

Schulreife in Österreich – gibt es Unterschiede in den Bundesländern und gibt es benachteiligte Gruppen?

Werner Blank, Roswith Roth

Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz / Schloss Seggau college@inter-uni.net

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit versucht die unterschiedlichen Gegebenheiten beim Schuleinstieg der Sechsjährigen in den einzelnen Bundesländern zu beleuchten. Es werden sowohl die allgemeinen, demografischen Entwicklungen dargestellt, als auch die der Schulanfänger/innen mit nicht-deutscher Mutter- bzw. Umgangssprache. Auf Grund der Zeitreihe 2006 bis 2015 fließt auch die Flüchtlingsproblematik in die Analyse ein. Die teilweise großen Unterschiede zwischen den Bundesländern in Bezug auf Schulreife können nur aufgezeigt werden. Die Hintergründe sind nicht Inhalt dieses Beitrages. Außerdem wird ein kurzer Ausblick auf die Auswirkung der Unterschiede beim Schuleinstieg auf die 13-Jährigen in der 8. Schulstufe gegeben. Den Auswirkungen wird eine eigene Arbeit gewidmet.

ABSTRACT

School readiness in Austria – Differences in relation to federal states in Austria and underprivileged groups

This article tries to illustrate the different circumstances of the school enrolment of the six-year-olds in the federal states of Austria. The general demographic progress is shown as well as the one of the children who are starting school, with another mother tongue or colloquial language than German. The included years contain the refugee crisis which was caused by the Syrian war. The partly considerable differences concerning school readiness between the federal states of Austria can only be pointed out. The reasons of the differences are not part of this paper. Furthermore, a brief outlook concerning the consequences of the school enrolment to the thirteen-year-olds in the eighth grade is given. The consequences of the differences in school enrolment will be described in a further article.

Schlüsselwörter:

Schuleinstieg
Schulreife
Schulpflicht
Schulstufe
Umgangssprache

keywords:

school enrollment
school readiness
compulsory school attendance
school level, grade
colloquial language

EINLEITUNG

Im Rahmen der Defensio von Frau Dr.in Stefanie Huber (2017) am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz / Schloss Seggau zum Thema Ergotherapie und Schuleintritt wurde von ihr der unterschiedliche Prozentsatz der Kinder, die als „nicht schulreif“ eingestuft wurden bzw. werden, in Salzburg und in der Steiermark erwähnt.

Sie schreibt dazu in ihrer Einleitung folgendes:

„Zur Schulreifefeststellung werden, je nach Bundesland, unterschiedliche Verfahren angewendet. Aufgrund diesbezüglicher Recherchen der Verfasserin scheint hierzu, trotz einheitlicher Gesetzeslage (Schulpflichtgesetz §6), keine bundesweite Systematik vorzuliegen (ADVOKAT Unternehmensberatung Greiter & Greiter GmbH, 2016). Dies deckt sich auch mit den Aussagen des Nationalen Bildungsberichts von 2015 (Bundesinstitut BIFIE, 2015), laut dem die Feststellung der Schulreife von den Schulbehörden und nicht von einer adäquaten Diagnostik abhängt. Im Bundesland Salzburg werden 22% der Kinder als „nicht schulreif“ eingestuft, während dies im Bundesland Steiermark nur auf 2% der Kinder zutrifft“ (Huber, 2017, S. 1).

Aus diesem Grund hat sich der Verfasser zuerst mit den Begriffen und dann den jeweiligen Zahlen der Bundesländer, an Hand des State Cube der Statistik Austria (2019), auseinandergesetzt.

ZU DEN BEGRIFFEN

Schulreife

In den Schulgesetzen (Schulpflichtgesetz, 1985, § 6 Abs. 2b) wird noch immer der Begriff der Schulreife verwendet. In der Psychologie, wie in dieser Arbeit beschrieben, verwendet man den Begriff der Schulfähigkeit (Schenk-Danzinger, 2006, S. 201f)

Was sagt der Gesetzgeber dazu:

Schulpflichtgesetz § 6 Aufnahme in die Volksschule zu Beginn der Schulpflicht

(2) Die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder in die Volksschule hat in der Regel auf Grund der Schülereinschreibung für den Anfang des folgenden Schuljahres zu erfolgen.

(2a) Die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder, die schulreif sind, hat in die erste Schulstufe zu erfolgen.

(2b) Schulreif ist ein Kind, wenn

- 1. es die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag, und*
- 2. angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden.*

(2c) Zur Feststellung der Schulreife gemäß Abs. 2b Z 1 ist § 4 Abs. 2a des Schulunterrichtsgesetzes anzuwenden. Dies bedeutet, dass es nicht zulässig ist die SchülerInnen nach Maßgabe der Testung mittels Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch [MIKA-D] als ordentliche/n SchülerIn aufzunehmen, wenn die Kenntnis der Unterrichtssprache mangelhaft ist.

(2d) Ergeben sich anlässlich der Schülereinschreibung Gründe für die Annahme, dass das Kind die Schulreife gemäß Abs. 2b Z 2 nicht besitzt, oder verlangen die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten eine Überprüfung der Schulreife, hat der Schulleiter zu entscheiden, ob das Kind die Schulreife gemäß Abs. 2b Z 2 aufweist. Der zuständige Bundesminister hat durch Verordnung die näheren Festlegungen über das Vorliegen der Schulreife gemäß Abs. 2b Z 2 zu treffen.

(2e) Die Aufnahme schulpflichtiger, jedoch gemäß Abs. 2b Z 1 nicht schulreifer Kinder hat nach Maßgabe der Testung gemäß § 4 Abs. 2a des Schulunterrichtsgesetzes

- 1. in Deutschförderklassen oder*
- 2. je nach Vorliegen oder Nichtvorliegen der Schulreife gemäß Abs. 2b Z 2 in die erste Schulstufe oder in die Vorschulstufe in Verbindung mit besonderer Sprachförderung in Deutschförderkursen zu erfolgen. Die Aufnahme schulpflichtiger, jedoch auch gemäß Abs. 2b Z 2 nicht schulreifer Kinder hat in die Vorschulstufe zu erfolgen.*

Bei den ersten Recherchen konnte man bereits die verschiedenen Sichtweisen und Begrifflichkeiten erkennen.

Das Konzept „**Schulreife**“ ist überholt. Eine allgemeingültige Definition von „**Schulfähigkeit**“ gibt es nicht. Vielmehr kommt es darauf an, wie die Kompetenzen des Kindes und die Erwartungen der Schule zusammenpassen. Schulfähigkeit ist demzufolge nicht nur eine Eigenschaft des Kindes, sondern entwickelt sich im Zusammenwirken der Beteiligten: Kind, Kindertageseinrichtung, Schule und Eltern. Kommunikation, Partizipation und Kooperation sind Voraussetzungen (Griebel & Niesel, 2013).

"Als „schulfähig“ bezeichnet man ein Kind, das in der Lage ist, den Bildungsgang einer Schule mit all seinen inhaltlichen und sozialen Anforderungen zu bewältigen. Der Begriff der Schulfähigkeit hat den Begriff der Schulreife ersetzt. Beim Begriff der Schulreife ging man davon aus, dass die Voraussetzungen für den Schulbesuch bei einem Kind von selbst reifen. Heute weiß man, dass die sozialen Erfahrungen und Anregungen in den ersten sechs Lebensjahren eine wichtige Rolle für die Ausbildung der Schulfähigkeit spielen. Schulfähigkeit ist das Ergebnis eines langen Entwicklungsprozesses, an dem die Familie und Kindertageseinrichtungen mit beteiligt sind. Die Schulfähigkeit kann somit nicht einseitig auf ein Kind und seine Fähigkeiten bezogen werden“ (Vollmer, 2012).

Gläubte man früher, dass man nur abwarten müsse, bis biologische Vorgänge dazu führten, dass ein Kind reif für die Schule sei, so kam man bald zur Einsicht, dass Umwelteinflüsse, wie z.B. die Lernmöglichkeiten in Familien und in Kindergarteneinrichtungen viel wichtiger für die Erlangung der Kompetenzen sind die Kinder brauchen, um den Schulalltag erfolgreich zu bewältigen. Aus dem vorigen Jahrhundert stammt der weit verbreitete Begriff der „**Schulreife**“. Heute spricht man von „**Schulfähigkeit**“, manchmal auch von „**Schulbereitschaft**“. Wie kann man feststellen, ob ein Kind schulfähig ist oder nicht?

Um schulfähige von nicht schulfähigen Kindern unterscheiden zu können, versuchte man psychologische Schulreife- bzw. Schulfähigkeitstests zu entwickeln. Diese Bemühungen führten zu keinen befriedigenden Ergebnissen. Die Tests erfassen immer nur den Entwicklungsstand eines Kindes zum Testzeitpunkt. Prognosen bezüglich des Schulerfolgs durch Tests erwiesen sich als unsicher (Griebel & Minsel, 2007).

Im Sinne eines Gesamtbildes ist es wichtig einzelne Begriffe und Begriffsklärungen zu kennen. Beginnend mit einer Brockhaus (2006) Begriffsklärung folgen die Definitionen von Kemmler (1975), Schenk-Danzinger (1993) und Niesel (2001). Interessant ist der stärker werdende Fokus auf die Eltern, die bei Kemmler nicht erwähnt werden, und das Kind selbst. Schenk-Danzinger (1993) schreibt bereits von „schichtspezifischen Unterschieden“ und Lernerfahrungen bzw. Lernvergangenheit. Für Niesel (2001) ist das „Wohlfühlen“ des Kindes und die positive Grundstimmung wichtig.

Schulreife - erste Definition (Brockhaus, 2006):

Schulreife ist eine Bezeichnung für den Entwicklungsstand eines Kindes, der als Voraussetzung für das Erreichen der Unterrichtsziele im ersten Schulabschnitt des Primarschulbereichs erforderlich ist. Die Erkenntnis, dass Schulfähigkeit weniger das Ergebnis biologische Reifungsvorgänge als vielmehr das Ergebnis der Anregung durch die Familie und die gesamte vorschulische Umwelt darstellt und zudem in Beziehung auf die Unterrichtsziele definiert ist, führte dazu, dass statt von Schulreife, zunehmend von Schulfähigkeit gesprochen wird. In Schulfähigkeitsuntersuchungen werden unterschiedliche Aspekte der Schulfähigkeit bestimmt:

- 1) Die körperliche Schulfähigkeit bezieht sich auf den körperlichen Entwicklungs- und Gesundheitszustand des Schulanfängers und wird durch ärztliche Untersuchung festgestellt.
- 2) Bei der sozialen und emotionalen Schulfähigkeit geht es um die soziale

Anpassungsbereitschaft, die Bildbarkeit in der Gruppe, das Verständnis von Regeln und Vorschriften und die altersangemessene Selbstständigkeit. Dieser Aspekt der Schulfähigkeit wird durch Befragung der Eltern und durch Beobachtung des Lernanfängers in Spiel- und Testsituationen ermittelt.

