



Manja Plehn

Einschulung und Schulfähigkeit

Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen –
Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit

PLEHN
EINSCHULUNG UND SCHULFÄHIGKEIT

EINSCHULUNG UND SCHULFÄHIGKEIT
Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen –
Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit

von Manja Plehn

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Daniel Plehn

Gabriele Faust

Annette Scheunpflug

Interviewte Erzieherinnen

DANKE

Robert-Bosch-Stiftung

Ulla & Dietrich Plehn

Rudi & Brigitte Röggen

RieneckerInnen

Frauenbeauftragte Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Die Einschulungsempfehlung von Erzieherinnen. Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit.“ von der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation angenommen. 1. Gutachterin: Prof. Dr. Gabriele Faust. 2. Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug. Tag der Disputation: 30. Mai 2012.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © Autorin

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1883-4

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1 Einleitung | 8 |
| 2 Elternberatung im Elementarbereich zum Einschulungszeitpunkt des Kindes | 13 |
| 2.1 Rechtliche Grundlagen der Elternberatung im Elementarbereich..... | 13 |
| 2.2 Abgrenzung und Begriffsexplikation der Einschulungsberatung..... | 14 |
| 2.3 Gesetzliche Einschulungsregelungen als Rahmenbedingung..... | 16 |
| 2.3.1 Fristgemäße Einschulung..... | 16 |
| 2.3.2 Frühzeitige Einschulung..... | 18 |
| 2.3.3 Verspätete Einschulung..... | 19 |
| 2.4 Empirische Befunde zur Einschulungsempfehlung und Elternberatung..... | 21 |
| 2.5 Zusammenfassung..... | 22 |
| 3 Schulfähigkeit: Konzepte und Kriterien | 23 |
| 3.1 Reifungs- und eigenschaftstheoretische Ansätze..... | 23 |
| 3.2 Lerntheoretischer Ansatz..... | 24 |
| 3.3 Ökologisch-systemische Ansätze..... | 24 |
| 3.3.1 Das ökopyschologische Schulreifemodell..... | 26 |
| 3.3.2 Schulfähigkeit im Transitionsansatz..... | 29 |
| 3.4 Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe und Zielkonstrukt..... | 31 |
| 3.5 Schulfähigkeit als ein soziokulturelles Konstrukt..... | 33 |
| 3.6 Neuere Kriterien der Schulfähigkeit: Domänenspezifische Vorläuferfähigkeiten..... | 35 |
| 3.7 Entwicklungs- und Schulfähigkeitsdiagnostik im Elementarbereich..... | 37 |
| 3.7.1 Grundlagen der Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung..... | 37 |
| 3.7.2 Formelle und informelle Verfahren..... | 41 |
| 3.7.3 Diagnostische und prognostische Kompetenz von Erzieherinnen..... | 44 |
| 3.8 Zusammenfassung..... | 45 |
| 4 Subjektive Theorien | 47 |
| 4.1 Begriffsexplikation..... | 47 |
| 4.2 Menschenbild und handlungstheoretische Grundlagen..... | 48 |
| 4.3 Rekonstruktion subjektiver Theorien..... | 51 |
| 4.4 Forschungsstand zu Vorstellungen von Erzieherinnen über Schulfähigkeit..... | 53 |
| 4.4.1 Subjektive Theorien über Schulfähigkeit..... | 54 |
| 4.4.2 Subjektive Theorien zu weiteren Themen..... | 57 |
| 4.4.3 Pädagogische Orientierungen..... | 58 |
| 4.5 Zusammenfassung..... | 59 |

| | |
|--|-----|
| 5 Forschungsdesiderata und Fragestellungen der Untersuchung | 61 |
| 6 Anlage, Durchführung und Auswertung der Untersuchung | 65 |
| 6.1 Qualitativ-empirisches Forschungsdesign..... | 65 |
| 6.2 Stichprobe..... | 65 |
| 6.3 Datenerhebung..... | 66 |
| 6.3.1 Leitfaden-Interview..... | 66 |
| 6.3.2 Entwicklung der Interviewfragen..... | 68 |
| 6.3.3 Durchführung der Datenerhebung..... | 71 |
| 6.4 Datenauswertung..... | 72 |
| 6.4.1 Transkription und computergestützte Auswertung..... | 72 |
| 6.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse..... | 72 |
| 6.4.3 Induktiv-deduktives Kategoriensystem..... | 74 |
| 6.4.4 Fallbezogene und fallübergreifende Analyse..... | 75 |
| 7 Ergebnisse: Formation der Einschulungsempfehlung von Erzieherinnen | 76 |
| 7.1 Entwicklung und Schulfähigkeit des Kindes..... | 76 |
| 7.1.1 Aktueller Entwicklungsstand und bisheriger Entwicklungsverlauf..... | 76 |
| 7.1.2 Prognostizierte Entwicklung..... | 77 |
| 7.1.3 Entwicklungsbereiche..... | 79 |
| 7.2 Lernort Grundschule..... | 81 |
| 7.2.1 Anforderungen aus offiziellen Rahmenbedingungen..... | 81 |
| 7.2.2 Anforderungen durch die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft..... | 83 |
| 7.2.3 Anforderungen auf der Interaktionsebene Kind-Kind..... | 86 |
| 7.2.4 Schuleingangsdiagnostik..... | 87 |
| 7.3 Lernort Kindergarten..... | 88 |
| 7.4 Hintergründe in der Familie des Kindes..... | 90 |
| 7.5 Pädagogische Orientierungen..... | 92 |
| 7.5.1 Einstellung zu den Einschulungszeitpunkten..... | 93 |
| 7.5.2 Normative Konzepte von Kindheit und pädagogische Zielorientierungen... .. | 95 |
| 7.5.3 Wahrnehmung der Beratungsrolle..... | 98 |
| 7.6 Zusammenfassung..... | 101 |
| 8 Ergebnisse: Subjektive Theorien von Erzieherinnen über Schulfähigkeit | 105 |
| 8.1 Subjektive Definitionen..... | 105 |
| 8.2 Sprachgebrauch..... | 106 |
| 8.3 Inhalte kindbezogener Schulfähigkeitskriterien..... | 107 |
| 8.3.1 Soziale Entwicklung..... | 107 |
| 8.3.2 Emotionale Entwicklung..... | 109 |
| 8.3.3 Kognitive Entwicklung..... | 112 |
| 8.3.4 Körperliche und motorische Entwicklung..... | 116 |
| 8.3.5 Leistungs- und schulbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen..... | 117 |

