



Pädagogische Sektion
am Goetheanum



Themenheft Schulreife

Themenheft „Schulreife – heute“

Einleitung

Die Frage des Einschulungsalters gehört heute weltweit zu den virulentesten pädagogischen Herausforderungen der Gegenwart. Grund dafür ist das Zusammenströmen verschiedener Entwicklungs-Ebenen und -Faktoren zu einem Knotenpunkt, der eine entscheidende Rolle für das weitere Leben spielt: Ob und bis zu welcher Reife ein junger Mensch seine Wachstums- und Lebenskräfte in der Kindheit ausbilden kann, davon hängt ab, welche Gesundheits- und Lernkräfte ihm für die ganze weitere Biographie zur Verfügung stehen.

Um den gegenwärtigen Stand der Erfahrungen und Forschungen zur Frage des Einschulungsalters wahrzunehmen und ins Gespräch zu bringen, fand auf Einladung der Pädagogischen Sektion und der IASWECE (International Association of Steiner/Waldorf Early Childhood Education)¹ Ende Februar 2013 ein Internationales Kolloquium statt:

Schulreife und Übergang vom Kindergarten in die Schule 22. – 24. Februar 2013 am Goetheanum in Dornach, Schweiz

Teilnehmer waren neben den Mitgliedern der „International Older Child Working Group“² der IASWECE Lehrer, Kindergärtner, Ärzte und Fachleute aus 10 Ländern. Die Darstellungen umfassten die Themenbereiche

- der pädagogischen und medizinischen Menschenkunde,
- der Physiologie des Lernreifwerdens,
- der Individualisierung der kindlichen Ätherkräfte,
- der heutigen Kultur- und Gesellschaftsentwicklung,
- der Entwicklung des Kindes im heutigen Zeitgeschehen,
- der Zusammenarbeit von Lehrern, Kindergärtnern, Ärzten und Eltern.

Im vorliegenden Themenheft kommen die Kernpunkte des Forschungskolloquiums zur Darstellung. Allen Beitragenden, Teilnehmern und Helfern möchten wir für die geleistete Arbeit ebenso danken, wie den Assoziationen und Sponsoren für die Unterstützung und Ermöglichung.

Claus-Peter Röh

¹ Internationale Vereinigung der Waldorf-Kindergärten

² Internationale Arbeitsgruppe für das ältere Kind im Kindergarten

Inhalt

3	Die Früheinschulungskampagne im Kontext der Bildungsdebatte in Deutschland	<i>Rainer Patzlaff</i>
12	Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung Ein Forschungsprojekt des IPSUM Instituts Stuttgart	<i>Martina Schmidt</i>
19	Schulreife	<i>Edmond Schoorel</i>
32	Schulreife und Übergang vom Kindergarten in die Schule	<i>Claudia McKeen</i>
38	Perspektiven der Menschenkunde zum Einschulungsalter	<i>Claus-Peter Röh</i>
44	Die Entwicklung der Kreativität vom Kindergartenalter bis in das Schulalter	<i>Geseke Lundgren</i>
48	Schulreife und frühe Schulzeit am Beispiel von Kinderzeichnungen	<i>Barbara Ostheimer</i>

Die Früheinschulungskampagne im Kontext der Bildungsdebatte in Deutschland

Dr. Rainer Patzlaff

Seit mehr als einem Jahrzehnt steht in Deutschland das Bildungssystem im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Begleitet von teilweise erregten Debatten wurden in dieser Zeit zahlreiche Reformen auf den Weg gebracht, auch im Bereich der frühkindlichen Bildung. Eine der Maßnahmen war die flächendeckende Einführung eines früheren Beginns der Schulpflicht. Der Gesetzgeber machte von seinem Recht Gebrauch, den Zeitpunkt festzulegen, und da die Schulpflicht Vorrang hat vor dem Elternrecht, haben die Eltern kaum eine Handhabe, sich gegen die Vorverlegung zu wehren.

Die Begründungen für diese tief in das Leben der Kinder eingreifende Maßnahme von Seiten der Politik waren nicht nur dürrig, sondern blendeten vor allem vollständig die Tatsache aus, dass in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die Früheinschulung politisch schon einmal intensiv erwogen, erprobt und nach gründlicher wissenschaftlicher Prüfung verworfen worden war. Unklar ist, ob die Politiker bei ihrem neuerlichen Anlauf mit der Vergesslichkeit der Öffentlichkeit rechneten oder es selbst nicht mehr wussten; jedenfalls nahmen sie keine Notiz davon, dass ältere Wissenschaftler wie z.B. Rainer Dollase, die in die damaligen Prozesse involviert waren, energisch gegen die nutzlose Wiederholung des Experiments protestierten, das wissenschaftlich längst mit klaren Ergebnissen abgeschlossen war.

Zur Erinnerung: In den 60er Jahren hatte der einflussreiche Kritiker Georg Picht die *deutsche Bildungskatastrophe* ausgerufen (Picht 1964)¹ und damit die Schleusen für eine Welle von Reformbemühungen geöffnet. In diesem Zuge sprach der Deutsche Bildungsrat 1970 die Empfehlung aus, schon die Fünfjährigen einzuschulen. Das wurde in zahlreichen Modellprojekten umgesetzt und wissenschaftlich evaluiert. In Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland mit der höchsten Anzahl von Modellprojekten, kamen nach einigen Jahren vier Forschungsteams unabhängig voneinander zu dem Ergebnis, dass die frühere Einschulung den Kindern schulisch nicht den geringsten Nutzen brachte und im sozial-emotionalen Bereich sogar eher Nach-

teile (Dollase 2009). Die traditionelle Kindergartenerziehung erwies sich immer noch als die beste Schulvorbereitung – ein für viele Reformer verblüffendes Resultat.

Dreißig Jahre später schien das alles vergessen. Als 2000 die erste PISA-Studie durchgeführt wurde, bei der Deutschland im internationalen Vergleich nur sehr mäßige Mittelfeldplätze erreichte, sprach man in Deutschland vom *PISA-Schock* und setzte alles daran, bei den zahlreichen nachfolgenden Studien auf nationaler und internationaler Ebene besser abzuschneiden. Spätestens mit der sogenannten Baby-PISA-Studie von 2004 wurde deutlich, dass erfolversprechende Reformen schon in den Kindertageseinrichtungen ansetzen müssten, und so kam es hier im Laufe der folgenden Jahre zu einer bemerkenswerten Fülle von Reformen, in denen sich eine durchaus fortschrittliche Tendenz zeigte:

- Kindertagesstätten, so wurde propagiert, dürfen nicht mehr als bloße Betreuungs- und Aufbewahrungsstätten betrieben werden. Sie haben einen höchst wichtigen *Bildungsauftrag* in einer für das Kind fundamentalen Phase seiner Entwicklung, sind also Bildungseinrichtungen, gleichrangig mit den Schulen.
- Es muss darum gehen, Kinder schon frühzeitig bestmöglich zu fördern. Dazu müssen auch die notwendigen Mittel bereitgestellt werden.
- Auch die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher muss verbessert und auf ein deutlich höheres Niveau gebracht werden.
- Kindergarten und Schule müssen durch institutionelle Kooperationen miteinander verzahnt werden, um den Kindern eine bruchlose Bildungsbiografie zu ermöglichen.
- Um der individuellen Situation des einzelnen Kindes gerecht werden zu können, müssen die Schuleingangsstufen neugestaltet werden.

¹ Die Literaturangaben in Klammern beziehen sich auf die Literaturliste am Ende des Aufsatzes

„Pädagogik vom Kinde aus“?

In den neu entwickelten Bildungsplänen und anderen programmatischen Äußerungen erhoben Pädagogen und Politiker im Zuge der Reformwelle den Slogan „*Pädagogik vom Kinde aus denken*“ zum alles überwölbenden Mantra der modernen Pädagogik. Obwohl keineswegs neu – man denke nur an Pestalozzi und Fröbel, oder auch an Rudolf Steiner –, wurde diese Sichtweise der Öffentlichkeit als eine kopernikanische Wende präsentiert, als Signal für eine neue Ära des Bildungswesens.

Der Anspruch war in einer gewissen Weise berechtigt: Im deutschen Bildungswesen trat tatsächlich eine tiefgreifende, historisch zu nennende Wende ein. Aber war es wirklich die versprochene Wende hin zu einer Pädagogik, die ausschließlich vom Kinde aus konzipiert ist?

Ein Urteil darüber fällt zunächst schwer. Denn bei aller Skepsis ist nicht zu verkennen, dass viele pädagogisch Tätige im Lande die (vermeintlich) neue Maxime seitdem sehr wohl ernst nehmen und tatsächlich bemüht sind, sich in ihrem pädagogischen Handeln am Kind zu orientieren. Man trifft in dieser Hinsicht in der Praxis auf sehr viel guten Willen.

Fakt ist aber, dass die PISA-Studien, die zum Auslöser und zum treibenden Element der Reformwelle wurden, nicht der Sorge um das *Wohlergehen der Kinder* entsprungen sind. Es waren keineswegs besorgte Eltern, Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler, die den Stein ins Rollen brachten, sondern die OECD, die internationale „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ mit Sitz in Paris. Vertreter eines einflussreichen Wirtschaftsverbandes also waren die Initiatoren, und ihr Interesse richtete sich naturgemäß weniger auf das *Wohlergehen der Kinder*, sondern auf das Wohlergehen der Wirtschaft. Sie knüpften ihre Überlegungen an das schon von Picht formulierte Diktum „Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand“ (Picht 1964) und sahen dringenden Handlungsbedarf.

Durch eine geschickte, aus dem Hintergrund agierende Beeinflussung der öffentlichen Meinung, die der Bildungswissenschaftler Jochen Krautz in jüngster Zeit in aufsehenerregenden Recherchen aufgedeckt hat (Krautz 2007, 2011, 2013), gelang es ohne äußeren Druck, die Bildungsdebatte in Deutschland fast ausschließlich auf Argumentationsschienen zu lenken, die bis in die sprachliche Diktion hinein nur zu deutlich ihre Herkunft aus einem rein ökonomischen Denken verrieten, trotz der pädagogischen Attitüde, mit der sie daherkamen. Etwaigen Bedenken gegen den massiven

Übergriff der Ökonomie auf die Pädagogik begegnete man von Anfang an mit der bewusst geschürten Angst, der Wirtschaftsstandort Deutschland sei bedroht, wenn in der Bildung nicht gegengesteuert werde. So konnte es geschehen, dass Politiker unwidersprochen verkündeten, eine *Anpassung* des Bildungswesens „an die wirtschaftlichen Erfordernisse“ sei notwendig. (Man erinnere sich, mit welcher Vehemenz Rudolf Steiner sich gegen das Diktat wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Forderungen an die Pädagogik gewehrt hat! Sein Ziel war ein freies Bildungswesen, das diesen Namen wirklich verdient.)

In Wahrheit war also nicht die *Pädagogik vom Kinde aus* das Ziel, sondern eine *Pädagogik von der Wirtschaft aus*. Und dementsprechend orientierte sich der reformerische Eifer der Bildungspolitik immer wieder an wirtschaftlichen Kriterien, wie die folgenden Beispiele belegen.

Pädagogik von der Wirtschaft aus

Ein Wirtschaftsunternehmen, das auf dem Weltmarkt dauerhaft bestehen will, kann sich nicht dem Zwang entziehen, ständig an der Erhöhung seiner Effizienz bzw. Produktivität zu arbeiten. Dieser in der Wirtschaft völlig berechtigte Grundsatz wurde unreflektiert auf die Pädagogik übertragen: Bereits mit der ersten PISA-Studie kam das deutsche Bildungswesen auf den Prüfstand der Effizienz und wurde für mittelmäßig befunden. Der angeblich viel zu späte Schulbeginn, der hohe Anteil an kaum des Lesens und Schreibens mächtigen Schulabgängern und die fragwürdige Qualität der Abschlussprüfungen wurden als höchst ineffizient angeprangert. Desgleichen beim Hochschulwesen: Der (wegen der Wehrpflicht) viel zu späte Studienbeginn, die exorbitante Länge des Studiums, die hohe Zahl der Studienabbrecher, die häufige Praxisferne der Ausbildungen galten als gravierende Mängel und wurden zum Standortnachteil erklärt.

Durch die Presse geisterte schon bald das Stichwort *Ressourcenverschwendung* (man beachte die Wortwahl!) Wer nachfragte, an welche Ressourcen hier gedacht sei, erhielt zur Antwort: *Humankapital* – ein Ausdruck, der aus dem Wörterbuch des Unmenschen stammen könnte und tatsächlich bei manchen Beobachtern Erschrecken auslöste. Die Gesellschaft insgesamt aber beruhigte sich damit, dass es sich lediglich um eine sprachliche Entgleisung handele, und ließ sich nicht in dem einmal eingeschlagenen Weg hin zu einem effizienteren Bildungswesen beirren.

An die durchaus nachvollziehbare Feststellung mangelnder Effizienz des deutschen Bildungswesens schloss sich folgerichtig die Frage, wie man sie steigern könnte. Um eine Steigerung nachzuweisen, braucht man einen Maßstab, an dem der *Outcome* gemessen und mit vorherigen Werten verglichen werden kann. *Bildung muss messbar gemacht werden.* Intranationale und internationale Vergleiche sind jedoch nur möglich, wenn überall die gleichen genormten Messsysteme verwendet werden. Dieser Logik folgend wurde und wird derzeit viel Geld in die Entwicklung von Bildungsnormen und standardisierten Testverfahren gesteckt. Ein Teil davon hat bereits Einzug in den Schulalltag und sogar in die Kindergärten gehalten, ohne nennenswerten Widerstand von pädagogischer Seite. An einer weiteren *Vereinheitlichung* (um nicht zu sagen *Normierung*) des deutschen Bildungswesens wird von der Kultusministerkonferenz intensiv gearbeitet. Die Teilnahme deutscher Bildungseinrichtungen an internationalen Vergleichsstudien gilt bereits als Selbstverständlichkeit.

Der Beschleunigungswahn

Ein weiterer Zwang, dem sich die moderne, global operierende Wirtschaft nicht entziehen kann, ist die ständige Beschleunigung der Produktion. Ein Muster dafür ist die Autoindustrie, die hochwertige Ware in immer kürzerer Zeit produzieren muss, um ihre Chancen auf dem Weltmarkt zu wahren. Übertragen auf die Pädagogik wurde unter diesem Gesichtspunkt in den meisten westdeutschen Bundesländern ohne langes Fackeln die traditionelle neunjährige Dauer des Gymnasiums auf acht Jahre reduziert (Modell G 8). Jedoch geschah das in der Regel ohne eine angemessene Kürzung der Lehrplaninhalte, so dass der Leistungsdruck für Zehntausende von Schülern unerträglich stieg und damit ganz nebenbei ein weiteres Prinzip moderner Wirtschaft in die Schule getragen wurde: der Konkurrenzkampf und die aus ihm resultierende „Auslese“ bzw. Elitusbildung.

Da sich der eminent gestiegene Leistungsdruck nach einiger Zeit für die Schüler als gesundheitsschädigend und psychisch belastend herausstellte, wuchs der Widerstand der Eltern in vielen Bundesländern in einem solchen Maße, dass die Politik inzwischen zur alten G-9-Form zurückkehrt oder sie alternativ zum G-8-Modell anbietet.

Weit weniger spektakulär verlief die parallel zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums eingeführte

Vorverlegung des gesetzlich festgelegten Einschulungszeitpunktes. Damit wurde erstmals auch die vorschulische Bildung in den Sog der Beschleunigung gerissen. Am radikalsten ging das Land Berlin vor, wo das Einschulungsalter ohne Übergangsfrist und ohne Rückstellungsmöglichkeiten von 6 auf 5½ Jahre heruntergesetzt wurde. Andere Bundesländer gingen die Sache vorsichtiger an, indem sie den Zeitpunkt jedes Jahr um einen weiteren Monat vorverlegten.

Erstaunlich an diesem Vorgang ist nicht nur, dass die vorhandenen Vorerfahrungen aus den 70er Jahren vollständig unberücksichtigt blieben oder möglicherweise sogar absichtlich verschwiegen wurden, sondern auch die Tatsache, dass es nach einhelliger Meinung führender Pädagogen und Wissenschaftler nicht die geringste pädagogische oder entwicklungspsychologische Begründung gibt, die einen solchen Schritt rechtfertigen könnte. Wer in jenen Jahren in der Presse nach stichhaltigen Gründen suchte, fand buchstäblich nichts, nur die fadenscheinige Behauptung, die reichen Ressourcen kleiner Kinder seien bisher viel zu lange ungenutzt geblieben. Niemand konnte indessen wissenschaftliche Beweise vorlegen, dass die heutigen Kinder ihre Schulreife flächendeckend schon ein Vierteljahr oder sogar ein halbes Jahr früher als bislang erreichen.

Selbst der Koordinator der PISA-Studien, Andreas Schleicher (übrigens ein ehemaliger Waldorfschüler), erklärte 2006 die Vorverlegung des Schuleintritts für „puren Blödsinn“, weil sie in keiner Weise aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu begründen sei. Das vielbewunderte Spitzenresultat von Finnland sei vielmehr darauf zurückzuführen, dass dort die Kinder bis zur Vollendung des 7. Lebensjahres (!) spielen dürfen – ein Aspekt, der von deutschen Bildungspolitikern peinlichst ausgeblendet wurde, weil er ihren eigenen Vorstellungen diametral entgegend stand.

Schulreife abgeschafft

Wer damals das direkte Gespräch mit den Protagonisten der Früheinschulung suchte und sie nach ihren Gründen fragte, wurde mit der überraschenden Behauptung konfrontiert, die Vorverlegung des Einschulungsalters sei doch überhaupt kein Problem, da die moderne Transitionsforschung hinreichend bewiesen habe, dass die „Schulreife“ ein überkommenes Konstrukt sei, das wissenschaftlich nicht mehr zu halten und deshalb längst ad acta gelegt sei. Was im Klartext heißen sollte: Wer heute noch von Schulreife spricht, ist wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen.

Die gewissenhafte Arbeit unzähliger Ärzte in den Gesundheitsämtern, die durch Jahrzehnte die Schulreife sechsjähriger Kinder prüften und gegebenenfalls Rückstellungen aussprachen, wird damit als unmaßgeblich beiseite gewischt, und meiner Kenntnis nach war beim Gesetzgebungsverfahren ihre Expertise auch nicht gefragt. Aber davon abgesehen erweist sich die genannte Position auch inhaltlich als nicht schlüssig:

Richtig ist, dass die Transitionsforschung allenfalls noch von „Schulfähigkeit“ spricht, nicht aber mehr von Schulreife, weil sie den Übergang vom Kindergarten in die Schule als einen fließenden und pädagogisch zu gestaltenden Prozess ansieht, bei dem es nicht darauf ankommt, dass das Kind der Schule gewachsen ist, sondern die Schule dem Kind, indem sie seine individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten wertschätzend wahrnimmt und schrittweise so fördert, dass das Kind mit guter Aussicht auf Erfolg den schulischen Weg durchlaufen kann. Das Ziel sei eine „bruchlose Bildungsbiografie“.

Man muss dieser Auffassung gar nicht widersprechen, um festzustellen, dass sie keine Begründung für eine Früheinschulung hergibt: Wenn es nämlich ernstlich darum geht, jedes Kind individuell zu behandeln und es erst dann den schulischen Anforderungen auszusetzen, wenn es auf seinem ganz eigenen Wege die Fähigkeit dazu erlangt hat, dann müsste konsequenterweise der Einschulungszeitpunkt *individuell* am Kinde abgelesen werden (und tatsächlich gibt es dazu auch schon Versuche und Modelle). Eine zwangsweise Einschulung aller Kinder zum selben Zeitpunkt würde dem völlig widersprechen.

Kritisch anzumerken bleibt allerdings: Folgt man dieser Auffassung, kommt es sehr darauf an, welche Kriterien zur Beurteilung der Schulfähigkeit zugrunde gelegt werden: Sind es rein intellektuell-kognitive Fähigkeiten, die den Ausschlag geben, oder werden auch soziale, körperliche und entwicklungspsychologische Faktoren herangezogen? Solange das nicht geklärt ist, bleibt der Willkür Tür und Tor geöffnet, Kinder gegebenenfalls auch schon mit drei oder vier Jahren für schulfähig zu erklären (was z.B. das baden-württembergische Schulgesetz in Einzelfällen ausdrücklich erlaubt).

Warum nicht Schulbeginn mit drei Jahren – oder noch früher?

Die Protagonisten der Früheinschulung führen noch ein anderes Argument für ihre Auffassung ins Feld, dieses

Mal aus der Hirnforschung: Dort sei ja in den letzten Jahren herausgearbeitet worden, dass im Gehirn der Kinder bereits mit drei Jahren das komplette Arsenal der Neuronen entwickelt sei und es ab da entscheidend darauf ankomme, welche neuronalen Strukturen tatsächlich genutzt und weiter entwickelt werden, weil ungenutzte Neuronen sich wieder abbauen. Zu der notwendigen Nutzung des Gehirnpotentials trügen die Kindergärten viel zu wenig bei, und so seien die Jahre, die Kinder dort verbringen, nutzlos verschwendete Zeit, oder moderner ausgedrückt: Ressourcenverschwendung.

Dazu ist zunächst zu bemerken: Die These, dass das Gehirn des Kindes seine Bildbarkeit für intellektuelle Leistungen einbüßen würde, wenn es nicht ab dem Alter von drei Jahren intellektuell beansprucht wird, entspricht nicht dem Stand der Forschung. Namhafte Hirnforscher der Gegenwart würden sich keineswegs mit der These einer nutzlosen Kindergartenzeit identifizieren.

Aber davon ganz abgesehen ist die Argumentation der Früheinschulungs-Befürworter auch in sich selbst nicht schlüssig: Sie bestätigt nur, dass der derzeit gesetzlich festgelegte Einschulungszeitpunkt mit 5½ oder 5¾ Jahren völlig willkürlich gewählt ist und nichts mit der wirklichen Entwicklung des Kindes und seines Gehirns zu tun hat. Wenn, wie behauptet, mit drei Jahren das Lernpotential des Kindes bereitsteht, bisher aber nicht genutzt wird, dann wäre die logische Konsequenz, bereits die Dreijährigen in die Schule zu schicken.

Die Unstimmigkeit besteht freilich nur vordergründig. Insgeheim nämlich wurde in gewissen Kreisen längst darüber nachgedacht, ob man die Einschulung nicht tatsächlich mit drei Jahren vollziehen sollte. Freilich wagte man das nicht der deutschen Öffentlichkeit geradeheraus zu sagen – zu ungeheuerlich würde den meisten die komplette Abschaffung des traditionellen Kindergartens erscheinen, und man müsste einen Sturm der Entrüstung befürchten, den kein Politiker auf sich ziehen möchte. Aber steter Tropfen höhlt den Stein, und so wurden in gewissen Abständen in der Tagespresse gezielt „Arbeitsergebnisse“ von hochrangigen „Expertengremien“ publiziert, die das zunächst Undenkbare als eigentlich doch sehr sinnvoll herausstellen sollten:

- Am 13. November 2003 war in der Süddeutschen Zeitung ein solcher Expertenbericht zu lesen, der überschrieben war: „Mit vier Jahren in die Schule“.

- Am 30. Juli 2004 lautete in der TAZ der Titel zu einem längeren Bericht über ein weiteres Expertengremium: „Schulpflicht schon für Dreijährige“. Hier wie auch im vorigen Bericht stammten die Experten – wen wundert es – aus wirtschaftsnahen Kreisen.
- Am 11. November 2005 berichtete die Westdeutsche Allgemeine Zeitung, dass in England ein Curriculum für Kinder von 0 bis 3 Jahren eingeführt worden sei, dessen Einhaltung in den Kinderkrippen von staatlichen Inspektoren genau geprüft werde. Die Kinder müssten „unter anderem nachweisen, dass sie Symbole erkennen und Zusammenhänge begreifen können ... Meistern sie Aufgaben wie Vergleichen und Kategorisieren, erhalten sie das Prädikat *Competent Learner*. Krippen mit wenigen *Competenten Lernern* müssen mit verstärkten Besuchen rechnen.“

Weltweiter Angriff auf die Kindheit

Der zuletzt zitierte Zeitungsbericht aus Großbritannien demonstriert, dass die von mir skizzierten Tendenzen der Bildungspolitik nicht auf Deutschland beschränkt blieben; sie finden sich – in teilweise noch viel drastischerer Form – in den meisten hochtechnisierten Ländern der Erde. Zugleich legt der Artikel schonungslos offen, womit wir es in Wahrheit zu tun haben: Hinter der Maske der wohlmeinenden Reform, die nur das Beste für das Kind zu wollen vorgibt, verbirgt sich (ob bewusst oder unbewusst, ändert nichts am Ergebnis) ein geradezu generalstabsmäßig geplanter Angriff auf die Kindheit, parallel zu der Kindesmisshandlung durch extensiven Gebrauch elektronischer Medien, dessen Folgeschäden inzwischen weltweit ein beängstigendes Ausmaß erreicht haben (Patzlaff 2013). Beide zusammen beeinflussen die Gesundheit und Entwicklung schon der allerkleinsten Kinder mit einer Massivität, die in der Menschheitsgeschichte ohne Beispiel ist.

Was die durch Bildschirmmedien verursachten Langzeitschäden angeht, beginnt derzeit in der Öffentlichkeit ein langsames Erwachen, und es sind schon längst nicht mehr allein die Waldorfpädagogen, die ihre warnende Stimme erheben. Leider ist bei den Wirkungen der frühkindlichen Intellektualisierung das Problembewusstsein noch nicht im gleichen Maße gewachsen. Die Reizwörter *frühkindliche Bildung und Förderung* betören noch immer die Öffentlichkeit und es lässt sich mit ihnen trefflich Politik machen. Ihr wahrer Inhalt zeigt sich erst, wenn man fragt, was unter dieser Bildung verstanden wird.

Zwar sprechen sich nicht wenige namhafte Pädagogen und Wissenschaftler dezidiert gegen die Verschulung des Kindergartens aus. Doch sind sie in der Minderheit. Der allgemeine Trend geht noch immer dahin, Bildung gleichzusetzen mit schulischer Bildung, also mit einer Beanspruchung der kognitiven Kräfte und des Intellekts. Diskret aus dem Hintergrund agierende Kreise, deren Tätigkeit der schon erwähnte Wissenschaftler Jochen Krautz detailliert nachgewiesen hat, sorgen dafür, dass diese Auffassung in der Öffentlichkeit nicht wirklich in Frage gestellt wird, denn auf ihr basiert das gesamte Beschleunigungskonzept.

Allerdings scheinen diese Kreise inzwischen eine etwas andere Strategie zu verfolgen als in den ersten Jahren nach dem PISA-Schock: Bei realistischer Einschätzung der Lage mussten sie erkennen, dass der Schulbeginn mit drei Jahren oder noch früher politisch nicht auf die Schnelle durchsetzbar wäre. Folglich gehen die Bemühungen dahin, den öffentlichen Widerstand stillschweigend zu unterlaufen, indem die Kinder eben schon im Kindergarten zum schulischen Lernen angehalten werden – auf „spielerische Weise“ natürlich, wie immer wieder betont wird. Die Floskel „spielerisch“ verhüllt nur notdürftig den eigentlichen Zweck der Aktion, nämlich den Kindergarten umzufunktionieren zu einem Zulieferer für die Schule.

