

Prof. Dr. Ursula Carle
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften



Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder



Expertise für die Enquetekommission "Chancen für Kinder"
des Landtages Nordrhein-Westfalen
vorgestellt am 11. Januar 2008

von

Prof. Dr. Ursula Carle
Universität Bremen
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik

unter Mitarbeit von

Dr. Heinz Metzen, Barbara Berthold, Diana Wenzel

Bremen, Januar 2008

Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle
Mitarbeit: Dr. Heinz Metzen, Barbara Berthold, Diana Wenzel

Universität Bremen
Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße, Gebäude GW2, Raum A2520-2522
Postfach 33 04 40
28359 Bremen
Tel. (0421) 218-41 36
Sek. (0421) 218-30 57
Fax (0421) 218-40 43
E-Mail: ucarle@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de

**Im Auftrag der Enquetekommission "Chancen für Kinder" der
Präsidentin des Landtags Nordrhein-Westfalen**



© Prof. Dr. Ursula Carle; Enquetekommission "Chancen für Kinder" des Landtages NRW

Inhaltsverzeichnis

A. EINLEITUNG	6
Vorwort	6
Management Review	8
1 Schulanfang in Europa - historische Wurzeln und ein aktuelles Beispiel	19
1.1 Beschlüsse der Europäischen Bildungsminister in der 1970er Jahren	19
1.2 Stand der Entwicklung am Schulanfang in England heute	20
1.3 The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE).....	24
2 Die psychologische und pädagogische Diskussion um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Deutschland	32
2.1 Historische Konzepte	32
2.1.1 Die Epoche des Schulreifekonzepts 1950 bis Ende der 1960er Jahre	32
2.1.2 Die Epoche des Schulfähigkeitskonzepts in den 1970er Jahren.....	33
2.1.3 Die Epoche der ökosystemischen Sichtweise des Schulanfangs ab 1980	34
2.1.4 Inklusion - eine Schule für alle Kinder	34
2.2 Allgemeine entwicklungspsychologische Lernvoraussetzungen im Alter von 5 bis 6 Jahren	36
2.2.1 Was bedeutet es, wenn wir von einem dynamischen und ökosystemischen Begabungsbegriff ausgehen?	36
2.2.2 Die Entwicklung der Gedächtnisleistung und ihre Bedeutung für Lernprozesse.....	38
2.2.3 Die motivationale Entwicklung und die Entwicklung selbstregulierten Lernens.....	39
2.2.4 Die Entwicklung von Konzepten des Lernens beim Kind	41
2.2.5 Entwicklung von Lernstrategien.....	42
2.2.6 Kognitive Entwicklung.....	43
2.2.7 Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren	44
2.2.8 Metakognitive Kompetenzentwicklung - ein Beispiel der Anforderungen aus einem Bildungsplan für den Elementarbereich	46
2.2.9 Unterstützung der allgemeinen psychischen Voraussetzungen mit Blick auf systematisches Lernen - ein Beispiel aus einem Bildungsplan für den Elementarbereich	46
2.3 Bereichsspezifische Entwicklungen	47
2.3.1 Schriftspracherwerb theoretische und empirische Grundlagen.....	47
2.3.2 Schriftspracherwerb in Bildungsplänen für den Elementarbereich.....	50
2.3.3 Erwerb mathematischer Grundlagen.....	51
2.3.4 Mathematische Konzepte in Bildungsplänen des Elementarbereichs.....	54
2.4 Gibt es aus entwicklungspsychologischer Sicht Einschränkungen bzw. Empfehlungen für Unterricht mit 5-jährigen Kindern?	56
3 Die pädagogischen und bildungspolitischen Forderungen an die Grundschule im Gefolge von PISA und IGLU	57
3.1 Die zentralen Handlungsfelder in der Frühkindlichen Bildung.....	57
3.2 Die sieben Handlungsfelder der KMK.....	58
4 Neue Regelungen am Schulanfang in Deutschland seit 1998	62
4.1 Vorverlegung des Stichtags für die Schulpflicht und / oder Einschulung mehrmals im Jahr	62
4.2 Keine Zurückstellungen mehr	64

4.3	Herabsetzung des Einschulungsalters gelungen	69
4.4	Inanspruchnahme des Kindergartens durch alle Kinder	70
4.5	Entwicklung der Bildungspläne	73
4.6	Die flexible, jahrgangsgemischte Schuleingangsphase - Forschungsüberblick.....	74
4.6.1	Das Beispiel Schleswig-Holstein: Einrichtung flexibler Schuleingangsphasen an Modellschulen	77
4.6.2	Beispiel Hessen: Konkretisierung von Unterrichtsentwicklungsfeldern	77
4.6.3	Das Beispiel Baden-Württemberg: Unterrichtsgestaltung im Vergleich	78
4.6.4	Das Beispiel Brandenburg: Prozessqualität von Unterricht.....	81
4.6.5	Zusammenfassung	88
4.7	Schuleingangsdiagnostik	91
4.8	Qualitätsinitiative Kindertageseinrichtungen	93
5	Wie also sollte 'Frühkindliche Bildung' und der Anfangsunterricht gestaltet werden?	95
5.1	Vor jeder Antwort: Überwindung falscher Polaritäten	96
5.2	Zu den Fragen der Enquete-Kommission:	97
5.2.1	Wie sieht der Anfangsunterricht für 5-Jährige in den europäischen Nachbarländern aus?	97
5.2.2	Welche didaktischen und methodischen Konzepte des Anfangsunterrichtes für 5-Jährige sind in jenen Bundesländern entwickelt worden, die das Einschulungsalter mit 5 Jahren bereits eingeführt haben?.....	98
5.2.3	Gibt es entwicklungspsychologische Besonderheiten (in den Zeitfenstern) der 5-jährigen Kinder im Vergleich zu den 6-jährigen?	99
5.2.4	Sind unterschiedliche Konzepte des Anfangsunterrichts für 5-jährige national bzw. international empirisch evaluiert worden? Mit welchen Ergebnissen? Gibt es Kontrollgruppendesigns?	99
5.2.5	Wie werden die Konsequenzen des früheren Schuleintritts für die Lehreraus- und -fortbildung eingeschätzt?	100
5.2.6	Wäre es sinnvoll, auf alle Sonderregelungen zur Einschulung (Zurückstellungen und vorzeitige Einschulungen) zu verzichten und stattdessen einen kompletten Altersjahrgang einzuschulen?.....	100
5.2.7	Wie kann eine sprachliche Förderung im Deutschen bereits bei den 5- jährigen realisiert werden?	100
5.2.8	Gibt es eine gelungene Anfangspädagogik für 5-jährige auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Regelschulsystem? Wie sinnvoll ist diese Integration im Regelschulsystem einzuschätzen?	101
5.2.9	Welche Besonderheiten sind bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zu berücksichtigen?	101
5.2.10	Gibt es ein optimales Einschulungsalter?.....	102
5.2.11	Gibt es einen optimalen Einschulungszeitpunkt im Jahr?	102
5.2.12	Institutionen – Zuständigkeiten.....	102
5.3	Empfehlungen für NRW	102
	Literaturverzeichnis.....	106
	B. ANHANG	132
1.	Einschulungspraxis – Tabellen	131
2.	Schulanfang auf neuen Wegen (Auszug)	139
3.	Synopse zu den Bildungsplänen der Länder	145
4.	Schulpolitischer Stand der Schuleingangsphase in Deutschland	157

Abbildungsverzeichnis (Hauptteil)

Abbildung 1-1: Erhebungsdesign der ersten EPPE-Studie (3-7)	26
Abbildung 1-2: Untersuchungsdesign der zweiten EPPE-Studie (3-11)	27
Abbildung 1-3: Entwicklungsphasen als Fundamente für die nächste Phase	28
Abbildung 2-1: Überarbeitete Fassung des Münchner (Hoch-) Begabungsmodells (Heller / Hany 1986, S. 70)	37
Abbildung 2-2: Entwicklung des Zählens vor Schuleintritt	51
Abbildung 2-3: Ergebnisse mathe 2000-Geometrietest im Überblick (aus Moser-Opitz et al. 2006)	53
Abbildung 4-1: Gesetzlich mögliches Einschulungsalter in den Bundesländern 2007	63
Abbildung 4-2: Frühzeitige Einschulung	63
Abbildung 4-3: Länderregelungen für Zurückstellungen	68
Abbildung 4-4: Vorzeitig und zu spät eingeschulte Kinder [aus: Deutscher Bundestag, 1.10.2007]	69
Abbildung 4-5: Entwicklung der Versorgung mit Kindergartenplätzen für Kinder ab 4 Jahre	70
Abbildung 4-6: Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung 2004	71
Abbildung 4-7: Inanspruchnahme des Kindergartens ab dem Alter von 3 Jahren. Grafik aus: (aus: Deutscher Bundestag Drucksache 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung Nationaler Bildungsbericht 2006 – Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, S. 38)	72
Abbildung 4-8: Inanspruchnahme des Kindergartens ab dem Alter von 3 Jahren. Grafik aus: (aus: Deutscher Bundestag Drucksache 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung Nationaler Bildungsbericht 2006 – Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, S. 38)	72
Abbildung 4-9: Grobkompetenzen aus der ersten Delphistudie von R. Jäger 2006, S. 5	92

Anhangsverzeichnis

1. Einschulungspraxis - Tabellen

Tabelle 1: C4-1A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Ländern (in %)	133
Tabelle 2: C4-2A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Ländern (in %)	134
Tabelle 3: C4-3A: Anteil der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Geschlecht (in %)	135
Tabelle 4: C4-4A: Beginn der Schulpflicht und Anteil der 5- bis 7-Jährigen, die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen, in ausgewählten Staaten Europas 2003 (in %)	136
Tabelle 5: Schüler-Lehrer-Relationen im internationalen Vergleich	137
Tabelle 6: Ergebnisse der PISA-Vergleiche zur mathematisch-aturwissenschaftlichen und zur Lesekompetenz	138
Tabelle 7: Stufen des Sozialverhaltens im Spiel nach Pat Broadhead	139
Tabelle 8: Frühere Studien	140
Tabelle 9: Quasi experimentelle Evaluation des Eingriffs	140

2. Schulanfang auf neuen Wegen (Auszug) 139

3. Synopse zu den Bildungsplänen der Länder 145

4. Schulpolitischer Stand der Schuleingangsphase in Deutschland 157

A. EINLEITUNG

Vorwort

"From Education for All (EFA) to the Millennium Development Goals, primary education forms the core of the main international targets. It is, therefore, essential for policymakers to evaluate closely and track public investment in this level of schooling."

UNESCO Education for All 2007¹

Der Landtag Nordrhein-Westfalen hat im März 2006 die Enquetekommission "Chancen für Kinder - Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen" eingerichtet. Im Rahmen ihrer Arbeit hat die Kommission an uns eine Expertise zur Frage der "Anfangspädagogik in der Grundschule", also zur pädagogischen Bedeutung des Einschulungsalters vergeben.

Wir haben viele Jahre über die Veränderung der Schule, insbesondere über die pädagogische Gestaltung der "Neuen Schuleingangsphase" geforscht und sind dabei zu einem eher prosaisch klingenden Schluss gekommen: "Schule wird bewegt von der 'Sonne' unserer Würdigung, Anerkennung und Unterstützung ihrer Leistungen. Daran mangelt es vor allem. Soweit zum ersten und grundlegendsten Reformmoment."²

Schaut man Deutschlands öffentliche Aufgaben, verglichen mit den privaten für die Grundschule an, dann haben wir unter den entwickelten Industrieländern (UNESCO-Statistik: "North-America and Western Europe") die geringsten öffentlichen und die höchsten privaten Ausgaben für unsere Grundschulkinder³. Pädagogische Entwicklungen am Schulanfang werden ohne Investitionen nicht zu machen sein.

Aufgrund unserer institutionellen Entwicklungsarbeiten, Evaluationen und Unterrichtsforschungen ist uns noch ein drittes wichtiges Moment gelingender Bildung im Elementar- und Primarbereich sehr vertraut: Die pädagogische Qualität des von einem Kind in Familie, Kindergarten und Grundschule zurückgelegten „Curriculums“ und die Bedeutung der Übergänge.

¹ UNESCO Institute for Statistics 2007_12 Fact Sheet No.06: Laying the foundations for EFA: Investment in primary education [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Factsheet07_No6_EN.pdf – 20080106]

² Carle, Ursula 2000: Was bewegt die Schule?, 503

³ UNESCO 2007_12: Global Education Digest 2007, Fig. 22, 45 und Fig. 6, 20 – einzig Irland hat noch geringere öffentliche Ausgaben pro GrundschülerIn und Jahr

Deshalb haben wir gerne das Angebot aufgegriffen, für die Nordrhein-Westfälische Enquete-kommission "Chancen für Kinder" den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum Anfangsunterricht für 5-Jährige aufzuarbeiten und Handlungsempfehlungen mit potentiellen Steuerungsmöglichkeiten für eine optimierte Einschulungspraxis aufzuzeigen.

Bremen im Januar 2008

Prof. Dr. Ursula Carle

Management Review

"Was ist das für ein Gebilde, diese ‚Gesellschaft‘, die wir alle miteinander bilden und die dennoch niemand von uns, die nicht einmal wir alle zusammen, so wie sie heute besteht, gewollt und geplant haben, die nur besteht, weil viele Menschen vorhanden sind, und nur in Gang bleibt, weil viele einzelne Menschen etwas wollen und tun, und deren Aufbau, deren große geschichtliche Transformationen dennoch offenbar nicht von dem Willen einzelner Menschen abhängen."

(ELIAS 1994, 17)

Dieses Gutachten sucht eine Konfrontation mit dem wissenschaftlich abgesicherten Wissen über die Wirkungen verschiedener Faktoren am Schulanfang. Wirkungen sind pfadabhängig, haben Wurzeln und resultieren aus bestimmten Entwicklungen. Deshalb beginne ich mit einem historischen Einstieg, der zeigt, seit wie vielen Jahrzehnten wir nun schon um eine Veränderung des Schulanfangs ringen. Und es ist festzustellen, dass wir in diesem Ringen keinen der vorderen Plätze belegen. Jedenfalls nicht, wenn es um die Fragestellung, die mir die Kommission aufgegeben hat, geht: Die Gestaltung des Schulanfangs zum Wohle der Kinder. Vielmehr lassen sich eine ganze Reihe Defizite aufführen, beginnend mit der noch nicht akademischen Ausbildung der ErzieherInnen bis hin zu einer nicht gerade erfreulichen Lage hinsichtlich wissenschaftlicher Studien um Wirkungsbedingungen der Bildungsqualität rund um den Schulanfang in Deutschland.

Zum Glück gibt es in England, einem der Länder in Europa, die lange Erfahrung mit der Früheinschulung von Kindern besitzen, eine Langzeitstudie (EPPE), deren Essentials sich auf die deutsche Situation übertragen lassen und deren neueste Auswertung auch Aufschluss gibt über die Nachhaltigkeit frühkindlicher Bildung in verschiedenen Settings (Kindergarten und Vorschulklasse). Mein Blick über die Grenzen beschränkt sich in der Auswertung auf diese Studie, da alle anderen in ihrer Qualität bei weitem nicht diesen Standard erreichen.

Festgehalten werden kann, dass der Entwicklungsstand in Europa sehr unterschiedlich ist und das, obwohl die Europäischen Bildungsminister sich schon in den 1970er und 1980er Jahren über ein gemeinsames Programm verständigt haben, das beinahe alle Entwicklungsperspektiven schon anreißt, um die wir heute ringen.

Die tatsächliche Veränderung des Schulanfangs wurde in den meisten anderen Ländern der Europäischen Union weitaus früher und stringenter angegangen als in Deutschland, wo erst Mitte der 1990er Jahre u. a. in Folge ständig steigender Zurückstellungsquoten mit Modellen der Neustrukturierung des Schulanfangs, der Schuleingangsstufe (oder –phase) begonnen wurde (Hessisches Kultusministerium 1994; Zusammenstellung der Entwicklungen der Länder in Carle 1998, Carle 1999, Carle 2000a 229ff, Carle 2000b, Prengel / Geiling / Carle 2001, Faust-Siehl 2001; Forschungsberichte: Albers et al. 1977/1999, Burk 1998, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2002, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg 2003, Carle/Berthold 2004). Im Folgenden wird deshalb die Situation in England ausführlich vorgestellt, weil hier eine sehr lange Tradition früher Einschulung vorherrscht und zugleich die beste Forschungslage gegeben ist, um übertragbare Befunde herauszuarbeiten.

Ähnlich wie in den Niederlanden hat sich auch in England die Praxis einer sehr frühzeitigen "Einschulung" eingebürgert. Und wie auch dort, hat die Schule die Aufgaben des Kindergartens übernommen aber das formale schulische Lernen traditioneller Art nicht in die Vorschulzeit hineingetragen. Stattdessen wird versucht, ein Institutionen übergreifendes Curriculum zu etablieren. "Mit dem im europäischen Vergleich sehr frühen Beginn der Schulpflicht

ist jedoch keine Vorverlegung schulischen Lernens intendiert, sondern soll der allmähliche, von spielerischem Lernen geprägte Übergang von vorschulischen zu schulischen Lernen angebahnt werden. Dazu werden die Kinder nach ihrem vierten Geburtstag in die sogenannte 'Reception Class' eingeschult".

Wie in Deutschland so wird auch in England befürchtet, dass die Reception Class Lehrer einen zu straffen Unterricht vom Stoff aus anbieten und zu wenig auf die Spielbedürfnisse eingehen, ja die Angebote der Kinder aus dem Spiel heraus nicht in geeigneter Weise aufgreifen, sondern die Kinder von ihrem eigenen Lernweg abbringen, statt sie zu unterstützen. Frühere Studien (Pascal 1990; Bennett et al. 1997; Wood / Bennett 2000) im Bereich der Aufnahmeklassen zeigten schon damals auf, wie wichtig das Spiel für die frühkindliche Entwicklung und das Lernen sind. Sie befürchteten jedoch, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Aufnahmeklassen häufig nicht in der Lage seien kindgerecht zu arbeiten. Wenn die diesbezüglichen Befürchtungen begründet sind, dann hätten die meisten Lehrkräfte der Primary Schools in den zurückliegenden zwanzig Jahren des institutionellen pädagogischen Wandels zu wenig getan, um die Qualität ihres Unterrichts an die Bedürfnisse von Vier- bis Fünfjährigen anzupassen.

Dieses Problem ist allgegenwärtig, bedarf doch professionelle Kompetenz der kontinuierlichen Aktualisierung und angesichts struktureller Innovationen sogar aufwändiger "Investitionen". Die Früheinschulung kann demnach auch als ein neoliberaler Umverteilungsschaden interpretiert werden – ein Produkt der ökonomistischen Politik der achtziger Jahre. Aber nicht nur, denn andererseits bieten die pädagogische Wissenschaft wie die Schulbehörde eine Fülle an Materialien für die "Foundation Stage"-Teachers. Dieses Paradox spiegelt die Schwierigkeit des systemischen – manche bevorzugen den Begriff des "kulturellen" – Wandels, bei dem es nicht nur um die Fortentwicklung von individuellen Kompetenzen, Arbeitsmitteln und Methoden geht, sondern um den Umbau der (alten) Strukturen. Dieser gelingt nicht durch kurzzeitigen Zwang und durch die schiere Zerstörung tradierter Strukturen, sondern durch konzentrierte Weiterentwicklung auf allen Strukturebenen. Das heißt, dass sich auch die Politikebene gleichsinnig mit entwickeln muss.

Das Beispiel Großbritannien belegt dies exemplarisch und zeigt auch, wie durch evidenzbasierte Bildungspolitik aus Fehlern gelernt und eine nachhaltige Strukturreform-Strategie entwickelt werden kann. In ihrem jüngsten Jahresbericht macht die QCA, die "Qualification and Curriculum Authority" deutlich, wie schwierig dieser Prozess ist. Nach über zwanzig Jahren Schulreform in England arbeiten z. Z. noch an die 60 Curriculum-Entwicklungsgruppen im Land, an Grund-, Sekundar- und Sonderschulen. Die Entwicklung einer alle Strukturebenen integrierenden Struktur ist aufwendig und dauert lange. Erst in 2006 wurde in England eine zentrale Institution geschaffen, die ein umfassendes Berichtswesen ("Inspektionswesen") für alle Bereiche der Bildung, von der Familienbildung bis hin zur Wissenschaft aufbaut - zwar mit dem alten Namen OFSTED, des "Office for Standards in Education, Children's Services and Skills", jedoch mit neuen Funktionen. Wie fundiert das Vorgehen der englischen Bildungsplaner ist, wird beispielhaft an einer Längsschnittstudie deutlich, die seit 1997 die pädagogische Entwicklung von rund 3000 englischen Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren regelmäßig untersucht.

Die EPPE-Studie (Akronym für "Effective Provision of Pre-School Education") ist eine Längsschnittstudie mit Vergleichsgruppen und einer statistischen Mehrebenenanalyse zur Wirksamkeit frühkindlicher Bildungsseinrichtungen in England. Inhalt einer ersten Teilstudie (1997-2003) war die Untersuchung der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern im Vorschulalter (vgl. Sylva et al. 2004: EPPE 1997-2003. Final Report). Ziel dieser Untersuchung war es, Effekte der Vorschulerziehung in verschiedenen Einrichtungsarten und im Unterschied zur Nichtteilnahme nachzuweisen. Anstatt sich bei dieser auf 12 Jahre angelegten Längsschnittstudie auf kaum kontrollierbare Parallelisierungen zu verlassen, wählten die eng-

lischen WissenschaftlerInnen den zwar nicht neuen, aber im pädagogischen Bereich praktisch kaum angewandten Ansatz der hierarchisch-linearen "Mehrebenenanalyse" (Multi Level Modelling). Kern dieses statistischen Analyse-Ansatzes ist die Verbindung von individueller (interaktionistischer) Untersuchung linearer Wirkungsalgorithmen mit der systemischen Kontextanalyse, die nicht nur Einflussphären auf einer Wirkungsebene berücksichtigt, sondern immer auch die hierarchische Verschränkung der Strukturebenen. Wie gesagt, die Mehrebenenanalyse ist ein rein statistischer ex-post-facto-Analyseansatz. EPPE untersuchte rund 3000 Kinder im Alter von drei und vier Jahren. Darin war eine Kontrollgruppe von Kindern ohne vorschulische Förderung enthalten. Auch wenn dies forschungsethisch zynisch erscheint, ist es forschungspolitisch unerlässlich. Mithin wurden Daten über die Eltern, das Wohnumfeld und die vorschulischen Einrichtungen, die die Kinder besuchen. Zeitlich versetzt wurde die Studie "Researching Effective Pedagogy in the Early Years (EPEY)" zur pädagogischen Qualität von Vorschuleinrichtungen durchgeführt.

Schaut man auf die Ergebnisse, wirken diese auf den ersten Blick wenig überraschend: Insbesondere eine hohe *Qualität der Vorschulerziehung* hatte einen positiven Effekt auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder. Qualitätsmomente waren hier eine Kombination aus Bildungsarbeit und sozialpädagogischen Angeboten. Indikatoren die zu einer Leistungssteigerung der Kinder durch eine gute Fremdbetreuung führten, waren z. B. emotional und interaktiv intensive *Erzieherin-Kind-Beziehungen*, eine höhere *Qualifikation des Personals*, mehr Wissen der Fachkräfte über das Curriculum und die Entwicklung von Kleinkindern sowie ein *hochwertiges pädagogisches Angebot* in Bereichen wie Sprachentwicklung, kognitive Förderung, Mathematik und Literacy. Besser ausgebildete Fachkräfte machten mehr Bildungsangebote und führten häufiger Gespräche, bei denen das Denken der Kinder angeregt, aber nicht dominiert wurde. Wenn schlechter qualifizierte Kolleginnen und Kollegen mit ihnen zusammen in der gleichen Gruppe arbeiteten, erwiesen sie sich als bessere Pädagoginnen und Pädagogen (Modelllernen).

Am Ende des 1. und 2. Schuljahrs der Primarschule wurden die Kinder ebenfalls untersucht. Jene, die eine Vorschuleinrichtung besucht hatten, zeigten zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant bessere Leistungen im kognitiven Bereich als Kinder der Vergleichsgruppe. Hinsichtlich der sozialen Entwicklung waren die positiven Effekte der Kinder, die eine Vorschuleinrichtung besucht haben nur noch nach dem 1. Schuljahr signifikant. Damit konnte vor allem für den kognitiven Bereich gezeigt werden, dass eine qualitativ hochwertige vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung sich positiv auswirkt und dass dieser Effekt im Rahmen der ersten beiden Schuljahre durch die Schülerinnen und Schüler ohne Vorschulbesuch nicht aufgeholt wird.

Insgesamt verdeutlicht die EPPE-Studie die Verkettung von phasenspezifischen Entwicklungserfolgen als Basis für den nächsten Entwicklungserfolg. Vorausgegangene, nachhaltig positive Entwicklungen wirken noch einige Zeit in das folgende Entwicklungsfeld hinein, legen dort das Fundament für eine weitere positive Entwicklung und verschwinden dann statistisch unter der Wirkung des neuen Umfeldes. Unzureichende Vorausentwicklungen erzeugen den gegenteiligen Effekt: Selbst in neuen positiven Umfeldern ist das Kind nicht "anschlussfähig". Insgesamt konnte das EPPE-Projekt zeigen, dass eine qualitativ anspruchsvolle Betreuung, Erziehung und Bildung von Vorschulkindern diesen hilft, sich geistig, seelisch und sozial besser zu entwickeln, d. h. Kinder sich so entwickeln zu lassen, wie es ihre Eltern wünschen und wie es die Gesellschaft erwartet.

Die wichtigsten Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der zweiten EPPE-Studie (2003-2008, Alter 3 bis 11): Erstmals konnte wissenschaftlich belegt werden, dass diejenigen Kinder, die Kindertagesstätten besuchen konnten, in der Grundschule (UK: Klasse 3; DE: Klasse 2) besser abschneiden. Dies zeigt sich vor allem in den Testergebnissen der Fächer Englisch und Mathematik, bei denen die Kindergartenkinder deutlich besser abschneiden als Kinder ohne Kindergartenenerfahrung. Mehr noch, ein sehr früher Beginn - vom zweiten Jahr an

- verbunden mit einer hohen Qualität der Einrichtungen, fördert die intellektuelle Entwicklung der Kinder bis zum Schuleintritt (hier: 5 Jahre) und darüber hinaus bis zur Altersstufe 7. Die Ergebnisse belegen, dass auch benachteiligte Kinder signifikant von qualitativ anspruchsvoller Bildung und Betreuung profitieren und ihre Entwicklung beschleunigen - sowohl bis zum Schuleintritt als auch bis zum Ende von KS1.

Zur Frage der früheren Einschulung ergibt sich aus beiden EPPE-Studien zusammengefasst folgender Schluss: Abgesehen von der "Kindfähigkeit" der Schule lässt sich die "Schulfähigkeit" der Kinder durch eine sehr frühe Förderung sozial benachteiligter Familien und vor allem durch einen längeren (früher beginnenden) und qualitativ – auch curricular – anspruchsvolleren Kindergartenbesuch deutlich positiv beeinflussen. Die größte Wirkung im sozialen Bereich bis hin zum Alter von 10 Jahren, insbesondere für die Selbststeuerung zeigen frühkindliche, familiale Lern- und Sprachförderungen. Ein zweiter wichtiger Faktor – auch hinsichtlich der kognitiven Entwicklung – bilden qualitativ anspruchsvolle und wirksame Vorschulangebote. Diese sind noch bis zum 10. Lebensjahr nachweisbar. Insbesondere die kombinierte Wirkung von Vorschule und Grundschule bestimmen die Schulleistung nachhaltig. Deshalb muss nach den Aussagen der EPPE-AutorInnen die Qualität und die Wirksamkeit beider Einrichtungen erhöht werden.

Wollen wir also in Deutschland das Bildungsniveau erreichen, das eine hoch entwickelte Industrienation in Zukunft braucht und das dem Lernwillen unserer Kinder gerecht wird, dann liegt unser effektivster und effizientester Ansatzpunkt hierfür in der qualitativen Anhebung und quantitativen Ausweitung sowohl der bildungsbezogenen Familienförderung als auch der Vorschulbildung. Dies gilt gerade auch für die benachteiligten Kinder. Deren Schlüssel zur Welt der Bildung und des lebenslangen Lernens, auch das lehrt die EPPE-Studie, bilden "high effectiveness", hohe pädagogische Wirksamkeit der Kindergärten. Profitieren tun davon auch die "normalen" und privilegierten Kinder – absolut gesehen sogar mehr als die benachteiligten. Aber relativ zu den bisherigen Bildungschancen gewinnen die benachteiligten Kinder am meisten.

Insgesamt muss die gesamte frühe Bildungskette von der Geburt bis in die Grundschule hinein gestärkt werden, wenn wir auch für die weiterführenden Schulen und Ausbildungsgänge ein zeitgemäßes Bildungsniveau erreichen wollen. Die schwächsten Glieder dieser Lernerkette finden wir in den benachteiligten Familien und den sie unterstützenden Serviceeinrichtungen (Carle / Metzen 2006: Abwarten oder Rausgehen, 119 ff). Zusammengefasst gibt es keinen Einzelfaktor, der die Schulleistungen und das Sozialverhalten entscheidend prägt, sondern es ist die Güte des Entwicklungsweges, die die Lernmöglichkeiten nachhaltig prägt. "Schulfähigkeit", also die Fähigkeit, schulische Lernangebote entwicklungsfördernd zu nutzen ist pfadabhängig. "Kindfähigkeit" der Schule und jeder anderen Bildungsinstitution ist ihrerseits ein wesentlicher Abschnitt dieses Erfolgspfades zu den Gipfeln der Lernfähigkeit.

Psychologische und pädagogische Konzepte spielen am Schulanfang seit je her eine bedeutende Rolle. Die Tradition der Untersuchungen geht auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Heute liegen bedeutend mehr Studien über Details der psychischen Entwicklung vor, als Entwicklungsstudien, die Konzepte und Materialien zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer mit ihnen zusammen wissenschaftlich erarbeiten. Es mangelt bei den psychologischen Untersuchungen auch nicht an Vergleichsstudien. Man weiß ziemlich viel und recht gut belegt darüber, wie einzelne psychische Funktionen in welchem Alter einzuschätzen sind. Diese sind aber von der pädagogischen Arbeit zu weit entfernt, als dass sie in der Praxis eine Orientierung oder eine Hilfe geben könnten. Vielmehr zeigt sich, dass in der Praxis immer noch stark veraltete Konzepte wie das Konstrukt Schulreife oder das Konstrukt eines statischen Begabungsbegriffs vorherrschen, mit deren Hilfe beispielsweise für Segregation von Kindern argumentiert wird (etwa mit der Vorstellung, das Kind sei eher praktisch begabt...)

oder für ein längeres Verbleiben der Kinder im Elternhaus und dann im Kindergarten (etwa mit der Argumentation, das Kind solle noch etwas mehr Schonraum genießen).

Zeitgemäßere Auffassungen fußen dagegen auf einem ökosystemischen Verständnis von Begabung und Entwicklung. Entwicklungspsychologisch zu identifizierende allgemeine Lernvoraussetzungen, die im Alter von 5 bis 6 Jahren eine besondere Rolle spielen, sind vor allem die Entwicklung des Gedächtnisses, der motivationalen Voraussetzungen für systematisches Lernen, die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen und die kognitiven Entwicklungsprozesse. Hier kann das mit Verweis auf weiterführende Literatur nur kurz angerissen werden.

Pädagogisch interessant sind außerdem die Erkenntnisse zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens in Bezug zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung. Es wird deutlich, dass guter Anfangsunterricht, sei er nun für 5 oder für 6jährige Kinder und gute Bildungsarbeit im Kindergarten für die gleiche Altersgruppe nicht umhin kann, den Kindern sowohl systematische Lernangebote zu unterbreiten als auch offene. Vor allem muss daran gedacht werden, dass Kinder außer den Inhalten auch Lernhaltungen aufbauen und Lernstrategien erwerben, die für ihren späteren Lernerfolg von großer Bedeutung dahingehend sein werden, ob sie bereit sind sich auf Fragestellungen einzulassen und sich zu vertiefen oder ob sie eher Aufgaben zuneigen, die sich oberflächlicher behandeln lassen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass ein moderner Begabungsbegriff dynamisch ist, dass es also innerhalb des vorhandenen Bereichs von Einflussfaktoren generell möglich ist, eine Stärke mit einer Schwäche zu kompensieren. Umgekehrt ist es aber auch möglich, dass sich mehrere negative Faktoren verstärken. Zusammenfassend muss daher festgehalten werden, dass es sehr viel schwieriger ist im fortgeschrittenen Alter früh versäumtes individuelles Fördern nachzuholen. Dann ist eine umfängliche Diagnostik erforderlich, um die Ursachen herauszufiltern und zusätzlich dauert es wesentlich länger und ist wesentlich aufwendiger, Prozesse, die bereits routinisiert sind, wieder rückgängig zu machen.

Förderung im frühen Alter muss kindgerechte, d. h. spielerische Vorgehensweisen nutzen. Vergleichen wir Kinderspiel und selbstbestimmtes schulisches Lernen hinsichtlich der Tätigkeit, dann zeigen sich große Ähnlichkeiten und eine Zuweisung zu Unterricht oder Betreuungszeit macht keinen Sinn mehr: Was gehört zum Spielen, wenn Eddi und Nadine Zaubertricks einüben? Was gehört zum Lernen, wenn Hassan mit seinem Partner Schach spielt? Hierüber hat die Pädagogik viele Jahrzehnte wissenschaftlich gestritten. Nachzulesen ist das in zahlreichen Büchern zum Spiel. Die Kontroverse ging vor allen Dingen darum, wie spontan Handlungen der Kinder sein müssen, dass sie als Spiel bezeichnet werden dürfen. Diese Diskussion greife ich hier nicht auf. Sie lässt sich vermeiden, betrachtet man das Tun der Kinder vom Subjektstandpunkt aus. Unstrittig scheint zu sein, dass Spielen trotz aller Spontaneität und Selbstbestimmtheit der Unterstützung von Erwachsenen bedarf, nicht nur weil sie für die Rahmenbedingungen verantwortlich zeichnen, sondern auch weil Kinder Moderation benötigen, um in der Vielzahl möglicher Interessen, nicht von einem Erkenntnisweg zum nächsten zu hüpfen, sondern sich auf eine Sache vertieft einzulassen.

Nach den vorgestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Spielen und Lernen von Kindern ist es vor allem wichtig, dass die Erzieherinnen und Lehrerinnen sich mit den Kindern auseinandersetzen, sie unterstützen, dass sie die beschriebenen Ziele erreichen können. Mit Trainings wird das vermutlich nicht zu schaffen sein. Pramling schlägt vor, in den Lernprozessen sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst zu betonen und dabei solche Inhalte zu wählen, die den Kindern alltäglich zugänglich sind. Es sollten Situationen im Lernprozess eingeplant sein, die zum Reflektieren herausfordern. Dabei können unterschiedliche Lösungen oder Gedanken der Kinder bewusst eingesetzt werden, um durch den Vergleich Erkenntnisse herauszufordern. Lernen sollte ein integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens betrachtet werden und nicht als etwas Besonderes der Institution.

Gibt es aus entwicklungspsychologischer Sicht Einschränkungen bzw. Empfehlungen für Unterricht mit 5-jährigen Kindern? - Der heutige Stand der Erkenntnis im Spannungsfeld zwischen Wachsenlassen und pädagogischer Beeinflussbarkeit ist geprägt durch:

- einen dynamischen und ökosystemischen Begabungs- und Entwicklungsbegriff, d.h. es gibt inter- und innerindividuell bereichsspezifisch unterschiedliche Begabungen im Sinne von Potenzialen, die sich das ganze Leben lang entwickeln und zwar in der Auseinandersetzung mit der Umwelt
- die entwicklungspsychologischen Befunde, dass es einige Entwicklungsbereiche gibt, die sehr gut (entwicklungsspezifisch zugängliches deklaratives und prozedurales Wissen) und andere, die nur wenig oder nur indirekt durch pädagogische Arbeit beeinflusst werden können (wie die Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses)
- die offenbar sehr stabile Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland, die sich am Schulanfang dadurch zeigt, dass Kinder heute mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, einige Kinder weit voraus sind, was sich auch im Schulalter noch zeigt
- je nach "Schule" wird in den Analysen auf bestimmte Aspekte besonderer Wert gelegt, man ist sich jedoch darüber einig, dass Unterricht, gleich in welchem Alter, den Kindern einen eigenen Sinnbezug ermöglichen muss, dass Kinder vertieft ihren Fragen nachgehen sollen, dass im frühen Unterricht die orientierungsbezogenen und methodischen Grundlagen für spätere Lernmethoden gelegt werden (bildend oder abarbeitend)
- durch weitgehende Ignoranz des institutionell festgelegten pädagogischen Angebots der Heterogenität der Kinder und damit dem einzelnen lernenden Subjekt gegenüber, sonst müsste beispielsweise Lesenlernen auch schon im Kindergarten möglich sein und freies Spielen auch noch in der Grundschule.

National befinden wir uns z. Zt. eher in einem institutionellen Wandel hin zur Früheinschulung. International schlägt die Welle vor allem in eine didaktische Richtung, d.h. es wird zunehmend erkannt, dass Vorschuleinrichtungen, wenn sie die gleichen Fehler wie schlechte Schulen machen, den eher spielerisch orientierten Einrichtungen sogar unterlegen sind.

Wer die neuen Regelungen am Schulanfang verstehen will, kann nicht an den Folgen von IGLU und PISA vorbeischaun. Insbesondere die PISA-Studie hatte weitreichende Folgen für die Grundschule, obwohl sie in der Sekundarstufe stattfand. Schon 1999 setzten Bund und Länder das "Forum Bildung" ein, welches Empfehlungen für die Sicherung der Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens erarbeiten sollte und die Aufgabe hatte, eine breite öffentliche Bildungsdebatte anzustoßen (Arbeitsstab Forum Bildung 2001).

In Folge dieser Beschlüsse wurde in den letzten zehn Jahren der Schulanfang gravierend umgebaut. Als Anlass können nicht alleine die hohen Zurückstellungsraten gesehen werden, die einen Beitrag zu einem relativ späten Berufseintrittsalter lieferten. Sicher war man auch wirtschaftlich daran interessiert, dass sich die Schulzeit nicht weiter verlängert. Doch dieses Ansinnen wäre sicherlich nicht auf fruchtbaren Boden gefallen, wenn nicht pädagogische und entwicklungspsychologische Forschung ebenfalls Veränderungen des Anfangsunterrichts nahegelegt hätten. Schließlich arbeitete eine Reihe von Schulen bereits reformpädagogisch und konnte positive Erfahrungen vorweisen. Folgende Veränderungen wurden erprobt und sind heute zum Teil in den einzelnen Bundesländern auch ohne Schulversuchsstatus möglich oder bereits der Regelfall:

- eine veränderte Stichtagsregelung
- Einschulung mehrmals im Jahr
- keine Zurückstellungen mehr
- Herabsetzung des Einschulungsalters

- Inanspruchnahme des Kindergartens durch alle Kinder
- Bessere Bildungsqualität im Vorschulbereich durch Bildungspläne
- Kompensatorische Wirkung durch Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme vor der Schule
- Einführung einer flexiblen, jahrgangsgemischten und oft auch integrativen Schuleingangsphase
- Schuleingangsdiagnostik als unterrichtsnahe Prozessdiagnostik

Diese Veränderungen wurden – auch von uns - wissenschaftlich begleitet. Der Forderung, von sämtlichen Schulfähigkeitsuntersuchungen an den Kindern abzulassen und statt dessen die Schule kindfähig zu machen, wird in der Realität derzeit nur in denjenigen Bezirken einzelner Bundesländer entsprochen, in denen die Zurückstellung und die Einschulung in Sondereinrichtungen nicht mehr angestrebt wird. Auch Hinz et al. (1998, 136) empfehlen auf der Grundlage des Hamburger Schulversuchs "Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt" auf differenzialdiagnostische Untersuchungen zu verzichten und alle Kinder einzuschulen. Diese Bewertung ist jedoch nicht einhellig. So kritisieren Einsiedler / Kammermeyer (1998), dass sich hinter einer solchen Empfehlung eine Verlagerung von vorschulischen Aufgaben in die Schule verberge. Schulfähigkeit betreffe nicht nur die Institution, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. Sie müsse auch künftig im Kindergarten angebahnt werden. Dazu sei weiterhin eine geeignete Diagnostik erforderlich. Es sei daher notwendig, die Schuleingangsdiagnostik entsprechend zu entwickeln, nicht sie abzuschaffen. Hier wird zwar der alte Abgrenzungsstreit der Institutionen als noch immer nicht erledigt offensichtlich. Konsens dürfte aber darüber bestehen, dass Verfahren für eine lernprozessbegleitende Diagnostik z. Zt. erst für einige Lernbereiche entwickelt, für integrativen Schulanfang aber unverzichtbar sind.

Aufgrund unserer Analysen des Forschungsstandes lässt sich feststellen, dass sich das Modell einer flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase umsetzen lässt, aber zu einer Veränderung der herkömmlichen Unterrichtsgestaltung 'zwingt', was auf die u. a. durch die Jahrgangsmischung erhöhte Heterogenität der Lerngruppen zurückgeführt wird. Zur pädagogischen und strukturellen Weiterentwicklung des Modells der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase bleibt auch nach nunmehr fast 15 Jahren pädagogischer Entwicklung in diesem Bereich, dass besonders die Didaktik noch weiter herausgearbeitet werden muss.

Insbesondere die Steigerung der Aufgabenqualität scheint sich fast zehn Jahre danach als Kern zukünftiger Entwicklungsarbeit in diesem Feld abzuzeichnen. Die Basis scheint gegeben, da potenziell subjektorientierte Unterrichtsformen, denen Differenzierungsanspruch unterstellt wird, häufigen Einsatz zu finden scheinen. Eine deutliche Präferenz der in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen arbeitenden Lehrerinnen für 'Freiarbeit / Werkstattunterricht' ließ sich z. B. in Baden-Württemberg verzeichnen, ebenso deren Wertschätzung für die als gelungen erlebte Intensivierung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen. Um die dem Modell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen zugeschriebenen Potenziale jedoch voll ausschöpfen zu können, werden vor allem Veränderungen inhaltlicher Art notwendig sein. Als Anknüpfungspunkt dafür sehen wir insbesondere die Aufgabenstellungen an. Vermutlich ist dies nur in Verbindung mit der Veränderung pädagogischer Grundhaltungen und Theorien zu leisten, z. B. der Vorstellung von den Lernprozessen oder von Potenzialen der Jahrgangsmischung. deren Potenzial wird nämlich weiterhin vor allem im sozialen Bereich verortet und dort genutzt, nicht aber im gerade dafür geeigneten fachlichen Bereich. Deutet man die EPPE-Befunde und andere Studien diesbezüglich, dann ist es wohl eher der anspruchsvolle Fachunterricht (in abgewandelter Form auch bereits im Kindergarten), der das Sozialverhalten nachhaltig prägt als umgekehrt.

Als entscheidende Einflussgröße für diese grundlegenden Wandlungszumutungen zeichnet sich Zeit ab. So beispielsweise die Individualisierung der Lernzeit am Schulanfang, d. h. die Möglichkeit ein bis drei Jahre in der regulär zweijährigen Schuleingangsphase zu verweilen. Auch die Lehrerinnen und Lehrer wie vermutlich auch weitere an der Reform beteiligte Akteure benötigen für die Realisierung der Reform ausreichend Entwicklungszeit – sehr viel mehr als bisher angenommen. Zeit wird ebenfalls auf wissenschaftlicher Seite benötigt für den Aufbau des erforderlichen modellspezifischen Fachwissens, für die qualifizierende Unterstützung von pädagogischen Grundhaltungen und für die Ausbildung benötigter passender Handlungskompetenzen bei den praktizierenden und den auszubildenden Lehrkräften. Zeit ist nur ein Moment eines großen Korbes an Unterstützungsfaktoren, soll die Umgestaltung der Schuleingangsphase gelingen. Erforderlich erscheinen dafür Untersuchungen, die notwendige Unterstützungsbedarfe explizit und systematisch ermitteln. Diesen näher zu kommen, könnten Studien beitragen, die darauf abzielen, das Zusammenspiel verschiedener relevanter Faktoren über einen längeren Zeitraum der Unterrichtsentwicklung zu analysieren und die so der inhaltlich-qualitativen Füllung des noch wenig konkretisierten Gefüges der Unterrichtsentwicklungsförderung zuträglich würden. Die bereits zur flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase vorliegenden Befunde geben erste Anknüpfungspunkte dafür.

Eine der Kernfragen aus dem Auftrag dieser Expertise lautet: Wie sollte nach dem aktuellen Stand der Wissenschaft 'Frühkindliche Bildung' und der Anfangsunterricht um den Schulanfang herum modelliert sein, um allen Kindern beste Lernchancen zu eröffnen? - Interpretiert man den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Bildungsübergang, so ist dieser im Vergleich zu anderen Lebensübergängen dadurch gekennzeichnet, dass sein Kernbereich durch institutionalisierte Bildungseinrichtungen, nämlich den Kindergarten und die Grundschule bestimmt ist. Das Wirkgefüge dieser Einrichtungen stellt also für die Bildungsübergänge der Kinder eine bedeutsame Bedingung dar, wenngleich festgestellt werden muss, dass ihr Einfluss insgesamt noch deutlich geringer ist, als der familiale - ein Grund, warum soziale Ungleichheiten sich im Bildungsweg der Kinder deutlich niederschlagen. Nimmt man das im Anschluss an Ergebnisse der EPPE-Studie naheliegende Modell der sich überlappenden Entwicklungsphasen als gegeben an, dann bedeutet das:

1. Nachhaltige frühkindliche Bildung und Erziehung muss bereits sehr viel früher ansetzen als erst im Kindergarten. Bildung beginnt mit der Geburt! Es gilt daher Risiken auszuschalten, Kind und Familie zu fördern, ja angesichts des Befundes, dass das Bildungsniveau der Mütter einen nicht zu unterschätzenden Anteil am Bildungserfolg des Kindes hat, müsste auch hierfür mehr getan werden.
2. Die Qualität der Einrichtungen zur frühkindlichen Bildung ist erfolgsentscheidend und nicht der Förderort als Institution. Natürlich hat die Einrichtungsqualität auch strukturelle Anteile. Aber das reicht nicht angesichts der Befunde, dass vor allem die professionell gestaltete Erzieherin-Kind-Beziehung oder bei einer Früheinschulung eben die Lehrerin-Kind-Beziehung erfolgsbegründend ist. Diese Beziehung hat aber nicht nur soziale Aspekte, sondern auch pädagogische, bildungsinhaltliche und lernmethodische. So ist entscheidend, ob die Lehrperson auf Lernen zentriert, ob sie das Kind zur zunehmend realistischen Wahrnehmung seiner Möglichkeiten anregt oder ob sie Aufgaben stellt, die abgearbeitet werden, wo es also nicht um Lernen, sondern um Erfüllen geht. Inwieweit die PädagogInnen dazu in der Lage sind, auch den Bildungsaspekt angemessen zu vertreten, Kinder in ihrer Entwicklung hin zur Schriftlichkeit oder zum mathematischen Denken angemessen wahrzunehmen und zu fördern, auch das hängt von ihrem eigenen Bildungsniveau ab.

Am Beispiel England konnte gezeigt, dass die widersprüchliche Diskussion um den Schulanfang kein deutsches Phänomen ist. Selbst dort wo es umfangreiche Qualitätsmonitorings und

großangelegte Studien dazu gibt, werden öffentliche Positionskämpfe ausgeführt. Die Diskussion dreht sich um die richtigen Stellgrößen, mit denen man Einfluss auf das System gewinnt, freilich aus der je einen Perspektive den richtigen Einfluss. Dabei werden Gegensätze beschworen, die scheinbar unvereinbar sind (z. B. Kindgemäßheit vs. Sachlichkeit). Diese Polaritäten werden zum umkämpften Terrain und repräsentieren meistens Fragen, die plausibel erscheinen aber haarscharf am Thema vorbei zielen. Den logischen Kern dieser institutionell-professionellen bzw. institutionellen "Rabulistik" bildet das Argumentieren auf unterschiedlichen Systemebenen.

So aussichtslos auch die Situation im Moment erscheinen mag, es besteht immerhin die Hoffnung, dass aufgrund der Forschungslage auch die institutionellen Entwicklungen vorankommen und sich gute Lösungen als solche erweisen können. Allerdings bildet die Evidenz erfolgversprechender Lösungen für die "Kunden" noch keinesfalls ein institutions- und professionssicherndes Motiv für die "Lieferanten". Erst wenn auch ökonomisch der Nutzen der Kunden (Eltern, Kinder, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Gesellschaft...) mit dem Nutzen der "Produzenten" (LehrerInnen, SchulleiterInnen, AdministratorInnen...) zusammenfällt, die Chancen für die GestalterInnen mit den Chancen der Klienten eine zukunftswirksame Synergie bilden, kann die Überzeugungskraft der prozesslogischen Argumente zum Fundament erfolgversprechender Überzeugungsarbeit werden. Diese Aufgabe ist eine politische und trifft unmittelbar das Interesse der bildungspolitischen Legislative – hier der Enquetekommission "Chancen für Kinder" des NRW-Landtages.

Zu weiteren Fragen der Enquete-Kommission: Wie sieht der Anfangsunterricht für 5-Jährige in den europäischen Nachbarländern aus? – Hier bestätigen unsere Untersuchungen die Bilanz des deutschen Bildungsberichtes: "Ein Vergleich des tatsächlichen Einschulungsalters zwischen den Staaten Europas zeigt deutliche Unterschiede. Er legt eine Untergliederung in drei Gruppen nahe... Zur ersten Gruppe gehören Polen, Dänemark, Schweden und Finnland, bei denen die Schulpflicht erst mit sieben Jahren beginnt. In diesen Staaten besucht aber ein großer Teil der 6-Jährigen Vorklassen (in Polen verpflichtend), die teils dem Kindergarten, teils der Schule zugeordnet sind. In einer zweiten Gruppe von sechs Staaten, darunter Deutschland, beginnt die Schulpflicht mit 6 Jahren. Allerdings befindet sich in Deutschland ein erheblicher Teil der 6-Jährigen aufgrund der Stichtagsregelung noch nicht in der Schule. In der dritten, der größten Gruppe sind bereits nahezu alle 6-Jährigen in der Schule. In Großbritannien und Irland gilt das bereits für die 5-Jährigen... Somit ergeben sich schon bei der Einschulung Unterschiede von bis zu drei Jahren." Und wenn wir die Situation in den Niederlanden noch hinzufügen, dann beginnt für die meisten der Vierjährigen schon dort die "Schule", wenn auch mit einem altersgemäßen pädagogischen Inhalt.

Es kann aufgrund der vorliegenden EPPE-Studie, aber auch auf der Basis der Untersuchungen und unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Studien deutlich resümiert werden, dass der Anfangsunterricht für 5-Jährige spielerischer angelegt sein sollte als für ältere Kinder. Zugleich muss er aber auch sehr anregend und sachlich herausfordernd sein. Es ist also entscheidend, dass der Unterricht die verschiedenen Kinder erreicht, es wird nämlich auch mit 5 Jahren Kinder geben, die auf dem Stand eines Siebenjährigen sind. So viel kann als gesichert gelten: Vorschulprogramme und eine frühere Einschulung verbessern den Bildungserfolg mittelfristig. Was man auch sagen muss, ist, dass in anderen europäischen Ländern das Lesenlernen im Vorschulbereich kein Tabu ist, sondern es wird sogar durch eine entsprechende Lernumgebung angeregt – gekoppelt mit signifikantem sozialem Kompetenzerwerb.

Die vorgestellten Befunde ergänzt durch Ergebnisse unserer eigenen Untersuchungen lassen sich in folgenden Orientierungen zusammenfassen:

1. Veränderungen am Schulanfang:

- Kooperation zwischen Kindergarten- Elternhaus und Schule sind unerlässlich
- Flexibilisierung der Schuleingangsphase, damit jedes Kind diese Zeit nach seinem eigenen zeitlichen Möglichkeiten in ein bis drei Jahren durchlaufen kann, keine Zurückstellungen mehr. Dafür ist die Jahrgangsmischung zu empfehlen
- Einschulung aller Kinder in den Bildungsgang der Grundschule, Integration von Kindern mit Behinderungen im Lernen-, Verhalten- und in der Sprache, damit kein Kind ausgegrenzt wird

2. Qualitative Verbesserung des Unterrichts:

- Individualisierung der Zuwendung und Unterstützung – zugleich: Integration der jahrgangsgemischten Stammgruppe zur Lerngemeinschaft, damit nicht die Individualisierung zu einer Vernachlässigung des sozialen Lernens und der Möglichkeit zu gemeinsamer Reflexion einschränkt
- Planung des Unterrichts als differenzierte Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, z. B. Mathematikunterricht mit allen Kindern zu einem bestimmten Inhalt (z. Addition) auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus
- Offene und anspruchsvolle Aufgabenstellungen (weg vom einsamen und konkurrenzbehafteten bürokratischen Abarbeiten hin zum Experimentieren und zu vertiefter kooperativer Auseinandersetzung), Aufgaben, die es ermöglichen, dass Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau über einen Sachverhalt, ein Experiment, ein Problem gemeinsam reflektieren, indem sie beispielsweise zu unterschiedlichen Lösungen kommen, diese besprechen und diskutieren
- Einrichtung einer Lernumgebung, die übersichtlich und zugänglich alle jene Medien enthält, die es ermöglichen, dass Kinder sich Hilfsmittel holen und von sich aus gemeinsam eigene Lösungen probieren können (also nicht nur Schulbuch, Heft, Stift, Arbeitsblatt, Papier, Schere, Kleber, Tafel – auch: Lexika, Fachbücher, Karteien, Computer, Werkstätten, Labore, Küche, Garten)

3. Prozessdiagnostik, Leistungsdokumentation, Leistungsbeurteilung

- Einrichtung eines Systems der reichhaltigen Leistungsdokumentation (ich meine damit: dass nicht nur das protokolliert wird, was an Lernergebnis durch Lehraktion von vorneherein erwartet wurde, sondern der tatsächliche – möglicherweise ganz andere Lernprozess), ein System, welches a) gegenüber den Eltern aussagekräftiger macht, b) den beteiligten Pädagoginnen Rückmeldung für ihre Planung – vom langfristigen Stoffverteilungsplan bis hin zur spontanen Intervention (Planung in der Handlung) - gibt, c) dem Kind ermöglicht, sein Voranschreiten zu sehen
- Die Notenfrage muss pädagogisch gelöst werden – auch mit Eltern und Verbänden

4. Verbesserung der schulischen Abläufe

- (Bedürfnisorientierte) Rhythmisierung des Tagesablaufs, so dass morgens ein offener Anfang ohne geballten Ansturm auf die Klasse stattfindet, der Tag selbst Phasen der konzentrierten, individuell vertieften Arbeit bietet, Phasen der leistungsorientierten kooperativen Arbeit und Phasen des Spiels – auch draußen, sowie Pausen mit Speisen und Getränken für alle Kinder (auch für die, die nichts dabei haben). Phasen müssen eingeleitet und abgeschlossen werden. Ritualisiert ist die Arbeitsplanung und Arbeitsrückschau im Tagesablauf.
- School Effectiveness
- Arbeit im multiprofessionellen Team (Erzieherin, Grundschullehrerin, Sonderpädagogin), Übernahme des schwedischen Modells der Zuständigkeiten für Kinder, d.h. pro 8-10 Kinder ist eine der Personen Mentorin und damit erzieherisch und hinsichtlich des Bildungsprozesses samt Leistungsdokumentation zuständig für diese Kinder - außerdem: feste Zeiten für Teambesprechungen, gemeinsame Unterrichtsplanung.
- Neue Arbeitszeit- und Arbeitsplatzverordnung: Arbeitsplatz ist die Schule. Vollzeit heißt vollzeitig anwesend – abwesend nur dienstlich.

- Aufnahme von ausgewiesenen Zeitfenstern für Fortbildung und geeignete Angebote (in Schweden liegt dieses bei mehr als 100 Std. im Jahr), für Elternarbeit (in Schweden ca. 2 Std. pro Woche)

5. Kooperation mit dem Umfeld

- Kooperation mit den Bezugsgruppen des Kindes: Eltern, Vereine, Kirchen etc.. Mit den Eltern ist der Aufbau einer Verantwortungsgemeinschaft erforderlich, wofür vertrauensbildende Maßnahmen und ein Informationssystem nötig sind.
- Kooperation Kindergarten – Schule (vgl. anbei "Frühes Lernen"), Aufbau von regionalen Kooperationsverbänden, Ziel: Übergangsmotoren (alternativ je Situation: Eltern, andere Kinder, Pädagogen), auch Kooperation mit Einrichtungen der Familienbildung, z.B. Familienzentren
- Community Education

6. Verbesserung des Qualifikationsniveaus

- Universitäre Ausbildung für den frühpädagogischen Bereich in enger Kooperation mit der Grundschullehrerausbildung, beides mit einem eindeutig auf die künftige Berufstätigkeit fokussierten Curriculum, welches vor allem den Bereich des spielerischen Lernens und der Fürsorglichkeit sowie der Elternarbeit stärker berücksichtigt. Es wird ein Auslandspraktikum in einer Einrichtung am Schulanfang empfohlen.
- Masterstudiengänge für den Bereich der Frühkindlichen Bildung und Grundschulpädagogik sowie weiterführende Promotionskollegs, um den wissenschaftlichen Nachwuchs zu sichern, der in Deutschland sowohl im Bereich des Anfangsunterrichts als auch im Bereich der Frühkindlichen Bildung fehlt.
- Qualifizierung von Fortbildungspersonal, von Unterrichts- und SchulentwicklerInnen, da bei einer flächendeckenden Umstellung auf die empfohlene Flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase und frühere Einschulung in diese Lerngruppen ein enormer Bedarf an Unterstützung sichtbar werden wird.

7. Einführung von Qualitätssicherung

- Führung
- Personalentwicklung
- Wissensmanagement
- systematische Qualitätsentwicklung

Zusammengefasst: Wollen wir in Deutschland das Bildungsniveau erreichen, das eine hoch entwickelte Industrienation in Zukunft braucht und das dem Lernwillen unserer Kinder gerecht wird, dann liegt unser effektivster und effizientester Ansatzpunkt hierfür in der qualitativen Anhebung und quantitativen Ausweitung sowohl der bildungsbezogenen Familienförderung als auch der Vorschulbildung. Dies gilt gerade auch für die benachteiligten Kinder. Deren Schlüssel zur Welt der Bildung und des lebenslangen Lernens bildet insbesondere die hohe pädagogische Wirksamkeit der Kindergärten.

Insgesamt muss die gesamte frühe Bildungskette von der Geburt bis in die Grundschule gestärkt werden, wenn wir auch für die weiterführenden Schulen und Ausbildungsgänge ein zeitgemäßes Bildungsniveau erreichen wollen. Die schwächsten Glieder dieser Lernerfolgskette finden wir in den benachteiligten Familien und den sie unterstützenden Serviceeinrichtungen. Alles in allem lässt sich kein Einzelfaktor ausmachen, der die Schulleistungen und das Sozialverhalten entscheidend prägt, sondern es ist die Güte des Entwicklungsweges der Kinder, die deren Lernmöglichkeiten nachhaltig prägt. Es mag banal klingen, aber es trifft den Kern: "Schulfähigkeit", also die Fähigkeit, schulische Lernangebote entwicklungsfördernd zu nutzen ist pfadabhängig. "Kindfähigkeit" der Schule und jeder anderen Bildungsinstitution – vorher und nachher - ist ihrerseits ein wesentlicher Abschnitt dieses Erfolgspfades zu den Gipfeln der Lernfähigkeit.

GUTACHTEN

1 Schulanfang in Europa - historische Wurzeln und ein aktuelles Beispiel

*"Pädagogik entsteht nicht aus sich selbst heraus.
Sie entsteht nur, wenn jemand in einer liebevollen
Beziehung oder in Konfrontation mit der Gegenwart steht."*

Loris Malaguzzi

Dieses Gutachten sucht eine Konfrontation. Deshalb beginne ich mit einem historischen Einstieg, der zeigt, seit wie vielen Jahrzehnten wir nun schon um eine Veränderung des Schulanfangs ringen und welche Themen dominieren. Es ist festzustellen, dass wir in diesem Ringen keinen der vorderen Plätze belegen. Jedenfalls nicht, wenn es um die Fragestellung, die mir die Kommission aufgegeben hat, geht: Die Gestaltung des Schulanfangs zum Wohle der Kinder. Vielmehr lassen sich eine ganze Reihe Defizite aufführen, beginnend mit der noch nicht akademischen Ausbildung der ErzieherInnen bis hin zu einer nicht gerade erfreulichen Lage hinsichtlich wissenschaftlicher Studien um Wirkungsbedingungen der Bildungsqualität rund um den Schulanfang in Deutschland.

Zum Glück gibt es in England, einem der Länder in Europa, die lange Erfahrung mit der Früheinschulung von Kindern besitzen, eine Langzeitstudie (EPPE), deren Essentials sich auf die deutsche Situation übertragen lassen und deren neueste Auswertung auch Aufschluss über die Nachhaltigkeit frühkindlicher Bildung in verschiedenen Settings (Kindergarten und Vorschulklasse) bietet. Mein Blick über die Grenzen beschränkt sich auf die nähere Auswertung dieser Studie, da alle anderen in ihrer Qualität bei weitem nicht diesen Standard erreichen.

Festgehalten werden kann, dass der Entwicklungsstand in Europa sehr unterschiedlich ist und das, obwohl die Europäischen Bildungsminister sich schon in den 1970er und 1980er Jahren über ein gemeinsames Programm verständigt haben, das beinahe alle Entwicklungsperspektiven schon anreißt, um die wir heute ringen.

1.1 Beschlüsse der Europäischen Bildungsminister in der 1970er Jahren

Die Diskussion um eine Neustrukturierung des Schulanfangs hat ihre europäischen Wurzeln Ende der 1960er bis in die 1970er Jahre. So regte die 6. Konferenz der Europäischen Bildungsminister 1969 das erste Symposium zum Schulanfang 1971 in Venedig an. Das Symposium empfahl sechs Punkte:

1. Vorbereitung der Kinder und 2. Vorbereitung der Eltern
3. flexible Handhabung des Unterrichts zum Schulbeginn
4. Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule
5. wenn nötig Frühdiagnosen
6. Sicherstellung, dass auch Kinder, die keine vorschulische Einrichtung besucht haben, den Schulanfang ohne größeres Risiko bewältigen können.

1974 wurden die europäischen Empfehlungen konkretisiert. Gefordert wurde:

- die flexible Gestaltung des letzten Jahres der Vorschulerziehung und des ersten der Grundschule
- Individualisierung, damit nach Klasse 1 keine Zurückstellungen mehr vorkommen
- Sicherung, dass Vorschul- und Primärerziehung als untrennbar anerkannt werden

- Abstimmung des vorschulischen und schulischen Curriculums zur Erleichterung der curricularen Kontinuität
- Angleichung der Ausbildung der Lehrpersonen der beiden Bereiche.

1977 wurde gefordert,

- dass alle Länder allen Kindern eine kostenlose 2jährige Vorschulzeit ermöglichen
- dass Vorschul- und Primärerziehung dem gleichen Ministerium unterstellt werden. (Woodhead 1981, 171-195)

Auch in Deutschland hat man diese Punkte bereits Ende der 1960er Jahre diskutiert. Die Einheit von Vorklasse und erstem Schuljahr forderte man bereits auf dem ersten Bundesgrundschulkongress 1969 in Frankfurt. Der Deutsche Bildungsrat empfahl dies schon 1970 in seinem Strukturplan, ließ diese Forderung in seinem Bildungsgesamtplan 1973 jedoch zugunsten der Empfehlung, zunächst Modellversuche durchzuführen, wieder fallen. Die Forderung ist also so alt wie die Umgehung ihrer Umsetzung.