| | |
|---|------------|
| 8.3.6 Selbstständigkeit..... | 119 |
| 8.3.7 Binnenstruktur der Schulfähigkeitskriterien..... | 120 |
| 8.4 Subjektive Hypothesen über die Entstehung von Schulfähigkeit..... | 125 |
| 8.4.1 Entwicklung des Kindes..... | 125 |
| 8.4.2 Umwelt: Kindergarten..... | 126 |
| 8.4.3 Umwelt: Familie des Kindes..... | 129 |
| 8.5 Schulfähigkeitsdiagnose..... | 131 |
| 8.5.1 Eingesetzte Tests und Verfahren..... | 131 |
| 8.5.2 Beobachtungsformen und -situationen..... | 134 |
| 8.5.3 Beurteilung der Schulfähigkeit..... | 139 |
| 8.6 Einflussquellen der subjektiven Schulfähigkeitstheorien..... | 142 |
| 8.7 Zusammenfassung..... | 144 |
| 9 Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse..... | 147 |
| 9.1 Modell zur Formation der Einschulungsempfehlung..... | 147 |
| 9.2 Die Einschulungsempfehlung zwischen dem Entwicklungsstand des Kindes und normativen Vorstellungen über Kindheit..... | 150 |
| 9.3 Problematisches Schulbild: hohe Leistungsanforderungen bei gering individualisiertem Lernen..... | 151 |
| 9.4 Abraten von Früheinschulung bei Berufstätigkeit beider Elternteile..... | 153 |
| 9.5 Das Schulfähigkeitskonzept der Erzieherinnen..... | 154 |
| 9.5.1 Ein kindzentriertes, kriteriendominiertes und selektionsorientiertes Grundverständnis..... | 154 |
| 9.5.2 Vorrang sozial-emotionaler und allgemein-kognitiver Fähigkeiten..... | 155 |
| 9.5.3 Geringe Bedeutung domänenspezifischer Vorläuferfähigkeiten..... | 159 |
| 9.5.4 Schulfähigkeit als Ergebnis von Anlage, Reifung und Förderung..... | 161 |
| 9.5.5 Schulfähigkeitsdiagnostik im Kindergarten - zwischen professionellem Anspruch und Wirklichkeit..... | 162 |
| 10 Anregungen und Perspektiven..... | 164 |
| 10.1 Weitere Forschung..... | 164 |
| 10.2 Aus- und Fortbildung..... | 165 |
| 10.3 Pädagogische Praxis..... | 166 |
| 11 Verzeichnisse..... | 168 |
| Literaturverzeichnis..... | 168 |
| Abbildungsverzeichnis..... | 182 |
| Tabellenverzeichnis..... | 182 |
| 12 Anhang..... | 183 |

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit hat ihren Ausgangspunkt im Themenfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und fokussiert die Empfehlung von Erzieherinnen¹ in Kindertagesstätten² zum Einschulungszeitpunkt von Kindern.

Aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen zur Schulpflicht besteht für einige Eltern eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich des Schuleintrittsjahres ihres Kindes. So können Eltern den vorgezogenen Schuleintritt ihres fünfjährigen Kindes beantragen, obwohl es erst im Folgejahr schulpflichtig wird (Kann-Kind). Andere Eltern können einen Antrag einreichen, ihr schulpflichtiges Kind für ein Jahr von der Einschulung zurückstellen zu lassen. Die Bildungsentscheidung zum Eintritt in das formelle Schulsystem ist für einen Großteil der Eltern mit Unsicherheiten verbunden, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung des Kindes bis zum Schuleintritt und wie das Kind mit den schulischen Bedingungen und Anforderungen zurechtkommen wird (vgl. Faust, Kluczniok & Pohlmann 2007, S. 468f.).

In praxisnahen Publikationen und in der Fachliteratur werden die Fragen der Eltern beim Übergang ihres Kindes vom Kindergarten in die Grundschule aufgegriffen und die Erzieherin wird den Eltern als Gesprächspartnerin empfohlen (vgl. Ferrari 2000; Griebel & Niesel 2002, S. 59; Hense & Buschmeier 2002, S. 93; Naegele & Haarmann 1999; Textor & Blank 2004, S. 43; Virnkaes 2003, S. 13). Die Eltern sehen die Erzieherinnen in hohem Maße in der Lage, über den Einschulungszeitpunkt des Kindes fundiert zu entscheiden. Die Empfehlung des Kindergartens ist daher von großer Relevanz für ihre eigene Einschulungsentscheidung (vgl. Faust et al. 2007, S. 468f.; Pohlmann & Kluczniok 2008, S. 46; Pohlmann-Rother, Kratzmann & Faust 2011, S. 69; Wolf 2002, S. 221-229). Für Erzieherinnen gehört der Umgang mit dem Konstrukt Schulfähigkeit somit zum pädagogischen Alltag. Ihr Rat erlangt dann besonderes Gewicht, wenn es um eine nicht fristgerechte Einschulung geht.

Für die Erzieherinnen haben Beratungsgespräche mit Eltern einen sehr hohen Stellenwert und sie identifizieren sich mit der Rolle als Ratgeberin (vgl. Stuck & Wolf 2004; Wolf 2002). Jedoch berichten sie auch von Hilflosigkeit gegenüber den Erziehungsberechtigten, von Verunsicherung und Vermeidungsverhalten (vgl. Gleich 1993a; Gleich 1993b) bis hin zu Angst vor Eltern (vgl. Becker-Textor 1992). Sie äußern sich über Unzufriedenheiten, Belastungen und gestiegene Schwierigkeiten in der Arbeit mit den Erziehungsberechtigten (vgl. Krenz 1993). Möglicherweise sind dies Folgen der geringen Thematisierung von Elternarbeit und Beratung in der Aus- und Fortbildung (vgl. Textor 2011).

