

3. Aktueller Stand der wissenschaftlichen Diskussion

Das Konzept der Schulfähigkeit

Das Konzept der Schulfähigkeit war in den letzten 50 Jahren einem grundlegendem Wandel unterworfen. Das Spektrum reicht von Reifungs- über Eigenschaftstheorien zu Lerntheorien und systemischer Sichtweise. Diese Ansätze wurden nicht gänzlich verworfen, sondern teils in aktuelle Sichtweisen integriert.

Nach KAMMERMEYER (2001) „kann Schulfähigkeit als Zielbegriff verstanden werden, an dessen Erreichung alle an der Erziehung Beteiligten mitwirken müssen. Aus systemtheoretischer Sicht weist der Begriff „Schulfähigkeit“ auf die notwendige Verbindung der Teilsysteme Schule, vorschulische Einrichtung und Elternhaus hin.“ (S. 256)

In der aktuellen Fachliteratur wird Schulfähigkeit übereinstimmend als interaktionistisches ökopyschologisches Konstrukt gekennzeichnet. Darüber hinaus kann der Begriff als soziokulturelles Konstrukt, als Ziel und als Entwicklungsaufgabe verstanden werden.

Die ökosystemische Sichtweise von Schulfähigkeit geht auf NICKEL (1981/1988) zurück. Er verweist darauf, dass sich die Teilkomponenten Schule, Schüler, Ökologie (im Sinne der schulischen und vorschulischen und häuslichen Lernumwelten) und gesamtgesellschaftliche Situation ständig wechselseitig beeinflussen.

Ansätze aus den USA (z.B. EISENHART & GRAUE, 1990) gehen davon aus, Schulfähigkeit unabhängig von der Person des Kindes als ein soziokulturelles Konstrukt zu betrachten: die gemeinsame subjektive Theorie über den Schulanfang von Personen (z.B. Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte) in einem bestimmten sozialen Setting. Sie ist somit das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen relevanten Personen in einem bestimmten Bereich.

OERTER (1987) versteht Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe. Aufgrund der Schulpflicht müssen sich alle Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt institutioneller Erziehung aussetzen und werden dabei mit neuen Anforderungen konfrontiert. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule muss von jedem Kind bewältigt werden und stellt deshalb eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar.

Entsprechend dem aktuellen Ansatz der Schulfähigkeit muss eine Schuleingangsdiagnostik eine systemische Perspektive einbeziehen und im Kontext Kind, Kindertagesstätte, Schule, Elternhaus und der gesamtgesellschaftlichen Situation angesiedelt sein.

BURGENER-WOEFFFRAY (1996) plädiert für Verhaltensbeobachtung in natürlichen Situationen, strukturierte Gespräche und die Analyse von Arbeitsprodukten. Dies sollte Aufgabe eines Teams sein. Der Einsatz des MESP[®] in der vorgeschlagenen Weise (s. weiter unten) entspricht diesen Forderungen.

Kriterien der Schulfähigkeit

Weitgehende Einigkeit herrscht bei Praktikern – Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern – darin, die Gesamtpersönlichkeit des Kindes bei der Einschätzung der Schulfähigkeit zu berücksichtigen.

KAMMERMEYER (2000) unterscheidet den Blick in die Breite und den Blick in die Tiefe:

Unter dem Blick in die Breite fasst sie die aus Entwicklungsbereichen abgeleiteten Schulfähigkeitskriterien wie Wahrnehmung, Sprachfähigkeit, Konzentration, Selbstständigkeit und Sozialverhalten.

Neben diesen rücken seit 1995 neuere Erkenntnisse in den Vordergrund, die einen Blick in die Tiefe ermöglichen. Dies sind lernzielnahe Kriterien, die Schulerfolg sehr gut vorhersagen und aus denen konkrete Fördermaßnahmen abgeleitet werden können.

Diese Sicht wird z. B. auch durch Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt gestützt. (WEINERT, F.E. & STEFANEK, J., 1997) Danach lassen sich Leistungsunterschiede während der Grundschulzeit durch Prädiktoren in der Vorschulzeit relativ gut vorhersagen. Wobei die domänenspezifischen (fachspezifischen) im Vergleich zu den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (z.B. Intelligenz) einen engeren Zusammenhang aufweisen.