- 3) Die kognitive Schulfähigkeit bezieht sich auf Wahrnehmungsleistungen, auf feinmotorische Koordination, auf Konzentration und Aufmerksamkeit, auf Intelligenz und altersentsprechendes Grundwissen. Zur Untersuchung dieser Aspekte werden Schulreife-tests (Schulfähigkeitstests) eingesetzt. Die Frankfurter Schulreife-tests FST (Roth, Schlevoigt & Süllwold, 1968), die Weilburger Testaufgaben (Hetzer & Tent, 1971) sowie die Münchner Schulreife-tests MST (Kessinger, 1966) werden wegen ihrer ausschließlich kognitiven Orientierung (geometrische Figuren zeichnen; Bilder und Gegenstände ordnen bzw. umordnen und ähnliche Aufgaben.) und wegen der Problematik des Schulreifebegriffs heute seltener verwendet. Stattdessen finden "Schuleingangs-Assessments", bei denen Spielsituationen unter Beobachtung wichtig sind, Verbreitung, wie zum Beispiel das Kieler Einschulungsverfahren KEV (Fröse u.a., 1988).

Über die kognitiven Fähigkeiten hinaus, können Dimensionen wie Sozialverhalten, Emotionalität, Selbstständigkeit getestet werden. Aufgrund der Testergebnisse werden die Getesteten üblicherweise in vollschulfähige Kinder, fraglich oder bedingt schulfähige Kinder, sowie noch nicht schulfähige Kinder eingestuft. Letztere erfahren heute zunehmend spezifische Förderungen, etwa im Rahmen von Schulkindergärten (Brockhaus, 2006, Band 24, S.241f).

Schulreife - zweite Definition (Kemmler, 1975):

Schulreife ist der körperliche – geistig-seelische Entwicklungsstand, der ein Kind befähigt den Anforderungen der Grundschule nachzukommen. Die Schulreife wird in der Regel durch Schulreifeuntersuchungen und -tests vor der Einschulung festgestellt. Bei der Überprüfung stehen drei Kriterien im Vordergrund:

1. Die körperliche Schulreife liegt dann vor, wenn der allgemeine Entwicklungs- und Gesundheitsstand erwarten lassen, dass der Schulanfänger den körperlichen Anstrengungen der Schule gewachsen ist.
2. Die geistige (kognitive) Schulreife beinhaltet die Fähigkeit zu gegliederter Wahrnehmung und teilinhaltlicher Auffassung, zur Erfassung von Mengen, zum Symbolverständnis und zur willentlichen Aufmerksamkeit.
3. Die persönlichkeitsbezogene (emotionale und soziale) Schulreife ist eine, dem Alter des Schulanfängers entsprechende, Selbstständigkeit, sein Eingliederungsvermögen in die soziale Ordnung einer Schulklasse, sowie die Fähigkeit altersangemessene Aufgaben zu übernehmen und erfolgreich abzuschließen. Schulreifeuntersuchungen und -tests liefern keinen absolut gültigen Maßstab für die tatsächliche Schulreife eines Kindes. Zurückstellungen vom Schulbesuch haben sich als ebenso problematisch erwiesen wie Einschulungen trotz fehlender Schulreife. Im Schulkindergarten kann häufig die Entwicklung des Kindes so gefördert werden, dass es in relativ kurzer Zeit den Anschluss an das für das Einschulungsalter vorausgesetzte Entwicklungsniveau erreicht (Kemmler, 1975, S.313f).

Schulreife - dritte Definition (Schenk-Danzinger, 1993):

Schulfähigkeit ist abhängig von der Lernvergangenheit des Kindes. Die Schulfähigkeit wird mitbestimmt durch die individuelle Ausschöpfung der Intelligenz, das heißt, durch die Lernerfahrungen, die das Kind in den ersten Jahren seines Lebens machen konnte. Hierin gibt es sehr große schichtspezifische Unter-

schiede, die durch die unterschiedliche Art der Sozialisation hervorgerufen werden und die Kinder der sozialen Unterschicht deutlich benachteiligen können, besonders durch die geringere sprachliche Kompetenz, die sich diese Kinder aneignen. Das Kind der Mittel- und Oberschicht ist hier im Vorteil. Gute sprachliche Förderungen in der Familie, Interesse an Büchern, das durch Vorlesen hervorgerufen wurde, haben seine sprachlichen Erfahrungen maximal entwickelt. Spielmaterial, auch solches das Ausdauer fördert, Informationen über Zusammenhänge sowie Erlebnisse verschiedenster Art (Wanderungen, Tiergarten, Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten) haben ihren/seinen Horizont erweitert und die Lernbereitschaft verstärkt. Ein Kind, dessen geistiges Potential im Vorschulalter durch entsprechende Lernmöglichkeiten und Herausforderungen entfaltet wurde, wird mit größerer Sicherheit schulfähig sein als ein Kind, das wenig Gelegenheit hatte, seine Sprache zu pflegen, Fertigkeiten zu entwickeln und Informationen zu gewinnen. Die Lernvergangenheit eines Kindes – das bedeutet das Maß an Anregung, Impulsen und Zuwendung, die es in den ersten Lebensjahren erfahren hat – ist in hohem Grad verantwortlich für sein Vorwärtskommen in der Schule. Die Lernvergangenheit wird weitgehend auch durch die außerfamiliäre, institutionelle Erziehung bestimmt (Schenk-Danzinger, 1993, S.242f).

Schulreife - vierte Definition (Niesel, 2001):

Früher glaubte man, man müsse nur abwarten bis ein Kind reif für die Schule sei – daher der Begriff „Schulreife“. Heute weiß man, dass das Heranreifen eines Kindes nicht ausreicht, um die Kompetenzen zu erlangen, die es braucht, um die Anforderungen der Schule zu meistern. Der Begriff der „Schulreife“ hat sich umgangssprachlich erhalten, während in der Fachsprache der Begriff „Schulfähigkeit“, manchmal auch „Schulbereitschaft“, bevorzugt wird. Die Anforderungen der Schule für die das Kind „reif“ sein soll, sind nirgends explizit festgeschrieben. Es kommt auch immer wieder zu Veränderungen, sei es durch Lehrpläne und Richtlinien oder auch durch veränderte Rahmenbedingungen, die die personelle und materielle Ausstattung, die Klassengröße usw. betreffen. Hinzu kommen die speziellen Unterrichtsbedingungen in jeder einzelnen Klasse. Diese hängen zusammen mit dem Unterrichtsstil der Lehrerin und der pädagogischen Umsetzung der Lernanforderungen, speziell im Anfangsunterricht. Die Anforderungen verändern sich auch dadurch, dass sich das Wissen und Können der Mädchen und Jungen, die in die Schule kommen, erweitert hat. Das heißt, dass einiges, was vor einigen Jahren noch zum Schulunterricht gehörte, heute bereits vorausgesetzt wird. Es sind die geistigen und sozialen Anregungen und Förderungen, mit denen sich das Kind im Laufe seines bisherigen Lebens in der Familie und im Kindergarten auseinandersetzen konnte, die es schulfähig machen. „Schulfähigkeit“ soll aber nicht heißen, dass das Kind schon zu allem fähig ist, was in der Schule verlangt wird. Ein Schulkind wird das Kind in der Schule. Eltern und Erzieherinnen, für die sich die Frage nach der Schulreife eines Kindes stellt, sollten also der Frage nachgehen: „Ist das Kind fähig und bereit, ein Schulkind zu werden?“ (Niesel, 2001a) Früher hat man sich sehr stark auf kognitive Aspekte konzentriert und versucht diese mit Schuleingangstests zu erfassen. Die Ergebnisse waren so wenig zuverlässig, dass diese Tests heute nicht mehr auf breiter Basis eingesetzt werden. Heute weiß man, dass auch anderen Faktoren eine entscheidende Bedeutung für den Schulerfolg zukommen. Zu den Anforderungen der Schulfähigkeit gehören kognitive Leistungen, soziale Kompetenzen, so wie die Kompetenzen der Arbeitshaltung und Motivation. Zur Beurteilung der Frage, ob zum Beispiel Kinder, die frühzeitig eingeschult werden sollen, den Anforderungen des Unterrichts genügen können, hat das „Kieler Einschulungsverfahren“ (Fröse u.a., 1988) einige Verbreitung gefunden. Es handelt sich um Unterrichtsspiel, bei dem Lehrkräfte das Verhalten von Kindern beobachten. Die individuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang zum Schulkind und den längerfristigen Schulerfolg lassen sich in folgenden Bereichen skizzieren:

1. Körperlich-gesundheitliche Voraussetzungen: Es bestehen Beziehungen zwischen der körperlichen Entwicklung sowie dem Gesundheitszustand und dem Schulerfolg. Damit ist

nicht allein das körperliche Wachstum gemeint, sondern die Belastbarkeit im weiteren Sinne. Diese kann eingeschränkt sein, wenn ein Kind häufig erkrankt oder sehr leicht ermüdet. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Seh- und Hörvermögen zu schenken, da diese eng mit den Lese- und Schreibleistungen zusammenhängen.

2. Kognitive Voraussetzungen: Darunter werden jene Merkmale der Schulfähigkeit verstanden, die von den meisten traditionellen Schuleingangstests gemessen werden. Dazu gehören: Differenzierte visuelle und auditive Wahrnehmung, bestimmte Behaltensleistungen, die Fähigkeit zu konkret-logischem Denken und zur Begriffsbildung, insbesondere von Zahl- und Mengenbegriffen. Denken und Sprechen sind eng miteinander verknüpft. Sowohl das passive Sprachverständnis und als auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass das Kind dem Unterricht folgen und sich selber einbringen kann.
3. Motivationale und soziale Voraussetzungen: Dazu gehören Motivation und Anstrengungsbereitschaft, die Fähigkeit zur Selbststeuerung der Aufmerksamkeit und zur Hemmung störender Impulse bzw. Bedürfnisse, sodass die Aufmerksamkeit ausreichend lange aufrechterhalten werden kann. Sein Selbstbewusstsein sollte dem Kind gestatten, angstfrei mit altersgemäßen, sozialen Situationen umzugehen, sich sowohl als Gruppenmitglied als auch als Individuum einzufügen und zu behaupten. Seine Selbstständigkeit sollte so weit entwickelt sein, dass es von einer andauernden direkten Zuwendung durch Erwachsene unabhängig ist.

Die Frage der Schulfähigkeit nur an den Kompetenzen des Kindes zu diskutieren, greift allerdings zu kurz. Der Schulfähigkeit des Kindes steht die Beschulungsfähigkeit der Schule gegenüber. „Beide verlangen nach einer Passung wie Nut und Feder“ (Nickel, 1990, S. 220). Dieses Zusammenwirken beschäftigt PädagogInnen, BildungsforscherInnen und BildungspolitikerInnen zunehmend. Ein Beispiel dafür ist das Projekt des Staatsinstituts für Frühpädagogik: „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ (Griebel & Niesel, 2002). Wie bereits erwähnt, ist das Kind nicht vom ersten Schultag an ein „fertiges“ Schulkind – ein Schulkind wird es in der Schule. Übergänge stellen hohe Anforderungen an die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Sie enthalten aber gleichzeitig wichtige Entwicklungsanreize und mobilisieren Kräfte zur Bewältigung der veränderten Situation. ForscherInnen sprechen von „verdichteten Entwicklungsanforderungen“, auf die Kinder mit verstärkter Lernbereitschaft reagieren. Optimal ist es, wenn die neuen Anforderungen so gestaltet werden, dass sie den individuellen Kapazitäten entsprechen, um eine Überforderung, aber auch eine Unterforderung, zu vermeiden. Entscheidend für den langfristigen Schulerfolg ist, dass sich das Kind in der Schule wohlfühlt, eine positive Grundstimmung und ein gutes Selbstkonzept entwickeln kann (Niesel, 2001).

