

MÜLLER, CHRISTINA

*ZURÜCKGESTELLTE KINDER
SCHICKSAL ODER RESULTAT EINER DIFFERENZIERTEN
DIAGNOSTIK?*

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

INHALT

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Einleitung	1
1. Von der Schulreife zur Schulfähigkeit	5
1.1 Der veränderte Begriff von Schulreife - ein geschichtlicher Überblick	5
1.2 Die bildungspolitische Sicht von Schulfähigkeit	12
1.3 Was wird unter Schulfähigkeit auf Seiten des Kindes verstanden?	18
1.3.1 Entwurf eines Kriterienkatalogs des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht – Stuttgart	22
2. Das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ in Baden-Württemberg	28
2.1 Veränderte Schuleingangsphase - ein neues pädagogisches Konzept für eine kindgerechte Einschulung?	31
2.2 Bedeutung von Schulfähigkeitskriterien - besonders in Bezug auf Sprache	33
2.2.1 Subjektive Theorien von Schulfähigkeit	33
2.2.2 Schulfähigkeitskriterium Sprachverständnis	34

3. Sprache als zentrales Kriterium für die Zurückstellung	36
3.1 Förderung der Schulfähigkeit im Kindergarten	36
3.2 Training phonologischer Bewusstheit schon im Kindergarten?	38
3.2.1 Das Würzburger Trainingsprogramm: „Hören, lauschen, lernen“	41
3.3 Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache	45
3.3.1 Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung	46
3.3.2 Wissen über Sprache: Metakommunikation und Extrakommunikation	51
4. Zurückgestellte Kinder	55
4.1 Gibt es das „richtige“ Einschulungsalter?	55
4.1.1 Einschulung in Baden-Württemberg: Schulpflicht und Stichtagsflexibilisierung	56
4.2 Übergang vom Elementar- in den Primarbereich	60
4.3 Sind Zurückstellungen erfolgreich?	62
4.4 Konzeption der Grundschulförderklasse	66
5. Ausgewählte Einschulungsverfahren als differenzierte Diagnostik?	69
5.1 Verfahren zur Einschulungsüberprüfung - was leisten diese im Hinblick auf (Schrift-)Sprache?	69
5.1.1 Das Kieler Einschulungsverfahren	71
5.1.2 Reutlinger Test für Schulanfänger	73
5.1.3 Modifizierte Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL	75

6. Forschungsprojekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“	78
7. Ausgewählte Kinder im Vergleich	80
8. Resümée: Zurückstellungen heute - Schicksal oder differenzierte Diagnostik?	89
Literaturverzeichnis	94
Sonstige Quellen	102
Anhang	103

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Das ökologisch-systemische Schulreifemodell nach NICKEL	10
Abb. 2	ENTWURF EINES KRITERIENKATALOGS des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht – Stuttgart	25
Abb. 3	Grafik zum Beginn der Schulpflicht und Stichtagsflexibilisierung in Baden-Württemberg	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Auswahl an Kriterien für die Feststellung der Schulfähigkeit auf Seiten des Kindes	19
Tabelle 2	Modifizierte diagnostische Aufgaben vor der Einschulung nach FÜSSENICH/GEISEL	47
Tabelle 3	Prozentzahlen schulpflichtiger und zurückgestellter Kinder an Grundschulen in Baden-Württemberg seit 1990	59
Tabelle 4	Modifizierte diagnostische Aufgaben vor der Einschulung nach FÜSSENICH/GEISEL	75
Tabelle 5	Gründe für die Zurückstellung	81
Tabelle 6	Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung	85
Tabelle 7	Gesamtübersicht der beschriebenen Beispielkinder	88

Einleitung

Mein Interesse an diesem Thema wurde durch die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um die Einschulungsfrage geweckt. Immer wieder war in der Zeitung von der Debatte über Zurückstellungen zu lesen. Ich stellte fest, dass mein Wissen zu dieser Thematik eigentlich sehr gering war. Zu gering, um mir über das Für und Wider einer Zurückstellung selbst eine fundierte Meinung bilden zu können. Dies motivierte mich bei dem Forschungsprojekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ von Frau Prof'in Dr. Füssenich teilzunehmen und über die Thematik der Zurückstellung von Kindern eine wissenschaftliche Hausarbeit zu schreiben.

In dieser Arbeit möchte ich die Frage bearbeiten, ob eine Zurückstellung heutzutage auf Grund fundierter Daten, beispielsweise Ergebnissen von diagnostischen Verfahren und protokollierten Beobachtungen über Kinder geschieht oder ob sie auf einer von den Eltern oder Betreuungspersonen getroffenen Entscheidung beruht. Bei einer Bestätigung der letzten Hypothese wäre die Zurückstellung eventuell ein „folgeschweres“ Schicksal für Kinder, dem jegliche pädagogisch-psychologische Basis fehlen würde. Denn bei der Entscheidungsfindung über das Schicksal von Kindern ist die Antwort auf die Frage, wie erfolgsversprechend oder gerechtfertigt diese Zurückstellung ist, noch lange nicht gegeben. Selten sind Betreuungspersonen in der Lage, eine Vorhersage darüber zu treffen, ob Kinder den Anforderungen des Anfangsunterrichts genügen oder ob es im ungünstigsten Fall nicht doch zu einer weiteren Verlängerung der Schul- und damit Lernbiographie von Kindern kommt. Bei der Bestätigung der ersten Hypothese war für mich von Interesse, mit welchen diagnostischen Verfahren und nach welchem methodischen Vorgehen die Kinder überprüft werden bzw. wie ihre Eignung zur Einschulung „gemessen“ wird. Weiterhin ging es mir darum zu erfahren, wie effektiv das zusätzliche Jahr vor der eigentlichen Einschulung für die Kinder und deren Förderung genutzt wird.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen habe ich mich auf Informationen aus der Schulakte von zurückgestellten Kindern gestützt. Dafür habe ich freundlicherweise die Genehmigung erhalten, die Akten von Kindern einer Grundschulförderklasse einzusehen. Aus diesen habe ich mir erhofft, detaillierte und transparente Informationen über das Verfahren und die Gründe für eine Zurückstellung zu erhalten.

Dazu war ich an mehreren Vormittagen in einer Grundschulförderklasse um die Akten der Kinder einzusehen und die Daten zu erheben. Dies gestaltete sich zu Beginn schwieriger als ich dachte, da nicht von allen Kindern genaue Daten und Aufzeichnungen über die Gründe der Zurückstellung existierten.

Die Zurückstellung bei Kindern wird in dieser Arbeit nur in Bezug auf die Grundschulförderklasse behandelt, da alles Weitere aufgrund der Komplexität des Sachverhaltes innerhalb dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

Das **erste Kapitel** beschreibt den veränderten Begriff von Schulreife und gibt dazu einen geschichtlichen Überblick zum Wandel des Begriffsverständnisses von der Schulreife zur Schulfähigkeit. Danach gehe ich auf die bildungspolitische Sicht von Schulfähigkeit ein und beschreibe die derzeit durchgeführten bzw. geplanten bildungspolitischen Maßnahmen zum Thema Schulfähigkeit. Im Anschluss daran stelle ich dar, was unter Schulfähigkeit auf Seiten des Kindes verstanden wird, was ich schließlich anhand eines Beispielkriterienkatalogs des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht – Stuttgart verdeutliche.

Bevor ich im **zweiten Kapitel** beschreibe, ob die veränderte Schuleingangsphase ein neues pädagogisches Konzept für eine kindgerechte Einschulung darstellt, stelle ich zunächst den in Baden-Württemberg praktizierten „Schulanfang auf neuen Wegen“ vor. Weiter beschreibe ich in diesem Kapitel die Bedeutung von Schulfähigkeitskriterien sowie die Schwierigkeit zur Feststellung von Schulfähigkeit bzw. der Beurteilung, die auf Seiten der Lehrenden zu finden ist.

Im **dritten Kapitel** diskutiere ich zunächst, ob eine Förderung der Schulfähigkeit, insbesondere ein Training phonologischer Bewusstheit im Kindergarten sinnvoll ist, was ich anhand des Würzburger Trainingsmodells „Hören, lauschen, lernen,“ veranschauliche. Infolgedessen führe ich die Anforderungen auf, die an Schulkinder beim Erwerb der Schriftsprache gestellt werden. Weiter beschreibe ich, dass der Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung gesehen wird und wie verschiedene Autoren das Wissen über Sprache darstellen.

Das **vierte Kapitel** beschreibt die Frage um das „richtige“ Einschulungsalter und anschließend wird das Thema Einschulung in Baden-Württemberg mit Zahlen und

Fakten dargestellt. Weiter beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit dem Übergang vom Elementar- zum Primarbereich und gehe der Frage nach, ob Zurückstellungen überhaupt erfolgreich sind. Im Anschluss daran beschreibe ich die Konzeption der Grundschulförderklasse.

In **Kapitel fünf** stelle ich ausgewählte Einschulungsverfahren vor und überprüfe sie im Hinblick auf deren Leistung, bezogen auf (Schrift-)Sprache.

Im **sechsten Kapitel** wird das Forschungsprojekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ betrachtet, da im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit geschrieben wurde.

Im **siebten Kapitel** vergleiche ich drei ausgewählte Kinder aus der Grundschulförderklasse in Bezug auf deren Zurückstellungsgründe und zeige anhand derer und den Ergebnissen der Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung auf, bei welchem Kind eine Zurückstellung meiner Meinung nach gerechtfertigt war und bei welchem nicht.

Das **achte Kapitel** ist ein Resumée, welches aufzeigen will, ob Zurückstellungen heute aufgrund von Schicksal oder einer differenzierten Diagnostik geschehen.

Noch zwei Anmerkungen zum Schluss:

Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Namen der Kinder entsprechend verändert.

Um eine bessere Lesbarkeit dieser Arbeit zu ermöglichen, verwende ich im Folgenden bei Personen- und Berufsbezeichnungen immer nur die männliche Form. Die weibliche Form ist jedoch mitgedacht und mitgemeint.

Mein Dank gilt Frau Prof.'in Dr. Füssenich und Herrn Oberstudienrat a. e. H. Fichtner für die tatkräftige Unterstützung und fachwissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit, Ein weiterer Dank gilt meinem Freund Thomas Enzensberger, der mich in der Zeit meines Studiums bei allem unterstützt und mir bei Schwierigkeiten stets Mut zugesprochen hat.

1. Von der Schulreife zur Schulfähigkeit

Die Begriffe *Schulreife* und *Schulfähigkeit* werden häufig synonym verwendet. Auch in neuerer Literatur lassen sich beide Begriffe finden, jedoch wird meistens von „Schulfähigkeit“ gesprochen. Hinter der Verwendung dieser beiden Begriffe verbergen sich jedoch unterschiedliche theoretische Grundannahmen. Um die begriffliche Klarheit herauszustellen, werde ich im folgenden Kapitel den Wandel des Begriffsverständnisses von der „Schulreife“ zur „Schulfähigkeit“ genauer beschreiben.

1.1 Der veränderte Begriff von Schulreife - ein geschichtlicher Überblick

Die Frage der Schulfähigkeit ist schon sehr alt. Erste Vorstellungen über Fähigkeiten, die ein Kind aufweisen soll, wenn es in die Schule kommt, reichen bis ins 16. Jahrhundert zurück. Einer der ersten Schulreifetests war der „Apfel-Münz-Test“. Hier galt ein Kind als schulreif, wenn es sich, bei gleichzeitiger Präsentation eines Apfels und einer Münze, für die Münze entschied. Die hier beschriebene Schulreife unterliegt der Vorstellung einer allgemeinen Lebensreife. Ein weiterer Test um Schulreife festzustellen war das „Philippinermass“. Hier wurde das Kind aufgefordert, mit einem Arm über den Kopf zu greifen und das gegenüberliegende Ohr zu fassen; wenn dies gelang, wurde das Kind für schulreif befunden. Ein Indiz für Schulreife früher war auch der Zahnwechsel bei Kindern. Wenn diese ihre Milchzähne verloren und Zahnlücken hatten galten die Kinder ebenfalls als schulreif.

Im 17. Jahrhundert stellte sich JOHANN AMOS COMENIUS nicht nur die Frage, woran die Schulreife zu erkennen sei, sondern machte sich auch Gedanken darüber, wie die Kinder am besten auf den Schulbesuch vorbereitet werden könnten. Er forderte, dass das Kind eine gewisse psychische Stabilität und Selbständigkeit erreicht haben sollte und eine bestimmte Lernmotivation aufweise. Diese Aspekte sind auch in der gegenwärtigen Diskussion von Bedeutung (vgl. MEIERS 2002, S. 10).

In den vergangenen 50 Jahren spielten vor allem die folgenden drei Theorien eine wichtige Rolle in der Diskussion um die Entwicklung der Schulfähigkeit bei Kindern.

ARTUR KERN machte nach dem Zweiten Weltkrieg auf das Schulreifeproblem aufmerksam. Der Begriff der Schulreife basiert auf seinem Reifungskonzept. KERN entfachte 1951 die Diskussion der Einschulungsfrage erneut mit seinem Buch „Sitzenbleiberelend und Schulreife“. Das „Sitzenbleiberelend“ war damals für KERN Anlass, sich damit genauer zu beschäftigen. Er stellte fest, dass in Deutschland teilweise bis zu einem Drittel der Schüler einer Klasse nicht versetzt wurden während ihrer achtjährigen Schulzeit. In den ersten Klassen war der Anteil der Sitzenbleiber außergewöhnlich hoch. Für KERN war dies eine Folge fehlender Reife beim Schuleintritt und hatte in erster Linie nichts mit mangelnder Begabung zu tun. Wenn die Kinder zu dem Zeitpunkt eingeschult würden, an dem sie auch „reif“ für den Schuleintritt seien, dann bliebe ihnen das Elend des Sitzenbleibens erspart (vgl. KNÖRZER/GRASS ⁵2000, S. 112). KERN (⁴1963, S. 67) formulierte seine Grundannahme folgendermaßen:

„Jedes Kind, extrem schwache Begabung (Idiotie und Imbezillität) ausgenommen, erreicht im Laufe seiner Entwicklung einmal die Entwicklungsphase, der jenes Leistungsgefüge zugeordnet ist, das als Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule angesetzt werden muss. Das eine Kind kommt lediglich früher, das andere später zu diesem Entwicklungspunkt. Insofern ist die schulische Leistung primär von der Entwicklung abhängig.“

Daraus leitete er den folgenschweren Schluss ab: „Wenn wir mit der Einschulung eines Kindes warteten, bis es den geforderten Entwicklungspunkt erreicht hätte, dann wäre jedem Kind ein relativ leichtes und erfolgreiches Beschreiten und Durchschreiten der Schullaufbahn möglich.“ (ebd.⁴1963, S. 67). Theoretischer Hintergrund war der damals gültige psychologische Forschungsstand, die in der Entwicklungspsychologie gültige Reifetheorie.

KERN ging im Wesentlichen von folgenden Vorstellungen aus:

- 1) Schulreife ist das Resultat eines endogen gesteuerten Reifeprozesses, eng mit dem Lebensalter verknüpft.
- 2) Verschiedene Kompetenzen reifen ungefähr im Gleichschritt voran, so dass von dem Reifestand eines Kriteriums auf andere geschlossen werden kann. Deshalb genügt es auch, die visuelle Gliederungsfähigkeit zu erfassen.

3) Schulversagen ist die Folge mangelnder Schulreife und kann durch das Heraufsetzen des Einschulungsalters vermieden werden.

4) Die Entwicklung der Schulreife kann von außen nicht beeinflusst werden. Ist ein Kind noch nicht schulreif, muss nur lange genug gewartet werden (vgl. KAMMERMEYER 2000, S. 18).

KERN entwickelte den Grundleistungstest (GLT), der die noch nicht schulreifen Kinder schon vor ihrer Einschulung diagnostisch zuverlässig erfassen sollte, um sie ein Jahr vom Schulbesuch zurückzustellen und somit vor einem Schulversagen zu schützen. Einziges Merkmal der Schulreife war die so genannte Gliederungsfähigkeit. KERNs Schulreifekonzept lag ein enges biologistisch ausgerichtetes Entwicklungskonzept zugrunde. Die Schulreife diagnostik bemühte sich bis in die 70er Jahre hinein um eine möglichst zuverlässige Selektion der nicht schulreifen Kinder. Mit diesem Anspruch wurde in der Nachfolgezeit des Grundleistungstests eine Fülle von Schuleignungstests entwickelt und millionenfach verwendet (vgl. KECK/SANDFUCHS 1994, 302 f.).

Fehlende Schulreife wurde von KERN somit als Diskrepanz zwischen den schulischen Anforderungen und dem Entwicklungsstand des Kindes gesehen. Für ihn ist Schulreife das Ergebnis eines relativ umweltunabhängigen Reifungsvorgangs. Aufgrund seiner Theorie wurde das Einschulungsalter in Deutschland zweimal heraufgesetzt (vgl. SCHWIER 2003, S. 37).

KEMMLER und HECKHAUSEN (1969, S. 506 ff.) wiesen jedoch in ihren eigenen Untersuchungen nach, dass sich die Gliederungsfähigkeit - wie sie vom Grundleistungstest erfasst wird - in den ersten Schulwochen bei fast allen Kindern (97%) in einem befriedigenden Maße so ausbildet, „dass Einschulungsbedenken, die sich allein auf eine ungenügende, testspezifische Gliederungsfähigkeit gründen, hinfällig werden. Dies umso mehr, wenn die seelisch-soziale Schulreife vorliegt.“ (ebd., S. 506). Zur Schulreife gehören nach KEMMLER und HECKHAUSEN nicht nur geistige (Mindestbegabung, Gliederungsfähigkeit), sondern auch seelisch-soziale und körperliche Voraussetzungen. Alle drei Aspekte „zeigen im Einschulungsalter einen gewissen Entwicklungszusammenhang, der aber bei weitem nicht so eng ist, dass man sich im Einzelfall auf einen Aspekt beschränken und die anderen vernachlässigen dürfte.“ (ebd., S. 511).

Wie bereits dargestellt, war das Konzept der Schulreife von der entwicklungspsychologischen Annahme bestimmt, dass die entscheidenden Kompetenzen, über die ein Kind für einen erfolgreichen Schulbesuch verfügen müsse, durch „Reifung“ zustande gekommen seien. In den sechziger Jahren kam es in der Entwicklungspsychologie zu einer entscheidenden Veränderung der Sichtweise (vgl. KNÖRZER/GRASS ⁵2000, S. 122). In der Literatur wird von einem so genannten Paradigmenwechsel gesprochen, der durch LILLY KEMMLERS und HEINZ HECKHAUSENS Arbeiten mitbegründet wurde. Sie konnten nachweisen, dass KERNs These - mangelnde Schulreife und Sitzenbleiben stehen in einem engen ursächlichen Zusammenhang - nicht haltbar ist. KEMMLER (1976, S. 91) beschreibt, dass die Zurückgestellten in den ersten drei Schuljahren mehr als das Doppelte an Versagern aufweisen wie die altersgemäß Eingeschulten und sie sind dazu noch stärker vom Leistungsabfall betroffen. Seither war die endogen gesteuerte Reifung die entscheidende Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes. Lernprozesse spielten gar keine oder eine untergeordnete Rolle. Nach dem neuen Paradigma beeinflussen nun hauptsächlich die Lernerfahrungen der Kinder deren Entwicklung. Nur der nicht mehr erklärbare Rest sei als Ergebnis von Reifung zu interpretieren. Aus diesem Grunde sprechen die Autoren nun auch nicht mehr von Schulreife, sondern von Schulfähigkeit. Diese ist so zu verstehen, dass sie in erster Linie durch entsprechende Lernvorgänge erworben wird (vgl. KNÖRZER/GRASS ⁵2000, S. 122).

Nun wurde die Auffassung vertreten, dass die für die Schule bedeutsamen Fähigkeiten weder stabile Persönlichkeitseigenschaften noch ausschließlich reifungsabhängig sind, sondern durch Training und durch die Bereitstellung von Materialien und Begebenheiten, mit denen sich das Kind auseinandersetzt, beeinflusst werden können. Die Lernumgebung des Kindes wurde somit als Haupteinflussgröße von Schulfähigkeit angesehen (vgl. SCHWIER 2003, S. 37).

KNÖRZER und GRASS (⁵2000, S. 122) beschreiben, dass die Schule bisher mit ihren Anforderungen als eine unveränderbare Größe angesehen wurde. Nun setzt sich die schon in der Reformpädagogik angebahnte Auffassung durch, „dass die Schule die Kinder dort abholen müsse, wo sie entwicklungsmäßig stehen. Das Kind muss nicht nur schulfähig, die Schule muss auch »kindfähig«, kindadäquat sein.“ (ebd., S. 122). Schulfähigkeit muss somit als eine relative Größe angesehen werden. Der Auffassung nach, dass Kinder eine möglichst anregungsreiche und lernfreudige Umgebung benötigen, um schulreif zu werden, wurden vielerorts in den folgenden

Jahren Schulkindergärten¹ beziehungsweise Grundschulförderklassen gegründet (vgl. SCHWIER 2003, S. 37).

Die bisher erfolgten Maßnahmen zur Lösung des Schulreifeproblems² setzten seither im Wesentlichen beim Schüler an, waren also ausschließlich individuumzentriert. Dies gilt sowohl für die reifungstheoretischen als auch die lerntheoretischen Konzepte. Dagegen gehört zu den Kennzeichen einer ökologisch-systemischen Perspektive, den Blick nicht nur auf das Individuum zu richten, sondern auf das ganze System, dem die Person angehört. Umweltfaktoren wurden bereits zwar seit den fünfziger Jahren als bedeutsame Bedingungsvariablen der Schulreife bzw. Schulfähigkeit diskutiert, aber dies geschah fortwährend im Hinblick auf ihre Bedeutung für die spezifische Entwicklung des Schülers. „Das Schulreife- bzw. Schulfähigkeitskonzept blieb damit in seiner Grundstruktur stets individuumzentriert.“ (NICKEL 1990, S. 220). Die Notwendigkeit, den Blick nicht nur auf den Schulanfänger, sondern auf das ganze System zu richten, entwickelte NICKEL vor allem in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Ein Modell der Schulfähigkeit, das die Abhängigkeit der Lernsituation eines Kindes von der jeweiligen Umwelt betont, hat NICKEL auf der Grundlage der ökologischen Entwicklungspsychologie von BRONFENBRENNER entwickelt (vgl. NICKEL 1990, S. 220 ff.). NICKEL (³1996, S. 92) beschreibt jedoch, dass die drei Teilsysteme in ihrer Bedeutung für das Problem der Schulreife allerdings nur auf dem Hintergrund der jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Situation verstanden werden können, also dem, was BRONFENBRENNER (1981) als Makrosystem bezeichnet.

Inzwischen wurde der von NICKEL entwickelte Ansatz mehrfach modifiziert. NICKEL betrachtet das Problem der Einschulung aus einer ökosystemischen Perspektive und hebt die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Teilsystemen hervor: Schule, Schüler und Ökologie, wobei sich letztere auf ihre familiäre, vorschulische und schulische Ausprägung beziehen. Alle drei Teilsysteme wirken gleichermaßen zusammen, dementsprechend handelt es sich um ein interaktionistisches Konstrukt (vgl. NICKEL 1990, S. 220 ff.).

¹ Die Bezeichnung der Grundschulförderklasse ist nur in Baden-Württemberg üblich. Seit 1991 werden in Baden-Württemberg die früheren „allgemeinen Schulkindergärten“ Grundschulförderklassen genannt (vgl. SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG, in GEW 2005, S. 807-835).

² NICKEL verwendet weiterhin den veralteten Schulreifebegriff. Die Begründung dazu folgt im weiteren Verlauf dieser Arbeit.

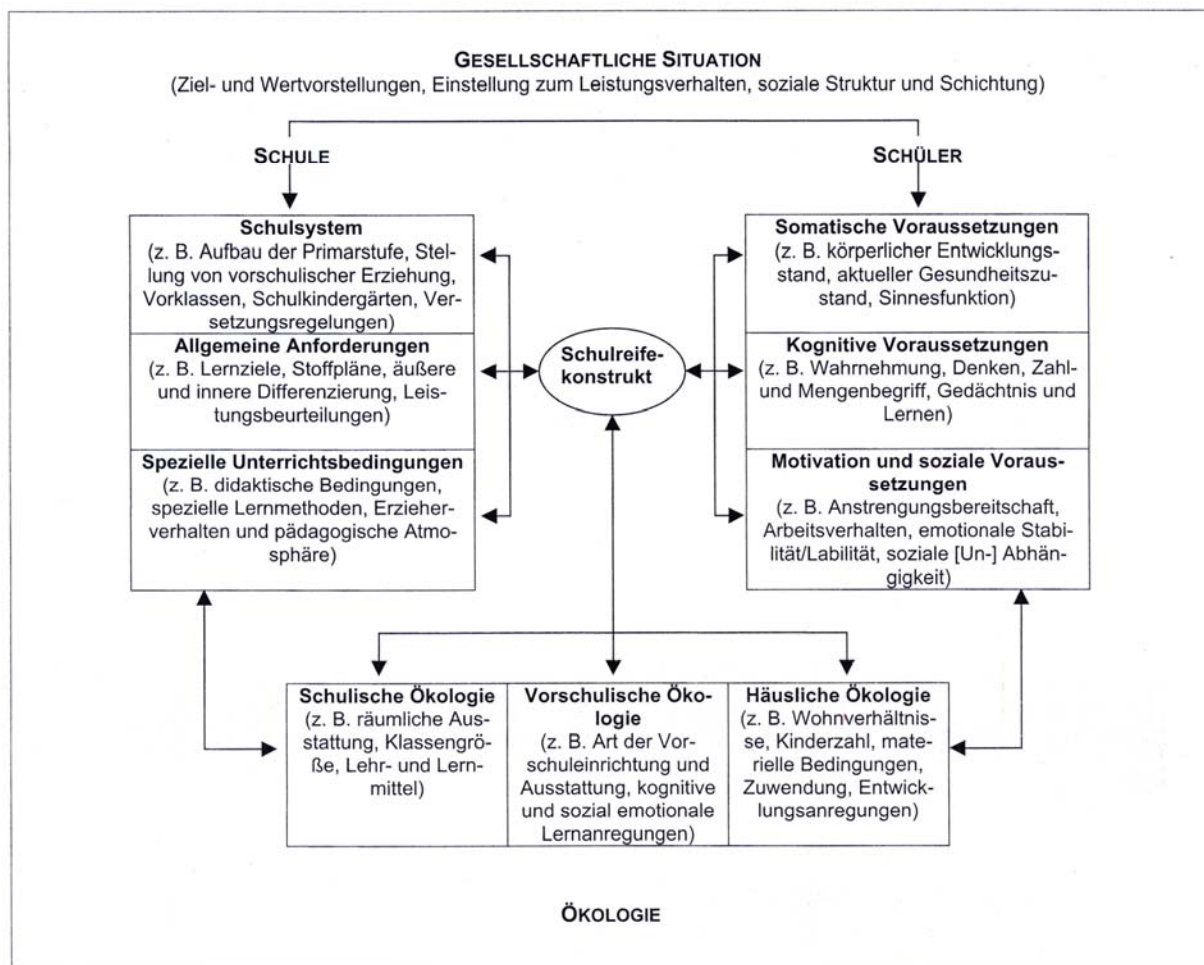


Abb. 1 Das ökologisch-systemische Schulreifemodell (nach NICKEL 1996, in ROTHKEGEL 2004, S. 32)

Wie in der Abbildung zu sehen ist, verwendet NICKEL weiterhin den Begriff „Schulreife“. Er begründet diese Begriffswahl, indem es seiner Meinung nach wichtiger sei, eine inhaltliche Neudefinition des Begriffs vorzunehmen, als durch bloße verbale Umbenennung die Komplexität des Phänomens zu verschleiern. Der Begriff müsse nicht zwingend mit überholten Reifungstheorien in Zusammenhang gebracht werden. Bei „Hochschulreife“ z.B. sei das auch nicht der Fall. Dieser Argumentation kann jedoch nicht zugestimmt werden, da die Begriffsverwendung „Schulreife“ in diesem Zusammenhang immer wieder zu Verwirrung führt. Es erscheint sinnreicher den Begriff „Schulfähigkeit“ immer dann zu verwenden, wenn es nicht um reifungstheoretische Vorstellungen geht (vgl. KAMMERMEYER 2000, S. 24). Wie aus der Abbildung 1 weiter hervorgeht, umfasst das interaktionistische öko-psychologische Konstrukt „Schulreife“ von NICKEL vier Teilkomponenten, die sich

ständig wechselseitig beeinflussen. Der gesamtgesellschaftliche Hintergrund ist sozusagen die vorgegebene Rahmenbedingung des Gesamtsystems. Dazu kommen die Teilkomponente Schule mit ihren spezifischen Strukturen, Lernbedingungen und Anforderungen, die Teilkomponente Ökologie im Sinne der schulischen, vorschulischen und familiären Lernumwelt sowie die Teilkomponente Schüler mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen in psychischer und körperlicher Hinsicht (vgl. KAMMERMEYER 2000, S. 24 f.). NICKEL (1990, S. 221) beschreibt, dass sich diese drei ökologischen Bereiche gegenseitig unterstützend und fördernd begreifen müssten. Denn nur bei einer Kooperation aller ökologischen Bereiche sei ein bruchloser Wechsel in die Schule möglich. Dieser sollte durch gemeinsame Arbeit von Eltern, Lehrern und Vorschulerziehern „im Sinne eines begleiteten ökologischen Übergangs“ gebildet werden. Bei der Einschulung von Kindern aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten oder für Kinder von Aussiedlern und ausländischen Mitbürgern würde sich diese Aufgabe besonders stellen und gewänne noch mehr an Bedeutung. Wenn Schulreife, wie NICKEL sie versteht, unter ökopyschologisch-systemischen Gesichtspunkten gesehen wird, muss auch die Schuleingangsdiagnostik verändert werden. Die Selektion kann dann nicht mehr als maßgebliches Ziel betrachtet werden. Schuleingangsdiagnostik sollte stattdessen als Entscheidungshilfe angesehen werden, die aber nicht mit dem Zeitpunkt der Einschulung enden, sondern den schulischen Lernprozess weiterhin begleiten sollte. Traditionelle Testverfahren, die nur das Kind betrachten, sind nicht mehr ausreichend (vgl. KAMMERMEYER 2000, S. 25). Nach SCHWIER (2003, S. 37) ist das ökologisch-systemische Schulfähigkeitsmodell heute allgemein anerkannt. Sie kritisiert jedoch, dass bei der Feststellung von Schulfähigkeit heute in der Regel noch zu traditionellen Testverfahren gegriffen wird, die eben nur am Kind ansetzen. Auf dieser Grundlage wird dann über die Zurückstellung oder die Aufnahme in die Schule entschieden. Erst seit kurzem werden ihrer Ansicht nach die Bemühungen intensiver, den Teilaspekt „Ökologie“ mit ins Blickfeld zu nehmen. Der Teilaspekt „Schule“ im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulfähigkeit der Kinder bleibt jedoch bis heute zu sehr außen vor. „Dabei bestimmen die allgemeinen Anforderungen und die speziellen Unterrichtsbedingungen einer Schule in großem Umfang, ob ein Kind als schulfähig bezeichnet wird oder nicht.“ (ebd., S. 37).

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit möchte ich die bildungspolitische Sicht von Schulfähigkeit darlegen.

1.2 Die bildungspolitische Sicht von Schulfähigkeit

Die Ergebnisse der IGLU und PISA-Studien zeigten ein schlechtes Abschneiden der deutschen Schüler und warfen indirekt die Frage auf, wie erfolgreich und sinnvoll das deutsche Bildungssystem sei. Die Folge war ein Wachrütteln auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft, der Politik und zog Forderungen nach bildungspolitischen Veränderungen nach sich. Einige dieser Veränderungen werden nun kurz vorgestellt. Mit Blick auf die PISA-Ergebnisse hat die Kultusministerkonferenz am 4.12.2001 klare Empfehlungen formuliert, wie die *Schuleingangsphase* zu *optimieren* sei.

Bereits Ende der neunziger Jahre wurden von einigen Ländern, darunter auch Baden-Württemberg, Schulversuche gestartet, die zum Teil auf Regierungswechsel zurückzuführen sind, aber auch auf die am 24.10.1997 verabschiedete „Empfehlung zum Schulanfang“ der Kultusministerkonferenz. Mit dieser soll das im internationalen Vergleich hohe durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder beim Schulanfang durch zweckvolle Maßnahmen reduziert werden (vgl. GRANZER 2005, S.10). In Baden-Württemberg wird nun im Schulversuch „*Schulanfang auf neuen Wegen*“ organisatorisch-praktisch auf die Heterogenität der Schulanfänger durch die halbjährliche Einschulung und die Möglichkeit einer differenzierten Verweildauer in den ersten beiden Klassen reagiert (vgl. Meiers 2002, S. 10).

Ebenfalls muss laut der KMK-PRESSEMITTEILUNG VOM 4.12.2001 (vgl. www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm) *schulisches Lernen* stärker *anwendungsorientiert* sein. Höchste Priorität hat die praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie. Die Ergebnisse von PISA müssen nun genutzt werden, um in der bildungspolitischen Diskussion den Fokus auf die eigentlichen Probleme, unter anderem auch den Unterricht, zu lenken. Es werden mehrere zentrale Handlungsfelder genannt, die es umzusetzen gilt, z.B.:

-Qualitätssicherung d.h. unter anderem die Formulierung anspruchsvoller, aber realistischer und verbindlicher Lernziele vor allem in den zentralen Kompetenzbereichen, usw.

- Schulzeitregelungen d.h. Überprüfung der Schullaufbahnregelungen im Hinblick auf die Fördereffekte und die optimale Nutzung von Lernzeit, speziell hinsichtlich Einschulungszeitpunkt, Klassenwiederholung, Übergangsentscheidung;
- Nutzung der Lernzeiten d.h. nachhaltigere Nutzung des Zeitfensters und ergänzender Lernangebote, insbesondere im vorschulischen Bereich und in der Grundschule, unter anderem durch die Entwicklung und Verbesserung von Programmen zur Förderung des sprachlichen Verständnisses und der Kommunikationsfähigkeit bereits in der vorschulischen Erziehung und darüber hinaus.

Dies sind nur drei Beispiele von vielen, die ich im Hinblick auf die vorliegende Arbeit hier erwähne. Diese Überlegungen zeigen deutlich, dass die Kultusministerkonferenz Richtlinien festgelegt hat, wie der Übergang vom Kindergarten zur Schule, Schule selbst und Unterricht in Zukunft besser gestaltet werden können. Hierbei wird schon ein Schwerpunkt auf die Qualität und Verbesserung der Bildung im sprachlichen Bereich im Vorschulalter erwähnt und gefordert.