Noch ist der Kampf nicht entschieden, weil sich viele maßgebliche Pädagogen und Wissenschaftler dagegen zur Wehr setzen; die Auseinandersetzung zwischen den Anhängern der Intellektualisierung auf der einen Seite (wissenschaftlich vor allem vertreten durch Prof. Wasilios Fthenakis, Herausgeber des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kindertagesstätten) und den Anhängern der „Selbstbildung des Kindes“ auf der anderen Seite (wissenschaftlich vor allem vertreten durch Prof. Gerd Schäfer, Autor eines KiTa-Bildungsplans für Nordrhein-Westfalen) schwelt weiter (Fthenakis 2006, Schäfer 2005). Fest steht aber: An der Frage, ob sich die intellektorientierte Strömung durchsetzt oder nicht, wird sich – das dümmert inzwischen einer wachsenden Zahl von besonnenen Beobachtern – das Schicksal der nachwachsenden Generationen entscheiden. Wir stehen an einer zukunftsbestimmenden Wegscheide.

Der Einschulungszeitpunkt als Gesundheitsfrage

Worin besteht aber die Gefahr? Den wenigsten Kritikern, selbst wenn sie sich ausdrücklich gegen die Verschulung des Kindergartens aussprechen, ist bewusst,

dass es dabei um nichts Geringeres als die gesundheitlichen Grundlagen des Kindes für sein weiteres Leben geht. Die Begründung dafür hat am klarsten Rudolf Steiner gegeben, ausgehend von seiner fundamentalen Entdeckung, dass die Kräfte, die das Kind zum schulischen Lernen braucht, dieselben Kräfte sind, die zuvor seinen Leib aufgebaut, strukturiert und gestaltet haben. Formelhaft verkürzt lautet die entscheidende Erkenntnis: *Lernkräfte sind metamorphosierte Wachstumskräfte*.

Diese sowohl im materiellen wie auch im geistigen Sinne „bildenden“ Kräfte im Kind lassen sich durchaus schon vor dem Schuleintritt zu intellektuellen Leistungen gebrauchen, wenn der Erwachsene das forciert. In ihrer bedingungslosen Lernbereitschaft sind Kinder so offen auch für kognitive Lernprozesse, dass sie nicht selten den Anschein erwecken, bereits reif für die Schule zu sein. Doch ist dabei zu bedenken, so Rudolf Steiners dringende Warnung, dass man durch eine vorzeitige Forcierung der intellektuellen Anforderungen dem Körper Bildekräfte entzieht, die er eigentlich noch für die endgültige Konsolidierung seiner Strukturen und Prozesse benötigt, um eine Gesundheitsgrundlage zu schaffen, die ein ganzes Leben lang tragfähig bleibt.

Möglich ist dieser Entzug; das Kind in seiner grenzenlosen Offenheit wehrt sich nicht dagegen, so dass der Erwachsene sogar den Eindruck haben kann, er tue dem Kind damit einen Gefallen und fördere seine Entwicklung. Werden diese Kräfte aber beansprucht, bevor die leibliche Ausgestaltung den notwendigen Reifegrad erlangt hat, dann – und das ist der Kern von Steiners Botschaft – führt das zu einer nachhaltigen Schwächung der Konstitution, die sich erst im Laufe der folgenden Jahre als ein gesundheitliches Problem manifestiert.

Diese Aussage ist bisher nirgends mit den wissenschaftlichen Instrumentarien unserer Zeit überprüft worden. Das IPSUM-Institut in Stuttgart hat deshalb im Blick auf die heraufziehende Früheinschulungswelle 2005 eine wissenschaftliche Langzeitstudie begonnen, an der rund die Hälfte aller deutschen Waldorfschulen sich beteiligte (Patzlaff 2006). Nach einer dreijährigen Pilotphase konnte 2008 mit dem damaligen Einschulungsjahrgang die eigentliche Untersuchung der Frage beginnen, ob eine frühere Einschulung die Gesundheitsentwicklung des Kindes tatsächlich beeinflusst. Näheres hierzu und zu der geplanten Vergleichsstudie mit Schülern staatlicher Schulen berichtet in diesem Heft Dr. med. Martina Schmidt.

Mythos Früheinschulung – eine Sackgasse

Ob sich die von Steiner prognostizierte Langzeitwirkung schon in der 4. Klasse manifestiert, lässt sich gegenwärtig noch nicht beantworten, weil die Auswertung der IPSUM-Daten noch aussteht. Doch sprechen mehrere Indizien dafür, dass eine frühere Einschulung auch nur um wenige Monate dem Kinde langfristig nicht nur nicht hilft, sondern sogar negative Wirkungen haben kann. Bellenberg z.B. stellte bei früh eingeschulten Kindern statt eines Leistungsvorsprungs ein signifikant erhöhtes Risiko des Sitzenbleibens fest (Bellenberg 1999). Puhani wies anhand der IGLU-Grundschul-Leseuntersuchung an 6.600 Viertklässlern nach, dass sich ein höheres Einschulungsalter signifikant positiv auf den späteren schulischen Erfolg auswirkt: Später eingeschulte Schüler erzielten deutlich bessere Testergebnisse als früher eingeschulte. Außerdem ergab die Auswertung von 182.676 Datensätzen hessischer Schüler der Einschulungsjahrgänge 1997-1999, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, für die älter eingeschulten Kinder um etwa 12 Prozentpunkte stieg (Puhani 2006).

Wenn aber schon bei den schulischen Leistungen die Früheinschulung eher negative Wirkungen hat, dann ist die Frage berechtigt, ob nicht auch in gesundheitlicher Hinsicht schon in der 4. Klasse oder spätestens in der Pubertät mit Schwierigkeiten zu rechnen ist. Eben- das soll in der IPSUM-Studie erstmals geklärt werden.

Dass der von Steiner behauptete Zusammenhang zwischen Früheinschulung und Gesundheitsentwicklung nicht aus der Luft gegriffen ist, darauf deuten auch die Ergebnisse der jüngst veröffentlichten Langzeitstudie, die 1921 von dem amerikanischen Psychologen Lewis Terman begonnen und über mehrere Forschergenerationen fortgeführt wurde. Terman hatte 1.528 überdurchschnittlich intelligente, 1910 geborene Jungen und Mädchen ausgesucht, die von 1921 an (über Termans Tod 1956 hinaus) acht Jahrzehnte lang in regelmäßigen Abständen detailliert zu ihrer Gesundheit, zu ihrer Familiengeschichte und ihrem alltäglichen Leben befragt wurden. Es war dies ein weltweit einzigartiges Projekt, bei dem Menschen durch ihr gesamtes Leben hindurch beobachtet wurden, zuletzt von den Forschern Howard Friedman und Leslie Martin. Diese machten die Ergebnisse publik; auf deutsch erschien ihr Buch 2012 unter dem Titel *Die Longlife-Formel*.

Das Kapitel 6 dieses Buches ist dem Thema „Kindheit und Schule“ gewidmet. Darin heißt es u.a.:

Wir kamen zu dem Ergebnis, dass die Terman-Teilnehmer, die sehr früh zur Schule kamen, in ihrem gesamten Leben mit Problemen zu kämpfen hatten. Zum Beispiel hatten Frühstarter wie Philipp als Erwachsene eher Anpassungsschwierigkeiten, und früh startende Mädchen neigten später eher zu Alkoholmissbrauch.

Und überraschenderweise ließ ihr Schuleintrittsalter zugleich eine Prognose für die Länge ihres Lebens zu. Die Kinder, die mit fünf Jahren in die erste Klasse kamen, hatten ein höheres Risiko, früh zu sterben, und diejenigen, die im Regelalter von sechs Jahren mit der Schule begannen, lebten länger. (...) Der frühe Start – seinen Alterskollegen vorauszuweichen – ist ein Mythos, der in die Sackgasse führt. (S. 113)

Faszination und Furcht

– Wegbegleiter der modernen Wirtschaft

Die vorangegangenen Abschnitte versuchten einen Eindruck zu vermitteln von den widerstreitenden Tendenzen in der heutigen Elementarpädagogik. Man wird sich angesichts der Befunde fragen müssen, wie es sein kann, dass selbst in einem Land wie Deutschland, das sich stets als Hort von Bildung und Kultur verstand, die Rattenfängertöne einer wirtschaftsorientierten Politik derartig starke Wirkung zeitigten und erst allmählich, nachdem die Konsequenzen in zunehmender Schärfe sichtbar geworden sind, die Fehlentwicklung erkannt wird. Warum wacht das Bewusstsein selbst bei denen, die von Anfang an am wirksamsten hätten Widerstand leisten können, nämlich Eltern und Pädagogen, so spät erst auf und hat in der öffentlichen Meinung noch keineswegs die Oberhand gewonnen? Dazu möchte ich abschließend noch einige Gedanken skizzieren.

Die sozialdarwinistische These, der Mensch befinde sich in einem permanenten Kampf ums Dasein, in welchem er sich behaupten müsse (*survival of the fittest*), ist keine Theorie mehr; sie hat sich in unserem gegenwärtigen, kapitalistisch strukturierten Wirtschafts- und Finanzsystem so durchgreifend verwirklicht, dass sie wie eine Art Grundgefühl heutigen Lebens weite Teile der Menschheit ergriffen hat und ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmt, unhinterfragt, als handle es sich um ein unumstößliches Naturgesetz.

Der Alltag scheint dieses Empfinden immer wieder zu bestätigen. Doch ist den wenigsten bewusst, dass im Hintergrund zwei gewaltige Mächte am Werk sind, die

uns immer weiter auf dem Weg vorantreiben und sich gegenseitig die Bälle zuspielen. Sie vereinnahmen den Menschen nicht auf der Verstandesebene, sondern in seinem seelischen Befinden, indem sie bestimmte Empfindungen befördern, die sich einer rationalen Beherrschung hartnäckig entziehen und eben dadurch einen hintergründigen Einfluss ausüben: *Faszination und Furcht*.

Zahllose Menschen begeistern sich, ja berauschen sich geradezu an der Rasanzen des technischen Fortschritts mit seinen phantastischen Erfindungen und Entwicklungen, die noch vor 50 Jahren undenkbar gewesen wären. Der Rausch ist durchaus begründet: Wer ermessen kann, welche ungeheuren, wahrhaft staunenswerten Leistungen von Ingenieuren und Wissenschaftlern immer wieder in kürzester Zeit erbracht werden, der wird unwillkürlich von der Faszination ergriffen, die von dem Glanz moderner Technik ausgeht. Aber der Rausch fördert auch die Begierde nach den neuesten Hightech-Gütern und -Angeboten, und das befeuert den Konsum, der die Verbraucher immer mehr in eine Abhängigkeit führt, bis hin zur Sucht. Die Wirtschaft „brummt“, wie es volkstümlich heißt; der Konkurrenzkampf unter den Anbietern steigert sich und erzwingt ganz selbstverständlich eine fortwährende Steigerung des Tempos und der Effizienz. Wirtschaftlich überleben kann nur der, der bei diesem Wettlauf mithält.

Die Geschichte lehrt indessen, dass jedes kapitalistische System den Grundsatz der Nachhaltigkeit missachtet und dadurch immer wieder aufs Neue in schwere Krisen gerät. Wenn eine solche Krise – wie wir es gegenwärtig erleben – international wird und die gesamte Welt zu bedrohen beginnt, dann zeigt die andere untergründige Macht ihr hässliches Gesicht: die Furcht. Sie ergreift so heftig Besitz von den Gemütern, dass sie sogar die natürliche Elternliebe korrumpiert und ein fieberhaftes Bemühen auslöst, die eigenen Kinder bestmöglich auszurüsten für die erwarteten, immer heftiger werdenden Krisen der Zukunft, und das so früh und so schnell wie nur möglich, nach dem Motto: Je früher, desto besser. Und an diesem Bestreben weiß die Wirtschaft wiederum trefflich zu verdienen.

Pädagogik im Beschleunigungswahn

Hier macht sich eine Denkweise geltend, die mit dem technisch-naturwissenschaftlichen Zeitalter heraufgekommen ist: das *lineare Denken*, das sich vor allem in der Leittechnik unserer Zeit, der Computertechnologie, bewährt hat. Ein Beleg dafür ist das von Moore (Mitbe-

gründer des Chipherstellers INTEL) 1965 aufgestellte „Gesetz“, dass sich alle 18 bis 24 Monate die Anzahl der Transistoren auf einem Chip verdoppeln werde. Die Prognose hat sich bestätigt und gilt noch immer. Sie hat zu grandiosen Fortschritten geführt. Ein Beispiel: 1971 umfasste ein Chip der Firma Intel 2.300 Transistoren, 2012 waren es bereits 2,5 Milliarden, und ein Ende der Steigerungen ist noch nicht abzusehen.

Der grandiose, faszinierende Erfolg technischer Entwicklungen verführt zahllose Menschen und leider auch manch einen Wissenschaftler dazu, die wiederholte Multiplikation des immer selben Prinzips für ein allgemeingültiges Gesetz jeder Entwicklung zu halten. Angewendet auf die Kindesentwicklung führt das zu der simplen, aber tief wurzelnden Überzeugung: Die Fähigkeiten, die am Ende des Erziehungs- und Bildungsprozesses erreicht sein sollen, müssen schon am Anfang gefordert werden. Soll der erwachsene Mensch z.B. über Medienkompetenz verfügen, dann muss schon das Kleinkind mit den Medien vertraut gemacht werden. Soll es später über einen ausgefeilten Intellekt verfügen, der ihm im Konkurrenzkampf eine herausragende Stellung sichert, dann muss der Intellekt schon im Kindergarten (oder sogar in der Krippe, siehe das englische Beispiel) bereits tüchtig trainiert werden. Soll der Mensch Autonomie erlangen, muss schon das Baby an Autonomie gewöhnt werden usw.

Dieses Prinzip geht nachweislich am realen Leben vorbei, weil bei allen Lebensprozessen nicht das lineare Prinzip, sondern das Prinzip der polarisch sich steigernden Metamorphosen gilt (Näheres dazu bei Patzlaff 2007): Die Pflanze beispielsweise beginnt nicht gleich nach dem Keimen mit der Blütenbildung, sondern betreibt erst einmal etwas ganz Anderes, nämlich Wurzel-, Stengel- und Blattbildung, und schafft dadurch die Grundlage für ein gesundes Wachstum, aus dem dann in einer späteren Phase die Blüte hervorgehen kann. Jede Phase dieser Entwicklung braucht ihre Zeit zum Reifen, damit sie eine tragfähige Basis für die nächsthöhere Phase bilden kann. Wer aber glaubt, bei Kindern das Ziel des Bildungsganges viel schneller und effizienter durch ein linear von Anfang bis Ende gleichbleibendes Prinzip zu erreichen, der praktiziert den diametral entgegengesetzten Ansatz in der Pädagogik. Den unvermeidlich auftretenden, für viele Kinder mörderischen Leistungsdruck wird er möglicherweise nicht nur für eine tolerable Begleiterscheinung halten, sondern sogar für das entscheidende Agens einer erfolgreichen Ausbildung.

Das Resultat: eine krankmachende Pädagogik

Was aber ist das Ergebnis, wenn dieser Ansatz konsequent durchgeführt wird (was heute ja schon weithin der Fall ist)? Die Ergebnisse der erwähnten IPSUM-Studie stehen derzeit zwar noch nicht fest; doch kann man sich schon jetzt unschwer davon überzeugen, dass es um die Gesundheit der nachwachsenden Generation (zumindest in Deutschland) erschreckend schlecht bestellt ist. Seit Jahren enthalten die Berichte der staatlichen Gesundheitsämter zu den regelmäßigen medizinischen Untersuchungen in Sekundarstufe 1 und 2 alarmierende Nachrichten über den Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen.

Sicherlich ist das nicht allein die Folge einer intellektualisierenden Früherziehung. Es gibt auch andere Faktoren wie den übermäßigen Medienkonsum, Bewegungsmangel, problematische Ernährungsgewohnheiten, geringen Sozialstatus und andere. Indes kann der Einfluss der Erziehungs- und Bildungsmethoden, dem die Kinder und Jugendlichen fast jeden Tag viele Stunden ausgesetzt sind, nicht gering eingeschätzt werden, und spätestens beim Übergang ins Gymnasium und beim Durchlaufen des G-8-Modells sind die Ursachen der psychosomatischen Beschwerden, die dort massiv gehäuft auftreten, eindeutig dem Leistungsdruck und der Überforderung in der Schule zuzuordnen.

Da aber kein flächendeckender Aufstand aller Pädagogen und Eltern in Sicht ist, der auf eine grundlegende Änderung des ganzen Systems drängen würde, bekämpfen die ratlosen Eltern die Symptome bei ihren Kindern mit entsprechenden Therapien oder sogar Psychopharmaka, die wiederum der Wirtschaft neue Geschäftszweige eröffnen. Die Pharmaindustrie erklärt die pädagogikgenerierten Symptome einfach für genetisch bedingte Defizite, will sagen: für naturgegebene Tatsachen, denen man als Betroffener nicht entkommen kann, und verdient unglaubliche Summen an den Präparaten (wie z.B. Ritalin), die sie den besorgten Eltern andient. Die Furcht der Eltern vor Nachteilen, die ihr Kind in Zukunft erleiden könnte, wenn sie untätig bleiben, übertönt meistens alle Bedenken.

Was ist also das Fazit? Die gutgemeinte Zielsetzung, die Kinder für den Lebenskampf zu stärken durch eine forcierte, linear zielgerichtete Bildung schon vom Babyalter an, erreicht ihr Gegenteil: Sie schwächt die Kinder vorzeitig und macht sie krank. Eine ehrliche, nüchterne volkswirtschaftliche Rechnung, die den Effekt des eingeschlagenen Weges auf seine Nachhaltigkeit überprüfen würde, müsste zu dem Ergebnis kommen:

Die angestrebte Effizienzsteigerung erweist sich als höchst ineffizient; sie ist kontraproduktiv. Mit ihr entzieht sich die Wirtschaft auf Dauer selbst die Grundlage, auf der allein sie gedeihen kann: nämlich die Gesundheit und Leistungsfähigkeit, den Ideenreichtum und die Lebensfreude der arbeitenden Bevölkerung. Es müsste daher eigentlich im wohlverstandenen Interesse der Wirtschaft liegen, den eingeschlagenen sozi-

aldarwinistischen Weg zu verlassen und die wirklichen Entwicklungsnotwendigkeiten eines Kindes zur Grundlage einer salutogenetischen Pädagogik zu machen, die Gesundheit entwickelt und fördert, statt sie zu zerstören.

Aber wann wird diese Einsicht in unserer Gesellschaft Platz greifen?

Literatur

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Beltz-Verlag, Weinheim
- BELLENBERG, GABRIELE (1999): Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim und München
- DOLLASE, RAINER (2009): Frühkindliche Bildung zwischen Verschulung und offener Arbeit. www.kinder-sind-mehr-wert.de/downloads/dollase.pdf Weitere Titel zum Thema: www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/
- FRIEDMANN, HOWARD / MARIN, LESLIE (2012): Die Long-Life-Formel. Die wahren Gründe für ein langes und glückliches Leben. Beltz-Verlag Weinheim und Basel
- FTHENAKIS, WASSILIOS E. et al. (Hrsg.) (2006): siehe oben unter Bayerisches Staatsministerium
- KRAUTZ, JOCHEN (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Diederichs Verlag
- KRAUTZ, JOCHEN (2011): Die sanfte Steuerung der Bildung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 29.09.2011, Nr. 227 / Seite 8
- KRAUTZ, JOCHEN (2013a): Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten. Österreichs Bildungsministerium lässt sich die Unwirksamkeit von Bildungsstandards und Tests durch ein Gutachten attestieren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.8.2013, Nr. 201, S. 7
- KRAUTZ, JOCHEN (2013b): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. Internet: forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2013/01/krautz.pdf
- PATZLAFF, RAINER / DORIS BOEDDECKER / MARTINA SCHMIDT (2006): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Ein Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts. In: Erziehungskunst 5 / 2006, S. 531-542
- PATZLAFF, RAINER / SABMANNSHAUSEN, WOLFGANG (2007): Kindheit – Bildung – Gesundheit: Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von drei bis neun Jahren. Stuttgart, zweite, überarbeitete Auflage
- PATZLAFF, RAINER (2013): Der gefrorene Blick. Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes. Aktualisierte Neuausgabe. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- PICHT, GEORG (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Walter-Verlag Olten
- PUHANI, PATRICK A. / WEBER, ANDREA M. (2006): Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland. Diskussionspapiere der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Leibniz-Universität Hannover
- SCHÄFER, GERD E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel

Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung Ein Forschungsprojekt des IPSUM Instituts Stuttgart

Ergebnisse der Zwischenbefragung von Lehrern und Eltern in der 2. Klasse

Martina Schmidt, Michael S. Urschitz, Rainer Patzlaff

Einleitung

Nach mehreren Berichten zum Fortgang des Projekts in den Zeitschriften „Erziehungskunst“ und „Medizinisch-Pädagogische Konferenz“ möchten wir jetzt einen ersten Bericht geben zu den Ergebnissen der von uns vorgenommenen Zwischenbefragung der Kinder (2008 eingeschulte Hauptkohorte) in der 2. Klasse. Diese war zunächst nicht geplant. Sie ermöglichte uns jedoch anfängliche Wahrnehmungen zur gesundheitlichen Entwicklung der Kinder und diente zugleich der Kontaktpflege und Motivations-Förderung unserer Ansprechpartner in den teilnehmenden Schulen; denn nachdem wir zu Beginn der Studie vor allem mit den Aufnahmekollegien zusammen gearbeitet hatten, musste jetzt der Kontakt zu den Klassenlehrern der Kinder aufgebaut werden.

Hintergrund

Im Gefolge der PISA-Studien wurde das Einschulungsalter in den Bundesländern der BRD um bis zu einem halben Jahr herabgesetzt, ohne Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes der Kinder. Damit stellt sich die Frage, welches Gefährdungspotential für die gesundheitliche Entwicklung der Kinder durch die staatlich verordnete Vorverlegung der Einschulung entsteht.

Ziele

Das Forschungsprojekt untersucht, wie das Einschulungsalter, die Schulreife und der individuelle Entwicklungsstand bei Einschulung mit der gesundheitlichen Entwicklung in den ersten Schuljahren zusammenhängen.

Methoden

Nach einer dreijährigen Pilotphase wurde im Jahre 2008 eine klassische Kohortenstudie im Dynamic Cohort Design an 103 deutschen Waldorfschulen begonnen. Die Kinder wurden im Rahmen einer neu konzipierten standardisierten Schuleingangsuntersuchung auf ihren Entwicklungsstand hin untersucht und die Schulreife durch die Aufnahmegremien beurteilt; der Gesundheitsstand wurde durch Befragung der Eltern erfasst. Im Jahr 2010 – die Kinder besuchten mittler-

weile die 2. Klasse – wurde der Gesundheitsstand durch eine Befragung der Eltern und der Lehrer nachuntersucht. Die Befragung wurde dieses Mal an 107 Waldorfschulen in Deutschland durchgeführt, es nahmen insgesamt 1990 Kinder daran teil.

Auswertungen

Für die Auswertungen haben wir bei den Kindern zwei unterschiedliche Einteilungen vorgenommen, um den Einfluss von Einschulungsalter und Schulreife zu erfassen:

A.) Schulreife definiert durch das Geburtsdatum

„schulreif“: Geburtsdatum zwischen dem 1.7.2001 und 1.4.2002

„fraglich schulreif“: Geburtsdatum zwischen dem 1.4.2002 und 1.7.2002

„nicht schulreif“: Geburtsdatum nach dem 1.7.2002.

B.) Schulreifeurteil der Mitarbeiter des Aufnahmegremiums bei Schuleingangsuntersuchung

Gesundheitsentwicklung (Zielvariable bzw. Outcomes)

Bislang wurden folgende Merkmale bzw. Gesundheitsindikatoren ausgewertet (Fragebogeninstrumente in runden Klammern):

- Asthma, Allergie, Neurodermitis, Infektionen (PAR-SIFAL)
- Lebensqualität (KINDL)
- Schlafprobleme (SDSC)
- Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssymptome [ADHS] (SDQ)
- Blässe, kalte Hände, Infektanfälligkeit, Fehltage (IPSUM)
- Inanspruchnahme medizinischer Leistungen (CSHCN).

Deskriptive Analyse

Insgesamt haben im Jahr 2008 2114 Kinder, im Jahr 2010 1983 Kinder und in beiden Jahren 1184 Kinder an den Befragungen teilgenommen.

A.) Ergebnisse auf Basis des Geburtsdatums

Tabelle 2 bietet den Vergleich der 2008 bei der Ein-

Tabelle 1: Teilnehmer in den Jahren 2008, 2010 und in beiden Jahren.					
Deskriptive Variable	Ausprägung	Statistik	Teilnahmejahr		
			2008	2010	2008/2010
Anzahl	Alle	N	2114	1983	1184
Geschlecht	Jungen	N (%)	1128 (53,4)	1026 (51,7)	645 (54,5)
	Mädchen	N (%)	981 (46,4)	927 (46,7)	539 (45,5)
	fehlend	N (%)	5 (0,2)	30 (1,5)	0 (0,0)
Alter	alle	MW $\pm$ SA	6,4 $\pm$ 0,7	8,4 $\pm$ 0,4	8,4 $\pm$ 0,4
	fehlend	N (%)	24 (1,1)	29 (1,5)	0 (0,0)
Geburtsdatum	1.7.2001 – 30.3.2002	N (%)	1331 (63,0)	1257 (63,4)	786 (66,4)
	1.4.2002 – 30.6.2002	N (%)	384 (18,2)	342 (17,2)	199 (16,8)
	nach dem 1.7.2002	N (%)	192 (9,1)	133 (6,7)	77 (6,5)
	fehlend / ausgeschlossen	N (%)	207 (9,8)	251 (12,7)	122 (10,3)
Schulreifeurteil	schulreif	N (%)	1685 (79,7)	1321 (66,6)	1059 (89,4)
	fraglich / nicht schulreif	N (%)	262 (12,4)	114 (5,7)	88 (7,4)
	fehlend	N (%)	167 (7,9)	548 (27,6)	37 (3,1)

schulung erhobenen Daten mit den 2010 erhobenen Daten getrennt nach dem Geburtsdatum. Jüngere Kinder zeigten immer wieder ein leicht erhöhtes Risiko für die jeweiligen Merkmalsausprägungen (OR >1). Die Risikoerhöhung ist jedoch meist nur schwach ausgeprägt (OR nahe 1), sodass für die Untersuchung allein auf der Basis des relativen Einschulungsalters 2 Jahre nach Ein-

schulung keine statistische Relevanz erreicht wird. Ausnahmen davon waren ADHS-Symptome und von den Eltern wahrgenommene Blässe. Hier zeigte sich eine ausgeprägte Zunahme der Symptome bei jüngeren Kindern. Die sog. „Kann-Kinder“ hatten sogar ein deutlich erhöhtes Risiko für pathologisch hohe Fragebogenwerte im Bereich ADHS-Symptome.

Tabelle 2: Kohorte 2008 – Veränderung von 2008 (Einschulung) zu 2010 (Ende der zweiten Klasse).

