

Thomas Marti

Pädagogisch-medizinische Gesichtspunkte zur Schulreife

Einleitung

Voraussetzungen

Im Einschulungsalter geht das bisher vom Kind praktizierte *implizite* (oder *prozeduralen*) Lernen sukzessiv mehr in *explizites* (oder *deklaratives*), d.h. in systematisches und v.a. bewusstes Lernen über. Die dazu nötigen Fähigkeiten des Bewusstseins sind die Vorstellung, das Gedächtnis und die Phantasie. Diese Fähigkeiten gehen als Transformation oder Metamorphose aus jenen Kräften hervor, die bereits in der Embryonalentwicklung an der menschlichen Organik (Morphologie, Physiologie) gebaut haben.

Sobald diese Kräfte von der organisch tätigen Wirksamkeit entbunden werden und sich jetzt als seelisch-geistige Kräfte betätigen können ("Geburt des Ätherleibes"), sprechen wir von Schulreife. Schulreife bedeutet in diesem Sinne die teilweise Emanzipation und Umwandlung der Organisationskräfte aus dem unbewussten organischen in den bewussten seelisch-geistigen Tätigkeitsbereich.

Können die Organisationskräfte nicht genügend im organischen Bereich aktiv bleiben (z.B. durch anderweitige Beanspruchung), kann dies eine Schwächung der Gesundheitskräfte zur Folge haben. Werden die Organisationskräfte vom Individuum nicht in der nötigen Weise in seelisch-geistige Kräfte umgewandelt, wirken sie weiter und können später in bestimmten Organbereichen ihr "Unwesen treiben" und zu spezifischen Tumorbildungen führen (v. Bonin 2002).

In Anbetracht der bei Kindern zunehmenden Inzidenz von Entwicklungsstörungen, die sich sowohl als Akzelerationen wie auch als Retardationen manifestieren, kommt dem Umgang mit der Schulreife-Frage eine besondere gesundheitsfördernde Bedeutung zu (siehe auch Schluss).

Konsequenzen

Ein entwicklungsgerechter Umgang mit der Schulreife-Frage hat gesundheitliche Konsequenzen. Deshalb geht es nicht um die Frage, wie die Fähigkeiten des Kindes für die Schule in Vertretung der Gesellschaft nutzbar gemacht werden können, sondern ob die Schule so konstituiert ist, dass sie dem Kind die bestmögliche gesundheitliche Förderung zukommen lassen kann.

Grundfrage zur Schulreife-Beurteilung

Wie weit ist bei einem Kind die Metamorphose der Organisationskräfte vollzogen? Ist diese Metamorphose soweit fortgeschritten, dass die dabei sich emanzipierenden Kräfte schulisch gefördert werden können, ohne eine gesunde Leibbildung zu beeinträchtigen?

Ein dreifach differenzierter Zugang

Erste Differenzierung

Die Organisationskräfte entfalten grundsätzlich drei Dimensionen der Wirksamkeit: eine *räumlich* gestaltende ("Bildekräfteleib"), eine *zeitlich* gestaltende ("Zeitleib") und eine *prozessual* gestaltende ("Lebensleib"):

1. Organisation der Raumgestaltung ("Bildekräfteleib", "Wachstumskräfte", "Formkräfte" – "Architekt") → Sinnes-Nerven-System. Entwicklungsfenster v.a. im 1. Jahrsiebt
2. Organisation der Zeitgestaltung ("Zeitleib" – "Choreograph") → Rhythmisches System. Entwicklungsfenster v.a. im 2. Jahrsiebt
3. Organisation der Prozessgestaltung ("Lebensleib", "Stoffkräfte" – "Chemiker") → Stoffwechsel-Gliedmassen-System. Entwicklungsfenster v.a. im 3. Jahrsiebt.

Erläuterung

Die obige Reihenfolge ist zugleich die Richtung der menschlichen Entwicklung "von Kopf bis Fuss". Dies bedeutet, dass der Entbindungsvorgang der Organisationskräfte im Kopfsystem beginnt und nach dem Gliedmassen-Stoffwechsel-System hin fortschreitet. Der Durchbruch der zweiten Zähne weist nur auf den Abschluss des Geburtsvorganges im Kopfsystem hin. Erst mit dem Erwachsenwerden wird der Geburtsvorgang der Organisationskräfte abgeschlossen.

Für die Schuleingangsreife kommt in erster Linie der erste Aspekt (Entbindung und Metamorphose der "Wachstumskräfte" oder "Formkräfte") in Betracht. Es sind Kräfte, die Steiner auch "plastische" nennt und die er dem Kopfsystem zuordnet, da sie weitgehend an das Sinnes-Nerven-System gebunden sind. Dieses entwickelt sich bekanntlich progressiv, d.h. es geht der Entwicklung und Funktionsreife den übrigen Organismen voraus. Die plastischen Kräfte haben eine abrundende und einhüllende Gebärde (GA 314, 27.10.1922). Das Zahnen ist Ausdruck solcher plastischer Kräfte (a.a.O.); gleichermassen die runde Kopfgestalt, die geschlossen-abgerundete Gestaltung des oberen Brustkorbbereichs sowie die allgemein rund-konvexen Formen des Embryos, des Fötus und des Kleinkindes. Die plastische Gestaltungskomponente verleiht den Formen eine konvexe Oberfläche und schliesst diese ab (a.a.O.).

Mit dem ersten Gestaltwandel bilden sich vermehrt konkave Formen aus: Ausgliederung von Mittel- und Untergesicht (Nase, Kinn), ebenso Gliederung des Rumpfes (Schulter, Becken, Taille), die Arme und Beine strecken sich und die Gelenke treten sichtbar hervor, die Hände und Finger werden schlanker und auch differenzierter beweglich. Mit dem ersten Gestaltwandel manifestiert sich eine weitere Gestaltungskomponente, die Steiner die "ausstrahlende" oder "radiale" nennt (a.a.O.) und die er dem Stoffwechsel-Gliedmassen-System zuordnet. Ihr Wirkungsabschluss bedeutet das Erreichen der adulten Gestalt (zweiter Gestaltwandel; Abschluss des adoleszenten Längenwachstums).

Zweite Differenzierung

Schulreife ist nicht ein erreichter Zustand, sondern der Beginn eines langjährigen Prozesses. Deshalb beinhaltet Schulreife immer auch Zukunft. Das bedeutet, dass neben dem Zustandsmoment (Einsetzen der Schulreife) der Reifeprozess selbst in den Blick gerückt und deshalb nach Prozessqualitäten gefragt werden muss. So kann nach drei Zeitrichtungen differenziert werden.

1. Vergangenheitsaspekt: Was bringt das Kind an Voraussetzungen mit? was *hat* es schon entwickelt?
2. Zukunftsaspekt: Was für latente Potenzen oder individuelle Entwicklungsmöglichkeiten liegen im Kind? auf was für Entwicklungsmomente geht das Kind deutlich erkennbar zu? Was *will* das Kind (aus sich selbst heraus)?
3. Die Zusammenschau beider Aspekte ergibt den Gegenwartsaspekt: was kann das Kind aktuell (aus seiner Vergangenheit heraus) und wozu ist es jetzt bereit (Zukunftsaspekt)?

Erläuterung

Der Vergangenheitsaspekt zeigt Ergebnisse auf und ist damit faktischer Art. In ihm widerspiegelt sich alles Wirksamgewordene, also auch die Wirksamkeit der Umwelt (im ersten Jahrsiebt v.a. das Vererbte und das nachahmend Erworbene). – (Die meisten Schulreifetests beschränken sich auf den Vergangenheitsaspekt und prüfen ab, ob das Kind vor bestimmt definierten Anforderungen der Schule bestehen kann; z.B. 1 Stunde still sitzen können, sich gut konzentrieren können, Anweisungen verstehen und umsetzen können, abstrakte Zeichen und Bedeutungsinhalte verbinden können etc.).

Der Zukunftsaspekt enthält nicht faktisch Gegebenes, sondern Potenzen, die aus dem Ich des Kindes stammen. Das Ich ist keimhafter Natur und das Werdende, Suchende, Gestaltende, Wollende im Menschen. Das Ich ist geistig-seelischer Natur. Es äussert sich sowohl in Sympathie (Hingabewillen) als auch in Antipathie (Zurückhaltewille).

Der Gegenwartsaspekt zeigt auf, wie weit das Kind *aus seinem Ich heraus* das Erworbene und Erreichte als Voraussetzung und Grundlage für Zukünftiges einsetzen kann. Dies erfordert z.B. die Fähigkeit, gegenüber dem Erreichten Antipathie aufkommen zu lassen, um dieses mit *selbst hervorgebrachter* Sympathie weiterzuführen. Dabei sind drei weitere Ebenen zu differenzieren:

1. kann das Kind aus seiner Nachahmefähigkeit heraus wollen? kann sich das Kind selbst-vergessen ganz einer Tätigkeit hingeben?
2. kann das Kind aus einem (gesunden) Autoritäts- oder Freundschaftsverhältnis heraus wollen? kann sich das Kind einem Du hingeben?
3. kann das Kind aus sich selbst heraus etwas wollen? kann sich das Kind aus einem ur-eigenen Interesse ganz einer Sache hingeben?

Die obige Reihenfolge widerspiegelt eine sich steigernde Antipathiefähigkeit als Folge zunehmender Individuation. Dem Prozess liegt sowohl die Metamorphose der vitalen Organisationskräfte als auch ein fortschreitender Inkarnationsvorgang (Ich-Prozess) zu Grunde.

Ein schulreifes Kind verfügt über eine deutlich erkennbare Du-Hingabefähigkeit. Das Sach-Interesse darf noch beziehungsabhängig sein (vielleicht *sollte* es sogar → Lernen aus Liebe zur Autorität).

Dritte Differenzierung

Der einsetzende Prozess der Schulreife als einer Metamorphose der Organisationskräfte lässt sich auf folgenden vier Ebenen beschreiben:

1. Körperliche (physische) Ebene:

- "Die Kopforgaorganisation hat die Finger- und Fussspitzen erreicht". Der erste Gestaltwandel ist weitgehend abgeschlossen: die plastischen Gestaltungs-komponenten treten zurück zugunsten der radialen Gestaltungs-komponenten ("die Gestalt lässt das Schulkind erkennen").
- Die zweite Dentition hat eingesetzt
- Die Grob- und Feinmotorik sowie die Sprachmotorik (Artikulation) sind gut ausgebildet.
- Die Lateralisierung ist weitgehend festgelegt (Hände, Beine, Auge, Ohr), die links-rechts-unabhängige (überkreuzende) Bewegungskoordination ist möglich.
- Die sensorische Differenzierungsfähigkeit ist gut ausgebildet: Lebenssinn, Tastsinn, Gleichgewichtssinn, Bewegungssinn, dazu Hörsinn, Sehsinn, Wärmesinn, Sprachsinn (Intonation, Modulation, Rhythmus etc.).

2. Prozessuale (ätherische) Ebene:

- Orientierung und bewusste Bewegung im Raum sind möglich (z.B. Körpergeografie, Lemniskate oder Kreis mit konstanter Ausrichtung laufen etc.)
- Orientierung und bewusste Bewegung in der Zeit sind möglich (Temposteuerung, Rhythmus)
- Raum-Zeit-Koordination ist möglich (z.B. Seilspringen, Hüpfen oder Schreiten nach bestimmtem Rhythmus)
- Belastbarkeit und Erholungsfähigkeit sind möglich (z.B. erholsamer Schlaf)
- Das Kind kann fiebern (Genesungsfähigkeit)
- Das Kind kann sich einfache Dinge einprägen und sich genau und detailliert an sie erinnern (kurz- und mittelfristiges Gedächtnis)
- Das Kind kann einer einfach strukturierten Erzählung folgen (Vorstellung, Phantasie)
- Das Kind kann einfache Abstraktionen bewältigen

3. Intentionale (astralische und Ich-) Ebene:

Das Kind hat eindeutig begonnen zu lernen,

- spontane Bedürfnisse zurückzuhalten
- auf die Bedürfnisse anderer zu achten
- für andere Verantwortung zu übernehmen (z.B. Haustiere)
- bestimmte Dinge auch gegen Unlust zu tun
- zwischen "mein" und "dein" zu unterscheiden
- eine bestimmte Zeit konzentriert an einer Sache zu bleiben
- gewisse Dinge selbständig, d.h. ohne die Gegenwart Erwachsener auszuführen
- sich gewisse Dinge selber beizubringen
- sich bei Schwierigkeiten Hilfe zu suchen
- aus gemachten Fehlern bewusst korrektiv zu lernen

Erläuterung

Die dritte Differenzierung unterscheidet Fähigkeiten im Sinne von Willensausprägungen, deren *hauptsächlicher* (aber nicht ausschliesslicher) Träger ein bestimmtes Wesensglied ist (Steiner GA 293, 4. Vortrag):

Die Fähigkeiten auf der *körperlichen* Ebene sind quasi ein organisch-physiologisch gewordener Fähigkeitsfundus, d.h. Fähigkeiten, die das Kind aufgrund spezifisch ausgebildeter physischer Strukturen "hat". Diese sind das Ergebnis der Wirksamkeit des Ätherleibes am physischen Leib: der physische Leib ist zum Werk-

zeug (= "Organ") für bestimmte Fähigkeiten geworden. Sie weisen auf das erste Jahrsiebt zurück und sind synonym mit dem Vergangenheitsaspekt der zweiten Differenzierung.

Auf der *prozessualen* Ebene rücken Fähigkeiten in den Blick, deren hauptsächlichlicher Träger der Ätherleib ist (auch wenn sie sich teilweise physisch äussern). Es sind Fähigkeiten, die sich in erster Linie im aktuellen Vollzug beweisen. Sie haben schon mehr seelischen Charakter (z.B. Vorstellung, Gedächtnis).

