



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

B a c h e l o r a r b e i t

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Schulfähigkeit und Schuleingangsuntersuchung in der Diskussion

Name: Anna Stefan

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2009-0108-1

Erstprüfer: Prof. Dr. Marion Musiol

Zweitprüfer: Dipl.- Soz.- Päd. Dagmar Grundmann

Datum: 30.06.2009

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitungen.....	1
2.	Theoretische Grundlagen zur Schulfähigkeit und Schuleingangsuntersuchung	2
2.1	Schulfähigkeit – Geschichte und Wandel des Begriffs.....	2
2.2	Entwicklung des Schulanfangs und der Schuleingangsuntersuchung	4
2.2.1	Die historische Entwicklung des Schulanfangs	4
2.2.2	Die neue Schuleingangsstufe	5
2.2.3	Zum Stand der Schuleingangsuntersuchung	7
2.3	Schuleingangsuntersuchungen in Mecklenburg-Vorpommern	8
2.3.1	Gesetzliche Regelungen.....	9
2.3.2	Studien und ihre Ergebnisse der letzten Jahre.....	10
2.4	Schuleingangstest an einer Rostocker Grundschule – Aufbau und Ablauf	12
2.5	Schulfähigkeit und Schuleingangsuntersuchungen aus der Sicht der Kindheits- und der Primärpädagogik	14
2.6	Neurobiologischer Exkurs: Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen.....	20
2.7	Bielefelder Laborschule – ein Beispiel für einen gelingenden Schulanfang.....	23
2.8	Konstruktive Betrachtungen zu den theoretischen Ausführungen.....	26
3.	Leitfadeninterview als Methode der qualitativen Sozialforschung	31
3.1	Begründung und Entwicklung des Leitfadeninterviews.....	31
3.1.1	Begründung der Methode.....	31
3.1.2	Entwicklung des Leitfadens	32
3.2	Inhaltliche Zusammenfassung und Auswertung der Interviews	33
3.2.1	Interviews mit den Kindern.....	33
3.2.2	Interviews mit den Müttern.....	35

3.2.3	Interview mit der Erzieherin.....	37
3.2.4	Interview mit der Lehrerin.....	38
3.2.5	Interview mit der Ärztin.....	39
4.	Fazit.....	41
	Literaturverzeichnis	44
	Legende/ Zeichenerklärung.....	49
	Anhang.....	50

1. Einleitungen

Zuversichtliche, standhafte Menschen mit Lebensfreude, Wertebewusstsein und einer guten Bildung sind die Säulen einer demokratischen Gesellschaft.

Damit sich Jungen und Mädchen zu solchen Menschen entwickeln können, brauchen sie neben dem Halt und der Liebe ihrer Familien, u. a. eine gute Kindertagesstätte¹ und eine gelingende Schullaufbahn. Von einem glücklichen und zufrieden stellenden Schulstart hängt im hohen Maße die Einstellung eines jeden Kindes² zur Schule und zum Lernen ab.

Die seit Jahrzehnten im Mittelpunkt der Grundschuldiskussion stehende Schuleingangsuntersuchung³, ist im Zusammenhang mit dem Begriff der Schulfähigkeit Thema dieser Arbeit.

Mein Interesse an dieser Thematik entstand während des Seminars „Transition - Gestaltung von Übergängen“, in dem es speziell um den Übergang von der KITA in die Grundschule ging. Es entwickelte sich während verschiedener Praktika in Kindertagesstätten und einer Schule und durch die dort geführten Gespräche mit Eltern und Erzieherinnen über ihre Erfahrungen und Gefühle bezüglich des Schulanfangs stetig weiter.

Mein Forschungsinteresse besteht darin, die Entwicklung und den Ablauf der SEU kennen zu lernen, um einen Ist-Stand für Rostock zu beschreiben.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Literatur, den neusten Forschungsergebnissen zu diesem Thema und den Meinungen, Eindrücken und Erfahrungen der Beteiligten soll Grundlage für die Beantwortung der Frage sein, ob die SEU mit dem Inhalt und in der Art und Weise wie sie durchgeführt wird in der heutigen Zeit noch relevant sein darf.

¹ Im Folgenden abgekürzt: KITA

² Aus Gründen der sprachlichen Gestaltung wird im Folgenden das ein oder andere Mal vom Kind oder von Kindern gesprochen, es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass damit immer Jungen und Mädchen gemeint sind

³ Im Folgenden abgekürzt: SEU

2. Theoretische Grundlagen zur Schulfähigkeit und Schuleingangsuntersuchung

2.1 Schulfähigkeit – Geschichte und Wandel des Begriffs

Zu einem bestimmten Zeitpunkt wird jedes Kind in Deutschland schulpflichtig. Spätestens dann stellt sich die Frage nach der Schulfähigkeit. Doch was bedeutet Schulfähigkeit?

Seit über 60 Jahren werden die Begriffe Schulreife und Schulfähigkeit mit ihren dazugehörigen Theorien diskutiert. Trotzdem gibt es heute noch keinen Konsens darüber was Schulfähigkeit bedeutet.

Der Begriff der Schulreife basiert auf der Reifungstheorie. Artur Kern stellt diese 1951 in den Mittelpunkt der Einschulungsdebatte. Er sieht Schulversagen „als eine Folge mangelnder Schulreife“ und Schulreife „als Resultat eines endogen gesteuerten Reifungsprozesses“ (Kammermeyer 2001, S. 96). Kern ist davon überzeugt, dass jedes Kind in seiner Entwicklung irgendwann so weit ist, dass es die Schule erfolgreich durchlaufen kann – einige Kinder erreichen diese Entwicklungsphase früher, andere später. Demnach ist es auch nicht möglich die Entwicklung der Schulreife durch Lernangebote zu beschleunigen. Artur Kern vertritt die Auffassung, dass die unterschiedlichen Kompetenzen im Gleichschritt heran reifen und man auf Grund des Reifestands einer Fähigkeit auf den einer anderen schließen kann. Die einzige Möglichkeit das Schulversagen zu reduzieren, sieht er in der Heraufsetzung des Einschulungsalters (vgl. Kammermeyer 2001, S. 96f).

Diese Sichtweise der Schulreife ist seit 1967 eindeutig widerlegt. Dennoch ist die Bedeutsamkeit der Schulreife-Theorie nicht zu leugnen. Sie resultiert aus ihren Auswirkungen auf die Schulpraxis und dem Einfluss auf die zweimalige Heraufsetzung des Einschulungsalters (ebd., S. 97).

Der Begriff der Schulreife wird durch das Modell der Schulfähigkeit abgelöst. Diese wird als Eigenschaft des Kindes gesehen, dass als schulfähig gilt, wenn es „[...] die von der Schule geforderten Persönlichkeitsmerkmale oder Fähigkeiten aufweist[...]“ (Kammermeyer 2001, S. 97, Auslassung: A.S.⁴). Zentrales Ziel der Schuleingangsdiagnostik ist in diesem Fall die Selektion. Auch diese eigenschaftstheoretische Vorstellung ist heute so nicht mehr haltbar.

⁴ Abkürzung für: Anna Stefan

Eine andere Auffassung der Schulfähigkeit basiert auf der Lerntheorie. Diese beinhaltet die Erkenntnis, dass bedeutsame Fähigkeiten durch Lernvorgänge beeinflussbar und damit keine festen Persönlichkeitsmerkmale sind. Gestützt wird diese Theorie durch verschiedene empirische Untersuchungen, u. a. die von Kemmler und Heckhausen, die 1962 nachweisen konnten, „dass die Gliederungsfähigkeit durch Training verbessert werden kann.“ (Kammermeyer 2001, S. 98). Ziel der Schuleingangsdiagnostik ist in diesem Zusammenhang nicht mehr Selektion, sondern Modifikation; Optimierung durch Veränderung des Verhaltens und/oder der Bedingungen.

Die Erkenntnis, dass Schulfähigkeit nicht nur vom Kind abhängt, sondern auch von den Lernanforderungen und -anregungen der Schule, macht aus dem absoluten einen relativen Schulfähigkeitsbegriff (vgl. Kammermeyer 2001, S. 98). Die ökosystemische Perspektive, eine heute anerkannte Sichtweise von Schulfähigkeit, entwickelt Nickel in den 80iger Jahren. Er vertritt den Standpunkt, dass Schulfähigkeit ein interaktionistisches Konstrukt ist und man den Blick auf den Schulanfänger/die Schulanfängerin, die Schule und auf die gesamte Umwelt des Kindes richten muss (ebd., S. 99). Die Betonung liegt auf der Wechselwirkung zwischen den Fähigkeitsmerkmalen eines Kindes, den Anregungen seiner Umgebung und den Anforderungskriterien der Grundschule. Im Zusammenspiel von Familie, Kindergarten und Grundschule lassen sich viele Faktoren finden die zur Schulfähigkeit beitragen (vgl. Bründel 2005, S. 41).

Schulfähigkeit kann also durchaus als zentrale Entwicklungsaufgabe für das ganze System gesehen werden.

Im Rahmen dieser ökosystemischen Sichtweise gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen durch verschiedene Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

Während Richter die „Kindfähigkeit der Schule“ zur Diskussion stellt (vgl. Richter 1999, S. 7ff), beschäftigt sich Kammermeyer mit den Schulfähigkeitskriterien des Kindes und wie diese gefördert werden können. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass proximale (lernzielnahe) Schulfähigkeitskriterien wie z.B. phonologische Bewusstheit, eine größere Bedeutung für den Schulerfolg haben, als distale (traditionelle) Kriterien wie z.B. Wahrnehmung (vgl. Kammermeyer 2001, S. 106ff). Faust-Siehl hingegen plädiert für eine Abschaffung des Begriffs „Schulfähigkeit“ (Faust-Siehl 2001, S. 194ff) und Krenz differenziert den Begriff der Schulfähigkeit in 4 Bereiche. Diese sind die emotionale, die soziale, die motorische und die kognitive Schulfähigkeit, wobei er betont, dass man keinen

Bereich einzeln betrachten kann; die emotionale Schulfähigkeit aber die Grundlage für alle anderen Bereiche ist (vgl. Krenz 2007, S. 85).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich der Schulfähigkeitsbegriff im Laufe der letzten 60 Jahre von einer kindattributierenden, schulreifeorientierten Sichtweise hin zu einer Auffassung von Schulfähigkeit als eine gesellschaftliche Aufgabe - als Aufgabe der Schule, der Umwelt des Kindes (KITA, Familie) und des Kindes selbst - gewandelt hat. Das Verständnis dessen, was genau als Schulfähigkeit aufzufassen ist, wird durch regionale und soziale Konstrukte, sowie die Sicht der unterschiedlichen Professionen bestimmt (vgl. Liebers 2008, S. 108).

2.2 Entwicklung des Schulanfangs und der Schuleingangsuntersuchung

2.2.1 Die historische Entwicklung des Schulanfangs

Seit der Gründung der Grundschule unterliegt die Einschulung vieler Debatten und Veränderungen. Mehrfach werden Stichtagsregelungen, Kriterien der Schulfähigkeit, Zusammenarbeit mit dem Elementarbereich, sowie organisatorische und pädagogisch-didaktische Gestaltung der ersten beiden Schuljahre diskutiert und umgestaltet.

Mit der Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes im April 1920 wird die Grundschulpflicht eingeführt. In der Weimarer Verfassung wird betont, dass die Grundschule eine Einheitsschule für alle Kinder ist (vgl. Rossbach 2001, S. 145). Seit 1922 werden in Preußen alle Mädchen und Jungen, die bis zum 30.6. des Jahres sechs Jahre alt sind, eingeschult. In den nächsten 20 Jahren variieren die Stichtagsregelung und der Zeitpunkt des Schulbeginns; der Zeitraum für vorzeitige Einschulungen wird mit dem Reichsschulpflichtgesetz 1938 eingeführt. 1955 wird unter dem Einfluss der Theorie von Artur Kern das Einschulungsalter hinaufgesetzt und durch die Kultusministerkonferenz⁵ 1964 im Hamburger Abkommen bundesweit vereinheitlicht; Stichtag ist der 30. Juni und Schuljahresbeginn am 1. August. Seit 1967 gibt es die Möglichkeit der Zurückstellung bei mangelnder Schulfähigkeit und seit 1968 dürfen Kinder die im Zeitraum vom 1.7. - 31.12 sechs Jahre alt werden auch vorzeitig in die Schule aufgenommen werden (vgl. Faust 2006, S. 329). Hintergrund ist die Erkenntnis,

⁵ Im Folgenden abgekürzt: KMK

dass bei gleichem Lebensalter der Entwicklungsunterschied mehrere Jahre betragen kann und deswegen der Zeitpunkt der Einschulung nicht allein am Alter festgemacht werden darf. Die Nicht-Übereinstimmung von Alter und Entwicklungsstand führt zur Anwendung der Sonderregelung: vorzeitige Einschulung bzw. Zurückstellung (vgl. Faust-Siehl 1996, S. 139).

1970 startet der Deutsche Bildungsrat den Versuch des Schulstarts mit fünf Jahren und zweijähriger Eingangsstufe. Die Lernfähigkeit der Vorschulkinder soll genutzt werden, außerdem soll durch diese Maßnahme der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule erleichtert und die ungleichen Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden. Diese Variante setzt sich jedoch nicht durch und somit gehen die fünfjährigen Kinder wieder in die KITA. Um die bessere Gestaltung des Übergangs zu realisieren, sollen die Professionellen der Grundschule und der Kindertagesstätte miteinander kooperieren, von strukturellen Reformen wird erst einmal Abstand genommen (vgl. Faust 2006, S. 329).

2.2.2 Die neue Schuleingangsstufe

Anfang der 90er Jahre nimmt die Diskussion über die Grundschularbeit und den Schulanfang zwischen den Bundesländern wieder zu. Ein Grund dafür ist, dass sich die Zurückstellungsraten in den Bundesländern erheblich unterscheiden. „In den neuen Bundesländern wird sogar mehr als jedes zehnte Kind zurückgestellt“ (Faust 2006, S. 330).

In der Erörterung der Thematik ist ein Richtungswechsel weg von der Selektion hin zur Integration zu erkennen. An der Herausbildung dieser integrativen Strategie sind verschiedene fachliche, gesellschaftliche und bildungspolitische Diskussionen beteiligt, u. a. die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schulfähigkeit und der diagnostischen Verfahren zu deren Feststellung, Fragen nach dem Zustandekommen von Zurückstellungen, den nicht ausreichenden Förderplätzen, der Integration von Mädchen und Jungen mit Behinderung, sowie Diskussionen um das Einschulungs- und Berufseintrittsalter in Deutschland im europäischen Vergleich (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 195).

Seit 1992 starten immer mehr Bundesländer Schulversuche, in denen die Schulfähigkeitsprüfung als „Hürde“ abgeschafft werden soll, um dadurch für viele Kinder einen missglückten Schulstart zu verhindern (vgl. Einsiedler 2003, S. 292). Merkmale dieser neuen Schuleingangsstufe sind u. a.:

- Diagnostik bei der Einschulung, allerdings nicht zur Auslese, sondern zur Förderung
- jahrgangsübergreifende Lerngruppen in denen die Verweildauer ein bis drei Jahre betragen kann, je nach Lernfortschritt
- sozialpädagogische Förderung in Schulanfangsklassen
- hoch differenzierter Unterricht
- zusätzliche Ressourcen: spezielle Lernmaterialien, Absenkungen der Klassengrößen, Mitarbeit von Sozialpädagogen⁶, längere tägliche Schulzeit
- sonderpädagogische Förderangebote für die Kinder, die dies benötigen
- halbjährige Einschulung (nur an einigen Schulen)
- Fortbildung und Beratung für Lehrkräfte
- Transparenz d.h. Öffentlichkeit und Eltern informieren
- Zusammenarbeit mit KITAS (vgl. Faust 2006, S. 19).

1994 und 1995 erteilt die KMK den Auftrag an den Schulausschuss die gegenwärtige Einschulungspraxis der jeweiligen Länder zu erheben und Optimierungsvorschläge für den Eintritt in die Schule zu erarbeiten (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 196). Dabei werden auch die Fortschritte der einzelnen Versuche begutachtet.

Trotz der Varianz in den Versuchen (es werden kaum in einem Versuch alle theoretisch erarbeiteten Merkmale praktisch erfüllt), ist allen gemeinsam: die Grundidee der Schulaufnahme ohne vorherige Auslese nach Schulfähigkeit und die Flexibilisierung der Verweildauer.

Die wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche ist, wenn vorhanden, in den meisten Fällen eine begleitende Unterstützung und Beratung. Eine unabhängige Begleitforschung fehlt fast komplett, nur Baden-Württemberg erforscht die Auswirkungen des Modells systematisch. Eine methodische Forschung bei allen Versuchen, ist die Grundlage für eine kompetente Aussage zu Auswirkungen und passenden Rahmenbedingungen des Modells.

Im Jahr 1997 lösen die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang“ das Hamburger Abkommen von 1964 ab. Sie beinhaltet die Aufforderung zu einer ökosystemischen Perspektive bei Schulfähigkeitsentscheidungen, eine Schuleingangsdagnostik, die ihren Schwerpunkt nicht nur auf kognitive Kompetenzen legt und auch

⁶ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden bei Berufsbezeichnungen häufig nur die männliche oder die weibliche Form verwendet. Es sei hier ausdrücklich daraufhin gewiesen, dass stets auch das nicht genannte Geschlecht gemeint ist.

Förderempfehlungen geben kann. Weiterhin sollen Zurückstellungen die absolute Ausnahme sein und die Eltern eher zur vorzeitigen Einschulung ermutigt werden. Die Stichtagsregelung wird vom 30.6. bis zum 30.9. ausgeweitet und vorzeitige Einschulungen sind bei Kindern möglich, die bis zum 31.12. des Jahres sechs Jahre alt werden. Ebenso sollen weitere Einschulungsmöglichkeiten im Jahr geboten werden (vgl. Faust 2006, S. 329f).

Im Frühjahr 2005 werden die Grundschulreferenten der Bundesländer zum Ist-Zustand der Grundschulentwicklung befragt. Dabei wird u. a. deutlich, dass einige Länder die neue Schuleingangsstufe flächendeckend eingeführt haben. In den Ländern wo dies der Fall ist, geschieht es meist unter problematischen Rahmenbedingungen. Merkmale wie Jahrgangsmischung und zusätzliches sozialpädagogisches Fachpersonal fallen oft weg und auch die zusätzlichen Ressourcen, in den Modellversuchen noch vorhanden, werden weitestgehend abgebaut.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass von den Modellversuchen oft nur noch der Name übrig geblieben ist und somit die ursprünglich angedachte Umsetzung der neuen Schuleingangsstufe bis heute fast nirgendwo realisiert ist. (vgl. Faust 2006, S. 23).

2.2.3 Zum Stand der Schuleingangsuntersuchung

Die Selektion am Schulbeginn zu verringern bzw. zu vermeiden, ist ein zentrales Ziel aller Modellversuche in ganz Deutschland.

Die wichtigste Konsequenz aus der ökosystemischen Perspektive auf die Schulfähigkeit beinhaltet demnach die Abschaffung der SEU, da diese nur auf die Kompetenzen des Kindes abzielt.

Im Jahre 2006 sieht die Realität an deutschen Grundschulen, nach Beendigung der meisten Modellversuche, anders aus. In fast allen Bundesländern existiert die ärztliche SEU immer noch. Neben dem allgemeinen Gesundheitszustand wird in der Regel der wahrnehmungsbezogene, kognitive, sprachliche, motorische und psychosoziale Entwicklungsstand getestet. Die Testpraxis unterscheidet sich dabei in den verschiedenen Bundesländern extrem (vgl. Kelle 2006, S. 24ff).

Bayern ist das einzige Bundesland, das die SEU durch die Untersuchung 9⁷ ersetzt hat. Die U9 wird dort von sozialmedizinischen Assistentinnen in KITAS

⁷ Im Folgenden abgekürzt: U9

durchgeführt und Mädchen und Jungen, die keine KITA besuchen, werden im Gesundheitsamt untersucht. Es gibt nur wenige Kinder, die ausnahmsweise am Schulanfang eine SEU durchlaufen müssen. Der Vorteil bei diesem Vorgehen wird darin gesehen, dass der Förderbedarf früher festgestellt wird.

Es gibt auch andere Bundesländer in denen diese Variante schon länger zur Diskussion steht, doch am Ende überwog bisher immer das Argument, dass nur die SEU eine Totalerfassung des gesundheitlichen Zustands einer Altersgruppe ermöglicht, die dann flächendeckend in Kindergesundheitsstatistiken ausgewertet wird und Grundlage gesundheitspolitischer Planung ist (vgl. Kelle 2006 S. 24ff).

Die Grundidee aus der neuen Schuleingangsstufe, alle Kinder ohne Auslese in die Schule aufzunehmen bzw. die Form und Funktion der SEU radikal zu ändern, weg von Selektion hin zur adäquaten Förderung auf Grundlage der Diagnostik, ist in der Praxis, positive Einzelfälle ausgenommen, nicht zu erkennen.

Trotz der Forderung des Grundschulverbandes 1996 „alle Sechsjährigen ohne Schulfähigkeitstest in die Grundschule aufzunehmen“ (Einsiedler 2003, S. 288), werden im Schuljahr 2003/2004 6,1% der Mädchen und Jungen vom Schulbesuch zurückgestellt (vgl. ebd. S. 290). Die PISA⁸ Studie zeigt deutlich, dass das Risiko auf Zurückstellung sozial ungleich verteilt ist. Die Zurückstellungswahrscheinlichkeit eines Kindes aus einer Arbeiterfamilie oder eines Kindes mit Migrationshintergrund ist überproportional hoch und damit wird deutlich, dass Deutschland bereits am Schulanfang „Weltmeister sozialer Selektion“ ist (vgl. Bellenberg 2006, Internetquelle).

Diese Selektion am Schulanfang hat natürlich Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn, sowie das Erlangen und den Grad des Schulabschlusses. Dazu muss noch ausdrücklich gesagt werden, dass „[e]in anerkannter Schulabschluss [...] zwar keine Garantie für Lebensqualität, umgekehrt aber [...] mit einem unzulänglichen Abschluss ein Leben in sozialer Randständigkeit so gut wie vorprogrammiert [ist].“ (Rose/Kretschmann/Meinders 2004, S. 26, Umstellungen und Anpassungen A.S.).

2.3 Schuleingangsuntersuchungen in Mecklenburg-Vorpommern

Eine Folge des Föderalismus in Deutschland ist die Unterschiedlichkeit des Schulanfangs in den einzelnen Bundesländern. Neben der Verschiedenheit der

⁸ Programme for International Student Assessment

Versuche der neuen Schuleingangsstufe, weichen auch die gesetzlichen Grundlagen in den Ländern voneinander ab. Im Folgenden soll sich bezüglich dieser Aspekte vordergründig auf Mecklenburg Vorpommern konzentriert werden.

2.3.1 Gesetzliche Regelungen

Bei einer ernsthaften Beschäftigung mit dem Schulanfang und den Möglichkeiten zu dessen Veränderung sollte auch die Betrachtung der rechtlichen Grundlagen im Bezug auf den Schulstart nicht außer Acht gelassen werden.

Allseits bekannt und häufig verwendet ist der Ausspruch: „Bildung ist Ländersache“. Dazu sollte man wissen:

„In Deutschland gilt generell das Prinzip der ‚Kulturhoheit der Bundesländer‘.

Das bedeutet, dass der gesamte Bereich der Gesetzgebung, Organisation und Verwaltung der Kultur unter der Leitung der einzelnen Länder steht und der Bund hier lediglich eine koordinierende Funktion einnimmt. Der Aufgabenkreis Kultur umfasst dabei auch das Schul- und Hochschulwesen sowie Bildung, Rundfunk, Fernsehen und Kunst.“
(URL: Arbeitsgemeinschaft Bildung für Deutschland)

Rechtlich bestätigt wird dies im Artikel 30 des Grundgesetzes: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt.“ Dennoch hat der Bund im Bereich Bildung bei der Gesetzgebung eine wichtige Funktion zu erfüllen, die in Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes festgeschrieben ist: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

In den Gesetzen der einzelnen Bundesländer sind die Einschulung und die Bedingungen für diese unterschiedlich geregelt.

Die rechtlichen Grundlagen in Bezug auf die Schuleingangsuntersuchung in M-V sind im Gesetz über den Öffentlichen Gesundheitsdienst im Land Mecklenburg-Vorpommern zu finden. Im § 15 Abs. 2 heißt es:

„Die Gesundheitsämter führen bei Kindern vor der Einschulung sowie während der Schulzeit regelmäßig Untersuchungen mit dem Ziel durch, Krankheiten und Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen und den Gesundheits- und Entwicklungsstand der Kinder festzustellen, soweit dies für schulische Entscheidungen bedeutsam ist. Die Kinder haben an den notwendigen Untersuchungen teilzunehmen und an ihnen

mitzuwirken; ihre Personensorgeberechtigten haben die Untersuchungen zu ermöglichen.“

Hier wird deutlich, dass die Schuleingangsuntersuchung für jedes Kind in Mecklenburg Vorpommern Pflicht ist.

Die schulärztliche Untersuchung in M-V dient der Beurteilung der Schulfähigkeit und umfasst u. a. klinische Ganzkörperuntersuchung, grobneurologische Untersuchung, Prüfung des Hör- und Sehvermögens, Überprüfung des Impfstatus, Überprüfung des sprachlichen und motorischen Entwicklungsstandes sowie der Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfähigkeit. Zu den gesetzlichen Regelungen zur Einschulung in M-V ist festzuhalten, dass eine fristgemäße Einschulung erfolgt, wenn bis zum 30.06. die Vollendung des sechsten Lebensjahres abgeschlossen ist. Eine vorzeitige Einschulung ist möglich, wenn das Kind bis zum 31.12. sechs Jahre alt wird. Die Erziehungsberechtigten können in diesem Fall einen Antrag stellen und die Schule entscheidet, auch in Abhängigkeit von vorhandenen Aufnahmekapazitäten, ob das Kind aufgenommen wird. Schulpflichtige Kinder können in M-V auf Antrag der Erziehungsberechtigten ein Jahr zurückgestellt werden. Die Zurückstellung erfolgt vor der Einschulung oder bis zum 30.November. Es besteht keine Verpflichtung für einen spezifischen Förderort (vgl. Rossbach 2001, S. 151); Diagnoseförderklassen und Vorklassen werden angeboten (vgl. Schulgesetz MV §14).

Die gesetzlichen Grundlagen sehen mit Zurückstellung und vorzeitiger Einschulung verschiedene Varianten des Schulanfangs vor. Im zweiten Teil des nächsten Unterkapitels wird darauf eingegangen, wie häufig diese Varianten in Anspruch genommen werden.

2.3.2 Studien und ihre Ergebnisse der letzten Jahre

Es gibt reichlich und sehr vielfältige Studien zu Schulentwicklung und -statistik. In diesem Abschnitt stehen der Modellversuch zur neuen Schuleingangsstufe und die Statistiken zu den nicht fristgemäßen Einschulungen in M-V in den Jahren 2000 bis 2007 im Mittelpunkt.

In der Umfrage des Grundschulverbandes 2005 zum Stand der neuen Schuleingangsstufe in den Bundesländern sind Aussagen für Mecklenburg Vorpommern schwer zu tätigen, da der Modellversuch in diesem Bundesland, erst 2005 gestartet, bis 2007 läuft.

Ersichtlich wird aus der Umfrage, dass M-V den Schulversuch an 16 Schulen mit zusätzlichem sozialpädagogischen Fachpersonal und mehr zur Verfügung stehender Zeit, sei es über Doppelbesetzung oder kleinere Klassen, startet. Allerdings verzichtet man hier ganz auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen und wissenschaftliche Begleitung.

Die Anfrage, ob die Einführung des Modells in Regeleinrichtungen geplant ist, wird durchgängig verneint (vgl. Faust 2006, S. 20f). Dies bezüglich ist Mecklenburg Vorpommern eine Ausnahme, da alle anderen Bundesländer, die Modellversuche gestartet haben, zumindest Teile des Modells in Regeleinrichtungen praktizieren bzw. dieses planen. M-V ist allerdings auch das einzige Bundesland, das 2005 noch am Anfang des Modellversuches steht.

Die Notwendigkeit für eine Veränderung des Schulanfanges wird in den Studien zu nicht fristgerechten Einschulungen des Statistischen Bundesamtes deutlich.

Die Anzahl der verspäteten Einschulungen in M-V hat in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen. Sind es im Jahr 2000 noch 14,6% der Jungen und Mädchen die nicht fristgerecht eingeschult wurden, betrifft es 2003 10,2%, 2004 9,1% und 2005 8,5% der Kinder. 2007 werden in Mecklenburg Vorpommern 12.890 Kinder eingeschult, davon 812 verspätet, was einer Prozentzahl von 6,3 entspricht. Trotz dieser kontinuierlichen Reduzierung der Zurückstellungen liegt M-V immer noch über dem bundesweiten Durchschnitt von 5,4% im Jahr 2007.

Die Zahlen der vorzeitigen Einschulung stagnieren in M-V seit Jahren auf einem sehr niedrigen Stand. Im Jahr 2007 werden nur 2,76% der Mädchen und Jungen vorzeitig eingeschult. Im Bundesdurchschnitt sind es 2007 6,1% (vgl. Statistisches Bundesamt 2007/2008, S. 230ff).

Über Zurückstellung und vorzeitige Einschulung entscheiden in Mecklenburg Vorpommern die Eltern im Einvernehmen mit der Schule, wobei der Schulleiter/die Schulleiterin das Ergebnis der Schuleingangsuntersuchung mit einbezieht. Somit hat das Abschneiden in der SEU, auf welche im folgenden Kapitel näher eingegangen wird, einen großen Einfluss auf den vorzeitigen bzw. verspäteten oder fristgerechten Schulbesuch.