Alle vier Definitionen beinhalten, dass es keine allgemeingültige Definition der Schulfähigkeit gibt. Viele Schulen haben, im Sinne der Schulautonomie, eigene Schulprofile. Die Rahmenbedingungen, wie Klassengröße oder personelle und materielle Ausstattung, sind ebenfalls von Bedeutung bei der Aufnahme der Kinder in die 1. Klasse Volksschule. Nickel (1990, S. 220), der sich mit den Problemen der Einschulung befasste, bringt es auf den Punkt: „Der Schulfähigkeit des Kindes steht die Beschulungsfähigkeit der Schule gegenüber. Beide verlangen nach einer Passung wie Nut und Feder.“

Die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm von der Universität Freiburg im Üechtland beschreibt die Situation in einem Interview mit der Neuen Zürcher Zeitung folgendermaßen: „Wir alle haben einmal die Diagnose «schulreif» erhalten. Konnten wir mit der rechten Hand über den Kopf das linke Ohr fassen und uns als Mensch mit Kopf, Rumpf und Gliedern zeichnen, dann galten wir als schulreif. Gelang uns dies jedoch nicht und zeichneten wir uns selbst womöglich noch als Kopffüßler, dann hieß es: zurück in den Kindergarten oder ab in die Einschulungsklasse. Jahrzehntelang hat die «Schulreife» den Start des

Kindes ins Schulleben bestimmt. Abgelöst wurde sie später durch das Konzept der «Schulfähigkeit». Gefragt wurde danach, welche Eigenschaften ein Kind haben müsse, um eingeschult zu werden. Später wurde der Begriff gar erweitert zur «Schulbereitschaft», an der alle, an der Erziehung Beteiligten, mitwirken müssen. Heute aber ist dies anders: Zukünftig soll nur das Alter den Schuleintritt festlegen. Ob ein Kind schulreif, schulfähig oder schulbereit ist, spielt keine Rolle mehr. Geht es nach der Bildungspolitik, dann ist das Motto «Früher rein» das hauptsächliche Kriterium“ (Stamm, 2008, S. 1).

Stamm (2008) bringt dabei einen zweiten, sehr wesentlichen Punkt in die Thematik ein, nämlich die Schulpflicht. Der Beginn der Schulpflicht ist in Europa unterschiedlich geregelt. In der Schweiz beginnt sie mit dem vollendeten vierten Lebensjahr – in Finnland erst mit dem vollendeten siebten Lebensjahr.

Schulpflicht

Bildungsübergänge sind immer ein Einschnitt im Lebenslauf der Kinder. Es geht hier um den ersten Übergang vom Kindergarten (der Elementarpädagogik) ins Regelschulwesen.

In Österreich ist im Schulpflichtgesetz 1985 eine **Unterrichtspflicht** festgelegt, die auch außerhalb von Schulen abgeleistet werden kann. Eine Möglichkeit dieser Unterrichtspflicht nachzukommen ist, laut § 11 Abs. 2, der häusliche Unterricht. Die Polytechnische Schule ist davon ausgenommen (Schulpflichtgesetz, 1985). Im Schuljahr 2018/19 werden in Österreich 2.222 SchülerInnen im Rahmen des häuslichen Unterrichts unterrichtet. In Niederösterreich ist der häusliche Unterricht mit 589 SchülerInnen am stärksten vertreten (Faßmann, 2018).

Die Schulpflicht ist im Schulpflichtgesetz geregelt. Laut § 2. (1) des Schulpflichtgesetzes von 1985 [BGBl. Nr. 76/1985] beginnt die allgemeine Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September.

§ 2. (2) Wenn die Geburt des Kindes vor dem gemäß dem Mutter-Kind-Pass als Tag der Geburt festgestellten Tag erfolgte, dann tritt für die Bestimmung des Beginns der allgemeinen Schulpflicht auf Wunsch der Erziehungsberechtigten dieser Tag an die Stelle des Tages der Geburt. Ein derartiger Wunsch ist im Zuge der Schülereinschreibung (§ 6 Abs. 1) unter gleichzeitiger Vorlage des Mutter-Kind-Passes vorzubringen. Der Schulleiter oder die Schulleiterin hat den sich daraus ergebenden Beginn der allgemeinen Schulpflicht den Erziehungsberechtigten schriftlich zu bestätigen und die zuständige Bildungsdirektion hiervon zu verständigen.

Dies hat den Vorteil, dass bei „Frühgeburten“ vor dem 1. September und geplantem Geburtstermin nach dem 1. September die Schulpflicht, wenn die Mutter es so will erst, wie geplant, ein Jahr später beginnt.

Österreich liegt mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr, in Bezug auf die Schulpflicht, somit gleich hinter Finnland. Stamm (2008) ist nur teilweise eine Befürworterin der späteren Einschulung. In ihrem, oben erwähnten, Interview mit der Neuen Zürcher Zeitung verweist sie auf Studien in Deutschland.

Die Hamburger LAU-Studie (Lernausgangslage und Lernentwicklung <https://bildungsserver.hamburg.de/lau/>) (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011) oder die gesamtdeutsche IGLU-Untersuchung (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) (Bos u.a., 2003) weisen nach, dass früher eingeschulte Kinder später schlechtere Schulleistungen erzielen als später eingeschulte. Die Schweizer Frühleser-Studie bestätigt, laut Stamm, die Befunde: Frühe Einschulung und zusätzliches Training durch die Eltern bringen später keine Vorteile.

Andererseits zieht sich quer durch die frühkindliche Bildungsforschung eine bemerkenswerte Erkenntnis, die klar für die frühzeitige Einschulung spricht: Benachteiligte Kinder profitieren von Vorschulprogrammen, die gezielt auf schulvorbereitendes Lernen ausgerichtet sind, ganz besonders. Sie erzielen beim Schuleintritt bessere Leistungen und zeigen in den ersten Schuljahren mehr Lernmotivation als benachteiligte Kinder ohne Förderung. Trotzdem kann nicht beantwortet werden, ob die individuelle Reife eine zentrale

Rolle innehat. Das Ziel in der Schweiz sieht folgender Maßen aus: Die Kinder sollen nicht bereits schulfähig in die Schule kommen, sondern diese Eigenschaft erst dort entwickeln. Nicht die Kinder müssen schulreif sein, sondern die Schule soll es werden (Stamm, 2008).

Der deutsche Psychologe und Bildungswissenschaftler Dollase (2006) beschreibt in seinem Artikel „Die Fünfjährigen einschulen – Oder: die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts“ die Situation mit drastischeren Worten: Die politisch Verantwortlichen tun so, als ließen sich wirksame Reformen im Diskurs herbeireden bzw. bedienen sich der Aussagen von wissenschaftlichen Kollegen und Kolleginnen, deren Kenntnis- und Recherchestand sich bestenfalls auf die letzten fünf Jahre bezieht. Klar - weil sich die Kinder ja total geändert hätten, wären alte Untersuchungen nicht mehr gültig. Ein folgenschwerer Irrtum. Kinder in 100 Jahren werden genauso auf relevante Umwelt-erfahrungen (Bindung, Anregung etc.) reagieren wie jetzt oder wie sie es vor 100 Jahren getan haben. Wer mit kleinen Kindern zu tun hat, weiß, dass er es überwiegend mit anthropologischen Konstanten und kulturellen Universalien zu tun hat. Und die sind eindeutig: Ein schulisches Angebot setzt einen gewissen "Reifestand" oder "Schulfähigkeit" voraus. Puhani & Weber (2006) finden in einer begleitenden kleinen Umfrage bei SchulleiterInnen auch Klagen über mangelnde Reife, fehlende Konzentrationsfähigkeit, mangelnde Frustrationstoleranz und fehlende Selbstorganisation. Im November 2005 wurde von Puhani & Weber (beide TU Darmstadt) das Ergebnis einer Analyse der IGLU Daten unter dem Gesichtspunkt Früheinschulung/ Späteinschulung der Presse bekannt gemacht. Ergebnis: Früh eingeschulte Kinder sind im vierten Schuljahr in den IGLU Aufgaben deutlich schlechter als spät eingeschulte (Puhani & Weber, 2006). „Früheinschulung bringt nichts. Im Gegenteil: die Gefahr ist groß, dass sie bei vielen Kindern das Gegenteil des Erwünschten erreicht...“ (Dollase, 2006 S.11).

Sein Resümee: Finnland, der PISA Sieger, schult mit 7 Jahren ein. Und wir sollten bei der Einschulung mit 6 bleiben und dafür die Gruppengrößen schrittweise - so wie es das Tennessee STAR-Projekt auf experimentelle Weise eindrucksvoll bewiesen hat - auf 15 Kinder senken, um einen langfristigen Bildungsvorteil zu sichern. STAR bedeutet Student Teacher Achievement Ratio. Das Projekt begann 1985 im US Bundesstaat Tennessee und beschreibt die Vorteile kleinerer Gruppen- bzw. Klassengrößen beginnend in den Vorschulklassen (Hagemeyer, 2007).

Zusammenfassend gibt es noch kein Patentrezept für die Einschulung an den Volksschulen. Genauso heterogen wie die Betroffenen, müssen die möglichen Varianten in dieser Phase sein. Ob früherer oder späterer Start von privilegierteren oder benachteiligten Kindern bzw. von Frühreifen oder Spätzündern, es sollte flexible Lösungen dazu geben.

Einschulung in Österreich

Im bereits von Huber (2017) erwähnten **Nationalen Bildungsbericht von 2015** (Amtmann u.a., 2015) werden die Einschulungssituationen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase beschrieben.

In zwei Bundesländern, nämlich in Salzburg und Vorarlberg, gibt es ein landesweit einheitliches, standardisiertes Einschreibverfahren. Der Grund, warum ausgerechnet in diesen beiden Bundesländern die Quote der nicht schulfähigen 6-Jährigen am höchsten ist (siehe Tabelle 1), konnte noch nicht eruiert werden.

In Salzburg wurde das Projekt „Kompetenzen für die Schule – Schulfähigkeit gemeinsam entwickeln“ ins Leben gerufen, das durch die Kooperation von Kindergärten und Volksschulen die Schlüsselkompetenzen Emotionalität, Arbeitshaltung, Sozialverhalten, Bewegung und Motorik sowie die Transitionskompetenz für eine erfolgreiche Bewältigung des Übertritts vom Kindergarten in die Schule fördern soll. Umgesetzt wird dieses Konzept unter anderem in Form eines landesweit standardisierten Einschreibverfahrens seit

dem Schuljahr 2011/12.

Weiterführende Informationen zum Salzburger Projekt:

https://www.salzburg.gv.at/bildung/_Documents/kompetenzen_fuer_die_schule.doc und

<https://www.salzburg.gv.at/themen/bildung/kinderbetreuung/kinderbetreuung-kooperation> (abgerufen am 07.

Februar 2019).

