

# Schulfähigkeitsbeurteilung und Schulerfolg<sup>1</sup>

Barbara Annen, Martin Brunner, Judith Sollberger

## Zusammenfassung

In einer längsschnittlich angelegten und noch laufenden Studie wurden die Schulverläufe von 102 Kindergartenkindern, die wegen fraglicher Schulfähigkeit zwischen 2001 und 2003 auf dem Schulpsychologischen Dienst Baselland (oberer Kantonsteil) beurteilt wurden, untersucht. Das Hauptinteresse galt der Frage, ob die im ExpertInnen-Urteil für die Einführungsklasse empfohlenen Schülerinnen weniger erfolgreich die ersten drei Schuljahre bewältigten als ihre für die Regelklasse empfohlenen KameradInnen. Von den ExpertInnen geäußerte generelle Bedenken bezüglich der sozial-emotionalen Schulfähigkeit erwiesen sich als ungeeignete Prädiktoren für Schulerfolg, im Gegensatz zu Bedenken kognitiver Art, welche mit einer statistisch signifikant schlechteren Schulbewältigung einhergingen. Die Ergebnisse werden ausserdem unter den Aspekten *Geschlecht* und *Nationalität* analysiert, und vor dem Hintergrund einer neuen kantonalen Bildungsgesetzgebung im Hinblick auf die Optimierung der punktuellen Begutachtung von Schulfähigkeit durch den Schulpsychologischen Dienst diskutiert.

*Schlüsselbegriffe:* Schulfähigkeit (kognitive, sozial-emotionale), Schulreife, Schulerfolg, Prädiktion.

## 1 Einleitung und Ausgangslage

### 1.1 Schulpsychologische Praxisforschung

Schulpsychologie hat kaum den Ruf, immer auf den neusten psychologischen Methoden zu basieren, oder gar bahnbrechende wissenschaftliche Erkenntnis zu generieren. Eher wird sie mit einem gewissen Konservatismus verbunden, mit einem Festhalten am methodisch Bewährten (vgl. z.B. Kormann, Storath & Gsottberger, 1993). Insofern als es sich dabei nicht um Vorurteile handelt, ist die informelle Referenz oft der Vergleich mit Forschungsergebnissen, wie sie im Rahmen von Universitäten und gross angelegten Projekten erbracht werden. Dieser Massstab vermag allerdings schulpsychologischer Praxis nicht gerecht zu werden. Schulpsychologie ist Psychologie im Dienste, aber auch im Rahmen der Schule und ihrer Angehörigen. Sie ist in der Schweiz fest eingebettet in 24 kantonale Bildungssysteme, welche der psychologischen Interpretation Grenzen setzen. Wenn beispielsweise das basellandschaftliche Bildungsgesetz vorsieht, dass auf die 5. Primarklasse eine dreigliedrige leistungsbezogene Sekundarstufe I folgt, dann wird Schulpsychologie in Selektionsfragen einbezogen werden – egal ob sie der Selektion grundsätzlich skeptisch gegenübersteht oder nicht. Schulpsychologie hat sich also in einem gegebenen praktischen Feld zu bewähren. Das allerdings sollte sie *lege artis* und – durchaus an der wissenschaftlichen Psychologie orientiert – bewerkstelligen. Hier setzt Praxisforschung ein: Sie dient

---

<sup>1</sup> Erschienen in ‚Psychologie und Erziehung‘ Nr.2/05; Zeitschrift der schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie

der theoriegeleiteten kritischen Überprüfung der eigenen Praxis und versucht, Methodik und Intervention im gegebenen Rahmen zu optimieren.

## **1.2 Der Schulübertritt im Kanton Baselland**

Der Übertritt der weitaus grössten Zahl der Kindergartenkinder in das erste Primarschuljahr basiert auf einem System der Lern- und Entwicklungsbeurteilung durch die Kindergärtnerin<sup>2</sup>, das dem ökologischen Modell der Schulfähigkeit (Nickel & Schmidt-Denter, 1995) nahe kommt, und das die Schule mit ihren speziellen Anforderungen, die SchülerInnen mit ihren Begabungen und Fähigkeiten und den soziokulturellen Kontext berücksichtigt. Lediglich in den Fällen, in denen Kindergärtnerin und Eltern nicht zu einem Konsens über die Form der Einschulung gelangen, wird auf die Schulpsychologie zurückgegriffen, welche mit einer punktuellen Beurteilung und der damit verbundenen Einschulungsempfehlung weitere Sicherheit zu generieren hat. Ein 2004 in Kraft getretenes neues Bildungsgesetz hat dieser „ökologischen Einschulungsbeurteilung“ zusätzliches Gewicht verliehen, indem die Vorschulheilpädagogik als neues Angebot im Kindergarten installiert und in den Einschulungsprozess miteinbezogen wurde. Bereits vor der flächendeckenden Umsetzung der neuen Rahmenbedingung wurde die Anzahl der durch den SPD beurteilten Kinder um die Hälfte reduziert. Letzterer wird neu nur noch gutachterlich beigezogen, wenn das differenzierte System von Beurteilungen und Gesprächen zu keinem Ergebnis führt. Die Optimierung unserer Praxis der begutachtenden Schulfähigkeitsbeurteilung ist denn auch das Ziel dieser Untersuchung.

