1985): Zum Stand der Spieleforschung. In: Einsiedler, W. (Hrsg.) (1985): Aspekte des Kinderspiels.

Pädagogisch-Psychologische Spielforschung. Weinheim: Beltz

Seitz, R. (1998): Phantasie & Kreativität. Ein Spiel- ,Nachdenk- und Anregungsbuch. München: Don Bosco

Steininger, R. (2005): Kinder lernen mit allen Sinnen. Wahrnehmung im Alltag fördern. Stuttgart: Klett-Cotta

Treeck, M. -J. G. van (1990): Spielend fördern. Integriertes Lernen durch Spiel. Dortmund: borgmann

Weber, C. (2004): Spielen und Lernen mit 0-3-Jährigen. Weinheim: Beltz

Wege, B. vom/Wessel, M. (2004): Spielen im Beruf. Spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Weinberger, S. (2001): Kindern spielend helfen. Eine personzentrierte Lern- und Praxisanleitung. Weinheim: Beltz

Das Spiel und seine Bedeutung für den Aufbau einer Schulfähigkeit

Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim: Beltz

Bock, U. (1995): Das störungsfreie Kind? Welt des Kindes, 4, S. 22–23

Bowlby, J. (2001): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. (4.Aufl.). München: Reinhardt

Breuer, H. & Weuffen, M. (1993): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz

Bronfenbrenner, U. (1988): Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett-Cotta

Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann

Faust-Siehl, G./Schmitt, R./Valtin, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Frankfurt a.M. Arbeitskreis Grundschule e.V.

Faust-Siehl, G. u.a. (2002): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empirische Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt

Gerbert, F. (1997): Versuchskaninchen Kind. FOCUS, 27, S. 151–153

Flor, D. & Petillon, H. (1997): Abschlussbericht Spiel- und Lernschule. Saarburg: Staatliches Institut für Lehrerfort und -weiterbildung

Goleman, D. (1996): EQ Emotionale Intelligenz. München: Hanser

Gottman, J. (1997): Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern. München: Diana

Griebel, W. & Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. München: Don Bosco

Griebel, W. & Niesel, R. (1999): Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. Bildung, Erziehung, Betreuung. 2, S. 8–12

Hacker, H. (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Helmke, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe

Hetzer, H. (1936): Die seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltswandel. Leipzig. In: Berger, M.: Schulreife- Anfrage an einen fragwürdigen Begriff. WWD, 32/33,

S. 10. Rodach Februar 1986

Hössl, A. (1995): Misslungener Start in die Schule. Zur Situation des Übergangs. Welt des Kindes, 4, S. 6–11

Hopf, A. & Zill-Sahm, I. & Franken, B. (2004): Vom Kindergarten in die Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz

Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenzen von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kammermeyer, G. (2001): Schuleingangsdiagnostik. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege, S. 96–118. Frankfurt: Grundschulverband

Klein, G. (1999): Kinder schulfähig machen? Zur Diskussion um einen erfolgreichen Schulanfang. kindergarten heute, 1, S. 6–13

Krenz, A (2008): Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. (5.Aufl.) München: Kösel

Krenz, A (1989): Spielen und Lernen. Zusammenhänge zwischen Spiel- und Schulfähigkeit bei Kindern im Kindergartenalter. kindergarten heute, 1, S. 44–47

Krenz, A. (2001): Kinder spielen sich ins Leben. Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst, WWD, 75, S. 8–9

Meise, S. (2004): Spielend lernen. Psychologie heute, 5, S. 28–31

Müller-Mees, E. (2003): Kinderspiele für alle Sinne. 150 verblüffende Ideen. Stuttgart: Urania

Olechowski, B. & Rollett, B. (Hrsg.) (1994): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Frankfurt a.M.: Peter

Lang.

Pee, L. (1991): Was noch vor dem Spielzeug kommt. Kinder, 6, S. 16–17, S. 41–42

Pee, L. (1996): Wie viel Spiel-Raum hat Ihr Kind? Kinder, S. 7, 16, 20, 22, 31

Portmann, R. (1991): Schulreifetests: Warum sie nicht halten, was sie versprechen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, TPS, 1, S. 16–18

Portmann, R. (1995): Schulfähig sind ja alle Kinder. Welt des Kindes, 4, S. 12–14

Pramling Samuelsson, I. (1990): Learning to learn. A study of swedish preschool children. New York: Springer

Scheuerl, H. (19985): Spiel ist keine Spielerei! Grundsätzliche Bemerkungen über ein zeitloses Thema der Pädagogik. Welt des Kindes, 9, 383–388

Singer, K. (2000): Wenn Schule krank macht … Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim: Beltz

Speichert, H. (1991). Angst als Ursache von Schulversagen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, TPS, 1, S. 11–14

Thüringer Sozialakademie (Hrsg.): Was heißt hier schulfähig? Der Übergang vom Kindergarten zu Grundschule und Hort. Tagungsbericht. Jena: Eigendruck

Witzlack, G. (1968): Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit: Berlin

Witzlack, G. (1995): Das Brandenburger Einschulungsmodell. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – Dokumentation der Referate und der Diskussion der Fachkonferenz am 27. und 28.11.1995 in Potsdam.

Potsdam

Zeller, W. (1952): Konstitution und Entwicklung. Göttingen: Hogrefe. In: Berger, M.: Schulreife – Anfrage an einen fragwürdigen Begriff. WWD, 32/33, , S. 10) Rodach Februar 1986