2.4 Schuleingangstest an einer Rostocker Grundschule – Aufbau und Ablauf

Die SEU wird in Rostock vom Gesundheitsamt durchgeführt. Es gibt 3 Teams, die jeweils aus einer Ärztin und einer Arzthelferin bestehen, die von Anfang Januar bis Ende Juni alle Grundschulen besuchen und dort die Mädchen und Jungen untersuchen, die zur Schule kommen sollen.

Die Arbeitsgemeinschaft „Einschulungsuntersuchung“ in Mecklenburg Vorpommern hat sich entschieden, das Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen⁹ als Grundlage für die Schuluntersuchung im gesamten Bundesland zu nutzen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Dieser standardisierte Test ist „ein Verfahren zur orientierenden Überprüfung von allgemeinen und umschriebenen Entwicklungsstörungen“ (Döpfner u. a. 2005, S. 1). Diese sollen vor dem Schuleintritt möglichst objektiv und zuverlässig erfasst werden. Betont wird durch die Autoren, dass dieses Screening keine Diagnose einer Entwicklungsstörung erlaubt, sondern dass man durch die Anwendung dieses Tests Hinweise auf entsprechende Auffälligkeiten, die zur Einleitung einer Diagnose führen können, bekommt (vgl. ebd. S. 1f).

S-ENS umfasst die Entwicklungsbereiche der Körperkoordination, der Visuomotorik, der visuellen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, der Sprachkompetenz und auditiven Informationsverarbeitung, sowie die Artikulation (vgl. ebd. S. 7ff). Das Fehlen des mathematischen Bereiches veranlasste die Arbeitsgemeinschaft einige Aufgaben zum Mengenverständnis hinzuzufügen und auch der Grobmotorikbereich wurde überarbeitet.

Im Folgenden wird der Ablauf einer SEU an einer Rostocker Grundschule geschildert.

Das Kind erscheint mit der Mutter oder dem Vater¹⁰ zum vereinbarten Termin in der Schule. Beide werden dort von der Arzthelferin begrüßt, die erst einmal den Impfpass, das Vorsorgeheft und die ausgefüllten Fragebögen zur Anamnese und zum Gesundheitsverhalten der Kinder entgegen nimmt.

Die Untersuchung beginnt dann auch bei der Arzthelferin, die dem Kind Vorlagen von einem Kreuz, einem Baum und einem Tisch gibt, verbunden mit der Aufforderung diese abzuzeichnen. Während dessen stellt sie der Mutter Fragen zu Krankheiten in den ersten sechs Lebensjahren des Kindes und allgemein zu

⁹ Folgend abgekürzt: S-ENS

¹⁰im Folgenden wird nur von der Mutter gesprochen, da diese überwiegend das Kind bei der Untersuchung begleitet, die Väter die ihre Kinder begleiten sind hier natürlich auch immer angesprochen

Erkrankungen in der Familie. Danach werden dem Kind Formen und Farben gezeigt, erst einzeln, dann in Kombination, die es benennen soll. Es folgen Aufgaben wie Schleife binden und bis 20 zählen. Abschließend macht die Arzthelferin noch einen Seh- und einen Hörtest mit dem Kind, misst den Blutdruck, sowie die Größe und das Gewicht.

Im nächsten Raum wird das Kind von der Ärztin und einer Lehrerin oder dem Schulleiter erwartet. Die Ärztin fragt nach dem Namen, dem Wohnort, den Geschwistern und dem Namen seiner Erzieherin. Anschließend soll es Sätze, in denen es um Gegensätze geht, vervollständigen und verschiedene Tiere, die es aus dem Zoo kennt, aufzählen. Danach folgt der mathematische Bereich, in dem es noch einmal laut zählen, Dinge simultan erfassen, vergleichen und die Anzahl benennen soll. Im Bereich der visuellen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung werden dem Kind Bilder gezeigt, die es vergleichen und zuordnen soll. Auf den visuellen Bereich folgt der Akustische. Hier geht es um Sprachkompetenz und auditive Informationsverarbeitung, sowie um Artikulation. Dem Kind werden Fantasiewörter vorgesprochen, die es nachsprechen soll. Unvollständig vorgegebene Wörter, wie z.B. Scho olade sollen vervollständigt und richtig ausgesprochen werden. Ihm werden Bilder gezeigt, auf denen Gegenstände sind, die es benennen soll. Dabei geht es vor allem um bestimmte Laute und Lautverbindungen. Um Erkenntnisse über Merkfähigkeit zu erlangen, werden dem Kind Sätze und Zahlenreihen vorgesagt, die es wiederholen soll.

Die Aufgabe zur Gestaltrekonstruktion beinhaltet mehrere vorgegebene Drachen, die alle unterschiedlich weit gezeichnet wurden und von dem Kind vervollständigt werden sollen. Diese Aufgabe fällt ebenso wie die der Gestaltreproduktion (Kreuz, Tisch, Baum) bei der Schwester in den Bereich der Visuomotorik. Neben dem Beobachten des Kindes beim Zeichnen, soll die Beobachtung beim Abschneiden eines Papierstreifens Aufschlüsse zur Entwicklung der Feinmotorik geben.

Die Ärztin erkundigt sich während dessen bei der Mutter, die immer im hinteren Bereich des Raumes sitzt, nach der Händigkeit des Kindes. Anschließend soll das Kind fünf Bilder in die richtige Reihenfolge bringen und dazu eine logische Geschichte erzählen.

Es folgt die körperliche Untersuchung zu der das Kind seine Kleidung ablegen muss. Die Ärztin tastet den Rücken, die Wirbelsäule, den Hals und den Bauch ab und schaut sich den Genitalbereich an.

Aufgaben zur Körperkoordination bilden den Abschluss der SEU. Das Kind soll hierbei auf Zehenspitzen und auf den Fersen gehen, zehn mal auf einem und dann auf dem anderen Bein hüpfen und zum Schluss seitlich mit geschlossenen Beinen über ein Seil, das am Boden liegt, springen. Anschließend zeigt die Ärztin ihm eine Finger-Daumen-Übung, die es mit beiden Händen nachahmen soll. Die Ärztin bespricht mit der Mutter am Schluss den Bogen mit dem Ergebnis der schulärztlichen Untersuchung und der Empfehlung, erklärt gegebenenfalls noch einige Dinge und verabschiedet anschließend Kind und Mutter. Die Dauer der Untersuchung ist abhängig von der Geschwindigkeit mit der das Kind antwortet bzw. Aufgaben erfüllt. Sie beträgt durchschnittlich ca. 35-45 Minuten.

Dieser Test in Kombination mit der medizinischen Untersuchung soll Auskunft über die Schulfähigkeit eines Kindes geben. Menschen aus unterschiedlichen Professionen haben sich ausführlich mit Schuleingangsuntersuchungen und dem Begriff der Schulfähigkeit beschäftigt und ihre Ergebnisse publiziert. Eine kleine Auswahl der wichtigsten Vertreter und ihrer Veröffentlichungen werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

2.5 Schulfähigkeit und Schuleingangsuntersuchungen aus der Sicht der Kindheits- und der Primarpädagogik

Im Jahr 1800 antwortet der anerkannte Didaktik-Theoretiker Johann Friedrich Herbart auf die Frage, was das Hauptproblem des Unterrichts sei: „die Verschiedenheit der Köpfe“. Ein Zeitgenosse von ihm, der erste Pädagogik Professor Ernst Christian Trapp, empfiehlt den Lehrern bezüglich dieses Problems „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“ (Herbart und Trapp zitiert nach Tillmann 2007, S. 1).

Die heute noch überwiegend selektionsorientierte Einschulungspraxis zeigt, dass der Versuch dem „Problem“ der Verschiedenheit zu begegnen immer noch darin besteht, die Kinder, die den Voraussetzungen der „Mittelköpfe“ nicht entsprechen, schon vor der ersten Klasse auszusortieren.

Menschen aus Wissenschaft und Praxis, die sich ernsthaft bemühen den Schulanfang besser zu gestalten, sind sich einig, dass Selektion am Beginn der Schullaufbahn heute keine zufrieden stellende Lösung mehr ist.

Armin Krenz, ein Hauptvertreter aus der Kindheitspädagogik, der sich mit diesem Thema beschäftigt, kommt in seinem Buch „Ist mein Kind schulfähig?“ (Krenz

2007) zu dem Schluss, dass Schulfähigkeit „[...] das Ergebnis einer erfüllten Kindheit [ist]“ und die „Lernvorgänge zum Aufbau von Schulfähigkeit [...] nicht programmierbar [sind]“ (Krenz 2007, S. 115 & S. 103, Auslassungen und Anpassung A.S.).

Die Forderung einiger Bildungspolitiker und Wissenschaftler den Begriff der Schulfähigkeit abzuschaffen, hält Krenz nur für gerechtfertigt, wenn unter diesem Terminus weiterhin ausschließlich die (kognitiven) Fähigkeiten des Kindes verstanden werden. Er plädiert, statt für die Tabuisierung des Wortes, eher für die Verbreitung eines neuen Verständnisses von Schulfähigkeit. Ihre Entwicklung soll als Aufgabe für die KITA, die Grundschule, die Eltern und das Kind verstanden werden, da es sich jeder fachlichen Grundlage entbehrt, die Verantwortung dafür nur auf eine „Partei“ zu schieben (vgl. Krenz 2007, S. 65).

Mädchen und Jungen brauchen bestimmte Kompetenzen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, um nutzbringende Lernerfahrungen machen zu können und entsprechende Ergebnisse zu erzielen. Diese Kompetenzen setzen sich nach Krenz aus vier Bereichen zusammen; dem Emotionalen, Sozialen, Motorischen und Kognitiven. Diese vier Bereiche ergeben zusammen ein Ganzes, welches dann als Schulfähigkeit bezeichnet wird. Krenz definiert jeden Bereich, indem er ihm vier Basiskompetenzen, also grundlegende Fähigkeiten, zuordnet, die Rahmen und Umfang des jeweiligen Gebiets deutlich machen.

Die emotionale Schulfähigkeit beinhaltet demnach, dass Kinder eine gewisse Belastbarkeit besitzen, kleinere und größere Enttäuschungen ertragen und sich neuen, unbekanntem Situationen möglichst angstfrei stellen können. Diese Fähigkeiten erleichtern es den Kindern in der Schule zu bestehen, denn es vergeht kaum ein Schultag, ohne dass sie neuen Situationen gegenüberstehen oder mit Enttäuschungen, wie z.B. trotz Meldung von der Lehrerin nicht aufgerufen zu werden, umgehen müssen. Um bei schwierigen Aufgaben oder nach mehreren Fehlversuchen nicht zu schnell zu verzweifeln und aufzugeben, benötigen Mädchen und Jungen Zuversicht in eigene Lernmöglichkeiten (vgl. Krenz 2007, S. 68ff).

Zur sozialen Schulfähigkeit gehört es, dass man anderen Menschen zuhören und sinnvolle Regeln, die zum Gelingen für ein Zusammenleben beitragen, erfassen und überwiegend einhalten kann. Sich in einer Gruppe auch dann angesprochen fühlen, wenn man nicht persönlich angesprochen wurde, ist eine Grundvoraussetzung um an einer Lerngemeinschaft teilnehmen zu können. Die Kenntnis und Umsetzung von konstruktiven Konfliktlösungsstrategien sind Voraussetzungen um Streitigkeiten sozial verträglich zu regeln. Auch dies ist ein

wichtiger Schwerpunkt der sozialen Schulfähigkeit, vor allem in einer Zeit, in der die Gewaltbereitschaft auch bei Kindern und Jugendlichen zunimmt (vgl. ebd. S. 70ff).

Schreiben ist eine der wesentlichen Tätigkeiten in der Schule. Um diese erlernen bzw. verfeinern zu können, ist die Fähigkeit der viso-motorischen Koordination beziehungsweise die Finger- und Handgeschicklichkeit - zusammengefasst unter dem Begriff der Graphomotorik - von großem Nutzen. Neben dieser beinhaltet die motorische Schulfähigkeit, dass Mädchen und Jungen Eigeninitiative in ihrem Verhalten zeigen, da es Lehrerinnen und Lehrern nicht möglich ist, zu jeder Zeit auf jedes einzelne Kind einzugehen. Um gut lernen zu können, ist ein ausgewogenes Verhältnis von Spannung und Entspannung unglaublich wichtig. Kinder sind in der Schule oft großen Belastungen ausgesetzt. Sie brauchen daher die Fähigkeit, Belastungen aktiv verändern zu wollen und dies auch umsetzen zu können, um Lernblockaden auszuschalten bzw. zu umgehen. Die vierte Basiskompetenz im Bereich der motorischen Schulfähigkeit beinhaltet das Vorhandensein von Gleichgewichts-, taktiler und kinästhetischer Wahrnehmung (vgl. ebd. S. 73ff).

Die kognitive Schulfähigkeit, als vierter Bereich, beinhaltet die Existenz von Konzentrationsfähigkeit, sowie Ausdauer und Aufmerksamkeit. Die Kinder sollten ein auditives Kurzzeitgedächtnis, auditive Merkfähigkeit und ein visuelles Gedächtnis zur Verfügung haben. Eine weitere Kompetenz ist es, dass eigene Neugierverhalten zu zeigen und dieses in eigenes Lerninteresse umsetzen zu können. Folgerichtiges Denken und Beziehungen sowie Gesetzmäßigkeiten erkennen zu können, komplettieren die kognitive Schulfähigkeit (vgl. ebd. S. 77ff).

Krenz betont in seinem Buch, dass diese 16 Merkmale der Schulfähigkeit nicht alle zu jeder Zeit zu 100% ausgeprägt sein müssen. Wenn dies der Fall wäre, hätten wir es nicht mehr mit Menschen, sondern mit Maschinen zu tun. Ein Kind hat durchaus das Recht zu weinen, wenn es enttäuscht wurde, weil etwas Versprochenes nicht eingehalten werden konnte. Es muss also nicht ständig und immer zeigen, dass es belastbar ist. Hier könnten noch viele Beispiele angeführt werden, die alle verdeutlichen: der Grad der Ausprägung der Merkmale kann und wird bei jedem Kind variieren. Die Einschätzung ist abhängig von der Häufigkeit und der Intensität der gezeigten Kompetenz. Das Spektrum reicht von „sehr ausgeprägt“ über „ausgeprägt“ bis „kaum ausgeprägt“ und „so gut wie nicht ausgeprägt“ (vgl. ebd. S. 80ff).

„Erst wenn mehrere Merkmale der Schulfähigkeit eher weniger/kaum/gering ausgeprägt sind, ist es gut möglich, dass ein Kind

einen schwierigen Schulstart haben kann. Sollten dagegen nur einzelne, wenige Merkmale beeinträchtigt sein, können, so zeigt die Praxis immer wieder, durch häusliche und schulische Maßnahmen solche Schwierigkeiten auch noch nach einer Einschulung positiv verändert werden.“(Krenz 2007, S.82).

Dieses Verständnis von Schulfähigkeit schließt eine Untersuchung, wie z.B. die in Kapitel 2.4 beschriebene, zur Bestimmung der Schulfähigkeit klar aus. Diese Merkmale und ihre Ausprägungen können nicht in einer Testsituation von ca. 40 min. von einer völlig fremden Person festgestellt und eingeschätzt werden. Armin Krenz fordert zur Einschätzung der Schulfähigkeit unterschiedliche Situationen in einem größeren Beobachtungszeitraum von mehreren Monaten als Rahmen zu nehmen. Außerdem sollten verschiedene Perspektiven zu Rate gezogen werden. Jeder der eine Einschätzung vornimmt, sollte Menschen fragen, die das Kind kennen und relativ häufig mit ihm zusammen sind. Das heißt auch, Erzieherinnen kommunizieren nicht nur mit ihren Kolleginnen, sondern erkundigen sich auch bei Müttern und Vätern oder anderen Bezugspersonen der Mädchen und Jungen, wie diese das Kind in bestimmten Situationen wahrnehmen. Wenn Eltern Beobachtungen machen, können sie sich an Erzieherinnen wenden oder sich mit Verwandten und Freunden besprechen. Einschätzungen aus Beobachtungen sind nie objektiv, aber umso ausführlicher darüber kommuniziert wird, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit, dass dem Kind etwas übergestülpt wird, um die eigene Meinung zu bestätigen.

Die Merkmale der Schulfähigkeit sind nach Krenz am besten in vielfältigen Situationen des Alltags der Kinder zu beobachten, womit er sich auch gegen die künstlich hergestellten Situationen in Tests ausspricht (vgl. ebd. S. 82ff).

Ein Aspekt tritt bei dem Autor des Buches „Ist mein Kind schulfähig?“ deutlich in den Vordergrund. Er betont, dass die emotionale Schulfähigkeit immer an erster Stelle steht. Dieser Bereich bildet die Grundlage für den Aufbau und die Entwicklung aller anderen Merkmale, wie an vielen Beispielen, u. a. diesem, deutlich wird: „Wer in seiner Persönlichkeit ausgeglichen ist, kann neue Situationen mit einem größeren Interesse wahrnehmen als jemand, der unausgeglichen und damit unzufrieden durch die Welt geht, weil er mehr mit sich selbst beschäftigt ist, als sich der Welt zuwenden zu können. (Hier steht *erst* das Gefühl, *dann* die kognitive Leistung.)“ (Krenz 2007, S. 86).

Diese Betonung der emotionalen Kompetenzen im Bezug auf Schulfähigkeit ist bei Armin Krenz auffällig. Vertreter aus der Primarpädagogik, die sich mit diesem

Thema auseinander setzen, heben andere und unterschiedliche Aspekte hervor. Davon soll hier nur eine kleine Auswahl vorgestellt werden.

Der Arbeitskreis Grundschule des Grundschulverbandes, stellvertretend Gabriele Faust-Siehl und Angelika Speck-Hamdan, fordern die Abschaffung des Schulfähigkeitsbegriffs, weil er „als Hürde die Kinder von der Schule fernhält“ (Faust-Siehl 1996 zitiert nach Kammermeyer 2001, S. 96). Sie unterstreichen, dass es die Aufgabe der Schule ist alle Kinder einzuschulen (vgl. Kammermeyer 2001, S. 96), aber auch konstitutive Bedingungen zu schaffen, damit alle erfolgreich die Schule besuchen können. Dazu zählt Faust-Siehl integrative Förderung und flexible Verweildauer in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Da es ohne diese Organisationsform automatisch mehr Wiederholer gibt, ist Jahrgangsmischung die einzige pädagogisch vertretbare Lösung für eine längere Verweildauer (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 197). Nach Speck-Hamdan ist es dringend notwendig, die Schuleingangsdiagnostik aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Es muss interessieren, was sich die Kinder bereits an Fähigkeiten und Wissen angeeignet haben bevor sie in die Schule kommen. Entscheidend für einen gelingenden Anfangsunterricht ist demnach die Haltung der Schule gegenüber den Kompetenzen der Mädchen und Jungen (vgl. Speck-Hamdan 2001, S. 27).

Auch die Didaktik und Methodik der Grundschule muss sich ändern, damit sich die Schulfähigkeit der Kinder auch noch nach Schulbeginn einstellen kann (vgl. Bründel 2005, S. 50f). Entscheidend ist ein Paradigmenwechsel: Individualisierung statt Homogenisierung – Heterogenität als Auftrag. Das bedeutet u. a., dass eine Didaktik für das Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen entwickelt wird und sich die Teamarbeit verbessert (vgl. Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001, S. 8).

Gisela Kammermeyer sieht es wie Krenz: Selektion am Schulanfang ist nicht durch die Abschaffung des Begriffes zu verhindern. Vielmehr ist es wichtig, dass alle Beteiligten Schulfähigkeit als gemeinsames Ziel betrachten. Es einzig und allein als Aufgabe des Kindes zu deklarieren, da sind sich theoretisch alle einig, ist heute nicht mehr vertretbar. Genauso wenig ist es haltbar, die KITA als Zulieferer für die Schule zu sehen oder die Entwicklung der Schulfähigkeit als alleinige Aufgabe der Schule festzuschreiben (vgl. Kammermeyer 2001, S. 105). Im Jahr 2000 untersucht Kammermeyer in einer Studie subjektive Theorien über Schulfähigkeit. Dazu wählt sie in einer Voruntersuchung mit 60 Lehrkräften 12 Schulfähigkeitskriterien aus, die diese für bedeutsam erachten. Dazu zählen:

Arbeitsverhalten, Denkfähigkeit, Feinmotorik, Gedächtnis, Gliederungsfähigkeit, Grobmotorik, Konzentration, Mengenerfassung, Selbstständigkeit, Sozialverhalten, Sprachverständnis und Wahrnehmung. Diese werden in einer weiteren Befragung von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern gewichtet. In den Ergebnissen werden einige signifikante Unterschiede deutlich. Das Schulfähigkeitskriterium Selbstständigkeit, das bei Erzieherinnen an erster Stelle steht, ist für Lehrerinnen und Lehrer weit weniger wichtig. Auch bei der Gewichtung von Feinmotorik, Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassungen gehen die Meinungen auseinander. Es gibt aber auch Gemeinsamkeiten; besonders wichtig sind beiden Professionen die Schulfähigkeitskriterien Wahrnehmung, Sprachverständnis, Konzentration und Sozialverhalten (vgl. ebd. S. 107ff).

Auf diese Ergebnisse aufbauend diskutiert Kammermeyer die Bedeutung der einzelnen Schulfähigkeitskriterien und kommt zu dem Schluss, dass lernzielnahe (proximale) Schulfähigkeitskriterien wie z.B. die phonologische Bewusstheit „eine größere Bedeutung für die Vorhersage des Schulerfolgs haben als die genannten traditionellen Schulfähigkeitskriterien (z.B. Wahrnehmung), die weit von den konkreten Lernzielen des Anfangsunterrichts entfernt sind.“(ebd. S. 112f). In dem Buch „Schulanfang ohne Umwege“ (Faust-Siehl/Spreck-Hamdan 2001), das diese Untersuchung beschreibt, wird auch das Ergebnis von Burgener-Woeffray zu ihrem Konzept der Schuleingangsdiagnostik angeführt, welches zu den gleichen Schlüssen kommt. „Sie fordert, dass Schuleingangsdiagnostik Entwicklungsdiagnostik sein soll, die auch im Interesse des Lernfortschritts steht und in der zusätzlich der ökologische Kontext mit einbezogen wird.“ (Kammermeyer 2001, S. 140).

Kammermeyer betont, dass Kinder in der Vorschulzeit zentrale schriftsprachliche und mathematische Erfahrungen machen, die für das spätere Lesen und Schreiben eine große Bedeutung besitzen. Diese gilt es durch Anregungen im Alltag zu fördern, wobei auch sie Arbeitsblätter und Trainingsprogramme dazu ablehnt (vgl. Kammermeyer 2001, S. 113). Des Weiteren beschreibt Kammermeyer in dem Kapitel „Schulfähigkeit“ einige Verfahren, die an proximalen Schulfähigkeitskriterien ansetzen. Sie weist aber ausdrücklich darauf hin, dass bei einem ökologischen Verständnis von Schuleingangsdiagnostik diese nicht nur aus Tests bestehen darf. Als Beispiel nennt sie die „Ökosystemische Individualdiagnostik (OSID)“ von Käser (1993), die vom Individuum ausgeht aber auch das komplette Umfeld mit einbezieht und „[d]ie Aufmerksamkeit [...] vor allem auf die Ressourcen des Individuums [richtet]“

(Kammermeyer 2001, S. 139, Auslassungen und Umstellungen A.S.). Am Ende ihrer Ausführungen bekräftigt Kammermeyer noch einmal, dass „diagnostische Informationen nicht eine Entscheidung selbst bieten, sondern lediglich zur Begründung einer Entscheidung dienen.“ (ebd. S. 141), da sie immer relativ, situativ und subjektiv geprägt sind.

2.6 Neurobiologischer Exkurs: Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen

Die Entwicklung der Schulfähigkeit als Aufgabe aller Beteiligten.

Theoretisch stimmt ein Großteil der Personen, die dieses Thema betrifft, dieser Aussage zu.

Doch in der Praxis wird die Verantwortung für diese Entwicklung seit Jahrzehnten und auch heute noch häufig zwischen den Institutionen hin- und her geschoben. Dabei wird vergessen, dass die Kindertagesstätten und Grundschulen, bei allem was sie unterscheidet, auch einen gemeinsamen Bildungsauftrag besitzen, den sie gegenüber den Jungen und Mädchen und der Gesellschaft zu erfüllen haben (vgl. Speck-Hamdan 2001., S. 25ff).

Um diesen erfolgreich umsetzen zu können, ist es notwendig Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen herzustellen. Dies beinhaltet auch die theoretische Übereinstimmung in der Praxis umzusetzen. Grundlegend dafür ist u. a. eine Auseinandersetzung aller Beteiligten über das Verständnis von Bildung und wie Kinder diese erlangen.

Neurobiologen gewinnen seit Jahren neue Erkenntnisse zu diesem Thema, so dass wir heute ziemlich gut wissen wie Kinder erfolgreich lernen und was sie dazu brauchen.

Karl Gebauer und Gerald Hüther haben 2004 ein Buch mit dem Titel „Kinder brauchen Vertrauen – Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen“ herausgebracht, in dem sie die neusten Erkenntnisse der Hirnforschung erläutern und daraus schlussfolgernd konstitutive Bedingungen für gelingende Bildung beschreiben.

„Keine andere Spezies kommt mit einem derart offenen, lernfähigen und durch eigene Erfahrungen in seiner weiteren Entwicklung und strukturellen Ausreifung gestaltbaren Gehirn zur Welt wie der Mensch.“ (Hüther 2004, S. 28).

Wie Lernen in diesem einzigartigen Gehirn vor sich geht, beschreibt Manfred Spitzer in seinem 2005 gehaltenen Vortrag „Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule“.

Kinder konstruieren sich ihre Welt demnach im Kopf. Sie werden geboren mit einigen Grundverknüpfungen im Gehirn, welche ständig durch neue Erfahrungen erweitert werden. Mädchen und Jungen lernen also durch eigene Erfahrungen und am besten mit allen Sinnen. Sie nehmen über Sinnesorganen ihre Umwelt wahr, diese Wahrnehmungen werden im Gehirn zu Impulsen umgewandelt, die über die verschiedensten Nervenstränge, die durch Synapsen verknüpft sind, laufen. Diese Synapsen sind gebrauchtsabhängig, d.h. je öfter ein Mensch eine Erfahrung macht, desto stärker werden diese Verbindungsstellen. Lernen bedeutet also im biologischen Sinne: es entstehen im Gehirn neue Verbindungen zwischen Neuronen, die wachsen. Im Gehirn werden diese Impulse, die in den verschiedenen Zentren ankommen, zu einem inneren Bild verknüpft. Neue Erfahrungen führen zu neuen Wahrnehmungsbildern im Gehirn, die mit den schon vorhanden inneren Bildern abgeglichen werden (vgl. Spitzer 2006).

Es passiert gar nichts, wenn es zwischen dem neuen Wahrnehmungsbild und dem schon vorhandenen inneren Bildern keinerlei Übereinstimmung gibt, weil die eingegangenen Sinnesdaten als unsinnig und belanglos verworfen werden. Erst wenn das bereits vorhandene Muster und das neu entstandene Aktivierungsmuster teilweise übereinstimmen, wird das vorhandene Bild geöffnet und modifiziert, sodass ein neues Erwartungsbild entsteht (vgl. Hüther 2004, S. 32f).

Für Erwachsene, die Kindern Lernangebote machen wollen, bedeutet diese Erkenntnis, dass sie die Mädchen und Jungen genau beobachten müssen, um an schon vorhandene Erfahrungen anknüpfen zu können.

Die wichtigsten Erfahrungen, die einen Menschen am meisten prägen, sind Erfahrungen die in lebendigen Beziehungen mit anderen Menschen gesammelt werden. Vor allem diese, aber auch alle anderen Erfahrungen sind immer mit Emotionen verbunden. In einem Zentrum des Gehirns werden die Gefühle abgespeichert unter denen gelernt wird.

Wenn Jungen oder Mädchen unter extremen Stress, großem Druck oder Angst lernen, verbindet sich das Gelernte mit diesen Gefühlen. Später wird das Wissen dann immer in Verbindung mit diesen Emotionen abgerufen, was dazu führt, dass es nicht flexibel einsetzbar ist um Probleme zu lösen. Angst und Kreativität schließen sich aus. Sie stehen sich diametral gegenüber. Durch Angst wird im

Gehirn das Zentrum für Kreativität und Problemlösefähigkeit blockiert (vgl. Spitzer 2006).

Deswegen sind positive Beziehungen und die Freude am Lernen für Jungen und Mädchen in Kindergarten und Schule entscheidend. Kinder sind die geborenen Entdecker, sie sind voller Neugier und wollen sich die Welt aneignen. Doch die Bereitschaft sich auf etwas Neues einzulassen, zu explorieren und sich die Welt anzueignen, ist nur vorhanden, wenn sie sich sicher fühlen und Vertrauen spüren.

Kinder müssen das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten entwickeln können, Probleme zu lösen und den Glauben daran, dass schwierigen Situationen gemeinsam mit anderen Menschen zu bewältigen sind.

Dieses Vertrauen erfahren sie, wenn Fehler beim Lernen nicht bestraft werden. Kinder erschließen sich ihre Welt durch Versuch und Irrtum, d.h. sie brauchen Zeit und Freiraum für Wiederholungen und Experimente, um die Welt zu entdecken. Soziale Resonanz, also die gemeinsame Freude über gelungene Lösungen, lässt das Vertrauen und die Sicherheit in die eigenen Fähigkeiten wachsen (vgl. Hüther 2004, S. 36f).