Ebenfalls sprach der amtierende Ministerpräsident von Baden-Württemberg, GÜNTHER OETTINGER, in seiner REGIERUNGSERKLÄRUNG AM 9.NOVEMBER 2005 davon, dass eine möglichst frühe und individuelle Förderung der Kinder erreicht werden solle und auch die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse betont werden müsse. Mit Hilfe des Orientierungsplans, der ab Februar 2006 in 30 Pilotkindergärten erprobt und wissenschaftlich begleitet wird, soll auf die Kindergartenkinder alters- und entwicklungsadäquat zugegangen werden. Durch die Erkenntnisse der Gehirnforschung wird der frühkindlichen Bildung ein höherer Stellenwert eingeräumt. Je früher positive Lernprozesse stattfinden, desto effektiver und nachhaltiger sind die Ergebnisse. Dazu ist eine allumfassende, der individuellen Entwicklung angemessene optimale Förderung von Anfang an notwendig, wie sie in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Orientierungsplans eingehend beschrieben ist (vgl. RÖMMELE 2006, S. 19).

Der **Orientierungsplan** für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg soll ein zentraler Bestandteil der zukünftigen Bildungs- und Kinderpolitik sein und die Bildung der Kinder in den frühen Phasen ihres Lebens stärken. Der Orientierungsplan bezieht Stellung zu der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und die pädagogische Begleitung der Kinder. Etwa 12-14 Monate vor der möglichen Einschulung beginnt eine Erziehungspartnerschaft, in der gemeinsame Planungen bzgl. des Kindes erfolgen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Wahrnehmung und Beobachtung des Kindes, eine Förderung orientiert am aktuellen Entwicklungsstand und eine koordinierte Zusammenarbeit mit den Eltern. Ziel ist ein gelungener Übergang zwischen den Systemen Kindergarten und Schule, indem das Kind schulfähig wird.

„Zur Schulfähigkeit gehören kognitive Voraussetzungen, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Anstrengungsbereitschaft und Motivation. Entwicklung und Förderung der Schulfähigkeit ist gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule.“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006, S.55).

Beim Schuleintritt soll das Kind über einige Kompetenzen verfügen, z.B.: den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen und Materialien zum Malen oder Schreiben verfügen um damit kreative Produkte herzustellen, über so viele Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, dass es dem Unterricht folgen oder den Inhalt eines vorgelesenen Lieblingsbuches wiedergeben kann. Für diese Kompetenzen nimmt der Kindergarten Einfluss auf sechs zentrale Bildungsfelder, die im letzten Kindergartenjahr differenziert verfolgt werden: den Körper, die Sinne, die Sprache, das Denken, das Gefühl und Mitgefühl und die gesellschaftlichen Werte (vgl. ebd. 2006, S. 56). An dieser Stelle erläutere ich kurz das Bildungsfeld Sprache gesondert, da ich mich im Verlauf dieser Arbeit immer wieder auf dieses beziehen werde. Der Spracherwerb ist ein Wirkungskreis zwischen der Produktion und förderlichen Anstößen zur Sprachentwicklung. Daher haben alle Kinder ein Recht auf die Bildung und Förderung ihrer Sprache, um damit ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dafür brauchen Kinder eine sprachinitiiierende Umgebung, in der die Kommunikation auf verbaler, nonverbaler und/oder schriftlicher Ebene angebahnt und gefördert wird. Die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder sollen

durch Anwendung von Schrift festgehalten werden, damit diese ihr Wissen und einen Zuwachs an Bedeutungen erweitern. „Mit der Schrift lässt sich die gesprochene Sprache „buchstäblich“ festhalten und ermöglicht so Bedeutung,.....Erfahrungen zu fixieren und auszutauschen“ (ebd. 2006, S. 93). Daher werden die Kinder ermuntert, ihre Werke selbst mit eigenen Schriftzeichen, Graphemen und Zahlen zu versehen. In ihrem Alltag lernen sie Schrift als etwas Bedeutsames kennen. Im Kindergarten wird die Sprachförderung der Kinder als eine gezielte Erweiterung ihrer Sprachkompetenz gesehen, die durch alltägliche kommunikationsfördernde Angebote erreicht, und nicht „als isoliertes Sprachtraining verstanden“ (ebd. 2006, S. 93) wird.

Der Orientierungsplan enthält somit wesentliche Zielvorgaben für die frühkindliche Bildung und weist auf deren Weiterführung in der Grundschule hin. In einem entscheidenden Punkt gibt der Orientierungsplan jedoch seinen ganzheitlichen Förderansatz auf. Einerseits wird von der Verschiedenheit der Kinder und der daraus resultierenden individuellen Bildungsbegleitung ausgegangen, andererseits werden am Ende aber vergleichbare Fähigkeiten der Kinder vorausgesetzt. Der Orientierungsplan gibt widersprüchliche Anregungen, indem er die Stärkung der Kindperspektive und die Kindorientierung betont, gleichzeitig aber das schulfähige Kind als Zielperspektive vorgibt. Der Katalog von Kompetenzen und klar definierten Fähigkeiten, welche die Kinder bis zum Schuleintritt erwerben sollen, verhindert jedoch eine pädagogische Sichtweise auf Unterschied in Herkunft, Kompetenz und Akzeptanz des Kindes als Subjekt eigener Bildungsprozesse (vgl. GEW 2006, S. 22).

Aufgrund von Schuleingangsuntersuchungen ist bekannt, dass bei etwa einem Fünftel der Kinder Entwicklungsdefizite bestehen. Deshalb bedürfen diese Kinder einer besonders intensiven Förderung, die über den Orientierungsplan hinausgeht. Mit dem von OETTINGER vorgestellten Konzept des „**Schulreifen Kindes**“ soll ein wichtiges Angebot für diese Gruppe gemacht werden. „Ziel ist es, die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen bzw. sonderpädagogischen Einrichtungen zu verstärken, um Kindern zu helfen, deren Schulfähigkeit in der Grundschule gefährdet ist. Zurückstellungen vom Schulbesuch und Klassenwiederholungen sollen auf diese Weise vermieden werden.“ (REGIERUNGSERKLÄRUNG VON MINISTERPRÄSIDENT GÜNTHER H. OETTINGER vom 9. November 2005). Künftig sollen die

Einschulungsuntersuchungen bereits im vorletzten Kindergartenjahr stattfinden, um die Kinder auf ihre spätere Schulfähigkeit hin zu überprüfen. Für Kinder, die sich als förderbedürftig herausstellen, werden im letzten Kindergartenjahr Fördermaßnahmen eingeleitet, über die ein so genannter *Runder Tisch* (Schule, Eltern, Kindergarten, Öffentlicher Gesundheitsdienst) die Entscheidung trifft. Ziel ist, dass die betroffenen Kinder zum Schulbeginn die gleichen Bildungschancen haben wie ihre Altersgenossen. Ort der Förderung kann entweder eine Grundschulförderklasse, ein zentraler Kindergarten, jeder einzelne Kindergarten oder die Schule sein. Die Förderung an sich übernehmen die Erzieher der Grundschulförderklasse oder eine entsprechende Lehrkraft.

Die Vielfalt der baden-württembergischen Kindergärten legt jedoch beim Projekt „Schulreifes Kind“ die Erprobung unterschiedlicher Modelle (A1, A2, B1, B2, B3, C und D)³ nahe. Der Umfang der Förderung ist je nach gewähltem Modell flexibel und reicht von vier bis zu 18 Wochenstunden. Die Erprobungseinrichtungen können frei wählen, für welches Modell sie sich entscheiden. Ab dem Kindergartenjahr 2005/2006 soll eine vierjährige Erprobungsphase in ausgewählten Einrichtungen stattfinden und mit dem Kindergartenjahr 2009/2010 abgeschlossen sein. Auf der Basis der gemachten Erfahrungen soll danach ein Konzept für die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen in Baden-Württemberg vorgelegt werden. Die Landesregierung will so mit dem Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung sowie mit dem Konzept „Schulreifes Kind“ für alle Kinder eine bestmögliche Grundlage für einen gelingenden Schulstart und eine optimale Schullaufbahn schaffen (vgl. REGIERUNGSERKLÄRUNG VON MINISTERPRÄSIDENT GÜNTHER H. OETTINGER vom 9. November 2005).

Für sehr fragwürdig und absolut überholt halte ich jedoch den von Herrn OETTINGER verwendeten Begriff des „Schulreifen Kindes“, da der Begriff „Schulreife“ in der Fachliteratur mit einem veralteten Schulreifekonzept verbunden ist. Ausnahme ist, wie im oberen Abschnitt schon beschrieben, die Sicht von NICKEL. Die Idee des „Schulreifen Kindes“ bietet im Grunde genommen eine gute Darstellung der Vernetzung. Den Plan von Herrn OETTINGER, die Kindergärten und Grundschulen - über die bisherige Kooperation hinaus - noch mehr zu verbinden und zu intensivieren, halte ich für sinnvoll. Allerdings wird bei der Überlegung des „Schulreifen

³ Die Beschreibung der einzelnen Modelle können unter http://www.elk-wue.de/fileadmin/mediapool/elkwue/dokumente/D2-Kiga-Schulreifes_Kind.pdf nachgelesen werden.

Kindes“ inhaltlich nichts darüber gesagt, wie der Förderbedarf festgestellt bzw. mit welchen Instrumentarien der Entwicklungsstand diagnostiziert wird. Eine gleich bleibende Art der Feststellung bzw. Diagnostik wäre aber eine Voraussetzung, um diese Idee umzusetzen. Aus dem vorgelegten Schreiben des Kultusministeriums zum „Schulreifen Kind“ konnte ich keine konkreten Vorschläge zur individuellen Förderung der Kinder ausmachen. In diesem Zusammenhang wird nur auf den Orientierungsplan verwiesen. An dieser Stelle ist ein Widerspruch insofern zu erkennen, dass es keine neuen Förderansätze, sondern lediglich eine Erweiterung des Stundenkontingents der Förderung gibt. Herr OETTINGER hält die Inhalte des Orientierungsplans für seine Idee des „Schulreifen Kindes“ für nicht ausreichend, um stark förderbedürftige Kinder auf die Schule vorzubereiten. Dennoch ist in seiner Idee insofern kein neuartiges Konzept (bezogen auf Förderung) auszumachen, da er sich lediglich auf den Orientierungsplan bezieht, bzw. auf die pädagogische Arbeit der Grundschulförderklassen. Es werden lediglich organisatorische Abläufe beschrieben und dargestellt. Somit stellt das „Schulreife Kind“ nicht mehr als ein Organisationsmodell dar, das im Widerspruch zu wesentlichen Intentionen des Orientierungsplans mit seinem ganzheitlichen Ansatz pädagogischer Begleitung und Förderung steht.

Weiterhin ist beim „Schulreifen Kind“ zu kritisieren, dass nur zwei der Modellvarianten (B1 und D) die Kinder in ihrer vertrauten Umgebung belassen. Kinder fördern heißt hier offensichtlich zu separieren. Auch wenn dies in guter Absicht geschieht, widerspricht ein solches Vorgehen der für kleinere Kinder besonders wichtigen ganzheitlichen Pädagogik, welche Verlässlichkeit und emotionaler Beziehung bedarf.

Zudem halte ich OETTINGERS Absicht, jedes Kind ab dem ersten Schultag „schulreif“ zu machen, für schwer durchführbar und erzwungen. Denn für mich bleiben an dieser Stelle mehr Fragen offen (vor allem Verantwortlichkeit, Inhalte und Konzeption der Förderung), als dass es Antworten gibt. Vor allem werden bei der Idee des „Schulreifen Kindes“ die Anforderungen an die Schule ganz außen vor gelassen. Demnach wird die Erlangung der Schulfähigkeit allein auf Seiten der Kinder betrachtet. Was die Schule zu leisten hat, damit Kinder ihren Schulstart erfolgreich bewältigen können, wird ebenfalls nicht beschrieben.

Im nächsten Kapitel werde ich mich nun mit der Frage auseinandersetzen, was auf Seiten des Kindes unter Schulfähigkeit verstanden wird. Deshalb werde ich mich mit den Kriterien von Schulfähigkeit in der Literatur auseinandersetzen und einen groben Überblick geben.

1.3 Was wird unter Schulfähigkeit auf Seiten des Kindes verstanden?

Bei der Schuleinschreibung werden Feststellungen zur Schulfähigkeit des Kindes gemacht. Im Sinne moderner Ansätze zur Einschulungsdiagnostik, wie z.B. des öko-systemischen Modells nach NICKEL, werden für die Einschulungsentscheidung jedoch nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten des Kindes erhoben, sondern auch ergänzende Informationen, z.B. zur Ökologie, d.h. die Lebens- und Lernumwelt des Kindes oder die Anforderungen der Schule.

Der derzeitige Erkenntnisstand von Psychologie und Erziehungswissenschaft lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „Schulfähigkeit ist ein multifaktorielles Gebilde“ (Meiers 2002, S. 11). Wie weiter oben schon beschrieben wird Schulfähigkeit heute aus ökologisch-systemischer Sicht betrachtet. Eltern und Grundschullehrkräfte wissen, dass nicht allein die Schulfähigkeit des Kindes über Erfolg beziehungsweise Misserfolg entscheidet, sondern auch das Vermögen der Schule, sich auf die individuellen Eigenschaften der Kinder fördernd einzustellen. Somit wird „Schulfähigkeit“ auch automatisch zur „Fähigkeit der Schule“. Diese Fähigkeit ist dann wiederum von den Rahmenbedingungen wie Klassengröße, Unterrichtszeit, Personalkapazität für Fördermöglichkeiten sowie dem Vorhandensein geeigneter Lernmaterialien bestimmt. Sie ist auch abhängig ist von der Qualität und Ausrichtung des pädagogischen Programms des Lehrpersonals (vgl. BARTHEL 2003, S. 30).

Wenn Schulfähigkeit nun aus öko-systemischer Sicht betrachtet wird, muss sich auch die Schuleingangsdiagnostik verändern und darf nicht mehr die Selektion als primäres Ziel haben. Schuleingangsdiagnostik soll als Entscheidungshilfe angesehen werden. Herkömmliche Testverfahren, die rein am Kind ansetzen und der Selektion dienen, reichen für die Entscheidung für oder gegen eine Einschulung nicht aus. Es müssen stattdessen alle Teilkomponenten des Schulfähigkeitskonstrukts berück-

sichtigt und Informationen aus verschiedenen Datenquellen wie Tests, Befragungen und Beobachtungen erhoben werden (vgl. KAMMERMEYER 2000, S. 25).

In der Literatur lassen sich unzählige Kriterien für die Feststellung von Schulfähigkeit auf Seiten der Kinder finden. Kriterien, welche die Aufgabe der Schule überprüfen, die Lernfähigkeit der Schüler zu entwickeln (vgl. FÜSSENICH 2005b, S. 18), konnte ich in der Literatur nicht ausfindig machen. Dies zeigt, dass Schulfähigkeit immer noch nur von Seiten der Kinder erwartet und gesehen wird. Es ist jedoch auch ein Stück weit Aufgabe der Schule, den Kindern bei Erlangung ihrer Schulfähigkeit zu helfen. Im Folgenden habe ich eine Kriterienliste zusammengestellt, die sich sicher noch erweitern ließe. Beispielhaft möchte ich einige Kriterien aufzeigen, die in der Literatur und im Internet eine Rolle spielen.

Tabelle 1 Auswahl an Kriterien für die Feststellung der Schulfähigkeit auf Seiten des Kindes (vgl. MEIERS 2002, S. 11; KNÖRZER/GRASS⁵2000, S. 130; STEFFAN 2001; ROTHKEGEL 2004, S. 33; www.leu.bw.schule.de)

<i>Grobmotorik:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungskoordination - Treppen steigen ohne Nachstellschritt - 10 sec. auf einem Bein stehen/hüpfen - Ball hochwerfen und fangen
<i>Feinmotorik:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Auge-Hand-Koordination - Auf einer Linie entlang ausschneiden - Schuhe binden - Kleine Perlen auffädeln - Graphomotorik/Stifthaltung
<i>Kognitiver Bereich:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Raum-Lage-Beziehungen erfassen - Wahrnehmung von Farben und Formen - Detail-Genauigkeit - Regelmäßigkeiten erkennen - kurze Geschichte nacherzählen - Auf 10 zählen - Handlungsabläufe erfassen - Mengen ordnen und herstellen - Simultane Mengenerfassung - Schlussfolgerndes Denken
<i>Wahrnehmung:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Visuelle Wahrnehmung - Auditive Wahrnehmung - Optisch-graphomotorische Differenzierungsfähigkeit - Visuomotorik
<i>Körperlicher Bereich:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sehfähigkeit - Hörfähigkeit - Händigkeit - Größe - Gewicht - Erkrankungen/Behinderungen - Physische Belastbarkeit

	<p>(Ermüdungsverhalten, Schlafbedürfnis)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeiner Gesundheitszustand (Allergien, Asthma, Neurodermitis,...) - U-Untersuchungen durchgeführt?
<i>Sozialer Bereich:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktfreudigkeit (gegenüber Kindern/ Erwachsenen) - Gruppenfähigkeit (Regeln beachten, in Gruppe arbeiten, mit anderen zusammenarbeiten) - Konfliktlösefähigkeit - eine Meinungsverschiedenheit ohne Hilfe eines Erwachsenen austragen - Selbständigkeit (ohne Anweisung handeln, einfache Aufgaben ohne Inanspruchnahme von Hilfe lösen Können) - im Laden etwas alleine einkaufen - anderen Kindern ein Spiel vorschlagen und zusammen spielen
<i>Persönlichkeitsentwicklung (auch Motivation und Emotion):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Misserfolgstoleranz - Anstrengungsbereitschaft, Arbeitshaltung - Selbstvertrauen (keine unangemessene Ängstlichkeit oder Aggressivität) - Bedürfnisaufschub - Arbeitstempo - Konzentration (Genauigkeit, Ausdauer) - Ich- Bewusstsein/Ich- Stärke - im Kindergarten der Gruppe etwas von sich erzählen - viele Warum-Fragen stellen - eine Aufgabe, die es falsch gemacht hat, noch einmal anfangen - zu Hause den Tisch decken, auch wenn es keine Lust hat - mit Messer und Gabel essen - Selbstkontrolle - Selbstpflege (Hygiene, Toilette, Kleidung/Schuhe selbständig anziehen) - Freude an Wettbewerbssituationen
<i>Sprache:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachverhalten (Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz) - Sprachverständnis (verbale Anweisungen erfassen) - Sprechverhalten (Lautbildung, Satzbau, Sprachfluss) - drei verschiedene Aufträge verstehen und ausführen - Sprachentwicklungsverzögerung vorhanden - Kienästhetisch-artikulatorische Differenzierungsfähigkeit - Rhythmisch-melodische Differenzierungsfähigkeit - ausreichende Deutschkenntnisse - Familiensprache (Mehrsprachigkeit) - Nachsprechen von Sätzen, Wiedergabe Zahlen-Folgen, Erkennen von Wortfamilien, Nachsprechen von Kunstwörtern

<i>Schrift:</i>	<ul style="list-style-type: none">- schaut es sich gerne Bilderbücher an?- Formerkennung- Feinmotorik/Auge-Hand-Koordination- akustisch-phonematische Differenzierungsfähigkeit- optische Differenzierungsfähigkeit- eigenen Namen schreiben- drei Dinge sagen, die mit A anfangen
-----------------	--

Diese Kriterienliste ist sehr umfangreich und sicherlich noch erweiterbar. Einige Kriterien, z.B. im Bereich Schrift („drei Dinge sagen, die mit A anfangen“), müssen nicht unbedingt von einem Kind, das zur Schule kommt, beherrscht werden. Hierbei handelt es sich wie im Beispiel schon angesprochen um die viel diskutierte phonologische Bewusstheit, bei der sich die Autoren darüber uneins sind, ab wann ein Kind diese beherrschen muss. Mehr zu dieser Diskussion folgt in Kapitel drei. Darüber hinaus ist auch das eigene Verständnis von Schulfähigkeitskriterien zu überprüfen. Sonderschulpädagogen sollten sich darüber klar werden, welche Kriterien sie selbst für wichtig halten, da sie über die Schulfähigkeit von Kindern mitentscheiden.

Im Folgenden werde ich nun beispielhaft einen Kriterienkatalog vorstellen, wie ihn das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht in Stuttgart aktuell auf seiner Internetseite zur Verfügung stellt. Damit möchte ich aufzeigen, welche Kriterien für schulpflichtige Kinder, besonders im Hinblick auf Sprache, vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht für wichtig erachtet werden. Bei diesem Katalog wird allerdings wieder nur auf die Schulfähigkeit des Kindes eingegangen. Welche Aufgaben die Schule zu erfüllen hat, um die Lernfähigkeit der Kinder (weiter) zu entwickeln und um eine bessere Passung zwischen den Voraussetzungen der Kinder und den schulischen Anforderungen vorzunehmen wird nicht berücksichtigt (vgl. FÜSSENICH 2005b, S. 18). Die Einstellungsfähigkeit der Schule gegenüber dem Kind wird auch hier nicht beleuchtet.

1.3.1 Entwurf eines Kriterienkatalogs des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht - Stuttgart

Die „Grundschulfähigkeit“ eines Kindes abzuschätzen ist für die Schule oftmals schwierig, wenn sie von verschiedenen Quellen Informationen über das Kind erhält und diese auf ihre pädagogisch-prognostische Relevanz hin bewerten soll. Vor allem, wenn es sich dabei um Aussagen handelt wie „Kind ist nicht belastbar“. Mit dieser Art von Aussage ist z.B. nicht geklärt unter welchen Bedingungen und in welchem Entwicklungsbereich sich dieses „nicht belastbar“ äußert. Sowohl Beschreibung wie Interpretation des Verhaltens bleiben hierbei unklar.

Der hier vorgestellte *Kriterienkatalog* ist ein Entwurf des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht – Stuttgart⁴ und soll ein Hilfsmittel für die Schule darstellen, die möglichen Faktoren gegen eine Einschulung des Kindes zu systematisieren. Die „Beeinträchtigungen“ des einzelnen Kindes werden nach Oberbegriffen und dazugehörigen Unterpunkten kategorisiert und in verfeinerter Form erfasst. Zudem wird festgehalten, von wem die Einwände gegen die Einschulung des Kindes geäußert werden. Dies kann sich als sinnvoll erweisen, wenn zu einem späteren Zeitpunkt Fragen zu einem bestimmten Entwicklungsbereich auftreten und sich die Einschätzungen damit transparenter und personenbezogen darstellen. So ist nachvollziehbar, wer gegen die Einschulung war.

Die Autoren des Kriterienkataloges verbinden mit seinem Einsatz die Hoffnung, dass er von der Schule bzw. dem Schulleiter zum Wohle des Kindes eingesetzt wird und er nur bei solchen Kindern zur Anwendung kommt, bei denen Bedenken gegen eine Einschulung bestehen. Diese Kinder soll er während der gesamten „Einschulungsüberprüfung“⁵ begleiten. Bei dem Modell handelt es sich zur Vereinheitlichung der Einschulungsdiagnostik um einen Versuch, durch die Vorgabe einer gestuften Vorgehensweise den Ablauf so zu regeln, dass der zur Überprüfung der „Grundschulfähigkeit“ erforderliche Aufwand für die Schule bei dem größten Teil der „grundschulfähigen“ Kinder so klein wie möglich gehalten werden kann. Dies bedeutet, dass bei diesen Kindern der Kriterienkatalog nicht zur Anwendung kommt. Sollten jedoch von Seiten der Eltern oder der Schule Bedenken gegen eine

⁴ Der Entwurf dieses Kriterienkatalogs kann auf der Internetseite www.leu.bw.schule.de/abt1/ref12/projekte/schulreife.html herunter geladen werden.

⁵ Das Fünf-Stufen-Modell zur Feststellung der „Grundschulreife“: Stufe 1: Informationsaufnahme, Stufe 2: Informationsvertiefung, Stufe 3: Bewertung durch die Schule, Stufe 4: Gutachten des Gesundheitsamtes, Stufe 5: Entscheidung durch das Staatliche Schulamt.

Einschulung bestehen, dann soll eine gründliche Überprüfung eingeleitet werden, bei welcher der Kriterienkatalog helfen soll, die Kontrolle umfassend und gründlich vorzunehmen (vgl. www.leu.bw.schule.de/abt1/ref12/projekte/schulreife.html).

K R I T E R I E N K A T A L O G	
Name des Kindes:	_____
Geburtsdatum:	_____
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> Junge <input type="checkbox"/> Mädchen
Kindergarten:	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Vorliegen eines ärztlichen Gutachtens, das die Grundschulfähigkeit des Kindes von vornherein ausschließt bzw. einschränkt:	
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	
Schulisches Gutachten erforderlich:	
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	
Ergebnis des schulischen Gutachtens:	
<input type="checkbox"/> ohne Bedenken einzuschulen	
<input type="checkbox"/> mit Vorbehalt einzuschulen (Förderprogramm)	
<input type="checkbox"/> z.Z. nicht in GS einzuschulen (Zurückstellung)	
Voraussichtlicher Verbleib des Kindes:	
<input type="checkbox"/> 1. Klasse der Grundschule	
<input type="checkbox"/> Schulkindergarten / Grundschulförderklasse	
<input type="checkbox"/> Vorbereitungsklasse (für ausländ. Schüler)	
<input type="checkbox"/> Sonderschule	
<input type="checkbox"/> Kindergarten	
<input type="checkbox"/> andere Einrichtung, nämlich: _____	
<input type="checkbox"/> unbekannt	
Datum, Unterschrift:	_____

K R I T E R I E N K A T A L O G

Liste der Beeinträchtigungen (Informationsquelle durch Einkreisen des Buchstabens kennzeichnen):

E = Eltern, Erziehungsberechtigter
 K = Kindergarten
 G = Gesundheitsamt
 S = Schule (Schulleiter, Kontaktlehrer)
 A = Andere (Hausarzt, Beratungsstelle etc.)

1. körperliche Faktoren

1.1	Sinnestüchtigkeit..... (Auge, Ohr)	E	K	G	S	A
1.2	Bewegungskoordination..... (Grobmotorik)	E	K	G	S	A
1.3	Auge-Hand-Koordination..... (Feinmotorik)	E	K	G	S	A
1.4	physische Belastbarkeit..... (Ermüdbarkeit, Schlafbedürfnis)	E	K	G	S	A
1.5	Erkrankungen / Behinderungen.....	E	K	G	S	A

2. kognitiv-intellektuelle Faktoren

1.1	Wahrnehmung Farben, Formen.....	E	K	G	S	A
	Figur-Lage-Beziehungen (Raumlage)...	E	K	G	S	A
	Gliederungsfähigkeit.....	E	K	G	S	A
	Detail-Genauigkeit.....	E	K	G	S	A
1.2	Umgang mit Mengen..... (erfassen, ordnen, herstellen)	E	K	G	S	A
1.3	Gedächtnis..... (mittelfristig)	E	K	G	S	A
1.4	Denkfähigkeit..... (schlußfolgerndes Denken)	E	K	G	S	A

3. sprachliche Faktoren*

3.1	Sprechverhalten..... (Lautbildung, Satzbau, Sprachfluß)	E	K	G	S	A
3.2	Sprachverständnis..... (verbale Anweisungen erfassen)	E	K	G	S	A

* Gegebenenfalls ankreuzen:

Kind ist Ausländer/Spätaussiedler und beherrscht die deutsche Sprache nicht oder nur mangelhaft

K R I T E R I E N K A T A L O G					
4. motivationale Faktoren (Arbeitsverhalten)					
4.1	Anstrengungsbereitschaft.....	E	K	G	S A
4.2	Konzentration..... (Genauigkeit, Ausdauer)	E	K	G	S A
4.3	Arbeitstempo.....	E	K	G	S A
5. sozial-emotionale Faktoren					
5.1	Selbstpflege..... (Hygiene, Kleidung)	E	K	G	S A
5.2	Selbständigkeit..... (ohne Anweisung handeln)	E	K	G	S A
5.3	Selbstkontrolle				
	Agressivität.....	E	K	G	S A
	Mißerfolgstoleranz.....	E	K	G	S A
	Bedürfnisaufschub.....	E	K	G	S A
5.4	Selbstvertrauen..... (Ängstlichkeit)	E	K	G	S A
5.5	Kontaktfreudigkeit..... (Kinder, Erwachsene)	E	K	G	S A
5.6	Gruppenfähigkeit..... (Regeln beachten)	E	K	G	S A
6. Weitere Beeinträchtigungen, Anmerkungen:					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					

Abb. 2 ENTWURF EINES KRITERIENKATALOGS des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht - Stuttgart (Quelle: www.leu.bw.schule.de)

Das Fünf-Stufen-Modell und der Kriterienkatalog sollen eine Optimierung bei der punktuellen Erfassung der „Grundschulfähigkeit“ erreichen. Dieses Optimierungskonzept findet jedoch seine Effizienzgrenzen in einer Reihe von „Ungereimtheiten“. Die Autoren verweisen darauf, dass ihr Kriterienkatalog ein Sammelsurium von Faktoren ist, die sich in der Literatur zu den Themen „Schulreife“ und „Schulfähigkeit“ finden lassen. Hierbei machen sie nicht kenntlich, in welcher Gewichtung diese Faktoren vorliegen. Allerdings zeigt sich bei dieser zehn Jahre alten Vorlage, dass indirekt der Schwerpunkt auf „Schulreife“ liegt, da er bei dem Fünf-Stufen-Modell als Grundlage vorliegt. Bei diesem Entwurf werden zwei theoretisch gegensätzliche Konzepte vereint und damit unglaubwürdig. Dieses Beispiel des Kriterienkataloges zeigt deutlich die Uneinigkeit auf politischer Ebene bzgl. Kriterien zur Einschulung auf Seiten des Kindes.

Solange von Seiten der Schule kein Katalog von Mindesteingangsvoraussetzungen vorgelegt wird, werden diese weiterhin von schulfremder Seite definiert, wie z.B. vom Kindergarten, vom Gesundheitsamt oder von Testautoren. Wichtig wäre hier, auch einmal den „heimlichen“ Lehrplan der Grundschullehrer zu erfassen. Welche Mindestfähigkeiten bzw. -fertigkeiten werden bei den Schülern vorausgesetzt? Wichtig wäre vermutlich auch, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass der Lehrplan für die Klassen eins und zwei als Einheit in dem Sinne verstanden werden muss, dass manche Fähigkeiten erst Ende Klasse zwei verfügbar sein müssen und nicht schon kurz nach der Einschulung. Positiv an diesem Optimierungskonzept ist das abschließende Resumée, in dem der späte Zeitpunkt der Feststellung von möglichen Entwicklungsdefiziten kritisiert wird. Die Erziehungswissenschaft verfolgt heutzutage die Vorstellung der frühen Registrierung von Entwicklungsdefiziten, um hinreichend früh eine geeignete Förderung anzubieten. Aus diesem Grund stellt eine Erstbegutachtung eines Kindes mit „Defiziten“ zum Zeitpunkt der Einschulung einen Anachronismus dar, der oftmals zu einer Verlängerung der Gesamtschulzeit führen kann. Ein Konzept zum erfolgreichen Schulverlauf kann nur dann umgesetzt werden, wenn alle, die am Feststellungsprozess der „Grundschulfähigkeit“ beteiligt sind, sich einem kollektiven pädagogischen Konzept unterwerfen. Bis heute verfolgen jedoch Eltern, Schule, Kindergarten und Gesundheitsamt häufig noch eigene Wege „zum Wohle des Kindes“ (vgl. www.leu.bw.schule.de/abt1/ref12/projekte/schulreife.html).

Beim Betrachten des Kriterienkatalogs fiel mir auf, dass dem Bereich Sprache nur ein sehr kleiner Teil der Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es wird lediglich das Sprechverhalten (Lautbildung, Satzbau, Sprachfluss) und das Sprachverständnis (verbale Anweisungen erfassen) überprüft. Zusätzlich kann dann noch angekreuzt werden, ob das Kind „Ausländer“⁶ bzw. Spätaussiedler ist und ob es die deutsche Sprache nicht oder nur mangelhaft beherrscht. Es wird jedoch nicht überprüft, ob z.B. eine Sprachentwicklungsverzögerung vorhanden ist oder ob das Kind Einsichten in den Aufbau von Schrift besitzt (z.B. Silben segmentieren, Reime erkennen, Phonemanalyse) oder ob es in der Lage ist, verschiedene Tätigkeiten zu benennen (Wortschatz). Auch der Blick auf die Schrift wird vernachlässigt. Hat das Kind Kenntnis von Begriffen, kann es schon seinen Namen schreiben, schaut es gerne Bilderbücher an? Das alles sind Bereiche, die für den Erwerb von Schriftsprache eine wichtige Rolle spielen, hier aber nicht abgeklärt werden.

Es kommt dabei die Frage auf, welche grundsätzlichen Fähigkeiten die Kinder in Bezug auf Sprache zu Beginn der Schule aufweisen müssen, um den Schulstart erfolgreich bewältigen zu können. Dabei sind nicht nur die produktiven Kompetenzen der Kinder gefragt, sondern auch die rezeptiven. Die Schulanfänger müssen in der Lage sein, dem Unterricht und seinen Inhalten zu folgen, der durch das Medium Sprache strukturiert wird. Diesem versucht die politische Ebene Rechnung zu tragen, indem sie strukturelle Rahmenbedingungen verändert, individuelle Lernstandserhebungen und mögliche Förderungen fordert sowie die Weiterentwicklung der Schuleingangsstufe und des Anfangsunterrichts. Der Verlauf meiner Arbeit wird zeigen, dass der Entwicklungsbereich Sprache eine zentrale Rolle bei der Schulfähigkeit des Kindes einnimmt.

Im Folgenden werde ich nun das baden-württembergische Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ vorstellen und kritisch beleuchten.

⁶ In der heutigen Zeit wird von Migranten und nicht mehr von Ausländern gesprochen.

2. Das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ in Baden-Württemberg

„Jedes Kind soll die Möglichkeit erhalten, zu dem Zeitpunkt eingeschult zu werden, der seiner individuellen Lernbiografie am besten entspricht.“
(SCHAVAN 2004, in MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG).

