



## 1. Das Entwicklungsalter vier bis sechs Jahre – eine besondere Zeit!

Im Alter zwischen vier und sechs Jahren findet nicht nur ein körperlicher Gestaltwandel des Kindes statt, auch in anderen Bereichen zeigt sich ein deutlicher Entwicklungsanschub. Die Kinder wachsen in die Länge und strecken sich, ihre Körperproportionen werden denen eines Erwachsenen ähnlicher. Sie erwerben in diesem Entwicklungszeitraum aber auch qualitativ neue Kompetenzen im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich und suchen neue Herausforderungen. In vielen pädagogischen Einrichtungen wechseln die Kinder nun von der „Krabbelgruppe“ in die Gruppe „der Großen“, um die neu erwachenden Bedürfnisse der Kinder besser aufgreifen zu können und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten durch ein anderes Raum-, Material- und Spieleangebot gezielter zu unterstützen.

Ab dem vierten Lebensjahr verfeinern die Kinder ihre motorischen Fähigkeiten **im grob- und feinmotorischen Bereich** immer mehr. Komplexere Bewegungsabläufe wie Radfahren oder Schwimmen werden möglich. Der Bewegungsablauf beim Rennen gelingt immer rhythmischer und koordinierter, schnelle Richtungswechsel werden möglich und eine Eroberung des Raumes in verschiedenen Aktivitäten wird lustvoll ausgelebt. Auch führen die Kinder Bewegungsabläufe nach und nach zunehmend geschickter aus und optimieren diese Fähigkeiten im Laufe des fünften und sechsten Lebensjahres. Sie steuern, wenn sie den Erfahrungsraum bekommen, ihren eigenen Körper immer kompetenter, klettern souverän, fahren immer sicherer und genauer

mit Fahrrad oder Inlinern und erproben sich in feinmotorischen Herausforderungen. Das Erleben von eigener **Kraft, Beschleunigung und Geschwindigkeit** hat einen hohen Motivationswert und gibt den Kindern wichtige Informationen über sich selbst. Diese „motorische Intelligenz“<sup>1</sup> ist ein bedeutsamer Baustein für die weite-



*schneller, weiter, höher ...*

<sup>1</sup> Haug-Schnabel, G. In: *Kindergarten heute spezial*. Herder, 2010, S. 38.

re Entwicklung. Im Vergleich mit anderen Kindern und im Ausprobieren der eigenen Kraft, Geschicklichkeit und Ausdauer spüren Kinder sich intensiv selbst und erleben ihre Leistungsgrenzen als Ziel, Begrenzung und Ansporn für zukünftige Selbstherausforderungen: Ein wichtiger Baustein zur Selbsteinschätzung und für eine sich weiterentwickelnde Ich-Identität.

Selbst-Bewusstsein entspringt einerseits aus einem guten Spüren des eigenen Körpers und dem Aufbau einer realistischen Selbsteinschätzung durch ein aktives Erleben eigener Grenzen und Möglichkeiten sowie durch die Rückmeldungen der Umwelt. Es wird im Gehirn nicht nur das „Können“ gespeichert, sondern ganz intensiv auch die Freude am Können und die Anerkennung durch andere Personen. Diese intensiven **emotionalen Erfahrungssituationen** sind insofern wertvoll, als dass sie neurologisch gesehen wichtige Neurotransmitter aktivieren: Die Ausschüttung von „Oxytocin schafft Vertrauen, Dopamin schafft eine grundlegende Lernmotivation und die körpereigenen Opioide tragen zu einem guten Gefühl bei“.<sup>2</sup> Die Verbindung von Können und Freude ist Antriebgeber für Anstrengungsbereitschaft, Hoffnung auf Erfolg sowie Mut und Ausdauer, um zukünftige Herausforderungen anzugehen. Entwicklung ist unmittelbar und immer eingebunden in sozial-emotionale Interaktion. Um sich selbst in der Welt zu definieren, benötigen Kinder eine Spiegelung und Bestärkung ihrer Selbst und ihrer Fähigkeiten durch andere Menschen. Den wichtigen Rahmen

für kindliche Entwicklung gibt dabei das gemeinsame Spiel. Kinder untereinander und Kinder mit Erwachsenen erleben in Spielhandlungen Anspannung und Freude und tauschen sich darüber aus. So werden im Spiel gemeinsame Erfahrungswelten geschaffen. Die damit einhergehenden emotionalen Erfahrungen stärken „strukturbildende Elemente im kindlichen Gehirn und schaffen die Voraussetzung für spätere Konzentrationsfähigkeit“.<sup>3</sup>

Zu Beginn des fünften Lebensjahres vertiefen Kinder eine Vorstellung davon, dass sich ihre eigenen Wahrnehmungen und Gefühle oft von denen ihrer Umwelt unterscheiden: Andere Menschen sehen, fühlen und denken nicht das Gleiche wie ich! Eine wichtige Erkenntnis für die Entwicklung einer **Perspektivenübernahme** und für ein empathisches Empfinden.<sup>4</sup>

Zudem gewinnt die eigene Auseinandersetzung mit dem „Andersein“ und der Gruppenzugehörigkeit stark an Bedeutung. Gleichaltrige Spielkameraden werden im Laufe der Kindergartenzeit immer wichtiger. Durch die vielfältige **Interaktion** mit Anderen entwickeln sie nach und nach ein Wissen davon, was andere Menschen denken und fühlen und integrieren diese Erfahrungen in ihre Gedankenwelt und ihre Reaktionen. In der Spielentwicklung stehen parallel das Rollen- und Phantasiespiel sowie das Regelspiel im Vordergrund. Für ein gelingendes gemeinsames Rollenspiel benötigen die Kinder höhere sprachliche, soziale und kognitive Fähigkeiten.