Zielvariable	Fragebogen	Statistik	Jahr	N	Geburtsdatum		
					1.7.2001 – 30.3.2002	1.4.2002 – 30.6.2002	nach dem 1.7.2002
> 3 Infekte im letzten Jahr	IPSUM	N (%)	2008	1885	346 (26,3)	105 (28,0)	40 (20,8)
		N (%)	2010	1725	260 (20,8)	83 (24,4)	22 (16,7)
		OR (95% KI)	08/10	1047	1	1,5 (0,98-2,2)	1,1 (0,6-2,1)
> 14 krankheitsbedingte Fehltage im letzten Jahr	IPSUM	N (%)	2008	1857	159 (12,2)	48 (12,9)	20 (10,7)
		N (%)	2010	1716	83 (6,7)	31 (9,1)	10 (7,5)
		OR (95% KI)	08/10	1024	1	1,4 (0,8-2,5)	0,6 (0,2-1,9)
Kind wird leicht blass	IPSUM	N (%)	2008	1887	284 (21,6)	78 (20,5)	31 (16,1)
		N (%)	2010	1718	271 (21,7)	85 (25,1)	27 (20,3)
		OR (95% KI)	08/10	1045	1	1,5 (1,003-2,3)	1,0 (0,5-2,0)
Kind neigt zu kalten Händen	IPSUM	N (%)	2008	1888	232 (17,6)	59 (15,6)	19 (9,9)
		N (%)	2010	1723	226 (18,1)	67 (19,8)	25 (18,8)
		OR (95% KI)	08/10	1048	1	0,9 (0,6-1,4)	1,2 (0,6-2,3)
Juckender Hautausschlag, der stärker oder schwächer über mind. 6 Monate auftrat	PARSIFAL	N (%)	2008	1887	192 (14,6)	45 (11,8)	25 (13,2)
		N (%)	2010	1723	198 (15,8)	52 (15,3)	20 (15,2)
		OR (95% KI)	08/10	1045	1	1,1 (0,6-1,8)	1,5 (0,7-3,3)
Vom Arzt diagnostizierter Heuschnupfen	PARSIFAL	N (%)	2008	1779	52 (4,2)	11 (3,1)	4 (2,2)
		N (%)	2010	1631	64 (5,4)	16 (5,0)	8 (6,1)
		OR (95% KI)	08/10	943	1	1,1 (0,4-2,8)	2,7 (0,9-8,0)
Vom Arzt diagnostizierte Neurodermitis	PARSIFAL	N (%)	2008	1818	204 (16,1)	50 (13,7)	21 (11,6)
		N (%)	2010	1670	194 (16,0)	45 (13,8)	16 (12,3)
		OR (95% KI)	08/10	982	1	1,0 (0,5-2,0)	1,3 (0,5-3,8)
Vom Arzt diagnostiziertes Asthma	PARSIFAL	N (%)	2008	1611	33 (2,9)	5 (1,5)	6 (3,9)
		N (%)	2010	1497	45 (4,2)	11 (3,7)	8 (6,8)
		OR (95% KI)	08/10	808	1	1,3 (0,4-4,3)	0,2 (0,01-2,2)
Vom Arzt diagnostizierte Bronchitis	PARSIFAL	N (%)	2008	1834	434 (33,9)	143 (38,8)	55 (30,1)
		N (%)	2010	1660	392 (32,7)	138 (41,9)	40 (30,5)
		OR (95% KI)	08/10	997	1	1,3 (0,9-1,9)	0,8 (0,4-1,5)
Lebensqualität – Gesamtskala	KINDL	MW $\pm$ SA	2008	1896	78,2 $\pm$ 8,2	78,8 $\pm$ 8,4	78,8 $\pm$ 7,7
		MW $\pm$ SA	2010	1728	77,3 $\pm$ 8,5	76,8 $\pm$ 8,1	78,3 $\pm$ 8,1
		Differenz (95% KI)	08/10	1054	-0,9 (-1,4/-0,4)	-1,6 (-2,7/-0,6)	-1,1 (-2,7/+0,5)

Schlafprobleme – Gesamtskala	SDSC	MW ± SA	2008	1902	38,7 ± 7,2	38,6 ± 7,3	38,5 ± 8,1
		MW ± SA	2010	1727	38,4 ± 7,1	38,8 ± 7,3	38,2 ± 7,6
		Differenz (95% KI)	08/10	1055	-0,3 (-0,7/+0,1)	-0,3 (-1,2/+0,7)	+0,3 (-1,1/+1,7)
Schlafprobleme – Skala Ein-/Durchschlafstörungen	SDSC	MW ± SA	2008	1903	11,1 ± 3,0	11,0 ± 2,9	11,0 ± 3,3
		MW ± SA	2010	1726	11,0 ± 2,8	11,3 ± 3,1	11,1 ± 3,0
		Differenz (95% KI)	08/10	1055	-0,1 (-0,2/+0,1)	+0,02 (-0,4/+0,4)	+0,3 (-0,3/+0,9)
ADHS Symptome	SDQ	MW ± SA	2008	1860	2,0 ± 1,8	2,0 ± 1,7	1,9 ± 1,7
		MW ± SA	2010	1693	2,3 ± 1,9	2,3 ± 2,0	2,5 ± 2,0
		Differenz (95% KI)	08/10	1017	+0,3 (0,2/0,4)	+0,6 (+0,3/+0,8)	+0,7 (+0,4/+1,1)
Verdacht auf ADHS	SDQ	N (%)	2008	1863	55 (4,2)	10 (2,7)	8 (4,3)
		N (%)	2010	1693	63 (5,1)	19 (5,7)	10 (7,7)
		OR (95% KI)	08/10	1017	1	1,3 (0,6-2,7)	2,7 (1,1-6,7)
Einschränkung Dinge zu tun, die gleichaltrige Kinder tun können	CSHCN	N (%)	2008	1883	43 (3,3)	11 (2,9)	7 (3,8)
		N (%)	2010	1723	53 (4,2)	14 (4,1)	5 (3,8)
		OR (95% KI)	08/10	1046	1	1,2 (0,5-2,9)	0,8 (0,2-3,1)

Abkürzungen: OR, Odds Ratio (Risikoverhältnis); KI, Konfidenzintervall (Vertrauensintervall); MW, Mittelwert; SA, Standardabweichung.

B.) Ergebnisse auf Basis des Schulreifeurteils durch die Mitarbeiter des Aufnahmegremiums

Tabelle 3 bietet den Vergleich der 2008 bei der Einschulung erhobenen Daten mit den 2010 erhobenen Daten getrennt nach dem Schulreifeurteil. Auch hier zeigen fraglich schulreife und nicht-schulreife Kinder wiederholt höhere Risiken für die jeweiligen Merkmalsausprägungen (Odds-Ratios > 1; Ausnahme Asthma). Die Risiken sind aber wiederum großteils nur leicht erhöht und erreichen meist keine relevant hohen Werte.

Ausnahmen davon bilden die Doktor-diagnostizierte Neurodermitis und die Einschränkungen Dinge zu tun, die gleichaltrige Kinder tun können. In diesen beiden Gesundheitsmerkmalen zeigten die fraglich/nicht-schulreifen Kinder erhöhte Risiken im Vergleich zu schulreifen Kinder. Bei den ADHS-Symptomen zeigten fraglich/nicht-schulreife Kinder ebenfalls eine deutliche Zunahme, diese war aber in dieser Auswertung statistisch nicht signifikant.

Tabelle 3: Kohorte 2008 – Veränderung von 2008 (Einschulung) zu 2010 (Ende der zweiten Klasse).

Zielvariable	Fragebogen	Statistik	Jahr	N	Schulreife definiert durch das Aufnahmegremium	
					vollständig schulreif	fraglich/nicht schulreif
> 3 Infekte im letzten Jahr	IPSUM	N (%)	2008	1926	413 (24,7)	71 (27,6)
		N (%)	2010	1747	330 (20,5)	32 (23,5)
		OR (95% KI)	08/10	1130	1	1,4 (0,8-2,4)
> 14 krankheitsbedingte Fehltage im letzten Jahr	IPSUM	N (%)	2008	1888	188 (11,5)	38 (15,2)
		N (%)	2010	1740	113 (7,0)	14 (10,4)
		OR (95% KI)	08/10	1101	1	1,7 (0,8-3,5)
Kind wird leicht blass	IPSUM	N (%)	2008	1927	342 (20,5)	58 (22,5)
		N (%)	2010	1739	346 (21,6)	30 (22,1)
		OR (95% KI)	08/10	1127	1	1,3 (0,7-2,3)
Kind neigt zu kalten Händen	IPSUM	N (%)	2008	1928	280 (16,8)	43 (16,5)
		N (%)	2010	1745	300 (18,6)	29 (21,3)
		OR (95% KI)	08/10	1131	1	1,1 (0,6-2,1)
Juckender Hautausschlag, der stärker oder schwächer über mind. 6 Monate auftrat	PARSIFAL	N (%)	2008	1928	233 (14,0)	28 (10,9)
		N (%)	2010	1747	257 (15,9)	21 (15,6)
		OR (95% KI)	08/10	1129	1	1,1 (0,5-2,3)
Vom Arzt diagnostizierter Heuschnupfen	PARSIFAL	N (%)	2008	1816	61 (3,9)	7 (2,8)
		N (%)	2010	1656	90 (5,9)	3 (2,4)
		OR (95% KI)	08/10	1020	1	0,4 (0,1-2,3)
Vom Arzt diagnostizierte Neurodermitis	PARSIFAL	N (%)	2008	1852	239 (14,9)	28 (11,2)
		N (%)	2010	1690	233 (14,9)	22 (16,8)
		OR (95% KI)	08/10	1059	1	2,4 (1,1-5,2)
Vom Arzt diagnostiziertes Asthma	PARSIFAL	N (%)	2008	1648	38 (2,7)	6 (2,7)
		N (%)	2010	1526	71 (5,0)	1 (0,9)
		OR (95% KI)	08/10	873	1	nicht berechenbar
Vom Arzt diagnostizierte Bronchitis	PARSIFAL	N (%)	2008	1868	548 (34,0)	94 (37,0)
		N (%)	2010	1685	515 (33,1)	48 (36,9)
		OR (95% KI)	08/10	1073	1	0,9 (0,5-1,5)
Lebensqualität – Gesamtskala	KINDL	MW $\pm$ SA	2008	1863	78,5 $\pm$ 8,2	77,5 $\pm$ 8,8
		MW $\pm$ SA	2010	1358	77,4 $\pm$ 8,5	76,6 $\pm$ 8,7
		Differenz (95% KI)	08/10	1069	-0,9 (-1,4/-0,5)	-1,4 (-3,3/+0,4)

Schlafprobleme – Gesamtskala	SDSC	MW $\pm$ SA	2008	1871	38,3 $\pm$ 7,3	38,5 $\pm$ 8,1
		MW $\pm$ SA	2010	1358	38,1 $\pm$ 7,3	37,6 $\pm$ 6,7
		Differenz (95% KI)	08/10	1071	-0,4 (-0,8/-0,04)	+0,6 (-0,7/+1,9)
Schlafprobleme – Skala Ein-/Durchschlafstörungen	SDSC	MW $\pm$ SA	2008	1969	11,0 $\pm$ 3,1	11,0 $\pm$ 3,1
		MW $\pm$ SA	2010	1860	11,0 $\pm$ 2,8	11,2 $\pm$ 3,1
		Differenz (95% KI)	08/10	1030	-0,2 (-0,3/+0,03)	+0,4 (-0,4/+1,1)
ADHS Symptome	SDQ	MW $\pm$ SA	2008	2055	1,9 $\pm$ 1,8	2,4 $\pm$ 1,9
		MW $\pm$ SA	2010	1939	2,3 $\pm$ 1,9	3,1 $\pm$ 2,4
		Differenz (95% KI)	08/10	1094	+0,3 (+0,2/+0,4)	+0,7 (+0,3/+1,1)
Verdacht auf ADHS	SDQ	N (%)	2008	1898	67 (4,1)	17 (6,6)
		N (%)	2010	1719	88 (5,5)	17 (13,6)
		OR (95% KI)	08/10	1095	1	1,6 (0,6-3,9)
Einschränkung Dinge zu tun, die gleichaltrige Kinder tun können	CSHCN	N (%)	2008	1914	55 (3,3)	18 (7,0)
		N (%)	2010	1748	67 (4,2)	11 (8,1)
		OR (95% KI)	08/10	1124	1	2,5 (1,02-6,2)

Diskussion

Die Zwischenbefragung in der 2. Klasse zeigt altersabhängige gesundheitliche Risiken vor allem bei ADHS-Symptomen. Das entspricht den Untersuchungsergebnissen von Elder1(USA) und Morrow2 (Kanada), die ADHS assoziierte Symptome bei den jüngsten Kindern in den Schulklassen beobachteten.

Das Auftreten von Blässe im Verlauf des Unterrichtstags bei jungen und durch den Schultag überanstrengten Kindern ist ein von Lehrern häufig beschriebenes vegetatives Symptom, das in dieser Studie erstmalig systematisch untersucht wurde.

Kinder, die trotz Schulreifeurteil „fraglich bzw. nicht schulreif“ in die Schule aufgenommen werden, zeigen ein erhöhtes gesundheitliches Risiko bei Neurodermitis und Einschränkung Dinge zu tun, die gleichaltrige Kinder tun können.

Nicht berechenbar ist die Risikozunahme bei Asthma bronchiale. Hier zeigt sich eine besondere Selektion durch das Aufnahmegremium, sodass nur ein einziges Kind mit der Diagnose Asthma bronchiale und dem Schulreifeurteil „fraglich bzw. nicht schulreif“ in den 2.

Klassen der 107 Schulen angetroffen wurde (gegenüber 72 schulreifen Kindern mit Asthma bronchiale).

Ausblick

Die Nachbefragung der Kinder in der 4. Klasse in 2012 wird zeigen, ob sich die bei der Zwischenbefragung andeutenden Tendenzen eines erhöhten Gesundheitsrisikos der jungen und nicht schulreifen Kinder verstärken werden. Diese Nachbefragung ist weitgehend abgeschlossen und die Eingabe der Fragebögen in die Datenbank wird derzeit vorbereitet.

Statistische Methoden

Bei der vorliegenden Auswertung wurden Kinder, die vor dem 1.7.2001 geboren waren (d.h. zurückgestellte Kinder), ausgeschlossen. Die Auswertungsstrategie richtete sich nach der Skalierung der Gesundheitsindikatoren:

- (1) Kategoriale Merkmale wurden dichotomisiert, um klinisch relevante Outcomes abzubilden. Die Häufigkeiten der dichotomen Outcomes wurden getrennt nach Erhebungsjahr (2008 oder 2010) und Alter bzw. Schulreife mit Kreuztabellen dargestellt. Zusammenhänge zwischen der Schulreife und dichotomen Out-

comes wurden mit Hilfe der binär-logistischen Regression untersucht. Das Risikoverhältnis (genauer: Chancenverhältnis oder Odds-Ratio [OR]) und sein 95%-Vertrauensintervall (sog. Konfidenzintervall) wurde für das Auftreten einer gesundheitlich negativen Merkmalsausprägung (z.B. > 3 Infekte/Jahr) im Jahr 2010 unter Berücksichtigung der Ausgangslage im Jahr 2008 und des Geschlechts berechnet. Dabei ist eine OR von > 1 mit einem erhöhten, eine OR von < 1 mit einem erniedrigten Risiko für das Auftreten der jeweiligen Merkmalsausprägung verbunden. Die Vergleichsgruppe (sog. Referenzgruppe) ist die jeweils älteste bzw. reifste Gruppe (ohne die zurückgestellten Kinder). Die Referenzgruppe hat per Definition immer eine OR von 1.

(2) Für stetig (metrisch) skalierte Merkmale wurden die Ergebnisse getrennt nach Erhebungsjahr (2008 oder 2010) und Alter bzw. Schulreife mittels Mittelwert und Standardabweichung dargestellt. Dann wurden individuelle Differenzen berechnet (entspricht der Veränderung über die Zeit) und als Mittelwert und 95%-Vertrauensintervalle dargestellt. Unterschiede in diesen Differenzen zwischen den einzelnen Gruppen wurden dann mit Varianzanalyse analysiert. Diese Auswertung wurde ebenfalls für den Einfluss des Geschlechts adjustiert. Alle statistischen Tests mit einem p-Wert < 0,05 wurden mit Fettdruck hervorgehoben.

Literatur

1. ELDER, TODD E.: The Importance of Relative Standards in ADHD Diagnoses: Evidence Based on Exact Birth Dates. In: J Health Econ. 2010 September; 29(5): 641-656.
2. MORROW, R.L. et al.: Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. In: Canadian Medical Association Journal 10.1503/cmaj.111619, 2012.

Schulreife

Edmond Schoorel, anthroposophischer Kinderarzt

In vielen Ländern ist der Begriff „Kindergartenkind“ mehr oder weniger abgeschafft worden. Nach der Einschulung macht das Kind eine Lernentwicklung durch. Den Zahnwechsel als einen wichtigen Schritt zu sehen, einen Schritt den wir mit „Schulreife“ bezeichnen, ist nicht mehr selbstverständlich.

Dennoch möchten wir Ihnen mit Hilfe dieses Beitrages die Gelegenheit geben, etwas über Schulreife zu lesen, denn in Wirklichkeit hat sich das Kindergartenkind ebenso wenig abschaffen lassen wie die Tatsache der Schulreife.

Anhand der Einsichten, die zur Waldorfschulpädagogik (Steiner-Pädagogik) geführt haben, beschreiben wir in diesem Text die zwei Prozesse, die zur Schulreife führen.

In diesem Heft haben wir die Bezeichnung „erste Klasse“ gewählt für die Klasse nach der Kindergartenperiode.

Dieser Text richtet sich also auf die Schulzeit, die auf die Kindergartenperiode folgt.

Vom Kindergartenkind zum Schulkind

In diesem Beitrag wollen wir hinweisen auf den wichtigen Übergang, der sich beim Schuleintritt in einem Kind vollzieht, was seine Reifung und Entwicklung betrifft.

Es wird sich zeigen, dass es sich nicht um einen, sondern um zwei Prozesse handelt.

Am Ende des einen Prozesses ist die *Denkreife* erreicht, am Ende des anderen Prozesses die *Schulreife*.

Manchmal erreicht das Kind beide Endpunkte zur gleichen Zeit, dann ist das Urteil relativ einfach.

Oft kommt es am einen Endpunkt schneller an als beim anderen. Dann ist es weniger einfach.

Außer der relativ nüchternen Feststellung, dass Denk- und Schulreife erreicht sind, ergibt sich auch die Frage, ob das Kind in sozialer Hinsicht reif ist für den Schritt in die erste Klasse.

Das hängt auch von Umgebungsfaktoren ab. Diese müssen in die Überlegungen einbezogen werden. Ein Kind, das sich im Sozialen geschickt bewegen kann, kann im Zweifelsfalle noch in die erste Klasse mitgenommen werden. Ein solches Kind hat Reserven, kann vielleicht gut um Hilfe bitten, wenn es sie braucht.

Wenn in einer Gruppe gut befreundeter ältester Kindergartenkinder eines dabei ist, an dessen Reife man noch Zweifel hegt, neigt man eher dazu, es trotzdem mit in die erste Klasse zu nehmen, in der Hoffnung, dass es in der ersten Klasse genug Unterstützung bei seinen Freunden findet um innerlich nachreifen zu können.

Allerdings kann das auch schief gehen, wenn die Freunde sich in der ersten Klasse von ihm abwenden. Natürlich ist das nicht vorauszusehen, aber die Kindergärtnerin kann meistens ein sicheres Urteil über eine solche Gruppe Kinder fällen und die Art der Freundschaften beschreiben: Gehen sie durch dick und dünn miteinander? Machen sie sich zusammen stark gegen etwas? Gleichen sie sich aus? Sind sie unabhängig voneinander? Für manche Kinder ist es eine Befreiung, die alten Bindungen hinter sich zu lassen.

Natürlich muss dies alles nicht bestimmend sein in der Frage nach Denk- und Schulreife, aber es macht deutlich, dass auch die Umgebungsfaktoren sorgfältig betrachtet und mit einbezogen werden müssen.

Die soziale Schulreife wird im Abschnitt über die Gefühlsentwicklung besprochen.

Kurze Übersicht

In diesem Abschnitt werden wir den Rahmen besprechen, innerhalb dessen die Begriffe „denkreif“ und „schulreif“ ihren Platz bekommen. Danach sollen die beiden Entwicklungsaspekte ausgearbeitet werden. Ein Kind entwickelt sich nicht linear, sondern diskontinuierlich, d.h. mit großen und kleinen Sprüngen.

Es kann sich z.B. ganz plötzlich in der Trotzphase befinden oder mit einem Mal in der Lage sein, mit anderen Kinder zusammen zu spielen. Plötzlich wackelt der erste Zahn, oder es kommt eine Periode der Langweile

auf. Sowie die körperliche Entwicklung als auch die Veränderungen im Verhalten treten in Phasen auf.

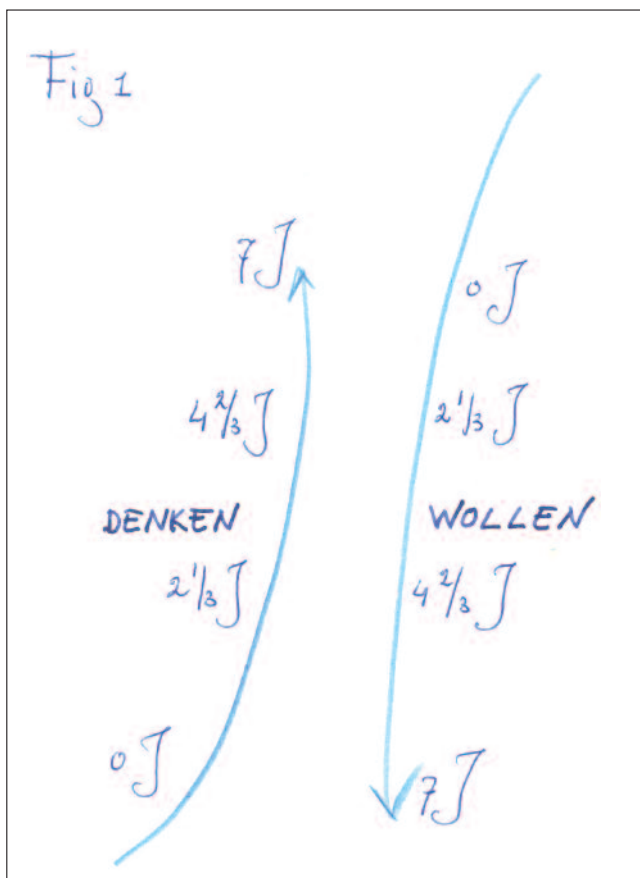
Man kann die Seelenfähigkeiten, die sich im Verhalten eines Kindes äußern, in drei Gebiete einteilen: das Denken, das Fühlen und das Wollen. In diesem Text beschreiben wir diese drei „Provinzen“ der Seele, wie sie sich in der ersten Entwicklungsperiode zeigen.

- Die Fähigkeit des Denkens ist für das Lernen unentbehrlich. Wir nennen es hier: Denkreife.
- Das Vermögen zu handeln (und vor allem das der Zurückhaltung des Handelns) braucht das Kind, um in der Schule gut zu funktionieren. Das nennen wir hier: Schulreife.

- Die Fähigkeit des Fühlens, z.B. was man sagen und was man besser nicht sagen sollte, hilft dem Kind, seinen Platz in der Klasse einzunehmen. Wie nennt man es, wenn diese Reife genügend vorhanden ist? „Sozial geschickt“ vielleicht oder „Reif für die Gruppe“. Vorläufig nennen wir es: „Reif zum Lernen in der Klasse“.

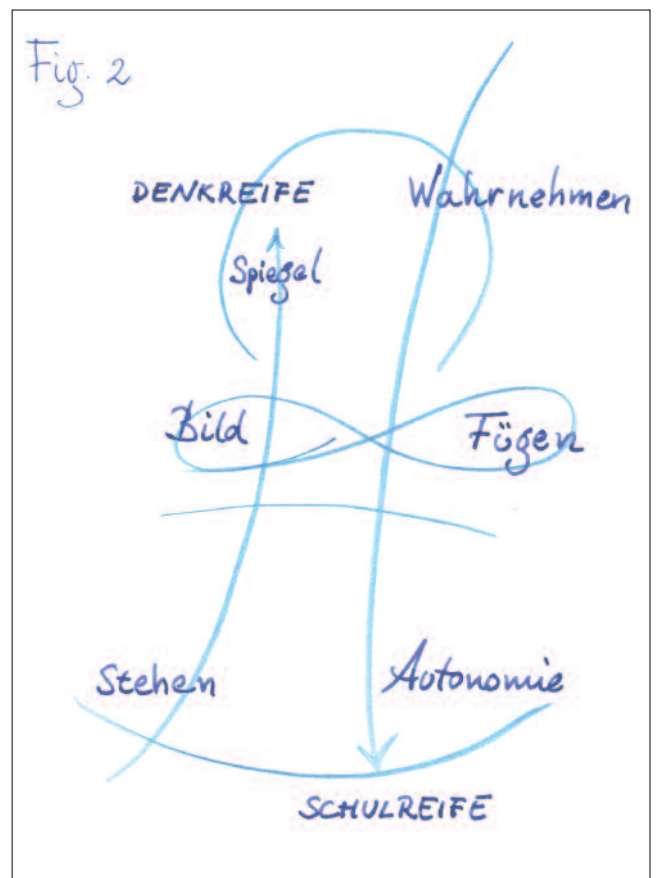
Der Weg zu den Stadien dieser Reife, denkreif, schulreif und sozial reif, vollzieht sich natürlich auch in Phasen. Und, um es kompliziert zu machen, diese Phasen haben etwas miteinander zu tun, bedingen einander, beeinflussen einander, laufen aber nicht unbedingt synchron.

Die Entwicklung des Denkens beginnt in den Gliedmaßen und endet im Kopf, und andersherum beginnt die



Figur 1

Die Entwicklung des Denkens ist durch einen Pfeil von unten nach oben angegeben, die Entwicklung des Handelns (des Wollens) mit einem Pfeil von oben nach unten. Es wird sich zeigen, dass die Richtungen der beiden Pfeile nicht zufällig gewählt sind. Neben den Pfeilen stehen die Altersangaben, die global zu den drei Phasen der zwei Entwicklungsrichtungen gehören.



Figur 2

Der Ausgangspunkt ist dabei, dass ein menschlicher Organismus aus drei Provinzen besteht. „Oberer Pol“ bezeichnet den Kopf mit allen dazu gehörigen Funktionen. „Unterer Pol“ gibt den Stoffwechsel an, die Energie und die Gliedmaßen. „Mittleres Gebiet“ bedeutet die Atmung, die Zirkulation und alle anderen rhythmischen Prozesse. Das gilt nicht nur für die seelische Ebene, sondern für die ganze menschliche Gestalt.

Die Pfeile können auch in eine schematische Menschengestalt eingezeichnet werden:

Entwicklung des Wollens im Kopf und endet im Stoffwechsel. Natürlich spielen sich all diese Prozesse gleichzeitig in einem Kind ab, die zwei Entwicklungsprozesse beeinflussen einander gegenseitig. Dennoch kann man sie unabhängig voneinander beschreiben. Der Endpunkt der Denkentwicklung ist die Denkreife, die wir in diesem Heft Lernreife nennen. Der Endpunkt der Willensentwicklung ist die Willensreife, die wir als Schulreife bezeichnen.