Ebenso ist beim Vorarlberger Schuleinschreibeverfahren die enge Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarstufe von großer Bedeutung und findet in einem strukturierten Gespräch zwischen Vertreterinnen/Vertretern des Kindergartens und der Volksschule ihren Niederschlag. Weitere wesentliche Elemente sind ein mathematisches Screening in Bezug auf das Zahlenwissen bzw. die Durchführung der BAPS (Bludener Aufgabenreihe zur phonologischen Bewusstheit und Sprache – siehe weiterführende Informationen am Absatzende) sowie ergänzende, weitgehend sprachfreie Module, die das Gesamtbild des Kindes abrunden sollen. Ziel dieser flächendeckenden Screenings ist es, objektive Aussagen über die Schulreife des Kindes treffen zu können, Entscheidungshilfen sowohl für die Schulreifefeststellung als auch in weiterer Folge für die Klassenzusammensetzung zu haben sowie individuelle Förderkonzepte entwickeln und förderdiagnostische Elterngespräche führen zu können.

Weiterführende Informationen zum Vorarlberger Projekt:

https://bsi.tsn.at/sites/schulaufsicht-aps.tsn.at/files/dateien/lz/BAPS_1.pdf und

https://www.schulaufsicht-aps.tsn.at/sites/schulaufsicht-aps.tsn.at/files/dateien/lz/BAPS_1%20Handanweisung.pdf

sowie unter

<https://www.yumpu.com/de/document/view/4560401/bludener-aufgabenreihe-zu-phonologischer-bewusstheit-sprache> (abgerufen am 07. Februar 2019).

Interessant für den Verfasser war die **Methode der Erhebung**. Insgesamt wurden österreichweit 114 Telefoninterviews geführt. Zielgruppe der Befragung waren Schulleiter/innen von Volksschulen, da dieser Personengruppe die zentrale Rolle bei der Schülereinschreibung bzw. der Feststellung der Schulreife zukommt. Da eine Vollerhebung aus organisatorischen und ressourcentechnischen Gründen nicht möglich erschien, wurden die Schulen nach den im Folgenden dargestellten Kriterien ausgewählt.

Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass vorrangig jene Schulen ausgewählt wurden, die im Schuljahr 2012/13 eine hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern in Sprachförderkursen in ihrem vorläufigen Stellenplan gemeldet hatten, sowohl Schulen mit getrennt geführter Vorschulklasse als auch Schulen mit Vorschulkindern in gemeinsamer Führung mit Kindern höherer Schulstufen (Schuleingangsklasse) einbezogen wurden und zudem weitere Volksschulen mit einer geringen Anzahl von außerordentlichen Schülerinnen und Schülern in die Stichprobe aufgenommen wurden, weil zu erwarten ist, dass an diesen Schulen aufgrund der zu geringen Anzahl von Kindern keine eigenen Sprachförderkurse durchgeführt, jedoch andere Formen der Sprachförderung umgesetzt werden.

Das Ergebnis: Im Schuljahr 2010/11 wurden in Österreich etwa 10 % aller Kinder (Anmerkung: schulpflichtige Sechsjährige) auf der Vorschulstufe unterrichtet, wobei die Anteile in den einzelnen Bundesländern stark variierten. So waren es in Salzburg und Vorarlberg rund ein Fünftel aller Schüler/innen. In Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol und Wien lag der Anteil zwischen 8 % und 12 % und in Kärnten bei 5 %. Im Burgenland und der Steiermark besuchten weniger als 3 % die Vorschulstufe (Stanzel-Tischler, 2012, S. 17). In den Bundesländern Burgenland, Steiermark und Kärnten fanden sich zudem deutlich seltener Vorschulklassen als im Bundesdurchschnitt, in Wien hingegen dreimal bzw. in Salzburg doppelt so viele wie im bundesweiten Mittel.

Einschulung in Österreich - statistisch betrachtet

Erstmalig Schulpflichtige

Die Datenanalyse wurde an Hand der Schulstatistik auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727>)

der Statistik Austria (http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/index.html) mit Stand 11. Juli 2017 (Statistik Austria, State Cube, 2019) erstellt. Diese Datenanalyse versucht die unterschiedlichen Einstiegssituationen der Sechsjährigen in den einzelnen Bundesländern zu beleuchten.

Die Zahl der erstmalig Schulpflichtigen hat im Jahr 2013 in Österreich mit 77.573 Kindern einen Tiefstand erreicht. Durch die Migrationssituation stieg die Zahl der Sechsjährigen 2016 auf 81.012. Betrachtet man die Daten nur in Bezug auf Sechsjährige mit nicht deutscher Umgangssprache [Begriff der Statistik Austria], dann ist ein Anstieg seit 2006 mit 16.457 auf 2016 mit 23.514 Kindern der Zielgruppe zu verzeichnen.

An Hand der folgenden Tabelle ist der österreichweite Rückgang der Population der erstmalig schulpflichtigen Sechsjährigen bis 2013 deutlich erkennbar. Dieser demographische Rückgang erfährt nicht in allen Bundesländern eine Umkehr. Das hängt zu einem großen Teil mit der Aufnahme von Flüchtlingen zusammen, die in einigen Bundesländern erst 2015 stattgefunden hat.

| | 2006 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Burgenland | 2456 | 2395 | 2488 | 2470 | 2457 | 2574 |
| Kärnten | 5114 | 4701 | 4818 | 4588 | 4929 | 4687 |
| Niederösterreich | 15247 | 14947 | 14933 | 15174 | 15367 | 16121 |
| Oberösterreich | 14468 | 13634 | 13915 | 13960 | 14455 | 14348 |
| Salzburg | 5390 | 4981 | 4960 | 4842 | 5128 | 5127 |
| Steiermark | 10625 | 10168 | 10080 | 10224 | 10669 | 10626 |
| Tirol | 6950 | 6687 | 6617 | 6717 | 6662 | 6955 |
| Vorarlberg | 4012 | 3893 | 4009 | 3805 | 4040 | 4077 |
| Wien | 15110 | 16167 | 16645 | 16758 | 17305 | 17856 |
| Österreich | 79372 | 77573 | 78465 | 78538 | 81012 | 82371 |

Tabelle 1: Population aller erstmalig Schulpflichtigen nach Bundesländern in einer Zeitreihe von 2006 bis 2017.

Der Anstieg der Anzahl der erstmalig schulpflichtigen Sechsjährigen mit nicht-deutscher Umgangssprache ist in Tabelle 2. Die Zahlen von 2014 auf 2017 schwanken je nach Bundesland. In Niederösterreich stieg die Zahl der Betroffenen von 2.501 (2014) auf 3.233 (2017). Niederösterreich hat somit den größten Zuwachs an Sechsjährigen mit nicht-deutscher Umgangssprache in absoluten Zahlen zu verzeichnen.

| | 2006 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Burgenland | 271 | 354 | 390 | 408 | 472 | 476 |
| Kärnten | 521 | 645 | 766 | 689 | 838 | 816 |
| Niederösterreich | 1835 | 2497 | 2501 | 2752 | 3101 | 3233 |
| Oberösterreich | 2417 | 2917 | 3215 | 3359 | 3597 | 3563 |
| Salzburg | 982 | 1155 | 1146 | 1100 | 1220 | 1179 |
| Steiermark | 1193 | 1648 | 1710 | 1814 | 2049 | 1983 |
| Tirol | 981 | 1087 | 1165 | 1195 | 1287 | 1305 |
| Vorarlberg | 912 | 1137 | 1181 | 1151 | 1249 | 1235 |
| Wien | 7435 | 8832 | 9209 | 9011 | 9701 | 9920 |
| Österreich | 16547 | 20272 | 21283 | 21479 | 23514 | 23710 |

Tabelle 2: Jene Gruppe mit nicht-deutscher Umgangssprache der Gesamtpopulation der „erstmalig Schulpflichtigen“ nach Bundesländern in einer Zeitreihe von 2006 bis 2017.

Betrachtet man die Zahlen von 2006 und von 2017 in allen Bundesländern so ist, prozentuell, eine Steigerung des Anteils der Sechsjährigen mit nicht-deutscher Umgangssprache zu verzeichnen. Die Prozentanteile reichen von 20,1 % in Salzburg bis 76,2 % in Niederösterreich. Der österreichweite Durchschnitt liegt bei 43,3 %.

Erstmalig Schulpflichtige, aber nicht Schulfähige

Zur Heterogenität der Gruppe und der differenzierten Auslegung des Begriffes „Schulreife“ kommt ein unerwarteter regionaler Aspekt. Der Prozentsatz der schulpflichtigen, aber nicht schulfähigen Sechsjährigen, schwankt je nach Bundesland. An Hand der Abbildung 1, lässt sich in jedem Bundesland, mit Ausnahme der Steiermark, eine Zunahme der Betroffenengruppe erkennen. Dies entspricht auch dem gesamtösterreichischen Trend.

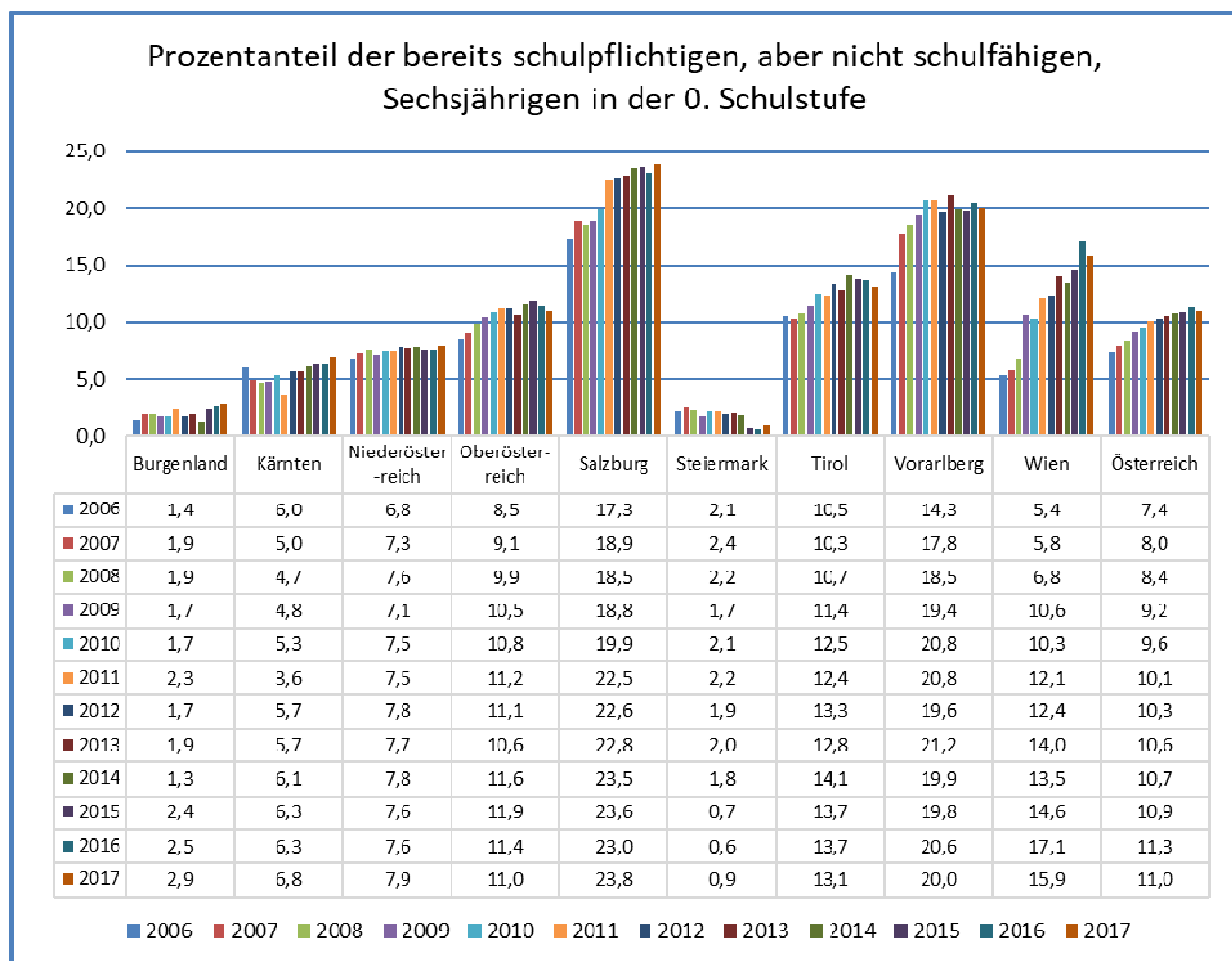


Tabelle 3: Prozentanteil der nicht schulfähigen „erstmalig Schulpflichtigen“ nach Bundesländern in einer Zeitreihe von 2006 bis 2017.