Die derzeit viel diskutierte Schuleingangsstufe wird in fast allen Bundesländern erprobt, 14 sind daran beteiligt (Ausnahmen sind Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland). Sie umfasst ein Spektrum von Reforminitiativen, „die in ihrem konzeptionellen Zuschnitt keineswegs identisch sind, in ihrer Zielsetzung jedoch insoweit übereinstimmen, als sie eine Optimierung der gegenwärtigen Einschulungspraxis anstreben.“ (GÖTZ 2004, S. 261). Seit etwa 1993 laufen in mehreren Bundesländern Modellversuche, mit denen in verschiedenen Varianten eine Neustrukturierung des Schulanfangs erprobt werden soll. Diese sind als Antwort auf die Empfehlungen zur „Neustrukturierung des Schulanfangs“ der Kultusministerkonferenz vom 9. Dezember 1993 zu verstehen, denen am 24.10.1997 „Empfehlungen zum Schulanfang“ folgten (vgl. GÖTZ/NEUHAUS-SIEMON 1999, S. 35 ff.). Das im Vergleich zu den 1970er Jahren gestiegene faktische Schuleintrittsalter veranlasste die Kultusministerkonferenz zu diesen Empfehlungen, zu dessen Maßnahmenkatalog u.a. der Verzicht auf Zurückstellungen bei gleichzeitiger Forcierung vorzeitiger Einschulungen gehörte (vgl. GÖTZ 2004, S. 263).

Bei dem Projekt in Baden-Württemberg - „*Schulanfang auf neuen Wegen*“ - handelt es sich um eine Erprobung im Rahmen eines Feldversuches. Im Schuljahr 1996/97 beteiligten sich neun Schulen am Projekt. Im Schuljahr 1997/98 kamen weitere 160 Schulen hinzu. Bis zum Schuljahr 2000/01 wurde eine Beteiligung von 500 Schulen erreicht. Die **Ziele des Projektes** sind eine Verringerung der Zurückstellungsquote, eine Erhöhung der vorzeitigen Einschulungen durch den Abbau bürokratischer Hürden, eine Erleichterung der Einschulung, eine Flexibilisierung der Schuleingangsstufe sowie die Optimierung des Anfangsunterrichts durch pädagogische und didaktisch-methodische Weiterentwicklung. Das Projekt soll unter anderem auch dafür sorgen, dass in den kommenden Schuljahren der Stichtag Schritt für Schritt

verlegt wird um jüngere Schulanfänger einschulen zu können. Die neue Schuleingangsstufe weist folgende Merkmale auf: die Schule soll als Erfahrungsraum dienen mit mehr Öffnung nach außen, es soll eine flexiblere Einschulung möglich sein, eine variable Verweildauer von ein bis drei Jahren in der Eingangsstufe, ein rhythmisierter Schultag, die Förderung aller Kinder von lernschwach bis hochbegabt, integrative Schulentwicklungsprojekte als auch die verstärkte Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, Lernfortschritte und Lebenslagen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN- WÜRTTEMBERG ²2001, S. 3 ff.).

Der Erprobung liegen folgende Modelle zu Grunde:

Im **Modell A1** werden die Klassen eins und zwei zu einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zusammengefasst. Alle schulpflichtigen Kinder werden eingeschult und können je nach Bedarf ein bis drei Jahre in der Lerngruppe bleiben. Ein besonders guter Schüler kann bereits nach einem Jahr in die Klassenstufe drei wechseln, während lernschwache Kinder ein zusätzliches Schuljahr in der Eingangsstufe verweilen können. Durch die Zusammenarbeit zwischen älteren und jüngeren Schülern werden soziale Verhaltensweisen und Teamfähigkeit gefördert und das Selbstbewusstsein, besonders bei älteren, lernschwachen Kindern kann gestärkt werden. Der Unterricht der Eingangsstufe ist weitgehend durch offene Arbeitsformen, wie z.B. Tages- und Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit geprägt. Hier lernen die Kinder nach eigenem Tempo selbständig zu arbeiten.

In der jahrgangsgemischten Eingangsstufe des **Modells A2** gibt es einen zusätzlichen zweiten Einschulungstermin im Frühjahr. Der Einschulungszeitpunkt wird dadurch noch stärker an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst. Diese Modellvariante erfordert eine intensive Kooperation und Kommunikation zwischen der Schule und dem Kindergarten.

Im **Modell B1**, der Grundschulförderklasse neuen Zuschnitts, findet eine enge Verzahnung zwischen der Grundschulförderklasse und dem ersten Schuljahr statt. Durch klassenübergreifende Maßnahmen und gemeinsame Aktionen und Projekte werden die Kinder der Grundschulförderklasse schneller in den Schulalltag integriert. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Modells ist die intensive Zusammenarbeit des pädagogischen Personals der Grundschulförderklasse und des ersten Schuljahres. Der gemeinsame Unterricht und die zeitweilige Betreuung durch zwei Lehrkräfte ist

für die Kinder beider Klassen Gewinn bringend. Durch die Orientierung der Kinder der Grundschulförderklasse an den Schülern des ersten Schuljahres können ihre Motivation und der Aufbau ihrer Arbeitshaltung positiv verstärkt werden.

Das **Modell B2** verfolgt einen präventiven Ansatz zur Verhinderung von Zurückstellungen. Kinder, bei denen frühzeitig Entwicklungsdefizite zu verzeichnen sind, werden ein halbes Jahr vor ihrer Schulpflicht in eine Grundschulförderklasse aufgenommen. Sie sollen so weit unterstützt und gefördert werden, dass sie bis zum Schuljahresbeginn die Schulfähigkeit erlangen und regulär eingeschult werden können. Nach Eintritt in das erste Schuljahr erhalten sie weiterhin ein halbes Jahr begleitende Förderung in der Grundschulförderklasse.

Im Rahmen des **Modells C** werden Einzelansätze entsprechend der jeweiligen schulischen Bedürfnisse und Begebenheiten erprobt. Hierzu gehören folgende Varianten: vorzeitige Einschulung, Vermeiden von Zurückstellung, vertiefte und erweiterte Kooperation mit dem Kindergarten, Diagnostik und Förderpläne, individualisierendes und differenzierendes Lernen, offene Lernformen, klassenübergreifende Vorhaben, Auflösung des Zeittaktes bzw. Rhythmisierung des Schulalltages, Schulberichtsvarianten, flexible Einschulung in Regelklassen. Die Schulen haben die Möglichkeit, einen oder mehrere Aspekte auszuwählen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN- WÜRTTEMBERG ²2001, S.3 ff.).

Die Modelle A und B werden von einer Projektgruppe wissenschaftlich begleitet. Hierbei werden die Auswirkungen der veränderten Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsverlauf der Kinder, auf die Einstellung der Eltern und auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrer geprüft (vgl. KNITSCH 2004, S. 30).

Für mich besteht nun allerdings die Frage, inwieweit das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ den pädagogischen Handlungsbereich beschreibt? Zeigt das Projekt inhaltlich auf, was bezüglich der Förderung zu machen ist oder ist auch hier ein rein organisatorisches Konzept vorgelegt? Werden Maßnahmen geschildert, die den Lehrenden bezüglich Diagnostik und Förderung weiterhelfen? Im Folgenden werde ich diese Fragen zu beantworten versuchen.

2.1 Veränderte Schuleingangsphase - ein neues pädagogisches Konzept für eine kindgerechte Einschulung?

Mit dem Konzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ können zunächst einmal die fehleranfälligen Zurückstellungsentscheidungen am Schulanfang sowie eine eventuelle Wiederausschulung nach Schulbeginn vermieden werden. Zudem bleibt den Kindern, die in einer altersheterogenen Eingangsstufe am Ende des zweiten Schuljahres den Lernstand nicht erreicht haben, ein Sitzenbleiben erspart. Sie können so noch ein weiteres Jahr in der Klasse verweilen und die Lehrer sowie die Hälfte der Mitschüler sind ihnen vertraut. Außerdem können sie in ihrem dritten Jahr in der Eingangsstufe unmittelbar an ihren zuvor erreichten Leistungsstand anknüpfen (vgl. KNÖRZER/GRASS ⁵2000, S. 134 f.). Da die Feststellung der Schulfähigkeit irrtums- und fehleranfällig ist, stellt sie keine verlässliche Entscheidungsgrundlage für die Aufnahme oder Zurückstellung eines Kindes vom Schulbesuch dar. „Die Schulfähigkeit als eine von allen schulpflichtigen Kindern zu erfüllende Eingangsnorm der Grundschule wird zudem fragwürdig, wenn man sich die Entwicklungsheterogenität heutiger Schulanfänger vergegenwärtigt.“ (GÖTZ/NEUHAUS-SIEMON 1999, S. 36). Ein schulischer Umgang mit dieser Heterogenität erfordert Flexibilität, Individualisierung und Differenzierung sowohl bezüglich der organisatorischen wie auch pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung der Schuleingangsstufe. Die Modellversuche probieren dies alles zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 36 f.). Für eine flächendeckende Ausweitung dieser Versuche dürfte allerdings die Frage entscheidend sein, ob die notwendigen strukturellen Voraussetzungen geschaffen werden können. Denn die Klassengrößen müssen überschaubar sein, da die individuelle Förderung der einzelnen Kinder kleine Schülerzahlen voraussetzt. Zudem benötigen die Lehrer sonderpädagogisch qualifizierte Mitarbeiter für die Diagnostik und die Betreuung von Problemkindern. Die Lehrer dieser Eingangsstufen müssen vor allem für die förderdiagnostische Kompetenz, das Arbeiten im Team, das jahrgangsübergreifende Arbeiten ausreichend vorbereitet werden. In der Folge sind erhebliche finanzielle Ressourcen erforderlich für die Bereitstellung der differenzierten Lernangebote (vgl. KNÖRZER/GRASS ⁵2000, S. 135). Ob sich das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ flächendeckend ausweiten wird hängt wohl auch von finanziellen und strukturellen Ressourcen ab.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ einigen Kindern hilfreich sein kann bei der Bewältigung der ersten Schuljahre. Wie eben beschrieben bietet das Konzept Vorteile für Kinder, z.B. dass schwächere Schüler nicht sitzen bleiben können, sondern in ihrer gewohnten, sozialen Umgebung weiter lernen können. Allerdings muss an dieser Stelle kritisiert werden, dass bei den Modellschulen für das Modell B „Grundschulförderklassen neuen Zuschnitts“ der Förderbedarf der zurückgestellten Kinder vielfach mit der *Differenzierungsprobe* nach BREUER/WEUFFEN ermittelt wird. Zur Kritik dieses Verfahrens siehe Kapitel 3.2. Die Diagnostik sollte jedoch als Prozessdiagnostik (übers ganze Schuljahr verlaufend) stattfinden und nicht nur als einmalige Diagnostik verstanden werden. In dem Konzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ sollten Verfahren der Förderdiagnostik aufgenommen werden, die den momentanen Lernstand des Kindes anzeigen, aber gleichzeitig auch spezifische Förderansätze aufzeigen. Ideal wären Verfahren, die gleichzeitig auch als Fördermaterial eingesetzt werden könnten, da im Umgang mit diesem der Beobachter die individuellen Zugriffsweisen und Lernfortschritte der Kinder erkennen kann.

Auch wie der Unterricht gestaltet sein muss, um den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden, wird in dem vorgelegten Konzept nicht beschrieben. Des Weiteren wird bei dem vorgestellten Projekt nicht auf die Schule selbst eingegangen. Welche Anforderungen werden gegenüber den Schulen gestellt? Wie muss Schule sich auf die Kinder einstellen? Diese Sichtweise bleibt bei dem Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ außen vor. Welche Aufgaben die Schule zu erfüllen hat, um die Lernfähigkeit der Kinder (weiter) zu entwickeln wird nicht berücksichtigt. Allein das Kind ist hier für die Schulfähigkeit verantwortlich. Doch die Aufgabe der Schule besteht auch darin, die Schulfähigkeit eines Kindes unter Berücksichtigung seiner besonderen Begabungen weiter zu entwickeln. Das Konzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ stellt für mich somit ein organisatorisches Konzept dar, bei dem verschiedene Modelle beschrieben werden, aber nichts über deren Inhalte ausgesagt wird.

Eine (weitere) Schwierigkeit zur Feststellung der Schulfähigkeit bzw. der Beurteilung ist auf Seiten der Lehrenden zu finden. Dies beschreibe ich jetzt.

2.2 Bedeutung von Schulfähigkeitskriterien - besonders in Bezug auf Sprache

2.2.1 Subjektive Theorien von Schulfähigkeit

Zunächst möchte ich den Begriff der „Subjektiven Theorien“ kurz erläutern: Das Verhalten bzw. Handeln von Lehrern wird weitgehend durch ein Bündel von Vermutungen, Annahmen, Kenntnissen, Motiven und Vorstellungen gesteuert, die in dem Begriff der Subjektiven Theorien zusammengefasst werden (vgl. www.learnline.nrw.de). KAMMERMEYER (2000, S. 57) beschreibt, dass es sich bei Subjektiven Theorien über Schulfähigkeit um so genanntes Funktionswissen handelt. Es ist ein Wissen über das „Funktionieren“ von Menschen und repräsentiert das Erklärungspotential des Betreffenden. Menschen, z.B. Lehrer, wenden es häufig dort an, wo ihre Argumentationen mehrfach durchdacht werden können. Bei Lehrern beinhaltet dieses Wissen häufig die Schulfähigkeitskriterien, an denen sie oder Erzieher die Schulfähigkeit eines Kindes erkennen, und deren Bedingungen, Gewichtung und Folgen erfassen. Dieses Wissen muss der Lehrer dann zur Rechtfertigung seines Urteils über die Einschulung eines Kindes heranziehen. Weiter merkt KAMMERMEYER (ebd.) an, dass Subjektive Theorien über Schulfähigkeit auf zweifache Weise handlungswirksam werden können: einerseits kann die Wahrnehmung von Lehrern selektiv auf bestimmte, für in ihren Augen wichtige Schulfähigkeitsmerkmale gerichtet sein, andererseits kann ihre diagnostische Kompetenz zur Erfassung bestimmter Merkmale verschieden ausgeprägt sein.

KAMMERMEYER (2001a, S. 105 f.) beschreibt die Subjektiven Theorien nicht nur als theoretisch bedeutungsvoll, sondern auch in der Praxis der Schuleingangsdiagnostik eine immer wichtigere Rolle spielend. So werden beispielsweise beim Kieler Einschulungsverfahren⁷ von FRÖSE, MÖLDERS und WALLRODT (1986) - einem informellen Verfahren - Subjektive Theorien von Lehrern wirksam, wenn unterschiedliche Informationen zu verschiedenen Schulfähigkeitskriterien aus differenzierten Quellen (Einzeluntersuchung, Elterngespräch, Schulspiel, Gespräch mit vorschulischen Einrichtungen) im Entscheidungsgespräch zusammengetragen und bewertet werden. Wenn Reformansätze auf lange Sicht hin greifen sollen, ist neben veränderten Rahmenbedingungen von institutioneller Seite aus auch ein Wandel der

⁷ In Kapitel 5 werde ich mich mit diesem Verfahren noch genauer beschäftigen.

Subjektiven Theorien der diagnostizierenden Personen erforderlich. Denn die Subjektiven Theorien können sowohl direkt (beim Kieler Einschulungsverfahren) als auch indirekt (allg. diagnostische Kompetenz) über die Einschulung eines Kindes bestimmen. Somit kann den Subjektiven Theorien teilweise ein großer Stellenwert zukommen.

KAMMERMEYER (2000) geht in ihrer Studie der Frage nach, welche Schulfähigkeitskriterien für Lehrer und Erzieher bei der Entscheidung über Schulfähigkeit wichtig sind. Als besonders wichtig erachtet werden von beiden Berufsgruppen die Schulfähigkeitskriterien Wahrnehmung, Sprachverständnis, Konzentration und Sozialverhalten. Da bei der Entscheidung über die Schulfähigkeit eines Kindes auch die Eltern ein Mitbestimmungsrecht haben, kommen auch bei ihnen Subjektive Theorien zum Tragen. Die Gefahr besteht hierbei, dass Eltern sich bei ihrer Wahrnehmung über ihr Kind noch von dem veralteten Schulreifekonzept leiten und bei ihrem Entscheidungsprozess beeinflussen lassen.

Im Folgenden werde ich nun beispielhaft die Bedeutung des Schulfähigkeitskriteriums *Sprachverständnis* genauer betrachten.

2.2.2 Schulfähigkeitskriterium Sprachverständnis

Lehrer und Erzieher messen, wie bereits erwähnt, dem Schulfähigkeitskriterium Sprachverständnis hohe Bedeutung zu, was ebenfalls von der amerikanischen Metaanalyse von TRAMONTANA u.a. (1988) bestätigt wird. Von deutscher Seite aus belegen KLEBER und FISCHER (1982) ebenso die hohe Bedeutung des Schulfähigkeitskriteriums Sprachverständnis. Dieses besteht aus der Fähigkeit, sprachlich gegebene Instruktionen aufzunehmen, zu verstehen und zu verarbeiten. Diese Fertigkeiten bestimmen erheblich das Lernverhalten der Schulanfänger sowie das Niveau ihrer Leistungen und somit nicht zuletzt ihre Lernergebnisse. Von besonderer Bedeutung ist auch das Instruktionsverständnis, welches wie ein Filter wirkt und der Aufgabenlösung jeweils vorgeschaltet ist. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass etliche Schulversager am Instruktionsverständnis und nicht an den Aufgaben scheitern. KLEBER und FISCHER (1980) fanden in ihren Untersuchungen bei Schulanfängern heraus, dass die Zusammenhänge zwischen Instruktionsverständnis-Testwerten und Schulleistungsdaten im ersten Schuljahr nahezu aus-

nahmslos höher waren, als die zwischen IQ und dem jeweiligen Schulleistungsmaß (vgl. KAMMERMEYER 2001a, S. 111 f.).

Ich möchte jedoch anmerken, dass Lernen in der Schule, d.h. auch der Schriftspracherwerb, immer an schulische Unterweisung gebunden ist. Der Einfluss des Unterrichts beziehungsweise der der Lehrenden wird von KAMMERMEYER jedoch nicht berücksichtigt. Diese Tatsache darf aber nicht vergessen werden. Denn die Ursachen für die Entstehung von Schwierigkeiten, beispielsweise beim Schriftspracherwerb, können sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden liegen.

Der Unterricht wird größtenteils durch das Medium Sprache strukturiert, um den Lernstoff zu vermitteln. Diesem müssen die Schüler inhaltlich folgen können. Wenn sie aber dem Inhalt des Unterrichts nicht folgen können, sind sie nicht in der Lage den Anforderungen des Schriftspracherwerbs zu genügen. Im folgenden Kapitel werde ich mich deshalb genauer mit der Sprache und deren Anforderungen an Erstklässler auseinandersetzen. Zuvor aber gehe ich der Frage nach, ob ein Training phonologischer Bewusstheit im Kindergarten erfolgsversprechend ist. Als Beispiel werde ich das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ vorstellen.

3. Sprache als zentrales Kriterium für die Zurückstellung

3.1 Förderung der Schulfähigkeit im Kindergarten

Die PISA-Studie hat es gezeigt: Deutsche Schüler haben im Vergleich zu den anderen Ländern viel schlechter abgeschnitten. Nun gibt es zahlreiche Überlegungen, wie dem entgegenzuwirken sei. Dass eine Änderung nur erzielt werden kann, wenn eine optimale Förderung von Kindern bereits im frühen Alter stattfindet, darüber herrscht weitgehend Einigkeit. In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Analphabetismus sowie Probleme beim Rechnen auf individuelle, schulische und gesellschaftliche Faktoren zurückzuführen sind. Kinder haben dann oft schon zu Schulbeginn Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen und daraus können sich dann Lernblockaden entwickeln. Die Kinder bemerken schnell den Kontrast der schulischen Anforderungen und dem eigenen Können (vgl. FÜSSENICH/GRASSMANN 2002, S. 8). Durch die aktuelle bildungspolitische Diskussion ist die Bedeutung der kindlichen Sprachentwicklung für das schulische Lehren und Lernen (wieder) entdeckt worden. Die Bildungsministerin EDELGARD BULMAHN plädierte 2002 für eine optimale Förderung im Kindergarten, da alle Kinder mit gleichen Chancen an den Start gehen müssen. Dieses Ziel wird meiner Meinung nach wohl nur schwer zu erreichen sein, denn die Kinder in diesem Alter sind oft so unterschiedlich in ihrer Entwicklung und ihrem Lernvermögen, dass dies auch akzeptiert werden muss. Das bedeutet wiederum, dass differenzierte Lernangebote gemacht werden müssen, um eine möglichst optimale Passung zwischen den Fähigkeiten und Schwierigkeiten von allen Schulanfängern und den schulischen Anforderungen zu erreichen (vgl. ebd.). Hier sind vor allem die Schule und die Lehrer angesprochen, die dafür zu sorgen haben, dass jedes Kind mit seinen Vorkenntnissen und Entwicklungsständen ernst genommen wird und der Unterricht das Vorwissen der Kinder berücksichtigt. Dass Kinder zu Schulbeginn nicht bei Punkt Null in der Entwicklung des Lesens, Schreibens und Rechnens beginnen ist hinlänglich bekannt. Einige Kinder können bereits ihren Namen oder andere Wörter verschriften, z.B. „Mama“, „Papa“, oder können bereits Wörter wie „Post“ oder „Cola“ lesen. Kinder machen in der Vorschulzeit wichtige schriftsprachliche und mathematische Erfahrungen, die für das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens eine zentrale Bedeutung einnehmen. Deshalb ist es wichtig, die

Entwicklung dieser Fähigkeiten in der Kindergartenzeit zu fördern. Nicht jedoch in Form von Trainingsprogrammen oder Arbeitsblättern, sondern vor allem durch Anregungen, die schriftsprachliche und mathematische Erfahrungen im Alltag ermöglichen (vgl. KAMMERMEYER 2001a, S. 113). SCHMID-BARKOW (2003, S. 40) sieht die Schrifterfahrung, welche sie auch „Schriftbewusstheit“ nennt, als eine genauso wichtige Rolle wie die phonologische Bewusstheit⁸ an. Für SCHMID-BARKOW (2001, S. 19) gehört zu der phonologischen Bewusstheit, dass Kinder in der Lage sind Sprache als „Sache“ an sich zu betrachten. Sie lernen dabei, ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache als Gegenstand zu richten und sie nicht nur als Kommunikationsmittel zu gebrauchen. Weiter lernen die Kinder, dass Sprache in kleine Teile zerlegbar ist und aus Lauten, Silben, Reimen und Wörtern besteht. Zudem können die kleinen Teile der Sprache mit geschriebenen Einheiten in Beziehung gesetzt werden. Schrifterfahrung und phonologische Bewusstheit zählt SCHMID-BARKOW zu den Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. Sie hält diese Fähigkeiten bei Kindern nicht einfach als gegeben oder nicht gegeben, sondern sie unterliegen einer Entwicklung, die durch äußere Reize gefördert werden können. Hierbei denke ich an das Vorlesen, das eine wichtige Funktion für den späteren Schriftspracherwerb einnimmt. Zudem eignen sich rhythmische Angebote wie z.B. Reimspiele, Kinderreime, Singspiele, Verse aufzählen, Silben klatschen. Des Weiteren ist es wichtig, Kinder allgemein auf Schrift und deren Bedeutung aufmerksam zu machen sowie die Arbeit mit Minimalpaaren, da hier die bedeutungsdifferenzierende Funktion von Phonemen dem sprachlichen Wissen von Kindern angepasst wird, um nur einige Beispiele zu nennen. In Bezug auf den Schriftspracherwerb ist in der Vorschulzeit somit die Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sinnvoll. Allerdings beachtet Frau SCHMID-BARKOW die Bedeutsamkeit der semantischen Fähigkeiten bei Kindern nicht. Ohne den Erwerb von Begriffen sind Kinder nicht in der Lage über Sprache zu sprechen oder darüber nachzudenken.

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit möchte ich die Diskussion um ein sprachlich-kognitives Training im Kindergarten aufzeigen. Dort werden oft so genannte Trainingsprogramme eingesetzt, um die Kinder vermeintlich gut auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten. Hierzu möchte ich das Würzburger Trainingsprogramm

⁸ Zu diesem Begriff werde ich im Folgenden noch kritisch Stellung nehmen.

„Hören, lauschen, lernen“ von KÜSPERT und SCHNEIDER (⁴2003) vorstellen und kritisch beleuchten, da dieses Programm in vielen Kindergärten bundesweit angewandt wird und bei vielen Erziehern großen Zuspruch findet.

3.2 Training phonologischer Bewusstheit schon im Kindergarten?

In der Literatur lassen sich zwei gegensätzliche Standpunkte zum Training phonologischer Bewusstheit im Vorschulalter ausmachen. KÜSPERT und SCHNEIDER (⁴2003) sind die Autoren des *Würzburger Trainingsprogramms* und somit der Meinung, phonologische Bewusstheit ließe sich im Kindergarten trainieren. SCHMID-BARKOW (2001) hingegen ist nicht dieser Meinung. Zunächst möchte ich jedoch die Standpunkte von KÜSPERT und SCHNEIDER (2001) darlegen. Sie zeigen auf, dass in einer Reihe von Langzeitstudien die Merkmale der phonologischen Bewusstheit, „die Fähigkeit der Kindergartenkinder, Reime zu erkennen oder Wörter in Silben zu zerlegen, deren spätere Lese- und Rechtschreibleistungen in der Grundschule bedeutsam vorhersagten“ (ebd., S. 17). Je genauer Wortstrukturen schon im Kindergarten analysiert werden konnten, desto günstiger war die Prognose für den Schriftspracherwerb. Daraufhin, und nachdem im skandinavischen Raum mit einem ähnlichen Trainingsprogramm gute Erfolge erzielt wurden, wurde das Würzburger Trainingsprogramm für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Das Programm wurde für die Anwendung im Kindergarten in der letzten Hälfte des Vorschuljahres entwickelt und erstreckt sich über einen Zeitraum von 20 Wochen mit täglichen 10 bis 15-minütigen Übungen in Kleingruppen unter Anweisung eines Erziehers. Ein genau festgelegter Trainingsplan regelt den Ablauf und erklärt die durchzuführenden Spiele.

KÜSPERT und SCHNEIDER (2001, S. 17/18) zählen einige Argumente für ein solches Training im Kindergarten auf, z.B. dass die phonologische Bewusstheit in der jüngeren Forschung als ein Vorläufermerkmal des Schriftspracherwerbs betrachtet wird. Auch in der Schule würde phonologische Bewusstheit im Rahmen des Schriftspracherwerbs geübt werden. Leider vergessen die Autoren dabei, dass in der Schule die Schrift zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird, wohingegen im Trainingsprogramm die Übungen auf der mündlichen Sprache basieren. Viele Übungen, z.B. *Anlaute heraushören*, sind ohne schriftsprachliche Kenntnisse jedoch

nicht lösbar für Schriftunkundige. Weiter vertreten die Autoren die Position, dass phonologische Bewusstheit spielerisch und mit viel Spaß erworben werden kann. Dem ist eigentlich nichts entgegenzusetzen, wenn man von phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne⁹ ausgeht. KÜSPERT und SCHNEIDER nehmen hier jedoch keine Unterscheidung vor.

SCHMID-BARKOW (2001, S. 19) differenziert dagegen zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne und phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne¹⁰. Unumstritten scheint zu sein, dass phonologische Bewusstheit im engeren Sinne nicht ohne Schriftkenntnis zu vermitteln ist. Somit führt ein Training, das mit *Lauschspielen zu Geräuschen* beginnt und die *Segmentierung von Silben* und *Reimen* übt, wie dies beim Würzburger Trainingsmodell der Fall ist, nicht direkt zu besseren schriftsprachlichen Fähigkeiten. Ein Training der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, welches ohne Darbietung von Schrift ist, kann somit nicht zum gewünschten Ziel führen. SCHMID-BARKOW betont, dass die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne keine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist, sondern erst in Wechselwirkung mit dem Prozess des Schriftspracherwerbs entsteht. Menschen mit guter Schriftsprachbeherrschung nehmen mündliche Sprache anders wahr als Menschen mit schwachen oder gar keinen orthographischen Kenntnissen. Wörter und Phoneme, ohne Kenntnisse von Schrift, sind aus nur mündlichen Äußerungen nicht als Einheiten zu isolieren. In der fließenden Rede sind Phoneme als Einzellaute nicht erkennbar, „da sie in der Aussprache mit vorangehenden und nachfolgenden Lauten in Koartikulation verschmelzen.“ (ebd.). Die Vorstellung von Worteinheiten fußt auf der Schriftsprache, somit sind Wörter aus der gesprochenen Sprache nicht segmentierbar. Als Beispiel kann hier das Erkennen von Artikeln und Präpositionen genannt werden, welche die Kinder in der mündlichen Sprache nicht als eigenständige Wörter erkennen. SCHMID-BARKOW (2001, S. 20) nennt etliche Gründe, die gegen die Durchführung eines Programms zum Training phonologischer Bewusstheit im Kindergarten sprechen. Zunächst bemängelt sie die Reduktion kognitiv-metasprachlicher Erkenntnisprozesse auf rein mechanische Übungen, deren Sinn und Zweck den Kindergartenkindern nicht erschließbar ist. Des Weiteren hält

⁹ Hierzu zählen Fähigkeiten, welche die Kinder im Rahmen von Sprachspielen (z.B. Reimen oder Silben segmentieren bei Auszählversen) bereits im Vorschulalter ohne schriftsprachliche Kenntnisse entwickeln. (vgl. LÖFFLER 2003, S. 2)

¹⁰ Hierzu zählen die Fähigkeiten der Phonemanalyse und -synthese. Diese entfalten sich dagegen erst mit dem Erwerb der Schriftsprache, da erst durch die Schrift die Aufmerksamkeit auf den Einzellaute gelenkt wird. (vgl. LÖFFLER 2003, S. 2)

sie es für fragwürdig, ob Phoneme und Wörter aus der gesprochenen Sprache von Schriftunkundigen als differenzierbare Einheiten herausgehört werden können. Zu guter letzt spricht die Verkennung der Wechselbeziehung zwischen phonologischer Bewusstheit und Schrift, welche ein rein auditives Training nicht sinnvoll erscheinen lässt, gegen ein Programm wie das Würzburger Trainingsmodell. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist die phonologische Bewusstheit als ein Teil von Sprachbewusstheit anzusehen und nur ein kleines Phänomen dessen, was auch als Metasprache diskutiert wird. Die phonologische Bewusstheit ist kein Mechanismus den es einzuüben gilt. Vielmehr setzen Einsichten in die Strukturen der Sprache reichhaltige Erfahrungen und Anregungen voraus, z.B. das Singen von Kinderliedern wie das des „Bi-Ba-Butzemann“. Die phonologische Bewusstheit lässt sich nicht als Teilfunktion isolieren. Dazu ist das Bedingungsgefüge des Schreiblernprozesses zu komplex und bei den einzelnen Kindern zu individuell (vgl. SCHMID-BARKOW 2003, S. 38 f.). Nach Meinung von Frau SCHMID-BARKOW (2001, S. 20) brauchen Kinder anstatt solch eines Trainings eine Förderung der Hinwendung zur lautlichen Struktur der Sprache durch Sprachspiele, Reime, Verse und Lieder. Damit ist die phonologische Bewusstheit gemeint, die zugleich die phonologischen Fähigkeiten im weiteren Sinne anspricht. Die Förderung im Kindergarten sollte hinsichtlich des Schriftspracherwerbs nicht nur ein sprachliches (lautliches) Angebot machen, sondern auch stärker die Schrift mit in den Blickwinkel der kindlichen Aufmerksamkeit rücken. Das bedeutet, den Kindern vorzulesen, eigene Schreibexperimente der Kinder zu würdigen und gegebenenfalls zu den gemalten Bildern der Kinder Texte dazu zu schreiben, welche die Kinder diktieren können. SCHMID-BARKOW (ebd.) plädiert für zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen, um lernträchtige Arrangements zu schaffen und um sensibel auf die Lernbedürfnisse von Kindern individuell eingehen zu können. Dazu bedarf es einer ausreichenden Qualifizierung von Erziehern bzw. denen, die die (Schrift-)Sprache fördern sollen.

Die Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung (Differenzierungsprobe) von BREUER/WEUFFEN (2004) und das Bielefelder Screening (BISC) von JANSEN u.a. (1999) sind bekannte Verfahren für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen. Vor der Einschulung sollen so genannte Risikokinder für Leserechtschreibschwierigkeiten erkannt werden um sie zu fördern. Beiden Verfahren liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass der Schriftspracherwerb aus Wahrnehmungsleistungen resultiert. Demnach kann das Trainieren bestimmter

Teilleistungen (z.B. optisch-graphomotorische, phonematisch-akustische, kinästhetisch-artikulatorische, melodische oder rhythmische Differenzierung) präventiv und fördernd wirken. Aus beiden diagnostischen Verfahren lassen sich jedoch aus den erhobenen Daten keine direkten Konsequenzen für die Förderung ableiten. Fördervorschläge des Bielefelder Screening Verfahrens werden nicht individuell auf das einzelne Kind abgestimmt, sondern als Trainingsprogramm eingesetzt (siehe „Hören, lauschen, lernen“ von KÜSPERT/SCHNEIDER ⁴2003) oder wie bei BREUER/WEUFFEN (2004) als allgemeingültige Anregungen für Förderung formuliert, welche keine genaue Diagnostik voraussetzen (vgl. FÜSSENICH 2005c, S. 24 f.). Weitere Bereiche, die für eine Diagnostik im Bereich Sprache wichtig sind, werden bei der Differenzierungsprobe nicht berücksichtigt (siehe hierzu auch Tabelle 2 in Kapitel 3.3.1). Welches Wissen hat das Kind von Schrift und besitzt es Kenntnis von Begriffen (Buchstabe, Zahl, Wort, leeres Blatt)? Wie nimmt das Kind Schrift im Alltag wahr (Embleme lesen, Gezinktes Memory)? Kann das Kind Sprache gliedern bzw. besitzt es Einsichten in den Aufbau von Schrift (Silben segmentieren, Lautanalyse, Reimen)? Welche semantischen Fähigkeiten besitzt das Kind?

Um das in diesem Kapitel Beschriebene zu verdeutlichen, werde ich an dieser Stelle das Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ von KÜSPERT und SCHNEIDER (⁴2003) vorstellen.

3.2.1 Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“

Das Programm „Hören, lauschen, lernen“ von KÜSPERT und SCHNEIDER (⁴2003) soll bei Kindern im Vorschulalter, welche mit dem Bielefelder Screening Verfahren von JANSEN u.a. (1999) als Risikokinder für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten identifiziert wurden, in spielerischer Form angewendet werden.