Durch die Tatsache, dass das Denken sich im Laufe der ersten sieben Jahre zunehmend auf den Kopf konzentriert und gleichzeitig der untere Pol immer mehr die Basis für den Willen wird, entsteht dazwischen ein freier Raum, in dem das Fühlen sich entwickeln kann. Damit ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit der Seele gemeint, sich mit der Umgebung zu verbinden und gleichzeitig Abstand zu ihr halten zu können. Es ist wichtig, die Entwicklung dieses dritten Gebietes, des Fühlens, als eine selbständige Entwicklung zu sehen und sie von der der anderen zwei Gebiete, denen des Denkens und Wollens, zu unterscheiden. Natürlich wird das Gefühl durch den oberen und den unteren Pol beeinflusst. Wenn man fit ist und voller Energie für neue Pläne, fühlt man sich besser als ohne Energie und ohne neue Pläne. Wenn man keine Vorstellungen und keine Ideen hat, beeinflusst das das Gefühl anders als wenn man etwas ganz genau vor sich sieht und weiß, wie etwas funktioniert. Aber für die Entwicklung zum freien Menschen, einem lernenden Individuum, ist gerade der Freiraum zwischen Denken und Wollen essentiell. Ein Kind begreift etwas erst dann wirklich, wenn es in seinem Gefühl aufgenommen ist. Vielleicht müssen wir anstatt „reif für die Klasse“ die Bezeichnung „reif, etwas selbst zu begreifen“ gebrauchen.

Die Entwicklung des Denkens

Denken hängt mit Reflexion zusammen. Auch für den einfachsten Denkprozess ist eine Spiegelfunktion nötig, die die Wahrnehmung oder den Denkinhalt reflektiert. Um in diesem Spiegel etwas sehen zu können, muss man stillstehen können, einen Standpunkt einnehmen können. Wir wissen alle, dass aktive Bewegung einen ruhigen Denkprozess unmöglich macht. Ein Radrennfahrer ist nach seinem Etappensieg oft nicht gleich in der Lage, die meist einfachen Fragen eines Reporters schlagfertig zu beantworten.

Die drei Fähigkeiten des Stillstehens, des Bildschaffens und der Reflexion wollen wir nun noch näher betrachten.

Der erste Aspekt der Denkentwicklung. Das Stehen.

Am Ende seines ersten Lebensjahres kann das Kind auf seinen Füßen stehen, frei, aufrecht im Raum. Dazu hat es sich vorbereitet mit Kriechen, Sitzen, sich Hochziehen an etwas. Das erste Mal, dass es stehen kann, ist es ganz stolz, und seine Eltern freuen sich mit ihm. Aber stabil stehen kann es noch nicht. Sobald es abgelenkt wird oder sich umdrehen will, fällt es wieder hin. Das innere Gleichgewicht zu halten, ist eine Kunst, die es erst mit 2,5 bis 3 Jahren einigermaßen beherrscht. Danach kann es rennen, tanzen, klettern und Kopfrollen machen lernen.

Das Stehenlernen bedeutet also auch, innerlich einen Standpunkt einnehmen zu können, während man sich bewegt. Die Bewegungen selbst können zunehmend innerlich beherrscht und schön werden. Für die Denkbewegung bedeutet das, dass das Kind begreifen kann, was ihm gesagt wird, ohne in Verwirrung zu geraten.

Der zweite Aspekt der Denkentwicklung. Das Bild.

Im Laufe des zweiten Lebensjahres lernt das Kind „Sprache“ zu verstehen. Das ist eine große Hilfe etwas von dem, was rundum geschieht, zu begreifen. Dies ist eine erste Phase im Zustandekommen eines Bildes.

In der Entwicklung dieses zweiten Aspektes sind drei Phasen zu unterscheiden.

A) Anfängliche Bilder

Der junge Säugling ist noch ganz aufgenommen in und ausgeliefert an alle Eindrücke, die auf ihn zu kommen. Sobald ein Kind stehen kann, kann es die Eindrücke schon viel ruhiger auf sich einwirken lassen. Es kann anfangen, sich ein Bild zu machen von dem, was um es herum vorgeht.

Dazu kommt, dass es langsam anfängt, Sprache zu verstehen. Das ist eine große Hilfe, die Vorgänge aus der Umgebung auch begreifen zu lernen. Wenn die Mutter: „Brei“ sagt, kann das im Kind schon ein inneres Stimmungsbild von Wohlbehagen hervorrufen: In den Stuhl gesetzt werden, die Mutter neben sich haben, der süßliche Geschmack im Mund ... dieses „Totalerleben“ hatte es vorher auch schon, aber das Wort schenkt einen Angriffspunkt zum Begreifen, es bekommt Bildcharakter. Durch die Sprache werden die Welt und die Menschen begreiflich, das Kind ist nicht nur unbewusst in seine Umgebung aufgenommen; jetzt entstehen Bilder zwischen dem Kind und der Welt. In Sprache gekleidete Bilder.

B) Die Bilder breiten sich aus

Im Alter von 2,5 bis 4,5 Jahren kann inzwischen aus einem enormen kreativen Brunnen geschöpft werden, die Sprache hat eine große Aufgabe vollbracht. Die Bilder breiten sich aus. Jetzt entstehen auch: „Was wäre wenn ...“ Bilder. Die schöpferische Phantasie kommt zum Vorschein in Zeichnungen, Bauwerken und Spiel. Auch während des Spielens ist äußere und innere Sprache nötig, um der Geschichte Form und Richtung zu geben. Der Brunnen der Fantasie liegt im unerschöpflichen Bildreichtum des eigenen Inneren, hier leben Bilder von der Umgebung und der eigenen Stimmung. Alles kann jetzt Bild werden, mit Worten bezeichnet werden, abgebildet und umgebildet werden. Es geht in diesem Prozess nicht um das Resultat, sondern darum, dass der kreative Brunnen reichlich strömen kann.

C) Der Strom kann auch inne halten

Jetzt kommen auch Momente, in denen der Strom still stehen kann. Plötzlich kann sich auch eine spiegelnde Oberfläche bilden, in der sich etwas abbilden kann, auf der ein Bild sich verdichten und für einen Moment still stehen kann. Gleich darauf strömt es wieder, und löst das Bild sich auf. Immer öfter kann der Strom angehalten werden. Es zeigt sich, dass die Bilder auf der Spiegelfläche einander ähnlich sehen, dass sie in einen Zusammenhang gebracht werden können, dass sie sich überschneiden können. Diese Fähigkeit, die Bilder aus eigener Kraft an zu halten und sie in Ruhe anschauen zu können, ist Voraussetzung für das Lernen. Sie ist der Ausgangspunkt, um Denkbilder entwickeln zu können.

Der dritte Aspekt der Denkentwicklung. Der Spiegel.

Auch diese Entwicklung vollzieht sich in drei Phasen: Fragen stellen, nach-denken und vor-denken.

A) Fragen stellen

Der kreativen Unbegrenztheit wird am Ende der Kindergartenzeit von selber eine Grenze gesetzt. Wenn ein Kind beginnt, Fragen zu stellen: „Warum tust du das?“ „Warum ist das so?“ steigt es aus der Bilderflut und aus seinem Spiel aus. Es schaut sozusagen auf die Spiegelfläche hin, unter der der Strom der Geschehnisse für einen Moment zur Ruhe kommt. Der erste Ansatz hierzu wird geschaffen, wenn das Kind in seinem dritten Lebensjahr zu Denken beginnt.

B) Nach-denken

Das Denken eines 2,5 jährigen Kindes hat noch einen vorläufigen Charakter. Wenn es „Ich“ zu sich selber sagt, meint es damit gleichzeitig das „Nicht-Ich“ der Außenwelt. Der erste Abstand dazu entsteht, wenn die

Trotzphase beginnt. In der Periode entstehen die Gedanken noch nach den Geschehnissen, das Denken ist noch ein „Nach-Denken“.

C) Vor-denken

Ab 5,5 Jahren kann das Kind auch voraus denken: Auch ohne einen äußeren Anlass kann es Fragen stellen wie z.B. „Ist der Mond genau so groß wie die Sonne?“ Ja, und was antwortet man dann als Erwachsener? Wen fragt das Kind? Und will es eigentlich eine Antwort haben? Mit diesem neuen Schritt spricht sich am Kind das Folgende aus: „Ich entschließe mich dazu, den Strom der Phantasie zu unterbrechen, im Vertrauen darauf, dass sich inzwischen in meinem oberen Pol ein Spiegel gebildet hat, den ich nun dem Lernprozess zur Verfügung stellen kann.“

Durch die Phantasie, durch das Stillstehen und durch das Fragen entwickeln sich im kindlichen Denkorgan, im Gehirn, gewisse Spuren und Formen, die sich danach vertiefen und weiterentwickeln können. Es übt seinen Spiegel, bis es wortwörtlich stehen bleiben kann und sich konzentrieren kann auf die Bilder, die ihm in der Schule angeboten werden, und die die Wirklichkeit der Welt nahe bringen. Das Kind kann jetzt nachdenken und voraus denken, es kann nachbilden und Vorbilder erfassen. Es kann auch Gefühlsbilder entstehen lassen, durch die es sich in der Welt, die es immer mehr begreift, auch zuhause fühlen kann. Wenn es oh so gerne wissen will, wie die Welt wirklich ist, dann ist es reif zum Denken-lernen.

Die Entwicklung des Willens.

Um wirklich etwas wollen zu können und sinnvolle Handlungen auszuführen, muss Bewegung da sein. Aber nicht einfach nur Bewegung. Man muss sich der Umgebung und der Umstände bewusst sein, man muss sich fügen können und sich als Mensch mit etwas verbunden fühlen können. Zu „Ich will“ gehört auch die Verantwortlichkeit für seine Taten. Dieser Prozess des Wollen-lernens dauert ein ganzes Leben lang. In diesem Text lesen Sie nur etwas über die ersten drei Phasen, die sich bis zum 7. Lebensjahr vollziehen.

Diese drei Phasen werden wir nach einander besprechen. Es sind:

- Die Umgebung im Bewusstsein haben
- Einfügen in die Umstände der Wirklichkeit
- Verantwortung tragen können für die eigenen Taten.

Kurz gesagt: Wahrnehmen, Fügen und Autonomie.

Der erste Aspekt der Willensentwicklung: Wahrnehmen.

An den verschwommenen Augen eines Neugeborenen kann man sehen, dass es noch nicht in der Lage ist, seinen Blick zu richten. Heißt das, dass es noch nichts sieht? Es sieht bestimmt etwas, aber das wird anders sein, als wir es durch unser gewöhnliches Sehen kennen. Es sieht aus, als ob das kleine Kind noch träumt, so wie unser Blick auch nicht auf etwas gerichtet ist, wenn wir vor uns hin starren. Aber der Säugling starrt nicht, seine Augen bewegen sich immerhin, als suchten sie etwas. Vielleicht könnte man sagen: Die Augen werden noch bewegt. Die Augenbewegungen ähneln den Bewegungen der Gliedmaßen in dieser Periode, die „general movements“ genannt werden. Graziöse, tänzerische Gliederbewegungen, die das Kind später so nie wieder machen wird. Als würde es durch eine unsichtbare Kraft bewegt. Dieses Von-außen-bewegt-werden ist ein Bild, das gut zu der Beeinflussbarkeit eines Säuglings passt: Alles, was in seiner Umgebung geschieht, bringt ihn in Bewegung. Es sei denn, er schläft.

Das Sehen fasst zwei entgegengesetzte Bewegungen zusammen (für die anderen Sinne gilt vergleichsweise dasselbe):

Es gibt eine nach innen gerichtete und eine nach außen gerichtete Sehaktivität. Das Neugeborene hat noch keinen nach außen gerichteten Blick, kann seinen Blick noch nicht richten. Die Welt schaut in sein Inneres, und es hat noch kein Bewusstsein von seiner Umgebung. Erst wenn es lernt, durch seine Augen hindurch nach außen zu blicken, kann es sehen. In der Begegnung dieser zwei Sehströme entsteht eine Wahrnehmung. Bis dahin ist die Wahrnehmung vage, unkontrolliert. Nach und nach beginnt das Kind zu sehen, zu erfühlen und zu schmecken, was es zu sehen und zu ertasten gibt. Wahrnehmen ist also ein aktiver Prozess. Der Wille ist daran beteiligt. Davor ist die Umwelt nur Wirkung von außen nach innen. Später wird die Umgebung wahrgenommene Außenwelt, die mit den Sinnen erlebt werden kann, also Sinneswelt. Das Üben der Sinne ist ein lebenslanger Prozess, aber in den ersten 2-3 Jahren wird der wichtigste Schritt dazu gemacht.

Der zweite Aspekt der Willensentwicklung, Fügen in drei Phasen dargestellt:

A) Die Wahrnehmungen zeigen sich bedeutungsvoll, nicht neutral; es geht eine Wirkung von ihnen aus. Was die Augen sehen, wollen die Händchen ergreifen. Diese Neigung ist vor allem in den ersten Jahren sehr stark, keine Ermahnung kommt dagegen an. „Das darfst du

nicht“, „Nicht in den Mund nehmen!“ das führt nicht zur gewünschten Unterbrechung zwischen Wahrnehmung und Handlung. Und doch ist es wichtig, dass diese Unterbrechung gelernt wird. Das Kind muss dazu heranreifen, auch etwas *nicht* tun zu können, um nicht ein durch seinen Instinkt gesteuertes Wesen zu bleiben.

B) Ab 2 bis 3 Jahren wird es normal, das man ein Kind auch von Weitem durch die Sprache anleiten kann. Die Sprache hat sich inzwischen zu einem gemeinsamen Faktor zwischen Eltern und Kind entwickelt und Verbundenheit geschaffen. Die Sprache kann übrigens hier auch nonverbal sein, auch Gebärden und Mimik wirken wie eine Sprache. Kleine Kinder, die nicht mit derselben Sprache aufgewachsen sind, können dadurch doch gut miteinander spielen. Das Spiel wird so zu einem idealen Erzieher in dieser zweiten Phase der Willensentwicklung. Geben und nehmen, Freude und Leid, aufbauen und abbrechen, Phantasie und Enttäuschung ... wo kann man das besser lernen als in der wahren „Als-ob-Welt“ des Spielens? Im Tätig-sein lernt das Kind, sich zu fügen. Es lernt, seine Wünsche an die Möglichkeiten anzupassen und seine Pläne zusammen mit anderen zu realisieren. Bis zum 2,5. Lebensjahr ist das gemeinsame Spiel noch ein Nebeneinander. Jetzt wird es zum Miteinander.

C) Vom 4,5. bis zum 5. Lebensjahr lernt ein Kind, wie es, eventuell zusammen mit einem anderen Kind, einen Plan machen kann um dann das gemeinsame Spiel auszuführen.

Der dritte Aspekt der Willensentwicklung im Alter von 4 2/3 bis 7 Jahren.

Autonomie – Wahrnehmen und Fügen sind nicht die einzigen Vorbedingungen für die Schulreife. Sobald der Brunnen der Phantasie nicht mehr unbegrenzt quillt, wird es Zeit sich langweilen zu können. Nichts ist schöner als ein 6-jähriges Kind, das plötzlich alles Spielen um sich herum dumm und langweilig findet. Dieser Moment der Einsamkeit, des Abgetrenntseins vom tragenden Strom des gemeinsamen Spielens, kündigt einen neuen Entwicklungsschritt an. Nach einiger Zeit entstehen dann neue Pläne: zusammen mit Schulkameraden wird ausgedacht, was man morgen zusammen machen will. Wer der Anführer der Truppe sein wird, ist dann eine neue, spannende Frage. Abwechselnd vielleicht? Die Pläne lösen sich zu Anfang im Eifer des gemeinsamen Spielens schnell wieder auf, aber zunehmend soll die Ausführung der Pläne, die gemacht wurden, auch den Vorstellungen entsprechen, die jetzt der Wahrnehmung der Wirklichkeit entspringen. Schritt

für Schritt lernt das Kind, Aufgaben auf sich zu nehmen und sie auch auszuführen. Die Entrüstung ist dann auch groß, sobald zuhause oder in der Schule eine selbständig ausgeführte Aufgabe nicht genug gewürdigt wird. Jetzt wird es Zeit für Projekte, die über mehrere Tage laufen. Das Abbrechen von etwas das mit viel Einsatz aufgebaut worden ist, befriedigt nicht mehr: „Wir machen morgen weiter!“ Auf diese Art lernt das junge Kind, Pläne zu schmieden, sich selber und andere Kinder zu leiten. Wenn dabei etwas schief geht, ist das gar nicht schlimm, das Kind ist jetzt daraufhin ansprechbar. Nach der gemeinsamen Phase ist das Kind dann angekommen in seiner eigenen, manchmal eigenwilligen Innenwelt. Natürlich kann es noch nicht voll verantwortlich gemacht werden für seine Taten, wie man das bei einem Jugendlichen in der Pubertät erwartet. Mit Autonomie ist hier die Phase der Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit gemeint, die ein Kind erreicht hat wenn es mit sechs Jahren in die erste Klasse kommt.

Wenn das Kind gut geübt hat, ist es nun umgeben von einer Schöpfung, die es bewundern kann, hat es genügend Zurückhaltung gelernt um sich fügen zu können, und hat es gemerkt, dass ihm Respekt entgegengebracht wird, wenn es sich an sein Wort halten kann.

Die Entwicklung des Gefühls

Ein junges Kind ist, was sein Gefühl betrifft, vollständig in seine Umgebung aufgenommen. Stimmungen und Gefühle aus dem Umkreis haben ihre Resonanz im Innern des Kindes. Man könnte sagen: Das Innere des Kindes ist noch nicht Inneres.

Die Entwicklung eines gesunden Gefühlslebens, eines gesunden emotionellen und kreativen Lebens, beginnt mit dem absoluten und tiefen Erleben von Sicherheit. Die Nestwärme ist die Basis, auf der sich eine Persönlichkeit entwickeln kann. Das Selbstvertrauen, das Gefühl der Daseinsberechtigung, kann sich später daraus entwickeln. Das Selbstvertrauen kann so weit wachsen, dass das Kind die Grenzen der sicheren und vertrauten Umgebung, die seine Eltern ihm bieten, untersuchen will. Hieraus entsteht eine erste Form des Selbstbewusstseins. Das Kind wird eigenwillig und vielleicht sogar trotzig.

Inzwischen hat es auch die äußere Welt schon entdeckt. Es hat Wahrnehmungen durch seine Sinnesorgane, auf die es immer mehr vertrauen lernt. Es kann selbständig wahrnehmen und sich ein eigenes Bild von

den Dingen machen, absehen vom Urteil anderer. Das ist eine großartige Erfahrung, die ihm ein neues Gefühl der eigenen Wertigkeit verschafft. Es entdeckt, dass es eine Innenwelt gibt, aus der man anderen Menschen etwas mitteilen kann, die man gegebenenfalls aber auch verschlossen halten kann. Vielleicht übt es das mit seinem Teddybären, mit dem es seine Erlebnisse teilt. Letztendlich hat das Kind im Alter von 6 Jahren eine Selbstständigkeit erreicht, die es ihm ermöglicht, zur Schule zu gehen. Es ist jetzt imstande, um Hilfe zu bitten, es kann Trost empfangen, Kritik vertragen und Dankbarkeit zeigen.

Auch in der Entwicklung des Gefühlslebens kann man also verschiedene Phasen unterscheiden. Ihrer Art gemäß, sind sie schwerer in allgemeine, objektive Begriffe zu fassen. Sie sind nämlich sowohl abhängig von der Denk- und Willensentwicklung als auch von den Umgebungseinflüssen, und nicht zuletzt auch noch stark individuell verschieden.

- So kann es in extremen Fällen geschehen, dass die Gefühlsentwicklung stark durch das Denken beeinflusst wird. Solche Kinder können nur schwer spontan reagieren. Wenn ein solches Kind sich zum Beispiel stößt und ein Erwachsener will es trösten, sagt es: „Ist gar nicht so schlimm. Was Alex gestern hat, war viel schlimmer“. Der Erwachsene merkt, dass das Kind erst Abstand von dem Geschehen nimmt, eine Meinung von sich gibt, und diese Meinung mit Gefühl verwechselt.
- In einem anderen Beispiel reagiert das Kind durch Aufnehmen der Gefühle, mit der es umgeben ist. In so einem Fall sieht das Kind hilflos zur Mutter hin, wenn es etwas gefragt wird. An der Mimik der Mutter liest es dann schnell ab, dass diese ablehnend reagiert, und sagt dann: „Nein, ich möchte nicht.“ Solche Kinder können in der Entwicklung ihres eigenen Gefühl träge werden. Sie brauchen sozusagen kein eigenes Gefühl zu entwickeln und beziehen alles, was sie in der Hinsicht brauchen, aus ihrer direkten Umgebung.
- In einem anderen Fall entwickelt das Kind kein eigenes Gefühlsleben, weil es z.B. ständig von heftigen Emotionen anderer umgeben ist. Es lernt dann, auf alles zu reagieren, sich stark nach außen zu wenden, wodurch sein eigenes, ruhiges Innenleben zu kurz kommt. Es hat keine Ahnung von seinen eigenen Gefühlen, ist ständig bereit, unerwartete Stimmungen aus der Umgebung aufzunehmen.

Wie gesagt entwickelt sich das Gefühl in der atmenden Bewegung zwischen Hingabe an die Welt und Verweilen im eigenen Innern. Für ein junges Kind ist die Umgebung noch vorherrschend und das Kind hat noch nicht die Fähigkeit, sich vor der Umgebung zu verschließen. Die Möglichkeit des oben genannten Atmens kommt erst langsam an das Kind heran, und ungefähr in der Zeit des Übergangs in die erste Klasse kommt sie in Sicht. Das Kind kann dann, wenn es sich in einer sicheren Situation befindet, schon überraschend originell seine Gefühle äußern. Fühlt es sich unsicher, schweigt es, oder spricht eine allgemein gehaltene Antwort aus.

Atem und Sprache

Der Atem ist Träger der Sprache. Die Sprache ist Träger der Verbundenheit zwischen Menschen. An der Sprachentwicklung lässt sich daher Vieles über die Phasen der Gefühlsentwicklung ablesen. Zu Anfang ist das Kind umgeben von Sprache, es wird umhüllt und geformt durch sie. Dann fängt es selber an zu babbeln und Laute auszusprechen. Im günstigen Fall führt das zur Kommunikation mit den Eltern und anderen Menschen in der Umgebung. Dann gewinnen die Laute mehr und mehr an Bedeutung. Sie fangen an, dem Kind etwas mitzuteilen. Danach kann es nicht nur die Worte, sondern auch die Bedeutung der Worte erfassen und nach und nach selber aussprechen.

Das ist notwendig für die Entwicklung des Denkens (es weiß was es sagt), aber auch für die Gefühlsentwicklung. Die Sprache stellt das Kind in eine bedeutungsvolle Wechselwirkung mit der Umgebung hinein.

Nicht nur Geborgenheit und Sicherheit sind Voraussetzungen für eine gesunde Gefühlsentwicklung. Auch Enttäuschung und Einsamkeitsgefühle sind notwendige Erlebnisse. Enttäuschungen erfahren und hinnehmen, Einsamkeit erleben und aushalten, lehren ein Kind hinnehmen und aushalten im Allgemeinen. Wie sollte es das sonst lernen? Eine bestimmte Reife auf dieser Ebene braucht das Kind, um lernen zu können. Es muss sich selber vertrauen können, sich in der Klasse wohl fühlen und den Lehrer so wahrnehmen und zulassen können, dass es ihm vertrauen kann, dass es hören und begreifen kann, was er erzählt.

Die Beurteilung der Gefühlsreife ist viel weniger objektiv abzugeben als eine Einschätzung der Lernreife und der Schulreife. Bevor man es merkt, beschreibt man an

Stelle der Eigenschaften des Kindes die seiner Umgebung. Die Gefühlsreife wiegt weniger schwer als die Denk- und Lernreife, wenn es um die Frage geht, ob ein Kind in die erste Klasse kommen soll oder nicht. Sie kann höchstens ein zusätzliches Kriterium für den Beschluss sein.

Die Art der Schule, die Größe und Zusammensetzung der ersten Klasse, die Erfahrung des Lehrers sind genauso wichtige Faktoren wie die emotionellen und sozialen Fähigkeiten des Kindes. So etwas lässt sich schlecht in einem objektiven Urteilssystem unterbringen. Wenn man an dem Schritt in die erste Klasse zweifelt, muss man auch einschätzen, ob ein eventuelles zusätzliches Kindergartenjahr dem Kind helfen würde.

Körperliche Merkmale

Bisher haben Sie lesen können, wie der Prozess des Denkreif- und Schulreif-werdens sich ausdrückt in der Entwicklung verschiedener Fähigkeiten und des Benehmens eines Kindes. Im folgenden Abschnitt wollen wir den körperlichen Aspekt davon besprechen. Wir gehen ja davon aus, dass ein Kind nicht nur durch sein Benehmen und seinen Stil, sondern auch durch seinen leiblichen Ausdruck zeigt, wie weit es in seiner Entwicklung gekommen ist. Mit anderen Worten: Wenn wir gut hinschauen, muss es möglich sein, an der Gestalt und der Motorik, am Augenaufschlag und an Essgewohnheiten zu erkennen, inwiefern ein Kind sich in seine Körperlichkeit eingelebt hat. Abstrakter gesagt: Inwiefern sein Geist seine Leiblichkeit schon durchdrungen und umgeformt hat. * In anthroposophischer Sprache: in wie weit der Formkräfteleib, der Ätherleib schon geboren ist.

In seinem Buch *Die Entwicklungsphasen des Kindes*¹ beschreibt Bernard Lievegoed die aufeinander folgenden Entwicklungsphasen Streckung, Füllung und Reifung, die sich in jeder Siebenjahresperiode finden lassen. Damit ist eine Entwicklungsrichtung von unten nach oben beschrieben. Die Streckung von den Gliedmaßen aus, die Füllung vor allem des Rumpfes, und die Reifung vom Kopf aus. Das ist die Entwicklungsrichtung des Denkens.

Lievegoed beschreibt weiter, wie das Kind sich während dieser drei Phasen präsentiert. An der Motorik lässt es sich besonders deutlich beschreiben: Der Weg geht vom Bewegungschaos des jungen Kindes über die emotionell geladenen Bewegungen der Kindergartenzeit bis hin zur

1 ISBN 9783880691230



Figur 3

In dieser Figur sind die folgenden Abschnitte zusammengefaßt. An der linken Seite die Entwicklung des Denkens, rechts des Wollens

zielgerichteten Geschicklichkeit des schulreifen Kindes. Das ist die Entwicklungsrichtung des Willens: Von außen nach innen. Gleichzeitig gibt es eine Willensentwicklung von oben nach unten. In ihrer ersten Phase bringen Wahrnehmung und Eindrücke das Kind in Bewegung, oft in Verbindung mit Unruhe. In der zweiten Phase entwickelt sich das Wechselspiel mit der Umgebung durch das Spielen. In der dritten Phase kann man einem Kind schon einen Auftrag geben. Es kann dann seine Gliedmaßen aus der Vorstellung heraus in Bewegung bringen.

Die leibliche Seite der Denkentwicklung

Diese Merkmale der Denkentwicklung kann man vor allem an der kindlichen Gestalt ablesen.