1.2 Stand der Entwicklung am Schulanfang in England heute⁴

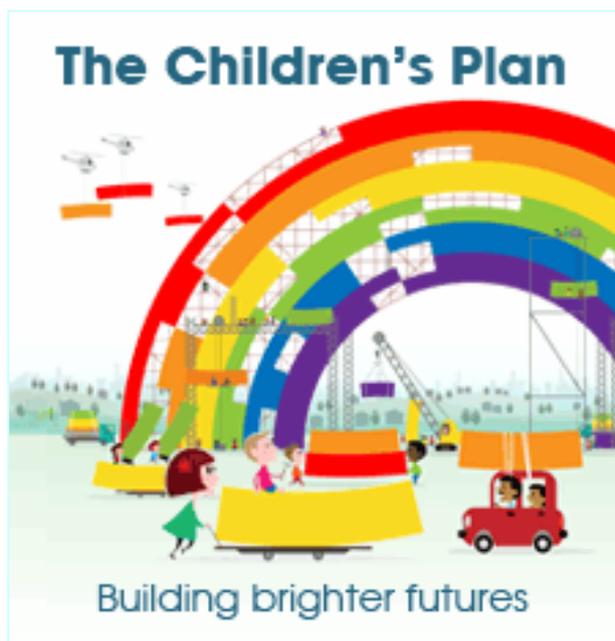
Die tatsächliche Veränderung des Schulanfangs wurde in den meisten anderen Ländern der Europäischen Union weitaus früher und stringenter angegangen als in Deutschland, wo erst Mitte der 1990er Jahre u. a. in Folge ständig steigender Zurückstellungsquoten mit Modellen der Neustrukturierung des Schulanfangs, der Schuleingangsstufe (oder –phase) begonnen wurde (Ergebnisse siehe Kapitel 4.6). Im Folgenden wird zunächst die Situation in England ausführlich vorgestellt, weil hier eine sehr lange Tradition früher Einschulung vorherrscht und zugleich die beste Forschungslage gegeben ist, um übertragbare Befunde herauszuarbeiten.

Ähnlich wie in den Niederlanden hat sich auch in England die Praxis einer sehr frühzeitigen "Einschulung" eingebürgert. Und wie auch dort, hat die Schule die Aufgaben des Kindergartens übernommen aber das formale schulische Lernen traditioneller Art nicht in die Vorschulzeit hineingetragen. Stattdessen wird versucht, ein Institutionen übergreifendes Curriculum zu etablieren. "Mit dem im europäischen Vergleich sehr frühen Beginn der Schulpflicht ist jedoch keine Vorverlegung schulischen Lernens intendiert, sondern soll der allmähliche, von spielerischem Lernen geprägte Übergang von vorschulischen zu schulischen Lernen angebahnt werden. Dazu werden die Kinder nach ihrem vierten Geburtstag in die sogenannte 'Reception Class' eingeschult" (Huf 2007). Huf zitiert die Konzeption der Schule, in der sie ihre Untersuchungen durchgeführt hat, wie folgt: "Reception classes provide a good foundation for the structure of your child's future education. The children follow an early years curriculum to learn basic skills as well as developing confidence and motivation to learn, where an emphasis is learning through play". Es existiert seit 2002 das "Curriculum Guidance for the Foundation Stage" für 3-5jährige, welches sowohl für die Reception Class als auch für den Kindergarten gilt. Es weist 6 Erfahrungsbereiche auf, benennt beispielhaft Erfahrungen, die Kinder machen sollen, zeigt wie Lehrerinnen diese anbahnen können, beschreibt Lernziele *Early Learning Goals*, die am Ende der Reception Class erreicht sein sollen und Schritte *Stepping Stones* auf dem Weg dahin. Für die Lehrerinnen und Lehrer werden Beispieleinheiten angeboten sowie Planungsvorlagen für die langfristige, mittelfristige und kurzfristige Planung, wobei auch Muster für jahrgangsgemischte Gruppen vorliegen und gezeigt wird, wie fächerübergreifend geplant werden kann. Die sechs Erfahrungsbereiche sind:

⁴ Einen Überblick über die "bildungspolitische Geschichte" der aktuellen Bildungsreform in England bietet Jürgen Oelkers (2006_11): Bildungsstandards in einem entwickelten System. Das Beispiel England [http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/247a_Zuerich.pdf – 20080106]

1. Personal, social and emotional development, z. B.
 - Unterschiede respektieren, positives Selbstbild entwickeln, Verhaltensweisen in der Gruppe, eigene Interessen entwickeln
2. Communication, language and literacy, z. B.
 - "Practitioners should give particular attention to incorporating communication, language and literacy in planned activities in each area of learning" (QCA 2000, p.44)
 - Geschichten hören und selbst erfinden, Erzählen, Reflektieren, Lesen, Schreiben
 - von verschiedenen Standpunkten aus sprechen, Reimverse, Lieder
 - Zeichen, Kritzelbriefe, Namensschilder/ Werbung
3. Mathematical development, z. B.
 - Zählen, Zahlbegriff, Mengen vergleichen, Gruppieren, Kombinieren, Teilen, Messen
 - Beziehungen entdecken, Muster entdecken, Mathematik im Alltag, mathematische Phänomene diskutieren
 - mathematische Ideen aufschreiben, mathematische Spiele, geometrische Formen
4. Knowledge and understanding of the world, z. B.
 - Lernen von verschiedenen Kulturen, Wissenquellen nutzen, Nutzung neuer Medien
 - Verständnis von Zeit und Raum, Arbeit mit verschiedenen Materialien, Ziele setzen
 - Methoden anwenden: Explorieren, Experimentieren, Beobachten, Ideen diskutieren Fragen stellen
 - Gesundheit, Sicherheit, Hygiene, Gestalten
5. Physical development, z. B.
 - Nutzung von einfachen Verfahren, Geräten, Werkzeug, Material
 - Begegnung mit Physik in Geschichten, Rhythmen, Liedern, Spielen und Objekten
 - Sinnorientiertes Arbeiten
6. Creative development, z. B.
 - Musik, Ausdruck, Unternehmensfreude, verschiedene Ideen vereinen, ästhetisches Gespür entwickeln
 - ein großen Repertoire an Ausdrucksformen kennen, über Risiken reden, von anderen Kulturen lernen

Wie in Deutschland so wird auch in England befürchtet, dass die Reception Class Lehrer einen zu straffen Unterricht vom Stoff aus anbieten und zu wenig auf die Spielbedürfnisse eingehen, ja die Angebote der Kinder aus dem Spiel heraus nicht in geeigneter Weise aufgreifen, sondern die Kinder von ihrem eigenen Lernweg abbringen, statt sie zu unterstützen. Pat Broadhead hat anhand von Beobachtungsstudien nachweisen können, dass sich gerade Sozialkompetenz eher im Spiel mit einem wenig vorstrukturierten Material entwickelt - beispielsweise beim Sandspiel. Für ihre Untersuchungen hat sie eine Entwicklungsskala zugrunde gelegt, die zugleich zur Beobachtung eingesetzt werden kann (siehe Anhang). Den Mut zu einer solch offenen Form schulischen Lernens müssen die Lehrerinnen und Lehrer aber selbst erst erwerben. Das zeigen die Untersuchungen der Regierung und darauf zielt auch ihr jüngster Maßnahmeplan, "The



"The Children's Plan" (see Anhang). The cover features a vibrant illustration of children playing under a large, multi-colored rainbow archway. The scene is set in a park-like area with a red car and a yellow car visible. The text "Building brighter futures" is prominently displayed at the bottom of the illustration.

Children's Plan"⁵ (Department for Children, Schools and Families (DfES)⁶, UK 2007_12: The Children's Plan). Dieser Plan soll langfristig (bis 2020) eine Versorgung Großbritanniens mit Familienberatung, einer besseren Gesundheitsversorgung für Kleinkinder, mit Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung, mit Spielplätzen und mit besseren Schulen sichern. Für die nächsten drei Jahre wurden rund 1,4 Mrd. Euro dafür bereitgestellt.

Inzwischen fehlt es auf Seiten der frühkindlichen Versorgungseinrichtungen schlicht an Kapazitäten, auf Seiten der Eltern an finanziellen Möglichkeiten zur angemessenen Unterbringung ihrer Kinder und auf Seiten der Schulen an ausreichender pädagogischer Kompetenz und Offenheit für die kindgemäße Gestaltung des Schullebens. Dies ist auch der Tenor eines Guardian-Beitrages vom 11. Dezember 2007 von einer Expertin für frühkindliche Bildung und Co-Direktorin am Londoner Think Tank "Institute for Public Policy Research (IPPR)"⁷, Lisa Harker. Ihr Artikel⁸ wendet sie sich gegen die übliche Einschulungspraxis von Eltern und Schulen, statt wie vorgeschrieben die Kinder erst nach dem fünften Geburtstag einzuschulen, für die überwiegende Mehrheit der Kinder bereits mit vier Jahren die "formale Schulausbildung" beginnen zu lassen. Der aktuelle Anlass zu ihrer Kritik bietet die Veröffentlichung des "Children's Plan", der ja ironischerweise gerade diese Missstände zu beheben versucht.

Die IPPR-Direktorin nutzt das öffentliche Interesse an diesem Plan, um sich für eine sehr viel spätere Einschulung der Kinder auszusprechen. Sie fordert einen neuen Blick auf die Art, wie die Struktur der Schulpflicht bestimmt wird, die ihrer Meinung nach vorwiegend als ein Produkt der institutionellen Schulgeschichte angesehen werden muss, anstatt auf einem pädagogischen Verständnis der Entwicklung der Kinder aufzubauen. Lisa Harker beschwört einen wachsenden Konsens zwischen Lehrern und Psychologen, dass die Kinder zu früh in die formale Bildung eintreten. Der gehe davon aus, dass der Lehrplan für die 5-7-Jährigen durch das reglementierte Lernen und Testen unnötigen Stress und ein Gefühl des Versagens die Saat des Desinteresses am schulischen Lernen sehr früh sät. Schließlich verweist die Bildungsexpertin auf die PISA-Musterländer Finnland und Korea, die ihre Kinder erst mit 7 bzw. 6 in die Schule schicken. Richtig an dieser Behauptung ist, dass ein nicht-kindgerechter Unterricht an Schulen die Lernmotivation der Kinder beeinträchtigt. Falsch ist aber die Behauptung, dass Finnland und Korea ihre Kinder erst mit 6 oder 7 Jahren in ein System ernsthaften schulischen Lernens einbeziehen. Richtig ist, dass Finnland wie Korea seit den neunziger Jahren eine kompetenzentwicklungsorientierte Ausrichtung der vorschulischen Bildung etablieren und Finnland die überwiegende Mehrzahl der 6-Jährigen durchaus in die Grundschulen aufnimmt – in "Vorschul-Klassen".

Frühere Studien (Pascal 1990; Bennett et al. 1997; Wood / Bennett 2000) im Bereich der Aufnahmeklassen zeigten schon damals auf, wie wichtig das Spiel für die frühkindliche Entwicklung und das Lernen sind. Sie befürchteten jedoch, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Aufnahmeklassen⁹ häufig nicht in der Lage seien kindgerecht zu arbeiten. Deutlich wird aber auch eine Einschulungspraxis unter der konservativen Thatcher-Ära, die bereits vor 20 Jahren

⁵ Informationen über den "Children's Plan" und downloads finden sich im Internet unter: http://www.dfes.gov.uk/publications/childrensplan/?pid=childrens_plan vom 20080106

⁶ Das "Kultusministerium", Department for Education and Skills (DfES) wechselte im Herbst 2007 seine Zuständigkeit in "Department for Children, Schools and Families (DCSF)", erscheint aber noch (20080106) unter dem alten Akronym DfES

⁷ die Internetadresse des IPPR, Institute for Public Policy Research: <http://www.ippr.org.uk/> vom 20080806

⁸ der Artikel findet sich im Internet unter: <http://www.ippr.org.uk/articles/?id=2956%20> vom 20080106

⁹ Mit "Aufnahmeklassen" übersetzen wir die in England, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern mittlerweile üblichen "Pre-school classes"; in den Niederlanden handelt es sich eindeutig um – in der Regel jahrgangsgemischte - Kindergartenklassen für die Altersstufen 4 und 5, in England und den skandinavischen Ländern um (freiwillige) Schulklassen, die im besten Falle einen kindgemäßen Übergang von Familie und Kindergarten zur formalen Schulbildung bieten

über 80 % der Vierjährigen in die Schulen brachte¹⁰. Lisa Haker's Alarmismus ist also linde gesagt unzeitgemäß und äußert eher die Wünsche ihrer Klientel, der nichtstaatlichen Vorschuleinrichtungen, obwohl der vorschulische Bereich nach dem Resümee des Bildungsministeriums immer noch ein Bild sehr unterschiedlicher Qualität liefert.

Andererseits, wenn Lisa Haker's Befürchtungen begründet sind, dann hätten auch die meisten Lehrkräfte der Primary Schools in den zurückliegenden zwanzig Jahren des institutionellen pädagogischen Wandels nur wenig getan, um die Qualität ihres Unterrichts an die Bedürfnisse von Vier- bis Fünfjährigen anzupassen. Dieses Problem ist allgegenwärtig, bedarf doch professionelle Kompetenz der kontinuierlichen Aktualisierung und angesichts struktureller Innovationen sogar aufwändiger "Investitionen"¹¹. Die Früheinschulung kann demnach auch als ein neoliberaler Umverteilungsschaden interpretiert werden – ein Produkt der ökonomistischen Politik der achtziger Jahre. Aber nicht nur, denn andererseits bieten die pädagogische Wissenschaft wie die Schulbehörde, hier etwa das QCA, die staatliche "Qualification and Curriculum Authority"¹², eine Fülle an Materialien für die "Foundation Stage"-Teachers¹³. Dieses Paradox spiegelt die Schwierigkeit des systemischen – manche bevorzugen den Begriff des "kulturellen" – Wandels, bei dem es nicht nur um die Fortentwicklung von individuellen Kompetenzen, Arbeitsmitteln und Methoden geht, sondern um den Umbau der (alten) Strukturen. Dieser gelingt nicht durch kurzzeitigen Zwang und durch die schiere Zerstörung tradierter Strukturen, sondern durch konzertierte Weiterentwicklung auf allen Strukturebenen¹⁴. Das heißt, dass sich auch die Politikebene gleichsinnig mit entwickeln muss.

Das Beispiel Großbritannien belegt dies exemplarisch und zeigt auch, wie durch evidenzbasierte Bildungspolitik aus Fehlern gelernt und eine nachhaltige Strukturreform-Strategie entwickelt werden kann. In ihrem jüngsten Jahresbericht macht die QCA, die "Qualification and Curriculum Authority" deutlich, wie schwierig dieser Prozess ist. Nach über zwanzig Jahren Schulreform in England arbeiten z. Z. noch an die 60 Curriculum-Entwicklungsgruppen im Land, einschließlich der Grundschulen, der Sekundarschulen und der Sonderschulen¹⁵.

Die Entwicklung einer alle Strukturebenen integrierenden Struktur ist aufwendig und dauert lange. Erst in 2006¹⁶ wurde eine zentrale Institution geschaffen, die ein umfassendes Berichtswesen ("Inspektionswesen") für alle Bereiche der Bildung, von der Familienbildung bis hin zur Wissenschaft aufbaut - zwar mit dem alten Namen OFSTED, des "Office for Standards in Education, Children's Services and Skills", jedoch mit neuen Funktionen¹⁷. Im modernen Sprachgebrauch ist OFSTED das Controllingorgan der Regierung, während QCA so

¹⁰ Christine Pascal's Buch stützt sich auf eigenen Erhebungen aus 1988, in denen schon über 80 % der Vierjährigen über die "Aufnahme-Klassen [Reception Classes]" Akteure der formalen Grundschulbildung in England wurden.

¹¹ Auch wenn der betriebswirtschaftliche Investitionsbegriff sehr weit vom pädagogischen Förderbegriff entfernt zu sein scheint, definiert er eines der Fundamente menschlichen Handelns, die Handlungs-Ressource

¹² die Homepage-URL der QCA lautet: <http://www.qca.org.uk/default.aspx> [20070106]

¹³ siehe das Angebot auf der entsprechenden Seite des QCA, der Qualification and Curriculum Authority [<http://orderline.qca.org.uk/bookstore.asp?FO=1203542> vom 20080106]

¹⁴ das habe ich in einer Analyse der internationalen Schulreformbewegung eingehend untersucht: Carle 2000: Was bewegt die Schule?, insbesondere Kapitel 11, 437-464

¹⁵ aus dem Jahresbericht der QCA, QCA 2007: Annual review 2006, 30

¹⁶ OFSTED wurde 1992 als Inspektorat für den Schulbereich gegründet. Die Einrichtung wurde im Rahmen des "Education and Inspections Act 2006" neu aufgesetzt und als Controllingeinrichtung für das gesamte Bildungswesen institutionalisiert – siehe auf der Homepage des Bildungsministeriums DfES

[<http://www.dfes.gov.uk/publications/educationandinspectionsact/> - 20080106]

¹⁷ Erstmals im Jahre 2000-2001 untersuchte OFSTED den Bereich der Nursery Education (3-4-jährige Kinder), im Jahre 2004 den Wechsel von der Reception-Class ins erste Schuljahr. In beiden Berichten wird et al. bemängelt, dass die Elterninformation nicht ausreichend war und das Angebot noch nicht optimal den Entwicklungsstand aller Kinder erreichte.

http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2007/mar/fsin144stngs.pdf

etwas wie die Entwicklungsabteilung ist. Nach eigenen Angaben, betrifft das für England aufzubauende OFSTED-Steuerungssystem das Leben von rund einem Drittel aller Engländerinnen und Engländer¹⁸. Neu und wichtig an diesem Vorhaben ist der Versuch, die institutionelle Förderung der Entwicklung aller Menschen von der Geburt an über alle Lebensspannen zu koordinieren, zu verbessern und zukunftsfähig zu machen:

- "We are to promote improvement in the services we inspect or regulate.
- We are to ensure that these services focus on the interests of the children, parents, adult learners and employers who use them.
- We are to see that these services are efficient and effective."

Was dieser atemberaubende Anspruch bedeutet wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass in deutschen Städten die Kooperation der Kindergärten und Grundschulen für den Übergang noch großen Entwicklungsbedarf zeigt (Carle / Samuel 2007: Frühes Lernen). In ihrem aktuellen Plan (OFSTED 2007: Raising standards) legen die MitarbeiterInnen von OFSTED dar, was sie in den Jahren 2007 bis 2010 zu tun gedenken, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Wie fundiert das Vorgehen der englischen Bildungsplaner ist, wird beispielhaft an einer Längsschnittstudie deutlich, die seit 1997 die pädagogische Entwicklung von rund 3000 englischen Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren regelmäßig untersucht.

1.3 The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)¹⁹

Die EPPE-Studie (Akronym für "Effective Provision of Pre-School Education") ist eine Längsschnittstudie mit Vergleichsgruppen und einer statistischen Mehrebenenanalyse zur Wirksamkeit frühkindlicher Bildungseinrichtungen in England. Sie wird koordiniert von Brenda Taggart am Institute of Education (IoE) der Universität von London (UoL). Die Projektleitung liegt in den Händen von Professor Kathy Sylva, Educational Psychologist am Department of Educational Studies, University of Oxford, Professor Edward Melhuish, Developmental Psychologist und Executive Director der National Evaluation of Sure Start, Professor of Educational Psychology vom Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, Birkbeck, University of London, Professor Iram-Siraj Blatchford, specialist in Early Childhood Education vom Institute of Education, University of London sowie Brenda Taggart als Research Coordinator von EPPE²⁰.

Inhalt einer ersten Teilstudie (1997-2003) war die Untersuchung der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern im Vorschulalter (vgl. Sylva et al. 2004: EPPE 1997-2003. Final Report). Ziel dieser Untersuchung war es, Effekte der Vorschulerziehung in verschiedenen Einrichtungsarten und im Unterschied zur Nichtteilnahme nachzuweisen. Anstatt sich bei dieser auf 12 Jahre angelegten Längsschnittstudie auf kaum kontrollierbare Parallelisierungen zu verlassen, wählten die englischen WissenschaftlerInnen den zwar nicht neuen, aber praktisch kaum angewandten Ansatz der hierarchisch-linearen "Mehrebenenanalyse" (Multi Level Mo-

¹⁸ zur Planung des OFSTED siehe OFSTED 2007: Raising Standards

[http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2007/oct/sp_oct07.pdf – 20080106]

¹⁹ Das EPPE-Projekt ist hervorragend dokumentiert [<http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/index.htm> - 20080106]. Alle angegebenen Quellen können auf dieser Internetseite oder auf der Homepage des Bildungsministeriums herunter geladen werden: Dort das Stichwort EPPE in das Search-Eingabefeld "Free Text" eingeben. [<http://www.dfes.gov.uk/research/programmeofresearch/index.cfm?type=5> – 20080106]. Die wichtigsten Berichte sind: Sylva et al. 2004: EPPE 3-7. The Final Report; Sammons et al. 2007: EPPE 3-11. Cognitive Outcomes in Year 5; Sammons et al. 2007: EPPE 3-11. Social / behavioural outcomes in year 5

²⁰ Eine erste und sehr anschauliche Einführung in das EPPE-Projekt liefert von Brenda Taggart höchst persönlich auf der Homepage unseres Familienbildungsprojektes in Wort, Folie und Vorlesungsvideo [http://www.familienbildung.uni-bremen.de/veranstaltungen/taggart_de.htm – 20080106]

delling)²¹. Kern dieses statistischen Analyse-Ansatzes ist die Verbindung von individueller (interaktionistischer) Untersuchung linearer Wirkungsalgorithmen mit der systemischen Kontextanalyse, die nicht nur Einflussphären auf einer Wirkungsebene berücksichtigt, sondern immer auch die hierarchische Verschränkung der Strukturebenen. Wie gesagt, die Mehrebenenanalyse ist ein rein statistischer ex-post-facto-Analyseansatz.

Die vier Messzeitpunkte der ersten Untersuchung (EPPE3-7) lagen vor Beginn des Besuchs der Vorschuleinrichtung, am Ende der Vorschulzeit und nach dem Übertritt in die Primarschule am Ende des 1. und 2. Schuljahrs. Da die Kinder ab dem 3. oder 4. Lebensjahr jährlich einem Test unterzogen wurden, konnte ihre Entwicklung verfolgt werden. Die Ergebnisse am Ende der Vorschulzeit (vgl. Sylva et al. 2004) können so zusammengefasst werden: Kinder, die eine Vorschuleinrichtung besucht haben, weisen in der kognitiven und in der sozialen Entwicklung sowie hinsichtlich ihrer Selbstständigkeit gegenüber den Kindern ohne vorschulische Förderung Fortschritte auf. Besonders deutlich ist der Effekt bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Instrumentell stützen sich die EPPE-Erhebungen auf international bewährte standardisierte Tests, Beobachtungsinstrumente, qualitative Beobachtungen (Videoanalysen) und Interviews mit den pädagogischen Fachkräften, Eltern und Kindern.

EPPE (Effective Preschool and Primary Education) ist die größte und umfassendste europäische Studie zur Wirksamkeit der 'Frühkindlichen Bildung' (Vorschul-Bildung). Die erste Fünfjahresstudie (1997-2003) erfasste die kindlichen Entwicklungen und Leistungen in den Altersstufen zwischen 3 und 7 Jahren. Die Untersuchungen begannen 1997 und bedienten sich sowohl qualitativer (inklusive Mehrebenen-Modellierung) als auch quantitativer Methoden. Ihr Ziel: Feststellung und Beschreibung der Wirkungen 'Frühkindlicher Bildung' auf die Kenntnisse, die intellektuelle und sozial-emotionale Entwicklung bis zum Eintritt in die Grundschule. Diese Wirkungen wurden auch hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit zwei Jahre später untersucht.

EPPE untersuchte rund 3000 Kinder im Alter von drei und vier Jahren. Darin war eine Kontrollgruppe von Kindern ohne vorschulische Förderung enthalten. Auch wenn dies forschungsethisch zynisch erscheint, ist es forschungspolitisch unerlässlich. Mithin wurden Daten über die Eltern, das Wohnumfeld und die vorschulischen Einrichtungen, die die Kinder besuchen. Zeitlich versetzt wurde die Studie "Researching Effective Pedagogy in the Early Years (EPEY)" zur pädagogischen Qualität von Vorschuleinrichtungen durchgeführt.

Um zwischen den verschiedenen Wirkungsmomenten 'Frühkindlicher Bildung' für Drei- bis Vierjährige differenzieren zu können, erfasste das EPPE-Team eine Fülle an Informationen der Kinder, ihrer Eltern, über ihre Wohnungen, deren Umgebung und über die Betreuungssituation bzw. die real verfügbaren Betreuungseinrichtungen. Ziel dieser Untersuchung war und ist es, die Merkmale verschiedenster Formen der frühkindlichen Versorgung und Betreuung zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund prüfte sie, wie sich die Kinder im Rahmen der Vorschulerziehung entwickeln, welchen Einfluss diese Entwicklung auf den späteren Schulerfolg bis zur dritten Klasse der Grundschule (5-7 Jahre, Key Stage 1) und die dort stattfindende landesweite Abschlussprüfungen ("National Assessment") hat. So sollten diejenigen Aspekte der Vorschuleinrichtungen herausgearbeitet werden, die eine positive Wirkung auf die kindliche Leistung und Entwicklung haben und solcherart als Orientierung für die Entwicklung einer besseren Praxis dienen können.

²¹ Auch wenn es wissenschaftlich umstritten ist, als Einführung in die Logik der Mehrebenenanalyse erscheint uns das Mehrebenenanalyse-Lemma auf der Internetenzyklopädie "Wikipedia" gut geeignet [http://de.wikipedia.org/wiki/Mehrebenenanalyse -20080106] – zur akademisch legitimierten Einführung siehe: Ditton 1998: Mehrebenenanalyse [http://www1.ku-eichstaett.de/PPF/PaedagogikI/allgphlm.htm – 20080106]

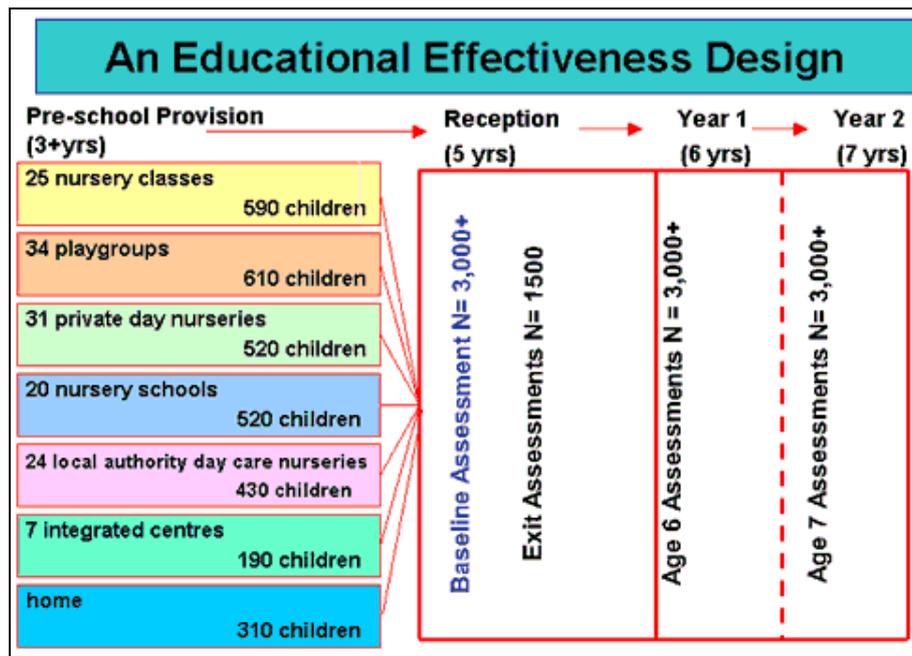


Abbildung 1-1: Erhebungsdesign der ersten EPPE-Studie (3-7)²²

Die wichtigsten Forschungsziele des ersten EPPE 3-7-Projektes waren:

- Beschreibung der Entwicklungspfade von Kindern und deren Familien vom Eintritt in den Kindergarten (3-4) bis zum Abschluss der ersten Grundschulklasse (7)
- Vergleich des Entwicklungsfortschritts ("Value added") in Abhängigkeit von einer großen Bandbreite sozialer und kultureller Hintergründe und institutioneller Karrieren bis hin zum Schuleintritt
- Trennung der Wirkungen der Vorschuleinrichtungen von denen der Schule (Aufnahmenklasse und erstes Schuljahr)
- Herausarbeiten der Unterschiede zwischen Vorschuleinrichtungen, die für die kognitive wie für die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder förderlicher wirken als andere und zwar für die Vorschulzeit (3-5) wie für die folgende Schulzeit (5-7)
- Entschlüsselung der einzelnen Wirkmomente (strukturell und prozessbezogen) in wirksameren Einrichtungen
- Untersuchung der Entwicklungsunterschiede von Kindern unterschiedlicher Provinienz (Englisch als Fremdsprache, benachteiligte Familien, Geschlecht...)
- Bestimmung der mittelfristigen Wirkung der Vorschulbildung auf die Schulleistung im ersten Schuljahr als Grundlage für die Langzeitstudie
- Bestimmung von Langzeiteffekten – falls es solche gibt
- Ermittlung von Vorschulangeboten auf die Arbeitsmöglichkeiten der Eltern

Darauf bauten die Forschungsfragen des zweiten EPPE 3-11-Projektes auf:

- Bleiben die Vorschuleffekte auch im zweiten Schuljahr wirksam?
- Was sind die Merkmale förderwirksamer Grundschulklassen und Grundschulen?
- Welche der Kinder in der Stichprobe sind stabil (resilient) und welche sind instabil?
- Welchen Beitrag leistet das außerschulische Lernen (Zuhause, Gemeinde, Internet...) für die kindliche Entwicklung?

²² Quelle: EPPE-Homepage [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppedesign.htm> – 20080108]

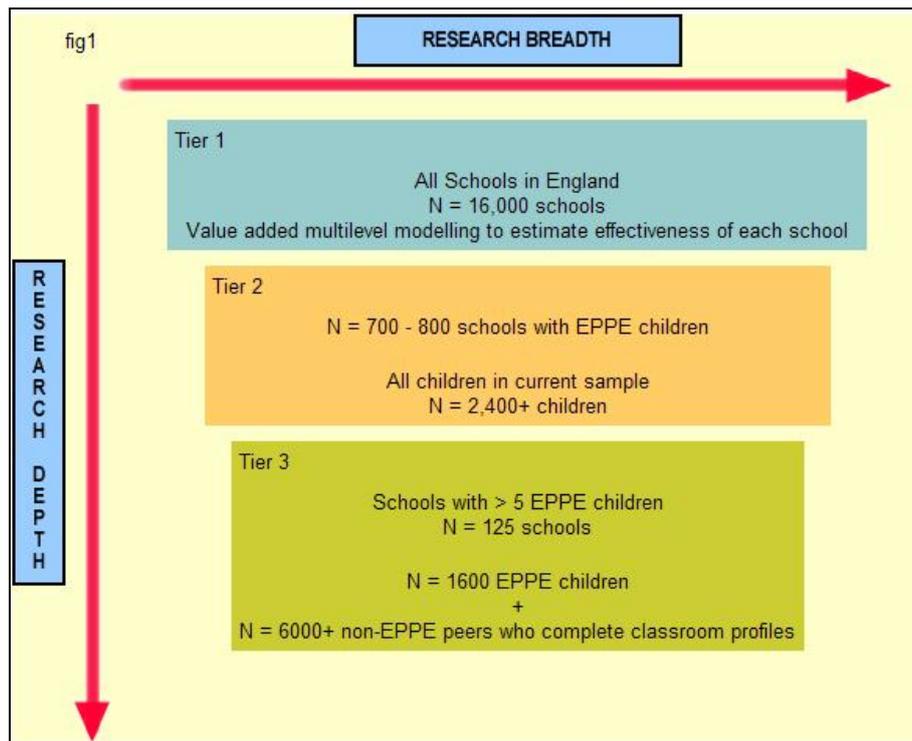


Abbildung 1-2: Untersuchungsdesign der zweiten EPPE-Studie (3-11)²³

Schaut man auf die Ergebnisse, wirken diese auf den ersten Blick wenig überraschend: Insbesondere eine hohe *Qualität der Vorschulerziehung* hatte einen positiven Effekt auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder. Qualitätsmomente waren hier eine Kombination aus Bildungsarbeit und sozialpädagogischen Angeboten. Indikatoren die zu einer Leistungssteigerung der Kinder durch eine gute Fremdbetreuung führten, waren z. B. emotional und interaktiv intensive *Erzieherin-Kind-Beziehungen*, eine höhere *Qualifikation des Personals*, mehr Wissen der Fachkräfte über das Curriculum und die Entwicklung von Kleinkindern sowie ein *hochwertiges pädagogisches Angebot* in Bereichen wie Sprachentwicklung, kognitive Förderung, Mathematik und Literacy. Besser ausgebildete Fachkräfte machten mehr Bildungsangebote und führten häufiger Gespräche, bei denen das Denken der Kinder angeregt, aber nicht dominiert wurde. Wenn schlechter qualifizierte Kolleginnen und Kollegen mit ihnen zusammen in der gleichen Gruppe arbeiteten, erwiesen sie sich als bessere Pädagoginnen und Pädagogen (Modelllernen)²⁴.

Am Ende des 1. und 2. Schuljahrs der Primarschule wurden die Kinder ebenfalls untersucht. Jene, die eine Vorschuleinrichtung besucht hatten, zeigten zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant bessere Leistungen im kognitiven Bereich als Kinder der Vergleichsgruppe. Hinsichtlich der sozialen Entwicklung waren die positiven Effekte der Kinder, die eine Vorschuleinrichtung besucht haben nur noch nach dem 1. Schuljahr signifikant. Damit konnte vor allem für den kognitiven Bereich gezeigt werden, dass eine qualitativ hochwertige vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung sich positiv auswirkt und dass dieser Effekt im Rahmen der ersten beiden Schuljahre durch die Schülerinnen und Schüler ohne Vorschulbesuch nicht aufgeholt wird.

²³ Quelle: EPPE-Homepage [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe3-11/eppe3-11design.htm> – 20080106]

²⁴ Eine einführende Übersicht bietet Textor 2004: Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung; zum Bericht von EPPE 3-7 siehe Sylva et al. 2004: EPPE3-7. The Final Report; eine deutschsprachige Zusammenfassung findet sich in Sylva et al. 2004: EPPE. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. Alle diese Artikel und Berichte befinden sich im Internet

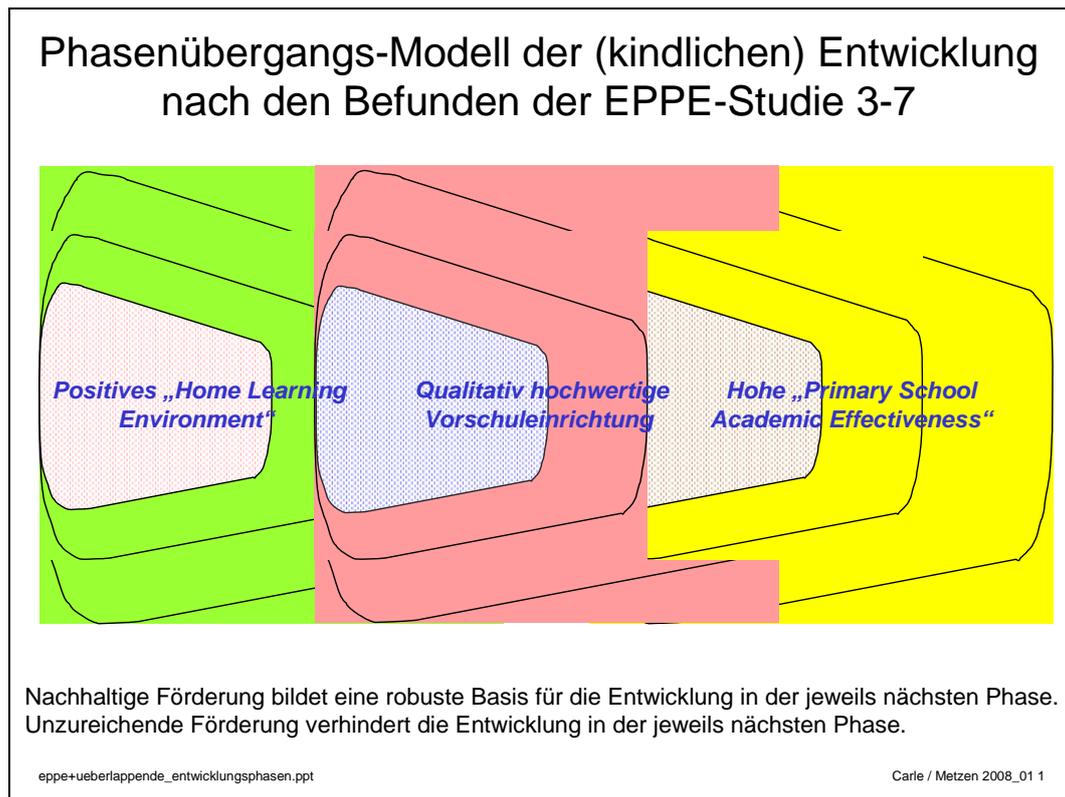


Abbildung 1-3: Entwicklungsphasen als Fundamente für die nächste Phase

Das erklärt auch die in der zweiten PISA-Studie (OECD 2004: PISA 2003) offensichtlich gewordene Schwäche des deutschen Bildungssystems zur "Verstärkung" sozialer Benachteiligungen. Ist also eine einmal verpasste Entwicklungsmöglichkeit nicht mehr nachholbar? Wir glauben das nicht und deuten die in PISA zutage tretende Ausgleichsschwäche des deutschen Bildungssystems als Unfähigkeit zur Kompensierung phasenspezifischer Entwicklungsrückstände. Durchaus in Übereinstimmung mit den EPPE-Befunden der Projektphase 1 (3-7 Jahre) wird von der deutschen Bildungspolitik der Beginn dieser systemischen Entwicklungsschwäche der familialen und vorschulischen Entwicklung zugeordnet. Dies führt allerorten zur Forderung nach grundlegender Verbesserung der frühkindlichen Bildung und nach Unterstützung sozial benachteiligter Familien. Entsprechend den EPPE-Interpretationen gehören dazu vor allem die Qualität der Vorschulerziehung mit den Aspekten *Erzieherin-Kind-Beziehung, höhere Qualifikation des Personals, mehr curriculares Fachwissen sowie ein hochwertiges pädagogisches Angebot.*

Insgesamt verdeutlicht die EPPE-Studie die Verkettung von phasenspezifischen Entwicklungserfolgen als Basis für den nächsten Entwicklungserfolg – siehe dazu die "Abbildung 1-3: Entwicklungsphasen als Fundamente für die nächste Phase". Vorausgegangene, nachhaltige positive Entwicklungen wirken noch einige Zeit in das folgende Entwicklungsfeld hinein, legen dort das Fundament für eine weitere positive Entwicklung und verschwinden dann statistisch unter der Wirkung des neuen Umfeldes. Unzureichende Vorausentwicklungen erzeugen den gegenteiligen Effekt: Selbst in neuen positiven Umfeldern ist das Kind nicht "anschlussfähig". Weltweit ist wohl kaum eine Untersuchung fundierter zur Begründung dieser Behauptungen als die EPPE-Studie. Das Forschungsdesign erreichte sowohl die methodischen als auch praktischen Zielstellungen der Untersuchung von Möglichkeiten zur Verbesserung der frühkindlichen Förderung. Insgesamt konnte das EPPE-Projekt zeigen, dass eine qualitativ anspruchsvolle Betreuung, Erziehung und Bildung von Vorschulkindern diesen hilft, sich geistig, seelisch und sozial besser zu entwickeln, d. h. Kinder sich so entwickeln zu lassen, wie es ihre Eltern wünschen und wie es die Gesellschaft erwartet.

Wie sehen die einzelnen Ergebnisse des zweiten EPPE(3-11)-Projektes aus? – zur Erinnerung, die drei wichtigsten Einflussbereiche waren das familiäre Umfeld (das "Home learning environment HLE" und die Eltern), die Vorschuleinrichtungen und die Grundschulklassen. Hier die Befunde zur *kognitiven Entwicklung*²⁵:

- Für die kognitive Entwicklung, hier gemessen an Leseleistung und mathematischer Leistung mit 5 Jahren ist das frühe familiäre Umfeld und dabei vor allem das Qualifikationsniveau der Mütter bedeutsam
- Eine gleichsinnige und somit verstärkende Wirkung hat auch der Besuch qualitativ anspruchsvoller Vorschuleinrichtungen
- Besuchen die Kinder eine Grundschule, die vor allem im fachlichen Bereich gut ist, dann weisen die Schulkinder im Alter von 10 Jahren eine signifikant höhere Leistung in Lesen und Mathematik auf als Kinder aus fachlich weniger guten Grundschulen

Fügen sich diese drei Entwicklungskontexte in einem glücklichen Sinne zusammen, dann darf man bei den Kindern im Alter von 10 Jahren eine deutlich höhere Schulleistung erwarten. Dies gilt insbesondere für den mathematischen Bereich.

Wie sehen die Befunde des zweiten EPPE-Durchgangs im *sozialen und im Verhaltensbereich* aus²⁶? Wie wirkt sich z. B. die "glückliche" Entwicklungskette auf das Sozialverhalten aus?:

- Kinder mit einem guten Elternhaus, in einem hochwertigen Kindergarten und danach in einer fachlich anspruchsvollen Grundschule zeigen ein deutlich positiveres Sozialverhalten und eine höhere Stabilität (Resilienz) als Kinder, denen es an einem oder gar an allen diesen positiven Entwicklungsmöglichkeiten mangelt
- Der Einfluss des Elternhauses²⁷ zeigt sich bis zum Alter von 10 Jahren, hier insbesondere im Bereich Hyperaktivität und Selbststeuerung
- Ein Entwicklungsfeld hat einen besonders hohen Einfluss auf das Sozialverhalten im Alter von 10 Jahren: qualitativ anspruchsvolle Kindergärten; eine curricular anspruchsvollere Vorschuleinrichtung wirkt sich dabei besonders auf eine bessere Selbststeuerung aus; ein fürsorglich-emotional anspruchsvollerer Kindergarten führt zu geringerer Hyperaktivität und zu höherem prosozialem Verhalten
- Die glückliche Kombination von anspruchsvollem Kindergarten und fachlich guter Grundschule wirkt sich hinsichtlich des Sozialverhaltens ebenso positiv nachhaltig aus wie im kognitiven Bereich
- Ein guter Kindergarten kann sogar die sozialen Nachteile einer fachlich weniger profilierten Grundschule bis zum Alter von 10 Jahren in allen vier Sozialverhaltensbereichen ausgleichen
- Gute Kindergärten wirken sich allerdings etwas stärker im Bereich Selbststeuerung und Prosozialität aus, wohingegen sich fachlich gute Grundschulen eher im Bereich Hyperaktivität und Antisozialität (mildernd) zeigen

Die nun mit ersten Ergebnissen vorliegende zweite EPPE-Studie 3-11 (2003-2008) ergibt als Fortsetzung der ersten EPPE-Untersuchung 3-7 (1997-2003) mit einer Dauer von weiteren

²⁵ Siehe dazu den aktuellen Bericht von Sammons et al. 2007: EPPE 3-11. Cognitive Outcomes in Year 5

²⁶ Die Sozialverhaltensdimension wurde durch vier Aspekte erfasst: Hyperaktivität, Selbststeuerung, Antisozialität und Prosozialität - siehe den Bericht von Sammons et al. 2007: EPPE 3-11. Social / behavioural outcomes in year 5, 25 ff. Alle EPPE-Berichte sind im Internet abrufbar [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/epe3-11/epe3-11pubs.htm> - 20080106]

²⁷ Wichtige Indikatoren hierfür sind: 1. Elternaussagen zu Geschlechts-, Gesundheits- und Verhaltensproblemen im Alter von 3-4 Jahren, 2. Unterstützungsbedarf im Bereich Englisch als Fremdsprache und 3. frühkindliche Förderung durch die Eltern

fünf Jahren Europas größte Längsschnittstudie zu den Wirkungen vorschulischer Bildung auf die kindliche Entwicklung. In EPPE 3-11 folgt derselben Kohorte von nun noch 2.400 Kindern bis zum Alter von 11 (end of Key Stage 2, das ist acht bis elftes Lebensjahr). Beide EPPE-Studien zusammen bilden eine zukunftsweisende Investition des Britischen Bildungsministeriums in die Erforschung der Wirksamkeit frühkindlicher Bildung.

Die wichtigsten Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen: Erstmals konnte wissenschaftlich belegt werden, dass diejenigen Kinder, die Kindertagesstätten besuchen konnten, in der Grundschule (UK: Klasse 3; DE: Klasse 2) besser abschneiden. Dies zeigt sich vor allem in den Testergebnissen der Fächer Englisch und Mathematik, bei denen die Kindergartenkinder deutlich besser abschneiden als Kinder ohne Kindertagenerfahrung. Mehr noch, ein sehr früher Beginn - vom zweiten Jahr an - verbunden mit einer hohen Qualität der Einrichtungen, fördert die intellektuelle Entwicklung der Kinder bis zum Schuleintritt (hier: 5 Jahre) und darüber hinaus bis zur Altersstufe 7. Die Ergebnisse belegen, dass auch benachteiligte Kinder signifikant von qualitativ anspruchsvoller Bildung und Betreuung profitieren und ihre Entwicklung beschleunigen - sowohl bis zum Schuleintritt als auch bis zum Ende von KS1.

Weitere interessante Befunde: Das Lernen zu Hause mit den Eltern während der ersten Lebensjahre (z. B. Singen, Vorlesen und regelmäßiger Besuch von Büchereien) hat einen deutlichen Einfluss auf die soziale und intellektuelle Entwicklung bis zum Alter von Sieben; der Besuch von Vorschuleinrichtungen reduziert das Risiko von Besonderem Pädagogischem Förderbedarf (SEN - Special Educational Needs) von 30% auf immerhin 20%.

Auch diese Befunde der letzten vier Jahre der EPPE-Längsschnittstudie unterstützen das Modell der Verkettung von phasenspezifischen Entwicklungserfolgen als Basis für den nächsten Entwicklungserfolg – siehe dazu die "Abbildung 1-3: Entwicklungsphasen als Fundamente für die nächste Phase". In ihrer Spezifität und vor allem in ihrer Evidenz gewinnen die EPPE-Befunde insgesamt eine große Bedeutung für die Frage einer nachhaltig guten und umfassenden Förderung der Kinder, insbesondere auch für Kinder aus benachteiligten sozialen Verhältnissen. Damit gewinnen die Ergebnisse der EPPE-Studie einen bedeutsamen Einfluss auf Politik und Praxis der frühkindlichen Bildung – in England hatten sie dies schon:

- Auf nationaler Ebene durch ihre Beweiskraft auf der Ebene von Parlamentsausschüssen, Ministerialrunden und Budgetrunden
- Auf regionaler Ebene durch die Arbeit mit regionalen Bildungsbehörden (Local Education Authorities - LEAs), die dabei sind, ihre Angebote zu überarbeiten sowie im Rahmen von "Partnerschaften für frühe Bildung und Betreuung" (Early Years Development and Childcare Partnerships - EYDCP)
- Auf praktischer Ebene durch den Fokus auf praktische Fragen der Pädagoginnen und Pädagogen

Zur Frage der früheren Einschulung ergibt sich aus beiden EPPE-Studien zusammengefasst folgender Schluss: Abgesehen von der "Kindfähigkeit" der Schule lässt sich die "Schulfähigkeit" der Kinder durch eine sehr frühe Förderung sozial benachteiligter Familien und vor allem durch einen längeren (früher beginnenden) und qualitativ – auch curricular – anspruchsvolleren Kindergartenbesuch deutlich positiv beeinflussen. Die größte Wirkung im sozialen Bereich bis hin zum Alter von 10 Jahren, insbesondere für die Selbststeuerung zeigen frühkindliche, familiäre Lern- und Sprachförderungen. Ein zweiter wichtiger Faktor – auch hinsichtlich der kognitiven Entwicklung – bilden qualitativ anspruchsvolle und wirksame Vorschulangebote. Diese sind noch bis zum 10. Lebensjahr nachweisbar. Insbesondere die kombinierte Wirkung von Vorschule und Grundschule bestimmen die Schulleistung nachhaltig. Deshalb muss nach den Aussagen der EPPE-AutorInnen die Qualität und die Wirksamkeit beider Einrichtungen erhöht werden.

Wollen wir also in Deutschland das Bildungsniveau erreichen, das eine hoch entwickelte Industrienation in Zukunft braucht und das dem Lernwillen unserer Kinder gerecht wird, dann liegt unser effektivster und effizientester Ansatzpunkt hierfür in der qualitativen Anhebung und quantitativen Ausweitung sowohl der bildungsbezogenen Familienförderung als auch der Vorschulbildung. Dies gilt gerade auch für die benachteiligten Kinder. Deren Schlüssel zur Welt der Bildung und des lebenslangen Lernens, auch das lehrt die EPPE-Studie, bilden "high effectiveness", hohe pädagogische Wirksamkeit der Kindergärten. Profitieren tun davon auch die "normalen" und privilegierten Kinder – absolut gesehen sogar mehr als die benachteiligten. Aber relativ zu den bisherigen Bildungschancen gewinnen die benachteiligten Kinder am meisten.

Insgesamt muss die gesamte frühe Bildungskette von der Geburt bis in die Grundschule hinein gestärkt werden, wenn wir auch für die weiterführenden Schulen und Ausbildungsgänge ein zeitgemäßer Bildungsniveau erreichen wollen. Die schwächsten Glieder dieser Lernerkette finden wir in den benachteiligten Familien und den sie unterstützenden Serviceeinrichtungen (Carle / Metzen 2006: Abwarten oder Rausgehen, 119 ff). Zusammengefasst gibt es keinen Einzelfaktor, der die Schulleistungen und das Sozialverhalten entscheidend prägt, sondern es ist die Güte des Entwicklungsweges, die die Lernmöglichkeiten nachhaltig prägt. "Schulfähigkeit", also die Fähigkeit, schulische Lernangebote entwicklungsfördernd zu nutzen ist pfadabhängig. "Kindfähigkeit" der Schule und jeder anderen Bildungsinstitution ist ihrerseits ein wesentlicher Abschnitt dieses Erfolgspfad zu den Gipfeln der Lernfähigkeit.

2 Die psychologische und pädagogische Diskussion um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Deutschland

Psychologische und pädagogische Konzepte spielen am Schulanfang seit je her eine bedeutende Rolle. Die Tradition der Untersuchungen geht auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Heute liegen bedeutend mehr Studien über Details der psychischen Entwicklung vor, als Entwicklungsstudien, die Konzepte und Materialien zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer mit ihnen zusammen wissenschaftlich erarbeiten. Es mangelt bei den psychologischen Untersuchungen auch nicht an Vergleichsstudien. Man weiß ziemlich viel und recht gut belegt darüber, wie einzelne psychische Funktionen in welchem Alter einzuschätzen sind. Diese sind aber von der pädagogischen Arbeit zu weit entfernt, als dass sie in der Praxis eine Orientierung oder eine Hilfe geben könnten. Vielmehr zeigt sich, dass in der Praxis immer noch stark veraltete Konzepte wie das Konstrukt Schulreife oder das Konstrukt eines statischen Begabungsbegriffs vorherrschen, mit deren Hilfe beispielsweise für Segregation von Kindern argumentiert wird (etwa mit der Vorstellung, das Kind sei eher praktisch begabt...) oder für ein längeres Verbleiben der Kinder im Elternhaus und dann im Kindergarten (etwa mit der Argumentation, das Kind solle noch etwas mehr Schonraum genießen).

In diesem Kapitel werden zunächst die historischen Linien nachgezeichnet, die verantwortlich sind, für bestimmte Denkweisen, die uns heute noch in unseren Forschungsprojekten als hinderlich begegnen. Anschließend werden die allgemeine und die bereichsspezifische entwicklungspsychologische Diskussion angerissen und der Frage nachgegangen, ob es entwicklungspsychologische Gründe gibt, eine Früheinschulung zu befürworten oder abzulehnen.

2.1 Historische Konzepte

Dass es ein optimales Einschulungsalter gibt, wird vorausgesetzt. Allerdings wandelten sich die Begründungen dafür. In Deutschland lassen sich seit dem zweiten Weltkrieg grob drei Epochen unterscheiden: Die Epoche des Schulreifekonzepts in den 1950er und 1960er Jahren, die Epoche des Schulfähigkeitskonzepts in den 1970er Jahren und die Epoche der ökosystemischen Sicht des Schulanfangs.

2.1.1 Die Epoche des Schulreifekonzepts 1950 bis Ende der 1960er Jahre

Schulprobleme im ersten Schuljahr führte man mit Arthur Kern (1951) in den 1950er Jahren auf mangelnde Schulreife zurück. Mit Bezug zu Entwicklungsvorstellungen aus den zwanziger Jahren (z. B. Kroh 1928) begründete er Schulreife vor allem mit der Fähigkeit des Kindes, in der Gruppe zu lernen. Ein reifebedingter Entwicklungsschub in allen psychischen Bereichen wurde zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr angenommen. Als wichtiger Indikator galt damals der Grad visueller Gliederungsfähigkeit. Zur Feststellung wurde der Grundleistungstest von Kern (1959) eingesetzt. Man stellte damit fest, dass ein erheblicher Teil der Kinder beim Einschulungszeitpunkt noch nicht schulreif waren und erklärte sich so den erheblichen Anteil an Kindern, die bereits im ersten Schuljahr scheiterten. In der Folge wurde in den 60er Jahren sowohl in der BRD aufgrund mangelnder Schulreife ein beachtlicher Prozentsatz schulpflichtiger Kinder zurückgestellt. Es gibt Belege, dass dies ähnlich wie in der BRD auch in der DDR der 1960er Jahre zwischen 6% und 10% eines Jahrgangs waren (Geiling, 189). An einigen Schulen wurden bis zu 25% der schulpflichtigen Kinder zurückgestellt (Witzlack 1968, 7). Der Grund für die Zurückstellungen war die Annahme, mit zunehmendem Alter rei-

fe das Kind so weit heran, dass es schließlich als schulreif eingestuft werden könne. Von Zurückstellungen versprach man sich also ein Nachreifen. Diese Vorstellung ist auch heute noch unterschwellig verbreitet.

Das Schulreifekonzept, welches Vorschulprogrammen wenig Wirkung zugesteht, war von Anfang an nicht un widersprochen. Heinrich Roth plädierte in seinem 1952 erschienenen Beitrag ‚Begabung und Begaben‘ für einen dynamischen Begabungsbegriff. Das Schulreifekonzept kritisiert er (Roth 1959), denn wenn Kinder sich in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln, kann Wartezeit in einem Schonraum sie nicht reifer machen. Wird Begabung als dynamisch, stark umweltvermittelt und damit vorschulisch und schulisch beeinflussbar angesehen, kommt Institutionen frühkindlicher Bildung und der Grundschule eine viel höhere Verantwortung für den Werdegang ihrer Kinder zu. Infolge dieser ‚Schulreifemannahme‘ wurde 1955 und 1964 das Einschulungsalter um zusammen ca. fünf Monate angehoben. Die erwarteten Effekte blieben jedoch aus (Tietze 1973).

2.1.2 Die Epoche des Schulfähigkeitskonzepts in den 1970er Jahren

In den 1960er Jahren erfolgte ein grundlegender Wandel der entwicklungspsychologischen Konzepte. Während man sich in der BRD vor allem auf Aebli (1969) und auf Piaget (1975) berief, lag dem Schulfähigkeitskonzept in der DDR das Konstrukt der tätigkeitsorientierten Entwicklungspsychologie zugrunde (Leontjew 1964 und Wygotsky 1993). Entwicklung wurde nun vor allem als Ergebnis der Eigentätigkeit der Kinder gesehen, die es gezielt zu unterstützen gelte. Hatte man bisher geglaubt, Schulreife entwickle sich quasi mit dem Heranwachsen, so schlug nun das Pendel in die andere Richtung. Schulfähigkeit wurde nun als erlernbar angesehen. Hinzu kam der sog. Sputnik-Schock. Folglich baute man die vorschulischen Institutionen aus. In der BRD wurden Curricula auch für den vorschulischen Bereich entwickelt. Man kann drei verschiedene Arten unterscheiden: Funktionsorientierte und Disziplinentorientierte Ansätze sowie der Situationsorientierte Ansatz (vgl. Grossmann 1994; Carle 2000, 206).

Der funktionsorientierte Ansatz ging davon aus, dass allen Schulfächern und den dahinter liegenden wissenschaftlichen Disziplinen allgemeinere nichtfachliche psychische Funktionen zugrunde liegen. Das Spiel- und Lernangebot wird nach diesen Fähigkeiten klassifiziert. Der disziplinentorientierte Ansatz hingegen orientiert sich propädeutisch an den Schulfächern (Klatenhoff 1987, 116f). Beides bedeutet eine Abkehr von familienähnlichen Angeboten und eine Hinwendung zu gezielter Förderung. Zugleich wurden beide curricularen Ansätze heftig kritisiert. Kritisch betrachtet wurde die Marginalisierung des Spiels. Es wurde eine Verschulung des Kindergartens befürchtet. Beiden Ansätzen wurde eine einseitig kognitive Förderung vorgeworfen, die dem holistischen Prinzip des Kindergartens zuwider lief (vgl. Wannack 1997). Demgegenüber fiel der situationsorientierte Ansatz auf fruchtbarerem Boden (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973a, 1973b, 1976). Der Ansatz betont Lernen für Lebenssituationen. Mit einer offenen Planung gelingt zugleich eine didaktische Erneuerung. Die Tradition des Kindergartens wurde dadurch nicht in Frage gestellt, so dass dieser Ansatz auch weniger Reibungspunkte bot. Der Situationsansatz konnte sich bis heute weiterentwickeln und hat gerade in Kombination mit den neuen Bildungsplänen und durch die Nationale Qualitätsinitiative eher noch an Bedeutung gewonnen (vgl. Wolf et al. 1999; Zimmer et al. 1997, Preissing et al. 2003).

Auch quantitativ wurde der Vorschulbereich ausgebaut und infolge der abgebrochenen Reform des Bildungswesens (Deutscher Bildungsrat 1970) diversifiziert. Erprobt wurde die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (vgl. insb. Staatsinstitut 1985), die Einrichtung von Vorklassen u.ä. (Erprobung in NRW siehe Dollase 2006). In der DDR stand schon 1980 annähernd jedem Kind ein Kindergartenplatz zur Verfügung. In der BRD wurde dies erst 1996 erreicht. Sowohl in der BRD als auch in der DDR wurden in der zweiten Hälfte der 60er Jahre Forderungen laut, die Gestaltung des Anfangsunterrichts und die Ausarbeitung eines Schulfähigkeitskonzeptes zu integrieren. Baumann forderte gestützt durch seine empiri-

schen Untersuchungen in der DDR die differenzierte Vorbereitung der Kinder auf die Schule und zugleich die Beachtung der Besonderheiten der Kinder in der Schule selbst (Baumann 1965, 413 ff). Lichtenstein-Rother schreibt 1969: "Die pädagogische Antwort auf die psychologischen Einsichten läge darin, dass die Schule mit ihren Anforderungen dem Reifestand der Kinder entgegenkomme und beachte, dass es ihre Aufgabe ist, die in der kindlichen Entwicklung liegenden neuen Möglichkeiten auch herauszufordern." (Lichtenstein-Rother 1969, 31)

Erwin Schwartz (1969, 33), Gründer der ersten Grundschulzeitschrift "Grundschule" und des Arbeitskreis Grundschule, forderte dies auch strukturell zu stützen und unter der Zielsetzung einer optimalen Begabungsentfaltung die Trennung zwischen Vorschulerziehung, Grundschule und Förderstufe (Klasse 5/6) aufzuheben. An ihre Stelle wollte er eine Grundstufe des Bildungswesens setzen, die das 4. bis 12. Lebensjahr umfassen sollte. Zudem wies er darauf hin, dass das Erziehungsmilieu, der Bildungswille und der Sprachgebrauch der Eltern stärker berücksichtigt werden müssten. In den ersten Jahren solle daher eher kompensatorisch und sozialintegrativ an einer grundlegenden Bildung gearbeitet werden. Vom dritten Schuljahr ab forderte er differenzierte Angebote, um Kinder in ihren Begabungen gezielt zu fördern. Er sprach von einer "positiven Auslese", die den Kindern eröffnet werden solle. Er ging also davon aus, dass Begabungen im Vorschulalter und in der Schuleingangsphase grundgelegt und später ausgebaut werden können. Damit kommt den ersten Jahren für die Entwicklung des Begabungsspektrums eine besondere Bedeutung zu.

2.1.3 Die Epoche der ökosystemischen Sichtweise des Schulanfangs ab 1980

Anfang der 1980er Jahre hatte sich die Sichtweise verbreitet, dass Lernen eigenaktiv sei, folglich Kinder sich je nach eigenen und im Umfeld bereitgestellten Handlungsmöglichkeiten unterschiedlich entwickeln. Die Vorschule wie die Schule hätten demnach die Aufgabe, dieses eigenaktive Lernen zu fördern und dabei die unterschiedlichen Entwicklungen der Kinder als Lernvoraussetzungen zu akzeptieren, zugleich aber auch kompensatorisch Umfelddefizite auszugleichen. Damit trat der Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Kindes und seinen Umfeldbedingungen in den Mittelpunkt der Überlegungen zum Schulanfang. Diese Sichtweise wird in der BRD als ökosystemisch bezeichnet (insb. Nickel 1981, 1985, Nickel 1988, 47ff). Sie hat zur Folge, dass eine enge Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Elternhaus angestrebt wird (z. B. Olbermann 1983, Staatsinstitut 1985). Wenn das Kind sich mit seinem Umfeld entwickelt, dann dürfen sich die Bemühungen des Bildungssystems nicht alleine auf das Kind richten. Folglich müssen auch die Institutionen weiterentwickelt werden, in denen das Kind aufwächst und lernt. Außerdem kamen Interpretationen des Übergangs selbst hinzu. Man stellte fest, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für die Kinder so viel Neues bringt, dass sie in unterschiedlicher Weise verunsichert und zugleich stimuliert werden. Diese Situation wird auch als kritisches Lebensereignis bezeichnet (Filipp 1981). Sie kann Kinder verunsichern und zugleich stimulieren. Aus ökosystemischer Perspektive betrifft das nicht nur das Kind selbst, sondern auch die Eltern, die Geschwister und andere wichtige Beziehungen des Kindes. Auch ihr Leben verändert sich mit dem Schuleintritt des Kindes gravierend (Speck-Hamdan 1992, 10-22).

2.1.4 Inklusion - eine Schule für alle Kinder

Ausgehend vom Kindergarten setzte sich die Integration von Kindern mit Behinderung in der Grundschule fort. Eine der ersten Integrationsklassen eröffnete die Fläming Grundschule in Berlin im Jahre 1975. Bis heute hat sich nicht nur in den öffentlichen Erklärungen viel getan.

*Das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983 fordert in Art. 120:
"... Die Erziehung von behinderten Menschen sollte so weit wie möglich im Regelschulsystem stattfinden ..."*

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 fordert, dass "... das behinderte Kind wirklichen Zugang zu Erziehung, Ausbildung und Gesundheitsdiensten hat und diese nutzen kann, [...] so dass die möglichst vollständige soziale Integration des Kindes ermöglicht wird ..."

Das UNESCO Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen von 1994 fordern im Abschlussbericht (S. 15) et al.: "Wir fordern alle Regierungen dringend dazu auf, [...] das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen ..." (Pkt. 3)

"... diese [Kinder] mit Sondererziehungsbedürfnissen müssen Zugang zur Regelschule haben ..." (Pkt. 3) "... Regelschulen mit einer solchen integrativen Orientierung sind das wirksamste Mittel, [...] eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und Erziehung für ALLE zu verwirklichen ..." (Pkt. 2) "... Der tiefste Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber." Die geeignete Vorbereitung des gesamten pädagogischen Personals stellt nach der Salamanca Erklärung einen zentralen Faktor in der Entwicklung hin zu integrativen Schulen dar.

