



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

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

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Inwiefern ist die tradierte Feststellung der Schulfähigkeit
noch angemessen?

vorgelegt von

Strodtkötter, Justine

Erstprüferin: Prof. Dr. Mirjam Reiß

Zweitprüferin: M.A. Elisa Hofert

Datum: 30.06.2021

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0412-7

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Das Konzept der Schulfähigkeit	3
2.1	Der Wandel des Begriffs	4
2.2	Schulreife- und Schulfähigkeitstheorien	5
2.3	Subjektive Theorien über Schulfähigkeit	8
2.4	Exkurs: Lernforschung	10
2.5	Schulfähigkeit im Wandel der Gesellschaft.....	13
3	Feststellung der Schulfähigkeit.....	16
3.1	Schuleingangsdiagnostik	16
3.2	Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit.....	18
3.3	Ablauf und Inhalt des Schuleingangstests in Mecklenburg-Vorpommern..	20
3.4	Zurückstellung	22
3.5	Möglichkeiten und Grenzen entwicklungspsychologischer Prognosen	27
4	Perspektiven: Vom Selektions- zum Förderprinzip.....	29
4.1	Schulvorbereitung	30
4.1.1	Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache	31
4.1.2	Vorläuferfähigkeiten der Mathematik.....	33
4.2	Schule für alle	34
4.3	Kooperation: Kindergarten - Grundschule	37
4.4	Beobachtung und Dokumentation statt Diagnostik.....	40
5	Fazit und Ausblick	42
	Anhang	45
	Literaturverzeichnis.....	46

Zusammenfassung

Das Ziel in der vorliegenden Arbeit ist es die Schulfähigkeit sowie die Entwicklung und den Ablauf der Feststellung dieser zu untersuchen, um einen Bezug zur Aktualität herzustellen. Dazu wird die folgende Forschungsfrage gestellt: Inwiefern ist die tradierte Feststellung der Schulfähigkeit noch angemessen? Um die Forschungsfrage zu beantworten, folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Literatur, bestehenden Theorien sowie Forschungsergebnissen zu diesem Thema. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass das aktuelle Verständnis von Schulfähigkeit und der Wandel der Gesellschaft die derzeitigen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit deutlich ausschließen. Dies weist darauf hin, dass weiterhin nach dem Selektionsprinzip und Normalitätsidealen gearbeitet wird. Die gesamtgesellschaftlichen und multikausalen Ebenen werden selten berücksichtigt, weshalb ein allumfassendes Bild vom Kind¹ in den Testsituationen nicht erstellt werden kann. Auf dieser Grundlage ist es empfehlenswert Perspektiven zu erarbeiten, die die Heterogenität und Individualität aller Kinder fördert und unterstützt. Alle Beteiligten müssen kooperieren und Rahmenbedingungen schaffen, die es jedem Kind ermöglicht sich individuell zu entwickeln.

1 Einleitung

Kurz bevor es vom Kindergarten in die Schule geht, ist plötzlich alles anders. Kinder werden in Vorschulgruppen mit Schulvorbereitungsprogrammen auf den Ernst des Lebens vorbereitet. Eltern² wünschen sich, dass ihre Kinder einen bestmöglichen Start in das Schulleben haben und eine erfolgreiche Schullaufbahn absolvieren. Das Ziel der oft schulischen Vorbereitung ist, die Vorschulkinder fit für den Schulstart zu machen, indem die Schulfähigkeit bei den Kindern entwickelt wird. Bevor das Kind vom Kindergarten in die Grundschule wechseln kann, wird die Schulfähigkeit in einer Schuleingangsuntersuchung festgestellt.

Thema dieser Arbeit soll die Schulfähigkeit und die damit verbundene Feststellung dieser sein. Mein Interesse an dieser Thematik entstand durch das Seminar „Inklusion“, in dem es speziell um die Vielfalt und Verschiedenheit der Menschheit ging. Immer wieder kam mir die Frage auf, inwiefern die Feststellung der Schulfähigkeit noch aktuell ist in Anbetracht der heterogenen und individualistisch geprägten Gesellschaft. Diese

¹ Hierbei sind alle Geschlechter gemeint

² Eltern sind alle personensorgeberechtigte Personen

Frage begleitete mich ebenfalls bei Praktika sowie bei Gesprächen mit pädagogischem Personal und Eltern von Vorschulkindern.

Das Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, die Schulfähigkeit sowie die Entwicklung und den Ablauf der Feststellung zu untersuchen, um einen Bezug zur Aktualität herzustellen. Grundlage für die Beantwortung der Frage, inwiefern die tradierte Feststellung der Schulfähigkeit in Bezug auf den Wandel der Gesellschaft noch aktuell und angemessen ist, sind eine kritische Auseinandersetzung mit der Literatur, bestehenden Theorien sowie Forschungsergebnissen zu diesem Thema.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird im ersten Teil das Konzept der Schulfähigkeit dargestellt. Hierbei wird als erstes auf die Begriffe Schulreife, Schulfähigkeit und Schulbereitschaft sowie auf dessen Wandel eingegangen. Dabei wird die Begrifflichkeit in den jeweiligen historischen Kontext gebracht. Nach der terminologischen Klärung werden verschiedene Schulreife- und Schulfähigkeitstheorien diskutiert. Dabei wird sich auf die Reifungs-, Eigenschafts- und Lerntheorie sowie auf die ökosystemische Perspektive beschränkt. Es folgen subjektive Theorien über Schulfähigkeit von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften, Eltern und der Politik, woraus sich Schulfähigkeitskriterien ableiten lassen. Im anschließenden Exkurs aus dem Bereich der Lernforschung wird die Frage geklärt, wie Kinder lernen. Als letztes wird die Schulfähigkeit im Wandel der Gesellschaft unter dem Aspekt der Inklusion und Diversität thematisiert. Wenn es um Individualität, Inklusion und Diversität geht, ist dann das bestehende Konstrukt der Schulfähigkeit noch aktuell? Diese Frage soll in diesem Punkt beantwortet werden.

Darauf aufbauend wird im zweiten Teil die Feststellung der Schulfähigkeit diskutiert. Dabei wird zuerst ein Überblick über die Schuleingangsdiagnostik mit einem kurzen Umriss der aktuellen gesetzlichen Regelungen und Zielsetzungen gegeben. Verschiedene Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit folgen. Dabei wird sich auf traditionelle Verfahren, das Kieler Einschulungsverfahren, informelle Verfahren, subjekt- und handlungsorientierte Schuleintrittsdiagnostik sowie auf Testung spezifischer Fähigkeiten beschränkt. Nach einem allgemeinen Überblick wird exemplarisch der Ablauf und Inhalt des Schuleingangstests „Sozialpädiatrische Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen“ (SOPESS) in Mecklenburg-Vorpommern vorgestellt. Aus den verschiedenen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit resultieren Schulfähigkeitsbeurteilungen, was unter anderem zu verspäten Einschulungen führen kann. Deshalb wird als nächstes die Zurückstellung von Vorschulkindern thematisiert.

Abschließend werden die Möglichkeiten und Grenzen von entwicklungspsychologischen Prognosen aufgezeigt.

Im letzten Kapitel geht es um die Perspektiven. Nachdem die Schulfähigkeit und die Feststellung dieser diskutiert wurde, soll es nun um mögliche Alternativen gehen. Hierbei liegt der Fokus vom Selektions- zum Förderprinzip. Zunächst wird die Schulvorbereitung der Vorschulkinder aus der Perspektive des Kindergartens erarbeitet. Hierbei wird sich auf die alltagsintegrierte Ausbildung der Vorläuferfähigkeiten im Bereich der Schriftsprache und der Mathematik fokussiert. Eine weitere Perspektive in Bezug auf die Feststellung der Schulfähigkeit könnte ein flexibler und individuell gestalteter Schuleingang sein. Hier wird die flexible Schuleingangsphase mit jahrgangsgemischten Lerngruppen vorgestellt. Dabei sollen die Rahmenbedingungen an die Kinder angepasst werden und nicht das Kind an die Institution. Eine kindgerechtere Schule statt die Schulfähigkeit des Kindes sollen im Vordergrund stehen. Ebenso wichtig beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist die Kooperation der beiden Institutionen. Um anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten zu können, müssen alle Beteiligten zusammenarbeiten. Die letzte Perspektive im Sinne des Förderprinzips ist die Beobachtungen und Dokumentationen der pädagogischen Fachkräfte zu nutzen statt einer ärztlichen Diagnostik.

Ein Fazit und ein kurzer Ausblick beschließen die Arbeit.

2 Das Konzept der Schulfähigkeit

In den letzten Jahrzehnten veränderte sich das Verständnis der Schulfähigkeit immer wieder. Die Sichtweise verschob sich von der Schulfähigkeit als alleinige Aufgabe des Kindes zur gemeinsamen Aufgabe aller Beteiligten. Dabei wird heutzutage vermehrt der Blick auf das komplexe Umfeld des Kindes gerichtet. Auf der einen Seite steht das Kind, welches für den Schuleintritt bereit sein muss. Andererseits muss aber auch die Schule bereit sein, jedes einzelne Kind zu unterstützen und den Fokus auf dessen Fähigkeiten zu richten. Diskussionen im Bereich der Schulfähigkeit führen zu verschiedenen Begriffsdefinitionen (vgl. Daseking et al., 2008).

Dieses Kapitel thematisiert das Konzept der Schulfähigkeit. Dafür wird zunächst auf den Wandel des Begriffs eingegangen. Darauffolgend werden verschiedene Schulreife- und Schulfähigkeitstheorien erläutert sowie verschiedene Sichtweisen der Beteiligten in Bezug auf die Schulfähigkeit und die damit verbundenen Schulfähigkeitskriterien

dargestellt. Darauf aufbauend wird geklärt, wie Kinder lernen. Abschließend wird Schulfähigkeit im Kontext von Inklusion und Diversität betrachtet.

2.1 Der Wandel des Begriffs

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Worte Schulreife, Schulfähigkeit und Schulbereitschaft oft synonym verwendet. In der aktuellen Literatur wird vermehrt der Begriff der Schulfähigkeit gebraucht. Alle drei Wörter unterliegen jedoch unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen.

Bis in die 60er Jahre wurde der Begriff der Schulreife genutzt. Es wurde davon ausgegangen, dass ein Kind reifen muss und sich die Schulfähigkeiten dadurch automatisch entwickeln würden. Jedes Kind sei also zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt bereit für die Schule (ausgenommen psychisch oder physisch beeinträchtigte Kinder). Somit standen das Alter und die damit verbundene physische Reife des Kindes im Fokus des Begriffs der Schulreife (vgl. Barth, 2020; Kammermeyer, 2000). Im Zuge neuerer Erkenntnisse, zunehmender Kritik sowie veränderten Anforderungen beim Schuleintritt wurde der Begriff der Schulreife überwiegend nicht mehr genutzt. Vereinzelt fand sich der Begriff bei Nickel (1981) wieder. Dieser nahm jedoch das Kind und dessen Umwelt differenzierter wahr. Schenk-Danzinger (1969) kritisierte schon damals die Aktualität des Begriffs der Schulreife. Es müsse neben dem Reifeprozess ebenfalls andere individuelle Faktoren berücksichtigt werden, wie Intelligenz und Begabung, das soziale Umfeld sowie die Intensität der individuellen Selbststeuerung (vgl. ebd.).

Somit wurde der Begriff der Schulreife von dem Begriff der Schulfähigkeit abgelöst. Bei der Schulfähigkeit handelt es sich um die Kompetenzen, die ein Kind benötigt, um den von sozialen und inhaltlichen Herausforderungen geprägten Schulalltag erfolgreich zu meistern (vgl. Vollmer, 2012, S. 176). Dies bedeutet, dass ein Kind physische und kognitive Fähigkeiten benötigt. Daneben sind ebenfalls sozial-emotionale und motivationale Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Hasselhorn et al., 2008). Deshalb wird in der englischen Sprache der Begriff der Schulbereitschaft (school readiness) synonym zu dem deutschen Begriff der Schulfähigkeit verwendet. Eine inhaltliche Abgrenzung ist nicht erkennbar (vgl. Kammermeyer, 2014).

2.2 Schulreife- und Schulfähigkeitstheorien

In den Debatten um die Entwicklung der Schulfähigkeit gibt es verschiedene Theorien und Erklärungsversuche. Nach wie vor besteht heute kein Konsens darüber. Im Folgenden werden die Reifungs-, Eigenschafts- und Lerntheorie sowie die ökosystemische Perspektive vorgestellt.

Anfang der 1950er Jahre entwickelte Kern die Reifungstheorie und führte den damit verbundenen Begriff der Schulreife ein. Er beobachtete, dass in Deutschland ungefähr ein Drittel der Schüler und Schülerinnen nicht in die nächste Klassenstufe versetzt wurden. Besonders auffällig war der hohe Anteil der „SitzenbleiberInnen“ in der ersten Klassenstufe. Basierend auf dieser Beobachtung entwickelte er die Theorie der Schulreife. Wenn die Kinder zum Zeitpunkt des Schuleintritts reif genug wären, würde das die Gefahr des Sitzenbleibens verringern. Laut Kern liegt das Problem also in der fehlenden Reife der Kinder und nicht an mangelnder Begabung. Dies bedeutet, dass die Schulreife „als Resultat eines endogen gesteuerten Reifungsprozess[es]“ zu verstehen ist, welche eng mit dem Alter des Kindes verbunden ist (Kammermeyer, 2001a, S.96). Es muss folglich nur lange genug gewartet werden, bis ein Kind reif für die Schule ist. Dann wird das Kind auch den Anforderungen der Schule genügen und eine relativ erfolgreiche Schullaufbahn absolvieren. Die Entwicklung der Schulreife kann nicht von äußeren Faktoren oder Förderungsmöglichkeiten beeinflusst werden. Auch alle anderen wichtigen Aspekte, die für die Schulreife relevant sind, entwickeln sich laut Kern ungefähr gleichzeitig. Dadurch lässt sich anhand des Reifegrades eines Schuleintrittskriteriums auf die gesamte Schulreife schließen. Deshalb genügt es auch nur stichprobenartig die Schulreife zu testen, da vorausgesetzt wird, dass bei einer unausgereiften Kompetenz auch alle anderen Kompetenzen noch nicht schulreif sind. Der Reifungstheorie zur Folge kann durch einen späteren Einschulungszeitpunkt Schulversagen verhindert werden. Die Konsequenz daraus sind Kinder, die als „unreif“ diagnostiziert werden. Die selektierten Kinder werden zurückgestellt und dürfen erstmal noch nicht in die Schule gehen. Das Zurückstellen von „unreifen“ Kindern kann auch heute noch beobachtet werden (vgl. ebd., S. 96f.).

1967 wurde die Reifungstheorie eindeutig widerlegt. Nach den darauffolgenden Erkenntnissen ist der Begriff der Schulreife nicht mehr passend, wodurch der Begriff der Schulfähigkeit eingeführt wurde. Das Modell der Schulfähigkeit zielt auf die Eigenschaften eines Kindes ab. Nach der Eigenschaftstheorie ist ein Kind schulfähig, wenn es die von der Schule geforderten Fähigkeiten oder Kompetenzen aufzeigt. Die

Schulfähigkeit ist demnach eine Eigenschaft, die ein Kind hat oder eben auch nicht hat. Diese Sichtweise ist aus aktueller Perspektive problematisch. Denn hier wird behauptet, dass Kinder bestimmte Eigenschaften - angeboren und nicht von äußeren Faktoren beeinflussbar – besitzen. Das hat zur Folge, dass einige Kinder die Eigenschaft der Schulfähigkeit nie erreichen können, wenn sie diese nicht seit ihrer Geburt haben. Diese Kinder wären dann niemals schulfähig. Damit handelt es sich bei dieser Theorie um die Selektion von schulunfähigen Kindern. Auch diese Theorie ist heute nicht mehr angemessen (vgl. ebd., S. 97f.).

Einen anderen Erklärungsversuch die Entwicklung der Schulfähigkeit zu begründen, bietet die Lerntheorie. Im Gegensatz zur Eigenschaftstheorie geht die Lerntheorie davon aus, dass bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen durch Lernvorgänge beeinflussbar sind. Damit ist auch die Schulfähigkeit nicht statisch und fest angeboren, sondern entwickelbar und veränderbar. Somit wurde die Eigenschaftstheorie abgelöst. Kemmler und Heckhausen konnten beispielsweise 1962 durch empirische Untersuchungen nachweisen, dass durch Training bestimmte Fähigkeiten verbessert werden (vgl. Kemmler & Heckhausen, 1969, S. 506ff.). Dadurch entstand die Erkenntnis, dass durch Veränderung des Verhaltens bzw. der Bedingungen eine Optimierung stattfinden kann. Der Erwerb der Schulfähigkeit ist also abhängig von den Lernanregungen und den schulischen Anforderungen. Somit zielt die Lerntheorie auf Modifikation und nicht mehr auf Selektion ab (vgl. Kammermeyer, 2001a, S. 98). Durch die gewonnenen Erkenntnisse der Lerntheorie nahm die Bedeutung von Lernvorgängen und -prozessen zu. Als Konsequenz folgten bis heute Förderangebote und gezielte Schulvorbereitungen für Kinder. Ziel war es eine anregende Umgebung für Kinder zu schaffen, um die Lernbedingungen positiv zu beeinflussen und dadurch die Schulfähigkeit zu entwickeln.