## **1.3 Fragestellung**

Vor diesem Hintergrund stellten wir uns folgende Fragen:

1. Welche schulischen Verläufe nehmen Kinder, deren Schulfähigkeit von uns als fraglich eingestuft wurde? Wir erwarteten, dass Kinder, bei denen wir die Einführungsklasse (EK) empfohlen hatten, die Regelklasse (RK) nicht problemlos bewältigen, im Unterschied zu denen, die wir für die RK empfohlen hatten.
2. Welchen Stellenwert haben die beiden Hauptkriterien - kognitiver, resp. sozial-emotionaler Entwicklungsstand - für unsere Prognose und für den Schulverlauf? Spielen das Geschlecht oder die Nationalität eine moderierende Rolle?

# **2. Methoden**

## **2.1. Vorgehen**

Der Versuchsplan bezog die normalerweise erhobenen Daten unserer gemäss altem Schulgesetz vorgenommenen Einschulungsberatungen ein, welche nicht alle Kinder des zweiten Kindergartenjahrgangs umfasste, sondern nur diejenigen, welche von der Kindergärtnerin als fraglich oder nicht schulfähig beurteilt wurden, und bei denen die Eltern mit einer Untersuchung einverstanden

---

<sup>2</sup> Da in unserem Gebiet nur Kindergärtnerinnen arbeiten, verwenden wir ausschliesslich die weibliche Form.

waren. Den Untersuchungsgegenstand bildet die Gruppe derjenigen Kinder, die mit oder ohne unsere Empfehlung in die erste Regelklasse eingeschult wurden. Auf eine Kontrollgruppe von Kindern, bei denen die Schulfähigkeit von der Kindergärtnerin nicht angezweifelt wurde, musste aus Kapazitätsgründen verzichtet werden. Die Validität unserer Vorhersage überprüften wir anhand der künftigen Schulbewältigung. ‚Schulerfolg‘ wird als definitive Beförderung in das 2. Semester der 3. Klasse definiert. Zwischen Empfehlung und Überprüfung des Schulerfolgs lagen also ca. 3 Jahre. Diejenigen Kinder, welche drei Jahre nach der Schuleintrittsberatung durch unseren Dienst *nicht* in der 3. Regelklasse waren, oder die lediglich provisorisch ins 2. Semester befördert wurden, bildeten die Gruppe der ‚Nicht Erfolgreichen‘, während Kinder, die zwar definitiv befördert wurden, aber eine spezielle schulische Förderung erhielten, als ‚Teilweise Erfolgreiche‘ bezeichnet wurden.

## 2.2 Verfahren zur Beurteilung der Schulfähigkeit

Die Bestimmung der Schulfähigkeit erfolgte anhand verschiedener metrischer und halbstandardisierter Instrumente:

*Beobachtungsbogen:* Die Kindergärtnerinnen füllten einen detaillierten Beobachtungsbogen zum kognitiven, psychomotorischen und sozial-emotionalen Entwicklungsstand des Kindes aus. Bedenken in diesen Bereichen wurden durch die PsychologInnen geratet.

*Gespräch mit den Eltern:* Die SchulpsychologInnen schätzten in einem halbstandardisierten Gespräch die Entwicklung des Kindes, sein Verhalten in der Familie sowie mögliche psychosozialen Belastungsfaktoren ein.

*Horgener-Aufgaben (Krebs, 1984):* Die Aufgaben liefern Informationen zum kognitiven Entwicklungsstand (Formerkennung, Begriffsbildung, serielles und logisches Denken), zur Graphomotorik, zur Arbeitshaltung und zum Instruktionsverständnis. Sie lagen nicht für alle einbezogenen Kinder vor, da sie nicht in allen Gemeinden durchgeführt werden.

*Kramer Schulreifeaufgaben (Kramer, 1965):* Die zu einem Einschulungsbogen zusammengestellten Aufgaben aus dem Altersbereich ‚6. und 7. Lebensalter‘ dienen der Erfassung kognitiver Fähigkeiten, die beim schulischen Lernen eine entscheidende Rolle spielen (Motorik, Sprachverständnis, Zahlenbegriff, Formerkennung, -reproduktion, auditive Merkfähigkeit u.a.). Sie wurden durch die SchulpsychologInnen durchgeführt.

*Intelligenztests* wie CPM, CFT1 wurden nicht routinemässig eingesetzt.

*Rating der Bedenken der ExpertInnen<sup>3</sup>:*

Die neuere Forschung hat auf die Wichtigkeit „weicher“ Daten bei der Entscheidungsfindung in der Einschulungsfrage hingewiesen (Überblick bei Burgener-Woeffrey, 1996; Kormann et al., 1993). Gleichzeitig bestehen bei der Beurteilung der sozialen und emotionalen Kompetenzen aber sowohl konzeptuelle wie operationale Defizite, und es existieren deshalb auch kaum ent-

---

<sup>3</sup> SchulpsychologInnen und Kindergärtnerinnen

sprechende Erfassungsinstrumente. Aus diesen Gründen haben wir unsere Bedenken<sup>4</sup> und die der Kindergärtnerin (s.o. Beobachtungsbogen) lediglich dichotom erfasst. Im kognitiven Bereich stützen sich diese v.a. auf die entsprechenden Leistungstests, wobei auch hier ein gewisser subjektiver Spielraum möglich war.

## 2.3 Statistik

Die meist kategorialen Daten wurden anhand von  $Chi^2$ - Tests miteinander verglichen. Gruppenunterschiede in den metrischen Variablen wurden mit einer univariaten Varianzanalyse (ANOVA) und Scheffé-Tests oder mit  $t$ -Tests geprüft. Wenn auch die Daten der 3. Nachbefragung vorliegen, ist eine mehrere Variablen einbeziehende Diskriminanzanalyse geplant. Die Studie dient explorativen Zwecken und ist vor allem qualitativ ausgerichtet.