Auf Seiten der Grundschule erfährt die Einschulungsempfehlung von Erzieherinnen im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik zunehmende Relevanz. Zum einen sind die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen in Bayern³ seit dem Schuljahr

¹ Da im Kindergarten in überwiegender Mehrzahl Frauen tätig sind, wird in der vorliegenden Arbeit ausschließlich die weibliche Form verwendet.

² Kindergärten sind Tageseinrichtungen für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt (vgl. Hessisches Sozialministerium 2007, S. § 25 Abs. 2 S. 3). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffsvarianten Kindertagesstätte und Kindertageseinrichtung synonym verwendet.

³ Die vorliegende Studie wird in den Bundesländern Bayern und Hessen durchgeführt.

2008/2009 verpflichtet, in einem Übergabebogen an die Grundschule eine schriftliche Empfehlung zum Einschulungszeitpunkt abzugeben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008). Zum anderen spielt die Einschätzung der Erzieherinnen im Rahmen neuerer Verfahren in der Schuleingangsdiagnostik eine größer werdende Rolle. So werden im Kieler Einschulungsverfahren (KEV) (Fröse, Mölders & Wallrodt, 1996) neben der Einschätzung der Lehrkräfte auch Informationen der Erzieherin eingeholt, um die Schulfähigkeit des Kindes zu beurteilen und Fördermaßnahmen für die verbleibende Kindergartenzeit zu bestimmen. Im sozialpädagogischen Diskurs gilt die pädagogische Fachkraft als Expertin für die Entwicklung des Kindes, da sie über eine ausgeprägte Diagnose- und Prognosekompetenz verfügt (vgl. Burgener-Woeffray 1996; Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 202; Textor & Blank 2004, S. 43). Verschiedene Befunde deuten auf eine gute diagnostische Kompetenz für die Bereiche Denkfähigkeit, Feinmotorik, Gedächtnis, Gliederungsfähigkeit, Konzentration und Selbstständigkeit (vgl. Kammermeyer 2000; Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider & Angelopoulos 2000) sowie für mathematische Vorläuferfähigkeiten hin (vgl. Niklas 2011).

Die Regelungen in den Schulgesetzen bilden den strukturellen Rahmen für den Schuleintritt von Kindern und für die Einschulungsempfehlung von Erzieherinnen. Die drei Einschulungsvarianten sind in erster Linie an das Alter des Kindes geknüpft, während der Entwicklungsstand und die Schulfähigkeit des Kindes sekundäre Voraussetzungen für die Aufnahme in die Schule bilden. Die Ausführungen in den Schulgesetzen zu Inhalten von Schulfähigkeit und zum erreichten Entwicklungsniveau sind jedoch eher allgemein gehalten, was eine subjektive Auslegung der Erzieherinnen erfordert.

Im fachwissenschaftlichen Diskurs zum Konstrukt Schulfähigkeit dominiert ein ökologisch-psychologisches Verständnis von Nickel (z. B. 1990). Für die Praxisebene vermutet Kammermeyer (2000) hingegen, dass weniger wissenschaftliche Theorien und Modelle das Schulfähigkeitsurteil von Erzieherinnen bestimmen, sondern es entscheidend von ihren subjektiven Vorstellungen von Schulfähigkeit determiniert ist. Die Anerkennung dieser subjektiven Begriffsauslegungen spiegelt sich in einem theoretischen Ansatz in den USA wider. Schulfähigkeit wird demnach als eine gemeinsame subjektive Theorie aller Beteiligten bei der Entscheidungsfindung betrachtet (vgl. z. B. Graue 2006; Keating 2007; Snow 2006).

In der vorliegenden Arbeit werden die individuellen Schulfähigkeitsverständnisse von Erzieherinnen untersucht und dazu das theoretische und methodologische Konzept der subjektiven Theorien herangezogen (vgl. z. B. Dann 1983; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988; König 1995; Tewes 1992). Die wenigen deutschsprachigen empirischen Arbeiten zu subjektiven Theorien von Erzieherinnen über Schulfähigkeit widmen sich ausschließlich wichtigen Schulfähigkeitskriterien (vgl. Kammermeyer 2000; Pohlmann & Kratzmann 2008; Pohlmann-Rother, Kratzmann & Faust 2011). In US-amerikanischen Studien stehen zudem Annahmen von *preschool teachers* über die Förderung der Schulfähigkeit im Forschungsinteresse. Diese zeigen, dass Erzieherinnen neben dem Kind auch häusliche und vorschulische Bedingungen sowie die positive Interaktion zwischen diesen Umwelten beteiligt sehen (vgl. Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes 2002; Lara-Cinisomo, Fuligni, Daugherty, Howes & Karoly 2009; Wesley &

Busse 2003). Über die generelle Anlage dieser umfassenden Überzeugungssysteme zu Schulfähigkeit ist bislang wenig bekannt.

Subjektive Theorien können auch als Bestandteile von übergeordneten pädagogischen Orientierungen der an Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligten pädagogischen Akteure betrachtet werden. Pädagogische Orientierungen bilden berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen hinsichtlich des professionellen Handelns ab (vgl. Tietze, Roßbach & Grenner 2005, S. 275) und gliedern sich in verschiedene Unterbereiche und Dimensionen, wie z. B. das Bild vom Kind, von Kindheit und Vorstellungen über Entwicklung sowie zu angemessenen pädagogischen Maßnahmen (ebd.). Pädagogische Orientierungen betreffen darüber hinaus Vorstellungen, Haltungen, Werte und Aussagen z. B. zum pädagogischen Auftrag, zu Leitbildern und Erziehungszielen wie auch Vorstellungen bezüglich der Aufgaben der Erziehungsumwelten Kindergarten und Grundschule (vgl. Dippelhofer-Stiem 2002; Vollmer 2008, S. 201). Sie zeigen einen deutlichen Zusammenhang zu realisierten Erziehungspraktiken (vgl. Goodnow 1988; Palacios, González & Moreno 1992; Roßbach 2004) und haben im Bereich der Orientierungsqualität Einfluss auf die Qualität pädagogischer Prozesse (vgl. Tietze et al. 2005, S. 208f., 275).