Damit Selbstbildung so erfolgreich wie möglich verläuft, brauchen Jungen und Mädchen Anerkennung, Autonomie, Explorationsmöglichkeiten und vor allem Vertrauen, also sichere Beziehungen zu den Menschen in ihrem Umfeld.

Diese konstruktivistische Sichtweise und die dazugehörigen Bedingungen bekommen ein immer größeres Gewicht, wenn es um das Verständnis von Bildung in Kindertagesstätte und Grundschule geht. Es kommt darauf an, diese Erkenntnisse nicht nur auf der Wissensebene zu speichern, sondern sie in den Alltagssituationen mit den Jungen und Mädchen umzusetzen.

Eine Schule, die dies schon seit über drei Jahrzehnten erfolgreich praktiziert, ist die Bielefelder Laborschule. Ihre Gründer haben erkannt, dass „Lebensfreude, Leistungszuversicht und Lebensmut Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn [sind]“ (Autorenteam der Laborschule 2005, S. 7, Umstellungen A.S.). Diese beeindruckende Schule, die zum Vorzeigemodell für gelingendes Lernen geworden ist, soll im Folgenden etwas näher vorgestellt werden.

2.7 Bielefelder Laborschule – ein Beispiel für einen gelingenden Schulanfang

Die Bielefelder Laborschule ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen zugehörig der Universität Bielefeld. 1974 wird sie nach den Vorstellungen und unter der Leitung des Pädagogen Hartmut von Hentig gegründet. Die Schule hat den Auftrag neue Formen des Lernens, Lehrens und des Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und diese Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Es gibt vier pädagogische Leitlinien, die das Konzept des Hauses gut beschreiben. Die Schule ist ein Lebens- und Erfahrungsraum, in dem die Kinder gerne leben und lernen und ihnen wichtige Grunderfahrungen ermöglicht werden. In der Laborschule gilt die Leitvorstellung, dass es gerecht ist Unterschiede zu machen. Sie werden bejaht, als Bereicherung angesehen und es wird individuell auf sie eingegangen. Schule wird als Gesellschaft im Kleinen verstanden, in der die im Alltag erwarteten Verhaltensweisen gelernt und gelebt werden. Die vierte Leitlinie ist die innerschulische Stufung. Jüngere Kinder lernen ganzheitlich- ungefächert „am Tag entlang“. Mit zunehmendem Alter, wenn das Wissen und die Fragen spezieller werden, entstehen Erfahrungsbereiche, in denen Fächer enthalten, aber nicht isoliert sind (vgl. Autorenteam der Laborschule 2005, S. 21ff).

Kinder die diese Schule besuchen, starten in der jahrgangsübergreifenden und offenen Laborschul-Eingangsstufe, die aus dem Vorschuljahr, dem ersten und zweiten Schuljahr besteht.

Es werden jedes Jahr Kinder aus ganz Bielefeld im Alter von fünf Jahren nach einem Aufnahmeschlüssel in die Schuleingangsstufe aufgenommen, um zu gewährleisten, dass die Schülerpopulation der gesellschaftlichen Schichtung entspricht.

In der Stufe eins gibt es 13 Stammgruppen, mit jeweils ca. 15 Kindern, die alle zusammen in einem Haus ohne abgetrennte Räume untergebracht sind. Das Haus ist in Flächen aufgeteilt und auf jeder Fläche befinden sich drei bis vier Stammgruppen.

Jedes Jahr kommen fünf bis sechs neue Kinder in jede Stammgruppe (vgl. ebd. S. 10). Das hat den Vorteil, dass die Lehrerin genug Zeit hat jedes Kind vorher zu Hause zu besuchen, um die Familie näher kennen zu lernen. Auch die Mädchen und Jungen besuchen schon vor der Einschulung zusammen mit ihren Eltern ihre neue Gruppe, sodass sie langsam Vertrauen aufbauen, die anderen

Kinder und die neue Umgebung kennen lernen können. Die Grundlage für einen guten Schulstart ist gelegt (vgl. ebd. S. 42). Wenn dann die 60 neuen Kinder im Sommer eingeschult werden, gibt es ein großes Fest auf das sich alle Beteiligten schon lange vorher freuen. Die neuen Kinder, in dieser Schule auch die „Nuller“ genannt, sitzen alle in einem großen Halbkreis vor der Bühne, ihre Eltern und Freunde stehen hinter ihnen. Das Programm, das von Schülerinnen und Schülern, sowie von den Lehrerinnen und Lehrern gestaltet wird, besteht aus Liedern und einem Schattenspiel, bei dem die Mädchen und Jungen den „Nullern“ symbolisch vermitteln, was sie im Alltag an ihrer Schule erwartet. Am Ende werden die Kinder einzeln bei ihrem Namen gerufen und von ihrer neuen Lehrerin und den Mitschülern ihrer Gruppe auf der Bühne mit einer großen Sonnenblume begrüßt. Wenn die Gruppe vollständig ist, geht sie auf ihre Fläche, wo alle gemeinsam frühstücken und die Schüler noch weitere kleine Programmpunkte für „ihre Nuller“ vorbereitet haben. Am Ende des Tages überreicht das Patenkind dem neuen Schulkind eine Schultüte, die von der Gruppe selbst gebastelt und gefüllt wurde. Dieses Fest wird für alle Laborschüler und ihre Angehörigen zu einem Ritual – „etwas verlässliches Schönes, das sicher wiederkehrt und auf das man sich freuen kann, ohne sich gegen Enttäuschung wappnen zu müssen“ (ebd. S. 16). Dieses gelungene Ritual vermittelt immer wieder neu Lebenszuversicht bei allen Beteiligten (vgl. ebd. S. 12ff).

Die Laborschule versteht sich als „eine Schule für alle Kinder“ (ebd. S. 36) und aus diesem Grund wird von jeglicher Selektion vor der Einschulung und auch während aller Laborschuljahre abgesehen. Einzige Ausnahme bilden die Jungen und Mädchen, die sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen, z.B. aufgrund starker Pflegebedürftigkeit, dem die Schule (fach)personell wie räumlich nicht ausreichend gerecht werden kann.

Nach Aussage des Unterstufenleiters der Laborschule wird der Schuleingangstest in Bielfeld vom Gesundheitsamt durchgeführt, das die Ergebnisse dann an die Laborschule weiter gibt. Ulrich Bosse betont aber, dass dies kein Aufnahmekriterium ist. Um die Stärken der Kinder und ihren Förderbedarf festzustellen, verlässt man sich hier auf die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Diese lernen die Mädchen und Jungen relativ schnell kennen, was durch die kleinen Gruppen und die Tatsache, dass pro Jahr nur etwa 5 neue Kinder in jede Gruppe kommen, erleichtert wird. In der Schule selbst wird zu diagnostischen Zwecken nur der OTZ (Osnabrücker Test zur Zahlenraumentwicklung) durchgeführt.

Für die Eingangsstufe gibt es ebenfalls vier Grundsätze nach denen dort gearbeitet wird und die das Verständnis von Lernen und die Haltung zum Kind dieser Fachkräfte noch einmal verdeutlichen. Es gilt Schulfähigkeit zu ermöglichen, anstatt sie voraus zu setzen, um allen Jungen und Mädchen, auch und vor allem den gesellschaftlich benachteiligten Kindern, eine echte Chance auf einen gelingenden Schulanfang einzuräumen (vgl. ebd. S. 24). Der zweite Schwerpunkt beinhaltet, dass jedes Kind in der Gruppe zu seinem Recht kommen muss. Dahinter steht auch die Erkenntnis, dass Kinder die wissen, dass sie mit ihren Eigenheiten berücksichtigt werden, eher dazu bereit sind auch auf die Eigenheiten und Nöte andere Kinder Rücksicht zu nehmen, als solche, die Angst haben selbst zu kurz zu kommen. In dieser Schule wird die Art und Weise wie Kinder Erfahrungen machen höher bewertet als der Inhalt der Erfahrungen selbst. Entscheidend ist die Qualität der Situationen in denen gelernt wird, „damit aus den Erfahrungen Neugier und Freude im Hinblick auf Weiteres folgt, nicht aber Widerwille oder Angst.“ (ebd. S. 26). Da Leistungszuversicht eine entscheidende Bedingung für Leistungsfähigkeit ist, gilt an der Bielefelder Laborschule der Grundsatz, dass die Leistungsanforderungen den Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes angepasst werden. Somit kann es die Erfahrung machen, dass es mit den Anforderungen zur Recht kommt, wenn es bereit ist sich anzustrengen (vgl. ebd. S. 26).

Der Tagesablauf in der Eingangsstufe gliedert sich in einen morgendlichen Ankunftszeitraum, in Versammlungen am Anfang und Ende des Schultages, in Lern- und Arbeitszeiten, die sich sinnvoll mit Entspannungszeiten und Pausen abwechseln, sowie gemeinsame Mahlzeiten. Der Rhythmus des Tages ist entscheidend, er muss ein sinnvolles Ganzes ergeben, damit er den Mädchen und Jungen als Grundorientierung dient. Die Balance zwischen Grenzen und Freiheit ist ebenso entscheidend. In dieser Schule existieren flexible Regelungen innerhalb abgesteckter Grenzen. Die Regeln sind einfach und klar, sie sind überschaubar und unterliegen der Mitbestimmung aller (vgl. ebd. S. 28, S. 76).

„Heterogenität ist Reichtum“ (ebd. S. 30) – das erfahren die Fachkräfte an der Laborschule täglich. Die Jahrgangsmischung ermöglicht das Hineinwachsen in eine Gruppe von Fünf- bis Achtjährigen. Sie schafft eine Anwesenheit von erreichbaren Vorbildern und eine naturgegebene Chance zum Rollenwandel und Rollenwechsel, den man sich nicht erkämpfen muss, sondern der einem auf Grund der Dauer der Zugehörigkeit zur Gruppe zukommt.

„Der 8-jährige Florian zum Beispiel, der die Menge fünf mit seinen Fingern (ab-)zählen muss, um sie begreifen zu können, ist wichtig für den sechsjährigen Sascha, weil er weiß, wo die Frühstücksbrettchen

sind, wie viel Futter das Meerschweinchen braucht, wo der Hausmeister zu finden ist und - am wichtigsten vielleicht – weil er keine Angst (mehr) hat, dorthin zu gehen. [...] (ebd. S. 31, Auslassungen A.S.).

Ein natürlicher Reichtum an Beziehungen regt die Kinder an, so dass sie voneinander und miteinander lernen, Hilfsbereitschaft wird hier von ganz alleine zu einer Selbstverständlichkeit.

Die Tagesstruktur, die Jahrgangsmischung, die Haltung zum Kind und das Verständnis vom Lernen führt dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte sich die Zeit nehmen können auf jedes Kind individuell einzugehen, um es auf seinem Lernweg zu begleiten. Damit erfüllen sie auch ihren eigenen Anspruch: „Wir werden die Kinder nicht im Gleichschritt fesseln, wir wollen einen Schulanfang, der an dem anknüpft und auf das antwortet, was die Kinder mitbringen. Keines soll sich beim Schulanfang langweilen müssen, keines darf entmutigt werden.“ (ebd. S. 23).

2.8 Konstruktive Betrachtungen zu den theoretischen Ausführungen

In den vorherigen Kapiteln wurde auf die Begriffsdiskussion, die Entwicklung des Schulanfangs und der SEU, sowie auf verschiedene Meinungen, gesetzliche Bestimmungen, ein gelungenes Beispiel eines Schulanfangs und auf neurobiologisches Grundlagenwissen eingegangen. Darauf aufbauend folgen nun weitere konstruktive Betrachtungen zu dieser Thematik.

Dass die SEU, so wie sie zuvor beschrieben wurde und in Rostock im Jahr 2009 durchgeführt wird, nicht den grundlegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht, ist eine gravierende Feststellung. Neurobiologisch und auch pädagogisch, wenn der Schulanfang aus ökosystemischer Sichtweise betrachtet wird, ist sie nicht zu rechtfertigen!

Damit ein Verzicht auf die SEU nicht die Sitzenbleiberquote erhöht, sondern positive Auswirkungen für alle Beteiligten hat, ist es notwendig, dass sich drei grundlegende Dinge ändern. Zu allererst muss sich die Haltung der Erwachsenen dem Kind gegenüber ändern. Es muss interessieren was das Mädchen oder der Junge mit sechs Jahren schon alles kann, was schon erfolgreich gelernt und geleistet wurde. Die Stärken der Kinder und ihre Art und Weise zu lernen müssen erkannt, gewürdigt und in der Praxis berücksichtigt werden. Die zweite grundlegende Veränderung betrifft unser Schulsystem. Ihm liegt die Vorstellung homogener Lerngruppen zu Grunde, die durch Separierung

zu Stande kommen. Abgesehen davon, dass dies nicht einmal durch die selektive Einschulungspraxis annähernd erreicht wird, widerspricht es dem pädagogischen Selbstanspruch der Grundschule, eine Schule für alle zu sein. Der dritte Punkt betrifft die Zusammenarbeit der Professionellen. Die Entwicklung der Schulfähigkeit muss, so wie es Krenz und Kammermeyer beschreiben, als gemeinsames Ziel aller betrachtet werden. Dies setzt voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte eines Bereiches die Kompetenzen der jeweils anderen Profession anerkennen und würdigen. Es sollte eine Kommunikationskultur entstehen, die auf gegenseitigem Respekt und gemeinsamen Zielen basiert; Erfolg versprechend ist gelungene Transdisziplinarität.

S-ENS, ein Screening das auf Entwicklungsstörungen hinweisen soll, wurde auf seine Validität und Reliabilität hin überprüft, allerdings nicht auf seine Auswirkungen im Bezug auf den Schulanfang vieler Kinder. Aus Erfahrungsberichten und Statistiken ist bekannt, dass es genügend Mädchen und Jungen gibt, die an dieser „Aufnahmeprüfung“ scheitern. Doch „[w]er gleich als Schulanfänger die Erfahrung machen muss, dass er angeblich nicht taugt für das, was die Schule von ihm erwartet, wird für alles weitere Lernen beschädigt.“ (Autorenteam der Laborschule 2005, S. 30, Anpassungen A.S.). Unter diesem Gesichtspunkt scheint die Anwendung des S-ENS zur Feststellung der Schulfähigkeit als sehr ungünstig. Der langjährigen Diskussion über Schulfähigkeit und der letztendlich grundlegenden Übereinstimmung, dass die ökosystemische Sichtweise die heute noch einzig vertretbare ist, steht eine Untersuchung, die einzig und allein auf die Eigenschaften des Kindes abzielt, diametral gegenüber. Dazu kommt, wie Hüther, Gebauer, Spitzer und auch Krenz deutlich machen, dass emotionale Empfindungen wie u. a. Sicherheit, Geborgenheit, Zufriedenheit, Mut und Freude Grundlage für erfolgreiches Lernen und somit für einen gelungenen Schulstart sind. Da diese aber mit einem derartigen Test nicht einmal ansatzweise erfasst werden können, sollte mit dem heutigen Wissen auf einen Abfragetest durch eine für das Kind völlig fremde Person zum Schulanfang verzichtet werden. Diese Zeit sollte vielmehr für den Beziehungsaufbau zwischen Kind und der neuen Bezugsperson investiert werden. Die Fachkräfte der Laborschule demonstrieren seit Jahren dieses erfolgreiche Konzept. Die Lehrerin muss die Zeit haben und nutzen, jedes einzelne Kind und seine Eltern kennen zu lernen, um eine sichere Beziehung aufzubauen. Durch die Kommunikation mit dem Kind, seinen Eltern und ehemaligen Erzieherinnen erfährt die Lehrerin eine Menge über die Stärken und

Vorlieben des Kindes. Dieses Wissen befähigt sie, passende Anregungen und Aufgaben vorzubereiten, die an die Interessen des Kindes anknüpfen. Denn auch dies ist, wie schon erwähnt, eine Grundlage für erfolgreiches Lernen. Es wird hier nicht befürwortet die Schwächen und Defizite der Kinder zu ignorieren. Es spricht offensichtlich auch nichts gegen ökosystemische Individualdiagnostik um Förderbedarfe festzustellen. Wichtig ist nur, dass diese nicht überhand nehmen, von Personen durchgeführt werden, die dem Kind nicht fremd sind, durch Beobachtung und Dokumentationen aus dem Alltag ergänzt werden und nicht zur Selektion dienen. Die Frage, ob in diesen künstlich geschaffenen Situationen echte Erkenntnisse über das Kind und seine Fähigkeiten gewonnen werden, kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Zielführend ist hier einzig und allein der im Bildungs- und Erziehungssektor weit verbreitete Defizitorientierung entgegen zu wirken. In der Rehatherapie hat man schon vor Jahrzehnten erkannt, dass jede noch so gute und moderne Therapie erfolglos bleibt, wenn man den Patient mit seinen Schwächen konfrontiert. An den Stärken ansetzen, diese fördern und weiter ausbauen und darüber dann mit der Zeit auch die Schwächen abbauen, ist hier der Leitgedanke. Wenn sich diese Haltung im Bereich der Pädagogik nicht auch durchsetzt, sind alle strukturellen Versuche der Verbesserung zum Schulanfang von vornherein zum Scheitern verurteilt. Dies zeigen auch die Erfahrungen aus einem Modellversuch zur neuen Schuleingangsstufe:

„Sehr bald nach den äußeren organisatorischen Veränderungen wurde klar: Die Einstellung zu den Kindern und dem Unterrichten muss sich bei den Lehrenden neu vollziehen. [...] Es braucht dafür Zeit, denn die Menschen, die daran beteiligt sind, haben als Lehrerinnen und Lehrer ihr ganz spezielles Verhaltensrepertoire, welches nicht einfach umprogrammiert werden kann. Auch bei ihnen muss Lernen stattfinden. [...]“ (Hilliger 2001 zitiert nach Burk 2001, S. 254, Auslassungen A.S.).

Damit dieses Lernen stattfinden kann, muss eine Vielzahl von passenden Fort- und Weiterbildungen stattfinden. Ein Fortschritt wäre es auch, wenn diese teilweise zusammen mit den Kindheitspädagoginnen und Erzieherinnen durchgeführt würden, da dies helfen kann Schranken zwischen den Professionen abzubauen und Kommunikations- und Kooperationskultur zu fördern. In der Ausbildung der Erzieherinnen muss sich einiges grundlegend ändern. Ein flächendeckendes Studium, wie es in anderen Ländern auch existiert, wäre wünschenswert. Bis die personellen Ressourcen dafür vorhanden sind, sollte auf jeden Fall die Fachschulausbildung gründlich überarbeitet, d.h. durch wichtige Schwerpunkte ergänzt und auf den neusten wissenschaftlichen Stand gebracht werden. Auch im Lehramtsstudium wäre eine Verlagerung des Schwerpunkts hin

zur Entwicklungspsychologie und didaktischen Methoden in heterogenen Lerngruppen erstrebenswert.

Es gibt in Deutschland viele gelungene Beispiele wie Schule funktionieren kann. Neben der Bielefelder Laborschule ist sicherlich auch die Helene Lange Schule aus Wiesbaden zu nennen oder die zurzeit entstehenden Bildungshäuser in Baden-Württemberg. Die Pädagogen dieser, aber auch vieler anderen Schulen zeigen, dass es zu allererst eine Sache des Willens ist neu über Schule nachzudenken, sein Professionsverständnis zu reflektieren und eventuell ein neues Selbstverständnis zu entwickeln.

Daran anknüpfend muss die Didaktik und Methodik so verändert werden, dass die Mädchen und Jungen die Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln können, die sie zur Gestaltung der Zukunft benötigen. Die Wissensbestände sind schon heute unüberschaubar geworden und werden immer schneller in Frage gestellt. In Zukunft wird die Fähigkeit entscheidend sein, Wissen flexibel, orientiert an den jeweils zu lösenden Aufgaben und Problemen anzuwenden, sich dabei mit anderen abzustimmen und eigenes Wissen in Kooperation mit anderen weiterzuentwickeln und zu vernetzen (vgl. Kahlert/Inckemann/Speck-Hamdan 2000, S. 10f).

Diese Fähigkeiten können Kinder nur erwerben, wenn sie die Möglichkeit haben ihr Wissen selbst zu konstruieren, eigene Erfahrungen zu machen, mit allen Sinnen zu lernen, alleine und im Team. Die Lehrenden können die Mädchen und Jungen hierzu anregen und in ihren Bemühungen unterstützen, indem sie die Lernumgebung bewusst gestalten und auf jedes Kind individuell eingehen, sodass es die nächste Stufe seiner Entwicklung erreichen kann.

Dazu ist natürlich u. a. ein veränderter Anfangsunterricht mit sinnvoller Jahrgangsmischung, flexibler Verweildauer und individualisiertem Unterricht von Nöten. Das diese neuen pädagogischen Aufgabenbeschreibungen durch ausreichende Ressourcenzuschreibungen gestützt werden müssen, ist klar ersichtlich. Dazu zählt u. a., dass die Klassen nicht zu groß sind, Lehrerinnen durch sozialpädagogisches Fachpersonal unterstützt werden und die Schulen wenigstens in der Anfangszeit wissenschaftlich begleitet werden. Es ist unverständlich, warum der Großteil der Modellversuche zur neuen Schuleingangsstufe nicht so wissenschaftlich begleitet wurde, dass hinterher Aussagen über Vor- und Nachteile, sowie notwendige Rahmenbedingungen gemacht werden können. In Mecklenburg-Vorpommern wurde der Modellversuch ganz ohne wissenschaftliche Begleitung durchgeführt und schon vor Ende des Versuches stand fest, dass eine flächendeckende Veränderung nicht angestrebt

wird. Warum wird dann überhaupt ein Modellversuch durchgeführt? Natürlich ist eine ausführliche wissenschaftliche Begleitung teuer, doch sind fundierte Kenntnisse nicht ohne sie zu erlangen! Deutschland, eines der reichsten Länder Europas, liegt mit seinen Bildungsausgaben immer noch unter dem Durchschnitt der OECD¹¹-Länder. Es ist nicht vertretbar, dass in den Bundesländern, in denen Teile der Modellversuche flächendeckend eingeführt werden, die notwendigen Rahmenbedingungen, die in den Modellversuchen noch vorhanden waren, nicht mit übernommen werden können. Wenn die Jahrgangsmischung, die kleinen Klassen oder die zusätzlichen Pädagogen wegfallen, ist die Erfolglosigkeit dieses Unterfanges vorprogrammiert. Es sollte immer, vor allem auch während der Finanz- und Wirtschaftskrise, gut überlegt werden, in was investiert und wo gespart wird.

In den letzten Jahren sind durchaus gute Ansätze zur Verbesserung des Schulanfangs gemacht worden. Die theoretischen Überlegungen sind vorhanden, es fehlt teilweise die Konsequenz in der Praxis. Warum sonst wird von den SEU in den Modellversuchen mit jahrgangsübergreifenden Klassen nicht abgesehen. Der medizinische Teil der Untersuchung könnte vom Hausarzt übernommen werden. Dieser kennt das Kind meistens von klein auf und die flächendeckenden Gesundheitsstatistiken könnten auch über eine verpflichtende U9 erreicht werden.

Wichtig ist: Gesetzesänderungen und Geld für bessere Rahmenbedingungen sind notwendige, aber keine hinreichenden Vorbedingungen für eine bessere Schule. Die Haltung gegenüber dem Kind und seinen Fähigkeiten ist entscheidend für gelingende Bildungsangebote. Es bedarf großer Anstrengung und viel Zeit um diese vielschichtigen Veränderungen umzusetzen. Daher bzw. gerade deswegen sollten die Verantwortlichen sofort damit angefangen. Es ist schließlich bekannt, wie viel davon abhängt!

Es ist ein erster Schritt die Meinungen, Eindrücke und Gefühle aller Beteiligten ernst zu nehmen und sie in der Diskussion zu diesem Thema mit zu bedenken. Dementsprechend werden die mit allen Mitwirkenden der SEU geführten Interviews im Mittelpunkt des dritten Kapitels stehen.

¹¹ Organisation for Economic Co-operation and Development, deut.: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

3. Leitfadeninterview als Methode der qualitativen Sozialforschung

„Qualitative Befragungen dienen dazu, die subjektive Perspektive sozialer Akteure zu ihrem Leben, ihrer Biografie oder aber zu ausgewählten Lebensabschnitten und Problemlagen einzufangen, um darin enthaltene kollektive Lebensmuster offen zu legen, also induktiv aus einzelnen Phänomenen auf allgemeine gesellschaftliche Strukturen zu schließen, die für biografische Lebensabschnitte oder -verläufe mitverantwortlich sind.“ (URL 1: Qualitative Forschung – Interviewformen).

Ziel der Leitfadeninterviews ist es, differenzierte und ausführliche Beschreibungen der individuellen Meinungen und Eindrücke zur SEU zu erlangen. Um die Perspektiven aller Beteiligten zu berücksichtigen, wurden im Mai 2009 Interviews mit einem Mädchen und einem Jungen, zwei Müttern, einer Erzieherin, einer Lehrerin und einer Ärztin geführt. Um die Anonymität der Personen zu wahren, werden keine weiteren persönlichen Angaben gemacht und jegliche Namen durch Abkürzungen verfremdet.

3.1 Begründung und Entwicklung des Leitfadeninterviews

3.1.1 Begründung der Methode

Interviews, die am häufigsten verwendete Methode der qualitativen Sozialforschung, lassen sich aufgrund des Grades ihrer Strukturierung in zwei Hauptformen unterteilen: das offene und das halbstrukturierte Interview. Das Leitfadeninterview gehört zum Letztgenannten und ist dadurch gekennzeichnet, dass die Themenkomplexe durch den Interviewer vorgegeben werden und durch den Informanten ergänzt werden können. In der Bewusstheit, dass die Auswahl einer spezifischen Technik mögliche Ergebnisse vorstrukturiert, wird sich bei diesem Vorgehen der Vorteil zu Nutzen gemacht, dass die für den Interviewer interessanten Aspekte auch wirklich angesprochen werden (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371ff).

Leitfäden können sich ebenfalls in dem Grad ihrer Strukturierung unterscheiden. Das Spektrum reicht von fertig ausformulierten, detaillierten Fragen mit festgelegter Reihenfolge bis zu weit gefassten Themenkomplexen, die den Rahmen für das Interview abstecken. Unterschiedliche Ziele begründen den Grad der Strukturierung. Während beim Erstgenannten das Ziel in der Sammlung

von Daten und Informationen zu einem Themenkomplex besteht, geht es bei weiter geöffneten Leitfäden um die Prüfung von Hypothesen und Theorien oder die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien (vgl. ebd. S. 375ff).

Da das Ziel der Interviews in dieser Arbeit sich aus Teilzielen beider Formen zusammensetzt, Sammlungen von Informationen und Meinungen sowie die Überprüfung der Relevanz der SEU, werden bei der Erstellung des Leitfadens Fragen vorformuliert, deren Reihenfolge allerdings nicht in jedem Fall explizit einzuhalten ist. Weiterhin ist es erwünscht, dass durch den Befragten/die Befragte für ihn/sie wichtige Schwerpunkte hinzugefügt werden, um auch wirklich seine/ihre Perspektive einzufangen.

3.1.2 Entwicklung des Leitfadens

Der Leitfaden wurde nach der SPSS-Methode von Cornelia Helffrich entwickelt. Diese beinhaltet als Erstes ein Brainstorming, in dem alle Fragen zu einem Thema gesammelt werden. Im zweiten Schritt werden die Fragen auf ihre Geeignetheit hin überprüft und alle nicht passenden Fragen gestrichen, um die übrig gebliebenen dann im dritten Schritt nach Inhalt, offenen Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfragen zu sortieren. Im letzten Schritt werden die geprüften und sortierten Fragen dann in einem Leitfaden subsumiert. Wichtig ist, dass das Modell nicht statisch gesehen wird, die Phasen sind zirkulär miteinander verbunden (vgl. Helffrich 2005 zitiert nach Heisting 2006, S. 9f (Internetquelle)).

Auf Verallgemeinerungen, Fremd- und Fachausdrücke, doppelte Negationen sowie kompliziert gestellte Fragen wurde in den Interviews verzichtet (vgl. Raithel, 2006, S. 73).

Der Leitfaden der Interviews, die mit der Erzieherin, der Ärztin und der Lehrerin durchgeführt wurden, ist in mehrere sich inhaltlich unterscheidende Teile, gegliedert. Im Abschnitt, in dem nach der Rolle der SEU im Alltag der jeweiligen Profession gefragt wird, unterscheiden sich die Leitfäden. Ansonsten ähneln sich die Fragen an die Professionellen. In einem Teil beziehen sie sich auf den S-ENS und die Erfahrungen, die mit diesem gemacht wurden, sowie auf erlebte Reaktionen der Eltern und Kinder bezüglich der SEU. Fragen zur Zusammenarbeit der Professionellen am Schulanfang bilden ein weiteren Abschnitt. Abgerundet wird das Interview durch einen allgemeinen Teil, in dem

das jeweilige Verständnis von Schulfähigkeit und die individuellen Meinungen zu den letzten Schulversuchen im Mittelpunkt stehen.

In den Interviews mit den Kindern und den Müttern wird vordergründig nach Eindrücken, Erfahrungen, Empfinden und Gefühlen vor, während und nach der SEU gefragt.

3.2 Inhaltliche Zusammenfassung und Auswertung der Interviews¹²

Im Folgenden wird der Inhalt der Interviews kurz zusammengefasst und durch persönliche Beobachtungen aus den SEU ergänzt. Es besteht aufgrund der beschränkten Seitenanzahl nicht der Anspruch auf alle Antworten einzugehen.

3.2.1 Interviews mit den Kindern

Beide Kinder wurden relativ zeitnah nach ihrer SEU interviewt: der Junge am Nachmittag desselben Tages und das Mädchen einen Tag nach der Untersuchung.