Sander (2004, 243) unterscheidet fünf Phasen der Entwicklung einer gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder:

- Exklusion: Behinderte Kinder waren bzw. sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen. Beispiel: die Situation in deutschen Landen im 18. Jahrhundert.
- Separation: Behinderte Kinder besuchen eigene Bildungseinrichtungen (Sonderschulen). So in Deutschland seit Ende des 19. Jahrhunderts.
- Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen besuchen.
- Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, welche die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen. Davon handelt dieser Beitrag.
- Vielfalt als Normalfall: Inklusion wird überall zur Selbstverständlichkeit, der Begriff Inklusion kann daher in einer fernerer Zukunft vergessen werden.

Das Diskriminierungsverbot gegenüber Menschen mit Behinderungen wurde 1994 in das Grundgesetz und nachfolgend allmählich in die Länderverfassungen aufgenommen. In Gesetzen und Erlassen im Bildungswesen zog das ebenfalls Veränderungen nach sich, die nun in jedem Bundesland grundsätzlich integrativen Unterricht möglich machen. Die Vorstellung vom gemeinsamen Unterricht ging in die Unterrichtsentwicklung ein. Lediglich in der Ausbildung an der Universität spiegelt sich der Wandlungsprozess noch wenig. Die Praxis des gemeinsamen Lernens im Kindergarten und in der Schule jedoch gehört in manchen Regionen bereits zum Alltag, ist aber in den meisten Ländern Teil neuerer Formen des Anfangsunterrichts, beispielsweise in der Flexiblen Schuleingangsphase.

Knauer (2002) dokumentiert, dass sich die Unterrichtsbedingungen für integrativen Unterricht allerdings in den letzten Jahren verschlechtert haben - dies dürfte sich heute eher noch ungünstiger darstellen. Aus Erfahrungen in der wissenschaftlichen Begleitung der landesweiten Einführung der jahrgangsgemischten, integrativen und flexiblen Schuleingangsphase im Lande Thüringen lässt sich bestätigen, dass die sich die angestammten Positionen und Arbeitsfelder der Sonderpädagogen immer wieder durchsetzen und es erheblicher abgestimmter Anstrengungen auf allen Strukturebenen bedarf, um ein integratives System zu verankern und dann auch qualitativ gut zu entwickeln.

Dennoch war gerade die Erfahrung mit Integrationsklassen maßgeblich, wenn es galt, die Segregation am Schulanfang zu verhindern. Der Widerspruch, einerseits Kinder mit Behinderungen in die Grundschule aufzunehmen, andererseits aber Kinder mit Entwicklungsverzögerungen vom Unterricht zurückzustellen veranlasste etliche Schulen, sich auf die jahrgangsgemischte, integrative und flexible Schuleingangsphase einzulassen (z. B. Carle/Berthold 2004, 109f).

2.2 Allgemeine entwicklungspsychologische Lernvoraussetzungen im Alter von 5 bis 6 Jahren

Grundlegend ist ein ökosystemisches Verständnis von Begabung und Entwicklung. Entwicklungspsychologisch zu identifizierende allgemeine Lernvoraussetzungen, die im Alter von 5 bis 6 Jahren eine besondere Rolle spielen, sind vor allem die Entwicklung des Gedächtnisses, der motivationalen Voraussetzungen für systematisches Lernen, die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen und die kognitiven Entwicklungsprozesse. Hier kann das mit Verweis auf weiterführende Literatur nur kurz angerissen werden.

Pädagogisch interessant sind außerdem die Erkenntnisse zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens in Bezug zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung. Es wird deutlich, dass guter Anfangsunterricht, sei er nun für 5 oder für 6jährige Kinder und gute Bildungsarbeit im Kindergarten für die gleiche Altersgruppe nicht umhin kann, den Kindern sowohl systematische Lernangebote zu unterbreiten als auch offene. Vor allem muss daran gedacht werden, dass Kinder außer den Inhalten auch Lernhaltungen aufbauen und Lernstrategien erwerben, die für ihren späteren Lernerfolg von großer Bedeutung dahingehend sein werden, ob sie bereit sind sich auf Fragestellungen einzulassen und sich zu vertiefen oder ob sie eher Aufgaben zuneigen, die sich oberflächlicher behandeln lassen.

2.2.1 Was bedeutet es, wenn wir von einem dynamischen und ökosystemischen Begabungsbegriff ausgehen?

Da die Frage von Begabung und Begaben eine der zentralen grundschulpädagogischen Fragen der Vergangenheit darstellt, wird hier kurz auf den heute gängigen Begabungsbegriff eingegangen. Er wurde im Wesentlichen in der Auseinandersetzung mit Hochbegabung aus ein- bzw. zweidimensionalen Modellen heraus weiterentwickelt, nachdem man feststellte, dass das zugrundeliegende Konstrukt wesentlich komplexer war als angenommen. Das derzeit international akzeptierte Modell von Heller beschreibt den derzeitigen Stand der Forschung. Es verdeutlicht in seiner Grafik einen Bedingungsrahmen in dem gezeigt wird, dass Begabung durch andere Persönlichkeitsmerkmale und durch Umweltmerkmale beeinflusst wird. Meines Erachtens fehlt jedoch in diesem Modell die Rückwirkung von Leistung auf die Persönlichkeitsmerkmale, die Umweltmerkmale und somit auch auf die Begabungsentwicklung. Diese Rückwirkung wird in einer Weiterentwicklung des Modells deutlich, das die ganze Lebensspanne umfasst und von Ziegler & Perleth (1997) stammt. Beide Modelle sowie ihre Entwicklung beschreibt Elke Gemeinhardt (2007), von der ich auch die Ausführungen zum Modell von Heller übernommen habe.

"Basierend auf der Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner nimmt Heller als Begabungsfaktoren mindestens sieben Fähigkeitsdimensionen (intellektuelle und kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, praktische Intelligenz, künstlerische Fähigkeiten, Musikalität, Psychomotorik) an.

Abgegrenzt von den rein kognitiven Fähigkeiten, die er als Begabungsfaktoren versteht, unterscheidet er den Bereich der nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren, die er als Moderatoren der Leistungsentwicklung bezeichnet. Darunter werden die Stressbewältigung, die Leis-

tungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, die Neigung zu (Prüfungs-) Angst und die Kontrollüberzeugungen verstanden.

Auch spezifische Umweltbedingungen beeinflussen die individuelle Leistungsentwicklung. Über die familiäre Lernumwelt (Anregungsgehalt durch die Familie, Bildungsniveau der Eltern), über das Familienklima (Erziehungsstil der Eltern) und über die Instruktions- und Unterrichtsqualität wird die individuelle Leistungsentwicklung ebenfalls beeinflusst. Zusätzlich werden kritische Lebensereignisse als Umweltbedingung einbezogen, die sich motivierend oder hinderlich auswirken. Diese drei Bereiche beeinflussen die Leistungsfähigkeit eines Kindes und Jugendlichen, die sich auf den Gebieten der Mathematik, der Naturwissenschaft, der Technik, der Informatik, des Schachs, der Kunst, der Sprachen, im Sport und in den sozialen Beziehungen zeigen können.

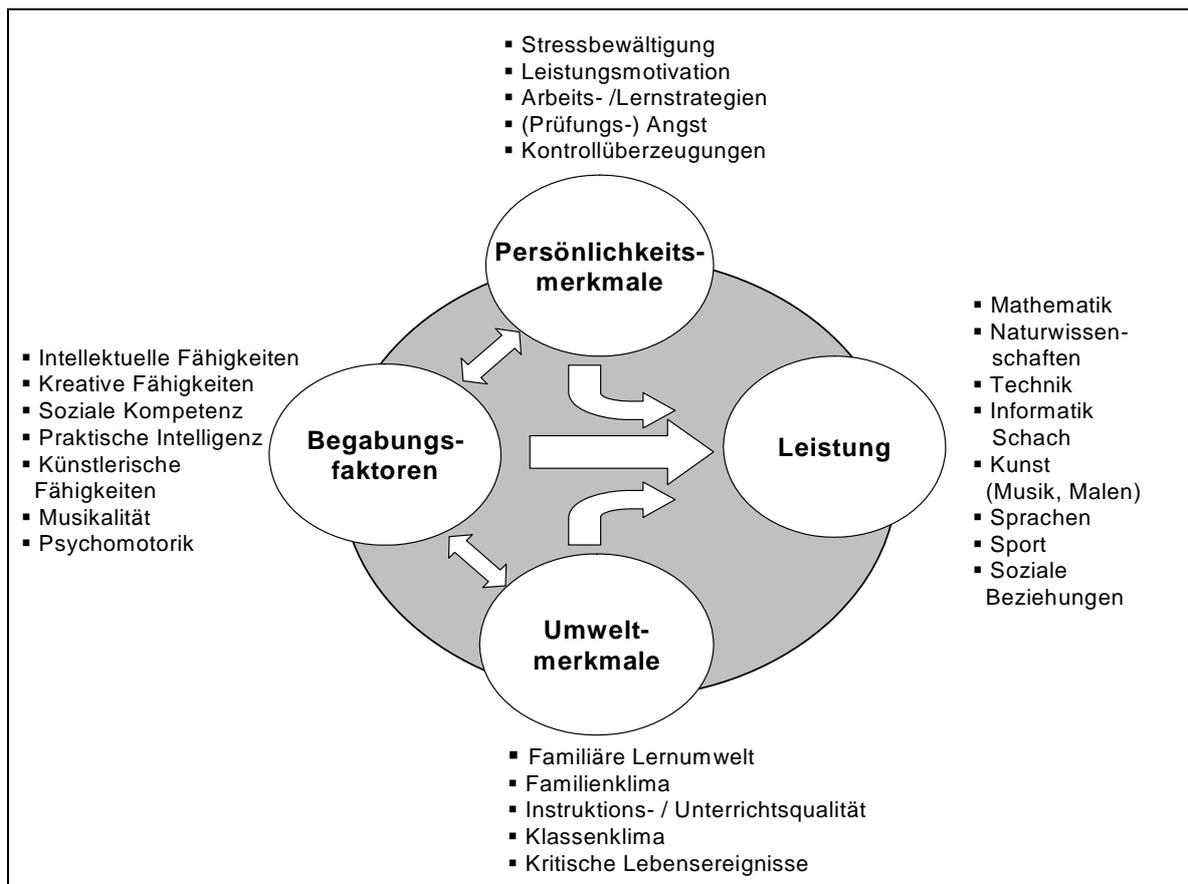


Abbildung 2-1: Überarbeitete Fassung des Münchner (Hoch-) Begabungsmodells (Heller / Hany 1986, S. 70)²⁸

In Abgrenzung zu einer durchschnittlichen Leistung definiert Heller Hochbegabung in seinem Modell daher als "individuelle kognitive, motivationale und soziale Möglichkeiten, Höchstleistungen in einem oder mehreren Bereichen zu erbringen" (Heller 1990, S. 87). Dieses Zusammenwirken von kognitiven, nicht-kognitiven und Umwelt-Faktoren, die die Leistungsentwicklung beeinflussen, kann auch eine Minderleistung erklären: Unter einer Minderleistung wird eine Diskrepanz zwischen überdurchschnittlichen Intelligenzwerten und nichtwartungskonformen mittelmäßigen oder schlechten Schulleistungen verstanden.

So könnten zum Beispiel im Bereich der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale ungenügende Arbeits- und Lernstrategien, eine fehlende Anstrengungsbereitschaft oder ein ungünstiger Attributionsstil ursächlich sein. Diese unter Persönlichkeitsmerkmalen subsumierten

²⁸ veränderte Darstellung aus: St. Gallen Erziehungsdepartement 2005

Fähigkeiten wurden vielleicht aufgrund hoher intellektueller Fähigkeiten in der Grundschule nicht entwickelt und können später ohne Unterstützung von außen auch nicht als ursächlich für schlechte Schulleistungen erkannt und korrigiert werden. Nach diesem Modell können in der Einzelberatung im Bereich des familiären Lernklimas oder des Klassenklimas für die Entwicklung von Hochbegabung ungünstige Konstellationen überprüft werden, die nach einer ausführlichen Diagnostik entsprechend korrigierbar sind." (Gemeinhardt 2007, 33ff)

Da es sich um einen dynamischen Begabungsbegriff handelt ist klar, dass es innerhalb des abgebildeten Bereichs von Einflussfaktoren generell möglich ist, eine Stärke mit einer Schwäche zu kompensieren. Umgekehrt ist es aber auch möglich, dass sich mehrere negative Faktoren verstärken.

Im Anschluss an die Ausführungen von Gemeinhardt kann daher festgehalten werden, dass es sehr viel schwieriger ist im fortgeschrittenen Alter früh versäumtes individuelles Fördern nachzuholen. Dann ist eine umfängliche Diagnostik erforderlich, um die Ursachen herauszufiltern und zusätzlich dauert es wesentlich länger und ist wesentlich aufwendiger, Prozesse, die bereits routinisiert sind, wieder rückgängig zu machen. Insofern ist das Münchner Begabungs-Prozess-Modell ein weiterer deutlicher Hinweis darauf, dass das Bildungssystem von Grund auf so ausgelegt sein muss, dass es ein geeignetes Umfeld für die unterschiedlichen Kinder bieten kann.

2.2.2 Die Entwicklung der Gedächtnisleistung und ihre Bedeutung für Lernprozesse

Wellenreuther (2007, 76ff, 3. Aufl.) unterscheidet drei Phasen des Lernens: Die Phase der ersten Aneignung des Wissens, die Phase der Festigung und die Phase der Automatisierung von Wissen. In der Phase der Aneignung sieht er die Begrenzung des Arbeitsgedächtnisses als zentral an. Informationen gehen gleich wieder verloren, wenn sie nicht aufbereitet, wiederholt und erinnert werden. Da das Arbeitsgedächtnis sehr begrenzt sei, müsse man sich genau überlegen, wie viele Informationen einführend auf welche Weise dargeboten werden, um eine erste Gedächtnisspur zu legen. Er spricht von 2 Sekunden pro Information und von gleichzeitig maximal 2 Einheiten, die verarbeitet werden können. Einheiten können je nach Erfahrung im jeweiligen Informationsbereich unterschiedlich differenziert sein. Es handelt sich dabei um Gruppierungen von Einzelinformationen zu komplexeren Mustern, die dann eine neue Einheit ergeben.

Das derzeit gängige Modell des Arbeitsgedächtnisses besteht aus einer Exekutiven und zwei Hilfssystemen (jeweils mit Kurzzeitspeicher und Wiederholssystem), a) der phonologischen Schleife und b) dem visuell-räumlichen Skizzenblock zum Lernen visueller Muster.

Die phonologische Schleife ist für die Aufnahme verbaler Informationen und Laute zuständig und spielt somit für das Lesenlernen eine zentrale Rolle. Man geht davon aus, dass beim Lesen aufgenommene Informationen entstehen, weil die Schrift innerlich in Laute umkodiert, innerlich nachgesprochen wird. Dieses innere Nachsprechen, so Hasselhorn (2005, 97), sei bei Kindern unter 6 Jahren noch nicht automatisiert.

Der phonologische Kurzzeitspeicher entwickelt sich bereits ab dem frühesten Kindesalter. Unterschiede in den Gedächtnisleistungen der vier bis sieben Jahre alten Kinder führt Wellenreuther darauf zurück, dass ältere Kinder schneller sprechen können und sich dadurch der Zerfall der Gedächtnisspuren weniger störend auf neue Aufnahmen auswirkt. Das phonologische Wiederholssystem ist z. B. relevant für das Sprachenlernen. Es wird ein enger Zusammenhang zwischen Wortschatzwissen, syntaktischem Wissen (Verknüpfung von Wörtern zu Sätzen) und Leseverständnis festgestellt. Wenn ein schneller Abruf von Wortschatz und syntaktischem Wissen aus dem Langzeitgedächtnis möglich ist, weil bereits ein gefestigter Fundus davon vorhanden ist, dann steht das Arbeitsgedächtnis in höherem Maße für das Lesen zur Verfügung. Die Kinder können sich auf die Verarbeitung der Inhalte des Textes (also der semantischen Informationen) besser konzentrieren.

"Mit dem qualitativen Einschnitt in der funktionalen Effizienz des phonologischen Arbeitsgedächtnisses im 6. Lebensjahr verbessern sich die kognitiven Voraussetzungen für das intentionale und explizite Lernen drastisch." (Hasselhorn 2005, 87)

Jüngere Kinder greifen eher auf den visuell-räumlichen Skizzenblock des Arbeitsgedächtnisses zurück. Fünfjährige haben mit dem Einprägen visuell ähnlicher Gegenstände mehr Mühe als mit dem Einprägen visuell unterschiedlicher. "Im Alter von 10 Jahren ist kein Unterschied mehr feststellbar. Die Fähigkeiten, sich visuelle Informationen einzuprägen, erweitern sich beträchtlich zwischen dem 5. und dem 11. Lebensjahr. Mit 12 Jahren wird schon fast die maximale Kapazität eines jungen Erwachsenen erreicht; sie ist um das Drei- bis Vierfache größer als im Alter von fünf Jahren." (Wellenreuther 2007, 84). Auch hier sei anzunehmen, dass die Gedächtniskapazität steigt, wenn die Person komplexe visuelle Muster aus dem Langzeitgedächtnis abrufen kann.

Schließlich weist Wellenreuther (2007, 87) darauf hin, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses auch durch emotionale Erfahrungen beeinträchtigt sein kann, etwa dann, wenn ein Schüler erwartet, dass er eine Aufgabe nicht lösen kann und sich mit seiner Angst vor dem Versagen beschäftigt. Er wird der Aufgabe weniger Aufmerksamkeit widmen können (Tobias 1985).

Bei der Entwicklung des Langzeitgedächtnisses unterscheidet man zwischen dem semantischen und dem episodischen Gedächtnis. Das semantische Gedächtnis speichert die Bedeutung von Wörtern, die Namen von Personen oder Tatsachen. Das episodische Gedächtnis speichert die Umstände unter denen das semantische Wissen erworben wurde. Schon zweijährige Kinder können sich an Ereignisse erinnern, die mehrere Wochen zurückliegen, bei 2.6 jährigen Kindern konnte man feststellen, dass sie sich bis zu einem halben Jahr zurückerinnern können, wenn sie zwischenzeitlich immer wieder an das Ereignis erinnert wurden. Wichtig dabei ist die Fähigkeit des Kindes, Ereignisse zu strukturieren und in einen gegliederten, narrativ kohärenten Zusammenhang zu bringen. Diese nimmt nach Pillemer (1998) im Alter zwischen 3 und 4 Jahren dramatisch zu und mit ihr die Fähigkeit zu größeren geistigen Leistungen.

Geht man wie Wellenreuther von einer von einer Überlasttheorie des Arbeitsgedächtnisses aus und bezieht sich auf die entsprechenden Forschungsergebnisse, dann liegt nahe, dass Kinder eine möglichst anregende Umgebung benötigen, um sich reichlich Wissen anzueignen, aber auch Unterstützung darin benötigen, dieses Wissen zu strukturieren und neu anzuwenden. Unter solchen guten Voraussetzungen müsste es möglich sein, schon mit vier Jahren deutlich anspruchsvollere Lernangebote wahrzunehmen als noch mit drei Jahren, allerdings dürften besonders solche Lernformen, die das phonologische Gedächtnis stark beanspruchen (wie lautes Vorlesen lassen) auch mit 6 Jahren noch ungeeignet sein.

2.2.3 Die motivationale Entwicklung und die Entwicklung selbstregulierten Lernens

Als Basis schulischen Lernens werden Fähigkeiten angenommen, den eigenen Lernprozess zu steuern. Insbesondere handelt es sich dabei um die Fähigkeit, eigene Handlungen zu planen, ein Ziel zu verfolgen, einer Sache auf den Grund zu gehen. Weiterhin sollten die Kinder prozedurales Wissen besitzen, z. B. über Arbeitsmethoden, die ihnen ermöglichen ihre Ziele zu erreichen. Zugleich ist es Aufgabe der Schule selbstreguliertes Lernen zu unterstützen (Weinert 1982). Am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kommt es immer wieder zu der Annahme, dass die Kinder im Spiel erworbene Fähigkeiten zur Planung und Kontrolle eigener Tätigkeiten (vgl. Kornmann 1991, 189) in der Schule nicht fortführen können, weil der Unterricht entweder durch die Lehrperson oder durch vorgegebenes Material zu wenig Spielraum lässt, um sich in eine eigene Frage zu vertiefen. Zu diesem Ergebnis kommen wir auch in unseren Untersuchungen in der flexiblen und jahrgangsgemischten Schuleingangsphase. Wenn jedoch die Herausbildung der Fähigkeiten zu selbstgesteuertem Lernen bereits im Spiel

erfolgt, dann sollten Kinder darin unterstützt werden, ihr Spiel planvoll zu gestalten, an ihren Fragen dranzubleiben, sich systematisch auf ein Ziel hin in eine Sache hinein zu vertiefen. Dies verlangt Beharrlichkeit auch gegen Widerstände.

Zur Theorie des selbstregulierten Lernens gehört vor allem die Grundauffassung, dass dabei aktiv Bedeutung aufgebaut wird. Kinder konzentrieren sich dabei auf ihr Lernen, d.h. sie fokussieren ihr Denken und Handeln (Kognition, Metakognition, Emotion, Motivation) auf die Frage, der sie nachgehen (Zimmerman/Schunk 2004). Als Komponenten der Selbstregulation des Lernens werden in der Literatur mit unterschiedlicher Gewichtung (je nach theoretischem Modell) kognitive Elemente (vgl. Winne 2001), Volition (vgl. Corno 2001) und Zielorientierung (vgl. Boekarts 2002, Pintrich 2000) genannt. Selbstreguliertes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es vertieftes Lernen ist (Purdie et al. 1996; Vermunt/ Verloop 1999). Oberflächliches Lernen wäre demgegenüber lediglich das Aneignen von dargebotenen Fakten oder das Abarbeiten von gestellten Aufgaben nach vorgegebenen Algorithmen. Allerdings ist die Selbststeuerungsfähigkeit abhängig von der Entwicklung des Kindes, aber auch von Kontextbedingungen, so dass auch die Unterstützung ihrer Entwicklung entsprechend angepasst werden muss (Boekaerts/ Corno 2005).

Das Modell des Selbstregulierten Lernens geht davon aus, dass der Lerner sein Lernen immer wieder auf Zielerreichung hin und auf die Eignung der angewandten Strategien hin überwacht. Dabei muss er seine Handlungsweise kontrollieren und bewerten. Das heißt er erweitert nicht nur sein Wissen bezogen auf seine Fragestellung, sondern darüber hinaus auch sein Wissen über seinen Lernprozess. Selbstregulierung schließt ein, dass Lernende Unterstützung und Hilfe von Experten (Lehrpersonen, Peers) in Anspruch nehmen, wenn sie diese benötigen.

Der Lernprozess ist in mehreren Phasen vorstellbar. Zunächst wird die Aufgabe (ob sie nun selbst gestellt ist oder durch die Lehrperson) analysiert. Was ist meine Aufgabe? Was ist mein Ziel? Was will ich herausbekommen? Dabei finden bereits Überlegungen statt, wie die Aufgabe angegangen werden kann. Entscheidend hierfür ist das vorhandene Wissen, aber auch die Selbstwirksamkeitserwartung, durch die die Aufgabenwahl, die Ausdauer, die Anstrengung und somit die Lernleistung beeinflusst wird (Schunk 2001). Zimmerman (1998) stellt fest, dass lernorientierte (*mastery oriented*) Schüler gegenüber leistungsorientierten (*performance oriented*) Vorteile besitzen. Wer sich auf den Lernprozess konzentriert lernt effektiver und unbeirrbarer als jemand, der auf äußere Bestätigung aus ist (Holzkamp 1993; Deci/ Ryan 1993).

Während der Ausführung ist entscheidend, dass der Lernende sich selbst beobachtet, ob er noch bei der Sache ist, etwa indem er sein Vorgehen stumm oder laut verbalisiert bzw. mental oder zeichnerisch bildlich veranschaulicht. Zudem werden Techniken beschrieben, wie man seine Aufmerksamkeit fokussieren kann. Für die Ausführung sind die Arbeits- und Lernstrategien wesentlich, etwa das Zerlegen, Notieren etc., mit denen man eine Aufgabe zu seiner eigenen Aufgabe machen, also eigene Erfahrungen und die neue Aufgabe verknüpfen kann, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. Wichtig ist, dass das Kind nur solche Lernprozesse selbst überwachen kann, die es prinzipiell durchschaut. Erst wenn das Kind z. B. den Zusammenhang zwischen aufgeschriebenem Vorhaben im Morgenkreis und der Vorstellung der Ergebnisse im Abschlusskreis verstanden hat, kann das dafür Aufgeschriebene (Aufgemalte) eine Hilfe sein, sich im Laufe des Tages immer wieder an das eigene Vorhaben zu erinnern.

Eng damit verbunden, ob der eigene Lernprozess selbst reguliert wird ist die abschließende Selbstbewertung des Erfolgs. Das Kind wird ein negatives Ergebnis entweder seiner zu geringen eigenen Anstrengung und seinen noch nicht ausreichenden eigenen Fähigkeiten oder aber von ihm nicht zu vertretenden und nicht beeinflussbaren Umständen zuschreiben. Hinsichtlich der motivationalen Entwicklung sind zwei Faktoren besonders zu beachten, die subjektiven Kompetenzüberzeugungen und die individuellen Erfolgserwartungen. Allerdings können die motivationalen Lernvoraussetzungen nicht getrennt gesehen werden, sie hängen

eng mit den kognitiven Lernvoraussetzungen und den angebotenen Lernmöglichkeiten zusammen. "Diese Bereiche sind individuell relativ stabil, sodass sie eher als dispositionelle Lernvoraussetzungen einzustufen sind." (Hasselhorn 2005, 82)

Bei Schuleintritt, sei dieser mit 4 oder mit 6 Jahren, haben Kinder von ihren Kompetenzen in der Regel eine sehr positive Vorstellung. Hasselhorn schreibt, dass auf die Frage, wer denn der Beste sei aus der Klasse, kurz nach Schuleintritt 95 % der SchülerInnen sich selbst unter den drei Leistungsstärksten nennt. Erfolg schreiben die Kinder einzig ihrer Anstrengung zu. "Es gibt nichts, das ein anderer kann, das ich nicht auch könnte, wenn ich mich nur genügend anstrengte." (Hasselhorn 2005, 83) Ein Beleg dafür sei auch, dass im Alter von 4 bis 6 Jahren überhaupt kein Fähigkeitsselbstkonzept feststellbar sei. Handlungsergebnisse hätten kaum Einfluss auf die Prognose der Kinder, wie sie die Aufgabe das nächste Mal bewältigen werden. Erst im Alter zwischen 6 und 8 Jahren wird die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen im sozialen Vergleich mit anderen für die Kinder relevant. Daher stellt die motivationale Seite im Anfangsunterricht zunächst meist kein Problem dar (Dweck 2002).

Um jedoch den eigenen Lernprozess beeinflussen zu können, muss das Kind seine eigene Leistung und auch seine Leistungsmöglichkeiten zunehmend realistischer beurteilen lernen. So konnten Renkl et al. feststellen, dass die mathematische Leistung von Drittklässlern noch deutlich stärker überschätzt wird als von Viertklässlern. (Renkl et al. 2007, 381) Untersuchungen treffen solche Aussagen ohne, den Einfluss von Schule und Lehrern zu untersuchen und auch die Realitätsnähe des Selbstkonzepts wird meistens nicht erhoben. Nahezu alle Studien kommen zu dem Ergebnis, dass erst mit etwa 8 Jahren (bei Mädchen etwa 6 Monate früher als bei Jungen) der kindliche Überoptimismus zunehmend einer realistischen Selbsteinschätzung Platz macht. Auch Weinert/Stefanek (1997, 431) stellten im Anschluss an die SCHOLASTIK-Studie fest, dass im zweiten und dritten Schuljahr das erlebte Selbstkonzept eigener Tüchtigkeit deutlich abnimmt und Versagensängste ansteigen.

Die Fachliteratur (z. B. Marsh et al. 1998) geht davon aus, dass sich das Selbstkonzept der Kinder zunehmend ausdifferenziert. In verschiedenen Studien wird aufgezeigt, dass Kinder kein einheitliches Selbstkonzept entwickeln, sondern dass dieses sehr vielschichtig ist und selbst von Schulfach zu Schulfach verschieden sein kann. Shavelson unterscheidet das akademische, das soziale, das emotionale und das körperliche Selbstkonzept, wobei die sachliche Orientierung unter das akademische Selbstkonzept fällt.

Meines Erachtens müsste Schule im Anfangsunterricht schon längst aus diesem Befund gelernt haben und früh gegensteuern, so dass sich durch selbstreguliertes Lernen mit dem Ziel des vertieften Arbeitens an für das Kind interessanten Inhalten früher ein stärker "akademisch" orientiertes Selbstkonzept entwickeln kann. Hier bleibt das Ergebnis der Untersuchung von Silvia-Iris Beutel und Renate Hinz an der Universität Dortmund abzuwarten "DÜNE – Der Übergang in die neue Eingangsstufe" (Laufzeit 2005-2007). Erhoben wurden Entwicklungsverläufe von Schulanfängerinnen und Schulanfängern hinsichtlich ihres akademischen und sozialen Selbstkonzepts bezogen auf den Schriftspracherwerb in jahrgangsübergreifenden und jahrgangsgebundenen Lerngruppen der Schuleingangsphase.

2.2.4 Die Entwicklung von Konzepten des Lernens beim Kind

Man findet bis heute nur wenige Studien darüber, wie metakognitive Lernprozesse tatsächlich die kognitive Entwicklung und den Erwerb lernmethodischer Kompetenzen beeinflussen. Ingrid Pramling Samuelsson von der Universität Göteborg hat Untersuchungen bei 4- bis 7-jährigen Kindern zu kindlichen Konzepten des eigenen Lernens durchgeführt, die zeigen welche Vorstellungen 4- bis 7-Jährige zum eigenen Lernen entwickeln (1990, 1996). Sie fragte 120 Kinder in offenen Interviews danach, was sie gelernt haben, wie sie es gelernt haben und was sie tun könnten, um darin noch besser zu werden. Mehrfachantworten waren möglich.

Die Ergebnisse wurden durch Kristin Gisbert (2004) in deutscher Sprache zur Verfügung gestellt.

Auf die Frage nach dem "Was" des Lernens fand Pramling (1990) drei Niveaus von Antworten. Auf dem ersten Niveau trafen Kinder keine Unterscheidung zwischen Tun und Lernen. Lernen und tun sind für sie mehr oder weniger dasselbe. Dieses Niveau erreichten im Alter von 3 Jahren 31% der Kinder, mit 4 Jahren schon 92%. Ab dem Alter von 5 Jahren antworteten alle Kinder auf diese Frage, was sie getan haben. Anders sieht es auf dem zweiten Niveau aus. Hier gaben die Kinder außerdem an, welches Wissen sie durch diese Tätigkeit erworben haben. Dreijährige benannten ihr Wissen nie, von den Vierjährigen nannten es 4%, von den Fünfjährigen 11%, einen Sprung gab es bei den Achtjährigen mit 28%. Außerdem erreichten 8% der Achtjährigen Niveau drei und benannten, was sie verstanden hatten.

Auf die Frage nach dem "Wie-Aspekt" (Erzähle mir, wie Du das gelernt hast) antworteten 46% der Dreijährigen mit einer Handlung, 23% meinten durch Älterwerden und 15% durch Erfahrung (Übung). Bei den Vierjährigen nimmt die Antwort "durch Erfahrung" (Übung) drastisch zu und steigt auf 64% an. Ab dem 5. Lebensjahr glauben alle Kinder durch Erfahrung/ Übung gelernt zu haben.

Auf die Frage, was sie tun können, um etwas noch besser zu lernen antworteten die Vierjährigen fast einhellig "das sei Zufall". Auch bei den Fünfjährigen überwog diese Annahme. erst ab dem Alter von 6 Jahren antworteten die Kinder, dass sie ihren Lernprozess mit Übung beeinflussen können.

Dass die Einsicht in die eigenen Lernprozesse bei den Kindern im Kindergartenalter so gering ausfiel, führt Pramling darauf zurück, dass die Erzieherinnen im Kindergarten die Lernprozesse zu wenig transparent machen. Sie bringt weitere Beispiele, die deutlich machen, dass die Kinder nichts über Zeit lernen, wenn sie Uhren basteln, vielmehr antworten sie dann sehr korrekt, sie hätten gelernt Uhren zu basteln (Pramling 1990).

Dieses Beispiel lässt sich vergleichen mit einem Ergebnis aus unseren Studien. Fragt man 7 bis 8jährige Kinder bei der Arbeit im sogenannten Werkstattunterricht, was sie gerade tun oder lernen, dann antworten sie nicht mit einer konkreten Lernhandlung, sondern beziehen sich darauf, dass sie ein Blatt ausfüllen, einen Plan bedienen o.ä.. Durchweg war die Einsicht in den Lernprozess z. B. des Schriftspracherwerbs oder in einem anderen Lernbereich für die Kinder nicht so transparent, dass sie ihn benannt haben (Carle/Metzen 2007).

Die Ergebnisse - wenn es darüber bisher auch nur sehr wenige Studien in der Altersgruppe am Schulanfang gibt - zeigen, dass Kindergarten und Schule in diesem Punkt entwicklungsfähig sind. Es lässt sich aber nicht ableiten, dass ein 5 oder 6jähriges Kind besser in einem Kindergarten oder in einer Schule darin unterstützt würde, sich über seinen Lernprozess besser im Klaren zu werden. Ulrike Graf zeigt in Fallstudien, wie Kinder selbst ihr eigenes Lernen und Leisten im ersten Schuljahr einschätzen (Graf 2004). Eine Methode sowohl im Kindergarten als auch in der Schule, mit der Kinder an eine bessere Selbsteinschätzung herangeführt werden sollen, ist das Portfolio. Derzeit wird daran gearbeitet, mit den Kindern Portfolios zu erstellen und zu besprechen. In einigen Bundesländern ist dieses Element verpflichtend mit dem Bildungsplan eingeführt worden (z. B. Bremen)

2.2.5 Entwicklung von Lernstrategien

Hasselhorn (2005, 80f) unterteilt die Lernstrategieentwicklung bezogen auf eine bestimmte Strategie jeweils in vier Phasen, wobei er am Schulanfang bei nahezu allen Kindern die erste Phase als überwunden kennzeichnet:

1. Phase: Es fehlen die inneren Vermittlungsprozesse die erforderlich wären, um die Strategie anwenden zu können. Deshalb verfügen Kinder über eine bestimmte Strategie noch nicht.

2. Phase: Kinder konnten durch Vermittlung dazu gebracht werden, eine Strategie anzuwenden, zeigen sie aber nicht spontan.
3. Phase: Kinder zeigen die vermittelten Strategien perfekt und spontan, aber ineffizient. Das Kind hat die Strategie verstanden, braucht aber so viel Zeit sie zu aktualisieren, dass es dabei die Aufgabe vergisst.
4. Phase: Kinder können die vermittelte Strategie unabhängig vom Kontext und effizient einsetzen.

Ein solches Stufenmodell kann LehrerInnen und ErzieherInnen helfen, die Entwicklung eines Kindes hinsichtlich einer bestimmten Lernstrategie einzuschätzen und adäquat zu unterstützen. Kinder wenden aber nicht nur eine Strategie an, sondern nebeneinander verschiedene, die unterschiedlich weit entwickelt sind und auch für unterschiedlich komplexe Aufgaben taugen. Im Sinne des selbstregulierten Lernens wäre es sinnvoll, Kindern, damit sie von Phase 1 in Phase 2 kommen, bereits im Kindergarten bewusst zu machen, welche Strategien sie schon erworben haben. In jahrgangsgemischten Gruppen gelingt das auch mit einem Blick auf den Lernprozess der jüngeren Kinder („So habe ich auch mal geschrieben“.).

2.2.6 Kognitive Entwicklung

Schon 2-3jährige können die Perspektive anderer einnehmen. Sie wissen, dass andere etwas anderes sehen können als sie selbst. Beispiel: Zeigen sie ein Bild, dann drehen sie das Bild zum Adressaten (Lempers et al. 1977). Sie wissen auch schon, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit das Gegenüber das Bild sehen kann: offene Augen und freie Sicht (Flavell et al. 1981). Das Schildkrötenexperiment zeigt die Differenz zu etwa 4-jährigen: Kind und Versuchsleiter sitzen einander gegenüber. Zwischen ihnen liegt ein Bild, das die Seitenansicht einer Schildkröte zeigt. Der Versuchsleiter erklärt dem Kind mehrmals, wie er die Schildkröte sieht, wenn sie unterschiedlich gedreht wird. Nun wird eben diese erneut unterschiedlich gedreht und das Kind muss beantworten, wie es selber und wie der Versuchsleiter die Schildkröte sieht. Ab einem Alter von etwa vier bis fünf Jahren können Kinder beide Fragen korrekt beantworten. Flavell und Kollegen unterscheiden zwei verschiedene Level von Perspektivübernahme:

5. Level 1: Das etwa 2-jährige Kind versteht, dass ein anderer etwas anderes sehen kann als es selbst und umgekehrt.
6. Level 2: Das etwa 4-jährige Kind versteht, dass etwas aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven anders aussehen kann.

Auch das kausale Denken entwickelt sich vom Kleinkind aus. Es unterscheidet sich aber nicht grundsätzlich vom kausalen Denken des Erwachsenen. So können schon 3Jährige verstehen, dass eine Kettenreaktion (etwa Dominosteine) unterbrochen werden kann, wenn man ein Glied aus der Kette herausnimmt (Gelman 1980).

Im Alter zwischen drei und vier Jahren entwickelt sich sowohl die Fähigkeit zwischen Überzeugung und Realität zu unterscheiden als auch zwischen Schein und Realität (Flavell et al. 1986). Kinder lernen in diesem Alter auch, dass ein Zusammenhang zwischen Zugang zu Informationsquellen und Wissen besteht. Gibt man 4-jährigen Kindern einen sichtbaren und einen verdeckt fühlbaren Gegenstand, so können sie anschließend erklären, wie sie zu ihrem Wissen gekommen sind (O'Neill/Gopnik 1981).

Die Metakognitionsforschung hat gezeigt, dass Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren über Grundwissen verfügen, das es ihnen ermöglicht auf der Basis von Wissen über Absichten und Überzeugungen konkrete Handlungen und Emotionen vorherzusagen. "Sie verstehen nicht nur die kausale Verknüpfung zwischen mentalen Zuständen und Handlungen, sondern auch die zwischen dem Zugang zu Informationen (...) und dem Zustandekommen von Wissen bzw.

Überzeugungen (Woolley & Bruell, 1996). Sie unterscheiden nicht nur zwischen Überzeugungen und Realität, sondern treffen auch die verwandte Unterscheidung zwischen Aussehen und Realität." (Sodian 2005, 19) Sodian geht der Frage nach, inwiefern nun die Theory of Mind des 4-jährigen Kindes der des Grundschulkindes oder des Erwachsenen gleicht. So fanden Perner und Wimmer (1985), dass das 4-jährige Kind zwar weiß, dass jemand eine falsche Überzeugung haben kann. Das 6-jährige jedoch weiß im Unterschied dazu, dass die Überzeugung eines Menschen von der Überzeugung eines anderen Menschen falsch sein kann. "Vierjährige verstehen, dass man durch visuellen Zugang (Sehen) zu Wissen kommt, erst Sechsjährige verstehen, dass auch schlussfolgerndes Denken zu Wissen führt." (Sodian 2005, 20)

Beate Sodian stellt fest, dass ein Zusammenhang besteht zwischen domänenspezifischem begrifflichen Wissen und domänenübergreifendem metakognitivem Verständnis. Vor diesem Hintergrund plädiert sie für eine frühe Vermittlung systematischen Wissens, die an den intuitiven Vorstellungen der Kinder ansetzt. "Eine Vermittlung der Einsicht in wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundbegriffe im Sinne einer Einsicht in den Zusammenhang zwischen Theorie und Evidenz ist schon in der Grundschule möglich und wünschenswert." (Sodian 2005, 21) Man könnte ergänzen: auch schon mit 5jährigen Kindern.

2.2.7 Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren

Vergleichen wir Kinderspiel und selbstbestimmtes schulisches Lernen hinsichtlich der Tätigkeit, dann zeigen sich große Ähnlichkeiten und eine Zuweisung zu Unterricht oder Betreuungszeit macht keinen Sinn mehr: Was gehört zum Spielen, wenn Eddi und Nadine Zaubertricks einüben? Was gehört zum Lernen, wenn Hassan mit seinem Partner Schach spielt? Handelt es sich um Unterricht, wenn Grundschulkindern einen echten Schülerladen betreiben? (vgl. Wulfmeyer 2005) Hierüber hat die Pädagogik viele Jahrzehnte wissenschaftlich gestritten. Nachzulesen ist das in zahlreichen Büchern zum Spiel. Die Kontroverse ging vor allen Dingen darum, wie spontan Handlungen der Kinder sein müssen, dass sie als Spiel bezeichnet werden dürfen. Diese Diskussion greife ich hier nicht auf. Sie lässt sich vermeiden, betrachtet man das Tun der Kinder vom Subjektstandpunkt aus. Unstrittig scheint zu sein, dass Spielen trotz aller Spontaneität und Selbstbestimmtheit der Unterstützung von Erwachsenen bedarf, nicht nur weil sie für die Rahmenbedingungen verantwortlich zeichnen, sondern auch weil Kinder Moderation benötigen, um in der Vielzahl möglicher Interessen, nicht von einem Erkenntnisweg zum nächsten zu hüpfen, sondern sich auf eine Sache vertieft einzulassen.

Das Spiel der Kinder ist nicht beliebig, denn es dient ja dem Kind dazu, Erkenntnisse über die Welt, in der es lebt, zu sammeln. Spielen ist also vom Standpunkt des Kindes aus durchaus zielgerichtet. Sein Ziel entwickelt sich aber, das zeigt die Beobachtung spielender Kinder, in der sachlich-sozial strukturierten Spielsituation. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget hat drei aufeinander aufbauende Spieltypen beschrieben, in denen sichtbar wird, dass das Spiel auch dazu dient, etwas einzuüben.

1. das Spiel dient dazu, in einer lustvollen Aktivität zu verharren
2. das Spiel nimmt erfahrene lustvolle Aktivitäten erneut auf
3. im Spiel werden neue Varianten ausprobiert

Spiele können auch hinsichtlich ihrer Funktionen für das Kind klassifiziert werden:

- Das Funktionsspiel dient quasi dazu, das eigene Funktionieren zu erfahren: Strampeln, Stuhl schieben, Fahrradfahren, Seilspringen, Skateboardfahren, Memory...
- Das Explorationsspiel dient dem Erkunden, dem Ausprobieren: Öffnen und Zerschlagen von Gegenständen, Matsch-Spiele mit Wasser, Sand und Steinen, sich anmalen, verkleiden, unbekannte Gebäude erkunden

- Das Konstruktionsspiel dient dem Bauen, mit Klötzen, mit Sand, mit Bauspielkästen, spielerische Schulhofgestaltung (Tor aufstellen, Hüpfkästen einzeichnen...). Das zu Konstruierende wird im Rahmen der Spielhandlung durch die Kinder entwickelt. Die Kinder setzen dazu zunehmend auch Skizzen ein.
- Das Strategiespiel ist der Spielfortschritt von den geschickten Zügen der Spielpartner abhängt. Es geht um strategische Entscheidungen, die in Situationen rational getroffen werden, um den eigenen Vorteil oder den der Gruppe möglichst zu optimieren. Ausgangspunkt ist ein rational denkender Spieler, der eine Situation beobachtet, sie einschätzt, eine Entscheidung trifft und nach Maßgabe dieser Entscheidung handelt. Dazu gehören das Schachspiel, weitere Brettspiele, Planspiele, Kooperationsspiele et al.

Das Besondere des Spiels ist das Merkmal der Abgeschlossenheit. Goffman bezeichnet

- das Spiel als "situierendes Aktivitätssystem". Es hat einen Anfang und ein Ende und es ist vom Leben um es herum abgeschlossen. Darin liegen seine besonderen Möglichkeiten. Schäfer schreibt als Antwort auf die Frage, warum Kinder ausreichend Gelegenheit zum Spiel brauchen (Beek, et al. 2003, 154f):
- "Im Spiel lernen die Kinder nicht nur etwas über die Welt. Im Spiel nutzen sie die Möglichkeit, ihr Verhältnis zur Welt so einzurichten, dass sich die Notwendigkeiten der Wirklichkeit allmählich mit den persönlichen Bedürfnissen versöhnen lassen. Für diese Versöhnung brauchen Kinder Zeit.
- Die wesentlichen bildenden Momente des Spiels liegen nicht so sehr darin, dass die Kinder ihre körperliche und geistige Geschicklichkeit schulen, sondern in der Art und Weise der Welterfahrung, die Spielen ermöglicht.
- Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, sprachlichen Denkens, bildhafter Vorstellungen und subjektiver Fantasien sowie des sozialen Austauschs und der Verständigung. Sie werden im Spiel in ein integriertes Geschehen verwandelt. Spiel geht also aus der Alltagssituation hervor und spaltet sie nicht in isolierte Funktionsbereiche auf.
- Im Spiel wenden sich die Kinder ihrer Umwelt freiwillig zu. Sie verbinden immer einen Sinn mit dem, was sie spielen. Sie können nicht sinnlos spielen - wohl aber sinnlos und oberflächlich etwas lernen.
- Das Spiel folgt dem Rhythmus des subjektiven Erfahrungsprozesses. Man kann Kinder durch äußere Zeitpläne aus diesem Rhythmus reißen oder sie darin unterstützen, ihn zu finden. Wo er gefunden wird, gestaltet sich Spiel als zeitliche Ordnung mit Anfang und Ende, Höhepunkten und Phasen des Dahingleitens, der Anspannung wie der Entspannung, des Alleinseins oder Zusammentreffens mit anderen. Im Spiel finden Kinder ihre eigenen Zeitgestalten, ihren eigenen Rhythmus.
- Am Spiel können sich Gleichaltrige - zuweilen auch Erwachsene - beteiligen, indem sie eigene Facetten ihrer Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen gegenseitiger Verständigung anbieten.
- Für das Spiel brauchen Kinder Räume, die sich als Spielräume eignen."

Didaktische Anleihen im Spiel finden sich im Projektunterricht, im Arbeiten mit Eigenproduktionen, aber auch direkt im Einsatz von Lernspielen. Allerdings benötigen jüngere Kinder für ihre Erfahrungen andere Spielmöglichkeiten als ältere. So ist für Strategiespiele wie Schach oder Planspiel sehr viel mehr Vorwissen erforderlich als für Funktionsspiel, Explorationsspiel und sogar einfaches Konstruktionsspiel. In jeder Spielart werden jedoch Voraussetzungen für die "höheren" Spielarten erlernt. Das Kind erweitert im Spiel sein Wissen, ändert seine intuitiven Theorien über die Welt und erwirbt Handlungs- bzw. Lernstrategien. Im Spiel bekommt das Kind die Möglichkeit seine Fähigkeiten einzusetzen, während diese Möglich-

keit u.U. durch vorgegebene eher geschlossene und daher für das Kind oft nur suboptimal passende Aufgaben auch eingeschränkt werden kann (vgl. vorangegangene Kapitel).

Dass Kinder diese Spielräume auch noch im ersten und zweiten Schuljahr gerne annehmen, zeigt der rege Zulauf von Bauecken in Anfangsklassen. Die Lehrperson kann die Verwendungsmöglichkeiten z. B. der Bauecke dadurch erhöhen, dass sie die Kinder auffordert, ihre Produkte zeichnerisch festzuhalten, im Kreis vorzustellen und zu erläutern.

2.2.8 Metakognitive Kompetenzentwicklung - ein Beispiel der Anforderungen aus einem Bildungsplan für den Elementarbereich

In einigen Bildungsplänen für den Elementarbereich werden Anregungen gegeben, wie die kognitive Entwicklung der Kinder gefördert werden kann, ohne spezifische Inhalte herauszuheben findet sich dieser Hinweis z. B. unter "Lernmethodische Kompetenz. Die Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen setzt hier vermutlich in der Tradition des Situationsansatzes zu unspezifisch an, so dass nicht zu erwarten ist, dass ErzieherInnen durch diesen Plan in die Lage versetzt werden, eine traditionelle gute Kindergartenarbeit wesentlich in Richtung frühere Förderung zu verändern. Ich beziehe mich daher auf das Berliner Bildungsprogramm, das wesentlich ausführlicher aufgebaut ist.

2.2.9 Unterstützung der allgemeinen psychischen Voraussetzungen mit Blick auf systematisches Lernen - ein Beispiel aus einem Bildungsplan für den Elementarbereich

Es soll hier ein Beispiel zitiert werden, das zeigt, wie die Unterstützung der allgemeinen psychischen Voraussetzungen in den Bildungszielen für den Elementarbereich verankert sein kann. Es ist dem Berliner Bildungsprogramm entnommen. Dort heißt es unter "Lernmethodische Kompetenzen" et al.:

- "...Erkennen, dass Bildung die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erweitert
- Ursachen für gute Lernergebnisse bzw. nicht Gelungenes erkennen; Fehlerquellen ausfindig machen
- Erkennen, dass Anstrengung zum Erfolg führen kann...
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen und systematisieren; Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Dingen und Erscheinungen erkennen und herstellen
- Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen übertragen
- Im Austausch unterschiedlicher Erkenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen
- Erkennen, dass es verschiedene Lösungswege gibt
- Ein Grundverständnis darüber entwickeln, dass die eigenen Wahrnehmungen und Ansichten nicht immer richtig sein müssen, dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten..."

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2004, S. 29)

Nach den vorgestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Spielen und Lernen von Kindern ist es vor allem wichtig, dass die Erzieherinnen und Lehrerinnen sich mit den Kindern auseinandersetzen, sie unterstützen, dass sie die beschriebenen Ziele erreichen können. Mit Trainings wird das vermutlich nicht zu schaffen sein. Ingrid Pramling Samuelsson Professorin für Frühpädagogik an der Universität Göteborg schlägt vor, in den Lernprozessen

sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst zu betonen und dabei solche Inhalte zu wählen, die den Kindern alltäglich zugänglich sind. Es sollten Situationen im Lernprozess eingeplant sein, die zum Reflektieren herausfordern. Dabei können unterschiedliche Lösungen oder Gedanken der Kinder bewusst eingesetzt werden, um durch den Vergleich Erkenntnisse herauszufordern. Lernen sollte ein integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens betrachtet werden und nicht als etwas Besonderes der Institution.

2.3 Bereichsspezifische Entwicklungen

Die bereichsspezifische Entwicklung von Kindern bezieht sich nicht nur auf den Erwerb deklarativen Wissens in einer bestimmten Wissensdomäne, sondern bezieht immer den ganzen Menschen mit ein. Naturwissenschaftliche Phänomene beispielsweise erschließen sich Kinder nicht isoliert, sondern immer eingebettet in soziale und sprachliche Lernprozesse. So sieht Grohnfeld auch die kindliche Sprachentwicklung selbst nicht als isolierten Vorgang, sondern als "Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, bei der sich sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Funktionsbereiche wechselseitig beeinflussen" (Grohnfeld 1990, 7). Insbesondere in der Reggio-Pädagogik sind solche Lernprozesse anschaulich dokumentiert und es wird deutlich, dass sich nicht nur Funktionsbereiche gegenseitig beeinflussen, sondern auch die sich entwickelnden inhaltlichen Konzepte der Kinder (Reggio Children 2002). Dennoch lassen sich im Denken von Kindern in sich geschlossene Überzeugungssysteme in ihrer Entwicklung beschreiben. Im Folgenden sollen lediglich zwei Bereiche dahingehend beleuchtet werden, inwieweit Änderungen des Unterrichtens impliziert werden, wenn Kinder bereits mit 5 Jahren in die Schule kommen: der Schriftspracherwerb und der Erwerb mathematischer Grundlagen. Interkulturelle Aspekte werden ausgespart, da diese durch ein anderes Gutachten abgedeckt sind.

2.3.1 Schriftspracherwerb theoretische und empirische Grundlagen

Im Rahmen der Längsschnittuntersuchungen der Logik- und Scholastik-Studie (Schneider et al. 1997) zeigte sich, dass bis zu 30 Prozent des späteren Schulerfolges durch Fertigkeiten und Kenntnisse vorhergesagt werden können, die im Vorschulalter bereits erworben wurden. Dazu gehören auch Vorläuferfähigkeiten für Schriftlichkeit und mathematisches Denken.

Eine weitere längsschnittlich angelegte Studie mit Vergleichsgruppendesign wurde in Liechtenstein und in der Schweiz mit 2.700 Kindern durchgeführt (Stamm 1998). 32% der Kinder konnten bei Schuleintritt bereits Fähigkeiten im Schriftspracherwerb und in der Mathematik vorweisen, welches den Erwartungen am Ende des ersten Schuljahres entsprach. Stamm resümiert nach fünf Jahren: "Die bedeutsamen individuellen Differenzen in mathematischen und sprachlichen Kompetenzen sind auch fünfeinhalb Jahre nach Schuleintritt nicht nur nachweisbar – sie scheinen sich sogar verstärkt zu haben („bereichsspezifische Talente"). (...) Die FL²⁹ sind die Kreativsten, erzielen im Fach Deutsch die besten Noten, werden jedoch in Mathematik deutlich schlechter beurteilt" (Stamm 2003).

Bei genauerer Betrachtung der Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, wenn man sich also nicht auf Frühleser bezieht, dann wird deutlich, dass die Konzeptionen der Studien wesentlich davon abhängen, welche theoretischen Vorstellungen vom Schriftspracherwerb zugrunde gelegt werden.

Im Modell des Spracherfahrungsansatzes wird angenommen, dass Kinder zum Lesen- und Schreibenlernen bestimmte Einsichten in Schriftsprache benötigen. Solche Einsichten sind z. B. dass Schreiben etwas anderes ist als Malen, dass Zahlen und Buchstaben zu unterschiedlichen Zeichensystemen gehören, dass Schrift Lautfolgen abbildet (Brügelmann 2007 zuerst 1983). Solche Konzepte entwickeln Kinder im alltäglichen Umgang mit Schrift ohne

²⁹ FL bedeutet Frühleser

gezielte Instruktion bereits vor der Schule (vgl. Richter/ Brügelmann 1994). Die unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder hängen von vielerlei Komponenten ab. So wird vermutet, dass neben der Begegnung mit Schrift vor allem ausschlaggebend ist, dass die Kinder ein Interesse entwickeln, sich mit Schriftlichem zu beschäftigen. Demgegenüber verbessert nach Untersuchungen im Rahmen des Head-Start-Programms ein Kompakttraining in Buchstabenkenntnis die Lernergebnisse im Schriftspracherwerb nicht (Gibson/ Levin 1989, S. 84). Vorsprünge im Schriftspracherwerb, das legen Untersuchungen von Richter (1992) nahe, werden im späteren Unterricht sehr unterschiedlich gut genutzt und gehen teilweise wieder verloren.

Der Spracherfahrungsansatz sieht den Schriftspracherwerb vor allem als Entwicklung des Denkens über Schrift und zwar in einem vielperspektivischen Sinne. Es gibt aber auch Ansätze, die lediglich spezielle Teilbereiche des Schriftspracherwerbs besonders beleuchten, beispielsweise die phonologische Bewusstheit.

Untersuchungen von Schneider u. a. belegen im Rahmen der LOGIC-Studie, dass aufgrund von Merkmalen der phonologischen Bewusstheit der Schriftspracherwerbserfolg in der Schule schon im Vorschulalter vorhergesagt werden kann (vgl. Schneider/Näslund, 1993). In zwei Längsschnittstudien³⁰ mit je 200 Kindern in der Trainings- und 150 Kindern in der Kontrollgruppe ohne Training wurden positive Effekte des Einsatzes des aus 57 Sprachspielen bestehenden "Würzburger Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit" (Küspert / Schneider 1999) im Kindergarten bestätigt (vgl. Küspert 1998; Schneider / Roth/Küspert, 1999). In einer dritten Studie wurden Risiko-Kinder³¹ untersucht. Die Risikokinder waren im Vortest den Kindern aus der unausgelesenen Kontrollgruppe noch signifikant unterlegen. Nach dem Training zeigten die Befunde der ersten drei Schuljahre, dass sich die ehemaligen Risikokinder im Lesen und Schreiben nicht mehr signifikant von der Kontrollgruppe unterschieden (vgl. Roth, 1999; Schneider / Roth / Küspert, 1999).

Auf der Homepage zum "Würzburger Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit" heißt es³²: "Betrachtet man die Alltagsrelevanz einer Fördermaßnahme, kann ein Training etwa dann als effektiv bezeichnet werden, wenn die im Kindergarten identifizierten Risikokinder im Rechtschreibtest nicht zu den untersten 25% des gesamten Leistungsspektrums gehören. Dies ließ sich für die mit dem kombinierten Training geförderten Kinder bis zum Ende des zweiten Schuljahres nachweisen."

Kretschmann interpretiert diesen Befund und schlägt zugleich eine ganzheitlichere Förderung vor: "Phonologische Bewusstheit ist ein Sozialisationsergebnis von bildungsnahen und literalen Milieus. Es ist jedoch nur eines von mehreren Ergebnissen. Über regelmäßiges Vorlesen, über eigene Bücher und über die Beachtung ihrer ersten Schreibversuche entwickeln Kinder nicht nur ein phonologisches Verständnis, sondern auch eine positive emotionale Beziehung zur Schrift. Sie entwickeln eine freudige Erwartung, in der Schule nun endlich das Lesen zu erlernen und sie sind in der Schule dann gar nicht mehr zu bremsen. Wenn wir also bereit sind, schon im Kindergarten auf den Schriftspracherwerb hinzuwirken, dann sollte dies nicht nur durch ein isoliertes Training phonologischer Operationen geschehen, sondern auch durch

- Sprachförderung im Allgemeinen,
- die Schaffung eines literalen Umfelds, welches möglichst dem nahe kommt, was Kinder aus bildungsnahen Familien in ihren Elternhäusern vorfinden, sowie insbesondere
- eine gezielte Sprachförderung für Migrantenkinder." (Kretschmann 2004, 225)

³⁰ (1991 - 1994 und 1994 - 1997)

³¹ Ermittelt mit dem Bielefelder Screening (BISC; Jansen/ Mannhaupt/Marx/Skowronek, 1999)

³² Homepage des "Würzburger Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit":
<http://www.phonologische-bewusstheit.de/literatur/fachliteratur.htm>

Monika Knopf und Aline Lenel berichten von einer längsschnittlichen Untersuchung mit drei parallelen Studien, wobei jedes Mal ein anderes theoretisches Konstrukt zugrunde lag. Es handelte sich um "ein Phonemanalytisches Modell, ein sogenanntes Direct-Mapping-Modell sowie ein Schrifterfahrungsmodell... Das Phonemanalytische Modell enthält im Kern die Vorstellung, dass vor Beginn der systematischen Unterweisung in der Schriftsprache, wie sie in der Schule erfolgt, vor allem phonologische Bewusstheit entwickelt werden sollte. Eine Art Phonemkompetenz bildet in diesem Modell die zentrale Voraussetzung für den Erwerb der Schriftkompetenz." (Knopf/Lenel 2005, 41) Aline Lenel (2005) prüfte mit der ersten Studie, ob die Unterweisung in Schrift Voraussetzung für den Erwerb von Phonemkompetenz oder umgekehrt, ob Phonemkompetenz zentrale Voraussetzung für Schrifterwerb ist.

Studie 1 wurde mit 65 Kindern durchgeführt, die sieben Mal zwischen 6 Monate vor Einschulung und Ende des 2. Schuljahrs mit der Hamburger Schreibprobe (May 1998) sowie dem K-ABC (Melchers/Preuß 1991) daraufhin untersucht wurden, ob die Phonemkompetenz als zentrale Voraussetzung des Schrifterwerbs gelten kann.

Studie 2 umfasste 22 Kinder, mit denen untersucht wurde, inwiefern das Direct Mapping einen Einfluss auf den Schriftspracherwerb hat. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Kinder "am Beginn des Schriftspracherwerbs bevorzugt orthografische und phonologische Information assoziieren und speichern." (Knopf/Lenel 2005, 47) Es wurde eine Vorgehensweise in Anlehnung an die englische Originalstudie (Rack et al. 1994) gewählt, indem den Kindern eingebettet in eine Rahmengeschichte die Möglichkeit offeriert wurde, eine Geheimschrift zu erlernen. Diese bestand aus nach speziellen Kriterien ausgewählten Skelettwörtern (z. B. Teufel = TFL). Wiederum fanden insgesamt 7 Erhebungen statt. Anzumerken ist, dass fast die Hälfte der Kinder zuhause eine andere Sprache als Deutsch bevorzugte.

Studie 3 untersuchte Schrifterfahrung als Voraussetzung für frühen Schrifterwerb, indem sie Kindern im Kindergarten ab dem 10. Monat vor der Einschulung ein Trainingsprogramm anboten, welches intensive Erfahrungen mit einer verschriftlichten Welt ermöglichen sollte. Es sah vier zentrale Elemente vor:

- eine Lesecke mit altersgemäßen Bilderbüchern in Greifhöhe der Kinder
- eine Büroecke mit ausrangierten Laptops, Schreibmaschinen, Telefonen, Schachteln mit Papier, Stempeln und Stempelkissen, Schreibgerät, Briefumschläge, Briefmarken, Kleber etc.
- einmal täglich Vorlesen durch die Erzieherin
- Vermittlung einer Kulturgeschichte der Schrift (Oktober bis Januar): Erzählungen, passende Aktionen wie Herstellung von Ton- und Wachstäfelchen, Anpflanzen von Papyruspflanzen, chinesische Schriftzeichen und fachkundiger Anleitung durch eine Lehrerin aus China malen Hieroglyphen stempeln etc.

Die Kinder wurden in der dritten Studie insgesamt viermal untersucht: 6 Monate vor der Einschulung, zur Einschulung, Mitte der ersten Klasse und am Ende der ersten Klasse. Untersuchungsgegenstand waren phonemanalytische Fähigkeiten und Schriftkenntnisse wie Buchstabenkenntnis und Rechtschreibung. Es zeigte sich, "dass früh erfassbare phonemanalytische Fähigkeiten einen engen Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb haben können, und zwar dann, wenn die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits systematische Erfahrungen mit Schrift haben, was in der dritten Studie im Rahmen des Trainingsprogramms vermittelt wurde. Obwohl keinerlei Unterweisung im Alphabet oder ähnliches erfolgte, wurden durch das Trainingsprogramm besonders gute phonemanalytische Fähigkeiten aufgebaut und es standen diese frühen phonemanalytischen Kompetenzen auch zu den später gefundenen Schreibleistungen in engem Zusammenhang." (Knopf/Lenel 2005, 55)

2.3.2 Schriftspracherwerb in Bildungsplänen für den Elementarbereich

In allen Bildungsplänen wird dem Bereich Schriftspracherwerb mehr oder weniger Bedeutung beigemessen. In den Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen werden bezüglich Sprache und Schriftspracherwerb folgende Sachkompetenzen am Ende der Vorschulzeit erwartet:

- "Sprachliche Äußerungen wahrnehmen, verstehen und wiedergeben
- Deutlich, in ganzen Sätzen sprechen, Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden; phonologisches Bewusstsein: Anfangslaute unterscheiden,
- Gleiche Anfangsbuchstaben erkennen, Laute anderer Sprachen kennen, Neugier entwickeln
- Experimentelle Nutzung von Zeichen- und Schreibutensilien;
- Zeichen, Symbole und Piktogramme erkennen und verwenden
- Den eigenen Namen schreiben, Namen anderer Kinder richtig aussprechen und ‚lesen‘
- Bedeutung von Schriftzeichen einordnen, Lesen als Entschlüsselung von Botschaften
- Erzählungen und Geschichten auch ohne Veranschaulichung folgen
- Ereignisse und Geschichten nacherzählen, selbst erfundene Geschichten erzählen, einen Reim machen, über einen Plan / eine Handlungsabsicht sprechen
- Medienrealität als gestaltete Realität erkennen, zwischen realem und virtuellem Erleben unterscheiden"

- Auch lernmethodischen Kompetenzen werden für den Bereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien genannt (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie 2005, 45):
- Nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen, nachfragen, wenn man etwas nicht versteht
- Eigenes Wissen an andere weitergeben; Bereitschaft, von anderen zu lernen
- Grundverständnis, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliche Kommunikationsstrategien erfordern
- Bücher und andere Medien als Informationsquellen nutzen, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zusammentragen; aus der Fülle von Informationen auswählen, was für einen selbst wichtig ist
- ein Grundverständnis davon, dass Kommunikation über verschiedene Medien und Formen der Wahrnehmung möglich ist (Sprache, Telefon, Schrift, Post, Computer, Gebärdensprache, Pantomime ...)

