

### Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften

Pohlmann-Rother, Sanna; Kratzmann, Jens; Faust, Gabriele

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pohlmann-Rother, S., Kratzmann, J., & Faust, G. (2011). Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(1), 57-73. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-385775>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften

*Sanna Pohlmann-Rother, Jens Kratzmann & Gabriele Faust*



Sanna Pohlmann-Rother



Jens Kratzmann



Gabriele Faust

### **Zusammenfassung**

Anhand quantitativer Daten aus Eltern-, Erzieher/innen- und Lehrerbefragungen sowie offener Leitfadeninterviews mit Eltern der interdisziplinären Längsschnittstudie BiKS-3-8 werden die Schulfähigkeitskriterien dieser Personengruppen untersucht und verglichen. Für die Eltern zeigen sich Unterschiede nach Bildungsniveau und bevorzugtem Einschulungstermin. Außerdem wird gefragt, zu welchem Zeitpunkt über die Schulfähigkeit entschieden werden sollte und wer dafür zuständig ist. In den Schulfähigkeitskriterien unterscheiden sich alle drei Gruppen nur wenig und nennen in erster Linie lernmethodische und soziale Kompetenzen. Schulnahe („proximale“) Lernvoraussetzungen, die die grundschulpädagogische Diskussion und die Diagnostik verstärkt herausstellen, halten alle Beteiligten für wenig bedeutsam.

*Schlagworte:* Schulfähigkeit, Einschulung, Kindergarten, Grundschule, proximale Lernvoraussetzungen

*School Readiness as Seen by Parents, Kindergarten Teachers and School Teachers*

### **Abstract**

Parents, kindergarten teachers and school teachers were asked, embedded in the interdisciplinary BiKS-3-8-study, about their school readiness criteria and their attitudes concerning who should decide on a child's school readiness and when. Data from standardized questionnaires and guided interviews showed that parents' views differ in relation to their educational level and preferred school entry (i.e. as early or as late as possible or according to the official regulations). With respect to the school readiness criteria, however, differences between the groups – parents, kindergarten teachers and school teachers – are rather small. All groups name mainly children's social competences and their ability to learn. Pre-academic knowledge and skills, predictors of success in reading and mathematics during the first grades, are hardly considered.

*Keywords:* School enrolment, preschool, elementary school, school readiness criteria, pre-academic knowledge and skills

## 1 Einleitung

Eltern können in Deutschland in begrenztem Maß den Einschulungszeitpunkt ihres Kindes mitbestimmen und ihre Kinder mit Zustimmung der Grundschule „vorzeitig“ oder „verspätet“ einschulen. Als Voraussetzung für die Einschulung sieht die Mehrzahl der Bundesländer nach wie vor neben dem Alter die Schulfähigkeit des Kindes vor (vgl. Faust 2006), d.h. es wird ein zu den schulischen Anforderungen „passender“ Entwicklungsstand vorausgesetzt. Bei der Abwägung der Voraussetzungen auf Seiten des Kindes und der schulischen Bedingungen werden die Eltern von den Erzieher/innen in den Kindertagesstätten beraten. Deren Beratungsaufgabe ist im SGB VIII (KJHG 1990, § 16 Abs. 2 Nr. 2), den entsprechenden länderspezifischen Ausführungsgesetzen (vgl. BayKiBiG 2005) und in den Erziehungs- und Bildungsplänen der Kindertageseinrichtungen vor der Schule verankert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2007). Die Entscheidungen über nicht-fristgerechte Einschulungen liegen auf Seiten der Schule.

Nicht nur für die Einschulungsentscheidung der Eltern, sondern auch für die Beratung der Erzieher/innen ist wesentlich, welche Auffassung beide Gruppen von Schulfähigkeit haben. Zwar ist – nun schon einige Jahre zurückliegend – das Verständnis von Erzieher/innen und Lehrkräften untersucht und verglichen worden (vgl. Kammermeyer 2000). Wenig bekannt ist jedoch, wie Eltern Schulfähigkeit verstehen.

Im vorliegenden Beitrag werden Befunde aus standardisierten Eltern-, Erzieher/innen- und Lehrerbefragungen und Ergebnisse aus leitfadengestützten Elterninterviews vorgestellt, die im Rahmen der BiKS-Studie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) erhoben wurden.<sup>1</sup> Dabei liegt der Schwerpunkt auf den bisher selten untersuchten Ansichten der Eltern.

## 2 Schulfähigkeit in der pädagogisch-psychologischen Diskussion

Das Verständnis von Schulfähigkeit hat sich in den letzten 60 Jahren grundlegend gewandelt. Sowohl das reifungstheoretische Konzept, in Deutschland in Anschluss an *Artur Kern*, als auch die eigenschaftstheoretische Vorstellung sind überholt. Bereits in den 1960er Jahren wurde erkannt, dass Schulfähigkeit in Relation zu den schulischen Anforderungen zu sehen ist. Nach aktuellem Verständnis sind in ökosystemischer Sicht neben dem Kind und seinem Entwicklungsstand die Anforderungen der Schule, die vorschulische und familiäre Umwelt des Kindes und die gesamtgesellschaftlichen Anforderungen zu berücksichtigen (vgl. Nickel 1988). Daneben sind weitere begriffliche Varianten möglich, z.B. Schulfähigkeit als Entwicklungsziel oder als soziokulturelles Konstrukt (vgl. Kammermeyer 2005).

Trotz der Überholtheit des Eigenschaftskonstrukts dominiert dieses nach wie vor die Praxis der Einschulungsentscheidungen. Statt die Passung von Voraussetzungen und Anforderungen zu analysieren und dabei auch die Veränderbarkeit der schulischen Verhältnisse zu berücksichtigen, wird einseitig die Schulfähigkeit des Kindes geprüft (vgl. La Paro/Pianta 2000; Kammermeyer 2000). Dies wird damit erklärt, dass die handelnden Personen Selektionsentscheidungen zu treffen haben (vgl. Kammermeyer 2000). Vermutlich trägt dazu auch bei, dass auf der Basis des ökosystemischen Modells Schulfähigkeit

erst nach der Einschulung und nur im Zeitverlauf beurteilbar ist: Voraussetzung ist, dass das Kind unter schulischen Bedingungen lernt und dabei immer wieder die Passung seiner Voraussetzungen zu den schulischen Anforderungen ermittelt wird. Dies geschieht sinnvollerweise in einer förderdiagnostischen Perspektive, d.h. Nicht-Passung setzt spezifische Fördermaßnahmen in Gang (vgl. *Meisels* 1998).

Wiederholt wird vorgeschlagen, dass die Klärung, was die Kindertageseinrichtung und die Grundschule jeweils konkret unter Schulfähigkeit verstehen, zum Kern der Zusammenarbeit beider Institutionen werden soll (vgl. *Kammermeyer* 2000; *Gemeinsamer Rahmen* 2004). Schulfähigkeit kann deshalb sowohl von den Zielen und Bildungsprozessen der vorschulischen Kindertageseinrichtungen (quasi „bottom-up“) als auch vom Schulsystem aus („top-down“) konkretisiert werden. Dabei könnten sich charakteristische Unterschiede ergeben.