Das Programm umfasst sechs Aufgabenbereiche: *Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaute* und schließlich *Phoneme*. Das Training wird von den Erziehern durchgeführt und folgt genau einem Wochenplan über 20 Wochen mit täglichen Übungseinheiten (vgl. KÜSPERT/SCHNEIDER ⁴2003). Bei den *Lauschspielen* sollen Laute und Geräusche aus der Umgebung wahrgenommen werden. Ein Transfer auf sprachanalytische Leistungen scheint hier jedoch zweifelhaft, da Schrift

nicht nur eine Hörleistung darstellt, sondern kognitive und sprachliche Faktoren eine wichtigere Rolle einnehmen. Bei der Übungseinheit *Reime* müssen Kinder dann entscheiden, ob sich „Wind“ auf „Kind“ oder „Sturm“ reimt. Vorschulkinder, die sich noch nicht bewusst auf die lautliche Form einlassen können, orientieren sich deshalb an der Bedeutung, also der inhaltlichen Form der Wörter und nennen deshalb „Wind“ und „Sturm“. Die Schrift könnte hier helfen, denn sie zeigt, dass nicht die Bedeutung der Wörter den Reim bedingt, sondern der ähnliche Klang, der sich in einer verwandten Schreibweise zeigt (vgl. SCHUMANN 2001, S. 16). In der Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005) wurde diese Tatsache berücksichtigt. In der Einheit *Sätze und Wörter* sollen Kinder entdecken, „dass das, was gesagt wird, in kleinere Einheiten aufgeteilt werden kann.“ (KÜSPERT/SCHNEIDER 2003, S. 41). Zu Beginn der Übungen soll mit den Begriffen *Wort* und *Satz* „gespielt“ werden, damit alle Kinder wissen, dass Sprache aus unterschiedlich langen Sätzen und Wörtern besteht (vgl. ebd.). Doch die Einheiten Satz und Wort werden für die Kinder erst im Umgang mit Schrift relevant. Einen Satz vorgesagt zu bekommen und danach die Kinder im Chor das Wort „Satz“ wiederholen zu lassen, hilft den Kindern nicht, analytisch mit Sprache umzugehen. Zudem sind Schriftunkundige nicht in der Lage, Wortgrenzen aus Sätzen herauszuhören. Silben zu segmentieren wäre an dieser Stelle viel einfacher. Diese Übungseinheit folgt aber unsinnigerweise erst nach der Einheit *Sätze und Wörter*. Weiter kritisch anzumerken ist, dass die Wörter eines Satzes mit Bauklötzen symbolisiert werden sollen, und dass für mehrsilbige Wörter ebenfalls nur ein Bauklotz gelegt werden soll. Für Vorschulkinder spielen Begriffe wie Wort und Satz in ihrem Denken keine Rolle. Daneben aber auch noch mehrsilbige Wörter zu beachten stellt eine Überforderung dar. Erst nach dieser Einheit werden *Silben* behandelt, was ich von der Reihenfolge der aufeinander folgenden Lernschritte her als nicht logisch erachte. Die Kinder sollen Silben klatschen und aus Silben Wörter zusammensetzen. Hier können Kinder erkennen, dass gesprochene Sprache in kleinere Einheiten untergliedert werden kann. Im Trainingsprogramm werden allerdings keine einsilbigen Wörter angeboten, obwohl man weiß, dass Vorschulkinder erfahrungsgemäß damit eher Gliederungsprobleme haben als mit mehrsilbigen. Als besonders problematisch betrachte ich die Übungen zu *Lauten* und *Anlauten*. Hier müssen die Kinder Analyse- und Syntheseleistungen erbringen, mit denen sich viele noch im ersten Schuljahr schwer tun. Die Kinder müssen eine Abstraktionsleistung vollbringen, die trotz einer deutlichen Artikulation der Erzieher

ohne Schrift nicht sinnvoll, und auch den meisten Kindern unmöglich ist. Bei dieser Einheit muss weiter kritisch angemerkt werden, dass die Kinder die Laute eines Wortes mit Bauklötzen legen sollen, denselben wie vorher die Wörter eines Satzes. Hier kann es dazu kommen, dass die Kinder denken, Laute und Wörter hätten die gleiche Qualität (vgl. SCHUMANN 2001, S. 16). Bei dem sechsten und letzten Teil des Programms handelt es sich um *Phoneme*. Die Autoren unterscheiden jedoch nicht zwischen Phonemen und Lauten. Sie setzen vielmehr Laute als erläuternden Ausdruck mit Phonemen gleich. Bei einem Aufgabenkomplex sollen die Kinder einzelne Laute aus Wörtern heraushören, die ihnen einzeln vorgesprochen werden. Bei der Aufgabenstellung „Wir suchen nach dem »E«“ ist den Autoren nicht bewusst, dass die Aufgabe für die Erzieher auf dem Hintergrund ihrer Schriftkenntnisse möglich ist. Die Kinder aber werden mit einer unlösbaren Aufgabe konfrontiert. Aus verschiedenen Wörtern sollen Laute herausgehört und als gleich-artig erkannt werden. Phonetisch sind diese jedoch sehr verschieden. Der Buchstabe »e« steht in den Wörtern „Schnecke, Glocke, Apfel, Kamel und Elefant“ phonologisch stellvertretend für drei unterschiedliche Phoneme, und zwar für /ɛ/, /ə/ und /e/ (vgl. HACKER 2004, S. 145).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei dem eben vorgestellten Trainingsprogramm um einen eindimensionalen Ansatz handelt, der die Komplexität des Gegenstands Schriftsprache verkennt. Wenn mit Buchstaben und Schriftbildern gearbeitet werden würde, könnte den Kindern das System unserer Schrift verdeutlicht werden. Zudem käme es zu Erfahrungen über den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Die Übungen mit den Kindern auf rein mündlicher Ebene zu trainieren kann nicht zu dem gewünschten Ergebnis führen, Kinder auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten. Hinzu kommt, dass das Programm essentielle Aspekte der Schrift wie den Aufbau und die Funktion außen vor lässt (vgl. SCHUMANN 2001, S. 16). Weiter ist die Missachtung des Verhältnisses von Lautung und Schreibung zu kritisieren. „Mit der Ausgangslage der Schriftsprache und ihrer lautlichen Interpretation nehmen die Autoren des Würzburger Programms praktisch eine lautliche Wirklichkeit an, die von der Lautung des Deutschen in vielfältiger Weise abweicht. Von entscheidender Bedeutung erscheint nunmehr, dass das, was die Erzieherin auf der Grundlage von Schrift - seien es Buchstaben oder Silben - vorspricht, nicht in Übereinstimmung mit den lautsprachlichen Erfahrungen ihrer Kinder steht. Wie soll ein Kind ein [h] in ‚gehen‘ hören, wenn dies Segment

hochsprachlich in diesem Wort gar nicht auftaucht?“ (Hacker 2004, S. 147). Ein Kind ohne schriftsprachliche Kenntnisse kann bei solchen Aufgaben nur scheitern. Ein weiterer Aspekt der außer Acht gelassen wird ist die Wichtigkeit um die Bedeutung der Wörter. Kinder die mit den Begriffen inhaltlich nichts anfangen können, sprich die Bedeutung der Wörter nicht kennen, können auch die Aufgaben nicht bewältigen. Aus diesem Grund sollten Wörter gewählt werden, bei denen sichergestellt ist, dass die Kinder sie kennen und verstehen. Als Alternative dazu kann auch die Bedeutung der Wörter mit den Kindern vorher gemeinsam geklärt werden. Weiter darf zu bezweifeln sein, dass Kinder bereits zwischen Begriffen wie Wort und Satz im Kindergarten zu diesem Zeitpunkt unterscheiden können. Viele Erstklässler haben oft noch Probleme zwischen Begriffen wie Zahl, Buchstabe oder Wort zu unterscheiden. Meiner Meinung nach muss auch der Begriff der phonologischen Bewusstheit differenziert werden, wenn er für ein „Training“ in der Vorschulzeit verwendet werden soll. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne zu schulen, damit sind Reimspiele, Kinderreime, Singspiele, Verse aufzählen oder Silben klatschen gemeint, erachte ich als sinnvoll, um die Kinder auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten. Bei dem Würzburger Trainingsmodell „Hören, lauschen, lernen“ handelt es sich um ein, aus meiner Sicht eher schlechtes Beispiel, das die individuell vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fähigkeiten der Kinder nicht genug berücksichtigt und das nicht zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne unterscheidet. Im Trainingsprogramm wird phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ohne Darbietung von Schrift geübt und eintrainiert, was die Kinder jedoch noch gar nicht leisten können, da ihnen der Bezug zur Schriftsprache fehlt. Genau diesen braucht es aber, um die Übungen im Programm meistern zu können. Kinder müssen sich zuerst für die Funktionsweise von Schrift interessieren, sonst fehlt ihnen der Grad an Bewusstheit, der durch mechanisches Üben einer Teilfunktion nicht zu erlangen ist. Ein Scheitern der Kinder bei einem isolierten Funktionstraining wie hier ist somit vorprogrammiert.

Im Folgenden werde ich mich mit den Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache auseinandersetzen und aufzeigen welche Fähigkeiten die Kinder in Bezug auf Schriftsprache zu Beginn der Schule aufweisen müssen, um den Schulstart erfolgreich bewältigen zu können.

3.3 Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache

Im deutschsprachigen Raum lassen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf den Schriftspracherwerb feststellen. Zum einen wird er als Aneignung bestimmter Teilleistungen (wie z.B. auditive Differenzierung, visuelle Wahrnehmung) gesehen, die sich diesem Ansatz nach unabhängig voneinander trainieren lassen. Vertreter davon sind unter anderem BREUER/WEUFFEN (⁵2004). Zum anderen, wenn der Schriftspracherwerb aus Sicht der Lernenden betrachtet wird, ist er als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung zu sehen. Diesen Ansatz vertreten unter anderem DEHN (⁴1994) und FÜSSENICH/LÖFFLER (2005). In der Deutschdidaktik wird heutzutage vor allem die zuletzt genannte Sichtweise befürwortet (vgl. ALBRECHT 2005, S. 8)

Kinder, die Schreiben- und Lesenlernen, vollbringen eine enorme Leistung. Vergleichbar ist dies, wenn Erwachsene versuchen, etwas aus einer ihnen unbekanntem Schrift (z.B. Hieroglyphen oder chinesische Schriftzeichen) zu lesen. Wie erfolgreich diese Leistung bei dem einzelnen Kind ist, hängt unter anderem auch von der Lehrperson und deren gewählter Form der Unterrichtsgestaltung (Methodik, Didaktik) ab. Denn der Schriftspracherwerb ist, im Gegensatz zur mündlichen Sprache, an schulische Unterweisung gebunden. Aus diesem Grund können die Ursachen für die Entstehung von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden entstehen (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 8).

Das Kind hat vor dem Schriftspracherwerb einen erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Sprache. Beim Schriftspracherwerb muss es nun seine Aufmerksamkeit ganz bewusst auf die sprachliche Form lenken und die Sprache in Einheiten wie Phoneme, Wörter oder Sätze gliedern. Bevor das Kind selbständig lesen und schreiben kann, bedarf es vielseitiger Einsichten in die Funktion und den Aufbau der Schrift sowie den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Der Schriftspracherwerb knüpft freilich an die mündliche Spracherfahrung der Kinder an, dennoch bedeutet es eine entscheidende Veränderung des kindlichen Denkens über die Verwendungsmöglichkeiten und den Aufbau der Sprache. Seither war Sprache für die Kinder Mittel zur Kommunikation, jetzt muss sie zum Objekt der Betrachtung werden. Beim Erwerb der Schriftsprache ist es erforderlich, Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache zu unterscheiden. Es bestehen Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur, die sich nicht aus den

Wortbedeutungen erklären lassen, was das Kind erkennen muss. Unsere alphabetische Schrift repräsentiert formale Aspekte, die beim Sprechen nicht bewusst werden, wie z.B. Wortgrenzen oder die Phonemstruktur. Die Wahrnehmung von Phonemen, als abstrakte Einheit von Sprache, können Vorschulkinder noch nicht leisten. Sie sind ihnen auch nicht als isolierte Segmente verfügbar. „Die Segmentierung von Sprache nach phonologischen und phonetischen Kriterien verlangt im Gegensatz zur mündlichen Sprache ein bewusstes, analytisches Verhalten zur Sprache und zur eigenen Artikulation, was beim Erwerb der gesprochenen Sprache nicht gefordert wird.“ (CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 267). Somit können Vorschulkinder auf die Frage, womit Auto anfange – „Mit einer Stoßstange“ (VALTIN 1988, S. 13) meist nicht antworten. Eine weitere Anforderung stellt auch das Erkennen bedeutungsunterscheidender Merkmale von Schriftzeichen dar. Die Raumlage der Schriftzeichen ist z.B. ein wichtiges Differenzierungsmerkmal, denn „...eine Tasse bleibt eine Tasse, egal wohin der Henkel zeigt...Ein wird zum <d>, wenn der ‚Henkel‘ nach links zeigt“ (BRÜGELMANN 1983, S. 19, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 268). Die Anforderung an die Schrifanfänger besteht vor allem darin, zu erkennen, welche graphischen Unterschiede die Identität einzelner Zeichen bestimmen und welche unwesentlich sind. Beim Lesen und Schreiben müssen somit deutliche Unterschiede wie z.B. , B, Ъ, В> vernachlässigt werden, wohingegen oberflächlich Ähnliches (z.B. <m> und <n>) unterschiedlich behandelt werden muss. Einsichten in die komplexen Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind folglich als Ergebnis von Handlungen und Erfahrungen des Kindes zu betrachten. Hierbei spielen auch Vorerfahrungen mit Schrift eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Aneignung der Schriftsprache. Schriftspracherwerb beginnt somit schon früh in der vorschulischen Entwicklung des Kindes und nicht erst mit dem Eintritt ins Schulleben (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 266 f.).

3.3.1 Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung

Um einen Einblick in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schulanfängern zu erhalten, haben die Autoren FÜSSENICH/LÖFFLER im Rahmen des FUN-Teilprojekts „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“ diagnostische

Beobachtungsaufgaben ausgewählt. Im Rahmen des nachfolgenden Projekts „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ wurden die diagnostischen Aufgaben von FÜSSENICH und GEISEL den Fähigkeiten der Kindergartenkinder angepasst und dementsprechend modifiziert. Um einen besseren Überblick über die einzelnen Aufgaben zu erhalten, stelle ich diese zunächst in Tabelle 2 dar.

Tabelle 2 Modifizierte diagnostische Aufgaben vor der Einschulung nach FÜSSENICH/GEISEL

Bereich	Diagnostische Aufgaben
1) Wahrnehmung von Schrift	Gezinktes Memory Embleme lesen
2) Kenntnis von Begriffen	Leeres Blatt Tätigkeiten benennen
3) Einsicht in den Aufbau von Schrift	Reime erkennen Silbensegmentierung

Mit den Aufgaben *Embleme lesen* und dem *Gezinkten Memory* soll die **Wahrnehmung von Schrift** überprüft werden. Die Aufgaben *Leeres Blatt* und *Tätigkeiten benennen* wurden entwickelt, um **Kenntnis von Begriffen** festzustellen. Die **Einsicht in den Aufbau von Schrift** wird mit den Aufgaben *Reime erkennen* und *Silbensegmentierung* überprüft. In Kapitel 5.1.3 werden die einzelnen Aufgaben näher vorgestellt.

Der Bereich **Wahrnehmung von Schrift** soll den diagnostizierenden Personen aufzeigen, ob die Kinder bereits die Funktion von Schrift erkannt haben. Denn „Wer nicht weiß, was Lesen und Schreiben für ihn bedeutet, wer noch kein Interesse an Schriftzeichen entwickeln konnte, wird es schwer haben, Lesen und Schreiben zu lernen.“ (DEHN 1991, S. 4, zitiert nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 31). Der Bereich **Kenntnis von Begriffen** soll Klarheit geben, ob Kinder über bestimmte Begriffe verfügen. Nur dann sind sie in der Lage, extrakommunikativ¹¹ über Sprache zu sprechen. Der Bereich **Einsicht in den Aufbau von Schrift** soll zeigen, ob Kinder

¹¹ Den Begriff der Extrakommunikation werde ich im folgenden Kapitel erläutern.

die Beziehung zwischen Laut- und Schriftstruktur verstehen. Weiter soll aufgezeigt werden, ob sie bereits verstanden haben, dass die lautliche Seite eines Wortes nichts mit der inhaltlichen zu tun hat (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 30 f.).

Erstklässler haben in der Regel ganz unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Schrift. Während einige Kinder schon lesen und schreiben können, ist anderen hingegen die Funktion von Schrift noch gänzlich unbewusst, da sie noch nicht ausreichend mit Schriftsprache konfrontiert wurden. Die Kinder müssen sich für den Schriftspracherwerb von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und ihr Interesse auf die formale Ebene der Sprache lenken. Erstmals müssen sie sich nun ganz bewusst mit ihrer Sprache auseinandersetzen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2003, S. 9). Kinder müssen nicht nur das System der Aussprache, der Grammatik und die der anderen Sprachebenen erwerben, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, über Sprache nachzudenken (vgl. FÜSSENICH 2001, S. 14). BOSCH hat bereits 1937 darauf hingewiesen, dass eine bewusste Einstellung zur gesprochenen Sprache eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S. 282). Bei der Feststellung von Schulfähigkeit sollte deshalb das Augenmerk verstärkt auf metasprachliche Fähigkeiten der Kinder gelegt werden. FÜSSENICH (2001, S. 14) beschreibt metasprachliche Fähigkeiten als den Erwerb von Metakommunikation und Extrakommunikation. Im folgenden Kapitel werde ich auf diese Begriffe noch ausführlicher eingehen. Die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten sieht FÜSSENICH (ebd.) jedoch in engem Zusammenhang mit der semantischen Entwicklung und geht davon aus, dass Kinder mit semantischen Störungen auch Schwierigkeiten haben, über Sprache nachzudenken, durch Sprachspiele ihre Kompetenzen zu erweitern und mit sprachlichen Einheiten (z.B. Phonemen, Silben, Wörtern oder Sätzen) umzugehen. Wenn semantische Störungen mit metasprachlichen Defiziten einhergehen, können sie als Folge den Schriftspracherwerb beeinträchtigen. FÜSSENICH (2001, S.15) bezieht sich hierbei auf AUGST (1977; 1978), dessen empirische Untersuchungen belegen, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Erwerb semantischer Fähigkeiten und dem Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten besteht. Metasprachliche Kompetenzen werden somit, wie schon erwähnt, hauptsächlich in Verbindung mit der semantischen Sprachebene erworben.

Eine Forschergruppe aus Brüssel sowie der Psychologe LURIJA (1986) haben in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts gezeigt, dass bestimmte kognitiv-

sprachliche Leistungen nicht möglich sind, wenn Schrift nicht verfügbar ist (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 26). Wenn Schriftkundigen die Frage gestellt wird, welches Wort ist länger, „Kuh“ oder „Rotkehlchen“, antworten die meisten mit „Kuh“. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sie noch nicht in der Lage sind, Wörter von einer formalen Ebene aus zu sehen, sondern immer noch die inhaltliche Ebene von Sprache betrachten (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2003, S. 10). Ebenso sind Schriftkundige nicht in der Lage die Aufgabe „Lassen Sie den ersten Teil des Wortes Opa weg.“ zu meistern. Das Lösen derartiger Aufgaben ist nur möglich, wenn über Schrift verfügt wird. GÜNTHER (1993, S. 86) zieht deshalb den Schluss, dass es die zentrale Leistung der Schrift ist, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 26). Der Schriftspracherwerb stellt somit beachtliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schreibanfängern. Erst durch die Schrift bilden sich gewisse sprachliche Fähigkeiten heraus, wie z.B. der *Wort-* oder *Satzbegriff*. Mit dem Schrifterwerb wird folglich das Wort als eine isolierbare bedeutungstragende Einheit erfasst. „In der Schule wird das Kind mit einem formalen Wortbegriff konfrontiert, während seine Alltagsvorstellung vom Wort handlungs- und kontextbezogen ist.“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 24). Einsichten vom Wortkonzept zeigen sich oft in den ersten Verschriftungen von Kindern. Meist schreiben sie alle Wörter ohne Lücken hintereinander und erst oft mit der Zeit gelangen sie zu der Erkenntnis, dass alle Redeteile aufgeschrieben werden (vgl. VALTIN 2000, S.54). Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ohne Schriftkenntnisse fällt es somit auch sehr schwer, Sprache bewusst in kleinere Einheiten wie z.B. in *Silben* oder *Phoneme* zu gliedern. Einheiten wie *Wort* oder *Satz* sind schriftunkundigen Menschen nicht bekannt (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 27).

Silben bilden den natürlichen Sprechrhythmus der Sprache und sind den meisten Kindern durch Abzählverse und Lieder vertraut. Somit eignet sich die bewusste *Segmentierung in Silben* gut, um auf die Phonemanalyse vorzubereiten. Es kommt dabei zu einer Verlangsamung der Sprache, wodurch die Aufmerksamkeit stärker auf den lautlichen Aspekt der Sprache gelenkt werden kann. Die *Silbensegmentierung* erleichtert dann nämlich den Lesevorgang sowie das Schreiben komplexer Wörter. Oftmals kommt es aber zu Problemen bei der *Silbensegmentierung*, vor allem dann, wenn Wörter einsilbig sind. So besteht für einige Kinder das Wort „Bus“ aus drei Silben: Bu-hu-us (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2003, S. 10).

SCHUMANN (2001, S. 14) zeigt auf, dass es aber auch Kinder gibt, die sich im Vorschulalter noch nicht für Schrift interessieren. Kinder weisen somit zum Schuleintritt nicht nur im Umgang mit Schrift erhebliche Unterschiede auf, auch in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung zeigen sich erhebliche Differenzen. Da alle Kinder bei Schulbeginn mit Schrift konfrontiert werden, ist es wichtig, sich darüber bewusst zu werden, welche Anforderungen sie beim Schriftspracherwerb zu bewältigen haben. Der Schriftspracherwerb ist dabei als Teil des allgemeinen Spracherwerbs zu betrachten. Vor dem Schriftspracherwerb hat das Kind einen erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Sprache, jetzt muss es jedoch seine Aufmerksamkeit ganz „bewusst auf die Form der Sprache lenken und einzelne sprachliche Einheiten isolieren“ (ebd.). *Phoneme, Silben, Wörter* oder *Sätze* aus dem Gesprochenen zu isolieren ist eine Leistung, die durch den Erwerb der Schriftsprache erst gefordert und durch den Umgang auch erst gefördert wird. Die Sprache so zum Objekt der Betrachtung zu machen, ist ein Entwicklungsprozess, der erst durch die Schriftsprache angebahnt und gefördert wird (vgl. ebd., S. 14). Um Schreiben und Lesen zu lernen, müssen Kinder sich die Einsichten in die Schriftsprache selbst erarbeiten und die Beziehungen, welche zwischen der mündlichen und schriftlichen Sprache bestehen, selbst entdecken. Dabei kommt es insbesondere auf die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Sprache an, sowie die Einsicht in den Aufbau der Schrift (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 23 f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess anzusehen ist, bei dem sich das Kind stufenweise unser Schriftsystem erarbeitet und selbständig Regeln zum Verschriften gesprochener Sprache entdeckt. Ein bestimmter Entwicklungsstand an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten ist von Nöten, um Lesen und Schreiben zu lernen, doch das Beschäftigen mit Schrift erweitert auch die vorhandenen mündlichen Fähigkeiten. Um schriftsprachlich erfolgreich zu sein müssen Kinder lernen, über Sprache nachzudenken - sie müssen *metasprachliche Fähigkeiten* erwerben. Um sich diese ohne Probleme anzueignen, müssen die Kinder jedoch zunächst über semantische Fähigkeiten verfügen.

3.3.2 Wissen über Sprache: Metakommunikation und Extrakommunikation

Es gibt viele Autoren die sich mit dem Wissen über Sprache beschäftigt haben und jeweils andere Begriffe verwenden. Diese möchte ich im Folgenden darstellen.

ANDRESEN (1985) und AUGST (1978) unterscheiden zwischen metasprachlichen Fähigkeiten, welche vor allem mit der mündlichen Sprache erworben werden, und solchen, welche eher durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache gelernt werden. AUGST (1978, S. 329) unterscheidet weiter zwischen einer **Metakommunikation** und einer **Extrakommunikation**, um zu verdeutlichen, dass es ein unterschiedliches Niveau metasprachlicher Fähigkeiten gibt. Wenn Kinder versuchen, während des Erwerbs der mündlichen Sprache, Kommunikationsschwierigkeiten in einem Gespräch zu beheben, so wird von Metakommunikation gesprochen. Die Fähigkeit über Sprache nachzudenken zeigt sich darin, wie Kinder sich ihr fehlendes Wissen über Sprache aneignen. Sie bilden z.B. Neuschöpfungen (Neologismen), fragen nach unbekanntem Begriffen, korrigieren entweder ihre eigenen Äußerungen oder die des Kommunikationspartners, nehmen Überdehnungen vor oder teilen mit, wenn sie Äußerungen nicht verstanden haben. Durch solche Strategien erweitern und erproben Kinder ihr Wissen über Sprache (vgl. Füssenich 2001, S. 15). Um erste metakommunikative Fähigkeiten entwickeln zu können, bedarf es jedoch erst dem Erwerb semantischer Fähigkeiten. Das Kind muss zuerst über Begriffe (semantische Fähigkeiten) verfügen, bevor es metasprachliche Fähigkeiten entwickeln kann.

Von Extrakommunikation wird gesprochen, wenn sprachliche Phänomene thematisiert werden, ohne dass es Kommunikationsschwierigkeiten gibt. Kinder, die über sprachliche Inhalte reflektieren können, sind in der Lage sprachliches Wissen zu dekontextualisieren. „Je mehr Ausdrücke ein Kind erworben hat, um über Sprache zu sprechen, desto eher tritt Extrakommunikation auf.“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 20). Somit setzt die Fähigkeit zur Extrakommunikation voraus, Sprache auf der Ebene der Metakommunikation reflektieren zu können. Des Weiteren muss das Kind bei der Extrakommunikation schon über bestimmte Begriffe verfügen, um über Sprache sprechen zu können. Kurz vor der Einschulung - oder auch schon früher - lässt sich bei manchen Kindern der Übergang von metakommunikativen zu extrakommunikativen Fähigkeiten erkennen. Diese zeigen sich dann in Sprachspielen wie „lilli, pilli“, bei denen sie Einheiten wie Silben oder Phoneme

austauschen. Solche und ähnliche Äußerungen zeigen, dass die Kinder in der Lage sind, Sprache auch außerhalb kommunikativer Situationen zum Objekt der Betrachtung zu machen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 19 f.).

ANDRESEN (1985, S. 79 ff.) beschreibt diese Stufe als „**aktuelle Bewusstwerdung**“, die im Zusammenhang mit der mündlichen Sprache steht. Die Stufe der „aktuellen Bewusstwerdung“ kann somit auch als Metakommunikation beschrieben werden. Die Kinder spielen unbewusst im Handlungszusammenhang mit den formalen Aspekten der Sprache, wobei ihre Aufmerksamkeit ohne direkte kommunikative Absicht auf die klangliche Ebene der Sprache gelenkt wird. Auf die Stufe der „aktuellen Bewusstwerdung“ folgt dann in einem persönlich langen Entwicklungsprozess die Stufe der „**eigentlichen Bewusstwerdung**“. Diese entspricht folglich dem Begriff der Extrakommunikation. Sie ist verbunden mit der Aneignung wissenschaftlicher Begriffe und der Schriftsprache. Somit bedarf sie der Vermittlung durch andere, durch schulischen Unterricht. Die Kinder können jetzt ihre sprachlichen Tätigkeiten aus dem Handlungszusammenhang lösen und zum Objekt der Betrachtung machen. „Geburtstag heißt Geburtstag, weil man da geboren ist“ (SCHUMANN 2001, S. 15), zeigt diese willkürliche Betrachtungsweise der Sprache und weist auf eine Vergegenständlichung von Sprache hin. Betont werden muss hier, dass Kinder die Stufe der „eigentlichen Bewusstwerdung“ zum Beginn der Schulzeit noch nicht erreicht haben müssen (vgl. ebd.).

Kinder wundern sich nicht nur über die Sprache der Kommunikationspartner, sondern nehmen durchaus auch Selbstkorrekturen vor, da sie sich in der Regel um Verständlichkeit bemühen. Doch nicht bei allen Kindern verläuft der Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten reibungslos. Wenn Probleme beim Erwerb semantischer Fähigkeiten auftreten, haben die Kinder nicht nur einen geringen Wortschatz, sondern es sind dann auch geringe Verhaltensweisen zu beobachten, die semantischen Fähigkeiten zu erweitern. Dazu kommt, dass sie meist keine oder nur über wenige Fähigkeiten verfügen, über Sprache nachzudenken. Dies hat dann wiederum zur Folge, dass sie mit sprachlichen Einheiten wie Phonemen oder Wörtern nicht umzugehen lernen. Somit können sie nur unzureichende metasprachliche Fähigkeiten entwickeln (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 19 f.). Kinder benötigen jedoch metasprachliche Fähigkeiten auch im Hinblick auf den Aufbau der Schriftsprache und deren phonologischen Entsprechungen.

In den letzten Jahren steht in der anglo-amerikanischen und europäischen Forschung die phonologische Bewusstheit als eine metasprachliche Fähigkeit zum Zusammenhang von Schriftspracherwerb und Sprachbewusstheit im Mittelpunkt. Dieser Fähigkeit wird, bezogen auf den Schriftspracherwerb, außerordentliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. CRÄMER/SCHUMANN⁵2002, S. 282). SKOWRONEK und MARX (1989) unterscheiden zwischen **phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne** und **phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne** (vgl. CRÄMER/SCHUMANN⁵2002, S. 282). Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gehören Fähigkeiten, wie Reime bilden oder Wörter in Silben segmentieren, welche die Kinder in Form von Sprachspielen (Auszählverse oder Singspiele) bereits im Vorschulalter ohne schriftsprachliche Kenntnisse entwickeln. Fähigkeiten, die zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne gehören, wie Phonemanalyse und -synthese, entfalten sich dagegen erst mit dem Erwerb der Schriftsprache. Erst durch die Schrift kann das Kind seine Aufmerksamkeit auf den einzelnen Laut eines Wortes lenken. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wird von einigen Autoren (z.B. MARX 1997, SCHNEIDER et al.194) als Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb angesehen (vgl. LÖFFLER 2003, S. 2).

Das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit ist an einigen Stellen vergleichbar mit den Begriffen zur Meta- bzw. Extrakommunikation. Allerdings erfüllen letztere Fähigkeiten ein grundlegendes Kriterium: sie bauen auf semantischen Fähigkeiten auf. Somit muss hier die phonologische Bewusstheit klar von dem Begriff der Meta- und Extrakommunikation abgegrenzt werden. Während für die Entwicklung von meta- und extrakommunikativen Fähigkeiten bestimmte Begriffe (semantische Fähigkeiten) beim Kind vorhanden sein müssen und auch die Kommunikationssituation von großer Bedeutung ist, spielen diese beim Konzept der phonologischen Bewusstheit keine Rolle. Somit ist der Begriff der phonologischen Bewusstheit zu kritisieren. Ohne den Erwerb semantischer Fähigkeiten können Kinder nicht über Sprache nachdenken bzw. sprechen. In der internationalen Forschung besteht Uneinigkeit darüber, ob die phonologische Bewusstheit Voraussetzung oder Folge des Schriftspracherwerbs ist. Im Rahmen dieser Arbeit kann die Diskussion allerdings nicht aufgezeigt werden.¹² In der Deutschdidaktik wird die phonologische Bewusstheit jedoch nicht als Voraussetzung, sondern als Folge des Schriftspracherwerbs angesehen.

¹² Als weiterführende Literatur kann hier u. a. auf KÜSPERT (1998) verwiesen werden.

Das folgende Kapitel handelt allgemein von zurückgestellten Kindern. Doch zunächst möchte ich die Diskussion um die Frage des „richtigen“ Einschulungsalters darstellen. Diese ist noch eine Folge des früheren Konzepts der Schulreife. Daher muss kritisch beleuchtet werden, ob diese Diskussion in dem neueren Konzept der Schulfähigkeit überhaupt noch eine Rolle spielt.

4. Zurückgestellte Kinder

4.1 Gibt es das „richtige“ Einschulungsalter?

Die Frage, ab wann ein Kind in die Schule gehen soll, stellte sich schon mit der Einführung der Schulpflicht 1794 in Preußen. Auch heute ist das Problem des richtigen Einschulungsalters noch nicht vollständig gelöst (vgl. MEIERS 2002, S. 10).

Bei der Neugestaltung der Schuleingangsphase stellt sich vor allem die Frage nach dem „richtigen“ Einschulungsalter, d.h. ab welchem Alter ist das Kind den Anforderungen, nicht nur den kognitiven, der Schule gewachsen. Dieses hängt, wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, nicht nur vom einzelnen Kind, seiner Entwicklung und den gemachten Erfahrungen, sondern auch von der Schule, ihrem Lehr- und Lernkonzept oder ihrem Selbstverständnis ab. Das ökosystemische Konzept der Schulfähigkeit, das die Rückkopplungsprozesse der Lebensbereiche, Schule, Familie, Kind und Gesellschaft berücksichtigt, hat somit die hauptsächlich auf endogene Prozesse basierende Schulreife als Einschulungskriterium abgelöst.

Viele Eltern waren und sind der Ansicht, dass das Einschulungsalter von gerade mal sechs Jahren zu früh sei, da ältere und reifere Kinder den schulischen Belastungen besser gewachsen seien. Diese globalen Aussagen lassen nicht erkennen, auf welche schulischen Bereiche sich diese Belastungen beziehen. Diese Aussagen auf den kognitiven Bereich zu beziehen, kann als hinfällig betrachtet werden, wenn neuere Erkenntnisse berücksichtigt werden. Denn die heutigen „Schulkinder“ sind keine Kinder, die bei der Stunde Null bzgl. ihres Lernpotentials beginnen, sondern sie verfügen schon in einer frühkindlichen Phase über enormes Lernpotential. Bei der Stichtagsregelung wird das frühe Lernpotential allerdings nicht notwendigerweise berücksichtigt, denn bislang schwankt der Stichtag von „Kinder, die am 01.08. sechs Jahre alt sind“ bis zu „Kinder, die am 30.06 des (Kalender-)jahres das sechste Lebensjahr vollenden“ (GRANZER 2005, S. 11). Dies wiederum bedeutet, dass Kinder bei ihrer Einschulung zwischen 6;0 und 7;2 Jahre alt sind. Verschärft wird diese Heterogenität der Schulanfänger bezüglich des Einschulungsalters zusätzlich noch durch die vorzeitigen Einschulungen der so genannten Kann-Kinder. Folglich führen die vorzeitige und die reguläre Einschulung zu einer Klassenzusammensetzung, in der die Kinder beinahe zwei Jahre in ihrem Alter auseinander liegen. Bei zurückgestellten Kindern erhöht es sich demnach auf drei Jahre (vgl. ebd.).