Die Fragen wurden durchgängig sehr knapp beantwortet, wobei S1 gelegentlich Erinnerungshilfen brauchte. Die Einstiegsfrage, ob sie sich auf die Schule freuen, haben beide positiv beantwortet. P und S1 schätzen die Untersuchung als gut und die Fragen als einfach ein. Es gab bei beiden nach eigenen Angaben keine Aufgabe, die ihnen gar nicht gefallen hat. Die Frage nach ihren Gefühlen während der SEU konnte S1 nicht beantworten, P beschrieb sie mit „Freude“. Mit der Ärztin und der Arzthelferin kamen beide grundlegend gut zu recht, P kritisierte allerdings die Nachfrageform der Arzthelferin beim Sehtest. Beide befürworteten, dass die Untersuchung in der Schule stattfand. Die neue Umgebung bereitete ihnen keine Probleme. Diese war den Kindern schon von früheren Besuchen, durch den Bruder, die Freunde oder die Anmeldung, bekannt. Gespräche über die SEU mit der Mutter oder anderen Kindern aus der KITA vor bzw. nach der Untersuchung gab es nach Aussagen von P und S1 nicht.

Die Sicht der Kinder auf die SEU zu berücksichtigen ist wichtig, immerhin geht es dabei zu allererst um sie. Damit die Antworten richtig eingeordnet werden

¹² Die vollständigen Interviews, sowie die Legende und die Zeichenerklärung befinden sich im Anhang

können, sind ein paar Anmerkungen nötig. Durch die zeitliche Nähe der Interviews zur SEU, eine Interviewdauer von ca. 10 min und einen für die Kinder vertrauten Ort, wurde versucht die Situation für P und S1 so angenehm wie möglich zu gestalten, damit sie relativ unbeschwert auf die Fragen antworten können.

Trotzdem ist in einigen Antworten zu erkennen, dass sie die gesellschaftlich anerkannten Meinungen übernehmen. Auch scheint es, als ob die Kinder durch einige Aussagen zeigen wollen, dass sie den Anforderungen der SEU entsprechen, dass es ihnen ein Leichtes ist, sie zu erfüllen. Ihre Angaben z.B., dass sie die Aufgaben einfach fanden, können durch die Beobachtungen während der SEU nicht durchgängig bestätigt werden. So gab es in der Untersuchung Fragen, bei denen sie lange überlegen mussten, die sie nicht beantworten konnten bzw. die sie nicht so beantwortet haben, wie es verlangt war. Auch die Aussage, dass sie nicht aufgeregt waren bzw. sich gefreut haben, widerspricht teilweise den Beobachtungen. S1 wirkte in Teilen der Untersuchung, durch ihre Körperhaltung und ihr Festhalten am Stuhl, angespannt. Bei P war genau zu erkennen, welche Teile der SEU ihn interessierten. Bei bestimmten Aufgaben war er aufmerksam bei der Sache, seine Stimme wurde deutlich lauter und auch in seinen Augen war das Interesse an bzw. seine Freude über eine Sache abzulesen. Dies war vor allem in drei Situationen zu beobachten: Beim Sehtest interessierten ihn das Gerät und seine Funktionsweise besonders. Auf Nachfrage der Ärztin bezüglich möglicher Geschwister, wirkte P sichtlich erzählfreudiger und berichtete von seinem Bruder. Freude bereitet ihm auch die Aufgabe, Wörter mit fehlenden Buchstaben zu vervollständigen. Ansonsten wirkte er vor allem anfangs durch seine Körperhaltung, den Kopf auf den Arm gestützt, eher gelangweilt.

Eine weitere Schwierigkeit bei Interviewsituationen mit Kindern ergibt sich durch ihre „begrenzten Möglichkeiten im sprachlichen Ausdruck“ (vgl. Heinzel 1997, S. 398), vor allem, wenn es um die Reflektion und Verbalisierung ihrer inneren Welt, ihrer Gefühle geht. Dieses Problem entsteht jedoch nicht durch die Jungen und Mädchen, sondern ist eher der Begrenztheit der Erwachsenenwelt zuzuschreiben. „Das Kind hat 100 Sprachen“ (Loris Malaguzzi)! Deshalb wäre es gelungener den Jungen und Mädchen neben dem Gespräch auch andere Äußerungsmöglichkeiten, wie z.B. Malen oder Bewegung anzubieten, damit sie ihren Gefühlen Ausdruck verleihen können. Um diese dann richtig zu interpretieren und einzuordnen, sollten Experten für diese Gebiete hinzugezogen werden.

Ein Großteil des Interviews bezieht sich auf die Gefühle und das Empfinden der Kinder. Es ist nicht immer gelungen, bei dem Versuch die Fragen kindgerecht zu formulieren, die Beeinflussung durch die Fragestellung komplett auszuschalten. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Antworten der Kinder. Auch die Tatsache, dass P und S1 die SEU relativ problemlos und erfolgreich absolviert haben, beeinflusst ihr Antwortverhalten. Wer weiß, wie Kinder geantwortet hätten, die in der SEU nicht zufrieden stellend abgeschnitten haben.

3.2.2 Interviews mit den Müttern

Die Antworten der Mütter ähneln sich an einigen Stellen. Beide beschrieben eine gewisse Angespanntheit bzw. Aufgeregtheit bei sich selbst vor Beginn der SEU ihrer Kinder. Sie versuchten diese nicht auf ihre Kinder zu übertragen, was nach eigener Einschätzung auch gelang. M und A beurteilten S1 und P während der SEU als ruhig und entspannt. Es gab in beiden Familien keine explizite Vorbereitung auf die SEU, vor allem um den Druck für die Kinder möglichst gering zu halten. Die Kommunikation über den Test vor der Untersuchung hielt sich ebenfalls in Grenzen. M beantwortete die Fragen von S1 bezüglich der SEU und berichtete von einigen Aufgaben, die wahrscheinlich auf sie zukommen würden. Auf die Frage von P, was passiert, wenn er etwas nicht richtig macht, reagierte A gelassen und sagte: „Das ist auch nicht so schlimm, aber bemühe dich mal, mach es so gut du es kannst.“ (Interview mit A, S. I). Beide Mütter stellten fest, dass ihre Kinder mit der fremden Situation relativ gut zu recht kamen. Sie waren froh darüber, dass S1 und P so gut mitgemacht haben, dass sie konzentriert waren und sich nicht haben ablenken lassen (vgl. Interview mit A, S. II, Interview mit M, S. II).

Die Kommunikation zwischen der Ärztin und S1 schätzte M als gelungen ein. Allerdings kritisierte sie deutlich, dass die Kinder sich bei der körperlichen Untersuchung komplett ausziehen müssen. Sie empfand es als Demütigung für ihr Kind, sich vor einer völlig fremden Person ausziehen zu müssen und bedauerte, dass sie in diesem Moment nicht einschritt. Diesen Aspekt ausgenommen war sie mit der SEU, wie sie bei S1 ablief, sehr zufrieden. Sie betonte, dass sie dieses Mal eine „gute Ärztin“ hatten, ganz im Gegensatz zu der Untersuchung vor zwei Jahren mit S2 (vgl. Interview mit M, S. IIf).

Die Räumlichkeiten hatten A zu Folge einen großen Anteil daran, dass die Atmosphäre während der SEU relativ entspannt war. Sie kritisierte die

Spärlichkeit der Rückmeldungen auf die Antworten von P und den geringen Raum, der ihm zum Antworten gelassen wurde. Sie machte aber auch deutlich, dass dies wohl in den Testbedingungen vorgeschrieben ist. P hatte damit augenscheinlich keine Probleme. Dennoch wies sie daraufhin, dass es durchaus Kinder gibt, die mit dieser Kommunikationsform nicht zu Recht kommen. In Folge dessen könnte es auch zu Fehleinschätzungen kommen (vgl. Interview mit A, S. II f).

Mit den Ergebnissen der SEU und den Einschätzungen der Ärztin stimmten beide Mütter überein.

Die Meinungen zur SEU und dem Ort der Durchführung gingen auseinander. Während M sie als „sehr gut“ bezeichnete, allerdings anführte, dass der Zeitpunkt zu spät ist, um auf mögliche Förderbedarfe zu reagieren (vgl. Interview mit M, S. III), stellte A die Notwendigkeit der körperlichen Untersuchung aller Kinder in Frage. Ihrer Meinung nach ist sie bei Kindern überflüssig, die regelmäßig zum Hausarzt gehen. Die gewonnene Zeit sollte nach A dazu genutzt werden die Beobachtungen aus der KITA zu studieren, um sie bei der SEU berücksichtigen zu können. Günstig wäre es auch, die Untersuchung direkt in den KITAS durchzuführen, „weil man dann ja auch die vor Ort hat, die mit den Kindern jeden Tag zusammen sind.“ (Interview mit A, S. III). M hingegen sieht die Schule als geeigneten Ort für die SEU, da dort kein Kind die Ernsthaftigkeit des Ganzen in Frage stellt. Auf die Frage was Schulfähigkeit für sie bedeutet, antwortet M: „[...] Jedes Kind ist schulfähig, man muss nur die richtige Schule heraus finden [...]“ (Interview mit M, S. III, Auslassungen A.S.). A betont, dass es wichtig ist, dass sich das Kind in verschiedenen Bereichen bis zu einem gewissen Grad entwickelt haben muss, um erfolgreich die Schule besuchen zu können. Dazu gehören ihrer Meinung nach die emotionale und soziale Entwicklung, sowie die Motorik und der Wahrnehmungs- und Kognitionsbereich (vgl. Interview mit A, S. IV f).

Die Wahrnehmung der Mütter bezüglich ihrer Kinder während der SEU entspricht grundlegend meinen Beobachtungen. Die Empörung von M über die nicht notwendige vollständig körperliche Untersuchung ihres Kindes durch eine völlig fremde Person ist verständlich. Sie ist so nicht tragbar und muss umgehend verändert werden!

Die grundlegende Zufriedenheit der Interviewten mit der SEU von P und S1 muss unter dem Gesichtspunkt, dass beide Kinder diese gut bestanden haben betrachtet werden. Interessant wäre, wie sich diese Einschätzung verändern

würde, wenn die Kinder anders abgeschnitten hätten oder die Eltern erfolgreichere Alternativen, wie beispielsweise in Kapitel 2.7 beschrieben, kennen lernen würden.

3.2.3 Interview mit der Erzieherin

Ein weiteres Interview wurde mit der Erzieherin von P und S1 geführt. Angesprochen auf Kommunikationsinhalte der Gespräche mit Eltern bezüglich der SEU, berichtete sie von der Sorge vieler Eltern, dass die Kinder bei der Untersuchung nichts sagen. Auf einmal würden wieder Fragen nach der Vorschule aufkommen, damit die Kinder gut auf die Untersuchung vorbereitet werden. Dies sind Fragen, die in dieser KITA fast gar nicht mehr gestellt werden, weil die Eltern verstanden haben aus welchem Grund und auf welche Art und Weise nach dem offenen Konzept gearbeitet wird (vgl. Interview mit E, S. I). Diese Tatsache verdeutlicht die Besorgnis der Eltern bezüglich der SEU und dem damit zusammenhängenden Schulstart ihrer Kinder.

Laut der Erzieherin existiert derzeit keine Zusammenarbeit mit den Ärzten, die diese Untersuchung durchführen. Sie hält es für notwendig diesen Zustand zu ändern und eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten umzusetzen. Vor einigen Jahren kamen Ärzte für diese Untersuchung in die KITAS. Dies erleichterte nach Aussagen der Erzieherin zu Folge zumindest die Kommunikation. E berichtete von einer Ärztin, die sich nach der Untersuchung der Kinder mit den Mitarbeiterinnen der Einrichtung über ihre Ergebnisse und die täglichen Wahrnehmungen der Erzieherinnen unterhielt (vgl. Interview mit E, S. IIIf). Diese Art und Weise der Kooperation würde auch dazu führen, dass sich die Zahl der Fehleinschätzungen verringern würde. Denn Unstimmigkeiten in den Beurteilungen der Kinder sind nicht selten (vgl. Interview mit E, S. IV). Auch mögliche Therapeuten oder Sozialarbeiter der Kinder sollten der Untersuchung beiseiten. Ist dies aus Zeitgründen nicht möglich, müssten sie zumindest von der Ärztin kontaktiert werden, damit ein Austausch über die Entwicklung des Kindes stattfinden kann. Unterstrichen wird diese Forderung von E durch ein Beispiel aus diesem Jahr. Ein Mädchen aus ihrer Einrichtung hat dieses Jahr bei der SEU eine Empfehlung für die Sprachheilschule bekommen, ohne dass die Ärztin mit der Therapeutin des Mädchens gesprochen hat. Diese bewertet, nach Aussagen der Erzieherin, ihre Fortschritte als sehr gut und würde keine Empfehlung für die Sprachheilschule aussprechen (vgl. Interview mit E, S. IV). Welche Beurteilung

richtig oder falsch ist, kann und soll hier nicht bewertet werden, aber es ist eindeutig, dass eine Zusammenarbeit der Professionellen dem Kind und seiner Familie viele Sorgen und Anstrengungen ersparen könnte. Auch wäre es nach E sinnvoll und wünschenswert, dass die Ärztin die Entwicklungsbögen, die in der KITA erstellt wurden, mit zur Rate zieht, wenn sie die Fähigkeiten der Kinder einschätzt.

Eine intensive Kooperation zwischen KITA und Schule existiert, nach Aussagen der Interviewten, mit der Schule 1 in Rostock. In naher Zukunft sieht sie keine Möglichkeit dies weiter auszubauen, da für ein solches Vorhaben Personal und Zeit fehlen (vgl. Interview mit E, S. VI). Auf die Frage hin, was sie als Erzieherin unter Schulfähigkeit versteht, erklärte sie, dass sie sich der Meinung und Einschätzung Armin Krenzs anschließt: Die Entwicklung emotionaler und sozialer Fähigkeiten spielt eine große Rolle um die Schule erfolgreich zu durchlaufen. Aber auch die Förderung der kognitiven Fähigkeiten, z.B. durch adäquate Anregungen, darf nicht zu kurz kommen (vgl. Interview mit E, S. IVf).

3.2.4 Interview mit der Lehrerin

Zur Zeit der SEU und der Interviews stand noch nicht fest wer die Klassenlehrerin von P und S1 werden würde. Sicher war aber, welche Lehrerinnen der Schule 1 eine erste Klasse bekommt. Daher wurde eine Lehrerin aus diesem Kreise interviewt. Besonders interessiert hat in diesem Gespräch, ob verschiedene Ärzte mit ihrer Art und Weise wie sie die Untersuchung durchführen, die Ergebnisse der SEU gravierend beeinflussen. Die Lehrerin erlebte in den letzten Jahren zwei verschiedene Schulärztinnen und berichtete, dass alleine in den Reaktionen der Kinder gewaltige Unterschiede feststellbar seien (vgl. Interview mit L, S. II). Sie beschrieb, dass die Schulärztin der letzten Jahre keinen guten Zugang zu Kindern hatte. Diese Einschätzung teilte auch das Lehrerkollegium ihrer Schule. So hätten sich viele Kinder verschlossen und vielleicht aus Angst vor der unbekanntem Situation gar nichts mehr gesagt (vgl. Interview mit L, S. IV). In diesem Jahr war das nach den Beobachtungen der Lehrerin zu Folge anders, da waren „selbst die ganz Eingeschüchterten dann irgendwann aufgetaut“ (Interview mit L, S. V) und äußerten sich zu den Fragen. Allgemein hat sie den Eindruck, dass die Kinder mit der aktuellen Untersuchung gut umgehen können. Bei der körperlichen Untersuchung äußerte sie das Gefühl, dass das Ausziehen einigen Kindern unangenehm ist. Eine weitere

Frage des Interviews war, ob sie die Ergebnisse der SEU bei der Vorbereitung auf den Anfangsunterricht als hilfreich empfindet und mit einfließen lässt. Das Auswertungsblatt der SEU liefert für die Lehrerinnen nicht an erster Stelle nützliche Informationen. Den Eindruck, den sie vom Kind während der SEU gewinnen kann, ist nach L wesentlich wertvoller. Er liefert Hinweise, die später z.B. für die Klassenzusammenstellung nützlich sind. Die Arbeitsgemeinschaft „KITA-Schule“, die aus Lehrerinnen der Schule 1 und Erzieherinnen der KITA 1 besteht, entscheidet nach ausführlichen Gesprächen wie die Klassen zusammengesetzt werden. Neben dieser engen Kooperation existiert noch ein weiterer Kooperationsvertrag mit der KITA 2. Die Schule 1 hat das Glück, dass ein Großteil der Kinder aus einer dieser beiden KITAS kommt. Mit der Ärztin gibt es außerhalb der SEU keine Zusammenarbeit (vgl. Interview mit L, S. IIIf).

Die SEU, so wie sie dies Jahr abgelaufen ist, mit so „einem kindlichen Rahmen“ (Interview mit L, S. IV), fand die Lehrerin gelungen. Nach ihrem Verständnis besteht Schulfähigkeit aus verschiedenen Säulen. Diese beinhalten die soziale Entwicklung der Kinder, sowie die Punkte die in der SEU abgefragt werden. Angesprochen auf die Versuche mit der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase, äußerte sie sich dahingehend, dass sie es als sehr spannend und interessant findet und auch an dieser Schule schon über eine Einführung debattiert wurde. L machte aber auch deutlich, dass die in der Theorie beschriebenen Bedingungen notwendige Voraussetzungen sind, um mit diesem Konzept allen Kindern pädagogisch gerecht zu werden (vgl. Interview mit L, S. IVff).

3.2.5 Interview mit der Ärztin

Die Schulärztin, die S1 und P untersucht hat, nahm sich ebenfalls die Zeit auf die Fragen zu antworten. Am Anfang ging es um einige Nachfragen zur Statistik, zum S-ENS und zu den möglichen Förderangeboten in Rostock und Umgebung. Auf ihre Erfahrungen mit dem Test angesprochen erklärte sie, dass der S-ENS als Screening Test für SEU ihrer Meinung nach ausreichend ist. Es geht darum die Schulfähigkeit und die eventuelle Förderbedürftigkeit der Kinder festzustellen. Was mit diesem Test nicht festgestellt werden kann, ist die obere Leistungsgrenze der Kinder, also z.B. Hochbegabung. Veränderungen bezüglich der SEU wünschte sie sich auf dem Gebiet der Räumlichkeiten einiger Schulen, die nach ihrem Empfinden nicht einladend für die Kinder und ihre Eltern sind. Die Ärztin würde es begrüßen, wenn in Zukunft der Schulleiter, zukünftige

Erstklassenlehrer oder DFK-Lehrer der SEU be sitzen würden. Mit ihnen könnte sie sich über die Empfehlung für das Kind austauschen (vgl. Interview mit C, S. III f). Wichtig und hilfreich wäre es nach C weiterhin, dass die vom Schulamt ausgeteilten Fragebögen zur Entwicklungseinschätzung eine höhere Rücklaufquote bekommen (vgl. Interview mit C, S. V).

Eine dauerhafte Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen existiert nicht. Die Ärztin berichtete, dass sie in den letzten Jahren einige Wochen vor Beginn der SEU einige Kindergärten besuchte und sich dort „mit den Vorschulerzieherinnen unterhalten habe[n] und mit den Kindergartenleiterinnen, ob sie Problemkinder haben.“ (Interview mit C, S. IV). Der Kontakt mit der Schule beschränkt sich ebenfalls auf die SEU und ein bis zwei Zusammenkünfte im Jahr mit dem Schulrat (vgl. Interview mit C, S. VII).

Damit ein Kind schulfähig ist, soll es nach der Ansicht der Ärztin ein gewisses Alter mit entsprechenden körperlichen Voraussetzungen haben. Gewisse soziale und kommunikative Kompetenzen sollten vorhanden sein, es muss emotional so gefestigt sein, dass es sich von der Mutter lösen kann. Im kognitiven und motorischen Bereich sieht sie die Items, die sie in der SEU testet, als Grundlage für Schulfähigkeit (vgl. Interview mit C, S. VII).

Die Idee, die Mädchen und Jungen am Schulanfang nicht zu selektieren und stattdessen jahrgangsübergreifende Schuleingangsphasen mit flexibler Verweildauer einzuführen, findet sie nicht gelungen. C ist der Meinung, dass diese Struktur im deutschen Schulsystem nicht funktionieren würde, da bestimmte Voraussetzungen nicht vorhanden sind. In anderen Ländern wie z.B. in Schweden funktioniert es, weil dort weniger Kinder und häufig zwei Lehrer eine Klasse bilden. Die Schwachen gehen dort ihrer Meinung nach nicht so schnell unter und die Starken langweilen sich nicht. Als ein Schritt in Richtung Integration beschrieb sie das Vorgehen in Deutschland, keine ersten Klassen an Förderschulen zu bilden, sondern stattdessen alle Kinder in „normale“ Grundschulen, bzw. in die dortigen Diagnoseförderklassen, einzuschulen (vgl. Interview mit C, S. VIII).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den Interviews mit der Erzieherin, der Lehrerin und der Ärztin verschiedenen Ansichten zum Ausdruck kommen. Es spiegeln sich die unterschiedlichen Fachbereiche und verschiedenartigen Haltungen wider. Bezüglich der Geeignetheit dieses Tests zur Einschätzung der Kinder gehen die Meinungen teilweise weit auseinander. Es herrscht Einigkeit darin, dass die emotionale Entwicklung eine Rolle für den erfolgreichen

Schulbesuch spielt. Die Bedeutsamkeit dieser wird hingegen sehr unterschiedlich gewichtet. Konsens besteht darin, dass die SEU nicht abgeschafft werden sollte. Die Ärztin und die Lehrerin bringen zum Ausdruck, dass die Rahmenbedingungen für eine Umgestaltung der Schuleingangsphase in Deutschland nicht existieren.

Die Kommunikation und Kooperation zwischen den Professionellen wird nur in kleinen Ausschnitten, z.B. zwischen KITA 1 und 2 mit Schule 1, als gelungen bewertet. Es existieren unterschiedliche Vorstellungen von gelungener Kooperation, die dringend kommuniziert werden müssen, um die vom Großteil der Befragten angestrebte Veränderung diesbezüglich umsetzen zu können.

Hingewiesen wird hier noch darauf, dass die Antworten der Interviewten individuelle Meinungen darstellen, die durch eigene Erfahrungen geprägt sind. Da nur eine Person aus jedem Fachbereich befragt wurde, sind sie nicht repräsentativ für die gesamte Profession.

4. Fazit

Am Ende dieser Arbeit steht, auch wenn ein Großteil der Interviewten mit der SEU zufrieden ist, ganz klar die Erkenntnis, dass sie mit dem Wissen aus den positiven Praxisbeispielen und der Forschung heute nicht mehr haltbar ist.

Die Etikettierung am Schulanfang verletzt die Würde des Kindes und führt nicht selten dazu, dass ein Teil seiner Lernfreude, Leistungszuversicht und des Lebensmutes verloren geht. Es sollte in Deutschland, ebenso wie es in Finnland der Fall ist, das Motto gelten: „Kein Kind wird zurückgelassen!“ (Kaczmarek 2007, S. 37 (Internetquelle)). Die skandinavischen Pädagogen verstehen nicht, dass in Deutschland jedes Jahr so früh und so häufig Kinder „aussortiert“ werden. Die PISA Studie 2000 zeigt, dass 36% der 15 Jährigen eine um ein oder sogar zwei Jahre verzögerte Schullaufbahn haben (vgl. Artelt u. a. 2001, S.47). Dies ist nicht nur ethisch, sondern bei der demografischen Entwicklung Deutschlands auch wirtschaftlich nicht mehr zu rechtfertigen. Immer häufiger wird auch die Forderung aus Wirtschaft und Politik laut, Mädchen und Jungen frühere und bessere Bildung zukommen zu lassen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und internationale Konkurrenzfähigkeit zu wahren. Außerdem legen Untersuchungen nahe, „dass eine Zurückstellung und spätere Einschulung generell nicht zu erfolgreicheren Schulleistungen führt – wohl aber zu älteren Schülern.“ (Roszbach 2001, S. 171). Auch dies entzieht der Selektion am Schulanfang jegliche Rechtfertigungsgrundlage.

In dieser Arbeit kommt aber ebenfalls zum Ausdruck, dass eine Abschaffung der SEU ohne weitere Veränderungen der Schuleingangsphase nur zu höheren Sitzenbleiberquoten und wahrscheinlich auch zu überforderten Lehrerinnen, sowie Schülerinnen und Schülern führen würde. Die Gesellschaft hat sich gewandelt, aber das deutsche Schulsystem ist noch auf dem Stand von vor 25 Jahren (vgl. Hahne 2005, S. 21). Die Strukturen in denen Kinder heute aufwachsen, ihre Erfahrungen machen und ihr Wissen erwerben haben sich stark verändert. Viele Mädchen und Jungen wachsen als Einzelkinder oder in Ein-Eltern-Familien auf. Die Beeinflussung durch die Medien ist extrem gestiegen und viele sicheren Strukturen, die früher Halt gaben, werden durch die wachsende Freiheit und fortschreitende Globalisierung aufgehoben. Auf diese Veränderungen müssen die Bildungseinrichtungen reagieren. Die Anforderungen und Erwartungen an sie steigen und werden zunehmend komplexer. Hinzu kommt, dass sich die Grundschule in der Gegenwart mit verschiedenen Zielkonflikten auseinandersetzen muss.

„Grundschule soll in Tradition und Kultur der Gegenwart einführen und für die Zukunft befähigen, sie soll den Bedürfnissen des Kindes und [gleichzeitig] den Erfordernissen der Gesellschaft gerecht werden, die Perspektive des Kindes aufgreifen und den Anspruch der Sache berücksichtigen, Freiräume schaffen und Grenzen ziehen, je nach individuellen Voraussetzungen differenzieren und Gemeinsamkeit stiften, und schließlich soll die Grundschule die kognitiven und nicht-kognitiven Entwicklung der Kinder fördern.“ (Kahlert/Inckemann/Speck-Hamdan 2000, S. 27).

Vergleicht man diese Aufträge der Grundschule mit der Umsetzung in der Praxis, wird deutlich, dass die Realität weit hinter den Erwartungen zurück bleibt. In dem derzeitigen Schulsystem können diese hohen und komplexen Aufgaben nicht erfüllt werden. Wie strukturelle, didaktische und methodische Veränderungen aussehen könnten, wurde im Kapitel 2.8. beschrieben.

Tatsache ist, dass diese Rahmenbedingungen, die für eine gelungene Umsetzung notwendig, mitunter sehr teuer sind. Die deutschen Politiker sollten sich in ihren Debatten über finanzielle Mittel für die Bildung der Kinder und Jugendlichen immer wieder an die Aussage John F. Kennedys erinnern: „Das Einzige was teurer ist als Bildung, ist keine Bildung“. Es sollte deshalb gründlich bedacht werden, wie viel die Regierung bereit ist für Bildung auszugeben, denn jeder Euro der heute in frühe Bildung investiert wird, zahlt sich in der Zukunft mehrfach aus.

Die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule können und müssen die Aufgabe der Neugestaltung des Schulanfangs nicht alleine bewältigen. Es wird oft vergessen, dass die KITAS einen eigenständigen Bildungs- und

Erziehungsauftrag haben. Erzieherinnen müssen die Mädchen und Jungen beobachten um ihre Interessen und aktuellen Themen zu erkennen. Erst dann können sie ihnen adäquate Anregungen geben bzw. Angebote machen, die sie in ihrer Entwicklung positiv fördern. Wenn dies geschieht, sind die pädagogischen Fachkräfte in den KITAS am Ende der Kindergartenzeit eines jeden Kindes in der Lage, es umfassend einzuschätzen. Sie kennen seine Stärken und Schwächen und sollten ihr Wissen mit den neuen Lehrerinnen der Mädchen und Jungen teilen.

Die Professionellen der KITA und der Grundschule sind dafür verantwortlich, dass Anschlussfähigkeit zwischen beiden Institutionen hergestellt werden kann. Weinert weist darauf hin, dass Übergänge und Brüche in modernen Bildungsbiografien nicht vermeidbar sind, fordert aber auch institutionelle, didaktische und soziale Anstrengungen, damit „aus Übergängen nicht Abstürze und aus Brüchen nicht Gebrochene“ werden (Weinert 1989 zitiert nach Liebers 2008, S. 105). Ein gelungener Übergang von der KITA in die Schule kann zu einem guten Vorzeichen für eine erfolgreiche Schullaufbahn werden.

Für die Zusammenarbeit der Kindheits- und Primarpädagogen wäre ein gemeinsames Grundstudium förderlich, wie es bereits in anderen europäischen Ländern der Fall ist. Um das Vorhaben einer veränderten Schuleingangsphase erfolgreich umsetzen zu können, müssen sie gemeinsam einen Mentalitätswandel vorleben und vorantreiben. Wie im Kapitel 2.8. ausführlich beschrieben, muss sich die Haltung zum Kind, zu seinen Leistungen und seinen Lernvoraussetzungen ändern. Die Versuche, ständig homogene Gruppen zu bilden, müssen beendet und Heterogenität als Gewinn betrachtet werden. „Vielfalt eröffnet zusätzliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die allerdings pädagogisch vorbereitet und gestaltet werden müssen“ (Speck-Hamdan/Opp 2001, S. 188).

Der Wandel in Haltung und Struktur muss offen kommuniziert werden, denn erst, wenn neben den Professionellen auch Eltern, Wirtschaft, Politik und öffentliche Institutionen diese Veränderungen mittragen, können sie gelingen und der Schulanfang positiv verändert werden.