*Miteinander: andere fühlen und denken manchmal anders als ich*

2 Gebauer, K.: [gebauer-karl.de/im-spiel-die-welt-entdecken-2/2014](http://gebauer-karl.de/im-spiel-die-welt-entdecken-2/2014). S. 15. Letzter Zugriff: 11-2016.

3 Gebauer, K.: ebd. S. 15.

4 vgl. Kasten, H. 4–6 Jahre, *Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Cornelsen, 2009, S. 170 ff.

Eigene Gefühle werden in den Rollen verbalisiert, erprobt und ausagiert. Intensive Gefühle wie Angst, Wut und Trauer können in den Rollen nachempfunden und in abgeschwächter Form erlebbar werden. Durch ein vielfältiges soziales Spiel trainieren die Kinder intensiv ihre **sozialen Fähigkeiten**. Das Schlüpfen in andere Rollen unterstützt dabei ein Einfühlen in andere Personen und verstärkt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Sich mitzuteilen und gehört zu werden ist Antriebsfeder für das Spiel.

Die in der Handlung aktiv gewonnenen Erfahrungen werden mit Hilfe der **Sprache** zu Begriffen und somit zu einem Abbild der Welt. Im Entwicklungsalter vier bis sechs Jahre wächst der Wortschatz der Kinder rasant. Komplexere Lautverbindungen (bl, fr, kn ...) und Satzgefüge können zunehmend sicherer gebildet und Regeln der Bildung von Zeitformen zunehmend richtig angewendet werden (gefahren, war). Eine häufig zu beobachtende Übergeneralisierung (gelaufen, gingte) zeigt, dass die dahinterstehende Regel erkannt wurde. Ausnahmen von der Regelhaftigkeit müssen nun aktiv durch gute Sprachvorbilder abgespeichert werden. Die stetige Weiterentwicklung der Denk-, Deutungs- und Sprachfähigkeit der Kinder ermöglicht eine immer differenziertere Kommunikation. Gemeinsam kann über Spielideen gesprochen werden, gemeinsam organisiert und geplant werden, sogar über einige Tage hinweg. Eine sich entwickelnde zeitliche Vorstellung mit Begriffen wie gestern, morgen und heute unterstützt

ein Planen in die Zukunft. Mit zunehmender sprachlicher Kompetenz beginnen die Kinder sich auch analytisch mit Sprache zu beschäftigen. Sprache ist nicht nur ein Fluss von Lauten. Sie erkennen, dass bestimmte Laute immer wiederkehren, dass sich ein Wort im Sprachfluss aus mehreren hintereinander gereihten Einzellaute zusammensetzt. Sie beginnen Anlaute miteinander zu vergleichen („Max“ fängt mit „Mmmm“ an, genau wie „Mama“) und zu ordnen. Reime, Unsinnreime und Sprachspielereien (z. B. das Lied „Auf der Mauer auf der Lauer“) erfreuen sich großer Beliebtheit. Die sogenannte **„phonologische Bewusstheit“**, die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache, ist eine bedeutende Vorläuferfähigkeit für den schulischen Schriftspracherwerb.<sup>5</sup>

Um schnell reagieren und interagieren zu können, ist ein Erinnern an ähnliche Situationen und deren erfolgreiche Lösungen notwendig. Während bis zum dritten Lebensjahr vorwiegend ein implizites **Wissen** vorliegt, können sich Kinder im vierten Lebensjahr bewusst an Ereignisse erinnern, anschauliche Vorstellungen entwickeln und diese Erinnerungen auch bildhaft abrufen oder versprachlichen. Dies ist ein bedeutender Baustein für den Aufbau eines bewussten Gedächtnisses. Insbesondere das **Arbeitsgedächtnis** benötigt das Kind für das schulische Lernen in hohem Maße. Unser „innerer Notizblock“<sup>6</sup> ermöglicht uns ein Speichern und Sortieren von Informationen. Dabei steht das Arbeitsgedächtnis in beständigem Austausch mit dem Lang-



Memory: Arbeitsgedächtnis

5 vgl. Martschinke, S., Kirschhock, E. M., Frank, A.: *Der Rundgang durch Hörhausen, Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Auer-Verlag, 2014, S. 10 f.

6 vgl. Walk, L. M., Evers, W. F.: *Förderung exekutiver Funktionen*. Wehrfritz, 2013, S. 11.

zeitgedächtnis und vergleicht und ordnet Informationen vor. Zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr erhöht sich die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung enorm.

