

1 Einführung

Die Einschulung ist ein zentrales und einschneidendes Ereignis im Leben jedes Kindes und markiert zugleich das Ende der frühen und den Beginn der mittleren Kindheit. Für die meisten Kinder ist der Übergang zum Schulkind sehr positiv besetzt. Er bedeutet in ihrer subjektiven Wahrnehmung einen »Statusgewinn« und ist mit positiven Veränderungen des Selbstbildes verbunden. Sie erwarten die Einschulung mit Neugier, Vorfriede und Spannung; viele fiebern ihr regelrecht entgegen. Auch Eltern und pädagogische Fachkräfte haben oft das Gefühl, dass es nun endlich »Zeit werde«, und dass die Kinder der vorschulischen Betreuung »entwachsen« seien.

Zugleich geht der Schritt in die Schule mit vielen neuen Herausforderungen einher, die manchmal auch zu Ängsten führen können. Bei einigen Eltern löst die bevorstehende Veränderung daher mitunter auch »Bauchschmerzen« und Befürchtungen aus, ob ihr Kind den Anforderungen der Schule tatsächlich schon gewachsen ist. In seltenen Fällen wird die bevorstehende Einschulung sogar in Frage gestellt und gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften überlegt, ob der Zeitpunkt des Schuleintritts im Interesse des Kindes durch eine Rückstellung hinausgeschoben werden sollte.

Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die vom Alter her noch nicht schulpflichtig sind, bei denen Eltern und Fachkräfte jedoch das Gefühl haben, diese seien in der Kindertageseinrichtung bereits unterfordert und schon bereit, den Übergang in die Grundschule zu bewältigen, sodass über eine frühzeitige Einschulung nachgedacht wird.

Oft ist es nur ein diffuses Gefühl, dass das Kind schon »so weit« sei – oder eben noch nicht. Dann ist der Rat von Fachleuten gefragt. Anhand detaillierter Diagnostik können sie klären, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten das Kind bereits verfügt, und ob möglicherweise Entwicklungsauffälligkeiten oder gar -defizite vorliegen.

Genau genommen lässt sich der Übergang nicht auf das singuläre Ereignis des ersten Schultags beschränken; vielmehr handelt es sich um einen längeren Prozess, der mit der Schulvorbereitung in der Kindertageseinrichtung beginnt und erst nach Abschluss der Schuleingangsphase der Grundschule abgeschlossen ist. Das Gelingen oder Misslingen dieses Prozesses kann anhaltende Auswirkungen auf die gesamte schulische Entwicklung des Kindes haben.

Doch woran wird die Einschätzung, ob ein Kind »bereit« für die Schule ist, überhaupt festgemacht? Reicht es, wenn es über längere Zeit stillsitzen und einen Stift korrekt halten kann? Oder andersherum gefragt: Ist ein Kind automatisch nicht schulbereit, wenn es diese Dinge noch nicht beherrscht? Wie sieht es mit spezifi-

schen schulrelevanten Kompetenzen aus – erleichtert es den Übergang, wenn ein Kind schon viele Zahlen und Buchstaben kennt, oder ist es im Gegenteil vielleicht eher hinderlich, wenn es bei der Einschulung schon zu viel Wissen mitbringt? Welche konkreten Voraussetzungen benötigt ein Kind eigentlich, um den Übergang in die Schule erfolgreich zu bewältigen und in den ersten Schuljahren die Grundlagen für eine möglichst günstige Lernentwicklung in seiner weiteren Schullaufbahn legen zu können?