Für das Lesen- und Schreibenlernen sind dies in erster Linie die **Phonologische Bewusstheit** (SCHNEIDER, 1996) und für Mathematik das **Mengen- und zahlenbezogene Vorwissen**. (KRAJEWSKI, 2003)

Neben den sogenannten Vorläuferfähigkeiten rücken zunehmend Übergangsbewältigungsfähigkeiten ins Blickfeld. Diese werden unter dem Begriff der **Resilienz** allgemein diskutiert. (NUBER, U., 2005)

Ein zeitgemäßes Verfahren zur Schuleingangsdiagnostik muss sowohl den Blick in die Breite als auch den Blick in die Tiefe ermöglichen und entsprechende Aufgaben enthalten.

Eine wesentliche Neuerung des MESP[®] gegenüber dem alten MUSP besteht in der entsprechenden Auswahl an Kriterien, die den Blick in die Tiefe ermöglichen, also in der Berücksichtigung schulnaher Kriterien.

Das MESP[®] ermöglicht direkte Beobachtung zu folgenden Kriterien der Schulfähigkeit:

- Sozialverhalten/Kontaktfähigkeit
- Aufmerksamkeit/Konzentration
- Gedächtnis
- Wahrnehmung
- Grobmotorik/Feinmotorik
- Sprache
- Mengen- und zahlenbezogenes Wissen
- Phonologische Bewusstheit
- Übergangsbewältigungskompetenzen/Resilienz

Die letzten drei Bereiche sind gegenüber der alten Version neu und sollen im folgenden weiter ausgeführt werden.

Mengen- und zahlenbezogenes Wissen

Zahlreiche Untersuchungen aus den 90er Jahren (z.B. SCHIPPER, 1998; FRIED, 2005, S. 30) führen zu der Erkenntnis, dass Schulanfänger im Durchschnitt über eine hohe mathematische Kompetenz verfügen, aber auch die Unterschiede zwischen den Kindern sehr groß sind. Inzwischen liegen genaue Befunde darüber vor, welche spezifischen mathematischen Vorläuferfähigkeiten prädiktiven Wert für die schulischen Mathematikleistungen haben.

Zum mengen- und zahlenbezogenen Vorwissen gehören:

- Seriation: ein Element in eine vorgegebene Reihe einordnen
- Mengenvergleich: erkennen, dass die Anzahl einer Menge nicht durch deren räumliche Ausdehnung gekennzeichnet ist
- Zahlenwissen: - Kenntnis der Zahlenbilder bis 10
- Zuordnen von Zahlenbildern zu akustisch vorgegebenen Zahlen im Zahlenraum bis 20
- Zahlenfertigkeiten: - vorwärts und rückwärts zählen
- Vorgänger und Nachfolger von Zahlen angeben
- Rechenfertigkeiten im Umgang mit konkretem Material.

Diese Vorläuferfähigkeiten entwickeln sich bei Kindern im Vorschulbereich durch die unterschiedlichen Erfahrungen, die sie machen in Verbindung mit der Ausbildung von **Interessen** und der alltäglichen Interaktion im Kindergarten oder Elternhaus. Ziel ist jedoch nicht eine systematische Erarbeitung. (s. auch Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Kap. 3.8)

Das Wissen um die Vorkenntnisse der Schulanfänger ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern im Anfangsunterricht daran anzuknüpfen und so die Anschlussfähigkeit von Schule herzustellen.

Phonologische Bewusstheit

Nach Ansicht SCHNEIDERS (1996) ist es sinnvoll zwischen der phonologischen Bewusstheit im Engeren und im Weiteren zu unterscheiden.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne meint die Fähigkeit, größere Einheiten der gesprochenen Sprache zu isolieren (also etwa Reime zu erkennen oder Sätze in Wörter und Wörter in Silben zu untergliedern). Es ist davon auszugehen, dass sich bei den meisten Kindern die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor Schuleintritt ausgebildet hat. Es hat sich gezeigt, dass diese Fähigkeit besonders gut die Rechtschreibleistung von Kindern vorhersagen kann. (LANDERL & WIMMER, 1994)

Von **Phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne** (in der Literatur auch unter dem Begriff „phonemische Bewusstheit“ zu finden) wird dann gesprochen, wenn es um die Differenzierung von Einzellauten in Wörtern geht. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ist bei Vorschulkindern nur in Ausnahmefällen ausgeprägt. Sie bildet sich in der Regel im Verlauf des ersten Schuljahres aus. Diese Fähigkeit sagt besonders gut das Leseverständnis von Kindern voraus. (WEINERT & SCHNEIDER, 1992)