Deutlich ist, dass der Spracherfahrungsansatz (Brügelmann) hier eine wesentliche Rolle spielt. Im Berliner Bildungsprogramm wird darauf sogar explizit verwiesen. Damit würde die Wahrscheinlichkeit deutlich größer als bisher, dass Kinder im Kindergarten lesen und schreiben lernen, wenn ihren Interessen wie oben beschrieben entgegen gekommen wird. Allerdings ist der Hinweis hierzu in den Bildungsvereinbarungen in Nordrhein-Westfalen deutlich zurückhaltender und auch in 10 beliebig im Internet aufgerufenen Konzepten von Einrichtungen kommt, wie in anderen Bundesländern mit ausführlicheren Plänen auch, Schriftspracherwerb nicht vor. Wenn es aber nicht gelingt, in den Kindertageseinrichtungen gezielt Schriftlichkeit anzubahnen, dann wäre eventuell eine Förderung 5-jähriger Kinder in der Schule die bessere Wahl, sofern dort mit Methoden gearbeitet wird, die denen in der Studie von Knopf und Lenel ähneln, was der Praxis in der Flexiblen Schuleingangsphase entsprechen sollte. Entscheidend ist, dass an den Interessen der Kinder angesetzt wird und inhaltlich-kooperativ gearbeitet wird (vgl. Duderstadt 2007).

2.3.3 Erwerb mathematischer Grundlagen

Mathematische Kompetenzen von Kindern am Schulanfang sind seit den 1990er Jahren immer wieder untersucht worden (Schmidt/Weiser 1982, 1986; Spiegel 1992; Selter 1995, Grassmann 1995, Hengartner/ Röthlisberger 1994, Hasemann 2001). Diese Untersuchungen zeigen, dass Kinder bereits beträchtliches mathematisches Vorwissen in die Schule mitbringen und dass dieses Wissen kontinuierlich anwächst, Kinder also ehemals typisches Schulwissen heute teilweise bereits vor der Schule erwerben. Allerdings geht aus den Studien auch hervor, dass erhebliche interindividuelle Unterschiede bestehen und dass die Schere schon am Schulanfang immer mehr auseinandergeht (vgl. Bönig/ Schaffrath 2006). Längsschnittstudien zeigen, dass von den numerischen Kompetenzen am Ende der Vorschulzeit eine Vorhersage potenzieller Probleme in der Rechenleistung im vierten Schuljahr möglich ist (Krajewski et al. 2006; Stern 1995).

Die Relevanz vorschulischer mathematischer Bildungsprozesse für die Schullaufbahn ist ebenfalls belegt. So wurde nicht nur in der IGLU-Studie ein positiver Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und schulischen Kompetenzen festgestellt (Bos et al. 2003, 128), bei PISA 2003 wurde dies explizit für den Kompetenzaufbau in Mathematik hervorgehoben: So leiste der Kindergartenbesuch "einen geringen, aber dennoch nennenswerten Beitrag. ... Offensichtlich kann auch bei Kontrolle aller anderen Merkmale [z. B. sozio-ökonomischer Status, Migrationsstatus, kulturelle Besitztümer etc.] diesem Indikator ein eigener Beitrag zur Vorhersage von Unterschieden in der mathematischen Kompetenz zugesprochen werden" (Prenzel et al. 2004, 275). Auch aus fachdidaktischer Sicht besteht Einigkeit darüber, im Vorschulbereich könne "Vorwissen aufgebaut werden, auf das sich – auch wenn es noch lücken- und fehlerhaft ist – schulische Lernprozesse stützen können. Zu glauben, man müsse die Begegnung der Kinder mit Zahlen und Formen zurückstellen, bis diese Gegenstände in der Schule 'richtig' gelehrt werden können, ist ein fundamentaler Irrtum" (Wittmann 2006, 207).

Was lernen Kinder vor der Schule? Die Entwicklung mathematischen Denkens beginnt bereits bei der Geburt. Man geht von einem angeborenen kognitiven System für numerische Kompetenzen aus (Butterworth 1999; Dehaene 1997; Huntley-Fenner 2001; Resnick 1989; Temple & Posner 1998). Der Entwicklungsprozess verläuft wie folgt:

Im Alter von	können Kinder:	
2 Jahren	Zahlwörter erkennen	
3 1/2 Jahren	bis zu 10 Zahlwörter kennen	
4 1/2 Jahren	bis zu 20 Zahlwörter kennen	Fuson 1988
Im Alter von	gehen Kinder wie folgt vor:	
unter 3 Jahren	Sie schätzen kleine Mengen durch spontanes visuelles Erfassen	Wynn, 1990; Resnick, 1989
ab 3 Jahre	Sie können Zahlen aufsagen (zählen)	
ab etwa 4 Jahre	Sie können Zahlwörter in der korrekten Reihenfolge zu benutzen, vergessen aber noch manchmal Objekte oder zählen sie mehrfach, bis sie die Phase des synchronen Zählens erreichen.	
mit 5 Jahren	Im Stadium des resultativen Zählens wissen sie, dass jedes Objekt nur einmal gezählt wird, dass mit der eins begonnen wird und dass das letzte Zahlwort der Gesamtzahl der Objekte entspricht.	Rijt, Luit & Hasemann, 2001

Abbildung 2-2: Entwicklung des Zählens vor Schuleintritt

Die meisten Studien über mathematische Vorläuferkompetenzen stellen die Entwicklung des Zahlbegriffs unter kardinalen Aspekten in den Mittelpunkt. Demgegenüber untersuchen neuere psychologische Forschungen eher das individuelle Lernen von Zahlen. Der Zahlbegriff wird immer weiter ausgebaut. Das Kind lernt neue Zahlbereiche, Zahlen in neuen Kontexten und neue Operationen mit Zahlen kennen. Krauthausen 2003, S. 7: Um den Zahlbegriff in seiner Ganzheit zu erfassen, was nicht zuletzt auch die vielfältigen Verwendungszusammenhänge der Zahlen im Alltag erfordern, ist es nötig, den Aspektreichtum der Zahlen auszubauen, zu systematisieren und zu vertiefen.

Im Rahmen einer Vergleichsgruppenstudie konnten Rademacher et al. (2005) et al. nachweisen, dass mit einem kindgerechten Förderprogramm diese Fähigkeiten im Vorschulalter gesteigert werden können. "Das Programm umfasst folgende acht kognitiven Bereiche: visuelle Differenzierungsfähigkeit (1), räumliches Vorstellen (2), Mengenauffassung (3), Zahlbegriff (4), einfache Rechenoperationen (5), Umgang mit Symbolen (6), Erfassen abstrakt-logischer Zusammenhänge (7) und Ursache-Wirkungs-Beziehungen (8). Zu jedem dieser acht Bereiche wurden zwei Fördereinheiten zusammengestellt, die sich wiederum aus einzelnen Förderelementen zusammensetzen. Wesentliches Merkmal der Fördereinheiten ist, dass die mathematischen Inhalte den Kindern in altersadäquater Weise und vor allem in spielerischer Form nahe gebracht werden.

Eine andere Vorgehensweise ist die Arbeit mit mathematischen Eigenproduktionen der Kinder. Sie wird der Forderung nach Aspektreichtum vermutlich besser gerecht, als die eher instruktionsgetragenen Aufgaben des Materials von Rademacher. Sie werden angeregt, durch den Auftrag "Mathematik zu erfinden" beispielsweise mit einer großen Menge gleicher Dinge, mit denen die Kinder bauen oder anders gestalten. Die Eigenproduktionen regen zum Vergleichen und Analysieren an, zum Skizzieren und sie geben den Kindern Möglichkeiten zur Mathematisierung (Hülswitt 2006, Selter 1993).

Wittmann beschreibt, dass am Schulanfang auch die geometrischen Vorerfahrungen von hoher Bedeutung sind. Er entwickelte einen Test, mit dem untersucht werden kann, wie Kinder an geometrische Aufgaben herangehen. Im Rahmen einer Explorationsstudie haben Moser-Opitz et al. (2006, 134 ff) geometrisches Denken von Vorschulkindern mit Aufgaben aus dem Mathe 2000-Geometrietest (Waldow & Wittmann 2001) beobachtet. Zu sieben Grundideen der Elementargeometrie enthält der Test insgesamt 13 Aufgaben. Die Grundideen sind:

- Grundidee 1: Geometrische Formen und ihre Konstruktion
- Grundidee 2: Operieren mit Formen
- Grundidee 3: Koordinaten
- Grundidee 4: Maße
- Grundidee 5: Geometrische Gesetzmäßigkeiten und Muster
- Grundidee 6: Formen in der Umwelt
- Grundidee 7: Übersetzung in die Sprache der Geometrie

"Der Mathe2000-Geometrietest wurde mit 89 Kindern im Alter von 4-7 Jahren aus sechs Kindergärten in den Kantonen Bern und Freiburg/CH als Gruppentest durchgeführt. Die Kinder lösten die Aufgaben mit Papier und Bleistift nach den Anweisungen der Kindergärtnerin. Zusätzlich bearbeiteten einige Kinder zu einem späteren Zeitpunkt ausgewählte Aufgaben in Partnerarbeit und wurden dabei videografiert." (Moser-Opitz et al. S. 138) Der Test ergab deutliche Entwicklungsunterschiede zwischen den 4-5jährigen und den 6-7jährigen Kindern.

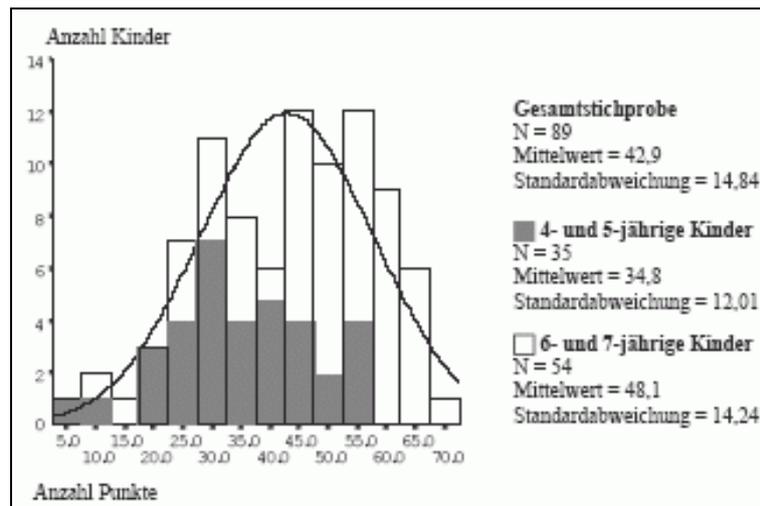


Abbildung 2-3: Ergebnisse mathe 2000-Geometrietest im Überblick (aus Moser-Opitz et al. 2006)

Die jüngeren Kinder konzentrierten ihre Aufmerksamkeit auf einen Aspekt und vernachlässigten die anderen Aspekte der Aufgabe. Das war ein Grund für die Differenz im Ergebnis. Die Entwicklung Geometrischen Denkens wurde von van Hiele (1986) in einem allerdings nicht gründlich validierten Stufenmodell beschrieben. (Clements & Battista 1992, S. 433) Das häufig verwendete Modell beschreibt Stufen bzw. Phasen des geometrischen Lernprozesses der Kinder. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder einen "großen Teil der Kompetenzen, die zu einer Stufe gehören, erreicht haben müssen, um die Denkprozesse der nächsten Stufe zu erwerben. Diese Entwicklung kann durchaus sprunghaft geschehen und kann durch Unterricht bzw. durch geeignete Fördermaßnahmen beeinflusst werden (Clements & Battista 1992, S. 430). Konzepte, die auf einer Stufe implizit vorhanden sind, werden auf der nächsten Stufe explizit. Die zwei ersten Stufen, die sich auf Kinder im Kindergarten und anfangs Schulalter beziehen, werden kurz beschrieben." (Moser-Opitz et al. 2006, 139):

- **"Niveaustufe 0: "Räumlich-anschauungsgebundenes Denken":**

Die Kinder erfassen und erkennen geometrische Formen bzw. Objekte. Sie zeigen jedoch die Tendenz, die Objekte als "visuelle Gestalt" zu erfassen. Eigenschaften und Bestandteile, die die Objekte definieren, werden nicht bzw. nur teilweise erkannt. Die Kinder können Formen mit geraden Strichen von solchen mit geschwungenen Linien unterscheiden (z. B. Kreis und Dreieck). Es fällt den Kindern jedoch schwer, innerhalb dieser Kategorien Formen zu differenzieren. So kann beispielsweise eine Ellipse noch schwer von einem Kreis unterschieden werden oder unterschiedlich große Quadrate werden nicht alle als Quadrate erfasst.

- **Niveaustufe 1: "Visuelles Denken":**

Kennzeichen dieser Stufe ist die Beschreibung von Objekten nach ihren visuellen Merkmalen und eine feinere Klassifizierung, als sie auf Niveaustufe 0 möglich war. Die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit nun auf die Eigenschaften der Objekte oder Formen. Franke (2000, S. 96) nennt als Beispiele zum Arbeiten auf diesem Niveau das Sortieren und Beschreiben von geometrischen Figuren nach ihren Eigenschaften; das Erkennen von Figuren, die teilweise verdeckt sind, oder das Prüfen, ob Figuren bestimmte Eigenschaften besitzen. Die Kinder können somit das Charakteristische eines Objektes erkennen und dieses beschreiben. Dies geschieht allerdings nur prototypisch auf der Ebene der visuellen "Gestalt" und nicht auf der Ebene der geometrischen Eigenschaften. "There is no why, one just sees it", beschreibt van Hiele (1986, S. 83) diese Kompetenz. Das Beschreiben und Analysieren der Objekte oder Figuren im Sinn des Herstellens von Beziehungen zwischen den Eigenschaften eines Objektes und zwi-

schen den Eigenschaften von verwandten Objekten sind Kennzeichen der Niveaustufe 2." (Moser-Opitz u. a. 2006, S. 140)

Die Probleme des Tests beschreiben die Autorinnen so: Es besteht ein Zusammenhang zwischen zeichnerischen Fähigkeiten und dem räumlichem Denken. So zeichnen kleinere Kinder oft immer wiederkehrend eingeübte Grundformen und nicht das was sie sehen. Die Grundformen wirken entlastend. Sie ermöglichen den Kindern anderen Aspekten des Gestaltungsprozesses ihre Aufmerksamkeit zu schenken (Reiß 1996, S. 47). Bis zum Alter von 8 Jahren neigen Kinder dazu, überlappende Objekte nebeneinander darzustellen, obwohl sie die Überlappung erkennen (Lohaus et al. 1999, S. 53).

Moser-Opitz et al. schlagen vor, Testaufgaben gleichzeitig zur Förderung zu verwenden, also daraus ein förderdiagnostisches Instrument zu machen. Die Erzieherin kann dann zugleich die Probleme des Tests, wenn dieser mit Papier und Bleistift gelöst wird, auflösen. Das könne "z. B. so aussehen, dass sich die Kindergärtnerin respektive die Lehrperson ins Gespräch einbringt, durch geschicktes Fragen und Paraphrasieren die Diskussion der Kinder lenkt und diese immer wieder ermuntert, nachzufragen und ihr Vorgehen und ihre Sichtweisen zu verbalisieren und mitzuteilen. "Ich sehe es so. Wie siehst du es?" "Ich mache es so. Wie machst du es? Was ist gleich bei unseren Vorgehensweisen? Was ist unterschiedlich?" "Zeichne du mal für dich allein", usw." (Moser-Opitz et al. 2006, 146).

2.3.4 Mathematische Konzepte in Bildungsplänen des Elementarbereichs

Hellmich beschreibt als Beispiel, welche vorschulischen Lernprozesse als sinnvoll angenommen werden, die Standards des nordamerikanischen National Council of Teachers of Mathematics (NCTM; vgl. <http://standards.ntcm.org>) aus dem Jahr 2000. Sie beruhen auf Annahmen der Lehr-Lern-Forschung aber auch aus Erfahrungen von Vorschullehrerinnen und -lehrern. Es werden für den vorschulischen Bereich aus fachlicher Perspektive verschiedene Inhalts- und Fähigkeitsbereiche ausgewiesen (vgl. Clements 2004; NCTM 2000):

- "Im Inhaltsbereich Arithmetik sollen Kinder in vorschulischen Institutionen das Zählen erlernen; hierzu gehören zum Beispiel auch die Bestimmung des Vorgängers oder des Nachfolgers einer Zahl, das Vorwärts- bzw. Rückwärtszählen und/oder das Zählen in Zweier-, Fünfer- oder Zehnerschritten. Ebenfalls sollen Kinder im Elementarbereich lernen, Mengen zu bestimmen, zu vergleichen und zu schätzen. Sie sollen darüber hinaus bereits auf frühen Stufen ihrer Entwicklung den Kardinal- und den Ordinalzahlaspekt verstehen, Eins-zu-Eins-Zuordnungen vornehmen können, das Prinzip der Invarianz nachvollziehen können und ein erstes Verständnis der beiden Rechenoperationen Addition und Subtraktion entwickeln: Clements (2004, 18) nennt diesen zuletzt genannten Aspekt auch "Adding to/Taking away" bzw. "Composing and Decomposing".
- Im Inhaltsbereich Geometrie sollen Kinder in ersten Schritten Eigenschaften und Verhältnisse zwei- und dreidimensionaler Formen und Körper analysieren und in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichen können. Sie sollen dazu angehalten werden, erste räumliche Beziehungen bzw. Lagebeziehungen (vor – hinter, links – rechts) erklären und beschreiben zu können, symmetrische Figuren zu erstellen und zu erkennen sowie geometrische Figuren durch Zeichnungen und Bilder zu visualisieren.
- Im Lernbereich Größen sollen Kinder verschiedene Größenbereiche (Länge, Volumen, Gewicht, Flächen, Zeit, Geld etc.) kennen lernen und Möglichkeiten entwickeln, Größen zu messen (z. B. Messen mit einer Waage, mit Messbechern, einer Sanduhr, Messen von Flächen mit Hand- oder Fußlängen etc.).
- Unter dem Inhaltsbereich Muster und Relationen werden schließlich Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die das Erkennen sowie das Fortsetzen von Mustern, Strukturen und Relationen betreffen (z. B. Bausteine mit Mustern analysieren, Muster mit

dem Tangramspiel legen, Bandornamente fortsetzen etc.). Veränderungen bei gegebenen einfachen mathematischen Sachsituationen sollen erkannt und gedeutet werden können.

- Das Sammeln von Informationen und Daten sowie das Formulieren von Vermutungen wird schließlich unter "Umgang mit Daten und Wahrscheinlichkeit" subsumiert. Kinder sollen erlernen, Fragen zu formulieren, die sie anhand von Beobachtungen oder dem Sammeln von Daten beantworten können. Darüber hinaus machen Kinder in Spielsituationen bereits erste Erfahrungen mit Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten, an die im Kindergarten angeknüpft werden kann." (Hellmich 2007, 4-5)

Man könnte im Rahmen eines solchen Inhaltskatalogs auch stärker von mathematischen Anforderungen aus Sicht der Kinder ausgehen: Welchen mathematischen Phänomenen begegnen Kinder im Alltag? (z. B. Selter), Welche Ideen entwickeln sie über Mathematik? (Hülswitt)

In den Bildungsplänen für den Elementarbereich in Deutschland ist Mathematik sehr unterschiedlich repräsentiert, von gar nicht (in Bremen) bis hin zu einem sehr ausführlichen Konzept. Nicht geeignet ist allerdings aus fachlicher Sicht die Verbindung mit Naturwissenschaften. Im Hessischen Bildungsplan sind folgende Ziele vorgesehen:

1. Pränumerischer Bereich:

- Erfahren verschiedener Raum-Lage-Positionen in Bezug auf den eigenen Körper sowie auf Objekte der Umgebung
- Erfahrungen mit ein- und mehrdimensionaler Geometrie
- Visuelles und räumliches Vorstellungsvermögen
- Körperschema als Grundlage räumlicher Orientierung
- Spielerisches Erfassen geometrischer Formen mit allen Sinnen
- Erkennen von geometrischen Formen und Objekten an ihrer äußeren Gestalt, zunehmendes Unterscheiden der Merkmale von geometrischen Gestalten (z. B. rund, eckig, Anzahl der Ecken und Kanten)
- Erkennen und Herstellen von Figuren und Mustern experimentell und spielerisch
- Einsicht über das Gleichbleiben von Größen und Mengen
- Grundlegendes Mengenverständnis
- Vergleichen, Klassifizieren und Ordnen von Objekten bzw. Materialien
- Grundlegendes Verständnis von Relationen (z. B. größer-kleiner, dicker-dünnere)
- Nach geometrischen Grundformen (Dreieck, Quadrat, Rechteck, Kreis),
- Flächen und Körpern (Würfel, Quader, Säule, Kugel) sortieren
- Grundlegende Auffassung von Raum und Zeit

2. Numerischer Bereich

- Verständnis für "funktionale Prinzipien", z. B. Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Objekten und Zahlsymbolen (jedem Objekt wird genau ein Zahlwort zugeordnet), stabile Reihenfolge der Zahlensymbole (für jede Menge steht ein anderes Zahlensymbol zur Verfügung)
- Zählkompetenz
- Verständnis von Zahlen als Ausdruck von Menge, Länge, Gewicht, Zeit oder Geld
- Zusammenfassen und Aufgliederung von gegenständlichen Mengen (z. B. 3 und 2 sind zusammen 5 Kugeln, bzw. 5 kann in 2 und 3 Kugeln gegliedert werden)
- Erwerb einer realistischen und lebendigen Größenvorstellung und eines Verständnisses des Messens / Vergleichens hinsichtlich Länge, Zeit, Gewicht, Hohlmaß sowie Geldbeträgen
- Grundverständnis über Relationen (z. B. wie oft, wie viel, wie viel mehr) und mathematische Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division)

- Mathematische Fähigkeiten und Kenntnisse bewusst zur Lösung von fächerübergreifenden Problemen sowie Alltagsproblemen anwenden

Sieht man einmal von den etwas ungewöhnlichen Überschriften ab, sind die Inhalte sehr differenziert und ähneln denen im nordamerikanischen Beispiel. Allerdings ist zu befürchten, dass Erzieherinnen und Erzieher nicht ohne weiteres dafür ausgebildet sind, die mathematischen Aspekte in Spielgelegenheiten einzubauen, bzw. im Spiel der Kinder zu erkennen. Nach unseren Erfahrungen im Weiterbildenden Studium ist eher damit zu rechnen, dass ErzieherInnen diesen Bereich aufgrund eigener Schulerfahrungen eher meiden.

2.4 Gibt es aus entwicklungspsychologischer Sicht Einschränkungen bzw. Empfehlungen für Unterricht mit 5-jährigen Kindern?

Der heutige Stand der Erkenntnis im Spannungsfeld zwischen Wachsenlassen und pädagogischer Beeinflussbarkeit ist geprägt durch:

- einen dynamischen und ökosystemischen Begabungs- und Entwicklungsbegriff, d.h. es gibt inter- und innerindividuell bereichsspezifisch unterschiedliche Begabungen im Sinne von Potenzialen, die sich das ganze Leben lang entwickeln und zwar in der Auseinandersetzung mit der Umwelt
- die entwicklungspsychologischen Befunde, dass es einige Entwicklungsbereiche gibt, die sehr gut (entwicklungsspezifisch zugängliches deklaratives und prozedurales Wissen) und andere, die nur wenig oder nur indirekt durch pädagogische Arbeit beeinflusst werden können (wie die Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses)
- die offenbar sehr stabile Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland, die sich am Schulanfang dadurch zeigt, dass Kinder heute mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, einige Kinder weit voraus sind, was sich auch im Schulalter noch zeigt
- je nach "Schule" wird in den Analysen auf bestimmte Aspekte besonderer Wert gelegt, man ist sich jedoch darüber einig, dass Unterricht, gleich in welchem Alter, den Kindern einen eigenen Sinnbezug ermöglichen muss, dass Kinder vertieft ihren Fragen nachgehen sollen, dass im frühen Unterricht die orientierungsbezogenen und methodischen Grundlagen für spätere Lernmethoden gelegt werden (bildend oder abarbeitend)
- durch weitgehende Ignoranz des institutionell festgelegten pädagogischen Angebots der Heterogenität der Kinder und damit dem einzelnen lernenden Subjekt gegenüber, sonst müsste beispielsweise Lesenlernen auch schon im Kindergarten möglich sein und freies Spielen auch noch in der Grundschule.

National befinden wir uns z. Zt. eher in einem institutionellen Wandel hin zur Früheinschulung. International schlägt die Welle vor allem in eine didaktische Richtung, d.h. es wird zunehmend erkannt, dass Vorschuleinrichtungen, wenn sie die gleichen Fehler wie schlechte Schulen machen, den eher spielerisch orientierten Einrichtungen sogar unterlegen sind.

3 Die pädagogischen und bildungspolitischen Forderungen an die Grundschule im Gefolge von PISA und IGLU

Wer die neuen Regelungen am Schulanfang verstehen will, kann nicht an den Folgen von IGLU und PISA vorbeischaun. Insbesondere die PISA-Studie hatte weitreichende Folgen für die Grundschule, obwohl sie in der Sekundarstufe stattfand.

Schon 1999 setzten Bund und Länder das "Forum Bildung" ein, welches Empfehlungen für die Sicherung der Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens erarbeiten sollte und die Aufgabe hatte, eine breite öffentliche Bildungsdebatte anzustoßen (Arbeitsstab Forum Bildung 2001).

3.1 Die zentralen Handlungsfelder in der Frühkindlichen Bildung

Die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Dr. Annette Schavan, erklärte im Anschluss an die PISA-Debatte der KMK am 05.12.2001: "Wir konnten in unserem Gespräch Konsens erzielen über zentrale Handlungsfelder, in denen seitens der Länder Konsequenzen gezogen werden:

- Lernschwache Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich müssen besonders gefördert werden, insbesondere auch durch Entwicklung neuer Konzepte für das Lernen in Hauptschulen und Förderschulen.
- Die Verbesserung der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wird auf allen Ebenen des Schulsystems als fortlaufender Prozess gesehen. Dazu ist eine Formulierung anspruchsvoller, aber realistischer und verbindlicher Lernziele vor allem in den zentralen Kompetenzbereichen und die Sicherung von Mindeststandards vonnöten.
- "Schwache Leser" müssen frühzeitig erkannt werden. Dazu bedarf es einer gezielten Qualifizierung der Lehrkräfte, insbesondere durch Entwicklung ihrer diagnostischen Kompetenz zum rechtzeitigen Erkennen "schwacher Leser" als Basis für gezielte Förderprogramme, die kontinuierliche Diagnose der Entwicklung von Lesekompetenz als Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen in allen Schulfächern sowie zusätzliche Angebote bei Entwicklungsdefiziten.
- Die Schullaufbahnregelungen werden im Hinblick auf die Fördereffekte und die optimale Nutzung von Lernzeit überprüft, insbesondere hinsichtlich Einschulungszeitpunkt, Klassenwiederholung, Übergangentscheidung und die Förderung besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler.
- Die Lernzeiten sind intensiver zu nutzen, auch durch ergänzende Lernangebote, insbesondere im vorschulischen Bereich und in der Grundschule, et al. durch Entwicklung und Verbesserung von Programmen zur Förderung des sprachlichen Verständnisses und der Kommunikationsfähigkeit bereits in der vorschulischen Erziehung und darüber hinaus.
- Die Professionalität der Lehrtätigkeit ist im Rahmen eines umfassend angelegten Programms der Personal- und Organisationsentwicklung zu verbessern, das eine praxisnahe Erstausbildung ebenso einschließt wie die Verpflichtung zur Weiterbildung und ihre Durchsetzung im Rahmen der Personal- und Führungsverantwortung auf allen Ebenen des Systems. Dabei werden im Bereich der Weiterbildung gezielte Angebote zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt werden.
- Vermehrte Anstrengungen in der Lehr- und Lernforschung sowie fachdidaktischen Forschung sind wichtig. Angestrebt wird eine Intensivierung in Zusammenarbeit von Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG) und Ländern mit dem Ziel, strukturbilden-

de Maßnahmen zu fördern und den erforderlichen wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden." (Kultusministerkonferenz 2001)

Avisierte Veränderungen im Elementarbereich bezogen sich auf:

- Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme,
- auf Qualifizierung des Personals,
- Fortschreibung der Rahmenpläne und Qualitätssicherung.

"In der Grundschule zielen die Maßnahmen der Länder vor allem auf eine zeitlich flexible Einschulung, die Vermeidung von Rückstellungen und Verbesserung der Grundschulbildung sowie die durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge. Durch eine möglichst frühzeitige Einschulung soll nicht nur den veränderten Lebensverhältnissen vieler Familien Rechnung getragen werden, sondern auch dem frühzeitigen sinnvollen Umgang mit der Lernbereitschaft der Kinder und der Notwendigkeit, die Lernzeiten optimal zu nutzen. ... Mit Blick auf die Ergebnisse von PISA soll in der Mehrzahl der Länder die Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Einrichtungen und der Primarstufe, vor allem auch bei der Diagnostik, der Information der Eltern, der Einrichtung gezielter vorschulischer Sprachförderkurse intensiviert und Angebote von flexiblen Schuleingangsphasen weiter entwickelt werden" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.-18.10.2002).

3.2 Die sieben Handlungsfelder der KMK

Nach der detaillierten Auswertung konkretisierte und erweiterte die KMK ihre Schlussfolgerungen wie folgt:

1. "Der differenzierte Blick auf die PISA 2000-Ergebnisse vertieft die Erkenntnisse, die aus der internationalen wie der nationalen PISA-Untersuchung gewonnen wurden. Insgesamt finden dabei die sieben Handlungsfelder ihre Bestätigung, die die Kultusministerkonferenz im Dezember 2001 nach der Veröffentlichung von PISA 2000 definiert hatte:
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
 - Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
 - Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 - Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
 - Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.
2. Neu ins Blickfeld gerückt sind durch die vorgelegte Studie auf breiterer empirischer Basis die sozialen Lernziele. Erziehung und Bildung bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit der Schulen und Bildungsbehörden. Die Präsidentin der Kultusminister-

konferenz hat konsequenterweise das Thema "Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule" zum Schwerpunkt ihrer Präsidentschaft erklärt. Die Kultusministerkonferenz wird deshalb den Erwerb sozialer Kompetenzen unter verschiedenen Aspekten in einer eigenen Arbeitsgruppe erörtern sowie weiterführende Untersuchungen in Auftrag geben.

3. Noch schärfer als bisher wurden die Probleme von Schülern mit Migrationshintergrund herausgearbeitet. Die Kultusministerkonferenz hat die in den Ländern bereits vielfältig eingeleiteten diesbezüglichen Maßnahmen im Sinne von best practice dokumentiert und sieht sowohl im Elementarbereich wie in der Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund einen Schwerpunkt ihrer Arbeit. Dem offenkundig schwierigen Umgang mit Heterogenität in der Schule muss durch verstärkte individuelle Förderung Rechnung getragen werden.
4. Die Bedeutung der Arbeit an einheitlichen bundesweiten Bildungsstandards, die vorranglich der Qualitätssicherung dient, wird zusätzlich untermauert durch die nicht überraschenden Untersuchungsergebnisse zur Notenbildung. Erste Vereinbarungen zu den Standards wird die Kultusministerkonferenz noch in diesem Jahr vorstellen können, die Umsetzung wird sich unmittelbar schrittweise anschließen. Die Einführung von Bildungsstandards wird nur greifen, wenn eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung ebenso wie eine Intensivierung der Fort- und Weiterbildung damit einhergehen. Begleitend wird die Kultusministerkonferenz zum Jahresende einen Bildungsbericht für Deutschland vorlegen, der die vorhandenen Ergebnisse dokumentiert und zukünftige Entwicklungen aufzeigen soll.
5. Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Leistung und Noten wird erneut die Frage der Durchlässigkeit des Schulsystems gestellt. Die Kultusministerkonferenz sieht die Notwendigkeit, die verschiedenen Lösungswege hierzu zu intensivieren. Dies hat im Allgemeinen wie im beruflichen Bildungssystem zu erfolgen."

Im Unterschied zu den ersten Schlussfolgerungen wird wesentlich deutlicher auf die Heterogenität in der Schule hingewiesen, eine bundeseinheitliche Normierung der Standards eingefordert und die gerechte Zuweisung der Kinder nach Klasse 4 in Schularten angezweifelt. Der eingeschlagene Reformkurs wird in Folge der IGLU-Studie 2003 bestätigt (Kultusministerkonferenz 08.03.2003):

- "Die von der KMK als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der PISA-Studie definierten sieben Handlungsfelder, in denen ein deutlicher Reformbedarf besteht, verlieren auch nach Veröffentlichung der IGLU-Studie nichts von ihrer Dringlichkeit. In der Zusammenschau mit den Ergebnissen der IGLU-Studie ergeben sich sowohl neue Gewichtungen als auch zusätzliche Schwerpunkte und auch IGLU bietet uns viele Möglichkeiten, von anderen Staaten zu lernen:
IGLU unterstreicht erneut die Notwendigkeit, die Förderbedingungen in unseren Schulen sowohl für Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch für besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu verbessern, das Leistungsniveau insgesamt anzuheben und für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu sorgen.
- Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Elementarbereich, zur besseren Verzahnung vorschulischer Einrichtungen mit der Grundschule und zur generellen Verbesserung der Grundschulbildung (Handlungsfelder 1 - 3) behalten ihre zentrale Bedeutung. Die bei PISA aufgedeckten Probleme müssen aber vorrangig in der Sek. I selbst gelöst werden. Die individuelle Förderung muss in der Sek. I ihre Fortsetzung erfahren.
- Offenbar sind die pädagogischen Konzeptionen an den Grundschulen in einem höheren Maße altersgemäß und geeignet, heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden und

- damit zusammenhängend - Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern als dies in den einzelnen Schularten der Sek. I geschieht. Dies kann mit geeigneteren methodischen Verfahren und didaktischen Ansätzen ebenso zusammenhängen wie mit einer sehr praxisorientierten und intensiven pädagogischen Ausbildung der Lehrerschaft.
- Eine weitere Verbesserung des Unterrichts ist besonders für die weiterführenden Schulen die zentrale Herausforderung der kommenden Jahre. Hier können die Grundschulen wertvolle Anregungen geben, wie das Ziel, für alle Schüler ein angemessenes Leistungsniveau zu sichern, mit wirksamen Fördermaßnahmen erreicht werden kann.
 - Die Bedeutung einer wirksamen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund wird durch IGLU noch weiter verstärkt; hier sind deutliche Zusammenhänge zwischen Defiziten in der Elementarbildung, in der Grundschulbildung und nachfolgenden Problemen in der Sek. I nachweisbar.
 - Die Professionalität der Lehrtätigkeit, vor allem hinsichtlich diagnostischer und methodischer Kompetenzen muss verbessert werden, verbunden mit entsprechenden Veränderungen in der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Die umfangreichen pädagogischen Reformen in den Grundschulen mit der Zielsetzung, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, der die Selbsttätigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder sowie das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen stärkt, müssen fortgesetzt werden und auch in der Sek. I ihren Niederschlag finden.
 - Die Übergänge von der Grundschule auf die Sek. I müssen so gestaltet werden, dass sich die soziale Herkunft nicht nachteilig auf den Bildungsweg von Schülern auswirkt. Die Durchlässigkeit des Schulsystems nach oben muss weiter erhöht und die Beratung der Eltern verstärkt werden.
 - Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern muss insgesamt verbessert werden, denn es ist zu vermuten, dass die Unterstützung des Elternhauses bei Grundschulkindern in besonderer Weise zum Lernerfolg beiträgt.
 - Die Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule durch verbindliche Bildungsstandards rückt einmal mehr in den Mittelpunkt des Handlungsbedarfs. Auswirkungen auf die Lehrplangestaltung, die Unterrichtsinhalte und die Methoden sind zu erwarten.
 - Schweden, die Niederlande und England als besonders erfolgreiche Länder haben bereits in den 80er Jahren begonnen, klare Bildungsstandards zu definieren und zu überprüfen. Die KMK wird spätestens 2004 entsprechende Bildungsstandards auch für die Grundschule vorweisen können, deren Einhaltung in den Ländern bzw. länderübergreifend durch Vergleichsarbeiten überprüft werden soll."

Die Interpretation der IGLU-Studie durch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fokussiert deutlich stärker auf die Frage, wie die zu schwach ausgeprägte Diversity-Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gestärkt werden könnte. Sie verweisen auf das bereits in anderen Studien zutage getretene Problem des immer noch vorherrschenden statischen Begabungsbegriffs (Bos / Voss et al. 2004, 224).

Im Bereich Lesen fokussieren die Autorinnen und Autoren auf die Bedeutung der Übergänge (Bos/Lankes et al. 2003, 135 ff). Einerseits betonen sie die Notwendigkeit vorschulischer Leseerziehung, an die Grundschule anknüpfen kann und andererseits, dass es nicht gelinge, die Übergangsentscheidung nach der Grundschule leistungsgerecht zu untermauern. "Lesekompetenzen der Grundschul Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe werden in Deutschland von den Experten für die Grundschule und von Experten für die Sekundarstufe I unterschätzt" (S. 137). Ähnlich finden die Wissenschaftler keinen Hinweis darauf, dass die naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit zu schwach sei. Allerdings weisen sie auch hier darauf hin, dass die curriculare Konsistenz zwischen Elementarbereich, Grundschule und Sekundarbereich fehlt. Im Sachunterricht wird nämlich Naturwissenschaftli-

ches nur als einer unter mehreren Bereichen des Sachunterrichts gelehrt. Offenbar bringen die Kinder eine Menge Wissen von außerhalb mit. Die Grundschule greift dieses ebenso wenig auf, wie die Sekundarstufe I, insbesondere hinsichtlich Physik und Chemie. So wird Potenzial verschenkt (Prenzel et al. 2003, 181f).

Gravierend ist der Befund im Bereich mathematischer Kompetenzen. "Auf nationaler Ebene beunruhigend ist der Befund, dass knapp ein Fünftel der Kinder die Grundschule beendet mit zum Teil erheblichen Defiziten im mathematischen Wissen, bei mathematischen Fertigkeiten, insbesondere des Rechnens, und bei der Anwendung von Mathematik... Die Wurzeln der am Ende der Grundschule im Rahmen von IGLU-E festgestellten Leistungsschwächen dieser Kinder dürften in der Regel bereits ihrer früheren Lerngeschichte entspringen." (Walther et al. 2003, 223f)

Bei der Rechtschreibung passen Aufwand und Ertrag des Grundschulunterrichts nicht zusammen. Zu viel zu behrender Unterricht, zu wenig Differenzierung und offenbar unzureichendes grammatisches Wissen der Lehrpersonen gehen einher mit schwachen Kenntnissen von Lern- und Arbeitstechniken bei Kindern mit geringeren Rechtschreibleistungen. Eltern helfen zwar, dies ist jedoch offenbar ineffektiv, wenn sie dafür nicht qualifiziert sind (Valtin et al. 2003, 258). Lehrerinnen und Lehrer sollten zur Stärkung ihrer diagnostischen Kompetenz "in der fehleranalytischen Einschätzung orthographischer Lernprozessverläufe" ausgebildet werden (diess., S. 259). Allerdings schlagen die Autorinnen und Autoren dann vor, dass die diagnostische Überprüfung nur jeweils am Ende der 2., 3. und 4. Klasse vorgenommen werden soll, wodurch jedoch – das ist hier kritisch anzumerken – die in unseren Untersuchungen festgestellte Notwendigkeit der Kopplung von Diagnose und binnendifferenzierender Unterrichtsplanung nicht erfolgen kann.

Zusätzlich zur Abstimmung des Curriculums zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarbereich schlagen die IGLU-Wissenschaftler vor, die frühkindliche Förderung im Elementarbereich stärker kompensatorisch zu nutzen. Bos et al. (2004, 47): "Kinder aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien brauchen zum Ausgleich bereits im Kindergarten, aber auch in der Grundschule besonders anregungsreiche Spiel- und Lernumgebungen, wie sie Kinder mit einem bildungsnahen Hintergrund bereits innerhalb der Familie erfahren können."

Die neueren Reformvorhaben der Länder fußen allesamt auf den hier vorgestellten Ergebnissen und Interpretationen. Auch die Ergebnisse der Folgestudien haben keine neuen Erkenntnisse gebracht und auch keine neuen Anregungen für den Primar- und Elementarbereich.

Die Folge sind auch blinde Flecken: In den PISA- und IGLU-Auswertungen kommen Kinder mit Behinderungen nicht vor. Es gibt in der Folge auch keine Empfehlungen für inklusiven Unterricht. In einigen Bundesländern deutet sich an, dass die Investitionen in den integrativen Bereich zurückgenommen werden. Das dürfte ein schwerer Fehler sein und ist durch die PISA- und IGLU-Studien ebenso wenig zu rechtfertigen wie erneut aufflammende Tendenzen zu stärkerer und früherer Auslese.

4 Neue Regelungen am Schulanfang in Deutschland seit 1998

In den letzten zehn Jahren wurde der Schulanfang gravierend umgebaut. Als Anlass können nicht alleine die hohen Zurückstellungsrateen gesehen werden, die einen Beitrag zu einem relativ späten Berufseintrittsalter lieferten. Sicher war man auch wirtschaftlich daran interessiert, dass sich die Schulzeit nicht weiter verlängert. Doch dieses Ansinnen wäre sicherlich nicht auf fruchtbaren Boden gefallen, wenn nicht pädagogische und entwicklungspsychologische Forschung ebenfalls Veränderungen des Anfangsunterrichts nahegelegt hätten. Schließlich arbeitete eine Reihe von Schulen bereits reformpädagogisch und konnte positive Erfahrungen vorweisen. Folgende Veränderungen wurden erprobt und sind heute zum Teil in den einzelnen Bundesländern auch ohne Schulversuchsstatus möglich oder bereits der Regelfall:

- eine veränderte Stichtagsregelung
- Einschulung mehrmals im Jahr
- keine Zurückstellungen mehr
- Herabsetzung des Einschulungsalters
- Inanspruchnahme des Kindergartens durch alle Kinder
- Bessere Bildungsqualität im Vorschulbereich durch Bildungspläne
- Kompensatorische Wirkung durch Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme vor der Schule
- Einführung einer flexiblen, jahrgangsgemischten und oft auch integrativen Schuleingangsphase
- Schuleingangsdiagnostik als unterrichtsnahe Prozessdiagnostik

Diese Veränderungen wurden teilweise wissenschaftlich begleitet.

4.1 Vorverlegung des Stichtags für die Schulpflicht und / oder Einschulung mehrmals im Jahr

Nachdem das Einschulungsalter aufgrund der Schulreifeannahme um zusammen 5 Monate angehoben worden war, galt bundesweit die Stichtagsregelung aus dem "Hamburger Abkommen" der KMK von 1964, wonach alle Kinder schulpflichtig waren, die bis zum 30. Juni desselben Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollendet hatten (bis 1968 Einschulung Ostern).

Die Kultusministerkonferenz hob auf ihrer 280. Plenarsitzung am 23./24. Oktober 1997 in Konstanz mit den "Empfehlungen zum Schulanfang" den Beschluss des Hamburger Abkommens auf. Die neuen Empfehlungen sollen das im internationalen Vergleich hohe durchschnittliche Einschulungsalter in Deutschland sowie die teilweise hohen Zurückstellungsquoten senken helfen. "Im Bundesdurchschnitt waren im Schuljahr 2000/01 etwa die Hälfte aller Kinder (51,1%) bei Schulbeginn älter als sieben Jahre" (Avenarius et al. 2003, S. 79). Grund dafür waren auch die hohen Zurückstellungsrateen wodurch die gesetzliche Regelung deutlich überschritten wurde. Vorzeitige Einschulung mit berücksichtigt kam trotz festgelegtem Einschulungsalter eine Altersstreuung bei der Einschulung von 5;6 bis 8;2 Jahre vor (Burk 1998,10) vor.

Die neuen Regelungen sollten nicht nur zu einer Vorverlegung des Stichtags für die Schulpflichtigkeit führen, sondern auch Eltern zur vorzeitigen Einschulung ihrer Kinder als "Kann-Kinder" ermutigen. Die Länder erhielten daher die Möglichkeit, den Stichtag für die Einschulung zu verändern. Er sollte künftig zwischen dem 30. Juni und dem 30. September liegen und markiert im jeweiligen Land die Schulpflicht für alle Kinder, die bis zu dem schul-

gesetzlich festgelegten Stichtag das 6. Lebensjahr vollendet haben (Einschulung nach den Sommerferien). Zusätzliche Einschulungsmöglichkeiten während eines Schuljahres können durch die Länder vorgesehen werden, was im hessischen Schulversuch und in Baden-Württemberg im Modell A2 des Projekts "Schulanfang auf neuen Wegen" mit zwei Einschulungsterminen jährlich untersucht wurde³³. Es konnten in Baden-Württemberg keine positiven Effekte der halbjährlichen Einschulung nachgewiesen werden. Der hessische Bericht ist noch nicht veröffentlicht. In mehreren Bundesländern gibt es zwischenzeitlich Schulen, die einen zweiten Einschulungstermin praktizieren (Sonderregelungen). Auch die genaue Regelung für eine vorzeitige Einschulung bleibt seither den Ländern überlassen. Derzeit sieht die Situation in Deutschland wie folgt aus:

Gesetzlich mögliches Einschulungsalter Stand 2007					
5 Jahre	6 Jahre	5-6 Jahre	5-7 Jahre	5-8 Jahre	6-7 Jahre
Berlin	Meck.-Vorpommern	Hamburg	Ba.-Wü.	Saarland	Niedersachsen
	Nordrhein-Westfalen	Brandenburg ³⁴	Bayern		Sachsen
	Rheinland-Pfalz		Bremen ³⁵		Schleswig Holst.
	Sachsen-Anhalt		Thüringen ³⁶		
			Hessen ³⁷		

Abbildung 4-1: Gesetzlich mögliches Einschulungsalter in den Bundesländern 2007

Die sog. "Kann-Kinder Regelung" nach der seit 1968 Kinder, die bis zum 31. Dezember des Kalenderjahres mindestens sechs Jahre alt waren, eingeschult werden konnten, wurde aufgehoben. Es können - je nach Landesregelung - nun in begründeten Fällen auf Wunsch der Eltern und wenn die Einschulung pädagogisch sinnvoll erscheint - auch Kinder vorzeitig eingeschult werden, die nach dem 31. Dezember geboren wurden. Durch diese im KMK-Beschluss vorgegebene Flexibilisierung sind sehr unterschiedliche Rechtslagen entstanden: Nur in fünf Ländern ist das Alter der Kinder, die auf Wunsch der Eltern früher eingeschult werden können auf den Stichtag 31.12. des Einschulungsjahres begrenzt (Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein). In Bremen und Sachsen-Anhalt können Kinder eingeschult werden, die erst am 30.6. des Folgejahres sechs Jahre alt werden. In Thüringen ist dieser Stichtag der 1.8. des Folgejahres. In den anderen Ländern ist keine untere Grenze genannt, wobei in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz überhaupt keine Regelung für Früheinschulungen mehr vorgesehen ist (Faust 2006).

Land	frühzeitige Einschulung ohne Prüfung des Entwicklungsstandes bis Stichtag
Baden-Württemberg	30.06. des Folgejahres
Berlin	31.03. des Folgejahres
Brandenburg	31.12.
Bremen	31.12.
Sachsen	30.09.

Abbildung 4-2: Frühzeitige Einschulung

³³ Die A-Modelle des Projekts führten jahrgangsgemischte flexible Schuleingangsphasen, die B-Modelle Grundschulförderklassen.

³⁴ Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz- BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 §37

³⁵ Bremisches Schulgesetz (BremSchulG), vom 28. Juni 2005 (Brem.GBl. S. 260 – 223-a-5) §52

³⁶ Thüringer Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238) §18

³⁷ Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz - HSchG -) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. Juli 2006 (GVBl. I S. 386) §58, Abs. 1

Während die vorzeitige Einschulung vor der Änderung im Jahre 1997 nur bis zu 3% aller Schulanfänger betraf, waren es im Jahre 2004 bereits 9,1%. Welche Wirkung diese Möglichkeiten zeigen, ist der Abbildung 11 noch genauer zu entnehmen. Die meisten Kinder (ca. 85%) werden heute im Alter von 6 Jahren oder älter eingeschult. Das liegt vor allem an der in vielen Ländern: >>Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Schleswig-Holstein<< bislang beibehaltenen Stichtagsregelung 30.6. eines Jahres. In den anderen Bundesländern sind folgende Veränderungen realisiert worden bzw. vorgesehen:

- Baden-Württemberg: 30.09. (Schuljahr 2007/08)
- Bayern: 31.12. (Umsetzung sukzessive bis Schuljahr 2010/11)
- Berlin: 31.12. umgesetzt seit Schuljahr 2005/06
- Brandenburg: 30.09. umgesetzt seit Schuljahr 2005/06
- Rheinland-Pfalz: 31.08. (ab 2008/09)
- Thüringen: 31.07. umgesetzt seit Schuljahr 2005/06
- Nordrhein-Westfalen, Schrittweise von 2007: 31.07 bis 2014: 31.12

Das durchschnittliche Einschulungsalter wird nicht nur durch den Stichtag, mit dem ein Kind schulpflichtig wird und durch den Einschulungstermin bestimmt. Vielmehr spielen auch die Zurückstellungen eine bedeutende Rolle. Mit den neuen Beschlüssen sollten folglich auch Maßnahmen einhergehen, Zurückstellungen zu vermeiden.

4.2 Keine Zurückstellungen mehr

Zur Erinnerung: Zurückstellungen wurden nach dem Modell der Schulreife, welches auf einem heute mehr als 100 Jahre zurückliegenden Entwicklungsbegriff fußt, als Möglichkeit angesehen, Kindern noch Zeit zu lassen, um für die Schule reif zu werden. Zurückstellungen erschienen nach diesen heute als überholt geltenden entwicklungspsychologischen Vorstellungen als eine kindgerechte Maßnahme. Infolge dieser Vorstellung nahmen die Zurückstellungen in den 1950er bis Mitte der 1960er Jahre zunächst zu und lagen in manchen Bundesländern über 10%. Die Vorstellung des Heranreifens bedeutet allerdings zugleich, dass der Pädagogik nur wenig Einfluss auf die kindliche Entwicklung zugesprochen wird. Gesellschaftlich ist sie folglich immer dann obsolet, wenn entweder die Schulzeit verkürzt, also schneller gelernt werden soll oder wenn das Bildungsniveau in der Gesellschaft angehoben werden soll, kurzum dann, wenn die Bildungseinrichtungen mehr Wirkung zeigen sollen.

Ab Mitte der 1960er Jahre, als dem frühen Lernen vor dem Hintergrund des Sputnik-Schocks (1957) und der Diskussion um einen dynamischen Begabungsbegriff (Roth 1959) mehr Bedeutung zugemessen wurde, nahmen auch die Zurückstellungen ab. Ende der 1960er Jahre liegen durch die Verschiebung des Einschulungstermins von Ostern auf Herbst und durch die damit entstandenen Kurzschuljahre keine verlässlichen Zahlen vor. Zu Beginn der 1970er Jahre gibt Krötz die Zurückstellungen im Bundesdurchschnitt mit 6% an. Danach stiegen sie kontinuierlich wieder an (Krötz 1985, 23), nachdem durch die Schulfähigkeitsdiskussion die Frage, welche Fähigkeiten ein Kind am Schulanfang haben sollte wieder stärker in die öffentliche Wahrnehmung gerückt und mehr Vorschuleinrichtungen geschaffen worden waren.

Der Schulfähigkeitsbegriff löste den Schulreifebegriff ab. Wenn das Kind alle körperlichen, intellektuellen und sozial-emotionalen Fähigkeiten vorweisen konnte, die es befähigen würden, am Unterricht erfolgreich teilzunehmen, galt es als schulfähig. Parallel dazu entwickelte sich die Schuleingangsdiagnostik weiter und nahm allmählich für sich in Anspruch, dass ihre Tests den Testgütekriterien genügten. Ungeachtet der nun vorhandenen und teils auch praktizierten Einschulungstests (insb. das "Kieler Einschulungsverfahren" Fröse et al.

1986, das Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum von Jäger et al. 1982 und der "Göppinger sprachfreier Schuleignungstest" von Kleiner 1998) stiegen die Zurückstellungen weiter. Bei diesen Tests kommt es sehr darauf an, wie die Ergebnisse interpretiert werden, d.h. vor allem wo die Grenzlinie für die Einschulung gezogen wird. Nach Krapp und Mandl (1977) besteht mit dem Einsatz der Tests gerade die Gefahr, dass sich die Zahl der Fehlentscheidungen erhöht. Denn will man die Zahl der Schulversager verringern, muss man die Grenzlinie für die Einschulung möglichst hoch hinaus schieben.

Andererseits stehen für die meisten diagnostischen Entscheidungen im Unterricht keine geeigneten Diagnoseverfahren zur Verfügung (siehe Kapitel Schuleintrittsdiagnostik). Welche diagnostischen Vorstellungen Lehrerinnen und Lehrer für die Schuleintrittsentscheidung hatten, wurde von Krötz (1977) wie vorher schon Schenk-Danzinger (1969) untersucht. Krötz stellte in einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern fest, dass sie von unterschiedlichen Kriterien für eine Zurückstellung ausgingen, die sie kaum objektivieren konnten. "Es werden zwar grundsätzlich körperliche, kognitive, soziale und motivationale Merkmale der Schulanfänger in Betracht gezogen, in der Gewichtung und Konkretisierung der einzelnen Kriterien unterscheiden sich jedoch die Lehrer. Außerdem betonen sie, dass jeder Fall anders gelagert sei." (Krötz 1985, 24).

Vor der Einschulung werden körperliche Kriterien bevorzugt angeführt und auf den Schularzt verwiesen, bei einer Zurückstellung nach der Einschulung vor allem fehlendes Arbeitsverhalten, zu geringe intellektuelle Fähigkeiten und unzureichendes Sozialverhalten, also Merkmale, die vor allem vor dem Hintergrund eines auf Homogenisierung gerichteten Unterrichts relevant sind (Krötz 1985).

Der Schluss lag nahe, zur anderen Seite überzuschwenken und nicht mehr die Entwicklung des Kindes, sondern das Unterrichtskonzept für mangelnden Schulerfolg am Schulanfang verantwortlich zu machen. Durch Öffnung des Unterrichts, Binnendifferenzierung und Individualisierung sollte der Anfangsunterricht allen Kindern gerecht werden, forderte der Arbeitskreis Grundschule (Faust-Siehl et al. 1996). Insbesondere bei Hinz et al. (1998, 74ff) wird aber deutlich, dass die favorisierte starke Öffnung des Unterrichts bereits zu Beginn des ersten Schuljahres hinsichtlich weiterer Bedingungen hinterfragt werden muss. Offensichtlich wurden im Hamburger Schulversuch benachteiligte Kinder durch Wochenplan und Freiarbeit ebenso wenig optimal gefördert, wie durch "Lesen durch Schreiben" (Reichen). Im Projektbericht wird jedoch nicht ausgeführt, woher dieser Effekt rührt. Die erhobenen Daten lassen keine aufklärenden Rückschlüsse, sondern lediglich Hypothesen zu (vgl. Wocken/Hinz 1998, 117). Eine andere Feststellung im gleichen Schulversuchsbericht legt die Deutung nahe, dass gerade im Anfangsunterricht im sozialen Brennpunkt zunächst eine tragfähige Struktur geschaffen werden muss, ehe an Öffnung zu denken ist: "Die allmähliche und konsequente Etablierung einer für alle Schüler erwartbaren Kommunikations- und Unterrichtskultur in den ersten Monaten, die die ganze Klasse bindet und sich ausweist im Auf- und Ausbau der Grundformen: Kreisgespräch, Vorlesen, Unterrichtsgespräche, frontale Episoden, Übungen und freies Arbeiten, ist den Lehrern nicht in erhoffter Weise geglückt..." (Hinz et al. 1998, 74). Wenn es aber nicht zügig gelang diese strukturellen Voraussetzungen im Unterricht zu schaffen, war auch das ganze Schuljahr über kaum mehr geregelter Unterricht möglich.

Mitte der 1990er Jahre wurden im Vorfeld der 280. Plenarsitzung der KMK durch den Schulausschuss und die Amtschefkonferenz Gutachten eingeholt. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Zurückstellungen kontinuierlich zugenommen hatten und das tatsächliche durchschnittliche Einschulungsalter fortlaufend bis auf nahezu 7 Jahre angestiegen war. Die Befunde weisen für das Land mit der höchsten eine landesdurchschnittliche Rückstellungsquote von 14% aus, allerdings ohne das betroffene Land zu nennen. Der Prozentsatz der zurückgestell-

ten Kinder war mit ca. 4% in Bayern am niedrigsten³⁸. Schaut man die Ergebnisse zu einzelnen Schulen an, so gab es Schulen ohne Zurückstellungen und andere mit einer Quote von über 20%³⁹. Diese Schwankungen scheinen nicht nur vom Einzugsgebiet abzuhängen. Eine ganz entscheidende Einflussgröße ist offenbar die Bereitschaft und die Fähigkeit der Einzelschule, Kinder individuell zu fördern.

Bundesweit blieben in den 1990er Jahren außerdem knapp 10 % aller Kinder im Verlauf ihrer Grundschulzeit sitzen (vgl. Tillmann 2004, S. 8⁴⁰) und 4,6 % aller schulpflichtigen Kinder besuchten im Jahr 2000 eine Sonderschule (vgl. Werning 2004, S. 25). Insgesamt waren nach einer Untersuchung von Roßbach / Tietze 19 % aller Grundschüler in irgendeiner Weise von Segregation betroffen (dies. 1996, S. 183), insbesondere sozial benachteiligte Kinder.

1995 erreichten die Zurückstellungen ihren Höhepunkt und sinken seither (siehe Abbildung 4-3: Länderregelungen für Zurückstellungen) aufgrund der intensiven öffentlichen Diskussion um ihre nicht nachgewiesene Wirksamkeit und durch die eingeleiteten strukturellen bzw. gesetzlichen Veränderungen. Da die Zurückstellungen und Früheinschulungen in der Regel auf Antrag der Eltern erfolgten und erfolgen, spielt nicht nur die pädagogische Theorie der Fachkräfte in Kindergarten und Grundschule eine Rolle, sondern auch, welche Vorteile und Nachteile die Eltern in einer Zurückstellung oder Früheinschulung sehen. Es ist also vor allem eine gesellschaftliche Frage, wie viele Kinder in welchem Alter eingeschult werden. Dabei kumulieren sich verschiedene Faktoren.

Untersuchungen zeigten auch, dass Zurückstellungen eher den Eigensinnigkeiten der Institutionen folgten als einer pädagogischen Notwendigkeit (Hahn 2000, 11f; Burk 1998, 11). Insbesondere dort, wo sich eine gute Gelegenheit für Zurückstellungen ergab, wurde davon Gebrauch gemacht. Entsprechende vorschulische Einrichtungen trugen in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Bezeichnungen: Schulkindergarten (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen), Grundschulförderklassen (Baden-Württemberg), Vorklassen (Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein), Vorbereitungsklassen (Sachsen), Diagnose- und Förderklassen (Thüringen). In Niedersachsen gab es außerdem einzeln Vorklassen für 5-jährige Kinder. Darüber hinaus bot Mecklenburg-Vorpommern speziell für stark entwicklungsverzögerte Kinder Diagnose-Förderklassen. Sämtliche Einrichtungen zeichneten sich dadurch aus, dass hier alle schulpflichtigen aber noch nicht schulreifen Kinder gesammelt und speziell gefördert wurden. Die Auslese wurde gemildert, indem die Hamburger Vorschulklassen zusätzlich auch 4,5-jährige Kinder aufnahmen, die Berliner Vorklassen nach einer Schulfähigkeitsuntersuchung ebenfalls (Carle 2000, 129).

Es handelte sich bei den schulvorbereitenden Einrichtungen für noch nicht schulfähige Kinder um eine zusätzliche Sparte im Schulsystem. Die dort beschäftigten Spezialkräfte, wie Sozialpädagogen, wehrten sich natürlich gegen die Abschaffung ihrer Einrichtungen, von deren Erfolg sie überzeugt waren. Ähnliches lässt sich auch von den Schulärzten sagen, die lange Zeit für die Schuleingangsdiagnostik zuständig waren und deren Angaben bei den Eltern und Lehrpersonen zählten. In unseren eigenen Studien in Bremen, Niedersachsen und Thüringen konnten wir feststellen, dass diese Berufsgruppen, wenn sie im neuen Modell keine geeignete Rolle finden, den Reformprozess insbesondere durch Meinungsmache empfindlich behindern können.

³⁸ Quelle: Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 17.5.96, Zeichen IV/2-S7301-4/79056 und vom 4.9.95, Zeichen IV/2-S7200/1-4/128 550. Ergebnisse des in den 70er Jahren durchgeführten Modellversuchs zur Kooperation von Kindergarten und Schule in Bayern siehe: Staatsinstitut für Frühpädagogik (1985)

³⁹ Quelle: Bericht Empfehlungen zum Schulanfang. Vorlage des Schulausschusses und der Amtschefkonferenz für die 280. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 23./24. 10. 1997

⁴⁰ Die genaue Quelle und Zuordnung der Zahlen zu einem Jahrgang ist im Text nicht klar zu ermitteln.

Alle Erhebungen kommen zu dem Schluss, dass die Zahl der Zurückstellungen steigt, je näher der Geburtsmonat und der Einschulungstermin zusammenfallen. Dahinter lässt sich vermuten, dass entweder - so wie Kornmann (1998) das im Rahmen seiner Untersuchungen im Hessischen Schulversuch "Die neue Schuleingangsstufe" beschreibt - die Lehrerinnen und Lehrer aber auch die Eltern immer noch das Modell der Schulfähigkeit im Kopf haben, oder aber, dass es tatsächlich einen beträchtlichen Teil Kinder gibt, die etwas langsamer lernen und noch Zeit für ihre schulvorbereitenden Lernprozesse benötigen.

Natürlich konnten durch Zurückstellungen am Schulanfang nicht nachgewiesen werden, dass die Kinder tatsächlich gescheitert wären oder sich zumindest negativer entwickelt hätten, hätte man sie eingeschult. Zeigen lässt sich, dass die Zurückstellungen im Wesentlichen soziale Auslese darstellen und dass Lehrpersonen geneigt sind, die Kinder in der Folge dieser Selektionsentscheidung auch künftig eher in Sondermaßnahmen zu schicken (Gomolla/ Radtke)⁴¹. Mechtild Gomolla schreibt: "Die negative Bildungskarriere eines Migrantenkindes beginnt häufig bereits beim Eintritt in die Schule, indem es erst gar nicht regulär eingeschult wird. In Schulen ohne separate Auffang- oder Förderklasse für Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen wurden Kinder aus eingewanderten Familien ersatzweise vermehrt in den Schulkindergarten oder sogar in den Kindergarten zurückgestellt. Da der Schulkindergarten rechtlich nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist, dienen mangelnde Deutschkenntnisse mitunter bereits in der schulärztlichen Untersuchung als Signal, die Kinder einem gründlicheren Einschulungstest zu unterziehen, als es allgemein üblich ist. Eine der interviewten Schulleiterinnen kommentierte diese Praxis mit der Aussage: "Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat."