Zu manchen dieser Fragen herrscht auch unter Fachleuten keine eindeutige Übereinkunft. Studien zeigen, dass die Gewichtung unterschiedlicher Bereiche der Schulbereitschaft zwischen verschiedenen Berufsgruppen, wie Grundschullehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Vorschulbereich, aber auch Eltern nicht einheitlich ausfällt. Unstrittig ist nur, dass die Schulbereitschaft viele Dimensionen umfasst und sich aus unterschiedlichen Kompetenzen zusammensetzt. Im vorliegenden Buch wird das multidimensionale Konzept der Schulbereitschaft aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und die empirischen Befunde unterschiedlicher Disziplinen zusammengetragen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf entwicklungspsychologischen Befunden zu den kindlichen Lernvoraussetzungen für einen erfolgreichen Schuleintritt. Hierzu werden wir sowohl übergreifende Kompetenzen darstellen, die sich auf die Lernentwicklung in allen schulischen Bereichen auswirken, wie die sprachliche und die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes und seine Fähigkeit zur Selbstregulation, als auch bereichsspezifische Merkmale thematisieren, die für einen bestimmten inhaltlichen Lernbereich, insbesondere den Erwerb des Lesens, Schreibens oder Rechnens, von Bedeutung sind.

Die Einschätzung der Schulbereitschaft eines Kindes sollte nie allein auf einem »Bauchgefühl« basieren – insbesondere dann, wenn Zweifel bestehen, ob das Kind über die notwendigen Kompetenzen verfügt, um den Übergang erfolgreich zu bewältigen. Stattdessen sollte die Entscheidung immer auf Grundlage einer gründlichen, auf die individuelle Ausgangslage des Kindes zugeschnittenen Diagnostik mit evaluierten und etablierten diagnostischen Verfahren erfolgen. Diese soll Rückschlüsse auf Kompetenzen, eventuelle Defizite, aber auch Stärken des Kindes erlauben und gegebenenfalls die Basis für die Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen darstellen. Entsprechend werden in diesem Buch die gängigen zur Schuleingangsdiagnostik verwendeten Verfahren für die verschiedenen Merkmalsbereiche vorgestellt.

Bestehen in einem oder mehreren Kompetenzbereichen relevante Entwicklungsrückstände oder gar Defizite, die das Gelingen des Übergangs fraglich erscheinen lassen, ist zu entscheiden, welche kompensatorischen Maßnahmen eingeleitet werden können, um die Schulbereitschaft frühzeitig zu fördern. Hier wollen wir einen Einstieg in die Grundsätze der vorschulischen Entwicklungsförderung geben sowie spezifische Ansätze zur Förderung in den verschiedenen Merkmalsbereichen vorstellen, deren Wirksamkeit empirisch belegt ist.

Lange Zeit wurde die Schulbereitschaft nur als ein individuelles Merkmal eines einzelnen Kindes aufgefasst, das losgelöst von den Rahmenbedingungen betrachtet werden könnte. Das ist aber nur die eine Seite der Medaille. Vollständig lässt sich die Schulbereitschaft nur im Kontext der jeweiligen vorschulischen und schulischen Bedingungen beschreiben. So kann es für die Lernentwicklung eines Kindes einen

großen Unterschied machen, ob es in eine familiäre oder aber eine sehr große Klasse eingeschult wird, ob es in eine jahrgangsgemischte oder eine altershomogene Lerngruppe kommt, ob an seiner Schule ein Konzept mit einem eher »sanften« Übergang besteht oder eines, das mit einschneidenden Veränderungen einhergeht. Ebenso spielt es eine Rolle, ob es in der vorschulischen Einrichtung behutsam und entwicklungsangemessen auf den Übergang vorbereitet wurde oder eben nicht. Aus systemischer Sicht lautet die korrekte Frage daher nicht einfach, ob ein Kind schulbereit ist, sondern ob es bereit für einen erfolgreichen Übergang an eine spezifische Schule mit den dort gegebenen Fördermöglichkeiten ist. Folglich lässt sich die Frage der »Bereitschaft« auch umgekehrt formulieren: Nicht nur die Kinder müssen bereit für die Schule sein, sondern auch die Schule muss bereit für die aufzunehmenden Kinder sein. Als Konsequenz dieses Gedankens verlagerte sich der Schwerpunkt der Diskussion in den vergangenen Jahrzehnten von der einseitigen Fokussierung auf die kindlichen Voraussetzungen zu den Bedingungen für eine optimale Passung zwischen kindlichen Merkmalen und Umweltfaktoren. Schulorganisatorische Reformen, wie die Entwicklung und Erprobung der Neuen Eingangsstufe, waren Folge dieser Erkenntnis. Um dem systemischen Gesamtkontext des Schuleintritts Rechnung zu tragen, werden in diesem Buch daher auch die relevanten Umgebungsfaktoren des Übergangs dargestellt. Insbesondere wird hier auf die Bildungspläne der Bundesländer für den Elementarbereich sowie aktuelle Konzeptionen der Schuleingangsphase eingegangen.