Für die skandinavischen Staaten, vor allem für Norwegen und Schweden, wird herausgearbeitet, dass die auf das Kind als Person und lernendes Individuum und weniger auf die spezifischen Voraussetzungen in einzelnen Lernbereichen gerichtete Perspektive der Pädagogen in vor- und außerschulischen Einrichtungen das gemeinsame Schulfähigkeitsverständnis am Schuleintritt prägt und zu Veränderungen des Anfangsunterrichts durch Übernahme vorschulischer Elemente geführt hat, ablesbar z.B. an der Rolle des Spiels (vgl. *Broström/Wagner* 2003; *Oberhuemer* 2004). *Kammermeyer* (2000) stellt dagegen für Deutschland eher geringe Unterschiede im Schulfähigkeitsverständnis von Erzieher/innen und Lehrkräften fest. Übereinstimmend halten sie Wahrnehmung, Sprachverständnis, Konzentration und Sozialverhalten für wichtig und Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung für unwichtig. Für die Erzieher/innen sind Selbstständigkeit und Feinmotorik wichtiger als für die Lehrkräfte.

Bezogen auf Viereinhalbjährige setzen in der ECCE-Studie (European Child Care and Education-Study) sowohl die Erzieher/innen als auch die Mütter die Förderung schulbezogener Fähigkeiten und die konkrete Vorbereitung auf Lesen und Schreiben auf die letzten Plätze einer acht Aufgaben umfassenden Liste, an deren Spitze Aspekte der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes rangieren, wie die Förderung des Selbstwertgefühls und der Kreativität und Phantasie (vgl. *Tietze u.a.* 1998). Zwei Jahre später, wenn die Kinder sechseinhalb Jahre alt sind und unmittelbar vor dem Schuleintritt stehen, wird das Ziel, den Kindern „die Anfänge des Lesens und Schreibens beizubringen“, als einzige Aufgabe als „weniger bedeutsam“ eingestuft, und zwar übereinstimmend von Müttern und Erzieher/innen, wobei die pädagogischen Fachkräfte dies für noch weniger wichtig halten. Auf den ersten beiden Plätzen stehen nach wie vor die Förderung des Selbstwertgefühls der Kinder und die Stimulierung ihrer Kreativität und Vorstellungskraft. Allerdings wird auch die Vorbereitung auf die Schule von Müttern und Erzieher/innen als „bedeutsame“ Aufgabe des Kindergartens gesehen (vgl. *Tietze/Roßbach/Grenner* 2005). Dies könnte damit erklärt werden, dass die Erzieher/innen die Kinder bevorzugt lernzielfern und eher durch beiläufige, in den Alltag eingebettete Maßnahmen auf die Schule vorbereiten (vgl. *Kammermeyer* 2008). Die Studie von *Rank* (2008) macht deutlich, dass die Mehrheit der von ihr befragten Erzieher/innen sowohl dem kognitiven Lernen als auch dem Schriftspracherwerb im Kindergarten positiv gegenüber steht. Allerdings muss die Initiative dazu vom Kind ausgehen und das Ziel der Angebote wird weniger in der Schulvorbereitung als in einem Beitrag zur Persönlichkeitsförderung der Kinder gesehen.

Während in der ECCE-Studie die Mütter ähnlich wie die Erzieher/innen lernzielnahe Schulvorbereitung ablehnen, orientieren sich US-amerikanische Eltern hinsichtlich der

Schulfähigkeit von Schulanfängern in erster Linie an den konkreten Lernvoraussetzungen des Kindes, wie z.B. bis 20 oder mehr zählen können und das Alphabet kennen (vgl. *La Paro/Pianta* 2000). In einer räumlich und bezogen auf den Befragtenkreis eng begrenzten Studie rücken deutsche Eltern 2002 hingegen lernmethodische Fähigkeiten wie Konzentration und Aufmerksamkeit an die erste Stelle, gefolgt von Selbstständigkeit und Sozialkompetenz. Lernvoraussetzungen wie Zahlen-, Farb- und Form- sowie Buchstabenkenntnis folgen erst danach (vgl. *Brozio* 2004).

In der Pädagogischen Psychologie und in der Grundschulpädagogik wird demgegenüber die Bedeutung kognitiver Lernvoraussetzungen und der domänenspezifischen Vorläuferfähigkeiten herausgestellt. Nicht nur einseitig distale, sondern auch verstärkt proximale, auf die Anforderungen des Anfangsunterrichts bezogene Schulfähigkeitskriterien sollten berücksichtigt und für die Förderung im Anfangsunterricht genutzt werden (vgl. *Burgener-Woeffray* 1996; *Kammermeyer* 2005).

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag zwei Fragen untersucht:

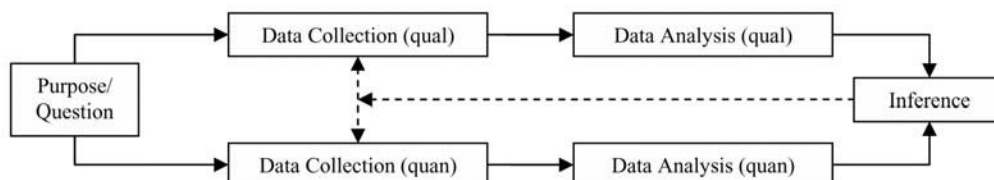
- (1) Wie verstehen Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräfte Schulfähigkeit? Unterscheiden sich Untergruppen von Eltern und Erzieher/innen?
- (2) Wer soll nach Ansicht von Eltern und Erzieher/innen wann über die Schulfähigkeit eines Kindes entscheiden?

### 3 Anlage der Studie und Methode

#### 3.1 „Mixed Methods“

Im Rahmen der BiKS-Studie werden quantitative und qualitative Forschungsmethodiken auf der Grundlage der methodologischen Orientierung der „Mixed Methods“ (vgl. *Tashakkori/Teddlie* 2003) gekoppelt. Zusätzlich zum quantitativen Längsschnitt der BiKS-Forscherguppe werden mit ausgewählten Eltern zwei qualitative Längsschnitte mit jeweils drei offenen Leitfadeninterviews geführt, nämlich ein Jahr und drei Monate vor und drei Monate nach dem Schuleintritt. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass Zwischenergebnisse in den jeweils anderen „Strang“ der Datenerhebung und -analyse eingespeist werden. Die Ergebnisse konvergieren schwerpunktmäßig (vgl. *Erzberger/Kelle* 2003). Diese Anlage lässt sich als „Concurrent Mixed Method Design“ einordnen (vgl. Abb. 1). Dadurch können sowohl die Beweggründe und Entscheidungsheuristiken der handelnden Personen (hier Eltern) vertiefter aufgeklärt als auch die herausgearbeiteten Gruppenunterschiede statistisch überprüft werden.

Abbildung 1: Concurrent Mixed Method Design (nach *Tashakkori/Teddlie* 2003, S. 688)



Die Ergebnisse dieses Beitrags stützen sich sowohl auf Erhebungen, die im Rahmen des quantitativen Längsschnitts durchgeführt wurden, als auch auf Leitfadeninterviews der qualitativen Studie.

### 3.2 Quantitative Erhebungen

Im Rahmen der BiKS-Kindergartenstudie-3-8 werden 547 Kinder in einem längsschnittlichen Design vom Kindergarten bis in die zweite Grundschulklasse begleitet. Das Stichprobendesign basiert auf einer mehrfach geschichteten Zufallsstichprobe von 97 Kindergärten bzw. Kindergartengruppen in Bayern und Hessen. Diese Bundesländer wurden ausgewählt, weil sie sich in ihren Einschulungs- und Übergangsregelungen deutlich unterscheiden. In beiden Bundesländern wurden jeweils vier Regionen so bestimmt, dass zum einen eine hohe Variabilität soziostruktureller Kontextfaktoren realisiert werden konnte und zum anderen Parallelen zwischen den beiden Regionen bestehen (vgl. *Kurz/Kratzmann/von Maurice* 2007).