Eine so hohe Steigerungsrate von bis zu 35 % ist in keinem anderen Lebensalter zu beobachten.<sup>7</sup> Die Kinder zeigen eine deutliche Steigerung der Geschwindigkeit beim Abrufen von Informationen aus dem Gedächtnis. Dies hat wahrscheinlich in wechselseitiger Wirksamkeit damit zu tun, dass sie immer wirkungsvollere Merkstrategien entwickeln und parallel eine quantitativ sowie qualitativ bessere neuronale Vernetzung im Gehirn stattfindet und somit Informationen besser und schneller weitergeleitet werden können. Durch eigene Erfahrungen, positive Lernmodelle und durch schrittweise Anleitung entwickeln Kinder nach und nach erfolgreiche **Lern- und Merkstrategien**, um sich Wissen nachhaltig zu sichern. Als bedeutende Strategien können die Strategie des Wiederholens, die Strategie des Systematisierens und Ordners und die Strategie der Fokussierung genannt werden.<sup>8</sup> Diese grundlegenden Lernstrategien zeigen sich lebenslang als sehr bedeutend, um Neues zu sortieren und zu verankern.

Durch vielfältige Erfahrungen haben Kinder schon **Ursache und Wirkung** eines Ereignisses erlebt: Wenn man einen Stein ins Wasser wirft, geht er unter. Das Papierboot schwimmt auf dem Wasser und geht nicht unter ... oder etwas zeitlich komplexer: Wenn ich meinen Bruder schubse, schreit er, wenn er schreit kommt Oma ... Zwischen dem fünften und dem siebten Lebensjahr erkennen Kinder immer besser kausale Zusammenhänge und bauen damit auch ein besseres Verständnis von Zeit- und Raumdimensionen auf: Wenn ich schnell renne, bin ich schneller am Ziel. Der sich beständig erweiternde Erfahrungsschatz an Wissen und ein sich entwickelndes kausales Denken helfen ihnen und motivieren sie zu experimentieren und zu forschen, neue Erkenntnisse in ihr Weltwissen einzubauen und Entscheidungen bewusst zu fällen.

*Max und Joram konstruieren ein Bauwerk. Das Aufstellen der Joghurtbecher aufeinander erfordert Erfahrung, Geschick und motorische Feinsteuerung. Ihr Plan „ein Turm so hoch wie der Schrank“ wird Schritt für Schritt verfolgt und konzentriert und ausdauernd umgesetzt. Auch durch auftretende Misserfolge lassen sich die beiden Jungen nicht nachhaltig aus der Aufgabe brin-*



Der Turmbau

7 Kasten, H.: 4–6 Jahre, *Entwicklungspsychologische Grundlagen*, Cornelsen, 2009, S. 60.

8 vgl. Kasten, H.: ebd., S. 61 f.

gen. Die Erfahrungen aus den umgestürzten Turmbauversuchen zeigen ihnen, welche Strategie am besten klappt. Sie schaffen es, sich 45 Minuten am Stück fokussiert mit einer Aufgabe zu beschäftigen und ein Ziel zu verfolgen.

Beide Kinder sind in der Lage, sich miteinander im Prozess abzusprechen und gemeinsam koordiniert etwas zu bauen. Individuelle Ziele müssen sprachlich abgeglichen und im Prozess immer weiter verfeinert sowie Kompromisse gefunden werden, um ein gemeinsames Ziel erfolgreich zu erreichen.

Max und Joram haben es geschafft, zusammen ein Bauwerk zu errichten. Das erfordert eine gute Absprache untereinander und ein gemeinsames Abgleichen der individuellen Pläne im Prozess. Sie müssen sich über Sprache beständig verständigen, ihre Vorstellungen und Begrifflichkeiten abgleichen können sowie Kompromisse finden und eingehen können. Das Finden von **Kompromissen** setzt gegenseitige Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit voraus.

Große Bedeutung haben die Faktoren „Entfaltungsraum“ und „Zeit“ für ein **selbstentdeckendes Lernen**. Beide Jungen hatten einen nahezu störungsfreien Raum sowie ausreichendes und anregungsreiches Material zur Verfügung und sie hatten Zeit, um gemeinsam zu Lösungen zu kommen. Vielleicht hat die Erzieherin einmal hereingeschaut und die hochkonzentrierte Situation und die bedeutenden Austauschprozesse zwischen den Kindern richtig gedeutet und sich leise wieder zurückgezogen, um den Raum für den hochkomplexen und eigenverantwortlichen Lernprozess zu bewahren. Vielleicht wird sie den beiden Jungen im Anschluss noch einmal helfen, ihre wertvollen Erfahrungen zu reflektieren und somit den Lernprozess zu vertiefen: Wie habt ihr das geschafft, so einen hohen Turm zu bauen? Ein „Gesehen werden im Tun“ und eine positive Resonanz von für das Kind wichtigen Bezugspersonen ist eine direkte Bestätigung der **Selbstwirksamkeitserfahrung**. Daraus entwickelt sich die für lebenslanges Lernen so wertvolle innere Motivation.<sup>9</sup>