Auch die formalen Rahmenbedingungen der Schulanmeldung können beeinflussen, ob ein Kind als schulbereit eingestuft wird. Hier zeigt sich in Deutschland eine sehr heterogene Ausgangslage, da sowohl die Stichtage für den Beginn der Schulpflicht als auch der Zeitpunkt und das Prozedere bei der Schulanmeldung sowie die zur Feststellung der Schulfähigkeit verwendeten Verfahren und Kriterien stark variieren. Mit einem Überblick über die relevanten Aspekte versuchen wir, einen Eindruck von der ausgeprägten Heterogenität des Einschulungsprozesses in Deutschland zu vermitteln.

Wir hoffen, dass es mit diesem Buch gelingt, der Leserin und dem Leser das multidimensionale Konzept der »Schulbereitschaft« verständlicher zu machen und sie für die Vielzahl der dabei zu beachtenden Faktoren zu sensibilisieren.

2 Genese des Konzepts der Schulbereitschaft

Seit Mitte des letzten Jahrhunderts hat es im deutschsprachigen Raum immer wieder intensive fachliche Auseinandersetzungen dazu gegeben, was die relevanten Entwicklungsmerkmale für den erfolgreichen Schulstart eines Kindes sind, und von welchen Faktoren diese Merkmale beeinflusst werden. Dabei haben sich die Grundannahmen zur Entwicklung und Beeinflussbarkeit der relevanten Merkmale im Laufe der Zeit immer wieder geändert, was sich auch in einem wiederkehrenden Wandel der bevorzugten Begrifflichkeiten niederschlägt.

2.1 Schulreife als biologisches Konstrukt

Den Beginn der Einschulungsdiskussion in Deutschland markiert der Begriff der »Schulreife«, der in den 1930er Jahren geprägt und bis in die 1970er Jahre hinein in der Literatur verwendet wurde. Im Alltag wird dieser Begriff auch heute noch oft gebraucht, insbesondere von Eltern. In der Fachliteratur wird er dagegen inzwischen vermieden. Bekannt wurde das Konzept der Schulreife durch die Arbeit von Artur Kern, der sich in seinem Buch »Sitzenbleiberelend und Schulreife« (1951) ausführlich mit der hohen Quote von Klassenwiederholungen in den Nachkriegsjahren auseinandersetzte. Kern vertrat die These, dass dieses Schulversagen in den meisten Fällen auf eine Diskrepanz zwischen dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes und den schulischen Anforderungen zurückzuführen sei. Wenn mit der Einschulung nur lange genug gewartet würde, so seine Überzeugung, sei fast jedes Kind in der Lage, die schulischen Anforderungen zu bewältigen.

Dem von Kern verwendeten Begriff der Schulreife lag die Vorstellung zugrunde, dass die Bereitschaft des Kindes für eine angemessene Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen in erster Linie von biologisch bedingten Reifungsprozessen abhängt, also rein endogen gesteuert sei. Ein Kind, dem eine fehlende »Schulreife« attestiert wurde, benötigte dieser Auffassung nach einfach zusätzliche Reifungszeit, durch die es dann ohne äußeres Zutun, quasi »aus sich selbst heraus«, den notwendigen Entwicklungsstand erreiche. Kern ging davon aus, dass die kindliche Entwicklung einem strikten biologischen Bauplan folgt, der die Abfolge der psychischen und somatischen Entwicklungsschritte festlegt. Um das siebte Lebensjahr herum nahm er einen reifungsbedingten Entwicklungsschub an, der bei den meisten Kindern zur Erlangung der Schulreife führt. Als Konsequenz aus diesen