Die Reifungs-, Eigenschafts- und Lerntheorie gehen ausschließlich vom Kind und dessen Fähigkeiten aus. Im Gegensatz zu diesen individuumszentrierten Erklärungsversuchen richtet die ökosystemische Perspektive den Blick auf das gesamte System einer Person. In den 80er Jahren fanden Schenk-Danziger und Nickel heraus, dass zur Entwicklung der Schulfähigkeit noch weitere Faktoren signifikant sind. Es darf also nicht mehr nur das Kind und die Lernumgebung betrachtet werden, sondern ebenfalls das gesamte beteiligte Umfeld. Grundlage der ökosystemischen Perspektive ist die ökologische Entwicklungspsychologie nach Bronfenbrenner (vgl. Nickel, 1990, S. 220ff.). Laut Nickel ist die Schulfähigkeit ein interaktionistisches Konstrukt, da das Kind mit seiner Umwelt in einer Wechselwirkung steht. Die ökosystemische Perspektive

bezieht sich auf vier Bereiche: Schule, SchülerIn, Ökologie und gesamtgesellschaftliche Situation. Ausschlaggebend sind demnach einerseits die schulischen Anforderungen und Bedingungen an das Kind. Andererseits steht auch das Kind mit seinen physischen und psychischen Voraussetzungen sowie Motivation im Mittelpunkt. Des Weiteren muss die vorschulische, schulische und familiäre Ökologie berücksichtigt werden, sowie die gesamtgesellschaftliche Situation mit ihren Normen bzw. Werten und der Ökonomie (vgl. ebd., 1996, S. 92). Das ökologisch-systemische Schulreifemodell nach Nickel in Abbildung 1 zeigt dieses korrelative Geflecht der vier genannten Bereiche.

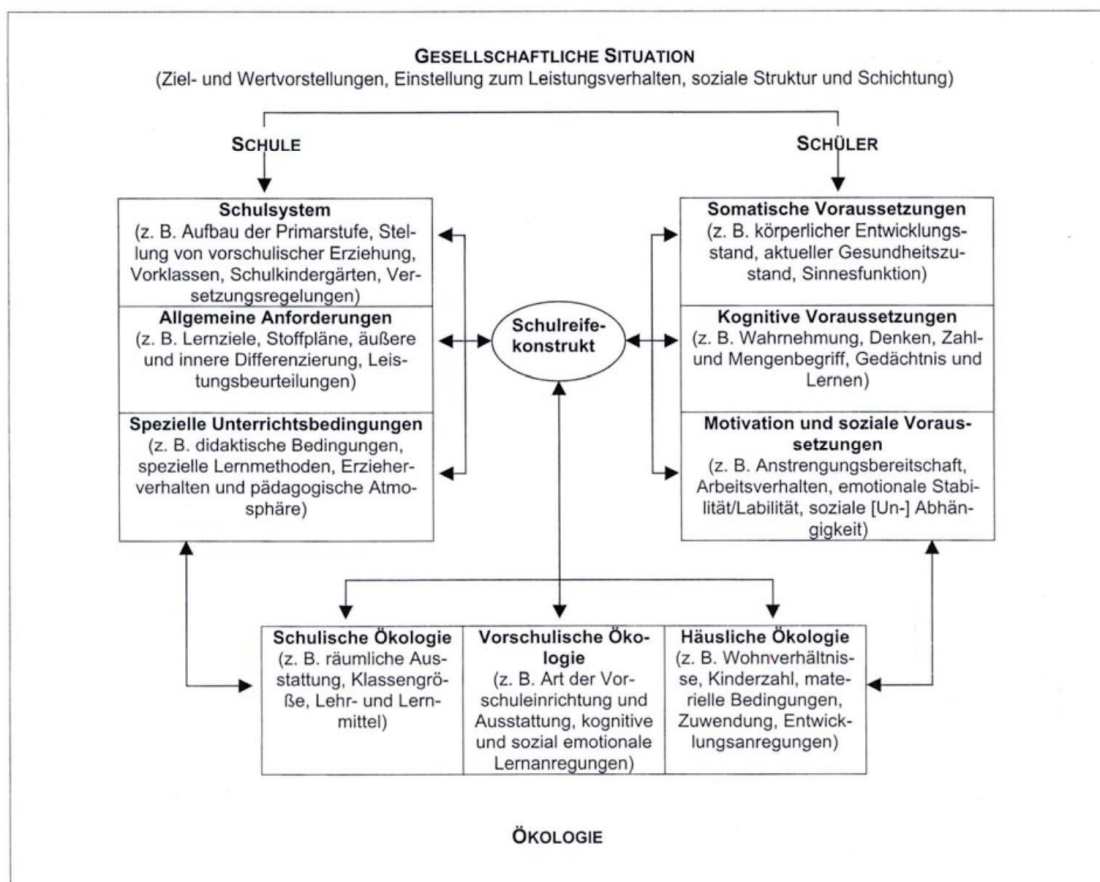


Abbildung 1: Das ökologisch-systemische Schulreifemodell (nach Nickel 1996, in Rothkegel 2004, S. 32)

Durch die Erkenntnis der ökosystemischen Perspektive wurde besonders hervorgehoben, dass es nicht genügt, nur den Blick auf das Kind zu richten, sondern dass auch dessen Umfeld betrachtet werden muss. Alle Bereiche des ökosystemischen Modells müssen kooperieren, um einen bruchlosen Übergang in die nächste Institution zu gestalten. Dieser Übergang wird durch eine Zusammenarbeit von Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrern bzw. Lehrerinnen erreicht. Es kam zu einem Ausbau von fördernden Einrichtungen für Kinder mit mangelnder Schulfähigkeit. Wie

Nickel aufzeigt, gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Gründen, weshalb Kinder eine unterschiedlich ausgeprägte Schulfähigkeit aufweisen (vgl. ebd., S. 101). Hierdurch wird erkennbar, wie wichtig es ist, das gesamte Umfeld des Kindes immer wieder mit in den Blick zu nehmen. Ebenso wird deutlich, dass die Entwicklung der Schulfähigkeit durchaus als zentrale Aufgabe aller betrachtet werden kann. Bis heute ist die ökosystemische Perspektive allgemein anerkannt (vgl. Schwier, 2003, S. 37).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass seit mehreren Jahrzehnten die Begriffe der Schulfähigkeit bzw. Schulreife und die dazugehörigen Erklärungsmodelle diskutiert und weiterentwickelt werden. Allerdings zeigt sich durch die uneinheitliche Durchführung aller Theorien in der Praxis, dass nach wie vor keine Einigkeit darüber besteht, was Schulfähigkeit konkret bedeutet. Hervorzuheben ist, dass der Begriff der Schulfähigkeit sich im Laufe der Zeit von einer kindzentrierten und schulreifeorientierten Perspektive hin zu einer gesamtgesellschaftlichen und multikausalen Perspektive entwickelt hat.

2.3 Subjektive Theorien über Schulfähigkeit

Um das Konstrukt der Schulfähigkeit definieren zu können, sind neben den eben genannten Erklärungsmodellen auch die subjektiven Theorien der am Übergangsprozess beteiligten Personen von großer Bedeutung. Kammermeyer (2000) untersuchte in einer Studie unter anderem das Verständnis von Schulfähigkeit von LehrerInnen und ErzieherInnen. Die Befragten gaben die für sie wichtigsten Schulfähigkeitskriterien an. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Berufsgruppen ein annähernd gleiches Schulfähigkeitsverständnis haben. Wichtige Schulfähigkeitskriterien sind sowohl für LehrerInnen wie auch für ErzieherInnen Wahrnehmung, Sprachverständnis, Konzentration und Sozialverhalten. Weniger wichtig werden Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung übereinstimmend genannt. Das Schulfähigkeitsverständnis unterscheidet sich in der Bedeutung der Selbständigkeit und der Feinmotorik. Für ErzieherInnen sind diese Fähigkeiten bedeutsamer als für LehrerInnen (vgl. ebd., S. 162).

Auch Moser, Stamm und Hollenweger (2005) forschten nach den Sichtweisen der ErzieherInnen und LehrerInnen in Bezug auf die Schulfähigkeit von Kindern. Demnach sind den ErzieherInnen auch hier wieder das Sozialverhalten und die Konzentration sehr wichtig. Hingegen stellen die LehrerInnen sprachliche und mathematische Vorläuferfähigkeiten an oberste Stelle. Konzentration und Sozialverhalten ist den LehrerInnen ebenfalls wichtig. Allerdings wird diesen Schulfähigkeitskriterien nicht dieselbe Bedeutung wie von den ErzieherInnen beigemessen (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren scheinen sich die verschiedenen Interessensgruppen zunehmend anzugleichen. Im Rahmen der BiKS-Studie³ wurden von Pohlmann-Rother et al. (2011) im Zusammenhang mit dem Schulfähigkeitsverständnis verschiedene Kriterien für den Schuleintritt untersucht. Diesmal wurden nicht nur ErzieherInnen und LehrerInnen befragt, sondern zusätzlich auch die Eltern von Kindern, die am Transitionsprozess beteiligt sind. Die Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen, dass Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen das Schulfähigkeitskriterium Ausdauer bzw. Konzentration für am wichtigsten halten. Eltern erachten den geistigen Entwicklungsstand des Kindes ebenfalls als sehr wichtig. Bei den ErzieherInnen wird die Selbstständigkeit besonders hervorgehoben und die LehrerInnen sehen soziale Fähigkeiten sowie Lernbereitschaft bzw. Interesse des Kindes als weitere wichtige Schulfähigkeitskriterien. Allgemein sind sich alle drei befragten Gruppen überwiegend einig darüber, welche Schulfähigkeitskriterien eher wichtig und welche eher unwichtig bewertet werden (vgl. ebd., S. 68). Ähnliche Befunde weisen ebenfalls die Daten des Maryland School Report (2011) auf.

	Eltern		Erzieher/innen		Lehrer/innen	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Ausdauer/Konzentrationsfähigkeit	,67	,471	,68	,468	,76	,428
Geistiger Entwicklungsstand	,51	,501	,47	,502	,62	,488
Selbstständigkeit	,40	,490	,56	,500	,59	,495
Soziale Fähigkeiten	,36	,481	,42	,496	,67	,473
Interesse an Schule und/oder am Lernen	,34	,476	,33	,473	,67	,473
Ruhig sitzen und zuhören können	,20	,403	,01	,107	,27	,445
Emotionaler Entwicklungsstand	,14	,349	,41	,494	,63	,486
Körperlicher Entwicklungsstand	,14	,344	,08	,272	,32	,469
Alter des Kindes	,13	,332	,02	,150	,11	,319
Durchsetzungsvermögen	,05	,209	,01	,107	,07	,260
Kenntnis von Buchstaben und Zahlen	,05	,223	,00	,000	,00	,000
Gültige Werte	438		88		97	

Antwortformat: 0=nicht genannt/ 1=genannt
Maximal drei Nennungen

Tabelle 1: Ergebnisse BiKS-Studie (Pohlmann-Rother et al., 2011, S. 68)

Anhand der Ergebnisse der genannten Studien zeigt sich, dass ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern ein annähernd gleiches Verständnis von Schulfähigkeit besitzen. Sie stimmen überwiegend über die notwendigen und wichtigen Schulfähigkeitskriterien überein. Dies stellt eine grundlegende Voraussetzung dar, wenn Schulfähigkeit als

³ Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter

Aufgabe aller Beteiligten gesehen wird. Dadurch können Kinder bei dem Transitionsprozess gemeinsam begleitet werden.

Bildungspolitisch zeigt sich ein anderes Interesse in Bezug auf die Schulfähigkeitskriterien. BildungspolitikerInnen setzten ihren Schwerpunkt hauptsächlich auf das Alter des Kindes zum Einschulungszeitpunkt. In Deutschland liegt das Einschulungsalter eines Kindes bei sechs Jahren. Die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer zeigen, dass die meisten Bundesländer den 30. Juni zum Stichtag gemacht haben. Jedes Kind, das bis zum 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet hat, ist schulpflichtig und soll eingeschult werden. Außerdem wird zum festgelegten Einschulungsalter ein „passender“ Entwicklungsstand vorausgesetzt (vgl. Faust, 2006). Laut dem Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern sind Kinder schulfähig, „wenn sie für den Schulbesuch körperlich, geistig und verhaltensmäßig hinreichend entwickelt sind“ (§ 43 Abs. 1 SchulG M-V). Basierend auf einem schulärztlichen und schulpsychologischen Gutachten sind Zurückstellungen möglich. Die schulischen Anforderungen an das Kind sind politisch nicht klar definiert.

In Anbetracht der aktuellen Zielsetzung, durch frühe Bildungsförderung mehr Chancengleichheit beim Schulbeginn herzustellen, ist es umso wichtiger die Debatte um die Schulfähigkeit forschungs- und theoriebasiert zu begründen und sich nicht von subjektiven Meinungen lenken zu lassen (vgl. Becker-Stoll, 2008). Anzumerken ist auch, dass sich immer wieder Schulfähigkeitskriterien finden lassen, die sich ausnahmslos an das Kind richten. Jedoch gibt es keine Kriterien, die sich an die Schule wenden, um auch umgekehrt prüfen zu können, ob die Schule „kindfähig“ und dazu in der Lage ist die Lernfähigkeit bei den SchülerInnen zu entwickeln (vgl. Füssenich, 2005, S. 18). Diese Tatsache weist darauf hin, dass Schulfähigkeit immer noch als alleinige Aufgabe des Kindes betrachtet wird. Allerdings ist es auch Aufgabe der Schule (sowie Aufgabe aller anderen Beteiligten) die Kinder bei der Entwicklung der Schulfähigkeit zu unterstützen.

2.4 Exkurs: Lernforschung

Kinder werden nicht von heute auf morgen von einem Kindergartenkind zu einem Schulkind. Die Schulfähigkeit ist nicht plötzlich einfach da. Das Kind muss den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule selbst aktiv bewältigen. Dafür braucht es die Unterstützung von Erwachsenen. Das Kind muss noch nicht alles können, was mit der Schulfähigkeit im Allgemeinen in Verbindung gebracht wird. Erst in der Schule entwickelt sich das Kind zu einem Schulkind (vgl. Niesel, 2015). Wenn von

Schulfähigkeit gesprochen wird, muss ein Verständnis darüber entwickelt werden, wie Kinder überhaupt Lernen.

Die Gehirnforschung befasst sich mit dem Thema des Lernens. In der Neurobiologie werden immer wieder neue Erkenntnisse gewonnen, wie das menschliche Gehirn funktioniert. Gebauer und Hüther (2004) fanden heraus, dass das menschliche Gehirn veränderbar und lernfähig ist. Durch gesammelte Erfahrungen kann das Gehirn strukturell verändert werden (vgl. Hüther, 2004, S. 28). Das Zentralnervensystem im Gehirn weist bei der Geburt eines Kindes zunächst eine Überzahl an Neuronen auf. Im Laufe der Entwicklung des Kindes erfolgt die neuronale Strukturierung. Durch ständig neue Erfahrungen erweitern sich die Verknüpfungen im Gehirn. Das bedeutet, dass die Struktur des Gehirns erfahrungsabhängig ist. Demzufolge lernen Kinder durch selbst erlebte Erfahrungen und optimalerweise mit all ihren Sinnen. Denn über die Sinnesorgane wird die zu konstruierende Umwelt wahrgenommen. Diese Wahrnehmungen werden an das Gehirn geleitet, welches die Reize in Impulse umwandelt. Die Impulse wiederum wandern über die durch Synapsen miteinander verbundenen Nervenstränge. Je öfter bestimmte Synapsen genutzt werden, desto stärker wird diese Verknüpfung. Daraus ergibt sich, dass die Synapsen von den gemachten Erfahrungen abhängig sind. Die Impulse gelangen nun in verschiedene Zentren des Gehirns. Dort werden diese zu einem inneren Bild verbunden. Bei neuen Erfahrungen entstehen neue Bilder, die mit den bereits vorhandenen Bildern abgeglichen werden (vgl. Spitzer, 2007). Wenn es zwischen dem neuen inneren Bild und den bereits vorhandenen Bildern keine Übereinstimmungen gibt, entsteht nichts Neues und das neue Wahrnehmungsbild wird verworfen. Wenn allerdings eine annähernde Übereinstimmung der Wahrnehmungsbilder vorliegt, wird das neue innere Bild modifiziert und es entsteht ein neues Erwartungsbild (vgl. Hüther, 2004, S. 32f.). Lernen ist demzufolge ein Prozess, der von Erfahrungen geprägt ist. Kinder brauchen aufmerksame Erwachsene, die Lernangebote so bereitstellen, dass das Kind an die bereits erlebten Erfahrungen anknüpfen kann, um sich weiterzubilden.

Nun stellt sich die Frage nach der Lernkapazität. Unterscheidet sich das Lernen eines Kindes von einem Erwachsenen? Lange Zeit wurde von einer defizitären geistigen Leistungsfähigkeit des Kindes ausgegangen. Piaget nahm an, dass Kinder grundlegend anders Lernen und Denken als Erwachsene. Ergebnisse aus Untersuchungen des Gehirns zeigen, dass im Gegensatz zu älteren Menschen sich die Anzahl der Synapsen bei Kindern in den ersten Lebensjahren deutlich erhöhen (vgl. Stern, 2007, S. 22ff.). Daraus folgt, dass ein Kind in den ersten Jahren durch die vielen erlebten Erfahrungen, viele

Lernprozesse macht. Erwachsene zeigen im Alter zwar eine geringere Zunahme an Synapsen, jedoch könnte dies an der geringeren Anzahl an neuen gemachten Erfahrungen im Laufe des Lebens liegen. Lernen können Erwachsene dennoch. Menschen lernen also immer wieder und ein Leben lang. Dass Menschen tatsächlich zum Lernen geboren sind, machen bereits Säuglinge sichtbar. Schon mit zwei Jahren versuchen Kinder aktiv ihre Welt zu konstruieren. Sie testen, probieren sich aus und erkunden ihre Umwelt mit allen Sinnen. Mit dem Spracherwerb beginnen erneut viele Lernprozesse. Mit drei Jahren lernt ein Kind alle 90 Minuten ein neues Wort. Etwas später mit fünf Jahren können Kinder neben ihrem erweiterten Wortschatz auch Wortbedeutungen und Grammatik korrekt anwenden (vgl. Spitzer, 2004, S. 64ff.).

All diese Beispiele zeigen, wie vielfältige Lernprozesse in der frühen Kindheit vollzogen werden. Bründel und Hurrlemann sind zu der Erkenntnis gekommen, dass in der frühen Kindheit die Bildungsfähigkeit am höchsten ist. Anders als zu Beginn angenommen, besitzen Kindergartenkinder eine große Lern- und Aufnahmefähigkeit. Wenn Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst auszuprobieren und selbstwirksam zu werden, erhalten Kinder die Chance auf viele Lernprozesse, um sich ihre eigene Welt zu konstruieren. Erwachsene müssen Kinder aktiv mit beteiligen und das Interesse der Kinder wecken, um einen größtmöglichen Lernerfolg zu erzielen (vgl. Bründel, 2012, S. 32f.). Nach Fthenakis (2004) bildet die frühe Kindheit die Basis für das spätere Lernen. Denn das besondere an den Lernprozessen in der frühen Kindheit ist, dass die neuronalen Verknüpfungen angelegt und immer neue Wahrnehmungen integriert werden (vgl. ebd.).