## 2.4 Stichprobenbeschreibung

Von den zwischen 2001-2003 im SPD Liestal im Hinblick auf die Schulfähigkeit abgeklärten Kindern wurden 102 (63% Jungen, 37% Mädchen) in die Regelklasse eingeschult. Bei einem Teil geschah diese Einschulung auf Wunsch der Eltern entgegen unserer Empfehlung und/oder derjenigen der Kindergärtnerin. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 6,0 Jahre ( $SD .38$ ). Bei einem knappen Drittel der Kinder war die Beherrschung der deutschen Sprache zweifelhaft. 29 dieser Kinder wurden für die RK empfohlen, 67 für die EK, in 6 Fällen kamen die SchulpsychologInnen zu keiner klaren Empfehlung. Es wurden mehr Mädchen als Jungen für die EK empfohlen ( $Chi^2 (1, N=96)=4.4, p<.05$ ) und der Anteil Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft war höher ( $Chi^2 (1, N=96)=11.11, p<.01$ ), auf die Geschlechter jedoch prozentual gleich verteilt ( $Chi^2$  n.s.). Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten beiden Jahrgänge ( $N=63$ ) referiert.

# 3. Ergebnisse

## 3.1. Vorhersage des Schulerfolgs

Die Übereinstimmung zwischen der Empfehlung der Kindergärtnerin und der des SPD war hoch ( $Chi^2(1, N=74)=27, p<.01$ ). In ca. 20% der Fälle, in denen die Kindergärtnerin keine Empfehlung formuliert hat, diente die Abklärung durch unseren Dienst der Entscheidungsfindung. Wir erwarteten, dass Kinder mit EK-Empfehlung eine schlechtere schulische Prognose aufweisen. Abbildung 1 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der Erfolgsgruppen auf dem Hintergrund unserer Empfehlung.

---

<sup>4</sup> Die Beurteilung der Kindergärtnerin beziehen wir als längsschnittliche Information ein, um dem kindlichen Entwicklungsverlauf gerecht zu werden. Unsere Einschätzung ist, obwohl sie sich auf eigenes Beobachtungsmaterial bezieht, nicht unabhängig von der der Kindergärtnerin, was unter ökologischer Perspektive auch nicht wünschenswert wäre.

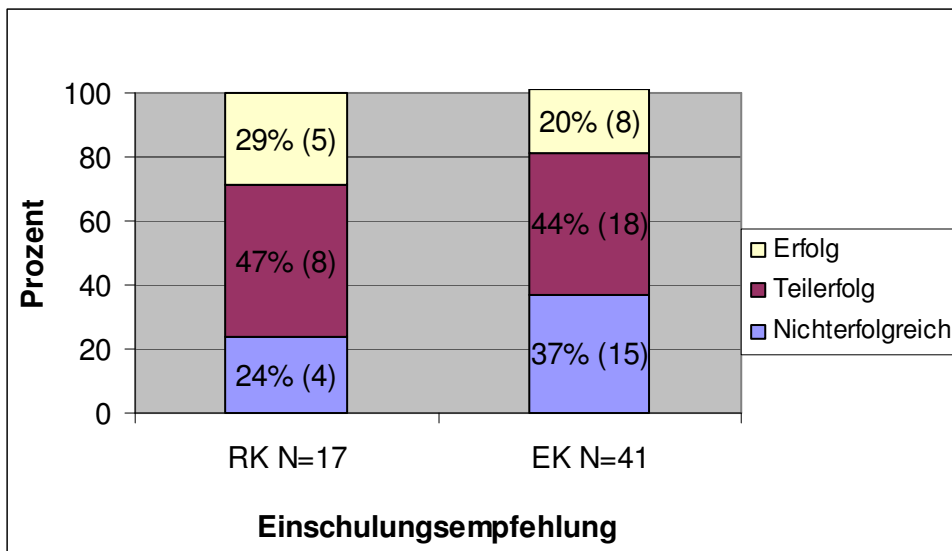


Abbildung 1: SPD-Empfehlung und Schulerfolg in Prozent für die Jahrgänge 2000 und 2001 (N=58, da in fünf Fällen keine Empfehlung durch den SPD formuliert wurde)

In jeder Gruppe wurde der grössere Anteil Kinder in der Mitte der 3. Klasse definitiv befördert ( $Chi^2$  n.s.). Dies war aber in *beiden* Gruppen grösstenteils nur dank schulischem Stützunterricht möglich.