Überlegungen forderte Kern eine Heraufsetzung des Einschulungsalters, um möglichst vielen Kindern ein schulisches Scheitern zu ersparen. Exogene Faktoren spielten seiner Ansicht nach für das Erreichen der »Reife« allenfalls eine untergeordnete Rolle. Daher hielt er zusätzliche Förder- oder Unterstützungsangebote für noch nicht »schulreife« Kinder nicht für erforderlich. Dieser Überzeugung folgend wurden bis in die 1960er Jahre hinein Kinder, die den schulischen Anforderungen noch nicht gewachsen schienen, im Allgemeinen ohne zusätzliche Förderung zurückgestellt, in der Erwartung, dass sie ein Jahr später automatisch bereit für einen erfolgreichen Schulbesuch seien – allein aufgrund der gewährten zusätzlichen Reifungszeit.

Heute ist unstrittig, dass die kindliche Entwicklung nicht ausschließlich endogen gesteuert ist, sondern durch viele äußere (exogene) Faktoren, wie etwa Einflüsse der familiären Umgebung und Verfügbarkeit und Qualität von Lerngelegenheiten, entscheidend mitbeeinflusst wird. Bereits in den späten 1960er Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass bei Kindern mit Entwicklungsdefiziten ein reines »Abwarten« in den seltensten Fällen zum Erreichen der Schulfähigkeit führt. Ein Kind, das nach drei Jahren in einer vorschulischen Einrichtung (wie es heute mit Besuchsquoten von über 90 % der Kinder über drei Jahren in Deutschland die Regel ist, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) noch nicht schulbereit ist, wird durch ein reines Verbleiben dort, also ein weiteres Jahr in der bisherigen Lernumgebung, mit dem gleichen Anregungsangebot und zudem altersmäßig jüngeren Spiel- und Lernkameraden, die noch fehlenden Fähigkeiten ohne zusätzliche Förderung kaum erwerben. Entsprechend forderte der Deutsche Bildungsrat (1970) bereits zu Beginn der 1970er Jahre, die Bildungsangebote in vorschulischen Einrichtungen systematisch auszubauen. In der Folge setzte langsam ein Umdenken im Umgang mit noch nicht schulbereiten Kindern ein: Diese wurden nicht mehr einfach zurückgestellt, sondern sollten durch gezielte Fördermaßnahmen bestmöglich gefördert werden.

2.2 Förderoptimismus und kompensatorische Frühförderung

Ab Ende der 1960er Jahre kam es zu einem radikalen Umdenken im vorschulischen Bereich, das mit einem ausgeprägten Förderoptimismus einherging. Eine bedeutende Rolle spielten dabei sozialpolitisch motivierte Bemühungen in den USA, herkunftsbedingte Ungleichheiten im Bildungssystem frühzeitig abzubauen. Dort wurde damals eine Reihe kompensatorischer Förderprogramme initiiert, die heute als Klassiker der Frühförderung und Pioniere der Evaluationsforschung gelten (► Kasten 1). Erste positive Ergebnisse dieser Maßnahmen hatten eine regelrechte Aufbruchstimmung im Bereich der Frühförderung zur Folge. Das erklärte Ziel dieser Projekte war es, Kindern aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien

frühzeitig angemessene Anregungen und Förderung zu bieten, um mögliche Entwicklungsrückstände bis zum Schulbeginn auszugleichen und tiefgreifenden Defiziten rechtzeitig vorzubeugen. Durch bestmögliche Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen sollten die Kinder, die zuvor in der Regel vor dem Schuleintritt keinerlei institutionelle Förderung erhalten hatten, bessere Startchancen für eine erfolgreiche Schulkarriere und damit zur gesellschaftlichen Teilhabe erhalten. Die ersten empirischen Befunde zur Effektivität dieser Förderprojekte waren sehr vielversprechend. Sie zeigten, dass der schulische Erfolg der teilnehmenden Kinder durch eine intensive vorschulische Förderung nachhaltig gesteigert werden konnte (Schweinhart & Weikart, 1980). Der damit einsetzende Förderoptimismus erhielt um die Jahrtausendwende neue Nahrung, als substanzielle Langzeiteffekte der damaligen Programme bis ins Erwachsenenalter hinein nachgewiesen wurden (Campbell et al., 2012; Schweinhart et al., 2005). BildungsökonomInnen unterfüttern mit diesen Langzeiteffekten seit vielen Jahren ihre Argumente zur volkswirtschaftlichen Rentabilität frühkindlicher Fördermaßnahmen (Heckman et al., 2010; Kluge, 2005).

Diese Studien belegen eindrücklich, dass eine Perspektive, die das Erlangen der Schulbereitschaft als rein endogen gesteuerten Prozess betrachtet, zu kurz greift, da die kindliche Entwicklung in hohem Maße von den sozialen Bedingungen, unter denen das Kind aufwächst, beeinflusst wird. Durch den gezielten Ausgleich fehlender familiärer Anregungen lässt sich die Bereitschaft des Kindes für eine erfolgreiche Schullaufbahn also sehr wohl unterstützen. Entsprechend sehen moderne Konzepte der Schuleingangsstufe (► Kap. 3.2.2) vor, durch Schaffung optimaler Lerngelegenheiten in der schulischen Anfangsphase den Erwerb fehlender Kompetenzen zu erleichtern und eine höhere Chancengleichheit zu gewährleisten. Auch an diagnostizierte Defizite oder Rückstellungen vom Schulbesuch schließen sich heute in der Regel vielfältige Fördermaßnahmen an. In Kapitel 7 werden Beispiele hierfür dargestellt (► Kap. 7).

Kasten 1: Fokus: Klassiker der kompensatorischen Frühförderung

Im Zuge sozialpolitischer Bestrebungen zum Ausgleich herkunftsbedingter Unterschiede in den USA startete im Jahr 1962 in der Stadt Ypsilanti (Bundesstaat Michigan) ein Projekt, das heute als einer der Pioniere und Klassiker erfolgreicher Sozialpolitik gilt. An dem unter den Namen *HighScope Perry Preschool Project* bekannten Programm (Schweinhart et al., 1993) nahmen 123 überwiegend afroamerikanische Kinder aus prekären sozioökonomischen Verhältnissen teil, die zu Beginn der Studie drei bis vier Jahre alt waren. Insgesamt 58 dieser Kinder kamen während der beiden letzten Vorschuljahre in den Genuss eines halbtägigen Förderprogramms, die übrigen bildeten die Kontrollgruppe. Über die kindzentrierte Förderung hinaus hatte die Projektarbeit auch eine familienbezogene Komponente, die Hausbesuche der Familien und Beratung der Eltern in Bildungs- und Erziehungsfragen beinhaltete. Die Ergebnisse zeigten neben positiven Effekten unmittelbar nach Abschluss der Förderung auch ausgeprägte Effekte auf die spätere schulische Entwicklung und teilweise sogar eindrucksvolle

Langzeiteffekte bis ins Erwachsenenalter hinein (Schweinhart & Weikart, 1980; Schweinhart et al., 2005).

Als weiterer Klassiker der kompensatorischen Frühförderung gilt das ein paar Jahre später in North Carolina gestartete *Abecedarian Intervention Project* (Campbell & Ramey, 1994), das sich an eine ähnliche Zielgruppe wie das *Perry Preschool Project* richtete, aber bereits im Säuglingsalter ansetzte und eine noch intensivere Förderung und Betreuung der Familien beinhaltete. Auch aus diesem Projekt liegen Belege für beeindruckende Langzeiteffekte bis ins Erwachsenenalter hinein vor (Campbell et al., 2012), d.h., mit einer sehr aufwändigen Förderung lassen sich durchaus überdauernde Effekte bewirken.