Literaturverzeichnis

Artelt, C. u. a.: PISA 2000 : Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001

Autorenteam Laborschule. Althoff, P./ Bosse, U./ Husemann, G. (Hrsg.): So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe : Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr 2005

Burk, K.: Die Veränderung der Einschulung. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 253-270)

Bründel, H.: Wie werden Kinder schulfähig? : Was der Kindergarten leisten muss. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau : Herder Verlag 2005

Döpfner, M u. a.: S-ENS Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen : Theoretische und statistische Grundlagen. Göttingen u. a. : Hogrefe Verlag 2005

Einsiedler, W.: Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. u. a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Strukturen und Entwicklungen im Überblick. völlig neubearb. u. erw. Auflage. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuchverlag 2003 (S. 285-341)

Faust, G.: Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft Nr. 3, 2006 (S. 328-247)

Faust, G.: Konzept und Stand der neuen Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Grundschule Aktuell Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft Nr. 93, 2006 (S. 19-23)

Faust-Siehl, G. u. a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule : Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag 1996

Faust-Siehl, G.: Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 194-252)

Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001

Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. : Juventa Verlag 1997 (S. 371-395)

Hahne, P.: Schluss mit lustig! : Das Ende der Spaßgesellschaft. 35. Auflage. Lahr im Schwarzwald : Verlag der St.-Johannis-Druckerei 2004

Heinzel, F.: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. : Juventa Verlag 1997 (S. 396-413)

Hüther, Gerald: Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In: Hüther, G. / Gebauer K. (Hrsg.): Kinder brauchen Vertrauen : Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Düsseldorf u. a. : Walter Verlag 2004

Kahler, J./ Inckemann, E./ Speck-Hamdan, A.: Grundschule: Sich Lernen leisten : Theorie und Praxis. Neuwied u. a. : Luchterhand Verlag 2000

Kammermeyer, G.: Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 96-118)

Kammermeyer, G.: Schuleingangsdiagnostik. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 119-143)

Kelle, H.: Bedeutungswandel der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung. In: Grundschule Aktuell Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft Nr. 93, 2006 (S. 24-26)

Krenz, A.: Ist mein Kind schulfähig? : Ein Orientierungsbuch. 5. Auflage. München : Kösel-Verlag 2007

Liebers, K.: Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase : Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. 1. Auflage. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften 2008

Raithel, J.: Quantitative Forschung : Ein Praxiskurs. 1. Auflage. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Richter, S.: Schulfähigkeit des Kindes oder Kindfähigkeit der Schule?. In: Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Seelze : Friedrich Verlag 1999 (S. 7-29)

Rose, M.-A./ Kretschmann, R./ Meinders, U.: Schuleingangsphase: Sprachförderung : Eva und Billi kommen in die Schule. Weinheim u. a. : Beltz Verlag 2004

Rossbach, H.-G.: Die Einschulung in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 144-174)

Speck-Hamdan, A.: Schulanfänger: Könner? – Debütanten?. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 16-29)

Speck-Hamdan, A./ Opp, G.: Heterogenität der Schulanfänger-Herausforderung für die Schule. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege : Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach : Beltz Verlag 2001 (S. 175-193)

Spitzer, M.: Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. DVD. Mühlheim/Baden : Auditorium Netzwerk 2006

Statistisches Bundesamt: Einschulungen/ Nichteinschulungen. In: Fachserie 11, Reihe 1, 2007/ 2008 (S. 230.237)

Tillmann, K.-J.: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? : Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. In: Fördern und Fordern – Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen. Dokumentation zum Symposium im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse. Köln 28.02/ 01.03. 2007

Internetquellen

Arbeitsgemeinschaft Bildung für Deutschland: Der Bund als derjenige, der die Bildungsgesetze zusammen hält. URL: <http://www.bildung-fuer-deutschland.de/gesetze-auf-bundesebene.html> (Stand: 28.04.2009)

Bellenberg, G.: Die soziale Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems. URL: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web379.aspx> (Stand: 28.04.2009)

Heistinger, A.: Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen. URL: http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FCrung%20von%20Interviews.pdf (Stand: 24.03.2009)

Kaczmarek, O.: Kein Kind wird zurück gelassen!. URL: http://www.spw.on.spirito.de/data/spw159_domisch.pdf?pid=105 (Stand: 14.06.2009)

URL 1: http://wulv.uni-greifswald.de/2007_mw_einfuehrung_ewi_methoden/userdata/Interviews.pdf (Stand: 24.03.2009)

Gesetzliche Grundlagen

Gesetz über den Öffentlichen Gesundheitsdienst im Land Mecklenburg-Vorpommern. Fassung vom Juli 1994

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Fassung vom Mai 1949

Schulgesetz für das Land Mecklenburg Vorpommern. Fassung vom Februar 2006

Legende/ Zeichenerklärung

I:	Interviewerin
E:	Erzieherin und Leiterin der KITA 2
E 2:	Erzieherin der KITA 2
Kinder 1-6:	Mädchen und Jungen der KITA 2
P:	Junge, 6 Jahre alt, geht in die KITA 2, SEU dieses Jahr
S1:	Mädchen, 6,5 Jahre, geht in die KITA 2, SEU dieses Jahr
S2:	Bruder von S1, hatte SEU vor 2 Jahren
J:	Freundin von S, geht in die KITA 2, SEU dieses Jahr
KITA 1:	katholische Kindertagesstätte in Rostock
KITA 2:	katholische Kindertagesstätte in Rostock
Schule 1:	katholische Schule in Rostock
Schule 2:	freie Schule in Rostock
L:	Lehrerin an der Schule 1
M:	Mutter von S1 und S2, berufliche Tätigkeit: Friseurin
A:	Mutter von P, berufliche Tätigkeit: Sonderpädagogin in DFK-Klassen
Familie H:	Familie aus der KITA 2, Kind hatte dieses Jahr SEU
Frau Z:	Mutter von Kind 2
C:	Ärztin vom Gesundheitsamt Rostock
Frau Dr. K:	frühere Schulärztin
Herr P:	Professor an der Universität Rostock, philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische Psychologie
SEU:	Schuleingangsuntersuchung
(...)	kurze Pause

Anhang

Transkription der Interviews

P, 13.05.2009, Rostock

S1, 06.05.2009, Rostock

A, 13.05.2009, Rostock

M, 08.05.2009, Rostock

E, 07.05.2009, Rostock

L, 15.05.2009, Rostock

C, 19.05.2009, Rostock

Transkription des Interviews mit P

I: Hallo P. Wir waren ja vorhin zusammen bei deiner SEU und ich habe dir ja gesagt, dass ich dir nachher gerne noch ein paar Fragen stellen möchte.

P: Ja, aber können wir das in meinem Waffenlager machen? (Höhle auf dem Gelände der KITA, Anmerk. des Verf.)

I: Klar, können wir machen.

I: Okay, freust du dich schon auf die Schule?

P: Ja.

I: Und gibt es auch etwas worauf du dich ganz besonders freust?

P: Auf meine Schultüte.

I: Du hast ja heute viel erlebt. Woran von der Untersuchung kannst du dich noch erinnern? Was fällt dir als erstes ein?

P: An dieses, an dieses, an dieses mit dem Buchstaben da.

I: Bei der Ärztin oder bei der Arzthelferin?

P: Bei der Arzthelferin.

I: Ach das mit dem Sehtest, wo du durch das Gerät geguckt hast und den Buchstaben gesehen hast?

P: Ja.

I: Gab es Aufgaben die dir richtig gut gefallen haben? Wo du Spaß dran hattest?

P: Das mit den lustigen Wörtern.

I: Gab es auch etwas, was dir überhaupt nicht gefallen hat, was du nicht mochtest?

P: Ähm, das mit (...), ähm (....). Nee, gab es nicht.

I: Waren die meisten Fragen einfach für dich oder eher ganz schön schwierig?

P: Einfach.

I: Warst du vor der Untersuchung doll aufgereggt oder gar nicht oder hast du dich gefreut, dass du nun endlich dran bist? Wie hast du dich gefühlt?

P: Ich hab mich gefreut. Einfach gefreut.

I: Wie fandest du die Arzthelferin?

P: Nicht so toll. Da beim „E“ (der Buchstabe, den die Kinder beim Sehtest erkennen mussten, Anmerk. des Verf.) hat die immer so komisch nachgefragt.

I: Wie fandest du die Ärztin?

P: Die war ganz nett.

I: Warst du vorher schon mal in deiner neuen Schule oder hast du sie heute das erste Mal gesehen?

P: Ich war schon vorher da, als Mama mich angemeldet hat.

I: Findest du es gut, dass die SEU in deiner neuen Schule stattfindet oder hättest du es besser gefunden, wenn die Ärztin dich in der KITA oder zu Hause besucht hätte?

P: In der Schule fand ich es gut.

I: Hast du dich mit deiner Mutter vorher irgendwie auf die SEU vorbereitet? Habt ihr irgendetwas geübt oder hat sie dir Tipps gegeben, worauf du achten sollst?

P: Nein, aber eigentlich haben wir uns nicht vorbereitet.

I: Hast du hinter her mit deiner Mutter über die SEU unterhalten? Was habt ihr besprochen?

P: Nein.

I: Haben dir deine Freunde aus der KITA schon von ihrer SEU erzählt?

P: (schüttelt mit dem Kopf)

I: Gibt es Dinge aus der SEU, die du in der KITA erzählen möchtest?

P: Nein.

I: Gibt es etwas, was du mir zu der SEU noch erzählen möchtest, weil du es wichtig findest und ich vielleicht vergessen habe danach zu fragen?

P: Nein.

I: Danke, dass ich dir meine Fragen stellen durfte und du dir die Zeit genommen hast darauf zu antworten.

Transkription des Interviews mit S1

I: Hallo S1. Du hattest ja gestern deine Schuleingangsuntersuchung, bei der ich auch dabei war. Dazu möchte ich dir heute noch ein paar Fragen stellen.

I: Freust du dich auf die Schule?

S1: Ja.

I: Gibt es etwas auf das du dich ganz besonders freust?

S1: Auf alles.

I: Wie fandest du die SEU?

S1: Auch gut.

I: Gab es Aufgaben, die dir richtig gut gefallen haben, Spaß gemacht haben?

S1: Ja.

I: Kannst du dich auch noch an welche erinnern?

S1: Nein.

I: Ich hab gestern ein bisschen aufgeschrieben was du so gemacht hast. Du hast der Ärztin von Tieren im Zoo erzählt, Marienkäfer gezählt, die Bilder zu einer Geschichte geordnet und sie dann erzählt und du bist auch auf einem Bein gehüpft. Kannst du dich jetzt wieder ein bisschen erinnern? Gibt es etwas, was dir besonders gefallen hat?

S1: Ja, das Hüpfen auf einem Bein war am Besten.

I: Gab es auch etwas, was dir nicht gefallen hat, was du richtig blöd fandest?

S1: Nee (S. schüttelt den Kopf)

I: Waren die meisten Fragen einfach für dich oder eher ganz schön schwierig?

S1: Einfach.

I: Wie hast du dich gefühlt bei der Untersuchung? Warst du doll aufgereggt oder gar nicht oder hast du dich gefreut, dass du nun endlich dran bist?

S1: (...) Habe ich vergessen.

I: Wie fandest du die Arzthelferin im ersten Raum, wo du den Sehtest gemacht hast und gewogen wurdest?

S1: Gut.

I: Und die Ärztin? Fandest du die nett und freundlich oder hattest du vielleicht ein bisschen Angst vor ihr?

S1: Nee, Angst hatte ich nicht.

I: War okay, ja?

S1: Ja.

I: Der Schuldirektor der bei dir mit drin saß, kanntest du den vorher schon?

S1: (nickt mit dem Kopf)

I: Kanntest du den schon von der Einschulung deines Bruders?

S1: Ja.

I: Warst du vorher schon mal in deiner neuen Schule oder warst du gestern das erste Mal dort?

S1: Schon öfter.

I: Weißt du wann zum Beispiel? Als du dein Bruder mit abgeholt hast oder zu seiner Einschulung vielleicht?

S1: Ja

I: Findest du es gut, dass die Untersuchung dort in der Schule stattfindet oder würde es dir besser gefallen, wenn die Ärztin dich in der KITA oder zu Hause besucht? Wo findest du die Untersuchung am Besten?

S1: In der Schule.

I: Hast du dich mit deiner Mama vor der Untersuchung irgendwie vorbereitet? Hat sie dir irgendwelche Tipps gegeben oder habt ihr was zusammen geübt?

S1: Nö.

I: Hat dir dein Bruder was von seiner Untersuchung erzählt?

S1: Nein.

I: Und hast du hinterher mit deiner Mama über die Untersuchung gesprochen?

S1: Nein.

I: Hast du dich mit den anderen Kindern aus deiner KITA, die gestern auch die Untersuchung hatten, über die SEU unterhalten?

S1: Nein, aber J. hatte die Untersuchung heute auch.

I: Und hat J. dann heute etwas von ihrer Untersuchung erzählt oder war sie heute gar nicht mehr im Kindergarten?

S1: Doch sie war im Kindergarten, aber sie hat nichts darüber erzählt.

I: Hast du J. etwas von deiner Untersuchung erzählt?

S1: Nein.

I: Gibt es irgendwelche Dinge aus der Untersuchung die du in der KITA erzählen möchtest?

S1: Nee.

I: Gibt es noch irgendetwas, was ich vielleicht vergessen habe zu fragen zur SEU, was du aber wichtig findest und es mir noch sagen möchtest?

S1: (schüttelt den Kopf)

I: Okay, dann bin ich mit meinen Fragen jetzt durch und bedanke mich, dass ich zu dir kommen durfte und du auf meine Fragen geantwortet hast.

Transkription des Interviews mit M

I: Nachdem diese Schuleingangsuntersuchung für S1 nun zu Ende ist, habe ich noch ein paar Fragen zu deinen Eindrücken, Gefühlen und Vorstellungen zu dieser Untersuchung.

I: Hast du mit S1 vorher über die Untersuchung gesprochen?

M: Ja, ich hab ihr erzählt was gemacht wird. Also nicht was gemacht wird, aber dass die Ärztin mit ihr spielt und dass sie sie auch untersucht. Aber ich dachte mit Schlüpfer an, so wie bei S2. Also das hat mich am Meisten gestört, dass man da so unterwürfig ist. Ich habe da auch nicht schnell genug geschaltet. Ich denke, sie hätte das gar nicht machen müssen. Also dieses Nackt machen, das fand ich schon schlimm, ganz schlimm für sie. Da hätte ich als Mutter reagieren müssen.

I: Hat sie im Voraus auch Fragen gestellt oder sich mit ihrem Bruder drüber unterhalten?

M: Das weiß ich nicht. Ich hab da nichts mitgekriegt, falls sie mit S2 drüber gesprochen hat. Ich hab ihr nur gesagt: „Die spielt mit dir, legt dir ein paar Steine hin die du zählen sollst.“ Weil sie auch gefragt hat: „Was macht die Mama, was spielt die da mit mir?“ Weiter hab ich gar nichts gemacht, damit das nicht so aufgepuscht ist. Manche trainieren ja vorher richtig, dass hab ich nicht gemacht, um ihr den Druck zu nehmen.

I: Wie hast du dich vor der Untersuchung gefühlt, wie danach?

M: Na ja, dass ist ja die zweite Untersuchung, die wir hinter uns haben. Bei S2 war es ja so schlimm. Ich bin da schon mit Herzklopfen hingegangen, weil - die kennt mein Kind ja gar nicht. Sie entscheidet in einer halben Stunde ob das Kind auf eine normale Schule gehen darf oder nicht. (...) Da hofft man schon, dass das Kind mitmacht. Das ist schon ein psychischer Druck für die Mutter. Bei S2 bin ich als Mutter heulend raus gelaufen, weil es richtig doll abwertend war. Dass mein Kind schlecht ist, mein Kind kann nichts, mein Kind ist schlecht. Mein Kind ist nichts.

I: Wie hat S1 vor der Untersuchung auf dich gewirkt, wie danach?

M: Ruhig, entspannt. Ich denke mal auch, weil die Mama da auch ruhig ist. Wenn ich jetzt wie auf Kohlen da gesessen hätte und sie immer angeguckt hätte, dann wäre sie auch unruhig gewesen. Ich hab mich ja auch extra weg gesetzt, dann weiß sie, da passiert nichts, ist alles okay und Mama ist ja da. Wenn ich sie jetzt immer angestarrt hätte und gewartet hätte, was antwortet sie denn, dann wäre sie total nervös geworden. Aber so ist, denke ich, jedes Kind auch unterschiedlich.

I: Was hattest du für einen Eindruck von der Atmosphäre bei der Untersuchung? Wie beurteilst du den Umgang der Arzthelferin und der Ärztin mit ihr?

M: Das ist beides sehr gut gelaufen für S1. Die waren beide recht nett. Und dadurch, dass wir das vorher auch nicht aufgepuscht haben, war das jetzt auch nicht so aufregend. Wenn man etwas total aufregend macht, dann ist das auch total aufregend. „Wir gehen jetzt da hin und sie spielt was mit dir“, so habe ich mit ihr gesprochen. „Sie spielt da ein bisschen mit dir, du spielst schön mit, dann freut sie sich, wenn du mitspielst und schön mit machst.“ Und das war alles was

ich so gesagt habe. Sie hat dann noch gefragt: „Was spielen wir denn?“ Na dann hab ich gesagt: „Na mit Murmeln und Perlen und Bild angucken und dann ist auch schon gut“. „Ja gut, ja gut“ und dann war das auch okay für sie.

I: Und so hat sie in der Untersuchung dann auch auf dich gewirkt?

M: Ja ganz normal, ohne Druck. Bei S2 war das so schlimm, ich saß da wie auf Kohlen.

I: Also hattest du auch das Gefühl, dass sie mit der für sie neuen Situation gut zu recht gekommen ist?

M: Ja, auch dank der Ärztin, der guten Ärztin.

I: Gab es während der Untersuchungen auch Momente, wo du besonders stolz oder glücklich gewesen bist?

M: Dass sie mit gemacht hat, trotz der fremden Person. Dass sie Respekt hatte vor ihr, das fand ich schön. Dass sie sie ernst genommen hat. Ja, ich hab es eigentlich so erwartet irgendwo. Dass sie höflich war und nett, was man sich dann da so wünscht, dass kam dann in dem Moment auch wieder raus. Ja S1 weiß immer, wo sie lieb sein muss. Ja, in dem Moment hat sie schön mitgemacht. Ich denke so ist sie auch in der Schule nachher.

I: Die negativen Gefühle hast du ja am Anfang schon erwähnt.

M: Ja, bei dem ganz und gar Ausziehen, das fand ich nicht gut. Auch für S2 nachher in der Vierten (in der 4. Klasse gibt es noch mal eine Reihenuntersuchung, darauf hat die Ärztin hingewiesen, Anmerk. des Verf.). Ich hab das meinem Mann erzählt und der hat gesagt: „Du das muss er aber nicht“ und da werden wir noch mal gucken, dass wir das umgehen. Das ist einfach (...) Wir bringen S2 und S1 ja auch bei, dass niemand das zu sehen hat, wenn sie das nicht möchten. Ne und die wissen auch, dass es böse Menschen gibt, die das anfassen wollen und berühren möchten und das die das aber nicht dürfen. Und das war für S1 auch eine Situation (...). Ich meine die Kinderärztin guckt sich das ja auch an bei der U-Untersuchung, im Säuglingsalter ja auch schon. Ja das fand ich doof und das war bei S2 nicht und das hat mich ganz schön geschockt in dem Moment. (...) Weil das was Wertvolles ist.

I: Hast du das Gefühl, dass S1 das was sie kann bei der SEU gezeigt hat?

M: Sie war zurückhaltend, sie wäre im Kindergarten anders gewesen. Sie hat ihr Können gezeigt, schüchterner Weise. Also wenn das jetzt im Kindergarten eine Erzieherin gemacht hätte oder die Ärztin die sie sonst auch immer hat, dann wäre sie ein bisschen spritziger gewesen, ein bisschen pfiffiger, ein bisschen zügiger. Ansonsten hat sie es gezeigt.

I: Stimmen die Ergebnisse der SEU mit deinen Beobachtungen überein?

M: Ja, bei der Ärztin ja, bei S2 nicht. Obwohl sie die Fehler bei S2 festgestellt hat, die die anderen Ärzte auch festgestellt haben, aber sie hat ihn so hingestellt, also ob er nicht zuhört und das fand ich damals traurig, denn S2 hört eigentlich zu. Aber die Ärztin war diesmal gut. Sie hat gezeigt was sie kann und obwohl, das was gezeigt worden ist, dass war ja so wenig, S1 kann ja noch mehr, aber die wollen ja immer nur (...).

I: Würdest du es besser finden, wenn diese Untersuchung im Kindergarten stattfindet, das war ja früher einmal so, wo das Kind dann seine gewohnte Umgebung hat, die es kennt?

M: Schule ist eigentlich okay, weil der nötige Respekt da ist, weil das ja eine höhere Stufe ist. Kindergarten ist, so rumdallern und rumeiern und ich denke, dass da manche Kinder einfach noch Kind sind und nicht Schulkind. Also da hätte ich bei manchen Kindern Schwierigkeiten. S1 würde das da sicherlich auch machen. Aber ich denke einige Kinder würden die Ernsthaftigkeit in Frage stellen.

I: Wie ist deine Meinung allgemein zu dieser Untersuchung?

M: Sehr gut, aber ein bisschen spät. Also man hat ja diese U-Untersuchungen, die sind in meinen Augen viel zu kurz, viel zu klein. Z.B. dieser Sehtest, der wird so spät erst gemacht und der ist zu kurz. Bei S2 war das so, der hat den Sehtest bei der U-Untersuchung mit 100% gemacht, aber bei der Einschuluntersuchung, da wird ja länger geguckt, da hat er nur 30% gesehen. Also sein eines Auge hat nur 30% gesehen. Ein Kinderauge, das weiß ich jetzt, kann kurze Zeit 100% leisten, und der Moment war beim Kinderarzt schon vorbei. Diese Untersuchungen, wie Sehtest, das müsste schon mit einem Jahr beginnen. Hörtest, das müsste alles viel früher mit Zwang gemacht werden müssen und nicht erst bei der Einschuluntersuchung, weil da kann man kaum noch was tun. S2 hatte Wahrnehmungsstörungen, das haben wir früher schon raus gefunden. Wäre ich da nicht aufmerksam gewesen und hätte gemerkt, „da stimmt doch irgendwas nicht“, dann wäre es zu spät gewesen um es noch zu reparieren. Also diese Tests, die da gemacht werden, die werden ja bei der U-Untersuchung gemacht, aber die sind einfach nicht raffiniert genug. S1 puzzelt Hunderterpuzzle weg und da soll sie noch solche Steckteile da rein stecken. Das müsste früher passieren, dass man sich als Mutter auch ein bisschen darauf vorbereiten kann, dass mein Kind vielleicht doch nicht auf eine „normale Schule“ geht. Dass man da nicht so geschockt ist. Was jetzt auch Familie H. für eine Rennerei hat und jeden Tag hin und her und die Zeit ist so eng, was nimmt man da am Besten? Na ja, aber wie man es macht, macht man es wahrscheinlich auch falsch.

I: Wenn du Entscheidungshoheit hättest, im Bezug auf diese Untersuchung, was würdest du machen? Was würdest du ändern, was würdest du beibehalten?

M: Na gut, wenn man sie auch früher macht, ist das Kind noch nicht reif genug. Also die U-Untersuchungen, die würde ich größer gestalten. Intensiver vielleicht auch. Da macht das die Schwester, die U-Untersuchung, und der Arzt, der guckt nur nach, ob die Wirbelsäule alles schön in Ordnung ist, aber das Spielen an sich, das macht die Schwester. Da denkt man sich na gut, ist halt so. Habe mir da noch keinen Kopf drüber gemacht. So wie es war, war es eigentlich sehr schön. Man hat zwar lang gewartet, aber dafür hat sie sich auch Zeit genommen. Das fand ich dann auch total toll. Erst hat man gemeckert, aber dann hat sie sich Zeit für sie genommen und das fand ich schön. Na und das mit dem ganz Ausziehen, dass war nicht gut.

I: Was bedeutet Schulfähigkeit für dich?

M: Schulfähigkeit.(...) Es gibt ja verschiedene Schulen. Jedes Kind ist schulfähig, man muss nur die richtige Schule herausfinden. Das haben die mit den Tests ja auch immer versucht so anzuschneiden. Sprache, Gehör, Gehirnverständnis,

also mit der Geschichte und so weiter, obwohl ich glaube, dass jedes Kind die anders legt. Mal war es nicht richtig.

Ja, eigentlich ist das auch wahrscheinlich so, dass manche Mütter das nicht wahrhaben wollen, dass mein Kind auf eine andere Schule muss. Ich war auch auf einer Sprachheilschule und das war okay für mich, also auch für meine Eltern. Aber manche stört das vielleicht und da wird dann der Strich gemacht, ne das geht eben nicht. Es ist besser für dein Kind, wenn du es dort hinbringst und nicht hier her. Also so könnte ich mir das auch vorstellen, dass viele das gar nicht wollen. Sagen: „Gott nein, ne Stotterschule, ne Sprachheilschule, Gott mein Kind ist doch nicht behindert.“ Aber dass es dem Kind hilft, und es keine Behinderung, sondern eine Weiterentwicklung ist, dass sehen viele vielleicht auch nicht und deswegen finde ich diese Untersuchung eigentlich auch ganz gut. Dass, wenn die Mutter sich immer widersträubt, „nee mein Kind ist doch gar nicht krank oder hat keine Einschränkungen“, dann gehört da der Riegel vor gemacht, dann muss da wirklich was getan werden. Eltern sehen ja auch nicht, dass ihre Kinder stottern. „Nein, mein Kind stottert nicht.“ Oder im Bekanntenkreis, da gibt es Kinder die nicht richtig sprechen, also die Anlaute. Da sagen die Eltern: „Nee, eine Logopädin brauchen wir nicht, das geht schon so. Sie wollen sich einfach nicht eingestehen, dass ihr Kind da hin muss, dass es nicht krank oder behindert ist, sondern dass es ihrem Kind dort hilft. Es ist ja auch nichts Schlimmes. Im Endeffekt muss man früher anfangen, aber der Kinderarzt sagt ja auch nicht unbedingt etwas. Ich finde die schon ganz gut die Schuleingangsuntersuchung, den Berufstauglichkeitstest später und solche Sachen, das finde ich eigentlich schon ganz gut.“

I: S2 wurde ja zurück gestellt. Kannst du kurz erzählen, wie das abgelaufen ist, wer da am Ende das letzte Wort hatte?

M: S2 ist im Mai geboren, er hätte ja zur Schule gemusst. Aber dadurch, dass er die Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung hatte, hatte ich mir vom Kindergarten ein Entwicklungsbericht geben lassen, mit der Bitte das auch so zu schreiben, dass er auch noch ein Jahr bleiben darf. Und das haben die auch gemacht, weil sie das auch befürwortet haben. Dann haben wir auch noch was geschrieben. Und seine Ärztin hat auch noch was geschrieben. Das war aber gar nicht so schwer (bezieht sie auf die Zurückstellung, Anmerk. des Verfassers). Seine Logopädin hat sich auch dafür ausgesprochen und die Schulpsychologin hat es dann, nach einem Termin mit uns, sie hat mit mir gesprochen und mit S2 gespielt, entschieden. Der habe ich dann erzählt, dass die Schuldirektorin es auch befürwortet und die ist wohl für die Psychologin sehr glaubwürdig und deswegen hat es in meinen Augen dann auch funktioniert.

I: Bist du im Nachhinein der Meinung, dass ihr es richtig gemacht habt?

M: Ja, also auf jeden Fall, das ist das Beste, was wir ihm antun konnten. Aber so nach einem halben Jahr länger im Kindergarten, da war er dann soweit, da hätte er eingeschult werden können. Das meinte auch seine Erzieherin. Da hat er sich das letzte halbe Jahr ein bisschen gelangweilt. Aber es ist eigentlich ganz einfach mit der Zurückstellung, man muss es halt nur richtig deutlich machen, dass man es möchte.

I: Ja, ich bin mit meinen Fragen jetzt am Ende. Danke für die Zeit, die du dir genommen hast, um auf meine Fragen zu antworten.

Transkription des Interviews mit A

I: Nachdem diese Schuleingangsuntersuchung für P nun zu Ende ist, habe ich noch ein paar Fragen zu deinen Eindrücken, Gefühlen und Vorstellungen zu dieser Untersuchung.

I: Hast du mit P vorher über die Untersuchung gesprochen?

A: Ich hab ihm schon gesagt, dass es eine Untersuchung geben wird bevor er in die Schule kommt. Ich hab eigentlich nicht so sehr viel gesagt, einfach nur, dass es sie gibt, die Untersuchung. Ich wollt ihn da auch nicht verunsichern, also nicht zuviel.

I: Habt ihr vorher irgendetwas geübt oder hast du ihm ein paar Tipps gegeben?

A: Tipps habe ich ihm nicht gegeben, aber ich hab schon mal geguckt, so rechts und links, da haben wir in letzter Zeit ein bisschen drauf geachtet. Schon ein bisschen, auch ein bisschen, weil ich wusste das wir zu dieser Untersuchung gehen. Und konkret habe ich mal, eine Sache getestet, also weil ich gehört hatte, dass sie diese Wörter erkennen müssen, die nicht vollständig sind, wo noch ein Buchstabe fehlt. Und das habe ich, ohne ihm zu sagen, dass es um diese Untersuchung geht, habe ich ihm mal irgendein Wort vorgesprochen und dann sollte er überlegen was das für ein Wort ist. Das habe ich nur mal so getestet, ich wollte nur mal gucken, ob er es kann. Aber das habe ich auch nicht weiter geübt mit ihm, nur mal geguckt.

I: Hat er vorher Fragen zu dieser Untersuchung gestellt?