Das Beispiel von Max und Joram unterstreicht die Bedeutung von Raum und Zeit für ein selbstständiges und entdeckendes Lernen. Zugleich hebt es den Stellenwert eines begleitenden positiven und verstärkenden Agierens der Bezugspersonen hervor. Lernprozesse zu gestalten, bedeutet insbesondere, Kindern Bei-

spiele und Anregungen für ein forschendes Selbstentdecken zu geben. Das Kind „lernt das Allgemeine nicht abstrakt, sondern dadurch, dass es Beispiele verarbeitet und aus diesen Beispielen Regeln selber produziert“.<sup>10</sup> Um Regelmäßigkeiten zu erkennen, benötigen Kinder viele **Beispiele und Wiederholungen**. Bestimmt werden Max und Joram in den nächsten Tagen und Wochen wiederholt einen Turm bauen. Die beiden Kinder erproben und verfeinern im Spiel aktiv wichtige motorische, emotionale und soziale Kompetenzen. Sie haben nicht nur selbsthandelnd und durch Ausprobieren gelernt, einen Turm so zu konstruieren, dass er hält (unten breit und oben weniger Becher) und damit physikalische Gesetzmäßigkeiten entdeckt. Beide Kinder haben auch durch den sich am Ende einstellenden Erfolg gelernt, dass es sich lohnt weiter zu machen, trotz zeitweisem Misserfolg und dass sie etwas schaffen können, wenn sie an einer Sache „dran bleiben“. Eine ganz wesentliche Erfahrung für das Erleben von **Selbstwirksamkeit** und die Entwicklung einer grundlegenden **Anstrengungsbereitschaft**. Das selbstständige Lösen von Aufgaben und Problemstellungen ist der beste Motor für ein effektives Lernen. „Ein Kind lernt dann am besten, wenn es Aufgaben selbstständig löst. Das Lustgefühl, das damit einhergeht, ist nachhaltiger als jede Belohnung von außen.“<sup>11</sup>



*Selbstwirksamkeit erfahren – Motivation und Anstrengungsbereitschaft entwickeln*

9 vgl. Hüther, G. in: Gebauer, K. und Hüther, G.: *Kinder brauchen Vertrauen*. Patmos, 2014, S. 32 f.

10 Beck, H.: *Neurodidaktik – oder: wie lernen wir? Erziehungswissenschaften und Beruf*, Heft 3/2003, S. 4.

11 Scheich, H.: *Guten Morgen, liebe Zahlen*. In: *Der Spiegel*, Heft 27/2002, S. 69.

„Lernen ist Erfahrung –  
alles andere ist bloße Information“

(A. Einstein)

Durch Wiederholung und Überprüfung bereits erkannter Zusammenhänge entwickeln und verstärken sich wichtige neuronale Verbindungen.<sup>12</sup> Diese neurodidaktische und konstruktivistische Sicht auf Lernprozesse rückt das **Kind als selbstagierendes Individuum** in den Vordergrund und bestätigt bewährte didaktische Prinzipien. Schon Maria Montessori hat die Anregung zu einem selbstständigen Tun des Kindes und die damit einher gehende Notwendigkeit einer Strukturierung, Ordnung und Aufarbeitung von Lernprozessen durch die das Kind begleitenden Personen als wichtiges didaktisches Ziel erkannt: „Die Aufgabe der Umgebung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu helfen, sich zu offenbaren“ (Maria Montessori).

Die Herausforderungen an die betreuenden Personen im Prozess sind es daher,

- Lernprozesse zu ermöglichen, zu organisieren und ausreichend zu strukturieren sowie gemeinsam mit den Kindern kindgemäß aufzuarbeiten
- Entwicklungsräume und anregungsreiche Materialien zu verantworten
- Zeiträume zu sichern, damit Kinder in Ruhe Entdeckungen machen können, wiederholen und auch zu Ende führen können
- einen Raum der emotionalen Achtsamkeit zu schaffen, der Anerkennung, anregende Herausforderungen aber auch zulassende Geduld in Bezug auf die kindlichen Prozesse beinhaltet

Der **Übergang** vom Kindergarten in die Schule ist für alle Beteiligten, Eltern und Kind, eine aufregende und neue Erfahrung und beginnt schon einige Zeit vor dem eigentlichen Einschulungstermin. Vieles wird sich verändern – Räume und Orte, Personen und Rituale. Vertrautes muss aufgegeben und neue Schritte gewagt werden. Diese Zeit der „Ungewissheit“ merkt man den Kindern in den Monaten vor Schulbeginn häufig emotional deutlich an.

*Seit einigen Wochen findet Max den Kindergarten langweilig. Die sonst so heiß geliebten Ausflüge sind „blöd“ und der Anfangskreis „für Babys“. An einem Tag streitet er sich mit seinem besten Freund und will ihn „nie mehr wieder sehen“, am anderen Tag ist alles vergessen und die Freundschaft so innig wie zuvor ...*



*Klein oder groß? Der Übergang – eine aufregende Zeit*

Regeln im Kindergarten werden in den letzten Monaten vor Schulbeginn oftmals noch einmal hinterfragt und ausgereizt, alle Materialien, Spiele und Angebote sind plötzlich „langweilig“, manchmal laufen die Tränen ohne ersichtlichen Grund. Tiefe Freundschaft und Streit, Freude und Wut wechseln sich ab. Übergänge sind von ihrer Natur her immer „krisenhaft“. Etwas Neues steht bevor und erfordert eine Anpassung. Diese **emotionalen Begleiterscheinungen** sind für eine gelungene Bewältigung der „Krise“ wichtig und helfen dem Kind durch ein „abgeschwächtes“ Erleben der widerstreitenden Emotionen innerhalb seiner vertrauten Bezugssysteme die Ablösung zu meistern.

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist ein sehr prägnanter Übergang in eine neue Lebensphase mit vielen Veränderungen. Nicht ohne Grund ist dieser Übergang mit seinen Ritualen vielen Erwachsenen ein Leben lang in Erinnerung. Eine emotionale Stärkung von Kindern und deren Eltern für einen optimistischen und mutigen Übergang in eine neue Lebenswelt ist ein wichtiges Anliegen einer umfassenden Entwicklungsunterstützung im letzten Kindergartenjahr.

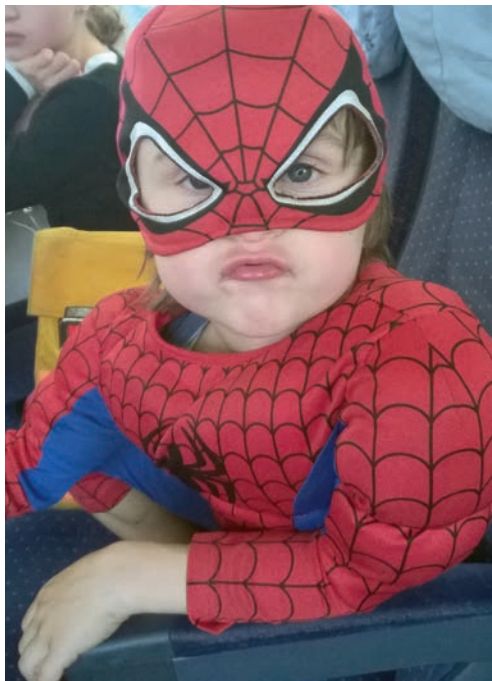
Diese Ausführungen machen deutlich, dass eine **nachhaltige Lernunterstützung** an Interessen und Motivation der Kinder ansetzen sollte und nur sehr begrenzt

<sup>12</sup> vgl. Spitzer, M.: *Geist in Bewegung, Gehirnforschung zur ganzheitlichen Entwicklung von Körper und Geist*. In: Zimmer, R. (Hrsg.) & Hunger, I.: *Frühe Kindheit in Bewegung*. Hofmann, 2012, S. 29 f.

durch punktuelle Förderprogramme zu realisieren ist, deren Inhalte nicht im Alltag weiter geführt werden können. Das Kind muss die Möglichkeit haben, seine Erfahrungen weiter zu führen, zu überprüfen und zu wiederholen. Eine bestmögliche Mitarbeit, Information und Beratung aller Bezugspersonen des Kindes sind für eine gute **Vernetzung** der aktuellen Lerninhalte von entscheidender Bedeutung.

## 1.1 Bewegung, Spiel und Lernen

Die kindliche Lern- und Erlebenswelt findet in Bewegung und Spiel statt. „Das Kind lernt beim Spielen.“<sup>13</sup> Kindliches Lernen ist kindliches Spiel. Im Spiel finden Kinder den **schöpferischen Erfahrungs- und Gestaltungsraum**, um durch konzentrierte Selbsterfahrung wichtige, komplexe Kompetenzen aufzubauen. Im Funktionsspiel trainiert das Kind wichtige motorische Funktionen der Bewegung, Selbststeuerung und der Feinmotorik und entdeckt das Wechselspiel zwischen sich selbst und der Welt. Mit der Weiterentwicklung der sprachlichen und sozialen Fähigkeiten erlangt die Interaktion mit anderen mehr Bedeutung. Das Rollen- und Phantasiespiel ermöglicht ein Ausagieren von Emotionen und ein Erproben von Verhal-



*Im Spiel wär' ich jetzt wohl ...*

tensvariationen. Das soziale Spiel erzeugt einen sich ständig wandelnden Gestaltungsrahmen. Ein sensibles aufeinander Reagieren und miteinander Agieren ist notwendig, um den Spannungsfluss und den gemeinsamen Sinnzusammenhang in der Spielhandlung aufrecht zu erhalten. Die Spielentwicklung eines Kindes spiegelt gleichzeitig seine emotional-soziale Entwicklung wider. Über ein Agieren mit Dingen und Menschen erleben die Kinder sich selbst und definieren sich in der Welt. Das Spiel mit seinen Regeln gibt dem Erfahrungsraum einen gemeinsamen Sinn-Rahmen. Schaut man sich genauer an, was in kindlichen Gehirnen während eines motivierenden Spielgeschehens passiert, so wird deutlich, dass auch auf feinstofflicher, neurochemischer Ebene verschiedene Vorgänge messbar sind. Es kommt zu Ausschüttungen von wichtigen **Neurotransmittern**, die insgesamt die Lust auf Mehr steigern. Das körpereigene Belohnungssystem ist aktiv, ein wichtiger Steuerungsmechanismus für das Handeln. Das, was mit Freude gelernt wird, ist besser und nachhaltiger im Gehirn verankert. Kinder, die versunken, intensiv und ausdauernd spielen können, können sich in der Regel auch besser konzentrieren. „Hier [im Spiel] werden die grundlegenden Bahnungsprozesse im kindlichen Gehirn angelegt, die auch später mit darüber entscheiden, ob sich ein Kind gerne neuen Aufgaben zuwendet und konzentriert lernen kann“.<sup>14</sup> Der emotionale Erfahrungsraum des Spiels bietet dafür einen sicheren Rahmen für Entwicklung.