Die Steiermark stellt mit nur 0,9 % nicht schulfähigen Sechsjährigen oder, anders betrachtet, mit 99,1 % schulfähigen Sechsjährigen die absolute Spitze dar. Salzburg mit 23,8 % nicht schulfähigen Sechsjährigen bildet den Gegenpol. Warum der Unterschied in den beiden Bundesländern so eklatant ist, konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht eruiert werden. Um sich eine bessere Vorstellung der Daten machen zu können, zieht man die absoluten Zahlen in den jeweiligen Bundesländern heran. Die 0,9 % der Steiermark sind in absoluten Zahlen 96 Kinder. Die 23,6 % in Salzburg sind allerdings 1.208 Betroffene. Niederösterreich liegt mit 7,9 % (in absoluten Zahlen: 1.244) nicht schulfähigen Sechsjährigen unter dem **öster-**

reichweiten Durchschnitt von 11,0 %.

| | Schul- stufe | 2006 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Burgenland | 0 | 33 | 40 | 41 | 54 | 39 | 45 | 31 | 57 | 59 | 72 |
| Burgenland | 1 | 2353 | 2316 | 2389 | 2319 | 2247 | 2277 | 2394 | 2351 | 2349 | 2455 |
| Kärnten | 0 | 301 | 229 | 256 | 173 | 276 | 263 | 291 | 285 | 306 | 314 |
| Kärnten | 1 | 4734 | 4567 | 4533 | 4646 | 4577 | 4381 | 4478 | 4250 | 4567 | 4334 |
| Niederösterreich | 0 | 1007 | 1070 | 1117 | 1130 | 1156 | 1124 | 1138 | 1130 | 1146 | 1244 |
| Niederösterreich | 1 | 13813 | 13915 | 13829 | 13883 | 13608 | 13416 | 13450 | 13708 | 13894 | 14564 |
| Oberösterreich | 0 | 1216 | 1464 | 1480 | 1563 | 1519 | 1440 | 1596 | 1655 | 1632 | 1575 |
| Oberösterreich | 1 | 13113 | 12523 | 12169 | 12446 | 12109 | 12083 | 12217 | 12217 | 12729 | 12691 |
| Salzburg | 0 | 924 | 966 | 1011 | 1135 | 1120 | 1123 | 1155 | 1136 | 1173 | 1208 |
| Salzburg | 1 | 4425 | 4169 | 4067 | 3913 | 3843 | 3805 | 3768 | 3675 | 3913 | 3862 |
| Steiermark | 0 | 217 | 174 | 217 | 219 | 190 | 201 | 177 | 75 | 63 | 96 |
| Steiermark | 1 | 10230 | 9975 | 9883 | 9964 | 9846 | 9783 | 9732 | 9985 | 10423 | 10383 |
| Tirol | 0 | 722 | 766 | 851 | 823 | 875 | 844 | 925 | 915 | 900 | 901 |
| Tirol | 1 | 6149 | 5981 | 5953 | 5834 | 5694 | 5775 | 5622 | 5748 | 5693 | 5989 |
| Vorarlberg | 0 | 568 | 759 | 810 | 837 | 774 | 816 | 792 | 747 | 825 | 808 |
| Vorarlberg | 1 | 3406 | 3162 | 3091 | 3195 | 3174 | 3027 | 3179 | 3035 | 3179 | 3236 |
| Wien | 0 | 778 | 1566 | 1539 | 1882 | 1910 | 2195 | 2183 | 2396 | 2916 | 2794 |
| Wien | 1 | 13670 | 13165 | 13341 | 13681 | 13532 | 13534 | 14014 | 14011 | 14092 | 14770 |
| Österreich | 0 | 5766 | 7034 | 7322 | 7816 | 7859 | 8051 | 8288 | 8396 | 9020 | 9012 |
| Österreich | 1 | 71893 | 69773 | 69255 | 69881 | 68630 | 68081 | 68854 | 68980 | 70839 | 72284 |

Tabelle 4: Die Gesamtpopulation der schulpflichtigen Sechsjährigen, die, je nach Schulfähigkeit, in die 0. oder 1. Schulstufe eingestuft wurden, in absoluten Zahlen.

Erstmalig schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache

Eine besondere Gruppe innerhalb der erstmalig schulpflichtigen Kinder stellen die Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache dar. Sie sind, wie man in der Tabelle 2 erkennen kann, eine immer größer werdende Gruppe. 2006 gab es in Österreich 16.547 erstmalig Schulpflichtige mit nicht-deutscher Umgangssprache. 2017 waren es 23.710. Die Steigerung ist auf die Flüchtlingssituation zurückzuführen, die ab Mitte 2014 in der Statistik erkennbar ist. Setzt man bei den erstmalig Schulpflichtigen den Fokus nur auf den Aspekt der nicht-deutschen Umgangssprache, ergibt sich ein noch drastischeres Bild in Bezug auf die „Schulreife“ bzw. Schulfähigkeit.

| | 2006 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Burgenland | 13 | 16 | 18 | 25 | 20 | 23 | 13 | 23 | 37 | 33 |
| Prozentanteil | 4,9% | 5,2% | 5,8% | 7,1% | 5,4% | 6,7% | 3,4% | 5,7% | 7,9% | 7,0% |
| Kärnten | 87 | 71 | 95 | 66 | 113 | 118 | 127 | 134 | 153 | 168 |
| Prozentanteil | 16,8% | 15,7% | 17,7% | 11,8% | 18,5% | 18,5% | 16,8% | 19,7% | 18,5% | 20,8% |
| Niederösterreich | 342 | 424 | 435 | 471 | 500 | 502 | 540 | 572 | 625 | 687 |
| Prozentanteil | 18,9% | 19,5% | 20,2% | 20,6% | 21,5% | 20,3% | 21,8% | 21,0% | 20,4% | 21,5% |
| Oberösterreich | 507 | 656 | 709 | 812 | 769 | 770 | 898 | 985 | 966 | 951 |
| Prozentanteil | 21,1% | 24,5% | 26,0% | 27,4% | 26,0% | 26,5% | 28,1% | 29,4% | 27,0% | 26,8% |
| Salzburg | 351 | 397 | 445 | 490 | 499 | 523 | 530 | 544 | 558 | 579 |
| Prozentanteil | 35,9% | 38,7% | 40,5% | 43,5% | 44,6% | 45,6% | 46,4% | 49,5% | 45,9% | 49,3% |
| Steiermark | 63 | 62 | 74 | 85 | 70 | 71 | 76 | 25 | 27 | 52 |
| Prozentanteil | 5,3% | 4,6% | 5,5% | 5,6% | 4,6% | 4,4% | 4,5% | 1,4% | 1,3% | 2,7% |
| Tirol | 291 | 306 | 365 | 361 | 378 | 359 | 457 | 427 | 433 | 449 |
| Prozentanteil | 29,8% | 29,5% | 33,2% | 34,6% | 34,6% | 33,4% | 39,5% | 35,9% | 33,9% | 34,7% |
| Vorarlberg | 272 | 381 | 452 | 435 | 411 | 461 | 466 | 482 | 539 | 530 |
| Prozentanteil | 29,9% | 35,8% | 39,4% | 38,7% | 37,6% | 40,8% | 39,6% | 42,0% | 43,3% | 43,0% |
| Wien | 505 | 1209 | 1144 | 1433 | 1482 | 1698 | 1749 | 1952 | 2384 | 2280 |
| Prozentanteil | 7,1% | 15,7% | 14,3% | 16,9% | 17,9% | 19,6% | 19,3% | 22,0% | 24,8% | 23,2% |
| Österreich | 2431 | 3522 | 3737 | 4178 | 4242 | 4525 | 4856 | 5144 | 5722 | 5729 |
| Prozentanteil | 15,0% | 19,8% | 20,3% | 21,5% | 21,9% | 22,6% | 23,1% | 24,2% | 24,5% | 24,4% |

Tabelle 5: Anzahl der nicht schulreifen Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Der Prozentsatz bezieht sich auf die Gesamtpopulation der „erstmalig Schulpflichtigen“ mit nicht-deutscher Umgangssprache nach Bundesländern in einer Zeitreihe von 2006 bis 2017.

Im österreichweiten Durchschnitt wurden 2017 24,4 % der Sechsjährigen mit nicht-deutscher Umgangssprache als nicht „schulreif“ bzw. nicht schulfähig eingestuft. Niederösterreich liegt mit 21,5 % unter der Durchschnittsmarke. Die Steiermark mit 2,7 % liegt allerdings weit unter dem Durchschnitt. Salzburg stellt mit 49,3 % das andere Ende der Tabelle dar. In der Tabelle 5 kann die Gesamtanzahl der betroffenen Gruppe eingesehen werden.

Die regionalen Unterschiede können hier nur dargestellt werden. Die Frage entstand, welche Auswirkungen die unterschiedlichen Einstiege ins Schulsystem auf die Schullaufbahn bis zur 8. Schulstufe haben. Diesbezügliche Auswertungen werden in einer weiteren Veröffentlichung dargestellt.

Vergleich mit dem Nationalen Bildungsbericht für das Schuljahr 2010/11 (Bundesinstitut BIFIE, 2015)

Das Ergebnis: Im Schuljahr 2010/11 wurden in Österreich etwa 10 % [9,6 %] aller Kinder auf der Vorschulstufe unterrichtet, wobei die Anteile in den einzelnen Bundesländern stark variierten. So waren es in Salzburg [19,9 %] und Vorarlberg [20,8 %] rund ein Fünftel aller SchülerInnen. In Niederösterreich [7,5 %], Oberösterreich [10,8 %], Tirol [12,5 %] und Wien [10,3 %] lag der Anteil zwischen 8 % und 12 % und in Kärnten bei 5 % [5,3 %]. Im Burgenland [1,7 %] und der Steiermark [2,1 %] besuchten weniger als 3 % die Vorschulstufe (Stanzel-Tischler, 2012, S. 17). Die Zahlen in den eckigen Klammern stellen die

Ergebnisse aus den Berechnungen des State Cubes der Statistik Austria (Statistik Austria, State Cube, 2019) dar. Man kann erkennen, dass zwischen den Zahlen von Stanzel-Tischler (2012) und den genauen Berechnungen des Autors, an Hand der Grunddaten der Statistik Austria, keine großen Unterschiede sind. Vergleicht man die Schuljahre 2006/07 mit 2010/11 und 2017/18 ergibt sich ein auffälliger Anstieg der Prozentsätze der nicht schulfähigen Sechsjährigen. Dieser Anstieg beträgt in Wien, auf die letzten elf Jahre bezogen, rund 10 %. Ausnahmen stellen die Steiermark und Vorarlberg dar. In den beiden Bundesländern sank die Rate von 2010/11 auf 2017/18 um rund ein Prozent.