### 3.2 Prädiktoren von Schulerfolg

Von den ExpertInnen geäusserte Bedenken im Bereich der sozialen und emotionalen Schulfähigkeit erwiesen sich als ungeeignet zur Prädiktion der schulischen Bewährung. Bei der Einschätzung der Kindergärtnerinnen war der Zusammenhang sogar umgekehrt: mehr Kinder, bei denen Bedenken vorlagen, waren erfolgreich (SchulpsychologInnen:  $Chi^2$  n.s., Kindergärtnerinnen:  $Chi^2(2, N=63)=6.9, p<.05$ ). Bedenken zur kognitiven Schulfähigkeit gingen hingegen mit einer statistisch bedeutsamen schlechteren Schulbewährung einher (SchulpsychologInnen:  $Chi^2(2, N=61)=13.9, p<.01$ ) Kindergärtnerinnen:  $Chi^2(2, N=61)=6.2, p<.05$ ). Nur 2 (7%) der 30 Kinder, bei denen der SPD Bedenken zum kognitiven Entwicklungsstand festhielt, erreichten das Erfolgskriterium ohne Stützunterricht. Die Kramer Einschulungsaufgaben differenzieren signifikant zwischen den Kindern, die die Klassenziele ohne Stützunterricht erreichten und denjenigen, die es nicht schafften. (ANOVA:  $F(2,60)=6.6, p<.01$ , Scheffé-Test: nur Erfolg x Nicht-Erfolg:  $p<.01$ ). Auch die im Kindergarten verwendeten Horgener Aufgaben differenzieren zwischen den Gruppen (ANOVA:  $F(2,46)=4.3, p<.01$ , Scheffé-Test: nur Erfolg x Nicht-Erfolg:  $p<.05$ ). Die folgende Tabelle zeigt die Gruppenmittelwerte.

	Nicht Erfolgreiche	Teilerfolgreiche	Erfolgreiche
	M (SD) Min./Max. (N)	M (SD) Min./Max. (N)	M (SD) Min./Max. (N)
<b>Kramer Aufgaben</b>	9.2 (2.4) 4.5/13.5 (21)	10.4 (2.3) 5.5/13.5 (26)	11.9 (1.6) 9/14.5 (16)
<b>Horgener Aufgaben</b>	38.5 (10.4) 23/56 (16)	43.9 (8.9) 32/59 (19)	49.6 (12.0) 15/63 (14)

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichung in den Leistungstests nach Schulerfolg

In der Praxis unterteilen wir gemeinhin die Kramer Aufgaben in drei Bereiche: erreichen Kinder weniger als 9 Punkte, so gelten sie als nicht schulfähig, mit 9-11 Punkte liegen sie im Grenzbe- reich und bei mehr als 11 Punkte erachten wir sie als schulfähig. Diese Einteilung deckt sich mit den empirisch ermittelten Mittelwerten, wobei die folgende Abbildung zeigt, dass es sich trotz signifikanter Gruppenunterschiede (Nicht Erfolgreiche - Erfolgreiche) lediglich um erhöhte Wahrscheinlichkeiten des Schulerfolgs oder – Teil- bzw. Nichterfolgs handelt. Im Einzelfall ist die Vorhersage besonders im mittleren Bereich (Grenzbereich) nicht sehr sicher möglich.

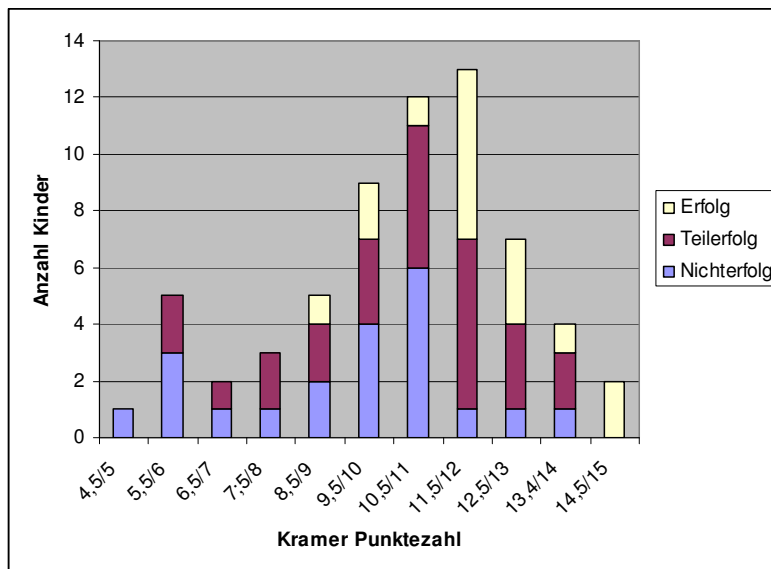


Abbildung 2: Kramer-Punkte und Schulerfolgsgruppen

### 3.3 Geschlecht

Obwohl sich weder in den Leistungstests (Kramer, Horgener; t-Test n.s.), noch im Bereich der sozial-emotionalen Bedenken ( $Chi^2$  n.s.) Geschlechtsunterschiede zeigten, erreichten 41% der Jungen gegenüber 22% der Mädchen die Ziele der 3. Klasse nicht ( $Chi^2$  n.s.). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, wie viele Jungen und Mädchen prozentual aus jedem Kramer-Punktebereich in der Mitte der dritten Klasse definitiv versetzt wurden. In Klammern ist die Anzahl derer, die dies nur dank schulischen Fördermassnahmen erreichten, angegeben.

Krameraufgaben	< 9 Pkte.: definitiv		9-11 Pkte.: definitiv		> 11 Pkte.: definitiv	
	(davon mit FU)		(davon mit FU)		(davon mit FU)	
	% def. (N)	mit FU	% def. (N)	mit FU	% def. (N)	mit FU
<b>Mädchen (N=23)</b>	67% (N=4)	(alle)	67%(N=6)	(88%)	100%(N=8)	(50%)
<b>Jungen (N=40)</b>	28%(N=2)	(alle)	46%(N=7)	(71%)	83%(N=15)	(40%)

Tabelle 2: Definitive Beförderung auf dem Hintergrund der Kramer-Resultate nach Geschlecht getrennt. In Klammern die Anzahl Kinder, die Förderunterricht erhielten. (Kramer Kategorien: <9: keine Schulreife, 9-11 Grenzfall, >11 Schulreife)

Ein schlechtes Abschneiden bei den Jungen ging eher mit einem schulischen Misserfolg einher als bei den Mädchen. Gute Resultate sagten bei den Mädchen unserer Stichprobe ein Erreichen der Lernziele etwas sicherer voraus. Aufgrund der kleinen Zellgrößen kann eine Bestätigung und statistische Absicherung dieser Tendenzen erst unter Einbezug der letzten Erhebungsdaten geschehen.