Zurückstellungen erfolgen jedoch auch mit dem Verweis auf "fehlende Kindergartenzeiten". Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Vorbereitung auf die Schule wird mit mangelnden praktischen Fähigkeiten, einer ungenügend entwickelten Arbeitshaltung oder fehlender Anpassbarkeit im Sozialverhalten begründet, die mit den Merkmalen der familialen Umwelt und der Herkunftskultur der Kinder in Beziehung gesetzt werden (z. B. feinmotorische Probleme oder das "südländische Temperament" türkischer Kinder). Negative kulturalistische Zuschreibungen in Bezug auf die antizipierte Mitarbeit der Eltern können ebenfalls zur Zurückstellung führen." (Gomolla 2004, 6)

Der Einfluss der sozialen Herkunft des Kindes auf die Schulleistung ist in Deutschland ein großes Problem. Bei aller Sonderförderung gelingt es nicht, diesen zu überwinden (Kottmann 2006). Hany hat schon 1997 eine Analyse von Untersuchungen zum Einfluss der vorschulischen Entwicklung im Grundschulalter veröffentlicht. Er resümiert, dass die soziale Schichtzugehörigkeit deutlich mehr Varianz der Schulleistung aufkläre als Geschlecht oder biologisches Alter des Kindes bei der Einschulung (Hany 1997, 399). Dieser besonders in Deutschland auffällige Effekt ist in den IGLU-Studien (Bos et al.) und in den PISA-Studien (Baumert et al.) stabil. Die 280. Kultusministerkonferenz 1997 betonte in ihrem Beschluss demnach zurecht, dass eine Zurückstellung vom Schulbesuch künftig nur im Ausnahmefall möglich sein soll⁴², wobei die Zurückstellungszeit nicht auf die Schulpflicht angerechnet werden darf. Auch bei den Zurückstellungen liegen die Konkretisierungen in der Zuständigkeit der Länder. Diese sehen derzeit wie folgt aus:

⁴¹ Projekt "Institutionalisierte Diskriminierung – Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule" (Projektleitung: F.-O. Radtke) im DFG Schwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“

⁴² Die Begründung für die Zurückstellung im Ausnahmefall lautete: „Sie erfolgt dann, wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft.“ (KMK 1998)

Zurückstellungen	Land	Schulvorbereitende Einrichtung
Keine	Berlin, Brandenburg	
nur bei erheblichen gesundheitlichen Gründen	Bremen, Nordrhein-Westfalen, Saarland	Saarland: Schulkindergärten
Ausnahmefall, Pflicht zur Förderung	Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen	integrative und heilpädagogische Kindergärten u. a.
nach Kriterien der Schulfähigkeit (geistig, seelisch, körperlich, sozial)	Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein	Grundschulförderklasse, Schulkindergarten, Vorklasse, Vorschulklasse, Diagnose-Förderklasse
zusätzlich: sprachlich	Hessen, Hamburg	

Abbildung 4-3: Länderregelungen für Zurückstellungen⁴³

Die Vorstellung, dass das Lebensalter die am besten geeignete Größe sei, um festzulegen, wann ein Kind schulfähig sein soll, gilt seit Mitte der 1990er Jahre als überholt, weil wir davon ausgehen können, dass kindliche Entwicklung überwiegend das Ergebnis von Lernprozessen ist, die beeinflusst werden durch die Umwelt des Kindes. Allerdings ist das, was Wissenschaftler aufgrund verschiedener Untersuchungen zutage bringen, nicht das, was sich im Alltag durchsetzt. Vielmehr überdauerte das Denken in kindbezogenen Schulreife-kriterien und das Beibehalten des statischen Begabungsbegriffs im praktischen Handeln bis heute. Dies erschwert die Anerkennung von Verschiedenheit, ihre Wertschätzung und die Anstrengung, alle Kinder optimal zu fördern. Veränderung des Unterrichts. Aber es zeigte sich auch, dass der Schluss, nicht erfolgte Zurückstellungen könnten durch offenen Unterricht und damit einhergehende Differenzierung aufgefangen werden, sich so nicht halten lässt.

Durch Öffnung des Unterrichts, Binnendifferenzierung und Individualisierung sollte der Anfangsunterricht allen Kindern gerecht werden, forderte der Arbeitskreis Grundschule (Faust-Siehl et al. 1996). Insbesondere bei Hinz et al. (1998, 74ff) wird aber deutlich, dass die favorisierte starke Öffnung des Unterrichts bereits zu Beginn des ersten Schuljahres hinsichtlich weiterer Bedingungen hinterfragt werden muss. Offensichtlich wurden im Hamburger Schulversuch benachteiligte Kinder durch Wochenplan und Freiarbeit ebenso wenig optimal gefördert wie durch "Lesen durch Schreiben" (Reichen). Im Projektbericht wird jedoch nicht ausgeführt, woher dieser Effekt rührt. Die erhobenen Daten lassen keine aufklärenden Rückschlüsse, sondern lediglich Hypothesen zu (vgl. Wocken/Hinz 1998, 117). Eine andere Feststellung im Schulversuchsbericht legt die Deutung nahe, dass gerade im Anfangsunterricht im sozialen Brennpunkt zunächst eine tragfähige Struktur geschaffen werden muss, ehe an Öffnung zu denken ist: "Die allmähliche und konsequente Etablierung einer für alle Schüler erwartbaren Kommunikations- und Unterrichtskultur in den ersten Monaten, die die ganze Klasse bindet und sich ausweist im Auf- und Ausbau der Grundformen: Kreisgespräch, Vorlesen, Unterrichtsgespräche, frontale Episoden, Übungen und freies Arbeiten, ist den Lehrern nicht in erhoffter Weise geglückt..." (Hinz et al. 1998, 74). Im Gegenteil, gelang es nicht zügig diese strukturellen Voraussetzungen im Unterricht zu schaffen, war auch das ganze Schuljahr über kaum mehr geregelter Unterricht möglich.

Der Forderung der Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe (Faust-Siehl 1996), von sämtlichen Schulfähigkeitsuntersuchungen an den Kindern abzulassen und statt dessen die Schule kindfähig zu machen, wird in der Realität derzeit nur in denjenigen Bezirken einzelner Bundesländer entsprochen, in denen die Zurückstellung und die Einschulung in Sondereinrichtungen nicht mehr angestrebt wird. Auch Hinz et al. (1998, 136) empfehlen auf der Grundlage des Hamburger Schulversuchs "Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt" auf differenzialdiagnostische Untersuchungen zu verzichten und alle Kinder einzuschulen. Diese Bewertung ist jedoch nicht einhellig. So kritisieren Einsiedler / Kammermeyer

⁴³ Quelle: Faust 2006 und eigene Recherchen

(1998), dass sich hinter einer solchen Empfehlung eine Verlagerung von vorschulischen Aufgaben in die Schule verberge. Schulfähigkeit betreffe nicht nur die Institution, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. Sie müsse auch künftig im Kindergarten angebahnt werden. Dazu sei weiterhin eine geeignete Diagnostik erforderlich. Es sei daher notwendig, die Schuleingangsdiagnostik entsprechend zu entwickeln, nicht sie abzuschaffen. Hier wird zwar der alte Abgrenzungstreit der Institutionen als noch immer nicht erledigt offensichtlich. Konsens dürfte aber darüber bestehen, dass Verfahren für eine lernprozessbegleitende Diagnostik z. Zt. erst für einige Lernbereiche entwickelt, für integrativen Schulanfang aber unverzichtbar sind.

4.3 Herabsetzung des Einschulungsalters gelungen

Eine Prüfung der Einschulungspraxis im Vorfeld des KMK-Beschlusses 1997 hatte offenbar eine schnelle und nachhaltige Wirkung. So belegt die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes einen eindeutigen Trend: Zunahme der vorzeitigen Einschulungen (mit Bezug auf den alten Stichtag) und einen Rückgang der verspäteten Einschulungen.

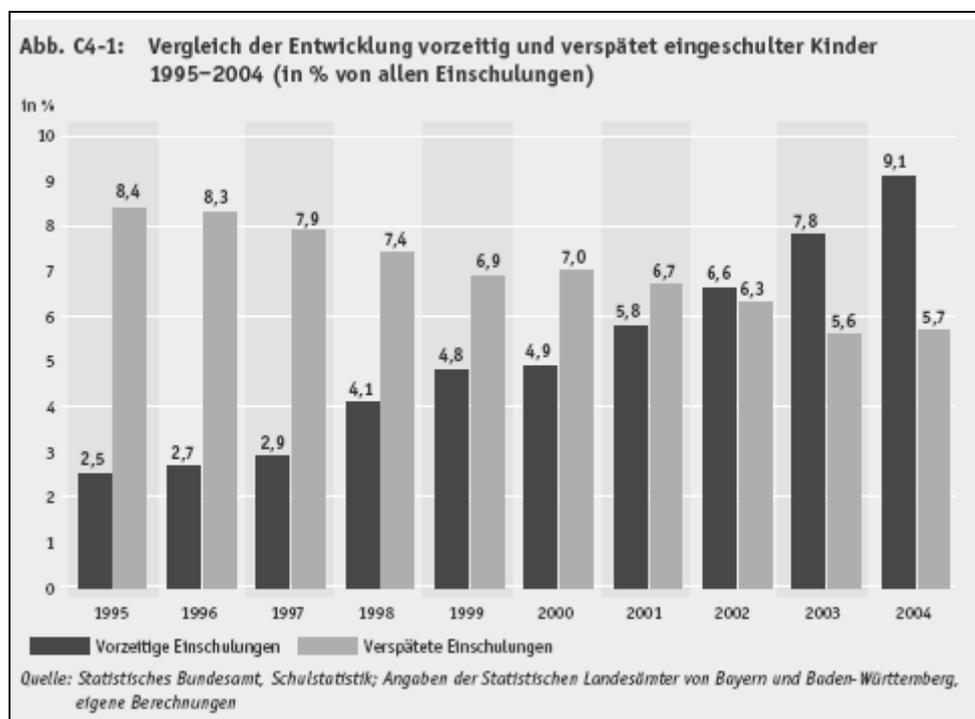


Abbildung 4-4: Vorzeitig und zu spät eingeschulte Kinder [aus: Deutscher Bundestag, 1.10.2007]⁴⁴

Auffällige Unterschiede zeigen sich in der Einschulungspraxis zwischen den Ländern: "Im Schuljahr 2004/05 lag die Spannweite vorzeitiger Einschulungen zwischen 1% in Sachsen, 8% in Nordrhein-Westfalen, 12% in Hessen und 18% in Bremen⁴⁵. Mädchen wurden über den gesamten betrachteten Zeitraum häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult als Jungen: im Schuljahr 2004/05 ca. 7% der Jungen und 11% der Mädchen" (Deutscher Bundestag 2007, S. 44).

⁴⁴ Drucksache 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung: Nationaler Bildungsbericht 2006 - Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, S. 44)

⁴⁵ Im Rahmen des Projekts „Frühes Lernen“, welches wir in Bremen wissenschaftlich begleitet haben, wurde deutlich, dass Eltern ihre Kinder auch deshalb frühzeitig einschulen, um den Kindergartenbeitrag zu sparen, das Kind aber dennoch betreut zu wissen.

4.4 Inanspruchnahme des Kindergartens durch alle Kinder

1996 wurde in Deutschland der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz eingeführt. Hintergrund war die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes, dass der Rechtsanspruch den Entschluss begünstigen sollte von Abtreibungen abzusehen (BVerfG im Urteil zum § 218 StGB). Gesetzlich wurde verankert der Anspruch im Achten Sozialgesetzbuch - SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz), §24. Der Hintergrund für diese Änderung hatte also noch nichts mit der Vorstellung zu tun, dass ein längerer Kindergartenbesuch sich positiv auf die Schulleistung auswirken könnte. Seit 1996 hat also jedes Kind im Alter vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt das Recht auf einen Kindergartenplatz, allerdings in der Regel nur auf einen Halbtagsplatz. Darin unterscheidet sich die deutsche Regelung von der der meisten anderen Industrienationen. Die Einzelheiten des Betreuungsanspruchs regeln die Länder in ihren Ausführungsgesetzen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz - auch für Kinder unter drei Jahren und für Schulkinder sowie für Kinder mit Behinderung, teilweise auch für Kinder nichtdeutscher Erstsprache. Die Regelungen werden unter folgendem Link zur Verfügung gestellt: <http://www.brandenburg.de/media/1234/rechtsslage.pdf>

Die Entwicklung der Versorgung mit Kindergartenplätzen lässt sich dem folgenden Schaubild entnehmen:

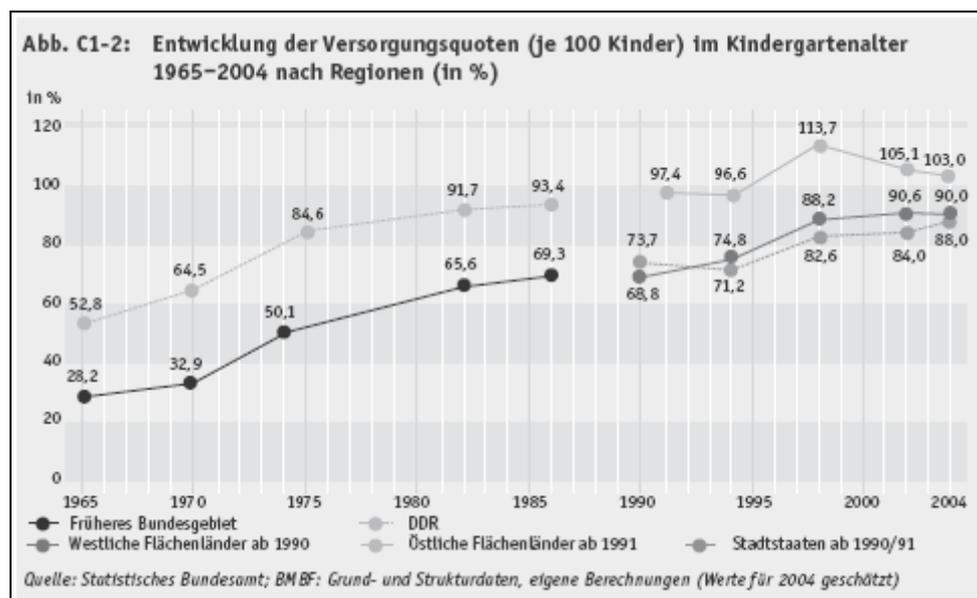


Abbildung 4-5: Entwicklung der Versorgung mit Kindergartenplätzen für Kinder ab 4 Jahre⁴⁶

In den alten Bundesländern handelte es sich in der Regel um Halbtagsplätze in den neuen Bundesländern um Ganztagsplätze.

In der Diskussion im Vorfeld der 280. Kultusministerkonferenz waren sich Fachleute verschiedener Richtungen darüber einig, dass die differenzierte Förderung aller Kinder bereits im Kindergarten oder früher beginnen müsse. Je früher die Förderung des Kindes einsetze und je stärker sie die Förderung des Lebensumfeldes des Kindes einbeziehe (Hany 1997, 400), umso vielversprechender sei sie. In der Schule müsse diese Förderung jedoch fortgesetzt werden. Das würde vor allem eine intensive Kooperation zwischen vorschulischen Einrichtungen und der Schule voraussetzen. Initiativen dazu spiegelten sich beispielsweise in den wissenschaftlich begleiteten Projekten "Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren" in

⁴⁶ Deutscher Bundestag Drucksache 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung Nationaler Bildungsbericht 2006 – Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, S. 35

Bremen (Carle/Samuel 2007) und dem bundesweiten BLK-Modellversuch TransKigs. Sie unterscheiden sich von früheren Modellversuchen zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule vor allem durch die Kooperation in den Bildungsbereichen.

Sieht man das untenstehende Abbild an, so wird deutlich, dass für Kinder unter vier Jahren der historisch bedingte Vorsprung der neuen Bundesländer noch deutlich sichtbar ist. Die über vier Jahre alten Kinder besuchen - außer in den Stadtstaaten - überall zu fast 90% den Kindergarten, sind also trotz Freiwilligkeit des Kindergartenbesuchs sehr gut durch vorschulische Bildungsangebote erreichbar. In den letzten 10 Jahren besuchten jedoch konstant ca. 10% der Kinder keinen Kindergarten. Rheinland-Pfalz stellte 2006 das letzte Kindergartenjahr beitragsfrei und erreichte damit einen Kindergartenbesuch von 99%⁴⁷. Niedersachsen, Hessen, Berlin und das Saarland ziehen nach. Bis 2011 sollen in Rheinland-Pfalz sukzessive die Beiträge bis für die Zweijährigen entfallen.



Abbildung 4-6: Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung 2004Abbildung 4-7⁴⁸

Die Inanspruchnahme des Kindergartens ist auch vom Bildungsniveau der Bezugspersonen abhängig. Man kann sagen, je höher das Bildungsniveau, umso eher und früher besucht das Kind einen Kindergarten schon mit drei Jahren. Es verwundert also nicht, wenn ein längerer Kindergartenbesuch bei IGLU ein Indiz für eine bessere Schulleistung darstellt⁴⁹. Hier könnte auch die soziale Schicht bereits dafür stehen, dass das Kind einen Kindergarten so lange besucht hat. Ein anderer Grund für frühen Kindergartenbesuch ist die Berufstätigkeit der Eltern.

⁴⁷ Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz vom 23.05.2007 (URL: <http://www.kindertagesbetreuung.de/K1232.html>)

⁴⁸ aus: Deutscher Bundestag Drucksache 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung Nationaler Bildungsbericht 2006 – Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, S. 37

⁴⁹ In ihren Schlussfolgerungen aus der 2006er IGLU-Studie verweisen die Autorinnen und Autoren (Valtin et al. 2007, S. 342f) auf den Bildungserfolg des Kindergartens. Schon in der 2001er IGLU-Studie (Bos et al. 2004, S. 47) zeigte sich, dass Kinder, die den Kindergarten besucht hatten in Mathematik, Naturwissenschaften und Orthografie bessere Leistungen zeigten. In der 2006er IGLU-Studie wurde dieser Befund nun auch für das Lesen- und Schreibenlernen belegt.

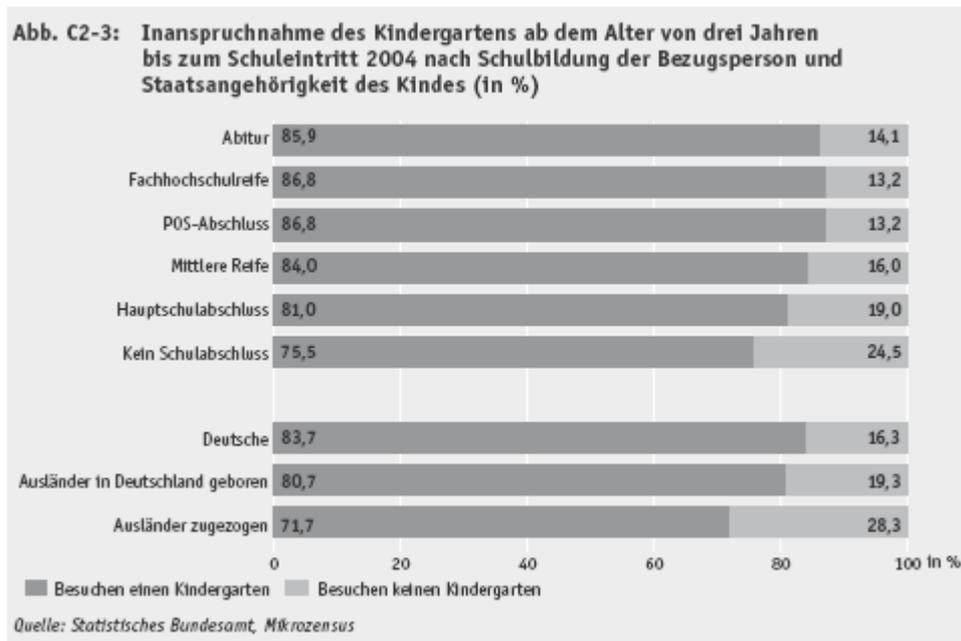


Abbildung 4-8: Inanspruchnahme des Kindergartens ab dem Alter von 3 Jahren. Grafik aus: (aus: Deutscher Bundestag Drucksache 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung Nationaler Bildungsbericht 2006 – Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, S. 38)

Außer den Schlüssen aus IGLU, ein längerer Kindergartenbesuch führe zu besseren Schulleistungen, gibt es in Deutschland keine größere Studie über die Bildungswirksamkeit der Kindergärten.

Welche Effekte man sich von Frühkindlicher Bildung im Lebensalltag der Kinder und später der Jugendlichen verspricht, hängt vom jeweiligen Fokus ab, der auf Entscheidungsebene nicht immer ein pädagogischer ist: So sieht das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine deutliche qualitative Weiterentwicklung Frühkindlicher Bildung auch deshalb geboten, um durch die Anhebung des Bildungsstands in der Gesellschaft international konkurrenzfähig zu sein (vgl. Strehmel 2007, S. 64). Schwach Ausgebildete haben kaum Chancen einen Arbeitsplatz zu finden. Bessere Bildungschancen für alle erfordern, da sind sich die Bildungsforscher einig, frühe Bildung, damit den sozialen Effekten rechtzeitig entgegengewirkt werden kann. Entsprechend hat die Zahl der Kinder in Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland seit 1996 (Struck) gravierend zugenommen und liegt bei der Altersgruppe der Kindergartenkinder bei 86,6% (vgl. Pressemitteilung Nr. 085 des Statistischen Bundesamtes vom 01.03.2007). Dennoch: Selbst wenn Bos et al. (2007) zeigen, dass Kinder, die einen Kindergarten länger besucht haben, bessere Leistungen bringen, lässt sich damit ein kompensatorischer Effekt frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland noch nicht empirisch nachweisen. Kommen doch Kinder in Deutschland im internationalen Vergleich generell mit relativ geringen schriftsprachlichen Kenntnissen in die Schule. Denn es ist nicht die Aufgabe des Kindergartens den Schriftspracherwerb systematisch zu fördern. Das ist in fast allen Ländern in Europa anders. Auf einer allerdings relativ schmalen Datenbasis stellt Petra Strehmel (2007, S. 77) darüber hinaus fest:

"Die Qualität der sozialpädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen wird in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sichtbar, aber nicht unmittelbar in den schulischen Leistungen (...). Für Kinder aus Armutsverhältnissen treffen diese Zusammenhänge nicht in gleichem Maße zu wie für andere Kinder, was bedeutet, dass sie weniger von einer qualitativ guten Kindertagesbetreuung profitieren als nicht benachteiligte Kinder. Es zeigen sich kaum überzeugende kompensatorische Effekte".

Gründe hierfür könnten in der Qualität des "vorschulischen" Bildungsangebots liegen, das in den Einrichtungen wenig systematisch ausgebaut ist. Frühpädagogen schätzen ein, dass das System der Kindergärten noch einen sehr weiten Weg des Umbaus vor sich hat. So muss die Kompetenz der Erzieherinnen und Erzieher für die geforderten Förderangebote in Sprache und Naturwissenschaften sowie in Mathematik erst aufgebaut werden. Die neue Frühkindliche Bildung betont in der Diskussion die systematische Förderung der Kinder. Es besteht die Gefahr, dass sie ähnlich wie in der Schule die Förderung von überfachlichen Kompetenzen aus dem Blick verliert. Wir wissen wenig darüber, wie Erzieherinnen und Erzieher die an sie neu gestellten Ansprüche auch ohne erfolgte Fortbildung dafür bewältigen. Anzunehmen ist jedoch, dass sie, wenn sie keine anderen Möglichkeiten kennen auf Inhalte und Methoden zurückgreifen, die sie beherrschen, aus ihrer eigenen Schulzeit kennen oder in Form vorbereiteter Materialien angeboten bekommen (vgl. Carle/Samuel 2007). Wohin letzteres führen kann, wurde für den Schulbereich ausreichend unter den Stichworten "Didaktik unter der Gürtellinie" (Meyer 1991, S. 89f), "Krümelunterricht" (Hagstedt 1992, S. 369) oder Unterricht mit "Fertiggerichten" (Hiller 1986, S. 7) beschrieben. Heute arbeitet die Schule vor allem an der Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur, die eigenständiges Denken, gemeinsames Reflektieren, Experimentieren und kreatives Problemlösen herausfordert. Es ist nicht notwendig, dass der Kindergarten die gleichen Umwege wie die Schule geht.

Inwieweit der Besuch des Kindergartens und der Einsatz von Interventionsprogrammen auf den langfristigen Bildungserfolg der Kinder einen positiven Einfluss hat, ist bisher in Deutschland noch nicht systematisch untersucht worden (vgl. Bierdinger/Becker 2006). Längsschnittuntersuchungen existieren vor allem in der USA (Überblick: Barnett 1995; Currie 2001). Bekannt sind die Interventionsstudien im Rahmen des "High/Scope Perry Preschool Projects" (Übersicht: Schweinhart et al. 1993, S. 12ff) und des "Head Start"-Programms (Lee et al. 1990) sowie die "Carolina Abecedarian Study" (Campbell et al. 2002). Neuere Längsschnittstudien sind die "Early Childhood Longitudinal Study" ECLS (Germino Hausken 2006), das Panel des "National Institute of Child Health and Human Development" (NICHD 2004), die "Study of Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers" CQO (Peisner-Feinberg et al. 1999) und das "Effective Provision of Pre-School Education Project" EPPE (Sammons et al. 2004) in Großbritannien. Im EPPE Project konnten, wie weiter oben beschrieben wurde, Bedingungen herausgearbeitet werden, die für eine hohe Qualität des Angebots verantwortlich sind. Sie sind auf deutsche Verhältnisse im Kern übertragbar.

4.5 Entwicklung der Bildungspläne

Begründet wurde die Einführung der heutigen Bildungspläne für den Vorschulbereich et al. in den amerikanischen Programmen wie dem High Scope Preschool Curriculum (Schweinhart & Weikart 1988). Es handelte sich um eher ganzheitlich und entwicklungsorientierte Curricula (Developmentally Appropriate Curricula), die nicht auf domänenspezifische Entwicklungen, sondern auf das quasi dahinter liegende generelle Arbeits- bzw. Lernverhalten, wie Problemlösestrategien, Entscheidungskompetenz, soziale Umgangsfertigkeiten (Bredenkamp 1987; Bredenkamp & Copple 1997). Heute wissen wir, dass auch die Inhalte eine Rolle spielen sollten.

In Deutschland gründeten sich die neuen Bildungspläne, die auch durch die internationale Entwicklung deutlich angestoßen wurden, vor allem auf den Situationsansatz, der seit den 1970er Jahren die Arbeit im Kindergarten sehr positiv beeinflusst hat. Weitere Impulse gingen in den neuen Bundesländern für die entwicklungsorientierten Pläne auch von der DDR-Tradition aus, sowie in den alten Bundesländern auch von schulischen Anforderungen bis hin zu disziplinerorientierten Einflüssen.

Zur Verbesserung von Bildungsangeboten für Kinder im Vorschulalter wurden in Deutschland zahlreiche Programme und Konzepte entwickelt, die die pädagogische Arbeit in der Praxis erleichtern und verbessern sollen. Die Länder wurden durch einen Beschluss der JMK und KMK (6/2004) aufgefordert eigene Bildungspläne zu entwickeln. Somit entstanden 16 verschiedene Bildungspläne, Bildungsempfehlungen bzw. Bildungsprogramme, in denen sehr unterschiedliche pädagogische Vorstellungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in Tageseinrichtungen zum Ausdruck kommen. Schon die Erarbeitung der Pläne war in den Bundesländern sehr unterschiedlich.⁵⁰ In manchen wurden die Bildungspläne von Wissenschaftlern, in anderen von Arbeitsgruppen aus der Praxis erstellt, wobei deren Basis-papiere so weit zugänglich nachfolgend in den Literaturangaben genannt werden. Auch die Bezeichnungen "Bildungsempfehlung" (FHH 2006 für Hamburg), "Offener Bildungsplan" (Schäfer 2005 für NRW), "Grundsätze elementarer Bildung" (Pesch/Andres/Laewen 2005 für Brandenburg) oder "Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich" (Freie Hansestadt Bremen 2004) verweisen auf die unterschiedliche Verbindlichkeit der Pläne.

Die Bandbreite pädagogischer Auffassungen reicht von einem offenen Konzept, nach dem sich die Elementarpädagogen und die Kinder in einem kokonstruktivistischen Prozess befinden, in dem vielfältige Bildungsprozesse initiiert werden (vgl. Pesch/Andres/Laewen 2005) bis hin zu spezifischen Vorgaben zu Themen, die für die Entwicklung von Kindern als wichtig erachtet werden (vgl. BStAS/ IFP 2006). Einige Bildungspläne enthalten konkrete Vorgaben für die pädagogische Arbeit, so werden zum Beispiel Beobachtungen und Dokumentationen der Bildungsprozesse der Kinder gefordert, die in Entwicklungsgesprächen mit den Eltern münden sollen. Besonders interessant erscheinen mir die Pläne aus Hessen und aus Thüringen, wobei der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre deutlich entwicklungsorientiert ist und daher auch für integrative Arbeit hilfreich. Die Aussagen der Bildungspläne müssen angesichts der Vielfalt der Träger und der Heterogenität von Konzepten der Einrichtungen offen und flexibel sein. Sie bilden die Grundlage für die Weiterentwicklung von individuellen Konzepten, die an die spezifischen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden müssen. Die Bildungspläne sollen in den Einrichtungen eine Qualitätsverbesserung bewirken und die Bildungsmöglichkeiten der Kinder verbessern. Die Evaluation des Einsatzes der Bildungspläne ist bisher noch in keinem Bundesland abgeschlossen.

4.6 Die flexible, jahrgangsgemischte Schuleingangsphase - Forschungsüberblick⁵¹

Mit der Einrichtung eines ersten Pilotprojektes an zwei Grundschulen des Landes Brandenburg zum Schuljahresbeginn 1992/1993 werden nunmehr seit 15 Jahren in fast allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland Schulversuche durchgeführt, die hinsichtlich der in ihnen erprobten oder erforschten Elemente dem Modell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen zugeordnet werden können, wenn auch unter Vorbehalt, da nicht in jedem der Schulversuche das umfängliche Zielmodell mit den Komponenten Jahrgangsmischung, Flexible Verweildauer von 1-3 Jahren, keine Zurückstellungen und Einschulung aller Kinder - auch derjenigen mit Behinderung - in die Grundschule umgesetzt wird. Das komplette Modell findet z. B. in Baden-Württemberg (Modelle A1 und A2), Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen seine Umsetzung. In anderen Ländern werden Einzelaspekte intensiv bearbeitet werden; in Bayern und Mecklenburg-Vorpommern lag der Schwerpunkt der Schulversuche beispielsweise auf der Jahrgangsmischung.

Die meisten Schulversuche wurden von den Bundesländern vertreten durch die jeweiligen Kultusministerien bzw. Bildungsbehörden beauftragt, zumindest aber genehmigt und in

⁵⁰ Synopse: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/lbm1.c.287691.de>

⁵¹ Autorin dieses Beitrags ist Barbara Berthold

der Regel für die Zeit der Erprobung mit Ressourcen unterstützt. Die meisten Landesschulversuche sind mittlerweile abgeschlossen. Ihre Befunde und diejenigen ausgewählter Einzelprojekte werden in diesem Kapitel daraufhin geprüft, ob und welche Hinweise sie darauf geben, wie die Unterrichtsentwicklung so unterstützt werden kann, dass sie besser gelingt.

Eine tabellarische Übersicht mit Laufzeiten, Angaben zur Zahl der teilnehmenden Schulen, den Erprobungs- bzw. Forschungsanliegen sowie der wissenschaftlichen Begleitung ist am Ende dieses Kapitels angefügt. Darin lassen sich auch in zusammengefasster Form die zentralen Ergebnisse durchgeführter wissenschaftlicher Untersuchungen finden, die diverse Einzelfragestellungen abdecken und eine Vielzahl methodischer Zugriffsarten aufweisen.

Für die Untersuchungsaufträge oder –anliegen lässt sich feststellen, dass sie einerseits auf die Wirkungen des Schulanfangsmodells bezüglich der Sozial-, Lern- oder Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet waren, insbesondere in Baden-Württemberg (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘ 2002; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006), auch in Brandenburg (Liebers 2004; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007). Andererseits fokussierten sie zunächst die Umsetzbarkeit des Reformmodells und seiner Elemente als ‚Machbarkeit‘ im Allgemeinen, wie z. B. in den Einzelschulprojekten Sachsen-Anhalts (Stuchlik 2000), Berlins (z. B. Peter-Petersen-Grundschule 2002) oder Bremens (Hirschfeld et al. 1999). Später ging es um die Klärung nötiger Rahmenbedingungen, Ressourcen, auch der Qualifikationsbedarfe, z. B. in Niedersachsen (Berthold & Carle 2003c), dann vor allem auch im Hinblick auf die landesweite Umsetzungen der Reformmodelle, wie in Brandenburg (Liebers 2004; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007), Berlin (Ramseger u. a. 2004) oder Thüringen (Carle & Berthold 2004; vgl. dazu ausführlich Abschnitt ...), wo derzeit im Rahmen des Transferprojekts ‚Begleitete Schuleingangsphase‘ dieses Ziel systematisch weiter verfolgt wird (Carle 2006). In jüngerer Zeit kamen dann auch, aus mehreren Perspektiven z. B. in Brandenburg, die Prozessqualität von Unterricht, also spezifische Merkmale der Lehr-Lernarrangements, in den Blick.

Nicht immer handelt es sich bei den durchgeführten Untersuchungen um Forschungsstudien in einem strikt zu interpretierenden Sinn mit deutlich herausgearbeiteter nachvollziehbarer Forschungslogik oder Schrittfolge, mindestens werden aber im Sinne einer Praxisforschung mit dem Ziel Wissen zu vertiefen und Handeln zu verbessern (Prenzel u. a. 2004) Schulentwicklungsprojekte als reflektierte Praxis dokumentiert, von externen Begleiterinnen bzw. Begleitern oder wie beispielsweise in Bremen oder Sachsen-Anhalt von den Durchführenden selbst, die sich dann in der Regel unter Bezugnahme auf Vertreter bzw. Vertreterinnen der Aktionsforschung (z. B. Altrichter & Posch 2007) als Lehrerinnen- bzw. Lehrerforscher verstehen. Auch deren Befunde wurden beachtet.

Die zugrunde gelegten Designs, soweit ausgearbeitet und den bearbeiteten Veröffentlichungen zu entnehmen, unterscheiden sich in ihren forschungsparadigmatischen Bezugnahmen, empirisch-quantitative und empirisch-qualitative Methoden kommen zum Einsatz.

Damit in Verbindung ist die Art der wissenschaftlichen Begleitung zu sehen. Diese wird je spezifisch interpretiert und reicht von einer umfangreichen fördernden Prozessbegleitung über punktuelle Fortbildung bis zu bewusst distanzierter Evaluation.

Neben den Schulversuchen der Länder wurden auch solche Projekte, zumeist Einzelfallstudien, von einzelnen Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern oder Forschergruppen berücksichtigt und in der zusammenfassenden Übersicht am Ende dieses Kapitels dokumentiert, die Einzelaspekte flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen untersucht haben oder noch untersuchen. So z. B. die vom Institut für Grundschulforschung an der Universität Nürnberg-Erlangen unter Leitung von Paul Helbig durchgeführte quasi-experimentelle Längsschnittstudie zur kognitiven Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung von Kindern in jahrgangsgemischten Eingangsklassen hinsichtlich der Effekte bzw. Wirkungen auf Schülerseite oder die in Bezug auf schulentwicklerische prozessbezogene Gesichts-

punkte interessante Studie von Irene Demmer-Dieckmann (2005), in der die Autorin den Reformprozess zur Ausweitung der Jahrgangsmischung über die Schuleingangsphase hinaus an der Laborschule Bielefeld rekonstruiert und der Frage nachgeht, worin dieser denjenigen an Regelschulen gleicht, wo er sich von diesen aber auch unterscheidet.

Ziel dieses Kapitels ist es nun nicht in aller Ausführlichkeit die vorgelegten vielfältigen Befunde auffindbarer Studien zum Themenfeld des Schulanfangsmodells flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen zu referieren, Ziel ist es auch nicht, die einzelnen Studien im Sinne einer Meta-Analyse (Rost 2005, S. 33) zu betrachten. Sondern die bis dato (Juni 2007) vorgelegten Studien werden lediglich daraufhin geprüft, welche Aussagen sie zur Unterstützung von Unterrichtsentwicklungsprozessen in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen machen, welcher Nutzen den vorgelegten Befunden also zugeschrieben werden kann für den weiteren Ausbau flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen, was in immer mehr Ländern der Bundesrepublik Deutschland zumindest als Option per schulrechtlicher Regelungen mittlerweile vorgesehen ist. Darüber hinaus scheint das Modell der flexiblen Schuleingangsphase der Vorverlegung des Einschulungsdatums entgegen zu kommen, sofern - folgt man der EPPE-Studie - eine gute pädagogische, didaktische und auf Classroom-Management bezogene Qualität gewährleistet ist.

Daher werden hier Hinweise zusammenzutragen, wie sich Unterricht so verbessern lässt, dass er dem Zielmodell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen nicht nur organisatorisch, sondern vor allem mit Blick auf die dort in besonderem Maße angestrebte Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt gerecht wird. Dies kann aus zwei gegensätzlichen Blickwinkeln geschehen. Herangezogen werden können erstens Verweise auf ‚Gelingensbedingungen‘ als solche Faktoren, die sich empirisch begründet als förderlich für die Entwicklung erwiesen haben. Zweitens können Verweise auf Schwierigkeiten, Hürden oder Engpässe nutzbringend sein, denn diese können verstanden werden als Tor zu neuen Möglichkeitsräumen. Engpässe sind in diesem Verständnis nicht als an sich beengende Faktoren zu sehen, sondern werden dies erst beim Übergang von einem Zustand zu einem anderen. Angenommen, die praktizierte Form der Unterrichtsvorbereitung stößt nach der Einrichtung flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen an Grenzen. Gelingt es, dies bewusst zu machen, den Blick auf veränderungswürdige Stellen zu lenken, stößt man die Tür zu Neuem auf. Engpässe, die sich z. B. als Fehlleistungen äußern können, werden als Chance begriffen. Sie zeigen, wo die Systemstruktur ausgebaut werden muss, um insgesamt höhere Leistungen erbringen zu können (Carle 2000a, S. 395).

Im Folgenden werden ausführlich solche Studien dargestellt, die unter dieser Perspektive auf entwicklungskritische Faktoren als besonders relevant angesehen werden. Ihre derart interpretierten Befunde oder an den Befunden abgeleiteten Schlussfolgerungen werden verstanden als mögliche Anknüpfungspunkte für die nötige Unterrichtsentwicklung. Die so zusammengestellten inhaltlichen Aussagen besitzen folglich den Charakter empirisch begründeter Hypothesen. Um die Befunde derart zu nutzen, wird auf das Prinzip der Triangulation (Lamnek 2005, 158ff.), hier verstanden als Instrument der Hypothesengenerierung zurückgegriffen.

Darüber hinaus geben die ausgewählten Studien einen Einblick in die Bandbreite der Zugänge und bis dato vorgelegten Ergebnisse sowie in die historische Entwicklung der Forschungen zum Modell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen, da daran deutlich wird, dass sich zunächst lange Zeit um die Machbarkeit gekümmert wurde, dass dann Studien zur Sozial-, Lern- und Leistungsentwicklung folgten und zuletzt die Prozessqualität von Unterricht stärker in den Fokus genommen wurde.

4.6.1 Das Beispiel Schleswig-Holstein: Einrichtung flexibler Schuleingangsphasen an Modellschulen

Als eines der ersten hat das Schleswig-Holsteinische Projekt ‚Schuleingangsphase in der Grundschule – Erfahrungs- und Lernraum für alle Kinder‘ (SEGEL) in einer dreijährigen Laufzeit von 1994 bis 1997 gezeigt, dass sich eine flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase umsetzen lässt. Als Ergebnis liegen in den beteiligten Grundschulen entstandene Einzelfallstudien (Albers u. a. 1997, S. 7) aus zwölf flexiblen Eingangsphasen vor, die von der ‚Projektgruppe Eingangsphase‘ im Rahmen des Projektes begleitet und betreut wurden (Albers u. a. 1997, 1999).

Die vorgelegten Schulportraits beschreiben aus der Praxisperspektive der einzelnen Schule Wege der Einrichtung flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen und bieten folglich verschiedene mögliche Lösungsansätze an, die sich am Einzelfall bewährt haben. So legen beispielsweise die Autorinnen und der Autor der Ellerbeker Grundschule in Kiel zunächst ihre Motive und Vorüberlegungen z. B. hinsichtlich der Gestaltung der Lernumwelt oder eines rhythmisierten Schultages offen und beschreiben dann wie sie Unterricht und Schulleben im Laufe von zwei Schuljahren gestaltet haben (Gebhardt 1997, S. 83ff.). Raumgestaltung, Materialien und Werkzeuge werden benannt. So wird etwa dargelegt, wie Lehrgänge vor allem der Lehrerin bzw. dem Lehrer zur Orientierung dienen und auf diese Weise ihren kreativen Einsatz in einem vornehmlich an der individuellen Lernentwicklung ausgerichteten Unterrichtskonzept fanden. Eine kritische Reflexion in der in loser Anordnung auf Aspekte eingegangen wird, die für ein Gelingen des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses an dieser Schule verantwortlich gemacht werden, schließt den Beitrag ab.

An der Ellerbeker Grundschule wurde u. a. das Aufgeben der Vorstellung von der ‚Normschulanfängerin‘ bzw. dem ‚Normschulanfänger‘ als wichtige Haltungsänderung angesehen, eine ganzheitliche Herangehensweise an Themen in ihrem Sinnzusammenhang, die Kindern unterschiedliche Zugangsweisen ermöglichte habe sich als fruchtbares Prinzip für die Unterrichtsgestaltung erwiesen. Die Bedeutung von Austausch und gegenseitiger Unterstützung im Kollegium wird hervorgehoben, gerade die Kommunikation auf verschiedenen Ebenen wurde jedoch auch als ein hoher Anspruch erlebt, der am Ende des Schulversuchs noch einzulösen war.

Wie an dieser Schule, ziehen die Verantwortlichen am Ende des gesamten Schulversuchs in Schleswig-Holstein ein positives Resümee. Trotzdem wird im Bericht der Landesregierung (Albers u. a. 1999, S. 199ff.) eingeräumt, dass die Umsetzung für die Lehrkräfte mit erheblichen Arbeitsbelastungen verbunden war, die jedoch durch eine höhere Arbeitszufriedenheit, durch Erfolge auf der Schüler- und Elternseite sowie durch eine intensiviertere Kooperation im Kollegium auch Entlastung erfahren habe (Albers u. a. 1999, S. 230).

4.6.2 Beispiel Hessen: Konkretisierung von Unterrichtsentwicklungsfeldern

Auch aus Hessen liegen aus zwei in einem Zeitraum von 10 Jahren von 1994 bis 2004 durchgeführten Schulversuchen an zuletzt 29 Grundschulen Grundlagen für die Erstellung von Konzepten vor. Diese können Schulen, die sich für die Einrichtung flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen entscheiden, als Modelle dienen und weiter ausgebaut werden.

Schon zum Abschluss des ersten Schulversuchs an 5 Grundschulen, damals getragen von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), wird das Entwicklungsfeld der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase in einem Praxisband vorgestellt (Burk u. a. 1998). Auf diesem fußen die folgenden Ausführungen.

Die Arbeitsergebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse zu einem ‚Schulanfang für alle Kinder‘ sowie zur pädagogischen und strukturellen Neukonzeption der Schuleingangsstufe werden beschrieben und mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis angereichert. Genauer be-

trachtet werden die Schulaufnahme, pädagogische Grundhaltungen, Aspekte des Arbeitens in heterogenen Lerngruppen und das Arbeitsfeld der Sozialpädagoginnen.

Mit Blick auf die veränderten Anforderungen an die Pädagoginnen bzw. Pädagogen resümiert Gabriele Faust, dass die Arbeit in der flexiblen Schuleingangsphase Fähigkeiten erfordere, die in der Grundschulpädagogik vielfach als die notwendig und zu erwartende beschrieben worden seien. Sie ordnet diese den Aufgabenfeldern ‚Arbeit im Team‘, ‚Förderdiagnostische Kompetenz‘ und ‚Jahrgangübergreifende Arbeit‘ zu. Gut gerüstet seien die Schulen gewesen, die diese Ziele schon vor dem Modellversuch umgesetzt hätten, die anderen hätten die pädagogisch-konzeptionellen und strukturellen Veränderungen gleichzeitig in Gang bringen müssen. Ungeachtet dessen seien im Prozess Bedürfnisse aufgetreten hinzuzulernen und sich weiter zu entwickeln (Faust-Siehl 1998). Sie beschreibt die Aufgabenfelder auf der Ebene des Zielmodells und als Forderung aktueller Grundschularbeit und verweist auf die Notwendigkeit der Anpassungsqualifikation. Wo genau Unterstützungsbedarf erkennbar wurde, wird nicht konkretisiert.

Die analysierten Befunde resümiierend, fordert Karlheinz Burk in seiner zusammenfassenden Analyse zur pädagogischen und strukturellen Weiterentwicklung des Modells der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase, dass besonders die Didaktik noch weiter herausgearbeitet werden müsse. Damit macht er auf ein für die Unterrichtsentwicklung in flexiblen, jahrgangsgemischten Schuleingangsphasen kritisches wie weites Feld aufmerksam, das weiter erforscht werden sollte. Er konkretisiert seine Forderung in drei Fragen:

1. "Wie kann die Heterogenität der Kinder als Chance für gemeinsames Lernen genutzt werden?"
2. Welche Formen und Methoden des Unterrichts und der Rhythmisierung des Schultvormittages sind für das Lernen in heterogenen Gruppen geeignet?"
3. Wie können die grundlegenden und fachbezogenen Anforderungen der Rahmenpläne in den neuen Strukturen, vor allem in den jahrgangübergreifenden Lerngruppen erfüllt werden?" (Burk 1998b, S. 139).

Zu ergänzen wäre vor dem Hintergrund der vorgelegten Ergebnisse zudem die Frage nach den nötigen Anpassungsqualifizierungen auf Seiten der Pädagoginnen bzw. Pädagogen sowie anderer Ebenen des Bildungssystems und der Schule selbst.

Zur Beantwortung der Frage nach den Formen und Methoden des Unterrichts können zunächst die Ergebnisse der Studie zur Unterrichtsgestaltung herangezogen werden, die im Rahmen des Baden-Württembergischen Schulversuchs "Schulanfang auf neuen Wegen" durchgeführt wurde (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 83ff.). Mittlerweile liegen dazu weitere Befunde aus mehreren Studien vor, die flexiblen Schuleingangsphasen in Brandenburg entstammen und weitere Perspektiven auf Prozessmerkmale des Unterrichts eröffnen (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007). Diese werden weiter unten ausführlich dargestellt.

4.6.3 Das Beispiel Baden-Württemberg: Unterrichtsgestaltung im Vergleich

In Baden-Württemberg gingen Margarete Götz und Elisabeth Neuhaus-Siemon der Frage nach, welche Veränderungen didaktisch-methodischer Art die neu konzipierte Schuleingangsstufe im Vergleich zur traditionellen Einschulungspraxis nach sich ziehe (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 83). Es wurde ein Vergleich unter den in Baden-Württemberg favorisierten Schulanfangsmodellen mit Jahrgangsklassen angestellt. Außerdem wurden die Einstellungen derjenigen Lehrerinnen bzw. Lehrer erfasst, die in den jahrgangsgemischten Modellen A1 und A2 unterrichteten, die dem Zielmodell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen am ähnlichsten sind.

Zum Einsatz kam ab dem Schuljahr 1998/1999, nachdem die Jahrgangsmischung eingeführt war, zu drei Erhebungszeitpunkten jeweils gegen Ende des Schuljahres ein schriftlich zu bearbeitender Fragebogen, vorrangig mit vorgegebenen Auswahlantworten quantifizierender oder qualifizierender Art. Aufgrund der drei Erhebungszeitpunkte verteilt über drei Schuljahre kann erwartet werden, dass sich Aussagen zum Entwicklungsprozess treffen lassen. Abgefragt wurden neben berufsbiographischen Angaben vor allem Aspekte der Unterrichtsgestaltung z. B. Zeitorganisation, Unterrichtsformen und Differenzierungsarten und die Akzeptanz der Jahrgangsmischung. Die Befragten waren fast alle weiblichen Geschlechts und zwischen 26 und 62 Jahren alt mit einer beruflichen Tätigkeitsdauer von einem bis zu 40 Jahren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 84f).

Die Befunde, die auf Selbstauskünften der Lehrerinnen beruhen, lassen sich aus der Perspektive auf die Unterrichtsgestaltung in den Schulanfangsmodellen mit Jahrgangsmischung (A1, A2) wie folgt zusammenfassen:

- Nach Angabe der Lehrerinnen wurde die zeitliche Organisation des Tages und der Schulwoche im Sinne einer rhythmisierten Tagesgestaltung etwa mit einer Auflockerung des ,45-Minuten-Taktes' und mit ,Wechsel zwischen lehrergesteuertem Unterricht und Freiarbeit' geändert.
- Die Lehrerinnen reflektierten die Notwendigkeit des Einsatzes einer breiteren Palette an Sozialformen und Unterrichtsmethoden positiv und ihre Antworten verwiesen darauf, dass sie eher subjektorientierte Methoden einsetzten. Sie wählten zum Ausdruck dessen das Begriffspaar ,Freiarbeit/Werkstattunterricht' aus der Palette gegebener ,Unterrichtsformen' aus.
- Über die gesamte Untersuchungsdauer hinweg ergab sich für den Deutsch-, den Mathematik- sowie den Heimat- und Sachunterricht als eindeutiges Ergebnis, dass ,Freiarbeit/Werkstattunterricht' in den jahrgangsgemischten A-Modellklassen signifikant häufiger durchgeführt wurde.
- Andere ,Unterrichtsformen' mit Differenzierungsanspruch, z. B. ,Partner- oder Gruppenarbeit', ,Lernzirkel', traten im Erhebungszeitraum in den verglichenen Modellen nicht signifikant unterschiedlich häufig auf.
- Frontalunterricht wurde in den A-Modellklassen in den Schulfächern Deutsch und Mathematik signifikant weniger häufig erteilt.

Das Auswahlmuster der Lehrerinnen scheint über den Erhebungszeitraum, der drei Schuljahre umfasste, relativ stabil geblieben zu sein, was als Hinweis auf ein relativ hohes Ausgangsniveau in den A-Modell-Schuleingangsphasen gedeutet werden könnte, aber auch die Frage aufkommen lässt, ob und wo es im Laufe der Zeit zu qualitativen Veränderungen gekommen ist. Was die Lehrerinnen aber unter ,Frontalunterricht' oder ,Freiarbeit/Werkstattunterricht' verstehen oder wie sie die ,Unterrichtsformen' jeweils praktisch realisieren, ist durch die Anlage der Untersuchung nicht zu klären. Die Untersuchungsbefunde, die auf Lehrerinnenangaben beruhen, zeigen lediglich eine Präferenz für ,Freiarbeit/Werkstattunterricht', sie lassen jedoch weder Aussagen über die Qualität der praktizierten Freiarbeit zu noch über deren mögliche Wirkungseffekte auf die Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Götz 2006, S. 204).

Dass die Handlungsdominanz der Lehrerin im Unterricht zugunsten der Eigenaktivität der Kinder abgeschwächt wird, gaben die Lehrerinnen für alle Untersuchungszeiträume am häufigsten als Vorteil für den Unterricht an. Die Intensivierung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen wurde ebenfalls als Vorteil gesehen.

Jahrgangsmischung werde, so der Bericht, vornehmlich in einem Argumentationskontext positiv eingeschätzt, der mit einem ausgesprochen kindzentrierten Unterrichts- und Lernverständnis korrespondiere. Demgegenüber werde sie von den befragten Lehrkräften nicht unter

curricularem wie fachsystematischem Anspruch wahrgenommen, weder in positiver noch in negativer Bewertung.

Als Nachteile für die Unterrichtsgestaltung wurden genannt, dass der Unterricht störanfälliger war und sich die Gestaltung der Unterrichtsphasen mit der gesamten Gruppe schwieriger gestaltete. Außerdem wurde die Zunahme des Arbeits- und Zeitaufwandes für die Unterrichtsvorbereitung über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg als nachteilig beschrieben. Trotzdem würden die meisten der befragten Lehrerinnen erneut am Projekt "Schulanfang auf neuen Wegen" teilnehmen, die Vorteile übertrafen für sie die Nachteile.

Für sich selbst sahen die Lehrerinnen erweiterte professionelle Handlungskompetenzen als vorteilhaft an, so die durch den Modellversuch initiierte Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Kompetenzen oder die Schärfung der eigenen Wahrnehmung für Lernstärken und Lernschwächen der Schülerinnen und Schüler.

In der Zusammenschau mit den Ergebnissen der auf Schülerebene erhobenen Daten, die ausweisen, dass auch Kinder mit ungünstigen Startbedingungen in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung am Ende der Grundschulzeit keine Rückstände im Vergleich zu Kindern in jahrgangsgetreuten Klassen aufweisen, wird geschlussfolgert, dass es den Lehrkräften dieses Projektes gelungen ist, der großen Bandbreite an unterschiedlichen Lernausgangslagen in der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase durch ihre Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden (Götz 2006, S. 205).

Somit wird durch diese Studie folgendes aufgeklärt:

1. Wie in anderen Ländern durch die mittels Schulportraits oder Praxisreflexionen erarbeiteten Befunde wird durch die Begleitstudie zum "Schulanfang auf neuen Wegen" mittels einer im Längsschnitt, empirisch-quantitativ angelegten Untersuchung aus der Perspektive der Lehrerinnen bzw. Lehrer in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen, die Umsetzbarkeit des Modells bestätigt.

2. Es wird, vermittelt über die Kategorien des Fragebogens und die Auswahlentscheidungen der Befragten ein Bild der Unterrichtsgestaltung gezeichnet, das vergleichende Aussagen zum Unterricht in verschiedenen Modelltypen mit demjenigen in Jahrgangsklassen ermöglicht. Darauf war der Fokus dieser Studie zur Unterrichtsgestaltung gerichtet. Das unterscheidet sie neben ihrer vor allem empirisch-quantitativen methodischen Ausrichtung von anderen in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen durchgeführten Befragungen der Reformakteure. Im Ergebnis ließ sich eine deutliche Präferenz der in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen arbeitenden Lehrerinnen für ‚Freiarbeit/Werkstattunterricht‘ verzeichnen, sowie die Wertschätzung der Intensivierung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen.

3. Von denjenigen Lehrkräften, die in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen arbeiteten wurden Vorteile bzw. Nachteile erfragt, für die sie insbesondere das Element Jahrgangsmischung verantwortlich sehen. Diese können Hinweise auf Anknüpfungspunkte für die Unterrichtsentwicklung geben, weil sie auf mögliche entwicklungskritische Aspekte, wie z. B. den erlebten Mehraufwand für die Unterrichtsvorbereitung oder erfahrene Schwierigkeiten beim Unterrichten der heterogenen Gesamtlerngruppe, aufmerksam machen. Jedoch lassen sich die benannten Elemente inhaltlich aufgrund der eher geschlossenen Anlage der Untersuchung kaum füllen und bieten so wenig konkrete Anhaltspunkte für die Ausnutzung von benannten Vorteilen bzw. Überwindung von Nachteilen für eine im Sinne des Zielmodells flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen als gelingend zu bezeichnende Unterrichtsgestaltung.

Allerdings weist die Dokumentation auch nicht aus, dass Gelingensbedingungen oder Engpässe für die Unterrichtsgestaltung über die Frage nach Vor- bzw. Nachteilen durch Jahrgangsmischung hinaus systematisch erhoben wurden; die geringe Zahl der aufgeführten Vor-

bzw. Nachteile deutet eher nicht darauf hin, dass hier ein Schwerpunkt der Studie zu sehen ist. Ebenso wenig war die Unterstützung der Einrichtung oder des Ausbaus flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen im Untersuchungsfokus.

4.6.4 Das Beispiel Brandenburg: Prozessqualität von Unterricht

Auf die Unterstützung der Einrichtung und Entwicklung flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen ausgerichtet war hingegen die dem Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) übertragene wissenschaftliche Begleitung des Brandenburger Projekts ‚Flexible Schuleingangsphase‘ (FLEX). Dieses zeichnet sich durch seine Dauer sowie eine schrittweise Evaluation und Erweiterung aus.

Beginnend mit zunächst zwei Schulen in einem Pilotprojekt im Jahr 1992, auf das ein erster Schulversuch ebenfalls mit zwei Schulen (FLEX 2) folgte, wurden Stück für Stück weitere Schulen aufgenommen. Seit dem Jahr 2003 machen 139 Schulen von der nun schulrechtlich verankerten Möglichkeit der Einrichtung flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen Gebrauch (FLEX 100).

Im Jahre 2001, mit Abschluss des ersten Schulversuchs (FLEX 2), wurden die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen von Lehrerinnen bzw. Lehrern der FLEX-Schulen in Kooperation mit Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern des LISUM für andere Schulen in Handbüchern zusammengefasst. Praxisbeispiele, Differenzierungsmodelle, Planungsmaterialien und Lernbiografien von Schülerinnen bzw. Schülern geben Einblick in die Arbeit in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen und praktische Anregungen für Realisierungen einzelner Elemente bzw. der pädagogischen Standards. Diese wurden formuliert, um der Arbeit den FLEX-Lerngruppen eine Richtung zu geben. Dazu zählen beispielsweise die folgenden: ‚Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung‘ oder ‚Individualisierende Lernkultur, Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts, Sozialerziehung als prägender Bestandteil, rhythmisierter Tagesablauf‘. Die pädagogischen Standards sind im FLEX-Handbuch 1 beschrieben.

22 Grundschulen des Landes erprobten im Anschluss in den Jahren von 1999 bis 2003 die flexible Schuleingangsphase (FLEX 20). Dieser Schulversuch verfolgte die Ausweitung der Erfahrungen von FLEX 2 mit Blick auf die Implementierung des Modells im Land und sollte die Frage klären, wie sich die flexible Schuleingangsphase als flächendeckendes Angebotsmodell realisieren lasse. Die aufgestellten pädagogischen Standards sollten damit auf ihre Realisierbarkeit und Gültigkeit unter unterschiedlichen Bedingungen erprobt und überprüft werden. Im Detail sollten mit der Ausweitung und zur Vorbereitung der Regeleinführung die folgenden Fragen beantwortet werden: Welchen Beitrag können FLEX-Klassen zur individuellen Schulzeitverkürzung leisten? Welche Ergebnisse können im Hinblick auf Prävention gegen Schulversagen und frühe Stigmatisierung erreicht werden? Welchen Beitrag liefert FLEX für die gemäß §25 Sonderpädagogik-Verordnung (SopV) zu treffende Entscheidung für die weitere Schullaufbahn? Welche Schlussfolgerungen und Bewertungen lassen sich unter regionalspezifischen Aspekten für eine flächendeckende Einführung von FLEX ziehen? Wie kann kostengünstiger gearbeitet werden und welcher Standard ist durch welche Ausstattung mit Lehrerwochenstunden zu erreichen? (Liebers 2004, S. 17).

Die im Rahmen der Evaluation vorgenommenen Teiluntersuchungen waren noch vorrangig ausgerichtet auf die Wege der Umsetzung der Schulversuchsaufgaben, auf nötige organisatorische Rahmenbedingungen sowie auf die Akzeptanz des Modells und erstmals auf den Verlauf der Lernentwicklung der Kinder in den Schulversuchsklassen. Begleituntersuchungen wurden zu folgenden Schwerpunkten vorgenommen: Längsschnittuntersuchung zu schneller lernenden Kindern, Begleituntersuchung zu Kindern in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung, Einzelfallstudien zu Kindern mit längerer Verweildauer, Elternbefragung, Auswertung von Lernbiografien, Begleitstudien zu den Ergebnissen der Schulversuchsklassen in den länderübergreifenden Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 (Liebers 2004, S. 34).

Die Evaluation war dagegen noch kaum um die Aufklärung der Prozessqualität des Unterrichts bemüht.

Nachdem die positive Bilanz der FLEX 20 zu einer Ausweitung des Projektes geführt hatte, wurde diese Lücke mit einer Teilevaluation des Erweiterungsprojektes FLEX 100 zu schließen versucht, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird, da von deren Befunde Hinweise für die Verbesserung und Unterstützung von Unterrichtsentwicklungsprozessen in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen erwartet werden. Zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht wurden erstens Videoanalysen zur Unterrichtsqualität durchgeführt (Carle & Metzen 2007), zweitens Schulbesuchprotokolle der regionalen Steuergruppen ausgewertet (Adelmeier 2007), drittens die Umsetzungen der pädagogischen Elemente ‚jahrgangsübergreifender Unterricht‘ und ‚rhythmisierter Tagesablauf‘ in den Stundenplänen analysiert (Adelmeier & Liebers 2007) sowie viertens Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen befragt (Geiling u. a. 2007).

1. Studie zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht: Exemplarische Videoanalysen:

Ursula Carle und Heinz Metzen (2007) evaluierten die Unterrichtsqualität von 12 FLEX-Klassen an vier Schulen mittels Videostudien. Unterrichtsverläufe, Planungsunterlagen und Lernumgebung wurden erfasst, Interviews mit Lehrkräften wurden durchgeführt. Folgende Detailfragen leiteten die Untersuchung: Wird der beobachtete Unterricht den im Rahmen der FLEX formulierten Ansprüchen gerecht? Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig? Welche Weiterentwicklungen sind konzeptionell notwendig? Die Evaluation verfolgte den Zweck zur Verbesserung der Prozessqualität beizutragen, war also nach vorne auf die Unterstützung weiterer Entwicklungen bzw. die Förderung nachfolgender Unterrichtsentwicklungsprozesse hin ausgerichtet. Daran orientiert sich die Ergebnisdarstellung. Als Produkt wurden als exemplarisch verstandene und die Bandbreite vorgefundener Unterrichtspraxis abbildende dichte Beschreibungen vorgelegt und mit Kommentaren versehen. Dies geschah orientiert an einem 5-Stufen-Schema zur Entwicklungsbeschreibung (z. B. Carle & Berthold 2006) und an 14 Analyse-Kriterien für Unterrichtsqualität, die sich zum einen auf die pädagogischen Standards der FLEX, in denen die Ansprüche des Schulentwicklungsvorhabens niedergelegt sind und zum anderen auf die aktuelle empirische Unterrichtsforschungsliteratur gründen.

Zusammenfassend werden folgende Befunde vorgelegt:

Der beobachtete Unterricht wurde den für die flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen im Land Brandenburg formulierten Ansprüchen im Großen und Ganzen gerecht. Das Potenzial wird u. a. in der vorgefundenen Lernfreude sowie in der positiven Arbeits- und Sozialhaltung der Schülerinnen und Schüler gesehen.

Der entscheidende Schritt für eine Weiterentwicklung des Modells wird aufgrund der Befundlage an der Aufgabenqualität festgemacht. Eine Bewegung weg von lediglich zum Nachvollzug anregenden Aufgabenstellungen hin zu stärker problemorientiertem und experimenthaltigem Arbeiten wird für eine Verbesserung als sinnvoll angesehen. Folglich wird eine komplexe und aufwendige Lernumgebungs- und Aufgabenentwicklung gefordert, selbst in als hoch entwickelt anzusehenden Grundschulen, d. h. in denjenigen, die die verlangten pädagogischen Standards voll erfüllen. Es wird davon ausgegangen, dass es die Schulen auf dem Weg dorthin ob ihrer unterschiedlichen Ausgangslage unterschiedlich schwer haben werden.

Bei diesen in der Ergebnisdarstellung vor allem über anschauliche Unterrichtsportraits vermittelten Befunden handelt es sich zunächst eher um Einzelfallaussagen, die vertiefte Einblicke geben und die sich hinsichtlich aller FLEX-Lerngruppen im Land Brandenburg nicht ohne Weiteres verallgemeinern lassen. Sie machen jedoch auf Spezifika aufmerksam,

bestimmen mögliche Gelingensbedingungen oder Engpässe für die Unterrichtsentwicklung am Einzelfall.

Um trotzdem Schlussfolgerungen für die konzeptionell weiteren Entwicklungen ableiten zu können, wurde dies vor dem Hintergrund vorliegender Ergebnisse aus anderen Schulversuchen zur flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase getan.

Auch bei erweitertem Fokus bestätigt sich die Steigerung der Aufgabenqualität als Kern zukünftiger Entwicklungsarbeit, also als ein möglicher Anknüpfungspunkt für anschließende Unterrichtsentwicklungsprozesse.