Am meisten Lernprozesse erfahren Kinder im Spiel. Spielen ist die Haupttätigkeit eines Kindes. Dabei können sie alltägliche Erfahrungen verarbeiten und sich selbst ausprobieren. Spielen ist entscheidend für die kindliche Entwicklung, da Potenziale und Stärken, aber auch Schwächen, Probleme und Konflikte spielerisch erprobt werden können (vgl. Schäfer, 2005, S. 115f.).

Wichtig ist bei den Lernprozessen nicht nur Wissen zu erwerben, sondern auch darüber ins Gespräch zu kommen, um sich dessen bewusst zu werden. Denn Lernen ist ein ko-konstruktiver Prozess. Dabei geht es um eine wechselseitige Bildungspartnerschaft zwischen Kind und Erwachsenen. Das Kind wird von dem Erwachsenen bei seinem Lernprozess begleitet und gemeinsam konstruieren sie Wissen und Verständnis (vgl. Fthenakis, 2009, S. 6). Des Weiteren ist zu beachten, dass erlebte Erfahrungen immer mit Emotionen zusammenhängen. Negative Gefühle, wie Stress, Druck oder Angst, werden

später immer wieder mit dem erworbenen Wissen verbunden und abgerufen. Das hat zur Folge, dass das Gehirn nicht flexibel arbeiten kann. Denn ein Mensch lernt nur, wenn er sich wohlfühlt. Deswegen ist es umso wichtiger, für Kinder Beziehungen und Räume so zu gestalten, dass sie sich wohl und sicher fühlen. Dann sind sie bereit ihrer intrinsischen Neugier und Explorationsbereitschaft freien Lauf zu lassen (vgl. Spitzer, 2006).

Schlussfolgernd bedeutet lernen bei Kindern, Wissen durch eigene Erfahrungen zu erwerben und dieses auch bewusst anwenden zu können. Bildung ist somit Selbstbildung. Damit die Selbstbildung optimal verläuft, benötigen Kinder sichere Beziehungen, Anerkennung, Freiraum sowie Explorationsmöglichkeiten. Mit diesen Voraussetzungen können Kinder auch die Schulfähigkeit erreichen.

2.5 Schulfähigkeit im Wandel der Gesellschaft

Im Laufe der Zeit verändert sich eine Gesellschaft. Damit einhergehend ist auch ein Wandel der Kindheit verbunden. Das Leben der Kinder heute unterscheidet sich stark vom Leben vor zwanzig Jahren. Die Erziehungsformen und Wertorientierungen haben sich geändert, was sich auf die Kindheit auswirkt. Der Alltag der Kinder wird heutzutage von verschiedenen Lebenssituationen und Lebensräumen geprägt. Die vielfältigen Lebens- und Familienformen nehmen zu. So gibt es kaum noch die klassische Großfamilie mit mehreren Generationen in einem Haushalt. Dafür steigt die Anzahl der Alleinerziehenden und der „Patchworkfamilien“. Hinzukommen wechselnde Bezugspersonen der Kinder. Im Kindergarten treffen unterschiedliche Kulturen aufeinander. Auch ein strukturierter Tagesablauf ist für einige Kinder eine neue Erfahrung (vgl. Bründel, 2012, S. 12ff.). Der Familienalltag ist von Diskontinuität geprägt. Laut der World Vision Kinderstudie ist dies in Ostdeutschland häufiger der Fall als in Westdeutschland (vgl. World Vision Deutschland, 2018). Das Berufsleben der Eltern verlangt Flexibilität und Mobilität und gibt verschiedene Arbeitszeiten vor. Das hat zur Konsequenz, dass sich die gemeinsamen Zeiten in der Familie verringern und das Familienleben gehemmt wird. Aus diesem Grund nimmt die Bedeutung der Kindertageseinrichtung zu, die die Familien unterstützt Beruf und Familie zu vereinen. Die Kindertageseinrichtung übernimmt die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder im Lebensalltag (vgl. Bründel, 2012, S.13).

Das Leben der Kinder hat sich auch im Bereich des Medienkonsums geändert. Statt fördernde Aktivitäten, wie beispielsweise Bewegung, nehmen reizüberflutende Aktivitäten, wie beispielsweise Fernsehkonsum, deutlich zu. Um allerdings einem Kind

eine positive Entwicklung zu gewährleisten, braucht es eine aktive Auseinandersetzung mit dem dinglichen, räumlichen und personalen Umfeld. Nur so kann sich das Kind seine Welt konstruieren und Kompetenzen und Fähigkeiten ausbilden (vgl. Kleine, 2003, S. 27f.).

Es zeigt sich also, dass der Wandel der Gesellschaft zu einer Pluralisierung und Differenzierung der Lebensformen geführt hat. Veränderungen lassen sich in den Bereichen der Alltagsgestaltung, des Kompetenzerwerbs sowie der Werte- und Normorientierungen finden. Kinder haben vermehrt wechselnde Bezugspersonen, da oftmals beide Elternteile berufstätig sind. In den Kindertageseinrichtungen treffen verschiedene soziale Schichten, Multikulturalität und Menschen mit anderen Lernvoraussetzungen aufeinander (vgl. Bründel, 2012).

Die ersten Lebensjahre eines Menschen sind essenziell für den weiteren Lebensweg. In dieser Phase entsteht die Basis für die Lernfähigkeit und Bildungspotentiale eines Kindes. Analysen des deutschen Bildungssystems zeigen, dass entstandene Defizite in den frühen Entwicklungs- und Lernphasen sich nicht von selbst ausgleichen. Bestenfalls können durch einen hohen materiellen und personellen Aufwand diese verringert werden. Bereits beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zeigen sich große Unterschiede in Bezug auf den Entwicklungsstand und der schulischen Leistungsfähigkeit von Kindern (vgl. Gansen, 2009, S. 193). Deutschland ist das einzige Land der OECD⁴, was ein Bildungssystem mit großen Chancenungleichheiten aufweist. Immer wieder belegt die PISA-Studie⁵, dass Kinder aus sozial schwachen Familien stark benachteiligt sind. Dies macht deutlich, dass es nach wie vor nicht gelungen ist, benachteiligte Kinder in Bildungsarmut (in beispielsweise sozialer, kultureller, geistiger Hinsicht) auf ihrem Weg zum Kompetenzerwerb für eine erfolgreiche Schullaufbahn zu unterstützen und zu fördern. Hinzu kommt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien diskriminiert und ausgegrenzt werden. Es zeigt sich, dass diese Kinder von Lehrkräften schlechter eingeschätzt werden und mehr Leistung erbringen müssen für eine bessere Note. Umgekehrt bedeutet dies, dass Kinder aus bildungsnahen Familien für die gleiche Leistung bessere Noten und eher eine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten (vgl. Hußmann et al., 2017).

Die sich immer weiter wandelnde Gesellschaft, lässt die Kinder in einer von Vielfalt und Diversität geprägten Welt aufwachsen. Debatten um Inklusion zeigen, was unter

⁴ Organization for Economic Co-operation and Development

⁵ Programme for International Student Assessment

Vielfalt zu verstehen ist. Bei Inklusion handelt es sich um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben. Dabei sollen keine Unterschiede aufgrund von individuellen Merkmalen, wie beispielsweise Herkunft, Gesundheitszustand, Alter oder Geschlecht gemacht werden. Viel mehr werden die Verschiedenheiten vorbehaltlos anerkannt und als eine Bereicherung gesehen. Der Mensch wird als Individuum mit seinen Fähigkeiten und Stärken betrachtet. Neben Vielfalt betont Inklusion auch die Gleichheit aller Menschen. Alle Menschen sind gleichwürdig – wenn auch nicht gleichartig. Ziel von Inklusion ist es, das System so zu verändern, dass alle ein Teil des Ganzen werden. Hier soll sich also nicht der Mensch an das bestehende System anpassen. Stattdessen werden alle Menschen so akzeptiert, wie sie sind und die Individualität des Menschen wird hervorgehoben (vgl. Hundegger, 2019, S. 4).

In Bezug auf die Kindertageseinrichtung bedeutet Inklusion, dass es keine homogenen Gruppen geben sollte. Denn Verschiedenheit stellt einen Gewinn und Lernressourcen dar. Jedes Kind ist einzigartig und es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, dass jedes Kind mit seinen individuellen Merkmalen unterstützt und gefördert werden kann. Kein Kind soll ausgegrenzt werden. Es stellen sich folglich die Fragen: Was bedeutet dann Schulfähigkeit im inklusiven Kontext? Und inwiefern ist die tradierte Feststellung der Schulfähigkeit nun noch angemessen?

Aktuell ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für Kinder, die nicht den Vorstellungen von Schulfähigkeit entsprechen, mit einem erhöhten Selektionsrisiko verbunden. Es besteht heute Einigkeit darüber, dass der individuelle Entwicklungsstand eines Kindes nicht vom Alter abhängig gemacht werden kann. Die Altersspanne, bis ein Kind schulfähig ist, ist groß. Einige Kinder sind bereits vor dem Einschulungstichtag bereit für den Übergang in die Grundschule und andere Kinder sind es danach noch nicht. Die Erfahrungs- und Lebensräume der Kinder haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert und damit auch die Entwicklung der Kinder (vgl. Bründel, 2012). Heutzutage existiert die Erkenntnis, dass dem Umfeld des Kindes eine große Bedeutung zukommen muss. Das Kind lernt durch die aktive Aneignung seines Umfelds. Bei einem Lernanreiz für Kinder gleichen Alters, zeigt sich die Unterschiedlichkeit der Kinder. Denn Kinder machen nicht unbedingt zur gleichen Zeit dieselben Lernerfahrungen. Stattdessen reagieren sie je nach Ausgangslage und Lebensbedingungen unterschiedlich auf die Lernanreize aus ihrer Umwelt (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2017, S. 112f.). Demzufolge sollte Schulfähigkeit nicht die alleinige Aufgabe des Kindes sein. Stattdessen brauchen alle Kinder individuelle Unterstützung, um gemeinsam mit allen Beteiligten den

Übergang in die Grundschule aktiv zu bewältigen. Hier zeigt sich auch die Aufgabe der aufnehmenden Institution. Die Schule muss jedes Individuum so unterstützen, dass es die Schulfähigkeit ausbilden kann und nicht zurückgestellt werden muss. Wie „kindfähig“ eine Schule ist, wird deutlich im Umgang mit Diversität und Andersartigkeit.

3 Feststellung der Schulfähigkeit

Bevor ein Kind in die Schule kommt, muss es zu einer Schuleingangsuntersuchung, bei der die Schulfähigkeit eines Kindes festgestellt werden soll. Diese Untersuchung ist in ganz Deutschland obligatorisch. Allerdings unterscheiden sich die Untersuchungen im Umfang und der Durchführung in den einzelnen Bundesländern.

Nach der Klärung des Konzeptes der Schulfähigkeit, bezieht sich dieses Kapitel auf die Feststellung dieser. Zuerst soll die Schuleingangsuntersuchung mit ihrem Ziel, den Maßnahmen und Umfang, sowie den gesetzlichen Bestimmungen thematisiert werden. Es folgen verschiedene Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit sowie eine exemplarische Vorstellung eines Schuleingangstests in Mecklenburg-Vorpommern. Danach wird sich mit der Zurückstellung von Vorschulkindern beschäftigt. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen von entwicklungspsychologischen Prognosen aufgezeigt.

3.1 Schuleingangsdiagnostik

Die Schuleingangsuntersuchung ist eine einmalige ärztliche Untersuchung aller Vorschulkinder vor dem Eintritt in die Grundschule und wird ergänzend zu der U9-Vorsorgeuntersuchung durchgeführt. Die Zuständigkeit liegt in den meisten Bundesländern beim Gesundheitsamt bzw. beim Kinder- und Jugendgesundheitsdienst. Dabei werden der Stand der Impfungen und der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen überprüft. Außerdem werden Größe und Gewicht des Kindes sowie chronische Erkrankungen erfasst. Des Weiteren folgt eine körperliche Untersuchung durch Tests der altersgemäßen Entwicklung. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Überprüfung der Kriterien, die für den Schulbesuch bedeutsam sind. Abschließend wird eine Empfehlung über die Einschulung des untersuchten Kindes gegeben sowie über eventuelle Fördermaßnahmen beraten. Ob ein Kind eingeschult wird, entscheiden am Ende die Schulleitung und die Eltern (vgl. Oldenhave et al., 2009).

Ziel der Schuleingangsuntersuchung ist es einerseits den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes in Bezug auf schulrelevante Beeinträchtigungen zu

untersuchen, um Störungen frühzeitig zu erkennen. Andererseits besteht ein epidemiologisches Ziel, welches den Gesundheitszustand aller Kinder eines Jahrganges erfasst und in Kindergesundheitsstatistiken auswertet, um eine grundlegende gesundheitspolitische Planung zu generieren (vgl. Kelle, 2011, S. 247f.). Somit soll es sich nicht mehr um die Selektion von „schulunfähigen“ Kindern handeln, sondern um Früherkennung von Förderbedarfen.

Schuluntersuchungen stellen eine Form der staatlichen Institutionalisierung der Beobachtung kindlicher Entwicklung dar. Die verschiedenen Kriterien der Schuleingangsuntersuchung werden auf Landesebene festgelegt, da Schule, Bildung wie auch der öffentliche Gesundheitsdienst in Deutschland föderalistisch geregelt werden. Die Basis bilden die jeweiligen Schulgesetze und Gesundheitsdienstgesetze (vgl. Kelle, 2006.).

In Mecklenburg-Vorpommern befinden sich die rechtlichen Grundlagen in Bezug auf die Schuleingangsuntersuchung im Gesetz über den Öffentlichen Gesundheitsdienst im Land Mecklenburg-Vorpommern (ÖGDG M-V) und im Schulgesetz (SchulG M-V). Laut § 15 Abs. 2 ÖGDG M-V

„[führen die Gesundheitsämter] 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 nochmal deutlich, dass in Mecklenburg-Vorpommern die Schuleingangsuntersuchung für jedes Kind verpflichtend ist. Dies wird auch unterstützt durch den § 58 Abs. 1 SchulG M-V. Die Kombination aus einem Entwicklungstest und einer medizinischen Untersuchung soll die Schulfähigkeit eines Kindes beurteilen.

Detaillierter beschreibt die Verordnung über kinder- und jugendärztliche sowie -zahnärztliche Untersuchungen (Schulgesundheitspflege-Verordnung - SchulGesPflVO M-V) die Art und den Zeitpunkt sowie den Umfang der schulärztlichen Untersuchungen. Gemäß § 3 Abs. 1 SchulGesPflVO M-V muss jedes Kind vor der Einschulung an einer schulärztlichen Untersuchung teilnehmen. Die Einschulungsuntersuchung umfasst die Überprüfung des Impfstatus, die Prüfung des Hör- und Sehvermögens, eine Ganzkörperuntersuchung sowie eine grobneurologische Testung, um die Schulfähigkeit zu beurteilen. In den Testverfahren sind besonders die sprachlichen und motorischen

Entwicklungsbereiche sowie die Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder zu untersuchen (vgl. § 4 Abs. 1 SchulGesPflVO M-V).

3.2 Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit

Nachdem im zweiten Kapitel die unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen vom Konzept der Schulfähigkeit herausgearbeitet wurden, folgen nun die daraus resultierenden verschiedene Testverfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit.

Als erstes Verfahren sind die sogenannten traditionellen Schulreifetests zu nennen. Dieses Verfahren basiert auf der Schulreifetheorie von Kern, welcher daraufhin in den 1950er Jahren den Grundleistungstest entwickelte. Bei den Schulreifetests wird auf die Selektion von „schulunreifen“ Kindern abgezielt, um Schulversagen zu verhindern. Getestet wurde lediglich die visuelle Gliederungsfähigkeit. Da Kern in seiner Reifungstheorie davon ausging, dass alle Schulfähigkeitskriterien sich etwa zur selben Zeit ausbilden, wurde deshalb auch nur ein Kriterium getestet und von der Entwicklung diesen eines Merkmales auf die anderen Schulfähigkeitskriterien geschlossen. Da die Reifungstheorie von Kern kritisiert und für nicht angemessen erklärt wurde, entwickelten sich daraus weitere Tests (z. B. Duisburger Vor- und Einschulungstest). Diese weiterentwickelten Testverfahren zielen hauptsächlich nach wie vor auf Selektion ab. Allerdings wird nun nicht mehr ausschließlich ein Schulfähigkeitskriterium getestet, sondern verschiedene (meistens kognitive) Fähigkeiten, wie beispielsweise Konzentration oder Gedächtnisleistung. Die einzelnen kleinen Tests werden zu einem Gesamtwert addiert und das Ergebnis wird mit einer Normtabelle abgeglichen. Auf Grundlage der erreichten Punktzahl wird die Schulfähigkeit eines Kindes beurteilt. Die Beurteilungen lauten „schulreif“, „bedingt schulreif“ und „nicht schulreif“. Die hier vorgestellten traditionellen Schulreifetests werden seit längerem kritisiert, da Studien zeigen, dass die Zahl der Fehlentscheidungen durch traditionelle Testverfahren genauso hoch ist, als wenn überhaupt keine Testungen vorgenommen würden. Dementsprechend erweist sich das Erfassen eines einzigen Schulreifekriteriums als problematisch (vgl. Kammermeyer, 2014, S. 297f.).