Als Konsequenz aus den beschriebenen Ergebnissen startete in den USA 1965 das (bis heute) größte landesweite kompensatorische Bildungsprogramm *Head Start*. Auch dieses Programm verfolgt das Ziel, benachteiligten Kindern einen möglichst guten Start ins Bildungssystem und in der Folge in das gesellschaftliche Leben zu ermöglichen. Nach mehr als 50 Jahren haben mittlerweile fast 30 Millionen Kinder daran teilgenommen, im Jahr 2011 waren es immer noch fast eine Million Kinder pro Jahr (Mervis, 2011). Ähnlich dem *Perry Preschool Project* nimmt auch bei *Head Start* die Eltern- und Familienarbeit einen hohen Stellenwert ein.

Die empirischen Belege zur Wirksamkeit von *Head Start* fallen gemischt aus: Zwar zeigten sich kurzzeitig positive Effekte, längerfristig stellten die meisten Studien jedoch ein »Auswaschen« der Effekte mit der Zeit fest (Barnett & Hustedt, 2005). Nach der Jahrtausendwende kam es daher zunehmend zu Kritik an der kostenintensiven Förderung. Der amerikanische Kongress gab in der Folge eine sogenannte *Impact Study* in Auftrag, um die Effektivität der Programme zu überprüfen (U. S. Department of Health and Human Services, 2010). Hieran nahmen 4700 Kinder teil, die für das Schuljahr 2002/2003 an 380 *Head Start*-Zentren für ein einjähriges Programm angemeldet worden waren. Die Ergebnisse bestätigten im Wesentlichen die Befunde früherer Studien, zeigten also kurzfristig positive Auswirkungen, jedoch kaum andauernde Effekte. Befürworter von *Head Start* führen das Ausbleiben überdauernder Effekte vor allem darauf zurück, dass ehemalige *Head Start*-Kinder später oftmals öffentliche Schulen von geringer Qualität besuchten, was die Effekte der Programme langfristig unterminierte. Zudem werde unter der Bezeichnung *Head Start* inzwischen eine Vielzahl von qualitativ sehr unterschiedlichen Förderprogrammen durchgeführt (vgl. Mervis, 2011). Obwohl das Ansehen von *Head Start* im Laufe der Zeit also etwas nachgelassen hat und es inzwischen eine ganze Reihe attraktiver Alternativen gibt, gilt *Head Start* auch heute noch als »das Original« unter den sozialpolitisch-kompensatorisch inspirierten Bildungsprogrammen in den USA.

2.3 Schulfähigkeit des Kindes oder Kindfähigkeit der Schule? Ökosystemische Transitionsmodelle

Auch wenn seit den 1970er Jahren unstrittig ist, dass die Schulbereitschaft eines Kindes prinzipiell beeinflussbar ist, wurde sie weiterhin primär eigenschaftstheoretisch verstanden, d. h. als individuelles Merkmal eines Kindes. Entsprechend galt es nach wie vor als vorrangige Aufgabe der Schuleingangsdiagnostik, anhand spezifischer Kriterien »schulfähige« Kinder von noch nicht schulfähigen zu differenzieren. Dabei stand der kognitive Entwicklungsstand der Kinder lange Zeit im Fokus der Diagnostik, während andere, heute als ebenso relevant erkannte Kompetenzbereiche vernachlässigt wurden. Auch wenn moderne Schuleingangsdiagnostik heute breiter ausgelegt ist und längst keine rein selektive Funktion mehr erfüllt, sondern das Ziel einer adaptiven, individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes verfolgt, sieht sie sich weiter mit Kritik aus verschiedenen Richtungen konfrontiert.