Für konzeptionelle Weiterentwicklungen wird schlussfolgernd die größte Herausforderung in deren begleiteter Umsetzung gesehen und es wird betont, dass es auch weiterhin eines sehr guten Unterstützungssystems bedürfe, um die FLEX voranzubringen.

Das Gestalten anspruchsvoller und interessierender Aufgaben, als der analysierte nächste anzustrebende Entwicklungsschritt zur Steigerung der Unterrichtsqualität, brauche ein entwickeltes Niveau an Sachwissen und Adressatenkunde auf Klassen- wie auf Landes-Projektenebene. Unterrichtsentwicklung brauche auf der nächstübergeordneten Ebene des Unterstützungssystems die identischen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, wenn auch dort mit zusätzlichen fachlichen und personalen Fähigkeiten. Sollten also angemessene Unterstützungen und Evaluationen erfolgen, so müsse das Unterstützungssystem dafür ausgebildet werden. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass Fortbildnerinnen bzw. Fortbildner oder Evaluatoreninnen bzw. Evaluatoren die Entwicklungen an den Schulen nicht erkennen und fördern könnten.

Außerdem machen die Autoren darauf aufmerksam, dass das Entwicklungstempo in Zukunft nicht weiter eingehalten werden könnte und auch den Pionierschulen nicht weiter zugemutet werden sollte. Sie reagieren damit auf die wahrgenommenen Überforderungs- und Belastungserscheinungen auf Seiten der Lehrkräfte. Um diesen zu begegnen, wird dafür plädiert, die Lehrerinnen und Lehrer für eine entspanntere und zugleich ambitioniertere Entwicklungsarbeit zu gewinnen und zu befähigen.

Günstige Bedingungen dafür werden in Zielvereinbarungen mit Schulen, die Planungssicherheit und ausreichende Lernzeit garantieren sowie planvolles Entwickeln möglich machen, in der Schulung der Unterstützer für Begleitung und Evaluation sowie in einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung für unterschiedliche Ebenen der Projektorganisation und des Bildungssystems gesehen.

Unterricht in den flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen in Brandenburg wurde aber nicht nur mittels dieser Studie evaluiert. Im Schuljahr 2005/2006 fanden 127 Unterrichtshospitationen an 101 Schulen statt, an die sich Auswertungs- und Zielvereinbarungsgespräche anschlossen. Sie wurden von Mitgliedern der regionalen Steuergruppen, die Teil des Unterstützungssystems zur landesweiten Einführung flexibler Schuleingangsphasen sind, durchgeführt.

2. Studie zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht: Auswertung von Schulbesuchsprotokollen:

Ziel der Unterrichtshospitationen war es, Aussagen zur Umsetzung der pädagogischen Standards in der flexiblen Schuleingangsphase zu treffen, die Qualität der Arbeit zu beurteilen und weitere Entwicklungsschwerpunkte ableiten zu können. Im Fokus der Unterrichtsbesuche standen die pädagogischen Standards zur zielgruppenspezifischen Förderung von schneller und langsamer lernenden Kindern sowie einer individualisierenden Lernkultur wie sie für die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase in Brandenburg festgelegt wurden. Mittels eines Erhebungsbogens sollte erfasst werden, inwieweit die in den Standards niedergelegten Differenzierungsansätze einer individualisierenden Lernkultur und der zielgruppenspezifischen Förderung im Unterricht umgesetzt werden konnten.

Vorrangig deskriptiv über das Auszählen von Häufigkeiten führte die Auswertung der Erhebungsbogen zu der Schlussfolgerung, dass im Schuljahr 2005/2006 die Schwerpunkte einer individualisierenden Lernkultur und zielgruppenspezifischen Differenzierung den Anforderungen gemäß umgesetzt werden konnten.

Bei den beobachteten Handlungsmustern dominierte die Arbeit nach Plänen. In 83% der beobachteten Klassen konnte Tages- oder Wochenplan gesehen werden, im Vergleich mit anderen Handlungsmustern, denen Differenzierungsanspruch unterstellt wird, war der Anteil der Planarbeit mit 28% am höchsten. Die Lernentwicklung der Kinder wurde, so wiesen es die Angaben in den Schulbesuchsprotokollen aus, umfassend dokumentiert und erfüllten die Anforderung eine Grundlage für die Individualisierung des Unterrichts zu sein.

Die positive Lernatmosphäre, die sich auch in den exemplarischen Videoanalysen (Carle & Metzen 2007) gezeigt hatte, fand auch in die Erhebungsbogen Eingang.

Die Angaben verwiesen auf einen hohen Zeitaufwand der Lehrkräfte für die Auswahl und das Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien und die Auswertung der Lernergebnisse.

Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich gelegentlich überfordert, sorgten sich um anstehende Stundenkürzungen. Der Einsatz der Sonderpädagogin war an wenigen Schulen noch mit organisatorischen und zeitlichen Problemen behaftet.

Man kann davon ausgehen, dass die getroffenen Zielvereinbarungen für nächste Schritte auf den Beobachtungen im Unterricht und deren Auswertung basieren. Es handelte sich um folgende: Verbesserung der Dokumentation (13%), Schaffen von mehr Sprechanschlüssen für die Kinder (10%), bessere Planungsabsprachen (7%), verbesserte Arbeit mit den Zielgruppen (6%) und ein effektiverer Einsatz der Sonderpädagogin (2%). In 7% der Protokolle zu den Auswertungsgesprächen fanden sich keine Angaben zu Zielvereinbarungen.

Insgesamt handelte es sich um eine Beschreibung der vorgefundenen Unterrichtsrealität aus der Perspektive externer Beobachterinnen bzw. Beobachter, deren Beobachtung durch den Erhebungsbogen gerichtet war.

Ursula Carle und Heinz Metzen schätzen die Aussagekraft jedoch eher gering ein: Da der Bogen unklare Fragen enthalte, könnten die Antworten nicht verglichen bzw. könnte die statistische Verteilung dieser Antworten nicht sinnvoll interpretiert werden. Mit dem Beobachtungsbogen werde vor allem der persönliche Wahrnehmungsausschnitt der Tandems (Evaluatoren) erfasst. Für eine wissenschaftliche Auswertung erbringe der Bogen zu wenig reichhaltige Beschreibungen und damit zu wenig aussagekräftige Kriterien für eine externe Evaluation (Carle & Metzen 2007, S. 213f).

3. Studie zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht: Stundenplananalyse:

Wie die Auswertung der Schulbesuchsprotokolle explizit auf die eher summative Evaluation der pädagogischen Standards ausgerichtet war die Stundenplananalyse als dritte Evaluationsstudie zur Prozessqualität von Unterricht (Adelmeier & Liebers 2007).

Die Stundenpläne, die dafür nach vom LISUM vorgegebenen Kriterien extra erstellt wurden, enthielten u. a. die Anzahl der Blockstunden, der Unterrichtsstunden in der Jahrgangsmischung, Aussagen zum Einsatz der Teilungslehrerinnen bzw. Teilungslehrer und der Sonderpädagogin.

Ziel der Analyse war es, die Umsetzung der pädagogischen Elemente ‚jahrgangsstufenübergreifender Unterricht‘ und ‚rhythmisierter Tagesablauf‘ zu evaluieren. Es sollte die Frage geklärt werden, inwieweit in den flexiblen Eingangsklassen Jahrgangsmischung entsprechend der pädagogischen Standards erfolgte und wie rhythmisiert wurde.

Auch diese Bestandsaufnahme wird mit dem Fazit abgeschlossen, dass das bereits im Schulversuch FLEX 20 entwickelte Modell der flexiblen Schuleingangsphase mit seinen verbindlichen Standards in der nachfolgenden Ausweitung FLEX 100 im Hinblick auf den jahr-

gangsstufenübergreifenden Unterricht und die Rhythmisierung des Tagesablaufs implementiert werden konnte.

4. Studie zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht: Befragung der Pädagoginnen

In der vierten Studie ging ein Forscherinnenteam um Ute Geiling (Geiling u. a. 2007) mittels einer schriftlichen Befragung der in den flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen arbeitenden Lehrkräfte aus Grund- und Förderschule sowie der Schulleiterinnen Fragen zur Qualität der Unterrichtsprozesse nach, besonderes Augenmerk erfuhr das Element der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.

Es handelte sich dabei um eine Vollerhebung mit einem Rücklauf von 87%. 107 der 123 angeschriebenen Schulen sendeten die Fragebogen zurück. 98 Schulleiterinnen, 233 Klassenlehrerinnen, 185 Teilungslehrerinnen und 107 Sonderpädagoginnen nahmen an der Befragung teil. Der Fragebogen bestand zum größten Teil aus geschlossenen Fragen, häufig im Ratingverfahren konzipiert, die zunächst deskriptiv ausgewertet wurden. Danach wurden vermutete Unterschiede und Zusammenhänge innerhalb und zwischen den befragten Pädagoginnengruppen geprüft. Einige Fragen waren offen gestellt und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen erhielten je eine auf ihren Aufgabenbereich zugeschnittene Fragebogenversion, deren zentrale Fragestellungen drei Schwerpunkten zugeordnet wurden:

1. Förderdiagnostische Lernbeobachtung und unterschiedliche Handlungspraxen in FLEX,
2. Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Teamarbeit,
3. Erfolge, Probleme, Perspektiven und Baustellen.

Die vorgelegten vielfältigen auf den retrospektiv auf das Schuljahr 2005/2006 bezogenen schriftlichen Selbstauskünften der Lehrerinnen und Lehrer basierenden Befunde werden im Folgenden zugespitzt unter dem Fokus ihrer möglichen Aussagekraft für das Auffinden von Anknüpfungspunkten für die Unterrichtsentwicklung wiedergegeben:

Qualifikation der Pädagoginnen:

Fast alle Lehrkräfte gaben an, an den FLEX-spezifischen Fortbildungen teilgenommen zu haben. Der überwiegende Teil sagte aus, sich als ausreichend qualifiziert zu empfinden.

Ein Drittel der Grundschullehrerinnen und zwei Drittel der Sonderpädagoginnen benannten weiteren Fortbildungsbedarf, v. a. Möglichkeiten zum kollegialen Austausch und zur gegenseitigen Hospitation wurden nachgefragt.

Der Kompetenztransfer wurde aber eher professionsintern gewünscht, wie die inhaltlichen Fortbildungsbedarfe professionsspezifisch gedeutet werden konnten. Die Grundschullehrkräfte fragten vor allem konkretes Handlungswissen zum Gestalten eines differenzierten Unterrichts nach, Sonderpädagoginnen zeigten sich eher an sonderpädagogischen Fragestellungen interessiert.

Vor allem die Grundschullehrerinnen benannten persönliche Belastungen und gaben an, die Grenze ihres Zuständigkeitsbereichs dort zu erleben, wo Lernziel differenzierende Förderung gebraucht würde.

Sonderpädagoginnen in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen:

Auf der Seite der Sonderpädagoginnen verwiesen die Daten darauf, dass die gleichzeitige Arbeit an mehreren integrativ oder inklusiv arbeitenden pädagogischen Einrichtungen ein inklusives Professionsverständnis förderte. Die Autorinnen schlussfolgern daraus: "Somit ist dieses

„Nomadentum“ der Sonderpädagoginnen letztlich nicht so kritisch einzuschätzen wie die gleichzeitige Tätigkeit im separierenden System der Förderschulen“ (Geiling u. a. 2007, S. 363). Allerdings zeigte sich auch: Je mehr Stunden den Sonderpädagoginnen an einer FLEX-Schule zur Verfügung standen, desto eher wurden separierende Förderkurse für einzelne Kinder oder Kindergruppen angeboten. 46% der Sonderpädagoginnen gaben an, sich für alle Kinder zuständig zu fühlen.

Unterricht in heterogenen Lerngruppen:

Hinsichtlich der Jahrgangsmischung wurden Chancen für soziales Lernen insgesamt stärker wahrgenommen als Chancen, die den Leistungsbereich betreffen.

Diejenigen, die auf eine lange Erfahrung in FLEX zurückblicken konnten, sowie diejenigen, die am wenigsten durch einen Wechsel zwischen zueinander widersprüchlichen Systemen belastet waren, sprachen dem jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht die größte präventive und kompensatorische Kraft zu. Lern- und Arbeitsbedingungen wurden positiv eingeschätzt.

Für die Praxis des jahrgangsgemischten Unterrichts verwiesen die Aussagen der Befragten auf eine Mischung aus frontalen und offenen Handlungsmustern mit Individualisierungstendenzen.

Die Daten verwiesen darauf, dass frontale Unterrichtsmethoden weiterhin eine große Rolle spielten, Freiarbeit hatte jedoch eine fast gleichberechtigte Position eingenommen.

Offen bleibt allerdings auch hier, wie in der Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung aus Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006), wie Freiarbeit durchgeführt wird und in welcher Qualität.

Hinsichtlich der Angaben zur Stellung individualisierter Aufgaben gaben 65,32% der Befragten an, dies ‚meist‘ zu tun, ‚immer‘ wählten weitere 14,45%. Petra Hanke, die damit beauftragt war, die Evaluationsstudien zur Unterrichtsprozessqualität zu kommentieren, äußert sich zu diesem Ergebnis wie folgt: „Fast 80% der befragten Lehrkräfte gaben an, meist oder immer individualisierte Aufgabenstellungen für alle Kinder im jahrgangübergreifenden Unterricht zu verwenden. Dabei handelt es sich um einen sehr hohen didaktischen Anspruch, der von einem Großteil der Lehrerinnen intendiert ist und nach deren Selbstauskunft realisiert wird. Offen bleibt dabei die Qualität der Individualisierung der Aufgabenstellung z. B. hinsichtlich der Bearbeitungszeit, des Aufgabenumfangs, des Anforderungsniveaus etc. oder ob es sich dabei durchaus um gemeinsame Aufgabenstellungen handelt, die im Rahmen einer ‚natürlichen Differenzierung vom Kinde aus‘ individuelle Lösungsmöglichkeiten eröffnen“ (Hanke 2007, S. S. 382).

Bei der Aufgabenbereitstellung zeigten sich vor allem die befragten Klassenlehrerinnen gefordert.

Besonders bei Kindern mit Beeinträchtigung im Lernen wurde eine effektive Förderung eher im Bereich separierender Methoden verortet, Kleingruppen würden bevorzugt, aber auch binnendifferenziertes Lernen an einem Gegenstand wurde häufig als Antwortmöglichkeit ausgewählt.

Die vorliegenden Daten verweisen allerdings darauf, dass Kinder eher zu Kleingruppen zusammengefasst werden mit einer höheren Anzahl paralleler FLEX-Klassen an einer Schule. Angaben zu dafür zugrunde gelegte Kriterien konnten in der Darstellung der Befunde nicht gefunden werden.

Zum professionellen Selbstverständnis:

Hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses zeichnet sich aufgrund der Befundlage ab, dass einer unterschiedlich langen Tätigkeit in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen eine Bedeutung zugemessen werden sollte:

40% der Befragten vertraten die Meinung, dass eine Förderung in homogenen Lerngruppen mehr Erfolg verspreche als eine inklusive Unterrichtspraxis, der Anteil nimmt jedoch ab

mit der Länge der Dienstzeit. FLEX-erfahrene Grundschulpädagoginnen richteten ihre Aufmerksamkeit zunehmend auf die individuellen Lernwege aller Kinder, sahen eine integrative Unterrichtspraxis als erfolgsversprechend an und interpretierten binnendifferenzierten Unterricht als wesentliche gemeinsame Aufgabe von Grund- und Sonderpädagoginnen. Klare Trennungen in den Zuständigkeitsbereichen von Grundschul- und Sonderpädagogin verschwammen etwas mit der längeren gemeinsamen Tätigkeit.

Zur Kooperation:

Je positiver die Zusammenarbeit eingeschätzt wurde, desto höher schätzten die Pädagoginnen die Erfolge ihrer pädagogischen Bemühungen ein und damit einhergehend sank die wahrgenommene Belastung. Lehrkräfte mit guter Kooperationserfahrung blickten positiver auf die eigene berufliche Zukunft, die für sie von Weiterentwicklung und Wissenserwerb bestimmt werde.

Bei dem aus der Perspektive der in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen in Brandenburg arbeitenden Pädagoginnen gezeichneten Bild wird deutlich, dass die flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen für die Akteure ein Erfolgsmodell darstellen. Vor allem Schulleiterinnen positionierten sich ausdrücklich positiv. Die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase in Brandenburg erscheint akzeptiert und etabliert. Die an sie gestellten pädagogischen Ansprüche können erfüllt werden.

Die Unterrichtspraxis wird insofern aufgehellert, als Präferenzen für die Gestaltung des Unterrichts erkennbar und dass Fortbildungsbedarfe offen gelegt werden, die sich lokalisieren lassen im Feld der differenzierten Unterrichtsgestaltung und der Kooperation und auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Unterstützung folgender Unterrichtsentwicklungsprozesse verweisen.

Der Beitrag der Studie ist vor allem für die Aufklärung von Einstellungen und Handlungspraxisinterpretationen aus der Sicht der unterschiedlichen Berufsgruppen zu schätzen. Deren Haltungen oder Alltagstheorien können sich als Engpässe erweisen, wenn diese nicht zu den Ansprüchen des Zielmodells passen. Reimer Kornmann hat dies z. B. für ein Gutachten zum ersten Hessischen Schulversuch dargelegt (1998a). Ein Risikofaktor für die Entwicklung einer integrativen Unterrichtspraxis scheinen z. B. die zwischen Systemen wandelnden Sonderpädagoginnen zu sein.

Die unterschiedlichen Evaluationsstudien zur Qualität der Unterrichtsprozesse in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen in Brandenburg zeichnen ein facettenreiches Bild der auffindbaren Unterrichtslandschaft, mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und Absichten erstellt, die sich auf einem Kontinuum zwischen (Ab)Prüfung und Prozessförderung bewegen.

Die vorgelegten Einzelergebnisse knapp zusammenfassend, lässt sich feststellen, dass sich das Modell im Land umsetzen ließ, dass es sich bewährt hat und dass die aufgestellten pädagogischen Standards erfüllt werden konnten (Adelmeier 2007; Adelmeier & Liebers 2007).

Als Anknüpfungspunkte für die weitere Entwicklung des Unterrichts lassen sich aufgrund der Evaluationen zugespitzt benennen: die Steigerung der Aufgabenqualität (Carle & Metzen 2007), die Ermöglichung von Lernzeit für alle Reformakteure zum Aufbau nötiger Kompetenzen und passender pädagogischer Grundhaltungen (Carle & Metzen 2007; Geiling u. a. 2007) sowie die (Entwicklung) passender Unterstützung für die Förderung des quantitativen und vor allem des qualitativen Ausbaus der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen (Carle & Metzen 2007; Geiling u. a. 2007).

4.6.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde nach möglichen Anknüpfungspunkten für die Unterrichtsentwicklung in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen gefragt. Betrachtet wurde dazu das Gebiet der grundschulpädagogischen Entwicklungs- und Forschungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland, das vor allem mittels Schulversuchen zu diesem speziellen Schulanfangsgestaltungsmodell seit Mitte der 1990er Jahre bis einschließlich Juni 2007 erschlossen wurde.

Nach einer ersten Prüfung der veröffentlichten Dokumentationen zu Schulversuchen der Bundesländer und zu thematisch nahe stehenden Projekten einzelner Forscherinnen bzw. Forscher oder Forschergruppen (vgl. dazu die nach dieser Zusammenfassung abgedruckte Übersicht), wurden diejenigen Untersuchungen genauer analysiert und dargestellt, von denen aufgrund ihres Untersuchungsfokus und ihrer Anlage insbesondere erwartet wurde, dass sie Aussagen treffen über Faktoren, die sich für die Einrichtung und besonders die Unterrichtsentwicklung flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen als kritisch erwiesen haben.

Vertieft wurden das Schleswig-Holsteinische Projekt ‚SchulEingangsphase in der Grundschule – Erfahrung- und Lernraum für alle Kinder‘ (Albers u. a. 1997, 1999), der Hessische BLK-Modellversuch ‚Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs entsprechend einer ökopyschologischen Sichtweise bei Integration der Sondermaßnahmen zur Förderung der Schulfähigkeit in das 1. und 2. Schuljahr‘ (Burk u. a. 1998), die Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung aus dem in Baden-Württemberg verfolgten Reformprojekt "Schulanfang auf neuen Wegen" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006) sowie die zuletzt vorgelegten Evaluationsstudien zur Prozessqualität von Unterricht aus dem Schulversuch ‚Flexible Schuleingangsphase‘ in Brandenburg (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007).

Diese Studien und ihre Befunde repräsentieren darüber hinaus die historische Entwicklung der Untersuchung und bisher eingenommenen Perspektiven auf Unterricht.

Hinweise auf Gelingensbedingungen oder Engpässe, die als Anknüpfungspunkte für Unterrichtsentwicklung in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen interpretiert werden, können zusammengestellt werden. Darüber hinaus zeichnen sich Forschungslücken bzw. weitere Forschungsmöglichkeiten ab.

1. Aufgrund dieser Datenbasis lässt sich zunächst feststellen, dass sich das Modell einer flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase umsetzen lässt, aber zu einer Veränderung der herkömmlichen Unterrichtsgestaltung 'zwingt', was auf die u. a. durch die Jahrgangsmischung erhöhte Heterogenität der Lerngruppen zurückgeführt wird (z. B. Albers u. a. 1997, 1999; GEW 2003; Hirschfeld u. a. 1999; ISB 2002). Die analysierten Befunde resümierend, fordert darum schon Karl-Heinz Burk in seiner zusammenfassenden Analyse zur pädagogischen und strukturellen Weiterentwicklung des Modells der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase in Hessen, dass besonders die Didaktik noch weiter herausgearbeitet werden müsse (Burk u. a. 1998).

2. Besonders die Steigerung der Aufgabenqualität scheint sich fast zehn Jahre danach als Kern zukünftiger Entwicklungsarbeit in diesem Feld abzuzeichnen (Carle / Metzen 2007). Die Basis scheint gegeben, da potenziell subjektorientierte Unterrichtsformen, denen Differenzierungsanspruch unterstellt wird, häufigen Einsatz zu finden scheinen (z. B. Adelmeier 2007; Geiling u. a. 2007). Eine deutliche Präferenz der in flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen arbeitenden Lehrerinnen für ‚Freiarbeit / Werkstattunterricht‘ ließ sich z. B. in Baden-Württemberg verzeichnen, ebenso deren Wertschätzung für die als gelungen erlebte Intensivierung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006).

So deutet sich an, dass es in den flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen im Laufe der Zeit zu einer Veränderung der Unterrichtsgestaltung im Äußeren, in den Abläufen und den bevorzugten Handlungsmustern gekommen ist. Besonders die Freigabe von Lernzeit und Wahlfreiheit hinsichtlich der Reihenfolge zu bearbeitender Aufgaben scheint dafür leitend zu sein.

Um die dem Modell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen zugeschriebenen Potenziale jedoch voll ausschöpfen zu können, werden vor allem Veränderungen inhaltlicher Art als nötig angesehen. Als Anknüpfungspunkt dafür konnten insbesondere die Aufgabenstellungen herausgearbeitet werden (Carle / Metzen 2007), vermutlich ist dies nur in Verbindung mit der Veränderung pädagogischer Grundhaltungen und Theorien zu leisten, z. B. der Vorstellung von den Lernprozessen oder von Potenzialen der Jahrgangsmischung. Deren Potenzial wird nämlich weiterhin vor allem im sozialen Bereich verortet und dort genutzt.

Unter curricularem wie fachsystematischem Anspruch wird sie eher nicht wahrgenommen (Geiling u. a. 2007; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006), obwohl dieser neben dem sozialen ein weiteres Begründungsmoment für Jahrgangsmischung im Sinne des Zielmodells flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen darstellt.

3. Als weitere entscheidende Einflussgröße zeichnet sich Zeit ab. Wie sich die Individualisierung der Lernzeit am Schulanfang, d. h. die Möglichkeit ein bis drei Jahre in der regulär zweijährigen Schuleingangsphase zu verweilen, auf die Bildungskarrieren der Schülerinnen und Schüler positiv auszuwirken scheint, da präventiven Maßnahmen mehr Raum gegeben wird (Geiling u. a. 2007), zeigt sich in den Untersuchungen. Eingeschätzt wird, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer und vermutlich weitere an der Reform beteiligte Akteure für die Realisierung der Reform ausreichend Entwicklungszeit benötigen. Zeit wird benötigt für den Aufbau nötigen modellspezifischen Fachwissens, für die Anpassung von pädagogischen Grundhaltungen und für die Ausbildung benötigter passender Handlungskompetenzen (Carle / Metzen 2007; Geiling u. a. 2007).

In Brandenburg hat sich beispielsweise gezeigt, dass je länger die befragten Pädagoginnen in der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase arbeiten, desto positiver werden Lern- und Arbeitsbedingungen reflektiert, desto souveräner wird die notwendige Zusammenarbeit organisiert, desto weniger deutlich werden grundschul- oder sonderpädagogische Zuständigkeiten für Schülergruppen offensichtlich, desto positiver wird Jahrgangsmischung erlebt, desto weniger belastet empfinden sich die Lehrerinnen und desto größer schätzen sie das Potenzial professioneller Entwicklung für sich selbst ein (Geiling u. a. 2007).

4. Wahrgenommene Belastungen stehen scheinbar in einem Zusammenhang mit der professionellen Lern- und Entwicklungszeit der Pädagoginnen und Pädagogen. Belastung oder Überforderungen werden als Begleiterscheinung der Unterrichtsentwicklungsprozesse in fast allen Studien genannt, vor allem im Zusammenhang mit der Vorbereitung des Unterrichts und der Dokumentation der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Überforderung und eine zu hohe Arbeitslast können Entwicklungsprozesse hemmen.

5. Ebenfalls deutlich wird überall, dass für eine dem Zielmodell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen angemessene Unterrichtsgestaltung auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer in den Schuleingangsphasen Anpassungsqualifikation erforderlich ist. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass das nicht nur diese betrifft, sondern alle schulischen Systemebenen, die von der Reform betroffen sind. So lässt sich am Beispiel Brandenburgs hinsichtlich der Steigerung der Aufgabenqualität verdeutlichen, dass das Gestalten anspruchsvoller und interessierender Aufgaben, als der analysierte nächste anzustrebende Entwicklungsschritt zur Steigerung der Unterrichtsqualität, ein entwickeltes Niveau an Sachwis-

sen und Adressatenkunde auf Klassen- wie auf Landes-Projektebene braucht. Unterrichtsentwicklung braucht demnach Förderung durch ein Unterstützungssystem mit identischen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, wenn auch dort mit zusätzlichen fachlichen und personalen Fähigkeiten (Carle / Metzen 2007).

Auch wenn die Qualifizierungsbedarfe für die Unterrichtsentwicklung sich unter den verschiedenen Forschungsperspektiven und Zugängen zeigten und es mittlerweile außer Frage steht, dass die Umsetzung des Modells an die Lehrkräfte in den Schulen, die Schulleitungen, aber auch an Schulbehörden und Ministerien sowie Unterstützungssysteme hohe Herausforderungen stellt, ist bisher jedoch nicht so umfassend geklärt, wie die nötigen Entwicklungen für den pädagogisch-didaktischen Umgang mit der Heterogenität, der sich durch immer mehr der vorgelegten Studien als das bedeutsame Kriterium herausstellt (Hanke 2005), gut unterstützt werden können.

Allerdings war die Prozessförderung und Unterstützung auch nur Anliegen weniger Studien und so verwundert es nicht, wenn Forschungsfragen darauf kaum explizit ausgerichtet waren. Begründbar mit den bei Schulversuchen der Bundesländer abzuleitenden politischen Entscheidungen waren diese bisher erstens vor allem auf die Umsetzbarkeit und diejenigen Bedingungen fokussiert, die helfen mindestens mittels einer Grundsicherung, gerne auch kostenneutral, den Unterrichtsbetrieb aufrecht zu halten und das Modell auch landesweit, zumindest als Option einzuführen.

Zweitens, allerdings nicht nur bildungspolitisch-administrativ zur Rechtfertigung zu denken, sondern vor allem in Bezug auf das Recht und den Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf hervorragende Lernbedingungen, wurden die Wirkungen auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder geprüft.

Die Befunde in den unterschiedlich angelegten und je spezifische Fragen verfolgenden Projekten zeigen, dass sich das Modell der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase umsetzen lässt, dass davon Innovationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgehen und dass es von den beteiligten Lehrkräften und Eltern als positiv für die professionelle Entwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen, der Schulanfangsphase an sich und im Besonderen für die Kinder eingeschätzt wird. Darüber hinaus legen Ergebnisse nahe, dass insbesondere auch die Entwicklung der Schulleistungen gelingt und soziales Lernen gefördert wird. Schülerinnen und Schüler erhalten also in den flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen einen angemessenen Lebens- und Entwicklungsraum.

Drittens zielten die zuletzt durchgeführten Studien zur Unterrichtsgestaltung darauf ab, deren Merkmale nun genauer zu erfassen, weil sich durch immer mehr Studien abzeichnete, dass sich deren Qualität als besonders entwicklungskritisch erweist. Diese Studien nähren sich vor allem aus der Perspektive der Lehrkräfte in den flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen. Befunde beruhen vorrangig auf deren Aussagen. Mehrperspektivische Zugänge, die versuchen unterschiedliche Datenquellen produktiv zu erschließen wurden für diese Thematik noch selten gewählt, ebenso wie solche, die den Unterrichtsentwicklungsprozess über einen längeren Zeitraum betrachten und versuchen, Zusammenhänge empirisch begründet qualitativ zu erschließen. Obwohl sich abzeichnet, dass nicht nur einzelne Bedingungen oder Elemente Relevanz für die gelingende Unterrichtsentwicklung besitzen, sondern die gleichzeitige Entwicklung und das harmonische Zusammenspiel zwischen veränderten Strukturen, wie Flexibilisierung der Verweildauer, Aufnahme aller Kinder, Jahrgangsmischung, und neuen pädagogischen und didaktischen Ansätzen wie der differenzierten Förderung oder Ko-Konstruktionen als ‚Kinder lernen von Kindern‘. Auch der Systemverantwortung kann Bedeutung zugeschrieben werden: es genügt nicht, Ziele und Entwicklungsschritte nur im Kollegium der Schule oder gar im Team der in der Schuleingangsphase arbeitenden Pädagoginnen bzw. Pädagogen zu vereinbaren, sie müssen mit allen Ebenen des Schulsystems und dem Umfeld geklärt sein (Berthold / Carle 2003c; Carle / Berthold 2004).

Ein erster Forschungszugang wurde mittels der für die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase in Brandenburg durchgeführten Studie zur ‚Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität‘ (Carle / Metzen 2007) eröffnet. Allerdings beziehen sich die erhobenen Daten auf nur einen Erhebungszeitpunkt am Ende des Untersuchungszeitraums und auf 12 Klassen aus vier Schulen und die zu Grunde gelegten Merkmale gehen zwar auf zentrale Merkmale der Unterrichtsqualität ein, blenden aber andere, die sich daneben als entwicklungskritisch für Unterricht erwiesen haben, wie z. B. Fragen der Kooperation von Vertreterinnen bzw. Vertretern verschiedener pädagogischer Professionen oder Fragen des Umgangs mit Leistungen aus.

Nichts desto trotz weisen gerade die zuletzt durchgeführten und in diesem Kapitel genauer betrachteten Studien zur Unterrichtsgestaltung und deren Qualität auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Unterrichtsentwicklung hin, an denen es sich weiter zu denken lohnt, will man Unterricht für flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphasen besser machen.

Erforderlich erscheinen dafür aber Untersuchungen, die notwendige Unterstützungsbedarfe explizit und systematisch zu lokalisieren suchen. Diesen näher zu kommen, könnten Studien beitragen, die darauf abzielen, das Zusammenspiel verschiedener relevanter Faktoren über einen längeren Zeitraum der Unterrichtsentwicklung zu analysieren und die so der inhaltlich-qualitativen Füllung des noch wenig konkretisierten Gefüges der Unterrichtsentwicklungsförderung zuträglich würden. Die bereits zur flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase vorliegenden Befunde geben erste Anknüpfungspunkte dafür.

4.7 Schuleingangsdiagnostik

Die Schuleingangsdiagnostik hat, wie bereits gezeigt wurde, im Rahmen der Diskussion um Schulreife, Schulfähigkeit und den derzeit verfolgten systemischen Förderansatz am Schulanfang unterschiedliche Phasen durchlaufen. Die heutige Situation ist immer noch geprägt von zwei verschiedenen Funktionen, die Schuleingangsdiagnostik erfüllen kann: In den sieben Bundesländern, in denen Zurückstellungen am Schulanfang an Kriterien gebunden sind, ist eine Schuleingangsdiagnostik erforderlich, die diese Kriterien überprüft. Es sind also auch Selektionsfolgen damit verbunden. Insofern treffen die oben bereits genannten Kritikpunkte zu, vor allem der, dass man nach einer Zurückstellung nicht sagen kann, ob das Kind sich nicht auch ebenso gut in der Grundschule entwickelt hätte. Weiter gilt es hier zu verhindern, dass alleine die Überprüfung dazu führt, dass "negative" Merkmale stärker als bei nicht überprüften Kindern ins Blickfeld treten. Und schließlich ist anzunehmen, dass folgendes zutrifft: Mit dem Einsatz von Diagnoseinstrumenten mit Selektionsfunktion, deren Ergebnisse - aufgrund der Sache notwendigerweise - erst durch die Interpretation der beteiligten PädagogInnen aussagekräftig werden, steigt die Anzahl der Zurückstellungen durch konservative Entscheidungen. Denn wer möchte schon verantworten, dass ein Kind im ersten Schuljahr versagt. Allerdings kann jedes dieser Instrumente auch zu Förderzwecken fruchtbar eingesetzt werden.

Das einzige Land, das unter Protest der pädagogischen Fachwelt wieder mit dem Begriff "Schulreife" argumentiert, ist Baden-Württemberg. In Baden-Württemberg wurde die Frage der Schulreife durch die neue Landesregierung neu aufgeworfen, indem Mittel für das Projekt "Das schulreife Kind" zur Verfügung gestellt wurden. Das LEU (Landesinstitut für Schulentwicklung) hat sich der Angelegenheit so gestellt, indem es einen Kriterienkatalog aus den 1980er Jahren unkommentiert im Netz zur Verfügung stellt⁵².

Die Bedeutsamkeit der Tests für Eltern ist in ihrer Verunsicherung am Schulanfang bei schlechter Information durch das Bildungssystem enorm hoch einzuschätzen. Die Eltern - und

⁵² siehe Homepage [http://www.leu.bw.schule.de/1/12_schulreife.htm#Katalog – 20080106]

auch etliche Lehrerinnen und Lehrer - haben häufig das überkommene Modell der Schulreife als einziges verfügbar. Wie immens der Informationsbedarf der Eltern ist, lässt sich z. B. an Folgendem abschätzen: So hat die Stiftung Warentest einen mehr als fragwürdigen Katalog an Fragen für Eltern ins Netz gestellt, mit denen sie selbst die "Schulreife" prüfen können⁵³.

Unter dem Stichwort, "Nicht schulfähig - was nun" werden die Eltern darauf hingewiesen, dass das Bildungssystem unzuverlässig ist und sie sich selbst kümmern müssen, was nun zu tun sei. Es heißt dort: "Bestehen berechtigte Zweifel an der Schulfähigkeit eines dem Alter nach schulpflichtigen Kindes, ist das Engagement der Eltern gefragt. Die Hoffnung, das Problem werde sich schon auswachsen, erfüllt sich oft nicht. Die Eltern müssen herausfinden, welche Schwierigkeiten ihr Kind hat und warum es sie hat. Gerade Spätentwickler sollten jetzt angeregt und zielgerichtet gefördert werden. Denn Zurückstellung allein bewahrt die Kinder zumeist nicht vor schulischen Misserfolgen. Eltern können einiges tun, um ihrem Kind im folgenden Jahr einen guten Schulstart zu ermöglichen."⁵⁴ In einer Studie hat Jäger über ein Delphiverfahren Lehrerinnen und Lehrer zu gefragt, welche Merkmale der Schulfähigkeit sie als grundlegend ansehen. Es handelt sich um einen Katalog, der sich durchaus auch durch entwicklungspsychologische Forschung rechtfertigen ließe:

Kognitive Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Motorische Kompetenzen
Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft	Akzeptanz	Feinmotorik
Aufmerksamkeit	Empathie	Grobmotorik
Autonomie	Integrations- und Gruppenfähigkeit	
Differenzierungs- und Wahrnehmungsfähigkeit (optisch und akustisch)	Kommunikationsfähigkeit	
Gliederungsfähigkeit	Konfliktfähigkeit	
Konzentration und Ausdauer	Kontaktfähigkeit	
Logisch-schlussfolgerndes Denken	Kooperationsbereitschaft	
Mathematische Grundfertigkeiten	Regelbewusstsein	
Merkfähigkeit	Verantwortungsbewusstsein	
Orientierungsfähigkeit	Akzeptanz	
Sprachverhalten und -fähigkeit	Empathie	
Verkehrsverhalten		
Wissen		

Abbildung 4-9: Grobkompetenzen aus der ersten Delphistudie von R. Jäger 2006, S. 5

Würde man von dem Grad der Ausprägung solcher Kriterien tatsächlich auf den Schulerfolg oder das Schulversagen des getesteten Kindes schließen wollen, so stört vor allem, dass Schulerfolg von vielen heterogenen Einflussgrößen determiniert wird und kaum vorhersagbar ist. Neben kindbezogenen Persönlichkeitsvariablen sind Umweltvariablen (Elternhaus und Schule) zu berücksichtigen. Es stellt sich dann aber die Frage, ob der Aufwand, der in solche Überprüfungen fließen müsste, nicht besser für Förderung eingesetzt wird. Denn Ziel einer pädagogischen Prognose wäre ja nicht zukünftigen Schulerfolg vorherzusagen, sondern Erklärungsmöglichkeiten für das prognostizierte Leistungsverhalten zu liefern, die einen erfahrungsbasierten Einsatz guter Maßnahmen zulassen, mit denen die Entwicklung des Kindes bestmöglich unterstützt werden kann.

⁵³ siehe Homepage [<http://www.test.de/themen/kinder-familie/special/-Special-Einschulung/1243089/1243089/1250712/?#> - 20080106]

⁵⁴ siehe Homepage [<http://www.test.de/themen/kinder-familie/special/-Special-Einschulung/1243089/1243089/1269696/> - 20080106]

In denjenigen Bundesländern, in denen von Zurückstellungen abgesehen wird, werden dennoch Diagnostische Instrumente benötigt. Sie müssen jedoch so aufgebaut sein, dass sie der Förderung der Kinder dienen. Da es derzeit für die kind- und klassenbezogenen Aspekte nur wenige Gruppeninstrumente gibt, ist es für Lehrerinnen und Lehrer nicht einfach, neben dem Unterricht auch diagnostisch tätig zu werden. In anderen europäischen Ländern ist das dadurch einfacher, dass Doppelbesetzungen wesentlich stärker ausgeprägt sind als in Deutschland. Es wäre für schwedische Lehrkräfte undenkbar, eine Anfangsklasse mit 20 fünf- und sechsjährigen Kindern alleine zu führen. Zum einen sind die Klassenstärken geringer, zum anderen ist im Unterricht nicht nur die Lehrerin, sondern auch eine Sozialpädagogin vertreten. Beide sind für die Klasse zuständig, aber jeder von ihnen zusätzlich Mentor für einen Teil der 14-17 Kinder. Gespräche im Team sind geeignet, über die Förderung einzelner Kinder mehr Klarheit zu erhalten. Unabhängig vom typisch deutschen Mangel zu großer Anfangsklassen, lassen sich eine ganze Reihe Instrumente benennen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer arbeiten können. Das sind vor allem solche, die Aufgaben enthalten, die sowohl der Förderung als auch der Diagnose dienen können.

Entscheidender allerdings als geeignete Diagnose-Instrumente ist die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, denn ist diese nicht gegeben, haben sie nicht die richtigen Fragen, setzen eventuell ungeeignete Instrumente ein, können die Ergebnisse der Tests nicht in geeigneter Weise interpretieren und daraus keine Schlüsse für nächste Fördermaßnahmen ziehen. "Was Diagnostik leistet, ist nicht nur und nicht einmal vor allem vom Stand der methodischen Ausarbeitung des Instrumentariums abhängig, sondern wesentlich von den präzisierten Fragestellungen des Pädagogen (als Diagnostiker), von dessen impliziten und expliziten theoretischen Konzepten und von dessen Vorstellungen über Lernen und Lehren." (Kleber 1992, 37, nach: Burgener Woeffray 1996, 239. Zur Ausbildung von Diagnosefähigkeit siehe auch: Graf 2006 und 2007)

4.8 Qualitätsinitiative Kindertageseinrichtungen⁵⁵

Die "Nationale Bildungsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder" wurde 1999 gemeinsam vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, und Jugend und zehn Bundesländern sowie kommunalen und freien Trägern ins Leben gerufen. Ziel der Initiative war es Instrumente zur Feststellung der Qualität der Arbeit in Kindertageseinrichtungen für die Bereiche Krippe, Kindergarten und Hort zu entwickeln. Nach der Entwicklung von Qualitätskriterien für die Kindertageseinrichtungen wurden Evaluationsverfahren entwickelt und erprobt. Der Bericht darüber wurde im Jahre 2004 präsentiert. Die anschließende Implementationsphase hat zum einen die Schwerpunkte des Informationsaustausches und zum anderen die Verbreitung und Einführung der Kriterienkataloge und der Evaluationsverfahren.

Die Bildungsinitiative besteht aus fünf Teilprojekten:

- Teilprojekte I und II: Qualität in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren. PädQUIS, FU Berlin [<http://www.paedquis.de> – 20080106]

Die Pädagogische Qualitäts-Informationen-System gGmbH (pädQUIS) qualifiziert Einrichtungen, Tagespflegestellen, Trägerorganisationen und pädagogisches Personal durch individuell abgestimmte Trainings- und Entwicklungsprogramme und stellt Instrumentarien zur dauerhaften pädagogischen Qualitätssicherung bereit (z. B. Deutsches Kindergarten Gütesiegel, Deutsches Tagespflege Gütesiegel). Das Produkt der Entwicklungen ist online verfügbar – s. o.

⁵⁵ Dieses Unterkapitel stammt von Diana Wenzel

- Teilprojekt III: Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST). Sozialpädagogisches Institut NRW [<http://www.spi.nrw.de> – 20080106]

Das Projekt Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST) hat sich mit der Qualität der sozialpädagogischen Angebote für Mädchen und Jungen im Grundschulalter auseinandergesetzt. In Abstimmung mit der Praxis und anderen Teilprojekten des Projektverbundes wurde ein Katalog von Kriterien für die Qualität pädagogischer Angebote für Schulkinder entwickelt, der in den betrachteten Dimensionen mit den für andere Altersstufen zu entwickelnden Katalogen möglichst kompatibel ist, in den einzelnen Variablen und deren Ausprägungen jedoch konsequent auf die Altersstufe der Schulkinder zugeschnitten und so weit wie möglich auf die unterschiedlichen Angebotsformen für Schulkinder anwendbar ist. Das Ziel ist es Bildung und Erziehung miteinander zu verknüpfen und nicht nur für eine Beschäftigung zu sorgen. Die Produkte der Entwicklungen sind online verfügbar: "Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen" [http://www.spi.nrw.de/material/quast_propo1.pdf; http://www.spi.nrw.de/material/quast_propo2.pdf - 20080106]
- Teilprojekt IV: Qualität im Situationsansatz (QuaSi). INA, Institut für den Situationsansatz, FU Berlin [<http://www.ina-fu.org> – 20080106]

Das Projekt QuaSi basiert auf den konzeptionellen Grundsätzen des Situationsansatzes und wurden im Dialog mit profilierter Praxis, mit Eltern und weiteren Experten sowie unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse zur frühkindlichen Entwicklung Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien entwickelt. Das Projekt spiegelt beste Praxis wieder und bestimmt den inhaltlichen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz. Es soll helfen Erzieherinnen, die eigene Arbeit fachlich fundiert zu reflektieren und die pädagogische Umsetzung der Ziele und Inhalte im jeweiligen Kontext zielgerichtet zu gestalten. Das Produkt der Entwicklungen ist online verfügbar. [<http://www.ina-fu.org/ista/content/quasi/index.html> – 20080106]
- Teilprojekt V: Trägerqualität (TQ). IFP, Staatsinstitut für Frühpädagogik [<http://www.ifp-bayern.de> – 20080106]

Angestoßen von Bundesfamilienministerium und unterstützt von einer ganzen Reihe von Bundesländern und Trägerverbänden sowie von einzelnen Kommunen, hat das Trägerprojekt dieser "Nationalen Qualitätsinitiative" Qualitätskriterien für die Arbeit von Kita-Trägern und Verfahren zur Qualitätsfeststellung entwickelt. Mit dem Qualitätshandbuch "Träger zeigen Profil" und den dazu gehörenden Evaluationsinstrumenten wurden Materialien bereitgestellt das den Trägern Hilfestellungen bieten, die Qualität der eigenen Arbeit systematisch weiterzuentwickeln und damit ihr Profil zu schärfen. Das Produkt der Entwicklung steht online zur Verfügung: "Träger zeigen Profil - Instrument zur Selbstevaluation für Träger im System der Kindertageseinrichtungen". [http://www.ifp-bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/traeger_profil_papierversion.pdf – 20080106]

Das DJI stelle eine weitergehende Literaturliste zur Verfügung:

[http://www.dji.de/bibs/prokita/Literaturliste_Qualitaet.pdf – 20080106]

Zu kritisieren ist, dass die Qualitätsinitiative nicht kooperativ mit Schule entwickelt wurde und somit gerade die Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule, die teilweise parallel zuständigen Einrichtungen für 5 bis 7jährige Kinder, nicht gemeinsam erfasst. Darin spiegelt sich ein allgemeines Defizit wider, nämlich die bislang in Deutschland nicht gelungene Abstimmung eines anschlussfähigen Bildungsangebots für Kinder.

5 Wie also sollte 'Frühkindliche Bildung' und der Anfangsunterricht gestaltet werden?

An dieser Stelle kann eine der Kernfragen aus dem Auftrag dieser Expertise beantwortet werden: Wie sollte nach dem aktuellen Stand der Wissenschaft 'Frühkindliche Bildung' und der Anfangsunterricht um den Schulanfang herum modelliert sein, um allen Kindern beste Lernchancen zu eröffnen? - Interpretiert man den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Bildungsübergang, so ist dieser im Vergleich zu anderen Lebensübergängen dadurch gekennzeichnet, dass sein Kernbereich durch institutionalisierte Bildungseinrichtungen, nämlich den Kindergarten und die Grundschule bestimmt ist. Das Wirkgefüge dieser Einrichtungen stellt also für die Bildungsübergänge der Kinder eine bedeutsame Bedingung dar, wenngleich festgestellt werden muss, dass ihr Einfluss insgesamt noch deutlich geringer ist, als der familiäre⁵⁶ - ein Grund, warum soziale Ungleichheiten sich im Bildungsweg der Kinder deutlich niederschlagen. Nimmt man das im Anschluss an Ergebnisse der EPPE-Studie naheliegende Modell der sich überlappenden Entwicklungsphasen als gegeben an, dann bedeutet das:

4. Nachhaltige frühkindliche Bildung und Erziehung muss bereits sehr viel früher ansetzen als erst im Kindergarten. Bildung beginnt mit der Geburt! Es gilt daher Risiken auszuschalten, Kind und Familie zu fördern⁵⁷, ja angesichts des Befundes, dass das Bildungsniveau der Mütter einen nicht zu unterschätzenden Anteil am Bildungserfolg des Kindes hat, müsste auch hierfür mehr getan werden.
5. Die Qualität der Einrichtungen zur frühkindlichen Bildung ist erfolgsentscheidend und nicht der Förderort als Institution. Natürlich hat die Einrichtungsqualität auch strukturelle Anteile. Aber das reicht nicht angesichts der Befunde, dass vor allem die professionell gestaltete Erzieherin-Kind-Beziehung oder bei einer Früheinschulung eben die Lehrerin-Kind-Beziehung erfolgsbegründend ist. Diese Beziehung hat aber nicht nur soziale Aspekte, sondern auch pädagogische, bildungsinhaltliche und lernmethodische. So ist entscheidend, ob die Lehrperson auf Lernen zentriert, ob sie das Kind zur zunehmend realistischen Wahrnehmung seiner Möglichkeiten anregt oder ob sie Aufgaben stellt, die abgearbeitet werden, wo es also nicht um Lernen, sondern um Erfüllen geht. Inwieweit die PädagogInnen dazu in der Lage sind, auch den Bildungsaspekt angemessen zu vertreten, Kinder in ihrer Entwicklung hin zur Schriftlichkeit oder zum mathematischen Denken angemessen wahrzunehmen und zu fördern, auch das hängt von ihrem Bildungsniveau der PädagogInnen ab.

Als Hintergrundwissen stehen heute eine Menge Befunde zu verschiedenen psychischen und körperlichen Entwicklungsbereichen zur Verfügung. Im Gegensatz zum Wissen über die Entwicklung in einzelnen Wissensdomänen sind sie jedoch eher geeignet, Probleme zu interpretieren, als Förderhinweise zu geben.

Schließlich stellen sich konkrete Fragen, wie die, welches Kriterium den Ausschlag geben soll, ob ein Kind eingeschult wird: seine sozialen, emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten oder ob der konkrete Kindergarten, die konkrete Schule mit ihrem Angebot die bessere Wahl für ein fünfjähriges Kind oder ein Kind mit Entwicklungsverzögerung ist? Schuleingangsdiagnostische Instrumente machen keine große Hoffnung auf Abhilfe für diese Unsicherheit. Im Gegenteil ist zu befürchten, dass dann die Zurückstellungsraten steigen und die Früheinschulungen eher niedrig bleiben. Demgegenüber können gute flexible und jahrgangsgemischte Schuleingangsstufen insbesondere wenn dort auch Personal verschiedener

⁵⁶ Familiär wird hier in einem weiten Sinne verstanden als Lebensumfeld, in dem ein Kind aufwächst.

⁵⁷ vgl. hierzu auch Ansätze zur Family Literacy (Sven Nickel 2004/2006 und Umsetzungsbeispiele Hering 2007)

Professionen eingesetzt wird, durchaus helfen, dass Kinder auf jeden Fall bestmöglich gefördert werden. Darüber gibt es ausreichende Befunde.

5.1 Vor jeder Antwort: Überwindung falscher Polaritäten

Am Beispiel England wurde gezeigt, dass die widersprüchliche Diskussion um den Schulanfang kein deutsches Phänomen ist. Selbst dort wo es umfangreiche Qualitäts-Monitorings und großangelegte Studien dazu gibt, werden öffentliche Positionskämpfe ausgeführt. Die Diskussion dreht sich um die richtigen Stellgrößen, mit denen man Einfluss auf das System gewinnt, freilich aus der je einen Perspektive den richtigen Einfluss. Dabei werden Gegensätze beschworen, die scheinbar unvereinbar sind (z. B. Kindgemäßheit vs. Sachlichkeit). Diese Polaritäten werden zum umkämpften Terrain und repräsentieren meistens Fragen, die plausibel erscheinen aber haarscharf am Thema vorbei zielen. Den logischen Kern dieser institutionell-professionellen bzw. institutionellen "Rabulistik" bildet das Argumentieren auf unterschiedlichen Systemebenen ("Strukturebenen" – Carle 2000, 351 ff):

Ebene Institution (Schule versus Kindergarten):

- Querliegende Systemdebatten wie die Frage der Erhaltung von Institutionen und Trägerinteressen oder Effektivitätserwägungen
- Heterogenität der Kinder als Ressource (Schuleingangsphase) versus Homogenisierung durch diagnostisch begründete Zurückstellung
- Bildungspläne getrennt für Kita und Schule versus Institutionen übergreifende Pläne
- Qualitätssicherung in Kita und Schule getrennt
- Zuständigkeit für Kita und Schule im Bildungsministerium versus getrennt, Kita im Sozialministerium

Ebene Personal:

- getrennte Arbeitsplätze versus Multiprofessionelle Teams in Kita und in Schule
- getrennte Personalentwicklungsmaßnahmen versus gemeinsame übergreifende (z.B. Kita und Schule mit Stadtteilbezug)

Ebene Kind:

- Ganzheitliche Unterstützung, pädagogische Konzepte versus an einzelnen Bereichen ansetzend auf der Basis individualpsychologischer Konzepte
- Trennung zwischen Spiel in Kita und Lernen in Schule versus Gesamtkonzept mit allmählich mehr systematischem Lernen

Praktisch noch nicht sichtbar – Ebene Exosystem:

- Umfeld des Kindes: Elternarbeit, Stadt- oder Ortsteilarbeit
- Anschlussfähigkeit der Bildungskonzepte

Es besteht immerhin die Hoffnung, dass aufgrund der Forschungslage auch die institutionellen Entwicklungen vorankommen und sich gute Lösungen als solche erweisen können. Allerdings bildet die Evidenz erfolgversprechender Lösungen für die "Kunden" noch keinesfalls ein institutions- und professionssicherndes Motiv für die "Lieferanten". Erst wenn auch ökonomisch der Nutzen der Kunden (Eltern, Kinder, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Gesellschaft...) mit dem Nutzen der "Produzenten" (LehrerInnen, SchulleiterInnen, AdministratorInnen...) zusammenfällt, die Chancen für die GestalterInnen mit den Chancen der Klienten eine zukunftswirksame Synergie bilden, kann die Überzeugungskraft der prozesslogischen Argumente zum Fundament erfolgversprechender Überzeugungsarbeit werden. Diese Aufgabe ist eine

politische und trifft unmittelbar das Interesse der bildungspolitischen Legislative – hier der Enquetekommission "Chancen für Kinder" des NRW-Landtages.

5.2 Zu den Fragen der Enquete-Kommission:

Im Folgenden sollen die Fragen der Kommission nun aufgrund der ausgebreiteten Datenlage in aller Kürze beantwortet werden.

5.2.1 Wie sieht der Anfangsunterricht für 5-Jährige in den europäischen Nachbarländern aus?

"Ein Vergleich des tatsächlichen Einschulungsalters zwischen den Staaten Europas zeigt deutliche Unterschiede. Er legt eine Untergliederung in drei Gruppen nahe... Zur ersten Gruppe gehören Polen, Dänemark, Schweden und Finnland, bei denen die Schulpflicht erst mit sieben Jahren beginnt. In diesen Staaten besucht aber ein großer Teil der 6-Jährigen Vorklassen (in Polen verpflichtend), die teils dem Kindergarten, teils der Schule zugeordnet sind. In einer zweiten Gruppe von sechs Staaten, darunter Deutschland, beginnt die Schulpflicht mit 6 Jahren. Allerdings befindet sich in Deutschland ein erheblicher Teil der 6-Jährigen aufgrund der Stichtagsregelung noch nicht in der Schule. In der dritten, der größten Gruppe sind bereits nahezu alle 6-Jährigen in der Schule. In den Niederlanden, Großbritannien und Irland gilt das bereits für die 4-5-Jährigen... Somit ergeben sich schon bei der Einschulung Unterschiede von bis zu drei Jahren." (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 44)

Es kann aufgrund der vorliegenden EPPE-Studie, aber auch auf der Basis der Untersuchungen von Pramling, unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Studien und der deutschen Studien aus der Schuleingangsphase deutlich gesagt werden, dass der Anfangsunterricht für 5-Jährige spielerischer angelegt sein sollte als für ältere Kinder. Zugleich muss er aber auch sehr anregend und herausfordernd sein. Es ist also entscheidend, dass der Unterricht die verschiedenen Kinder erreicht, es wird nämlich auch mit 5 Jahren Kinder geben, die auf dem Stand eines Siebenjährigen sind. So viel kann als gesichert gelten: Vorschulprogramme und eine frühere Einschulung verbessern den Bildungserfolg mittelfristig. Was man auch sagen muss, ist, dass in anderen europäischen Ländern das Lesenlernen im Vorschulbereich kein Tabu ist, sondern es wird sogar durch eine entsprechende Lernumgebung angeregt – gekoppelt mit signifikantem sozialem Kompetenzzugewinn (vgl. Beispiele im Kapitel 2.3).

Die Prozessqualität des Unterrichts Vor- und nach dem Schulanfang zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- Die pädagogischen Fachkräfte/ Lehrkräfte gehen sensibel und einfühlsam mit den Kindern um
- Sie geben Impulse und Anregungen für das selbstgesteuerte Lernen geben (z. B. durch die Gestaltung von Lernsituationen, Material, Hinweise zu Lernstrategien)
- Die pädagogischen Fachkräfte/ Lehrkräfte gehen auf individuelle Bedürfnisse und Interessen, sowie Bildungsstände ein. Sie besitzen diagnostische Kompetenz
- Die pädagogischen Fachkräfte/ Lehrkräfte setzen unterstützende Strategien in der Interaktion mit den Kindern ein
- Die pädagogische Situation ist so gestaltet, dass langandauernde gemeinsame Denkprozesse möglich sind
- Es kommt oft vor, dass "zwei oder mehr Individuen einen Weg einschlagen, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu konkretisieren, eine Aktivität zu bewerten, eine Geschichte weiterzuerzählen, usw." (Sylva et al., 2004, S. 160).

- Solche Interaktionsprozesse müssen von beiden, dem Kind und der Erzieherin, aktiv vorangetrieben werden.

Allerdings wird das Hauptproblem darin liegen, die entsprechende Qualität in den Einrichtungen und übergreifend Kindergarten und Schule zu entwickeln. Es fehlt oft die Basisausbildung im Kindergarten, es fehlt Fachpersonal zur Unterrichtsentwicklung. Wir wissen viel über das Was, aber wenig über das Wie, vor allem nicht Institutionen übergreifend.

5.2.2 Welche didaktischen und methodischen Konzepte des Anfangsunterrichtes für 5-Jährige sind in jenen Bundesländern entwickelt worden, die das Einschulungsalter mit 5 Jahren bereits eingeführt haben?

Zum Übergang:

Entwicklungen aus dem Projekt „Frühes Lernen“ (Carle/Samuel) und dem BLK-Modellversuch Transkigs bzw. im Rahmen der Einführung von Bildungsplänen zeigen, dass es möglich und interessant für die Beteiligten ist, gemeinsam quasi mit dem Entwicklungsweg der Kinder im Rücken Bildungsthemen zu entwickeln und mit Kindern aus Kindergarten und Schule gemeinsam einzusetzen. Es wird auch versucht die Inhalte zwischen Kindergarten und Grundschule aufeinander abzustimmen. Genannt werden kann die Arbeit mit einem aufbauenden Mathematikwerk wie dem Zahlenbuch, die gemeinsame Nutzung von Raum und Ausstattung über die Turnhalle hinaus, eine Abstimmung von Projektthemen. Der Situationsansatz aus dem Kindergarten und der Projektansatz aus der Schule können hier durchaus hilfreich sein.

Zur Schuleingangsphase:

Das Konzept der Schuleingangsphase beinhaltet nicht nur Rhythmisierung und eine neue Didaktik (und Diagnostik), die Heterogenität der Kinder als eine Ressource für gemeinsame Reflexions- und Arbeitsprozesse sieht.

Die Ergebnisse aus "Schulanfang auf neuen Wegen" (BaWü) und der FLEX (Brandenburg) sowie den hier nicht ausgeführten Ergebnissen des Thüringer Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase (Carle/Berthold 2004/2007) zeigen, dass in der Realität eine Öffnung des Unterrichts stattfindet, allerdings werden hauptsächlich solche Methoden angewandt, die auch die Möglichkeit weniger anspruchsvoller Aufgaben bestehen lassen (Wochenplan, Lerntheke, sog. Werkstattunterricht). Hier liegt das Hauptproblem darin, dass die Kinder zu wenig in vertieftes selbstreguliertes Arbeiten an der Sache kommen.

Zwei übergreifende Bildungspläne (Hessen und Thüringen):

In beiden Ländern ist der Evaluationsprozess der Einführung noch nicht abgeschlossen. Ich habe lediglich über meine anderen Projekte im Umfeld der Einführung Kontakt zu Schulen und Kindergärten. Sicher ist das Hauptproblem darin zu sehen, dass ein immenses Gefälle zwischen Schule und Kindergarten hinsichtlich der Tradition von Bildungsplänen besteht - traditionell vor allem in den alten Bundesländern. Aber auch in Thüringen tun sich die Schulen sehr schwer von einem Plan der von Fachsystematiken ausgeht auf einen Plan, der von der Entwicklung des Kindes her gedacht ist, umzusteigen. Dafür sollen nun Zwischenschritte eingebaut werden.

Gemeinsamkeiten der didaktischen Ansätze von Kita und Schule

Bei aller Unterschiedlichkeit lässt sich jedoch feststellen, dass es in den didaktischen Ansätzen, vor allem hinsichtlich der dahinterliegenden Theorien und Überzeugungen sehr viele Gemeinsamkeiten gibt, die es zu aktivieren gilt.

5.2.3 Gibt es entwicklungspsychologische Besonderheiten (in den Zeitfenstern) der 5-jährigen Kinder im Vergleich zu den 6-jährigen?

Bestimmte Zeitfenster werden wesentlich gesellschaftlich definiert und nicht nur entwicklungspsychologisch. So wird Kindern bis etwa im Alter von 7 Jahren viel Freiheit für Spiel zugesprochen. Danach wird von ihnen erwartet, dass sie sich (meistens in der Pflichtschule) zunehmend dafür engagieren, sich das allgemeine Kulturwissen anzueignen. In einer dritten Phase sollen sie sich allmählich dem Berufsleben zuwenden.

Demgegenüber zeigen die entwicklungspsychologischen Studien, dass hier wesentlich mehr Variation möglich ist. Kinder können früher gefördert werden, wenn man von ihren Stärken ausgeht. So interessieren sich schon kleine Kinder für sehr vieles. Sie sind in der Lage sich einen erheblichen Erfahrungsschatz aufzubauen und zudem auch einen großen Reichtum an Begriffen zu erwerben. Ihre Vorstellungen von der Welt gewinnen sie in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt. Anstatt sich die Details der entwicklungspsychologischen Studien zu merken kann man auch mit einigen pädagogischen Grundsätzen viel erreichen:

- Ansetzen an den Stärken des Kindes
- Dem Kind Anknüpfungspunkte aufzeigen
- Offene Situationen schaffen, das Kind beobachten
- Möglichkeiten vertieften Lernens schaffen
- Diskurse mit dem Kind und zwischen den Kindern herausfordern
- Lernmethodische Kompetenzen anregen
- Realistische Selbstwahrnehmung anstoßen
- Eltern als Experten für ihr Kind und als Bildungsressource mit einbeziehen bzw. ihre Entwicklung unterstützen

Wer dem Lernen des Kindes in die Spur geht, um es anzuregen und zu unterstützen, der überlastet das Arbeitsgedächtnis des Kindes nicht!

5.2.4 Sind unterschiedliche Konzepte des Anfangsunterrichts für 5-jährige national bzw. international empirisch evaluiert worden? Mit welchen Ergebnissen? Gibt es Kontrollgruppendesigns?

National gibt es die Studien zur Schuleingangsphase, in Baden-Württemberg mit Kontrollgruppendesign, sowie Vergleiche wie die Schulen bei Vergleichsarbeiten im Verhältnis zu anderen (vergleichbare) Schulen ohne dieses Modell abschneiden. Das Ergebnis kann so umschrieben werden:

- Positive Wirkungen auf das Sozialverhalten (alle Studien) und die Motivation der Kinder (BaWü)
- Trotz schwierigerer Kindergruppe (keine Zurückstellungen, Früheinschulungen, keine Einweisung in Förderschulen) schneiden die flexiblen, jahrgangsgemischten Schuleingangsphasen in Baden-Württemberg, in Thüringen (Vergleichsarbeiten Klasse 3) und in Brandenburg hinsichtlich der Leistung der Schülerinnen und Schüler gleich gut ab wie die Vergleichsklassen
- Die Lehrerinnen und Lehrer der Schuleingangsphasen mit Jahrgangsmischung in Baden-Württemberg öffneten ihren Unterricht mehr als diejenigen mit Klassen ohne Jahrgangsmischung. Auch in den anderen Ländern wird eine Öffnung festgestellt. Allerdings ist bisher nur in einer äußerst schmalen Stichprobe in Brandenburg anhand von Unterrichtsanalysen auch die pädagogische Qualität des Unterrichts untersucht worden. Es zeigt sich, dass differenziert unterrichtet wird. Die Lernumgebungen sind eingerichtet. Es gibt ein einsozialisiertes Gerüst von Regeln, die dem Unterricht Struk-

tur geben und offene Arbeit erlauben. Es gibt jedoch noch sehr viel zu tun hinsichtlich der Entwicklung des selbstgesteuerten vertieften Lernens.