Ein weiteres Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit ist das Kieler Einschulungsverfahren. Nach dem aktuell anerkannten ökosystemischen Konstrukt von Schulfähigkeit nach Nickel (1990), darf sich ein Testverfahren nicht ausschließlich einseitig am Kind orientieren. Stattdessen müssen alle Personen beteiligt werden – Kind, Eltern, pädagogische Fachkräfte und LehrerInnen. Das Kieler Einschulungsverfahren

basiert auf systematischen Beobachtungen in einem vorstrukturierten und kindgerechten Unterrichtsspiel. Viele umfassende Informationen werden zusätzlich zum Test durch beispielsweise Gespräche mit den Eltern oder pädagogischen Fachkräften gesammelt. Falls Einzeluntersuchungen vorliegen, werden diese ebenfalls berücksichtigt. Am Ende des Tests und der Gespräche entscheidet die durchführende Lehrkraft über die Schulfähigkeit des Kindes. Allgemein ist dieses Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit in der Praxis anerkannt. Der ökosystemische Blick auf das Kind wird als positiv eingeschätzt. Allerdings kommt es bei diesem Verfahren auf die Beurteilungskompetenz der Lehrkraft an. Kritisiert wird deshalb, dass die Einschulungsentscheidung sehr stark von der Sichtweise der Lehrkraft abhängt. Problematisch wird ebenfalls gesehen, dass klassische Gütekriterien keine Berücksichtigung finden, weshalb eine Überarbeitung des Kieler Einschulungsverfahrens sinnvoll wäre (vgl. Kammermeyer, 2014, S. 298f.).

Neben den formellen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit konzipierten Lehrkräfte, die diese Testungen ablehnten, informelle Testverfahren. Grundlage der informellen Verfahren sind die subjektiven Theorien der Lehrkräfte. Dies bedeutet, dass nur das getestet wird, was für die Lehrkräfte in Bezug auf die Schulfähigkeit bedeutsam erscheint. Aus den subjektiven Schulfähigkeitskriterien werden Aufgaben erstellt. Gültigkeit wird durch die Übereinstimmung mit anderen Lehrkräften hergestellt. Dieses Testverfahren wird neben der Feststellung von Kindern mit speziellem Förderbedarf, Zurückstellungen oder frühzeitigen Einschulungen, auch bei „Schnupperstunden“ als Screening-Instrument für alle Kinder genutzt. Das Ziel ist dabei neben der Erfassung der Schulfähigkeit, ebenso das Kennenlernen und Beobachten der Kinder vor der Einschulung. Bei informellen Verfahren wird kritisiert, dass Gütekriterien fehlen und die Gültigkeit des Verfahrens sich aus der Übereinstimmung der KollegInnen speist. Somit könnte die Objektivität durch die Subjektivität eingenommen werden (vgl. Kammermeyer, 2014, S. 299).

Ein weiteres Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit ist die subjekt- und handlungsorientierte Schuleintrittsdiagnostik nach Burgener-Woeffray (1996). In diesem Verfahren soll eine systemische Perspektive eingenommen und alle sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren berücksichtigt werden (SchülerIn, Schule, Ökologie und gesamtgesellschaftliche Situation). Die subjekt- und handlungsorientierten Schuleintrittsdiagnostik stützt sich auf die ökosystemische Perspektive von Nickel (1990). Damit soll die Schuleingangsdiagnostik nicht ausschließlich als

Individualdiagnostik betrachtet werden. Alle Beteiligten (Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte) nehmen an natürlichen Alltagssituationen des Kindes im Kindergarten teil und können so die Schulfähigkeit des Kindes beurteilen. Damit ist die Beurteilung der Schulfähigkeit Aufgabe aller Beteiligten und nicht einzelner ExpertInnen. Nach Burgener-Woeffray sollen nicht nur distale Schulfähigkeitskriterien getestet werden (z. B. Sprache oder Kognition), sondern auch proximale Schulfähigkeitskriterien, die an den Anfangsunterricht der Schule anknüpfen (z. B. Lesen, Rechtschreibung und Mathematik). Ziel der subjekt- und handlungsorientierten Schuleingangsdiagnostik ist es, ein allumfassendes Gesamtbild des Kindes und dessen Schulfähigkeit zu generieren. Allerdings wird die Objektivität des Verfahrens in Frage gestellt, da die Personen aus dem Umfeld des Kindes subjektiv auf das Kind schauen. ExpertInnen jedoch betrachten das Kind objektiv (vgl. exemplarisch Kammermeyer, 2014, S. 299).

Als letztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit ist noch die Diagnostik spezifischer Fähigkeiten zu nennen. Einen besonderen Stellenwert im zeitlichen Umfeld des Schuleintritts wird der Sprachdiagnostik beigemessen. So ist die Teilnahme an der Sprachdiagnostik in einigen Bundesländern sogar zur Pflicht für Vorschulkinder geworden. Des Weiteren wird die phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb durch beispielsweise das Bielefelder Screening (BISC) von Jansen et al. (1998) getestet. Auch spezifische Fähigkeiten im Bereich der Mathematik werden durch vielzählige Tests, wie beispielsweise dem Osnabrücker Test (OTZ) von Van Luit et al. (2001), diagnostiziert. Das Ziel der Diagnostik von spezifischen Fähigkeiten liegt demnach im Erfassen von Fähigkeiten im Bereich der Sprache und Mathematik. Nicht berücksichtigt wird hierbei die ökosystemische Perspektive nach Nickel (1990). Der ganzheitliche Blick auf das Kind ist nicht gegeben (vgl. Kammermeyer, 2014, S. 299f.).

3.3 Ablauf und Inhalt des Schuleingangstests in Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern (wie auch in einigen anderen Bundesländern) wurde sich geeinigt das in Nordrhein-Westfalen entwickelte „Sozialpädiatrische Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen“ (SOPESS)⁶ im gesamten Bundesland als Grundlage der Schuleingangsuntersuchung zu nutzen, um eine Vergleichbarkeit der kommunalen Gesundheitsämter zu gewährleisten. Die

⁶ Im Folgenden als SOPESS abgekürzt

durchführende Institution ist der Kinder- und Jugendärztliche Dienst. Der Erhebungszeitpunkt der Schuleingangsuntersuchung ist neun bis fünf Monate vor der Einschulung. Die Einzeluntersuchung findet überwiegend in Grundschulen statt, können aber vereinzelt auch in Kindergärten oder im örtlichen Gesundheitsamt erfolgen (vgl. Hanse- und Universitätsstadt Rostock, o. J.). SOPESS ist ein standardisiertes Testverfahren zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung in Bezug auf schulrelevante Fähigkeiten von 5- bis 6-jährigen Kindern. Auf Grundlage einer Anamneseerhebung, einer medizinischen Untersuchung und der Anwendung des SOPESS wird eine Gesamtpunktzahl errechnet, die mit den Worten „auffällig“, „grenzwertig“ oder „normal“ beurteilt wird. Das Testverfahren hat einen empfehlenden Charakter und zeigt Förderbedarfe auf. SOPESS testet die Körperkoordination, die Visuomotorik, die selektive Aufmerksamkeit, das Zahlen- und Mengenverständnis, die visuelle Wahrnehmung und das schlussfolgernde Denken, sowie die Sprachkompetenz und die auditive Informationsverarbeitung (vgl. Daseking et al., 2009).

Im Folgenden wird der Ablauf und Inhalt einer Schuleingangsuntersuchung mit dem SOPESS Verfahren beschrieben, wodurch die Schulfähigkeit eines Kindes festgestellt werden soll. Die bereits genannten gesetzlichen Richtlinien für die Einschulungsuntersuchungen in Mecklenburg-Vorpommern regeln den Ablauf und den Inhalt der Untersuchungen sowie die statistische Erfassung der Untersuchungsergebnisse.

Das Vorschulkind kommt mit seinen Eltern zum vereinbarten Termin zur Schuleingangsuntersuchung. Mitzubringen sind der Impfausweis, das Vorsorgeheft und der ausgefüllte Anamnesebogen des Kindes (siehe Anhang 1), um sich ein umfassendes Bild vom Kind zu machen (vgl. Oldenhage et al., 2009, S. 641). Den ersten Teil der Schuleingangsuntersuchung wird von einer Assistenzkraft durchgeführt. Diese nimmt die mitgebrachten Unterlagen entgegen und beginnt mit der Entwicklungsüberprüfung. Die Eltern befinden sich während der gesamten Untersuchung mit dem Kind im selben Raum. Begonnen wird mit einem Hör- und Sehtest. Das Hörvermögen wird mit Hilfe eines Audiometers geprüft. Das Kind setzt Kopfhörer auf und bekommt einseitig Töne vorgespielt. Es zeigt der Assistenzkraft von welcher Richtung der Ton gehört wird. Bei dem Sehtest wird die Sehschärfe mittels eines Sehtestgerätes ermittelt und anschließend folgt ein Rot-Grün-Sehtest durch Verwendung der Ishara-Tafeln. Nach den Hör- und Sehtests folgt das Erfassen der Größe, des Gewichts und des Blutdrucks. Danach zeichnet das Kind geometrische Formen nach einer Vorlage, um die Visuomotorik zu prüfen. Es folgt eine Durchstreichaufgabe zur Erfassung der selektiven Aufmerksamkeit.

Anschließend wird das Zahlen- und Mengenvorwissen durch Zählen, Simultanerfassung und Mengenvergleich getestet (vgl. Petermann et al., 2009).

Dann schließt sich der zweite Teil der Untersuchung durch einen Schularzt bzw. einer Schulärztin an. Dieser bzw. diese testet die Sprache im Hinblick auf Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Satzbau, beurteilt dann Grob- und Feinmotorik sowie Koordination und erfasst schließlich Aufgabenverständnis, Merkfähigkeit und Kognition in Bezug auf schulrelevante Fähigkeiten. Auch hier wird zuerst eine weitere Aufgabe im Bereich der Visuomotorik durchgeführt. Das Kind ergänzt vorgegebene Formen. Zum Testen der Sprache werden dem Kind Fantasiewörter vorgesprochen, welche das Kind nachsprechen soll. Außerdem sollen Sätze mit Präpositionen und Wörter im Plural gebildet werden. Dabei wird ebenfalls auf die Artikulation geachtet. Die Körperkoordination wird getestet durch Gehen auf den Zehen und Fersen, mit geschlossenen Beinen nach links und rechts springen und auf einem Bein stehen. Es folgt das Erfassen der visuellen Wahrnehmung und des Schlussfolgerns durch Aufgaben, bei denen Gleiches erkannt sowie Klassifikationen und Analogien gebildet werden müssen (vgl. ebd.). Zuletzt folgt eine körperliche Diagnostik. Der Körper wird abgetastet und in Mund, Ohren und Augen wird geschaut. Während des gesamten Untersuchungszeitraums wird die psycho-emotionale Entwicklung des Kindes beobachtet und später eingeschätzt. Wichtig ist außerdem, inwiefern sich das Kind auf die einzelnen Aufgaben einlässt und konzentriert bleibt.

Abschließend wird mit den Eltern über die Auswertung der Testungen der schulärztlichen Untersuchung gesprochen. Anhand der errechneten Gesamtpunktzahl wird eine Schulempfehlung ausgesprochen. Gegebenenfalls werden die Eltern noch über Fördermaßnahmen beraten. Die gesamte Schuleingangsuntersuchung dauert in etwa 45 bis 60 Minuten (vgl. Oldenhage et al., 2009).

3.4 Zurückstellung

In diesem Abschnitt werden die Zurückstellungen bzw. nicht fristgerechten Einschulungen thematisiert. Der Stichtag für die Einschulung liegt in den verschiedenen Bundesländern zwischen dem 30. Juni und dem 30. September. Bisher konnten schulpflichtige Kinder für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden, wenn ungenügende Schulfähigkeiten vorhanden waren, die keinen Erfolg in der Schule versprachen. Die Möglichkeit der Zurückstellung besteht in Deutschland prinzipiell weiterhin. Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich in ihren Verfahren für eine

Zurückstellung. Ob ein Kind verspätet eingeschult wird, hängt in starkem Maße von den Beurteilungen der Schulleitung und des Arztes bzw. der Ärztin von der Schuleingangsuntersuchung ab. Je nachdem wie sie die Schulfähigkeit des Kindes einschätzen, kommt das Kind fristgerecht oder verspätet in die Schule. Die Eltern des Kindes werden ebenfalls in die Entscheidung mit einbezogen (vgl. Schraml, 2018).

In Mecklenburg-Vorpommern können schulpflichtige Kinder auf Antrag ihrer Eltern vom Schulbesuch ein Jahr zurückgestellt werden, wenn erhebliche gesundheitliche Gründe einen erfolgreichen Schulbesuch verhindern könnten. Der Antrag wird von der Schulleitung unter der Berücksichtigung der Schuleingangsdiagnostik getroffen (vgl. §43 Abs. 2 SchulG M-V). Wenn der Antrag bewilligt wird, gilt das Kind als verspätet eingeschult und besucht ein weiteres Jahr den Kindergarten. Somit hat das Ergebnis der Schuleingangsuntersuchung einen großen Einfluss auf eine fristgerechte oder verspätete Einschulung des Kindes. Laut Bundesstatistik (2020) wurden zum Schuljahr 2019/2020 in Mecklenburg-Vorpommern 1018 Kinder verspätet eingeschult (siehe Abbildung 2). Dem entsprechen 7,33%. Davon sind fast zwei Drittel Jungen (648 Jungen und 370 Mädchen) (vgl. ebd.).

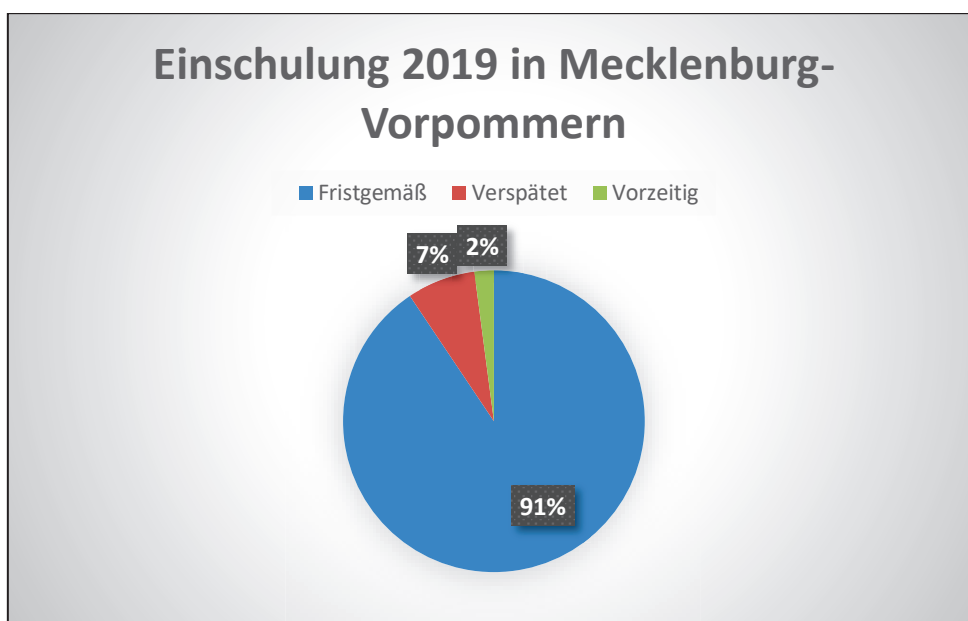


Abbildung 2: Einschulung 2019 in Mecklenburg-Vorpommern (Statistisches Bundesamt, 2020; eigene Darstellung)

Tabelle 2 zeigt, dass in den letzten Jahren die Zahlen der verspäteten Einschulungen in Mecklenburg-Vorpommern stetig gestiegen sind. 2009 lag die Anzahl bei 659 Kindern, 2013 bei 794 Kindern und 2017 bei 1.062 Kindern, die verspätet eingeschult wurden. Auffällig ist, dass die Anzahl der Jungen immer höher ist als die der Mädchen (vgl. ebd.).

Schulart/Art der Einschulung/Geschlecht		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Zusammen	z	12 581	12 890	12 459	12 304	12 713	12 499	12 334	12 521	13 239	13 656	13 927	14 076	13 789	13 890
	m	6 373	6 728	6 365	6 326	6 486	6 360	6 253	6 398	6 761	6 964	7 082	7 206	7 107	7 199
	w	6 208	6 162	6 094	5 978	6 227	6 139	6 081	6 123	6 478	6 692	6 845	6 870	6 682	6 691
vorzeitig	z	385	356	400	400	359	315	312	322	303	296	316	266	239	288
	m	140	131	178	144	144	117	113	110	108	121	124	98	82	98
	w	245	225	222	256	215	198	199	212	195	175	192	168	157	190
fristgemäß	z	11 199	11 603	11 173	11 162	11 539	11 365	11 141	11 286	11 975	12 381	12 555	12 748	12 549	12 584
	m	5 620	6 030	5 633	5 700	5 817	5 709	5 605	5 667	6 043	6 232	6 304	6 438	6 380	6 453
	w	5 579	5 573	5 540	5 462	5 722	5 656	5 536	5 619	5 932	6 149	6 251	6 310	6 169	6 131
verspätet	z	874	812	765	656	716	719	770	794	832	979	1 056	1 062	1 001	1 018
	m	531	499	481	425	459	471	470	537	527	611	654	670	645	648
	w	343	313	284	231	257	248	300	257	305	368	402	392	356	370

z= zusammen

m = männlich

w = weiblich

Tabelle 2: Einschulung zum Schuljahr 2019/2020 in Mecklenburg-Vorpommern (Statistisches Bundesamt, 2020)

Das Statistische Bundesamt (2020) zeigt, dass in ganz Deutschland im Jahr 2019 insgesamt 733.443 Kinder eingeschult wurden. Davon sind 55.653 Kinder verspätet in die Schule aufgenommen worden. Dies entspricht einem Prozentsatz von 7,59%. In Tabelle 3 und Abbildung 3 wird dargestellt, dass sich auch in den Jahren zuvor die Zahlen ungefähr im selben Bereich befinden. Im Jahr 2009 waren es 6,65%, etwas später 2013 lag der Wert bei 6,82% und 2017 wurden ebenfalls 7,59% aller Kinder verspätet eingeschult. Wiederrum sind jedes Jahr mehr Jungen als Mädchen betroffen. Die Bundesstatistiken weisen somit geschlechtsspezifische Unterschiede und eine stabile bis wachsende Anzahl an zurückgestellten Kindern auf (vgl. ebd.).