Neben einer grundsätzlichen Ablehnung psychologisch-diagnostischer Ansätze durch Teile der Früh- und Elementarpädagogik wurden die eigenschaftstheoretischen Konzepte auch aus ökologisch-systemischer Perspektive kritisiert. In der Tradition von Bronfenbrenner (1981) sieht dieser Ansatz die Schulfähigkeit nicht als individuelles Merkmal des Kindes, sondern als eine gemeinsame Aufgabe des Systems aller Beteiligten, d. h. der Familie, der Kindertageseinrichtung und der Schule. Dieser Ansatz wurde in systemischen Transitionsmodellen weiter ausgearbeitet (vgl. z. B. ökologisch-psychologisches Schulreifemodell von Nickel, 1990; oder IFP-Modell, Griebel & Niesel, 2011). Schulfähigkeit wird in systemischen Transitionsmodellen als eine Kompetenz des gesamten sozialen Systems verstanden, die durch Prozesse der Ko-Konstruktion zwischen den verschiedenen Beteiligten entsteht. Hierzu tragen neben dem Kind selbst und seinen individuellen Voraussetzungen auch Kompetenzen der Systeme Familie, Kindertageseinrichtung und Schule bei. Die Schulfähigkeit wird dabei als optimale Passung zwischen den Voraussetzungen des Kindes und den verschiedenen Teilsystemen verstanden. Diese Passung, die zugleich immer das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen ökologischen Teilsystemen ist, bildet also das gemeinsame Ziel der pädagogischen Arbeit aller Beteiligten (Nickel, 1990).

Auf der Seite der Familie wirken sich laut Griebel und Niesel (2011) insbesondere die Bindungsqualität, die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion sowie die Anpassungsfähigkeit der Familie auf die Entwicklung der Schulfähigkeit aus. Zu den relevanten Merkmalen von Kindertageseinrichtung und Schule gehören neben den persönlichen und beruflichen Kompetenzen und pädagogischen Orientierungen der Fachkräfte in beiden Institutionen auch systemische Kompetenzen der Einrichtungen auf den programmatischen Ebenen. Damit sind sowohl die konkreten Konzepte der jeweiligen Einrichtungen, etwa der Stellenwert individueller Förderung oder die Gestaltung der Schuleingangsphase, als auch die übergeordneten Lehr- und Bildungspläne für den schulischen und vorschulischen Bereich gemeint. Eine gute Passung der Konzepte von Kindertageseinrichtung und Schule, d. h. eine anschlussfähige Definition von Bildungszielen, ist aus systemtheoretischer Sicht

günstig für die Ko-Konstruktion der Schulfähigkeit. Zudem ist die Kooperation auf der strukturellen Ebene von Bedeutung, also die Effektivität der institutionalisierten und informellen Kommunikation zwischen den Beteiligten.

Das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren beim Entstehen der Schulbereitschaft wird pointiert beschrieben durch den heute in der Kindheitspädagogik häufig verwendeten Begriff der »Kindfähigkeit der Schule« als Gegenpol zur »Schulfähigkeit des Kindes«. Dieser Begriff bringt zum Ausdruck, dass die Erwartungen und Anforderungen der Schule an die Schulanfänger und das Ausmaß ihrer Bereitschaft, jedes Kind in seiner Individualität anzunehmen, für einen erfolgreichen Schulanfang ebenso wichtig sind wie der individuelle Entwicklungsstand des Kindes. Damit wird die Verantwortlichkeit für das Gelingen des Übergangs nicht mehr einseitig dem Kind und seinen Kompetenzen und Fähigkeiten zugeschrieben, sondern der Passung zwischen seinen individuellen Voraussetzungen und den konkreten Gegebenheiten der aufnehmenden Schule (Griebel & Minsel, 2007).

Da der gemeinsame Prozess der Entwicklung der Schulfähigkeit nach dieser Definition erst nach Abschluss der Schuleingangsphase abgeschlossen ist, kann die Schulfähigkeit des Kindes folglich auch nicht mehr als Selektionskriterium *vor* der Einschulung fungieren. Vielmehr muss der Schulanfangsunterricht der Heterogenität der kindlichen Voraussetzungen Rechnung tragen.