Der leibliche Aspekt der ersten Phase der Denkentwicklung

Das Stehen – Das Sich-Aufrichten beginnt mit einem zur-Ruhe-kommen des Bewegungschaos. Das drückt sich äußerlich aus in der Art, wie das Kind seinen Kopf trägt. Das Kind, das gerade eben erst steht, ist sozusagen noch eine ganz ungegliederte Gestalt. Erst mit 2 Jahren wird der Hals sichtbar, aber der Bauch wölbt sich noch nach vorn und die Wirbelsäule ist noch eine ziemlich gerade Linie. In der Kindergartenzeit bewegt sich das Kind, wenn es gesund ist, noch elastisch und gelenkig. Es ist in der Bewegung ganz es selber. Stillste-

hen, das Gleichgewicht wahren ... das gehört noch nicht zu ihm. Das entsteht erst in der dritten Phase. Der Rücken bekommt dann seine charakteristische doppelte S-Form, das Kind kann entspannt gerade stehen mit den Füßen nebeneinander. Mit einem Buch auf dem Kopf laufen zu üben, ist ein beliebtes Spiel, das erst gelingt, wenn die Bewegung aus der Mitte heraus gesteuert werden kann, der Kopf stillhalten kann und die Beine unabhängig davon ihre Arbeit tun.

Der leibliche Aspekt der zweiten Phase der Denkentwicklung

Das Bild – Ab 2,5 oder 3 Jahren kann der innerliche geistige Reichtum des Kindes sich in Bildern manifestieren. Glücklicherweise will das Kind seine inneren Bilder gern mit uns teilen: Wenn es spielt oder zeichnet, zeigt es uns, welche Bilder in ihm leben. Wenn wir ihm vorlesen, fühlen wir, wie es die Bilder in sich aufnimmt und sie innerlich bewegt. In dieser Phase lernt das Kind, seiner Muttersprache neue Bilder zu schenken. Neue Wortschöpfungen, originell zusammengestellte Worte, die uns als Erwachsene so rühren können, dass wir sie aufschreiben, um sie zu bewahren als Erinnerung für später. Es handelt sich hier nicht darum, dass das Kind die Worte vielleicht noch nicht richtig aussprechen kann oder uns nicht richtig verstanden hat – in diesem Alter muss jedes Kind eigentlich neue Worte erfinden, denn seine schöpferische Bildekraft erstreckt sich bis in das kulturelle Element der Sprache hinein.

Der leibliche Aspekt der dritten Phase der Denkentwicklung

Der Spiegel – Das oben Genannte verändert sich in der dritten Phase, die Phase des Bespiegelns. Ein Kind im Alter von 5,5 bis 6 Jahren möchte die Worte gern im richtigen Sinne gebrauchen und sie korrekt aussprechen können. Falls jetzt noch neue Worte entstehen, sind es oft Erfindungen oder unsinnige Reime. Gleichzeitig können jetzt Pausen in den Sprach- und Wortstrom eintreten. Der Blick kehrt sich nach innen, das Kind ist imstande, „über etwas zu brüten“. Manchmal kommt es danach mit einer Frage, manchmal ein erstaunter Blick oder ein tiefer Seufzer. Wenn man Zeuge eines solchen Momentes ist, kann man fragen: „Begreifst du es?“ oder „schwierig, was?“

Wenn es dann den nächsten Tag noch einmal zurückkommt auf seine Frage, weiß man, dass sein Kopf jetzt lernbereit geworden ist.

Die Gestalt verliert jetzt sein kleinkindliches Aussehen, der Bauch wird schlanker, und eine Taille hält jetzt die

Hose auf ihrem Platz, der Rippenbogen hat einen spitzen anstatt eines stumpfen Bogens bekommen.

Die leibliche Seite der Willensentwicklung

Es ist schwierig, sich bei einem ähnlichen Entwurf zur Beschreibung der Willensentwicklung kurz zu fassen, äußert das Kind sich doch in seinem Hunger nach Entdeckungen, in der Lebendigkeit seines Spiels und der Geschicklichkeit seiner Bewegungen. Ein Teil der Schulreifetests richtet sich auf die Untersuchung dieser Seite: Kann das Kind mit einer Hand werfen und fangen, kann es auf einem Bein hinken und tauspringen, ist es lateralisiert,² sind seine unwillkürlichen Bewegungen zum großen Teil schon verschwunden,³ und so weiter. In den folgenden Abschnitten können Sie lesen, wie die „Innenseite“ dieser Willensentwicklung aussieht. Die Frage lautet: Was geschieht im Körper des Kindes, während es die drei Stufen der Willensentwicklung durchmacht?

Die leibliche Seite des ersten Aspektes der Willensentwicklung. Das Wahrnehmen

Wir unterscheiden drei verschiedene Phasen.

- Die erste Phase. Was passiert innerlich, wenn das Kind wahrnimmt? Um eine Antwort auf diese Frage geben zu können, müssen wir die Annahme, das Kind nehme auf die gleiche Art wahr wie wir, vergessen. Je jünger eine Kind ist, desto weniger Details es wahrnimmt. Kurz lenkt es seine Aufmerksamkeit auf ein glänzendes Blatt, dann wird sein Blick wieder diffus. Kein Eindruck, auch jeder sinnliche, bleibt außerhalb des Kindes, so wie es bei gesunden Erwachsenen der Fall ist. Jeder Eindruck wirkt bis tief in den Leib hinein. Die Farben und Klänge der Welt färben und durchklingen das Kind. Das ist auch richtig so, denn so bildet es sich seinen Leib, seiner Umgebung gemäß in der es aufwächst. Aber so kann es natürlich nicht immer bleiben, nach und nach verschiebt sich die Sinneswahrnehmung immer mehr in Richtung Peripherie. Das Kind beginnt, aus seinen Augen herauszuschauen, die Außenwelt als Außenwelt zu betrachten. Solange der Tisch noch die Schuld dafür bekommt, dass es sich gestoßen hat und ihm sein Bein weh tut, ist dieser Schritt noch nicht vollzogen.
- Die 2. Phase. Die Wahrnehmung verändert sich. In der Mittelphase, von 2½ bis zu 4½ Jahren, ist die Wirkung der Wahrnehmungen immer mehr auch emo-

tionell gefärbt. Jetzt kann das Kind wahrnehmen, dass die Luft z.B. „drohend“ aussieht, die Wärme drückend ist oder eine Stimme tröstend wirkt. Das ist keine rein sinnliche Wahrnehmung mehr. Es kann dem Kind helfen, wenn es in dieser Phase dazu eingeladen wird, seine Wahrnehmungen in Erfahrungen zu verwandeln. Der Erwachsene kann dabei helfen, die Gefühle in Worte zu fassen, z.B.: „So ein großer Lastwagen! Da hast du dich erschrocken!“

- Die 3. Phase. Der nächste Schritt auf dem Weg in die Schulreife ist jetzt, die Außenwelt so sehen zu lernen, wie sie wirklich ist. Die Wirklichkeit, und nichts anderes als die Wirklichkeit. Der Sonnenuntergang macht den Himmel orange-rot. „Dieses Lied kenne ich schon „oder eine Szene wie: „Du weißt doch, dass ich keinen Broccoli mag!“ „Schmeckst du ihn denn heraus?“ „Nein, aber ich habe doch gesehen, wie du ihn in den Topf getan hast!“ In dem Moment ist der Sechsjährige damit beschäftigt, die Eindrücke außer sich zu lassen, seine Sinne ganz an die Peripherie seines Organismus zu lenken.

Die leibliche Seite des 2. Aspektes der Willensentwicklung. Das Fügen

Die Entwicklung des Fügen-Könnens beginnt in der zweiten Phase.

- In der mittleren Phase vom 2½ bis zum 4½ Jahr liegt der Schwerpunkt der Willensentwicklung auf dem Erobern der Außenwelt: Das Kind will sie begreifen und an ihr teilnehmen, statt sie nur wahrzunehmen. Die Welt besteht für ein 2½ bis 5jähriges Kind nicht aus der abstrakten Außenseite, die wir Erwachsenen vielleicht für die echte Welt ansehen, sondern ist voll von geheimnisvollen Wirkungen. Für ein Kindergartenkind hat alles eine Bedeutung, und Zwerge gibt es wirklich! Wenn es gerade keine sieht, heißt das nur, dass sie weggelaufen sind – gerade eben waren sie noch da. In diesem Alter ist das Kind ein magischer Realist. Der Bauklotz ist ein Boot, und im nächsten Moment eine Ampel. „Ich bin der Direktor vom Zirkus, und du bist der Löwe!“ Das Kind dieses Alters ist der selbstverständliche Mittelpunkt der Schöpfung, denn es steht mitten in ihr. Das Leben schreitet von einem Fest zum nächsten, von einem Theaterstück zum andern, von einem Drama zum folgenden. Der Erwachsene gibt sich am besten zufrieden mit seiner Rolle als Bühnenhilfe und Requisiteur. Innerhalb der

2 Unter Lateralisation verstehen wir das Entwickeln einer dominanten Seite im Gebrauch von Händen, Füßen, Augen und Ohren.

3 Das junge Kind hat die starke Neigung, seine Gliedmaßen symmetrisch zu bewegen. Die eine Hand macht unbewusst die Bewegungen der anderen mit. Das führt zu den symmetrischen unwillkürlichen Bewegungen.

festen Rollenverteilung und in dem felsenfesten Sicherheitsgefühl seiner Kinderwelt kann das Kind seine Magie ausleben. Es ist in diesem Moment einem Theaterstück, das wir die erste Klasse nennen, noch nicht gewachsen! Dazu muss sich die Magie in der 3. Phase erst noch in Interesse verwandeln.

Die leibliche Seite des dritten Aspekts der Willensentwicklung. Der Autonomie.

Die Entwicklung der Autonomie beginnt in der ersten Phase.

- Innerhalb der Willensentwicklung muss die Magie sich zu Interesse umbilden. Das geschieht, wenn alles gut geht, ganz von selbst!

In der dritten Phase der Willensentwicklung beginnt ein grenzenloses Interesse hervorzubrechen. Interesse in Menschen, ihre Äußerungen, oder in Naturerscheinungen. Jetzt wird es Zeit, dass das Kind eine eigene Aufgabe bekommt, zum Beispiel ein Tier zu pflegen. Es kann nun auch in einer anderen Familie übernachten und sich dort an die „fremden“ Gewohnheiten anpassen. Sobald es sich in so einer Situation zu helfen weiß, kann es vielleicht auch den Schritt in die Schule wagen.

Das ist der Schritt in die Autonomie, und dieser Schritt, der es bis in die tiefsten Lagen seiner Leiblichkeit macht, wird am sichtbarsten im Stoffwechsel. Das Kind kann jetzt das Essen der Erwachsenen mitessen und verdauen, es kann selbst auf die Toilette gehen und braucht dabei keine Hilfe mehr. Es schaut neugierig in die Welt, geht auf sie zu und wird schnell müde an ihr. Aber schon nach kurzer Zeit kommt es durch eine neue Idee wieder zu neuer Kraft. Das Kind kann eine Strandwanderung machen und durchhalten, auch wenn es all seine Energie kostet. Mit anderen Worten, es ist jetzt imstande, sich etwas vorzunehmen (aus dem Denken heraus) und es auch zielsicher auszuführen (aus seiner Autonomie heraus). Ein Kindergartenkind muss man auf so einer Wanderung noch durch Singen und Erzählen unterstützen. Ein Schulkind schafft das schon auf eigene Kraft, weil es sich etwas vorgenommen hat. Es kann morgen und übermorgen wieder weiter laufen.

Am Zahnwechsel wird deutlich, dass das Kind jetzt etwas Neues hervorbringt, etwas, das ganz aus eigenen

Kräften heraus entstanden ist. Die Zähne werden in den Kiefern, im oberen Pol, angelegt. Es sind die Formkräfte von oben, die die Zähne entstehen lassen, während die Kräfte von unten, die Stoffwechselkräfte, dafür sorgen, dass die Zähne hervorkommen. Das erste Gebiss verschwindet, die Milchzähne fallen aus, und das neue Gebiss schiebt sich hervor.⁴

Allgemeiner gesagt: Durch die Kräfte des Stoffwechsels wird das Alte zur Auflösung gebracht und kommt das Neue ans Licht.

Ich-Entwicklung

Ein schulreifes Kind hat Autonomie erworben. Das ist vor allem ein Zeichen der Ich-Entwicklung, die sich im 3-Jahres-Rhythmus vollzieht. Die Lernentwicklung folgt dem 7-Jahres-Rhythmus. Über die erste 7-Jahres-Periode lesen Sie in diesem Text.

Natürlich gibt es daneben auch den Jahresrhythmus, der ein Kind jedes Jahr ein Jahr älter werden lässt. Nicht nur sein Körper wird ein Jahr älter, auch innerlich vollzieht es die dazugehörigen Schritte.

Der sich mehr im Verborgenen abspielende 3-Jahres-Rhythmus zeigt sich an folgenden Lebensabschnitten: Geburt, 3.-6.-9.-12.-15.-18.-21. Jahr. Diese Entwicklungsschritte sind vom Ich aus gesehen eine Realität. Mit jedem dieser Schritte bekommt das Kind mehr Gelegenheit, neue Fähigkeiten zu entwickeln auf dem Weg zu Autonomie und Freiheit. Mit sechs Jahren macht es nicht nur einen Schritt, sondern gleich einen Sprung! Dieser Sprung muss es über den Abgrund des Zögerns und Sich-nicht-trauens hinweg heben. Nur die Tatsache, dass ein Kind so gern groß werden will, macht, dass es sich traut zu springen, ansonsten würde es einen solchen Sprung nicht wagen.

In den meisten europäischen Ländern kommen die Kinder nicht mit sieben Jahren in die erste Klasse, wenn sie schul- und denkreif geworden sind, sondern schon im Alter von 6 Jahren. Vom Standpunkt des 3-Jahresrhythmus' aus gesehen ist das zu verstehen.

Ein 6-jähriges Kind ist in jeder Hinsicht ein ganz besonderer Mensch.

⁴ Es ist eine der wichtigsten Entdeckungen Rudolf Steiners, Gründer der Anthroposophie, dass das Kind zum Denken und fürs Gedächtnis genau dieselben Kräfte anspricht, mit denen es auch seinen Leib aufbaut. Ätherkräfte heißen sie in der Anthroposophie. Das sind sowohl Lebenskräfte als auch Formkräfte. Das Gebiss ist ein Abbild dieser Kräfte. Darum ist der Durchbruch der bleibenden Zähne ein wichtiger Hinweis auf die Schulreife, wobei es nicht unbedingt so sein muss, dass ein früher Zahnwechsel auch frühe Schulreife bedeutet.

Das sechsjährige Kind

Wo es auch ist, noch im Kindergarten oder schon in der ersten Klasse, das sechsjährige Kind befindet sich in einer wichtigen Übergangsphase, die wir in diesem Text beschreiben wollen.

Davon ausgehend, dass die erste Phase der Kindheit sieben Jahre dauert, steht das Kind mit sechs Jahren vor einer Schwelle, besser gesagt vor zwei Schwellen: Erstens wird der Denkapparat, der Spiegel des Gehirns, konsolidiert, und zweitens muss das Kind jetzt alles, was es lernen soll, selbständig aufnehmen können.⁵

Das sechsjährige Kind steht vor der Aufgabe, den Spiegel zu vervollkommen, seinen physischen Leib in die richtige Form zu bringen. Wenn das sorgfältig geschieht, steht das Gehirn für den Rest der Schulzeit zur Verfügung als Grundlageorgan für das Lernen.

Doch der Mensch lernt mit seinem ganzen Körper, nicht nur mit dem Gehirn. Wenn der Kopf frühzeitig zum Lernen angeleitet wird, tritt dadurch eine Art Notreife ein, die später Lernstörungen verursacht.

Das sechsjährige Kind steht vor der Herausforderung, den Sprung in die Autonomie zu bejahen, während es auch noch gern Hilfe in Anspruch nehmen will und hören möchte, was es tun soll, um Respekt zu erhalten. Etwas selber machen dürfen und etwas können zu wollen, kostet Mut. Vor dieser Mutprobe zögern viele Sechsjährige noch. Sie wissen noch nicht, was sie wollen. „Er langweilt sich im Kindergarten, er muss jetzt wirklich in die erste Klasse“, könnte eine Schlussfolgerung sein. Die Frage ist dann, ob die Langeweile nicht vielleicht eine Äußerung der Zweifel ist, die es innerlich hegt.

Es hilft dem Kind wenig, wenn wir in dieser Phase zu ihm sagen: „Du brauchst keine Angst zu haben, du kannst es bestimmt!“ „Es wird in dem Falle etwas tun, weil wir ihm sagen, was es tun soll. Wie wunderbar ist es, wenn ein Kind den Sprung aus eigener Bewegung schafft! Wir können ihm helfen, einen Anlauf zu nehmen, aber vor allem müssen wir die Geduld nicht verlieren, und ihm die Chance geben, die Kraft zum Sprung in sich selber zu finden.

Zu früh / zu spät

Allerhand Zweifel im Gespräch über die Schulreife führen zu der Frage: Was sind die Folgen einer zu frühen oder zu späten Einschulung?

Es kann geschehen, dass ein Kind noch recht jung in die erste Klasse kommt und es dort dennoch in Ruhe üben kann, seine Aufgaben als Sechsjähriger zu bewältigen. Dann ist es nicht zu früh eingeschult worden.

Ebenso möglich ist es, dass ein Kind schon älter ist, wenn es in die erste Klasse kommt, und schon im letzten Kindergartenjahr die Chance hatte, seine Verantwortlichkeiten als Sechsjähriger zu üben. Dann ist es in unserem Sinne nicht: „zu spät“.

Was heißt dann also: „zu früh“ oder „zu spät“?

Zu früh geweckte Denkkkräfte

Zu früh die Denkkkräfte anzusprechen und mit einem unvollkommenen Spiegel anfangen zu lernen, hat im ersten Moment noch nicht so viele Folgen. Das Kind sieht höchstens blass aus und ist nach der Schule sehr müde. Aber auf längere Zeit hat das Folgen für die Gesundheit. Die noch nicht ordentlich durchgebildete Leiblichkeit ist anfälliger für bestimmte krankmachende Einflüsse. Hierbei handelt es sich um Krankheiten, die ein schnelleres Altern zur Folge haben, wie z.B. Rheuma oder COPD.

Zu früh beanspruchte Willenskräfte

Ein zu früher Appell an die Selbständigkeit macht ein Kind innerhalb kürzester Zeit abhängig. Es arbeitet, weil die Erwachsenen sagen, dass das sein muss. Das wird ein paar Jahre gut gehen, in der Pubertät kommt es dann allerdings zu Mutlosigkeit und Desinteresse, die auf dem vorher beschriebenen Mutsprung beruhen. Auf Dauer wird ein Mensch davon unsicher und ängstlich. Vielleicht wird er das als junger Erwachsener versuchen zu kompensieren und sich selber und seinen Mitmenschen dann ein äußerlich mutiges und selbstsicheres Betragen vorspielen.

Zu spät entwickelte Denkkkräfte

Durch zu spätes Beanspruchen seiner Denkkkräfte wird das Kind träge im Denken. Was dann entsteht, ist z.B. ein hochbegabtes Kind, das in der Schule zu wenig leistet. Auf Dauer suchen die ungebrauchten Kräfte sich einen ande-

5 Mit anthroposophischen Begriffen beschrieben ist der zuerst genannte Schritt der des Abschließens der Entwicklung des physischen Leibes, der zweite der des Geborenwerdens des Ätherleibes. Es ist nicht von Wichtigkeit, wie wir diese zwei Schritte benennen, sondern dass wir uns einen Begriff von ihnen machen können, um damit die ersten sieben Jahre zu verstehen.

ren Ausweg, und es können unangenehme Verhaltensstörungen auftreten wie z.B. Grenzenlosigkeit, Grenzen missachten oder Gefahrensuche. Dieses kann außerdem zu Gesundheitsproblemen wie Infektionskrankheiten, Allergien oder Autoimmunkrankheiten führen.

Zu später Gebrauch der Willenskräfte

Wenn das Kind den Sprung zu spät macht, wird der fortwährende Entwicklungsstrom unterbrochen. Das Kind beginnt schon bald, Unsinn zu machen in der Klasse, Macht auszuüben, unangenehme Streiche auszuhecken. Später wird er sich als Klassenältester mit der auf diesem Weg erworbenen Autorität durchsetzen müssen, während er den innerlichen Sprung vielleicht noch immer nicht gewagt hat. Auf Dauer wird dieses „zu spät“ keine großen Probleme mit sich bringen, der Altersunterschied weicht irgendwann, und die Forderungen des Lebens geben diesem Kind die Chance, seinen nicht gewagten Sprung reichlich zu kompensieren.

Untersuchen der Schulreife

Es kann sein, dass Sie an diesem Punkt im Text angekommen sind und leichte Zweifel fühlen: Es ist ja alles schön und gut, die Entwicklung ist ja sehr interessant, aber wie entscheide ich jetzt, ob mein Kind in die erste Klasse soll oder nicht?

Der Zweifel ist berechtigt, denn dieser Text will Einzelheiten verdeutlichen, und gleichzeitig nichts in ein Schema pressen. Es wäre nicht richtig, diesen Text mit einer Liste von Kriterien abzuschließen, anhand welcher Sie Fragen über die Schulreife ihres Kindes einfach abhaken könnten: Bei 15 Punkten oder mehr soll das Kind in die erste Klasse, bei weniger als 14 Punkten bleibt es noch ein Jahr im Kindergarten

Die Beschreibung sollte sie dazu einladen, die Entwicklungsschritte ihres Kindes sehen zu lernen und innerlich nachvollziehen zu können. Diesen Prozess kann man mit einer Liste nicht ersetzen. Glücklicherweise gibt es eine Orientierungsmöglichkeit und eine Aufgabe

Die Orientierungsmöglichkeit ist der Schulreifetest: den Lehrer, interne Schulbegleiter oder remedial teachers ausführen können. Damit werden einige Fähigkeiten im kognitiven, im sozialen und im motorischen Bereich getestet. Diese werden Lernbedingungen genannt. Voraussetzungen für das Rechnen wie Zahlenbegriff und Gedächtnis gehören zur Vorstellungsfähigkeit. Für die Sprache ist die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen notwendig: auditive und visuelle Synthese und Analyse führen zum Begreifen eines exakten Bildes. Motorische Fähigkeiten wie z.B. Tau-



Figur 4

In diesem Schema sind ein paar viel gebrauchte Begriffe aus dem Schulreifetest dem Gebiet zugeordnet, in dem sie sich vorzugsweise abspielen. Dies kann eine Hilfe sein bei der Beurteilung eines Kindes.

springen, einen Ball werfen und auffangen, Lateralisation, gehören zur Phase der Autonomie.

Zeitbewusstsein gehört mehr zum mittleren Bereich, Raumbewusstsein mehr zum unteren Pol. Das Fehlen alter Reflexmuster wie die unwillkürlichen Bewegungen ist eine Konsequenz der Reifung im oberen Pol und der Beherrschung der Motorik.

Aufgabe:

Dem Beschluss, ob ein Kind in die erste Klasse kommen soll oder nicht, sollte ein ausgewogener Prozess vorausgegangen sein. Dieser Prozess ist das Wichtigste. Es geht darum, dass Lehrer und Eltern sich gemeinsam ein gutes und richtiges Bild vom Entwicklungsstand des Kindes machen und den nächsten Schritt bestimmen können. Wenn ein Kind nur schlaue Bemerkungen machen kann oder motorisch sehr geschickt ist, heißt das noch nicht, dass es auch reif ist für die erste Klasse. Das wird deutlich geworden sein.

Vielleicht sind Ihnen anhand dieses Textes oder während anderer Abwägungen, die die Schulreife betreffen, die starken oder schwachen Seiten ihres Kindes deutlicher geworden. Diese Grundlage bildet nämlich die Aufgabe für das kommende Jahr: für jede Einseitigkeit kann man einen Plan zur Behandlung machen. Das braucht nicht immer eine Therapie zu sein, auch in der

Schule oder im täglichen Leben zuhause können die nötigen therapeutischen Elemente eingeflochten werden.

Ein Kind mit wenig Phantasie und wenig Vorstellungsvermögen bekommt vielleicht Musiktherapie, um seinen inneren Brunnen zum Strömen zu bringen. Ein begeistertes, erhitztes und dominantes Kind kann innerhalb einer Maltherapie lernen, sich nach Gesetzen von Farbe und Form zu richten.

Die genaue Beschreibung der Therapiemöglichkeiten ist nicht das Thema dieses Heftes, kann aber eine Rolle spielen in der Besprechung von Eltern, Lehrern und eventuell anderen wichtigen Bezugspersonen des Kindes.

Im Mittelpunkt des Interesses muss immer das Kind in seiner Entwicklung stehen, Ihr Kind, als der beste Inspirator für einen richtig genommenen Beschluss.

Übersetzung: Sabine Hanseemann, Eurythmietherapeutin

Aus der Broschüre Reihe des Kindertherapeutikums in Zeist Holland

Vieles aus dem Inhalt ist entstanden aus der Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen in Belgien, durch die Initiative von Klaar Aerts.

Schulreife und Übergang vom Kindergarten in die Schule

Claudia McKeen

Ausgangsfrage

Warum ist uns in der Waldorfpädagogik die Schulreife ein so bedeutsames Thema? Warum ist es so wichtig, den richtigen Moment für die Einschulung zu finden? Das heißt der Moment, in dem das Kind bereit ist von dem sog. impliziten Lernen, dem unbewusstem Lernen durch Nachahmung, Erfahrung und Wiederholung von Vorgängen überzugehen zum sog. expliziten Lernen, dem Lernen durch gezielte Aufnahme von Informationen, die bewusst wieder abgerufen, erinnert werden können.

Es gibt keine einzige wissenschaftliche Untersuchung, die belegt, dass eine frühere Einschulung den Lernerfolg der Kinder nachhaltig fördert oder steigert, im Gegenteil. Seit ca. 7 Jahren wird in Deutschland früher eingeschult und vor einigen Tagen kam im Tagesspiegel die Meldung, in Berlin, wo seit 2006 der Stichtag zur Einschulung um ein halbes Jahr auf den 31. 12. vorverlegt wurde, also Kinder mit 5,6 Jahren eingeschult werden, zehn Mal so viele Kinder ein Jahr länger in der Schuleingangsphase (den ersten beiden Schuljahren) verbleiben als vorher. Auch weiß man, dass jungeingeschulte Kinder später häufiger eine Klasse wiederholen oder weniger hohe Schulabschlüsse erreichen als ältere Eingeschulte. Dadurch aber bekommen diese Kinder das Gefühl des nicht Genügens und fühlen sich überfordert, was die Lernmotivation verschlechtert und damit das Verhältnis zum Lernen und die Bildungsbiographie der Kinder für das ganze Leben prägen kann. Schon diese Erfahrungen sprächen für eine spätere Einschulung. Auf was aber meist gar nicht gesehen wird sind die gesundheitlichen Folgen für das ganze Leben, die durch die frühe intellektuelle Forderung und die Verkürzung der Zeit im Kindergarten entstehen. Die Kinder haben weniger Zeit zum freien Spielen, zu wenig Zeit um ihren Leib durcharbeiten und zu reifen. Die Kräfte, die dem impliziten Lernen zu Grunde liegen, wie sie dem Kind im ersten Jahrsiebt von Natur aus eigen sind, werden vorzeitig unterbunden und durch explizites, reflektierendes Lernen ersetzt. Dafür fehlen dem Kind aber noch die Kräfte und die leiblichen Voraussetzungen. Es geht bei der Frage des Einschulungsalters nicht nur um mehr oder weniger Lernerfolg sondern darum, ob die Kinder sich zu gesunden, schöpferischen und freien Menschen entwickeln können. Hier stehen sich das Wissen der Pädagogen, die

Erfahrungen mit den Kindern und die wirtschaftlich-politischen Kräfte in einem harten Kampf gegenüber.