Die vorliegende Untersuchung fokussiert die Herausbildung der Empfehlung von Erzieherinnen zum Einschulungszeitpunkt von Kindern. Neben den dabei herangezogenen Bezugspunkten sollen auch die im Hintergrund wirksamen pädagogischen Orientierungen aufgedeckt werden. Ein Schwerpunkt liegt auf der Rekonstruktion der subjektiven Theorien über Schulfähigkeit. Die folgenden übergeordneten Fragen sind dazu forschungsleitend:

1. Wie bildet sich die Empfehlung von Erzieherinnen zum Einschulungszeitpunkt eines Kindes heraus?
2. Wie sind die subjektiven Theorien von Erzieherinnen über Schulfähigkeit angelegt?

Die Untersuchung dieser Annahmen und Überzeugungen bei der Einschulungsberatung und der inhaltlichen Füllung von Schulfähigkeit erfolgt auf der Basis eines sinnverstehenden Zugangs zur sozialen Wirklichkeit (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371). Mit Methoden der qualitativ-empirischen Sozialforschung können die in der Empfehlungsfindung ablaufenden individuellen Abwägungsprozesse und Kognitionen der pädagogischen Fachkräfte rekonstruiert werden. Als methodische Zugangsform wurden Leitfaden-Interviews gewählt, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002) ausgewertet wurden.

Diese Fragestellung wurde an einer Substichprobe aus dem Forschungsprojekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg untersucht. In dieser Forschergruppe steht u. a. die Rolle von Kindergarten, Schule und Elternhaus bei der Bildung und Entwicklung von Kindern im Blickpunkt. Einen Schwerpunkt bildet die Aufklärung von Entscheidungsprozessen über den Schuleintritt und die Wahl der weiterführenden Schule (ausführlichere Beschreibung in Abs. 6.2).

Aufbau der Arbeit

Der theoretische Teil der Arbeit gliedert sich in die drei Bereiche Elternberatung (Kap. 2), Schulfähigkeit (Kap. 3) und subjektive Theorien (Kap. 4). In Kapitel zwei erfolgt eine Abgrenzung und Begriffsexplikation der Elternberatung in Kindertageseinrichtungen und eine Vorstellung der empirischen Befunde zur Einschulungsempfehlung. Darüber hinaus werden die gesetzlichen Bestimmungen zur Schulpflicht als Teil des strukturellen Rahmens zum Schuleintritt erläutert.

Als theoretische Folie für die Interpretation der rekonstruierten subjektiven Schulfähigkeitstheorien dienen die in Kapitel drei aufgearbeiteten historischen wissenschaftlichen Ansätze und Modelle. Nach reifungs-, eigenschafts- und lerntheoretischen Ansätzen wird ausführlich auf ökologisch-systemische Ansätze eingegangen. Bevor der soziokulturelle Ansatz aus den USA vorgestellt wird, richtet sich eine weitere Perspektive auf das Verständnis von Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe und Entwicklungsziel. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu neueren Kriterien der Schulfähigkeit, die den späteren Schulerfolg maßgeblich beeinflussen, rundet diesen Teil ab. Das Kapitel drei schließt mit Ausführungen zur Entwicklungs- und Schulfähigkeitsdiagnostik im Elementarbereich, wobei nach Grundlagen zum Beobachten, Dokumentieren und Beurteilen auch auf formelle und informelle Verfahren eingegangen wird.

In Kapitel vier wird das theoretische und methodische Konzept der subjektiven Theorien näher beleuchtet. Nach einer allgemeineren Begriffsexplikation stehen Annahmen und Grundprinzipien des in Deutschland häufig angewendeten gleichnamigen „Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) im Mittelpunkt⁴. Anschließend wird der Forschungsstand zu relevanten subjektiven Theorien von Erzieherinnen aufgearbeitet und mit bedeutsamen Befunden aus der Forschung zu pädagogischen Orientierungen ergänzt. In Kapitel fünf wird der Forschungsstand zusammenführend ausgewertet und es werden daraus die Fragestellungen für die Untersuchung entwickelt.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Darlegung des methodischen Vorgehens in Kapitel sechs. Zunächst wird der entwickelte Interview-Leitfaden vorgestellt. Dabei wird auf die Erhebung der Inhalte der subjektiven Schulfähigkeitstheorien eingegangen. Nach der Beschreibung der Stichprobe schließt dieses Kapitel mit der Vorstellung der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode sowie des Vorgehens bei der Auswertung.

Den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden die anschließenden Kapitel sieben und acht, in denen die zentralen Befunde der Untersuchung ausführlich dargestellt werden. Dazu werden die Bezugspunkte der Erzieherinnen in der Einschulungsempfehlung ausführlich beschrieben. Abschließend wird auf die herausgearbeiteten handlungsleitenden Kognitionen eingegangen. Kapitel acht widmet sich den rekonstruierten subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte zur Schulfähigkeit. Nach der Vorstellung der Befunde zu den subjektiven Definitionen und zum Sprachgebrauch werden die zentralen Schulfähigkeitskriterien der Erzieherinnen detailliert dargestellt. Weitere Ausführungen betreffen die Kognitionen zur Entstehung von Schulfähigkeit und das Vorgehen der Fachkräfte bei

⁴ Entgegen der Gebräuchlichkeit im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) wird in dieser Arbeit im Terminus ‚subjektive Theorien‘ das Adjektiv klein geschrieben.

der Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung der Schulfähigkeit von Kindern. Abschließend wird auf die Einflussquellen der subjektiven Theorien eingegangen. Kapitel neun enthält eine Zusammenfassung der Arbeit und die Diskussion zentraler Befunde im Spiegel des wissenschaftlichen Forschungsstands. Schließlich werden im letzten Kapitel zehn Anregungen zur weiteren Forschung, bezüglich der Aus- und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte sowie für die frühpädagogische Praxis gegeben.