Schulart/Art der Einschulung/Geschlecht		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Insgesamt	i	793 099	772 725	735 316	726 384	707 458	711 040	687 795	689 736	710 834	704 125	720 733	725 257	728 334	733 443
	m	408 918	398 784	378 522	374 087	364 664	365 843	353 700	355 311	365 108	361 952	370 560	372 661	374 094	377 226
	w	384 181	373 941	356 794	352 297	342 794	345 197	334 095	334 425	345 726	342 173	350 173	352 596	354 243	356 217
vorzeitig	z	56 477	47 582	39 432	34 268	31 895	27 287	21 288	19 994	18 776	18 951	18 975	17 934	19 065	18 060
	m	23 043	19 484	16 044	13 871	12 849	11 059	8 334	7 714	7 342	7 546	7 624	7 187	7 911	7 497
	w	33 434	28 098	23 388	20 397	19 046	16 228	12 954	12 280	11 434	11 405	11 351	10 747	11 154	10 563
fristgemäß	z	691 312	676 810	645 962	635 624	617 787	635 433	615 707	617 455	637 474	632 230	645 647	651 854	656 178	659 376
	m	357 021	348 796	330 781	324 976	316 015	324 143	312 958	314 392	323 166	321 399	328 131	330 946	332 916	334 620
	w	334 291	328 014	315 181	310 648	301 772	311 290	302 749	303 063	314 308	310 831	317 516	320 908	323 262	324 756
verspätet	z	38 361	42 425	44 034	48 332	52 727	42 556	45 522	47 052	48 822	52 614	55 718	55 011	52 767	55 653
	m	24 502	26 901	27 957	30 367	32 620	27 014	29 080	29 922	30 895	32 814	34 579	34 272	33 075	34 920
	w	13 859	15 524	16 077	17 965	20 107	15 542	16 442	17 130	17 927	19 800	21 139	20 739	19 692	20 736

z= zusammen

m = männlich

w = weiblich

Tabelle 3: Einschulung zum Schuljahr 2019/2020 in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2020)

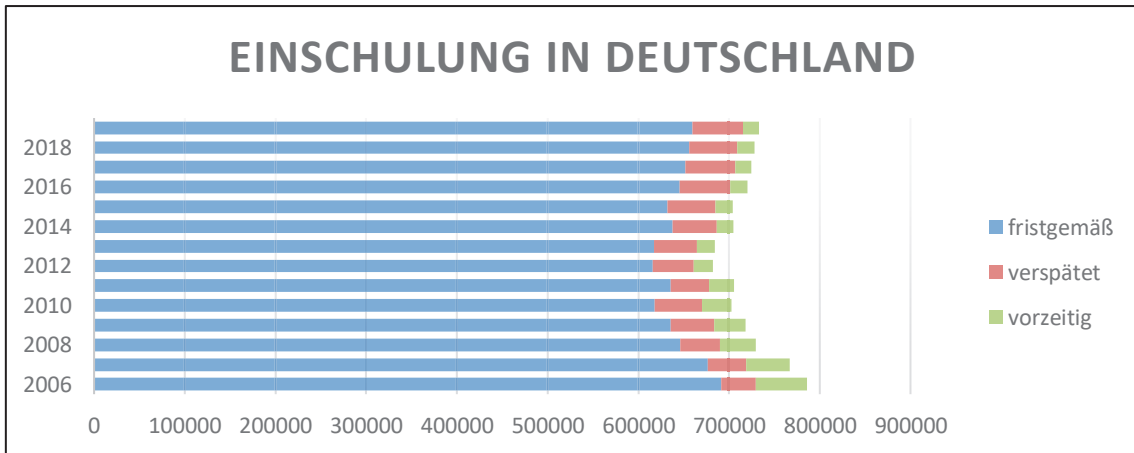


Abbildung 3: Einschulung 2019 in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020; eigene Darstellung)

Auffällig ist die große Varianz der einzelnen Bundesländer in Bezug auf nicht fristgerechte Einschulungen. Abbildung 4 zeigt, dass im Jahr 2019 in Brandenburg 17,38% der Kinder verspätet eingeschult wurden, hingegen waren in Nordrhein-Westfalen gerade einmal 1,01% aller Einschulungen nicht fristgerecht (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020).

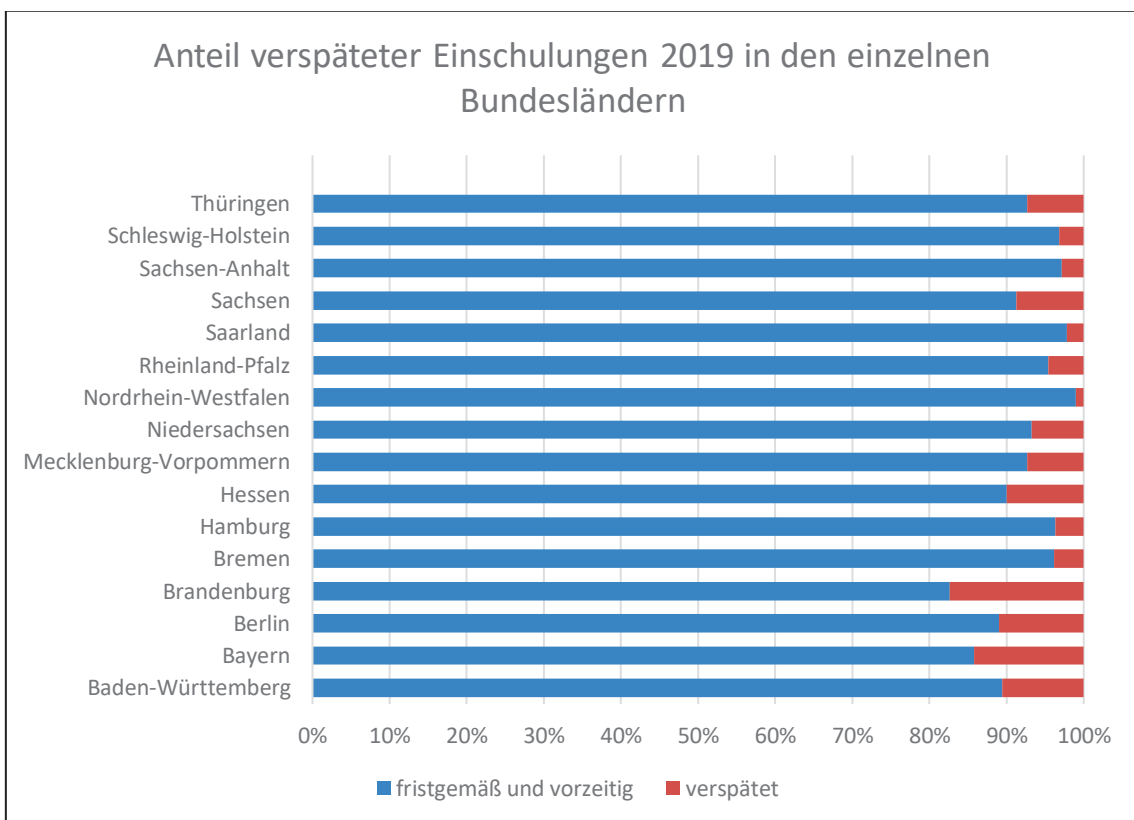


Abbildung 4: Anteil verspäteter Einschulungen nach Bundesländern zum Schuljahr 2019/2020 (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020; eigene Darstellung)

Untersuchungen zeigen unterschiedliche Gründe für eine Zurückstellung eines nicht schulfähigen Kindes. Genannt werden allgemeine Entwicklungsrückstände im Bereich der Intelligenz, Kognition, Sprache, Lernbereitschaft sowie ungenügende körperliche und sozial-emotionale Entwicklungsstadien. Die Herkunft aus einer sozial benachteiligten Familie oder fehlendes häusliches Anregungsniveau stellen weitere Ursachen für Zurückstellungen von Kindern dar. Außerdem haben Eltern oftmals den Wunsch ihr Kind ein Jahr länger im Kindergarten zu lassen, da sie sich dadurch eine erfolgreichere Schullaufbahn für ihr Kind erhoffen. Hier zeigt sich auch heute noch der Gedanke der Schulreife und die Chancenungleichheit in Bezug auf die Herkunft. Die unterschiedlichen Anzahlen an verspäteten Einschulungen in den einzelnen Bundesländern, weisen auf die jeweiligen schulischen Bedingungen seitens der Grundschule hin, wie beispielsweise Einstellungen der Lehrkräfte, deren Schulfähigkeitstheorien und den Einsatz von Schulfähigkeitstests. Das bedeutet, dass die Gründe einer Zurückstellung nicht nur am Kind liegen, sondern ebenfalls an der aufnehmenden Institution (vgl. Rossbach, 2001, S. 163f.).

Nun stellt sich die Frage, inwiefern Rückstellungen förderlich oder eher hinderlich sind. Untersuchungen von Bellenberg (1999) gehen dieser Frage nach. In Nordrhein-Westfalen wurden 2.400 SchülerInnen aus der 10. und 13. Jahrgangsstufe zu ihren Schullaufbahnen befragt. Somit konnten die Bildungsverläufe rekonstruiert werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass eine verspätete Einschulung im späteren Schulverlauf vor Klassenwiederholungen vorbeugen kann. Allerdings ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass zurückgestellte Kinder einen niedrigeren Schulabschluss erreichen. Eine weitere Untersuchung in Hamburg von ungefähr 11.000 SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe kommen zum gleichen Ergebnis. Auch hier wurde herausgefunden, dass zurückgestellte Kinder weniger Klassenwiederholungen (6%) aufzeigen als der allgemeine Durchschnitt (7,5%) (vgl. Rossbach, 2001, S. 166). Das deutsche PISA-Konsortium stellte fest, dass die durch die Zurückstellungen und Klassenwiederholungen erhofften Leistungssteigerungen in den meisten Fällen nicht eintreten (Deutsches PISA-Konsortium, 2002, S. 206).

In Nordrhein-Westfalen wurde Ende der 70er Jahre eine Studie auf Basis der amtlichen Schulstatistik erhoben. Es zeigten sich positive Auswirkungen auf die Schullaufbahn von verspätet eingeschulerten Kindern, jedoch mit der Bedingung einer Förderung im (Schul-)Kindergarten. Es wurde herausgefunden, dass zurückgestellte und dann geförderte Kinder nach der Einschulung eine ähnliche Schulkarriere durchliefen,

wie fristgerecht eingeschulte Kinder. Ohne Förderung zeigte sich die Zurückstellung hingegen als unzweckmäßig (vgl. Rossbach, 2001, S. 167f.). Hier zeigt sich die hohe Relevanz der individuellen pädagogischen Förderung von Kindern.

Aus den dargestellten Untersuchungen lässt sich feststellen, dass eine verspätete Einschulung nicht allgemein zu einer erfolgreicher Schullaufbahn führt. Eine Zurückstellung mit anschließender individueller Förderung kann für einige Kinder hilfreich sein. Wenn das zusätzliche Kindergartenjahr allerdings nicht zum Fördern genutzt wird, sondern es eher ein Jahr des Wartens wird, zeigen sich negative Auswirkungen in der Schulkarriere. Die aktuell hohen Zahlen an verspäteten Einschulungen in Deutschland zeigen das Ausmaß an Selektion schon zum Schulbeginn. Eine Notwendigkeit für eine Veränderung des Schulanfangs zeichnet sich durch die Bundesstatistik sowie durch die vorgestellten Untersuchungen ab.

3.5 Möglichkeiten und Grenzen entwicklungspsychologischer Prognosen

Aus der Schuleingangsdiagnostik resultieren entwicklungspsychologische Prognosen. Auf Grundlage der verschiedenen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit werden Vorhersagen über den zukünftigen Schulerfolg getroffen. Diese sind entscheidend für den Zeitpunkt des Schulstarts eines Kindes. Dieser Abschnitt befasst sich mit den Möglichkeiten sowie Grenzen von entwicklungspsychologischen Prognosen in Bezug auf die Schuleingangsuntersuchung.

Zunächst soll die Perspektive der Möglichkeiten bzw. Vorteile betrachtet werden. Bei der Erhebung von Schulfähigkeitstests wird der aktuelle Entwicklungsstand eines Kindes festgestellt. Aufgrund dessen können auf voraussichtliche Leistungen geschlossen werden (vgl. Petermann & Macha, 2005). Mit diagnostischen Verfahren wird weniger das Konstrukt der Schulfähigkeit gemessen, sondern die einzelnen Bereiche, die im Schulalltag von Bedeutung sind (Fähigkeiten für den Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen sowie im sozial-emotionalen Bereich). Zahlreiche Längsschnittstudien kamen zu dem Ergebnis, dass entwicklungspsychologische Prognosen präziser sind, wenn Vorläuferfähigkeiten als Prädiktoren für den Schulbesuch gemessen werden. Zu den Prädiktoren können kognitive Lernvoraussetzungen, Wahrnehmungsfähigkeiten, Vorwissen sowie Gedächtnis gehören (vgl. Hasselhorn et al., 2008). Mittlerweile kann davon ausgegangen werden, dass die Schulfähigkeit bereits im Kindergarten festgestellt werden kann. Ergebnisse von fundierten Studien zeigen, dass sich durch die Erhebung des kognitiven Entwicklungsstandes die mathematischen und schriftsprachlichen

Kompetenzen im Vorschulalter vorhersagen lassen (vgl. Krajewski et al., 2008). In einer Hannoverschen Grundschulstudie fanden Tiedemann und Billmann-Mahecha (2004) heraus, dass der individuelle Schulerfolg von den kognitiven Fähigkeiten gesteuert wird. Der Schulerfolg ist noch größer, wenn die MitschülerInnen ebenfalls über sehr gute kognitive Fähigkeiten verfügen (vgl. ebd.). Laut Schneider und Stefanek (2004) bilden sich Unterschiede in kognitive Fähigkeiten schon früh aus und bleiben vergleichsweise beständig (vgl. ebd.). Rindermann (2006) stellt in seinen Ergebnissen heraus, dass die allgemeine Intelligenz das Lernen und somit auch die Schulfähigkeit fördert (vgl. ebd.).

Ein weiterer Vorteil der entwicklungspsychologischen Prognosen ist die Erhebung von Bedarfen an Präventions- und Behandlungsmaßnahmen. Ebenso dienen diese Daten der Gesundheitsberichtserstattung.

Neben den beschriebenen Möglichkeiten bringen entwicklungspsychologische Prognosen dennoch ein hohes Irrtumsrisiko mit sich. Denn die individuellen Einflussfaktoren können oft nicht ausreichend vorhergesehen werden, welche die Entwicklung des Kindes beeinflussen können (vgl. Montada, 2002). Diese Einflussfaktoren können beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale, Lernbereitschaft, Interessen und Einstellungen, individuelle Zukunftsaussichten, Aspekte des Selbstkonzeptes, aber auch Ängste sein. Neben den direkten Einflussfaktoren gibt es noch individuelle und soziale Bedingungsfaktoren, wie beispielsweise familiäre Erziehungseinstellungen und das schulische sowie das familiäre Erziehungs- und Klassenklima. Diese verschiedenen Faktoren befinden sich mit der Schulfähigkeit in einem kausalen bzw. korrelativen Zusammenhang (vgl. Heller, 1998). Mit Prognosen lassen sich nur begrenzt Wechselwirkungen und Rückkopplungsprozesse anhand von statistischen Erklärungsansätzen prüfen (vgl. Sauer & Gamsjäger, 1996). Anzumerken ist ebenfalls, dass Schulleistungsprognosen nie vollständig sein können, da nicht alle relevanten Ebenen differenziert genug erfasst werden können. Dazu kommt, dass sich einige Einflussfaktoren im Laufe der Zeit verändern oder sogar erst hinzukommen (vgl. ebd.). Die Ausprägung der Schulfähigkeit ist bei jedem Kind individuell. Die Beurteilung ist abhängig von der Häufigkeit und der Intensität der gezeigten Kompetenzen (vgl. Krenz, 2007, S. 80ff.). So weist Blair (2002) darauf hin, dass nicht nur der individuelle Entwicklungsstand eines Kindes untersucht werden muss, sondern ebenfalls dessen Umfeld berücksichtigt werden sollte, welches sich auf die Schulfähigkeit auswirkt (vgl. ebd.). Eine differenzierte Prognose über die Schulfähigkeit eines Kindes ist also nur möglich, wenn alle Teilkomponenten nach Nickel (1990) einbezogen werden – SchülerIn,

Schule, Ökologie und gesamtgesellschaftliche Situation – welche sich wechselseitig beeinflussen und sich auf das Kind auswirken. Aktuell beziehen sich schulische Prognosen allerdings überwiegend allein auf das Kind und weniger auf das System Schule. Dieses Verständnis von Schulfähigkeit schließt die aktuellen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit deutlich aus. In einer maximal 60-minütigen Testsituation, durchgeführt von einer fremden Person, können nicht alle Merkmale und ihre Ausprägung in Bezug auf die schulischen Voraussetzungen allumfassend beurteilt werden. Außerdem finden durch die Schulleistungsprognosen Kategorisierungen der Kinder und somit Etikettierungen statt. Es wird eine Etikettierung am Leistungspotenzial der Kinder vor(weg)genommen (vgl. Solga & Dombrowski, 2012, S. 65). Des Weiteren sind aufgrund des föderalen Systems eine ungleiche Vorgehensweise in den Schuluntersuchungen festzustellen. Nicht alle Verfahren zur Feststellung sind standardisiert. Selbst in den Bundesländern, die standardisierte Verfahren nutzen, ist die Umsetzung und Durchführung unterschiedlich gestaltet (vgl. Kelle, 2011).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass nur durch eine differenzierte und allumfassende Schuleingangsdiagnostik mit Berücksichtigung des ökosystemischen Kontextes schulische Förderbedarfe festgestellt werden können. Relevante Vorläuferfähigkeiten haben erwiesenermaßen eine hohe prognostische Validität. Um schulische Lernstörungen präventiv entgegenzuwirken, sollten diese Vorläuferfähigkeiten vor dem Übergang in die Schule erhoben werden. Entwicklungspsychologische Prognosen sind immer situativ, subjektiv und damit relativ geprägt. Daher sollten „diagnostische Informationen nicht eine Entscheidung selbst bieten, sondern lediglich zur Begründung einer Entscheidung dienen“ (Kammermeyer, 2001b, S. 141).