5.2.5 Wie werden die Konsequenzen des früheren Schuleintritts für die Lehreraus- und –fortbildung eingeschätzt?

Aufgrund der neuen Anforderungen im Rahmen der Abstimmung von Bildungsplänen und der bildungsbezogenen Herausforderung am Schulanfang müssten die LehrerInnen und ErzieherInnen für Vorschuleinrichtungen auf gleichem Niveau ausgebildet werden wie die GrundschullehrerInnen. Allerdings müsste der Inhalt der grundständigen Ausbildung an der Universität dann auf jeden Fall geändert werden:

- Weniger und auf das Berufsziel hin zentrierte fachwissenschaftliche Ausbildung
- Mehr entwicklungspsychologische Ausbildung auch domänenspezifisch
- Mehr fachdidaktische Ausbildung, die ein breiteres Spektrum mit Blick auf 5jährige Kinder abdeckt
- Mehr pädagogische Ausbildung, die erzieherische Aspekte betont und von einem ökosystemischen Ansatz ausgehend auch Eltern- und Familienarbeit einbezieht
- Mehr diagnostische Ausbildung, insbesondere mit förderdiagnostischem Anspruch
- Persönlichkeitsbildende Studienangebote, die Ziele wie Einfühlsamkeit, Kommunikationsfähigkeit und Fürsorglichkeit einbeziehen
- Die Hälfte der Praktika im Kindergarten, die andere Hälfte in der Schule
- Eine bessere Verzahnung von praktischer Ausbildung und universitärer Lehre
- Auslandspraktikum, um andere Systeme kennen zu lernen
- Akademisches Studium mit Promotionsberechtigung, damit der wissenschaftliche Nachwuchs gesichert wird.

Die Fortbildung sollte auf jeden Fall so weitgehend wie möglich in Teams aus kooperierenden Kindergärten und Schulen geschehen und dort wo es inhaltlich passt auch PädagogInnen oder SozialarbeiterInnen aus den Familienzentren einbinden.

5.2.6 Wäre es sinnvoll, auf alle Sonderregelungen zur Einschulung (Zurückstellungen und vorzeitige Einschulungen) zu verzichten und stattdessen einen kompletten Altersjahrgang einzuschulen?

Das wäre sinnvoll, wenn die Lehrerinnen und Lehrer in der Lage wären in heterogenen Gruppen zu unterrichten. Eine landesweite Regelung bringt hier in der heutigen Situation weniger, als vielmehr die Beachtung der konkreten Kindergarten-Schulsituation. In Anbetracht dessen und vor dem Hintergrund der Erfahrungen in Berlin, sollte man mindestens mit 8 bis 10 Jahren unter intensiver Fortbildung und Begleitung rechnen, bis alle Schulen eine funktionsfähige Schuleingangsphase besitzen, in die alle Kinder aufgenommen werden können. Das Vorhandensein einer flexiblen und jahrgangsgemischten Schuleingangsphase würden wir voraussetzen für den Verzicht auf Sonderregelungen. Außerdem müsste das Personal aus dem Kindergarten in die Schule mitgehen und sollte nicht eingespart werden.

5.2.7 Wie kann eine sprachliche Förderung im Deutschen bereits bei den 5-jährigen realisiert werden?

Die sprachliche Förderung sollte sehr viel früher realisiert werden, am besten unter Einbezug der Familie beginnend direkt nach der Geburt. Sie sollte bis in das Grundschulalter hinein fortgesetzt werden. Es ist wichtig, die Familie einzubeziehen. Im Gutachten fehlt die ausführliche Darstellung der Ansätze zur Family Literacy, die hier greifen (vgl. Elfert/Rabkin 2007, Hering 2007, Nickel 2006, Sasse/Valtin 2006.).

Sprachförderung der 5-jährigen sollte nicht isoliertem Üben einzelner Funktionen bestehen, sondern eingebettet in interessante Themen. Begriffe und Vokabular entwickeln sich so besser. Hier wären die Ergebnisse des BLK-Programms FörMig von Interesse, das derzeit läuft. Auf der Homepage für Nordrhein-Westfalen heißt es: "Für das mit dem Projekt angestrebte Ziel der besseren Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist Sprachförderung, vor allem in der Verkehrssprache, das zentrale Instrument. Um eine optimale Wirkung zu entfalten, muss sie ganzheitlich angelegt werden, d.h. Sprachanlässe und Sprechsituationen in ihren jeweiligen Kontexten erfassen. Dies ist in besonderem Maße bei einer Verknüpfung von Sprachförderung mit interkulturellen Ansätzen der Fall. Wesentlich sind eine sozialräumliche Orientierung unter Einbindung der Familien, der örtlich vorhandenen Ressourcen aus Schule und Jugendhilfe und weiterer lokaler Unterstützungssysteme, wie die Regionalen Arbeitsstellen.

Die Partner in den Basiseinheiten entwickeln und erproben unterschiedliche Diagnose- und Förderansätze im Bereich von Sprachförderung und sozialer Integration. Sie enthalten eine Vielfalt von Zugängen zur sprachlichen Förderung (altersspezifische, sozialräumlich bedingte, von der Herkunft ausgehende). Das Programmelement setzt an diesen Ansätzen an und nutzt sie, um Wirkungen und Effekte der unterschiedlichen Strategien zu erfassen und Instrumente einer Qualitätskontrolle zu erproben. Es sollen Kriterien für eine Abstimmung der modularen Ansätze über die verschiedenen Lebensaltersstufen der zu fördernden jungen Menschen entwickelt werden. Die Module der Förderung müssen sich an Alter, Herkunft, sozialem Status und Sozialraum orientieren. Gleichzeitig sollen sie aufeinander aufbauen, Übergänge ermöglichen und so miteinander verknüpft sein, dass eine Kontinuität der sprachlichen und interkulturellen Förderung möglich wird."⁵⁸

5.2.8 Gibt es eine gelungene Anfangspädagogik für 5-jährige auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Regelschulsystem? Wie sinnvoll ist diese Integration im Regelschulsystem einzuschätzen?

Die Integration der 5-jährigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulanfangsklassen ist in Deutschland noch nicht erforscht. Ich gehe jedoch davon aus, dass eine Integration möglich ist, da sie ja auch im Kindergarten erfolgreich machbar ist. Ob sie gelingt hängt davon ab, ob es eine flexible Schuleingangsphase mit einer kindorientierten offenen Anfangsunterricht gibt, die in 1 bis 3 Jahren durchlaufen werden kann, ob eine ausreichende sonderpädagogische und sozialpädagogische Doppelbesetzung vorhanden ist (je nach Beeinträchtigung), dass die Klassengröße herabgesetzt ist, dass die Teamarbeit funktioniert. Generell gilt: Die Ressourcen aus dem Vorschulbereich müssen mit in die Schule eingehen und dürfen nicht eingespart werden. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen auch in der Grundschule sonderpädagogische Unterstützung, auch in einem integrativen System. Sie benötigen zudem (je nach Einzelfall) mehr Zuwendung, so dass die Doppelbesetzung nötig wird. Zu beachten ist die Klassenzusammensetzung. Kinder mit Verhaltensproblemen sollten sich nicht in einer Klasse ballen - aber das gilt immer.

5.2.9 Welche Besonderheiten sind bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zu berücksichtigen?

Grundsätzlich gilt für 5-Jährige das gleiche wie für alle Kinder. Der Übergang muss langfristig mit Kind und den Eltern vorbereitet werden. Das Kind und die Eltern müssen wissen, was auf sie zukommt. In einer jahrgangsgemischten Schuleingangsphase müssen auch die Kinder der aufnehmenden Klasse vorbereitet werden, damit sie die Kleinen in Empfang nehmen und einführen können.

⁵⁸ siehe Homepage [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/nordrhein_westfalen/index.html – 20080106]

Zu beachten ist, dass die Kinder bei einer Einschulung mit 5 Jahren möglichst den Kindergarten schon mit 3 Jahren besuchen, da sonst zwei Wechsel in einem Abstand von nur einem Jahr anstehen.

Eine Untersuchung von Skolverket nach Einführung des Vorschuljahres hat gezeigt, dass die Übergangsproblematik dadurch nicht entschärft, sondern nur zeitlich verlagert wird (Quelle nicht auffindbar).

5.2.10 Gibt es ein optimales Einschulungsalter?

Nach allen recherchierten Studien liegt das Einschulungsalter zwischen 4 und 7 Jahren. Es kommt wesentlich auf die Passung eines Unterrichts, eine „gute Ordnung“ (Prengel 1999) und auf eine Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993, 183ff) an, nicht auf das Alter des Kindes.

5.2.11 Gibt es einen optimalen Einschulungszeitpunkt im Jahr?

Untersucht wurde die mehrmalige Einschulung in Baden-Württemberg. Besondere Vorteile im derzeitigen deutschen Schulsystem sind nicht erkennbar gewesen, trotz Jahrgangsmischung.

5.2.12 Institutionen – Zuständigkeiten

Differenzierung, Individualisierung, Aufgabenqualität, Lerngemeinschaft, Spielen und Lernen sowie die Beziehungsqualität sind wichtiger als die Institution. Es muss darüber nachgedacht werden, wie für jedes Kind eine optimale Förderung erfolgen kann. Vermutlich müssen sich künftig Kindergarten und Schule viel mehr annähern, denn beide müssen Einrichtungen für Bildung, Erziehung und Betreuung sehr unterschiedlicher Kinder sein. Das könnte auf dem Land einfacher zustande kommen als in der Stadt, wo die ungleichen Einzugsgebiete eine echte kindbezogene Kooperation behindern.

5.3 Empfehlungen für NRW

Die vorgestellten Befunde ergänzt durch Ergebnisse unserer eigenen Untersuchungen lassen sich in folgenden Orientierungen zusammenfassen:

1. Veränderungen am Schulanfang:

- Die Kooperation zwischen Kindergarten, Elternhaus und Schule muss gestärkt werden. (vgl. Carle 2004)
- Anzustreben ist eine Flexibilisierung der Schuleingangsphase, damit jedes Kind diese Zeit nach seinem eigenen zeitlichen Möglichkeiten in ein bis drei Jahren durchlaufen kann. Dafür ist die Jahrgangsmischung zu empfehlen (Carle/Berthold 2004). Es sollten dann keine Zurückstellungen mehr stattfinden (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002).
- Alle Kinder sollten in die Grundschule eingeschult werden. Die Integration von Kindern mit Behinderungen im Lernen-, Verhalten- und in der Sprache wird schon seit langem gefordert (Faust-Siehl 1996). Wir wissen aber, dass die Inklusion aller Kinder möglich ist. Wo das möglich ist sollte es umgesetzt werden, damit kein Kind ausgegrenzt wird.

2. Qualitative Verbesserung des Unterrichts:

- Erreicht werden sollte eine bessere Individualisierung der Zuwendung und Unterstützung – zugleich: die Integration der jahrgangsgemischten Stammgruppe zur Lerngemeinschaft, damit nicht die Individualisierung zu einer Vernachlässigung des sozialen

Lernens führt und die Möglichkeit zu gemeinsamer Reflexion einschränkt (Carle 2000).

- Der Unterricht sollte als differenzierte Arbeit am gemeinsamen Gegenstand geplant werden, z. B. Mathematikunterricht mit allen Kindern zu einem bestimmten Inhalt (z. Addition) auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus (Carle/Berthold 2004, Beispiele für Mathematik: Nührempfänger 2007/ 2004)
- Offene und anspruchsvolle Aufgabenstellungen (vom einsamen und konkurrenzbehafteten bürokratischen Abarbeiten zum Experimentieren und zu vertiefter kooperativer Auseinandersetzung), Aufgaben, die es ermöglichen, dass Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau über einen Sachverhalt, ein Experiment, ein Problem gemeinsam reflektieren, indem sie beispielsweise zu unterschiedlichen Lösungen kommen, diese besprechen und diskutieren (Carle/Berthold 2004, Bos et al. 2003, Material für Mathematik: Senatsverwaltung o.J.)
- Einrichtung einer Lernumgebung, die übersichtlich und zugänglich alle jene Medien enthält, die es ermöglichen, dass Kinder sich Hilfsmittel holen und von sich aus gemeinsam eigene Lösungen probieren können (also nicht nur Schulbuch, Heft, Stift, Arbeitsblatt, Papier, Schere, Kleber, Tafel – auch: Lexika, Fachbücher, Karteien, Computer, Werkstätten, Labore, Küche, Garten) (Bos et al. 2004; Carle/Berthold 2004)

3. Prozessdiagnostik, Leistungsdokumentation, Leistungsbeurteilung

- Einrichtung eines Systems der reichhaltigen Leistungsdokumentation (ich meine damit: dass nicht nur das protokolliert wird, was an Lernergebnis durch Lehraktion von vorneherein erwartet wurde, sondern der tatsächliche – möglicherweise ganz andere Lernprozess), ein System, welches a) gegenüber den Eltern aussagekräftiger macht, b) den beteiligten Pädagoginnen Rückmeldung für ihre Planung – vom langfristigen Stoffverteilungsplan bis hin zur spontanen Intervention (Planung in der Handlung) - gibt, c) dem Kind ermöglicht, sein Voranschreiten zu sehen
- Die Notenfrage muss pädagogisch gelöst werden – auch mit Eltern und Verbänden

4. Verbesserung der schulischen Abläufe

- (Bedürfnisorientierte) Rhythmisierung des Tagesablaufs, so dass morgens ein offener Anfang ohne geballten Ansturm auf die Klasse stattfindet, der Tag selbst Phasen der konzentrierten, individuell vertieften Arbeit bietet, Phasen der leistungsorientierten kooperativen Arbeit und Phasen des Spiels – auch draußen, sowie Pausen mit Speisen und Getränken für alle Kinder (auch für die, die nichts dabei haben). Phasen müssen eingeleitet und abgeschlossen werden. Ritualisiert ist die Arbeitsplanung und Arbeitsrückschau im Tagesablauf.
- School Effectiveness
- Arbeit im multiprofessionellen Team (Erzieherin, Grundschullehrerin, Sonderpädagogin), Übernahme des schwedischen Modells der Zuständigkeiten für Kinder, d.h. pro 8-10 Kinder ist eine der Personen Mentorin und damit erzieherisch und hinsichtlich des Bildungsprozesses samt Leistungsdokumentation zuständig für diese Kinder. Feste Zeiten für Teambesprechungen. Gemeinsame Unterrichtsplanung.
- Neue Arbeitszeit- und Arbeitsplatzverordnung: Arbeitsplatz ist die Schule. Vollzeit heißt vollzeitig anwesend – abwesend nur dienstlich. Nur wenn ausreichend Absprachezeiten vorhanden sind, wenn das Unterrichts- und Vorbereitungsmaterial in der Schule allen zur Verfügung steht, dann ist zu erwarten, dass notwendige neue Kooperationsformen, wie z. B. Fallkonferenzen tatsächlich stattfinden.

- Aufnahme von ausgewiesenen Zeitfenstern für Fortbildung und geeignete Angebote (in Schweden liegt dieses bei mehr als 100 Std. im Jahr), für Elternarbeit (in Schweden ca. 2 Std. pro Woche) – siehe Anhang

5. Kooperation mit dem Umfeld

- Kooperation mit den Bezugsgruppen des Kindes: Eltern, Vereine, Kirchen etc.. Mit den Eltern ist der Aufbau einer Verantwortungsgemeinschaft erforderlich, wofür vertrauensbildende Maßnahmen und ein Informationssystem nötig sind. Es kann sinnvoll sein, wenn Schule und Kindergarten auch mit Einrichtungen der Familienbildung kooperieren, insbesondere wenn es um Arbeit im Bereich der Family Literacy geht.
- Kooperation Kindergarten – Schule (vgl. Carle/Samuel: "Frühes Lernen"), Aufbau von regionalen Kooperationsverbänden, Ziel: Übergangmentoren (alternativ je Situation: Eltern, andere Kinder, Pädagogen)
- Community Education

6. Verbesserung des Qualifikationsniveaus

- Universitäre Ausbildung für den frühpädagogischen Bereich in enger Kooperation mit der Grundschullehrerausbildung, beides mit einem eindeutig auf die künftige Berufstätigkeit fokussierten Curriculum, welches vor allem den Bereich des spielerischen Lernens und der Fürsorglichkeit sowie der Elternarbeit stärker berücksichtigt. Es wird ein Auslandspraktikum in einer Einrichtung am Schulanfang empfohlen.
- Masterstudiengänge für den Bereich der Frühkindlichen Bildung und Grundschulpädagogik sowie weiterführende Promotionskollegs, um den wissenschaftlichen Nachwuchs zu sichern, der in Deutschland sowohl im Bereich des Anfangsunterrichts als auch im Bereich der Frühkindlichen Bildung fehlt.
- Qualifizierung von Fortbildungspersonal, von Unterrichts- und SchulentwicklerInnen, da bei einer flächendeckenden Umstellung auf die empfohlene Flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase und frühere Einschulung in diese Lerngruppen ein enormer Bedarf an Unterstützung sichtbar werden wird.

7. Einführung von Qualitätssicherung

- Führung
- Personalentwicklung
- Wissensmanagement
- systematische Qualitätsentwicklung

An dieser Stelle möchte ich noch einmal wiederholen: Wollen wir in Deutschland das Bildungsniveau erreichen, das eine hoch entwickelte Industrienation in Zukunft braucht und das dem Lernwillen unserer Kinder gerecht wird, dann liegt unser effektivster und effizientester Ansatzpunkt hierfür in der qualitativen Anhebung und quantitativen Ausweitung sowohl der bildungsbezogenen Familienförderung als auch der Vorschulbildung. Dies gilt gerade auch für die benachteiligten Kinder. Deren Schlüssel zur Welt der Bildung und des lebenslangen Lernens bildet insbesondere die hohe pädagogische Wirksamkeit der Kindergärten.

Insgesamt muss die gesamte frühe Bildungskette von der Geburt bis in die Grundschule gestärkt werden, wenn wir auch für die weiterführenden Schulen und Ausbildungsgänge ein zeitgemäßes Bildungsniveau erreichen wollen. Die schwächsten Glieder dieser Lernerfolgskette finden wir in den benachteiligten Familien und den sie unterstützenden Serviceeinrichtungen. Alles in allem lässt sich kein Einzelfaktor ausmachen, der die Schulleistungen und das Sozialverhalten entscheidend prägt, sondern es ist die Güte des Entwicklungsweges der Kinder, die deren Lernmöglichkeiten nachhaltig prägt. Es mag banal klingen, aber es trifft den

Kern: "Schulfähigkeit", also die Fähigkeit, schulische Lernangebote entwicklungsfördernd zu nutzen ist pfadabhängig. "Kindfähigkeit" der Schule und jeder anderen Bildungsinstitution – vorher und nachher - ist ihrerseits ein wesentlicher Abschnitt dieses Erfolgspfad zu den Gipfeln der Lernfähigkeit.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, Isabell van (2002): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. In: Die Deutsche Schule 2/2002, 157–175
- Adelmeier, Carola (2007): Auswertung der landesweiten Schulbesuche der regionalen Steuergruppen in den flexiblen Eingangsklassen im Schuljahr 2005/2006 – Ergebnisse der Analyse der Besuchsbogen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien, 223-244
- Adelmeier, Carola / Liebers, Katrin (2007): Umsetzung der pädagogischen Elemente ‚jahrgangsstufenübergreifender Unterricht‘ und ‚rhythmisierter Tagesablauf‘ in den Stundenplänen in flexiblen Eingangsklassen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien, 245-258
- Aebli, Hans (1969): Die geistige Entwicklung des Kindes als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart
- Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1997): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis, Bd. 1. Kiel: Körner
- Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1999): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis, Bd. 2. Kiel: Körner
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Anderson, Lorin W., Ryan, Doris W. / Shapiro, Bernard J. (Ed) (1989): The IEA classroom environment study. International studies in educational achievement (Vol. 4). Oxford: Pergamon Press
- Andres, Beate / Laewen, Hans-Joachim / Pesch, Ludger / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2005): Elementare Bildung. Band 2: Handlungskonzept und Instrumente. Berlin: Verlag das Netz
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973a): Anregungen I. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München: Juventa Verlag
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973b): Anregungen II. Zur Ausstattung des Kindergarten München: Juventa Verlag
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1976): Anregungen III. Didaktische Einheiten im Kindergarten. München: Juventa Verlag
- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung "Schulanfang auf neuen Wegen" (2002): Schulanfang auf neuen Wegen. Vorläufiger Abschlussbericht zur Eingangsstufe an Grundschulen
[<http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/downloads.htm> – 20080106]
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Weichen für Bildungschancen werden früh gestellt! Abschließende Empfehlungen des Forum Bildung. Arbeitspapier vom 28.11.2001
[[http://www.bmbf.de/media/press/1128_01ForumBildung\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/media/press/1128_01ForumBildung(1).pdf) – 20080106]
- Avenarius, Hermann / Ditton, Hartmut / Döbert, Hans / Klemm, Klaus / Klieme, Eckhard / Rürup, Matthias / Tenorth, Heinz-Elmar / Weishaupt, Horst / Weiß, Manfred: (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske u. Budrich
- Avenarius, Hermann et al. / Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Bielefeld: Bertelsmann.
[<http://www.bildungsbericht.de/> - 20080106]

- Averdiek, Karin (2003): Flex-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Ludwigsfelde: LISUM
- Barnett, S. W. (1995): Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25-50
- Baumann, M. (1965): Ergebnis einer Längsschnittstudie zum Problem der Schulfähigkeit. In: *Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft*. Berlin
- Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Baumert, Jürgen / Artelt, Cordula / Klieme, Eckart / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Tillmann, Klaus J. / Weiß, Manfred (Hrsg.) (2003): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske u. Budrich
- Baumert, Jürgen / Artelt, Cordula / Klieme, Eckart / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Tillmann, Klaus J. / Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der BRD im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen / Bos, Wilfried / Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2000): TIMSS: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Band 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich, Band 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen / Bos, Wilfried / Watermann, Rainer (2000): TIMSS / III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer / Clausen, Marten / Schmitz, Bernd / Hosenfeld, Ingmar / Koeller, Neubrand O. (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen / Neubrand, Michael / Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Baumert, Jürgen et al. (1997): TIMSS / II: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (BstAS) / Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Beek, Angelika von der / Fuchs, Ragnhild / Schäfer, Gerd E. / Strätz, Rainer (2003): Vorschläge für Bildungsbereiche. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim: Beltz, 140-194
- Bellenberg, Gabriele (1996): Früheinschulung. Ein Beitrag zur Senkung des Schulaustrittsalters?. In: *Pädagogik*, 48. Jg., H. 10, 56-57
- Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. München
- Benkman, Rainer: Helfen im gemeinsamen Unterricht. Förderliche Prozesse in der Veränderten Schuleingangsphase
- Berthold, Barbara / Carle, Ursula (2003): Auswertung des Schulversuchs "Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen". Bremen: Universität [<http://www.grundschul-paedagogik.uni-bremen.de/archiv/> - 20080106]

- Bettina Hannover (2002): Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern: Huber
- Biedinger, N. / Becker, B. (2006): Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapiere, 97).
[<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf> – 20080106]
- Boekaerts, M. (2002): Bringing about change in the classroom. Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI presidential address, 2001. Learning and Instruction, 12, 589-604
- Boekaerts, M. / Corno, L. (2005): Self-regulation in the classroom. A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54 (2), 199-231
- Bönig, D. / Schaffrath, (2004): Förderdiagnostische Aufgaben für den geometrischen Anfangsunterricht. In: Scherer, P. / Bönig, D. (Hrsg.): Mathematik für Kinder - Mathematik von Kindern. Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, 63-72
- Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Arnold, Karl H., et al. (Hrsg.) (2007_11): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. 1. Aufl. Münster, Westf: Waxmann
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Valtin, Renate / Walther, Gerd (2004): IGLU – Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich – Erste Konsequenzen für die Grundschule. In: Carle, U. / Unckel, A. (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten - Forschungsperspektiven für die Grundschule (= Jahrbuch Grundschulforschung 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 30-50
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Schwippert, Knut / Valtin, Renate / Voss, Andreas / Badel, Isolde / Plaßmeier, Nike (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 69-142
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, Wilfried / Schwippert, Knut / Stubbe, T. C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W. / Hornberg, / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E. M. / Schwippert, K. / Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 225-248
- Brazelton, T. B. / Cramer, B. G. (1991): Die frühe Bindung - Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bredenkamp, Sue (Hrsg.) (1987): Developmentally appropriate practice in early childhood programs servicing children from birth through age 8. Washington: NAEYC
- Bredenkamp, Sue / Copple, Carol (Hrsg.) (1997): Developmentally appropriate practice in early childhood program Revised edition. Washington: National Association for the Education of Young Children
- Brokmann-Nooren, Ch. / Gereke, I. / Kiper, H. / Renneberg, W. (Hrsg.) (2007): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Brügelmann, Hans (2007): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Bottighofen: Libelle 8. Aufl. (zuerst 1983)
- Bründel, Heidrun (1989): Das Kieler Einschulungsverfahren und das Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum. Neue Wege
- Bruner, Jerome. (1970): Der Prozess der Erziehung. Berlin: Berlin-Verlag

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan. Band I und II. Stuttgart
- Burgener Woeffray, Andrea (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzept Bern: Haupt
- Burgener Woeffray, Andrea (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzept. Bern: Haupt
- Burk, Karlheinz (1998): Einschulung als ungelöstes Problem. In: Burk, Karlheinz et al. (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 10-12
- Burk, Karlheinz (1998): Pädagogische und strukturelle Weiterentwicklung. In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim, Basel: Beltz, 139-142
- Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hrsg.) (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz
- Butterworth, B. (1999): The Mathematical Brain. London: Macmillan
- Campbell, F. A. / Ramey, C. T. / Pungello, E. / Sparling, J. / Miller-Johnson, S. (2002): Early Childhood Education. Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. Applied Developmental Science, 6 (1), 42-57
- Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Carle, Ursula (1998): Grundschule in Entwicklung - die aktuellen Reformen der Bundesländer. In: Die Deutsche Schule. 90. Jg., H. 4, 454-470
- Carle, Ursula (1999): Aus den Erfahrungen anderer Schulen lernen. In: Grundschulunterricht. 46. Jg., H. 5, 1999, 2-5
- Carle, Ursula (2000a): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Carle, Ursula (2000b): Der bildungspolitische und pädagogische Kontext des Thüringer Schulversuchs zur Neugestaltung der Schuleingangsphase. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuch Reihe Impulse, 35. Bad Berka: ThILLM 16-23
- Carle, Ursula (2004): Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, Liselotte / Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-74
- Carle, Ursula (2006): Die Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln. In: Pantel, Gerhard (Hrsg.): Neue Praxis der Schulleitung, Ausgabe 5, Nov. 2006, G 12.25, 1-22
- Carle, Ursula (2007): 50 Jahre "Begabung und Begaben" – zentrale Fragen der Chancengleichheitsdebatte in der Grundschulpädagogik. In: Hahn, Heike / Möller, Regina / Carle, Ursula (Hrsg.): Begabungsförderung in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, 10-24
- Carle, Ursula / Berthold Barbara (2007, 2. Auflage): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase eingerichtet haben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (1. Aufl. 2004)
- Carle, Ursula / Berthold, Barbara (2003): Wie Schulen in Thüringen die Schuleingangsphase entwickeln. Erfahrungen aus dem Schulversuch zur Neugestaltung der Schuleingangsphase. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, Jg. 13, H. 3, 89–93
- Carle, Ursula / Berthold, Barbara (2004): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

- Carle, Ursula / Berthold, Barbara (2006): Definition grundschulpädagogischer Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase". In: Rinkens, Hans-Dieter / Hilligus, Annegret H. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Münster: LIT
- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2007): Begleitete Schuleingangsphase entwickeln (BeSTe) - landesweites thüringisches Transferprojekt zur Einführung der Schuleingangsphase. Projekt-Zwischenbericht nach eineinhalb Jahren wissenschaftlicher Begleitung. Bremen: Universität (unpubliziert)
- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2007): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Bandenburg: LISUM, , 167-221
http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX2007Carle_Videostudie.pdf – 20080106]
- Carle, Ursula / Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carle, Ursula / Unckel, Anne (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule (= Jahrbuch Grundschulforschung 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Carle, Ursula / Wenzel, Diana (2006): Gemeinsame Ausbildung für Elementar- und GrundschulpädagogInnen an der Universität Bremen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1. Jg. 2006 H. 2, 297-300
- Carle, Ursula/ Panagiotopolou, Agyro (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb und Lesekompetenz: Diagnose- und Fördermöglichkeiten im (vor-) schulischen Bereich. Ausgewählte Beiträge der DgFE-Jahrestagung Grundschulforschung an der Universität Bremen, Hohengehren: Schneider Verlag
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2006_08): Abwarten oder Rausgehen. Familienförderung und Elternbildung vor dem anstehenden und (un-)gewollten Perspektivenwechsel. Beeindruckendes von einem lehrreichen Außenseiter-Blick über einen sehr sehr hohen Zaun. Norderstedt: Books on Demand <http://www.shopfloor.de/evaluation/abschlussbericht.html> – 20080106]
- Clements, Douglas H. / Battista, Michael T. (1992): Geometry and spatial reasoning. In: Grouws, Douglas A. (Hrsg.): Handbook of research in mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, 420-464
- Clements, Julie Sarama / DiBiase, Ann-Marie (2004): Engaging young children in mathematics. Standards for early childhood mathematics education. Mahwah / New Jersey: Erlbaum, 343-360
- Collins, A. / Brown, J. S. / Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453-494
- Comber, L.C. / Keeves, John P. (1973): Science Education in Nineteen Countries Stockholm: Almqvist / Wiksell / New York: John Wiley & Sons
- Corno, L. (2001): Volitional aspects of self-regulated learning. In: Zimmerman, B. J. / Schunk, D.H. (Eds.): Self-regulated learning and academic achievement. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 191 - 225
- Currie, J. (2001): Early Childhood Education Programs. Journal of Economic Perspectives, 15 (2), 213-238
- Dalin, Per (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Dalin, Per (1998): Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers In: Hargreaves, Andy et al. (Ed): International Handbook of Educational Change. Dordrecht / NL: Kluwer, 1059-1073
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238

- Dehaene, S. (1997): The number sense. How the mind creates mathematics. New York: Oxford University Press
- Demmer-Dieckmann, Irene (2005): Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Demmer-Dieckmann, Irene (2006): Jahrgangsmischung nur am Anfang? Ergebnisse einer Studie zur Ausweitung der Jahrgangsmischung an der Laborschule Bielefeld. In: Hinz, Renate / Pütz, Tanja (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 67-74
- Department for Children, Schools and Families (DfES), UK (2007_12): The Children's Plan. Building brighter futures. Presented to Parliament by the Secretary of State for Children, Schools and Families by Command of Her Majesty, December 2007. London: DfES.
[http://www.dfes.gov.uk/publications/childrensplan/downloads/The_Childrens_Plan.pdf - 20080106]
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett
- Deutscher Bundestag (1.10.2007): Drucksache 16 / 4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung: Nationaler Bildungsbericht 2006 – Bildung in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2002): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Opladen: Leske und Budrich
- Dhaye, Anthony / Pascal, Christine (1988): Four Year Old Children in Reception Classrooms. Participant Perceptions and Practice. ("START, Sharing of Thinking on the Art of Research into Teaching"-series, 1). Worcester (England): Worcester College of Higher Education (unpublished Research-Report)
- Dietrich, T. (1986): Die Pädagogik Peter Petersens, Der Jena-Plan : Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt
- Ditton, Hartmut (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des hierarchisch linearen Modell Weinheim: Juventa
- Doherty, Gillian (2007_12). Ensuring the best start in life. Targeting versus universality in early childhood development. Montreal / CDN: IRPP Institute for Research on Public Policy
[<http://www.irpp.org/choices/archive/vol13no8.pdf> - 20080106]
- Dollase, Rainer (1978): Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. Bildung und Erziehung, 31 (5), 412-425
- Dollase, Rainer (2006): Die Fünfjährigen einschulen - Oder: Die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform der 70er Jahre des vorigen Jahrhundert In: KITA Aktuell, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, 15. Jahrgang, Januar 2006, Nr. 1, 11-12
- Duderstadt, Matthias (2007): Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten. Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich für den BA Fachbezogene Bildungswissenschaften der Universität Bremen Bremen: Universität Bremen
[http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Duderstadt.pdf - 20080106]
- Dumke, Dieter (1993): Integrative Erziehung Behinderte in der Regelschule. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40. Jg., H. 2, 130-142
- Dumke, Dieter (Hrsg.) (1991): Integrativer Unterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Dümmler, Kerstin / Helbig, Paul/ Renner, Günter (2005): Entwicklung der Leistung, der Persönlichkeit und der sozialen Beziehungen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung Bd. Nr. 104). Erlangen-Nürnberg: Universität
- Dweck, Carol (2002): The Development of Ability Conceptions. In: Wigfield, Allan / Eccles, Jacquelynne S. (Eds.): Development of Achievement Motivation. New York: Academic Press. S. 57-90
- Eichler, Klaus-Peter (2004): Geometrische Vorerfahrungen von Schulanfängern. Praxis Grundschule, 2004 (2), 12-20

- Eisenberg, N. (1992): *The caring child*. Cambridge: Harvard University Press
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (Hrsg.) (2007): *Gemeinsam in der Sprache baden. Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Klett
- Elias, Norbert (1994): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch (2. Aufl.)
- Ewert, O. M. / Braun, M. (1978): *Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung*. In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Modellversuch Vorklasse in NRW – Abschlussbericht*. Köln: Greven, 7-51
- Fachportal Bildung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (o. J.): *Basisstufe. Homepage des Entwicklungsprojektes zur Flexibilisierung des Schuleintrittsalters - Schulversuch Basisstufe*. [<http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-kindergartenvolksschule-index/fb-volksschule-projekte/fb-volksschule-projekte-basisstufe.htm> – 20080106]
- Faust, Gabriele (2006): *Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern - eine aktuelle Bestandsaufnahme*. In: Hinz, Renate / Schumacher, Bianca (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung Band 10*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173 - 198
- Faust, Gabriele (2006): *Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme*. In: Hinz, Renate / Schumacher, Bianca (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 10*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173-198
- Faust, Gabriele (2006): *Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland*. In: *ZfE*, 9. Jg., H. 3, 328-347
- Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut, et al. (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. [Symposium ... im April 2003 an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg]. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt
- Faust-Siehl, Gabriele (1994): *Schulfähigkeit und Anfangsunterricht*. In: Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): *Eingangsphase in der Grundschule. Dokumentation zu dem Rendsburger FacHrsgespräch "Eingangsphase Grundschule" vom 21. und 22. November 1994*. 23-36
- Faust-Siehl, Gabriele (1996): *Aufgaben und Leistungen von Grundschulförderklassen und aktueller Stand von Test und Diagnostik*. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): *Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation des Symposium Grundschule, 6. Mai 1996, Stuttgart*, 23-28
- Faust-Siehl, Gabriele (1998): *Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte*. In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hrsg.): *Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen*. Weinheim, Basel: Beltz, 134-136
- Faust-Siehl, Gabriele (2001): *Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern*. In: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt: Grundschulverband, 194-252
- Faust-Siehl, Gabriele / Garlichs, Ariane / Ramseger, Jörg / Schwarz, Hermann / Warm, Ute (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Feuser, G. (1984): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Zwischenbericht*. Bremen: Diakonisches Werk
- Feuser, G. (2003): *Integrative Elementarerziehung - Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen*. In: Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): *Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen: Bremische Ev. Kirche*, 25-53
- Filipp, Sigrun-H. (1981): *Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse*. In: Dies (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. München
- Fink, Dean / Stoll, Louise (1998): *Educational Change: Easier Said than Done*. In: Hargreaves, Andy et al. (Ed): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht / NL: Kluwer, 297-321

- Flavell, J. H. / Everett, B. A. / Croft, K. / Flavell, E. R. (1981): Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99–103
- Flavell, J. H. / Green, F. L. / Flavell, E. R. (1986): Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1–68
- Flitner, Andreas (2002): *Spielen - Lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiel* München: Piper, Neuausgabe 11. Aufl. (zuerst: 1972)
- Fölling-Albers, Maria (2007): "Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft – Ein Überblick über den Forschungsstand". Vortrag auf dem Kongress "Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre" am 28.06.2007 im Französischen Dom, Berlin
- Franke, Marianne (2000): *Didaktik der Geometrie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004): *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*. [<http://lehrplan.bremen.de/sek2b/vollzeit/fs/fss/rlphb/download> – 20080106]
- Freie Hansestadt Hamburg. Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit u. Verbraucherschutz (2005): *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Homepage. [<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/kita/bildung/bildungsempfehlungen.html> – 20080106]
- Fröse, Sigrun / Mölders, Ruth / Wallrodt, Wiebke (1986): *Das Kieler Einschulungsverfahren*. Beiheft. Weinheim Beltz
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In Fthenakis, Wassilios E. (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA (18–37)*. Freiburg: Herder
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (1998): *Erziehungsqualität im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Ed) (2000): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim und Basel: Beltz
- Fullan, Michael (1998): Scaling Up the Educational Change Proces In: Hargreaves, Andy et al. (Ed): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht / NL: Kluwer, 671-672
- Fuson, K. C. (1988): *Children's counting and concepts of number*. New York: Springer
- Gardner, Howard (1993): *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett Cotta
- Gebhardt, Regine / Stritzke, Gottfried / Märker, Frauke (1997): Eine Grundschule auf dem Weg zur ‚Kinderschule‘. Erfahrungsbericht über die 2-jährige Eingangsphase mit der 1a/2a Ko an der Ellerbeker Schule, eine der 12 Kooperationsschulen in Schleswig-Holstein. In: Albers, Sven/Hameyer, Uwe/Schusdzarra, Gisela (Hrsg.): *Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis*. Bd. 1. Kiel: Körner, 83-147
- Geiling, Ute (1999): Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR. Ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In: Prengel, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske u. Budrich, 161-220
- Geiling, Ute / Geiling, Tina / Schnitzer, Anna / Skale, Nadja / Thiel, Maren (2007): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen – Ergebnisse der quantitativen Studie. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): *Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien, 259-376
- Gelman, R. (1980): What young children know about number *Educational Psychologist*, 15, 54-68
- Gemeinhardt, Elke (2007): Begabung: Modelle und Konzeptionen. In: Hahn, Heike / Möller, Regina / Carle, Ursula (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider, 25-39
- Germino Hausken, E. (2006): *Early Childhood Longitudinal Study. Kindergarten Class of 1998-99*. (Project Summary, National Center for Education Statistics) [<http://nces.ed.gov/ecls/pdf/ksum.pdf> – 20080106]

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2003): Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen nach der Montessori-Pädagogik. Abschlussbericht zum Schulversuch der Clara-Grundwald-Grundschule. Berlin: GEW
- Gibson, Ellinor J. / Levin, Harry (1989): Die Psychologie des Lesens. Frankfurt / Main: Fischer Taschenbuch
- Goffman, Erving (1993): Rahmen-Analyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goldratt, Eliyahu (2002): Das Ziel. Ein Roman über Prozessoptimierung. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Campus
- Goldratt, Eliyahu (2003): Das Ziel Teil II. Die Fortsetzung des Weltbestsellers. Frankfurt am Main: Campus
- Goldratt, Eliyahu (2004): Das Ergebnis. Ein Roman über profitable Softwarelösungen. München, Zürich: Piper
- Gomolla, Mechtild (2004): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. [<http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf> – 20080103]
- Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich
- Götz, Margarete (2006): Unterrichtsgestaltung in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. In: Hinz, Renate / Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 199-205
- Graf, Ulrike (2004): Schulleistungen im Spiegel kindlicher Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit. Eine qualitativ-explorative Studie zur Grundlegung selbstreflexiven Leistens im ersten Schuljahr, Hamburg (Kovac)
- Graf, Ulrike (2006): „Das kann ja nicht sein, dass ein Kind mit sechs Jahren schon so weit ist.“ Pädagogische Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hinz, Renate / Pütz, Tanja: Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Band 3. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 150-158.
- Graf, Ulrike (2007): Schlüsselsituationen pädagogisch-diagnostischen Lernens im Lehramtsstudium. In: Graf, Ulrike / Moser Opitz, Elisabeth (Hg.): Diagnostik und Förderung in Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Band 4. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 40 – 53
- Graf, Ulrike / Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.) (2006): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider
- Grassmann, M. et al. (1995): Arithmetische Kompetenz von Schulanfängern. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1995 (23), 314-321
- Grassmann, Marianne (1996): Geometrische Fähigkeiten der Schulanfänger. Grundschulunterricht, 1996 (5), 25-27
- Grassmann, Marianne (1996): Geometrische Fähigkeiten der Schulanfänger. Grundschulunterricht, 43 (5), 25-27
- Grassmann, Marianne / Mirwald, Elke / Klunter, Martina / Veith, Ute (1995): Arithmetische Kompetenzen von Schulanfängern. Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Anfangsunterrichts in Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Grundschulunterricht, 1995 (7), 302-303, 314 – 321
- Grohnfeldt, Manfred (1990): Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin: Mahrholt
- Grossmann, Wilma (1994): Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik (2. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Guldimann, Titus / Hauser, Bernhard (Hrsg.) (2005): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann

- Hagstedt, H. (1992): Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In: Hameyer, U. / Lauterbach, R. et al. (Hrsg.), Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 367-382
- Hahn, Christine (2004): Ich zeig dir, was ich schon alles rechnen kann. Überlegungen zur Schuleingangsphase in Mathematik. In: Grundschule, Jg. 36, H. 3, 32-33
- Hahn, Heike (2000): Begründungszusammenhang für Veränderungen am Schulanfang und Ziele der Neugestaltung der Schuleingangsphase. In: ThILLM, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen – Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuch Reihe Impulse, H. 35, Bad Berka, 11-15
- Hanke, Petra (2002 (Anfangsunterricht – Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied: Luchterhand)): Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 2007 (Beltz-Pädagogik, Bd. 12)
- Hanke, Petra (2005): Jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend? Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen in NRW. Schule heute. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung. 44. Jg. H. 5, 3-8
- Hansel, Toni (1982): Schulstart - Fehlstart? Düsseldorf: Schwann
- Hany, Ernst A. (1994): Kognitive Entwicklung und Verhaltensgenese. Zur Interdependenz von Diagnostik und Beratung in der Hochbegabtenförderung. Vortrag gehalten auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hamburg, 1994 [http://www.mpiipf-muenchen.mpg.de/BCD/PROJECTS/haer_begab2_g.htm – 20080108]
- Hany, Ernst A. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluß der vorschulischen Entwicklung auf die Entwicklung im Grundschulbereich. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, 391-403
- Hany, Ernst A. (1998): Aktuelle Konzeptionen von Hochbegabung. Vortrag auf dem Kongress Hochbegabtenförderung, 15./16. Juli 1998 in München [<http://www.ehany.de/Lehre/Material/Hochbegabung/Texte/Hb403.pdf> - 23.01.2006]
- Harmon, Maryllen et.al. (1997): PERFORMANCE ASSESSMENT IN IEA'S THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS). Chestnut Hill: TIMSS International Study Center, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, School of Education, Boston College
- Hasemann, K. (2001): 'Zähl doch mal!' Die numerische Kompetenz von Schulanfängern. Sache-Wort-Zahl, 2001 (35), 53-58
- Hasemann, K. (2003): Ordnen, Zählen, Experimentieren. Mathematische Bildung im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder, 181-205
- Hasemann, Klaus (2007): Mathematische Bildung im Kindergarten. In: Rieder-Aigner v., H. (Hrsg.): Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen. Qualitätsmanagement für Träger, Leitung und Team. Walhalla + Praetorias, 1-12
- Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklungsbesonderheiten, Diagnostik und Förderung. In: Guldimann, Titus / Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann, 77-88
- Haufe, Kerstin / Schmidt, Uwe (2003): Optimierte Schuleingangsphase. Ein Praxisbericht der 120. Grundschule "Am Geberbach" Dresden. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, 13 (2003) 3, S. 98-101
- Heller, Kurt (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, 183-202
- Heller, Kurt A. (1990): Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 37. (2), 85-100

- Heller, Kurt A. (2000): Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: Wagner, Harald (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabungsförderung in Theorie u. Praxis (2. überarb. u. erw. Aufl.). Bad Honnef: Bock, 39-70
- Hellmich, Frank (2007): Möglichkeiten der Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten im vorschulischen Bereich. In: Bildungsforschung, 4 (1)
[<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/mathematik/> - 01.01.2008]
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Helmke, Andreas / Schneider, Wolfgang / Weinert, Franz E. (1986): Quality of instruction and classroom learning outcomes - Results of the German contribution to the Classroom Environment Study of the IEA. Teaching and Teacher Education, 2, 1-18
- Hengartner, E. / Röthlisberger, H. (2000): Rechenfähigkeit von Schulanfängern. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heike / Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil CH, 66-86
- Hering, Jochen (2007): Vorlesen in Familien. Handreichung. http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Hering_Vorlesen.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.12.2007)
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (1994): Themenheft Eingangsstufe in Hessen, Pädagogische und Strukturelle Impulse. Materialien zur Schulentwicklung, H. 21
- Hessisches Kultusministerium (1994), Presseinformation Nr. 15 v. 16.2.94: "Einschulung neu konzipiert. Bundesweit erster Modellversuch in Hessen"
- Hessisches Kultusministerium (1998a): Verordnung über die Umsetzung der Arbeitszeit der Lehrkräfte auf die Tätigkeit an der Schule vom 9. Juli 1998. Amtsblatt des hessischen Kultusministeriums, 51. Jg., H. 8, vom 17.8.1998, 506-514
- Hessisches Kultusministerium (1998b): Verordnung zur Veränderung der Verordnung über die Ausgestaltung der Grundstufe (Primarstufe) vom 15. Juli 1998. Amtsblatt des hessischen Kultusministeriums, 51. Jg., H. 8, vom 17.8.1998, 515-517
- Hessisches Kultusministerium (1998c): Schulversuch "Neukonzeption der Schuleingangsstufe". Amtsblatt des hessischen Kultusministeriums, 51. Jg., H. 8, vom 17.8.1998, 579-583
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1986): Längerfristige Unterrichtsplanung. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.), Handreichungen Sonderschule Nr. 34. Fulda: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, 6-48
- Hinz, Andreas / Katzenbach, Dieter / Rauer, Wulf / Schuck, Karl Dieter / Wocken, Hans / Wudtke, Hubert (Hrsg.) (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuch Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hirschfeld, Christa / Kremin, Roswitha / Lassek, Maresi / Rüppell, Maria (1999): Jahrgangübergreifendes Lernen im Anfangsunterricht. Eine Antwort auf Einschulungsprobleme sowie eine Möglichkeit zu individueller Lernförderung und sozialer Integration. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 40 der Schulbegleitforschung Bremen. Bremen: Landesinstitut für Schule
- Hofstetter-Sprunger, Heidi (2004): Altersgemischtes Lernen. Die heterogene Lerngruppe - eine Chance. Hofstetter, Ernst (Regie). VHS-Video / DVD. Bottighofen: Hofstetter Multimedia
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt / Main: Campus
- Hottinger, Ursula (2006): Positionspapier zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Zuhanden der EDK-Ost. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung.
[<http://www.fhnw.ch/ph/ife/download/fberichte/pospapier040906.pdf> – 20080108]
- Huf, Christina (2007): Kinder und ihr Curriculum: Die Perspektiven von SchülerInnen des Elementar- und Primarbereich In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1
[<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/curriculum/> - 1.1.08]
- Hülswitt, K. L. (2006): Mit Fantasie zur Mathematik. Freie Eigenproduktion mit gleichem Material in großer Menge. In: Grüßing, M. / Peter-Koop, A. (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. Offenburg: Mildenerger, 103-121

- Hülswitt, Kerensa Lee (2004): Verstehen heißt Erfinden: Eigenproduktionen mit gleichem Material in großer Menge. In: Scherer, Petra / Bönig, Dagmar (Hrsg.): *Mathematik für Kinder - Mathematik von Kindern*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, 207-218
- Hülswitt, Kerensa Lee (2006): Freie mathematische Eigenproduktionen: Die Entfaltung entdeckender Lernprozesse durch Phantasie, Ideenwanderung und den Reiz unordentlicher Ordnungen. In: Graf, U./ Moser Opitz, E. (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 150-164
- Huntley-Fenner, G. (2001): Children's understanding of number is similar to adults' and rats'. Numerical estimation by 5- to 7-year olds. *Cognition*, 2001 (78), 27-40
- Husén, Torsten (Ed.) (1967): *A Comparison of Twelve Countries: International Study of Achievement in Mathematics (Vol 1-2)*. Stockholm: Almquist & Wiksell
- Jäger, Reinhold / Beetz, Evelyn / Erler, Rainer / Habersang-Walther, Ruth (1982): *Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum*. Weinheim: Beltz
- Jäger, Reinhold S./Riebel, Julia (2006). Kompetenzen von Schulanfängern. Was sollen Schulanfänger können? [<http://www.zepf.uni-landau.de/das-zepf/downloads/sonstiges/seite.html> – 20080106]
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H., Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Hogrefe, Göttingen
- Jantzen, Wolfgang (1987): *Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. I. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz
- Kastirke, Nicole / Jennessen, Sven (Hrsg.) (2006): *Die Neue Eingangsphase als Thema der Schulentwicklung, Forschung, Praxis. Stolpersteine*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Kastirke, Nicole / Jennessen, Sven / Giesecke-Kopp, Thorsten / Lock, Katrin / Trube, Sonja (2006): Die Neue Schuleingangsphase – Ausgewählte Ergebnisse eines Schulbegleitprojektes aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Hinz, Renate/Pütz, Tanja (Hrsg.): *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 3*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 35-43
- Kaufmann, Sabine (2003): Früherkennung von Rechenstörungen in der Eingangsklasse der Grundschule und darauf abgestimmte remediale Maßnahmen. Frankfurt / Main: Lang
- Keeves, John P. (1995): *The World of School Learning: Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA
- Kern, Arthur (1951): *Sitzenbleiberehend und Schulreife. Ein pädagogisch-psychologischer Beitrag zur Reform der Grundschule*. Freiburg: Herder
- Kern, Arthur (1959): *Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife*. München
- Klattenhoff, Klaus (1987): Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinder-erziehung. In: Erning, Günter et al. (Hrsg.): *Geschichte des Kindergarten Bd. II*. Freiburg: Lambertus, 107-134
- Kleber, Eduard W. (1992): *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern*. Weinheim: Juventa
- Klein, Gerhard (1966): Spätere Volksschüler kommen in der Grundschule zu kurz! *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 18. Jg., H. 11, 529-533
- Kleiner, Alfons / Pörschke, Jan (1998): *Göppinger sprachfreier Schuleignungstest*. Weinheim: Beltz
- KMK Kultusministerkonferenz (2004_06): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Bonn: KMK
<http://www.kmk.org/doc/beschl/RahmenBildungKita.pdf> – 20080106]
- Knauer, Sabine (2002): Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): *Integrationspädagogik - Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Vollständig überarbeitete Neuauflage*. Weinheim und Basel: Beltz

- Knopf, Monika / Lenel, Aline (2005): Schriftspracherwerb und dessen mögliche Frühförderung. In: Guldemann, Titus/ Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann, 41-57
- Knopf, Monika / Schneider, Wolfgang (1998): Die Entwicklung des kindlichen Denken In. Weinert, Franz E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz, 75-94
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4, (1). Internet
[<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/interaktion/> - 20080106]
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Bielefeld: Bertelsmann. [<http://www.bildungsbericht.de/> - 20080106]
- Korch, Sylvia (2000): Wege zur innovativen Gestaltung der Eingangsphase. In: Stuchlik, Ellen (Hrsg.): Neugestaltung der Schuleingangsphase – ein Modellversuch an der Grundschule "Brüder Grimm" Halle/Saale unter dem Schwerpunkt Sprache. Halle: Universität, 101-107
- Kornmann, Reimer (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwick- lung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. *Heilpädagogische Forschung*, 17. Jg., H. 4, 184-191
- Kornmann, Reimer (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs". In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 40-50
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Gestaltung von sonder- pädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Krajewski, K. / Schneider, W. (2006): Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (4), 246-262
- Krapp, Andreas / Mandl, Heinz (1977): Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in Probleme und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Weinheim: Beltz
- Krauthausen, Günther (2003): Entwicklung arithmetischer Fertigkeiten und Strategien. Kopfrechnen und halbschriftliches Rechnen. In: Fritz, Annemarie / Ricken, Gabi / Schmidt, Siegbert (Hrsg.): Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie. Weinheim: Beltz, 80-97
- Kretschmann, Rudolf (2004): Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.) *Zukunft der Kindergärten, Kindergärten der Zukunft*. Weinheim: Beltz, 220-224
- Kristen, Cornelia / Römmel, Anika / Müller, Walter / Kalter, Frank (2005_01): Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung. Beispiele aus Europa und Nordamerika. Gutachten im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) *Bildungsreform*, Band 10). Berlin: BMBF [http://www.bmbf.de/pub/Laengsschnitt_fuer_Bildungsberichterstattung.pdf – 20080106]
- Kroh, Oswald (1928): *Die Psychologie des Grundschulkinde* Langensalza: Beyer & Mann
- Kron , Maria (2002): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementar- bereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: Eberwein , Hans/ Knauer , Sabine (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Ein Handbuch. 6. Aufl. Beltz: Weinheim, Basel, 2002. 178-190
- Krötz, Gertraud (1977): Probleme der Zurückstellung von schulaltrigen Kindern - eine empirische Un- tersuchung. München: Bericht des Staatsinstituts für Frühpädagogik
- Krötz, Gertraud (1985): Schulfähigkeit und Zurückstellung. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (1985): *Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern*. Freiburg: Herder, 21-35
- Kucharz, Diemut / Wagener, Matthea (2005a): Das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern im jahrgangsgemischtem Anfangsunterricht. In: *Grundschule*. 37. Jg. H. 1, 16-18
- Kucharz, Diemut / Wagener, Matthea (2005b): Jahrgangsübergreifende Lerngruppen im Schulanfang – JüLiSa – Abschlussbe-richt. Berlin: Universität

- Kucharz, Diemut / Wagener, Matthea (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase (Schul- und Unterrichtsforschung Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1998_08): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Amtsblatt des hessischen Kultusministeriums, 51. Jg., H. 8, vom 17.8.1998, 558
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001_12): Kultusministerkonferenz erzielt Einigung mit Lehrerverbänden über Konsequenzen aus der PISA-Studie - Sieben Handlungsfelder stehen zunächst im Zentrum. Pressemitteilung vom 05.12.2001. Bonn: KMK
[<http://www.kmk.org/aktuell/pm011205a.htm> – 20080106]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002_10): Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17. / 18.10.2002: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Bonn: KMK
[<http://www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf> - 20080106]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003_03): Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertieftem PISA-Bericht. Pressemitteilung vom 06.03.2003. Bonn: KMK
[<http://www.kmk.org/aktuell/pm030306a.htm> – 20080106]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003_04): Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den IGLU-Ergebnissen. Pressemitteilung vom 08.04.2003. [<http://www.kmk.org/aktuell/pm030408.htm> – 20080106]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004_10): Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des Ländervergleichs von PISA 2003. KMK-Pressemitteilung vom 14.07.2005. Bonn: KMK [<http://www.kmk.org/aktuell/pm050714.htm> – 20080106]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008_01): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum Thema Schulleistungsvergleiche. Homepage. Bonn: KMK [<http://www.kmk.org/schul/pisa/stellung.htm> – 20080106]
- Küspert, P. (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Peter Lang, Frankfurt/Main
- Küspert, P. / Schneider, W. (2000): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. 2. Aufl. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung (4. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (2003): Flex-Handbücher. Download (20071212): [<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/>]
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003): FLEX-Handbuch 1. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Fachliche Begleitung und Redaktion durch Katrin Lieber Potsdam: LISUM
- Lee, V. E. / Brooks-Gunn, J. / Schnur, E. / Liaw, F. R. (1990): Are Head Start Effects Sustained? A Longitudinal Follow-up Comparison of Disadvantaged Children Attending Head Start, No Preschool, and Other Preschool Programs. Child Development, 61 (2), 495-507
[[http://links.jstor.org/sici?sici=0009-3920\(199004\)61%3A2%3C495%3AAHSESA%3E2.0.CO%3B2-G](http://links.jstor.org/sici?sici=0009-3920(199004)61%3A2%3C495%3AAHSESA%3E2.0.CO%3B2-G) – 20080106]
- Lempers, J. / Flavell, E. / Flavell, J. (1977): The development in very young of tacit knowledge concerning visual perception. Genetic Psych. Monographs, 95, 3-53
- Lenel, Aline (2005): Schrifterwerb im Vorschulalter. Weinheim: Beltz
- Leontjew, Aleksey N. (1980): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Mit einer Einführung von Klaus Holzkamp und Volker Schurig. Königstein / Taunus: Athenäum (rus Orig. 1959)

- Leu, Rudolf (2002): Sozialberichtserstattung zu Lebenslagen von Kindern. Opladen: Leske und Budrich
- Lichtenstein-Rother, Ilse (1965): Hemmt die Grundschularbeit die Entwicklung unserer Kinder? In: Wenzel, Achill (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lichtenstein-Rother, Ilse: Schulanfang. Weinheim 1969
- Liebers, Katrin (Hrsg.) (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch Flexible Schuleingangsphase FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs - fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001 - 2004): Unter Mitarbeit von Doris Kaiser, Carola Misslitz und Annedore Prengel et al. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM / Landesinst. für Schule und Medien, Brandenburg
- Lompscher, Joachim (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Kommentar. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, 253-258
- Löschenkohl, Erich (1975): Über den prognostischen Wert von Schulreifetest: Stuttgart, Klett
- Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder
- Marsh, Herbert W. / Craven, Rhonda / Debus, Raymond (1998): Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts. A Multicohort-Multioccasion Study. Child Development, 69 (4), 1030–1053
- May, Peter (2002): HSP 2. Hamburger Schreibprobe für die Klasse 2. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien
- Melchers, P./ Preuss, U. (1991): Kaufmann-Assessment Battery for Children. Frankfurt: Swets und Zeitlinger
- Melhuish, Edward C. A LITERATURE REVIEW OF THE IMPACT OF EARLY YEARS PROVISION ON YOUNG CHILDREN, WITH EMPHASIS GIVEN TO CHILDREN FROM DISADVANTAGED BACKGROUND Institute for the Study of Children, Families & Social Issues, 7 Bedford Square, London WC1B 3RA
- Mertl, Michaela (2004): Hurra, ich komme in die Schule... Mathematikunterricht in der Schuleingangsphase. In: Grundschule, Jg. 36, H. 3, 29–31
- Mett, Birgit / Schmidt, Hans Jochim (2002): Kleine Grundschule – Reformprojekt oder Notbehelf? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Heinzel, Friederike / Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 6. Opladen: Leske + Budrich, 148-156
- Meyer, Hilbert (1991): Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen. In: Adl-Amini, B. / Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung 3. Aufl. München: Juventa, 88-118
- Mienert, Malte / Vorholz, H. (2007): Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1 [<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/zumthema/> - 20071211]
- Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): OECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004, Hintergrundbericht Deutschland. München: DJI
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2003): Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrantenhintergrundes. Stuttgart: KM-BW [http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/uzxjicxktylc19s41aa16uzcaqb14mkh/show/1161665/Handreichung_Sprachfrderung%20-%20010305.pdf – 20080106]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2006_05): Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung "Schulanfang auf neuen Wegen". Stuttgart: KM-BW [http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/a3wzxq1xxg9mf59afd51k3b5xd11vx1n9/show/1188110/Abschlussbericht_24-07.pdf - 20080106]
- Moser Opitz, Elisabeth / Christen, Ursina / Vonlanthen Perle, Renate (1996): Räumliches und geometrisches Denken im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich beobachten. In: Graf, Ulrike /

- Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider
- Moss, Peter (1988): Childcare and equality of opportunity. Consolidated Report to the European Commission. Brüssel
- Mullis, Ina V. / Martin, Michael O. / Kennedy, Ann M., et al. (Hrsg.) (2007_11): PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries PIRLS Progress in international reading literacy study. Boston, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College [http://timssbc.edu/pirls2006/intl_rpt.html - 20080105]
- Natur-Wissen-schaffen (o. J.): Projekt der Telekomstiftung zur Verbesserung der Bildungsqualität in vorschulischen Einrichtungen und im Übergang zur Grundschule, mit Fokus auf die Bildungsbereiche Mathematik, Medienkompetenz, Technik und Naturwissenschaften. Homepage [<http://www.natur-wissen-schaffen.de/home/index.php> - 01.12.2007]
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1991): Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- NICHD Early Child Care Research Network (2004): Multiple Pathways to Early Academic Achievement. Harvard Educational Review, 74 (1), 1-29
- Nickel, Horst (1981): Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28. Jg., H. 1, 19-37
- Nickel, Horst (1988): Die "Schulreife" - Kriterien und Anhaltspunkte für die Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule. 44-58, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 73
- Nickel, Horst (Hrsg.) (1985): Sozialisation im Vorschulalter. Weinheim: VCH
- Nickel, Sven (2004): Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro / Carle, Ursula (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb – Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 71-83
- Nickel, Sven (2006): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, U./ Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler, Schneider, 87-104
- Nührenbörger, Marcus (2007): "Wir machen das zu zweit" - Gemeinsames Lernen im Fach Mathematik. In K. Burk, H. de Boer & F. Heinzl (Hrsg.), Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten und entwicklungsheterogenen Klassen. Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule (Band S 57) (S. 144-159). Hemsbach: Beltz.
- Nührenbörger, Marcus (2004), Das Mess-Denken von Kindern. Herausforderung und Anreiz für den Unterricht. In Petra Scherer & Dagmar Böning (Hrsg.), Mathematik für Kinder. Mathematik von Kindern (39-49). Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule (Band 117). Hemsbach: Beltz
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) [<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> vom 10.12.2007]
- OECD CERI (Hrsg.) (2007_12): Reviews of National Policies for Education Quality and Equity of Schooling in Scotland (Education & Skills, 16). Paris: OECD
- Oelkers, Jürgen (2006): Bildungsstandards in einem entwickelten System. Das Beispiel England. Vortrag in der bildungsrätlichen Kommission Bildungsstandards am 14. November 2006 in Zürich. [http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/247a_Zuerich.pdf - 20080106]
- OFSTED Office for Standards in Education, Children's Services and Skills UK (2007_10): Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Strategic Plan 2007-2010 [http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2007/oct/sp_oct07.pdf - 20080106]

- Olbermann, Ursula (1983): Die Gestaltung des gleitenden Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Teil I: Die Vorbereitung der Einschulung. Teil II: Die Schulanfangsphase. (Sonderreihe H. 17.). Wiesbaden HIBS
- O'Neill, D. / Gopnik, A. (1991): Young children's ability to identify the sources of their belief *Developmental Psychology*, 27, 390-397
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (Ed.) (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD
[<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/18/10/34022484.pdf> - 20080106]
- Pascal, Christine (1990): *Under Fives in the Infant Classroom*. Stoke on Trent / UK: Trentham Books
- Peisner-Feinberg, E. S. / Burchinal, M. R. / Culkin, M. I. / Howes, C. / Kagan, S. L. / Yazejian, N. / Byler, P. / Rustici, J. / Zelazo, J. (1999): The children of the cost, quality and outcomes study go to school. Executive summary. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center
- Perner, J. / Wimmer, H. (1985): "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39
- Pesch, Ludger / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2005): *Elementare Bildung. Band 1: Grundsätze und Praxis*. Berlin: Verlag das Netz
- Pesch, Ludger / Andres, Beate / Laewen, Hans-Joachim / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2005): *Elementare Bildung. Band 2: Handlungskonzept und Instrumente*. Berlin: Verlag das Netz
- Peter-Petersen-Grundschule Berlin-Neukölln (2002): *Unterricht in altersgemischten Gruppen nach dem Jenaplan. Abschlussbericht zum Schulversuch der Peter-Petersen-Grundschule Berlin-Neukölln*. Berlin: Peter-Petersen-Grundschule [<http://www.pps.cidsnet.de/> - 20080106]
- Piaget, Jean (1975): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Gesammelte Werke, 2. Studienausgabe, Stuttgart
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation*. Olten: Walter
- Pillemer, David B. (1998): What is remembered about early childhood events? *Clinical Psychology Review*, 18, 895-913
- Pintrich, P. / Zusho, A. / Schiefele, U. / Pekrun, R. (2000): Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. In: Salili, F. / Chiu, C.Y. / Hong, Y.Y. (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning*. New York: Plenum
- Pintrich, P. R. (2000): Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555
- PIRLS International Study Center (Hrsg.) (2007_11): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. PIRLS Progress in international reading literacy study. Boston, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College [http://timsbc.edu/pirls2006/intl_rpt.html - 20080105]
- Platte, Andrea (2007): Alle Kinder lernen lesen...?! Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Inklusion – online.net*. Ausgabe 01/2007 [<http://www.inklusion-online.net> - 06.01.2008]
- Portal Wissen und Wachsen (o. J.): *Das Themenportal zur frühkindlichen Bildung*. Homepage [<http://www.wissen-und-wachsen.de/> - 12.12.2007]
- Portmann, Rosemarie (1988): Überblick über die Richtlinien und Regelungen der Bundesländer zur Einschulung, Erläuterung, tabellarischer Überblick, Quellen. In: die (Hrsg.): *Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis* Frankfurt / Main: Arbeitskreis Grundschule, Bd. 73, 15-30
- Postlethwaite, Neville T. (Ed.): (1967): *School Organization and Student Achievement: A Study Based on Achievement in Mathematics in Twelve Countries* Stockholm: Almqvist & Wiksell; New York: John Wiley
- Pramling, Ingrid (1983): *The Child's Conception of Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

- Pramling, Ingrid (1986): The Origin of the Child's idea of Learning through Practice. *European Journal of Psychology of Education*. 1 (3), 31-46
- Pramling, Ingrid (1990): *Learning to Learn. A Study of Swedish Preschool Children*. New York: Springer Verlag
- Pramling, Ingrid (1996): Understanding and Empowering the Child as a Learner. In: Olson, D. / Torrance, N. (Eds.): *Handbook of Education and Human Development. New Models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Basil Blackwell
- Preissing, Christa / Heller, Elke / Köpnick, Jana / Krüger, Angelika / Schallenberg-Diekmann, Regine / Urban, Matthias (Hrsg.) (2003): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz
- Pregel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich
- Pregel, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske und Budrich
- Pregel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an - Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute / Hinz, Andreas (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 15-34
- Pregel, Annedore / Geiling, Ute / Carle, Ursula (2001): *Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Prenzel, Manfred / Geiser, Helmut / Langheine, Rolf / Lobemeier, Kirstin (2003): Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 143-187
- Prenzel, Manfred / Heidemeier, Heike / Ramm, Gesa / Hohensee, Fanny / Ehmke, Timo (2004): Soziale Herkunft und mathematische Kompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster et al.: Waxmann, 273-282
- Preuss-Lausitz, Ulf (2007): *Lehrerbildung vom Kopf auf die Füße stellen*. In: *Die Grundschulzeitschrift* 21. Jg., H. 210, 1
- Projekt Natur-Wissen-schaffen (o. J.): *Projekt der Telekomstiftung zur Verbesserung der Bildungsqualität in vorschulischen Einrichtungen und im Übergang zur Grundschule, mit Fokus auf die Bildungsbereiche Mathematik, Medienkompetenz, Technik und Naturwissenschaften*. Homepage [<http://www.natur-wissen-schaffen.de/home/index.php> - 01.12.2007]
- Puhani, Patrick A. / Weber, Andrea M. (2007_08): *Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland. Die deutsche Übersetzung aus dem Englischen wurde von Frau Tessa Hermann unterstützt*. Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Leibniz Universität Hannover. (Diskussionspapiere der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Leibniz Universität Hannover, 370)
- Puhani, Patrick A. / Weber, Andrea M. (2007_08): *Persistence of the School Entry Age Effect in a System of Flexible Tracking*. (Diskussionspapiere der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Leibniz Universität Hannover, 370)
- Purdie, N. / Hattie, J. / Douglas, G. (1996): Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies. A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100
- Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2000): *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA
- Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2007): *Annual review 2006. Quality, Confidence, Aspiration*. London: QCA
- Rack, J.P. / Hulme, C. / Snowling, M.J. / Wightman, J. (1994): The role of phonology in young children's learning of sight words: the direct mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 42-71.