Eine Antwort auf die Frage, ob es ein „richtiges“ Einschulungsalter gibt, kann ich pauschal nicht geben. Der Schuleintritt ist eine sensible Angelegenheit, und genau deshalb muss die Frage nach dem richtigen Einschulungszeitpunkt individuell behandelt werden. Entscheidungsträger können nur diejenigen sein, welche die Entwicklung des Kindes kennen, beobachten, analysieren und auch einschätzen können. Was für das eine Kind richtig erscheint, muss für das andere nicht automatisch auch gelten. Häufig unbeachtet bei dieser Frage bleibt auch, meiner Meinung nach, wie die Schule den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Hierfür muss sich die Schule auf die Kinder und deren verschiedene Entwicklungsstände und Fähigkeiten einstellen. Denn Lebensalter und Entwicklungsstand sind nicht identisch, d.h. die Lernfähigkeit ist nicht an das Lebensalter gekoppelt. Ein optimierter Anfangsunterricht mit differenzierendem Lernangebot sowie eine flexible Einschulungspraxis sind eine wichtige Voraussetzung dafür und ein bedeutendes Element einer zukünftigen Grundschule.

Im nächsten Kapitel werde ich nun die Einschulung in Baden-Württemberg mit Zahlen und Fakten darstellen.

4.1.1 Einschulung in Baden-Württemberg: Schulpflicht und Stichtagsflexibilisierung

In Deutschland bewegt sich momentan das offizielle Schuleintrittsalter zwischen 6;2 und 7;2 Jahren. In England und Frankreich hingegen werden die Kinder im Alter von fünf Jahren eingeschult, in Skandinavien dagegen beginnt die Schulpflicht erst mit dem siebten Lebensjahr (vgl. GÖTZ/NEUHAUS-SIEMON 1999, S. 35). In Deutschland wird nun, unter anderem als Folge von PISA, eine Herabsetzung des Schuleintrittsalters angestrebt. Dieses soll in Baden-Württemberg mit dem Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ und der damit verbundenen Stichtagsflexibilisierung herbeigeführt werden (siehe Kapitel zwei). Baden-Württemberg bietet seit 1997 eine *Stichtagsflexibilisierung* an. Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 30. September geboren sind, können von ihren Eltern ohne Antragsstellung zur Schule angemeldet werden. Durch die Schulanmeldung werden die Kinder schulpflichtig. Kinder, die ihr

sechstes Lebensjahr ab dem 1. Oktober vollenden, können auf Antrag vorzeitig eingeschult werden (vgl. KNITSCH 2004, S. 18).

Im SCHULGESETZ VON BADEN-WÜRTTEMBERG wird unter § 73 Abs. 1 die Regelung zum Beginn der Schulpflicht aufgeführt.

„Mit dem Beginn des Schuljahres sind alle Kinder, die bis 30. September des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, verpflichtet, die Grundschule zu besuchen. Dasselbe gilt für Kinder, die bis zum 30. Juni des folgenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben und von den Erziehungsberechtigten in der Grundschule angemeldet wurden.“
(SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG, in GEW 2005, S. 821/ 822)

Das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ in Baden-Württemberg soll unter anderem dafür sorgen, dass in den kommenden Schuljahren der Stichtag Schritt für Schritt verlegt wird, um jüngere Schulanfänger einschulen zu können. Ein Teilziel des Projekts ist auch die Verringerung der hohen Quote der vom Schulbeginn zurückgestellten Kinder, um deren hohes Einschulungsalter zu senken. Das folgende Schaubild dient der Veranschaulichung.

Wann geht mein Kind zur Schule?

Stichtag bedeutet: Kinder die bis zu diesem Tag das 6. Lebensjahr vollendet haben sind schulpflichtig

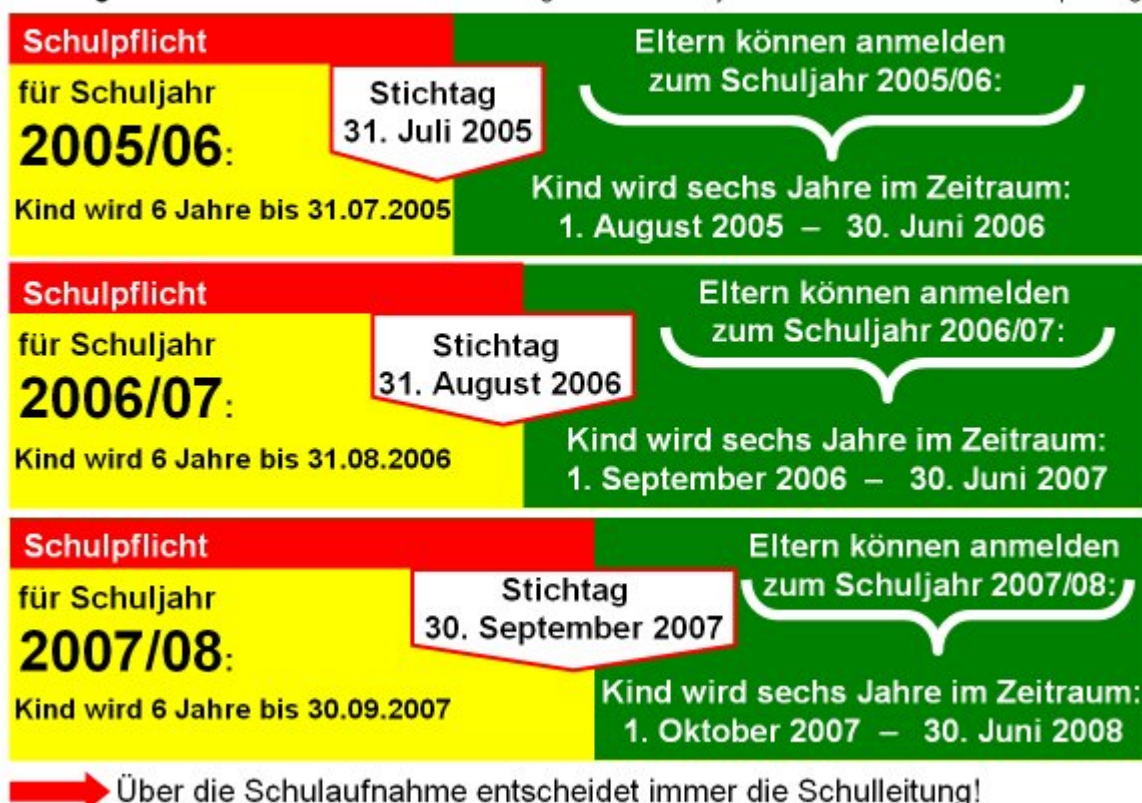


Abb. 3 Grafik zum Beginn der Schulpflicht und Stichtagsflexibilisierung in Baden-Württemberg (Quelle: www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de)

Wie aus der Graphik zu ersehen ist, konnten Eltern ihr Kind in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2005/06 anmelden, wenn es zwischen dem 1. August 2005 und dem 30. Juni 2006 sechs Jahre alt wurde. Der Stichtag war der 31. Juli 2005. In den kommenden zwei Schuljahren verschiebt sich der Stichtag für das Schuljahr 2006/07 auf den 31. August 2006 und für das Schuljahr 2007/08 auf den 30. September 2007. Zum Schuljahr 2006/07 können Eltern ihre Kinder anmelden, wenn diese zwischen dem 1. September 2006 und dem 30. Juni 2007 sechs Jahre alt werden. Für das Schuljahr 2007/08 können Kinder angemeldet werden, die zwischen dem 1. Oktober 2007 und dem 30. Juni 2008 sechs Jahre alt werden. Damit wird versucht, das Einschulungsalter von Erstklässlern weiter herabzusetzen.

Zu Beginn des laufenden Schuljahres 2005/2006 wurden in Deutschland rund 835.000 Kinder eingeschult, das waren 14.300 (+ 1,7%) mehr als im Vorjahr. Diese Zunahme ist jedoch nicht demographisch bedingt, sondern auf die geänderten

Bestimmungen zur Einschulung zurückzuführen. In Baden-Württemberg wurden zum Schuljahr 2005/2006 insgesamt 123.000 Kinder eingeschult, was einer Zunahme von 4,3% entspricht als Veränderung gegenüber dem Vorjahr. Seither galt - wie in allen anderen Ländern - der Stichtag 30. Juni. Der Anteil der vorzeitigen Einschulungen hat sich von 4,0% im Jahr 2000 auf 9,1% im Jahr 2004 mehr als verdoppelt, was auf die erweiterten Möglichkeiten zur früheren Einschulung zurückzuführen ist (vgl. VDS-INFO vom 16. November 2005). In Baden-Württemberg werden Mädchen insgesamt häufiger früh eingeschult und seltener zurückgestellt als Jungen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3 Prozentzahlen schulpflichtiger und zurückgestellter Kinder an Grundschulen in Baden-Württemberg seit 1990 (vgl. SCHWARZ-JUNG 2005, S. 10)

Schuljahr	Erstmals schulpflichtige und zurückgestellte Kinder an Grundschulen in Baden-Württemberg seit 1990					
	Erstmals schulpflichtige Kinder			Darunter zurückgestellt		
	insgesamt	Jungen	Mädchen	insgesamt	Jungen	Mädchen
	Anzahl			%		
1990/91	99 306	51 150	48 156	9,5	11,8	7,1
1991/92	101 583	52 227	49 356	9,5	11,8	7,1
1992/93	106 164	54 511	51 653	9,5	11,9	6,9
1993/94	111 560	57 490	54 070	9,5	11,7	7,1
1994/95	116 326	59 569	56 757	9,3	11,6	6,8
1995/96	117 994	60 526	57 468	8,4	10,4	6,2
1996/97	118 274	60 612	57 662	7,4	9,2	5,5
1997/98	120 640	62 057	58 583	6,4	8,1	4,7
1998/99	112 906	58 153	54 753	6,2	7,8	4,5
1999/2000	108 961	56 399	52 562	6,3	8,0	4,5
2000/01	104 470	54 523	49 947	6,7	8,6	4,6
2001/02	100 054	52 105	47 949	6,7	8,5	4,8
2002/03	101 412	52 555	48 857	6,6	8,3	4,8
2003/04	104 237	54 210	50 027	6,0	7,5	4,4
2004/05	98 555	51 541	47 014	5,7	7,2	4,1

Der Anteil der zurückgestellten Kinder an den erstmals schulpflichtigen Kindern ist seit Jahren rückläufig. In den letzten 10 Jahren hat er sich sogar fast halbiert. Zu Beginn der 90er Jahre wurde beinahe jedes zehnte Kind zurückgestellt, obwohl es seinem Alter nach schulpflichtig gewesen wäre. Ab dem Schuljahr 1994/95 nahm die Zurückstellungsquote stetig bis auf 6,2% im Schuljahr 1998/99 ab. Nach einer leichten Zunahme bis 2001/02 sank sie im Schuljahr 2004/05 auf 5,7%. Die Anzahl der Zurückstellungen ist damit seit ihrem absoluten Höchststand von insgesamt 9,5% im Schuljahr 1993/94 um fast die Hälfte auf 5,7% im Schuljahr 2004/05 gesunken.

Der Anteil der zurückgestellten Jungen war in allen Jahren deutlich höher als der der Mädchen (vgl. SCHWARZ-JUNG 2005, S. 9 f.). Somit bleibt festzuhalten, dass die Zahlen der Früheinschulungen steigen und die Zahlen der Zurückstellungen in Baden-Württemberg sinken. Dies wird auch in Zukunft so bleiben und sich mit dem Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ in Baden-Württemberg sogar noch verstärken.

4.2 Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Wann die Kinder in die Schule kommen sollen, darüber gehen die Meinungen auseinander. In allen Bundesländern besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass Lebensalter und Schulfähigkeit die wichtigsten Kriterien für die Einschulung darstellen und dass die Schulfähigkeit aber nicht unabhängig vom Anfangsunterricht zu sehen und die Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Einrichtungen und Grundschule unerlässlich ist. Wie aber über die Schulfähigkeit entschieden wird, wie Zurückstellung und vorzeitige Aufnahme gehandhabt werden, wie die Kooperation mit vorschulischen Einrichtungen, wie ein kindgerechter Anfangsunterricht zu gestalten ist und welche Rechte Eltern haben, darüber entscheidet jedes Bundesland selbst und unterschiedlich. In den meisten Bundesländern wird die Einschulungsentscheidung mit den Eltern gemeinsam getroffen, in manchen besitzt jedoch im Zweifelsfall nach wie vor die Schulbehörde die Entscheidungsgewalt. Auch wenn alle Bundesländer inzwischen Empfehlungen oder Erlasse zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule herausgegeben haben, welche einen gleitenden Übergang ermöglichen sollen, gibt es mancherorts noch den Schulreifetest als Selektionsinstrument (vgl. PORTMANN ³1993, S. 15). Die diagnostischen Verfahren beim Schuleintritt sollten so ausgewählt werden, dass sie von den Kindern und deren Eltern nicht als „Aufnahmeprüfung“ erlebt werden und gar Angst vor der Schule hervorrufen. Zudem sollten sie konkrete Hinweise für die weitere Förderung der Kinder liefern, und zwar für alle. Sowohl für die, welche eingeschult werden, als auch für die, welche noch um ein Jahr zurückgestellt werden.

Zur Entscheidung über die Schulfähigkeit werden eine oder mehrere Überprüfungen durchgeführt. Dies kann eine schulärztliche Untersuchung sein, eine pädagogische Überprüfung in der Schule, Beobachtungen in den vorschulischen Einrichtungen und

in besonderen Fällen eine schulpsychologische und/oder sonderpädagogische Begutachtung und Beratung. Die unterschiedlichen Institutionen sollten jedoch in jedem Fall miteinander kooperieren. Besondere Bedeutung kommt hierbei der andauernden Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule zu (vgl. PORTMANN³1993, S. 59 f.).

Wenn Kinder zurückgestellt werden, kommt die Frage auf aus welchen Gründen dies geschieht und was dann mit ihnen passiert, also in welche Einrichtung sie kommen. Es gibt jedoch nur wenige Untersuchungen dazu, unter welchen Bedingungen eine Zurückstellung vom Schulbesuch stattfindet. Die Bundesstatistik weist auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin. Somit ist die Wahrscheinlichkeit für Jungen, verspätet eingeschult zu werden, mehr als eineinhalb Mal so groß wie für Mädchen. Darüber hinaus werden als Merkmale von nicht schulfähigen Kindern unter anderem in Untersuchungen genannt: verzögerte Entwicklung, niedrige Intelligenz und kognitive Fähigkeiten, niedrige sprachliche Fähigkeiten, unzureichende motivationale Lernvoraussetzungen, niedriger körperlicher und sozial-emotionaler Entwicklungsstand, niedrigere soziale Herkunft oder mangelndes häusliches Anregungsniveau. Eine Abgrenzung zwischen noch nicht schulfähigen Kindern und schulschwachen Kindern ist dabei kaum möglich. Oftmals ist es auch der Wunsch der Eltern, ihr Kind für ein Jahr vom Schulbesuch zurückzustellen. Viele erhoffen sich dadurch für ihr Kind einen besseren Schulanfang, da die Kinder dann zu den älteren und vermeintlich besseren Schulanfängern zählen. Bedingungen für eine Zurückstellung vom Schulbesuch können aber nicht nur individueller Art sein. Die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern in den Anteilen verspätet eingeschulter Kinder sowie die großen Unterschiede zwischen Schulen in den Bundesländern verweisen auch auf Bedingungen seitens der Schule wie z.B. Lehrereinstellungen, deren Schulfähigkeitstheorien, den Einsatz von Schulfähigkeitstests oder Klassenfrequenzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit einer Zurückstellung somit nicht nur von dem abhängt, was das Kind sozusagen „mitbringt“, sondern auch von Gegebenheiten, die das Kind selbst nicht beeinflussen kann (vgl. ROSSBACH 2001, S. 163 f.).

Um die Frage zu beantworten in welche Einrichtung das Kind kommt, bleibt festzuhalten, dass es in Baden-Württemberg in seinem Kindergarten verweilen kann, wenn dort eine adäquate Förderung sichergestellt ist. Als weitere Alternative und bei entsprechendem Förderbedarf kann das Kind auch einen Sonderschulkindergarten

besuchen. Diese betreuen behinderte Kinder, die bei Beginn der Schulpflicht voraussichtlich unter § 15 Abs. 1 SchG fallen und deshalb vor Beginn der Schulpflicht förderungsbedürftig erscheinen. Mit Zustimmung der Eltern kann das Kind auch gleich an eine Förderschule oder an eine Schule für Sprachbehinderte überwiesen werden. Falls es in dem betreffenden Stadtgebiet eine Grundschulförderklasse gibt, kann es auch dorthin kommen. Hierbei wäre noch anzumerken, dass an Schulen, in denen Grundschulförderklassen eingerichtet sind, die Zahl der Zurückstellungen (vor und nach Schulbeginn) nachweislich höher ist (vgl. ROSSBACH 2001, S. 165).

Nachdem ich nun die verschiedenen Möglichkeiten aufgezeigt habe, wie der Übergang vom Kindergarten zur Schule gestaltet werden kann, die Möglichkeit einer Zurückstellung miteinbezogen, möchte ich nun auf die Frage eingehen, ob Zurückstellungen überhaupt erfolgreich sind. Deshalb werde ich im Folgenden die Diskussion hierüber aufzeigen.

4.3 Sind Zurückstellungen erfolgreich?

Auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung von etwa 2.400 Schülern der Jahrgangsstufen 10 beziehungsweise 13 in Nordrhein-Westfalen hat BELLENBERG (1999) die Bildungsverläufe der Schüler nachträglich rekonstruiert. Dabei hält sie fest: „Eine verspätete Einschulung ist ein Indiz dafür, dass die anschließende Schullaufbahn eher in einer niedrigqualifizierenden Schulform verlaufen wird, während eine vorzeitige Einschulung nur einen geringen Prognosewert für die im Anschluss an die Grundschule besuchte Schulform besitzt. Eine verspätete Einschulung schützt in gewissem Maße davor, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I eine oder mehrere Jahrgangsstufen wiederholen zu müssen, eine vorzeitige Einschulung hingegen erhöht die Wahrscheinlichkeit von Klassenwiederholungen während der Grundschulzeit wie auch während der Sekundarstufe I.“ (BELLENBERG 1999, S. 269).

Somit bleibt festzuhalten, dass eine verspätete Einschulung, sprich eine Zurückstellung, vor Klassenwiederholungen schützt, es erhöht sich jedoch auch die Wahrscheinlichkeit, bei mehreren in einer Schulform denkbaren Bildungsab-

schließen den eher jeweils niedrigeren zu erreichen. Die vorzeitig Eingeschulten erreichen gegenüber den Fristgemäßen eher den jeweils höheren Abschluss. ROSSBACH (2001, S. 166) beschreibt indes, dass in einer weiteren Untersuchung von ungefähr 11.000 Hamburger Fünftklässlern, in der retrospektiv der Verlauf der Grundschule rekonstruiert wurde, die Rate der Klassenwiederholungen bei den zu Schulbeginn zurückgestellten Kindern mit 6% niedriger lag als der allgemeine Durchschnitt (7,5%). Zudem gab es bei den Zurückgestellten nur maximal eine Wiederholung während der Grundschulzeit. Die Testwerte der Zurückgestellten waren zwar zu Beginn der fünften Klasse unter dem Durchschnitt, die Zurückgestellten ohne Klassenwiederholung zeigten jedoch ein günstigeres Leistungsbild als die Gruppe der regulär Eingeschulten mit einer Klassenwiederholung. Die Autoren LEHMANN und PEEK (1997) folgern daraus, dass die Entscheidung für eine Zurückstellung dann gerechtfertigt sein kann, wenn sie an die Stelle von späteren Klassenwiederholungen tritt. Bei den vorzeitig Eingeschulten wurde in dieser Untersuchung auch ein erhöhtes Wiederholen einer Grundschulklasse festgestellt. Hier ist zu vermuten, dass sich in den erhöhten Wiederholungsquoten der vorzeitig Eingeschulten weniger ein Entwicklungsrückstand widerspiegelt, sondern eher die Bereitschaft, die Entscheidung einer vorzeitigen Einschulung nachträglich zu korrigieren. Bei den zurückgestellten Kindern wird eher auf eine Klassenwiederholung verzichtet, um diese Schüler nicht durch Zurückstellung und Wiederholung zu sehr von dem eigentlichen Durchlauf durch die Schule zu entfernen. Bei den vorzeitig Eingeschulten hingegen fällt, nach Meinung der Autoren, die Entscheidung für eine Klassenwiederholung wesentlich leichter, da die Schüler jünger sind und durch eine Wiederholung gegenüber den fristgemäß Eingeschulten nichts zu „verlieren“ haben (vgl. ROSSBACH 2001, S. 167).

Ende der 70er Jahre wurde in Nordrhein-Westfalen eine Erhebung durchgeführt, die positive Effekte für die Schulkarriere zurückgestellter und im Schulkindergarten¹³ geförderter Kinder zeigte. Auf der Basis der amtlichen Schulstatistik wurde an einer repräsentativen Stichprobe von Grundschulen das Selektionsverhalten (Zurückstellung, Klassenwiederholung, Zuweisung zu einer Sonderschule) untersucht. Dabei zeigte sich, dass die im Schulkindergarten geförderten Kinder die Grundschule mit einem ähnlichen Selektionsmuster durchliefen, d.h. ohne überdurchschnittlich häufigeres Versagen (Zuweisung an einer Sonderschule, Wiederholen einer Klasse),

¹³ In anderen Bundesländern (z.B. in NRW) wird eine Grundschulförderklasse Schulkindergarten genannt.

wie die normal eingeschulten Kinder. Somit erweist sich in dieser Hinsicht die Schulkindergartenförderung als wirkungsvoll. Eine Zurückstellung ohne anschließende Förderung erwies sich allerdings als uneffektiv (vgl. ROSSBACH 2001, S. 167 f.). Nach Meinung des Autors ROSSBACH (2001, S. 168) sind besonders Untersuchungen zur Beurteilung der Auswirkungen einer Zurückstellung bedeutsam, in denen zurückgestellte Kinder mit solchen mit vergleichbaren Leistungsvoraussetzungen verglichen werden, die aber nicht zurückgestellt, sondern in die erste Klasse eingeschult wurden. JANSEN (1994) hat in einer Längsschnittuntersuchung die Schriftsprachentwicklung in den ersten beiden Schuljahren von früheren Schulkindergartenkindern verglichen mit zwei Gruppen von normal eingeschulten Kindern. Das Ergebnis war, dass sich die Schriftsprachleistungen der Schulkindergartenkinder in den ersten beiden Schuljahren nicht von denen der um ein Jahr jüngeren Kontrollkinder unterschieden. Diesem Ergebnis nach zu urteilen, hat die Schulkindergartenförderung nicht zu einer verbesserten Schriftsprachentwicklung geführt. Das Ergebnis spricht insofern auch dafür, dass die Schulkindergartenförderung spezifischer auf den Lerngegenstand Schriftsprache auszurichten ist. Für mich wäre bei dieser Untersuchung allerdings noch von Interesse gewesen, ob und nach welchen Kriterien die Kinder im Schulkindergarten auf den Schriftspracherwerb vorbereitet wurden. Wenn keine Förderung diesbezüglich stattfindet halte ich eine Zurückstellung für fragwürdig. Falls doch eine Förderung stattfand, bleibt die Frage nach dem Rahmen und dem Erfolg der Förderung. Siehe hierzu die Diskussion um das Training phonologischer Bewusstheit im Kindergarten in Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

In einer weiteren Studie, die am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung erfolgte, wurde in einer umfassenden Langzeituntersuchung die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von ca. 200 Kindern beschrieben. Es wurden dabei Kinder mit ähnlich kognitiver Ausstattung verglichen, die entweder eingeschult oder zurückgestellt wurden. Für die eingeschulten Kinder ergab sich insgesamt eine günstigere Entwicklung in ihrer Schullaufbahn. Bereits nach einem Jahr zeigten sich z.B. im intellektuellen Bereich deutliche Vorteile gegenüber den zurückgestellten Kindern. Somit scheint der Schulbesuch die Intelligenz zu fördern, wohingegen ein zusätzliches Kindergartenjahr in dieser Hinsicht eher wenig stimulierend wirkt (vgl. ROSSBACH 2001, S. 168 f.). Es muss allerdings erwähnt werden, dass es bei einer Zurückstellung, und folglich einem weiteren Jahr im Kindergarten oder in der Grundschulförderklasse, auf die dort betriebene Förderung ankommt. Wenn die

Kinder optimal und individuell gefördert werden, sehe ich eine Zurückstellung bei manchen Kindern als sinnvoll und gerechtfertigt an.

Es bleibt somit festzuhalten: zu den Auswirkungen einer Zurückstellung auf die Schulkarriere zeigen sich Hinweise auf eine Verringerung von Klassenwiederholungen im Vergleich zum Durchschnitt. Es muss dabei allerdings berücksichtigt werden, dass die zurückgestellten Kinder schon ein Jahr älter sind. Einst zurückgestellte Kinder sind auch in folgenden Schuljahren eher eine leistungsschwächere Gruppe. Jedoch zeigen die Zurückgestellten ohne Klassenwiederholung in einer Untersuchung dazu ein günstigeres Leistungsbild als die Gruppe der fristgemäß Eingeschulten mit einer Klassenwiederholung. Frühe Selektion (z.B. wiederholen einer Klasse) scheint somit besser zu sein als späte (vgl. ROSSBACH 2001, S. 170).

Aus den eben beschriebenen Untersuchungen lässt sich somit folgern, dass eine Zurückstellung und Förderung in der Grundschulförderklasse manchen Kindern helfen kann. Doch nicht alle Kinder profitieren von einer Zurückstellung, insbesondere wenn das Jahr der Zurückstellung zu einem Jahr des Abwartens und nicht des Förderns wird.

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass eine Zurückstellung nicht generell zu besseren Schulleistungen führt, wohl aber zu älteren Schülern. Auch das DEUTSCHE PISA-KONSORTIUM (2002, S. 206) befand, dass sich die erhoffte leistungskompensatorische Wirkung der Zurückstellungen und Klassenwiederholungen in den meisten Fällen nicht einstellt. Nun aber den Schluss zu ziehen, alle Kinder fristgerecht ohne weitere Maßnahmen einzuschulen wäre ein bisschen zu voreilig. Aus pädagogischer Sicht kommt es weniger auf formale Lösungen an, wie z.B. Zurückstellung und Förderung in der Grundschulförderklasse oder Einschulung aller Kinder, sondern was innerhalb der Lösungen geschieht. Damit ist gemeint, „inwieweit es im Unterricht gelingt, eine individuelle Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Schüler - speziell der schwächeren Schüler - und den Anforderungen und der Schwierigkeit des Unterrichts zu erreichen.“ (ROSSBACH 2001, S. 171). Diese Passung stellt eine oft schwierige Aufgabe für Schule und Lehrer dar. Es kann durchaus sein, dass wenn z.B. ein Kind mit niedrigen Lernvoraussetzungen, die zu weit unter den Möglichkeiten der Schule liegen, eine gezielte Förderung in einem Kindergarten oder einer anderen Fördersituation erhält, dies für das Kind angemessener ist als die Einschulung in die erste Klasse. Grundsätzlich gilt, dass alle schulschwachen Kinder einer gezielten

Förderung bedürfen. Somit sind Forderungen nach der Verlagerung sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzen aus Sondereinrichtungen heraus in den Anfangsunterricht nachvollziehbar. In Baden-Württemberg gibt es hierfür Kooperationslehrer, die den sonderpädagogischen Bereich mit den allgemeinen Schulen verbinden und dort die Funktion von Sachverständigen einnehmen.

Da die Schulfähigkeit eines Kindes heute als ein ökologisch-systemisches Modell betrachtet wird, dürfte eine isolierte Reform des Schulanfangs nur bedingt ausreichen, um die Probleme zu Schulbeginn für alle befriedigend zu lösen. Entwicklung von Schulfähigkeit kann nicht als alleinige Aufgabe der Grundschule angesehen werden. Deshalb sollte diese als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule betrachtet werden (vgl. ebd., S. 170 f.).

Als Abschluss dieses Kapitels möchte ich nun die Konzeption der Grundschulförderklasse aufzeigen, damit der Leser weiß, was unter diesem Begriff zu verstehen ist und welche Aufgaben einer Grundschulförderklasse zukommen.

4.4 Konzeption der Grundschulförderklasse

„Kinder, von denen bei Beginn der Schulpflicht aufgrund ihres geistigen oder körperlichen Entwicklungsstandes nicht erwartet werden kann, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen, können um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden; mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten können auch Kinder zurückgestellt werden, bei denen sich dies während des ersten Schulhalbjahres zeigt. Die Entscheidung trifft die Schule unter Einbeziehung eines Gutachtens des Gesundheitsamtes. Die Zeit der Zurückstellung wird auf die Dauer der Pflicht zum Besuch der Grundschule nicht angerechnet.“
(SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG, in GEW 2005, S. 822)

Aufgrund dieses Gesetzes besteht in Baden-Württemberg die Möglichkeit der Zurückstellung von Kindern, die „bis 30. September des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben“ (SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG, in GEW 2005, S. 821) und damit schulpflichtig sind. Aufgrund dieser Tatsache entstand die Notwendigkeit, Fördereinrichtungen für zurückgestellte Kinder zu

schaffen. Seit 1991 werden in Baden-Württemberg die früheren „allgemeinen Schulkindergärten“ *Grundschulförderklassen* genannt. Der Begriff „Schulkindergarten“ bezeichnet heutzutage die Einrichtungen für Kinder, die unter § 15 Abs. 1 SchG¹⁴ fallen und vom Schulbesuch zurückgestellt werden oder vor Beginn der Schulpflicht förderungsbedürftig erscheinen (vgl. SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG, in GEW 2005, S. 807-835). Die Arbeit der Grundschulförderklasse besteht vor allem darin, die Kinder gezielt zu fördern. Dies geschieht in altersgleichen Gruppen. Im Spiel und durch gezielte Beschäftigungen soll das Kind auf die Anforderungen der Schule vorbereitet werden. Dabei soll der Lernstoff der ersten Klasse jedoch nicht vorweggenommen werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung und Stärkung der Gesamtpersönlichkeit, auf der Förderung des Sozialverhaltens, sowie auf der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder (vgl. www.metzingen.de).

„Die Grundschulförderklasse hat die Aufgabe, schulpflichtige, aber gemäß § 74 Abs. 2 SchG vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder zur Grundschulfähigkeit zu führen. Durch gezielte Förderung und freies Spiel sollen diese Kinder in ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung so gefördert werden, dass eine Aufnahme in die Grundschule möglich wird. Hierbei kommt dem sozialen Lernen innerhalb der Gruppe besondere Bedeutung zu. Es gehört jedoch nicht zu den Aufgaben der Grundschulförderklasse, die Lerninhalte des Anfangsunterrichts der Grundschule vorwegzunehmen.“ (VERWALTUNGSVORSCHRIFT des KM vom 16. August 1991, in GEW 2005, S. 487)

Für zurückgestellte Kinder mit leichten sprachlichen Behinderungen können in der Grundschulförderklasse entsprechende sprachheilpädagogische Maßnahmen von besonders dafür ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt werden. Kinder, für die aufgrund ihres pädagogischen Förderbedarfs bei Schuleintritt voraussichtlich der Besuch der Sonderschule nach § 15 Abs. 1 SchG geeignet erscheint, werden nicht in die Grundschulförderklasse aufgenommen. Dies gilt auch für Kinder, deren Defizit ausschließlich im Beherrschen der deutschen Sprache besteht (vgl. VERWALTUNGSVORSCHRIFT des KM vom 16. August 1991, in GEW 2005, S. 487).

Zum Begriff der öffentlichen Grundschulförderklasse lässt sich Folgendes sagen: Die Grundschulförderklasse ist eine staatliche Einrichtung als Bindeglied zwischen

¹⁴ SchG = Schulgesetz

Kindergarten und Grundschule. Der Besuch und die Beförderung der Kinder sind für die Eltern kostenlos. Die Grundschulförderklassen werden an Grundschulen geführt und die Leitung der Grundschule ist gleichzeitig die Leitung der Grundschulförderklasse. Die pädagogische Verantwortung für die Betreuung und Förderung der Kinder trägt die Erziehungskraft. Sie muss für deren ganzheitliche Förderung sorgen und gegebenenfalls sonderpädagogische Maßnahmen einleiten. Die Klassengröße sollte nicht mehr als 15 bis 20 Kinder betragen, um eine optimale Förderung gewährleisten zu können. Für jedes Kind soll die Betreuungs- und Förderungszeit 22 Wochenstunden betragen. Die Erziehungskräfte sollen die Erziehungsberechtigten im Hinblick auf die Förderung der Kinder im häuslichen Umfeld beraten. Es können bei Bedarf auch Hausbesuche durchgeführt werden. Die Erziehungskräfte der Grundschulförderklasse arbeiten eng mit Beratungsstellen und den Kindergärten zusammen. Weiter sollen sich die Erziehungskräfte stets mit den Lehrern, die bei der Förderung und Betreuung der Kinder mitwirken, besprechen und die Fortschritte sowie die Betreuungs- und Fördermöglichkeiten der einzelnen Kinder miteinander besprechen und Vorschläge zur Förderung der Kinder erarbeiten. Wenn das Schuljahr vorüber ist erteilt die Erziehungskraft auf Wunsch der aufnehmenden Schule Auskunft über den Entwicklungsstand der Kinder (vgl. VERWALTUNGSVORSCHRIFT des KM vom 16. August 1991, in GEW 2005, S. 487 f.).

Im folgenden Kapitel werde ich mich mit ausgewählten Einschulungsverfahren beschäftigen. Mit ihnen wurden zum Teil auch die zurückgestellten Kinder der Grundschulförderklasse überprüft. Ich werde diese Verfahren vor allem im Hinblick auf (Schrift-)Sprache betrachten, da diese ein zentrales Kriterium für die Zurückstellung von Kindern darstellt.