Die folgenden quantitativen Befunde basieren auf Eltern- und Erzieher/innenbefragungen, die zu zwei Messzeitpunkten (MZP) durchgeführt wurden. In einer Fragebogenerhebung (dritter MZP, d.h. zwei Jahre vor dem fristgerechten Einschulungstermin) sollten zunächst alle Eltern (n=547) und Erzieher/innen (n=97) die auch von *Kammermeyer* (2000) untersuchten folgenden 15 Schulfähigkeitskriterien hinsichtlich ihrer Wichtigkeit bewerten („Für wie wichtig halten Sie folgende Kriterien im Hinblick auf die Schulfähigkeit eines Kindes?“, vierstufiges Antwortformat, 1 = unwichtig, 4 = wichtig):

Denkfähigkeit, Gedächtnisleistung, Alter des Kindes, körperliche Entwicklung, Gliederungsfähigkeit, Grobmotorik, Konzentration, Mengenerfassung, Selbstständigkeit, Sozialverhalten, sprachliche Entwicklung, Wahrnehmung, Feinmotorik, gesundheitliche Robustheit, Arbeitsverhalten.

Zur vertiefenden Analyse wurden die Eltern und die Erzieher/innen zum gleichen Zeitpunkt um offene Antworten zu ihren Schulfähigkeitskriterien gebeten. Diese Nennungen wurden kategorisiert und zusammengefasst und Eltern und Erzieher/innen ein Jahr später zu MZP 5, nun ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht, vorgelegt mit der Bitte, die drei wichtigsten Kriterien zu nennen. Die Erstklasslehrkräfte (n=97), in deren Klassen Kinder aus der BiKS-Stichprobe eingeschult worden und deren Schulen zur Mitarbeit in der Studie bereit waren, wählten aus der gleichen Liste ihre drei wichtigsten Schulfähigkeitskriterien im Frühjahr 2009 zu MZP 7 aus.

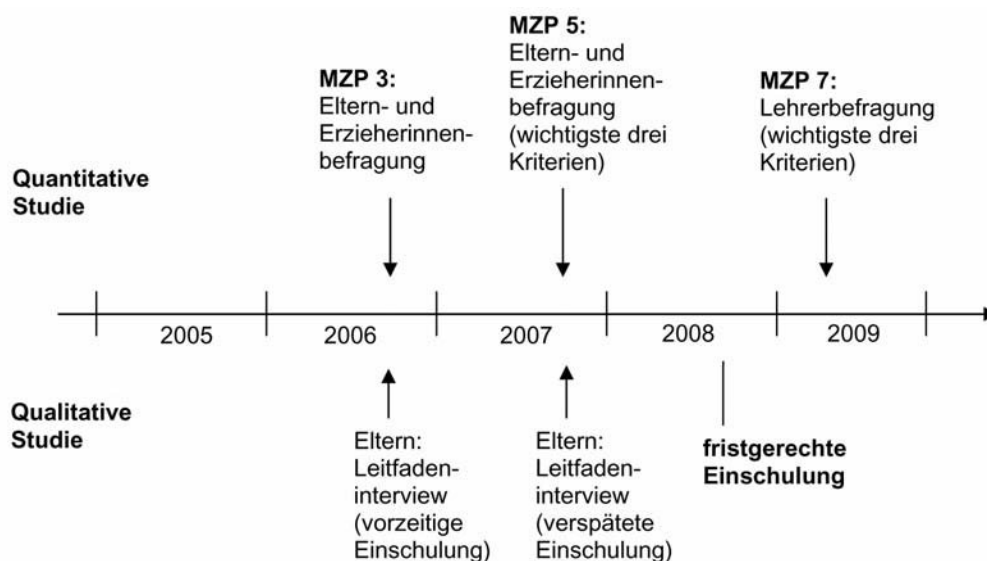
### 3.3 Qualitative Erhebungen

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden leitfadengestützte Interviews u.a. mit Eltern geführt. Die Elterninterviews fanden jeweils ein Jahr sowie drei Monate vor und nach der Einschulung statt. Aus der Gesamtstichprobe wurden Eltern ausgewählt, für die eine vorzeitige (n=23) bzw. eine verspätete Einschulung ihrer Kinder (n=20) infrage kam. Die Fragen zur Schulfähigkeit waren Teil des jeweils ersten Interviews und wurden im Herbst 2006 bzw. Herbst 2007 erhoben.

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. *Mayring* 2007). Im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem mit Ankerbeispielen und Codierregeln erstellt. Aus den Interviews wurden die relevanten Textpassagen

den Kategorien zugeordnet, bevor im Anschluss Skalenwerte und Skalierregeln für die Einschätzung der jeweiligen Textstellen erstellt wurden. Um die Intercoderreliabilität zu gewährleisten, wurde der gesamte Auswertungsprozess von zwei Personen durchgeführt. Dabei ging es nicht nur darum, die Kategorien auf das Material zuverlässig anzuwenden (Codierung), sondern auch die Kategorien selbst verlässlich zu konstruieren. Das Vorgehen sowie die umfangreichen Interpretationen wurden detailliert dokumentiert, um den intersubjektiven Nachvollzug (vgl. *Steinke* 1999) sicherzustellen. Inhaltlich bildeten die Entscheidungsgesichtspunkte bei nicht-fristgerechten Einschulungen sowie die Auffassungen von Schulfähigkeit in den Interviews einen Schwerpunkt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Übersicht über die quantitativen und qualitativen Erhebungen



## 4 Ergebnisse

### 4.1 Verständnis von Schulfähigkeit

#### 4.1.1 Elternsicht

Alle 15 vorgelegten Schulfähigkeitskriterien bewerten die Eltern tendenziell als wichtig oder eher wichtig (vgl. Tabelle 1, linker Teil, Mittelwerte zwischen 3,84 und 2,99). Als die drei wichtigsten Merkmale sehen sie die Konzentrationsfähigkeit, die sprachliche Entwicklung sowie das Sozialverhalten eines Kindes an. Am unwichtigsten wird das Alter eingestuft.

In den weiteren Analysen, in denen die Eltern nach ihrem Bildungsniveau und ihrer Einschulungspräferenz unterschieden wurden, zeigen sich Unterschiede in der Beurteilung der Kriterien und ihrer Rangfolge (vgl. Tabelle 1, mittlerer und rechter Teil). Das Bildungsniveau wurde anhand des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses der Eltern

erfasst und in einer dreistufigen Skala eingeordnet: hoch (FH- oder Universitätsabschluss), mittel (Berufsfachschule, Meister, Techniker), niedrig (ohne Abschluss, Lehre, in Ausbildung). Signifikante Unterschiede bestehen beim Bildungsniveau hinsichtlich der Kriterien Körperliche Entwicklung ( $F(2, 317)=3,522, p=.031$ ), Gesundheitliche Robustheit ( $F(2, 321)=10,513, p=.000$ ) und Alter des Kindes ( $F(2, 318)=9,918, p=.000$ ). Ein Vergleich zwischen den Gruppen (Post-Hoc Test nach *Scheffé*) ermittelt, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen auf die Eltern mit hohem Bildungsniveau zurückzuführen sind. Sie legen weniger Wert auf die genannten Kriterien.

Die Einschulungspräferenz wurde mit folgender Frage erhoben: „Außerdem möchten wir auch heute schon von Ihnen wissen, wie Sie grundsätzlich zum Zeitpunkt der Einschulung stehen.“ Es standen drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „Kinder sollten möglichst früh eingeschult werden“, „... dann eingeschult werden, wenn sie schulpflichtig werden“, „... möglichst spät eingeschult werden“. Je nach ihrer Einschulungspräferenz beurteilen die Eltern die gleichen drei Kriterien unterschiedlich (Körperliche Entwicklung:  $F(2, 304)=9,326, p=.000$ ; Gesundheitliche Robustheit:  $F(2, 308)=8,271, p=.000$ ; Alter:  $F(2, 305)=20,232, p=.000$ ). Post hoc Tests nach *Scheffé* zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Eltern auf die Gruppe der Eltern zurückzuführen sind, die möglichst früh einschulen wollen und diese Kriterien als weniger wichtig bewerten. Das Sozialverhalten ( $F(2, 310)=3,156, p=.044$ ) wird dagegen von den Eltern mit der Tendenz zur späten Einschulung signifikant höher eingestuft.