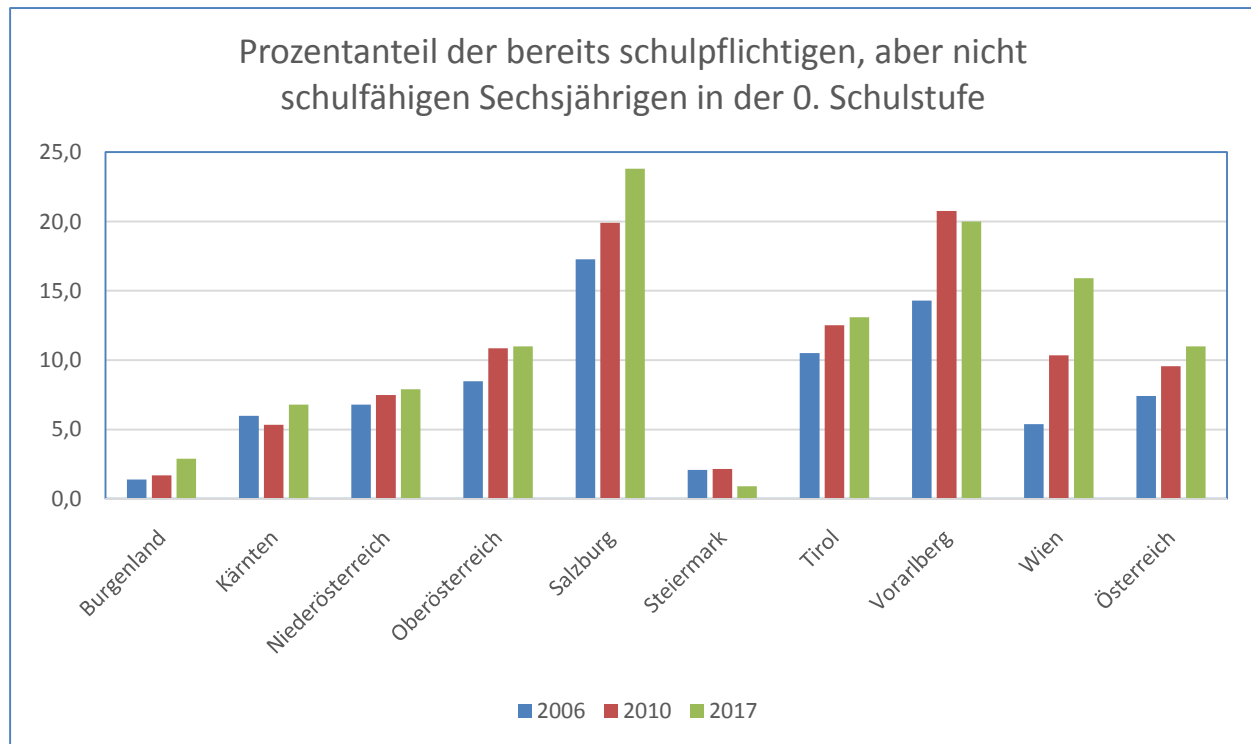


Tabelle 6: Veränderungen von 2006 bis 2017 der nicht schulfähigen, schulpflichtigen Sechsjährigen nach Bundesländern.

Auf Grund einer parlamentarischen Anfrage stehen erstmalig **Daten zum häuslichen Unterricht** für das Schuljahr 2018/19 zur Verfügung (Faßmann, 2018). Diese wurden telefonisch bei den Landesschulräten (jetzt Bildungsdirektionen) abgefragt. Nachdem es in der Statistik Austria noch keine abrufbaren Zahlen zum Schuljahr 2018/19 gibt, sind keine weiteren Vergleiche möglich. Es soll aber die vergleichsweise hohe Anzahl von steirischen Kindern in der 0. Schulstufe aufgezeigt werden. Schlussfolgerungen können daher noch nicht gezogen werden.

| Teilnahme am häuslichen Unterricht im Schuljahr 2018/19 | | | | | | | | | |
|---|------------|-----|-----|-----|------|------|-------|------|------|
| | Bundesland | | | | | | | | |
| Schulstufe | Bgld | Ktn | NÖ | OÖ | Szbg | Stmk | Tirol | Vlbg | Wien |
| Vorschulstufe | - | 85 | 97 | 7 | 38 | 162 | 133 | - | 37 |
| 1. Schulstufe | 9 | 14 | 69 | 33 | 17 | 37 | 20 | 11 | 75 |
| 2. Schulstufe | 13 | 15 | 63 | 33 | 8 | 16 | 13 | 12 | 63 |
| 3. Schulstufe | 6 | 16 | 58 | 22 | 4 | 22 | 19 | 15 | 56 |
| 4. Schulstufe | 10 | 20 | 59 | 34 | 8 | 21 | 9 | 13 | 64 |
| 1.-4. Schulstufe gesamt | 38 | 65 | 249 | 122 | 37 | 96 | 61 | 51 | 295 |
| 5. Schulstufe | 10 | 7 | 60 | 30 | 4 | 11 | 6 | 16 | 37 |
| 6. Schulstufe | 8 | 9 | 62 | 20 | 8 | 15 | 8 | 5 | 30 |
| 7. Schulstufe | 12 | 8 | 58 | 11 | 5 | 8 | 2 | 9 | 38 |
| 8. Schulstufe | 6 | 10 | 47 | 12 | 3 | 11 | 6 | 2 | 42 |
| 5.-8. Schulstufe gesamt | 36 | 34 | 227 | 73 | 20 | 45 | 22 | 32 | 147 |
| 9. Schulstufe | 1 | 2 | 16 | 2 | 4 | - | 2 | 5 | 18 |
| insgesamt | 75 | 186 | 589 | 204 | 99 | 303 | 218 | 88 | 460 |

Quelle: Ad-hoc-Umfrage bei den Landesschulräten im November 2018

Tabelle 7: Häuslicher Unterricht 2018/19 (Faßmann, 2018).

Unterschiedliche Schulfähigkeit von Sechsjährigen mit deutscher oder nicht-deutscher Umgangssprache – mögliche Erklärungen

„Im Zusammenhang mit Schule und Bildungserfolg wird meist der Migrationshintergrund in den Vordergrund gestellt. Doch viel wichtiger sind die Eltern, deren Bildung, Beruf und familiäre Lebensrealität“
(Herzog-Punzenberger, 2018, S. 1).

Herzog-Punzenberger leitet an der Universität Linz den Arbeitsbereich „Bildung und Migration“. Sie hat das Themenfeld der Migration und Mehrsprachigkeit in der österreichischen Schule anhand der Daten, die aus der Überprüfung der Bildungsstandards zur Verfügung stehen, im Forschungsprojekt MiMe (Herzog-Punzenberger, 2017) analysiert. In ihrem Bericht schreibt sie über die Bedeutung der sozialen Milieus. Wenn zuhause dieselben Bildungsinhalte wie in der Schule dominieren, liegt es nicht an der größeren Leistungsbereitschaft der SchülerInnen, wenn sie in der Schule erfolgreicher sind. Kinder werden bereits vor der Schule von ihren Eltern mit den zu erbringenden Leistungen vertraut gemacht. Für jene Kinder, denen andere Sprachgewohnheiten und Umgangsformen vertraut sind, bedeutet es oft eine enorme Anstrengung die Distanz zu den Normen der Schule zu überwinden.

Herzog-Punzenberger (2017, 2018) beschreibt eine Vielfalt der Faktoren, die zur Rückstufung in die Vorschulstufe führen können. Neben der Dauer des Kindergartenbesuchs, der Einwohnerzahl der Wohnsitzgemeinden und dem Bundesland in dem die Schule besucht wird, hat das Geburtsland der Mutter, sowie deren höchste Ausbildung, ebenfalls eine Auswirkung (s. Abbildung 1 und 2).



Abbildung 1: Rückstufung der Kinder nach Geburtsland der Mutter (Herzog-Punzenberger, 2017 S. 9).

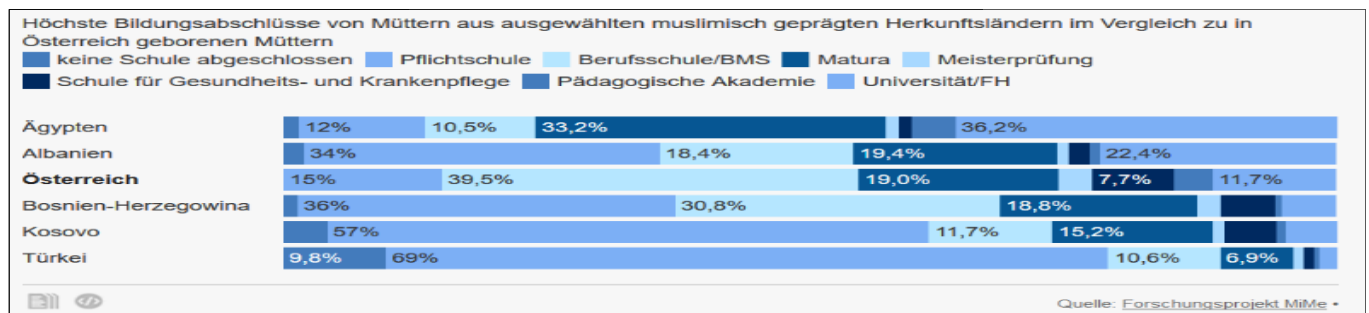


Abbildung 2: Bildungsabschlüsse der Mütter (Herzog-Punzenberger, 2018).

Aus den beiden obigen Abbildungen 1 und 2 lässt sich bei Müttern aus Bosnien-Herzegowina und Müttern aus der Türkei ein deutlicher Unterschied bei den Bildungsabschlüssen erkennen. Damit wird die Annahme von Herzog-Punzenberger bestätigt, dass bei Müttern mit höheren Bildungsabschlüssen der Anteil, der in der Vorschulstufe eingeschulten Sechsjährigen geringer ist.

In der Abbildung 2 sind die höchsten Bildungsabschlüsse der Mütter aus Ägypten angeführt. Daher ist es interessant Vergleichswerte bezüglich Einschulung von Müttern aus Ägypten und Müttern aus der Türkei zu recherchieren.

Im **Schuljahr 2017/18** lag bei **Müttern aus Ägypten** die Rate der in die Vorschulstufe eingeschulten Sechsjährigen im österreichischen Durchschnitt bei **12,3 %** - bei **Müttern aus der Türkei** österreichweit bei **38,3 %** (Statistik Austria, State Cube, 2019). Dies würde auch die Annahme von Herzog Punzenberger (2018) mit neueren Daten bestätigen.