### **3.4 Nationalität**

Kinder mit einer ausländischen Nationalität schnitten in den Leistungstests schlechter als Schweizer Kinder ab (Kramer: t-Test:  $t(97)=7.76, p<01$ , Horgener: t-Test:  $t(47)=4.76, p<.05$ ).<sup>5</sup> Sie erreichten signifikant seltener die Klassenziele ( $Chi^2(1, N=63)=3.9, p<.05$ ).

## **4. Diskussion**

Die bisherigen Ergebnisse unserer laufenden Studie zeigen: (1) Kinder, die für die EK empfohlen worden waren, versagten nur numerisch, aber nicht signifikant häufiger als ihre für die Regelklasse empfohlenen KameradInnen. (2) Mit der Variablen „sozial-emotionaler Entwicklungsstand“, konnte die schulische Bewährung nicht vorausgesagt werden. (3) Erfolgreiche und Nichterfolgreiche unterscheiden sich in Bezug auf ihren kognitiven Entwicklungsstand. (4) Mädchen scheinen ihre kognitiven Möglichkeiten eher in entsprechende schulische Leistungen umzusetzen als die Jungen. (5) Kinder ausländischer Nationalität, deren Schulfähigkeit als zweifelhaft erachtet wurde, schnitten in den Leistungstests schlechter ab als Schweizer „Grenzfälle“. Ihre schulische Prognose war ebenfalls schlechter.

### **4.1. Prognosesicherheit**

Die Prognosesicherheit ist auf den ersten Blick gering und widerlegt unsere eingangs formulierte Hypothese, dass es einen statistisch nachweisbaren Unterschied in der schulischen Bewährung zwischen empfohlenen und nicht empfohlenen Kindern gibt. Jedoch benötigen 60% der definitiv Beförderten schulischen Förderunterricht zur Zielerreichung, während es im Schnitt pro Klasse nur rund 20 bis 25% sind. Dieser Befund zeigt mindestens zweierlei: Eine EK-Empfehlung bedeutet zwar nicht unbedingt Misserfolg in den ersten drei Schuljahren, wohl aber überdurchschnittliche Mühe bei der Zielerreichung. Er zeigt zum Zweiten, dass es sich bei den untersuchten Kindern tatsächlich um eine Risikogruppe handelt, und dass diese Gruppe von den Kindergärtnerinnen richtig erkannt wurde. Schliesslich deutet sich im Befund ein strukturelles Problem an, dem während der laufenden Untersuchung mit dem neuen Bildungsgesetz Rechnung getragen wurde: Die Tatsache, dass für eine definitive Beförderung lediglich ein Notenschnitt von 3,5 nötig war. Dieser Minimalschnitt ist seit dem Schuljahr 03/04 um eine halbe Note auf 4 angehoben worden, und es ist zu erwarten, dass mit dieser Anhebung auch die Misserfolgsquote bei EK-

---

<sup>5</sup> Dies kann nicht durch das Entscheidungsverhalten ausländischer Eltern (evtl. RK Bevorzugung) erklärt werden: im ersten Jahr haben wir alle Kinder, d.h. auch die in die EK eingeschulten, erfasst und konnten diesen Unterschied in der Gesamtgruppe nachweisen ( $t(117)=7.47, p<.01$ ).

Empfehlung steigen wird. Eine Verlängerung des Nachbefragungszeitraums wird hingegen kaum die Prognosequalität erhöhen: nach Sendelbach (1977) wirken äussere (z.B. soziale Schicht) Lernbedingungen weiter und individuelle Lernvoraussetzungen entwickeln sich. Beides moderiert den Schulerfolg und vermindert die Treffsicherheit.

#### 4.2. Vorhersagewert der kognitiven und der sozial-emotionalen Bedenken

Welcher Vorhersagewert kommt den kognitiven und sozial-emotionalen Bedenken zu? In der wissenschaftlichen Diskussion trat die Bedeutung der kognitiven Leistungsdiagnostik durch die Betonung der Schulbereitschaft und der Rolle der Lernumwelten in den Hintergrund. Auch wurde nachgewiesen, dass die intellektuellen Fähigkeiten lediglich in einem mittleren Zusammenhang zur Schulleistung stehen (Krapp & Mangl, 1977 zit. nach Burgener Woeffrey, 1996; Normandeau & Guay, 1998). Unseren Ergebnissen sprechen dafür, dass das Verhältnis kognitiver und nicht-kognitiver Faktoren dahingehend zu spezifizieren ist, dass die *kognitiven Fertigkeiten eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung* für Schulerfolg sind. Sind sie nicht vorhanden, ist ein erhöhter Förderbedarf wahrscheinlich und schulisches Versagen häufiger. Die Vorhersage wird sicherer, wenn motivationale, emotionale und umweltbezogene Komponenten miteinbezogen werden. Der kognitive Entwicklungsstand darf aber in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden. Nach Burgener Woeffrey (1996, S. 75) kommt den kognitiven Fähigkeiten aus folgenden Gründen eine zentrale Rolle zu: 1. da unter die emotionalen Kompetenzen gefasste Konstrukte wie Aufmerksamkeit, Motivation und Anstrengungsbereitschaft auch kognitive Anteile besitzen, 2. intellektuelle Leistungen in unserem Schulsystem immer noch eine Hauptrolle spielen und 3. weil die Fächer Sprache und Mathematik Kernbereiche darstellen und hier kognitive Prozesse eine zentrale Rolle spielen.