A: Eigentlich kaum. Bloß eben konkret jetzt, bevor wir rein sind, hab ich zu ihm ja noch gesagt: „Mach mal schön, was die sagen“ und da hat er ja zu mir gesagt: „Was ist denn, wenn ich das nicht richtig mache?“. Da hab ich ihm ja dann gesagt: „Das ist auch nicht so schlimm, aber bemüß dich mal, mach es so gut du es kannst.“

I: Wie hast du dich vor der SEU gefühlt und wie danach?

A: Ich habe vorher schon, war schon ein bisschen, (...) aufgeregt ist vielleicht übertrieben, aber ich habe mir schon vorgestellt, wie es schlecht ablaufen kann. Also das er irgendwie nicht richtig zuhört oder das er sich andere Dinge anguckt oder so. Das er irgendwie nicht richtig den Anforderungen entspricht. Da war ich ein bisschen unsicher, obwohl ich eigentlich weiß, dass er schulfähig ist. Aber trotzdem so eine Testsituation, da habe ich dann schon, war schon aufgeregt. Also muss ich schon sagen.

I: Wie hat P davor bzw. danach auf dich gewirkt?

A: Nee, ich würde sagen P ist da ziemlich unvoreingenommen rein gegangen. Wir gehen da jetzt hin und danach ist auch gut. Obwohl ich glaube, dass er danach schon gemerkt hat, das war jetzt anstrengend. Also das habe ich so gespürt, dass er glaube ich ganz froh war, dass er fertig war.

I: Was hattest du für einen Eindruck von der Atmosphäre bei der SEU? Gab es dabei Unterschiede zwischen der Atmosphäre bei der Arzthelferin und bei der Ärztin?

A: Ich meine, sie sind unterschiedliche Menschen und sind damit auch unterschiedlich im Umgang mit P gewesen. Obwohl ich jetzt nichts negativ bewerten würde. Also ich denke schon, dass das ganz okay war. Die Atmosphäre war eigentlich ganz gut, weil auch die Räumlichkeiten an und für sich ganz gut sind. Es ist nicht eine typische Arztpraxis in dem Sinne, sondern das sind kindgerecht eingerichtete Räume. Das ist, glaube ich, ganz gut. Das war in beiden Räumen ja so.

Also bei der ersten, da weiß ich nicht ganz genau, sie hat wenig deutlich gemacht, ob das jetzt gut ist oder nicht. Also man hat keine Rückmeldung, also kaum eine Rückmeldung bekommen. Aber eigentlich bei der Zweiten auch nicht so sehr. Also es ist mehr so abgearbeitet worden. Und für P insofern, weiß ich nicht, ihn hat es nicht gestört.

I: Wie würdest du die Kommunikation zwischen der Ärztin und P bewerten?

A: Also sie hat es ziemlich (...), sie hat ihm wenig Raum gelassen was zu sagen, also zusätzlich. Ich weiß nicht genau, ob es vielleicht so sein sollte. Also einerseits stehen sie eh unter Zeitdruck, die haben soviel abzuarbeiten und andererseits fokussiert es sich dadurch natürlich auf das Wesentliche. Das, was sie wissen will, arbeitet sie ab und lässt sich gar nicht groß auf andere Dinge ein. Das ist mir nur so aufgefallen. Ich glaube aber, dass das so sein soll. Ich würde sagen, ich mein natürlich, man kann es auch anders machen. In unserem Fall ist es ja gut gelaufen. Es ist ja positiv insgesamt verlaufen. Wenn es negativ verlaufen wäre, würde ich vielleicht sagen, na ja, vielleicht ist es auch ein Defizit, dass man es nur schnell abarbeitet und die Kinder dann gar nicht richtig einschätzt.

I: Hattest du das Gefühl, dass P mit dieser für ihn neuen Situation gut zu recht gekommen ist?

A: Ich schätze ein, dass es für ihn erstaunlich okay war. Also er hat sich, er würde es sonst sagen. Also er hätte sich anders benommen. Er hat ja wirklich alles gemacht. Er hat immer dann drauf geguckt zwischen durch, hat aber immer alles gemacht. Also sowohl bei der Schwester, als auch bei der Ärztin. Ich denke es war okay für ihn, die Situation. Eigentlich hat er sich gut verhalten, dafür dass es eine neue Situation war, war es gut, glaube ich. Würde ich so einschätzen.

I: Gab es während der Untersuchung Momente in denen du besonders stolz oder glücklich gewesen bist?

A: Also ich war eigentlich die ganze Zeit ziemlich glücklich darüber, dass er das alles so gut gemacht hat. War ich ganz froh drüber. Zwischendurch musste ich richtig ein bisschen schmunzeln, als er da so seine Kopfhörer auf hatte und das alles gemacht hat, fand ich gut.

I: Gab es auch Momente in denen du negative Gefühle, wie z.B. Traurigkeit oder Wut verspürt hast?

A: Wütend war ich gar nicht, überhaupt nicht. Ich fand es auch nicht ärgerlich oder so. Das Einzige, was mich geärgert hat, war die Frau da nebenan, die da so laut schwätzte. Aber das war ja unbegründet, P hat sich ja davon nicht ablenken lassen. Sonst fand ich, es war so eine typische Testsituation und das war schon okay.

I: Ja du kennst solche Situationen ja (A. führt verschiedene Tests mit Kindern in DFK-Klassen durch, Anmerkung des Verf.)

A: Wahrscheinlich liegt es auch daran. Ich fand es eigentlich ziemlich in Ordnung.

I: Kurz zu den Ergebnissen, das war ja bei P richtig gut. Stimmen deine Beobachtungen mit den Ergebnissen der SEU überein oder würdest du sagen, dass es da gravierende Unterschiede gibt?

A: Eigentlich passt es ganz gut. Also die motorische Geschichte, sie hat es ja nicht angekreuzt, also ist es noch okay, aber es ist ihr aufgefallen und das wissen wir auch. Dass er so im Klettern, so da ist er nicht gerade der Schnellste. So ein bisschen, „behäbig“ steht in dem gelben Heftchen von ihm drin. Also er ist, gehört eher zu den langsameren Kinder. Also er läuft auch gerne, er bewegt sich gerne, aber das hat sie eigentlich, glaub ich, ganz gut eingeschätzt. Das konnte ich auch total gut annehmen. Was ich jetzt nicht so, dass habe ich ja auch schon gesagt, mit der Stifthaltung. Ich glaube, wenn er einen anderen Stift hält, manchmal hält er den auch schon mit drei Fingern. Diesmal hat er vier genommen, dass ist immer ein bisschen abhängig, ich bewerte das nicht über. Das ist auch okay. Er hat nun mal vier genommen und sie hat da ihre Vorgaben, es sollen drei sein und nicht vier Finger. Weiß ich nicht, aber ich bin da eigentlich ganz zufrieden. Ansonsten würde ich sagen, hat sie es ganz gut erkannt, also es deckt sich eigentlich auch mit dem, dass ich weiß, dass er es kann.

I: Am Ende jetzt noch kurz ein paar allgemeine Fragen. Wie ist deine Meinung zu dieser Untersuchung im Allgemeinen?

A: Jetzt muss ich mal nachdenken, was die so machen. Also jetzt endlich natürlich dieser erste Bereich: Hören, Sehen, weiß ich nicht, ob man den unbedingt in dieser Untersuchung machen muss. Weil man natürlich, wenn man regelmäßig zum Kinderarzt geht, dass sowieso vorher abgeklärt haben müsste. Kinder die in den Kindergarten gehen, die müssten ja eigentlich, die sind ja auch ständig unter Beobachtung bei den Erziehern und so. Weiß ich nicht, aber natürlich, es gibt für die Kinder die nicht im Kindergarten sind, oder man könnte ja vielleicht auch so eine Variante machen, dass man sagt: die Kinder die im Kindergarten sind, dass man bei denen diese körperlichen Bereiche nicht so doll noch mal untersucht. Wenn man weiß, dass die sowieso regelmäßig zum Kinderarzt gehen. Dann könnte man sich das vielleicht sparen. Und mehr die Ergebnisse und Untersuchungen, Beobachtungen auch aus Kindergärten einfach mehr berücksichtigen. Das fällt mir jetzt im Gespräch so auch ein, dass man die Portfolios ja gar nicht einbezieht, da guckt man gar nicht drauf. Das könnte man eigentlich auch machen. Man könnte in die Einrichtung gehen und die Kinder sozusagen nicht vor Ort an der Schule untersuchen, sondern mehr in den Einrichtungen.

I: Das war ja früher mal so.

A: Was ich gar nicht schlecht finde, weil man dann ja auch die vor Ort hat, die mit den Kindern jeden Tag zusammen sind.

Ich mein natürlich, ich hatte nun, es verlief gut, es war alles in Ordnung. Aber es gibt ja auch Kinder, die kommen mit dieser neuen Fremdsituation nicht klar, dann verläuft natürlich so eine Untersuchung ganz anders. Viel negativer, die Bewertung ist negativer und unter Umständen kommt eine völlig falsche Empfehlung raus. Also man darf sie schon nicht überbewerten.

I: Was bedeutet Schulfähigkeit für dich?

A: Na ja, einmal die soziale und emotionale Entwicklung. Dass sie also in der Lage sind sich einzufügen in der Gruppe, also ein bisschen, natürlich müssen sie sich nicht immer total, ich mein sie sind ja auch entwicklungsfähig. Aber schon irgendwie, dass sie Regeln und Normen beachten, dass sie auch den Umgang mit anderen Kindern so einigermaßen kennen und so. Und emotional auch, dass sie nicht zu ängstlich sind, dass sie mit neuen Situationen auch klar kommen, also nicht bei ihren Eltern, sondern das sie bei anderen sind. Das sie mit dem Leistungsdruck, da ist ja Leistungsdruck auch einfach da, das sie damit klar kommen. Das ist erst mal ziemlich wichtig. Körperlich, dass sie die Kraft haben, dass sie sozusagen körperlich auch gesund sind. Nicht das sie nicht körperbehindert sein könnten, aber das sie sozusagen, dass sie diesen Alltag, diesen Schulalltag, auch kräftemäßig schaffen. Ja, dann natürlich die Wahrnehmungsbereiche, auditiv, visuell, dass sie da bestimmte Grundkenntnisse haben müssen, weil sonst natürlich der Anfangsunterricht ziemlich eingeschränkt ist. Also sonst haben sie in der Anfangsphase Schwierigkeiten mit dem Lesen und auch Mengenerfassung, dass sie da ein bisschen. Aber auch nicht zuviel. Ich meine man kann in der Schule im Anfangsunterricht viel machen, viel üben mit ihnen. Aber schon gewisse Grundkenntnisse dazu, dass es Mengen gibt, dass es Zahlen gibt, dass ist glaub ich schon ganz gut. Das man also nicht von null anfängt, sondern das sie Voraussetzungen mitbringen.

I: Wie würdest du die einzelnen Bereiche, die du gerade genannt hast gewichten?

A: Also ich glaube schon, dass es sich die Waage hält. Also ich habe jetzt gerade überlegt, wenn ein Kind emotional total gefestigt ist, aber intellektuell einfach nicht weit genug ist, dann reicht manchmal dieses Emotionale einfach nicht aus. Dann sind sie möglicherweise überfordert und dann rutschen sie in ihrer Emotionalität dann sogar wieder in irgendwelche Bereiche, also in ihrer Entwicklung dann wieder zurück oder so. Andersrum, wenn man intellektuell alles bewältigen könnte, aber sozial/emotional nicht stark genug ist, dann kann man sich nicht auf diese intellektuellen Dinge konzentrieren, hat nur mit anderen Dingen zu tun, dass ist es auch wieder nicht. Also ich glaub schon, dass eine Ausgewogenheit ganz gut ist.

I: Ich bin mit meinen Fragen nun durch. Ich bedanke mich, dass du dir die Zeit genommen hast sie zu beantworten.

Transkription des Interviews mit der Erzieherin E der KITA 2

I: Sind Schuluntersuchungen in der KITA ein Thema?

E: Ja, darüber unterhalten wir uns schon. Im Team und auch mit den Eltern. Die Eltern sprechen uns auch an.

I: Unterhalten sich die Kinder untereinander auch darüber? Oder sprechen die auch die Erzieherinnen darauf an?

E: Also die Kinder unterhalten sich schon, vereinzelt passiert das. Aber die Kinder sprechen uns eigentlich nicht daraufhin an.

I: Wie erleben Sie die Kinder vor der Schuluntersuchung bzw. danach?

E: Also vorher merkt man es eigentlich nicht. Wir erfahren immer nur von den Eltern, dass die Untersuchung ist. Dem Kind merken wir es vorher nicht an. Und hinter her. Sie erzählen kaum mal was. Wir sprechen die Kinder schon mal an, wie es war.

I: Und dann äußern sie sich auch?

E: Ja, aber dann auch nur kurz, z.B. „War gut, es hat alles geklappt, wir können in die Schule.“ Was anderes sagen sie auch nicht. Ja, wenn man jetzt weiter nachfragt, was für Fragen waren oder so, erzählen sie dann auch schon, aber sonst.

I: Wie sieht es in der Zusammenarbeit mit den Eltern aus? Gibt es da im Bezug auf die SEU Fragen die immer wieder kommen, die Sie häufig beantworten müssen?

E: Also es kommt schon vor, dass Eltern fragen, ob wir wissen was da für Fragen sind, was da für Anforderungen gestellt werden. Und ich hab es gestern z.B. auch erlebt, dass Eltern auch sehr ängstlich sind. Also nicht wissen, was da auf sie zukommt. Das sie einfach auch Angst haben, dass ihr Kind keine Antworten gibt, obwohl sie wissen, dass die Kinder eigentlich Bescheid wissen. Sie fragen eben auch, ob wir genug getan haben, dass sie das da auch alles wissen. Das kam jetzt auch. Dann kommt auch auf einmal das wieder: „Machen Sie überhaupt Vorschule?“ Was vorher gar nicht mehr so war. Die Eltern haben schon verstanden, wie bei uns auch gelernt wird, aber vor der Untersuchung kommen dann wieder diese Ängste. „Weiß mein Kind wirklich so viel?“, genauso wie die anderen, die halt richtige Vorschule haben, bzw. was als Vorschule bezeichnet wird in den anderen Kindergärten. Also da sind sie schon sehr ängstlich. Na was heißt ängstlich? Aufgeregt und sie möchten ja dann doch, dass ihr Kind dann auch dort eingeschult wird.

I: Also merkt man den Eltern die Aufregung vor der Untersuchung schon mehr an, als den Kindern?

E: Ja. Es gibt auch Eltern die gelassen sind. Aber trotzdem gibt's auch immer, gerade wo man denkt, die könnten wirklich gelassen sein, dass die sich wirklich auch Gedanken machen: „Was wird, wenn mein Kind das jetzt so nicht schafft?“

I: Und berichten die Eltern auch nach der Untersuchung von den Ergebnissen?

E: Ja, das machen sie. Sie sagen uns auch, wenn jetzt noch irgendwas war, was sie nicht konnten oder was sie bemerkt haben. Das sagen sie schon.

I: Stimmt das mit ihren Beobachtungen, die sie so über die Jahre gemacht haben überein. Also im Großen und Ganzen, oder fällt es sehr aus dem Rahmen?

E: Also was ich (...), na ich kann jetzt auch nur von den letzten Gesprächen so berichten. Oft habe ich so das Gefühl oder den Eindruck, dass die Fragen so gestellt werden, dass das Kind sie nicht richtig beantworten kann. Also das eigentlich die Fragen anders gestellt werden müssen. Sie beharren dann auch auf Begriffen, die Kinder manchmal nicht wissen und die auch bei uns im Kindergarten nicht unbedingt fallen. Na so, weiß ich nicht, z.B. in der Mengenlehre, da wird ja auch von diesem gleich viel gesprochen oder mehr und weniger. Und diese Begriffe fallen nicht, die fallen bestimmt auch schon, aber nicht so intensiv, weil wir die Mengenlehre auch mehr so einfließen lassen, z.B. ich mach das viel im Sport. Das wenn wir Gruppen bilden, wir z.B. fragen: „Wo stehen mehr Kinder?“ Nicht einfach nur fragen: „Was ist mehr?“ Ich weiß, dass war zwar keine SEU, da hatte Kind 1 so einen Test bei der Ärztin und die hat einfach nur gefragt: „Wo ist mehr und wo ist weniger?“. Und der konnte nicht darauf antworten. Und wenn du jetzt aber mit ihm Spiele machst und zu ihm sagst: „Was meinst du, zu welcher Gruppe gehören jetzt mehr Steine oder sind da mehr Rote?“ Also nicht einfach nur, „wo ist mehr, wo ist weniger?“, sondern: „Gucke, du hast jetzt rote und blaue Muckelsteine. Was denkst du, was hast du für ne Idee, wo liegen da mehr Steine? Von welcher Farbe sind mehr da?“ oder so. Also ich hab so den Eindruck, dass die Fragen manchmal so gestellt werden, dass das Kind nicht wirklich weiß, was damit gemeint ist. Und der Herr P. hat auch mal darauf hingewiesen, auf so einem Elternabend an Schule¹ dort hat er über hoch intelligente Kinder und hochbegabte Kinder gesprochen und auch darüber, wie Kinder lernen. Und da kam dann auch diese Sache. Also da waren Eltern eingeladen und auch Erzieher und Lehrer. Da hat er auch gesagt, dass es oft vorkommt, dass die Kinder einige Fragen nicht beantworten können, weil die Fragen so gestellt werden, dass die gar nicht wissen was gemeint ist und dass man die Fragen aber auch nicht umformuliert. Und das versteh ich nicht, warum das gemacht wird.

I: Haben Sie auch schon irgendwelche extremen Erfahrungen gemacht mit Eltern oder Kindern im Bezug auf diese SEU?

E: Na (...) also Frau Z, ihr Kind 2, der war ja ziemlich zum Anfang dran in diesem Jahr. Und sie, dass hat sie uns gegenüber aber alles nicht geäußert, dass hat sie erst hinter her erzählt, ihr war ganz mulmig. Sie hat gedacht: „Na wer weiß wie das so mit Kind 2 wird“ und ist dann mit ihm zur Untersuchung gegangen. Der hat sich da hingestellt und der wusste alles, der hat alles so beantwortet wie es da verlangt war. Sie war selber sehr erstaunt, dass das alles so geklappt hat. Obwohl sie gesagt hat, dass die Amtsärztin auch nicht so direkt auf ihn zugegangen ist, so „na Kind 2“, ne, die möchten ja auch gerne so angesprochen werden in ihrer Person. Das hat die Ärztin aber auch gar nicht so gemacht, aber trotzdem, hat Frau Z gesagt, hat er sich hingestellt und hat das so gemacht wie verlangt. Und darüber war sie auch erstaunt. Das war jetzt vielleicht kein Extrem, aber das war mal richtig so eine positive Sache.

I: Was haben Sie allgemein für einen Eindruck von der SEU?
Wissen Sie auch, was da drin so gefragt wird?

E: Ja, das ist (...), doch ich weiß schon, was auch gefragt wird, aber auch immer nur so Bruchstücke. Einige Dinge vom letzten Jahr stimmen auch gar nicht mit

diesem Jahr überein. Und da machen sie ja auch motorische Sachen und die haben wir dann manchmal auch schon vorher noch mal mit den Kindern gemacht.

I: Also im Prinzip als Vorbereitung auf diese Untersuchung?

E: Ja. Und Kind 3, das ist ja ein sehr junges Kind. Die Eltern möchten, dass er eingeschult wird. Er müsste ja noch gar nicht eingeschult werden. Und da hat die Ärztin viele Dinge gesagt, die er noch nicht könnte, und auch im motorischen Bereich. Ja, gut, und dann sollte er noch mal zu einer Schulpsychologin und der Vater hat uns das dann gesagt, dass er halt einige Dinge noch nicht kann. Und na, ich war irgendwie erstaunt. Ich denke, „das ist uns ja gar nicht aufgefallen“ und dann hab ich das E 2 gesagt und die hat den Tag dann gesagt: „ich mach jetzt Sport mit denen.“ Und hat dann einfach die Sachen mit den Kindern gemacht und hat geguckt, wer das kann und wer noch nicht. Wo man dann halt noch mal üben muss, oder mehr anregen muss und so. Und dann kam sie nachher und meinte: „alle Kinder die eingeschult werden, haben alles, haben alle diese Sachen gemacht und Kind 3 ganz toll.“ Also da entsteht oft so ein falsches Bild. Er konnte dann wohl auch nicht so übers Seil hüpfen, dieses hin und her oder das Scheregehen, das musste er. Ich weiß gar nicht, war das bei S1 auch dran?

I: Nee, das war bei Kind S1 gar nicht.

E: Ja eben und darum, dass ist ja auch nicht immer gleich, dass ist ja immer so unterschiedlich. Und, da sagt sie, dass konnten die alle und Kind 3 auch. Und das ist eben das, was uns stutzig macht.

I: Arbeiten Sie mit den Ärzten irgendwie zusammen? Kommen die Ärzte auch mal und fragen nach was sie so für Erfahrungen mit den Kindern gemacht haben?

E: Also bis jetzt ist noch gar keine Zusammenarbeit.

I: Also haben Sie auch noch keine Erfahrungen mit verschiedenen Ärzten?

E: Nee. Das war mal vor ein paar Jahren. Wo wir mit den Ärzten auch mal zusammen gearbeitet haben. Die kamen ja in die Kindergärten und da hatte ich einen ganz anderen Eindruck.

I: Und waren Sie da in den Untersuchungen auch mit drin?

E: Nein, wir waren nicht mit in den Untersuchungen. Die Eltern sind mit rein gegangen und keine weitere fremde Person. Die Ärztin und die Eltern mit dem Kind. Und, (...) also damals kam noch eine Frau Doktor K., die ist aber nachher in den Ruhestand gegangen. Die hat es so gemacht: Die wollte von uns vorher erstmal nichts wissen. Die hat gesagt, „nee, ich möchte das jetzt erstmal so“ und ist dann immer hinterher gekommen und hat nachgefragt, wenn ihr was aufgefallen ist. „Ist Ihnen das auch aufgefallen? Ist das im Kindergarten sonst auch oder war das jetzt so eine einmalige Situation?“ Ich hab dort aber auch oft gemerkt, dass ihr Dinge aufgefallen sind, die uns auch aufgefallen sind. Also das hat mich erstaunt, dass sie das von dem einen Mal sehen und von ihren Fragen her so einschätzen konnte. Also sie hat dann nachgefragt und ich hab dann gesagt, „ja das ist uns auch schon aufgefallen, da müsste man vielleicht noch mal was machen, noch mal gucken“. Sie hat aber auch schon manchmal daneben gelegen. Dann war sie der Meinung, dass Kind wäre überhaupt nicht

selbstständig, weil es sich da von der Mutter anziehen lassen hat. Das machen die dann halt auch, wenn sie schüchtern sind oder aus was für einem Grund auch immer und dann sag ich „nee, das ist alles normal“.

I: Und hat die Ärztin alle Vorschulkinder in der Einrichtung untersucht oder ging das dann auch nach Schulen?

E: Nein, alle. Die hat dann alle untersucht.

I: Wissen Sie warum das jetzt wieder in den Schulen gemacht wird?

E: Ich weiß es wirklich nicht ganz genau. Ich könnte mir höchstens vorstellen, durch diese PISA Studie, dass sie schon vorher, also Kinder doch mehr aussondern wollen. Denn damals, da war das noch nicht so, dass das so schnell ging mit Empfehlungen für DFK-Klassen oder sie haben auch nicht so schnell Kinder für die Sprachheilschule empfohlen. Das geht jetzt viel viel schneller. Ich weiß ja auch nicht was da (...) man müsste enger zusammen arbeiten, damit man auch weiß, warum geht es so schnell? Machen sie damit selber überhaupt gute Erfahrungen? Das müsste jetzt mit den Jahren, müsste man das ja auch schon wissen.

So jetzt zum Beispiel bei Kind 5. Klar sie kann einige Wörter auch nicht richtig aussprechen oder ihr fällt es auch schwer im Satz zu sprechen. Also bei einigen Dingen, was uns so aufgefallen ist. Aber sie hat ja noch eine Therapie bei einer Logopädin, die extra aus Güstrow von der Gehörlosenschule kommt. Und eigentlich verspreche ich mir von so einer Therapeutin sehr viel, denn die hat ja sehr viel Erfahrung. Es ist auch eine ältere Therapeutin, die auch sehr viele Erfahrung mit gehörlosen Kindern hat und dort wird nicht einmal nachgefragt. Jetzt hat ja diese Amtsärztin diese Feststellung dort gemacht und der Vater musste ja auch angeben wo sie in Therapie ist und so. Und sie hat auch nicht einmal nachgefragt oder hat gesagt, „ich setz mich mit dieser Therapeutin in Verbindung“. „Was hat die für einen Eindruck? Wie zeigt sie sich da? Wie spricht sie da? Oder wie ist ihre Entwicklung?“ Und es war jetzt so, sie hat sofort diese Empfehlung Sprachheilschule gegeben und der Vater hat sich wohl auch etwas überrumpeln lassen. Sie hat da wohl auch nicht so gut gesprochen, sonst hätte man das ja nicht so entschieden. Jetzt hat am nächsten Tag die Mutter, als sich alles so beruhigt hatte, die Therapeutin angerufen. Die hat gesagt, sie würde das nicht empfehlen und das Kind 5 sehr gute Fortschritte gemacht hat. Und da kann man auch darauf hören. Da kann man auch gucken, vielleicht ist es wichtig, dass die Therapie neben der Schule dann noch weiter läuft.

I: Also gibt's da auch keine Kooperation?

E: Nein, eigentlich soll es ja so sein, dass ein Erzieher dazu kommt, der zukünftige Lehrer, dann der Amtsarzt und wenn Kinder von Therapeuten betreut werden, dann eben auch Therapeuten. Und zu diesen Entwicklungsgesprächen ist es ja auch eigentlich so gedacht, dass du dir dann den Therapeuten dazu holst, wenn das Kind in einer Therapie ist. Da muss einfach noch ganz ganz viel passieren.

I: Jetzt komm ich auch schon zu den allgemeinen Fragen. Was bedeutet Schulfähigkeit für Sie als Erzieherin?

E: (...) Also ich stehe ganz fest da hinter, was der Armin Krenz auch schreibt. Das wirklich die emotionale Entwicklung, dass muss richtig gut da sein. Da muss sich das Kind wirklich sehr gut entwickelt haben und auch die soziale Kompetenz. Die muss da sein. Und das das Kognitive dann auch eine Rolle

spielt, natürlich muss es im kognitiven Bereich gefördert werden. Die Kinder fördern sich ja selber, die eignen sich ja selber ihr Wissen an, sie müssen natürlich Möglichkeiten gefunden haben, das zu können. Dass dann das Kind das auch schafft. Und wir merken immer mehr, dass auch Amtsärzte feststellen, dass die emotionale Entwicklung nicht voll da ist. Und das sie dann auch schon sagen, „nee da ist doch noch mal was zu überlegen“. Also das hab ich jetzt erlebt bei einer Untersuchung, bei Kind 6. Der ist ja auch zurück gestellt worden, die Mutter wollte das ja auch. Im kognitiven Bereich würde der das packen und der ist aber überhaupt nicht, na was heißt überhaupt nicht, ich finde seine Entwicklung geht schon gut voran, aber ihm fällt es noch schwer in der Gruppe wirklich mal hin zu hören. „Bin ich überhaupt dran? Wer ist jetzt dran?“ Oder kommt da dann mal ein Thema, dass ihn gar nicht interessiert und kann er sich dann darauf einlassen? Und was so in der Schule verlangt wird. Da kommen manchmal Fächer, die interessieren einen nicht und trotzdem kann ich da nicht stören, Kasper machen oder voll abschalten und oft kommt ja dann das Interesse, wenn man es dann verstanden hat, wenn man Freude daran gefunden hat. Und dann macht man halt wieder intensiv mit, aber dieses Einlassen auf etwas, dass schaffen viele noch gar nicht.

I: Sie haben gesagt, dass er zurückgestellt wurde. Entscheidet das die Mutter oder die Schulärztin oder wer hat da das letzte Wort?

E: Die Mutter von Kind 6 hat das so gemacht: Sie hat sich erst ein Entwicklungsbericht von mir geben lassen und dann hat sie das der Amtsärztin nach der Untersuchung vorgelegt. Und dann hat sie der Ärztin gesagt, dass sie ihn gerne zurückstellen lassen möchte und auch warum, weil er im emotionalen Bereich noch dolle Schwierigkeiten hat. Das liegt ja auch an der familiären Situation im Moment. Das ist schon schlimm für ihn, das merken wir auch. Und er hat dadurch halt auch im emotionalen Bereich, in seiner eigenen Person hat er Schwierigkeiten und das ist dann als Verstärker noch mal darauf gekommen. Das hat sie ihr so auch gesagt, aber nachdem die Ärztin festgestellt hat, dass er dort Defizite hat. Die hat dann gesagt, sie würde dahinter stehen, sie würde das auch empfehlen, dass er noch ein Jahr wartet und hat sie zum Schulpsychologen geschickt. Das ist wohl dann so Pflicht. Und dort war sie und der Schulpsychologe hat das auch befürwortet und damit muss sie dann aber noch mal zum Schulleiter. Und der hat im Grunde genommen das letzte Wort.

I: Wenn Sie Entscheidungsmacht in Bezug auf Schuleingangsuntersuchungen hätten, was würden Sie machen?