R. Steiner spricht in der Ansprache am Abend vor Beginn seiner Vorträge über Allgemeine Menschenkunde (GA 293) von diesem Kulturkampf: *„Die Waldorfschule wird ein praktischer Beweis sein für die Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung. Sie wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert. Alles müssen wir in den Dienst dieses Zieles stellen.“* Dann spricht er aber auch von der Schmiegsamkeit, die man haben muss, um Kompromisse zu schließen, die notwendig sind, um *„uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen“* ... und: *„Wir werden einem harten Kampf entgegengehen, und müssen doch diese Kultur tat tun“.* (20.8.1919, GA 300/1)

Hier stellt sich heute die Frage: *Bis wohin können, dürfen wir Kompromisse machen und ab wann ist es vielleicht – vor lauter Kompromissen – keine Steiner/Waldorfpädagogik mehr die wir vertreten? Die Frage der Schulreife ist ein Thema, wo wir keine Kompromisse machen dürfen! Wie finden wir die Argumente, mit denen wir unsere Stimme erheben in diesem Kulturkampf um das Kind, um die Zukunft des werdenden Menschen? Sind wir geistige Revolutionäre?*

Metamorphose von Wachstumskräften in Gedankenkräfte.

Was sind das für Kräfte, die, verbunden mit dem impliziten Lernen unseren Leib organbildend gestalten und später dem bewussten Erinnern zu Grunde liegen? Was ist der Ätherleib? Was heißt Metamorphose von Ätherkräften? Wie können wir das Freiwerden der Kräfte verstehen, die vorher im Leib organbildend gearbeitet haben zu Kräften des bewussten Lernens und Erinnerns werden?

Das Kind, die Individualität kommt aus der geistigen Welt zur Inkarnation, aus der Leichte, Raumlosigkeit kommt es in die Erdschwere, in die Stofflichkeit und

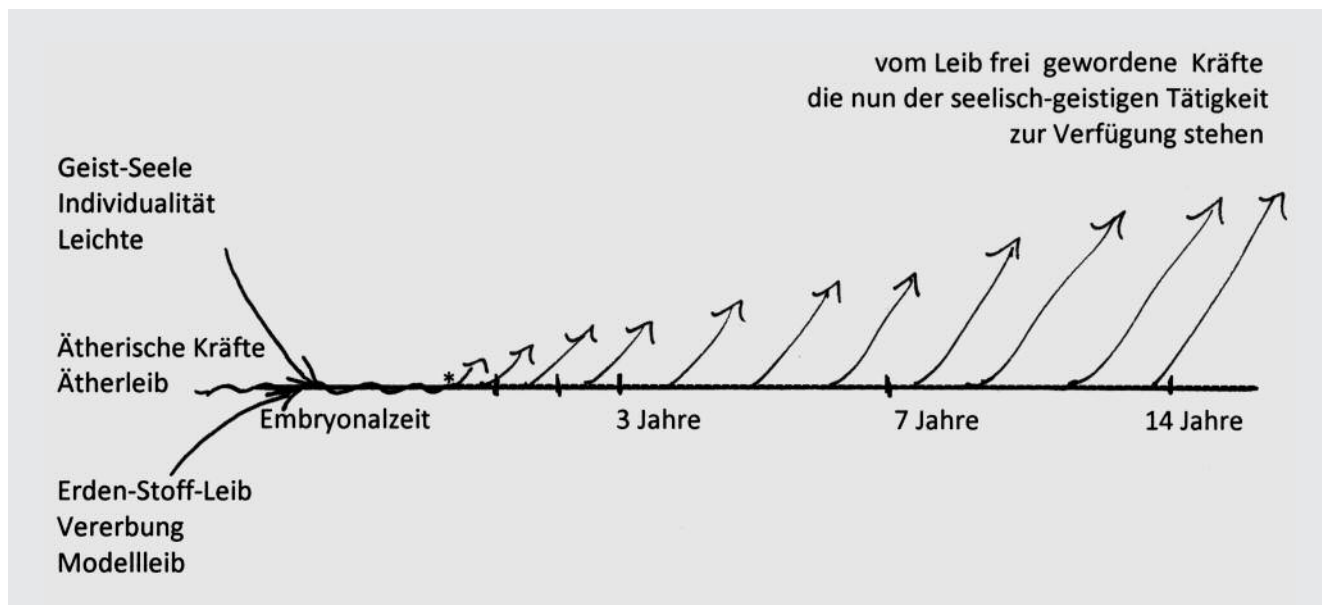


Abb. 1: Allmähliches Freiwerden der Ätherischen Kräfte während der kindlichen Entwicklung für seelisch-geistige Tätigkeit

verbindet sich mit den Erdenstoffen, aus denen es sich seinen Leib aufbaut. Das geht aber nicht so ohne weiteres. Das Seelisch-Geistige braucht ein Vermittelndes und dieses Vermittelnde sind die Ätherischen Kräfte. Sie sind das Bindeglied zwischen Geistig-Seelischem und Erden-Stofflichkeit. Sie vermögen es, den Stoff zu ergreifen, dass er nicht mehr seinen eigenen physischen Gesetzen folgt, sondern sich einer höheren Ordnung, den Gesetzen des Lebens einfügt. Die Ätherischen Kräfte können der geistig-seelischen Individualität einen Stoff-Erden-Leib aufbauen, in dem sie wohnen kann. Haben sie die Organe geformt, den Physischen Leib aufgebaut, so werden sie zu dem Teil frei der nicht dem Erhalten des Lebens und der Organtätigkeit zeitlebens dient und stehen nun dem geistig-seelischen Leben zur Verfügung.

Für die Ärzte schildert R. Steiner 1924 in dem Buch 'Grundlegendes zur Erweiterung der Heilkunst' (GA 20), das Verhältnis der Äther- und Wachstumskräfte zu den gewöhnlichen Denk- und Vorstellungskräften:

... Diese im Ätherleibe wirksamen Kräfte betätigen sich im Beginne des menschlichen Erdenlebens – am deutlichsten in der Embryonalzeit – als Gestaltungs- und Wachstumskräfte. Im Verlaufe des Erdenlebens emanzipiert sich ein Teil dieser Kräfte von der Betätigung in Gestaltung und Wachstum und wird Denkkräfte, eben jene Kräfte, die für das gewöhnliche Bewusstsein die schattenhafte Gedankenwelt hervorbringen.

Es ist von der allergrößten Bedeutung zu wissen, dass die gewöhnlichen Denkkräfte des Menschen die verfeinerten Gestaltungs- und Wachstumskräfte sind"

Diese bildsamen, plastischen Organ-bildekräfte stehen in dem Maße dem seelisch-geistigen Leben zur Verfügung, in dem sie aus dem Leib frei werden. Sie tauchen zurück in den Leib, wenn sie sich im Krankheitsfall als Heilkräfte wieder der Regeneration und Organbildung zuwenden. Dann legen wir uns ins Bett und merken, wie unser Bewusstsein, unser Sinnes- und Seelenleben weniger Kraft hat bis sie nach der Genesung in oft neuer Form uns wieder zur Verfügung stehen. Gleichmaßen betätigen sich diese Kräfte in uns wenn wir künstlerisch, schöpferisch tätig sind oder sie dienen uns als Kräfte für die höhere Erkenntnis.

Wir können bei einem Kind immer von zwei Seiten auf seine Entwicklung blicken: einmal auf den Leib und sein Wachsen, Reifen und Werden und auf der anderen Seite auf das, was als Beziehung zur Umgebung im Wahrnehmen, im Bewusstsein sich entwickelt, was sich im Seelisch-Geistigen äußert. Bei jedem leiblichen Reifungsschritt können wir auf das Seelisch-Geistige blicken und fragen: was taucht dort neu auf – und umgekehrt. Hier tut sich ein enormes Forschungsfeld auf einer noch zu schreibenden Entwicklungsphysiologie, ein Arbeitsfeld für die Zusammenarbeit von Pädagogen und Ärzten. Welche seelischen Fähigkeiten tauchen auf, wenn die Lunge ausgewachsen ist? Oder die Leber? Wenn die Gestalt des Kinders sich im 7. Lebensjahr wandelt? Wenn wir das verstehen, dann können wir auch Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen und verhindern. Die Zeichnungen der Kinder oder die Spielentwicklung sprechen davon.

Im siebenten Lebensjahr ist mit dem Zahnwechsel die Formung und Bildung des Zahnschmelzes, der härtesten Substanz im Körper, abgeschlossen. Im Kiefer liegen neben den 20 Milchzähnen alle 32 bleibenden Zähne fertig ausgebildet und bereit, nach und nach ausgetrieben zu werden. Jetzt sehen wir, wie die Kräfte, die da wirksam waren in der Zahnbildung frei werden und im Seelisch-Geistigen des Kindes auftreten als die Kraft des Form-Bewahrens und Festhaltens, als die Fähigkeit Gedanken und Erlebtes, Gelerntes unverändert zu spiegeln und willkürlich zu erinnern.

Im siebenten Lebensjahr ist das Kind in der Lage einer längeren Geschichte zu folgen weil es das Ende mit dem Anfang noch in einen Zusammenhang bringen

kann. Blickt man auf die Ausbildung und Verknöcherung der Gliedmaßen in diesem Alter um die Schulreife so findet man, wie die einzelnen Knochen durch die fortschreitende Verkalkung immer mehr den Zusammenhang zueinander finden. Vergleicht man dieses Bild mit dem des einjährigen Kindes, wo die einzelnen Knochenkerne noch wie isoliert schwimmende Inseln im Fettgewebe erscheinen, so kann man ahnen, wie die ätherischen Kräfte, die in der Verkalkung und Knochenbildung tätig sind, wenn sie freigeworden sind im Seelisch-Geistigen die Möglichkeit zum zusammenhängenden Denken geben. Das Bild des Einjährigen spiegelt die sich rasch verflüchtigen Eindrücke des kleinen Kindes wieder, bei dem die einzelnen Wahrnehmungen unverbunden nebeneinanderstehen.

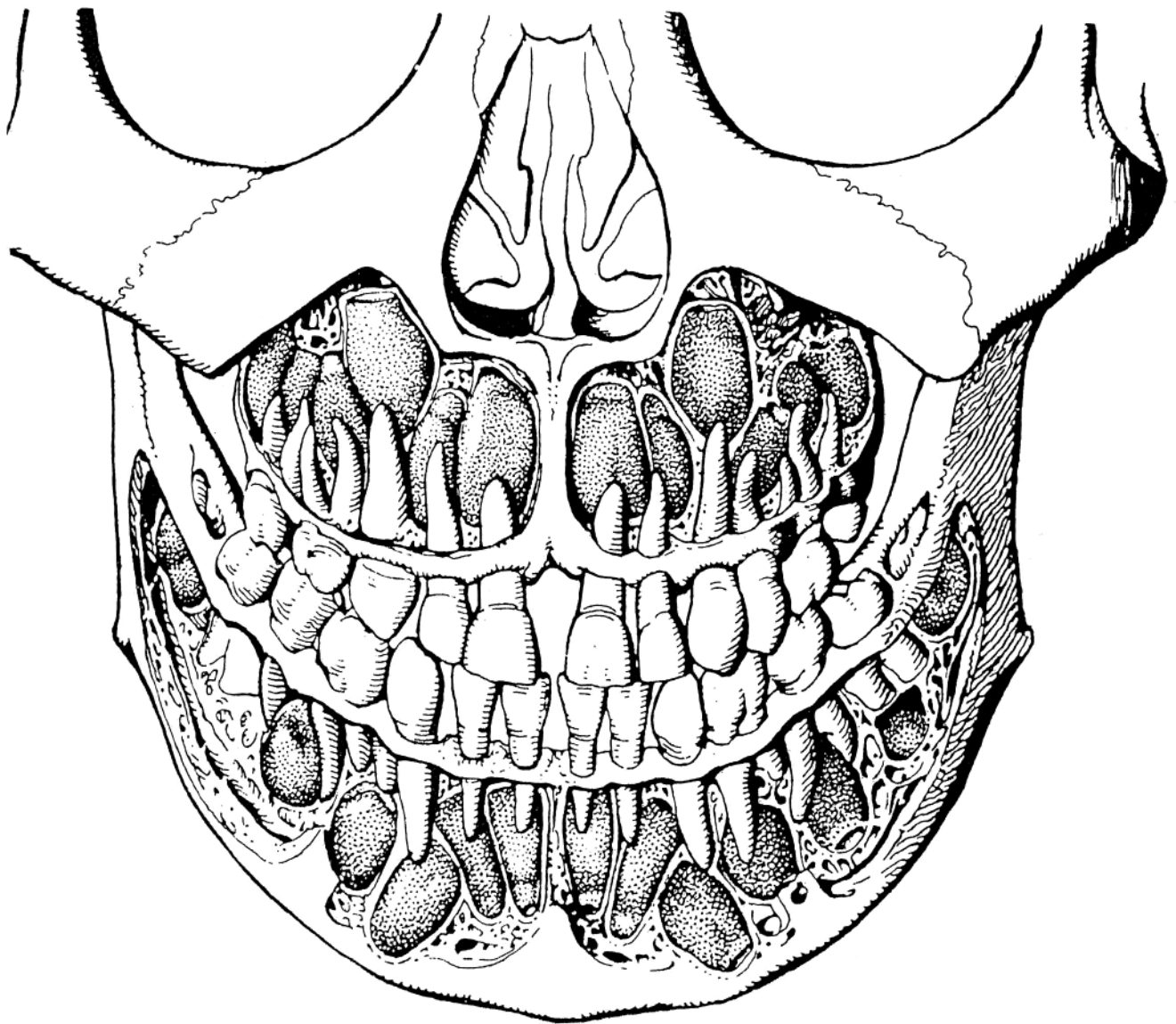
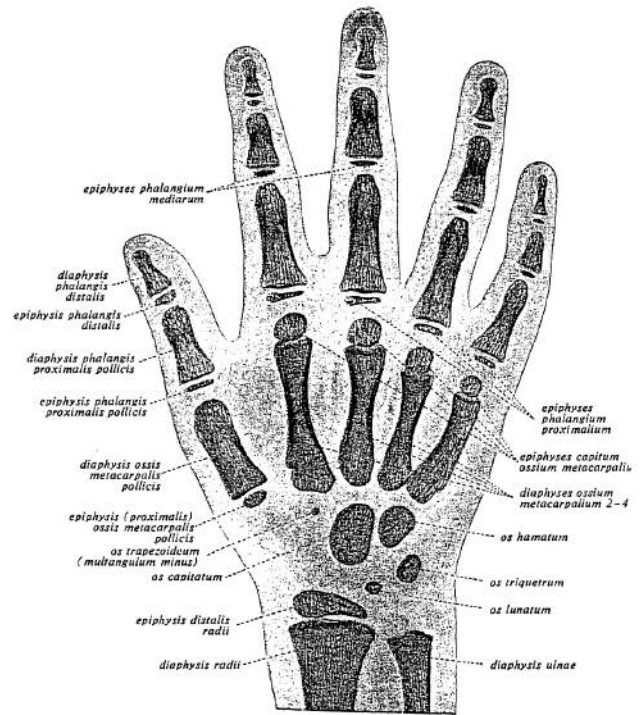


Abb. 2: Zähne im Kiefer eines 6-Jährigen Kindes. Im Kiefer befinden sich, fertig ausgebildet, neben den 20 Milchzähnen alle 32 Ersatz- und Zusatzzähne.



Einjähriges Kind



5 1/2 jähriges Kind

Röntgenbild der Hand eines 15 1/2-jährigen Jünglings

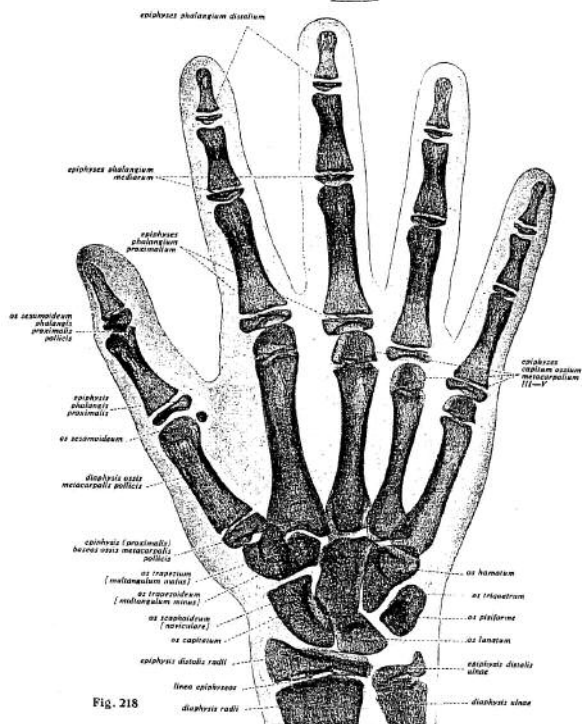


Fig. 218

15 1/2 Jahre
Jugendlicher

Röntgenbild der linken Hand Erwachsener

125

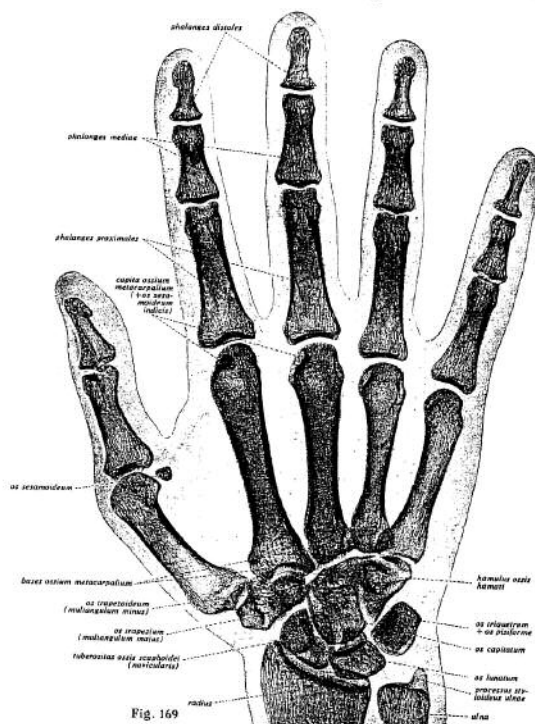


Fig. 169

Erwachsener

Abb. 3: Röntgenbilder der Hand, die in verschiedener Altersstufen, die fortschreitende Verknöcherung zeigen.

Diese Arbeit der Ätherkräfte an dem kindlichen Leib im ersten Jahrsiebt hat noch eine andere Seite, auf die R. Steiner am 1.3.1924, in den Karmavorträgen (GA 236), hinweist: *„Wenn der Mensch im Zahnwechsel steht, so tauscht er ja nicht nur seine zuerst bekommenen Zähne gegen andere aus, sondern es ist das der Zeitpunkt, im menschlichen Leben, in dem sich zum ersten mal die ganze menschliche Wesenheit als Organisation erneuert ... Der Mensch bekommt indem er geboren wird, etwas mit wie ein Modell zu seiner Menschenform ... Und an diesem Modell entwickelt der Mensch dasjenige, was er später wird. Das aber was er da entwickelt, das ist das Ergebnis dessen, was er aus geistigen Welten herunterträgt“* ... Und dann stellt R. Steiner die Frage: *... Ja, warum braucht der Mensch ein Modell? ... Ursprünglich war der Mensch dazu veranlagt ... dass er ebenso wie er seinen Ätherleib aus der allgemeinen kosmischen Äthersubstanz heranzieht, so auch seinen physischen Leib sich bilde aus den Substanzen der Erde“*. Das heißt aber, dass er sich einen physischen Leib gebildet hätte, der ganz zu seinem Seelisch-Geistigen gepasst hätte. Wenn das so geblieben wäre, dann würde uns der Leib immer völlig „passen“ würde ganz dem entsprechen, was wir Seelisch-Geistig sind. Aber durch die luziferischen und ahrimanischen Einflüsse hat der Mensch diese Fähigkeit verloren, dass das Seelisch-Geistige sich unmittelbar einen passenden Leib bilden kann, es muss den physischen Leib aus der Vererbung nehmen. Es ist eine Folge des Sündenfalls, dass wir einen Erbleib brauchen, der uns sieben Jahre lang als Modell dient, an dem wir uns, je nach der Stärke oder Schwäche unseres Ich erst einen mehr oder weniger passenden eigenen, individualisierten Leib aufbauen müssen. Aber von dem Gelingen oder weniger Gelingen dieses Umarbeiten und Passend-Machen des Leibes hängt ab, inwiefern der Mensch seine geistigen Impulse in dieser Inkarnation finden und ausleben kann. Und dann formuliert R. Steiner in dem o.g. Vortrag: *„Die Schule wird sogar die Aufgabe haben, wenn sie eine rechte Schule ist, dasjenige im Menschen zur Entfaltung zu bringen, was er heruntergetragen hat aus den geistigen Welten in das physische Erdendasein“*.

Folgen zu früher Einschulung

Blicken wir auf die Metamorphose der Wachstumskräfte, so blicken wir allgemein auf die Gesetze der einerseits Leib- und Organe schaffenden, bildenden und andererseits frei im Bewusstsein, im Denken tätigen Ätherkräfte. Der Blick auf die Umgestaltung des Modellleibes weist uns zusätzlich noch hin auf die Not-

wendigkeit der Individualisierung des ererbten Leibes, die das Kind im ersten Jahrsiebt zu leisten hat. Indem das Kind sein Modell umbaut, muss es den Leib gleichzeitig so ergreifen, dass in die neuen Formen der Geist seine individuelle Gestaltung einprägen kann. Das heißt aber auch, dass dieser Leib plastisch und formbar sein muss. Nur dann kann der Leib das passende individuelle Werkzeug werden für das Schicksal des Kindes. Hier gibt es nun heute viele Faktoren, die diese Individualisierung erschweren. Vitamin D, Fluor haben den Zweck den Leib früh fest zu machen. Impfungen, Fiebersenkende Mittel, Antibiotika verhindern die entzündlichen warmen Krankheiten, die dem Kind helfen den Modellleib umzuschmelzen. Auf der anderen Seite sind es die frühe intellektuelle Ansprache und besonders die zu frühe Einschulung, der zu frühe Übergang von der impliziten Art zu lernen zur expliziten. Statt im Leib zu schaffen werden die organbildenden Kräfte für das Lernen ins Bewusstsein gezogen und dienen dem abstrakten Lernen und bewussten Erinnern, was die eigene Durcharbeitung und Neugestaltung des Modellleibes unterbricht oder abkürzt. Es ist entscheidend, ob wir dem Kind die Zeit und die Hilfen geben, im ersten Jahrsiebt durch alle Ebenen seiner Leiblichkeit hindurch an seinem Erb-Modell-Leib individualisierend zu schaffen oder nicht. Diese Arbeit braucht Zeit und vollzieht sich stufenweise. Als erstes reift, hauptsächlich in den ersten 2 - 3 Jahren, der Kopf und das Nerven-Sinnessystem aus. Das Erwachen, Aufrichten und den Leib beherrschen lernen geht vom Kopf und den Sinnen aus. Es sind Kräfte, die im Leib über die Nachahmung wirken und als sog. sensomotorische Intelligenz die Bewegungsfähigkeit des kleinen Kindes bilden. Im Alter von 3 bis 5 festigt sich der Atem und Herzrhythmus. Das rhythmische System wird ergriffen und individualisiert, die aus diesem Bereich nach und nach ins Bewusstsein aufsteigenden Kräfte sind die der zauberhaften kindlichen Phantasie. Im letzten Drittel des ersten Jahrsiebtes ergreift das Kind sein Stoffwechsel-Gliedmaßen System. Es wird motorisch geschickt und sicher, findet zu differenzierter Bewegungsfähigkeit und mit dem sog. Gestaltwandel zeigt es uns den Abschluss der Umarbeitung seines Modellleibes. Die nun freiwerdenden Kräfte erscheinen im wachen Bewusstsein als die Erinnerungs- und Vorstellungskräfte des Schulkindes.

Ziehen wir die freiwerdenden Kräfte aus dem Sinnes-Nervensystem frühzeitig ab in das Bewusstsein, gebrauchen wir sie verfrüht als Vorstellungs- und Denkkräfte, so fehlen sie oder stören die weitere Durchgestaltung und Reifung der anderen Glieder. Wir bekommen so zunehmend eine Dissoziation, ein Auseinanderweichen ei-

nerseits der kognitiven Fähigkeiten, die alleine hervortreten, hypertrophieren, und andererseits der sozialen und motorischen Fähigkeiten des Kindes, die wegen der mangelhaften Durcharbeitung des rhythmischen Systems und Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems nur unvollkommen reifen und frei werden.

Es ist erst 1924, dass R. Steiner vom Modelleib und dessen Umarbeitung während der ersten sieben Jahre spricht. Im o.g. Karmavortrag am 1. März 1924, im Heilpädagogischen Kurs am 25. Juni und am 24. September 1924 und im 4. Vortrag des Pastoralmedizinischen Kurs am 11. September 1924. In diesem letzteren wird der Bogen noch weiter gespannt und von der gesunden Durcharbeitung des physischen Modelleibes im ersten Jahrsiebt auf die weitere Durcharbeitung im zweiten und dritten Jahrsiebt hingewiesen und dann ausgeführt, wie es von der gesunden Umgestaltung abhängt, ob man dem Menschen im späteren Leben „die volle Verantwortung zuschreiben kann“, oder nicht, weil eine zu lockere oder eine zu feste Verbindung des Ich mit dem Leib entstanden ist. (Broder von Laue, Arzt in Öschelbronn hat zu diesem Aspekt einen äußerst interessanten Artikel verfasst, der in der Medizinisch-Pädagogischen Konferenz Nr. 59 November 2011 abgedruckt ist.)

An diese Thematik der Umarbeitung des Modelleibes schließt sich eine zweite Frage an, die die Erzieherinnen und Lehrer und auch die Oberstufenlehrer gleichermaßen betrifft:

Wie und woran können wir im Kindergarten sehen, ob das Kind seinen Erb-leib, seinen Modelleib gesund d. h. in der für es richtigen und passenden Weise umgestaltet, individualisiert? Und wie oder an was kann der Klassenlehrer oder auch der Oberstufenlehrer wiederum sehen, ob diese Umarbeitung des Modells harmonisch und gesund geschehen ist oder ob Teile zu schnell, zu langsam oder unvollständig reiften. Was können wir in der Schule dann zur Nachreifung tun, damit das Kind in seiner Biographie zu seinen mitgebrachten Impulsen finden kann?

Hemmend auf die gesunde Metamorphose der Wachstumskräfte wirkt heute nicht nur eine zu frühe Einschulung, sondern noch vieles andere: z. B. die Impfungen, die Gaben von Fluor und Vitamin D oder eine frühe intellektuelle Ansprache des Kindes. Alles dies ist dazu angetan, den Leib frühzeitig fest und fertig zu machen und Kräfte abzuziehen, die dann in anderen Bereichen fehlen.