Der Autor übertrug den Ansatz von Herzog-Punzenberger auf die Bezirke in Niederösterreich und stellte die Prozentrate der Sechsjährigen in der Vorschulstufe und die Prozentraten der, im Geburtszeitraum der Kinder, 20 bis 24-jährigen Frauen (Abbildung 3) beziehungsweise Frauen und Männer zusammengefasst (Abbildung 4) mit höchstens Pflichtschulabschluss gegenüber. Die Verläufe sind fast parallel, vor allem im geschlechtsneutralen Vergleich (Frauen und Männer zusammengefasst) liegt in 19 Bezirken der Unterschied der Prozentraten in einem Bereich von < 5 Prozent.

Dies ist ein nicht vernachlässigbarer Ansatz. Die Schulfähigkeit der Kinder wird stark vom Bildungsniveau der Eltern beeinflusst (Herzog Puzenberger, 2017, 2018). Es wurde beim Abruf der Daten, keine Unterscheidung bezüglich Herkunft oder Staatsangehörigkeit gemacht, um diesen Aspekt hervorzuheben.

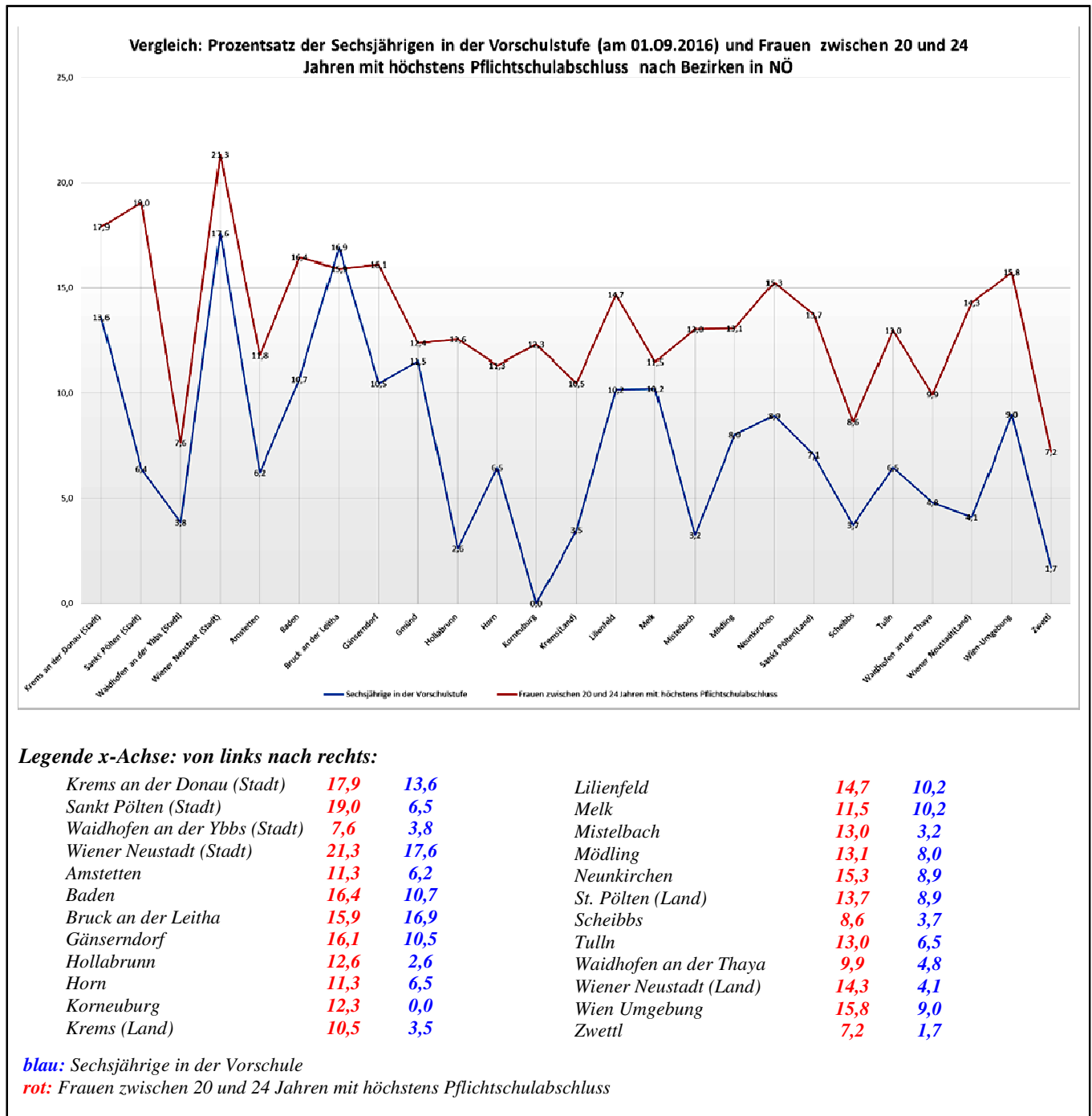


Abbildung 3: Prozentsatz der Sechsjährigen in der Vorschulstufe und Prozentsatz der 20 bis 24-jährigen Frauen mit höchstens Pflichtschulabschluss nach Bezirken in NÖ.

Trotzdem kann für die hohen Rückstufungsraten von Salzburg und Vorarlberg keine Begründung angegeben werden. Ein valider Nachweis wird erst, wenn überhaupt, durch die geplanten, bundesweit einheitlichen, Aufnahmeverfahren möglich sein. Huber (2017, S.5) hält in ihrer Arbeit fest, dass die Schulfähigkeit von den Schulbehörden abhängt und nicht von einer adäquaten Diagnostik. Dem kann aus Sicht des

Autors nichts entgegengesetzt werden.

Was sagen Vertreter des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung dazu?

Interview: „Keine Trainings für die Schuleinschreibung“

(Artikel im Kurier erschienen am 20. November 2018)

Gerhard Krötzl (2018) vom Bildungsministerium über die Frage, wie man Kinder am besten auf die Schule vorbereitet.

Im Bildungsministerium begleitet der Leiter der Abteilung Schulpsychologie, Gerhard Krötzl, das **Projekt „Schulreife-Einstufung“**, das im nächsten Schuljahr in Pilotschulen eingeführt wird. Mit dem KURIER spricht er über große Unterschiede zwischen den Kindern, unterschiedliche Zugänge von DirektorInnen und was Kindergärten und Schulen voneinander lernen können.

Viele Eltern machen sich Sorgen, ob ihr Kind gut genug auf die Schule vorbereitet ist.

Gerhard Krötzl: Man muss sich fragen, was ist das Beste für das Kind, wie kann es gefördert werden, wie schafft es den Einstieg am besten? Es geht nicht nur um die Frage, Vorschulklasse oder erste Klasse. Wie kann man das Kind heranzuführen und dafür ist auch in der ersten Klasse noch Zeit. Man muss da ein bisschen Druck herausnehmen. Es ist natürlich wichtig, dass Eltern ihre Kinder fördern – vorlesen, spielen, sich interessieren, ihnen die Möglichkeit geben, sich zu entfalten, sich in einer Gruppe zu erleben. Nicht darum, ein Training für die Schuleinschreibung durchzuführen.

Was wollen Sie erreichen?

Den Kriterienkatalog brauchen wir, damit wir sehen, wo das Kind steht und wie man es am besten fördern kann. Es geht nicht um eine Einteilung.

Das wird in den Bundesländern ja sehr unterschiedlich gehandhabt.

Es gibt die Statistiken, die vor Schuleintritt sehr unterschiedlich sind, sich aber gegen Ende der ersten Schulstufe mehr annähern. Dort wartet man mit der Entscheidung über Schulreife mehr zu. Wir wollen den Schulleitern mehr Hilfestellung geben, das einheitlicher zu entscheiden. Es gibt schon viele Initiativen zur Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schulen, um den Übergang besser zu gestalten. Da gibt es aber auch rechtliche Schwierigkeit mit dem Datenschutz. Die Eltern müssen jedenfalls einverstanden sein, dass die Informationen ausgetauscht werden.

Wer ist zuständig für diese bessere Förderung?

Für Eltern ist es wichtig, sich an der Bildungspartnerschaft zu beteiligen. Kindergarten, Schule und Eltern sollten sich austauschen, was das Beste für das Kind ist.

Wie müsste die Zeit zwischen Schuleinschreibung und -eintritt genutzt werden?

Notwendig ist ein Entwicklungsprozess mit einem Austausch zwischen Kindergarten und Schule. Bei manchen Projekten geht man aufeinander zu und lernt voneinander, was nicht selbstverständlich ist. Vorschreiben kann man das nicht, weil das unterschiedliche Zuständigkeiten sind. Die Elementarpädagogik will sich auch nicht darauf reduzieren, die Kinder auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten. Der Kindergarten will die Kinder ganzheitlicher fördern. Durch die pädagogische Arbeit im Kindergarten geschieht natürlich die Vorbereitung, mit anderer Logik und nicht so zielgerichtet in Bezug auf einzelne Kompetenzen. Da ist noch viel nötig. Die neuen Bildungsdirektionen böten die Chance, die Elementarpädagogik auch dort anzusiedeln. Das ist bei manchen auch angedacht.

Ganzheitlich wäre auch ein Vorteil für die Schule.

Aus vielen Beispielen weiß man, dass die Kindergartenpädagogik wichtige und gute Impulse für die Grundschule geben könnte. Lehrerinnen könnten auch viel von Kindergartenpädagoginnen lernen.

Werden Eltern beim Direktor zugeben, dass sie ihr Kind für nicht schulreif halten?

Aus meiner Praxis als Schulpsychologin weiß ich, dass manchmal Eltern sagen, ihr Kind sollte noch zurückgestellt werden. Da muss manchmal die Schule sagen, das Kind ist weit genug. Eltern sollten aber ermutigt werden, offen mit der Schule zu reden.

Wie soll das neue Screening aussehen?

Weiterhin entscheidet der Schulleiter über die beste Fördermöglichkeit für das Kind. Da kann er auf externe Informationen zurückgreifen, die Eltern mitbringen, wie etwa Portfolioarbeiten aus dem Kindergarten. Als Hilfestellung bereiten wir mit der Uni Wien und der Uni Graz ein standardisiertes Screening vor, das ihm helfen soll. Es soll die Instrumente ersetzen, die aus Erfahrung entwickelt wurden. Es ist eben nicht richtig, wenn langjährige Schulleiter sagen: 'Wenn jemand durch die Tür kommt, weiß ich schon, was los ist.' Durch das Screening soll ein Lamperl aufleuchten, wenn es etwas Wichtiges gibt. Und dann eine Rückmeldung an die Eltern oder auch an den Kindergarten, was man tun kann bis zur Schuleinschreibung, um diese Vorläuferfunktionen zu fördern. Die Elementarpädagogen nennen das lieber Grunddisposition. Durch eine Standardisierung gewinnt man eine Information, die man sonst nicht bekommt. Das ist durch den Vergleich mit der Grundgesamtheit aussagekräftiger. Da kann auch herauskommen, dass ein Kind besondere Begabungen hat, nicht nur, ob es überhaupt schulreif ist.

Was sollen Kinder können?