E: (...) Na ich bin mir nicht sicher, ob ich es ganz abschaffen würde. Aber wenn, dann würde ich schon eine so ganz enge Zusammenarbeit für wichtig halten. Und auch, dass die einfach, ich mein wir haben die Entwicklungsbögen ja, wir machen die ja sowieso, dass so was dann auch mal eingefordert wird. Und wenn es nur auch eine Nachfrage ist. (...) Ich weiß auch nicht, ob man es ganz abschaffen sollte. (...) Ich mein oft ist man als Erzieher auch verunsichert, muss ich ehrlich sagen, bei diesen Untersuchungen. Manchmal denkt man, „das hast du nicht gemerkt“ der so. Oder „Warum ist das jetzt so, haben wir das Kind jetzt irgendwie nicht gefördert“. „Warum ist uns das nicht aufgefallen, warum sind wir da nicht noch mal drauf eingegangen, nicht noch mal aufs Kind zugegangen?“ (...) Natürlich, ich möchte jetzt ja nicht so larifari, so ihr könnt jetzt alle in die Schule. Das möchte ich nicht so. Es ist natürlich auch so, dass hab ich auch schon gemerkt, wenn die Eltern sagen die waren bei uns im Kindergarten und hier ist das offene Konzept, dann sind die schon ganz anders zu den Kinder. Sie sagen dann auch schon mal, ja das fällt uns auf, Kinder die in einem offenen Konzept betreut werden, die können einiges nicht. Also das ist schon komisch

und damit kommen auch die Eltern. (...) Also da hab ich so das Gefühl, ich weiß nicht, weißt du, es ist also ob die das so einfordern, dass man das schon wie so eine kleine Schule macht, vor der Schule. Und wenn das nicht passiert ist, dann kann ja mit dem Kind irgendwas nicht stimmen. Dann muss es ja irgendwo auch Defizite haben, weil es hat ja so viele Sachen nicht gemacht. Ich weiß nicht, ob ich da so richtig liege, aber mir kommt das manchmal so vor. Es gab ja auch schon eine Schule in Bad Doberan, wo Kinder von uns waren, die dort richtig nieder gemacht wurden. Die dann das Lied nicht konnten, was alle anderen Kinder irgendwie im Kindergarten gelernt haben. „In was für einem Kindergarten wart ihr denn? Das Lied das muss man doch lernen, das lernen alle Kinder“ Also so, dass die das über das Kind auch ausgetragen haben, dass Eltern sich dann da auch richtig beschwert haben. Gesagt haben, „das geht so nicht“.

I: Sie haben ja gesagt, mit Ärzten gibt es noch keine Zusammenarbeit. Gibt es Zusammenarbeit mit Lehrerinnen?

E: Es wird nicht richtig über Schulfähigkeit gesprochen, auch nicht was die so für Vorstellungen haben. Wir haben jetzt gesagt, wir machen es ganz intensiv mit der Schule 1. Natürlich könnten wir jetzt sagen, wir möchten das mit der und der Schule auch, aber das würden wir auch gar nicht schaffen.

I: Es gibt seit 1992 Versuche den Schulanfang zu verändern. Was ist Ihre Meinung zu der in einigen Schulversuchen erprobten Idee alle Kinder ohne vorherige Selektion einzuschulen und die Verweildauer in der Schuleingangsphase zu flexibilisieren?

E: Ja also das klingt ganz gut. Das ist ne gute Idee, also das würde ich schon befürworten.

I: Wie könnten Sie sich vorstellen dazu beizutragen die Einschulungspraxis zu verändern bzw. wie tragen Sie schon dazu bei?

E: Also wir machen da noch nichts. (...) Na ich könnte mir vorstellen, dass man mit den Leuten, die da das Sagen haben, dass man mit denen ins Gespräch kommen muss. Das man sich da auch Eltern mit Reinholt, dass sich da auch so kleine Gruppen bilden, die sich dann ganz intensiv damit beschäftigen und auch überlegen: Was für Qualitätskriterien soll so eine Schuleingangsphase haben? Das macht man ja auch mit den Kindergärten. Was für Qualitätskriterien sollen die haben oder da bilden sich ja auch Gruppen, die sich dann treffen und das erarbeiten. Das könnte ich mir schon vorstellen, dass man so was machen kann.

I: Gut, dann wäre ich mit meinen Fragen durch und bedanke mich für die Zeit, die Sie sich genommen haben.

Transkription des Interviews mit der Lehrerin L der Schule 1

I: Waren Sie dieses Jahr Beisitzerin in SEU?

L: Ja, ich war gestern bei 7 Kindern dabei.

I: Also kennen Sie den Ablauf und den Test etwas?

L: Ja also den Test original kenne ich jetzt nicht. Ich habe mich nur mal erkundigt bei der Schulärztin und die erklärte mir, dass sie den SENS als Test benutzen, aber da für sich ja einige Abänderungen gemacht haben, z.B. ist ihnen ja das mathematische Material zu wenig, das sie da im Test drin haben und bei der Motorik haben sie auch ein bisschen was abgewandelt.

I: Kennen Sie die Kinder bevor sie sie in der Untersuchung sehen?

L: Also nicht alle Kinder, ich kenne die Kinder von der KITA 1. Bei der KITA 2 sind wir noch nicht gewesen. Bei der KITA 1 sind wir bei der Vorschulprojektwoche gewesen. Da sind wir einen Tag eingeladen und machen mit den Kindern auch etwas und dadurch kennen wir die Kinder. Oder wir kennen sie durch Geschwisterkinder. Das betrifft jetzt aber nur die Kinder aus der KITA 1 und die Kinder, die aus anderen Kindergärten kommen, wie aus KITA 2, da ist das angedacht, das haben wir organisatorisch dieses Jahr bloß noch nicht so hinbekommen, weil da dieses Jahr so viele Termine waren. Wenn vereinzelt Kinder aus KITAS kommen, da ist das nicht so. Aber der Großteil der kommt, ist aus KITA 1 und den kennen wir. Für den Hort kann ich sagen, dass die beiden KITAS 1 und 2, sich das im Hortbereich hier auf jeden Fall angucken. Da kommen dann aber auch Kinder, unabhängig davon ob sie die Schule besuchen oder nicht, dass ist dann ja für die Vorschulkinder wichtig. Wäre ja auch blöd, wenn sie eingeladen werden, wenn sie dann nachher letztendlich eine andere Schule besuchen. Also nur so kennen wir die. KITA 1 ja vor der SEU.

I: Haben Sie schon unterschiedliche Ärzte in SEU erlebt?

L: Ja

I: Haben Sie auch schon die Anwendung unterschiedliche Tests miterleben können?

L: Also dieses Jahr ist eine neue Schulärztin, und ich war jetzt letztes Jahr wegen Erziehungsurlaub nicht dabei und habe jetzt diesen Umbruch gar nicht mitbekommen. Ich hatte immer das Gefühl, vor 4 oder 5 Jahren war das, dass das ein so uralter Test war.

I: Also der SENS gibt es erst seit 2005.

L: Eben und davor hatten sie sehr altes Material. Ich denke, dass es teilweise DDR-Material war, weil die Bildergeschichten, das war Material, wo ich mich als Kind noch an gewisse Dinge erinnern kann. In MV, das erklärte mir die Schulärztin gestern auch, gab es dann nachher auch im Land Unstimmigkeiten, weil dann halt jeder auch etwas anderes genommen hat und es dann nicht vergleichbar ist und man sich dann ja dazu entschieden hat einen Test auszuwählen, der wirklich standardisiert ist und dann auch auf Landesebene und Bundesebene vergleichbare Daten hergibt.

I: Würden Sie sagen, dass die unterschiedliche Ärzte und die unterschiedlichen Tests die Testergebnisse entscheidend beeinflussen?

L: Also zu den Tests kann ich jetzt nicht soviel sagen, aber von den Ärzten, also ich hab jetzt den Vergleich zwischen 2 Ärztinnen, ich würde sagen ja. Also einfach auch von der Reaktion der Kinder her. Ganz gewaltig sogar. Ganz deutlich.

I: Was haben Sie allgemein für einen Eindruck von dem SENS?

L: Oje, da fehlt mir einfach der Einblick, ich kann mir da kein Urteil so bilden.

I: Von der Reaktion der Kinder aus betrachtet?

L: Also ich denke, die haben das als, das sind ja teilweise Dinge, die auch im Spielmaterial mit drin stecken, dass sie das so als Spiel aufnehmen. Was ich bisschen zu abstrakt fand, aber vielleicht liegt da auch eine Begründung dahinter, die Bilder die sie gezeichnet haben, dass waren ja so ein Drachen, den sie vervollständigen sollten und ein Kreuz abzeichnen, einen Tisch und einen Baum. Das das so sehr schematisch war, also so, hat jetzt nichts mit kindlichem Zeichnen zu tun hat. Ich kann mich erinnern, dass bei dem Test davor, da mussten die ein Haus malen, einen Zaun, dass Haus sollte Schornstein und so, also auch schon differenzierte Dinge haben. Das das eventuell mehr aus der kindlichen Lebenswelt stammt und das sie das vielleicht besser zeichnen können. Und da sagte die Schulärztin dann auch, dass sie anhand von dieser Zeichnung auch schon links-rechts auch so sehen konnten, sind die Kinder sicher, weil sie da auch das Überkreuzen der Mitte, na das ist ja bei dem SENS auch, aber das sie da mehr Dinge erkennen konnten. Aber das ist jetzt mehr, na also keine objektive, sondern mehr so mein Empfinden. Das war beim Zeichnen und ansonsten. Haben die Kinder das mehr so als Spiel, also das noch gar nicht so als Untersuchung, sondern nachher erst das Abhören und so, dass dann doch mehr mit Arzt zu tun hat und Ausziehen, dass fanden einige unangenehm, hatte ich das Gefühl.

I: Helfen Ihnen die Einschätzungen aus den SEU später beim Gestalten des Anfangsunterrichtes?

L: Also wir bekommen ja nicht diesen Testbogen, den bekommen wir ja nicht. In der Schulakte ist jetztendlich ja nur so ein Blatt, wo angekreuzt wird wo Auffälligkeiten sind oder nicht. Wir gucken da nicht sofort drauf, sondern irgendwann mal, wenn sich Auffälligkeiten zeigen, gucken wir mal da drauf, „aha war da vielleicht mal was bei der Schuluntersuchung?“, von dem Blatt an sich bekommt man eigentlich nicht so viele Hinweise. Viel intensiver ist eigentlich der Eindruck, den man hat, wenn man dabei ist. So wenn man das Kind, selbst wenn das nur so eine kurze Phase ist, die man das Kind ja sieht, aber ich denke so bei Kann-Kindern, die noch sehr jung sind, das sind dann auch Hinweise die durchaus auch wichtig sind und wenn man da schon Bescheid weiß, oder auch Kinder, die sich da vom Verhalten her auffällig zeigen, dass sie z.B. sehr an den Eltern klammern, nicht sitzen können oder auch bestimmte Arbeitsanweisungen, die ja recht kindgerecht und klar von der Ärztin gestellt werden, nicht umsetzen können. Das sind dann so kleine Hinweise, die wir notieren und das hilft uns eben bei der Klassenzusammenstellung. Ganz besonders dann, wenn in einer Klasse feststeht, dass ein Integrativkind kommt, was besonderen Bedarf hat. Das man da dann halt guckt, dass es gut ausgewogen ist, dass da nicht noch mehr Kinder mit starken Auffälligkeiten die Klasse besuchen, dass wirklich dann

diesem Kind, also das würde z.B. im nächsten Schuljahr bei uns zutreffen, wir nehmen ein Kind mit Down-Syndrom auf und das hat ja dann ein ganz anderen Förderbedarf. Wenn dann da noch zwei Kinder mit starken Verhaltensauffälligkeiten drin sind, dann geht entweder das Kind mit dem Down-Syndrom unter oder man kann den auffälligen Kindern nicht mehr gerecht werden und letzten Endes der ganzen Klasse ja nicht. Die ohne Auffälligkeit haben ja auch ihr Recht auf Aufmerksamkeit und so weiter. Also ich denke schon, dass das gute Hinweise gibt, gute Hinweise darauf, wie wir einsteigen, was im Vorfeld alles organisiert werden muss an Hilfen, um erstmal so gut wie es geht ohne, nee ohne Probleme geht ja nicht, aber zu starten und dann ergibt sich ja viel auch beim Tun. Aber das man zumindest schon mal gut vorbereitet ist.

I: Wie sieht die Zusammenarbeit mit der Ärztin aus, geben sie Rückmeldungen ob ihre Einschätzung übers Schuljahr gesehen zutrifft oder eher nicht?

L: Also ich kann mich überhaupt nicht erinnern, das es außerhalb der SEU Kontakt gibt. Es gibt die Schuluntersuchung und wenn die durchgelaufen ist, dann hat man keinen Kontakt mehr. Und die privaten Schulen, also die Schulen in freier Trägerschaft sind sowieso noch ein Stück weit so, na ja hinten an, als die staatlichen Schulen. Also die Schulärztin sagte dann z.B.: „Eigentlich wären wir heute gar nicht hier“, die haben so viele Termine und so einen hohen Krankenstand, „es müssen eigentlich erst die staatlichen Schulen alle fertig gemacht werden und dann kommen die Schulen in freier Trägerschaft.“ Also immer so dieses, wir sind hier hinten an und nee, es gibt keinen, überhaupt keinen Kontakt. Wenn sich nachher Auffälligkeiten, oder wenn sich irgendetwas bestätigt, dann läuft es ja eher in die Richtung, dass man alle Förderinstanzen in Bewegung setzt, um zu gucken, wie können wir helfen. Da kann uns das Gesundheitsamt eigentlich gar nicht mehr helfen.

I: Die Ärztin gibt ja eine Empfehlung. Wenn sie nicht empfiehlt, dass das Kind dieses Jahr zur Schule gehen sollte und die Eltern ihr Kind aber trotzdem einschulen und später sehen, dass es gut zu recht kommt. Gibt es dann eine Rückmeldung, dass die Ärztin weiß, dass sie falsch lag und vielleicht überlegt, wie sie das hätte verhindern können?

L: Vielleicht in der nächsten Schuluntersuchung, dass man dann noch mal, aber es gibt, also hab ich selber persönlich noch nicht erlebt, müsste man mal den Schulleiter fragen, aber der ist eben auch erst seit einem Jahr bei uns. Also ich hatte so ein Kind bei mir in der Klasse, wo die gesagt haben, „um Gottes Willen“, das war auch ein Kann-Kind und die soll noch ein Jahr im Kindergarten bleiben. Und es war genau die richtige Entscheidung der Eltern und Kindergärtnerin und auch der Schule, dass die eingeschult wird. Und da lagen die völlig falsch. Ja, weil sich das Kind einfach nicht geöffnet hat, weil die Situation so unangenehm war für das Kind. Aber ein ganz schlaues, liebes Schulkind. Nee, von uns glaub ich, von den Erstklässlern gibt es da keine Rückmeldung.

I: Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen der Kinder aus, die nachher in Ihre Klasse kommen?

L: Also da ist es bei uns so, dadurch, dass wir mit KITA 1 ganz fest kooperieren und wir auch so eine Arbeitsgemeinschaft haben „KITA-Schule“, ist das so, dass die Erstklässler noch mal ihren Kindergarten besuchen, nach ungefähr, ja in den ersten 2 Schulmonaten, gucken wir, dass wir da einen Termin finden. Und wir haben auch zwischen Tür und Angel, um das einfach mal so platt zu sagen, immer wieder Kontakte. Und es wird ja auch nachgefragt von den Erzieherinnen, „wie hat der sich gemacht?“ oder wenn hier vielleicht doch Probleme auftreten,

„Mensch, war das bei euch auch so?“ Also da stehen wir im intensiven Austausch. Wir haben eben das Glück, dass so viele Kinder von einem Kindergarten kommen und der gehört halt auch mit zur Gemeinde und wir haben alle das selbe Ziel so vor Augen und wir fahren das selbe pädagogische Konzept und das macht es einfach einfacher. Auch das Organisatorische drum herum.

I: Gibt es diese Rückmeldungen zur KITA 2 auch?

L: Auch, aber natürlich auf einer längeren Leitung, weil die einfach örtlich weiter entfernt ist, aber da findet das auch statt.

I: Wenn Sie Entscheidungsmacht in Bezug auf Schuleingangsuntersuchungen hätten, was würden Sie machen? Gibt es Dinge, die Sie auf jeden Fall beibehalten würden? Gibt es auch Dinge, die Sie auf jeden Fall abschaffen würden?

L: Also, jetzt vom Test her oder von der Art und Weise?

I: Allgemein, beides!

L: Ja (...) da fehlt mir einfach so der Überblick, was es letztendlich alles, es gibt ja verschiedene Testmaterialien, auch von der Herangehensweise. Was es letztendlich auf dem Markt gibt, damit habe ich mich noch gar nicht beschäftigt. Und also ich finde es auf jeden Fall gut, dass es die gibt und wir hätten immer gerne, dass hat sich jetzt aber von selbst gelöst das Problem, die Schulärztin geändert. Weil einfach die, wirklich jemanden der einen lieben Zugang zu den Kinder hat, der einfach schon mal diese erste Angst und Aufregung nimmt, und das ist dieses Jahr, war das einfach so. Auch dass nicht mit so platten Plättchen gezählt wird, sondern das es eben Marienkäferchen sind und so. Also ich würde mir wünschen, dass das so bleibt oder das man das eben in so einem kindlichen Rahmen dann auch vorbereitet.

I: Das war vorher bei der anderen Ärztin nicht so?

L: Ja, die war einfach, also hatte ich so das Gefühl, oder eigentlich wir so konkret als Kollegium, dass sie so diesen Zugang zum Kind, der war sehr, wie sagt man denn, herb oder ja, vielleicht macht das auch der Alltag, dass das immer wieder, aber das ist eigentlich Professionalität, dass es das nicht sein darf, das man da so abstumpft. Da waren die Kinder oft verängstigt, also sehr verängstigt und haben sich gar nichts getraut. Wenn das denn schon so schüchterne Kinder sind, da haben wir das oft erlebt, dass sich die Kinder total verschlossen haben, nichts gesagt haben und dann gelang ihr das auch nicht da einen Zugang zu finden, weil sie eben, einfach, ja ne Art hatte, die schwierig ist für Kinder. Vielleicht ist das bei Jugendlichen ganz anders, kommt das anders an. Sie hat ja auch andere Aufgaben, die müssen ja auch im größeren Bereich, aber so für die Kleinen, war das dies Jahr schön.

I: Würden Sie sagen, also ich brauche jetzt keine konkreten Zahlen, einfach vom Gefühl her, dass Rückstellungsempfehlungen bei der Ärztin aus der Vergangenheit, wo sich Kinder häufig verschlossen haben, öfter ausgestellt wurden?

L: Da wurde dann gesagt, sie bekommt einen neuen Termin. Die haben ja dann noch mal die Möglichkeit im Gesundheitsamt und dann hängt es auch davon ab wann die Termine liegen. Manche Schuluntersuchungen finden ja schon im Januar statt und es gibt ja eben recht junge Kinder, die erst im Juni sechs

werden, aber noch in diese Stichphase hineinfallen. Das man denen noch mal ein bisschen Zeit gibt, sich zu entwickeln. Also von Zurückstellungen kann ich nichts sagen, aber ich weiß jetzt von meinem Besuch den ich gestern hatte, im Vergleich zu dem Besuchen, dass waren vielleicht auch nicht mehr als sieben oder acht. Also ist wirklich nur so ein individueller Eindruck, dass gestern selbst die ganz Eingeschüchterten dann irgendwann aufgetaut waren, gelacht haben, was dazu gesagt haben. Bei der anderen waren es halt zwei, drei die sich verschlossen haben, gar nichts gesagt haben, also das war, jetzt in meiner Situation, ja.

I: Was bedeutet für Sie als Lehrerin Schulfähigkeit?

L: Das sehe ich eigentlich in verschiedenen Säulen. Einmal in ihrer sozialen Entwicklung, dass sie schon gruppenfähig sind. Also wenn sie jetzt eine ganz normale Schule besuchen, wo eben, ja wir haben 25 Kinder und das geht ja in den staatlichen Schulen noch ein Stückchen höher. Das sie gruppenfähig sind, also dass sie sich schon in die Gruppe eingliedern können, aber genauso gut stark gemacht sind ihre Meinung zu äußern. Oder eben die Möglichkeit haben das zu lernen. Das sie, ja, auch so einen Tag durchhalten, also körperlich entwickelt sein müssen, vier Stunden ist schon anstrengend. Das ist ja letztendlich doch eine Verpflichtung, so gut man bemüht ist, einen sanften Einstieg zu finden, man kann es mit Kindergarten einfach nicht mehr vergleichen, wo alles einfach so losgelöst im Kind sein kann. Das auf jeden Fall und dass bestimmte Voraussetzungen, die im Schultest ja abgefragt werden, dass die ein Stück weit vorhanden sind. Man hat sowieso eine Schere von der einen Raumseite bis zur anderen, wo die Kinder sich irgendwo einsortieren. Aber das sie schon auch schon mal einen Stift in der Hand gehabt haben und auch eine Schere bedienen können und das auch klar ist, welche sie bevorzugen, links oder rechts und eben nicht mehr wechseln. Das sie mathematisches Grundverständnis von Menge haben, also zählen können. Ein Mengenverständnis von mehr – weniger, dass sie simultan erfassen können. Also ich denke das sind schon einfach Voraussetzungen um da irgendwo anzusetzen und zu starten und dann, dass dauert keine zwei Wochen, da weiß man genau wo muss ich intensiver gucken. Also wenn man da den Blick dafür hat, oder den muss man ja auch haben, dann wird sich das sowieso auf so einem Zeitstrahl ganz doll verteilen, wer da wo steckt. Aber ich find schon das bestimmte Bedingungen einfach da sein sollen. Sprache, dass sie sich artikulieren können. Wenn keine Sprache da ist, dann muss man im Vorfeld gucken was man für Hilfsmöglichkeiten schaffen kann, damit sich ein Kind artikulieren kann. Weiß ich, also wenn es um Integration und solche Dinge geht. Aber so jetzt in einer ganz normalen Regelschule find ich schon, wenn man jetzt von einem ganz normal entwickelten Kind ausgeht, dass da solche Dinge da sein müssen.

I: Was ist Ihre Meinung zu der in einigen Schulversuchen erprobten Idee alle Kinder ohne vorherige Selektion in jahrgangsgemischte Klassen einzuschulen und die Verweildauer in der Schuleingangsphase zu flexibilisieren?

L: Also das bedeutet, dass alle Kinder, egal ob mit Förderbedarf oder ohne in eine Lerngruppe kommen, wo 1-4 oder 1-2, oder was?

I: Ja 1-2 oder 1-3, das ist unterschiedlich geregelt.

L: Find ich grundsätzlich nicht schlecht, also ich bin da selber neugierig, das auszuprobieren, um dann einfach auch zu sehen, was bringt Vorteile, was bringt Nachteile. Ich denk das Problem liegt eigentlich da, dass man die Bedingungen,

die dazu eigentlich notwendig sind, die auch jeder kennt, die in der Theorie beschrieben stehen, dass die oft nicht so geschaffen sind, dass man wohl starten kann, das versuchen kann. Es hat sich aber auch gezeigt, dass viele Versuche irgendwann auch wieder eingegangen sind, weil die Lehrer ausgebrannt sind oder von sich sagen „unter diesen Bedingungen können wir es nicht schaffen wirklich allen gerecht zu werden“. Das wird ja dann auch nach außen hin verkauft, dass so jedem Kind individueller gerecht, entgegengekommen werden kann. Eltern verstehen das dann auch so: „Mein Kind, mit diesen Besonderheiten steht im Mittelpunkt“, was ja eigentlich nicht sein kann, weil man es gar nicht packt. Man hat ja nicht nur ein Kind, sondern in der Regel mehr Kinder und das da, denke ich, einiges getan werden muss an den staatlichen Schulen. An den privaten Schulen oder freien Schulen, denke ich, da guckt man und wägt das ganz genau ab und hat ja andere Möglichkeiten. Da sind andere Töpfe da, auch was zu strukturieren und zu organisieren. Ich finde man muss genauso die Vor- und Nachteile abwägen und dann immer wieder neu gucken, wie kann man das zusammensetzen. Also z.B. Schule 2 hier in Rostock arbeitet ja mit jahrgangsgemischter Gruppe, allerdings haben die auch Untersuchungen und nehmen normal entwickelte Kinder und ja und dann was sich dann als Schwierigkeit in so einer Lerngruppe nachher rausstellt. Also es gibt in jeder Klasse Kinder mit Lernschwierigkeiten, es gibt überall Kinder die Matheschwierigkeiten haben, die verhaltensauffällig sind, bis zum diagnostizierten wirklichen ADS. Wenn die Schule so organisiert und strukturiert ist und das funktioniert und man immer wieder darüber reflektiert: erreichen wir alle? Können wir allen gerecht werden?, finde ich das, also ich wäre neugierig. Es ist immer hin und wieder mal bei uns auch Gespräch. Könnte man das machen? Das zieht natürlich einen riesen Schwanz hinter sich, Räumlichkeiten und hier hängt der Hort ja auch noch mit drin, dadurch dass wir da ja auch eine Zusammenarbeit haben, dass mal so auszuprobieren. Es macht zumindest leichter z.B. wenn ein Kind, wenn sich dann herausstellt, wenn es jetzt jahrgangsklassig wäre, es würde die erste Klasse nicht packen, dass die dann eben länger verweilen in dieser Gruppe, das bringt diese Möglichkeit. Also ich selbst habe dazu noch nie eine Studie gelesen, weil es uns bisher noch nie so betroffen hat und man sich dann damit auch nicht so intensiv auseinandersetzt. Was so als für und wieder, die fürs die bekommt man immer schnell präsentiert, aber was dann auch die Ecken und Kanten sind bei solchen Geschichten. Dabei, ich denke, ich und auch ein Teil meiner Kollegen, wir stehen da nicht so „o Gott, um Gottes Willen“, sondern vielleicht gibt es mal irgendwie in die Richtung, dass man sich dahingehend entwickelt.

I: Haben Sie als Lehrerin bzw. als Kollegium Einfluss auf die Einschulungspraxis? Werden Sie nach Meinungen gefragt oder gibt es ein Plenum wo alle Beteiligten sich dazu äußern können?

L: Ich weiß nicht, ob es in Rostock eine Arbeitsgemeinschaft gibt, die gemeinsam beschließt, dass z.B. keine Rückschulungen stattfinden dürfen. Es müssen ja alle Kinder eingeschult werden. Ich weiß nicht wer da sitzt in diesem Plenum, ob da auch Lehrer drin sitzen. Also wir haben z.B. nie einen Fragebogen oder so was gehabt, wo unsere Meinung gefragt wurde, was wir davon halten würden, wenn jetzt das und das umgesetzt würde. Das kommt vom Land und das wird ja dann auch flexible Eingangsphase genannt, dass alle Kinder eingeschult werden. In Rostock hatte das die Konsequenz, oder die Idee war so, dass konnte nachher nicht umgesetzt werden, dass alle ersten Klassen, also das es an der allgemeinen Förderschule keine ersten Klassen mehr geöffnet werde. Sondern es kommen alle in die Grundschule und es sollen alle den gleichen, den Integrationsstatus haben und es wurden aber überhaupt keine Voraussetzungen geschaffen. Und dann war das so, dass sich das dahingehend entwickelt hat,

dass dann in den Diagnoseförderklassen, das die Lehrer in den ersten Wochen Alarm geschlagen haben und zig Kinder gemeldet haben für sonderpädagogischen Förderbedarf. Und das man dann die Kinder alle in die so genannten Diagnoseförderklassen gesteckt hat, die eigentlich dafür da sind, ursprünglich der Gedanke, für Grundschul Kinder, die einfach einen langsameren Start haben und aber eigentlich voraussichtlich die Grundschulzeit gut meistern werden. Die haben dann ja für 2 Schuljahre 3 Jahre Zeit und das hat sich so hingehend entwickelt, dass in den Diagnoseförderklassen mittlerweile Kinder sitzen, die eigentlich Förderkinder sind, die gehen dann komplett meist an die Förderschule über, da geht kein Kind an die Grundschule. Also da ist das ganze Niveau um eine Stufe nach unten gelaufen, weil man eben an der Grundschule überhaupt kein Handwerk hat, sei es jetzt mal die sächlichen und räumlichen Möglichkeiten, aber allein vom pädagogischen Personal, die da überhaupt nicht mit umgehen können. So ältere Grundschullehrerin, die das wohl schon wahrnehmen, aber für sich auch da nichts ändern können in ihrem Verhalten. Das die überfordert sind und abweisend und Diagnostikgutachten und Empfehlung am besten raus aus der Klasse. Ist jetzt einfach mal so platt gesagt, ich möchte da keinem was unterstellen, aber der Konsens in den Diagnoseförderklassen ist dann so, wir haben nur noch so schwache Kinder, die dann nachher an die Förderschule vermittelt werden, was ja eigentlich nicht Sinn und Idee war.

I: Das heißt, sie sind bloß in der ersten Klasse nicht in der Förderschule und ab der zweiten Klasse gibt's dann wieder eine Förderschule?

L: Aus Notgründen müssen dann eben Klassen aufgemacht werden. Also mittlerweile gibt es auch teilweise wieder erste Klassen an Förderschulen, weil so viele Kinder da sind, die das eben nicht packen und Diagnoseförderklassen haben ja auch eigentlich eine begrenzte Schülerzahl nur und das macht auch eine Grundschullehrerin, die nur mit, ich glaube, 5 Stunden in der Woche durch eine Sonderpädagogin Unterstützung bekommt. So wie es sich in den Jahren, seit es diesen Beschluss gab, entwickelt hat, ist es jetztendlich nicht so gekommen, wie es vielleicht gedacht war. Also die Ideen sind ja gut, mit dem, dass alle integriert werden und so weiter, aber wenn man ihnen pädagogisch überhaupt nicht gerecht werden, weder den Förderbedürftigen noch den anderen Kindern, den normal entwickelten Kindern, dann denke ich, läuft so was auch fehl.

I: Also haben sie als Lehrerin eher keinen Einfluss auf diese Einschulungspraxis?