Perspektiven der Menschenkunde zum Einschulungsalter

Claus-Peter Röh

Beschreiben wir vom Gesichtspunkt der Waldorfpädagogik die Entwicklung des Kindes, so blicken wir auf die unzähligen Fähigkeiten, die sich der junge Mensch nach seiner Geburt Schritt für Schritt erwirbt: Das immer stärkere Ergreifen der Bewegungen bis hin zum Gehen und Laufen; die tiefe Hingabe an die umgebende menschliche Sprache von der Nachahmung bis hin zum eigenen Sprechen; das schrittweise Aufwachen für Zusammenhänge bis hin zum eigenen Fragen und Denken. Impulsiert und ergriffen werden alle diese grossen Lernschritte immer wieder neu aus dem inneren Entwicklungs- und Lernwillen der menschlichen Individualität. –

In diese kindliche Entwicklung hinein strömen von außen Kräfte der Erziehung, der Familie, des Umfeldes, der Kultur und Gesellschaft. Kann der heranwachsende junge Mensch in seiner Sinnesoffenheit diese äusseren Einflüsse tief aufnehmen und mit seiner inneren Entwicklung verbinden, so erlebt er eine sich stetig wandelnde, harmonisch wachsende Einheit von Ich und Welt. Stimmen aber Kindesentwicklung und äussere Einflüsse zum Beispiel durch eine zu frühe Einschulung nicht zusammen, so kann das zu Einseitigkeiten, Dissonanzen und Entwicklungshemmungen führen. Im Jahr 2010 deckte eine Studie zum Beispiel auf, dass unzählige früh eingeschulte Kinder, die das psychisch beruhigende Medikament Ritalin erhielten, sich in ihrem Bewegungsdrang im Grunde nur altersgemäss verhielten. Unter dem Titel „Fehldiagnose Zappelphilipp“ endete der Bericht mit den Worten: *„Einfache Antworten gibt es nicht, aber zumindest legt die Stichtag-Studie jetzt eine Möglichkeit nahe: unreife Kinder ein Jahr später einschulen.“*¹

Die grosse Bedeutung des Einschulungsalters wird hier belegt: Ob sich ein junger Mensch aus seinen eigenen individuellen Kräften heraus entwickeln darf, oder durch nicht altersgemässe Anforderungen unter Umständen sogar Medikamente verordnet bekommt, kann seine Biographie und Gesundheit entscheidend fördern oder behindern.

Im Folgenden soll die Entwicklung des Kindes im Einschulungsalter aus verschiedenen Perspektiven der anthroposophischen Menschenkunde betrachtet werden:

- Zur Dynamik zwischen Ich-Entwicklung und Wachstum
- Die gesunde Verwandlung der Wachstumskräfte in der Zeit der Einschulung
- Zeichnungen als Abdruck individueller Entwicklung
- Die 2. Individualisierung der Ätherkräfte
- Die Wirkung der Erzieherhaltung

Organisches Wachstum als Ausdruck der Ich-Tätigkeit

In den ersten sechs Lebensjahren verbindet sich das Ich des Kindes vor allem mit der organisch-leiblichen Entwicklung. Was in grösster Sinnes-Offenheit und Hingabe in der Umgebung miterlebt wird, verwandelt sich zum tragenden Impuls der Nachahmung im Willen: Über den Willen wirkt das Kindes-Ich in die Leibesbildung hinein bei allen Bewegungen bis hin zum Krabbeln, zum Üben des Aufrichtens und zum Sich-Halten, Sich-Führen im späteren Gehen und Laufen. Das Knochen-Muskelwachstum wird in diesen Prozessen ebenso vom Ich durchdrungen, wie die Bildung aller Organe. Die Wachstumskräfte, die sich aus diesem Prozess in den ersten Lebensjahren bilden, prägen die Gesundheitsverhältnisse für das ganze nachfolgende Leben des jungen Menschen. Diese tiefe Wirkung des Ich auf die Entwicklung ist aber nicht selbstverständlich, denn sie entspringt einer seit der Geburt fortdauernden Auseinandersetzung: Von der einen Seite her entwickeln sich die vererbten physischen Leibeskräfte des Kindes, die eine Art „Modell-Leib“ bilden. Von der anderen Seite her wird dieser von der Individualität des heranwachsenden Menschen immer wieder neu durchgearbeitet: *„Der ganze Mensch ist nämlich von der Geburt bis zum Zahnwechsel, indem in seinem Physischen die Vererbungskräfte walten, wie eine Art Modell, an dem das Geistig-Seelische arbeitet nach den Eindrücken der Umgebung als rein nachahmendes Wesen.“*² So entsteht in den ersten Lebensjahren ein Kreislauf der Umwandlung der Leibesorganisation: Wie ein grosses Sinnesorgan nimmt das Kind die Eindrücke der umgebenden Welt in sich auf, um sie dann im Willen der Nachahmung tief dem Organismus einzuprägen. Je stärker diese Nachahmung sein kann, desto stärker macht sich das Ich den Leib immer wieder neu zu eigen.

1 Der Spiegel 34/2010

2 R. Steiner, Die Methodik des Lehrens, GA 308, 9. April 1924, S. 28/29

Von besonderer Bedeutung für das beschriebene Alter ist dabei die Betätigung des eigenen Willens aus einem freien Herangehen an die Welt: Was das Kind in dieser Phase aus seinem freien geistigen Wesen heraus ergreift, woran es sich erinnern will und was es in kindlicher Phantasie umgestaltet, das stärkt sein Ich und seine Wachstumskräfte. Mit der Achtung, Wahrnehmung und Förderung dieser schöpferischen Individualität des Kindes ist ein Kernpunkt der Waldorfpädagogik beschrieben: *„Diese Erziehungsmethode weiss, dass es im Innern der Menschennatur eine individuelle Wesenheit gibt, der man als Lehrer, als Erzieher den Weg vorbereiten muss. Diese innerste Individualität erzieht sich eigentlich immer selbst; sie erzieht sich durch dasjenige, was sie wahrnimmt in der Umgebung, was sie mit Sympathie aufnimmt durch das Leben, durch die Situation des Daseins, in die sie hineingestellt ist. In dieses kann der Erzieher oder Lehrer nur indirekt wirken: Dadurch, dass er das Leibliche und Seelische des Menschen so bildet, dass später im Leben der Mensch die möglichst geringsten Hindernisse und Hemmnisse an seiner eigenen Leiblichkeit, an dem Temperament und den Emotionen, durch den Charakter seiner Erziehung hat.“*³

Blicken wir in das heutige Zeitgeschehen, so müssen wir wahrnehmen, dass die zweifelsohne grossen Entwicklungskräfte des kleinen Kindes sehr früh für ein gedächtnismässiges Lernen eingesetzt werden: So heisst es zum Beispiel in einem Programm für Fünfjährige: *„Intensivtraining vor der Einschulung – Kinder auf Erfolgskurs – Es wird Lesen, Schreiben, Rechnen trainiert und das Sozialverhalten reflektiert.“* Was geschieht, wenn die Gedächtniskräfte des Kindergartenkindes ganz direkt von aussen „trainiert“ werden? Das Ich des Kindes ist dann gezwungen, seine Verbindung zum organischen Wachstum zu früh zu lösen und es wird darauf „dressiert“, gedankliche Fähigkeiten zu ergreifen, die sich vom ganzheitlichen Erleben des jungen Menschen trennen. Da nach heutiger salutogenetischer Beschreibung Gesundheit aus dem Zusammenstimmen von innerlich menschlichem Erleben und äusserer Entwicklung entsteht, hat diese Trennung für das spätere Leben zum Einen eine Minderung der Ich- und Gesundheitskräfte zur Folge (siehe Beitrag von M. Schmidt). Zum Zweiten erwirbt sich der junge Mensch gedankliche Wissens-Begriffe, die dadurch einseitig sind, dass sie nicht mehr so tief

mit dem ureigenen Fühlen und Erleben des Kindes verbunden sind. Als Zusammenfassung ergibt sich ein polarer Erziehungsgrundsatz:

- Gelingt es, das Kind bis zum 7. Lebensjahr in freier, eigener Weise Nachahmung, Phantasie und Gedächtnis entwickeln zu lassen, so stärken wir das Ich und die Gesundheit des jungen Menschen.
- Zu früh von aussen geforderte Gedächtnis-Übungen schwächen die Ich-Kraft und damit die Gesundheit des Kindes.

Die Verwandlung der ätherischen Wachstumskräfte in der Zeit der Einschulung

In der dritten und letzten Phase der Kleinkindzeit beginnen sich die ätherischen Wachstumskräfte zwischen dem 5. und 7. Jahr allmählich von der Bindung an die Organe zu lösen. Mit der Streckung der Gliedmassen bis in die Haltung hinein beginnt das Kind innerlich-seelisch aufmerksamer zu werden. Die weiterhin wirkenden Kräfte der kindlichen Hingabe, Nachahmung und Bewegung zeigen nun Schritt für Schritt eine neue Qualität der Wachsamkeit, aber auch Empfindsamkeit. Rudolf Steiner beschreibt diesen Umschmelzungsprozess als „stärksten Kampf“ zwischen zwei Kräftearten: Das Seelische des Kindes, das sich über Jahre so stark mit dem in den Organismus hinunter strömenden plastisch-ätherischen Formkräften verbunden hatte, emanzipiert sich nun. Ein Grossteil der organbildenden Kräfte wird frei und verwandelt sich einerseits in Verstandes- und Denkkkräfte, andererseits in aufsteigende Kräfte, die dem Ich des Kindes als freie Gestaltungs- und Phantasiekräfte für das Lernen zur Verfügung stehen: *„Alle Kräfte, die da heraufschliessen, verwenden wir dann, wenn wir aus dem Zeichnen das Schreiben herausentwickeln; denn diese Kräfte wollen eigentlich übergehen in plastisches Gestalten, in Zeichnen und so weiter. Das sind die Kräfte, die im Zahnwechsel ihren Abschluss finden, die vorher den Körper des Kindes ausplastizierten.“*⁴

Stellen wir aus dem Vorherigen die Frage, wie wir heute die beschriebene Ich-Entwicklung in der Zeit des Schulübergangs wahrnehmen können, so wenden wir den Blick zunächst in drei Richtungen: Zum Einen können wir in besonderen Augenblicken beobachten, wie die Innerlichkeit des Kindes den ganzen jungen Menschen erwärmt und durchlebt: Wenn es aus sich heraus

3 Rudolf Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, Stratford-on-Avon, GA 304, 19. April 1922

4 Aus einem Werbe-Artikel

5 R. Steiner, Meditativ erarbeitete Menschenkunde, GA 302a, 16.9.1920

auf etwas zugeht, wenn es freudig ein Spiel aufgreift oder wenn es sich draussen bewegt. Bis in die seelisch durchlebte Mimik hinein prägt sich diese ganz eigene Hinwendung zu Mensch und Welt aus. – Zum Andern fällt der Blick auf den Vorgang des Zahnwechsels. Hier prägt sich die Individualität bis in physische Prozesse aus: Die Milchzähne hat das Kind als Modell-Leib aus seinem Vererbungsstrom erhalten. Nun werden diese von den kräftigen, ganz anders durchformten zweiten Zähnen herausgestossen. Es ist ein regelrechter Kampf zwischen dem vererbten Modell-Leib und den geistigen Fähigkeiten und Schicksalskräften, die von der Individualität des Kindes in dieses Leben hereingetragen werden.

Wirkungen heutiger Kulturfaktoren und Dissoziation

Zum Dritten blicken wir mit der Wahrnehmung des inneren Menschen in der Gegenwart zugleich auf die Hinderungen und Hemmnisse einer solchen Ich-Entwicklung: Erzieherinnen und Erzieher berichten, wie das Ergreifen des Leibes aus dem Nachahmungs-Willen heraus vielen Kindern heute schwerer fällt, während die frühe, oft allzufrühe Gedankenwachheit im Kopfbereich deutlich zunimmt. Hier spielen mit Sicherheit die Kulturfaktoren unserer reizüberfluteten medialen Welt eine entscheidende Rolle (siehe Beitrag von R. Patzlaff). Die Tendenz zur frühen Bewusstheit können wir auch in einem Zusammenhang denken mit Äusserungen Rudolf Steiners über die Tendenz der menschlichen Wesensglieder, in der heutigen Zeit fester zusammenzurücken: *„Wir bilden die Bewusstseinsseele gerade dadurch, dass wir mit unserem Ich eine gewissermassen innere Verwandtschaft mit dem physischen Leibe eingehen, dass wir uns so recht in den physischen Leib hineinstemmen.“*⁶ Tatsächlich ist heute diese Tendenz zur frühen und festen Verbindung mit dem Physischen Leib beobachtbar. So fallen zum Beispiel schon wenige Tage nach der Geburt eines Kindes Sätze, wie: „Sie/Er ist ja schon ganz da.“ Beim genauen Hinsehen steht diese Verbindung zum Physischen durch die Kindheit und Jugend hindurch einerseits in Verbindung mit früherer Bewusstheit. Andererseits zeigt sie sich aber nicht als ein wirklich harmonisches, festes Ruhen im Irdischen, sondern in der Regel immer auch als ein Labiles, unruhig Suchendes. Die Wachheit, die im festen Gefüge der Wesensglieder entsteht, zeigt sich in der Durchdringung von leiblichen, seelischen und innerlich geistigen Ebenen auch als grosse Sensibilität.

Bildet sich nun beim Freiwerden der ätherischen Wachstumskräfte in den letzten Kindergarten-Jahren eine immer grössere Diskrepanz zwischen der frühen Wachheit der Gedanken und der im Verhältnis dazu zurückbleibenden Ausbildung und Fähigkeit der Gliedmassen, so sprechen wir von „Dissoziation“. Ein fünfjähriges Kind kann zum Beispiel in der gedanklich-sprachlichen Entwicklung schon eine sehr frühe Wachsamkeit zeigen, – zugleich aber in der Motorik, in der Ausbildung der Hände und Gliedmassen, in der Gestaltungsfähigkeit und im sozialen Miteinander noch starke kleinkindliche Züge haben.

Um diesen Kindern eine Nachreifung der Gliedmassen- und Willens-Ausbildung zu ermöglichen, haben viele Schulen eine sogenannte „Brückenklasse“ oder „Klasse Null“ eingerichtet: Bevor die schulische Beanspruchung der Gedächtniskräfte einsetzt, wird hier in einem rhythmischen, gesundenden Tagesablauf die gesamte Sinnes-Organisation angeregt. Im Mittelpunkt steht dabei die Ausbildung der Basal-Sinne: Das intensive Durchleben des Tast-, Lebens-, Gleichgewichts- und Eigenbewegungs-Sinns ermöglicht den Kindern ein neues, tieferes Ergreifen der Leiblichkeit. Die wachsende innere Beheimatung und Sicherheit wirkt stärkend zurück auf die rhythmische Organisation des jungen Menschen und auf das Erwachen der kindlichen Aufmerksamkeit.

Zeichnungen als Ausdruck individueller Entwicklung

Die beschriebene Gefährdung der Gesundheitskräfte im Alter des Schuleintritts findet auch in den Zeichnungen und Arbeiten der Kinder einen deutlichen Ausdruck. Denken wir uns die Bilder der Schuleingangs-Untersuchungen aus den letzten 20 Jahren nebeneinander, so bemerken wir zunächst in aller Deutlichkeit ein Nachlassen der Ausdruckskräfte: Viele Bilder sind heute blasser in den Farbkraften und es finden sich die Motive von „Baum, Haus, Mensch und Sonne“ oft in dünnen Strichformen⁷ äusserlich umrandet. Ein Beispiel dafür ist das folgende Bild (S. 41):

Da dieses „Blasserwerden“ der Einschulungsbilder sich in der Tendenz als länderübergreifendes Phänomen zeigt, liegt der Gedanke nahe, dass es sich hier zunächst um eine Folge der Einflüsse der heutigen Kulturentwicklung handelt: Im Zuge der zunehmenden Sinnesreiz-Überflutung steigt das eher passive Ausge-

6 R. Steiner, Schicksalsbildung und Leben nach dem Tod, GA 157a, S. 57

7 siehe auch Hanna Piaskowski, Medizinisch-Pädagogische Konferenz, Heft 37/ Mai 2006



Bild 1: Einschulungsbild „Linien“

liefertsein des Kindes, während die Kräfte der kindlichen Phantasie und Ausdruckskraft abnehmen. Ein zweiter Aspekt ist das Phänomen des innerlichen Rückzugs im 6. Jahr der Kindes-Entwicklung: Die Kräfte des unmittelbaren Eintauchens in das kindliche Spielen und Tun ziehen sich im Prozess der sich anbahnenden Verwandlung und Neuorientierung nach innen zurück (siehe Beitrag von G. Lundgren). Als dritter Aspekt zeigt sich nun, dass diese Rückzugsphase zwar allgemein auftritt, aber doch stets in ganz individueller Weise ausgeprägt sind: So zeigen in diesem Einschulungsbild die Sonne und der Mensch neben den dünn umrandeten Formen doch ein hoffnungsvolles, schmunzelndes Lächeln. Zusammenfassend durchdringen sich in der Rückzugsphase des Kindes um das 6. Jahr herum die folgenden Ebenen:

- Einflüsse der heutigen Kulturentwicklung durch Sinnesreize, Erziehungsgewohnheiten und -bedingungen
- Im inneren Prozess der Umwandlung der Ätherkräfte zieht sich das Kind aus äusseren Spiel- und Ausdrucksgewohnheiten zurück in eine Phase hoher Empfindsamkeit

- Die Art, wie sich das Kind nun äussert, ist zunehmend von einem ureigenen, individuellen Ansatz geprägt

Das Mädchen, das dieses Bild beim Einschulungsgespräch malte, besuchte seinen städtischen Kindergarten bis ins 7. Jahr und wechselte mit sechseinhalb Jahren in die Waldorfschule. Nach wenigen Tagen des stillen Staunens begann sie mit beeindruckender Freude jede Bewegung, jeden Rhythmus, jede Arbeitsaufgabe und jedes Lied so kräftig aufzugreifen, dass sie bald zu den mittragenden Kräften der neuen Gemeinschaft zählte. Auch im Fachunterricht arbeitete sie bald mit einer solchen Intensität, dass sie „nach getaner Arbeit“ dann manchmal zur Mittagszeit im Hort vor erfüllter Müdigkeit einfach einschlieft. Allen beteiligten Erziehern und Lehrern entstand der Eindruck, dass dieser junge Mensch nach der Ausreifung der Gesundheitskräfte im Kindergarten bis hin zu einem kräftig einsetzenden Zahnwechsel nun ganz aus der inneren Kraft des Ich heraus diesen Lernwillen hervorbrachte und tatkräftig einsetzen konnte.

Die 2. Individualisierung der Ätherkräfte

Aus dieser Schilderung lässt sich die Wandlung der Ich-Aktivität und Ich-Wirkung für den Übergang zur Schule beschreiben: Nachdem das Ich sich in den ersten Jahren ganz mit der Organbildung verband, hat es nun das tiefe Bedürfnis, die in gesunder Weise freierwachsenden Wachstumskräfte durchzuarbeiten. In diesem Sinne ist der freie Wechsel der Tätigkeiten im künstlerisch geführten Schulunterricht sozusagen eine liebevolle grosse Einladung an das Ich des Kindes zur aktiven Mitarbeit: Begrüssung – Morgenspruch – Gesang – Bewegung – Erinnerung – Gespräch – schriftliche Arbeit – Erzählung – Verabschiedung. Was das Ich des Kindes hier leisten kann, wenn es gereifte Kräfte vorfindet, beschreibt Rudolf Steiner im Band „Meditativ erarbeitete Menschenkunde“ wie folgt: *„Nun, was geschieht weiter? In das, was da eigentlich frei wird – ob wir es nun Ätherleib, ob wir es Intelligenz nennen –, in das strömt gewissermassen das schon mit der Geburt heruntergestiegene Ich ein und durchorganisiert es nach und nach; so dass also in dieser Zeit stattfindet ein Durcheinanderströmen des ewigen Ich mit dem,*

*was sich da bildet: die freierwachsende Intelligenz, der geborenerwachsende Ätherleib.“*⁸

Gelingt dieses „Durchorganisieren“ durch das Ich, gehen die Schüler gegen Ende der 1. Klasse mit neuen Kräften und Ansätzen auf Herausforderungen zu: Gut ein Jahr nach dem Einschulungsbild malte jene Schülerin noch einmal ein Baum-Haus-Mensch- und Sonne-Bild.

Eine deutlich gewachsene Gestaltungskraft ist hier erkennbar. Diese spiegelt die beschriebene innerlich engagierte, freudige Arbeitshaltung der Schülerin. Auch ein ganz individueller Grundzug der Gestaltung ist sichtbar: Offenbar werden die aus dem Organismus freigewordenen Kräfte nun ganz vom Ich aus ergriffen, bewegt und verwandelt (siehe Beitrag von B. Ostheimer). Zu diesem Neu-Ergreifen der Ätherkräfte durch die Aktivität des Ich gibt Rudolf Steiner einen bemerkenswerten Hinweis, indem er beschreibt: *„Man sieht, wie alles was man zur Vererbung rechnen kann, von den physischen Organismen der Vorfahren auf die physischen Organismen der Nachkommen in einem fortlaufenden Geschehen über-*



Bild 2: „Baum, Haus, Sonne“ 1. Klasse

8 R. Steiner, Meditativ erarbeitete Menschenkunde, GA 302a, 4. Vortrag, 22. 9. 1920

geht. Man schaut aber auch wie sich für die Tatsachen des ätherischen Organismus eine fortwährend neue Wirkung des ätherischen Kosmos einstellt. Diese Wirkung stellt sich der Vererbung entgegen. Sie ist eine solche, die nur den individuellen Menschen betrifft. In diese Dinge Einsicht zu haben ist ganz besonders für den Erzieher wichtig.“⁹

Hier stellt sich die pädagogische Frage nach den Bedingungen einer solchen aufbauenden, „fortwährend neuen Wirkung“ des Ätherischen: Die erste Voraussetzung ist sicherlich die innere Aktivität des Kindes. Mit wachsendem, freudigem Engagement und bis in den Willen fließender Regsamkeit baut sich unmittelbar ein Strom neuer Lebenskräfte auf. – Als zweite Voraussetzung ist von entscheidender Bedeutung, welche Kräfte aus dem organischen Wachstum der ersten Lebensjahre mitgebracht werden und zur Verfügung stehen: Konnte das Kind seinen Modell-Leib lange genug in der Nachahmung durchleben und individualisieren? Haben sich im freien Spiel so viele eigene Willens- und Bewegungsansätze ausgelebt, dass nun mit Schulbeginn eine individuelle Regsamkeit als Grundlage für das neue Lernen vorliegt? In diesem Sinne basiert diese zweite Individualisierung der Ätherkräfte im schulischen Lernen auf der ersten Individualisierung des Modell-Leibes in den Kindheitsjahren: *„Wir bekommen wirklich als Menschen von der Erdenwelt durch die Vererbungskräfte ein Modell mit, nach welchem wir den zweiten Menschen, der eigentlich erst geboren wird mit dem Zahnwechsel, ausbilden.“¹⁰*

Die geistige Freiheit des Schulkindes, das Lernen aus eigenem Impuls, aus eigener innerer Regsamkeit zu ergreifen, baut somit auf der nachahmenden Gestaltungs- und Bewegungsfreiheit in allen vorangehenden Lebensjahren des Kindes auf.

In diesem Zusammenhang liegt die Begründung dafür, die beschriebenen ätherischen Kräfte des jungen, noch wachsenden Leibesorganismus nicht zu früh durch ein schulisches Lernen zu schwächen.

Zur Mit-Wirkung der Erzieher-Haltung auf die Entwicklung

Stehen wir nun als Erzieher oder Eltern vor dieser Frage des „zu früh oder zu spät?“ der Einschulung, richtet

sich der fragende Blick zunächst auf den Zusammenklang der leiblichen und seelischen Entwicklung: Zeigt sich in der Art der Leibbildung, des Auftretens, der Bewegung und des gemeinsamen Spielens eine Reife, die ein eigenständiges Miterleben von Unterricht ermöglichen? Wie verhalten sich die seelischen Fähigkeiten des Zuhörens, des Sprechens und Verstehens dazu? Beginnt ein Interesse für die umgebende Welt zu erwachen, wie es bei vielen schulreifen Kindern geschieht? Eine Zusammenschau dieser Ebenen kann ein ganzheitliches Bild ergeben, aber auch ein Auseinanderklaffen, eine Dissoziation zeigen, wie oben beschrieben. In einem wirklichen Zweifelsfall, ob Schulreife besteht oder noch nicht, wird sich die verantwortliche Erzieher-Gemeinschaft mit den Eltern und dem Schularzt in besonderer Weise beraten.

Vor allem aber kann das Gewahrwerden eines Gesamtbildes sich der Frage nähern, in welcher Weise und bis zu welchem Grad die Individualität des jungen Menschen den ererbten Modell-Leib durcharbeiten und verwandeln konnte. Haben Erzieher und Eltern erlebt, wie sich das innere Wesen des Kindes in der Nachahmung äusserte, wie es in ureigener Weise Handlungen und Spiele ergriffen hat, dann verwandelt sich die Begegnung mit dem Kind: Eine Haltung der Achtung und Ehrfurcht bildet sich und es entsteht damit auch eine feinere Aufmerksamkeit für die Art, wie dieser junge Mensch seine nächsten Tätigkeiten ausübt. Im täglichen Zusammensein mit dem Kind hat die Haltung der Erzieher und Eltern nicht nur eine von aussen wahrnehmende, sondern auch eine die Entwicklung ermöglichende und mitprägende Bedeutung (siehe Aufsatz von M. Zech¹¹). Sind sich nach ausführlichen Begegnungen und Gesprächen alle Erzieher einig, dass noch ein „zu früh“ besteht, so hat diese frei gewonnene Haltung zugleich eine prägende Wirkung auf die Entwicklung des Kindes im kommenden Jahr: Wurde zum Beispiel beschlossen, dem Kind in der Brückenklasse noch ein Jahr Zeit und Raum zu geben, seine Lebens- und Gesundheitskräfte vor dem Schuleintritt weiter auszureifen, so haben der Entschluss und die daraus folgende Haltung auch eine mitkonstituierende Wirkung auf den Verlauf des ersten Jahrsiebtes für dieses Kind.

Deutlich wird auch hier die Verantwortung, die alle Beteiligten in der Schuleingangs-Entscheidung für die gesamte Biographie eines betroffenen Kindes tragen.

9 R. Steiner, GA 25, Drei Schritte der Anthroposophie: Philosophie Kosmologie Religion, S. 31

10 R. Steiner, Die Methodik des Lehrens, GA 308, 9. April 1924, S. 28/29

11 M.M. Zech, Jahrsiebte als heuristisches Instrumentarium, Rundbrief 42 der Pädagogischen Sektion, Michaeli 2011

Die Entwicklung der Kreativität vom Kindergartenalter bis in das Schulalter

Geseke Lundgren

Kind und Gesellschaft:

In unserer modernen Gesellschaft gilt immer mehr die Devise „je früher desto besser“. Dieses betrifft auch die Fragen der Kindererziehung und Pflege. In immer mehr Ländern werden Krippenplätze in Massenprogrammen angeboten, um den Frauen den Weg in den Beruf zu ebnen – im Kampfe um die Gleichberechtigung der Frau wird so das Kind zum Spielball in einer Gleichung – bei der immer irgendeiner in seinen Bedürfnissen zurückstecken muss. In Folge der Etablierung von Krippenplätzen wird schnell eine positive Argumentation dazugestellt, mit der bewiesen werden soll, dass es besser für das kleine Krabbelkind ist, sich mit 15 anderen Gleichaltrigen in einer Krippe betreuen zu lassen als im Heim zu „versauern“. Das Kind braucht „Stimulanz“, Austausch, soll so früh wie möglich professionell „gefördert“ werden. Schnell wird das schlechte Gewissen, was wohl jede Familie plagt, die ein knapp 1 Jahr altes Kind aus dem Haus gibt, erleichtert – durch die Argumentation, dass dem Kind in der Krippe ein viel besseres pädagogisches Angebot präsentiert wird als zu Hause. Spätere Probleme sowohl in der sozialen Selbstständigkeit, der Bindungsunfähigkeit als auch dem daraus entstehenden Stress werden damit offiziell nicht in Zusammenhang gebracht.