2 Elternberatung im Elementarbereich zum Einschulungszeitpunkt des Kindes

In diesem Kapitel werden zunächst die rechtlichen Grundlagen der Elternberatung in Kindertageseinrichtungen umrissen, um die Beratungsaufgabe des pädagogischen Personals herauszuarbeiten. Anschließend werden Beratungsformen in der Sozialpädagogik skizziert, um die Spezifika der Elternberatung im Elementarbereich zu konkretisieren. Da die gesetzlichen Bestimmungen zur Schulpflicht als Teil des strukturellen Rahmens zum Schuleintritt zu verstehen sind, werden auch sie näher erläutert. Das Kapitel schließt mit der Aufarbeitung der wenigen Befunde zur Einschulungsempfehlung.

2.1 Rechtliche Grundlagen der Elternberatung im Elementarbereich

Die Beratung von Eltern durch Erzieherinnen in Kindertagesstätten ist eine wesentliche Form der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Weitere Formen und Methoden der Einzelarbeit mit Eltern sind z. B. das Anmelde- und Aufnahmegespräch, Tür-Angel-Gespräche, Elternbriefe, Elterninformationen wie auch Hausbesuche, Konferenzen, Elternsprechstunden und Elternhospitation (vgl. Averhoff, Herkommer, Jeannot & Strodtmann 2007, S. 269; Dusolt 2008). Die Elternberatung zählt zu den zentralen Aufgaben sozialpädagogischer Einrichtungen, beruhend auf zwei gesetzlichen Regelungen. Nach § 22 Abs. 2 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) soll sich das Leistungsangebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und der Familien orientieren. Nach § 16 Abs. 2 S. 2 KJHG ist Familien „allgemeine Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie und insbesondere Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen“ anzubieten, mit dem Ziel, die Erziehungsberechtigten in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken. Zur Umsetzung dieser Rechte und Pflichten müssen Erzieherinnen mit den Eltern in einen Dialog treten (vgl. Wolf 2002, S. 212). Auch wenn diese Grundsätze des KJHG durch die Ländergesetze mit unterschiedlichen Schwerpunkten konkretisiert werden, beziehen sich diese Ziele im Wesentlichen auf die Information, Beratung und Unterstützung der Sorgeberechtigten bei der häuslichen Erziehung ihres Kindes und auf die Abstimmung über Erziehungsziele und Umsetzung in der gemeinsamen Erziehung und Bildung des Kindes in der Kindertagesstätte. Näheres für den Freistaat Bayern⁵ ist in der Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (AVBayKiBiG) geregelt. In Art. 14 Abs. 2 AVBayKiBiG wird der Beratungsauftrag der Erzieherinnen dahingehend konkretisiert, dass sie die Eltern regelmäßig über den Stand der Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung informieren und mit ihnen Fragen seiner Bildung, Erziehung und Betreuung erörtern und beraten.

⁵ Da die Stichprobe in der vorliegenden Arbeit die Bundesländer Bayern und Hessen umfasst, begrenzen sich die folgenden Ausführungen auf die spezifischen Besonderheiten dieser beiden Bundesländer.

Darüber hinaus wird im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan der Übergang in die Schule als eine bedeutsame Phase und als ein Anlass für ein Elterngespräch gesehen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2008, S. 445). Die Aufgaben des pädagogischen Personals bestehen darin, auf die Fragen der Eltern bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes einzugehen, sie zum anstehenden Übergang in die Schule zu informieren und ihnen dabei Hilfestellung zu geben, insbesondere „bei der Wahl einer geeigneten Schule“ (ebd., S. 439, 120).

Die Bestimmungen des Landes Hessen sind dagegen deutlich weniger umfangreich. Weder im Hessischen Kinder- und Jugendhilfegesetz noch im Landesausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz lassen sich Ausführungen zum Anspruch der Eltern auf Beratung finden. Allein im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird als Zieldimension für die pädagogischen Fachkräfte eine Verständigung über Schulfähigkeit angemerkt - gemeinsam mit den Eltern, der Schule und dem Kind (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium 2007, S. 103).

2.2 Abgrenzung und Begriffsexplikation der Einschulungsberatung

Beraten ist eine dritte institutionalisierte Interaktionsweise neben Erziehung bzw. Bildung und Therapie (vgl. Dewe 2007, S. 132). In der Sozialpädagogik wird Beratung definiert als eine Interaktion zwischen mindestens zwei Beteiligten, bei der die beratende Person versucht, der ratsuchenden Person mit Einsatz von kommunikativen Mitteln, Orientierungen oder Lösungskompetenz zu vermitteln (vgl. Sickendiek, Engel & Nestmann 1999, S. 13). Dabei geben „Experten“ ihr Fachwissen in Form von Informationen, Ratschlägen, Deutungen und Empfehlungen an „Laien“ weiter. In ihrer Idealform bietet Beratung für die Ratsuchenden Unterstützung und Anregung für deren selbstbestimmten Entscheidungen und Problembewältigungen, wobei die eigentliche Problemlösung Aufgabe der Rat suchenden bleibt (vgl. Nestmann & Sickendiek 2005, S. 140f.). Wesentliche Rahmenbedingungen wie Freiwilligkeit hinsichtlich der Initiation und des Abbruchs der Beratung finden dabei Berücksichtigung (vgl. Dewe 2007, S. 133). Die verschiedenen Beratungsformen innerhalb der Sozialpädagogik können hinsichtlich ihres Grades an Institutionalisierung und Professionalisierung wie folgt systematisiert werden: von (1) Alltagsberatung über (2) funktionale Beratung bis hin zur (3) (sozial-)pädagogischen Beratung.