Der dritte Punkt fasst zwei Ebenen zusammen ("oberer Mensch"): die des Astralischen ("Begehren") und die des Ich ("Motiv"). Ihre Gemeinsamkeit ist die Intentionalität, d.h. die Ausrichtung auf etwas noch nicht Gegenwärtiges, also Zukünftiges. Dementsprechend handelt es sich auch nicht um Fähigkeiten, die das Kind schon "hat", sondern um solche, für die es sich aus seinem Ich heraus bemüht (und ein Leben lang bemühen muss). Hier geht es um das, was mit "erwachendem Aufgabenbewusstsein" umschrieben werden kann und als zentralster Aspekt von Schulreife gelten kann. Durch die erwachende Wirksamkeit des Ich erhält diese Ebene auch eine soziale und moralische Komponente (was sich z.B. im Aufgabenbewusstsein ausdrückt). – Schuleingangsreife ist gegeben, wenn dieses Aufgabenbewusstsein erwacht ist.

Abschluss

Es sollen hier noch ein paar methodische Bemerkungen angefügt werden:

Grundsätzlich handelt es sich bei der Schulreife-Frage um eine Erkenntnisaufgabe, die zu einem *Handlungsentscheid führen soll: Einschulung ja oder nein? Es wäre aber entschieden unpädagogisch, die Frage* anhand von definierten Standards zu beantworten. V.a. die Zukunftsaspekte von Schulreife lassen sich prinzipiell nicht definitorisch erfassen, diese können bestensfalls ahnend oder intuitiv erkannt werden. Hieran wird deutlich, dass sich in der Schulreife-Frage auch die Individualität des Kindes einmischt ("auf was geht das Kind zu?"). Die Beantwortung der Schulreife-Frage stellt einen zu verantwortenden Eingriff in die Biografie des Kindes dar.

In den vorstehenden Kriterien zur Beurteilung der Schulreife wurde die Siebenjährigkeit bewusst ausgeklammert. Die Diskussionen um die Früheinschulung der Kinder zeigen, dass eine erkennbare Übereinstimmung von Lebensalter und Entwicklungsalter v.a. durch Akzelerationen im kognitiven Bereich nicht mehr unmittelbar gegeben ist. Auch der Zahnwechsel beginnt längst nicht mehr mit 7 Jahren und kann bereits mit 4 Jahren einsetzen. Eine Einschulung aufgrund der Siebenjährigkeit oder des einsetzenden Zahnwechsels gerät damit in eine Art Beweisnotstand.

Der Siebenjahres-Rhythmus in der menschlichen Entwicklung ist eindeutig kein Resultat empirischer Beobachtung, sonst wäre er von der wissenschaftlichen Forschung längst entdeckt und anerkannt worden (Schad 1993). Die Siebenjährigkeit ist v.a. auch kein statistischer Durchschnitt, um den herum die individuellen Werte gestreut wären.

Der Siebenjahres-Rhythmus kann dagegen als "Normalmass" verstanden werden, wobei die Normalität hier nicht eine normierte Standardgrösse, sondern ein hygiogenetischer Richtwert darstellt (vergleichbar z.B. den gesunden Blutdruckwerten). Die Chronobiologie und Chronomedizin hat eine Vielzahl von rhythmischen Gesetzmässigkeiten entdeckt und beschrieben, die z.B. für ein erkranktes Individuum von therapeutischer Bedeutung sind (siehe z.B. Hildebrandt et al. 1998). In diesem Sinne kann auch der 7-Jahresrhythmus als pädagogischer oder sogar therapeutischer Richtwert verstanden werden. Angesichts der zunehmenden Inzidenz von Entwicklungsstörungen v.a. im Kindesalter ist deshalb die Berücksichtigung der Siebenjährigkeit eine aktuelle gesundheitsfördernde Aufgabe.

Literatur

- Hildebrandt G. et al. (1998): Chronobiologie und Chronomedizin. Biologische Rhythmen, medizinische Konsequenzen. Hippokrates Stuttgart
- Schad W. (1989): Der Umschwung in der Reifezeit – Lebensprozesse und Seelengeburt. In: Glöckler M. (Hrsg): Das Schulkind – gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Verlag am Goetheanum Dornach (1998)
- Steiner R. (1919): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293 Dornach 1973
- Steiner R. (1922): Das Organ-System und die Kräfte-Organisation. In: Wolff O. (Hrsg.) Gesundheit und Krankheit, Themen aus dem Gesamtwerk Bd. 10. Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 1992 (auch in GA 314: Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft, Dornach 1989)
- v. Bonin Dietrich (2002): Therapeutische Sprachgestaltung, in: Fintelmann V. (Hrsg): Onkologie auf anthroposophischer Grundlage, Mayer Stuttgart