Schulreife?

Ähnlich kann man sehen, wie auch das Einschulungsalter immer tiefer in die frühe Kindheit herabsinkt – eine Tendenz, die vielerseits durch das Bedürfnis nach Stimulanz und Herausforderung motiviert wird (unterschwellig wird damit behauptet, dass ein Kind im Kindergarten grundsätzlich unterstimuliert ist und auch nicht in rechter Weise herausgefordert wird). Auch meint man, dass es wichtig sei – die Kinder früher in den strukturierten Lernprozess einzugewöhnen, da es sich zeigt, dass immer mehr Kinder Schwierigkeiten haben zu fokussieren und den Stoff wirklich aufzunehmen. Also fängt man ganz einfach früher an ...! Die lauten Proteste von Kinderpsychiatern, Entwicklungsexperten und Pädagogen verklingen oft ungehört.

Bewegungsdefizite: Die grössten Probleme, die wir heute in den frühen Schuljahren haben, beruhen auf der unzureichend ausgereiften Bewegungsfähigkeit

des Kindes und damit einhergehenden körperlichen Unruhe, Probleme in der Konzentration und soziale Inkompetenz. Ja – was machen wir denn da? Trainingsprogramme für Kleinkinder? Immer mehr Unterstützungslehrer in den frühen Klassen? Oder greifen wir ganz einfach zur Medizin (Ritalin, Amphetamin) um den Kindern ein wenig extra Zentralstimuli zu schenken, damit sie endlich fokussieren können?

Eigentlich ist das ein Übergriff auf das Recht des Kindes zu einer natürlichen Entwicklung. Zunächst einmal soll es sich in seinem eigenen Körper voll und ganz etablieren und „des eigenen Körpers Herr werden“, bevor man diese Konzentration auf andere Inhalte lenkt und fordert. Erst wenn das Kind einigermassen bei sich selbst angekommen ist, kann es seine Energie auf die Interaktion mit der Aussenwelt richten. Hier liegt eine grosse Aufgabe für den Kindergartenbereich. Es wird immer schwieriger in der heutigen Zeit der sitzenden und medienkonsumierenden Gesellschaft, diese Defizite der gesunden und natürlichen Bewegungsmöglichkeit auszugleichen.

Situation in Schweden: Hier in Schweden kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass hinter dieser grandiosen „6-Jahresreform“, die im Jahre 1996 durchgeführt wurde und allen 6-jährigen einen Platz in einer schulvorbereitenden Klasse anbot, im Grunde nur finanzielle Beweggründe standen. Ein Schulkind hat einen „Personalschlüssel“ von 15:1 hier in unserem Lande. Verglichen mit dem Kindergartenkind – welches mit dem Betreuungsbedarf von 9:1 (3-jährige 5:1) erheblich „teurer“ ist! Die Eltern wurden massiv mit Reklame für die viel bessere pädagogische Betreuung bearbeitet und es wurden Argumente aneinander gereiht, die damit motivieren sollten, dass die 6-Jahresklasse eine so gute Vorbereitung für die Schule sein sollte. Ausserdem passt das ja auch in die Argumentation „je früher desto besser“! Immer weniger wurden die Eltern über ihre im Grundgesetz festgelegte Wahlmöglichkeit zwischen Kindergarten und Schule für die 6-jährigen informiert. Es besteht in den kommunalen Einrichtungen keine Wahl mehr, alle 6-jährigen besuchen die schulvorbereitende Klasse. 2% der Kinder besuchen diese Klasse nicht, das sind diejenigen, die sich auf Grund der aktiven Wahl der Eltern im Waldorfkindergarten befinden.

Interessant zu beobachten, dass die Probleme in den frühen Klassen sich offenbar dadurch in keiner Weise verbessert haben, eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein und einige der Lernresultate der Schulkinder in Schweden haben eine negative Kurve im Vergleich zu vielen anderen Ländern.

Waldorfschule: Es bekümmert mich aber noch viel mehr, dass auch in den Waldorfschulen diese Denkweise leicht Anklang findet. Immer mehr Schulen haben Probleme, in den höheren Klassen die Schüler zu halten. Die Konkurrenz mit anderen Profilschulen ist hart und viele wählen andere Formen von Pädagogik in den späteren Schuljahren. Also muss man von unten aufbauen – am besten die Kinder schon mit 5 in der Schule einschreiben, um volle Klassen zu garantieren und damit die finanziellen Voraussetzungen der Schule zu sichern. Hier würde ich mich über ein regeres Interesse für die menschenkundliche Betrachtung und das Bewusstsein für die Bedürfnisse des Kindes freuen, bevor man Lösungen etabliert. Wie verstehe ich den Entwicklungsbedarf des 0 - 7 Jährigen? Passt sich dieser ganz einfach den veränderten Voraussetzungen an oder hat das Kind tatsächlich eine eigene Entwicklungsweisheit? Etwas, was sich nicht beliebig verschieben lässt?

Ich hoffe, dass die folgenden Gedanken ein wenig zu einem tieferen Verständnis beitragen können!

Der Rhythmus der Individualisierung

Wir sprechen oft über die 7-Jahresphasen, diese grundlegenden Entwicklungsschritte der Kinder – Jugendlichen – bis hinein in die Biografarbeit bei den Erwachsenen.

Worüber wir uns jedoch seltener austauschen, sind die in diesen 7-Jahresrhythmen enthaltenen Entwicklungsschritte, und wie wir diese besser verstehen, unterstützen und begleiten können.

Während das Kind in der körperlichen Entwicklungsphase sich der Willensschulung widmet, dann in der zweiten Phase die seelischen Qualitäten durch das gefühlsmässige Engagement mit dem Umfeld pflegt, um dann in der dritten 7-Jahresphase die Gedankenwelt zu üben und kultivieren, kann man beobachten, dass gleichzeitig ein anderer Rhythmus sich geltend macht. Dieses ist der Inkarnationsrhythmus des Ich, welcher alle 3 Jahre stark individualisierend eingreift und die gewonnenen Fähigkeiten, das etablierte Gleichgewicht

und die eben erlangte Sicherheit wieder in Frage stellt – erschüttert und durchrüttelt.

0-3 Jahre:

Wir können das deutlich beobachten in der Entwicklung des Kindes – welches die ersten 2½ Jahre ganz und gar damit beschäftigt ist, sich dem Erlangen der aufrechten Haltung, dem Spracherwerb und den ersten Begriffserkenntnissen zu widmen. Gehen – sprechen – denken!

Unterdessen geschieht ja ungeheuer viel mit dem Kind, die Verdauungsorgane werden „grundeingerichtet“, der eigene Schlaf- und Wachrhythmus reguliert, der Ausscheidungsmechanismus ergriffen und auch die ersten sozialen Fähigkeiten entwickelt. Das Kind ist in dieser Phase vollkommen „schlafend“ in der sogenannten Gedankenwelt, träumend im Fühlen und wach nur im Willen, sprich in der Bewegung – der Gliederkontrolle. Das Kind übt ständig sobald es wach ist. Immer und immer wieder werden Bewegungen wiederholt, geübt, ausgekostet – bis sie sich etabliert haben, das Kind sie ohne weitere Anstrengung ausführen kann – sie also „mechanisiert“ wurden. Erst dann kann das Kind sich neuen Herausforderungen stellen, wenn die grundlegenden Bewegungsfähigkeiten etabliert sind. Erst stehen – dann gehen! Erst gehen – dann hüpfen!

Hier ist das Kind aufmerksam, wach, ganz dabei! Es ahmt nach, es übt – es wiederholt! Auch im Spiel sieht man sehr deutlich, dass hier noch nichts von „Erfindungsgeist“ zu sehen ist. Nachahmung und Wiederholung von Bewegungen oder Vorgängen, die das Kind beobachtet (Bügeln, Essen machen – in Töpfen rühren – an und ausziehen, Betten machen) Viele dieser häuslichen Notwendigkeiten spiegeln sich im Spiel des kleinen Kindes wieder. Noch kann das Kind nichts selber „erfinden“. Noch hat es keinen Zutritt zu der Welt der Phantasiekräfte. Diese Schaffenskräfte sind noch ganz und gar damit beschäftigt, die Grundfunktionen des Körpers zu gestalten, den Körper des Kindes langsam aber sicher den Lebensbedingungen und der speziellen Individualität des Kindes anzupassen. Die inneren Organe erfahren einen ungeheuren Entwicklungsprozess, Umwandlungsprozess und werden in vieler Hinsicht erst gebildet – ausgearbeitet in diesen allerersten Lebensjahren.

Dann – mit 2½ beginnt das Kind sich träumend in diese Schaffenswelt hineinzutasten. Langsam erwacht es aus dem tiefen Schlaf, schaut sich um und beginnt mit dem wachsenden Ich-bewusstsein in neuer Art mit der

Umwelt zu interagieren. Das sogenannte „Trotzalter“ ist ja nichts anderes als das Erwachen für die eigene Persönlichkeit und das erste Bewusstsein um Aus- und Abgrenzung des eigenen Willens, Körpers und Fühlens gegenüber Anderen.

3 – 6 Jahre

Hier beginnt nun das Kind – Zugang zu den sukzessiv frei werdenden „Schaffenskräften“ zu bekommen, indem es sich der Phantasiekräfte bedient, um die Welt in eine für das Kind zu verarbeitende Realität umzuwandeln. Das freie Phantasiespiel wird als Königsweg des Kindes in das Leben betrachtet. Tatsache ist aber auch – dass gerade dieses Phantasiespiel nur möglich ist, wenn das Kind nicht zur Aussenwelt aufwachen muss, sondern diese träumende Qualität in dem Weben des Spieles erreichen kann. Ein zu waches Kind kann den Zugang zu diesem phantasievollen Spiel nicht finden und bekommt Schwierigkeiten, sich der darin herrschenden Kreativität hinzugeben. Verdruss und Trauer um das vermisste Glücksgefühl – welches die Kinder erfüllt in dem tiefen Spiel, prägen dann immer öfter die Stimmung des Kindes. Es äussert dann immer mehr den Wunsch nach „Ablenkung“ und Beschäftigung von aussen, um den Mangel des inneren Engagements auszugleichen. Diese ist ein typisches Verhalten um das 6. Lebensjahr, wo das Kind nun im Zuge der „Geburt des Ätherleibes“ gänzlich aufwacht und realisiert, dass das Ergreifen der Phantasiekräfte nun einer Anstrengung bedarf (da es im Wachen geschieht und nicht mehr träumend). Das Kind hat nun die Möglichkeit – zum ersten Mal in seinem Dasein wach und bewusst „schaffend“ zu werden. Die nun „befreiten“ Äther – und Schaffenskräfte stehen dem Kind zur Verfügung, wenn es sie mit seiner „Vorstellungskraft“ ergreift – nutzen lernt und damit in den wirklich kreativen Prozess einsteigt. Wird dem Kind diese Möglichkeit gegeben, kann es das Spiel ganz neu erobern und nun als Grundlage einer ein Leben lang zuträglichen Kreativität erüben!

Beschäftigung oder Unterstützung der Eigeninitiative

Wenn man dem Kind in dieser empfindlichen Phase des augenscheinlichen Spielverlustes im 5. – 6. Jahresalter allerdings nicht diese Geduld entgegenbringt – und sich dem Verlangen des Kindes zur Beschäftigung beugt, verweigert man ihm oftmals gleichzeitig dieses Erüben der Eigeninitiative – des Erlebens, dass es aus eigenem Antrieb wieder in die Aktivität kommen kann. Vermögen der Selbstbeschäftigung ist eine

grundlegende Voraussetzung des Selbstvertrauens. Wenn ich weiss, dass ich selber etwas mit mir und der Umwelt anfangen kann, dann bin ich nicht der unbedinglichen Abhängigkeit von der ständigen Stimulanz von aussen ausgeliefert. Ich kann die erste „Selbstständigkeit“ in der Schaffensfreude erleben und kultivieren. Ein verfrühtes „Beschäftigen“, lernen und organisieren der Tätigkeiten des Kindes sind daher meines Erachtens nicht zuträglich für das Kind. Ein Kind, welches in dieser Phase hauptsächlich durch äussere Anleitung und Impulse zur Aktivität kommt – also durch äussere Stimulanz – lernt, dass es als tüchtig und fleissig bestätigt wird, indem es diese von aussen herangetragenen Aufgaben erfüllt. Ein Selbstbild, welches unsere Gesellschaft von heute immer mehr prägt. Wir wollen den Erwartungen und Anforderungen der Umwelt entsprechen und gerecht werden. Tun alles, um so zu werden, wie die Umwelt es von uns erwartet. Gleichzeitig entwickelt das Kind dann eine Abhängigkeit von ständiger Stimulanz und Bestätigung, da das Eigenerleben und Eintauchen in sich selbst und in die Möglichkeit der Zufriedenheit dann gar nicht mehr möglich sind.

Die Sicherheit und Freude an dem Tätigwerden aus einem eigenen, inneren Antrieb und Schaffensdrang sind eher eine Seltenheit geworden. Dieses Selbstvertrauen und Erfassen der eigenen Identität aus dem Erleben der Eigeninitiative werden schon im 6. Jahresalter veranlagt und möglich – oder unmöglich gemacht. Die Waldorfpädagogik sollte hier mit gutem Beispiel vorangehen und dem Kind den Übergang vom Phantasiespiel in das wache Ergreifen der Vorstellungskraft sowie der Realisierung dieser Vorstellungen durch Konstruktionsspiele, Rollenspiele usw. ermöglichen. Aus eigener Initiative! Nicht durch den Erwachsenen initiiert und geführt! Geduld in diesem Entwicklungsschritt gibt die Voraussetzung zu einer kraftvollen Entwicklung mit gesunder Selbstinitiativkraft!

Altershomogene oder gemischte Gruppen

Ein weiterer Aspekt, bei dem ich mir grössere Aufmerksamkeit wünschen würde, ist die Frage um die Integrierung des Kindes in altershomogene Gruppen im 6-Jahresalter. Wenn sich das Kind in dieser sensiblen Umgestaltungsphase befindet, ist es sehr unsicher, muss alle Kraft aufwenden um einerseits die neuen körperlichen Voraussetzungen (Aufrichten, Freistellung des Halses, der Hüftpartie und die Umgestaltung des Rückgrates zur S-Kurve) neu zu beherrschen, aber auch um sich in der neuen Wachheit zu-

recht zu finden. Nun muss man mit vollem Bewusstsein „so tun als ob ...!“. Es ist eine Anstrengung, sich etwas aktiv vorzustellen! Die eigene Vorstellung zu aktivieren erfordert Willenskraft und Übung. Das Kind möchte gern träumen, wird schnell müde und vor allem wird es recht schnell desillusioniert – da es feststellt wie viele Fähigkeiten zur Realisierung der eigenen Vorstellungen ihm fehlen. Da bräuchte es sowohl eine Bezugsperson, die es gut kennt und welcher auch das Kind gut vertraut ist, so dass eine notwendige Unterstützung, wenn die Situation übermächtig wird, auch möglich ist. Der Umgang mit kleineren Kindern, die noch alle ungezwungen zu ihren Schwächen und Unfähigkeiten stehen, ist da wohlthuend! Wenn ein 4- oder 5-jähriger den 6-jährigen fragt, ob er ihm helfen kann ein Häschen zu zeichnen oder den Schuh anzuziehen, wird das ältere Kind darin bestätigt, dass es nicht schlimm ist – etwas noch nicht zu können! Dass man um Hilfe bitten kann ohne seine Würde zu verlieren. Dass das Üben und auch Misserfolge zum Fortschritt gehören. Das ist sehr viel schwieriger in einer Situation – wo man gerade in diesem neuen Erwachen gleich mit nur Gleichaltrigen und älteren Kindern in einem Schulzusammenhang konfrontiert wird.

Ausserdem: was tun, wenn plötzlich alle 15 6-jährigen gleichzeitig in den Schaffensdrang kommen und gerade ihre Vorstellung voller Enthusiasmus verwirklichen üben wollen? Das ist so viel einfacher, wenn man noch in einer altersgemischten Gruppe mit auch jüngeren Kindern ist – die alle gern dabei sind, wenn die älteren mit ihren Ideen kommen. Man übt – passt an – entwickelt, ohne sich gleich in dieser ersten wachen Schaffensfreude gegen andere „Regisseure“ durchsetzen zu müssen.

Schulreife als Dreiklang; physisch, seelisch und intellektuell

Viele Kinder weisen eine frühe intellektuelle Reife auf. Wo aber befinden sie sich in ihrer körperlichen Entwicklung, der Bewegungsfähigkeit, der sozialen Reife und vor allem – in diesem hoch sensiblen Findungsprozess der eigenen Kreativität? Wenn wir wirklich zu der Entwicklung zur Freiheit beitragen wollen, müssen wir auch in der Waldorfpädagogik noch viel lernen!

Im Kindergarten versuchen wir, diese Reifeprozesse gut zu begleiten. Dem Kind sowohl Halt und Vertrauen, aber auch adäquate Herausforderungen zu bieten. Wenn dann das Kind die Eigenaktivität ausreichend ergriffen und erübt hat, kann man mit Struktur und Disziplin wieder in diesem gesunden und kraftvollen Willen kultivierend wirken. Aber eben nicht vorher! Ich sehe diese Entwicklung als einen wichtigen Aspekt der Schulreife. Die Geburt des Ätherleibes – wo dem Kind die Schaffenskräfte zugänglich werden um nun aus dem physischen Gestalten in die seelische Verbindung mit der Welt zu wirken.

Emmy Pickler bat vor langer Zeit in ihren Beobachtungen zur Entwicklung des kleinen Kindes aus eigener Fähigkeit in einem Buch mit dem Titel „Lasst mir Zeit!“ darum – dem Kind den nötigen Respekt entgegen zu bringen, um den in ihm verborgenen Entwicklungskräften freie Entfaltung zu gewähren. Ich schliesse mich dem an. Für das 6-jährige Kind!!

(Waldorfpädagogin, tätig für den schwedischen Waldorfkindergartenverein und als Dozentin in der Ausbildung von Waldorflehrern und Kindergärtner/innen in Schweden. Mitglied der Alliance for Childhood in Schweden)

Schulreife und frühe Schulzeit am Beispiel von Kinderzeichnungen

Barbara Ostheimer

Alles was die Kinder an Bildhaftem gestalten ist ein Ausdruck ihrer Entwicklung, Wie durchdringen die Lebenskräfte den Körper, wie lebt das Seelische im physischen Leib? Davon sprechen die frühen Kritzelzeichnungen ebenso wie die Bilder im Kindergarten und in den ersten Schuljahren. Daher ist das Mensch – Haus – Baum Bild ein sinnvolles Element der Schuleingangsuntersuchung. Auch in den folgenden Schuljahren zeigt es Fortschritte und Verzögerungen der Entwicklung des Kindes an.

Die Darstellung der Menschengestalt entwickelt sich allmählich aus den Kritzelzeichnungen des Kopfes und des Kopffüßlers zur dreigliedrigen Gestalt – Kopf, Rumpf, Gliedmaßen – zum Zeitpunkt der Schulreife. Um das 5. Lebensjahr taucht das Haus als Motiv auf. Wenn das Kind beginnt seinen Körper genauer zuerspüren, bildet sich das in seinen Zeichnungen ab.

In der Waldorfschule Ismaning bei München schaut das Aufnahme-Team eine Gruppe von 5-6 Kindern gemeinsam an, die eine Art erste Schulstunde haben. Eine Aufgabenstellung ist das Malen eines Bildes mit Wachskreiden. Auf dem Bild soll ein Mensch, ein Haus und ein Baum erscheinen und alles, was die Kinder sonst noch hinzufügen möchten. An ihren Gesichtern ist ablesbar, dass sie gern an die Arbeit gehen! Sie malen so schön, wie sie es können.

Nur wenn die Bilder spontan entstehen, ist die gewünschte Aussagekraft gewährleistet. Werden die Kinder angeleitet, ahmen sie, wie es altersgemäß ist, nach, was der Erwachsene ihnen vorzeichnet. Malen sie ohne weitere Anleitung, hat die Menschengestalt vielleicht keine Füße oder Hände. Daran wird sichtbar, dass das Kind noch unbewußt in diesem Bereich ist. Im Laufe des ersten Schuljahres wird es aus eigenem Antrieb darauf achten. Es lernt, dass es seine Hände zur Arbeit braucht und seine Füße, um sich von einem Ort zum anderen zu bewegen.

Einige Gesichtspunkte zur Betrachtung der Bilder

Die Bilder erzählen von dem Weg des Kindes, seiner Geistseele, vom Himmel auf die Erde, wo es Schritt für Schritt den Erdenleib bezieht, den es von seinen Eltern bekommt. Davon erzählen auch viele Märchen.

Das Haus ist ein Urbild für den Körper, in den das Wesen des Kindes einzieht. Daher stellt sich die Frage, ob das Haus eine Tür hat mit einem Türgriff, damit man hineingehen kann. Durch die Fenster im Haus scheint das Licht hinein und man kann hinaussehen und sehen, was draußen geschieht. Die Sinne erwachen. Der rauchende Schornstein zeigt an, daß der Bewohner im Dachstübchen angekommen ist und nachdenkt.

Der Baum ist ein Urbild für die strömenden und gestaltenden Lebenskräfte. Sie steigen von den Wurzeln in der Erde durch den Stamm, der sich verzweigt und eine Krone bildet mit vielen Blättern. Ist der Stamm durch eine Linie abgeschnitten von der Krone, können die Säfte nicht aufsteigen. Trägt der Baum rote Früchte, meist sind es Äpfel oder Kirschen, wie die Kinder erklären, deutet dies auf die den Reichtum der Farben und saftige Süße erlebenden Seele hin.

Die Aufteilung des Bildes – unten das grüne Gras, oben der Himmel und die Sonne oder der Regenbogen – sagt etwas über die Orientierung des Kindes auf der Erde aus.

Was ist sonst noch auf dem Bild zu sehen? Blumen? Vögel? Schmetterlinge? Bienen? Wolken?

Welche Farben hat das Kind gewählt? Wie ist der Farbauftrag? In allem spricht sich das Wesen des Kindes aus, was es entdeckt oder übersieht, die Wachheit in den Sinnen.

Wir haben uns auch gefragt, warum die Kinder in der Regel ganz selbstverständlich ein Haus mit spitzem Dach (Quadrat und Dreieck) malen, obwohl sie in ihrer Heimatstadt München fast nur Hochhäuser mit Flachdach sehen? Aus der äußeren Wahrnehmung kann diese Darstellung kaum stammen. Das Kind lebt in diesen geometrischen archetypischen Formen.

Vor einigen Jahren gab es in der Aufnahme viele Kinder, die zwar das Einschulungsalter erreicht hatten, aber dürftige Bilder mit Strichmännchen, unvollständigem Haus und Leiterbaum malten. In der schulärztlichen Untersuchung berichteten die Eltern meist von Schwierigkeiten im Verlauf von Schwangerschaft und Geburt, auch von Erkrankungen im ersten Lebensjahr.

Gemeinsam mit der Klassenlehrerin beschlossen wir alle Kinder am Ende der 1. Klasse noch einmal ein Mensch-Haus-Baum Bild malen zu lassen. Die sichtbaren Fortschritte vieler Kinder führten zu weiteren Wiederholungen des Malens am Ende der 2. und der 3. Klasse. Die Bilderreihen zeigten anschaulich die Entwicklung jedes einzelnen Kindes von Schuljahr zu Schuljahr, die nicht zuletzt durch den altersgemäßen Unterrichtsstoff möglich wurden.

Auch in den nachfolgenden Klassen wurden diese Bilderstudien fortgesetzt. Die beigefügten Bilderreihen sind jeweils von demselben Kind gemalt.

Im Gespräch mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen helfen diese Bilderreihen, die Probleme besonders auffällender Kinder besser zu verstehen und pädagogische Einfälle zu bekommen. In der Lehrerkonferenz werden alle Bilderreihen im Rahmen einer Klassenbesprechung ausgelegt.

In einem Elternabend nach der Zweitklassuntersuchung zeigen wir die Bilderreihen ohne Namensnen-

nung den Eltern der Klasse, die mit Staunen und Freude die sichtbaren Entwicklungsschritte ihrer Kinder betrachten.

Zum Ende der 3. Klasse malen die Kinder gern noch einmal ein Bild für die ihnen mittlerweile gut bekannte Förderlehrerin als Geschenk. Die Veränderungen im 9. Lebensjahr spiegeln sich auch in den Bemerkungen der Schüler beim Malen. Ein Kind rief mich und sagte auf sein Bild deutend: „Den Menschen male ich nicht, der ist im Haus!“ Manchen Kindern war es jetzt sehr wichtig, dass der Mensch nicht größer als die Haustür war, durch die er eintreten sollte. Auf fast allen Bildern findet sich nun (ohne Ansage!) ein Fluss. Der Mensch wandert am Ufer entlang, geht über eine Brücke, steht im Wasser und fischt oder ist mit einem Boot unterwegs. Ein neuer Schritt auf dem eigenen Lebensweg wird vollzogen.

Diese Bilderstudien werden fortgesetzt. Anregungen zur Betrachtung von Kinderbildern finden sich auch in den Büchern „Die Extrastunde“ von Audrey McAllen und „Die Geheimnisse der Kinderzeichnungen“ von Inger Brochmann.

Anlagen zu „Barbara Ostheimer – Frühe Einschulung und Schulreife am Beispiel von Kinderzeichnungen“
Mai 2013

Bub K.

Aufnahme

Einschulung im September

7 Jahre



1. Klasse



2. Klasse



3. Klasse



Anlage 1

Bub T

Aufnahme

Einschulung im September

7 Jahre



1. Klasse



2. Klasse



3. Klasse



Anlage 2

Mädchen T.

Aufnahme

Einschulung im September

6 Jahre



1. Klasse



2. Klasse



3. Klasse



Anlage 3

Bub J.

Aufnahme

Einschulung im September

6 $\frac{3}{4}$ Jahre



1. Klasse



2. Klasse



3. Klasse



Anlage 4

Mädchen M.

Aufnahme

Einschulung im September

6 Jahre



1. Klasse



2. Klasse



3. Klasse



Anlage 5

Mädchen L.

Aufnahme

Einschulung im September

7 Jahre



1. Klasse



2. Klasse



3. Klasse



Anlage 6

Themenheft Schulreife

Dezember 2013

Herausgeber:

Pädagogische Sektion am Goetheanum

Postfach, CH 4143 Dornach 1

Telefon: 0041 61 706 43 15

Telefon: 0041 61 706 43 73

Telefax: 0041 61 706 44 74

E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch

Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch