



8.
Auflage

Karlheinz Barth

Lernschwächen früh erkennen

im Vorschul- und Grundschulalter

EV reinhardt

Karlheinz Barth

Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter

8. Auflage

Mit zahlreichen Abbildungen

Ernst Reinhardt Verlag München

Dr. paed. *Karlheinz Barth*, Dipl.-Psych. priv. Doz., Psychologiestudium an der Universität Heidelberg, Tätigkeit in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Weinsberg, Familientherapeutische Zusatzausbildung am Institut für Familientherapie Weinheim, viele Jahre tätig in der Beratung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Fortbildungen für ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen, SonderpädagogInnen.

Vom Autor im Ernst Reinhardt Verlag außerdem lieferbar:

Barth: Die Diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit. (8. Aufl., ISBN 978-3-497-03138-2)

Barth: Testbogen zu den Diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (5. Aufl., ISBN 978-3-497-02622-7)

Barth/Gomm: Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS). Manual. (3. Aufl., ISBN 978-3-497-02350-9)

Barth/Gomm: Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS). Arbeitsheft (7. Aufl., ISBN 978-3-497-02781-1)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-03285-3 (Print)

ISBN 978-3-497-61941-2 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61942-9 (EPUB)

8. Auflage

© 2024 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG einschließlich Einspeisung/Nutzung in KI-Systemen ausdrücklich vor.

Dieses Werk kann Hinweise/Links zu externen Websites Dritter enthalten, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Ohne konkrete Hinweise auf eine Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch entsprechende Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich entfernt.

Printed in EU

Titelfoto: © istockphoto.com/BartCo

Satz: Rist Satz & Druck, Ilimmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kemptenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Vorwort zur 1. Auflage

Der Anteil der Kinder, die an Beratungsstellen, Frühförderstellen, sozialpädiatrischen Zentren oder bei Kinderärzten wegen Entwicklungsauffälligkeiten und schulischen Lernschwierigkeiten vorgestellt werden, ist beträchtlich. Meist sind diese Kinder bereits wegen der schon seit längerer Zeit bestehenden Misserfolge frustriert, entmutigt, zeigen Verhaltensauffälligkeiten oder soziale Anpassungsschwierigkeiten. Je früher man die besonderen Schwierigkeiten dieser Kinder in ihrer Entwicklung erkennt, desto effektiver kann man ihnen und ihren Eltern Hilfen bei der Bewältigung ihrer Schwierigkeiten zuteil werden lassen und umso geringer sind die negativen Auswirkungen auf ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung.

Viele Kinder, die nach der Einschulung – oft trotz guter Intelligenz – Lernschwierigkeiten bekommen, fallen bereits in ihrer Kindergartenzeit auf. Die Früherkennung und Prävention von schulischen Lernschwierigkeiten muss deshalb schon im Vorschulalter, spätestens aber zu Beginn des schulischen Erstunterrichts beginnen. Dies dient aber nicht dem Zweck, die Kinder zu stigmatisieren oder sie auszusondern. Vielmehr kann durch das rechtzeitige Erkennen von Frühsymptomen vielen Kindern geholfen werden, so dass sie nicht erst in den Teufelskreis von Schulversagen, Schulunlust und einer systematischen Entwertung ihres Selbstwertgefühls geraten. Schulische Lernschwierigkeiten werden in einer ganzheitlich orientierten Sichtweise als Entwicklungsstörung verstanden.

Das vorliegende Buch soll in anschaulicher und praxisorientierter Weise Möglichkeiten der Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten und schulischen Lernstörungen aufzeigen und ihre Zusammenhänge deutlich machen. Es soll dazu beitragen, beobachtbare Auffälligkeiten von Kindern zu erkennen, diese zu interpretieren und die Lernausgangslage von Schulanfängern besser beurteilen zu können. Das Buch geht der Frage nach, welche Voraussetzungen notwendig sind, damit den Kindern die Aneignung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen gelingt, in welchen Entwicklungsschritten sich dies vollzieht und wodurch es zu Beeinträchtigungen in dieser Entwicklung kommen kann.

Da die umfassende Darstellung von Fördermöglichkeiten unterschiedlicher Ansätze den Umfang dieses Buches bei weitem sprengen würde, werden geeignete Literaturhinweise an entsprechender Stelle als Orientierungshilfe eingefügt.

6 Vorwort

Zum Abschluss möchte ich besonders meiner Frau Danielle und meinen Söhnen Alexandre und Anthony für das Verständnis danken, das sie mir während der Erstellung des Manuskriptes entgegenbrachten. Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Dirk Füssmann und Frau Claudia Poschmann, die mir bei der Gestaltung des Manuskriptes eine unersetzliche Hilfe waren.

Twisteden, im Oktober 1997

Karlheinz Barth

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

KAPITEL 1

Vom Kindergarten zur Grundschule. Ein (un-)gelöstes Problem? 11

1.1 Ist die Schule reif für unsere Kinder?	11
1.2 Die Kooperation Kindergarten – Grundschule: Wunsch oder Wirklichkeit?	12
1.3 Ausleseintensive Einschulungspraxis	13
1.4 Überalterung der Schulanfänger	14
1.5 Integration statt Aussonderung	15
1.6 Schützt eine Zurückstellung vor dem Sitzenbleiben?	16
1.7 Bessere Lernvoraussetzungen durch vorschulische Einrichtungen?	16
1.8 Veränderte Kindheit, veränderte Familien- und Gesellschaftsstrukturen	18
1.9 Schulreife – Schulfähigkeit: Vom Wandel eines Begriffs	20
1.10 Lösungsansätze: Konzepte zur Neugestaltung der Schuleingangsphase.	25
1.11 Integrativer Unterricht.	26
1.12 Flexible Schulbesuchszeit	27
1.13 Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte in die Grundschule	27
1.14 Veränderungen des Unterrichts	29
1.15 Die Entwicklung neuer Kooperationsstrukturen	30

KAPITEL 2

Früherkennung schulischer Lernstörungen.