Spiel und Bewegung sind Grundbedürfnisse des Menschen und Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Kinder üben im Spiel ihre Konzentration und sie üben wichtige soziale Fähigkeiten spielerisch ein, trainieren Wortschatz und erweitern ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Wechselnde Phasen von An- und Entspannung, Konzentration und Wachheit begleiten interaktiv den Spielprozess und ermöglichen dem Kind wichtige Erfahrungen zur Selbstregulation. **Intensive Körpererfahrungen** bilden sich aus einem Wechselspiel zwischen An- und Entspannungserfahrungen. Auch Entspannung muss gelernt werden. Das freudvolle Erleben des eigenen Körpers in Entspannung und Ruhe und ein achtsamer Umgang mit sich selbst und mit anderen ist eine wichtige Grundlage einer Gesund-

<sup>13</sup> Zimmer, R.: *Handbuch der Bewegungserziehung*. Herder, 1998, S. 85.

<sup>14</sup> vgl. Gebauer, K.: *Die Bedeutung der Emotionen für gelungene Lernprozesse*. gebauer-karl.de/im-spiel-die-welt-entdecken-2/S.14. Letzter Zugriff: 11-2016.



*Sich selbst in An- und Entspannung spüren, achtsam mit anderen Kindern umgehen, Verantwortung übernehmen*

heitsförderung. Durch eine neugierige, handelnde Auseinandersetzung mit der Welt, ein aktives Begreifen und Erfassen, bildet das Kind seine neuronalen Strukturen. Inhalte werden weit besser neuronal vernetzt, wenn diese **selbstaktiv und handelnd** begriffen werden konnten. Bewegung hat nicht nur Einfluss auf die körperliche Gesundheit (Koordination, Gleichgewicht, Gewicht, Blutdruck, Haltung, ...) sondern auch auf die geistige Leistungsfähigkeit, insbesondere auf die Konzentration.<sup>15</sup> Gerade in **Übergängen** von einer Entwicklungsphase zu einer anderen sollte auf natürliche und gewohnte Lernräume und Rituale der Kinder geachtet werden. Ein bewegtes Lernen im Entfaltungsraum des Spiels bietet optimale Voraussetzungen, um auf Basis eines neugierigen Forschens neue Erfahrungen zu machen. „Spiel steht am Beginn einer jeden Entwicklung, hat Bedeutung in der Gegenwart und schafft Fähigkeiten für das Leben in der Zukunft“.<sup>16</sup>

## 1.2 Bausteine der Schulfähigkeit

Auch wenn der Schulanfangsunterricht mittlerweile sehr viel spielerischer, bewegter und entdeckender gestaltet wird, stellt die Situation „Schule“ an das Kind **neue Anforderungsqualitäten**. Hier gewinnen Fähigkeiten an Bedeutung, die im Kindergarten noch nicht so stark im Fokus standen. Die Rhythmisierung von Unterricht unterscheidet sich in der Regel von der Rhyth-

misierung des Kindergartens. Ruhe- und Rückzugspausen können weniger individuell gestaltet werden. Aktuelle Bedürfnisse können weniger spontan erfüllt sowie individuelle Interessen weniger umgesetzt werden. Die Phasen der konzentrierten Zuwendung zu einer Lernaufgabe werden kontinuierlich größer. Ein längeres Sitzen und ein Arbeiten am Tisch rückt mehr in den Vordergrund. Die Kinder müssen in dieser neuen Lernumgebung neue oder qualitativ andere Fähigkeiten anwenden und erlernen. Daher hat die Situation in der Schule auch häufig einen „Lupencharakter“. Kompetenzen, die im Kindergartenalltag noch nicht so stark relevant waren, rücken nun mehr in den Fokus.

In der Schule muss sich das Kind in einer Situation mit neuen kognitiven, emotionalen und motivationalen Anforderungen zurechtfinden. Die Kraft, Körperspannung und Ausdauer zu haben, auf einem Stuhl zu sitzen, sich selbst mit seinen Impulsen regulieren zu können sowie sich bei Unsicherheiten aktiv Hilfe holen zu können und ein Zurechtfinden in einer größeren und (meist) unbekanntem Kindergruppe sind einige Herausforderungen, die auf Kinder in der neuen Situation „Schule“ zukommen. Um sich beim Schreiben auf die essentiellen, komplexen Denkprozesse konzentrieren zu können (Welche Laute höre ich? Welche Symbole repräsentieren diesen Laut? Was kommt zuerst, was danach?) ist auch ein automatisierter und feinmotorisch sicherer Umgang mit den „Schreib- und Arbeitswerkzeu-

<sup>15</sup> vgl. Graf et al: Eingangsergebnisse des CHILT Projekts. [www.haltungundbewegung.de](http://www.haltungundbewegung.de) sowie die Studie von Dorothea Beigel mit dem Schwerpunkt der Gleichgewichtsregulierung unter <http://schnecke.inglub.de>. Letzter Zugriff: 11-2016.