*Tabelle 1:* Eltern – Eingeschätzte Wichtigkeit der vorgelegten Schulfähigkeitskriterien (MZP 3)

|                             | Eltern ohne Subgruppen |     |     |      |      | Eltern nach elterl. Bildungsniveau |      |        |      |      |      | Eltern nach elterl. Einschulungspräferenz |      |              |      |      |      |
|-----------------------------|------------------------|-----|-----|------|------|------------------------------------|------|--------|------|------|------|---|------|--------------|------|------|------|
|                             |                        |     |     |      |      | Niedrig                            |      | Mittel |      | Hoch |      | Früh                                      |      | Fristgerecht |      | Spät |      |
|                             | N                      | Min | Max | AM   | SD   | AM                                 | SD   | AM     | SD   | AM   | SD   | AM  | SD   | AM           | SD   |      |      |
| Konzentration               | 324                    | 2   | 4   | 3,84 | ,373 | 3,86                               | ,353 | 3,82   | ,390 | 3,84 | ,387 | 3,76                                      | ,435 | 3,83         | ,375 | 3,92 | ,347 |
| Sprachli. Entwicklung       | 324                    | 3   | 4   | 3,81 | ,392 | 3,84                               | ,365 | 3,87   | ,342 | 3,75 | ,437 | 3,78                                      | ,424 | 3,79         | ,405 | 3,92 | ,279 |
| Sozialverhalten             | 329                    | 3   | 4   | 3,77 | ,424 | 3,75                               | ,437 | 3,76   | ,428 | 3,78 | ,415 | 3,69                                      | ,471 | 3,74         | ,441 | 3,90 | ,309 |
| Wahrnehmung                 | 328                    | 2   | 4   | 3,46 | ,557 | 3,47                               | ,563 | 3,45   | ,551 | 3,44 | ,559 | 3,45                                      | ,506 | 3,43         | ,575 | 3,54 | ,504 |
| Gedächtnisleistung          | 326                    | 2   | 4   | 3,44 | ,555 | 3,50                               | ,550 | 3,47   | ,528 | 3,35 | ,569 | 3,39                                      | ,629 | 3,42         | ,552 | 3,55 | ,544 |
| Selbstständigkeit           | 329                    | 2   | 4   | 3,41 | ,594 | 3,43                               | ,603 | 3,32   | ,571 | 3,44 | ,599 | 3,41                                      | ,628 | 3,41         | ,602 | 3,46 | ,544 |
| Körperl. Entwicklung        | 323                    | 1   | 4   | 3,38 | ,731 | 3,48                               | ,690 | 3,43   | ,738 | 3,24 | ,750 | 3,00                                      | ,756 | 3,35         | ,748 | 3,71 | ,504 |
| Feinmotorik                 | 327                    | 1   | 4   | 3,34 | ,616 | 3,36                               | ,592 | 3,39   | ,591 | 3,28 | ,651 | 3,43                                      | ,504 | 3,30         | ,605 | 3,52 | ,714 |
| Gliederungsfähigkeit        | 325                    | 2   | 4   | 3,33 | ,576 | 3,38                               | ,537 | 3,32   | ,571 | 3,27 | ,610 | 3,24                                      | ,636 | 3,31         | ,548 | 3,38 | ,640 |
| Mengenerfassung             | 325                    | 2   | 4   | 3,31 | ,614 | 3,38                               | ,597 | 3,32   | ,616 | 3,23 | ,622 | 3,45                                      | ,506 | 3,28         | ,604 | 3,40 | ,707 |
| Denkfähigkeit               | 327                    | 1   | 4   | 3,31 | ,649 | 3,34                               | ,665 | 3,30   | ,566 | 3,26 | ,681 | 3,45                                      | ,506 | 3,27         | ,682 | 3,31 | ,589 |
| Gesundheitliche Robustheit  | 327                    | 1   | 4   | 3,27 | ,728 | 3,37                               | ,672 | 3,47   | ,622 | 3,05 | ,782 | 3,14                                      | ,743 | 3,21         | ,748 | 3,66 | ,522 |
| Grobmotorik                 | 327                    | 1   | 4   | 3,25 | ,747 | 3,27                               | ,707 | 3,28   | ,704 | 3,21 | ,810 | 3,14                                      | ,743 | 3,23         | ,750 | 3,38 | ,761 |
| Arbeitsverhalten            | 327                    | 1   | 4   | 3,21 | ,662 | 3,25                               | ,663 | 3,21   | ,618 | 3,16 | ,686 | 3,14                                      | ,693 | 3,22         | ,666 | 3,25 | ,668 |
| Alter des Kindes            | 324                    | 1   | 4   | 2,99 | ,840 | 3,20                               | ,809 | 3,07   | ,859 | 2,75 | ,797 | 2,17                                      | ,658 | 3,06         | ,765 | 3,30 | ,931 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 301                    |     |     |      |      | 109                                |      | 72     |      | 118  |      | 25  |      | 216          |      | 45   |      |

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig



Eine Prüfung anhand einer multivariaten Varianzanalyse belegt keine Interaktionen zwischen Bildungsniveau und Einschulungspräferenz. Gleichwohl zeigt sich in einer Gegenüberstellung eine Präferenz zur früheren Einschulung bei höherem Bildungsniveau der Eltern (13,2% dieser Eltern präferieren eine möglichst frühe Einschulung, gegenüber 5,9% der Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss;  $\chi^2=10,60$ ;  $df=4$ ;  $p<0,05$ ). Späte Einschulungen werden dagegen vor allem von den Eltern mit mittlerem Bildungsniveau befürwortet (25% davon sprechen sich für eine möglichst späte Einschulung aus, wogegen dies in den anderen Gruppen 11,6 bzw. 13,6% sind). Bezogen auf alle befragten Eltern bevorzugen 75,6% die fristgerechte, 9% eine möglichst frühe und 15,4% eine möglichst späte Einschulung.

Die offenen Elternantworten aus dem MZP 3 wurden zu Kategorien zusammengefasst. Zwei Kategorien stehen mit Abstand an der Spitze der Elternnennungen und werden knapp von der Hälfte aller Befragten genannt: Konzentration und Sozialverhalten. Unter Konzentration werden dabei folgende Elternantworten zusammengefasst: Konzentration, Konzentrationsfähigkeit, Zuhörvermögen, Aufmerksamkeit, längere Zeit fähig, sich auf ein Thema zu konzentrieren, nicht leicht ablenkbar. In die Kategorie Sozialverhalten gehen u.a. folgende Einzelnennungen ein: soziale Kompetenz, Freundschaften aufbauen können, in der Gruppe gut zurechtkommen, soziale Kontakte, Teamfähigkeit, Konflikte lösen, Integrationsfähigkeit, kontaktfähig. Das dritt wichtigste Kriterium ist für die Eltern das Interesse des Kindes, d.h. Neugier, Lernbereitschaft und Spaß an der Schule. Unmittelbare Lernvoraussetzungen wie Buchstaben- und Zahlenkenntnis und Wissen folgen demgegenüber mit weitem Abstand und erscheinen nur 12% bzw. 8% der Befragten als eines der drei wichtigsten Schulfähigkeitskriterien.