Geht das und hilft das den Kindern?..... 32

2.1 Ein neuer Lebensabschnitt beginnt	32
2.2 Lernprobleme schon in der Schultüte?	33
2.3 Begriffsbestimmung: Lern- bzw. Entwicklungsstörungen ...	36
2.4 Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lernstörungen	38
2.5 Früherkennung im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Stigmatisierung	40

2.6	Alltagsbeobachtungen interpretieren lernen	42
2.7	Ein interdisziplinäres Kooperationsmodell	48

KAPITEL 3

Entwicklungsauffälligkeiten und schulische Lernstörungen 53

3.1	Lernstörungen – eine neuropsychologische Betrachtungsweise	53
3.2	Der Aufbau unseres Wahrnehmungssystems	55
3.3	Geschlechts- und schichtspezifische Unterschiede	58
3.4	Grenzen neuropsychologischer Konzepte	58
3.5	Das Konzept der dynamischen Lokalisation	60
3.6	Funktionsbereiche des Gehirns	62
3.7	Die Aufgaben der verschiedenen Wahrnehmungsbereiche und ihre Funktionsstörungen	65
3.7.1	Die taktile Wahrnehmung (Tast- und Berührungswahrnehmung) und ihre Funktionsstörungen	65
3.7.2	Die kinästhetische Wahrnehmung (Lage- und Bewegungswahrnehmung) und ihre Funktionsstörungen	67
3.7.3	Die vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewichtswahrnehmung) und ihre Funktionsstörungen	72
3.7.4	Entwicklung des Körperschemas	76
3.7.5	Körperorientierungsstörungen bzw. Körperschemastörungen.	76
3.7.6	Bewegungsplanungsstörungen (Dyspraxien)	76
3.7.7	Störungen in der Raumwahrnehmung	80
3.7.8	Die visuelle Wahrnehmung und ihre Funktionsstörungen	81
3.7.9	Die auditive Wahrnehmung und ihre Funktionsstörungen	87
3.8	Die Spezialisierung der Hirnhälften	95
3.9	Lateralität	97
3.10	Literaturempfehlungen zu Fördermöglichkeiten wahrnehmungsgestörter Kinder	99

KAPITEL 4

Möglichkeiten der Früherkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten 101

4.1	Wie Kinder die Schrift entdecken	101
4.2	Kinder sind eigenaktive Lerner	102
4.3	Entwicklungsstufen der Rechtschreibung	105
4.4	Was ist überhaupt eine Lese-/Rechtschreibschwäche?	110
4.5	Das Zusammenwirken verschiedener Wahrnehmungsbereiche beim Schriftspracherwerb	110
4.6	Das funktionelle System des Leselernprozesses	116
4.7	Gibt es wirklich „isolierte“ Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten?	119
4.8	Folgen von Lernstörungen	122

4.9	Früherkennungshinweise	123
4.10	Neue Ansätze zu Möglichkeiten der Früherkennung	124
4.11	Fördermöglichkeiten	128
4.12	Risikokind: Junge	130
4.13	Möglichkeiten der testpsychologischen Diagnostik bei Lese-/Rechtschreibproblemen	132
4.14	Diagnostik von Lese-/Rechtschreibproblemen in der Grundschule.	133

KAPITEL 5

	Möglichkeiten der Früherkennung mathematischer Lernschwierigkeiten	135
5.1	Was versteht man unter Rechenstörungen?	135
5.2	Risikokind: Mädchen	136
5.3	Grundlegende Bausteine mathematischen Denkens (Vorstufenprozesse)	137
5.4	Gedächtnisprozesse	143
5.5	Beeinträchtigungen von Gedächtnisfunktionen	146
5.6	Vorläuferfunktionen für den Erwerb des Zahlverständnisses	149
5.7	Die häufigsten Rechenschwierigkeiten aus der Sicht von Lehrern	151
5.8	Auswirkungen von Rechenstörungen auf Selbstbild, Persönlichkeit und emotionale Entwicklung	152
5.9	Früherkennungshinweise im vorschulischen Bereich und Anfangsunterricht	152
5.10	Früherkennungshinweise im ersten Schuljahr	155
5.11	Früherkennungshinweise im zweiten Schuljahr	156
5.12	Relevante Tests zur Erfassung von mathematischen Lernschwierigkeiten	157
5.13	Literaturempfehlungen zu Fördermöglichkeiten bei mathematischen Lernschwierigkeiten	158

KAPITEL 6

	Die diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit	159
	Handanweisung	159
	Aufgabenteil	168
	Auswertungs- und Einschätzbogen	217
	Literatur	235

KAPITEL 1

Vom Kindergarten zur Grundschule Ein (un-)gelöstes Problem?

1.1 Ist die Schule reif für unsere Kinder?

„Ist die Schule reif für unsere Kinder?“ Vielleicht mögen manche von Ihnen beim Lesen dieser Frage ihren Sinnen nicht so richtig trauen, denn uns allen ist die andere Frage, nämlich „Ist das Kind reif für die Schule?“ doch sehr viel vertrauter und geläufiger. Aber in der Frage „Ist die Schule reif für unsere Kinder?“ spiegelt sich eine Entwicklung wider, in der Probleme des Übergangs Kindergarten – Grundschule aufgegriffen und nach neuen Lösungsansätzen gesucht wird. Unser Erziehungs- und Bildungssystem ist neuerdings wieder in Bewegung geraten. Die Debatten entzündeten sich an Schulstrukturen und an der Effektivität der Schulen. Im Folgenden möchte ich auf die Hintergründe dieser Entwicklung eingehen.

Lassen Sie mich zunächst zwei Thesen aufstellen:

1. Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule hat in Deutschland bisher noch keine überzeugende Struktur und pädagogische Konzeption gefunden.
2. Viele Kinder versagen in der Grundschule, weil die Ursachen ihrer Lernschwierigkeiten zu spät erkannt werden.

Nun, knapp zwanzig Jahre nachdem die Kultusministerkonferenz die Trennung von Elementar- und Primarbereich mit jeweils eigenständigem Erziehungs- und Bildungsauftrag beschlossen hat, ist der Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Grundschule erneut in den Brennpunkt vielfältiger Diskussionen und Kontroversen geraten. Seit Jahrzehnten drängen nämlich ungelöste Probleme des Übergangs auf eine Lösung. In einigen Bundesländern wie z. B. Brandenburg, Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen wird derzeit intensiv über eine konzeptionelle und organisatorische Neugestaltung des Übergangs nachgedacht und in Modellversuchen bereits erprobt. Zu den ungelösten Problemen des Übergangs Kindergarten – Grundschule gehört zweifellos:

1.2 Die Kooperation Kindergarten – Grundschule: Wunsch oder Wirklichkeit?

Durch die Trennung zwischen Kindergarten und Grundschule mit jeweils eigenständigem Bildungsauftrag entstand die Notwendigkeit, zwei relativ unverbundene Bildungsinstitutionen miteinander zu verbinden und den Kindern einen sanften und gleitenden Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu ermöglichen. Um den Kindern einen möglichst bruchlosen Übergang zu ermöglichen, wurden von der Kultusministerkonferenz verschiedene Kooperationsformen vorgeschlagen, u. a.