5. Ausgewählte Einschulungsverfahren als differenzierte Diagnostik?

Während meiner Datenerhebung in der Grundschulförderklasse stellte sich heraus, dass die Kinder zum Teil mit Auszügen aus dem *Kieler Einschulungsverfahren* von FRÖSE u.a. (1996) und dem *Reutlinger Test für Schulanfänger* von KRATZMEIER (1998) überprüft wurden. Daher entschloss ich mich diese Verfahren genauer zu betrachten, vor allem im Hinblick auf (Schrift-)Sprache. Es erfolgt somit keine ausführliche Darstellung der Verfahren insgesamt. Zudem werde ich im Folgenden die *modifizierte Eingangsdiagnostik* nach FÜSSENICH/GEISEL vorstellen, da mit ihr die Untersuchungen zum Forschungsprojekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ durchgeführt wurden. Mit der *modifizierten Eingangsdiagnostik* soll jedoch keine Diagnostik von Vorläuferfertigkeiten erfolgen um eine Risikogruppe zu ermitteln, mit der die unzureichenden Fertigkeiten zu trainieren sind. Das Ziel ist es, die Kinder mit ihren unterschiedlichen Kenntnissen und Entwicklungsständen im Kindergarten möglichst gut auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten. Es soll somit eine bessere Passung zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich erreicht werden (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2002, S. 19).

5.1 Verfahren zur Einschulungsüberprüfung - was leisten diese im Hinblick auf (Schrift-)Sprache?

Viele Diagnoseverfahren zur Überprüfung der Schulfähigkeit schenken der (Schrift-)Sprachentwicklung keine oder nur unzureichende Beachtung. In den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der Kultusministerkonferenz wird festgehalten: „Die Lernvoraussetzungen der Schulanfängerinnen und Schulanfänger sind auf Grund wachsender Unterschiede in ihrem Entwicklungsstand und ihrem sozialen Umfeld sowie innerer und äußerer Faktoren sehr verschieden.“ (Kultusministerkonferenz: Empfehlungen in der Grundschule 1994, S. 12, zitiert nach FÜSSENICH 2005b, S. 18). Zu Beginn des Schulanfangs sei es deshalb bedeutungsvoll, dass das Elternhaus, die Schule und der Elementarbereich eng zusammenarbeiten. Verfahren zur Fest-

stellung der Schulfähigkeit im Sinne einer Förderdiagnose sollten demzufolge nur bei auffälligen Kindern zur Verwendung kommen. Da in den Ausführungen der Kultusministerkonferenz vom Begriff *Schulfähigkeit* und nicht von *Schulreife* gesprochen wird, werden sowohl die Lernprozesse der Kinder als auch das schulische Lehren als ausschlaggebend für die Feststellung der Schulfähigkeit angesehen. Mit den Verfahren der Förderdiagnostik zur *Feststellung von Schulfähigkeit* lassen sich auf Grund der gewonnenen Daten individuelle Förderkonzepte für Unterricht und Förderung des einzelnen Kindes erarbeiten. Verfahren der Selektionsdiagnose hingegen erheben meist nur den Entwicklungsstand der Kinder im Vergleich zu einer repräsentativen Stichprobe. Förderkonzepte gehen nicht daraus hervor (vgl. FÜSSENICH 2005b, S. 18).

In den EMPFEHLUNGEN ZUM SCHULANFANG vom Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 (vgl. www.kmk.org/doc/beschl/schulanf.pdf) wird ebenfalls festgehalten, dass die in vielen Schulen eingesetzten Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit den Entwicklungs- und Kenntnisstand des Kindes nur punktuell erfassen, nicht aber seine Entwicklungsmöglichkeiten. „Sie geben kaum Hinweise auf die Lern- und Entwicklungshilfen, durch die das einzelne Kind angemessen gefördert werden kann. Deshalb sind Ergebnisse rein kognitiv ausgerichteter Schulfähigkeitstests als alleinige Grundlage der Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in die Schule nicht hinreichend.“ (ebd.). Kritisch anzumerken wäre hierbei, dass in den EMPFEHLUNGEN ZUM SCHULANFANG keine Kriterien zur Erfassung des individuellen Entwicklungsstandes von Kindern und damit auch der möglichen Schulfähigkeit gegeben werden.

Überprüfungsverfahren entsprechen teilweise heute noch den Kriterien der Selektionsdiagnose (z.B. Kieler Einschulungsverfahren), obwohl die Kultusministerkonferenz darauf hinweist, den Einsatz förderdiagnostischer Verfahren zu wählen. FÜSSENICH (2005b, S.19) merkt an, dass vielen diagnostischen Verfahren (z.B. Reutlinger Test für Schulanfänger, Kieler Einschulungsverfahren) fachdidaktische Grundlagen fehlen. „Andere Verfahren entsprechen den Kriterien einer Förderdiagnose und geben auch Hinweise für Unterricht und Förderung (z.B. Rundgang durch Hörhausen von MARTSCHINKE u.a. 2004; Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache von PROBST 2002)“ (ebd.). Des Weiteren gibt es Verfahren, die von einem Zusammenhang zwischen den erhobenen Daten und den Konsequenzen für Unterricht und Förderung ausgehen. Aus diesen diagnostischen Daten lassen sich

aber keine oder nur geringe Konsequenzen für das Lehren ableiten (z.B. Differenzierungsprobe von BREUER/WEUFFEN 1993; Bielefelder Screening Verfahren zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) von JANSEN u.a. 1999).

Im Folgenden möchte ich nun das Kieler Einschulungsverfahren, den Reutlinger Test für Schulanfänger sowie die modifizierte Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL in Auszügen vorstellen und im Hinblick auf (Schrift-)Sprache betrachten.

5.1.1 Das Kieler Einschulungsverfahren

Das **Kieler Einschulungsverfahren (KEV)** von SIGRUN FRÖSE, RUTH MÖLDERS und WIEBKE WALLRODT (1996) wurde im Erscheinungsjahr 1986 mit dem Ziel entwickelt, die Entscheidung über die Schulfähigkeit eines Kindes anhand mehrerer Merkmale in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zu treffen, sowie einer Erhebung von Informationen für den Anfangsunterricht, um die Kinder in auffälligen Bereichen gezielt fördern zu können. Theoretischer Hintergrund ist das ökologisch-systemische Schulfähigkeitsverständnis von Nickel (siehe Kapitel 1), welches Schulfähigkeit als interaktionistisches Konstrukt betrachtet. Der Blick wird hierbei nicht nur auf den Schulanfänger und die Schule, sondern auch auf die gesamte Umwelt des Kindes als System gerichtet (vgl. KAMMERMEYER 2001b, S. 121). Die mit dem Verfahren gewonnenen Beobachtungsdaten sollen ein Gesamt an Informationen über die individuellen Lernvoraussetzungen eines Kindes bieten. Der beobachtende und meist auch zukünftige Lehrer trifft aufgrund der erfassten Daten und seiner subjektiven Theorien über Schulfähigkeit die Entscheidung über die Einschulung des Kindes. Konkrete Fördervorschläge gehen aus dem Verfahren nicht hervor. Somit entspricht das Verfahren den Kriterien einer Selektionsdiagnose und stellt somit ein Mittel zur Selektion dar (vgl. FÜSSENICH 2005b, S. 18).

Beim *Kieler Einschulungsverfahren* werden kognitive, soziale, motivationale und emotionale Fähigkeiten der Kinder in einem Unterrichtsspiel erfasst. In Zweifelsfällen kann eine weitere Einzeluntersuchung stattfinden. Zusätzlich wird immer noch ein Elterngespräch geführt. Das Unterrichtsspiel wird von zwei Lehrern geführt, wobei der unterrichtende Lehrer auch der zukünftige Klassenlehrer sein sollte. Der zweite

Lehrer führt die Beobachtungen durch. Das Unterrichtsspiel ist für eine Gruppe von maximal sechs Kindern gedacht. Inhaltlich gliedert sich das Unterrichtsspiel in sieben Aufgaben: Aufgabe eins ist ein Spiel zum Kennenlernen (erfasst wird Kontaktaufnahme); bei Aufgabe zwei sollen die Kinder ein Haus mit Fenstern und einer Tür malen und anschließend ausschneiden (erfasst werden Arbeiten in der Gruppe, Feinmotorik und Gliederungsfähigkeit); bei Aufgabe drei sollen die Kinder eine vorgegebene Musterreihe weitermalen und auf einer „Straße“ vier „Autospuren“ malen, die sich gegenseitig und den „Straßenrand“ nicht berühren dürfen (erfasst werden Sprach- und Anweisungsverständnis, Formwiedergabe, Konzentration und Feinmotorik); Aufgabe vier besteht aus der Arbeit mit Käfern (erfasst werden Mengenvergleich, simultanes Mengenerfassen, Mengenordnen, Gedächtnis und Anstrengungsbereitschaft); bei Aufgabe fünf sollen die Kinder zu einem Wandbild erzählen (erfasst wird Emotionalität); Aufgabe sechs besteht aus dem Legen und Erzählen einer Bildergeschichte (erfasst werden Arbeiten in der Gruppe, Denkfähigkeit, Sprachverhalten und Arbeitsgedächtnis); bei Aufgabe sieben soll geturnt werden (erfasst werden Motorik und Kontaktaufnahme). Der Blick wird dabei auch auf den Bereich Sprache gerichtet (vgl. FRÖSE/MÖLDERS/WALLRODT 1999).

In herkömmlichen Schulreifetests (z.B. Mannheimer Schuleingangs-Diagnostikum von JÄGER u.a. 1994, Reutlinger Test für Schulanfänger von KRATZMEIER 1998) werden sprachliche Fähigkeiten des Kindes entweder gar nicht oder im Sinne von Begriffsbildung („Oberbegriffe finden“), Imitation („Nachsprechen von Sätzen“) oder Ähnlichem überprüft. Diese Art von Aufgaben ermöglicht wenige Beobachtungen des aktiven Sprachgebrauchs, wie es die Unterrichtssituation später erfordert. In dem vorliegenden Verfahren wird die Fähigkeit des Sprachgebrauchs (benannt als Sprech- und Sprachverhalten sowie Sprach- und Anweisungsverständnis) in einer sozialen Situation direkt beobachtet. Das Material wurde so angelegt, dass auch sprachlich schwache oder gehemmte Kinder angeregt werden können, sich zu beteiligen. Im Unterrichtsspiel wird der sprachliche Bereich folgendermaßen überprüft (Aufgaben, siehe Anhang 1 bis Anhang 5.3.1): Bei den Aufgaben eins, fünf und sechs wird das Sprechverhalten (Artikulation, Sprachfluss, Satzbau, Grammatik) erfasst. Aufgabe sechs (Erzählen einer Bildergeschichte) beobachtet das Sprachverhalten (Ausdrucksfähigkeit). Sprach- und Anweisungsverständnis wird in Aufgabe drei (Arbeitsanweisung für die Musterreihe) überprüft (vgl. FRÖSE/MÖLDERS/WALLRODT 1999).

Fähigkeiten in der mündlichen Sprache, besonders auf den Sprachebenen Phonetik und Semantik (Sprachproduktion), werden als Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb jedoch nicht beachtet. Des Weiteren wird bei diesem Verfahren nicht berücksichtigt, ob die Kinder die Schrift als solche schon wahrnehmen (Symbolverständnis aufweisen) und ob sie Kenntnis von Begriffen (z.B. Zahl, Buchstabe, Wort) besitzen. Ob Kinder bereits Einsicht in den Aufbau von Schrift haben, also z.B. in der Lage sind Silben zu segmentieren oder Reime zu erkennen, wird ebenfalls außer Acht gelassen. Wie wichtig diese Fähigkeiten allerdings für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb sind, wurde bereits in Kapitel drei dieser Arbeit diskutiert.

5.1.2 Reutlinger Test für Schulanfänger

Der **Reutlinger Test für Schulanfänger (RTS)** von HEINRICH KRATZMEIER erschien 1975 erstmals mit dem Ziel, die Schulreife¹⁵ von Kindern zu ermitteln. Herausgeber des Verfahrens ist KARLHEINZ INGENKAMP (1998). In Bezug auf den sprachlichen Bereich vernachlässigt dieses Verfahren die Überprüfung der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Das Verfahren betreibt eine Selektionsdiagnostik, rechtfertigt diese aber mit der Möglichkeit zur besseren Förderung in einer Sonderschule.

Beim *Reutlinger Test für Schulanfänger* wird die (Schrift-)Sprache nicht differenziert genug betrachtet. Im Untertest fünf „Inhaltserfassung“ (siehe Anhang 6) wird das Sprachverständnis (Arbeitsanweisung für Bildergeschichte) der Kinder überprüft. Beim siebten Untertest „Wortgliederung“ (siehe Anhang 7) sollen die Kinder die passenden Grapheme zu dem Wort *Kind* heraussuchen und einkreisen. Dies ist für Kindergartenkinder jedoch nicht erkennbar, da das Wort in Schreibschrift geschrieben und auch die Grapheme in derselben abgebildet sind. In genau diesem besteht die Schwierigkeit, da die Grapheme in Schreibschrift einzeln anders aussehen als zusammenhängend in einem Wort geschrieben. Der Schrifterwerb wird bei diesem Verfahren somit auf die visuelle Wahrnehmung reduziert. Dass dieser heutzutage aber nicht mehr aus verschiedenen Teilleistungen besteht habe ich bereits in Kapitel 3.3 beschrieben. In Untertest acht „Zuordnung“ (siehe Anhang 8) wird der passive Wortschatz (Semantik) bzw. die Oberbegriffsbildung (semantische Felder) abgeprüft,

¹⁵ Der Begriff Schulreife entspricht nicht mehr der aktuellen Diskussion; in dieser wird der Begriff Schulfähigkeit verwendet (siehe Kapitel 1).

indem das Kind zusammengehörende Sachen, z.B. Kamm und Bürste, herausfinden und mit einem Stift verbinden muss (vgl. KRATZMEIER 1998).

Bei diesem Verfahren werden die Sprachebenen Phonologie, Grammatik (Satzbau, Formen- bzw. Wortbildung), Sprachverwendung (Pragmatik), Semantik (Sprachproduktion) nicht überprüft. Ob Kinder die Funktion von Schrift verstanden und Einsicht in den Aufbau von Schrift erworben haben wird nicht getestet. Auch ob sie Kenntnis von Begriffen aufweisen wird nicht beleuchtet.

Da es sich bei der Überprüfung der Grundschulförderklassenkinder nur um Untertests der oben genannten Verfahren handelt, stellt sich mir allerdings die Frage, ob diese Auszüge reichen, um eine fundierte Aussage bezüglich der Schulfähigkeit der Kinder zu geben.

Der Lernerfolg beim Schriftspracherwerb ist nicht durch die Präzisierung der Detailwahrnehmung zu fördern, sondern auf die gedankliche Einsicht in die Bedeutung von Zeichenunterschieden innerhalb des Schriftsystems angewiesen (vgl. FÜSSENICH 2005b, S. 19). Bei den beiden eben beschriebenen Verfahren weiß der Lehrende nicht, welche Vorkenntnisse seine Schüler in Bezug auf den Schriftspracherwerb besitzen (Wahrnehmung von Schrift, Kenntnis von Begriffen, Einsicht in den Aufbau von Schrift). So kann es zu einer fehlenden Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und schulischen Anforderungen im Anfangsunterricht kommen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 13). Des Weiteren ergeben sich aus den Verfahren keine individuellen Fördervorschläge für die Kinder.

Da sich bei den Verfahren gezeigt hat, dass sie die Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf die (Schrift-)Sprache nicht optimal beleuchten, entschloss ich mich die *modifizierte Eingangsdagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL* vorzustellen, da diese auch im Projekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ eingesetzt wurde. Bei diesem Verfahren werden meiner Meinung nach alle wichtigen Bereiche in Bezug auf den Schriftspracherwerb berücksichtigt. Es kann deutlich gemacht werden, zu welchem Zeitpunkt und wie unterschiedlich Kinder in Bezug auf (Schrift-)Sprache entwickelt sind und wie Auffälligkeiten entgegengewirkt werden kann bevor sie sich manifestieren oder überhaupt entstehen. Somit kann der Erzieher seine Förderung im Kindergarten oder in der Grundschulförderklasse bzw. der Lehrer seinen Unterricht optimal auf die Kinder und deren unterschiedliche Vorkenntnisse abstimmen. Erzieher und Lehrer haben so von Anfang an die Möglichkeit, auffällige Kinder zu

unterstützen, da der Blick bei diesem Verfahren auf Kinder mit Unterstützungsbedarf gelenkt wird (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2002, S. 19).

5.1.3 Modifizierte Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL

Die von FÜSSENICH/LÖFFLER bei der Einschulung vorgeschlagenen diagnostischen Aufgaben wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Förderung von Schulfähigkeit“ verändert zur **modifizierten Eingangsdiagnostik** (Beobachtungsbogen siehe Anhang 9). Die Beobachtungsaufgaben lassen sich in folgende Bereiche gliedern: Wahrnehmung von Schrift, Einsicht in den Aufbau von (Schrift-)Sprache sowie Kenntnis von Begriffen. Die ursprüngliche Eingangsdiagnostik war für die ersten Wochen des Anfangsunterrichts konzipiert. Da Kindergartenkinder über andere sprachlich-kognitive Fähigkeiten verfügen, haben die Autoren FÜSSENICH/GEISEL das Material den möglichen Fähigkeiten von Kindergartenkindern angepasst und modifiziert. Die Aufgaben „Phonemanalyse“ (Anlaute) und „Zeichen kategorisieren“ wurden in der modifizierten Ausgabe weggelassen, da diese von Kindergartenkindern noch nicht zu leisten sind. Die neu hinzugekommene Aufgabe „Tätigkeiten benennen“ präsentiert sich in Form eines Bilderbuches. Die Kinder sollen sechs Tätigkeiten (malen, schreiben, essen, lesen, spielen/bauen, schlafen) benennen, die sie aus ihrem Erfahrungs- und Erlebnisbereich kennen, bzw. mit denen sie eventuell konfrontiert werden.

Tabelle 4 Modifizierte diagnostische Aufgaben vor der Einschulung nach FÜSSENICH/GEISEL

Bereich	Diagnostische Aufgaben
1) Wahrnehmung von Schrift	Gezinktes Memory Embleme lesen
2) Kenntnis von Begriffen	Leeres Blatt Tätigkeiten benennen
3) Einsicht in den Aufbau von Schrift	Reime erkennen Silbensegmentierung

Bei der *modifizierten Eingangsdiagnostik* handelt es sich um eine Förderdiagnostik, da auffällige Bereiche erkannt und das Material gleichzeitig zur Förderung genutzt werden kann. Das Verfahren stellt somit kein Mittel zur Selektion dar, sondern will versuchen, Kinder mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Entwicklungsständen bezüglich des Schriftspracherwerbs zu ermitteln. Es soll den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Entwicklungsständen der einzelnen Kinder Rechnung getragen werden, bevor diese beim Schriftspracherwerb möglicherweise zu Problemen führen. Damit eine bessere Passung zwischen Elementar- und Primarbereich erreicht wird, kann zur Prävention und zur besseren Vorbereitung auf die (Schrift-)Sprache und der Schulfähigkeit dieses Verfahren eingesetzt werden. Aber auch in allen anderen Institutionen die mit (Vorschul-)Kindern zu tun haben, z.B. Kindertagesstätten oder Grundschulförderklassen, ist der Einsatz dieses Verfahrens sinnvoll. Bei der Aufgabe „*Embleme lesen*“ wird überprüft, ob sich die Kinder an Schrift orientieren. Die Wahrnehmung von Schrift lässt sich durch das Erkennen von Emblemen aufzeigen. Nicht nur durch die mündliche Sprache oder durch die Schrift können Informationen mitgeteilt werden (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 54). Somit kann festgestellt werden, ob Kindern die Funktion von Schrift bekannt ist. Welchem Bereich diese und die folgenden Aufgaben zuzuordnen sind lässt sich der oben dargestellten Tabelle 4 entnehmen. Die Aufgabe „*Silben segmentieren*“ zeigt, ob Kinder in der Lage sind, Wörter in kleinere Einheiten, in Silben zu segmentieren. Bei der dritten Aufgabe „*Tätigkeiten benennen*“ wird überprüft, ob den Kindern die verschiedenen Tätigkeiten bekannt sind und ob sie die Bilder mit einem Inhalt verbinden. „*Reime erkennen*“ als vierte Aufgabe soll klären, ob sich Kinder von der inhaltlichen Form von Sprache auf die lautliche Form einlassen können. Mit dem „*Gezinkten Memory*“ wird überprüft, „ob Kinder über Einsichten in die Korrespondenzen von Bild- und Schriftgleichheit verfügen“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 34). Das „*Leere Blatt*“ soll zeigen, was die Kinder schon selbständig schreiben/verschriften können. Wenn ein Kind „nur“ etwas malt, ist das völlig in Ordnung, da sie sich schließlich erst auf dem Weg zur Schrift befinden. Die *modifizierte Eingangsdiagnostik* nach FÜSSENICH/GEISEL betrachtet somit wichtige Voraussetzungen, die für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb angesehen werden.

In jeder Eingangsklasse wird es Kinder geben, die begrifflich nicht zwischen Zahlen, Wörtern und Buchstaben unterscheiden können, die den Symbolcharakter von Schrift oder Reimen nicht erkennen. Diese Kinder benötigen jedoch kein einheitliches

Training von Teilleistungen sondern einen Unterricht, der ihren individuellen Entwicklungsstand berücksichtigt. Lehrer und Erzieher brauchen deshalb Aufgaben, mit denen sie die Schwierigkeiten, aber auch die Fähigkeiten von Kindern erfassen können. Nur so können sie ihren Unterricht bzw. die Förderung optimal auf die verschiedenen Entwicklungsstände der einzelnen Kinder abstimmen und anpassen (vgl. FÜSSENICH 2005b, S. 22).

Im folgenden Teil dieser Arbeit werde ich die Daten der Grundschulförderklasse vorstellen und ein Resümee ziehen, ob Zurückstellungen heute auf Grund von Schicksal oder einer differenzierten Diagnostik erfolgen. Doch zuvor möchte ich das Forschungsprojekt vorstellen, im Rahmen dessen diese Arbeit geschrieben wurde.

6. Forschungsprojekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“

Frau Dr. Füssenich, Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen, rief das Forschungsprojekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ ins Leben. Das vorherige Forschungsprojekt „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“ zeigte, dass bei vielen Kindern im Anfangsunterricht grundlegende Begriffe, wie z.B. *Buchstabe* und *Zahl* nicht bekannt waren, deren Kenntnis für schulisches Lernen und Lehren aber von notwendiger Bedeutung sind. Des Weiteren zeigte sich, dass Schulanfänger oft keine Wahrnehmung von Schrift hatten und auch über keine Einsicht in den Aufbau von Schrift verfügten. Daraus ergab sich, dass eine sinnvolle Förderung möglichst früh in Kindertageseinrichtungen an diesem Punkt ansetzen müsste und lernförderliche Situationen geschaffen werden müssen, in denen Kinder ihr Wissen über Begriffe und die Funktion von Sprache erweitern können. Oftmals haben Kinder Probleme, Sprache zu segmentieren oder ihre sprachlich-kognitiven Fähigkeiten sind noch nicht so entwickelt, dass sie sich mit der formalen Seite der Sprache auseinandersetzen können. Dies zeigt sich dann darin, dass sie bei einem Tripel mit semantischem „Ablenker“ (z.B. *Mantel – Dose – Hose*) nicht das Reimpaar erkennen, sondern der Meinung sind dass sich *Mantel* und *Hose* reimen, da diese Wörter von der Erfahrung her zusammen gehören. Somit nehmen die Kinder eine semantische Zuordnung vor. Diese Beispiele zeigen, dass die Kinder noch auf der inhaltlichen Ebene von Sprache verhaftet sind und sich noch nicht auf die formale Ebene von Sprache begeben können. Die Sprache in Silben zu segmentieren bereitet ebenfalls vielen Erstklässlern oft erhebliche Schwierigkeiten, vor allem bei einsilbigen oder längeren Wörtern (vgl. www.ph-ludwigsburg.de/1855.1.html).

Ausgangspunkt für das jetzige Forschungsprojekt ist es, eine bessere Passung zwischen den Fähigkeiten sowie Schwierigkeiten von Kindern beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule vorzunehmen. Im Forschungsprojekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“ wurden die im vorherigen Projekt „Prävention von Analpha-

betismus in den ersten beiden Schuljahren“ von Frau Prof'in Dr. Füssenich und ihren Mitarbeitern entwickelten Beobachtungsaufgaben der Einschulung modifiziert, so dass diese auch für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen zu verwenden sind. Die Beobachtungshilfen werden nun zur Erkennung von Entwicklungsrückständen (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten sowie zur Förderung von Schulfähigkeit eingesetzt. Diese modifizierten Beobachtungsaufgaben wurden bereits in einem ersten Durchgang in verschiedenen Kindertageseinrichtungen (Grundschulförderklasse, Kinderhaus, Schulkindergarten für Sprachbehinderte, Schulkindergarten für Lernbehinderte) bei Kindern eingesetzt, die sich ein Jahr vor der Einschulung befinden. Nach einer weiteren Erhebungsphase im Frühjahr 2006 erfolgt für die Kinder kurz vor der Einschulung eine letzte Erhebung. Dabei handelt es sich dann um die Beobachtungsaufgaben der ursprünglichen Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/LÖFFLER des FUN-Projekts (vgl. ebd).

Meine Mitarbeit an dem aktuellen Forschungsprojekt gestaltete sich derart, dass ich die vorhandenen Daten der Kinder aus der Grundschulförderklasse auswertete. Hierbei handelte es sich um Gründe der Zurückstellung, um Daten zur Erst- bzw. Zweitsprache der Kinder, ihrem Alter, ihrer Herkunft, ihrem familiären Hintergrund, ihrer eventuellen Förderungen bzw. Therapien. Dazu war ich an mehreren Vormittagen in der Grundschulförderklasse. Dies gestaltete sich insofern als nicht ganz einfach, indem es von manchen Kindern so gut wie keine Daten darüber gab, aus welchen Gründen die Zurückstellung erfolgt war.

Im folgenden Kapitel dieser Arbeit möchte ich nun die von mir erhobenen Daten über die Gründe der Zurückstellung vorstellen. Weiter werde ich die Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung präsentieren, um einen Gesamteindruck über die Kinder und deren schriftsprachliche Kenntnisse zu vermitteln. Diese Daten wurden jedoch nicht von mir, sondern von weiteren Mitarbeitern des Projekts ausgewertet.

7. Ausgewählte Kinder im Vergleich

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen habe ich mich dafür entschieden, exemplarisch die Daten der Beobachtungsaufgaben sowie die Gründe für die Zurückstellung von drei Kindern der Grundschulförderklasse genauer zu betrachten. Von besonderem Interesse war für mich, welche Gründe es für die Zurückstellung der einzelnen Kinder gab. Zunächst möchte ich jedoch einige Informationen über die Grundschulförderklasse geben. Insgesamt befinden sich 16 zurückgestellte Kinder (neun Jungen und sieben Mädchen) in der Grundschulförderklasse im Alter zwischen 6;2 und 7;0 Jahren (zum Zeitpunkt der Datenerhebung). Bei 12 der insgesamt 16 Kinder ist die Erstsprache deutsch, bei zwei Kindern ist die Erstsprache russisch, bei einem Kind portugiesisch und bei einem weiteren Kind türkisch. Alle Kinder wurden bei Aufnahme in die Grundschulförderklasse mit Auszügen aus dem *Reutlinger Test für Schulanfänger* überprüft (Aufgaben Nr. 6 und 8, siehe Anhang). Weiter wurden die Kinder mit Aufgaben zum passiven Wortschatz getestet. Zu den Überbegriffen „essen“, „anziehen“ und „Musik machen“ mussten die Kinder die dazugehörigen Wörter ankreuzen. Des Weiteren wurden einige Kinder in ihrer zur Aufnahme vorgesehenen Schule bei der Schuleingangsuntersuchung mit dem *Kieler Einschulungsverfahren* überprüft, wie auch aus der folgenden Tabelle 5 zu entnehmen ist. Aus den mir zur Verfügung stehenden Daten ging allerdings nicht hervor, ob es sich dabei um das ganze Verfahren bei den entsprechenden Kindern handelte oder ob nur Auszüge daraus entnommen wurden. An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass mehr Transparenz für Außenstehende wünschenswert wäre. Wenn von den Kindern Akten angelegt werden, sollten sie vollständig und für jedermann nachvollziehbar sein. Leider musste ich jedoch die Erfahrung machen, dass bei vielen Kindern keine vollständigen Angaben über Gründe der Zurückstellung sowie der durchgeführten Schuleingangsuntersuchungen vorhanden waren. Für mich stellt sich hier die Frage, aufgrund welcher Daten die Erzieher der Grundschulförderklasse individuelle Förderpläne für die einzelnen Kinder erstellen können.

In der folgenden Tabelle habe ich die verschiedenen Gründe für eine Zurückstellung (die mir zur Verfügung standen) der einzelnen Kinder zusammengestellt.

Tabelle 5 Gründe für die Zurückstellung

Code	Gründe für Zurückstellung
Achim	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Erzieherin befürwortet Zurückstellung, da Probleme in Feinmotorik und leicht ablenkbar Durch Trennung der Eltern und Umzug große Umstellung für das Kind
Alexander	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Schule: Kind scheint emotional noch nicht stabil genug für die Schule zu sein, Mengenerfassung und Mengenvergleich waren bei Testung noch etwas schwach, wirkt insgesamt noch nicht wie ein Schulkind Kiga: Erzieher beschreibt Alexander als Mitläufer. Er weint noch häufig, hat oft Ablöseprobleme von den Eltern. Sprachliche Probleme in der deutschen Sprache. Keine Kooperation mit dem Elternhaus. → Zurückstellung
Andreas	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Gesundheitsamt: leichte Probleme in Feinmotorik, Händigkeit noch nicht festgelegt, fühlt sich laut Mutter in Gruppe nicht angesprochen Erzieherin hat ihn als „Spielkind“ beschrieben u. rät zur Zurückstellung Eltern: kleines zierliches Kind, noch sehr verspielt
Bernd	Schule: Kind verweigerte Test Gesundheitsamt: psychosoziale Gründe, Graphomotorik noch ganz unsicher Vater, Familienhilfe und Kiga befürworten Zurückstellung (Frühgeburt, sehr schwierige familiäre Situation: Eltern getrennt, Kind lebt beim Vater, Schwester in Pflegefamilie)
Cemal	KEV → Ergebnis: fraglich schulfähig Schule: auf Grund der besonderen Umstände (3 Monate nicht im Kiga, wechselnde Betreuung) sollte C. in die Grundschulförderklasse gehen, Konzentration lässt schnell nach, Defizite in Feinmotorik, zeigt große Unsicherheit im sprachl. Verständnis, fehlende Selbstsicherheit beim Aufgabenlösen Gesundheitsamt: Grenzfall. Hier unruhig, vermehrtes Nachfragen. Konzentrationsfähigkeit bei konsequentem Vorgehen. Mengenerfassung nicht altersentsprechend. Akustisch-phonematische Differenzierung nicht altersentsprechend. Empfehlung an die Mutter, die unbedingt einschulen will: bei kleiner Klassengröße Einschulung, bei großer Schülerzahl Grundschulförderklasse
Dirk	Schule: KEV → Ergebnis: noch nicht schulfähig Rapid Konzentrationenabnahme bei steigenden Auffassungsschwierigkeiten sprachl. Art und zunehmender motorischer Unruhe, keinerlei Mengenerfassung, optische Wahrnehmung scheint gestört Gesundheitsamt: sprachl. Entwicklungsrückstand, Konzentrationsmangel, Ausdauerdefizit, wenig Interesse, allg. Unruhe, leicht ablenkbar
Feodora	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Aufgrund der Frühgeburt (6. Monat) wollen Eltern dem Kind noch etwas Zeit geben, da sehr kleines Kind Erzieherin empfiehlt Zurückstellung
Feride	KEV → Ergebnis: nicht schulfähig Kiga empfiehlt Zurückstellung wegen sprachl. Defizit Gesundheitsamt: Visuomotorik unsicher, junges, zweisprachiges Kind
Fritz	KEV → Ergebnis: nicht schulfähig Schule: Fritz hatte große Mühe Arbeitsanweisungen zu verstehen und umzusetzen. Er benötigte meist individuelle Hilfestellung und kam auch dann meist nicht zum richtigen Ergebnis. Beim Arbeiten zeigte er wenig Selbstvertrauen und eine geringe Frustrationstoleranz. Häufig verglich er sich mit anderen Kindern und versuchte sich die Lösungen von ihnen abzuschauen. Beim Erzählen einer Bildergeschichte fiel ihm eine differenzierte und detaillierte Beschreibung schwer. Er sprach in kurzen, einfachen Sätzen. Bei grobmotorischen Bewegungsübungen fiel Frank durch sein ständiges Stolpern auf. → Empfehlung Grundschulförderklasse Auf Anraten von Kiga und Schule Zurückstellung Bericht vom SPZ Tübingen vom 14.09.04 - Diagnose: persistierend expressive Sprachentwicklungsverzögerung, leichte Schwächen bezüglich kognitiver Strategien, Adipositas

Gaby	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Kind hat wohl Konzentrationsprobleme, Defizite in Grob- und Feinmotorik. Noch sehr kleines zierliches Kind, schwierige familiäre Situation (evtl. Trennung der Eltern)
Lars	KEV → Ergebnis: schulfähig! Schule: schreibt innerhalb des Tests spiegelbildlich → räumliche Erfassung, positive Kontaktaufnahme, angemessenes Arbeitsverhalten und Auffassungsgabe Eltern wünschen jedoch unbedingt Zurückstellung, das Kind ist dementsprechend eingestellt. Wenn Zurückstellung erfolgt ist unbedingt Grundschulförderklasse zu befürworten, kein weiterer Kigabesuch Gesundheitsamt: keine Bedenken gegen Einschulung Familietherapeut rät zur Zurückstellung, Elternwunsch (Geburt des 3. Kindes im August diesen Jahres)
Manuelo	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Gesundheitsamt: Schule möglich, Kind habe viel Schulinteresse, Kognition unsicher, Grob- und Feinmotorik unauffällig, gute Sprachentwicklung Schule: Schwierigkeiten im kognitiven Bereich Schrieb von Schule an Eltern (in Auszügen): Da Gesundheitsamt körperl. Schulfähigkeit festgestellt hat u. sie eine Einschulung wünschen, werden wir M. einschulen. Wir machen sie jedoch darauf aufmerksam, dass wir nach wie vor befürchten, dass ihr Kind noch nicht in der Lage ist, dem Unterricht ohne große Schwierigkeiten zu folgen. Sollte dies durch unsere Beobachtung bestätigt werden, wäre eine Wiederholung der ersten Klasse notwendig
Marina	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Schule: sprachl. Schwierigkeiten, Interesse fehlt, flegmatisch Marina scheint in ihrer Persönlichkeit unsicher und gehemmt zu sein. Ihr fehlt jegliches Selbstbewusstsein!! Vor allem im mathematischen Bereich hat sie große Defizite! Kann keine Mengen vergleichen, kann keine Mengen ordnen und auch beim Zuordnen klappt es nicht. Marina spricht undeutlich (Sprachfehler!) Grobmotorik ist bei Marina schlecht ausgebildet! Sie hat keine Bewegungserfahrung. Wir empfehlen Grundschulförderklasse! Gesundheitsamt: Sprachentwicklungsverzögerung, Dyslalien, Mengenerfassung mangelhaft Eltern: gute Erfahrung mit Bruder gemacht, Stärkung des Selbstbewusstseins, kurze Kiga-Zeit (war das letzte Jahr vor Einschulung nicht im Kiga)
Martina	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Kind hat wohl Konzentrationsprobleme
Nadine	Keine Angaben über eingesetztes Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit Kiga empfiehlt Zurückstellung
Tanja	KEV → Ergebnis: nicht schulfähig Schule empfiehlt Zurückstellung: fehlende Formauffassung, versteht Arbeitsanweisungen nicht, da wenig differenzierte Sprache Gesundheitsamt: Probleme mit Ausdauer, Probleme in rhythmisch, kinästhetisch und artikulatorischer Differenzierung, bekannter Dysgrammatismus

Wie aus dieser Tabelle zu entnehmen ist, sind die Gründe für eine Zurückstellung oftmals nicht sehr ausführlich beschrieben. Bei vielen Kindern (Achim, Alexander, Andreas, Feodora, Gaby, Manuelo, Marina, Martina und Nadine) waren keine Angaben über eingesetzte Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit ersichtlich. Bei Kindern mit Angaben über welches Verfahren die Feststellung der Schulfähigkeit erfolgte, fehlen genaue Daten über die einzelnen Ergebnisse. Somit war für mich nicht ersichtlich, ob jeweils das ganze Verfahren durchgeführt wurde oder nur einzelne Untertests. In welchen Untertests die Kinder gut oder schlecht abschnitten war somit nicht ersichtlich. Bei einigen Kindern wie Martina oder Nadine fehlen insgesamt differenzierte Aussagen zu den Gründen der Zurückstellung. Oftmals ist der Grund für die Zurückstellung nicht pädagogisch begründet, sondern findet auf Elternwunsch statt. Als Gründe werden häufig die Trennung der Eltern, ein Umzug oder die Geburt eines Geschwisterkindes genannt.