Die Kramer Aufgaben und die mancherorts in den Kindergärten durchgeführten Horgener Aufgaben differenzieren zwischen nichterfolgreichen und erfolgreichen Kindern. Burgener-Woeffrey (ebd.) führt in ihrem Überblick über die Geschichte der Einschulungsberatung aus, dass die Ergebnisse aus diesen „klassischen Tests wenig über die künftige Schulleistung aussagen“ (S. 33). Wir setzen dennoch seit Jahren die Kramer Aufgaben des 6. und 7. Lebensjahres *kriteriumsorientiert* und nicht zur Erhebung eines IQ-Wertes ein, um festzustellen, ob ein Kind über die basalen Fähigkeiten zur Aneignung des neuen schulischen Lernstoffs verfügt. Auch wenn es mittlerweile neuere Verfahren gibt, so zeigen unsere Ergebnisse, dass die Aufgaben für diese Altersgruppe trotz ihrer ‚Antiquiertheit‘ noch eine relativ voraussagekräftige, stichprobenhafte Erfassung des nach Piaget in diesem Alter zu vollziehenden kognitiven Entwicklungsschritts zu konkreten logischen Operationen anbieten und v.a. auch die sprachlichen Fertigkeiten prüfen. Die Erfassung der mit diesem Entwicklungsschritt eng verbundenen schulbezogenen Grundfunktionen ist im Bandbereich der normalen Intelligenz bei der Einschulungsberatung sinnvoller als der Vergleich der Kinder mit ihren Altersgenossen durch einen *normorientierten* IQ-Test (ebd., S. 45). Im unterdurchschnittlichen Bereich kommt dem normorientierten IQ jedoch eine weitaus höhere Prognosekraft zu (Sander, 1988).

Sozial-emotionale Bedenken sagen in unserer Studie wenig über die künftige Schulbewältigung aus. Dabei wäre anzunehmen gewesen, dass gemäss des Konzeptes der „Schulbereitschaft“

(Schenk-Danzinger, 1996, zit. nach Nickel & Schmidt-Denter, 1995) gerade diese Komponenten einen wichtigen Vorhersagebeitrag leisten müssten. Die von uns erfassten sozial-emotionalen Bedenken bildeten vermutlich eine zu unspezifische Sammelkategorie. Trotz der Aufmerksamkeit, die der „emotionalen Intelligenz“ in der letzten Zeit geschenkt wurde, fehlt es auch von wissenschaftlicher Seite an handlungsleitenden Konzepten und Messverfahren (von Salisch, 2002, S. 44). Verhaltensmerkmale wie aggressiv, prosozial oder ängstlich-zurückgezogen, in denen die emotionale Befindlichkeit des Kindes zum Ausdruck kommt, könnten sich jedoch als gut erfassbarere Prädiktoren<sup>6</sup> für Schulschwierigkeiten erweisen. Normandeau und Guay (1998) konnten beispielsweise belegen, dass aggressives und prosoziales Verhalten im Kindergarten, die „Fähigkeit, zu planen, auszuwerten und zur selbstregulierenden Problemlösestrategie sowie die Aufgabenzuwendung“ beeinträchtigt und so über den Umweg einer defizitären „kognitiven Selbstkontrolle“ im engen Zusammenhang mit dem Schulerfolg in den ersten Schuljahren steht.

### **4.3. Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft**

Die schulische Prognose der Kinder mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft war in unserer Studie schlechter als die ihrer Schweizer Altersgenossen. Die Überrepräsentation von ausländischen Kindern in Sonderklassen ist ein Faktum (Kronig, 2003). Den Zusammenhang zur tatsächlichen Leistungsfähigkeit bezeichnet Kronig aber als „irritierend locker“. In unserer Studie erzielten Kinder mit einer ausländischen Nationalität niedrigere Testwerte. Es ist aber davon auszugehen, dass besonders in den Kramer Aufgaben die Sprachbeherrschung eine bedeutende Rolle spielt. Viele dieser Kinder haben trotz 1,5 Jahren Kindergarten und Deutsch als Zweitsprache-Besuch noch sprachliche Schwächen. Verbale Fertigkeiten bei Kindertageeintritt sagten in einer Studie aus dem anglosächsischen Raum (Kurdek und Sinclair, 2001) sowohl die Leistungen im Lesen als auch in der Mathematik in der 4. Klasse voraus. Sprachliche Kompetenz spielt auch in der Schweizer Schule eine zentrale Rolle. Während allgemein Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit als vorteilhaft betrachtet wird, geht man davon aus, dass Migrantenkinder<sup>7</sup> häufig Probleme beim Erwerb der Zweitsprache entwickeln (Penner, 2004). Der Spracherwerb kann aber auch mit dem Ausmass der Kulturzugewandtheit erleichtert oder erschwert werden: gemäss Lanfranchi (2002) haben v.a. die Kinder schulisch schlechtere Startchancen, die aus sehr „traditionell-innenzentrierten“ Familien stammen. Familienergänzende Betreuung im Vorschulalter und ein „Empfang“ in der Schule durch eine interkulturell kompetente Lehrkraft können jedoch ausgleichend wirken (S. 349).