- die Bildung von Arbeits- und Gesprächskreisen zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrern mit dem Ziel, Inhalt und Methoden der jeweils anderen Einrichtung kennenzulernen
- gemeinsame Durchführung von Elternabenden
- Besuch und Hospitationen der schulpflichtigen Kinder vor der Einschulung in ihrer neuen Schule
- gemeinsame Hospitationen von Erzieherinnen und Lehrern
- gemeinsame Fortbildungen.

Das wichtigste Instrument für einen erfolgreichen Einschulungsverlauf sollte dabei die Kooperation zwischen Erzieherinnen und Lehrern sein, weil eine gute sach- und kindbezogene Zusammenarbeit als grundlegend für einen guten Schulstart angesehen wurde. Die Notwendigkeit einer guten Kooperation Kindergarten – Grundschule ist überall unbestritten.

Vergleicht man aber Anspruch und Wirklichkeit, so zeigt sich vielerorts doch ein eher ernüchterndes und enttäuschendes Bild. Mader (1989, 189) analysierte in einer empirischen Studie die Kooperation Kindergarten – Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sein Fazit: „Die Daten zeigen nicht das Bild einer umfassenden, erfolgreich praktizierten Kooperation.“ Mader spricht gar von einem offenkundigen Misserfolg in der Zusammenarbeit. Seine Ergebnisse zeigen, dass es sich bei den von Erzieherinnen und Lehrerinnen beschriebenen Kontakten nur in den wenigsten Fällen um eine kontinuierliche und gleichberechtigte Zusammenarbeit handelte. Diese aus pädagogischer Sicht eher niederschmetternden Befunde lassen sich sicherlich auch auf andere Bundesländer übertragen. Die Gründe für diese unzureichende Zusammenarbeit sind vielschichtig:

- Die Erlasse der Kultusbehörden hatten vor allem empfehlenden Charakter, da sie weder eine Verpflichtung zur Kooperation zwischen Erzieherinnen und Lehrern enthielten noch die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bereitstellten.
- Häufig sind zwischen beiden Berufsgruppen „Berührungspunkte“ zu beobachten. Erzieherinnen fühlen sich meist gegenüber Lehrern nicht als gleichwertige Partner. Lehrer sehen aber auch Erzieherinnen oft nicht als kompetente Fachleute an.

- Letztlich ist der offenkundige Misserfolg auch auf die realen Strukturen des Bildungswesens zurückzuführen, bei denen Kindergarten und Grundschule eigenständige Bildungsbereiche mit unterschiedlichen Bildungsaufträgen, Organisationsformen und Methoden sind. Somit besteht die Gefahr, dass jeder mangels institutioneller und pädagogischer Verzahnung nur auf seinen eigenen pädagogischen Bereich fixiert bleibt. Die bisherige Praxis der Zusammenarbeit innerhalb der bestehenden Strukturen im Übergangsbereich erweist sich nach Mader als untaugliches Mittel zur Entschärfung des Einschulungsproblems.

1.3 Ausleseintensive Einschulungspraxis

Zu den ungeklärten Problemen des Übergangs Kindergarten – Grundschule gehört ferner, dass die derzeitigen Einschulungsregelungen sich als sehr ausleseintensiv erweisen und relativ viele Kinder als „nicht schulfähig“ vom Schulbesuch zurückgestellt werden und eine entsprechende vorschulische Einrichtung besuchen müssen. Je nach Bundesland und pädagogischem Ansatz gibt es z.B. den Schulkindergarten, die Grundschulförderklasse oder die Vorschule, die die nicht schulfähigen Kinder besuchen müssen. Die Quote der als „nicht schulfähig“ definierten Kinder schwankt dabei von Bundesland zu Bundesland erheblich, aber auch von Grundschule zu Grundschule. Der Anteil zurückgestellter Kinder stagniert seit Jahren auf hohem Niveau und liegt derzeit im Bundesdurchschnitt bei ca. 8 bis 12% eines Jahrgangs, wobei Schleswig-Holstein mit einer Zurückstellungsquote von 16,7 % (im Schuljahr 1993/94) den höchsten Anteil hat, Bayern mit ca. 4,3 % die geringste Zurückstellungsquote aufweist.

Die Höhe der Zurückstellungsquote ist auch abhängig vom Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein einer vorschulischen Einrichtung. Dort, wo entsprechende vorschulische Einrichtungen bestehen, steigen die Zurückstellungszahlen. Mader (1989) spricht von einer „Sogwirkung“ des Schulkindergartens. An Grundschulen mit Schulkindergarten werden ca. 16 % der Kinder, ohne Schulkindergarten nur ca. 7 % der Kinder zurückgestellt, d. h., Schulen mit eigenem Schulkindergarten stellen mehr als doppelt so viele Kinder wie andere Grundschulen zurück. „Die unmittelbare Nähe des alternativen Lernangebots Schulkindergarten scheint die Tendenz zu verstärken, sich von Schülern zu trennen, die den Anfangsunterricht erschweren“ (Mader 1989, 249). Dabei zeichnen sich Geschlechtsunterschiede ab. Jungen sowie ausländische Kinder sind häufiger von Zurückstellung betroffen. Der Anteil zurückgestellter Jungen an der Gesamtzurückstellungsquote beträgt 60 bis 70 %. Mädchen werden gegenüber Jungen häufiger und vorzeitig (5 %) und selten verspätet (4 %) eingeschult. Diese ausleseintensive Einschulungspraxis besteht schon seit einigen Jahrzehnten und hat sich im Wesentlichen nicht verändert.

1.4 Überalterung der Schulanfänger

Die Folge dieser ausleseintensiven Einschulungspraxis ist, dass deutsche Schulanfänger im Vergleich deutlich später eingeschult werden als ihre Alterskameraden in anderen europäischen Ländern. Während in verschiedenen europäischen Staaten Kinder bereits mit fünf Jahren schulpflichtig sind, liegt das durchschnittliche Einschulungsalter inzwischen in der Bundesrepublik bei sechs Jahren und sieben Monaten. Dagegen ist der Anteil der „Kannkinder“, also der Kinder, die in der Zeit vom 01.07. bis 31.12. das sechste Lebensjahr vollenden und die auf Antrag der Eltern vorzeitig eingeschult werden können, in den letzten Jahren eher rückläufig. Der Anteil der Früheinschuler ging ab den 70er Jahren deutlich von knapp 6 % im Jahre 1971 auf 3 % im Jahre 1990 zurück, wobei auch hier die Quoten nach regionalen Gegebenheiten sehr stark variieren. Kinder aus der sozialen Mittelschicht sind bei den „Kannkindern“ überrepräsentiert. Die als „nicht schulreif“ diagnostizierten Kinder besuchen in der Regel eine schulvorbereitende Einrichtung, z. B. einen Schulkindergarten. Allerdings ist die Einrichtung eines Schulkindergartens auch an die Größe der Schule gebunden. Kleinere Schulen erreichen oft nicht die nötige Schülerzahl, um einen Schulkindergarten einzurichten. So wird manchen Kindern zugemutet, häufig bis zu 20 km in einen Schulkindergarten an einer anderen Schule zu fahren, was für viele eine erhöhte zusätzliche Belastung bedeutet.

Das hohe Einschulungsalter deutscher Schulkinder hat neuerdings wieder zu einer auflebenden bildungspolitischen Debatte hinsichtlich einer Früheinschulung geführt. Einige Kultusministerien haben angeregt, Kinder wieder vermehrt früher einzuschulen. Die Diskussionen über die Chancen und Risiken einer Früheinschulung werden aber ohne ausreichende empirische Grundlage geführt, da aktuelle Untersuchungen darüber nicht vorliegen. Die Auswirkungen von Früheinschulungen auf den Schulerfolg versuchte eine Studie der Universität Essen „Bildungsforschung/Bildungsplanung“ (Beltenberg 1996) zu beantworten. Die Ergebnisse sind recht interessant:

- a) Die vorzeitig eingeschulten Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihres Risikos, im Laufe ihrer Schulzeit sitzenzubleiben, deutlich von ihren altersgemäß eingeschulten Klassenkameraden. Von den vorzeitig eingeschulten Schülerinnen und Schülern sind bis Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe 30 % mindestens einmal sitzengeblieben. In der Gruppe altersgemäß eingeschulter Kinder dagegen befinden sich nur 18 % Sitzengebliebene. Diese Ergebnisse decken sich mit entsprechenden Studien aus den 60er Jahren, die ebenfalls belegen, dass früh eingeschulte Kinder häufiger als altersgemäß eingeschulte sitzenbleiben.
- b) Früheingeschulte haben aber nicht nur eine höhere Wahrscheinlichkeit, während ihrer Pflichtschulzeit sitzenzubleiben, sie wiederholen auch häufiger als regulär Eingeschulte gleich zwei Schuljahre bis Ende ihrer Schulzeit. Mit der vorzeitigen Einschulung steigt sowohl die Wahrscheinlichkeit, überhaupt sitzenzubleiben als auch die Wahrscheinlichkeit, gleich zwei Klassen wiederholen zu müssen.

- c) Die Erfahrung des Sitzenbleibens erleben mehr vorzeitig als altersgemäß eingeschulte Kinder bereits frühzeitig in ihrer Schullaufbahn. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass vorzeitig eingeschulte Kinder bereits in ihrer Grundschulzeit vermehrt scheitern. Sie bleiben bereits in ihrer Grundschulzeit zwei- bis dreimal so häufig sitzen wie altersgemäß eingeschulte Kinder (17 % gegenüber 6 %).

Die Schlussfolgerung dieser Untersuchung ist, dass eine beträchtliche Anzahl vorzeitig eingeschulter Kinder beim Verlassen des Schulsystems nicht jünger sind als ihre altersgemäß eingeschulten Mitschüler. Zudem haben sie in ihrer Schulkarriere das Gefühl des Scheiterns erlebt und mussten ihre Bezugsgruppe wechseln. Es ist zu befürchten, dass bei einer generellen Herabsetzung des Einschulungsalters sich krisenhafte Schulkarrieren häufen, falls die Grundschulen nicht andere pädagogische Konzepte entwickeln. Dass ein frühes Einschulungsalter dazu führt, dass die Schulabgänger jünger werden, muss aufgrund dieser Ergebnisse doch sehr bezweifelt werden.

1.5 Integration statt Aussonderung

Unser Erziehungs- und Bildungssystem ist aber auch aufgrund eines veränderten Welt- und Menschenbildes, einer veränderten Kindheit und sich permanent wandelnden ökologischen Lebensbedingungen in Bewegung geraten. Eine zunehmende Bedeutung gewinnen dabei Integrationskonzepte. Diesen liegt die Kernaussage zugrunde, dass alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau spielen und lernen. Die Integrationsbewegung wird als eine der neuen sozialen Bewegungen – neben Emanzipations- bzw. Frauenbewegung, Umweltschutz und Friedensbewegung – des letzten Viertels unseres Jahrhunderts bezeichnet. Charakteristisches Merkmal des Integrationsgedankens ist das gemeinsame Unterrichten von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Regelschulen, die Öffnung von Schule und Unterricht für behinderte Kinder.

Durch die Integrationsbewegung werden alte Systeme und Strukturen in Frage gestellt und durch neu strukturierte und modifizierte Organisationsformen ersetzt. Auf dem Hintergrund dieses Integrationsgedankens ist es somit nur schwer zu begründen, warum in ein und dieselbe Klasse Kinder mit Behinderungen (z. B. Körperbehinderung, Lernbehinderung) aufgenommen, auf der anderen Seite aber entwicklungsverzögerte Kinder oder Kinder mit einem begrenzten Förderbedarf als nicht schulreif abgewiesen werden und eine schulvorbereitende Einrichtung besuchen müssen. Es wäre paradox, würde man auf der einen Seite behinderten Kindern den Zugang zur Grundschule ermöglichen, auf der anderen Seite aber den nicht schulreifen Kindern diesen Zugang verwehren. Es gibt inzwischen vielerorts Modellklassen, in die alle schulpflichtigen Kinder ohne Feststellung ihrer Schulfähigkeit aufgenommen werden.

1.6 Schützt eine Zurückstellung vor dem Sitzenbleiben?

Nicht schulfähige Kinder werden in der Regel ein Jahr (in Ausnahmefällen auch zwei Jahre) zurückgestellt und besuchen eine schulvorbereitende Einrichtung. Einige wenige verbleiben im Kindergarten oder besuchen andersschulische Einrichtungen. Mit der Zurückstellung ist die Hoffnung verbunden, dass die Kinder ein Jahr später bessere Startchancen haben, indem sie durch die Verbindung von sozialpädagogischen und unterrichtlichen Lern- und Arbeitsformen zur Schulfähigkeit geführt werden.

Diese Hoffnung ist aber nur für einen Teil der Kinder berechtigt. Die Einweisung in eine schulvorbereitende Einrichtung kann sich bei den jüngeren der schulpflichtig gewordenen Kinder relativ günstig auswirken. Je älter die Kinder aber sind, desto weniger lässt eine Zurückstellung das Aufholen von Rückständen erwarten. Die Untersuchung von Tietze und Roßbach (1993) zeigt, dass eine Zurückstellung zwar vor einer Klassenwiederholung in Klasse eins und zwei schützt, allerdings nicht über diese beiden Klassen hinaus. Zurückgestellte Kinder weisen die höchste Wiederholungsquote bis ins vierte Schuljahr auf. Zurückstellungen erscheinen also auch kein Allheilmittel zu sein, um zu verhindern, dass Kinder ein Schuljahr wiederholen müssen. Problematisch sind Zurückstellungen auch deshalb, weil vor dem Schulanfang der Schulweg eines Kindes um ein Jahr verlängert wird, ohne dass unter den Bedingungen des Anfangsunterrichts geprüft werden konnte, ob das Kind nicht vielleicht doch mit ergänzender Unterstützung die Anforderungen des schulischen Erstunterrichts bewältigen könnte. Auf jeden Fall aber sollte eine Ausschulung aus dem laufenden ersten Schuljahr (z. B. nach einer sechswöchigen Beobachtungsphase des Kindes) aus pädagogischen und psychologischen Gründen vermieden werden, da dies ein massives Misserfolgserlebnis für das Kind bedeutet. Die Ausschulung aus dem laufenden Schuljahr führt zudem bei vielen Eltern zu einer ablehnenden und wenig interessierten Haltung gegenüber vorschulischen Einrichtungen.

1.7 Bessere Lernvoraussetzungen durch vorschulische Einrichtungen?

Der Auftrag des Schulkindergartens lautet, die schulpflichtigen, aber noch nicht schulfähigen Kinder so weit zu fördern, dass sie ein Jahr später mit Erfolg die Schule besuchen können. Die Schulkindergartenförderung beinhaltet folgende allgemeine Ziele:

- der Unterrichtsstoff des ersten Schuljahres darf nicht vorweggenommen werden
- das Spiel ist die Grundform der Betätigung
- die für die Grundschule notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen angeeignet werden
- soziale Verhaltensweisen sollen ausgebildet werden.

Da sich vor allem in den letzten Jahren ein verstärkter Trend zu Zurückstellungen bemerkbar machte, entstand eine erhöhte Nachfrage nach Schulkindergartenplätzen, die aber angesichts zunehmender Finanzknappheit nicht im gleichen Ausmaß eingerichtet werden konnten. Auf Dauer führte dies dazu, dass angesichts steigender Schülerzahlen viele „nicht schulfähigen“ Kinder keinen Platz in einem Schulkindergarten bekommen konnten und sie deshalb trotz nicht ausreichender Schulfähigkeit in die erste Klasse eingeschult werden mussten. Dies bedeutet eine Ungleichbehandlung im Vergleich mit den Kindern, die einen Platz in einer vorschulischen Fördereinrichtung bekommen konnten.

Aber auch aus anderen Gründen sind in den letzten Jahren vorschulische Einrichtungen verstärkt in die Diskussion bzw. in das Blickfeld der Kritik geraten, wobei sich die Diskussion hauptsächlich um zwei Fragen dreht, nämlich:

- a) Sind vorschulische Einrichtungen grundsätzlich der richtige Förderplatz für Kinder oder gibt es nicht bessere pädagogische Lösungen für Kinder mit unzureichenden Lernvoraussetzungen?

In Schulkindergärten und Förderklassen werden häufig nicht nur Kinder mit Entwicklungsrückständen eingewiesen, sondern auch sozial deprivierte Kinder, verhaltensauffällige Kinder und ausländische Kinder mit meist nur geringen Deutschkenntnissen. So besteht die Schwierigkeit, dass sich in den Vorschulklassen schwierige Erziehungsprobleme massieren und die fördernden Anregungen einer leistungsmäßig heterogenen Lerngruppe nicht zum Tragen kommen. Erfahrungen in Integrationsklassen haben nämlich gezeigt, dass das Zusammenleben und -lernen mit anderen altersentsprechend entwickelten Kindern wichtige Entwicklungsanreize gibt und eine heterogene Lerngruppe gerade für Kinder mit Entwicklungsdefiziten eine bessere Chance bietet als eine Gruppierung mit überwiegend entwicklungs- und verhaltensauffälligen Kindern. Zum anderen lassen die Befunde Maders zur Zurückstellungspraxis von Grundschulen auch die Schlussfolgerung zu, dass die bloße Existenz des Schulkindergartens an einer Grundschule dazu führt, dass Lehrer ihre Kompetenzen hinsichtlich ihrer Fördermöglichkeiten von fraglich schulfähigen Kindern als geringer einschätzen. Das Vorhandensein eines Schulkindergartens scheint die didaktische Flexibilität von Lehrern zu reduzieren und die Tendenz zur Bildung leistungshomogener Klassen zu verstärken.

- b) Wie ist die Effizienz bzw. Effektivität dieser vorschulischen Förderung im Hinblick auf eine Verbesserung der Lernausgangslage entwicklungsbeeinträchtigter Kinder?

Mit der Zurückstellung eines schulpflichtigen Kindes in den Schulkindergarten ist die Erwartung verknüpft, dass seine Lernvoraussetzungen wäh-

rend eines Schulkindergartenjahres verbessert werden. Insbesondere sollen dabei das Sprach-, Arbeits- und Sozialverhalten sowie die schulleistungsbezogenen Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen sowie für den Erwerb mathematischer Leistungen gefördert werden. In welchem Ausmaß die Schulkindergartenförderung die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen kann, ist empirisch nur wenig überprüft. Jansen (1994) fasst die älteren Untersuchungen der 60er und 70er Jahre zusammen: „Selbst die wenigen empirischen Ergebnisse sprechen nur partiell für eine Förderwirkung“ (S. 1). Jansen untersuchte im Rahmen eines Forschungsprojekts den Schulerfolg zurückgestellter Kinder hinsichtlich deren Schriftsprach- und Rechenleistungen mit einer Kontrollgruppe. Er ging insbesondere der Frage nach, ob durch den Besuch des Schulkindergartens die Kinder bessere Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen in den Anfangsunterricht mitbrächten. Seine Ergebnisse zu den Fördereffekten des Schulkindergartens sind nicht gerade ermutigend. Sein Fazit: „Die schulische Schriftsprachentwicklung der Schulkindergartenkinder wird durch den Besuch des Schulkindergartens nicht positiv verändert“ (S. 22). Auch für die Rechenleistungen ergibt sich nach Jansen ein ähnliches Ergebnis.

Damit würden nach seiner Untersuchung zwei zentrale Schulleistungsbereiche weder kurz- noch langfristig durch den Besuch des Schulkindergartens positiv beeinflusst werden. Die Untersuchung Jansens macht aber keine Aussage darüber, ob die Ursachen für die mangelnden Fördereffekte mehr in organisatorischen und institutionellen Bedingungen oder in der Art der Förderung zu suchen sind, d. h., die Förderung zu unspezifisch auf den jeweiligen Lernbereich (z. B. Förderung schriftsprachlicher Voraussetzungen) ausgerichtet war.

Kritisch bleibt dieser Untersuchung anzumerken, dass mögliche positive Veränderungen durch den Besuch des Schulkindergartens im Hinblick auf eine Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens, der allgemeinen Sprachentwicklung oder der emotionalen Entwicklung nicht untersucht wurden. Gerade diese Bereiche sind aber für die Schulfähigkeit von großer Bedeutung und sind wesentlicher Bestandteil der Schulkindergartenförderung. Andererseits ist aber auch die Frage berechtigt, ob die sozialpädagogischen Kompetenzen der Schulkindergärtnerinnen in der Grundschule nicht noch anders besser eingesetzt werden könnten.

1.8 Veränderte Kindheit, veränderte Familien- und Gesellschaftsstrukturen

Auch angesichts des Wandels von Familienstrukturen, des Wertewandels, veränderter Kindheitsbedingungen (Barth 1993), sich wandelnder ökologischer Lebensbedingungen von Familien und eine Zuwanderung aus anderen Ländern sind Überlegungen zur Verbesserung des Schulanfangs

dringend erforderlich. Diese Veränderungen wirken sich auf die Entwicklung der Kinder aus und haben weitreichende Auswirkungen auf die Lernausgangslage bei Schuleintritt. Kindheit in der Postmoderne kann charakterisiert werden durch:

- eine zunehmende Zahl von Einzelkindern. Der Trend zur Ein-Kind-Familie ist ungebrochen
- hohe Scheidungs- und Trennungsraten von Eltern und die damit vielfach verbundenen emotionalen Verlustängste der Kinder
- die steigende Anzahl von Ein-Eltern-Familien bzw. Alleinerziehenden
- die steigende Zahl von Single-Haushalten
- eine Zunahme der außerhäuslichen Berufstätigkeit beider Elternteile
- die zunehmende Anzahl von Familien, die von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind
- ein von Medien geprägtes Leben, bei dem Fernsehen, Video und Computerspiele häufig Spielpartner und „Babysitter“ für viele Kinder sind
- passives Konsumieren, bei dem Erfahrungen und Lebenswirklichkeiten durch Medien gewonnen werden. Das führt leicht zu einer verzerrten Wirklichkeitswahrnehmung.

Der Handlungsraum, in dem Kinder konkrete Umwelterfahrung erwerben können, ist deutlich enger geworden. Vielen Kindern mangelt es an konkreten Bewegungs- und Handlungserfahrungen. Immer mehr ersetzen „Zweiterfahrungen“ beispielsweise aus Fernseher oder Video die eigenen Erfahrungen. Nicht mehr selber basteln, sondern zuschauen wie andere basteln. Nicht mehr selbst Tiere beobachten, sondern den Tierexperten beim Beobachten zuschauen vermittelt den Kindern zwar Interessantes, verhindert jedoch eigene Erfahrungen und eigenes Tun. Der Lebensraum und damit der Entwicklungsraum der Kinder ist enger geworden. Die Grundschule kann nicht mehr davon ausgehen, dass alle Kinder mit einem ausreichenden Maß an Bewegungserfahrung eingeschult werden.

Kindheit heute ist auch geprägt durch eine Reizüberflutung, bei der viele Kinder die auf sie einströmenden Reize nicht mehr adäquat verarbeiten können. Viele Kinder erleben eine Überstimulierung in spezifischen Sinnesbereichen, vor allem im visuellen und auditiven Bereich, dagegen erleben sie in elementaren Sinnesbereichen wie Fühlen, Schmecken, Bewegen oft eine Unterstimulierung. Kindergarten und Grundschule sollten sich der Aufgabe stellen, diese Basiserfahrungen verstärkt in ihr pädagogisches Angebot zu integrieren.

Vermehrter Lärm, Hektik, Umweltverschmutzung und ungesunde Ernährung, eine zunehmende Konsumorientierung, bei dem das Selbstwertgefühl der Kinder über das Tragen von Kleidungsstücken bestimmter Marken definiert wird, sind weitere Hinweise auf eine veränderte Kindheit. Viele Eltern sind zudem in der Erziehung ihrer Kinder stark verunsichert. Es fällt ihnen schwer, ihren Kindern sinnvolle Grenzen zu setzen und die Bedin-

gungen zu schaffen, die für eine gesunde emotionale Entwicklung der Kinder erforderlich sind.