Alle Untersuchungen bestätigen die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit als wichtige Voraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb. Sie wird als „Starthilfe beim ‚Knacken‘ des schriftsprachlichen Kodes“ angesehen. (SCHNEIDER, 1996, S. 346)

Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb beeinflussen sich gegenseitig: Phonologische Bewusstheit ist sowohl Voraussetzung als auch wichtiger Begleitprozess für den Schriftspracherwerb. (SKOWRONEK & MARX, 1989)

Im Laufe der Untersuchungen wurden Trainings entwickelt, um Defizite oder Entwicklungsrückstände in phonologischer Bewusstheit aufzuarbeiten. Sowohl für die Vorschulzeit (KÜSPERT & SCHNEIDER, 2000) als auch für den Anfangsunterricht (FORSTER & MARTSCHINKE, 2001) haben sich solche Trainings als wirkungsvoll erwiesen. Beide Trainings verzahnen Diagnose und Förderung der entsprechenden Bereiche.

Es wird deshalb vorgeschlagen, Übungen zur phonologischen Bewusstheit mit dem Erstlese- und Schreibunterricht zu verknüpfen. (SCHNEIDER, 1997)

Die im MESP[®] enthaltenen Aufgaben können erste Hinweise liefern, wie weit die phonologische Bewusstheit bei Kindern schon entwickelt ist und wo in der Schule angeknüpft werden kann. Wurde im Kindergarten ein Training der phonologischen Bewusstheit durchgeführt, können Effekte des Trainings nachvollzogen werden.

Übergangsbewältigungskompetenzen/Resilienz

Nach OERTER (s.o.) stellt der Übergang von der Institution Kindertagesstätte in die Institution Schule eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar. Der Eintritt in eine neue Region des Lebensraums erfordert spezielle Anpassungsleistungen. Fähigkeiten, die dem Kind helfen, sich in einer schwierigen Situation zurechtzufinden, werden als Übergangsbewältigungsstrategien bezeichnet. Was Kinder in Risikosituationen stärkt, wird in der neueren Forschung unter dem Begriff Resilienz diskutiert. (WUSTMANN, 2003)

Das Besondere und Neue an der Resilienzforschung soll hier kurz skizziert werden:

1. Der Fokus liegt auf der Bewältigung von Risikosituationen. Auch schwierige Lebenssituationen können die Chance einer persönlichen Weiterentwicklung beinhalten.
Ziel ist im Sinne der Primärprävention die Kinder frühzeitig für Stress- und Problemsituationen zu stärken.
2. Die Perspektive ist ressourcenorientiert nicht defizitorientiert. Es geht darum, die Bewältigungskompetenzen aufzubauen und zu fördern. (s. hierzu Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, S. 30-32)
3. Das Kind wird als aktiver „Bewältiger“ und Mitgestalter seines Lebens betrachtet durch den Gebrauch seiner internen und externen Ressourcen, d.h. auch durch maßgebliche Unterstützung von außen. (Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen)

Die **Bildungs- und Erziehungsempfehlungen** (S. 30-31) führen folgende Basiskompetenzen auf, die entwickelt und gestärkt werden müssen:

- Positives Selbstkonzept
- Kontrollüberzeugung und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit
- Fähigkeit zur Selbstregulation
- Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen
- Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen
- Regelbewusstsein
- Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen)
- Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement)
- Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen
- Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen
- Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen
- Kreativität und Explorationslust
- Sachbezogenes Engagement und Motivation aus eigenem Antrieb

Die personalen Ressourcen des Kindes bedeuten im Sinne KAMMERMEYERs einen Blick in die Tiefe, während der Blick in die Breite auf schützende Bedingungen im sozialen Umfeld des Kindes gerichtet ist. Als solche nennt WUSTMANN (2003) insbesondere:

- Eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson
- Ein durch Wertschätzung und Akzeptanz gekennzeichnetes, unterstützendes und strukturiertes Erziehungsverhalten
- Positive Rollenmodelle
- Positive Gleichaltrigenbeziehungen/Freundschaften
- Positive Erfahrungen in den Bildungseinrichtungen