### **4.4. Geschlechtsunterschiede**

Mädchen nutzen in unserer Studie ihre kognitiven Ressourcen möglicherweise besser als die Jungen, wobei diese Aussage lediglich deskriptiv zu beobachten ist und einen hypothesengenerierenden Charakter hat. Sie wurden aber auch weniger häufig zur Schulfähigkeitsbeurteilung angemeldet. Diese Beobachtung deckt sich mit bildungsstatistischen Daten: Gemäss einer Expertise der Deutschen Bundeszentrale für politische Bildung (Faulstich-Wieland, 2004, S.1-2) repe-

---

<sup>6</sup> Beispielsweise mit dem Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV, Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993).

<sup>7</sup> Die meisten Kinder kamen aus dem ehemaligen Jugoslawien, Italien und der Türkei.

tieren mehr Jungen, sie besuchen öfters Sonderschulen, werden häufiger bei der Einschulung zurückgestellt und auf der Sekundarstufe I ist der Anteil von Mädchen in höheren Schulstufen grösser als der ihrer männlichen Altersgenossen. In Kompetenztests (IGLU, Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. 2003., PISA beides zit. nach ebd.; CHECK 5, Moser & Tresch, 2004) schneiden die Mädchen hingegen nur in den sprachlichen Fähigkeiten besser ab, während ihnen die Jungen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern überlegen sind. Eine Erklärung für die schulisch bessere Performanz der Mädchen bietet die SCHOLASTIK Studie von Weinert & Helmke (1997, zit. nach Faulstich-Wieland), indem sie geschlechtsspezifische Verhaltensmuster herausarbeitet: Jungen neigten eher zum „Faulpelzsyndrom“ mit hoher Anstrengungsvermeidung und geringem Pflichteifer, Mädchen hingegen zeigten das Gegenteil und klagten bereits im Grundschulalter über mehr Leistungsängste. Denkbar ist aber auch, dass die sprachliche Ausrichtung der Schule den Fähigkeiten der Mädchen entgegenkommt. Epidemiologische Studien belegen darüber hinaus, dass externalisierende Verhaltensstörungen bei Jungen unserer Altersgruppe häufiger sind als bei den Mädchen (Steinhausen, 1997), was wiederum zu disziplinarischen und konzentrativen Problemen der Jungen im Unterricht führen kann. In unserer Studie konnte kein Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf sozial-emotionalen Bedenken der ExpertInnen beobachtet werden. Doch da wir nicht zwischen externalisierendem und internalisierendem Verhalten unterschieden haben, wurden möglicherweise Unterschiede übersehen. Denkbar ist auch, dass sich die leistungsbezogenen Geschlechtsdifferenzen erst nach dem Schulbeginn via Zuschreibungen durch Lehrpersonen vergrössern (Faulstich-Wieland, 2004).

## 5. Schlussfolgerungen

Im Hinblick auf unsere Praxis der Schulfähigkeitsberatung, sowie auf die Veränderungen, welche das neue basellandschaftliche Bildungsgesetz in diesem Bereich mit sich gebracht hat, können folgende Schlussfolgerungen aus unserem Praxisforschungsprojekt gezogen werden:

1. Die Beurteilung der Schulfähigkeit durch die Kindergärtnerin, welche den Lernprozess der Kinder beurteilt, identifiziert Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zuverlässig und entspricht den in der Literatur formulierten Erfordernissen einer entwicklungsorientierten und längs-schnittlichen Beurteilung. Neu steht in Zweifelsfällen der Kindergärtnerin der Vorschulheilpädagogische Dienst zur Seite, was den erwähnten Erfordernissen zusätzlichen Nachdruck verleiht. Die *punktueller* Beurteilung durch den SPD generierte bis anhin relativ wenig neue Erkenntnisse. Trotzdem bleiben auch bei der Anwendung einer ökologischen Schulfähigkeitsbeurteilung Konfliktfälle. In diesen Fällen wird der SPD im Auftrag der Schulleitungen gutachterlich beigezogen. Diese Beurteilung durch den SPD – auch wenn sie der Natur der Sache entsprechend punktuell bleiben muss – kann optimiert werden (s.u.).
2. Kognitive Fähigkeiten erwiesen sich als zentrale, aber nicht alleinige Voraussetzung für den späteren Schulerfolg. Daher wird an Aufgaben, die kriteriumsorientiert die wichtigsten kognitiven Meilensteine im schulfähigen Alter prüfen, festgehalten. Die Kramer-

Aufgaben zu diesen Alterstufen haben sich trotz ihrer gewissen ‚Antiquiertheit‘ als immer noch tauglich erwiesen. Für die gutachterliche Tätigkeit empfiehlt es sich, eine Ergänzung dieser Aufgabensammlung zu prüfen.

