

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 &

Buyse 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.