Wir haben verschiedene Dimensionen: kognitive Reife, sprachliche Kompetenz, körperliche Entwicklung und die sozial-emotionale Reife.

Die Silben unterscheiden zu können. Größer kleiner, weniger mehr. Die Grundlage für Mathematik. Zahlenbezogenes Vorwissen, etwa Zahlwörter verstehen und Überlegungen im Zahlenraum bis 5. Ob ein Kind bis 10 oder 50 zählen kann, ist gar nicht so relevant.

Die Sprachstandsfeststellung wird im Kindergarten gemacht. Es wäre gut, wenn Eltern diese Ergebnisse in die Schule mitbringen. Direkt weitergeben ist ja nicht erlaubt. Da ist noch viel offen, was die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule betrifft.

Bei der Selbstkontrolle tun sich ja sogar Erwachsene noch schwer.

Den sozial-emotionalen Bereich kann man in einem Screening nicht so gut feststellen, soll man auch nicht. Der ist in der Verordnung sehr global formuliert. Bei Themen wie der Selbstkontrolle muss man vorsichtig sein. Menschen sind unterschiedlich und selbst Erwachsene haben eine unterschiedlich gute Emotionsregulation. Es kann einfach eine unterschiedliche Persönlichkeit und nicht ein Problem sein. Und auch ein Problem in diesem Bereich kann man nicht unbedingt durch einen Vorschulklassen-Lehrplan beheben.

Da kann man nicht einfach sagen, das Kind ist nicht schulreif. Da muss man auch herausfinden, welche Entwicklung absehbar ist und wie man das Kind heranzuführen kann (Krötzel, 2018).

RESUMÉE UND AUSBLICK

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Schulfähigkeit der Sechsjährigen in Österreich. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem vorhandenen Zahlenmaterial. Es war wichtig, die unterschiedlichen Situationen, nach

Bundesländern geordnet, aufzuzeigen. Auf Grund welcher Erkenntnisse oder Verfahren diese Unterschiede entstanden sind, konnte nicht ermittelt werden. Die Heterogenität der Ansichten, bezüglich Aufnahmebedingungen, lässt sich zusammenfassend an Hand der drei folgenden AutorInnen erahnen:

Huber (2017) schreibt, dass es in Salzburg keine einheitlichen Aufnahmebedingungen gibt und die Eltern dementsprechend verunsichert sind. Ihre Sicht der Problematik beim Schuleintritt ist stark ergotherapeutisch geprägt. Dieser Ansatz ergibt sich aus ihrer beruflichen Tätigkeit und ist auch von enormer Bedeutung.

Krötzl (2018) spricht von unterschiedlichen Zugängen der DirektorInnen. Er betont auch, dass man den sozial-emotionalen Bereich nicht in einem Screening feststellen kann und auch nicht soll.

Amtmann (2015, S.3) schreibt über ein „landesweit einheitliches, standardisiertes Verfahren“ in Vorarlberg und Salzburg, welches sich anscheinend nur auf die Feststellung der Kenntnis der Unterrichtssprache mit Hilfe des Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch [MIKA-D] beschränkt.

Ein bundesweit einheitliches, standardisiertes Verfahren mit individuellen Förderkonzepten mit dementsprechender Zusammenarbeit aller Beteiligten wäre wünschenswert.

Durch die Thematisierung der unterschiedlichen Prozentsätze an nicht schulfähigen Sechsjährigen in Österreich, wurde bereits ein erster wichtiger Schritt seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] gesetzt. Seit 01.04.2019 ist der Einsatz eines bundesweit einheitlichen Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch [MIKA-D], ab der Schülereinschreibung 2019/20, verpflichtend (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Mit diesem Test soll gewährleistet sein, dass Kinder auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen werden und eine adäquate Förderung erhalten. Damit soll vermieden werden, dass Kinder wegen mangelnder Sprachkenntnisse zu Beginn ihrer Schullaufbahn in die Vorschulstufe/-klasse eingeschult werden. Dieses Messinstrument bewertet aber nur die Sprachkompetenz und kann daher nur als ein unterstützender Teil gesehen werden.

Auf jeden Fall ist die Kooperation zwischen Kindergarten, Volksschule und Eltern ein wesentlicher Faktor, an dem bereits gearbeitet wird. Bis jetzt sah man datenschutzrechtliche Probleme. Mit Zustimmung der Eltern ist hier ein geregelter Austausch möglich. Im Mittelpunkt sollte aber das Kind stehen! Es wird also, trotz des Rufes nach bundesweiter Einheitlichkeit, individuelle Lösungen brauchen und eine starke Miteinbeziehung der Schulpsychologie und der Eltern gefragt sein.

Ein Punkt soll nicht unerwähnt bleiben. Wie bereits Huber (2017) betont, ist die Aufklärung der Eltern und Erziehungsberechtigten ein wesentlicher Faktor. Sie müssen wissen, was von ihrem Kind erwartet wird. Ein „Elternhandbuch“ für den Schuleintritt wird günstig sein. Im Idealfall könnten dann die Eltern selbst die Schulfähigkeit ihres Kindes fördern und z. B. vorhandene Defizite in alltäglichen Fertigkeiten trainieren. Huber (2017, S. 5) thematisiert die Forderung nach Selbstständigkeit in alltäglichen Aktivitäten. „Zum Gelingen des An- und Ausziehens der Kleidung oder der Schuhe sind eine Reihe von Fertigkeiten und Fähigkeiten, eine adäquate Verarbeitung der Sinne, sowie eine Ideation und Planung der bevorstehenden Handlung notwendig“, Eigenschaften, welche in der Schulfähigkeit eine wesentliche Rolle spielen.

LITERATUR

ADVOKAT Unternehmensberatung Greiter & Greiter GmbH (2016). § 6 SchPflG (Schulpflichtgesetz), Aufnahme in die Volksschule zu Beginn der Schulpflicht - JUSLINE Österreich. <https://www.jusline.at/in-dex.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=91&paid=6> (abgerufen 05. Februar 2019).

Amtmann, Elisabeth & Stanzel-Tischer, Elisabeth (2015). Einschulungsausancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase, Bundesinstitut BIFIE. <https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Einschulungsausancen.pdf> (abgerufen 05. Februar 2019).

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011). LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufen 5, 7 und 9. Bd. 8: HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Waxmann: Münster u. a.

Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred, Schwippert, Knut, Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hrsg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster u. a.

Brockhaus. Schulfähigkeit. 21. Auflage/Band 24 (2006). Verlag F.S. Brockhaus Leipzig GmbH und Brockhaus: Mannheim AG.

Bundesinstitut BIFIE (2015). Nationaler Bildungsbericht 2015 <https://www.bifie.at/nbb2015> (abgerufen 05. Februar 2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Informationen zu MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch): nächste Schritte – Testzeitraum – Verwendung der MIKA-D Materialien https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mika_d_erlass.pdf?6u06x6 (abgerufen 25. April 2019).

Dollase, Rainer (2006). Die Fünfjährigen einschulen - Oder: Die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform. Aus: KITA Aktuell, Ausgabe Nordrhein Westfalen, 15(1),11-12 <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/1452>. (abgerufen: 31. Jänner 2019).

Faßmann, Heinz (2018). Beantwortung der schriftlichen parlamentarischen Anfrage Nr.3576/J-BR/2018 betreffend häuslichen Unterricht und Externistenprüfung, die die Bundesräte David Stögmüller, Kolleginnen und Kollegen am 16.Oktober 2018 gestellt haben. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/AB-BR/AB-BR_03309/imfname_727235.pdf (abgerufen 05. Februar 2019).

Fröse, Sigrun, Mölders, Ruth & Wallrodt, Wiebke: Kieler Einschulungsverfahren (KEV). Weinheim (1988). Beltz (2. Aufl.).1988.

Griebel, Wilfried & Minsel, Beate (2007). Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 3, 16 – 20. Münster: Comenius-Institut.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2002). Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule. München: Don Bosco.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen (2. Aufl.).

Hagemeister, Volker (2007). Langfristige Wirkung geringer Klassenfrequenzen. Berlin. <http://www.pisa-kritik.de/files/Langfristige-Wirkung-geringer-Klassenfrequenzen.pdf> (abgerufen: 07. Februar 2019).

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017). Migration und Mehrsprachigkeit – wie fit sind wir für die Vielfalt? Policy Brief #06. Wien: AK Wien.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2018). Das Milieu ist für die Schule wichtiger als der Migrationshintergrund <https://derstandard.at/2000086379871/Das-Milieu-ist-fuer-die-Schule-wichtiger-als-der-Migrationshintergrund>. (abgerufen: 22. Februar 2019).

Hetzer, Hildegard & Tent Lothar (1971). Weiburger Testaufgaben für Schulanfänger. Weinheim: Beltz.

Huber, Stefanie (2017). Ergotherapie und Schuleintritt. Entwicklung eines ergotherapeutischen Assessments in Anlehnung an die geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Schulbeginn laut PädagogInnen. Unveröffentlichte Dissertation Graz - Seggau.

Kemmler, Lilly (1975). Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.

Kessinger, Therese (1966). Auslesetest für Schulneulinge: Münchner Schulreifetest. München: Münchner Testinstitut.

Krötzl, Gerhard (2018). Keine Trainings für die Schuleinschreibung <https://kurier.at/wissen/schulreifetest-keine-trainings-fuer-die-schuleinschreibung/400330098>. (abgerufen: 20. November 2018).

Nickel, Horst (1990). Das Problem der Einschulung aus oekologisch- systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37(3), 217-227.

Niesel, Renate (2001). 20. Juni 2001. Schulreife oder Schulfähigkeit – was ist darunter zu verstehen? Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): Online-Familienhandbuch. <https://www.familienhandbuch.de/kita/schule/uebergang/SchulreifeoderSchulfaehigkeit.php> (abgerufen 05. Februar 2019).

Niesel, Renate (2001a). Schulreife. *Pädagogik-News*. <https://paedagogik-news.stangl.eu/schulreife/> (abgerufen 05. Februar 2019).

Puhani, Patrick & Weber, Andrea (2006). Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimate of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. Darmstadt: TU.

Roth, Heinrich, Schlevoigt, G. & Süllwold, F. (1968). Frankfurter Schulreifetest, FST. Weinheim: Beltz.

Schenk-Danziger, Lotte (1993). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Schenk-Danziger, Lotte (2006). Neu bearbeitet von Rieder, K. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Wien: öbv und hpt.

Schulpflichtgesetz Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) StF: BGBI. Nr. 76/1985 (WV)

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (abgerufen 05. Februar 2019).

Schulunterrichtsgesetz Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) StF: BGBI. Nr. 472/1986 (WV)

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (abgerufen 05. Februar 2019).

Stamm, Margrit (2008). *Schulpflicht ohne Schulreife*:

https://www.nzz.ch/schulpflicht_ohne_schulreife-1.826262. (abgerufen: 31. Jänner 2019).

Stanzel-Tischler, Elisabeth (2012). Evaluation der Schuleingangsphase. Zwischenbericht Mai 2012. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an das BMU/KK. Salzburg - Graz: BIFIE.

Statistik Austria (2019). State Cube – Statistische Datenbank. Wien
https://www.statistik.at/web_de/services/statcube/index.html (abgerufen: 18. Juni 2019).

Vollmer, Knut (2012). Schulfähigkeit. Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Verlag Herder.