- (1) Funktionale Beratung (vgl. Hölzel 1981) wird als eine Querschnittsfunktion der Sozialpädagogik verstanden, da sie eine allgemeine erzieherische und sozialpädagogische Tätigkeit ist und damit quer zu allen Arbeitsfeldern liegt (vgl. Belardi 2007, S. 39f.). Funktionale Beratung stellt einen Teilaspekt neben den anderen Aufgaben im Kontext der Erfüllung der Gesamtaufgabe in einer Kindertageseinrichtung dar. Sie behandelt häufig die Klärung vorgebrachter Fragen oder Probleme, wobei es oft genüge, wenn die Ratsuchenden relevante Informationen und handlungsorientierte Ratschläge erhielten (vgl. Textor 2011). Inhalte können neben Fragen zur Erziehung und Entwicklung von Heranwachsenden ebenso Erziehungsschwierigkeiten, die Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung, Entwicklungsaufgaben und -störungen, Verhaltensauffälligkeiten und weitere Themen

sein, die von der pädagogischen Fachkraft im Rahmen ihrer anderen (Haupt-)Aufgaben ermittelt oder von den Eltern und Heranwachsenden angesprochen werden (vgl. Averhoff, Herkommer, Jeannot & Strodtmann 2007, S. 277f.; Textor 2011). Sie umfasst keine Anamnese, Diagnose oder Therapie, im Unterschied zur nachfolgend unter (c) charakterisierten (sozial-)pädagogischen Beratung (vgl. Textor 2011). Der Rat ist für die Beratenden verbindlich, für die Ratsuchenden jedoch nicht (vgl. Huppertz 1991). Giesecke (1987, S. 75) klassifiziert eine große Anzahl von Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen als funktionale Beratung.

- (2) Alltagsberatung hat keine institutionelle Form, sondern ist eine „informelle Hilfestellung“ (vgl. Belardi 2007, S. 36). Sie kann täglich jederzeit in Gesprächen zwischen Familienmitgliedern, Freunden, Bekannten, Nachbarn, aber auch zwischen völlig unbekanntem Menschen stattfinden. Auf der Basis des „gesunden Menschenverstandes“ werden mehr oder weniger gut gemeinte Ratschläge gegeben, die allerdings von den persönlichen Interessen und Schwierigkeiten des Ratgebenden geprägt sein können (ebd., S. 36f.).
- (3) Professionalisierte (sozial-)pädagogische Beratung widmet sich unangemessenen und überkommenen Handlungsmustern und Steuerungsmodellen von Personen, die ihren Alltag infolge gewachsener Komplexität und Abstraktion moderner Vergesellschaftlichung nicht mehr durch selbstverantwortlich organisiertes soziales Handeln bewältigen können (vgl. Fuchs & Pankoke 1994). (Sozial-)pädagogische Beratung befasst sich daher mit „Sinn- und Orientierungskrisen von Individuen“ und bezweckt, die Ratsuchenden bei der „Entwicklung einer jeweils subjektiv erträglichen und sozial angemessenen Form der individuellen Auseinandersetzung“ (vgl. Dewe 2007, S. 134f.) und bei ihrer individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung zu unterstützen (vgl. Dewe 2001). Die Kompetenzen von professionellen Beratenden erstrecken sich nach Dewe (2007, S. 138) auf ein „sozial- und erziehungswissenschaftlich fundiertes und 'erfahrungsgesättigtes' [Hervorhebung i. O.] Wissen über die Lebenssituationen spezifischer Klientengruppen und der für sie sozial typischen Problemsituationen und sozial gültigen Strategien der Problembearbeitung.“ Bislang gibt es keine eigenständige Methodik zur Beratung, was nach Belardi (2007, S. 41) auch nicht leistbar wäre. Daher werden Erkenntnisse und Verfahren aus der Psychologie, Psychoanalyse, Psychotherapie sowie aus den Sozial-, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften angewendet und durch Verfahren aus der Organisationsentwicklung, der Supervision und der Sozialen Arbeit ergänzt (vgl. Kreft & Mielenz 2008, S. 81).

Die Gespräche von Erzieherinnen im Kindergarten mit Eltern hinsichtlich der Einschulung des Kindes sind als funktionale Beratung zu kennzeichnen. Die pädagogischen Fachkräfte haben zwar die Querschnittaufgabe der Beratung, sie sind aber nicht auf deren Ausübung spezialisiert, weder im Rahmen der Aus- noch der Fortbildung. Für gelingende funktionale Beratung gelten ähnliche Grundsätze und Kriterien wie für die institutionelle Beratung. Als Voraussetzung wird die Fähigkeit der Beratenden gesehen, eine Vertrauensbeziehung und ein sicheres emotionales Klima zwischen sich und der ratsuchenden Person herzustellen. Die Unabhängigkeit, Eigenverantwortung und Individualität

lität der Ratsuchenden gelte es zu akzeptieren (vgl. Textor 2011). Den Umgang von Erzieherinnen mit Eltern sehen Bernitzke und Schlegel (2004) von der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz bestimmt. Auch für diese niedrig institutionalisierte und professionalisierte Beratungsform (vgl. Belardi 2007, S. 40) sollen die pädagogischen Fachkräfte hinreichend qualifiziert sein und z. B. über „psychologische und andere relevante Kenntnisse sowie über personenbezogene Kompetenzen wie allgemeine Beziehungsfähigkeiten, grundlegende Beratungsfertigkeiten und Menschenkenntnis verfügen.“ (Textor 2011, S. 3) Als Voraussetzung für Elterngespräche und für die Information und Beratung der Eltern werden eine umfassende Informationssammlung und eine differenzierte Einschätzung des Kindes durch die Erzieherin gesehen (vgl. Blank & Eder 1999, S. 17f.; Colberg-Schrader 2000; Grüneberg & Hauser 1995; Knauf 2007, S. 103-104; Thiesen 2003, S. 12). In Kapitel 3.7 werden daher Grundlagen der Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung sowie entsprechende Verfahren ausführlich vorgestellt. Für die vorliegende Untersuchung muss das Ergebnis der Beratung vom Prozess der Beratung abgegrenzt werden. Das Ergebnis von Beratung bezieht sich auf ein Produkt - in diesem Fall den Rat bzw. die Empfehlung, während der Beratungsprozess z. B. die kommunikativen und interaktiven Dimensionen umfasst. Für die vorliegende Arbeit bildet die Beratung den Kontext, in dem sich die Empfehlung formiert. Im Fokus steht der Rat und dessen Herausbildung, nicht die kommunikativen Dimensionen des Beratungsprozesses.