*Tabelle 2:* Schulfähigkeitskriterien in der Sicht der Eltern – Kategorisierung der offenen Nennungen (MZP 3)

|                                | N   | Anzahl Nennungen | Anteil Nennungen | Standardabweichung |
|--------------------------------|-----|------------------|------------------|--------------------|
| Konzentration                  | 434 | 211              | ,49              | ,500               |
| Sozialverhalten                | 441 | 208              | ,47              | ,500               |
| Interesse                      | 431 | 95               | ,22              | ,415               |
| Selbstständigkeit              | 427 | 90               | ,21              | ,408               |
| Reife                          | 433 | 91               | ,21              | ,408               |
| Kognitive Entwicklung          | 426 | 80               | ,19              | ,391               |
| Sprachliche Entwicklung        | 427 | 76               | ,18              | ,383               |
| Ausdauer                       | 428 | 69               | ,16              | ,368               |
| Grob- und Feinmotorik          | 428 | 61               | ,14              | ,350               |
| Buchstaben- und Zahlenkenntnis | 428 | 51               | ,12              | ,324               |
| Selbstbewusstsein              | 423 | 44               | ,10              | ,306               |
| Körperliche Entwicklung        | 426 | 40               | ,09              | ,292               |
| Wissen                         | 426 | 34               | ,08              | ,271               |
| Alter                          | 426 | 33               | ,08              | ,268               |
| allgemeiner Entwicklungsstand  | 422 | 29               | ,07              | ,253               |
| Emotionale Stabilität          | 421 | 17               | ,04              | ,197               |

|  | N   | Anzahl<br>Nennungen | Anteil Nen-<br>nungen | Standard-<br>abweichung |
|--|-----|---------------------|-----------------------|-------------------------|
| Begabung                                   | 420 | 14                  | ,03                   | ,180                    |
| Regelbewusstsein                           | 421 | 14                  | ,03                   | ,180                    |
| Gesundheitliche Entwicklung                | 423 | 14                  | ,03                   | ,179                    |
| Persönlichkeit                             | 422 | 13                  | ,03                   | ,173                    |
| Frustrationstoleranz                       | 420 | 5                   | ,01                   | ,109                    |
| Gemeinsam mit Freunden in die Schule gehen | 420 | 5                   | ,01                   | ,109                    |
| Verantwortungsbewusstsein                  | 421 | 5                   | ,01                   | ,108                    |
| Drei Jahre im Kindergarten                 | 421 | 4                   | ,01                   | ,097                    |
| Unterforderung im Kindergarten             | 421 | 4                   | ,01                   | ,097                    |
| Sportlichkeit                              | 420 | 3                   | ,01                   | ,084                    |
| Gutachten                                  | 420 | 1                   | ,00                   | ,049                    |
| Leistungsstand                             | 420 | 1                   | ,00                   | ,049                    |
| Moralische Fähigkeiten                     | 420 | 1                   | ,00                   | ,049                    |
| Gültige Werte (Listenweise)                | 420 |                     |                       |                         |

In den qualitativen Interviews wurden die Eltern, für deren Kind eine vorzeitige bzw. verspätete Einschulung in Frage kommt, offen gefragt, welche Fähigkeiten ein Kind haben muss, wenn es in die Schule kommt. Im Anschluss wurden beide Befragengruppen aufgefordert, die genannten Schulfähigkeitskriterien in eine Rangfolge zu bringen. Die Aussagen wurden ebenfalls in Abhängigkeit vom angestrebten Einschulungszeitpunkt und Bildungsniveau (abgekürzt Bn) der Eltern analysiert. Offen gefragt nennen beide Elterngruppen ähnlich wie alle Eltern als Antwort auf die offene Frage zunächst eine ganze Bandbreite von Aspekten, wie z.B. Selbstständigkeit, soziale Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit, Interesse des Kindes an der Schule, sozial-emotionale Reife, körperliche Entwicklung, Feinmotorik sowie Beherrschung der deutschen Sprache.

Sowohl in den Interviews zur vorzeitigen Einschulung (abgekürzt vorz.) als auch in den Gesprächen zu einem verspäteten Schuleintritt (abgekürzt versp.) betonen insbesondere die bildungsnahen Eltern personale Kriterien, wie emotionale Stabilität, Selbstbewusstsein und Belastbarkeit. Dies wird auch vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen und verschiedener Rahmenbedingungen (z.B. mit dem Schulbus fahren, den Schulweg finden) gesehen:

Für mich ist eine emotionale Stabilität ganz wichtig, das heißt auch, in diesem großen Klassenverband bestehen zu können. Ein gewisses Durchsetzungsvermögen. (...) Es ist mir ganz wichtig, dass sie da das Rüstzeug mitbringt, dem standzuhalten. (...) Auch ein gewisses Konfliktmanagement. (Bayern, Bn hoch, Interview vorz.)

Dagegen stellen die Eltern mit niedrigem Bildungsniveau in beiden Gesprächen häufiger als die bildungsnahen Eltern den körperlichen Entwicklungsstand als relevantes Schulfähigkeitskriterium heraus, teilweise mit dem Argument der Selbstbehauptung gegenüber Mitschülern. So wird die Größe des Kindes genannt, aber auch das Gewicht und der gesundheitliche Zustand:

Es sollte körperlich groß genug sein und auch kräftig genug, um den Schulweg und den Schulranzen überhaupt tragen zu können. (...) Es ist schon schwer das Ganze. (Hessen, Bn niedrig, Interview versp.)

Im Interview über die vorzeitige Einschulung äußern sich beinahe alle Eltern, die ihr Kind vorzeitig einschulen wollen, zu kognitiven Kompetenzen i.S. schulnaher Vorläuferfähigkeiten und Vorkenntnissen. Vergleicht man deren Aussagen mit Eltern, die eine reguläre Einschulung anstreben, so zeigt sich bei den Vorzeitigen eine differenziertere Vorstellung dieser Schulfähigkeitskriterien. Allerdings könnte dies auch mit dem fast durchgehend hohen Bildungsniveau dieser Eltern zusammenhängen:

Sie sollten die Zahlen bis zehn können und auch dieses simultane Erfassen bis fünf. Also, wenn sie die Würfelaugen sehen, müssen sie nicht zählen, sondern sehen gleich, dass das fünf sind. (Hessen, Bn hoch, Interview vorz.)

Die Eltern, die eine Zurückstellung vom Schulbesuch in Erwägung ziehen, äußern sich ebenfalls zu kognitiven Kompetenzen und weisen auf Defizite ihres Kindes in diesem Bereich hin. Sie berichten beispielsweise von einem geringen Mengenverständnis bei ihrem Kind, mangelndem mathematischen Vorstellungsvermögen sowie von Schwächen in der Wahrnehmung und Merkfähigkeit. Obwohl die Eltern diese Defizite herausstellen, gewichten sie für ihre Einschulungsentscheidung andere Kriterien stärker und relativieren die Bedeutung schulnaher Vorkenntnisse durch die gleichzeitige Betonung der Selbstständigkeit, des Sozialverhaltens oder der Freude an der Schule. Zudem wird die Einführung in die Anfänge des Lesens, Schreibens und Rechnens als Aufgabe der Grundschule und nicht als Auftrag der vorschulischen Einrichtung angesehen:

Die Selbstständigkeit ist am wichtigsten. (...) Ich kümmere mich um meine Sachen, weiß, was ich auf habe, und schaue darauf, dass ich meine Hefte immer wieder mit heim bringe. Diese Sachen, das ist das Wichtigste, weil ich denke, zum Schreiben- und Rechnenlernen ist eigentlich die Schule da. Das muss er nicht unbedingt schon vorher können. (Bayern, Bn hoch, Interview versp.)