In diesem Zusammenhang möchte ich kurz auf **Lars** (6;3) eingehen. Er wurde mit dem Kieler Einschulungsverfahren überprüft und für schulfähig befunden. Auch das Gesundheitsamt hatte keine Bedenken gegen eine Einschulung. Lars wurde trotzdem zurückgestellt! Der Familientherapeut riet den Eltern zu einer Zurückstellung. Aufgrund welcher Diagnose ist leider nicht bekannt. Ob eine Zurückstellung für dieses Kind die richtige Entscheidung war darf bezweifelt werden. Vor allem wenn die Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben in Tabelle 6 herangezogen werden. (Siehe hierzu auch die Beobachtungsaufgaben in Anhang 10 bis 10.4). Lars hat beim *Leeren Blatt* etwas gemalt, seinen eigenen Namen geschrieben, einzelne Buchstaben (H, L, Li) sowie auswendig gelerntes (Hallo) verschriftet. Bei der Aufgabe *Tätigkeiten benennen* konnte er alle sechs Abbildungen korrekt benennen. Lars zeigt damit, dass er in seiner Lebenswelt die Tätigkeiten Lesen und Schreiben bereits als solche wahrgenommen hat und ihm die Funktion von Schrift bekannt ist. Damit hat er bereits Kenntnis von Begriffen erworben. Beim *Gezinkten Memory* hat er sich an der Schrift orientiert, was bedeutet, dass er bereits über „Einsichten in die Korrespondenzen von Bild- und Schriftgleichheit“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 34) verfügt. Lars kann „eine Beziehung zwischen den Schriftzeichen auf der Oberseite und den verdeckten Bildern auf der Unterseite herstellen“ (ebd., S. 35). Die Aufgabe *Embleme lesen* zeigt, dass Lars mit 12 von 12 richtigen Benennungen sich an Schrift orientiert und die Symbolfähigkeit von Schrift verstanden hat. Auch sein gutes Abschneiden beim *Reimen* und bei der *Silbensegmentierung* deutet darauf hin, dass er

bereits Einsichten in den Aufbau von Schrift erworben hat. Lars kann sich somit von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und sein Interesse auf die formale Ebene der Sprache lenken. Lars zeigt folglich in keinen Bereichen der Beobachtungsaufgaben größere Auffälligkeiten. Seine sprachlich-kognitive Entwicklung ist als unauffällig einzustufen. Hinsichtlich des Schriftspracherwerbs verfügt er insofern über günstige Voraussetzungen. Somit deckt sich das Ergebnis (schulfähig) des Kieler Einschulungsverfahrens mit den Ergebnissen der modifizierten Eingangsdagnostik. Lars ist ein Beispiel dafür, dass Kinder trotz einer differenzierten Diagnostik (durch Ergebnisse des KEV und des Gesundheitsamtes) zurückgestellt werden. Er wurde von allen Institutionen (Schule, Gesundheitsamt) für schulfähig erklärt und nur auf Grund des Elternwunsches zurückgestellt. Somit ist Lars als Beispiel für eine schicksalhafte Zurückstellung zu sehen, trotz differenzierter Diagnostik.

In der folgenden Tabelle 6 sind Ergebnisse von Kindern der Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung beispielhaft zusammengefasst. Die dazugehörigen Protokollbögen der Beobachtungsaufgaben befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Diese Auswertung erfolgte jedoch nicht durch mich, sondern durch weitere Mitarbeiter des Forschungsprojekts „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule“.

Tabelle 6 Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung (Anzahl der Richtigen in Klammern)

Code	Leeres Blatt*	Tätigkeiten benennen (6)	Gezinktes Memory	Embleme (12)	Reimen (10)	Silben (10)
Martina	gemalt, einzelne Buchstaben geschrieben, Schreibrichtung von rechts nach links!	6	Keine Orientierung an Schrift	4	2 (8 semantisch zugeordnet)	5 (v.a. vier- und fünf-silbige falsch segmentiert)
Lars	gemalt, eigenen Namen geschrieben, einzelne Buchstaben und auswendig gelerntes geschrieben	6	Orientierung an Schrift	12	10	7 (zweisilbige falsch segmentiert)
Dirk	gemalt, eigenen Namen geschrieben	6	Orientierung an Schrift	7	9	8

*Kategorisierung: gemalt, eigenen Namen geschrieben, Kritzelschrift geschrieben, einzelne Buchstaben geschrieben, auswendig gelerntes geschrieben, eigenes geschrieben

Bei **Martina** (6;6) gab es in den mir zur Verfügung stehenden Akten keine genauen Angaben über Gründe der Zurückstellung. Es waren zudem keine Angaben über eingesetzte Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit auszumachen. Die einzige Aussage war, dass das Kind wohl Konzentrationsprobleme zu haben scheint. Wer diese Aussage tätigte und aufgrund welcher Beobachtungen war nicht ersichtlich. Beim *Leeren Blatt* hat Martina gemalt und schon einzelne Buchstaben verschriftet, jedoch hat sie von rechts nach links geschrieben. Bei der Aufgabe *Tätigkeiten benennen* konnte sie alle sechs Tätigkeiten korrekt benennen. Dies zeigt, dass Tätigkeiten wie Lesen und Schreiben bereits in ihrer Lebenswelt vorhanden sind und sie diese als solche wahrgenommen hat. Beim *Gezinkten Memory* hat sie sich nicht an der Schrift orientiert, was bedeutet, dass sie noch nicht über „Einsichten in die Korrespondenzen von Bild- und Schriftgleichheit“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 34) verfügt. Bei der Aufgabe *Embleme lesen* konnte sie nur vier (von 12) richtig benennen. Das zeigt, dass sie sich hier nicht immer an Schrift orientiert und die Symbolfähigkeit von Schrift noch nicht ganz verstanden hat. Die Aufgabe *Reimen* scheint ihr die meisten Schwierigkeiten bereitet zu haben. Dort hat sie nur zwei von

zehn Reimpaaren erkannt, acht Reimpaare hat sie semantisch zugeordnet. Das zeigt, dass Martina sich noch nicht auf die lautliche Ebene von Sprache einlassen kann, sondern immer noch der Inhaltsebene von Sprache verhaftet ist. Dies zeigt sich, indem sie bei den Bildkarten „Sonne, Mond, Tonne“ die beiden ersten semantisch zuordnet. Richtig wären aber „Sonne und Tonne“ gewesen. Bei der *Silbensegmentierung* hat Martina fünf von zehn richtig. Schwierigkeiten bereiteten ihr vor allem die vier- und fünfsilbigen Wörter. Auch das einsilbige Wort „Bus“ konnte sie nicht richtig segmentieren. Allerdings muss hier gesagt werden, dass Kinder oft mit einsilbigen als auch mit besonders langen Wörtern Schwierigkeiten haben. Martina gelingt es nur bedingt, ihre Aufmerksamkeit auf den Klang der Sprache zu lenken, was gleichzeitig auf die Phonemanalyse vorbereitet (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 57). Diese Fähigkeit ist jedoch für den späteren Schriftspracherwerb von großer Bedeutung, da die Silbensegmentierung das Schreiben komplexer Wörter und den Lesevorgang erleichtert. Betrachtet man die Fähigkeiten von Martina bei den eben beschriebenen Beobachtungsaufgaben, so bleibt festzuhalten, dass sie in verschiedenen Bereichen wie dem Reimen, dem Gezinkten Memory, dem Embleme lesen (der Orientierung an Schrift) sowie dem Silbensegmentieren geringere Fähigkeiten mitbringt als andere Kinder in ihrem Alter. (Siehe hierzu auch die Beobachtungsaufgaben in Anhang 11 bis 11.4). Die Ergebnisse und die Auffälligkeiten müssen aber nicht unbedingt bedeuten, dass Martina grundsätzlich Probleme beim Schriftspracherwerb haben wird. Es kann nur vermutet werden, dass ihr der Schriftspracherwerb unter Umständen schwerer fallen wird als anderen Kindern, die in diesen Bereichen keine Auffälligkeiten zeigen. Wie Martina den Schriftspracherwerb meistern wird hängt zu einem Großteil auch von der Förderung ab, die sie erhält, sowie der Qualität des Unterrichts und den Lehrmethoden ihres zukünftigen Lehrers. Mit einer individuellen Förderung könnte Martina ihre Defizite in den benannten Bereichen sicherlich überwinden. Bei Martina scheint mir aufgrund der Beobachtungsaufgaben der modifizierten Eingangsdagnostik eine Zurückstellung gerechtfertigt gewesen zu sein unter der Bedingung, dass sie in der Grundschulförderklasse eine individuelle Förderung erhält. Allerdings frage ich mich, wie diese aussehen kann. Wie soll der Erzieher einen Förderplan für ein Kind erstellen, wenn er keine detaillierten Angaben über die Gründe der Zurückstellung hat?

Eine weitere schicksalhafte Entscheidung über die Zurückstellung eines Kindes sehe ich bei **Dirk** (6;9). Er wurde mit dem Kieler Einschulungsverfahren überprüft und für nicht schulfähig befunden. Allerdings bleibt unklar, ob das ganze Verfahren angewandt wurde oder ob es sich nur um einzelne Untertests handelte. Das Gesundheitsamt stellte einen sprachlichen Entwicklungsrückstand fest und war ebenfalls gegen eine Einschulung. Die Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben aus der modifizierten Eingangsdiagnostik zeigen jedoch in Bezug auf den Schriftspracherwerb keine großen Auffälligkeiten. (Siehe hierzu auch die Beobachtungsaufgaben in Anhang 12 bis 12.4). Dirk zeigt auf Grund der Ergebnisse, dass er sich bereits an Schrift orientiert und somit über „Einsichten in die Korrespondenzen von Bild- und Schriftgleichheit“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005, S. 34) verfügt. Bei der Aufgabe *Tätigkeiten benennen* konnte er alle sechs Tätigkeiten korrekt benennen. Dies zeigt, dass Tätigkeiten wie Lesen und Schreiben bereits in seiner Lebenswelt vorhanden sind und er diese als solche wahrgenommen hat. In allen Bereichen schnitt Dirk verhältnismäßig gut ab. Sicherlich ist das keine Garantie für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, doch es lässt sich zumindest festhalten, dass Dirk gute Voraussetzungen dafür mitbringt. Ob bei Dirk die Zurückstellung gerechtfertigt ist, wage ich deshalb zu bezweifeln. Somit scheint Dirk ein weiteres Beispiel für eine schicksalhafte Zurückstellung zu sein. Er wurde unter zu Hilfenahme differenzierter Diagnostik zurückgestellt. Doch die Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben der modifizierten Eingangsdiagnostik lassen darauf schließen, dass er den Anforderungen des Schriftspracherwerbs wohl gewachsen gewesen wäre.

Die folgende Tabelle 7 soll noch einmal alle Daten der drei Beispielkinder aufzeigen.

Tabelle 7 Gesamtübersicht der beschriebenen Beispielkinder

Name	Martina	Lars	Dirk
Alter	6,6	6,3	6,9
Erstsprache	deutsch	deutsch	deutsch
Kiga	ja, wurde aber unregelmäßig besucht und gewechselt	ja	ja
Weitere Therapien/ Förderung	Heileurythmie 1/wö.; in Ferien therap. Reiten; psychologische Betreuung wurde abgebrochen	Familientherapie	im Kiga Frühförderung, Logopädie abgeschlossen, zur Zeit Ergotherapie
Eingesetztes Verfahren	Keine Angaben	KEV → Ergebnis: schulfähig!	KEV → Ergebnis: noch nicht schulfähig
Begründungen	Kind hat wohl Konzentrationsprobleme	Schule: schreibt innerhalb des Tests spiegelbildlich → räumliche Erfassung, positive Kontaktaufnahme, angemessenes Arbeitsverhalten und Auffassungsgabe Eltern wünschen jedoch unbedingt Zurückstellung, das Kind ist dementsprechend eingestellt. Wenn Zurück-stellung erfolgt ist unbedingt Grundschulförderklasse zu befürworten, kein weiterer Kigabesuch	Schule: Rapide Konzentrationsabnahme bei steigenden Auffassungsschwierigkeiten sprachl. Art und zunehmender motorischer Unruhe, keinerlei Mengenerfassung, optische Wahrnehmung scheint gestört
Zurückstellung		Gesundheitsamt: keine Bedenken gegen Einschulung Familientherapeut rät zur Zurückstellung, Elternwunsch (Geburt des 3. Kindes im August diesen Jahres)	Gesundheitsamt: sprachl. Entwicklungsrückstand, Konzentrationsmangel, Ausdauerdefizit, wenig Interesse, allg. Unruhe, leicht ablenkbar
Leeres Blatt*	gemalt, Buchstaben, Schreibrichtung von rechts nach links!	gemalt, Name, einzelne Buchstaben, auswendig gelerntes geschrieben	gemalt, Name
Tätigkeiten benennen (6)	6	6	6
Gezinktes Memory	keine Orientierung an Schrift	Orientierung an Schrift	Orientierung an Schrift
Embleme (12)	4	12	7
Reimen (10)	2 (8 semantisch zugeordnet)	10	9
Silben (10)	5 (v.a. vier- und fünfsilbige falsch segmentiert)	7 (zweisilbige falsch segmentiert)	8

*Kategorisierung: gemalt, eigenen Namen geschrieben, Kritzelschrift geschrieben, einzelne Buchstaben geschrieben, auswendig gelerntes geschrieben, eigenes geschrieben

8. Resumée: Zurückstellungen heute - Schicksal oder differenzierte Diagnostik?

In dieser Arbeit beschäftigte ich mich mit der Frage, ob Zurückstellungen heutzutage auf Grund fundierter Daten über Kinder veranlasst werden, oder auf Grund schicksalhafter Geschehnisse und Entscheidungen geschehen. Dazu habe ich zunächst die verschiedenen bildungspolitischen Maßnahmen beschrieben, die bereits ausgeführt werden bzw. in Planung sind, um die Kinder schulfähig zu machen. Allerdings bleibt bei diesen Maßnahmen kritisch anzumerken, dass dabei nur die **Schulfähigkeit der Kinder** betrachtet wird und die „**Kindfähigkeit der Schule**“, d.h. wie Schule sich auf die Kinder einstellen muss um deren verschiedene Entwicklungen aufzufangen, außen vor gelassen wird. Damit Kinder schulfähig werden können, muss sich Schule auch auf die Heterogenität der Kinder einlassen und bestimmte Anforderungen für deren Schulfähigkeit erfüllen.

Weiter habe ich in dieser Arbeit herausgestellt, dass der Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung anzusehen ist und dass die Kinder zu Schulbeginn keine Lernanfänger mehr sind. Trainingsprogramme wie „Hören, lauschen, lernen“ sollten kritisch betrachtet werden, da diese die phonologische Bewusstheit trainieren, welche jedoch ohne Schrift nicht sinnvoll zu erlernen ist. Solch ein isoliertes Funktionstraining, das die Fähigkeiten der einzelnen Kinder nicht berücksichtigt kann nicht unmittelbar auf den Schriftspracherwerb vorbereiten. Kinder brauchen im Vorschulbereich kein Training basaler Fähigkeiten sondern eine Förderung, die an ihren individuellen Entwicklungsstand anknüpft und ihnen die Möglichkeit gibt, Erfahrungen im Umgang mit Schrift zu machen um so Einsichten in ihre Funktion und ihren Aufbau zu erlangen. Um die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb zu verbessern ist in letzter Zeit eine unüberschaubare Anzahl an diagnostischen Verfahren und Fördermaterialien entwickelt worden. Viele Verfahren setzen bei der Überprüfung und Förderung von schriftsprachlichen Fähigkeiten an. Der Blick auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der mündlichen Sprache fehlt jedoch, bzw. ist unzureichend. Weiter nehmen vorhandene Diagnose- und Fördermaterialien ausschließlich das zu fördernde Kind in den Fokus. Der Erwerb von kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten ist aber ein dialogischer Prozess. Auch die Kommunikationspartner der Kinder, also die Mitarbeiter in den Kindertageseinrichtungen sowie auch die Lehrer müssen berücksichtigt werden. (vgl.

www.ph-ludwigsburg.de/1855.1.html). Ein gutes diagnostisches Verfahren für den Vorschulbereich ist meines Erachtens die modifizierte Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL, da hier wichtige Bereiche in Bezug auf den (Schrift-)Spracherwerb überprüft werden. Zudem lässt sich das Material ebenfalls gut für die Förderung einsetzen. Erzieher und Lehrer haben somit die Möglichkeit die unterschiedlichen Entwicklungsstände im Bereich Sprache der Kinder zu erfassen und so gezielt und individuell die Förderung der einzelnen Kinder zu planen. Somit lässt sich eine **bessere Passung** zwischen den Fähigkeiten sowie Schwierigkeiten von Kindern beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule vornehmen. Doch nicht nur die Sprache gilt als Kriterium für eine Zurückstellung, sondern auch das Alter der Kinder spielt hierzulande eine große Rolle. In dem Projekt „**Schulanfang auf neuen Wegen**“ wird durch eine veränderte Schuleingangsphase versucht die hohe Quote der Zurückstellungen zu senken, sowie durch die Stichtagsflexibilisierung dem hohen Schuleintrittsalter der Kinder entgegenzuwirken. Doch damit ist das Problem Schulfähigkeit nicht gelöst. Nicht ein bestimmtes Alter ist entscheidend für die Schulfähigkeit der Kinder, sondern deren individuelle Entwicklungsstände und damit verbundene Fähigkeiten. Die PISA-Ergebnisse haben gezeigt, dass auch Kinder in Ländern mit hohem Einschulungsalter (z.B. Skandinavien, dort beginnt die Schulpflicht etwa mit dem siebten Lebensjahr) gut abschneiden können. Dies scheint meines Erachtens an einer guten Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs zu liegen. Ein hohes Einschulungsalter muss daher nicht unbedingt ein Nachteil sein und somit ist fraglich, ob die Herabsetzung des Einschulungsalters in Baden-Württemberg die Schulfähigkeit der Kinder fördert.

Um eine Antwort auf meine Frage „**Zurückstellungen heute - Schicksal oder differenzierte Diagnostik?**“ geben zu können, habe ich die Daten von Kindern einer Grundschulförderklasse ausgewertet und analysiert. Unter den von mir untersuchten Kindern war unter anderem **Lars**, der durch das Kieler Einschulungsverfahren als auch vom Gesundheitsamt sowie der aufzunehmenden Schule für schulfähig befunden wurde. Auch die Ergebnisse der modifizierten Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL zeigen, dass Lars keinerlei Auffälligkeiten in den untersuchten Bereichen aufwies. Trotzdem wurde dieser Junge auf Wunsch der Eltern zurückgestellt. Nähere Erläuterungen hierzu wurden in Kapitel 7 dargestellt. Ob für Lars die Zurückstellung die richtige Entscheidung war, darf anhand der Untersuchungs-

ergebnisse der Beobachtungsaufgaben sowie dem Ergebnis des Kieler Einschulungsverfahrens bezweifelt werden. Lars ist somit als Beispiel dafür zu betrachten, dass Kinder trotz Diagnostik zurückgestellt werden. Somit kann bei Lars von einer schicksalhaften Zurückstellung gesprochen werden.

Bei **Martina** standen mir keine Ergebnisse über eingesetzte Verfahren oder Gründe der Zurückstellung zur Verfügung. Die einzige Aussage war, dass sie wohl unter Konzentrationsproblemen leide. Die Ergebnisse der modifizierten Eingangsdiagnostik lassen erkennen, dass Martina geringere Fähigkeiten in Bezug auf den (Schrift-)Spracherwerb mitbringt, verglichen mit anderen Kindern ihres Alters. Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 7. Die Ergebnisse der modifizierten Eingangsdiagnostik scheinen mir hier die Zurückstellung allerdings zu rechtfertigen. Es kann somit aber auch bei Martina von einer schicksalhaften Zurückstellung gesprochen werden, da sie keiner genauen Diagnostik unterzogen wurde. Auf Grund der mir zur Verfügung stehenden Daten muss ich davon ausgehen, dass es sich um eine schicksalhafte Entscheidung handelte.

Auch **Dirk** wurde mit dem Kieler Einschulungsverfahren überprüft und für nicht schulfähig befunden. Leider lagen mir von dem Kieler Einschulungsverfahren keine ausführlichen Ergebnisse vor, welche die Entscheidung, Dirk für nicht schulfähig zu halten, begründen könnte. Die Ergebnisse der modifizierten Eingangsdiagnostik zeigen in Bezug auf den (Schrift-)Spracherwerb keine großen Auffälligkeiten. In allen Bereichen schnitt Dirk verhältnismäßig gut ab. Das ist sicher keine Garantie für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Dennoch lässt sich festhalten, dass Dirk gute Voraussetzungen für denselbigen mitbringt. Ob hier eine Zurückstellung gerechtfertigt ist, wage ich deshalb zu bezweifeln. Auch bei Dirk sehe ich daher die Zurückstellung als eine schicksalhafte Entscheidung an, da er nach den Ergebnissen der modifizierten Eingangsdiagnostik den Anforderungen des Schriftspracherwerbs wohl gewachsen gewesen wäre. Natürlich muss bei solch einer Entscheidung immer das ganze Kind betrachtet werden mit all seinen Fähigkeiten und Entwicklungsständen und nicht nur der sprachliche Entwicklungsbereich. Diesen habe ich in der vorliegenden Arbeit untersucht und somit kann ich mich bei meinen Schlussfolgerungen nur auf den sprachlichen Entwicklungsbereich der Kinder beziehen. Festzuhalten ist, dass bei den für nicht schulfähig gehaltenen Kindern Martina und Dirk die Diagnostik allerdings nicht spezifisch genug ablief, bzw. die ausführlichen Ergebnisse der eingesetzten Verfahren nicht an die Grundschulförderklasse weiter-

geleitet wurden. Daher ist für die Erzieher nicht ersichtlich, in welchen Entwicklungsbereichen der Förderschwerpunkt in dem Jahr der Grundschulförderklasse gelegt werden muss.

Ein weiteres Problem der Zurückstellungen sehe ich darin, dass in Baden-Württemberg Gutachten, Berichte und Dokumentationen über das Zurückstellungsjahr nicht zwingend erforderlich sind. Doch Förderung kann nach meiner Auffassung nur dann wirksam sein, „wenn sie auf der Basis von Gutachten initiiert und über prozessbegleitende Lerndokumentation und standardisierter Instrumente evaluiert wird.“ (GRANZER 2005, S. 12). Es liegt also auf der Hand, dass hier dringend Handlungsbedarf besteht, um den Kindern eine Chance zur Minimierung ihrer Lernschwächen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Viele Grundschullehrer haben Kinder in der ersten Klasse, die eine Grundschulförderklasse besucht haben. Die Lehrer besitzen oft aber keinerlei Dokumentation darüber, in welchem Bereich das Kind Auffälligkeiten hat oder hatte und welche Fördermaßnahmen bisher ergriffen wurden. Wünschenswert wäre auch mehr Transparenz für Außenstehende. Wenn von den Kindern Akten angelegt werden, sollten sie vollständig und für jedermann nachvollziehbar sein. Leider musste ich jedoch, wie bereits erwähnt, die Erfahrung machen, dass bei vielen Kindern keine vollständigen Angaben über Gründe der Zurückstellung sowie der durchgeführten Schuleingangsuntersuchungen vorhanden waren. Fraglich ist hier, auf Grund welcher Daten die Erzieher einer Grundschulförderklasse individuelle Förderpläne für die einzelnen Kinder erstellen wollen. Mehr Transparenz und Vernetzung wäre auch in Bezug auf die verschiedenen Förderungen wünschenswert, welche viele Kinder zusätzlich und außerhalb der Schule erhalten. Oft haben Kinder mehrmals die Woche Therapiestunden, z.B. bei Logopäden oder Ergotherapeuten. Ein Austausch der verschiedenen Institutionen findet leider nur in den seltensten Fällen statt, so dass keiner vom anderen weiß, was dieser gerade bei dem Kind fördert.

Um meine eingangs gestellte Frage zu beantworten, ob Zurückstellungen heute auf Grund schicksalhafter Entscheidungen oder durch differenzierte Diagnostik geschehen, komme ich zu folgendem Ergebnis: Zurückstellungen heute (zumindest bei den von mir untersuchten Kindern in der Grundschulförderklasse) geschehen auf Grund schicksalhafter Entscheidungen und nicht durch eine differenzierte Diagnostik.

Was das für die Kinder bedeutet, lässt sich nur erahnen. Meist freuen sich die Kinder darauf schon bald ein Schulkind zu sein. Wenn dann entschieden wird, dass das Kind zurückgestellt wird, ist dies für das Kind manchmal nur schwer zu begreifen. Nicht selten schließt das Kind möglicherweise innerlich mit der Schule ab, bevor sie überhaupt begonnen hat. Viele Kinder und Eltern erleben die Förderung in einer gesonderten Einrichtung als erstes Versagen bzw. Scheitern zu Beginn der Schulkarriere (vgl. BARTHEL 2003, S. 31). Die Kinder haben durch eine Zurückstellung einen Knick in ihrer Lernbiographie und die Schullaufbahn verlängert sich um ein Jahr. Wenn die Entscheidung der Zurückstellung getroffen ist und das Kind in eine Grundschulförderklasse kommt, ist das für das Kind nicht immer leicht zu verkraften. Getrennt von seinen bisherigen Freunden muss es nun oftmals lange Strecken mit dem Bus zurücklegen. Und wenn dann das Kind in diesem einen Jahr in der Grundschulförderklasse neue Freunde gefunden hat, kommt erneut die Trennung von diesen.

Hier stellt sich mir die Frage, ob wirklich alle Kinder mit Lernproblemen ein ganzes Jahr getrennt gefördert werden müssen. Wäre es nicht denkbar, dass in Einzelfällen kürzere Zeiträume für eine Förderung gewählt werden, oder dass Kinder, die z.B. nur in einem speziellen Bereich Probleme aufzeigen das erste Schuljahr besuchen und dort gezielt gefördert werden? Der Prozess des Aussortierens und des Zurückstellens ist, wie in dieser Arbeit aufgezeigt, nicht genug abgesichert, so dass nicht immer die richtigen Kinder erfasst werden. Somit wäre es wünschenswert, wenn eine Vereinheitlichung der Kriterien zur Schulfähigkeit und der eingesetzten Verfahren stattfinden würde. Eine weitere Möglichkeit dem Problem Schulfähigkeit zu entgehen und die Kinder vor einer Zurückstellung zu schützen sehe ich in den Modellen A1 und A2 des Projekts „Schulanfang auf neuen Wegen“. (Zur Kritik über dieses Projekt bezüglich Diagnoseverfahren und Förderansätze siehe Kapitel 2.1.). Bei den erwähnten Modellen wird den Kindern die Chance auf eine (flexible) Einschulung ohne Zurückstellung gegeben. Wünschenswert wäre allerdings, verbindliche Verfahren zur Förderdiagnostik flächendeckend einzusetzen, damit eine gezielte Förderung individuell stattfinden kann.

Literaturverzeichnis

ALBRECHT, YVONNE (2005): „Oh manno – ich kann das nicht!“ Förderung im Schriftspracherwerb am Beispiel eines Grundschülers unter Einbeziehung von Fragen zum Selbstkonzept. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Reutlingen.

ANDRESEN, HELGA (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen, Westdeutscher Verlag.

AUGST, GERHARD (1978): Metakommunikation als Element des Spracherwerbs. In: Wirkendes Wort, Heft 5, S. 328-339.

BARTHEL, MARTINA (2003): Schulanfang zwischen Test und Tüte. In: Grundschule, Heft 7-8, S. 30-32.

BELLENBERG, GABRIELE (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim und München, Juventa Verlag.

BREUER, HELMUT/WEUFFEN, MARIA (2004): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel, Beltz.

CRÄMER, CLAUDIA/SCHUMANN, GABRIELE (2002): Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, STEPHAN/FÜSSENICH, IRIS (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München/ Basel, S. 256-319.

DEHN, MECHTHILD (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4., überarbeitete Auflage. Bochum.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, Leske und Budrich.

EMPFEHLUNGEN ZUM SCHULANFANG. BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 24.10.1997. In: www.kmk.org/doc/beschl/schulanf.pdf [Stand: November 2005]

ENTWURF EINES KRITERIENKATALOGS. Das Fünf-Stufen-Modell zur Feststellung der „Grundschulreife“. In: www.leu.bw.schule.de/abt1/ref12/projekte/schulreife.html [Stand: November 2005]

FRÖSE, SIGRUN/MÖLDERS, RUTH/WALLRODT, WIEBKE (1996): Das Kieler Einschulungsverfahren. Neuauflage. Weinheim, Beltz.

FÜSSENICH, IRIS (2001): Sind Sprachstörungen immer hörbar? In: Grundschule, Heft 5, S. 14-17.

FÜSSENICH, IRIS (2005a): Schulfähig: Kind oder Schule? In: Grundschule, Heft 9, S. 6-8.

FÜSSENICH, IRIS (2005b): Lässt sich Schulfähigkeit testen? Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten. In: Grundschule, Heft 9, S. 18-22.

FÜSSENICH, IRIS (2005c): Mündliche Sprache und Schrift optimal fördern. In: Grundschule, Heft 1, S. 24-26.

FÜSSENICH, IRIS/GRASSMANN, MARIANNE (2002): Was können wir von Kindern bei der Einschulung erwarten? In: Grundschule, Heft 5, S. 8-9.

FÜSSENICH, IRIS/LÖFFLER, CORDULA (2002): Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren. In: Grundschule, Heft 5, S. 17-19.

FÜSSENICH, IRIS/LÖFFLER, CORDULA (2003): Lern- und Lehrprozesse beim alphabetischen Schreiben. In: Grundschule, Heft 5, S. 9-13.

FÜSSENICH, IRIS/LÖFFLER, CORDULA (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München, Ernst Reinhardt Verlag.

- GEW (2006): Bildung ohne Umsteigen. Ein Positionspapier der GEW zum Orientierungsplan, zum Konzept „Schulreifes Kind“ und zum Übergang Kindergarten - Grundschule. In: Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Heft 1-2, S. 21-24.
- GÖTZ, MARGARETE/NEUHAUS-SIEMON, ELISABETH (1999): Schulanfang auf neuen Wegen - Der Modellversuch in Baden-Württemberg. In: BRÜGELMANN, HANS/FÖLLING-ALBERS, MARIA/RICHTER, SIGRUN/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze/Velber, Kallmeyer, S. 35-41.
- GÖTZ, MARGARETE (2004): Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: FAUST, GABRIELE/GÖTZ, MARGARETE/ROSSBACH, HANS-GÜNTHER (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 254-272.
- GRANZER, DIETLINDE (2005): Zwischen Reformstau und Reformeifer. Schuleingangsphase: Konzeptionen und Schwerpunkte der Bundesländer. In: Grundschule, Heft 9, S. 10-13.
- HACKER, DETLEF (2004): S-Bahn ist keine Essbahn – Kritische Anmerkungen zum Training phonologischer Bewusstheit. In: LÜDTKE, ULRIKE (Hrsg.): Fokus: Mensch. Würzburg, S. 141-154.
- JANSEN, HEINER/MANNHAUPT, GERD/MARX, HARALD/SKOWRONEK, HELMUT (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen.
- KAMMERMEYER, GISELA (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

- KAMMERMEYER, GISELA (2001a): Schulfähigkeit. In: FAUST-SIEHL, GABRIELE/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 111. Frankfurt am Main, Beltz Verlag, S. 96-118.
- KAMMERMEYER, GISELA (2001b): Schuleingangsdiagnostik. In: FAUST-SIEHL, GABRIELE/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 111. Frankfurt am Main, Beltz Verlag, S. 119-144.
- KECK, RUDOLF/SANDFUCHS, UWE (1994): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- KEMMLER, LILLY/HECKHAUSEN, HEINZ (1969): Ist die sogenannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem? In: WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln, Kiepenheuer und Witsch, S. 487-513.
- KEMMLER, LILLY (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittuntersuchung vom ersten bis zum fünfzehnten Schulbesuchsjahr. Hogrefe, Göttingen, Verlag für Psychologie.
- KERN, ARTUR (1963): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag.
- KNITSCH, ASTRID (2004): Förderung der Schulfähigkeit. Arbeit mit entwicklungsverzögerten Kindern. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- KMK-PRESSEMITTEILUNG VOM 4.12.2001. In: www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm
[Stand: Dezember 2005]
- KNÖRZER, WOLFGANG/GRASS, KARL (2000): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5., völlig überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

KRATZMEIER, HEINRICH (1998): Reutlinger Test für Schulanfänger. Göttingen, Beltz.