2.3 Gesetzliche Einschulungsregelungen als Rahmenbedingung

Wie bereits in der Einleitung deutlich wird, entsteht die Möglichkeit der Einschulungsentscheidung der Eltern erst durch die gesetzlichen Regelungen zur Schulpflicht. In allen Bundesländern tritt die Schulpflicht mit einem gesetzlich festgelegten Alter ein. Darüber hinaus können Eltern die vorgezogene Einschulung ihres Kindes und eine Zurückstellung vom Schulbesuch beantragen. Für diese beiden nicht fristgemäßen Einschulungsvarianten ist der Entwicklungsstand des Kindes das Entscheidungskriterium. Die entsprechenden gesetzlichen Regelungen unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern deutlich⁶. Im Folgenden wird auf die Regelungen zu den drei Einschulungsvarianten in Bayern und Hessen ausführlich eingegangen, da die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung in diesen Bundesländern gezogen wurde.

2.3.1 Fristgemäße Einschulung

Mit dem Hamburger Abkommen vereinheitlichte die Kultusministerkonferenz 1964 bundesweit den Stichtag der Schulpflicht auf den 30.06. Demnach begann die Schulpflicht für alle Kinder, die bis zum Beginn des 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendeten, am 1. August desselben Jahres (vgl. Kultusministerkonferenz 1964).

⁶ Überblicke und Synopsen geben z. B. Faust (2006b), Hovestadt und Keßler (2004) sowie Keil (2006).

Um das im internationalen Vergleich durchschnittlich hohe Einschulungsalter der Kinder in Deutschland zu senken, ermöglichte die Kultusministerkonferenz 1997 den Bundesländern, den Stichtag zur Einschulung auf ein späteres Datum zu verlegen und so vermehrt jüngere Kinder in die Schule aufzunehmen. Dieser Gestaltungsraum wurde von den Bundesländern unterschiedlich weit genutzt, und die Regelungen der einzelnen Bundesländer weichen im Detail stark voneinander ab.

Bayern, wie auch Berlin, schöpft die neuen Möglichkeiten aus und beabsichtigte zunächst, ab 2006 den Stichtag jährlich um einen Monat zu verschieben, so dass zum Schuljahr 2010/2011 alle Kinder schulpflichtig geworden wären, die bis zum 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollendet hätten (Art. 37 Abs. 1 und 4 Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz - BayEUG in der Fassung vom 31. Mai 2000). Von diesem Vorhaben nahm das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus jedoch wieder Abstand. Ab dem Schuljahr 2010/11 wird die Schulpflicht für alle die Kinder bestimmt, die bis zum 30. September sechs Jahre alt werden. Im Gegensatz zur ursprünglichen Regelung sind somit im Oktober, November und Dezember geborene Kinder nicht schulpflichtig. Zusammengefasst waren die tatsächlichen Stichtage: 2005: 30.06, 2006: 30.07., 2007: 31.08., 2008: 30.09., 2009: 31.10, ab 2010: wieder 30.09. Die ursprüngliche Stichtagsverschiebung auf den 31.12. wurde somit nicht vollständig umgesetzt.

In *Hessen* dagegen wird, wie in den meisten Bundesländern, bisher von dem Gestaltungsspielraum kein Gebrauch gemacht, und der 30. Juni gilt weiterhin als Stichtag für die Schulpflicht (§ 58 Abs. 1 S. 3 Hessisches Schulgesetz - HSchG). Eine Besonderheit betrifft das Anmeldeverfahren in Hessen. Im Kontext der Reform des hessischen Schulgesetzes im Jahr 2002 wurde die Schulanmeldung von ehemals Februar/März des Einschulungsjahres in den September/Oktober des Vorjahres der Einschulung vorgezogen, um die deutschen Sprachkenntnisse der Kinder zu überprüfen (§ 58 Abs. 1 S. 2 HSchG). Bei Kindern mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen kann die Teilnahme an einem schulischen Sprachkurs angeordnet werden (§ 58 Abs. 5 S. 3 HSchG).

Statistisch blieb der Anteil der in Deutschland von 1999 bis 2009 fristgerecht eingeschulten Kinder nahezu unverändert. Allerdings gibt es größere Unterschiede innerhalb einzelner Bundesländer. In den Bundesländern der vorliegende Studie, und dabei besonders in *Hessen*, werden deutlich weniger Kinder fristgemäß eingeschult als im bundesweiten Vergleich. Rund 20 % der Kinder traten entweder ein Jahr später oder ein Jahr früher in die Schule ein. Obwohl in Bayern durch die Stichtagsverschiebung weitaus mehr Kinder fristgerecht eingeschult werden, sind es für die Jahre 2008 und 2009 immer noch weniger als im Vergleich zu Deutschland insgesamt (vgl. Tab. 1).

Die allgemeine Schulpflicht ist primär an ein bestimmtes Lebensalter gebunden. Da Kinder allerdings bei gleichem Lebensalter Entwicklungsunterschiede von mehreren Jahren aufweisen können (vgl. z. B. für den Schriftspracherwerb: Rathenow & Vöge 1982, S. 51f.), ermöglichen nahezu alle Bundesländer mit der Früheinschulung und der Zurückstellung Ausnahmen von der fristgemäßen Einschulung, um den individuellen Entwicklungsstand der Kinder stärker zu berücksichtigen. Darauf wird in den beiden folgenden Abschnitten näher eingegangen.

Tabelle 1: Anteile fristgemäßer Einschulung in Bayern, Hessen und Deutschland

| Anteile in % | 1999 | 2001 | 2002 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Bayern | 90,8 | 88,4 | 87,1 | 84,1 | 88,2 | 88,6 | 88,4 | 87,1 | 83,2 |
| Hessen | 82,9 | 82,0 | 81,2 | 77,9 | 78,1 | 78,3 | 76,7 | 77,9 | 80,6 |
| Deutschland | 87,6 | 86,9 | 86,2 | 84,6 | 86,7 | 87,2 | 87,6 | 87,8 | 87,8 |

Quelle: Statistisches Bundesamt. Abfrage vom 10.10.2011

2.3.2 Frühzeitige Einschulung

Fast 30 Jahre lang bildete die Vereinbarung der KMK von 1968 in Verbindung mit den entsprechenden Länderregelungen die Rechtsgrundlage für vorgezogene Einschulungen, die demnach vor allem für zwischen dem 01.07. bis 31.12. geborene Kinder in Frage kam (KMK-Beschluss vom 19./20.01.1967: Beschlussammlung Nr. 852.1; KMK-Beschluss vom 28.03.1968: Beschlussammlung Nr. 825). Die Empfehlungen der Kultusminister von 1997 beinhalten Maßnahmen, die eine vorzeitige Einschulung erleichtern und nun das späteste statt wie bisher das früheste Einschulungsalter regelten: Bereits durch die bloße Anmeldung sollten Eltern für ihr fünfjähriges Kind die Schulpflicht auslösen können. Um zum Ausdruck zu bringen, dass der tatsächliche Einschulungszeitpunkt mehr nach der individuellen Entwicklung des Kindes ausgerichtet sein soll, wurde der bis dahin verwendete Terminus „vorzeitig“ durch „frühzeitig“ ersetzt (vgl. Hovestadt & Keßler 2004, S. 24).