Mit Blick auf die Rangfolge zeigt sich, dass die deutliche Mehrheit der Eltern in beiden Interviews – ähnlich wie in den quantitativen Daten – die Konzentrationsfähigkeit bzw. Ausdauer als das wichtigste Kriterium ansieht:

Ich glaube, am zentralsten für die Schule ist eine gewisse Konzentrationsfähigkeit. Die sollte da sein. Wenn eine gute Konzentration da ist, kann es sehr viel in kürzester Zeit nachholen und lernen. (Bayern, Bn hoch, Interview vorz.)

Daneben führen soziale Fähigkeiten, Selbstständigkeit und die „sozial-emotionale Reife“ die Rangfolge an. Dabei spielt die „Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit, sich mit Problemen auseinander zu setzen und auch Lösungsmöglichkeiten parat zu haben“ eine Rolle für den künftigen Schulalltag. Vor allem die Eltern, für deren Kinder eine vorzeitige Einschulung in Frage kommt, steht das „Neugierig-Sein, dieses Lernen-Wollen“ und die Freude auf die Schule an oberer Stelle. Dies geht einher mit der allgemein in diesen Interviews zu erkennenden Tendenz, dem Wunsch des Kindes einen höheren Stellenwert zuzuschreiben. Die kognitiven Kompetenzen stehen bei diesen Eltern nur zwei Mal an erster Stelle und werden ebenso wie in den Interviews zur verspäteten Einschulung durch die gleichzeitige Betonung sozialer Fähigkeiten und der Konzentrationsfähigkeit bzw. Ausdauer relativiert.

#### 4.1.2 Erzieher/innensicht

Die offenen Antworten der Erzieher/innen ähneln bemerkenswert denen der Eltern: Die gleichen beiden Kriterien stehen an der Spitze, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Für mehr als die Hälfte der Erzieher/innen gehört das Sozialverhalten zu den drei wich-

tigsten Schulfähigkeitskriterien. 31 Prozent nennen danach die Konzentration des Kindes und 29 Prozent seine kognitive Entwicklung. Wissen und Buchstaben- und Zahlenkenntnis werden nur von 3 Prozent der Erzieher/innen herangezogen. Abweichend von den Eltern unterscheiden sich die Fachkräfte nicht nach ihrer grundsätzlichen Einschulungspräferenz, die bei dieser Gruppe mit der Frage nach dem generell zu bevorzugenden Einschulungszeitpunkt erhoben wurde. Erwähnenswert ist, dass sich lediglich eine Erzieherin für eine möglichst frühe Einschulung der Kinder ausspricht.

*Tabelle 3:* Schulfähigkeitskriterien in der Sicht der Erzieher/innen – Kategorisierung der offenen Nennungen (MZP 3)

|  | N  | Anzahl<br>Nennungen | Anteil<br>Nennungen | Standard-<br>abweichung |
|--|----|---------------------|---------------------|-------------------------|
| Sozialverhalten                            | 90 | 50                  | ,56                 | ,500                    |
| Konzentration                              | 91 | 28                  | ,31                 | ,464                    |
| Kognitive Entwicklung                      | 90 | 26                  | ,29                 | ,456                    |
| Selbstständigkeit                          | 92 | 24                  | ,26                 | ,442                    |
| Selbstbewusstsein                          | 91 | 19                  | ,21                 | ,409                    |
| Reife                                      | 90 | 17                  | ,19                 | ,394                    |
| Grob- und Feinmotorik                      | 90 | 15                  | ,17                 | ,375                    |
| Emotionale Stabilität                      | 90 | 15                  | ,17                 | ,375                    |
| Ausdauer                                   | 90 | 15                  | ,17                 | ,375                    |
| Interesse                                  | 90 | 12                  | ,13                 | ,342                    |
| Sprachliche Entwicklung                    | 90 | 11                  | ,12                 | ,329                    |
| allgemeiner Entwicklungsstand              | 90 | 8                   | ,09                 | ,286                    |
| Körperliche Entwicklung                    | 90 | 6                   | ,07                 | ,251                    |
| Frustrationstoleranz                       | 90 | 4                   | ,04                 | ,207                    |
| Wissen                                     | 90 | 3                   | ,03                 | ,181                    |
| Buchstaben- und Zahlenkenntnis             | 90 | 3                   | ,03                 | ,181                    |
| Gesundheitliche Entwicklung                | 90 | 2                   | ,02                 | ,148                    |
| Regelbewusstsein                           | 90 | 2                   | ,02                 | ,148                    |
| Persönlichkeit                             | 90 | 2                   | ,02                 | ,148                    |
| Förderung durch das Elternhaus             | 90 | 1                   | ,01                 | ,105                    |
| Begabung                                   | 90 | 1                   | ,01                 | ,105                    |
| Unterforderung im Kindergarten             | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Gemeinsam mit Freunden in die Schule gehen | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Moralische Fähigkeiten                     | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Sportlichkeit                              | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Leistungsstand                             | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Drei Jahre im Kindergarten                 | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Gutachten                                  | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Verantwortungsbewusstsein                  | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Alter                                      | 90 | 0                   | ,00                 | ,000                    |
| Gültige Werte (Listenweise)                | 90 |                     |                     |                         |

### 4.1.3 Vergleich der Eltern-, Erzieher/innen und Lehrersicht

Für alle drei Befragtengruppen stehen Ausdauer/Konzentrationsfähigkeit des Kindes an der Spitze der Schulfähigkeitskriterien, bei den Eltern gefolgt vom geistigen Entwicklungsstand, bei den Erzieher/innen von der Selbstständigkeit und in der Sicht der Lehrer/innen von den sozialen Fähigkeiten und dem Interesse des Kindes an der Schule bzw. am Lernen. Der geistige Entwicklungsstand und die Selbstständigkeit des Kindes gehören auch für die Lehrkräfte zu den fünf wichtigsten Kriterien. Weitgehende Einigkeit herrscht auch hinsichtlich der unwichtigsten Kriterien: Am seltensten werden Durchsetzungsvermögen und die Kenntnis von Buchstaben und Zahlen genannt, bei den Erzieher/innen ergänzt durch die Fähigkeit, ruhig sitzen und zuhören zu können. Die Kenntnis von Buchstaben und Zahlen wird sowohl von den Erzieher/innen als auch den Lehrkräften kein einziges Mal genannt.

*Tabelle 4:* Wichtigste Schulfähigkeitskriterien in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften (Eltern- bzw. Erzieher/innenbefragung, MZP 5; Lehrerfragebogen, MZP 7)

|  | 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

## 4.2 Zeitpunkt und Zuständigkeit für die Schulfähigkeitsentscheidung

Zur Frage, ob ihrer Meinung nach die Schulfähigkeit eines Kindes bei der Einschulung eine Rolle spielen sollte oder das Alter eines Kindes als Kriterium genügt, gehen die Meinungen der Eltern auseinander. Die deutliche Mehrheit (84%) befürwortet, dass bei jedem Kind individuell über die Schulfähigkeit entschieden werden sollte, während ca. 16 Prozent der Eltern meinen, dass ohne Berücksichtigung der Schulfähigkeit alle Kinder mit sechs Jahren eingeschult werden sollten.

Als Zeitpunkt, zu dem man sich mit der Schulfähigkeit eines Kindes beschäftigen sollte, präferieren die meisten Eltern (66%) ein Jahr und ein knappes Drittel ein halbes

Jahr vor der Einschulung (27,1%). 6,4 Prozent befürworten die Thematisierung erst drei Monate vor der Einschulung, während es einem kleinen Teil (0,5%) der Eltern ausreichend erscheint, einige Wochen nach Schulbeginn die Schulfähigkeit des Kindes zu thematisieren. Im Zusammenhang mit der ökopyschologischen Auffassung von Schulfähigkeit sollte mit dieser Antwortmöglichkeit zugelassen werden, dass Einschulungen nicht allein an den kindlichen Voraussetzungen orientiert sein müssen, sondern auch die Bedingungen im Anfangsunterricht und die individuelle Förderung des Kindes berücksichtigt werden können. Möglicherweise wurde dieser Zusammenhang von der Mehrzahl der Eltern nicht verstanden.