KÜSPERT, PETRA (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main, Peter Lang.

KÜSPERT, PETRA/SCHNEIDER, WOLFGANG (2001): Sprachlich-kognitives Training im Kindergarten? Pro. In: Alfa-Forum, Heft 47, S. 17-18.

KÜSPERT, PETRA/SCHNEIDER, WOLFGANG (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 4. Auflage. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.

LÖFFLER, CORDULA (2003): Kompetenzerweiterung in einer praxisbegleitenden Lehrerfortbildung – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Auffälligkeiten. In: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3c-spch-t01/user_files/Forschung/L_loeffler_Cordula_-_Kompetenzerweiterung_in_einer_praxisbegleitenden_Lehrerfortbildung_-_Expose.pdf [Stand: Januar 2006]

MEIERS, KURT (2002): Problem Schulfähigkeit. In: Grundschule, Heft 5, S. 10-12.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2001): Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation eines Projektes der Schuleingangsstufe. Informationen für Schulen, Kindergärten und Eltern. 2. Auflage. Weilheim/Teck.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2004): Schulanfang auf neuen Wegen. Informationen zur Eingangsstufe der Grundschule. (Informationsbroschüre zu beziehen über www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/exsites/grundschule/grundschule-bw/downloads.htm) [Stand: Januar 2006]

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- NICKEL, HORST (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 37. Jahrgang, Heft 3, S. 217-227.
- NICKEL, HORST (1996): Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung – „Schulreife“ aus öko-systemischer Sicht. In: HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. 3., unveränderte Auflage. Weinheim/Basel, S. 88-100.
- PORTMANN, ROSEMARIE (1993a): Überblick über Richtlinien und Regelungen der Bundesländer zur Einschulung. In: PORTMANN, ROSEMARIE (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. 3. Auflage. Frankfurt am Main. S. 15-30.
- PORTMANN, ROSEMARIE (1993b): Hilfen zur Förderung eines jeden Kindes. Diagnostik beim Schuleintritt. In: PORTMANN, ROSEMARIE (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. 3. Auflage. Frankfurt am Main. S. 59-75.
- REGIERUNGSERKLÄRUNG VON MINISTERPRÄSIDENT GÜNTHER H. OETTINGER vom 9. November 2005 im Landtag von Baden-Württemberg: Kinderland Baden-Württemberg. Eckpunkte für eine integrierte Bildungs- und Familienpolitik. In: www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/2028/Regierungserklaerung_Oettinger_%20Kinderland_091105.pdf [Stand: Dezember 2005]
- ROSSBACH, HANS-GÜNTHER (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In: FAUST-SIEHL, GABRIELE/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 111. Frankfurt am Main, Beltz Verlag, S. 145-174.

- ROTHKEGEL, ALEXANDRA (2004): Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Schulfähigkeit aus öko-systemischer Sicht. In: Grundschulmagazin, 72. Jahrgang, Heft 2, S. 31-34.
- RÖMMELE, GABRIELE (2006): Übergang Kindergarten - Grundschule. Anschlussfähige Bildung? Der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ und das Konzept „Schulreifes Kind“ sollen die elementare Bildung verbessern. Wie wirken sie sich auf Kindertagesstätten und Grundschulen aus? In: Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Heft 1-2, S. 18-21.
- SCHMID-BARKOW, INGRID (2001): Sprachlich-kognitives Training im Kindergarten? Contra. In: Alfa-Forum, Heft 47, S. 19-20.
- SCHMID-BARKOW, INGRID (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule, Heft 9, S. 38-40.
- SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG (SchG) in der Fassung vom 1.8.1983; zuletzt geändert durch das Verwaltungsstruktur-Reformgesetz vom 1.Juli 2004. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2005): GEW-Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg.
- SCHUMANN, GABRIELE (2001): Wie viele Wörter hat ein Satz? Überprüfungsverfahren und Trainingsmodelle zur phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule, Heft 5, S. 14-17.
- SCHWARZ-JUNG, SILVIA (2005): Einschulungen an Grundschulen – Immer mehr Kinder werden früh eingeschult und immer weniger spät. In: www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag05_09_02.pdf [Stand: November 2005]

SCHWIER, SUSANNE (2003): Schulfähigkeit – Fähigkeit der Schule. In: Grundschule, Heft 7-8, S. 37-38.

STEFFAN, EDITH (2001): Reif für die Schule? Praktische Beobachtungshilfen und Fördermaßnahmen für die ersten beiden Schuljahre. Linz, Veritas-Verlag.

VALTIN, RENATE (1988): Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Grundschule, Heft 12, S. 12-16.

VALTIN, RENATE (2000): Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: NAEGELE, INGRID/VALTIN, RENATE (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim/Basel, S. 48-69.

VDS-INFO vom 16. November 2005: Mehr Schulanfänger auf Grund früherer Einschulung. [Stand: November 2005)

VERWALTUNGSVORSCHRIFT des KM vom 16. August 1991; neu erlassen und zum 1.1.1999 in Kraft gesetzt am 6.7.1998. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2005): GEW-Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg.

Sonstige Quellen:

www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/stichtagsflexibilisierung_grafik.htm#p [Stand: November 2005]

www.learn-line.nrw.de/angebote/paedagogischefb/lexikon/theorien.html [Stand: Januar 2006]

www.metzingen.de/ceasy/modules/cms/?cPagelId=213 [Stand: November 2005]

www.ph-ludwigsburg.de/1855.1.html [Stand : Dezember 2005]

Anhang

Anhang 1	Kieler Einschulungsverfahren: Aufgabe 1	A
Anhang 2	Kieler Einschulungsverfahren: Aufgabe 3	B
Anhang 3	Kieler Einschulungsverfahren: Aufgabe 5	C
Anhang 4	Kieler Einschulungsverfahren: Aufgabe 6	D
Anhang 5	Kieler Einschulungsverfahren: Ausgangsbild der drei Bildergeschichten	E
Anhang 5.1	Kieler Einschulungsverfahren: Bildergeschichte 1	F
Anhang 5.1.1	Kieler Einschulungsverfahren: Bildergeschichte 1	F
Anhang 5.2	Kieler Einschulungsverfahren: Bildergeschichte 2	G
Anhang 5.2.1	Kieler Einschulungsverfahren: Bildergeschichte 2	G
Anhang 5.3	Kieler Einschulungsverfahren: Bildergeschichte 3	H
Anhang 5.3.1	Kieler Einschulungsverfahren: Bildergeschichte 3	H
Anhang 6	Reutlinger Test für Schulanfänger: Aufgabe 5	I
Anhang 7	Reutlinger Test für Schulanfänger: Aufgabe 7	J
Anhang 8	Reutlinger Test für Schulanfänger: Aufgabe 8	K
Anhang 9	Übersichtsbogen der Beobachtungsaufgaben der modifizierten Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL	L
Anhang 10	Beobachtungsaufgaben von Lars	M
Anhang 10.1	Beobachtungsaufgaben von Lars	M
Anhang 10.2	Beobachtungsaufgaben von Lars	M
Anhang 10.3	Beobachtungsaufgaben von Lars	M
Anhang 10.4	Beobachtungsaufgaben von Lars	M
Anhang 11	Beobachtungsaufgaben von Martina	N
Anhang 11.1	Beobachtungsaufgaben von Martina	N
Anhang 11.2	Beobachtungsaufgaben von Martina	N
Anhang 11.3	Beobachtungsaufgaben von Martina	N
Anhang 11.4	Beobachtungsaufgaben von Martina	N
Anhang 12	Beobachtungsaufgaben von Dirk	O
Anhang 12.1	Beobachtungsaufgaben von Dirk	O
Anhang 12.2	Beobachtungsaufgaben von Dirk	O
Anhang 12.3	Beobachtungsaufgaben von Dirk	O
Anhang 12.4	Beobachtungsaufgaben von Dirk	O

Anhang 1 Kieler Einschulungsverfahren

Aufgabe 1:

Spiel zum Kennenlernen

Erfaßt wird: Kontaktaufnahme

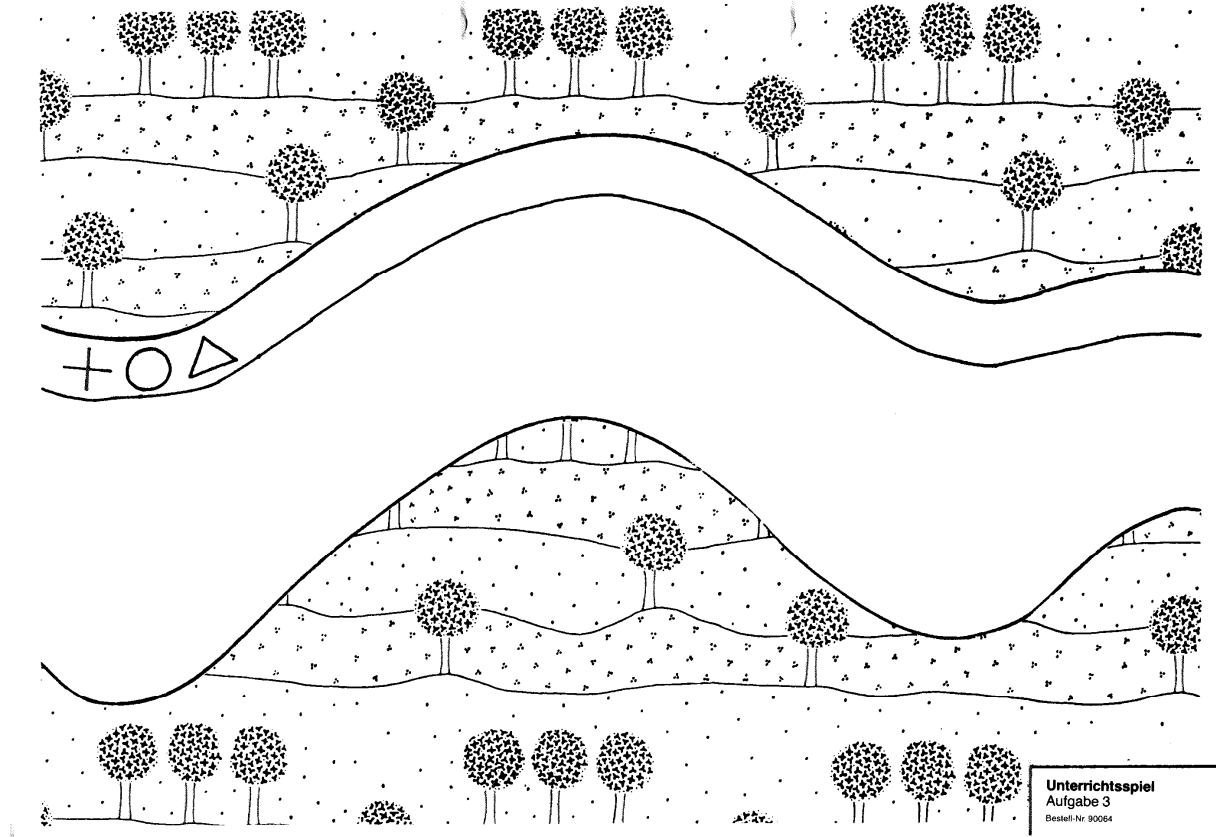
Vorbereitung: Kleines Kissen oder Stofftier
--

1. Kinder sitzen mit Lehrer im Kreis.
Lehrer überreicht *jedem* Kind das Kissen mit dem Satz:
"Ich heiÙe Herr/Frau, wie heiÙt Du?"
Kind soll seinen eigenen Namen sagen und das Kissen dem Lehrer zurückergeben. Lehrer hilft ggf.
2. Kinder reichen das Kissen jeweils an den Nachbarn weiter und sagen ihren eigenen Namen.
Lehrer wiederholt alle Namen.
3. Kinder geben Kissen in entgegengesetzter Richtung an den Nachbarn weiter und sagen dessen Namen.
4. Hinstellen. Kinder auffordern, das Kissen *einem anderen Kind* zuzuwerfen und dessen Namen zu nennen.
Durchgang beenden, wenn jedes Kind einmal geworfen hat.

Quelle: FRÖSE, SIGRUN/MÖLDERS, RUTH/WALLRODT, WIEBKE (1996): Das Kieler Einschulungsverfahren. Neuausgabe. Weinheim, Beltz.

Anhang 2 Kieler Einschulungsverfahren

Aufgabe 3: Zeichnen von Formen und Linien in den Wegen



Quelle: FRÖSE, SIGRUN/MÖLDERS, RUTH/WALLRODT, WIEBKE (1996): Das Kieler Einschulungsverfahren. Neuausgabe. Weinheim, Beltz.

Anhang 3**Kieler Einschulungsverfahren****Aufgabe 5:**

Erzählen zu einem Wandbild

Erfasst wird: Emotionalität

Lehrer hängt das Poster "Wir feiern ein Fest" auf. Kinder stehen vor dem Bild. Freies Erzählen. Der Lehrer achtet darauf, daß jedes Kind etwas sagen kann und spricht zurückhaltende Kinder direkt an (z.B. "Bei welchem Spiel würdest Du gern mitspielen?" ...).

Quelle: FRÖSE, SIGRUN/MÖLDERS, RUTH/WALLRODT, WIEBKE (1996): Das Kieler Einschulungsverfahren. Neuausgabe. Weinheim, Beltz.

Anhang 4

Kieler Einschulungsverfahren

Aufgabe 6:

Legen und Erzählen einer Bildgeschichte

Erfasst werden: Arbeiten in der Gruppe, Denkfähigkeit, Sprachverhalten und Gedächtnis

Vorbereitung:
Geschichte auswendig erzählen können;
zwei Ausgangsbilder bereitlegen für die Kleingruppenarbeit;
pro Gruppe 3 Umschläge mit Bildgeschichten bereithalten.

Lehrer erzählt der *Gesamtgruppe* den Anfang einer Geschichte folgenden Inhalts (die Namen der Kinder hier nur zweimal in die Geschichte einbauen!):

Sommertag - 3 Kinder (Christian, Stefan, Sabine) wollen mit ihren jüngeren Geschwistern zum Strand - fahren mit vollbepackten Rädern los - Ankunft am Strand.

Lehrer und Beobachter übernehmen nun jeweils eine *Kleingruppe*, zeigen das Bild von der Ankunft am Strand (Ausgangsbild für die 3 Bildgeschichten) und lassen die Kinder dazu erzählen:

- was sie sehen,
- was diese Kinder am Strand spielen könnten.

Lehrer *legt* danach *jedem Kind* eine Bildgeschichte (Reihenfolge 1, 2, 3) *vor*. Er weist darauf hin, daß die Bilder zeigen, was Christian, Stefan und Sabine (Namen hier nur noch einmal nennen!) mit ihren Geschwistern nun tatsächlich am Strand spielen. Gibt Zeit zum Betrachten der Bilder.

Lehrer macht die Kinder jetzt auf die falsche *Reihenfolge* aufmerksam und fordert sie auf, die Bilder so hinzulegen, daß die Geschichte einen Anfang und einen Schluß hat.

Abwarten, bis die Kinder die Bilder gelegt haben.
Jedes Kind den *Inhalt* seiner Geschichte *erzählen* lassen, die anderen Kinder bitten zuzuhören.
Gehemmte Kinder zum Erzählen ermuntern.

Nachdem die Kinder nacheinander erzählt haben, läßt sich der Lehrer/Beobachter die *Namen* der großen Geschwister ins Ohr *flüstem* - die anderen Kinder halten die Ohren zu.

Anhang 5 Kieler Einschulungsverfahren

Aufgabe 6: Ausgangsbild der drei Bildergeschichten



Anhang 5.1 Kieler Einschulungsverfahren

Bildergeschichte 1



Anhang 5.1.1

Kieler Einschulungsverfahren



Anhang 5.2 Kieler Einschulungsverfahren

Bildergeschichte 2



Anhang 5.2.1

Kieler Einschulungsverfahren



Anhang 5.3 Kieler Einschulungsverfahren

Bildergeschichte 3



Anhang 5.3.1**Kieler Einschulungsverfahren**

Quelle: FRÖSE, SIGRUN/MÖLDERS, RUTH/WALLRODT, WIEBKE (1996): Das Kieler Einschulungsverfahren. Neuauflage. Weinheim, Beltz.

Anhang 6 Reutlinger Test für Schulanfänger

Aufgabe 5: Inhaltserfassung



Quelle: KRATZMEIER, HEINRICH (1998): Reutlinger Test für Schulanfänger. Göttingen, Beltz.

Anhang 7 Reutlinger Test für Schulanfänger

Aufgabe 7: Wortgliederung

8142			Kind			6	7
2	8	5	p		n	Zahlgliederung	Wortgliederung
		ε	B				
6	4	0	K	e			
1	7		s	d			
3	2	9	i	m		P.:	P.:

Quelle: KRATZMEIER, HEINRICH (1998): Reutlinger Test für Schulanfänger. Göttingen, Beltz.

Anhang 8 Reutlinger Test für Schulanfänger

Aufgabe 8: Zuordnung



Quelle: KRATZMEIER, HEINRICH (1998): Reutlinger Test für Schulanfänger. Göttingen, Beltz.

Anhang 9

Übersichtsbogen der Beobachtungsaufgaben der modifizierten
Eingangsdagnostik nach FÜSSENICH/GEISEL

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ * Prof in Dr. Iris Füssenich / Carolin Geisel * PH Ludwigsburg / Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen *
Stand: 7.10.2005

Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung

Einrichtung: _____ Gruppe: _____
Erhebungszeitraum: _____

Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung (Anzahl der Richtigen in Klammern)

Name	Code	Zusatzinfo*	Leeres Blatt**	Tätigkeiten benennen	Gezinktes Memory	Embleme (12)	Reimen (10)	Silben (10)

* Zusatzinfo: Zurückstellung, Wiederholung des Schuljahres, Angaben zu Erst- und Zweitsprache etc.
** Kategorisierung:

Anhang 10

Beobachtungsaufgaben von Lars

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

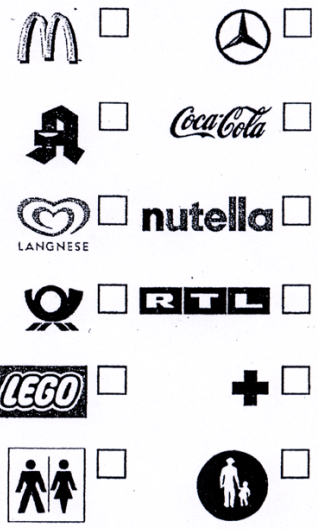
Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung

Name des Kindes: _____ Code: Lars
 Geburtstag: 21.7.99 Alter: 6;4 Datum: 8.11.11.11.05
 Erst-/Zweitsprache: deutsch
 Einrichtung: _____ Leiterin der Gruppe: _____
 Versuchsleiter/in (VL): _____

Embleme lesen

Anzahl der Richtigen 12

- McDonald's _____
- Mercedes Auto
- RTL super RTL
- Langnese VON EINEM EIS EIN SCHILD
- Apotheke _____
- Verkehrszeichen Verkehrsschild
- Post _____
- Coca-Cola cola
- Rotes Kreuz Krankenhaus
- Nutella _____
- WC WC Frauen und Männer
- LEGO _____



abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren

steht immer auf so einer Knick Schokolade; auf der Schokoladenpackung gibt's sowas

Platz für weitere Beobachtungen während der Durchführung der Diagnostik:

Anhang 10.1

Beobachtungsaufgaben von Lars

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Silbensegmentierung

Übungssitem: Ba-na-ne
 Man-tel
 Hund

Anzahl der Richtigen 7

- To-ma-te _____
- Au-to _____
- Pin-sel _____
- Bus _____
- Re-gen-bo-gen Re-regenbogen _____
- Lo-ko-mo-ti-ve _____
- A-na-nas _____
- Haus _____
- Scho-ko-la-de _____
- Pa-pa-gei _____

Einordnung:

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Kind kann Bilder richtig benennen | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| einsilbige Wörter | <input checked="" type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch segmentiert |
| zweisilbige Wörter | <input type="checkbox"/> richtig | <input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert |
| dreisilbige Wörter | <input checked="" type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch segmentiert |
| vier-/fünfsilbige Wörter | <input checked="" type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch segmentiert |

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch markieren)

Tätigkeiten benennen

Anzahl der Richtigen: 6

- | | | |
|----------------|-------------------------------------|---|
| malen | <input checked="" type="checkbox"/> | abweichende Benennungen:

_____ |
| schreiben | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| essen | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| spielen/ bauen | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| lesen | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| schlafen | <input checked="" type="checkbox"/> | |

Einordnung:

- | | | |
|---|--|-------------------------------|
| Kind kennt „schreiben“ | Ja <input checked="" type="checkbox"/> | Nein <input type="checkbox"/> |
| Kind kennt „lesen“ | Ja <input checked="" type="checkbox"/> | Nein <input type="checkbox"/> |
| Kind kann die meisten Bilder richtig benennen | Ja <input checked="" type="checkbox"/> | Nein <input type="checkbox"/> |

Anhang 10.2

Beobachtungsaufgaben von Lars

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Reime erkennenÜbungsitem: **Nase – Hase – Auge**

Anzahl der Richtigen

10

- Haus – Maus – Bär**
- Wurm – Leiter – Turm**
- Keller – Teller – Eis**
- Sonne – Mond – Tonne**
- Löffel – Suppe – Puppe**
- Kasse – Glas – Tasse**
- Wal – Schal – Mütze**
- Ohr – Hund – Mund**
- Nuss – Auto – Bus**
- Mantel – Dose – Hose**

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

Ja Nein

Mindestens 8 richtig zugeordnet

Ja Nein

Semantisch zugeordnet

Ja Nein

Ratestrategie

Ja Nein **Gezinktes Memory**

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt?

Ja Nein Kommentar: als er die Wörter sieht: "ich kann noch nicht lesen"findet aber mit kleinen Rückschlägen sehr viele Paare auf Anhieb

Erklärung des Kindes:

"gut merken und auf die Namen gucken, manchmal war es
aber nicht gleich, obwohl der gleiche Name drauf ist"

Anhang 10.3

Beobachtungsaufgaben von Lars

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ Prof. in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Leeres Blatt

1. gemalt ✓

2. den eigenen Namen geschrieben

L O K A Z

3. Kritzelschrift geschrieben
—

4. einzelne Buchstaben geschrieben

H , L , LI

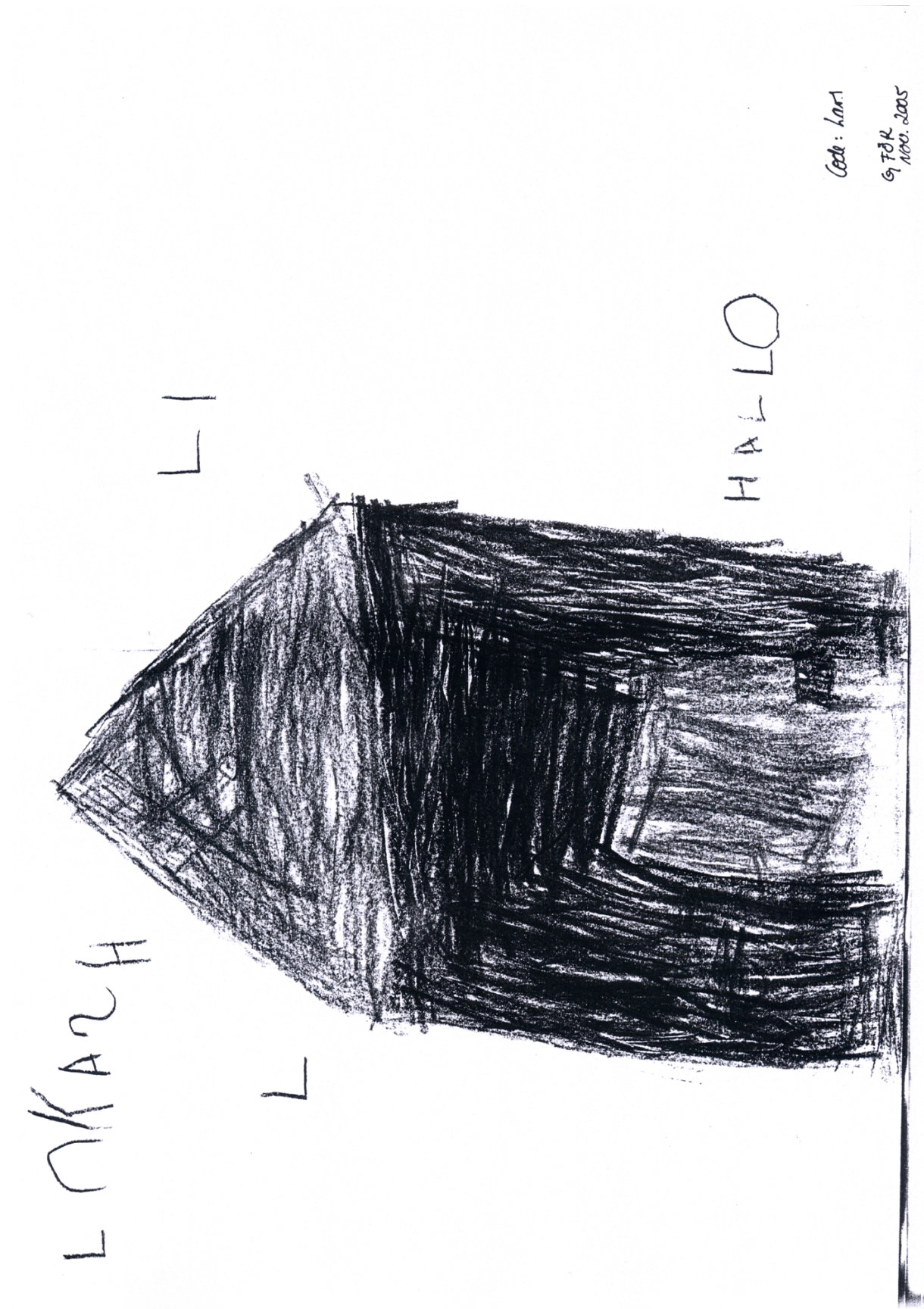
5. auswendig Gelerntes geschrieben

HALLO

6. Eigenes geschrieben
—

Anhang 10.4

Beobachtungsaufgaben von Lars



Anhang 11

Beobachtungsaufgaben von Martina

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005













Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung

Name des Kindes: _____ Code: Martina
 Geburtstag: 22.04.99 Alter: 6;6 Datum: 28.10.2005 + 11.11.05
 Erst-/Zweitsprache: deutsch
 Einrichtung: _____ Leiterin der Gruppe: _____
 Versuchsleiter/in (VL): _____

<u>Embleme lesen</u>		Anzahl der Richtigen
McDonald's	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Restaurant</u>
Mercedes	<input type="checkbox"/>	<u>weiß</u>
RTL	<input type="checkbox"/>	<u>rot, gelb, blau</u>
Langnese	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Eis</u>
Apotheke	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Verkehrszeichen	<input type="checkbox"/>	<u>Mit Papa über Straße gehen</u>
Post	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Coca-Cola	<input type="checkbox"/>	<u>hubis</u>
Rotes Kreuz	<input type="checkbox"/>	<u>Kreuz</u>
Nutella	<input type="checkbox"/>	<u>-</u>
WC	<input type="checkbox"/>	<u>Aufzug</u>
LEGO	<input type="checkbox"/>	<u>essen</u>

4

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren

	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Platz für weitere Beobachtungen während der Durchführung der Diagnostik:

Anhang 11.1

Beobachtungsaufgaben von Martina

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Silbensegmentierung

Übungsitem: Ba-na-ne
Man-tel
Hund

Anzahl der Richtigen **5**

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
<u>Bus</u>	<input type="checkbox"/>	_____
<u>Re-gen-bo-gen</u>	<input type="checkbox"/>	_____
<u>Lo-ko-mo-ti-ve</u>	<input type="checkbox"/>	_____
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
<u>Scho-ko-la-de</u>	<input type="checkbox"/>	_____
<u>Pa-pa-gei</u>	<input type="checkbox"/>	_____

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
einsilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert
zweisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
dreisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
vier-/fünfsilbige Wörter	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch markieren)

Tätigkeiten benennenAnzahl der Richtigen: **6**

malen	<input checked="" type="checkbox"/>	abweichende Benennungen: <u>mit Wasserfarben malen</u>
schreiben	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
essen	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
spielen/ bauen	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
lesen	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
schlafen	<input checked="" type="checkbox"/>	_____

Einordnung:

Kind kennt „schreiben“	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Kind kennt „lesen“	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Kind kann die meisten Bilder richtig benennen	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>

Anhang 11.2

Beobachtungsaufgaben von Martina

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Reime erkennenÜbungsitem: Nase – Hase – Auge

Anzahl der Richtigen

2

- Haus – Maus – Bär
- Wurm – Leiter – Turm
- Keller – Teller – Eis
- Sonne – Mond – Tonne
- Löffel – Suppe – Puppe
- Kasse – Glas – Tasse
- Wal – Schal – Mütze
- Ohr – Hund – Mund
- Nuss – Auto – Bus
- Mantel – Dose – Hose

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

Ja Nein

Mindestens 8 richtig zugeordnet

Ja Nein

Semantisch zugeordnet

Ja Nein

Ratestrategie

Ja Nein **Gezinktes Memory**

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt?

Ja Nein

Kommentar: M. sagte, dass man bei dem Spiel ja lesen
müsse und dass sie das nicht könne. Während dem
Spiel versuchte sie nur einmal sich an der Schrift (Anfangs-
buchstabe) zu orientieren → ohne Erfolg!

Erklärung des Kindes:

Anhang 11.3

Beobachtungsaufgaben von Martina

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Leeres Blatt

8.11.2005

1. gemalt ✓

2. den eigenen Namen geschrieben —

3. Kritzelschrift geschrieben ✓

4. einzelne Buchstaben geschrieben ✓

MABEL R @ O T MOANE

5. auswendig Gelerntes geschrieben —

6. Eigenes geschrieben —

Anhang 11.4

Beobachtungsaufgaben von Martina



Anhang 12

Beobachtungsaufgaben von Dirk

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung

Name des Kindes: _____ Code: Dirk
 Geburtstag: 25.01.99 Alter: 6;9 Datum: 25.10.05/8.M.
 Erst-/Zweitsprache: deutsch
 Einrichtung: _____ Leiterin der Gruppe: _____
 Versuchsleiter/in (VL): _____

Embleme lesen



Anzahl der Richtigen

7


- McDonald's _____
- Mercedes _____
- RTL _____
- Langnese Eiszeichen
- Apotheke ich komm grad nicht drauf
- Verkehrszeichen _____
- Post _____
- Coca-Cola _____
- Rotes Kreuz Krankenhaus
- Nutella Schokolade
- WC des weiß ich auch nicht
- LEGO _____

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren


zeichnen Mercedeszeichen


 


ich komm grad nicht drauf

 *Coca-Cola*



essenische Schokolade

 *nutella*

 **RTL**

Legosymbol **LEGO** *Krankenhaus* 

des weiß ich auch nicht

Platz für weitere Beobachtungen während der Durchführung der Diagnostik:

Anhang 12.1

Beobachtungsaufgaben von Dirk

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ Prof. Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Silbensegmentierung

Übungssitem: Ba-na-ne ✓
 Man-tel ✓ (Jacke)
 Hund

Anzahl der Richtigen **8**

- To-ma-te ✓ _____
- Au-to ✓ Auto _____
- Pin-sel ✓ Pinsele („dra“) _____
- Bus ✓ Bus _____
- Re-gen-bo-gen ✓ _____
- Lo-ko-mo-ti-ve ✓ Lok _____
- A-nanas ✓ Kokosnuss _____
- Haus ✓ _____
- Scho-ko-la-de ✓ _____
- Pa-pa-gei ✓ Vogel _____

Einordnung:

- Kind kann Bilder richtig benennen Ja Nein
- einsilbige Wörter richtig 1 falsch segmentiert 1
- zweisilbige Wörter richtig 1 falsch segmentiert 1
- dreisilbige Wörter richtig falsch segmentiert
- vier-/fünfsilbige Wörter richtig falsch segmentiert

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch markieren)

Tätigkeiten benennen

Anzahl der Richtigen: **6**

- malen ✓ da malt einer n Bild _____
- schreiben ✓ da schreibt jemand _____
- essen ✓ da blickt einer oder tut essen _____
- spielen/ bauen ✓ Klötze bauen _____
- lesen ✓ _____
- schlafen ✓ _____

hier blickt Aufnahme ab!

Einordnung:

- Kind kennt „schreiben“ Ja Nein
- Kind kennt „lesen“ Ja Nein
- Kind kann die meisten Bilder richtig benennen Ja Nein

Anhang 12.2

Beobachtungsaufgaben von Dirk

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ Prof.in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Reime erkennen

Übungssitem: **Nase – Hase – Auge**

Anzahl der Richtigen

9

- Haus – Maus – Bär ✓
- Wurm – Leiter – Turm ✓
- Keller – Teller – Eis ✓
- Sonne – Mond – Tonne ✓
Mülleimer
- Löffel – Suppe – Puppe ✓
Töffel
- Kasse – Glas – Tasse ✓
Telefon Tasse
- Wal – Schal – Mütze ✓
- Ohr – Hund – Mund ✓
- Nuss – Auto – Bus ✓
- Mantel – Dose – Hose 9
Jacke

erkennt „Kelles“ nicht, erfindet bei Eis selbst Reim-Ansatz-
word
erfindet für Suppe selbst Wort („Töffel“) das sich auf Löffel reimt

Einordnung:

- Kind kann Bilder richtig benennen
- Mindestens 8 richtig zugeordnet
- Semantisch zugeordnet
- Ratestrategie

- Ja ✓ Nein 9
- Ja ✓ Nein 9
- Ja ✓ (1*) Nein 9
- Ja 9 Nein 9

Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt?

ab der ersten Karte!
Ja ✓ Nein 9

Kommentar: „ich kann eh noch nicht lesen“ → sagt er schon beim
vergleicht genau auslegen

verwechselt einmal Nase / Hut Nase / Mund

„ich kuck da nur so“ → führt vor wie er vergleicht

Erklärung des Kindes:
(p.o.)

„ich schimmel immer“
ist besetzt, dass ich nie drankomme u. er ge-
(→ Verwechslung deshalb er mit Absicht)winnt

Anhang 12.3

Beobachtungsaufgaben von Dirk

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.10.2005

Leeres Blatt

1. gemalt



2. den eigenen Namen geschrieben



3. Kritzelschrift geschrieben

4. einzelne Buchstaben geschrieben

5. auswendig Gelerntes geschrieben

6. Eigenes geschrieben

Anhang 12.4

Beobachtungsaufgaben von Dirk