4 Perspektiven: Vom Selektions- zum Förderprinzip

Aus den vorherigen Kapiteln zeigt sich, dass die aktuellen Vorgehensweisen zur Feststellung der Schulfähigkeit nicht mehr angemessen sind. Deshalb thematisiert dieses Kapitel die Perspektiven, um weg von der Selektion hin zur Förderung aller Kinder zu gelangen. Dabei wird exemplarisch auf vier Aspekte eingegangen. Zuerst soll es um die Schulvorbereitung seitens des Kindergartens gehen. Der Schwerpunkt liegt hier auf der alltäglichen Förderung der Vorläuferfähigkeiten im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich. Der zweite Aspekt befasst sich mit dem Gedanken der Schule für alle Kinder. Um weg vom Selektionsprinzip zu kommen, muss die inklusive

Gesellschaft anerkannt werden. Im dritten Abschnitt wird sich dann mit der Kooperation von Kindergarten, Grundschule und Eltern befasst. Denn nur durch eine Zusammenarbeit aller Beteiligten können anschlussfähige Bildungsprozesse gestaltet werden. Zuletzt wird der Einbezug von pädagogischen Fachkräften thematisiert. Statt einer Schuleingangsdiagnostik könnten die Beobachtungen und Dokumentationen von pädagogischen Fachkräften für eine Entwicklungsdiagnostik genutzt werden.

4.1 Schulvorbereitung

Das Konzept der Schulfähigkeit bedarf ein flexibles Verständnis. Denn Schulfähigkeit ist nicht statisch oder an ein bestimmtes Alter geknüpft. Vielmehr ist es ein dynamischer Prozess, welcher von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet werden muss. Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, fängt Lernen nicht erst in der Schule an, sondern beginnt mit der Geburt. Deshalb sind für die Schulvorbereitung auch keine extra Vorschulgruppen nötig, da Lernen einen lebenslangen Bildungsprozess darstellt. Bildung ist Lernen im Kontext und immer die eigene Tätigkeit des Kindes. Das Umfeld des Kindes, wie beispielsweise die Familie und der Kindergarten, beeinflussen die Entwicklung der Schulfähigkeit. Dieses Zusammenspiel vom Kind und seinem Umfeld kann als Konzept der Ko-Konstruktion bezeichnet werden. Somit ist die Interaktion mit den Eltern und pädagogischen Fachkräften von großer Bedeutung, damit das Kind in seinen Bildungsprozessen angeregt wird (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2017, S. 113).

Zur Anregung der Lernprozesse ist eine Förderung im Kindergarten fundamental. Zunächst ist die Aufgabe frühkindlicher Bildung die individuelle Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt zu ermöglichen. Erst dann können Kinder einen Nutzen aus Instruktionen und Erfahrungen anderer ziehen (vgl. Schäfer, 2005). Obwohl es nicht die Aufgabe von den pädagogischen Fachkräften ist, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, sondern vielmehr auf das gesamte Leben, so zeigt sich die Bedeutung von Vorläuferfähigkeiten für den zukünftigen Schulerfolg. Ebenso wichtig ist die Einbeziehung der Eltern. Da die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen der Kinder sind, sollte die Elternarbeit berücksichtigt werden (vgl. Roth, 2010).

Durch eine frühe Bildungsförderung von Vorläuferfähigkeiten kann Kindern ein chancengerechterer Schulstart ermöglicht werden. Vorläuferfähigkeiten sind die Voraussetzung, um anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten zu können. Mit Vorläuferfähigkeiten sind Vorerfahrungen gemeint, die für den Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen nötig sind. Bevor Kinder lesen lernen, müssen sie zunächst einige

Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache erwerben, wie beispielsweise die Verbo-Senso-Motorik und die phonologische Bewusstheit. Diese werden deshalb als Vorläuferfähigkeiten bezeichnet, weil ihre Ausprägung im frühen Kindesalter Einfluss auf die Entwicklung der späteren Lese- und Schreibfähigkeiten hat. Im Bereich der Mathematik ist ein mengen- und zahlenbezogenes Vorwissen signifikant. Beeinträchtigungen in den Vorläuferfähigkeiten können schulische Lernstörungen verursachen (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2017, S. 108f.).

4.1.1 Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache

Wenn ein Kind mit dem Lesen und Schreiben beginnt, muss es bereits über Vorläuferfähigkeiten verfügen, damit dieser Lernvorgang möglichst gut gelingt. Wesentliche phonologische Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb sind die phonologische Bewusstheit, die Benennungsgeschwindigkeit und das phonologische Arbeitsgedächtnis. Studien zeigen, dass Defizite in den phonologischen Vorläuferfähigkeiten maßgeblich an der Entstehung einer Lese-Rechtschreibstörung beteiligt sind. Die Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit sowie die Rechtschreibleistung werden von den phonologischen Vorläuferfähigkeiten grundlegend beeinflusst (vgl. von Goldammer et al., 2011).

Bei der phonologischen Bewusstheit handelt es sich einerseits um das Erfassen größerer sprachlicher Einheiten. Beispielsweise kann dies durch die Fähigkeit Wörter in Silben zu zerlegen oder Reime zu erkennen, beobachtet werden. Andererseits geht es um das Erfassen einzelner Laute. Zum Beispiel kann überprüft werden, ob ein Kind erkennt, mit welchem Laut ein Wort anfängt oder endet. Eine weitere phonologische Vorläuferfähigkeit ist die Benennungsgeschwindigkeit. Hierbei geht es um die Geschwindigkeit des Zugriffs auf das Langzeitgedächtnis. Konkret bedeutet das, wie schnell ein Kind etwas benennen kann auf Grundlage des Langzeitgedächtnisses. Das phonologische Arbeitsgedächtnis wiederum bezieht sich auf das Kurzzeitgedächtnis. Hierbei handelt es sich um das Merken von klanglichen Informationen im Kurzzeitgedächtnis. Weitere wichtige Vorläuferfähigkeiten im Schriftspracherwerb sind ein ausreichender Wortschatz sowie grammatische Fähigkeiten (vgl. Herrmann, 2016).

Um schulischen Lese-Rechtschreibstörungen vorzubeugen, sollte eine Förderung dieser phonologischen Vorläuferfähigkeiten bereits im Kindergarten beginnen. Da Kinder Sprache „durch Nachahmung und Verstärkung, intuitiv und unbewusst, ganzheitlich, in Interaktion und konkreter Handlung [erwerben]“, sollte die

Sprachbildung und -förderung alltagsintegriert stattfinden (Buchwald, 2014, S.7). Drei einander ergänzende wesentliche Fördermöglichkeiten sind die spezifische Förderung der phonologischen Bewusstheit, sogenannte Literacy Center und das dialogische Lesen.

Die phonologische Bewusstheit kann alltagsintegriert und/oder durch spezielle Förderprogramme gefördert werden. Im Kindergartenalltag lassen sich Reim-, Rhythmus-, Silben-, Anlaut- und Phonemangebote spielerisch integrieren. Bei den speziellen Förderprogrammen handelt es sich um eine instruktionsgemäße, strukturierte Durchführung von kleinen Übungseinheiten, wie beispielsweise Lauschspiele, Reime, Spiele zum Zerlegen von Sätzen und Wörtern sowie Einheiten zu Silben. Die bekanntesten Förderprogramme in Bezug auf die phonologische Bewusstheit sind die Würzburger Trainingsprogramme „Hören, Lauschen und Lernen I und II“ sowie das Programm „Lobo vom Globo“ (vgl. Herrmann, 2016). Studien zeigen, dass beide Formen der Förderung positive Kurzzeit- und Langzeitwirkungen auf die phonologische Bewusstheit der Kinder haben (vgl. Geyer et al., 2015).

Eine weitere alltagsintegrierte Förderungsmöglichkeit bietet das Literacy Center. Dabei wird den Kindern für ihre Rollenspiele schriftsprachliches Material bereitgestellt. Durch beispielsweise beschriftete Schilder, Schreibmaterialien, Einkaufszettel oder ähnliches soll die Neugier und das Interesse am Lesen und Schreiben bei den Kindern geweckt werden. Schriftsprachliche Aktivitäten werden erkundet sowie nachgespielt. Jedoch soll dies nicht auf verfrühtes Lesen- oder Schreibenlernen abzielen. Stattdessen fördert das Literacy Center den Anteil schriftbezogener Aktivitäten im Alltag, was laut Studien positive Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit der Kinder zeigt. Die Ergebnisse einer Studie, die die Effekte eines Förderprogrammes der phonologischen Bewusstheit und die des Literacy Centers verglichen hat, zeigen stärkere Wirkungen auf die Kinder bei der alltagsintegrierten Verwendung von phonologisch angereicherten Spielumgebungen (vgl. Kammermeyer & Molitor, 2005).

Zuletzt ist das dialogische Lesen als Förderung des Sprachverständnisses, des Wortschatzes und der Sprachflüssigkeit zu nennen. Während des Vorlesens werden offene und ergänzende Fragen zur Anregung der Weitererzählung einer Geschichte oder zum Vervollständigen von Sätzen gestellt. Ebenfalls werden auf Aussagen des Kindes in Form von Wiederholungen oder Erweiterungen reagiert. Zahlreiche Studien belegen den positiven Effekt der Erweiterung des Wortschatzes und des Verständnisses grammatischer Strukturen. Die positive Wirkung des dialogischen Lesens zeigt sich besonders in der Individualförderung, sowie bei regelmäßigem Lesen (vgl. Kraus, 2005).

Somit lässt sich sagen, dass im Elementarbereich bereits wirksame alltagsintegrierte, wie auch spezifische Förderprogramme angewandt werden können, um die Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb zu unterstützen. Die individuelle Förderung der Vorläuferfähigkeiten beginnt bereits im Kindergarten. So kann präventiv gegen schulische Lernstörungen im Bereich der Schriftsprache gewirkt und anschlussfähige Bildungsprozesse gestaltet werden.

4.1.2 Vorläuferfähigkeiten der Mathematik

Neben dem Schriftspracherwerb gehört ebenfalls das Rechnen zu den Lernprozessen, die vor dem Schuleintritt beginnen. Der Grundbaustein wird im alltäglichen Umgang mit Mengen und Zahlen gelegt. Denn auch im Bereich des mathematischen Denkens können bereits im Kindergarten erworbene Fähigkeiten den späteren Schulerfolg mitbestimmen. Für den mathematischen Bereich sind das mengen- und zahlenbezogene Vorwissen die zentralen Vorläuferfähigkeiten. Studien zeigen, dass Defizite im Bereich der mathematischen Vorläuferfähigkeiten maßgeblich an der Entstehung von späteren Rechenschwächen beteiligt sind (vgl. exemplarisch Krajewski, 2003).

Die Vorläuferfähigkeit im Bereich des Mengenvorwissens besteht aus dem Erwerb der Kompetenzen Klassifikation, Seriation, Mengenvergleich und Simultanerfassung. Bei der Klassifikation lernt das Kind Gegenstände nach beispielsweise Formen oder Farben zu sortieren. Seriation meint das Legen von Mustern, wie zum Beispiel Vierecke, Kreise oder Dreiecke. Die Fähigkeit Anzahlen von Dingen zu vergleichen, wird mit der Kompetenz des Mengenvergleichs erworben. Die Simultanerfassung beschreibt das Erfassen von Mengen, ohne zu zählen. Die zweite wichtige mathematische Vorläuferfähigkeit ist das Zahlenvorwissen. Hierzu gehören die Zählfertigkeit, das arabische Zahlenwissen und die Rechenfertigkeiten. Bei der Zählfertigkeit erwirbt das Kind die Kompetenz vorwärts, rückwärts und weiter zu zählen. Zu der Kompetenz des arabischen Zahlenwissens gehört, Zahlen erkennen und benennen zu können. Bei der Rechenfertigkeit handelt es sich um kleine Textaufgaben mit Material aus dem Alltag. Exemplarisch könnte eine Frage lauten: Das erste Kind legt drei Stifte auf den Tisch. Das zweite Kind legt noch einen Stift dazu. Wie viele Stifte liegen jetzt insgesamt auf dem Tisch? (vgl. ebd.).

Studien belegen, dass eine mathematische Förderung im Elementarbereich positive Lang- und Kurzeffekte auf den Erwerb von mathematischen Kompetenzen hat (vgl. exemplarisch Schneider et al., 2013, S. 91). Dementsprechend sollte eine Förderung

dieser mathematischen Vorläuferfähigkeiten bereits im Kindergarten beginnen, um schulischen Rechenstörungen rechtzeitig vorzubeugen. Auch im Bereich der mathematischen Vorläuferfähigkeiten soll es nicht um das Erlernen von schulischen Inhalten, wie das Rechnen gehen. Vielmehr sollen Kinder sich eingeladen fühlen, die Welt der Mathematik eigenständig zu entdecken und erste spielerische Erfahrungen damit im Alltag zu sammeln. Das Ziel bei der Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten ist deshalb, allen Kindern von Anfang an gezielte Angebote zu machen, die ihr Interesse an Mengen und Zahlen wecken sowie erhalten. Allgemein ist bei der Förderung zu beachten, dass die Förderung inhaltspezifisch mit geeigneten Veranschaulichungsmitteln erfolgt. Wichtig ist außerdem die Verbalisierung des numerisch Sichtbaren am Veranschaulichungsmaterial. Das Ziel für den Erwerb mathematischer Vorläuferfähigkeiten sollte ein systematischer Aufbau einer abstrakten Zahlvorstellung sein (vgl. Krajewski, 2008).

Es gibt zwei verschiedene Ansätze der Förderung im Kindergarten. Auf der einen Seite werden gezielte Förderprogramme (wie das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“ von Krajewski et al., 2007) zur Entwicklung der mathematischen Vorläuferfähigkeiten für explizit Vorschulkinder angeboten, um schulische Leistungsschwächen von potenziellen Risikokindern präventiv entgegenzuwirken. Auf der anderen Seite wird der aktivitätsorientierte Ansatz für die Förderung aller Kinder von Anfang an verfolgt (z. B. „Das kleine Zahlenbuch“ von Müller & Wittmann, 2004). Hierbei handelt es sich um mathematisch reichhaltige Spiel- und Alltagssituationen, die die individuellen Interessen der Kinder berücksichtigen (vgl. Krajewski et al., 2009, S. 30). Dafür brauchen Kinder mathematisch anregende Lernumgebungen, um die Lernangebote wahrnehmen zu können. Methodisch sollte ein enger Bezug zum Spiel und Alltag hergestellt werden (vgl. Benz et al., 2015).

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass eine frühe Förderung der mathematischen Vorläuferfähigkeiten sinnvoll und effektiv ist, um potenziellen Rechenschwächen und Chancenungleichheiten entgegenzuwirken.

4.2 Schule für alle

Nicht nur auf der Seite des Elementarbereichs muss eine Änderung stattfinden, um die Kinder für einen gelingenden Schulanfang bestmöglich zu fördern. Sondern auch seitens der Grundschule muss ein Umdenken erfolgen. Von der Schulfähigkeit des Kindes gerät nun der Fokus auf die „Kindfähigkeit“ der Schule. Die Förderung der

Vorläuferfähigkeiten sollte auch in der Schule weiter fortgesetzt werden. Um weg vom Selektionsprinzip hin zur teilhabeorientierten Förderung zu gelangen, darf kein Kind mehr zurückgestellt werden. Heterogenität muss als Bereicherung für das gemeinsame Lernen und nicht als Problem gesehen werden. Dafür wäre die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase sinnvoll. Das Ziel ist alle Kinder unabhängig von ihren schulischen Voraussetzungen und ohne eine Feststellung der Schulfähigkeit einzuschulen. Das besondere an der flexiblen Schuleingangsphase sind die jahrgangsgemischten Lerngruppen. Es findet eine Umstellung vom homogenen Jahrgangsklassensystem auf das Modell der Jahrgangsmischung statt. Kinder unterschiedlichen Alters lernen ein bis drei Jahre miteinander und voneinander in den jahrgangsgemischten Lerngruppen. Individualisiertes und gemeinsames Lernen wird miteinander verbunden (vgl. Christiani, 2005). Die Grundlage bilden lerntheoretische Ansätze, die der sozialen Interaktion eine große Bedeutung für die kognitive Entwicklung des Kindes beimessen. Kinder haben die Möglichkeit Hilfe bei anderen Kindern (Peers), wie auch bei Erwachsenen (kompetenteren Personen) zu suchen. Dadurch hat die Lehrkraft mehr Zeit sich einzelnen Kindern zuzuwenden oder diese zu beobachten. Zugleich wird das soziale Miteinander gestärkt. Dieses Modell ähnelt der Struktur im Elementarbereich. Die Vielfalt der Kinder wird ebenfalls in der flexiblen Schuleingangsphase als Gewinn betrachtet (vgl. Wagner, 2010, S. 70ff.).

Nach dem neueren Verständnis von Schulfähigkeit, ist die Orientierung am Alter oder am Lernstand eines Kindes nicht mehr angemessen. Vielmehr geht es um einen dynamischen Prozess, in dem jedes Kind die schulischen Fähigkeiten individuell entwickelt. Somit wird in der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase allen Kindern ein Entwicklungs- und Förderzeitraum von ein bis drei Jahren gegeben, um sich im eigenen Tempo zu entwickeln. Die zusätzlich benötigte Zeit wird den Kindern nicht auf die Schulpflicht angerechnet. Konkret bedeutet dies, dass Kinder unterschiedlichen Alters mit verschiedenen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen zusammen lernen. Die Vielfalt der kindlichen Voraussetzungen bestimmen den Unterricht. Die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung basiert auf individualisierten Lernzielen und differenzierten Lernmaterialien. Wochenplan-, Werkstatt-, Projekt-, Stationen- und Freiarbeit bieten den Kindern Wahl- und Entscheidungsfreiheiten. Jedes Kind lernt selbstständig in seinem eigenen Tempo. Dieses pädagogische Prinzip erlaubt eine zeitlich gestaffelt Einschulung (vgl. ebd.).