<sup>16</sup> vgl. Gebauer, K.: ebd. S. 16.



gen“ notwendig. Positive Erfahrungen von Selbstwirksamkeit unterstützen die Anstrengungsbereitschaft und die Toleranz, zeitweilige Frustration auszuhalten, wenn etwas nicht sofort befriedigend funktioniert. Die Erfahrung „wenn ich mich mehr anstrenge, kann ich es schaffen“ und die Erfahrung „das habe ich alleine geschafft“ sind dabei ganz besondere Antriebgeber. Große Bedeutung kommt dabei auch einer grundlegenden Impulskontrolle und einer Fähigkeit zu, sich selbst auf ein Ziel hin zu steuern.

Jedes Kind kommt mit anderen Voraussetzungen, Stärken, Hoffnungen und Unsicherheiten in die Schule und diese hat die Herausforderung und die Aufgabe, jedes Kind in seinen Stärken zu fördern und passgenaue Unterstützungen zu geben, die jedes einzelne Kind benötigt, um an seinen individuellen Unsicherheiten zu arbeiten. Der Begriff der „Schulfähigkeit“ bezieht beide Seiten mit ein: Das „Kind“ mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen und die Institution „Schule“, die jedes Kind bestmöglich fördern und unterstützen soll. Dabei wird **Schulfähigkeit** beim Kind als „die Summe ganz bestimmter Verhaltensmerkmale und Leistungs-



*Der Übergang zur Schule: eine Tüte voller Überraschungen*

eigenschaften“ definiert, die „notwendig sind, um im Anfangsunterricht und der weiteren Schulzeit Lernimpulse wahrzunehmen, aufzugreifen und im Sinne einer aktiven Lernauseinandersetzung zu nutzen“.<sup>17</sup>

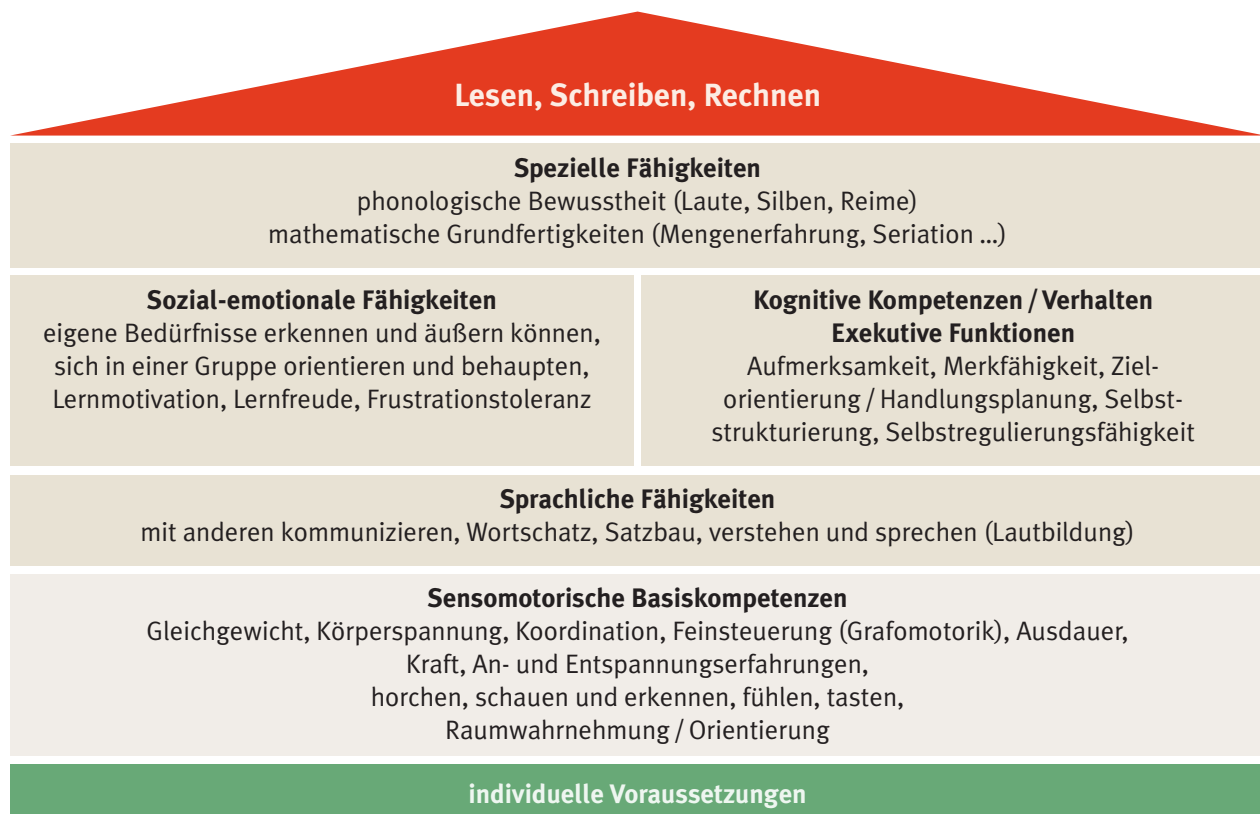
Schulfähigkeit setzt sich u. a. aus speziellen Fähigkeiten (z. B. Wahrnehmung, Motorik) und motivationalen und emotionalen Kompetenzen (z. B. Lernmotivation, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeitserfahrungen) zusammen. Sie berührt und beeinflusst die gesamte Persönlichkeit des Kindes. Die Schulfähigkeit eines Kindes und dessen weitere Entwicklung ist nicht statisch zu betrachten, sondern entwickelt sich immer in Abhängigkeit von den Bedingungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Personen und Institutionen, die das Kind umgeben.