L: Nee. Ich denke, dass sind so Dinge die vom Land beschlossen werden und ja, die dann über Plenums und Streiks, so was, von den, die öffentlichen Schulen stehen da ja noch mehr unter Druck, nicht Druck sondern in der Verfassung, als wir freie Schulen. Wir suchen uns ja die Kinder, oder können sagen, es sind nur so und so viele Plätze und wir können die Kinder auch nach Kriterien dann wählen, wie die Klassen gut arbeiten können. Das dann eben nicht eine Klasse mit Sorgenkindern ist, wo man überhaupt nicht Herr der Lage wird, weil man gar nicht die Möglichkeiten hat und das ist schon gut auch, das das untereinander getragen wird. So will ich es mal sagen.

I: Gut, ich bin jetzt durch mit meinen Fragen. Ich bedanke mich, dass Sie sich Zeit genommen haben auf meine Fragen zu antworten.

Transkription des Interviews mit der Ärztin C

I: Ist der S-ENS Grundlage für alle Schuleingangsuntersuchungen in MV oder nur für die in HRO oder nur für die, die durch dieses Gesundheitsamt durchgeführt werden?

C: Wir haben uns in MV darauf geeinigt, dass wir den S-ENS als Grundlage nehmen. Der S-ENS ist aber nicht das alleinige Instrument. Der S-ENS ist ja relativ begrenzt, Sie hatten ja schon mal rein geguckt. Wir haben zusätzlich noch Kleinigkeiten hinzugefügt, der Mengenbereich, der ist nicht unbedingt im S-ENS so vorgesehen und wir haben ganz klein bisschen abgeändert den Grobmotoriktest. Da ist ja vorgegeben, dass die Kinder in einer ganz bestimmten Zeit so und so viele Hüpfen machen müssen. Ich denke ein ausgebildeter Kinderarzt, der sieht auch an diesen 10x die die Kinder hüpfen, ob die Grobmotorik in Ordnung ist oder nicht. Das ist aber auch abgesprochen mit den anderen Gesundheitsämtern. In Mecklenburg Vorpommern soll die Einschulungsuntersuchung überall gleich sein. Er soll vergleichbar sein, denn das ganze geht ja auch in die Statistik ein und deswegen hat man den SENS, das ist ein standardisierter Test, als Grundlage gewählt und noch so ein bisschen Beiwerk rings rum, weil der halt nicht alles abdeckt.

I: Wie lange arbeiten Sie schon mit diesem Test?

C: Das dritte Jahr.

I: Waren Sie an der Entscheidung für diesen Test beteiligt?

C: Wir haben eine Arbeitsgemeinschaft „Einschulungsuntersuchung“ in Mecklenburg Vorpommern, die sich zunächst mit konstanten Teilnehmern getroffen hat und haben das im Vorfeld alles besprochen, was wir eigentlich wollen für unsere Einschulungsuntersuchung. Welche Items oder Merkmale wollen wir eigentlich testen? Was ist wichtig für eine Einschulung? Und danach hat sich noch mal ein kleines Expertenteam zusammengesetzt und hat aus dieser Vielzahl von Test, die es gibt, sich letztendlich für den S-ENS entschieden.

I: Aus was für Leuten setzt sich die Arbeitsgemeinschaft zusammen? Aus Ärzten oder Erzieherinnen oder LehrerInnen?

C: Das sind die Ärzte aus den Gesundheitsämtern aus Mecklenburg Vorpommern. Es passiert aber in Absprache, wir haben ja auch immer eine Rückkopplung zu den Schulleitern, die sagen: „Das was ihr da macht ist gut“ oder es gibt auch schon mal Kritik. Das mal gesagt wird, „also hier hätten wir uns lieber das gewünscht oder hier wäre das schöner gewesen“, also in sofern gibt's da schon eine Rückkopplung.

I: Wie viele Kinder untersuchen Sie pro Jahr mit diesem Test?

C: Wir haben in diesem Jahr ungefähr 1400 Kinder die eingeschult werden in Rostock, das Ganze teilt sich auf drei Ärzte auf, ich denke mal so pro Jahr 400-500 Kinder.

I: Wie häufig empfehlen sie Zurückstellung oder DFK-Klassen?

C: Da hatten wir im letzten Jahr 135 DFK Empfehlungen gehabt, bei einer Zahl von knapp 1300 Kindern. Zurückstellungen 14 als Empfehlung und sonderpädagogischer Förderbedarf waren es 92 Empfehlungen.

I: Was ist der Unterschied zwischen sonderpädagogischer Förderbedarf und DFK-Klassen?

C: DFK-Klassen sind Grundschulklassen, die aber in der nullten Klasse anfangen, es sind kleine Klassen mit bis zu 12 Schülern und die machen die ersten zwei Jahre in drei Jahren. Die haben also ein bisschen mehr Zeit. Die sonderpädagogischen Förderbedarfe, das unterteilt sich in Förderbedarf Sprache z.B. die Kinder kommen in die Sprachheilschule, das sind Kinder die hauptsächlich Sprachprobleme haben, oft aber auch andere Probleme. Isolierte Sprachfehler gibt es ganz selten. Meistens spielen andere Sachen da auch noch eine Rolle. Dann haben wir die Möglichkeit sonderpädagogischen Förderbedarf für die Körperbehindertenschule auszusprechen, das sind hauptsächlich motorische Probleme bei den Kindern, die z.B. eine Spastik haben, kann man so was machen. Oder wir haben auch Kinder, die nur einen Arm haben, angeboren, bei solchen Kindern ist so etwas immer ganz gut. Dann haben wir die Möglichkeit für die Gehörlosenschule in Güstrow sonderpädagogischen Förderbedarf zu bestellen, für die Blindenschule in Neukloster und wir können auch empfehlen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung, da wäre dann die Schule am Wasserturm zuständig, die haben aber in der Regel keine ersten Klassen. Es gibt aber die Möglichkeit an den Grundschulen dann Förderstunden für diese Kinder zu kriegen. Das dann Lehrer von der Schule für Erziehungsschwierige dann in die Schulen gehen und dann einzelne Förderstunden geben.

I: Es gibt dort keine ersten Klassen, aber dann wieder zweite oder wie ist das?

C: Es ist ja so, dass heißt ja: Schule für Erziehungsschwierige und eh man einem Kind den Stempel aufdrückt, ich denke da sollte man vorher erstmal alles andere probieren und da, man ist ja stigmatisiert in dem Moment wo man dort landet. Deswegen sollen diese Kinder möglichst erstmal integriert werden und wenn das nicht geht, dann wechseln die irgendwann zu dieser Schule. Aber die sollen natürlich von vornherein begleitet werden, das ist das Ziel. Ob es immer klappt, ist eine andere Sache, aber das hängt dann sicher auch vom Engagement der einzelnen Lehrer in den einzelnen Schulen ab, da haben wir nachher aber kein Einfluss mehr drauf. Und auch ob die Eltern das mitmachen. Die Eltern haben ja immer noch ein ziemlich großes Entscheidungsrecht, was mit ihren Kindern passiert. Wir geben nur Empfehlungen. Die letzte Entscheidung treffen die Eltern gemeinsam mit den Schulleitern.

I: Ach so. Das wäre nämlich meine nächste Frage gewesen. Sie können also immer nur Empfehlungen geben und im Endeffekt sind es die Eltern, die entscheiden.

C: Ja, wir geben Empfehlungen, wir beraten die Eltern und aber es ist ja so, Eltern hören viele Meinungen, wir sind eine davon und letzten Endes entscheiden die Eltern, was sie möchten.

I: Bekommen Sie Rückmeldungen, wie viele Empfehlungen angenommen und umgesetzt wurden?

C: Wir kriegen eine Rückmeldung, das ist aber eine rein zahlenmäßige Rückmeldung, wir kriegen keine Namen. Also wir wissen nicht, bei wem das wirklich sich so bestätigt hat. Es wird ja, wenn wir sonderpädagogischen Förderbedarf oder DFK empfehlen, dann gibt es noch mal eine Überprüfung. Die

Kinder werden also nicht ins Wasser geschubst nach dieser halben Stunde, die wir das Kind gesehen haben, sondern es gibt dann noch mal eine Überprüfung in den einzelnen Schulen, die sich in der Regel über 2 Tage erstreckt. Einmal eine Einzelsituation, da wird ein Intelligenzquotient ermittelt, da wird also ein Intelligenztest gemacht und dann noch mal in einer Gruppensituation. Da wird geguckt, wie verhalten sich die Kinder in der Gruppe. Sind sie ablenkbar, sind sie dann auch noch leistungsfähig? Können sie sich über einen bestimmten Zeitraum überhaupt konzentrieren, mit anderen Kindern zusammen etwas arbeiten? Das sind auch so ganz wichtige Sachen. Danach kriegen die Eltern noch mal eine Empfehlung und dann wird erst entschieden oder entscheiden die Eltern erst: was mache ich mit dem Kind?

I: Haben Sie auch Zahlen dazu, wie viele Kinder am Ende dann wirklich zurück gestellt werden?

C: Habe ich leider im Moment nicht. Die sind auch nicht offiziell die Zahlen, die bekommen wir vom Schulamt, meistens in so einem internen Gespräch, das wir gesagt kriegen: so und so viele haben sich bestätigt. Einfach als Rücklauf für uns, damit wir ungefähr so ein bisschen über die Qualität unserer Arbeit Bescheid wissen. Die kann ich Ihnen leider nicht geben, da müssten sie sich im Schulamt erkundigen. Die darf ich Ihnen nicht sagen.

I: Okay. Was haben Sie für Erfahrungen mit diesem Test gemacht? Sie haben ja auch Vergleichsmöglichkeiten zu den Tests, die sie vorher hatten.

C: Ja, für die Schuleingangsuntersuchung als Screening-Test ist er ausreichend. Ist er gut. Letzten Endes testen wir die Kinder, es geht darum rauszukriegen, welche Kinder haben noch Förderbedarf. Welche Kinder sind schulfähig, sowieso, aber welche Kinder haben welchen Förderbedarf. Das funktioniert damit ganz gut. Man hat ja die einzelnen Dinge, die für die Schule wichtig sind: Grobmotorik, Feinmotorik, das Hören, das Sehen, die Merkfähigkeit, Visomotorik, also was sehe ich, kann ich das umsetzen, Abstraktionsvermögen, da geht es um logische Zusammenhänge. Das kriegt man damit ganz gut raus. Was man leider nicht damit rauskriegt, das sind die oberen Grenzen. Da wünschen sich die Lehrer ganz oft, dass man da auch eine Aussage zu machen kann, wenn die Eltern kommen und sagen: „Ja, mein Kind hat aber eine Hochbegabung“. Das kriegen wir damit nicht raus. Es ist ein reiner Screening-Test um zu sehen: Wer hat noch Förderbedarf? Wo ist der Förderbedarf? Reicht es, wenn ich das Kind z.B. noch mal zum Kinderarzt schicke, damit der Sprachtherapie verordnet oder muss das Kind wirklich eine besondere Förderform in einer Schule bekommen? Ja, für eine Einschulungsuntersuchung eigentlich ausreichend.

I: Gibt es Dinge die sie an der Schuleingangsuntersuchung gerne ändern würden?

C: Das ist eine schwierige Frage. Man würde sicherlich einiges gerne ändern, das ist aber in der Praxis nicht immer umsetzbar. Wir haben ja an den unterschiedlichen Schulen unterschiedliche Räume zur Verfügung. Das sind manchmal sehr schöne Räume, wo die Kinder und die Eltern sich auch wohl fühlen, wenn sie da rein kommen. Aber manchmal sind es eben auch Räume, wo ich als Erwachsener auch so meine Probleme hätte. Muss ich einfach mal so sagen. Wenn ich da irgendwo fremd rein komme und da sitzen Leute in einem riesen Raum und gucken einen an, dann ist das vielleicht nicht so wirklich toll. Aber die Räumlichkeiten, das sind so Sachen, wo ich mir manchmal einfach was Netteres wünschen würde. Dann würde ich mir schon wünschen, dass wir, wenn die Lehrer dabei sind, dass wir entweder wirklich Schulleiter haben, dass ist

eigentlich die Regel, dass die Schulleiter dabei sind oder eben DFK-Lehrer, die dann die Sorgenkinder bekommen oder vielleicht auch mal ein Lehrer, der eine erste Klasse bekommt, dass das dann auch wirklich konstant so ist. Das passiert nicht ganz selten, dass man, weil ja ein Lehrer dabei sein muss, irgendwie ein Lehrer bekommt, der, ja der gerade mal frei hat. Aber das ist aufgrund der personellen Situation an den Schulen. Die sitzen dann ja ganz interessiert daneben, aber man hat nie wirklich das Gefühl, dass sie einem ne große Hilfe sein wollen. Es geht ja ganz oft darum auch eine Entscheidung zu treffen. Kann die Schule das leisten, wenn das Kind die oder die Störung hat?

I: Ach so, dass besprechen Sie dann auch mit dem Lehrer der bei der Untersuchung dabei ist?

C: Ja, jede Schule hat ja ein eigenes Konzept, dass haben Sie ja bestimmt bemerkt. Jeder macht das ein bisschen anderes. Die einen nach der altherkömmlichen DDR-Methode, didaktisch alles eins auf dem anderen aufgebaut und dann gibt es die Jürgen Reichen-Methode und was weiß ich, es gibt zig Methoden, die auch in dem Schulunterricht genutzt werden und wo auch bestimmte Voraussetzungen da sein müssen bei den Kindern. Manchmal, ja gut, ich kann sagen „das Kind ist schulfähig, mit dem Test den ich gemacht habe“, aber ist es auch für diese Methode geeignet? Da muss man sich dann mit dem Schulleiter natürlich auch mal abstimmen können. Und das ist manchmal ganz schön schwierig. In einem Normalfall, in einer normalen Schule, da würde ich sagen, ja da geht das Kind hin, das ist alles okay, dann machen wir noch mal da und da ein bisschen Förderung, aber grad so dieses, was sie auch an der Schule¹ machen, lesen durch schreiben, kann nicht jedes Kind. Oder diese offene Arbeit an der Schule² z.B., Kinder die enge Grenzen brauchen, die Maßstäbe brauchen, die Struktur brauchen, für die ist das vielleicht auch nicht unbedingt das Geeignete. Und da bin ich nicht immer diejenige, die den Überblick hat, was kann die Schule leisten, was kann das Team leisten, können die wirklich das Kind dort auffangen und dann entsprechend gut fördern?

I: Was machen Sie, wenn Sie sich unsicher sind bei der Einschätzung eines Kindes?

C: Es kommt drauf an, wo das Problem liegt. In der Regel haben die Kinder ja irgendwo dann Schwierigkeiten auf einigen Gebieten. Das eine ist eben, dass man sich dann mit dem Schulleiter oder mit dem entsprechenden Lehrer der neben einem sitzt, abstimmt. „Wie sehen Sie das? Können Sie das in ihrer Schule regeln?“ Wenn das gröbere Defizite sind, empfehle ich den Eltern eigentlich immer diese Überprüfung zur Diagnoseförderklasse noch mit zu machen. Das sind wie gesagt, diese 2 Tage und wenn das Kind, die halbe Stunde einen schlechten Tag hatte, sagen wir jetzt mal, dann hat es da ja immer noch die Möglichkeit zu zeigen was es kann oder wo dann da wirklich noch die Probleme stecken. Was wir auch manchmal machen, was ich zumindest im letzten Jahr gemacht habe. Ich bin, bevor ich die Einschulungsuntersuchung gemacht habe, in die Kindergärten gegangen. Das habe ich dieses Jahr leider nicht geschafft, aufgrund der personellen Situation. Wir haben es eigentlich im letzten Jahr so gemacht, oder in den letzten Jahren so gemacht, da habe ich noch im Nordwesten draußen gearbeitet, das wir so ne Woche bis 14 Tage bevor wir mit den Untersuchungen angefangen haben, die angrenzenden Kindergärten abgeklappert haben und uns mit den Vorschulerzieherinnen unterhalten haben und mit den Kindergartenleiterinnen, ob sie Problemkinder haben. Wir dürfen ja, das wissen Sie ja sicherlich, der Kindergarten hat auch eine gewisse Schweigepflicht, wir haben auch eine gewisse Schweigepflicht. Wir dürfen jetzt nicht einfach losgehen und sagen „erzählen Sie uns mal über jedes Kind was“.

Das Ganze wird sich jetzt ab demnächst ein bisschen einfacher gestalten. In der Schulgesundheitspflegeverordnung wird übernommen, dass alle 4-5jährigen Kinder eine Untersuchung und einen Entwicklungstest bekommen. Das heißt, wir sind verpflichtet ab nächstem Schuljahr oder wir werden verpflichtet, noch ist es im Gesetz nicht drin, es kommt jetzt aber, in alle KITAS zu gehen und dadurch werden wir ja dann auch schon so ein bisschen einen Überblick haben: Wie ist das Kind mit 5 Jahren gewesen? Wo sind Probleme zu erwarten, wo kann man vielleicht noch was fördern? Und in sofern hat man dann schon ein bisschen ne Handhabe. In Rostock ist es so, dass das Schulamt auch an die Kindergärten so einen Fragebogen raus gegeben hat für die Entwicklungseinschätzung, die uns die Eltern eigentlich mitbringen sollten. Die habe ich in einer einzigen Schule gekriegt. Das wäre noch mal so eine Sache, wo man noch mal drauf gucken kann und wenn das Kind im Kindergarten die gleichen Probleme hat, wie bei der Einschulungsuntersuchung, hat man eigentlich eine relative gute Sicherheit. Das wäre auch so eine Sache, die ich mir noch wünschen würde für die Einschulungsuntersuchung, dass das wirklich alle Eltern auch mitkriegen bzw. die Kindergärten auch mitgeben.

I: Wenn das Gesetz jetzt durch ist, dann machen sie im Prinzip mit den Kindern die 4 und 5 Jahre sind auch schon so einen Test.

C: Ja.

I: Und der Schuleingangstest bleibt dann aber trotzdem bestehen?

C: Der bleibt. Das ist ja, da ist ja dann ein ganzes Jahr dazwischen. Wir gucken uns dann die 4-5jährigen an und der Schuleingangstest, das sind ja dann nachher so, na 5 1/2 sind die dann so ungefähr, wenn es dann los geht. Also das denke ich, wird eine gute Sache werden, dass man die Kinder schon einmal gesehen hat. Ist natürlich auch an die Mitarbeit der Kindergärten und Eltern gekoppelt, in wieweit das dann klappt. Aber wir sind eigentlich oder werden verpflichtet in die Kindergärten zu gehen, uns die Kinder vorher schon anzugucken und ich denke, dass wird etwas Vernünftiges sein. Wir haben es stichpunktartig immer schon gemacht. In den Sommerferien sind wir eigentlich in den umliegenden Kindergärten immer schon gewesen. Zumindest in den Kindergärten, wo wir wussten, dass es dort viele Sorgenkinder gibt, dass es da immer viele Probleme gibt. Da haben wir uns die Kinder auch schon angeguckt, aber immer die Kinder, die in die Vorschule gekommen sind. Das hatten wir dann angeboten. Es haben nicht alle Kindergärten mitgemacht, das muss ich dazu sagen, aber ein Großteil der Kindergärten war da recht aufgeschlossen und dadurch kannte man dann die Kinder auch schon. Damit ist man dann diese Sache so ein bisschen umgangen, die Erzieher ausquetschen zu müssen. Die Eltern haben dann ja ihr Einverständnis erklärt und damit, haben dann auch so einen Fragebogen ausgefüllt und damit hatte man dann schon ganz gute Grundlagen.

I: Ihre Sekretärin hatte mir diese Statistik hier kopiert und da stand etwas von nicht untersuchten Kindern. Ich dachte immer, dass alle Kinder diese Schuleingangsuntersuchung machen müssten.

C: Ja, sollen sie auch.

I: Wie kommt es dann zu Kindern, die nicht untersucht werden?

C: Es ist so, dass das Einwohnermeldeamt die Liste mit den schulpflichtigen Kindern an die Schulen schickt. Wir kriegen die Listen hierher, dass wird alles

ordentlich in den Computer eingegeben und dann gibt es immer mal wieder Leute, die wegziehen und die werden dann natürlich auch nicht untersucht. Sie sind dann zwar bei uns in der Liste drin und die werden dann aber nicht bei uns untersucht. Da müsste eigentlich stehen: Nicht bei uns Untersuchte.

I: Ach so. Es geht also nicht, dass in einer Klasse Kinder sitzen, die nicht untersucht wurden?

C: Nein, nein, also alle Kinder die bei uns zur Schule kommen haben auch eine Schuleingangsuntersuchung. Wir kriegen sogar Kinder in der ersten Klasse noch, wenn das Zuzug aus anderen Bundesländern ist oder aus dem Ausland, dann kann das durchaus passieren, dass hier im Oktober oder November noch eine Schule anruft und sagt, sie braucht eine Einschulungsuntersuchung. Das ist durchaus eine Sache, die funktioniert in Rostock.

I: Okay. Dann habe ich das verstanden.

C: Bei Verweigerern steht ja Null, dass wäre dann so, dass die Eltern einfach nicht gekommen sind oder nicht reagiert haben auf den Brief. Das würde dann als Verweigerer zählen und die nicht Untersuchten, das sind dann in der Regel die, die nicht auffindbar waren und dann letzten Endes weggezogen sind.

I: Gibt es noch Kinder, die Sie untersuchen, die nicht in einer KITA sind? Wie ist die Quote?

C: Ja. Wir haben in diesem Jahr bis Mai 9 Kinder gehabt, wir sind aber noch nicht ganz durch. Ich kann so sagen, pro Schule immer so zwischen ein und drei Kinder. Die auch unterschiedlich gut sind, je nach dem aus was für einem sozialen Milieu die kommen, hat man durchaus gute Kinder, wo man sagt: „unproblematisch, kann in die Schule“, gibt aber auch Kinder, wo man dann auch sagt: „geben sie die bloß noch die drei Monate in die Vorschule, da muss noch was passieren.“

I: Also kann man nicht sagen, dass die Kinder die keinen Kindergarten besuchen aus einer bestimmten Schicht sind?

C: Nee, das ist eine Mischung. Das sind teilweise Kinder wo die Muttis vielleicht grade mit Babys zu Hause sind und sagen: „ach dann kann er auch zu Hause bleiben.“ Das sind sicherlich auch Kinder, wo die Eltern nicht unbedingt das Geld für den Kindergarten ausgeben wollen und es sind auch Großfamilien, die sagen: „ich bin zu Hause als Mutter, ich kümmere mich um meine Familie“, das gibt's auch. Das sind ganz oft christliche Haushalte. Wo dann die Mutti zu Hause als Hausfrau ist, mit mehreren Kindern, also meistens fünf, sechs Kinder. Das sind aber meistens gute Kinder, die lernen von den Großen was. Wie gesagt, der Test ist ja so angesetzt, dass er mehr die untere Grenze siebt und ja die haben dann keine Probleme bei uns. Es ist also nicht so, dass der Test auf bestimmte Spitzfindigkeiten hinzielt, was man unbedingt im Kindergarten lernen muss. Ist eigentlich ganz alterstypisch ausgerichtet.

I: Gibt es eine Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen der Kinder die sie untersuchen oder auch mit den zukünftigen Lehrerinnen?

C: Zusammenarbeit als solche, dass man sagt über eine Dauer, gibt es nicht. Wir haben die Zusammenarbeit während der Einschulungsuntersuchung natürlich, wir haben wie gesagt im Vorfeld, in den letzten Jahren, uns auch immer in den Kindergärten noch mal sehen lassen, mit den Erzieherinnen gesprochen. Eben

stichpunktartig die Kinder auch untersucht, aber so eine Zusammenarbeit, dass man permanent irgendwelche Informationen austauscht, gibt es eigentlich nicht. Weil, wie gesagt, es gibt auch eine gewisse Schweigepflicht. Die dürfen uns nicht alles erzählen, wir dürfen denen nicht alles erzählen. Es gibt eine Zusammenarbeit in dem Sinne, dass wir als Gesundheitsamt dann auch zu Elternabenden eingeladen werden, dass muss aber nichts Schulspezifisches sein. Wo wir dann über Impfungen reden, wo wir über Kinderkrankheiten reden oder wir haben jetzt mit den Lehrern z.B. in der nächsten Woche eine Zusammenkunft hier bei uns im Gesundheitsamt, da werden die Schulleiter eingeladen. Da geht es noch mal um Reihenuntersuchungen, um gesetzliche Grundlagen, das Schulgesetz ist grad verändert worden in diesem Jahr. Wer hat was zu tun? Was machen wir eigentlich, wenn wir Untersuchungen machen? Warum machen wir es? Warum gehen wir impfen? Insofern gibt es schon eine Zusammenarbeit. Und wir haben auch regelmäßig, ein bis zweimal im Jahr, Zusammenkünfte mit dem Schulrat.

I: Jetzt habe ich noch zwei allgemeine Fragen. Ich bin bei meiner Recherche bisher auf viele verschiedene Definitionen und Verständnisse von Schulfähigkeit getroffen. Was bedeutet Schulfähigkeit für Sie?

C: Ja zur Schulfähigkeit gehört zunächst ein gewisses Alter mit den entsprechenden körperlichen Voraussetzungen, eine bestimmte Größe, also entsprechend den Perzentilen, Sie kennen das ja sicherlich mit den Perzentilkurven, ab einem bestimmten Alter sollen ein Kind von bis-groß sein und entsprechendes Gewicht auch haben. Also die körperlichen Voraussetzungen müssen da sein. Ein ganz kleines zierliches Kind, das den Schulranzen nicht tragen kann, da kann man sicherlich auch mal Abstriche machen und sagen: „mh, wir warten lieber noch ein Jahr.“ Genauso ist es mit den sozialen Kompetenzen die ein Kind hat. In der Regel haben die mit fünf, sechs Jahren schon ganz gute kommunikative Fähigkeiten und haben es auch schon geschafft sich von der Mutti zu lösen. Wenn das nicht gegeben ist, dann sollte man sicherlich auch noch mal überlegen, ob ein Kind wirklich schon in die Schule kann oder ob man nicht empfiehlt - erstmal vielleicht noch mal Kindergarten. Oder ähnliche Dinge, wo die Anforderungen noch nicht ganz so groß sind. Dann, denke ich, wichtige Voraussetzungen sind nach wie vor diese Sachen, Feinmotorik, ist das schon so weit, die Gedächtnisleistung, die [...] na kognitive Fähigkeiten im Bezug auf Zusammenhänge erkennen, zeitliche Reihenfolgen erkennen. Die sprachlichen Fähigkeiten müssen natürlich da sein, dass ist eine ganz wichtige Voraussetzung für die Schule. Also im Prinzip alle diese einzelnen Items die wir abtesten, dass gehört schon dazu. Es sind Voraussetzungen für die Schule.

I: Was ist Ihre Meinung zu der in einigen Schulversuchen erprobten Idee alle Kinder ohne vorherige Selektion einzuschulen und die Verweildauer in der Schuleingangsphase zu flexibilisieren?

C: Find ich nicht so gut. Es gibt sicher, sagen wir es mal so, im deutschen Schulsystem finde ich es nicht gut. Eine normale erste Klasse hat bis zu 29 Schülern und wenn man dann große Variabilität in den Voraussetzungen hat, dann gibt es natürlich Probleme in der Unterrichtsführung, ein Lehrer und 29 Schüler. Es gibt dann immer starke Schüler, die sich eventuell dann langweilen, wenn die anderen nicht mitkommen. In der Regel wird es aber so sein, dass die Leistungsstarken eigentlich das Geschehen bestimmen und die anderen hinten runter fallen. Insofern finde ich es nicht so sehr gut. Das passt einfach nicht zu unserem Schulsystem. In anderen Ländern ist das anders. Da hat man 2 Lehrer in der Klasse, einer der mit den guten und normal guten Kindern normalen

Unterricht macht und einer der sich um die Kinder kümmert, die in dem Moment gerade Probleme haben. Das funktioniert bei uns nicht. Und dann ist es ja auch so, Kinder sind ja auch nicht immer nett zueinander. Wenn die mitkriegen, dass da einer nicht so richtig gut ist, dann gibt es sozialen Stress. Und insofern würde ich es nicht so gut finden.

Aber so indirekt passiert das ja. Es gibt keine ersten und zweiten Klassen mehr an den Förderschulen. Das heißt alle Kinder kommen erstmal in eine normale erste Klasse oder in eine DFK-Klasse oder wenn sie echte Handicaps haben in den sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache, Körper, Gehör und Sehen. Und diese DFK-Klassen sind ja an den normalen Grundschulen integriert. Die sind zwar ein bisschen langsamer, aber die werden genauso eingeschult, wie die anderen und haben die Pause so wie die anderen, nur dass es mit dem Unterricht eben Unterschiede gibt. Also insofern denke ich eigentlich, und die haben dann auch die Möglichkeit nach diesen drei Jahren in die normale dritte Klasse zu kommen. Ich denke, das ist eine schöne Sache. Es gibt ja oft Kinder, die sind noch nicht so weit. Die sind einfach noch, vor allem Jungs, die sind verspielter und brauchen länger oder brauchen vielleicht auch einfach mal klare Strukturen. Die kommen ja auch aus unterschiedlichen Milieus, aus unterschiedlichen Kindergärten und brauchen vielleicht einfach mal nur so ein halbes Jahr, wo sie auch lernen sich einzuordnen, wo sie auch lernen mal eine Tasche auszupacken ihre Sachen hin zu legen und bei manchen klappt das ganz gut. Ich finde das schon ganz gut, dass da von vornherein differenziert wird. Also ein anderes Schulsystem würde ich begrüßen, gibt es bei uns aber nicht.

I: Gut, ich bin jetzt durch mit meinen Fragen. Ich bedanke mich, dass Sie sich Zeit genommen haben auf meine Fragen zu antworten.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Bachelorarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Rostock, den 30.06.2009