All diese Veränderungen haben zu einer Vergrößerung der Unterschiede bei den Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen von Schulanfängern geführt. Die Grundschule muss diesem Umstand Rechnung tragen und sich damit auseinandersetzen, dass relativ homogene Lerngruppen nicht mehr zu finden sind und die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrer Konfliktfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Belastung und kognitiven Lernvoraussetzung eingeschult werden. Dies bedeutet aber auch, dass die Grundschule ihre Toleranzgrenzen neu überdenken muss. Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern sind innerhalb dieser großen Bandbreite zu erwarten.

Unter diesen Gesichtspunkten erscheint auch die Frage von Bedeutung, wieviel Leistungs- und Verhaltensabweichung ErzieherInnen und LehrerInnen aufzufangen und auszuhalten vermögen. Kindergarten und Grundschule dürfen allerdings auch nicht zu Institutionen werden, denen man die Verantwortung für den Ausgleich aller möglichen Defizite unserer Gesellschaft aufbürden kann. Es erscheint notwendig, Familien und Eltern in ihren erzieherischen Kompetenzen zu stärken.

Die heterogene Entwicklungsvielfalt der Eingangsklassen stellt zunehmend höhere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Ein rein auf Fertigkeitsvermittlung ausgerichteter Unterricht wird der Vielfalt unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsgeschichten von Kindern heutzutage nicht mehr gerecht. Die veränderten Kindheitsbedingungen erfordern letztlich auch eine Reflexion sowohl in der organisatorischen als auch didaktischen Gestaltung des Erstunterrichts. Das Unterrichtsprinzip, dass alle Schüler zur gleichen Zeit mittels der gleichen Methode dieselben Lernziele erreichen sollen, ist längst hinfällig geworden.

1.9 Schulreife – Schulfähigkeit: Vom Wandel eines Begriffs

In den vergangenen vier Jahrzehnten hat sich das Verständnis von Schulfähigkeit grundlegend verändert. Bis in die 60er Jahre hinein vertrat man die Auffassung, dass die Kinder aus sich heraus „heranreifen“, d. h., ihre Entwicklung wurde als Ergebnis von Reifeprozessen betrachtet, die relativ unabhängig von Entwicklungsanregungen der sozialen Umwelt, wie z. B. Familie oder Kindergarten, vonstatten geht.

Kern (1951) sah als wesentlichstes Kriterium der Schulreife die „Gliederungsfähigkeit“ des Kindes, die seiner Meinung nach mit ca. 6 ½ Jahren abgeschlossen sei. Unter „Gliederungsfähigkeit“ verstand er den Übergang vom globalen Erfassen optischer Gestalten zur klar gegliederten Formwahrnehmung, d. h. der Fähigkeit des Kindes zu differenzierter Formwahrnehmung und -wiedergabe. Schulversagen von Kindern führte er auf eine

verfrühte Einschulung zurück. Die These Kerns war, dass man mit der Einschulung so lange warten müsse, bis jedes Kind den erforderlichen Entwicklungspunkt erreicht hätte, dann wäre jedem Kind ein relativ leichtes Durchschreiten der Schullaufbahn möglich und das „Sitzenbleiberelend“ sei beseitigt. Die Folge seiner These war, dass 1955 die Kultusministerkonferenz das Mindestalter einzuschulender Kinder von 5,8 Jahren auf 6 Jahre heraufsetzte in der Hoffnung, dass damit die „Sitzenbleiberquote“ geringer würde.

Im Laufe der 60er Jahre wurde der Begriff der „Schulreife“ zunehmend durch den der „Schulfähigkeit“ ersetzt. Maßgeblich dafür war die Ablösung des reifungsorientierten durch ein lernorientiertes Entwicklungskonzept. Dies ging davon aus, dass die Entwicklung eines Kindes stark von der Qualität und Vielfalt seiner Entwicklungsanregungen im vorschulischen Alter beeinflusst wird. Die Schulfähigkeit wurde somit als abhängig von frühkindlichen und vorschulischen Lernerfahrungen gesehen. Die Folge war, dass lange Zeit ein ausgesprochener Förderoptimismus bestand und die Kinder durch eine überwiegend kognitive Frühförderung (z. B. durch Vorschulmappen) besser auf ihren Schulstart vorbereitet werden sollten. Die Schwierigkeiten des Übergangs sollten vor allem dadurch reduziert werden, dass die Kinder durch eine systematisch geplante institutionelle Frühförderung besser auf die Anforderungen der Schule vorbereitet werden sollten.

Die Erwartungen, die in diese Frühförderprogramme gesetzt wurden, haben sich aber nicht erfüllt. Stattdessen sind sie in heftige Kritik geraten und als zu einseitig und zu kognitiv orientiert abgelehnt worden.

Lange Zeit hinweg wurde Schulfähigkeit definiert als Zusammenwirken kognitiver, motivationaler und sozialer Voraussetzungen des Kindes. Zu den kognitiven Voraussetzungen der Schulfähigkeit zählen u. a. die Fähigkeit zur optischen Differenzierungsfähigkeit, Gedächtnis, Begriffsbildung, sprachliche Situations- und Inhaltserfassung und Mengenerfassung. Zu den motivationalen Voraussetzungen gehören Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, die Fähigkeit zu zielgerichteter Aufmerksamkeit und Selbststeuerung. Als soziale Voraussetzung der Schulfähigkeit gelten u. a. die Fähigkeit zur Einordnung in eine Gruppe, eigene Wünsche und Bedürfnisse zugunsten der Gruppe zurückzustellen, die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Arbeiten und die Bereitschaft, sich für die Dauer des Unterrichts von den Eltern trennen zu können. Die traditionelle Sichtweise von Schulfähigkeit ist Individuumzentriert, d. h. das Kind muss/soll bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten mitbringen.

Es zeigt sich aber, dass letztlich die Kriterien, die zur Feststellung nicht vorhandener Schulfähigkeit von Eltern, Schulleitern oder Schulärzten herangezogen werden, wenig objektiv sind. Es besteht keine Übereinstimmung darüber, welche einzelnen Bereiche dem Begriff „Schulfähigkeit“ zuzuord-

nen sind und durch welche Methoden die „Schulfähigkeit“ eines Kindes letztlich ermittelt werden kann.