Das „sich selbst bildende Kind“ steht dabei im Mittelpunkt des neuen Schulfähigkeitsbegriffs. Das Lernen und der Lernstoff kann vom Kind als eine **Herausforderung** verstanden werden, die es motiviert und mit einer guten Anstrengungsbereitschaft angehen kann. Diese Definition von „Schulfähigkeit“ lässt eine ausschließlich testdiagnostische Erfassung der Fähigkeiten nicht zu. Umso wichtiger wird eine prozessuale, fachliche Begleitung der Kinder im Übergangsprozess mit einem guten Blick für die Fähigkeiten, die von Bedeutung sind. Schulfähigkeit lässt sich beschreiben als ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Einflussgrößen. Besonders der Entwicklung einer neugierigen, optimistischen und forschenden Lernhaltung beim Kind kommt für das weitere Lernen eine große Bedeutung zu. Eine gute Übersicht findet sich in den Arbeiten von Armin Krenz, in denen er insgesamt 16 Schulfähigkeitsmerkmale definiert und diese in vier Oberkategorien einteilt.<sup>18</sup> Das „Haus der Schulfähigkeit“ modifiziert die von Krenz herausgearbeiteten Kriterien und verdeutlicht bildhaft die Kernkompetenzen für einen guten Start in die schulische Lernsituation.

Um sich Wissen sicher und nachhaltig aneignen zu können, benötigen Kinder eine gut funktionierende Wahrnehmung und Verarbeitung der eingehenden Informationen über ihre Sinnessysteme. Die eingehenden Sinneseindrücke werden gehemmt, verstärkt, sortiert, verglichen und einsortiert, um zu einer adäquaten Reaktion zu kommen. Lernprozesse sind dabei immer neuronal komplex. Für ein Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen gibt es keine dafür festgelegten Be-

<sup>17</sup> Witzlack, G. in Krenz, A.: *Ist mein Kind schulfähig?* Kösel, 2006, S. 63.

<sup>18</sup> vgl. Krenz, A.: *Ist mein Kind schulfähig?* Kösel, 2006, S. 63 f.



Das Haus der Schulfähigkeit

reiche im Gehirn. Vielmehr müssen vorhandene Areale im Gehirn neu vernetzt werden. „Beim Lesen, Schreiben und Rechnen handelt es sich um äußerst komplexe Prozesse, die sich nur auf einem starken Fundament der Verarbeitung und Information von Sinnesinformationen entwickeln können“.<sup>19</sup> Für eine **gute sensorische Vernetzung** haben die erwähnten Strategien des Systematisierens und Ordners, der Fokussierung und der Wiederholung eine große Bedeutung.

Störungen in den grundlegenden Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen ziehen häufig **Beeinträchtigungen komplexerer Fähigkeiten**, (z. B. Sprachkompetenz, räumliche Vorstellung, Konzentration und Gedächtnisleistung) und letztendlich auch Schwierigkeiten beim Lese-, Schreib-, und Rechenerwerb nach sich. Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen und die Reaktionen der Umwelt auf diese haben wiederum direkte Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes, seine Emotionalität, sein Selbstwertgefühl und sein Sozialverhalten<sup>20</sup> und somit auf seine weitere Entfaltung. Es macht etwas mit

dem Kind, wenn es wiederholt etwas schafft oder nicht schafft. Misserfolge sowie Erfolge beim Lernen und die Rückmeldungen der Bezugspersonen auf diese beeinflussen direkt und unmittelbar die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. „Erfahrungen, die Kinder vor und in der Eingangsphase der Grundschule machen, prägen ihre weitere persönliche Entwicklung entscheidend mit“.<sup>21</sup> Dem frühen Erkennen von eventuellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsschwierigkeiten und einer frühen Förderung sowie emotionalen Stärkung kommt daher eine hohe Bedeutung zu, um psychisch-emotionale Belastungen für Kind und Familie zu vermindern.

Im Folgenden werden die im „**Haus der Schulfähigkeit**“ beschriebenen Bausteine noch einmal vertieft in den Blick genommen und insbesondere auf ihre weiterführende Bedeutung für schulische Lernsituationen beleuchtet.

<sup>19</sup> Ayres, A. J.: *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Springer, 2016, S. 13.

<sup>20</sup> vgl. Barth, K.H.: *Lernschwächen früh erkennen*. Reinhardt, 2000, S. 56 f.

<sup>21</sup> Barth, K. H.: ebd. S. 32 f.