Zur Frage, wer über die Schulfähigkeit eines Kindes entscheiden sollte, konnten die Eltern den Kindergarten bzw. die Erzieher/innen, die Lehrkräfte der Grundschule oder das Elternhaus angeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Befragten sehen insbesondere das Elternhaus (91,4%) und das Fachpersonal des Kindergartens (86,4%) in der Pflicht. Etwas mehr als die Hälfte der Eltern betrachtet es auch als Aufgabe der Schule, über die Schulfähigkeit eines Kindes zu entscheiden (59,8%). Nähere Analysen zeigen eine Abhängigkeit vom Bildungsniveau und der allgemeinen Einschulungspräferenz der Eltern. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto stärker werden Institutionen bei der Entscheidung über Schulfähigkeit einbezogen. Statistisch bedeutsam auf dem 10 Prozent-Niveau werden diese Unterschiede aber nur bei der Rolle der Schule ( $\text{Chi}^2=4,92$ ;  $\text{df}=2$ ;  $p<0,1$ ).

Ebenfalls in Übereinstimmung mit den Eltern sind die Erzieher/innen mehrheitlich der Meinung, dass bei jedem Kind individuell über die Schulfähigkeit des Kindes entschieden werden sollte (84,6%), während ein Teil (15,4%) die Ansicht vertritt, dass das Alter des Kindes als alleiniges Kriterium ausreicht. In der Einstellung, zu welchem Zeitpunkt über die Schulfähigkeit eines Kindes entschieden werden sollte, unterscheiden sie sich deutlicher von den Eltern. Sie befürworten eine frühere Thematisierung der Schulfähigkeit entweder ein Jahr (81,0%) oder ein halbes Jahr (19,0%) vor dem geplanten Einschulungszeitpunkt. Sich erst drei Monate oder ein paar Wochen nach der Einschulung mit der Schulfähigkeit eines Kindes zu beschäftigen, lehnen sie übereinstimmend ab.

Die Zuständigkeit, die Schulfähigkeit eines Kindes festzustellen, liegt ihrer Ansicht nach bei den Eltern (91,7%). Zugleich sehen sie die Schulen bzw. die Lehrkräfte stärker in der Pflicht, sich an der Entscheidung zu beteiligen (84,5%). Dass sich die Erzieher/innen selbst vorrangig in einer Beraterrolle gegenüber den Eltern sehen, spiegelt sich darin, dass sie es (fast) einstimmig als ihre Aufgabe ansehen, über die Schulfähigkeit eines Kindes zu beraten (98,8%).

## 5 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Sämtliche 15 vorgelegten Kriterien halten alle Eltern für wichtig oder eher wichtig. Als einziges Kriterium wird das Alter des Kindes von den wenigen Eltern, die eine vorzeitige Einschulung ihres Kindes beabsichtigen, als „eher unwichtig“ eingestuft ( $n=25$ ,  $AM\ 2,17$ ,  $SD=,658$ ). Hierin spiegelt sich die Einschulungsabsicht dieser Eltern, die ja gerade abweichend von den Stichtagsregelungen ihr Kind in einem jüngeren Alter in die Schule schicken wollen. Sowohl bei den vorgelegten Kriterien als auch in den selbst beschriebenen Anforderungen nennen die Eltern lernmethodische, soziale und kognitive Fähigkeiten als wichtigste Voraussetzungen für den Schuleintritt, nämlich Konzentrationsfähigkeit

und Sozialverhalten, ergänzt durch die sprachliche Entwicklung des Kindes. Dies stimmt mit den Befunden von *Kammermeyer* (2000) überein, nach denen diese drei Kriterien sowohl für Lehrer/innen als auch für Erzieher/innen zu den bedeutsamsten gehören (vgl. *Brozio* 2004). Auf eine neue Tendenz verweist in den offenen Antworten der BiKS-Eltern die Berücksichtigung des Interesses, das das Kind der Schule bzw. dem Lernen entgegenbringt, und der Wünsche der Kinder hinsichtlich ihrer Einschulung (vgl. Tabelle 2 und *Faust/Kluczniok/Pohlmann* 2007). Weniger wichtig erachten Eltern körperlich-gesundheitliche Kriterien, wobei diese insbesondere für Eltern mit hohem Bildungsniveau und der Tendenz zu einer möglichst frühen Einschulung geringer ins Gewicht fallen.

Weitestgehende Einigkeit herrscht unter allen Eltern und Erzieher/innen, dass weniger das Alter eines Kindes bei der Einschulung ausschlaggebend sein sollte als sein individueller Entwicklungsstand. Während ein Teil der Eltern meint, dass es auch drei Monate oder sogar ein paar Wochen nach der Einschulung genügt, sich mit der Schulfähigkeit eines Kindes auseinander zu setzen, sollte dies nach Ansicht des Kindergartenfachpersonals früher geschehen. Beide Befragengruppen nehmen diese Entscheidung als Aufgabe aller Beteiligten (Elternhaus, Kindergarten, Grundschule) wahr. Allerdings messen die Erzieher/innen sich selbst und den Lehrkräften eine stärkere Bedeutung bei als die Eltern. Letztere sehen die Verantwortung in erster Linie bei sich selbst, beziehen allerdings den Rat der Schule ein, wenn es um nicht-fristgerechte Einschulungen geht.

Die Ergebnisse zu den offenen Leitfadeninterviews decken sich mit den Befragungen anhand aus der Literatur abgeleiteter und aus früheren Elternantworten gebildeter Kategorien: Zwar werden durchaus auch proximale Lernvoraussetzungen genannt, aber sie werden in den Kontext lernmethodischer, sozialer und personaler Voraussetzungen eingeordnet und erscheinen dann weniger wichtig. Die an der Spitze stehende Konzentrationsfähigkeit stellt sich als eine übergeordnete Kompetenz dar, durch die die lernzielnahen Kenntnisse und Fähigkeiten leicht erworben werden können. Die Eltern gehen davon aus, dass Kinder, die das Lernen gelernt haben, die notwendigen Grundlagen für das schulische Lernen rasch zu Beginn des ersten Schuljahrs erwerben können. Zudem wird der Einstieg in das Lernen schulischer Inhalte als eine Aufgabe verstanden, die auf die Kinder erst mit dem Schuleintritt zukommt. Dies steht in Widerspruch zu grundschulpädagogischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen, wonach der Schulanfang „keine Stunde null“ ist (vgl. *Richter/Brügelmann* 1994) und die relevanten Vorkenntnisse in den Jahren der Vorschulzeit erworben werden (vgl. *Speck-Hamdan* 2001). Insbesondere bei Kindern mit Defiziten sollte z.B. das phonologische Unterscheidungsvermögen bzw. das zahlen- und mengenbezogene Vorwissen präventiv während der Vorschulzeit gefördert werden (vgl. *Forster/Martschinke* 2001; *Küspert u.a.* 2007; *Krajewski* 2005).