Die individuelle Verweildauer bietet allen SchülerInnen die Möglichkeit am Lerngegenstand mit der notwendigen Zeit zu verweilen. Im Gegensatz zu den Kindern, die zurückgestellt wurden und ein Jahr in Form einer separierten Förderung Defizite ausgleichen sollten, zeigen sich bei Kindern in der jahrgangsgemischten flexiblen Schuleingangsphase effektivere Wirkungen (vgl. Christiani, 2004). Auch im Vergleich von jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen zeigt sich ein positiver Effekt für Risikokinder in jahrgangsgemischten Lerngruppen. So konnte das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ herausstellen, dass der Lernzuwachs im Bereich Lesen und Mathematik bei den Risikokindern aus jahrgangsgemischten Lerngruppen bis zum Ende der Grundschulzeit tendenziell größer ist als bei Risikokindern aus jahrgangshomogenen Lerngruppen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006). Auch die Evaluationsstudie zur flexiblen Schuleingangsstufe in Brandenburg kommt zu dem Ergebnis, dass jahrgangsgemischte Lerngruppen keine Nachteile, stattdessen eher Leistungsvorteile mit sich bringen (vgl. LISUM, 2007).

Der Gedanke der Jahrgangsmischung am Schulanfang ist allerdings nicht neu. Vor allem ReformpädagogInnen wie Montessori, Petersen oder Otto betrachteten die Altersmischung als besonders fruchtbar für den Lernprozess der Kinder (vgl. Laging, 2003, S. 11f.). Durch den Wandel der Gesellschaft und der Pädagogik der Vielfalt gewinnt dieser Gedanke wieder an Aktualität. In den letzten Jahren haben viele Bundesländer Reformprojekte zur jahrgangsgemischten flexiblen Schuleingangsphase durchgeführt. Beispielsweise wurden in Nordrhein-Westfalen die ersten beiden jahrgangsbezogenen Klassen abgeschafft und stattdessen vier jahrgangsübergreifende Lerngruppen eingeführt. Nach frühestens einem Jahr und spätestens drei Jahren wechselt das Kind in die dritte Klasse (vgl. §11 Abs. 2 SchulG NRW).

Doch nach wie vor besteht in Deutschland keine einheitliche Einschulungspraxis. Die Anzahl der Schulen mit dem Konzept der flexiblen Schuleingangsphase ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Laut den Ergebnissen der IGLU-E 2006-Studie⁷ wird das Konzept der flexiblen Schuleingangsphase mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen nicht überall optimal umgesetzt. Es wurde herausgefunden, dass immer noch nicht auf die Feststellung der Schulfähigkeit verzichtet wird und Zurückstellungen eine Folge darstellen. Des Weiteren wird die flexible Schuleingangsphase oft nur in

⁷ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung Erweiterungsstudie 2006

homogenen Altersklassen angewandt. Lehrkräfte arbeiten häufig allein in den Klassen, obwohl die Klassenstärken des Öfteren noch größer sind als unter regulären Bedingungen. Zu erkennen ist ebenfalls ein Verzicht von notwendigen Maßnahmen, wie beispielsweise der Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Schule, Förderdiagnostiken oder innerer Differenzierung (vgl. Faust et al., 2010).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die flexible jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase allen Kindern (ohne Feststellung der Schulfähigkeit) die Möglichkeit gibt, eingeschult zu werden. Durch die flexible Verweildauer ist eine Zurückstellung nicht mehr nötig und jedes Kind kann individuell am kooperativen Lernen profitieren. Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beim Schuleintritt gerecht zu werden, sind Individualisierung und Differenzierung im Rahmen methodisch offener Unterrichtsformen Voraussetzung für eine Förderung aller Kinder. Ebenso braucht es ein interdisziplinäres Team und Netzwerk. Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen können dadurch individuell gefördert werden. So kann Individualisierung, Inklusion und Prävention gelingen. Denn „[j]edes Kind hat den Anspruch auf bestmögliche Förderung durch Schule, da jedes Kind gleich wertvoll ist und dieselbe Wertschätzung und Anerkennung verdient“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 24).

4.3 Kooperation: Kindergarten - Grundschule⁸

Um anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten zu können und jedes Kind zu optimal zu fördern, müssen alle Beteiligten im Sinne des ökosystemischen Modells zusammenarbeiten. Der Kindergarten fördert die Vorläuferfähigkeiten, an die die Grundschule anknüpfen kann und gemeinsam arbeiten sie im Interesse des Kindes. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist besonders bedeutsam, da es zu Widerständen und Diskontinuitäten in der Bildungsbiografie kommen kann. Deshalb muss ein Gleichgewicht zwischen Herausforderungen für das Kind und Anknüpfungen von bereits Gewohntem hergestellt werden (vgl. Kiso et al., 2015, S.232).

Übergänge sind ko-konstruktive Prozesse, wobei Lernen und Entwicklung im Dialog mit allen Beteiligten erfolgt. Pädagogische Fachkräfte und auch die LehrerInnen haben die Aufgabe die Eltern und Kinder bei dem Transitionsprozess zu unterstützen und zu

⁸ In diesem Kapitel sind zentrale Ergebnisse der unveröffentlichten Hausarbeit „Kooperation am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ von Susann Krohn, Carolin Schwarz und mir (Justine Strodtkötter) eingegangen, die 2020 der Hochschule Neubrandenburg vorgelegt wurde.

beteiligen (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S.117). Somit ergibt sich für die pädagogischen Fachkräfte sowie die LehrerInnen die gemeinsame Aufgabe einer kooperativen Gestaltung des Übergangs. Die Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereichs wird „als bedeutender Faktor für einen gelingenden individuellen Übergang diskutiert.“ (Kiso et al., 2015, S. 232). Kooperation bedeutet bewusst, zielgerichtet, gleichwertig, mit gemeinsamer Verantwortung und konkurrenzarm zusammenzuarbeiten. Die Zusammenarbeit erfolgt zwischen mehreren Personen und unter gemeinsamen Rahmenbedingungen. Eine erfolgreiche Kooperation zwischen dem Elementar- und Primarbereich verlangt Kenntnisse über die entsprechenden PartnerInnen. Kinder können nur Kontinuität erleben, wenn es vielfältige Informationen über die pädagogischen Ziele, Bildungskonzepte sowie strukturellen Rahmenbedingungen gibt (vgl. Hense & Buschmeier, 2002).

Internationale Studien zeigen, dass die Auswahl von Kooperationsmaßnahmen einen bedeutsamen Unterschied in Bezug auf die Übergangsgestaltung bewirken. Exemplarisch zeigen die Ergebnisse einer finnischen Studie von Ahtola et al. (2011) sowie einer amerikanischen Studie von LoCasale-Crouch et al. (2008), dass die konstruktivsten Kooperationsmaßnahmen curriculare Abstimmungen, der Austausch unter den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie die schriftliche Weitergabe von den Entwicklungsberichten der Kinder sind. Allerdings werden diese Maßnahmen selten praktiziert. Stattdessen liegt der Fokus in der Praxis häufig auf den traditionellen Schulbesuchen oder Elternabenden für die Eltern der VorschülerInnen. Bei diesen Maßnahmen handelt es sich um das „Vertraut-werden“, was den Übergang jedoch erwiesenermaßen nicht effektiv erleichtert (vgl. Faust et al., 2013, S.139ff.).

Immer wieder wird über die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule diskutiert und auch Modellversuche und -projekte durchgeführt. Doch noch immer gibt es keine vollständige und befriedigende Kooperation des Elementar- und Primarbereichs. Nicht nur die immer wieder auftretenden Probleme im personellen, zeitlichen und finanziellen Bereich stellen Herausforderungen im Elementar- und Primarbereich dar. Sondern auch in der Kooperation von Kindergarten und Grundschule gibt es schwerwiegende Schwierigkeiten. Einerseits erweisen sich die erheblichen strukturellen Differenzen als Hindernisse in der Kooperation. Das System Kindergarten trifft auf das System Schule. Durch die Unterschiedlichkeit der beiden Systeme entsteht eine Distanz zwischen pädagogischen Fachkräften und LehrerInnen (vgl. Höke, 2013, S. 37ff.). Andererseits beeinträchtigen die uneinheitlichen Haltungen und Sichtweisen aller

Beteiligten die Zusammenarbeit. In einer Fallstudie von Nürnberg und Schmidt (2015) geht hervor, dass ErzieherInnen und LehrerInnen verschiedene Sichtweisen auf eine gemeinsame Zusammenarbeit haben. Im Gegensatz zu den LehrerInnen haben ErzieherInnen das Bedürfnis nach mehr Kontakt und Austausch von Informationen. Die LehrerInnen sehen allgemein weniger Probleme in der Kooperation. Jedoch bei auftretenden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit machen sie die ErzieherInnen dafür verantwortlich. Daraus resultieren Missverständnisse und Informationsmangel. (vgl. ebd., S. 140f.).

Diese Probleme sind in einigen Teilen Europas bereits grundsätzlich gelöst worden. Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit von vorschulischen Einrichtungen und Schulen sind erstens die Beseitigung der strukturellen und kulturellen Differenzen durch beispielsweise die Einführung einer flexiblen Schuleingangsphase. Zweitens muss die Kooperation zwischen dem Elementar- und Primarbereich auf jeder Ebene kontinuierlich vertieft und weiterentwickelt werden. Notwendig dafür ist, dass die Grundzüge der Elementarpädagogik auch in den ersten Schuljahren fortgeführt werden (vgl. Knauf, 2013). Beispielhaft ist an dieser Stelle Schweden zu nennen. Hier sind der Elementar- und Primarbereich gleich gestaltet. Strukturelle und kulturelle Differenzen werden durch einen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie der Zuordnung beider Institutionen zum Bildungssystem minimiert. Der Kindergarten und die Schule befinden sich im partnerschaftlichen Dialog und arbeiten stets an gemeinsamen pädagogischen Zielen. Durch gemeinsame Qualifikationsgrundlagen wurden auf der personellen Ebene verbindliche Kommunikations- und Kooperationsmodelle etabliert. Ähnlichkeiten weisen die skandinavischen Länder Dänemark, Finnland und Norwegen auf (vgl. Drexel et al., 2012, S.445; Griebel & Niesel, 2004, S.141; Knauf, 2003).

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Kindergarten und die Grundschule zusammenarbeiten sollten, um für die Kinder einen lückenlosen Übergang gestalten zu können. Dadurch kann den Kindern die Übergangsbewältigung erleichtert werden und eine Basis für die weitere Schullaufbahn wird geschaffen. Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind Informationsaustausch, curriculare Abstimmungen, Transparenz, Partizipation und beiderseitige Wertschätzung. Der Weitergabe von Entwicklungsberichten der Kinder kommt einer großen Bedeutung zu. Die Probleme zwischen den beiden Institutionen könnten durch eine übergreifende Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte gelöst werden, sodass für ein neues

gemeinsames Handlungsrepertoire ExpertInnenwissen auf- und Differenzen abgebaut werden. Nur so können anschlussfähige und individuelle Bildungsprozesse gelingen.

4.4 Beobachtung und Dokumentation statt Diagnostik

Wie bereits herausgearbeitet, werden Kinder von zahlreichen Faktoren in diagnostischen Situationen beeinflusst. Dazu zählen unter anderem eine ungewohnte Umgebung oder eine fremde Person. Dadurch kann es zu situationsbedingten Falschaussagen über das Kind kommen. Insbesondere kleine Kinder zeigen eine hohe Sensitivität gegenüber vielen Einflussfaktoren, die zu einer Verfälschung des diagnostischen Befundes beitragen können (vgl. Daseking et al., 2006).

Für eine gezielte Förderung ist eine differenzierte Untersuchung des Kindes signifikant. Die Feststellung von Entwicklungsständen ist notwendig, damit Lernangebote eine adäquate und individuelle Förderung erzielen können. So ist es möglich auf die heterogenen Lernvoraussetzungen im Kindergarten und auch in der Schule zu reagieren. Um die Validität einer Untersuchung von Kindern zu erhöhen und dabei das multikausale und interaktionale Konzept der Schulfähigkeit zu berücksichtigen, sollten folgende Aspekte beachtet werden. Die Untersuchung des Kindes sollte an mehreren Tagen zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden. Dazu sollten verschiedene Informationsquellen miteinbezogen und das festgestellte Verhalten unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes evaluiert werden (vgl. ebd.).

Diese genannten Aspekte berücksichtigen pädagogische Fachkräfte bei der regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern. Um Kinder individuell bei ihren Bildungsprozessen unterstützen zu können, müssen diese erst von den pädagogischen Fachkräften kennengelernt werden. Durch Beobachtungen werden die Kinder von den pädagogischen Fachkräften im Alltag aufmerksam wahrgenommen. Dabei müssen zwei Formen von Beobachtung unterschieden werden. Die erste Form ist die Beobachtung mit gerichteter Aufmerksamkeit. Hierbei werden Verhaltensbereiche oder Verhaltensweisen überprüft und eingeschätzt, die bereits bekannt und durch theoretische Modelle abgesichert sind. Genutzt werden standardisierte bzw. gerichtete Beobachtungsverfahren, wie beispielsweise Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9. Bei diesen Verfahren werden anhand von Fragebögen oder Einschätzungsskalen die Qualität der bekannten Verhaltensweisen eingeschätzt. Dabei wird das wissenschaftlich konstruierte „Modellkind“ als Norm herbeigezogen und geprüft, inwiefern das Kind dem

„Modellkind“ entspricht. Diese wissenschaftlich, perspektivisch eingeschränkte Beobachtungsform ist normativ und auf bestimmte Verhaltensweisen gerichtet (vgl. Schäfer, 2004).

Die zweite ergänzende Form der Beobachtung ist die Beobachtung mit ungerichteter Aufmerksamkeit. Diese wird zum Begreifen kindlicher Lernprozesse genutzt. Das Ziel hier ist das Kind zu beobachten, um unbekanntes vom Kind zu erfahren. Die beobachtende Person ist bereit alles wahrzunehmen und nicht nur einzelne Aspekte. Im Gegensatz zu der anderen Beobachtungsform wird hier nicht mit dem „Modellkind“ verglichen, sondern die individuellen Besonderheiten eines Kindes werden hervorgehoben. Beim ungerichteten Beobachten nimmt sich die pädagogische Fachkraft für einen kleinen Zeitraum vom Gruppengeschehen zurück und beobachtet aufmerksam ein oder mehrere Kinder bei ihren Tätigkeiten. Ein exemplarisches Beobachtungsinstrument sind die Bildungs- und Lerngeschichten nach Margaret Carr (vgl. ebd.).

Zu einer professionellen Beobachtung gehört in beiden Fällen ein regelmäßiger kollegialer Austausch über die gemachten Wahrnehmungen dazu. Es ist zu überprüfen, ob weitere Beobachtungen mit den bisherigen Überlegungen in Übereinstimmung gebracht werden können. Außerdem wird reflektiert, inwiefern die eigenen Wahrnehmungen mit den Beobachtungen anderer Personen zusammenpassen. Die Beobachtung steht immer in einem zu berücksichtigenden Kontext und muss evaluiert werden. Gegebenenfalls werden Fördermaßnahmen eingeleitet und mit den Eltern weitere Schritte besprochen (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der Beobachtungen werden meistens in schriftlicher und fotografischer Form dokumentiert, um die Bildungsprozesse der Kinder festzuhalten. Die Beobachtungen sind wertfrei und urteilen nicht über ein Kind. Alle Dokumentationen ergeben in der Summe einen individuellen Bildungsbericht für jedes einzelne Kind. Die Dokumentationen der pädagogischen Fachkräfte sind von besonderer Bedeutung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, da die Lehrkräfte einen für die Schule relevanten Einblick in die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder erhalten (vgl. ebd.).

Somit ist die Einbeziehung von pädagogischen Fachkräften sinnvoll. Zum einen gehört die Beobachtung und Dokumentation ohnehin zu ihrem Tätigkeitsbereich. Pädagogische Fachkräfte beobachten die Kinder von Anfang an, wodurch sie sich ein umfassendes Bild vom Kind am Ende der Kindergartenzeit machen können. Je präziser die Beobachtung und Dokumentation erfolgt ist, desto umfänglicher wird das Bild eines

Kindes mit allen Stärken und Schwächen. Zum anderen ist die Entwicklung der Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten zu sehen. Durch die Weitergabe der Dokumentationen können LehrerInnen anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kann aufgrund dessen optimiert werden. Denn wenn pädagogische Fachkräfte und LehrerInnen wissen, wie weit der Lern- und Entwicklungsprozess bei einem Kind entwickelt ist, können daran Förderangebote ausgerichtet werden. Somit muss ein Schuleingangstest nicht zwingenderweise zusätzlich herangezogen werden.

5 Fazit und Ausblick

Das Konstrukt der Schulreife ist mittlerweile veraltet. Eine universelle und präzise Definition von Schulfähigkeit existiert nicht. Jedoch wurde die Perspektive von einer kindzentrierten und schulreifeorientierten hin zu einer gesamtgesellschaftlichen und multikausalen Perspektive geändert. Nach Nickel (1990) soll Schulfähigkeit die Aufgabe aller Beteiligten sein. Somit sollte nicht mehr nur einseitig das Kind betrachtet werden, sondern auch die Eltern, pädagogischen Fachkräfte, die aufnehmende Institution sowie die Ökologie und die gesamtgesellschaftliche Situation. Das bedeutet auch, dass die Schule bereit sein muss, ihre Rahmenbedingungen an die Lernvoraussetzungen der Kinder anzupassen, um eine optimale und individuelle Förderung gestalten zu können.