Auch Schulreifetests liefern hierzu keine befriedigende Hilfestellung, obwohl sie sich noch nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen und der Glaube an ihre Objektivität und Aussagefähigkeit ungebrochen ist. Krapp/Mandl (1977) wiesen die Ineffizienz dieser Verfahren nach, wobei die Hauptkritik sich auf die relativ hohen Fehlklassifikationen der Schulreifetests richtet. Zwar werden 80 % der Kinder richtig beurteilt, aber bei ca. 20 % der Kinder wird die Schulfähigkeit falsch eingeschätzt.

Die Schulreifetests lesen in der Regel zu streng aus, d. h., viele Kinder, die das erste Schuljahr bewältigen könnten, werden aufgrund des Testergebnisses wegen „mangelnder Schulfähigkeit“ vom Schulbesuch ferngehalten. Bei genauerer Betrachtung der Faktoren, die über die Schulfähigkeit oder Nichtschulfähigkeit eines Kindes entscheiden, stellt sich heraus, dass das Kriterium „Schulfähigkeit“ sehr vielschichtig ist und von einer Reihe weiterer Faktoren beeinflusst wird. So konnte Mader (1989) zeigen, dass Zurückstellungen von Kindern nicht allein mit den unzureichenden Lernvoraussetzungen der Kinder zu erklären sind. Die Schulen selbst haben recht unterschiedliche Zurückstellungskriterien entwickelt, bei denen zwar der Entwicklungsstand des Kindes Berücksichtigung findet, aber auch andere, nicht mit dem kindlichen Entwicklungsstand im Zusammenhang stehende Faktoren spielen eine wesentliche Rolle. Dazu gehören:

- der Wunsch der Eltern nach Einschulung oder Zurückstellung
- schulorganisatorische Gründe, wie z. B. die Klassengröße in der Anfangsklasse
- Die Klassenstärke wiederum beeinflusst Einstellungs- und Verhaltensweisen des Klassenlehrers. Mader stellte fest, dass, je größer die Anzahl der Schüler in einer Anfangsklasse ist, desto eher tendieren Lehrer auch dazu, leistungsschwächere Schulanfänger als „nicht schulfähig“ zu definieren bzw. den Besuch des Schulkindergartens zu empfehlen. Andererseits kann eine geringe Schülerzahl auch dazu führen, dass auch stärker entwicklungsverzögerte Kinder eingeschult werden, da organisatorische Überlegungen über die Anzahl der zu bildenden Klassen sich in der Feststellung der „Schulfähigkeit“ niederschlägt.

Darüber hinaus spielen die Einstellungen der an der Entscheidung beteiligten Personen (Schulärzte, Schulleiter, Eltern, Erzieherinnen), ihre subjektiven Theorien über Schulfähigkeit oder über Fördermöglichkeiten entwicklungsverzögerter Kinder, ihre Leistungsmaßstäbe und -bewertungen eine wichtige Rolle.

Dies zeigt, dass Schulfähigkeit keine feststehende Größe ist, die sich ausschließlich am Entwicklungsstand des Kindes orientiert. Schulfähigkeit ist also kein feststehendes Normmaß, an dem alle Schulanfänger einheitlich gemessen werden können, sondern sie wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule und Unterrichtskultur definiert. Die Komplexität dieser verschiedenen Einflussgrößen versucht Nickels (1990) ökopyschologisches

Schulfähigkeitsmodell darzustellen. Nach diesem interaktionistischen Ansatz wird die Schulfähigkeit eines Kindes durch vier Teilkomponenten beeinflusst, nämlich durch:

1. Die Teilkomponente „Schule“
 - mit ihren „allgemeinen“ Anforderungen, z. B. Lehrplänen, Richtlinien für die Leistungsbeurteilungen
 - mit ihren speziellen Unterrichtsbedingungen, wie z. B. Unterrichtsstil, Qualität des Unterrichts, die Didaktik des Lernens, Klassengröße.
2. Die Teilkomponente „Schüler“ mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen, die in
 - körperliche Voraussetzung, z. B. Seh- und Hörfähigkeit, Körpergröße, Gesundheitszustand
 - kognitive, soziale und motivationale Voraussetzung, wie Mengenerfassung, optische Differenzierungsfähigkeit, Denkfähigkeit, Sprache, Anstrengungsbereitschaft, Verhalten in der Gruppe, eingeteilt werden kann.
3. Die Teilkomponente „Ökologie“ im Sinne der
 - schulischen Lernumwelt, z. B. materielle und personelle Ausstattung der Schule, Aufnahmekapazitäten
 - vorschulische Lernumwelt, z. B. Struktur und pädagogische Konzeptionen der vorschulischen Einrichtungen (z. B. Kindertagesstätten, Waldorfkindergärten, situationsorientierter Ansatz)
 - häusliche bzw. familiäre Lernumwelt, z. B. Förderung und Beziehungserfahrungen durch Eltern, soziale Situationen, materielle Ressourcen der Familie.
4. Die Teilkomponente „gesamtgesellschaftlicher Hintergrund“
 - mit den allgemeinen Ziel- und Wertvorstellungen, Einstellungen zum Leistungsverhalten, sozialen und ökonomischen Strukturen.

Mangelnde Schulfähigkeit ist nach diesem Modell also nicht mehr allein auf individuelle Schwächen eines Kindes zurückzuführen, sondern liegt auch in einer fehlenden Passung zwischen dem Lernangebot der Schule und dem Entwicklungsstand des Kindes begründet. In diesem System sind die Unterrichtsbedingungen der Eingangsklassen ein flexibles Element, die verändert werden können, damit möglichst viele Kinder schulfähig werden.

Während in der traditionellen Sichtweise die Schulfähigkeit eines Kindes gebunden war an die Fähigkeiten, die das Kind in die Grundschule mitbringen sollte, d. h. eine stark kindzentrierte Betrachtungsweise der Schulfähigkeit dominierte, verschiebt sich der Blickpunkt heute zunehmend auf die Frage, ob die Grundschule das Recht hat, Schulfähigkeit als Eingangsbedingung vorauszusetzen oder ob sie nicht auch in der Pflicht steht, die Schulfähigkeit von Kindern zu entwickeln.

Schulfähigkeit soll also nicht die Voraussetzung der Einschulung sein, sondern das Ergebnis schulischen Lernens. Dies bedeutet, dass Grundschule sich mehr auf die Kinder einstellen muss. Sie muss ihre pädagogischen