Vornehmlich Eltern mit hohem Bildungsniveau betonen personale Voraussetzungen wie emotionale Stabilität und Belastbarkeit. Um aufzuklären, ob und falls ja, weshalb bildungsnahe Eltern auf proximale Schulvorbereitung verzichten wollen, wurde eine qualitative Zusatzstudie mit zehn bildungsnahen Eltern durchgeführt (vgl. *Geitner* 2008). Die Befragten geben an, ihr Kind innerhalb der Familie in ihrer Persönlichkeit zu stärken und auf die Schule vorzubereiten, indem sie sich Zeit für Gespräche nehmen, zuhören und z.B. über Veränderungen sprechen, die mit dem Übergang in die Schule verbunden sind. Etwa die Hälfte der Eltern betont, ihrem Kind viel vorzulesen und gemeinsam Bücher anzuschauen, aber auch den Namen zu schreiben oder Mengen zu ordnen. Außerhalb der Familie werden die Kinder teilweise in Englischkursen, im Sportverein oder durch Ergotherapie und musikalische Früherziehung gefördert.

Zusammenfassend dominieren in den Schulfähigkeitskriterien der Eltern und in Übereinstimmung damit der Erzieher/innen und der Lehrkräfte demnach allgemeine Voraussetzungen lernmethodischer und sozialer Art, ergänzt durch personale und auf die Sprachentwicklung bezogene Gesichtspunkte. Akzentuiert wird die Fähigkeit des Kindes, mit der neuen Situation in der Schule zurechtzukommen und sie für das Lernen nutzen zu können. Die Bedeutung der proximalen Kriterien schlägt sich bei keiner Befragtengruppe nieder, auch nicht bei den Lehrkräften.

Demgegenüber sagen in der empirischen Forschung die kognitiven Voraussetzungen (also auch Konzentrationsfähigkeit und Sprachentwicklung) und lese- und mathematikbezogene Vorkenntnisse mit moderaten Korrelationen knapp unter .50 den Schulerfolg in Lesen und Mathematik in den ersten zwei Klassenstufen voraus, während die Erklärung der erfolgreichen Anpassung an die Schulsituation aufgrund von vorschulischen sozialen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten mit Korrelationen im Bereich von .30 wesentlich geringer ist. In der sozialen Domäne finden also stärkere Veränderungen in der Rangreihe der Kinder statt und es lassen sich nur 10 Prozent der Varianz gegenüber 25 Prozent in der kognitiven Dimension aufklären (vgl. *La Paro/Pianta* 2000). Demnach lässt auch die Erklärung des Schulerfolgs in Lesen und Mathematik genügend Raum für weitere bislang nicht erfasste Prädiktoren. In Regressionsanalysen auf der Basis von sechs umfangreichen Längsschnittdatensätzen ermittelten *Duncan u.a.* (2007) Effekte der bei Schulbeginn gemessenen Fähigkeiten in Lesen und Mathematik sowie der Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern und an Klassenaktivitäten teilzunehmen, auf spätere sprachliche und mathematische Schulleistungen. Die durchschnittlichen standardisierten Koeffizienten der sprachlichen und mathematischen Lernvoraussetzungen lagen im Mittel doppelt so hoch wie die der Fähigkeiten zur Aufmerksamkeitssteuerung (.34 für mathematische Voraussetzungen, .17 für Lesen und .10 für Aufmerksamkeit, jeweils bezogen auf ein kombiniertes Leistungsmaß, *Duncan u.a.* 2007). Soziale Verhaltensweisen und Problemverhalten hatten demgegenüber keinen Einfluss. Demnach erscheint es wenig sicher, Einschulungsentscheidungen auf soziale Fähigkeiten zu gründen, bzw. ratsam, proximale Lernvoraussetzungen und Aufmerksamkeitsfähigkeiten zu berücksichtigen. Dies bedingt allerdings, neben den Vorkenntnissen, für die bewährte Verfahren vorliegen, auch die Aufmerksamkeitsfähigkeiten der Schulanfänger objektiv, reliabel und valide zu erheben.

Dass weder die Eltern, noch die Erzieher/innen und auch nicht die Lehrer/innen proximale Lernvoraussetzungen nannten, könnte mit der Begrenzung auf drei Nennungen zusammenhängen: Im Verhältnis zu den distalen allgemeinen Voraussetzungen erscheint die Buchstaben- und Zahlenkenntnis als allzu eng begrenzt. Bei den Lehrkräften könnte hinzukommen, dass aus Vergleichbarkeitsgründen die aus den Elternantworten entwickelten Bezeichnungen verwendet wurden. Möglicherweise hätte die phonologische Bewusstheit als Kriterium von ihrer Seite stärkere Zustimmung gefunden.

## Anmerkungen

- 1 Die Analysen zu diesem Beitrag sind entstanden im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im grundschulpädagogischen Teilprojekt 6. Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Erzieher/innen sowie Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.



## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Weinheim, Basel.
- Broström, S./Wagner, J. T. (2003): Transitions in Context: Models, Practicalities and Problems. In: Broström, S./Wagner, J. T. (Eds.): Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preschool to School. – Aarhus, pp. 27-36.
- Brozio, P. (2004): Schulfähigkeit als Kompetenz. Was Eltern für ihre Kinder fordern. Kieler Berichte, Neue Folge Nr. 10. Beiträge aus dem Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel. – Kiel.
- Burgener Woeffray, A. (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern, Stuttgart, Wien.
- Duncan, G. J./Dowsett, Ch. J./Claessens, A./Magnuson, K./Huston, A. C./Klebanov, P./Pagani, L. S./Feinstein, L./Engel, M./Brooks-Gunn, J./Sexton, H./Duckworth, K./Japel, C. (2007): School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, pp. 1428-1446.
- Erzberger, C./Kelle, U. (2003): Making inferences in Mixed Methods: The rules of integration. In: Tashakkori, A./Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*. – Thousand Oaks, pp. 457-488.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 328-347.
- Faust, G./Kluczniok, K./Pohlmann, S. (2007): Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 462-476.
- Forster, M./Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. – Donauwörth.
- Geitner, S. (2008): Schulvorbereitung aus der Sicht von bildungsnahen Eltern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. – Bamberg.
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004): Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.4.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.6.2004.
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieher/innen. – Bad Heilbrunn.
- Kammermeyer, G. (2005): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. – Bad Heilbrunn, S. 297-306.
- Kammermeyer, G. (2008): Förderung der Schulfähigkeit. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakchkochkine, A. (Hrsg.): *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. – Weinheim und Basel, S. 322-330.
- Krajewski, K. (2005): Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. – Münster, S. 89-102.
- Kurz, K./Kratzmann, J./von Maurice, J. (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Online verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/index.html>; Stand: 15.10.2007.
- Küspert, P./Weber, J./Marx, P./Schneider, W. (2007): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen*. – Göttingen, S. 81-96.
- La Paro, K. M./Pianta, R. C. (2000): Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 4, pp. 443-484.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. – Weinheim, Basel.
- Meisels, S. J. (1998): *Assessing Readiness*. CIERA Report No. 3-002. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading, University of Michigan. Online verfügbar unter: <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf>; Stand: 27.6.2010.
- Nickel, H. (1988): Die „Schulreife“ – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, R. (Hrsg.): *Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis*. – Frankfurt, S. 44-58.

- Oberhuemer, P.* (2004): Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: *Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 359-383.
- Rank, A.* (2008): Subjektive Theorien von Erzieher/innen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb. – Berlin.
- Richter, S./Brügelmann, H.* (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In: *Brügelmann, H./Richter, S.* (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. – Lengwil, S 62-77.
- Speck-Hamdan, A.* (2001): Schulanfänger: Können? – Debütanten? In: *Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A.* (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. – Frankfurt, S. 16-29.
- Steinke, I.* (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. – Weinheim, München.
- Tashakkori, A./Teddlie, C.* (2003): The past and future of Mixed Methods Research: From data triangulations to mixed model designs. In: *Tashakkori, A./Teddlie, C.* (Eds.), Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research. – Thousand Oaks, pp. 671-701.
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Roßbach, H.-G.* (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim, Basel.