Auch die neuen Möglichkeiten zur frühzeitigen Einschulung werden unterschiedlich weit umgesetzt, wie bereits in Kapitel 2.3.1 angesprochen wurde. In *Bayern* beispielsweise können nach der aktuell gültigen Regelung die Kinder früher eingeschult werden, die nach dem Stichtag 01.10. und bis zum 31.12. eines Jahres sechs Jahre alt werden. Die Schulleitung soll ihre Entscheidung davon abhängig treffen, ob „zu erwarten ist, dass das Kind voraussichtlich mit Erfolg am Unterricht teilnehmen kann“ (Art. 37 Abs. 1 S. 2 BayEUG). Für die Früheinschulung von Kindern, die nach dem 31. Dezember sechs Jahre alt werden, ist ein schulpsychologisches Gutachten hinsichtlich der Schulfähigkeit des Kindes erforderlich (Art. 37 Abs. 1 S.32 BayEUG). In *Hessen* können Kinder, die nach dem Stichtag 30. Juni bis zum 31. Dezember sechs Jahre alt werden, auf Antrag der Eltern und unter Berücksichtigung eines schulärztlichen Gutachtens vorzeitig eingeschult werden. In § 9 der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) werden der körperliche, geistige und seelische Entwicklungsstand des Kindes als Kriterien für die Früheinschulung genannt. Die Einschulung eines noch jüngeren Kindes kann die Schulleitung von einer zusätzlichen schulpsychologischen Überprüfung seiner „geistigen und seelischen Entwicklung“ abhängig machen (§ 58 Abs. 1 HSchG).

Verweisen die Einschulungsgesetze auf einen erforderlichen Entwicklungsstand des Kann-Kindes, so werden meist der körperliche, geistige und seelische Entwicklungs-

stand genannt. Aussagen zu konkreten Anforderungen oder zum erreichten Entwicklungsniveau in diesen Bereichen werden jedoch nicht getroffen.

Eltern von Kann-Kindern werden nicht wie bei einer fristgemäßen Einschulung vom Schulamt angeschrieben. Zur frühzeitigen Einschulung ist daher ihre Eigeninitiative erforderlich. Das bedingt ein hohes Maß an Informiertheit der Eltern darüber, welche Schule für ihr Kind zuständig ist und bis zu welchem Termin die Anmeldung erfolgen muss (vgl. Faust et al., 2007 S. 469f.).

Der Anteil der Früheinschulungen an den gesamten Einschulungen in Deutschland ist verhältnismäßig gering. Nach einem sprunghaften Anstieg im Jahr 2004 nahm er wieder kontinuierlich ab und beträgt aktuell im Bundesdurchschnitt knapp 5 %. Allerdings sind in Bayern und Hessen auffallend große Unterschiede in der Nutzung der vorgezogenen Einschulung festzustellen. In Hessen war die Früheinschulungsquote zwischen 2002 und 2008 deutlich über 10 %, sank aber im Jahr 2009 darunter und befindet sich gegenwärtig auf ähnlich hohem Niveau wie vor rund zehn Jahren⁷. Nach der Ausweitung der fristgemäßen Einschulung in Bayern sank die Zahl der Früheinschulung bis zum Jahr 2009 unter 1 %. Laut dem 2009 gültigen bayerischem Schulgesetz hätten die Kinder eingeschult werden können, die nach dem 31.12. eines Jahres das sechste Lebensjahr vollenden. Diese Möglichkeit nutzten weniger als 1 % der Eltern in Bayern für ihre Kinder (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Quoten frühzeitiger Einschulung in Bayern, Hessen und Deutschland

| Anteile in % | 1999 | 2001 | 2002 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Bayern | 4,8 | 6,5 | 8,1 | 11,1 | 7,5 | 4,7 | 3,0 | 1,8 | 0,9 |
| Hessen | 8,8 | 9,4 | 10,2 | 13,1 | 13,1 | 13,3 | 12,6 | 12,5 | 8,6 |
| Deutschland | 4,8 | 5,8 | 6,8 | 9,1 | 7,8 | 7,1 | 6,2 | 5,4 | 4,7 |

Quelle: Statistisches Bundesamt. Abfrage vom 10.10.2011

2.3.3 Verspätete Einschulung

Die angesprochene dritte Einschulungsvariante ist die Zurückstellung vom Schulbesuch. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang zielen auf eine Verringerung der hohen Zurückstellungsquoten und deren negative Auswirkungen (z. B. Selektion) sowie auf ein Sinken des Schulaustrittsalters. Die neuen Regelungen gestatten eine Zurückstellung nur noch in Ausnahmefällen, etwa aus gesundheitlichen Gründen (vgl. Kultusministerkonferenz 1997).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die vorliegende Studie erfolgte in *Bayern* die jährliche Stichtagsverschiebung. Den davon betroffenen Eltern ermöglichte eine Ausnahmeregelung eine vereinfachte Rückstellung (Art. 37 Abs. 1 und 4 BayEUG in der Fassung vom 31. Mai 2000). Grundsätzlich kann ein Kind für ein Schuljahr von der Aufnahme in

⁷ Die Analysen sind auf den Zeitraum bis zum Jahr 2009 beschränkt, da aktuellere Daten noch nicht zur Verfügung stehen.