Diese systemische Grundidee liegt der Entwicklung der unterschiedlichen Konzepte der Schuleingangsphase in den letzten 50 Jahren zugrunde (► Kap. 3.2.2). Die heute in verschiedenen Formen praktizierten Modelle der »Neuen Eingangsstufe« verfolgen ähnliche Ziele, nämlich einen an den Bedarfen der Kinder orientierten, also »kindfähigen« Anfangsunterricht, der auf jede Form der Vorselektion verzichtet, d. h., alle Kinder werden in die Grundschule aufgenommen und dort ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend gefördert (► Kap. 3.2).

2.4 Schulbereitschaft als Oberbegriff für die individuellen Voraussetzungen eines gelingenden Schulstarts

Obwohl die Bedeutung des Konzepts »Schulreife« im Laufe der geschilderten Auseinandersetzungen immer wieder angepasst wurde, behielt der Begriff doch stets einen Beigeschmack im Sinne seiner ursprünglichen Definition als endogen gesteuerter Reifungsvorgang. Daher wurde der Begriff im fachlichen Diskurs inzwischen immer mehr durch den der »Schulbereitschaft« ersetzt. Dieser Begriff umfasst die Entwicklungsvoraussetzungen, die das Kind zur erfolgreichen Bewältigung des Schulanfangsunterrichts benötigt, und erkennt zugleich den Einfluss schulischer, familiärer und weiterer umweltbedingter Faktoren an, die zur Entwicklung dieser Voraussetzungen beitragen. Gegenüber dem Begriff der »Schulfähigkeit«, der den kognitiven Entwicklungsstand des Kindes stärker fokussiert, weist das Konzept der

Schulbereitschaft eine breitere Konnotation auf und bezieht auch motivationale und sozial-emotionale Faktoren mit ein. Der Begriff *Schulbereitschaft* umfasst alle individuellen Lernvoraussetzungen, die sich als bedeutsam für den Übergang von der vorschulischen Einrichtung in die Grundschule und die damit einhergehenden Anforderungen erwiesen haben.

Diese Definition berücksichtigt, dass systemische Faktoren auf Seiten der Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen zum schulrelevanten Entwicklungsstand des Kindes beitragen. In Kapitel 3 dieses Bandes werden die institutionellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und Schulen thematisiert, die den Übergang des Kindes begleiten (► Kap. 3). Die zweifellos bedeutsamen familiären Einflüsse auf die kindliche Entwicklung und den erfolgreichen Übergang sind dagegen so vielfältig, dass wir uns aus Gründen der Schwerpunktsetzung entschieden haben, diese im vorliegenden Buch weitestgehend auszuklammern. Stattdessen liegt der Schwerpunkt dieses Buches auf der Entwicklung der individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes, die in Kapitel 5 ausführlich behandelt werden (► Kap. 5).

Abschließend möchten wir an dieser Stelle die sehr breite Definition von Schulbereitschaft zitieren, die dem hessischen Modellprojekt »Qualifizierte Schulvorbereitung« (Hessisches Sozialministerium, 2014) zugrunde liegt:

»Schulvorbereitung« dient nicht alleine der Vorbereitung auf die Schule, sie ist eine umfassende, ganzheitliche Vorbereitung auf das Leben. Sie beginnt mit der Geburt. Jedes Kind [...] soll möglichst früh, optimal und nachhaltig gefördert werden. Kinder erwerben so all diejenigen Kompetenzen, die sie brauchen, um sich später in der Schule oder im Leben aktiv zu beteiligen, selbstständig und in der Interaktion mit anderen zu lernen, für sich selbst und andere Verantwortung übernehmen zu können und kompetent mit Wandel und Veränderung umzugehen. Das Ziel der Qualifizierten Schulvorbereitung ist, möglichst optimale Startchancen für alle Kinder herzustellen und damit zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem beizutragen. (Hessisches Sozialministerium, 2014, S. 14)