3. Während die Vorhersagekraft des IQs bei normaler Intelligenz eher als gering eingestuft wird, so ist sie im unterdurchschnittlichen Bereich vorhersagekräftiger. Zur Beantwortung der häufigsten gutachterlichen Frage, ob ein Kind zwingend in die Einführungsklasse eingeschult werden soll<sup>8</sup>, können IQ-Tests einen wichtigen Beitrag leisten. Wenn nämlich selbst grundlegende kognitive Voraussetzungen nicht erfüllt sind, ist die Wahrscheinlichkeit zu scheitern, deutlich höher. Neben der kriteriumsorientierten Prüfung der schulrelevanten kognitiven Prozesse ist bei Gutachtensaufträgen die Durchführung eines breit angelegten IQ Tests (HAWIK III, K-ABC) sinnvoll, um unterdurchschnittliche intellektuelle Leistungsfähigkeit und/oder Teilleistungsschwächen zu erfassen. Rüdiger, Kormann & Peez wiesen bereits 1976 darauf hin, dass kriteriumsorientierte Einschulungsaufgaben<sup>9</sup> und IQ-Tests, trotz korrelativem Zusammenhang jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Einschulungsfrage leisten und die Durchführung von beiden die Prognosesicherheit erhöht (S.131).
4. Der Einfluss emotionaler, motivationaler und sozialer Faktoren auf den Schulerfolg ist in Theorie und Praxis unbestritten. Die bisherige Einschätzung des Sozial-Emotionalen durch Kindergärtnerinnen und Schulpsychologen hat allerdings prognostisch wenig Aussagekraft gezeigt, weshalb dieser Bereich genauer operationalisiert werden muss. Auch wenn es sich um ‚weiche‘ Daten handelt, muss allen Beteiligten klar sein, wovon geredet wird. Sowohl in der entwicklungsorientierten, wie in der punktuellen Beurteilung drängt sich deshalb der Einsatz von Instrumenten auf, welche auf beobachtbaren Verhaltensmerkmalen zur Einschätzung der sozial-emotionalen Lernvoraussetzungen basieren.
5. Die Ergebnisse bezüglich der Geschlechtsunterschiede und der Nationalität reflektieren bekannte Zusammenhänge und in der gesellschaftlichen Entwicklung begründete Widersprüche, welche nur sehr mittelbar in die konkrete diagnostische Arbeit einfließen können. Sie können aber als Hintergrundwissen bei der Beurteilung des Einzelfalls dienen.

Im nächsten Frühjahr werden wir die 3. und letzte Tranche auswerten, über Rückmeldungen und Anregungen freuen wir uns.

## Literatur

Burgener Woeffray, Andrea (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern: Haupt.

---

<sup>8</sup> Das Bildungsgesetz von Baselland (§ 45, Abs. 3) sieht vor, dass Kinder auch ohne Einverständnis der Erziehungsberechtigten in die EK eingeteilt werden können.

<sup>9</sup> Die Kramer Aufgaben prüfen bei 6-7 Jährigen v.a. schulisch wichtige Basisfunktionen und unterscheiden sich als Aufgabensammlung kaum von deutschen Schulreife-, bzw. Schulfähigkeitstests, da diese wiederum stark von Entwicklungstests wie der auf Binet zurückgehenden Kramer Test beeinflusst wurden (Rüdiger et al., 1976, S.181)

- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, Th., Schmidt, M. (1993) Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder. Manual. Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Geschlechtsaspekte in der Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, [www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf](http://www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf).
- Kormann, A., Storath, R. & Gsottberger, G. (1993). Anspruch und Realität der Einschulungsdiagnostik. In K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), Tests und Trends 9 (Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik) (S. 83-114). Weinheim: Beltz.
- Kramer, J. (1965). Intelligenztest. Solothurn: Antonius-Verlag.
- Krebs, R. (1984). Handanweisung zu den Horgener Aufgaben für das Vorschulalter. Bern: Psychologisches Institut.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 126-141.
- Kurdek, L. A., & Sinclair. (2001). Predicting reading and mathematic achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. Journal of Educational Psychology, 93, 451-455.
- Lanfranchi, Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Bedeutung von familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, Band 28).
- Moser, Urs & Tresch, Sarah (2004). Erste Ergebnisse Check 5. Zwischenbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1995). Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung (5.Aufl.). München: Reinhardt.
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. Journal Of Educational Psychology, 90(1), 111-121. EJ 571 175.
- Penner, Z. (2004) Forschung für die Praxis: Neue Wege der Intervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. Forum Logopädie 6/18.
- Rüdiger, D., Kormann, A. & Peez, H. (1976). Schuleintritt und Schulfähigkeit. München: Reinhardt.
- Salisch, M.v. (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, E. (1988). Bedingungssanalyse des Schulversagens. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 57(4), 352-360.
- Sendelbach, W. (1977). Prognosefrist und Prognosegültigkeit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24(3), 136-143.
- Steinhausen, H. C., Metzke, C. W., Meier, M., & Kannenberg, R. (1998). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders: the Zurich Epidemiological Study. Acta Psychiatrica Scandinavica, 98(4), 262-271.

## **Anschrift der VerfasserInnen**

Dr.phil. Barbara Annen, Psychologin FSP ([barbara.Annen@bksd.bl.ch](mailto:barbara.Annen@bksd.bl.ch))

Lic.phil. Martin Brunner, Fachpsychologe f. Kinder- und Jugendpsychologie FSP und Heilpädagoge ISP  
([Martin.Brunner@bksd.bl.ch](mailto:Martin.Brunner@bksd.bl.ch))

Lic.phil. Judith Sollberger, Fachpsychologin f. Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie FSP  
([Judith.Sollberger@bks.b.ch](mailto:Judith.Sollberger@bks.b.ch))

Schulpsychologischer Dienst Baselland, Wasserturmplatz 5, 4410 Liestal