Entgegengesetzt des Konzepts der Schulfähigkeit liegt in den verschiedenen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit überwiegend der Schwerpunkt auf der einseitigen Testung des Kindes. Dieses muss die Bedingungen der Schule erfüllen, um eingeschult zu werden. Somit muss sich das Kind an die Rahmenbedingungen anpassen und nicht umgekehrt. Die Verfahren sind fast ausschließlich kindzentriert und schulreifeorientiert. Die gesamtgesellschaftlichen und multikausalen Ebenen werden selten berücksichtigt. Ein allumfassendes Bild ist in den Testsituationen nicht gegeben. Somit sind die Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit reformierungsbedürftig. Ob ein Kind eingeschult wird, hängt in starkem Maße von den Beurteilungen der Schulleitung und des Arztes bzw. der Ärztin von der Schuleingangsuntersuchung ab. Je nachdem wie sie die Schulfähigkeit des Kindes einschätzen, kommt das Kind fristgerecht oder verspätet in die Schule. Die entwicklungspsychologischen Prognosen dienen der Erkennung von Bedarfen an Präventions- und Behandlungsmaßnahmen. Ebenso dienen diese Daten der Gesundheitsberichtserstattung. Allerdings bringen entwicklungspsychologische Prognosen dennoch ein hohes Irrtumsrisiko mit sich. Denn

die individuellen Einflussfaktoren können oft nicht ausreichend vorhergesehen werden, welche die Entwicklung des Kindes beeinflussen können. Die Schuleingangsuntersuchung ist zudem nur eine kurze Testsituation, wodurch kein differenziertes Bild vom Kind entstehen kann. Hinzu kommt die wenig standardisierte und ungleiche Vorgehensweise der einzelnen Bundesländer.

Selektion beim Schuleintritt stellt gegenwärtig keine akzeptable Option mehr dar. Die sich immer weiter wandelnde Gesellschaft, lässt Kinder in einer von Vielfalt und Diversität geprägten Welt aufwachsen. Individualität und Verschiedenartigkeit steht im Vordergrund. Die aktuellen Schulleistungsprognosen jedoch etikettieren und kategorisieren Kinder nach ihren voraussichtlichen Leistungspotenzialen. Der gesellschaftliche Wandel geht dagegen weg von Normalitätsidealen hin zu einer inklusiven Gesellschaft. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, so dass jedes Kind individuell gefördert und unterstützt werden kann, ohne ausgegrenzt bzw. zurückgestellt zu werden. Um Chancenungleichheiten entgegenzuwirken, muss die individuelle Förderung frühestmöglich beginnen. Im Elementarbereich können bereits Vorläuferfähigkeiten gefördert werden, um zukünftige schulische Lernstörungen vorzubeugen. Relevante Vorläuferfähigkeiten haben erwiesenermaßen eine hohe prognostische Validität. Durch eine frühe Bildungsförderung von Vorläuferfähigkeiten kann Kindern ein chancengerechterer Schulstart ermöglicht werden. Die aufnehmende Institution Schule kann dann an diese entwickelten Vorläuferfähigkeiten für eine lückenlose Förderung anknüpfen. Damit alle Kinder eingeschult werden können und Heterogenität sowie Individualität Berücksichtigung finden, wäre eine Schule für alle sinnvoll. In einer flexiblen Schuleingangsphase mit einer individuellen Verweildauer in jahrgangsgemischten Lerngruppen wird den Kindern ein entsprechender Förderzeitraum geschaffen. Bedingung ist eine Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule. Auf diese Weise kann ein möglichst sanfter Übergang für Kinder und alle anderen Beteiligten geschaffen werden. Damit anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten werden können, ist die Weitergabe von Entwicklungsberichten der pädagogischen Fachkräfte elementar. Sie begleiten die Kinder seit mehreren Jahren in ihren Lernprozessen und dokumentieren die Entwicklungsstände jeden Kindes. Dadurch entsteht ein umfassendes Bild vom Kind.

Das aktuelle Verständnis von Schulfähigkeit und der Wandel der Gesellschaft schließen die derzeitigen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit deutlich aus. Hervorzuheben ist allerdings, dass das Erkennen von Entwicklungsständen notwendig ist,

um mit individuellen Lernangeboten adäquat reagieren zu können. So sollten heterogene Lernvoraussetzungen im Kindergarten und in der Grundschule erfasst, gefördert und unterstützt werden. Kein Kind sollte ausgegrenzt werden. Es muss eine Didaktik entwickelt werden, die Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen ermöglicht. Statt einer diagnostischen Prognose, könnten die Beobachtungen und Dokumentationen der pädagogischen Fachkräfte miteinbezogen werden. Durch die vorgestellten Perspektiven könnte jedes Kind, ohne die Feststellung der Schulfähigkeit, eingeschult werden. Mit Hilfe einer individuellen Förderung muss kein Kind mehr zurückgestellt werden. Eine ergänzende Schuleingangsuntersuchung wäre nicht mehr zwingenderweise notwendig, da die Entwicklungsprozesse der Kinder bereits über mehrere Jahre hinweg dokumentiert wurden und die Vorsorgeuntersuchungen vermutlich ebenfalls für die Gesundheitsberichterstattung genutzt werden könnten. Individualisierung, Inklusion und Prävention könnten auf diese Weise gelingen.

Anhang

Anhang 1: Einschulungsuntersuchung Fragebogen M-V (lk-mecklenburgische-seenplatte.de)

Anamnese

* Zutreffendes bitte ankreuzen

Angaben zum Kind:

Name Vorname geb. am
 Geburtsort Nationalität deutsch andere.....

Anschrift.....

Angaben zu den Sorgeberechtigten:

Name Vorname.....
 Anschrift..... Tel.:
 Herkunftsland.....

Name Vorname.....
 Anschrift..... Tel.:
 Herkunftsland.....

Die folgenden Angaben sind für die Vorbereitung der Einschulungsuntersuchung wichtig. Die Beantwortung jeder einzelnen Frage ist freiwillig. Die Angaben unterliegen der ärztlichen Schweigepflicht.

Kindergartenbesuch nein ja, seit wann.....
 Tagesmutter nein ja, seit wann.....
 Geschwister, Geschlecht, Geburtsjahr

Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft

Normalgeburt Frühgeburt Zangengeburt
 Kaiserschnitt Mehrlingsgeburt Sauglocke
 Besonderheiten bei der Geburt

Geburtsgewicht Geburtslänge

Entwicklung des Kindes:

Freies Laufen mit Monaten Kleine Sätze sprechen mit Monaten

Hatte oder hat Ihr Kind

Frühförderung Physiotherapie Sprachtherapie
 Ergotherapie Integrative Betreuung
 Grad der Behinderung: Merkzeichen: Pflegestufe:
 schwere Erkrankungen Operationen
 Unfälle Krankenhausaufenthalte.....
 Hauterkrankungen Krampfanfälle.....
 Ohrenerkrankungen Heuschnupfen / Allergien.....
 Windpocken..... Asthma.....

Wer ist der Hausarzt/Kinderarzt des Kindes.....

Ist Ihr Kind in ständiger ärztlicher Betreuung? Grund, Fachrichtung:.....

Nimmt Ihr Kind Medikamente ein? Wenn ja, welche?.....

Worüber machen Sie sich eventuell Sorgen im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung?

schlechter Appetit wenig Ausdauer beim Spielen spät gesprochen
 Neigung zum Erbrechen kann nicht zuhören noch Sprachschwierigkeiten
 häufig Bauchschmerzen regt sich schnell auf Ungeschicklichkeit beim Malen
 Schlafstörungen zerstört viel Spielzeug Benutzen der linken Hand
 Nägelknabbern ist schnell entmutigt häufiges Hinfallen
 Einnässen hat viel Angst großer Bewegungsdrang
 Einkoten kann sich schlecht an Regeln halten

Gibt es andere Probleme, über die Sie sprechen möchten?

.....

.....
 Datum und Unterschrift des Sorgeberechtigten

Literaturverzeichnis

- Barth, K. (2020). *Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter* (7. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Becker-Stoll, F. (2008). Welche Bildung brauchen Kinder? In: W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 115–125.
- Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Berlin & Heidelberg: Springer Spektrum.
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), S. 111-127.
- Bründel, H. (2012). *Wie werden Kinder schulfähig? Was die Kita leisten kann*. Freiburg, Basel & Wien: Herder Verlag.
- Buchwald, D. (2014). *Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Mündliches Erzählen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Christiani, R. (2004). Jahrgangsübergreifende Klassen in der Grundschule. Vertrautes aufgeben? *Schulverwaltung NRW*, (15)3, S. 72-75.
- Christiani, R. (Hrsg.). (2005). *Jahrgangsübergreifend unterrichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Daseking, M., Lemcke, J. & Petermann, F. (2006). Vorläuferstörungen schulischer Fertigkeiten. Erfassung von kognitiven Leistungen im Kindergartenalter. In: U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.). *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Göttingen: Hogrefe, S. 211-238.
- Daseking, M., Oldenhage, M. & Petermann, F. (2008). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Bestandaufnahme. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(2), S. 84-99.

- Daseking, M., Petermann, F., Röske, D., Trost-Brinkhues, G., Simon, K. & Oldenhage, M. (2009). Entwicklung und Normierung des Einschulungsscreenings SOPESS. *Gesundheitswesen*, 71(10), S. 648–655.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Drexl, D., Höke, J., Rehm, A., Schumann, I. & Sturmhöfel, N. (2012). Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken? Didaktische Ansätze und systembedingte Verschiedenheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(4), S.443-455.
- Faust, G. (2006). Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), S. 328-347.
- Faust, G., Hanke, P. & Dohe, C. (2010). Merkmale und Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe im Bundesländervergleich. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankers, K. Schwippert & R. Valentin (Hrsg.). *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster: Waxmann, S. 197-217.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: G. Faust (Hrsg.). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann, S.137-152.
- Fthenakis, W. E. (2004). Bildung neu konzeptualisiert. Zur (längst fälligen) Reform der frühkindlichen Bildung. In: C. Henry-Huthmacher (Hrsg.). *Jedes Kind zählt. Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung*, München: Deutsches Jugendinstitut, S. 32-50.
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute*, (9)3, S. 6-10.
- Füssenich, I. (2005). Lässt sich Schulfähigkeit testen? Diagnose und Förderung (schrift)sprachlicher Fähigkeiten. *Grundschule*, (37)9, S. 18-22.

- Gansen P. (2009). Chancenungleichheit von Anfang an. In: C. P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswald (Hrsg.). *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-214.
- Geyer, S., Hartinger, A. & Kammermeyer, G. (2015). Alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache im Vorschulalter. In: D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.). *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 243–248.
- Goldammer, A. von, Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In: M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.): *Frühprognose schulischer Kompetenzen. Tests und Trends*. Göttingen: Hogrefe, S. 32–50.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Hanse- und Universitätsstadt Rostock. (o. J.). *Anmeldung der zukünftigen Erstklässler für das Schuljahr 2021/22*. Abgerufen am 03.05.2021 von URL: https://rathaus.rostock.de/de/service/aemter/amt_fuer_schule/schulen/anmeldung_ein_schulung_2021_22/312807
- Hasselhorn, M., Goldammer, A. & Weber, A. (2008). Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz. Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdiagnostik? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(2), S. 123-131.
- Heller, K. A. (1998). Schulleistungsprognosen. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (4. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 983-989.
- Hense, M., & Buschmeier, G. (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele*. München: Don Bosco.
- Herrmann, K. (2016). *Durchgängige Leseförderung von der Kita bis zur Sekundarstufe*. Nifbe.

- Höke, J. (2013). *Professionalisierung durch Kooperation. Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Hundegger, V. (2019). *Eine Kita für alle. Inklusion im pädagogischen Alltag*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2017). *Kindheit heute*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., Mcelvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Hüther, G. (2004). Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In: G. Hüther & K. Gebauer (Hrsg.). *Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen*. Düsseldorf: Walter Verlag, S. 24-39.
- Kammermeyer, G. & Molitor, M. (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In: S. Roux (Hrsg.). *PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 130–142.
- Kammermeyer, G. (2000). *Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Kammermeyer, G. (2001a). Schulfähigkeit. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Hemsbach: Beltz Verlag, S. 96-118.
- Kammermeyer, G. (2001b). Schuleingangsdagnostik. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Hemsbach: Beltz Verlag, S. 119-143.
- Kammermeyer, G. (2014). Schulfähigkeit und Schuleingangsdagnostik. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 295-302.
- Kelle, H. (2006). Bedeutungswandel der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung. *Grundschule Aktuell*, 93(1), S. 24-26.

- Kelle, H. (2011). Schuleingangsuntersuchungen im Spannungsfeld von Individualdiagnostik und Epidemiologie. Eine Praxisanalyse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(3), S. 247–262.
- Kemmler, L. & Heckhausen, H. (1969). Ist die sogenannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem? In: F. Weinert (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 487-513.
- Kiso, C. & Lotze, M. (2015). Die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften am Bildungsübergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Implikationen für eine inklusiv-individuelle Förderung. In: M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.). *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 232-247.
- Kleine, W. (2003). *Tausend gelebte Kindertage. Sport und Bewegung im Alltag der Kinder*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Knauf, T. (2003). *Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule. Notwendigkeit, Probleme, Perspektiven*. Abgerufen am 18.05.2021 von URL: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-vonuebergaengen/zusammenarbeit-kita-grundschule/1056>
- Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- Krajewski, K. (2008). Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 275- 304.
- Krajewski, K., Grüßing, M. & Peter-Koop, A. (2009). Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen bis zum Beginn der Grundschulzeit. In: A. Heinze & M. Grüßing (Hrsg.). *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 17-34.
- Krajewski, K., Schneider, W. & Nieding, G. (2008). Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-

- Zahlen-Kompetenz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(2), S. 100-113.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: S. Roux (Hrsg.). *PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109–129.
- Krenz, A. (2007). *Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch* (5. Auflage). München: Kösel-Verlag.
- Laging, R. (2003). Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: R. Laging (Hrsg.). *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6-29.
- Landkreis Mecklenburgische Seenplatte. (2017). Einschulungsuntersuchung. Abgerufen am 20.05.2021 von URL: https://www.lk-mecklenburgische-seenplatte.de/media/custom/2761_516_1.PDF?1510217169
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) (Hrsg.). (2007). *Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004- 2006*. Brandenburg: LISUM.
- Maryland School Readiness Report. (2011). *Children entering school ready to learn*. Baltimore: The Maryland State Department of Education.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Kultusministerium BW) (Hrsg.). (2006). „*Schulanfang auf neuen Wegen*“. *Abschlussbericht zum Modellprojekt*. Abgerufen am 17.05.2021 von URL: http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Abschlussbericht_24-07.pdf
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 3-53.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Nickel, H. (1981). Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28(1), S. 19-37.

- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (37)3, S. 217-227.
- Nickel, H. (1996). Grundsatzdiskussion II. Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung – „Schulreife“ aus öko- systemischer Sicht. In: D. Haarmann (Hrsg.). *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik. Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung* (3. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 88-100.
- Niesel, R. (2015). Schulreife oder Schulfähigkeit – was ist darunter zu verstehen? *Online-Familienhandbuch*. Abgerufen am 15.04.2021 von URL: www.familienhandbuch.de/kita/schule/uebergang/SchulreifeoderSchulfaehigkeit.php
- Nürnberg, C., & Schmidt, M. (2015). Dissertation. „*Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf*“. Eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. Abgerufen am 18.05.2021 von URL: <https://dnb.info/107704030x/3>
- Oldenhage, M., Daseking, M. & Petermann, F. (2009). Erhebung des Entwicklungsstandes im Rahmen der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung. *Gesundheitswesen*, 71(10), S. 638–647.
- Petermann, F. & Macha, T. (2005). Entwicklungsdiagnostik. *Kindheit und Entwicklung*, 14(3), S. 131-139.
- Petermann, F., Oldenhage, M. & Simon, K. (2009). *Sozialpädiatrisches Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen – SOPESS*. Bielefeld: LIGA NRW.
- Pohlmann-Rother, S., Kratzmann, J. & Faust, G. (2011). Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(1), S. 57-73.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, 57(2), S. 69-86.

- Rossbach, H.-G. (2001). Die Einschulung in den Bundesländern. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Frankfurt am Main: Beltz Verlag, S. 145-174.
- Roth, X. (2010). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Rothkegel, A. (2004). Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Schulfähigkeit aus ökosystemischer Sicht. *Grundschulmagazin*, (72)2, S. 31-34.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, G. E. (2004). Beobachten und Dokumentieren in Kitas. Umsetzung des neuen Bildungsverständnisses. *Kindergarten heute*, 34(8), S. 6-15.
- Schäfer, G. E. (2005). Spielen als Bildungsprozess. In: G. E. Schäfer (Hrsg.). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz, S. 104-117.
- Schäfer, Gerd E. (2005). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der Frühen Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Schenk-Danzinger, L. (1969). *Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife*. Stuttgart: Klett.
- Schneider, W. & Stefanek, J. (2004). Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), S. 147-159.
- Schneider, W., Küspert, P. & Krajewski, K. (2013). *Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. Paderborn: Schöningh.
- Schraml, P. (2018). *Der Stichtag für die Einschulung liegt zwischen dem 30. Juni und dem 30. September. Die Stichtagsregelung in den Bundesländern*. Abgerufen am 03.05.2021 von URL: <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1098#skip-top>

- Schwier, S. (2003). Schulfähigkeit – Fähigkeit der Schule. *Grundschule*, 35(7-8), S. 37-38.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2012). Soziale Ungleichheit im Schulerfolg – Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf. In: M. Kuhnhenne, I. Miethe, H. Sünker & O. Venzke (Hrsg.). *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51-87.
- Spitzer, M. (2004). Gehirnforschung und lebenslanges Lernen. In: A. Schavan (Hrsg.). *Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 64-90.
- Spitzer, M. (2007). *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule*. DVD. Mühlheim & Baden: Auditorium Netzwerk.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Abgerufen am 29.04.2021 von URL: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00133256
- Stern, E. (2007). *Entwicklung und Lernen im Kindesalter*. Berlin: Max-Planck- Institut für Bildungsforschung.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(2), S. 113-124.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Herder Verlag.
- World Vision Deutschland (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018. Vierte World Vision Kinderstudie*. Frankfurt: Fischer.

Rechtsquellen

Gesetz über den Öffentlichen Gesundheitsdienst im Land Mecklenburg-Vorpommern.

Fassung vom 19.07.1994.

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Fassung vom 10.09.2010.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Fassung vom 15.02.2005.

Verordnung über kinder- und jugendärztliche sowie -zahnärztliche Untersuchungen.

Fassung vom 10.07.1996.