- Rademacher, J. / Trautewig, N. / Günther, A. / Lehmann, W. / Quaiser-Pohl, C. (2005): Wie können mathematische Fähigkeiten im Kindergarten gefördert werden? Ein Förderprogramm und seine Evaluation. *Report Psychologie*, 2005 (30), 366-376. [http://www2.uni-siegen.de/~fb02poh/files/Publikationen/Rademacher_2005_Math_F%E4higkeiten.pdf] von 20080106]
- Ramseger, Jörg / Dreier, Annette / Kucharz, Diemut / Sörensen, Bernd (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster: Waxmann
- Rauschenbach, Thomas (2002): Der Bildungsauftrag des Kindergartens - Neubestimmung nach dem PISA-Schock. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 53 (3), 205-213
- Reggio Children (2002): Alles hat einen Schatten außer Ameisen: wie Kinder im Kindergarten lernen. Neuwied (zuerst 1999)
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied: Luchterhand
- Renkl, Alexander / Helmle, Andreas / Schrader, Friedrich Wilhelm (1997): Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept. Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 373-383
- Resnick, L. B. (1989): Developing mathematical knowledge. *American Psychologist*, 44 (2), 162-169
- Richter, Sigrun (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Hamburg: Kovac
- Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen anders - anders lernen Jungen. Bottighofen: Libelle
- Rijt, Van de B. A. M. / Luit, Van J. E. H. / Hasemann, K. (2000): Zur Messung der frühen Zahlenbegriffsentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (1), 14-24
- Roßbach, Hans-G. (2004): Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. In: Lenzen, Dieter / Baumert, Jürgen (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Reihe: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Beiheft. 3, 9-24
- Roßbach, Hans-G. / Tietze, Wolfgang (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. Münster
- Rost, Detlef. H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. Weinheim: Beltz
- Roth, E. (1999): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewußtheit und der Buchstabenkenntni Frankfurt / Main: Peter Lang
- Roth, Gerhard (2001): Fühlen - Denken – Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhalten Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Roth, Heinrich (1952): Begabung und Begaben. *Die Sammlung*, 7. Jg., 395-407
- Roth, Heinrich (1959): Kritisches zur Schulreife. In: der (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernen* Hannover: Schroedel
- Rüdiger, Dietrich / Kormann, Adam / Peez, Helmut (1976): Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung. München: Reinhardt
- Sammons et al. 2007: EPPE 3-11. Social / behavioural outcomes in year 5
- Sammons, Pam / Elliot, Karen / Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda (2004): The Impact of Pre-school on Young Children's Cognitive Attainments at Entry to Reception. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 691-712
- Sammons, Pam / Elliot, Karen / Welcomme, W. / Taggart, Brenda / Levacic, R. (2004): England. In: Dobert., Hans / Klieme, Eckhard / Sroka, Wendelin (Hrsg.): *Conditions of School Performance in*

- Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster, 65-149
- Sammons, Pam / Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Barreau, Sofka / Grabbe, Yvonne (2007_11): Influences on children's development and progress in Key Stage 2. Social / behavioural outcomes in year 5. Effective pre-school and primary education 3-11 Project (EPPE 3-11). Summary Report. Research report, DCSF-RR007, Department for Children, Schools and Families (DCSF). Nottingham: DfES Publications
[\[http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR007.pdf\]](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR007.pdf) - 20080106]
- Sammons, Pam / Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Grabbe, Yvonne / Barreau, Sofka (2007_11): Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5. Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Summary Report.. Research Report, RR828, Department for Education and Skills (DfES). Nottingham: DfES Publications
[\[http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR828.pdf\]](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR828.pdf) - 20080106]
- Sammons, Pam / Taggart, Brenda (1999): Evaluating the Impact of a Raising School Standards Initiative. In: Bosker, R.J. / Creemers, B.P.M. / Stringfield, S. (Eds.): Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency. Evidence from evaluations of systems and schools in change. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p137 to p163
- Sammons, Pam / Taggart, Brenda / Smees, R. / Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Siraj-Blatchford, Iram / Elliot, Karen (2003): The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSN) Project. DfES Research Brief No 431 June 2003. Nottingham: DfES Publications
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik H. 5, 240-244
- Sasse, Ada / Valtin, Renate (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen (2., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Schäfer, Gerhard E. (2004): Auf den Anfang kommt es an. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Schenk-Danzinger, Lotte (1969): Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife. Untersuchungen über die Bedeutung von Schulreifegruppentests und vorschulischer Förderung. Stuttgart: Klett 1969 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission. 7. / Deutscher Bildungsrat.)
- Schiefelbein, Ernesto (1997): Trends in the Provision and Design of Self-Learning Models of Education. In: Cummings, W. K. / McGinn, N. F. (Ed): International Handbook of Education and Development. Oxford (GB): Pergamon, 811-829
- Schmerkotte, Hans (1978): Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein - Westfalen. Bildung und Erziehung, 31 (5), 401-411
- Schmidt, S. / Weiser, W. (1982): Zählen und Zahlverständnis von Schulanfängern. Journal für Mathematikdidaktik, 1982 (3/4), 227-236
- Schmidt, S. / Weiser, W. (1986): Zum Maßzahlverständnis von Schulanfängern. Journal für Mathematikdidaktik, 7 (2/3), 121-154
- Schmidt-Kolmer, E. (1984): Frühe Kindheit. Berlin: Volk und Wissen
- Schneider, Ursula / Zimmer, Ursula (2004): Implementierung der Schuleingangsphase in Thüringen. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase in Thüringer Grundschulen – Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuch Reihe: Impulse, H. 43, 137-142
- Schneider, W. / Näslund, J.C. (1993): The impact of early metalinguistic competencies and memory capacities on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of individual competencies (LOGIC). European Journal of Psychology of Education, 8, 273-288

- Schneider, W. / Roth, E. / Küspert, P. (1999): Frühe Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewußtheit bei Kindergartenkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (3), 147-152
- Schneider, W. / Stefanek, J. / Dotzler, H. (1997): Erwerb des Lesens und Rechtschreibens Ergebnisse aus dem SCHOLASTK-Projekt. In: Helmke, A./Weinert, F. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim
- Schunk, D.H. (2001): Social cognitive theory and self-regulated learning. In: Zimmerman, B. J. / Schunk, D.H. (Eds.): *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 125-151
- Schwartz, Erwin (1966): Ist die Grundschule reformbedürftig? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 18. Jg., H. 8, 389-394
- Schwartz, Erwin (1969): *Gutachten zur Funktion und Reform der Grundschule*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule
- Schwartz, Erwin (1970): Vorschulerziehung – wann, für wen und wozu? In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): *Begabung und Lernen im Kindesalter*. Grundschulkongreß 69, Frankfurt / Main: Arbeitskreis Grundschule, 139-150
- Schwartz, Erwin (Hrsg.) (1970): *Begabung und Lernen im Kindesalter*. Grundschulkongreß 69, Bd. 1 bis 3, Frankfurt / Main: Arbeitskreis Grundschule
- Schweinhart, L. J. / Barnes, H. V. / Weikart, D. P. (1993): *Significant Benefits. The High / Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti: The High/Scope Press
- Schwippert, Knut / Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 263-302
- Selter, Christoph (1993): *Eigenproduktionen im Arithmetikunterricht*. Wiesbaden: DUV
- Selter, Christoph (1995): Die Fiktivität der "Stunde Null" im arithmetischen Anfangsunterricht. In: *Mathematische Unterrichtspraxis*, 1995 (2), 11-19
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (2004): *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Verlag Das Netz
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): *Lerndokumentation Mathematik, Anregungsmaterialien*. Berlin: Eigendruck (10.1.08 online verfügbar: http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/fileadmin/user/redakteur/Berlin/Lerndoku_Mathematik_Anregungsmaterialien.pdf)
- Shavelson, Richard J. / Hubner, J. J. / Stanton, G. C. (1976): Self-concept. Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Siraj-Blatchford, Iram / Moriarty, Viv (2004): Pädagogische Wirksamkeit in der Früherziehung. In Fthenakis, Wassilios E. / Oberhuemer, Pamela (Ed), *Frühpädagogik international* (87–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Siraj-Blatchford, Iram / Sylva, Kathy / Taggart, Brenda / Melhuish, Edward C. / Sammons, Pam / Elliot, Karen (2003): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Technical Paper 10. Intensive Case Studies of Practice Across the Foundation Stage*. DfES Research Brief No RBX16-03, October 2003. Nottingham: DfES Publications
- SKOLVERKET Swedish National Agency for Education (2007_11): Five year with the maximum fee. Stockholm: Skolverket. English Summary. [<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1742-20080106>]
- Sodian, Beate (2005): Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren - was entwickelt sich? In: Guldemann, Titus/ Hauser, Bernhard (Hrsg.): *Bildung 4-8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann, 9-28
- Sodian, Beate / Koerber, Susanne / Thoermer, C. (2006): Zur Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter. In: Nentwig, Peter / Schanze, Sascha (Hrsg.): *Es ist nie zu früh. Naturwissenschaftliche Bildung in jungen Jahren (11 – 20)*. Münster: Waxmann

- Speck-Hamdan, Angelika (1992): Schulanfang: Situation der Einführung und Neuorientierung. In: Faust-Siehl, Gabriele / Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Die ersten Wochen in der Schule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 86
- Spiegel, H. (1992): Was und wie Kinder zu Schulbeginn schon rechnen können. Ein Bericht über Interviews mit Schulanfängern. In: Grundschulunterricht, 1992 (11), 21-23
- St. Gallen Erziehungsdepartement (2005): Begabungen erkennen und fördern. Informationen für Lehrerinnen, Lehrer und Schulbehörden. St. Gallen: Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen. [http://www.schule.sg.ch/home/lehrkraefte/volksschule/angebote/fachstellen/begabungsforderung/begabung_publicationen.Par.0005.File.tmp/2007%20Begabungen%20Erkennen%20F%C3%B6rdern.pdf - 20080106]
http://www.schule.sg.ch/home/lehrkraefte/volksschule/angebote/fachstellen/begabungsforderung/begabung_publicationen.Par.0005.File.tmp/2007%20Begabungen%20Erkennen%20F%C3%B6rdern.pdf
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (1985): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg: Herder
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2002): Schulversuch "Jahrgangsgemischte Eingangsklasse". München: ISB
- Stadt Bern (o.J.): Kindergarten. Homepage der städtischen Kindergärten Bern. [http://www.bern.ch/leben_in_bern/bildung/kindergarten/schulsystem/kindergarten - 20080108]
- Stamm, Margit (1998): Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. In: Hoyningen-Süess, U./Lienhard, P (Hrsg.): Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern, 91-117
- Stamm, Margrit (2004): Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter. [pdf-Dokument]. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen. Internet: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_publ.php [28.2.2006]
- Stern, Elsbeth (1998): Die Entwicklung des mathematischen Verständnisses im Kindesalter. Lenge- rich: Pabst
- Stern, Elsbeth (1998): Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen: Mathematik. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1998): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz, 95-113
- Strätz, Rainer / Schmidt, Ernst A.F. / Hospelt, W. (1982): Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern. Stuttgart: Kohlhammer ((=Schriftenreihe des Sozialpädagogischen Insti- tuts für Kleinkind- und außerschulische Erziehung des Landes Nordrhein-Westfalen Bd. 2)
- Strehmel, Petra (2007): Der Einfluss vorschulischer Betreuung auf den Schulerfolg. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben - Start in die Grundschule, Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesba- den: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-79
- Struck, J. (1996): Zum Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und seiner Modifizierung. Zent- ralblatt für Jugendrecht, 83. Jg., H. 5, 157-159
- Stuchlik, Ellen (Hrsg.) (2000): Neugestaltung der Schuleingangsphase – ein Modellversuch an der Grundschule "Brüder Grimm", Halle / Saale unter dem Schwerpunkt Sprache. Halle: Universität
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Elliot, Karen (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbe- reich. [Symposium ... im April 2003 an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg]. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 154-167
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Elliot, Karen (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbe- reich. [Symposium ... im April 2003 an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg]. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 154-167
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Technical Paper 12 – The

- Final Report: Effective Pre-School Education. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London [http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf – 20080106]
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London [http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf – 20080106]
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Elliot, Karen (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings from the Pre-School Period. DfES Research Brief No RBX12-03, October 2003. Nottingham: DfES Publications
- Sylva, Kathy / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda (2003): Assessing Quality in the Early Years Early Childhood Environment Rating Scales Extension (ECERS-E) Four Curricular Subscales. Stoke on Trent / UK: Trentham Books
- Taggart, Brenda / Sammons, Pam (1999): Evaluating School Improvement. In: Sammons, Pam (1990): School Effectiveness. Coming Of Age in the 21st Century? Lisse: Swets and Zeitlinger, Chapter 12, 301-343
- Taggart, Brenda / Sammons, Pam (2000): Using your initiative – Feedback to an LEA on a School Improvement Initiative. In: Askew, S. (Ed): Feedback for Learning. London: Routledge Falmer, 160-174
- Temple, E. / Posner, M. I. (1998): Brain mechanisms of quantity are similar in 5-year-old children and adults. Proceedings of the National Academy of Sciences, 95, 7836-7841
- Textor, Martin R. (2000): Der entwicklungsgemäße Ansatz. In Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten (234–248). Weinheim und Basel: Beltz
- Textor, Martin R. (2004): Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. In: ders. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch [<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html> – 20080106]
- Textor, Martin R. (2006): Gehirnentwicklung bei Babys und Kleinkindern - Konsequenzen für die Familienerziehung. In: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_763.html - 01.09.2007]
- ThILLM, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2000): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuch Unter Mitarbeit von Ursula Gödde. Bad Berka: ThILLM (Impulse, Heft 43)
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. and Wetzel, G. (1996): "Comparisons of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries", Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, pp. 447-475
- Tietze, Wolfgang (1973): Chancenungleichheit bei Schulbeginn. Düsseldorf: Schwann
- Tietze, Wolfgang / Grenner, Katja / Rossbach, Hans-Günther (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz
- Tietze, Wolfgang / Hundertmark-Mayser, Jutta / Rossbach, Hans-Günther (1999): European Child Care and Education Study. Final Report. [pdf-file]. European Child Care and Education (ECCE) Study Group. [http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show_gx?Object.object_id=TSER----0000000000000635&_app.page=show-TSR.html - 25.8.2005]
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft No. XXII, 6-9
- TIMSS & PIRLS International Study Center (Hrsg.) (2007_11): PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries PIRLS

- Progress in international reading literacy study. Boston, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College [http://timsbc.edu/pirls2006/intl_rpt.html – 20080105]
- Tobias, Sigmund (1985): Test Anxiety: Interference, Defective Skills, and Cognitive Capacity. *Educational Psychologist*, 20, 135-142
- Twellmann, W. / Jendrowiak, H. W. (1978): Frühpädagogische Förderung - Zur Effektivität von Vorklassen und Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. In K. d. L. NRW (Ed.), *Modellversuch Vorklasse in NW - Abschlußbericht*. Köln: Greven, 53-113
- UNESCO Institute for Statistics (2007_12). *Global education digest 2007. Comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2007/EN_web2.pdf - 20080106]
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007_12): *Education for All by 2015. Will we make it? Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO [<http://www.efareport.unesco.org> - 20080106]
- Valtin, R. / Bos, W. / Hornberg, / Schwippert, K. (2007): *Zusammenschau und Schlussfolgerungen*. In: Bos, W. / Hornberg, / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. / Schwippert, K. / Valtin, R. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 329-348
- Valtin, Renate / Badel, Isolde / Löffler, Ilona / Meyer-Schepers, Ursula (2003): *Orthografische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse*. In: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, 227-265
- Van Hiele, Pierre M. (1986): *Structure and insight. A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press
- Vermunt, J. D. / Verloop, N. (1999): *Congruence and friction between learning and teaching*. *Learning and Instruction*, 9 (3), 257-280
- Völkel, Petra (2002): *Geteilte Bedeutung – soziale Konstruktion*. In: Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz
- Waldow, Nicole / Wittmann, Erich Christian (2001): *Ein Blick auf die geometrischen Vorkenntnisse von Schulanfängern mit dem mathe 2000-Geometrie-Test*. In: Weiser, W. / Wollring, B. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik der Mathematik für die Primärstufe*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 247-261
- Walker, David A. (1976): *The IEA Six-Subject Survey. An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. New York: John Wiley & Sons
- Walther, Gerd / Geiser, Helmut / Langheine, Rolf / Lobemeier, Kirstin (2003): *Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 189-225
- Wannack, Evelyne (1997): *Das Fach Didaktik in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung. Eine Befragung von Didaktiklehrerinnen im Kanton Bern (Forschungsbericht Nr. 17)*. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern
- Wannack, Evelyne (2004): *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann Verlag
- Weinert, F. E. (1982): *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1998): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz
- Weinert, Franz E. / Stefanek, Jan (1997): *Entwicklung vor, während und nach der Grundschule. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt*. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz 423-452

- Wellenreuther, Martin (2007): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (3. Aufl. zuerst 2004). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wenzel, Diana / Levermann, Simone (2007): Die Bedeutung von Beobachtung in Übergangs- und Bildungssituationen. In: Carle, Ursula / Grabeleu-Szczes, Dana / Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen, 144-156
- Werning, Rolf (2004): "Bernd kann leider immer noch nicht lesen!" Warum eigentlich Integration – und wie? In: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft No. XXII, 24-27
- Wild, Klaus-Peter / Krapp, Andreas (2001): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, 515-563
- Winkelmann, Wolfgang / Holländer, Antje / Schmerkotte, Hans / Schmalohr, Emil (1977). Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Kronberg: Scriptor
- Winne, P.H. (2001): Self-regulated learning viewed from models of information processing. In: Zimmerman, B. J. / Schunk, D.H. (Eds.): Self-regulated learning and academic achievement. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 1-37
- Wissen und Wachsen (o. J.): Das Themenportal zur frühkindlichen Bildung. Homepage [<http://www.wissen-und-wachsen.de/> - 12.12.2007]
- Wittenbruch, Wilhelm / Lennartz, Alice (Hrsg.) (2003): Zeit zu handeln: Grundschulentwicklung voranbringen! Das Reformprojekt: Mosaik-Schule Münster. Was ein Kollegium im Dialog mit der Hochschule leisten kann. Berichte aus der Praxis, Untersuchungen und Impulse für eine Neugestaltung der Schule. Heinsberg: Dieck
- Wittmann, Erich Christian (2006): Mathematische Bildung. In: Fried, Lilian / Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim: Beltz, 205-211
- Witzlack, Gerhard (1968): Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit. Berlin
- Witzlack, Gerhard (1985): Die Entwicklung und Feststellung der Schulfähigkeit. In: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Autorenkollektiv unter Leitung von Joachim Lompscher. Berlin, 201-212
- Witzlack, Gerhard (1995). Forschungsbericht 1995 "Flexible kindgemäße Schuleingangsstufe". Schulversuch in Neu Zittau und Werneuchen. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Berlin
- Wocken, Hans / Hinz, Andreas (1998): Bewertung II. In: Hinz, Andreas et al. (Hrsg.): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuch Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 115-126
- Wolf, Bernhard / Becker, Petra / Conrad, Susanna (Hrsg.) (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Woodhead, Martin (1981): Vorschulerziehung in Westeuropa. Ergebnisse aus dem Projekt des Euro-Parate Bonn: Europa Union Verlag
- Woolley, J. D. / Bruell, M. (1996): Children's awareness of the origins of their mental representation. *Developmental Psychology*, 32, 335-346
- Wulfmeyer, Meike (2005): Ökonomie mit Kindern. Ein Konzept zum handlungsorientierten Lernen in der Grundschule. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 4/März.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1993): Denken und Sprechen. Frankfurt / Main: Fischer TB. (Erstausgabe 1934)
- Wynn, K. (1990): Children's understanding of counting. *Cognition*, 1990, (36), 155-193
- Wynn, K. (1998): Psychological foundations of number. Numerical competence in human infants. *Trends in Cognitive Sciences*, 1998 (2), 296-303
- Xu, F. / Spelke, E. S. (2000): Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition*, 2000 (74), 1-11

- Ziegler, Albert / Perleth, Christoph (1997): Schafft es Sisyphos, den Stein den Berg hinaufzurollen? Eine kritische Bestandsaufnahme der Diagnose und Fördermöglichkeiten von Begabten in der beruflichen Erst- und Weiterbildung vor dem Hintergrund des Münchner Begabungs-Prozess-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 44. (2), 152-163
- Zigler, E. F. / Singer, D. G. / Bishop-Josef, J. (Hrsg.) (2004): *Children's Play: the roots of reading*. Zero to Three Press
- Zimmer, Jürgen / Preissing, Christa / Thiel, Thomas / Heck, Anne / Krappmann, Lothar (1997): *Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung
- Zimmerman, B. J. (1998): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation. An analysis of Exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. / Zimmerman, B. J. (Eds.): *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 1-19
- Zimmerman, B. J. / Schunk, D. H. (2004): Self-regulating intellectual processes and outcomes. A social cognitive perspective. In: Dai, D. Y. / Sternberg, R. J. (Eds.): *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 323 – 349
- Zinke, P. / Borstelmann, A. / Metze, T. (Hrsg.) (2005): *Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Ein Werkstattbuch*. Weinheim: Beltz

B. ANHANG

1. Einschulungspraxis – Tabellen	131
2. Schulanfang auf neuen Wegen (Auszug)	139
3. Synopse zu den Bildungsplänen der Länder	145
4. Schulpolitischer Stand der Schuleingangsphase in Deutschland	157

1. Einschulungspraxis - Tabellen

Tabelle 1: C4-1A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Ländern (in %)

Land	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	in %									
Deutschland	2,5	2,7	2,9	4,1	4,8	4,9	5,8	6,6	7,8	9,1
Westliche Flächenländer	2,8	3,1	3,2	4,4	5,0	5,1	6,1	6,8	8,2	9,6
Östliche Flächenländer	1,0	0,9	0,9	1,6	1,5	1,9	2,3	3,0	3,1	3,0
Stadtstaaten ¹⁾	3,3	3,4	3,9	5,2	6,3	7,5	7,3	8,7	10,7	13,4
Baden-Württemberg	1,5	2,0	3,0	5,3	6,6	6,9	8,0	8,8	9,9	11,3
Bayern	3,9	4,0	3,8	4,3	4,8	4,3	6,5	8,1	9,0	11,1
Berlin	2,7	2,5	2,5	3,8	4,7	5,8	6,4	7,4	8,9	13,0
Brandenburg	1,4	1,3	1,2	2,3	2,3	3,1	4,0	6,1	6,5	7,3
Bremen ¹⁾	7,1	7,9	9,7	10,8	11,4	14,1	.	11,8	17,5	18,2
Hamburg	3,0	3,7	4,2	5,5	7,1	7,9	8,8	9,7	10,9	12,1
Hessen	7,1	7,5	7,3	8,3	8,8	8,9	9,4	6,7	11,4	13,1
Mecklenburg-Vorpommern	1,2	1,0	1,1	1,6	1,8	2,0	2,7	2,7	2,7	2,8
Niedersachsen	2,5	2,9	3,2	4,6	5,1	5,1	5,8	6,7	7,5	7,9
Nordrhein-Westfalen	1,7	1,9	1,8	2,7	3,3	3,6	4,1	5,4	6,8	8,1
Rheinland-Pfalz	1,9	2,5	2,7	3,3	3,8	3,7	4,3	5,1	5,9	7,9
Saarland	4,1	4,7	4,6	5,9	5,9	5,5	6,4	7,0	8,2	8,6
Sachsen	0,9	0,7	0,6	1,1	1,2	1,4	1,6	2,0	2,3	1,0
Sachsen-Anhalt	0,9	0,9	0,7	1,4	1,4	2,0	2,0	2,3	2,5	2,8
Schleswig-Holstein	2,4	2,5	2,8	4,1	4,7	4,7	5,4	6,5	6,3	6,5
Thüringen	0,9	1,0	1,1	2,3	1,2	1,5	1,9	2,6	1,8	2,2

1) Für Bremen liegen für das Schuljahr 2001 keine gültigen Angaben zur Zahl vorzeitiger Einschulungen vor. Bremen wurde deshalb bei den Angaben zu Deutschland und den Stadtstaaten nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; Statistische Landesämter Bayern und Baden-Württemberg; eigene Berechnungen [<http://www.bildungsbericht.de/daten/c4.xls> -20080106]

Tabelle 2: C4-2A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Ländern (in %)

Land	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	in %									
Deutschland ¹⁾	8,4	8,3	7,9	7,4	6,9	7,0	6,7	6,3	5,6	5,7
Westliche Flächenländer	7,9	7,5	6,8	6,4	6,3	6,4	6,4	6,0	5,4	5,4
Östliche Flächenländer	9,2	10,1	11,9	12,3	11,0	10,3	9,1	8,3	7,6	7,8
Stadtstaaten ¹⁾	12,3	12,1	12,2	12,1	10,2	9,2	7,6	7,1	5,3	5,0
Baden-Württemberg	9,1	8,4	7,2	6,4	6,9	6,1	6,4	6,2	5,8	5,9
Bayern	3,8	3,8	3,6	3,7	3,7	4,4	4,5	4,1	4,0	4,2
Berlin	11,6	12,0	12,9	12,8	11,0	10,5	9,1	8,4	6,2	5,6
Brandenburg	8,1	8,2	9,7	9,0	8,4	7,7	7,5	8,5	8,0	7,7
Bremen ¹⁾	16,3	14,8	12,9	13,1	12,3	12,2	.	9,0	4,9	7,9
Hamburg	12,3	11,2	10,6	10,4	7,8	5,6	5,0	4,0	3,8	2,7
Hessen	8,5	8,6	8,2	8,0	7,9	7,8	8,0	8,3	6,5	8,6
Mecklenburg-Vorpommern	12,2	14,1	16,7	17,9	16,4	14,6	12,9	11,7	10,2	8,9
Niedersachsen	10,0	9,5	8,6	8,4	7,5	7,7	7,8	7,2	6,4	6,6
Nordrhein-Westfalen	7,9	7,5	6,7	6,2	6,4	6,6	6,4	5,9	4,9	4,3
Rheinland-Pfalz	7,9	7,7	6,8	7,0	7,1	7,4	6,9	6,7	5,4	4,6
Saarland	7,9	7,1	6,7	6,5	6,9	3,8	3,5	2,8	5,1	5,6
Sachsen	11,0	12,3	14,3	15,1	14,4	13,6	12,6	10,5	9,6	8,6
Sachsen-Anhalt	8,2	8,6	10,2	11,0	8,5	7,7	5,3	4,3	4,2	4,7
Schleswig-Holstein	14,4	12,5	11,7	10,8	9,2	9,1	8,4	7,1	7,1	6,7
Thüringen	6,1	6,7	8,2	7,6	6,6	7,3	5,8	5,9	4,9	8,9

1) Für Bremen liegen für das Schuljahr 2001 keine gültigen Angaben zur Zahl verspäteter Einschulungen vor. Bremen wurde deshalb bei den Angaben zu Deutschland und den Stadtstaaten nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik [<http://www.bildungsbericht.de/daten/c4.xls> - 20080106]

Tabelle 3: C4-3A: Anteil der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Geschlecht (in %)

Jahr	Vorzeitige Einschulungen		Verspätete Einschulungen	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
	in %			
1995	1,9	3,1	10,4	6,4
1996	2,1	3,4	10,1	6,3
1997	2,2	3,7	9,7	6,0
1998	3,2	5,1	9,1	5,5
1999	3,7	5,9	8,6	5,2
2000	3,9	6,0	8,7	5,1
2001 ¹⁾	4,5	7,1	8,4	4,9
2002	5,1	8,1	7,9	4,7
2003	6,2	9,5	7,0	4,1
2004	7,2	11,0	7,1	4,1

1) Ohne Berücksichtigung von Bremen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; Statistische Landesämter Bayern und Baden-Württemberg; eigene Berechnungen [<http://www.bildungsbericht.de/daten/c4.xls> - 20080106]

Tabelle 4: C4-4A: Beginn der Schulpflicht und Anteil der 5- bis 7-Jährigen, die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen, in ausgewählten Staaten Europas 2003 (in %)

Staat ¹⁾	Beginn der Schulpflicht mit ...	Kinder im Alter von ..., die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen ²⁾		
		5 Jahren	6 Jahren	7 Jahren
		Anteil in %		
Staaten, in denen noch fast keine 6-Jährigen eine Einrichtung der Primarbildung besuchen				
Dänemark	7 Jahren	0,0	0,0	96,6
Finnland	7 Jahren	0,0	0,5	96,3
Polen ³⁾	7 Jahren	0,0	0,9	97,4
Schweden	7 Jahren	0,0	3,3	98,5
Staaten, in denen weniger als zwei Drittel der 6-Jährigen eine Einrichtung der Primarbildung besuchen				
Ungarn ⁴⁾	6 Jahren	0,0	27,5	94,9
Deutschland	6 Jahren	0,1	49,0	99,3
Tschechien	6 Jahren	0,0	53,9	89,2
Slowakei	6 Jahren	0,0	56,1	96,8
Österreich	6 Jahren	0,0	61,0	98,0
Luxemburg ⁵⁾	6 Jahren	0,5	63,8	96,7
Staaten, in denen fast alle 6-Jährigen eine Einrichtung der Primarbildung besuchen				
Belgien	6 Jahren	1,3	95,2	100,1
Island	6 Jahren	0,1	98,1	99,0
Griechenland	6 Jahren	1,0	98,3	99,0
Norwegen	6 Jahren	0,0	99,5	99,2
Niederlande ⁶⁾	4 Jahren	0,0	99,6	100,2
Vereinigtes Königreich	4 bzw. 5 Jahren	100,9	99,9	101,0
Irland ⁷⁾	4 Jahren	99,3	100,0	100,0
Spanien	6 Jahren	0,0	101,6	101,5
Italien	6 Jahren	0,4	102,7	102,0
Frankreich	6 Jahren	1,4	100,8	101,7
Portugal	6 Jahren	1,5	101,1	107,0

1. Staaten sortiert nach Anteil der 6-Jährigen, die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen
2. Anteile von über 100% können durch abweichende Stichtage der Erhebung von Schülerdaten und Bevölkerungsdaten entstehen. Von der OECD wurden hierzu keine weiterführenden Anmerkungen veröffentlicht.
3. Polen: Ab 2004/05 ist der einjährige Besuch einer vorschulischen Einrichtung verpflichtend.
4. Ungarn: Ab fünf Jahren müssen Kinder verpflichtend an Schulaktivitäten teilnehmen.
5. Luxemburg: Der Besuch der "Spillschoul", die nicht zum Primarbereich zählt, ist für Kinder ab vier Jahren verpflichtend.
6. Niederlande: Es gibt keinen eigenen vorschulischen Bereich. Ab vier Jahren können Kinder die "Basisonderwijs" besuchen, für Kinder ab fünf Jahren ist ihr Besuch verpflichtend.
7. Irland: Es gibt keinen eigenen vorschulischen Bereich. Ab vier Jahren können Kinder "infant classes" besuchen, ihr Besuch ist aber nicht verpflichtend.

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2005; Europäische Kommission, Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005 [<http://www.bildungsbericht.de/daten/c4.xls> -20080106]

Tabelle 5: Schüler-Lehrer-Relationen im internationalen Vergleich

	Elementarbereich (1)	Primarbereich (2)	Sekundarbereich I (3)	Sekundarbereich II (4)	Sekundarbereich insgesamt (5)	Postsekundärer, nicht-tertiärer Bildungsbereich (6)	Tertiärbereich B (7)	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme (8)	Tertiärbereich insgesamt (9)
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	x(2)	15,0	x(5)	x(5)	9,7	x(5)	x(9)	x(9)	19,9
Dänemark	6,6	10,4	11,4	14,4	12,8	m	m	m	m
Finnland	12,2	16,9	10,7	17,0	13,8	x(4)	x(4)	16,1	m
Frankreich	19,1	19,8	14,7	10,4	12,5	11,4	16,2	18,6	18,3
Deutschland	23,6	19,8	15,7	13,9	15,2	14,3	14,9	11,7	12,1
Griechenland	15,8	13,4	10,8	10,5	10,7	m	23,3	28,9	26,8
Irland	15,1	21,5	15,9	x(3)	x(3)	x(3)	14,8	19,4	17,4
Italien	13,0	11,0	10,4	10,2	10,3	m	6,0	24,1	22,8
Luxemburg	20,2	15,9	x(5)	x(5)	9,2	m	m	m	m
Portugal	x(2)	16,8	x(5)	x(5)	17,1	x(5)	m	m	12,6
Spanien	16,4	12,1	10,4	7,9	9,0	m	x(9)	x(9)	m
Schweden	16,1	14,9	x(5)	x(5)	11,9	x(5)	10,5	16,9	15,9
Vereinig. Königr.	m	12,8	12,8	15,2	14,1	m	x(9)	x(9)	9,3
EU	21,0	21,2	17,6	12,5	14,8	m	x(9)	x(9)	17,6
OECD	15,5	17,7	15,0	13,0	14,3	12,2	12,1	16,1	14,7

Hinweis: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z.B. x(2), dass die Daten in Spalte 2 enthalten sind

- 1 Nur allgemein bildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I und II
- 2 Nur öffentliche Bildungseinrichtungen
- 3 Referenzjahr 1999
- 4 Referenzjahr 2001

Quelle: OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris: 2002, S. 325, (Tabelle D2.2)

Quelle: Bildungsbericht 2006 erste Befunde, S. 306

Tabelle 6: Ergebnisse der PISA-Vergleiche zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und zur Lesekompetenz

Tabelle C2/2 Ergebnisse der intranationalen Vergleiche zur mathematischen, naturwissenschaftlichen und Lesekompetenz

Lesen			Mathematik			Naturwissenschaften					
Länder	M	(SE)	Spannbreite*	Länder	M	(SE)	Spannbreite*	Länder	M	(SE)	Spannbreite*
Finnland	546	-2,6	291	Japan	557	-5,5	286	Japan	550	-5,5	297
Kanada	534	-1,6	310	Finnland	536	-2,2	264	Finnland	538	-2,5	283
Australien	528	-3,5	331	Australien	533	-3,5	299	Verein. Königreich	532	-2,7	321
Verein. Königreich	523	-2,6	330	Kanada	533	-1,4	278	Kanada	529	-1,6	290
Japan	522	-5,2	284	Schweiz	529	-4,4	329	Australien	528	-3,5	307
Schweden	516	-2,2	304	Verein. Königreich	529	-2,5	302	Österreich	519	-2,6	296
Bayern	510	-4	339	Belgien	520	-3,9	350	Schweden	512	-2,5	303
Österreich	507	-2,4	307	Frankreich	517	-2,7	292	Bayern	508	-4,4	334
Belgien	507	-3,6	351	Bayern	516	-4,2	337	Baden-Württemberg	505	-4,7	358
Norwegen	505	-2,8	340	Österreich	515	-2,5	306	OECD-Durchschnitt	500	-0,7	325
Frankreich	505	-2,7	301	Dänemark	514	-2,4	283	Frankreich	500	-3,2	334
Vereinigte Staaten	504	-7	349	Baden-Württemberg	512	-4,6	338	Norwegen	500	-2,8	311
OECD-Durchschnitt	500	-0,6	328	Schweden	510	-2,5	309	Vereinigte Staaten	499	-7,3	328
Baden-Württemberg	500	-5,5	368	Sachsen	501	-4,3	322	Sachsen	499	-5,1	335
Dänemark	497	-2,4	319	OECD-Durchschnitt	500	-0,7	329	Belgien	496	-4,3	364
Schweiz	494	-4,2	335	Norwegen	499	-2,8	303	Schweiz	496	-4,4	324
Sachsen	491	-5	347	Vereinigte Staaten	493	-7,6	325	Thüringen	495	-5,3	324
Italien	487	-2,9	297	Thüringen	493	-6	315	Rheinland-Pfalz	489	-7,9	356
Rheinland-Pfalz	485	-6,6	357	Schleswig-Holstein	490	-3,8	349	Deutschland	487	-2,4	335
Saarland	484	-2,4	352	Deutschland	490	-2,5	338	Schleswig-Holstein	486	-3,6	354
Deutschland	484	-2,5	366	Rheinland-Pfalz	488	-6,5	354	Saarland	485	-2,9	337
Thüringen	482	-7	344	Saarland	487	-2,7	348	Polen	483	-5,1	313
Nordrhein-Westfalen	482	-2,6	384	Hessen	486	-5,6	351	Hessen	481	-4,7	336
Polen	479	-4,5	326	Mecklenburg-Vorp.	484	-5	320	Dänemark	481	-2,8	335
Schleswig-Holstein	478	-4,2	365	Nordrhein-Westfalen	480	-3,6	354	Mecklenburg-Vorp.	478	-6,4	340
Hessen	476	-6,6	365	Niedersachsen	478	-3,4	332	Nordrhein-Westfalen	478	-3,3	351
Niedersachsen	474	-4,9	374	Sachsen-Anhalt	477	-4,6	306	Italien	476	-3,1	318
Portugal	470	-4,5	320	Brandenburg	472	-5	304	Niedersachsen	476	-3,7	352
Mecklenburg-Vorp.	467	-5,9	350	Polen	470	-5,5	336	Sachsen-Anhalt	471	-5,9	334
Brandenburg	459	-6,3	338	Italien	457	-2,9	299	Brandenburg	470	-4,9	324
Sachsen-Anhalt	455	-5,9	354	Portugal	454	-4,1	299	Bremen	461	-5,6	368
Bremen	448	-4,1	377	Bremen	452	-5,2	368	Portugal	459	-4	287
Luxemburg	441	-1,6	324	Luxemburg	446	-2	307	Luxemburg	443	-2,3	315
Brasilien	396	-3,1	284	Brasilien	334	-3,7	320	Brasilien	375	-3,3	301

Leistungen signifikant über dem OECD-Mittelwert
Leistungen unterscheiden sich nicht signifikant vom OECD-Mittelwert
Leistungen signifikant unter dem OECD Mittelwert

Quelle: Petra Stanat/Cordula Artelt/Jürgen Baumert/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Gundel Schümer/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß: PISA und PISA-E. Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: 2003, S. 61

Tabelle 7: Stufen des Sozialverhaltens im Spiel nach Pat Broadhead

<p>Characteristics of associative play</p> <p>Self talk does not elicit a response</p> <p>No/very little dialogue</p> <p>No/very little eye contact</p> <p>Seemingly little regard for proximity of peers</p> <p>Limited periods of peer interaction</p> <p>Overtures ignored</p>	<p>Characteristics of social play</p> <p>May involve much movement indoors or outdoors</p> <p>Children leave and join the play at frequent intervals</p> <p>Associative players often nearby</p> <p>Little development of play ideas, often repetitive</p> <p>Little shared understanding of goal achievement</p> <p>Dialogue does not always relate to activity</p> <p>Play punctuated by periods of associative play</p> <p>Altercations evident when play returns to associative</p> <p>Adult intervention may often be sought</p>	<p>Characteristics of highly social play</p> <p>May involve movement or one location</p> <p>Group relatively stable with some entering or leaving</p> <p>Suggestions emerge which begin to extend ongoing play</p> <p>New objects/resources brought to play but may not become integral to play</p> <p>Sporadic evidence of shared understandings of goal orientation</p> <p>Role play may be evident with some combined dramatic intent</p> <p>Interruptions/altercations may be evident when play returns to social</p> <p>Adult intervention seldom sought</p>	<p>Characteristics of cooperative play</p> <p>Players remain predominantly in one location</p> <p>Shared understanding of goal orientation</p> <p>Players remain until goals achieved; new goals identified</p> <p>A highly imaginative use of ideas and resources as play themes are taken on board and explored</p> <p>Players seek additional resources to extend their play themes</p> <p>Role play has clear dramatic aspects</p> <p>A relative absence of play noises</p> <p>Absorption in task with extended levels of concentration</p> <p>Altercations are resolved in play as problem-solving activity</p> <p>Play achieves a finished product (where design is involved)</p> <p>Adult intervention not sought until completion</p>
---	---	---	---

Stufen des Sozialverhaltens im Spiel nach Pat Broadhead als Anregung zur Reflexion von Beobachtungen gedacht. [<http://www.routledge.com/textbooks/0415303397/resources/pdf/side1and2.pdf> – 20080106]

Tabelle 8: Frühere Studien

Study	Target Group	Intervention comparisons	Place and time	Significant Effects
Perry Preschool Project	African-American 3-year-olds followed to adulthood	N=123. High-quality centre-based preschool + other support vs. control	Ypsilanti, Michigan, 1960's onwards	Intervention associated with large long-term benefits in terms school dropout, drug use, teenage pregnancy, employment, welfare dependence, learning difficulties and criminality.
Abecedarian Project	African-American 3-month-olds followed to adulthood	N=111. High quality centre childcare plus home visits vs. control	Chapel Hill, North Carolina, 1960's onwards	Intervention associated with large long-term benefits in terms of cognitive development, educational success, employment, teenage pregnancy and social adjustment.
Project CARE	Similar to Abecedarian 3-month birth to 5 years old	N=83. Centre vs. Home visits vs. control	Chapel Hill, North Carolina, 1970's	Only high-quality centre-based intervention had a significant effect
Milwaukee Project	Low IQ, unemployed, poor mothers and infants followed to age 14.	N=40. High quality centre-based childcare birth to school, plus mother support vs. control	Milwaukee, Wisconsin, 1970's	Intervention produced benefits for IQ and school readiness, less retention in grade.
IHDP	Low birthweight (under 2.5 kgs.) children followed birth to 8 years old	N=985. High quality centre-based programme plus support for parents vs. control	8 sites in USA late 1980's early 1990's	For children 2-2.5 yrs. the intervention produced benefits in cognitive social and educational development. The effects were strongest for children rated as more negative in infancy.
Early Head Start	Families with infant in disadvantaged communities followed from birth to 3 years old	N=3000. High quality centre-based programme vs. home visiting vs. centre plus home visiting vs. control	USA nationwide Late 1990's	Interventions had benefits for cognitive, language and social development and increased immunisations. For parents: -better parenting, employment, training and delayed childbearing. The effects were strongest for African-Americans and for families at moderate risk.
Hackney Project	120 families birth to 3 years old	Early Excellence Centre vs. control (but control also received day care)	Hackney, London, Late 1990's	Nothing of any significance, because of methodological flaws.

17

Tabelle 9: Quasi experimentelle Evaluation des Eingriffs

Study	Target Group	Intervention comparisons	Place and time	Significant Effects after controlling for demographics etc.
Head Start	Poor Families with child 3+ years old	Total N in thousands. Centre-based preschool (Head Start) vs. non Head Start	USA 1960's onwards	Short-term benefits for literacy, numeracy and social development. Some indication of improved employment/decreased welfare dependence for parents. Long-term effects on education/earnings for Whites and reduced criminality for African Americans. Possibly bigger effects with increased parental involvement.
Chicago Child Parent Centers. CPC	Poor, mostly African American, families with child born in 1980	N=1539. Preschool and family services from age 3 to 9 years. CPC vs. no services	Chicago IL 1980's	At age 20 education achievement, school dropout and criminality all improved.
Syracuse	Poor, mostly African American families	N=190. Pregnancy to start of school, centre-based childcare, health and family support vs. no services	Syracuse NY 1970's	Better educational success in adolescence for girls but not boys: Long-term benefits for social adjustment and criminality. Parents had better social adjustment, but no economic benefits for parents.
Brookline	Any child in Brookline, a mixed area.	N=240. Centre-based childcare and education plus health and family support birth to school vs. no services	Boston MA 1970's	As young adults intervention group better education, earnings, employment, depression, health, less risk-taking.
Diverse US States	Varied, some targeted on poor, some universal.	Preschool 3-4+ years vs. no preschool	USA 1990's	Indications of short-term educational improvement, no long-term results

2. Schulanfang auf neuen Wegen (Auszug)

aus:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2006_05): Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung "Schulanfang auf neuen Wegen". Stuttgart: KM-BW

[http://www.km-bw.de/servlet/PB/-/a3wzxq1xxg9mf59afd51k3b5xd11vx1n9/show/1188110/Abschlussbericht_24-07.pdf – 20080106]

III. Bilanz der Ergebnisse über die verschiedenen Modelle in der Eingangsstufe der Grundschule und Konsequenzen für die Bewertung der Ergebnisse

III.1 Eingangsvoraussetzungen der Schüler

Kognitive Entwicklung

Phonologische Bewusstheit und Aufmerksamkeit

Zusammengefasst ergeben sich folgende Befunde: Zu Beginn von Kl.1 bringen die Schüler der A-Modelle eher einen niedrigeren Entwicklungsstand mit als die der B- Modelle und der V-Schulen (dies zeigt das Bielefelder-Screening). Zu Beginn des zweiten Schuljahres, etwa im Herbst 2000, zeigten sich dann bei kovarianzanalytischen Berechnungen in zwei von vier Untertests der phonologischen Bewusstheit signifikante Unterschiede zwischen den A-Modellen und den Vergleichsschulen, die zu Lasten der A-Modelle ausfallen. Dabei muss allerdings der erheblich größere Ausländeranteil in den A-Modellen berücksichtigt werden.

(Phonologisches) Arbeitsgedächtnis

Zusammengefasst gilt daher auch für die Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses, dass die Modellvariante, also auch die jahrgangsübergreifende Beschulung im A-Modell des „Schulanfangs auf neuen Wegen“, keinerlei systematischen Einfluss auf die Entwicklung im Verlauf des ersten Schuljahres hat.

(Induktives) Denken

Für die zwei untersuchten Bereiche des Denkens (Zahlabstraktion, Zählen von Objekten) fielen die kovarianzanalytisch errechneten Befunde wie folgt aus: Zum Zeitpunkt der Einschulung zeigten sich bei den Schülern des B-Modells höhere Leistungen im Untertest Zahlabstraktion. Ansonsten waren bei allen Modellen deutliche, voneinander nicht unterscheidbare Entwicklungszuwächse bis etwa Mitte des ersten Schulhalbjahrs von Kl. 2 zu verzeichnen.

Motivationale Entwicklung

Insgesamt lässt sich zur motivationalen Entwicklung festhalten, dass die Kinder das hohe durchschnittliche Motivationsniveau am Schulbeginn auch noch ein Jahr später zeigen; allerdings nicht ganz unabhängig vom Modell, das sie besuchen. Die Schüler der A-Modelle und der Vergleichsschulen zeigten etwa gleiche Werte, die der B-Modelle gaben im ersten Schulhalbjahr von Klasse 2 eine signifikant höhere Lernfreude an.

III.2 Soziales Verhalten und soziale Einstellungen

Soziales Verhalten und soziale Einstellungen in der Grundschuleingangsstufe (Kl. 1 und 2)

Insgesamt lässt sich zur Entwicklung des Sozialverhaltens festhalten, dass die Kinder das hohe durchschnittliche Einstellungsniveau zum Schulbeginn auch noch ein Jahr später zeigen; allerdings nicht ganz unabhängig vom Modell, das sie besuchen, wobei es in den Ergebnissen auch Unterschiede zwischen den beiden Kohorten (Schülerjahrgänge 1 und 3) gibt. Diese Befunde weisen auf eine eher modellunabhängige als auf eine modellabhängige Förderung des Sozialverhaltens hin.

Soziales Verhalten und soziale Einstellungen am Ende von Klasse 4

Bei den Querschnittsvergleichen, unter Einbeziehung der fünf SVG-4.1-Skalen und des Testgesamtwerts, ergeben sich sowohl bei den generellen Gruppenvergleichen (Mehrfachvergleichen) als auch bei den Einzelvergleichen bei Anwendung der Posthoc-Tests nur wenige signifikante Modellunterschiede. Bei den Längsschnittvergleichen, die nur mit dem Testgesamtwert durchgeführt wurden, sind sowohl alle Mehrfachvergleiche als auch alle Einzelvergleiche nicht signifikant. Man muss daher von einer im hohen Maße modellunabhängigen Förderung des Sozialverhaltens bzw. der Entwicklung der Einstellung zur Schule während der Grundschulzeit ausgehen. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Lehrerinnen und Lehrer der A-Modelle mit einer etwas schwierigeren Ausgangslage konfrontiert wurden: In ihren Eingangsklassen befanden sich deutlich mehr Schülerinnen und Schüler, die in den B-Modellen und in den Vergleichsschulen vom Schulbesuch zurückgestellt worden wären; statistisch gesehen hatten ihre Eingangsklassen auch einen signifikant höheren Ausländeranteil und einen deutlich höheren Anteil an vorzeitig eingeschulter Kindern.

III.3 Schulische Leistungen Kl. 1 bis Kl. 4

Schulische Leistungen gemessen mit standardisierten Verfahren

Lesen und Rechtschreiben

In diesem Bereich sind kaum Unterschiede zwischen den drei Gruppen auszumachen. Eine leichte Überlegenheit im Bereich des Lesetempos ist für die Kinder der A-Modelle und B-Modelle am Ende der Grundschulzeit feststellbar. Weitergehende Analysen zeigen, dass die schriftsprachlichen Schuleingangsvoraussetzungen für die Schülerschaft in den A-Modellen die ungünstigsten Werte aufweisen. Angesichts dessen ist es umso bemerkenswerter, dass für diese Kinder am Ende der vierten Klasse bessere Leseleistungen als in den Vergleichsschulen resultieren.

Rechnen (Mathematik)

Zwar zeigen die Schüler des A-Modells numerisch eine signifikant niedrigere Durchschnittsleistung im Rechnen gegenüber den B-Modellen, nicht aber gegenüber den Vergleichsschulen; weitergehende Analysen zeigen, dass die Ergebnisse teilweise auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft in den Modellen zurückzuführen ist. Dennoch zeigt sich ein Mathematikvorteil der B-Modelle am Ende der Grundschulzeit. Am Ende von Klasse 4 erreichen alle drei untersuchten Gruppen (A-Modelle, B-Modelle, Vergleichsschulen) im Bundesvergleich überdurchschnittlich gute Leistungen.

Schulische Leistungen gemessen mit landesweiten Vergleichsarbeiten Fächern Deutsch (Lesen, Rechtschreibung und Aufsatz) und Mathematik am Ende von Kl. 3

Vergleicht man die Ergebnisse der landesweiten Diagnosearbeiten mit den schulischen Leistungen, gemessen mit standardisierten Verfahren, so bestätigt sich auch hier der Mathematikvorteil der B-Modelle. Ein Sprachvorteil der A-Modelle kann zwar ebenfalls numerisch bestätigt werden, lässt sich jedoch nicht statistisch absichern. Leistungsentwicklung von drei Schülergruppen „potentiell leistungsstarken“, „unauffälligen“ Schülern und von „Risikoschülern“ in Abhängigkeit vom Modell.

Insgesamt zeigen sich kaum differentielle Auswirkungen der drei miteinander verglichenen Gruppen. Lediglich in zwei Fällen ergaben die kovarianzanalytischen Auswertungen Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen für die Risikokinder. In beiden Fällen zeigten sich Vorteile der A-Modelle. Im Bereich der mit den DEMATVerfahren erfassten Mathematikleistungen erwiesen sich die A-Modelle gegenüber den Vergleichsschulen für die Risikokinder als günstiger. Im Bereich des Leseverständnisses am Ende der Grundschulzeit zeigte sich für die Risikokinder ein tendenzieller Vorteil der A-Modelle im Vergleich zu den B-Modellen.

III.4 Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik (Kl. 2 bis Kl.4)

Trotz numerischer Unterschiede der Noten bewegen sich dennoch alle modellspezifischen Notendurchschnitte derselben Klassenstufe im selben Bereich, d.h. es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Modellen, was die Durchschnittsnoten in Deutsch und Mathematik am Ende der Kl. 2, Kl.3 und Kl. 4 betrifft.

III.5 Das Durchschnittsalter der Schüler am Ende von Kl. 4

Die Schüler der A-Modelle sind am Ende der Kl. 4 signifikant jünger (um ca. 3 Monate) als die der B- Modelle und der Vergleichsschulen.

III.6 Bildungsempfehlung und Modell

Der signifikante Mittelwertsunterschied zwischen den vier Modellen (A1-, A2-, B- Modelle und Vergleichsschulen) ist auf die unterschiedliche Struktur der Bildungsempfehlung der Vergleichsschulen zurückzuführen. Diese sprechen erkennbar mehr Hauptschulempfehlungen und weniger Gymnasialempfehlungen aus als die Schulen der drei Schuleingangsmodelle.

III.7 Unterrichtsgestaltung

In der Schuleingangsstufe (Klassenstufe 1 und 2)

In den Vergleichsklassen ohne Jahrgangsmischung wird signifikant häufiger frontal unterrichtet als in den Erprobungsklassen. Positiv formuliert bedeutet dies, dass trotz fachbedingter Variationen in den Erprobungsklassen eher Unterrichtsformen praktiziert werden, die ein bindendifferenziertes Lernen begünstigen. Dieser statistisch bedeutsame Unterschied in Kohorte 1 bestätigt sich auch in Kl. 2 der Kohorte 3. Demnach kann auf der Grundlage der bisherigen Befragungsergebnisse dem Modellversuch ein innovationsauslösender und -stabilisierender Effekt im Bereich der didaktisch-methodischen Gestaltung des Anfangsunterrichts bescheinigt werden, der bei den A-Modellklassen stärker ausfällt als bei den B-Modellklassen.

Die Tatsache, dass die in B-Modellklassen (mit deutlich nachlassender Tendenz in Kohorte 3) und mehr noch die in A-Modellklassen unterrichtenden Lehrkräfte in der überwiegenden Mehrzahl eine erneute Teilnahme an dem Schulversuch bejahen (Kohorte 1 und 3), kann als

Hinweis auf die überaus große Akzeptanz der intendierten Neuerungen gewertet werden. Neben den lernbedeutsamen Vorteilen für die Kinder bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsklassen für ihre eigene Berufsarbeit die Fortentwicklung ihrer didaktischen Kompetenzen als eine positive Wirkung des Schulversuchs, dem damit ein bedeutsamer Effekt für die Erhöhung der Professionalität zugeschrieben wird.

Die über die Selbstauskunft der Lehrerinnen und Lehrer erhobenen Ergebnisse zum Sozialverhalten der Schülerinnen/Schüler zeigen, dass den Schülerinnen/Schüler der A-Modelle am häufigsten ein positives Sozialverhalten, insbesondere wegen der durch die Jahrgangsmischung hervorgerufenen Helfereffekte zuerkannt wird; dies ergibt auch die Elternbefragung. Allerdings lassen sich in der Schülerbefragung die Rangreihen zwischen den Modellen nicht bestätigen. In Bezug auf die Lernentwicklung der Kinder wird von den Lehrerinnen/Lehrern am häufigsten positiv bewertet, dass die Jahrgangsmischung das Spektrum der Lernmöglichkeiten und Lernwege (z.B. durch Mithören, Zuschauen) verbreitert.

Anschlussuntersuchung in der dritten und vierten Jahrgangsstufe

Wie die Anschlussuntersuchung in der dritten und vierten Jahrgangsstufe gezeigt hat, nehmen die in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe festgestellten Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung mit aufsteigender Jahrgangsstufe deutlich ab. Eine Fortsetzung der Jahrgangsmischung über die Eingangsstufe hinaus wird von etwa der Hälfte der Dritt- und ca. 43% der Viertklasslehrerinnen befürwortet.

III.8 Unterrichtsgestaltung Grundschulförderklasse

In den „spezifischen Lerngruppen“ werden Kinder überwiegend in Kleingruppen und häufig in Einzelarbeit unterrichtet. Die Angebote werden im ersten Durchgang überwiegend, im zweiten Durchgang häufig von Erzieherinnen / Sozialpädagoginnen erteilt. Eine zeitintensive und im Blick auf die Kooperationsformen sehr vielfältige Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen / Sozialpädagoginnen und Lehrerinnen / Lehrern wirkt sich nach Einschätzung der erstgenannten nicht nur positiv auf den problemlosen Übergang von Kindern in die Grundschule aus, sondern erweitert auch die eigene Professionalität. Fallbesprechungen im Anschluss an kontinuierliche Beobachtung von Kindern, im Team entwickelte Förderpläne, gemeinsame Vorbereitung der Angebote sowie ein Austausch von Materialien bringen mehr Ideen, methodische Abwechslung und Reflexion in den Unterrichtsvormittag ein.

III.9 Die Elternmeinung zu den Modellen

Bei fast allen Fragen schneiden die A-Modelle und hier besonders die A1-Modelle in den Antworten der Eltern gut ab, was die Förderung der Kinder im Erwerb von Fertigkeiten (Kulturtechniken und Fertigkeiten im Bereich Sport und Musik betrifft); noch besser, was die Einübung von Fähigkeiten des selbstständigen Lernens, der Förderung kreativer Tendenzen und der Sozialkompetenz betrifft. Auch hier schneidet das A1-Modell noch eine Spur besser ab. Ein sog. Modellindex, der alle entsprechenden Urteile zusammenfasst, zeigt, bezogen auf den durchschnittlichen „Förderwert“, diese Reihenfolge: 1. A1-, 2. A2-, 3. B-Modell und 4. Vergleichsschulen.

Eine Jahrgangsmischung, die die Klassenstufen 1 und 2 zusammenfasst, würde eine gewisse Mehrheit der Eltern vorbehaltlos nochmals wählen, wenn eine erneute Einschulung anstünde. Allerdings sinkt die Zustimmung zur Fortführung des Modellansatzes in der dritten Klasse ein wenig unter die 50%-Marke; und für die Fortführung in Klassenstufe 4 unter die 40%-Marke.

Der zweite Einschulungstermin wird von 54% der A2-Eltern als „begrüßenswerte Chance“ gesehen.

Die Zustimmung zum „klassischen“ B-Modell (B1-Modell) ist eher von Zurückhaltung geprägt. Insgesamt scheinen die Antworten der Eltern – zumindest teilweise – das widerzuspiegeln, was ihnen von den Schulen als Vorteil ihres jeweiligen Modells vermittelt worden ist. Offensichtlich ist die Aufklärungsarbeit der A-Schulen hier besonders fruchtbar gewesen.

III.10 Generelles Fazit

Auf den ersten Blick scheint es, dass die Bilanz der modellspezifischen Wirkungen eher ernüchternd ausfällt. Nur in einigen wenigen Fällen lassen sich modellspezifische Effekte nachweisen; d.h. auch, die Modelle unterscheiden sich im Wesentlichen nicht oder nur kaum in der individuellen Förderung der Schüler hinsichtlich ihrer kognitiven, motivationalen, sozialen Fähigkeiten; genauso wenig unterscheiden sie sich wesentlich in der Förderung des schulischen Leistungsvermögens ihrer Schüler. Aus internationalen Vergleichen ist bekannt, dass ein Problem des deutschen Schulwesens im höheren Durchschnittsalter der Schüler bei vergleichbaren Abschlüssen liegt. Legt man zur Bewertung der Datenbefunde den Maßstab des möglichst niedrigen Altersdurchschnitts der Schüler und einer mindestens gleichwertigen Förderung der Schüler am Ende der Grundschulzeit an, dann gibt das für die Kohorte 3 (Hauptuntersuchung) vorliegende Datenmuster durchaus Anlass zu einer positiven Bilanzierung des jahrgangsübergreifenden Anfangsunterrichts, wie er in den A-Modellen verwirklicht ist.

Die Kinder der A-Modelle waren schon zum Zeitpunkt der Einschulung jünger, am Ende der Grundschulzeit sind sie durchschnittlich 2 bis 3 Monate jünger. Und das, obwohl sie - zumindest in dieser Stichprobe – ungünstigere Startbedingungen als die Kinder der Vergleichsschulen hatten: Sie verfügten zu einem deutlich höheren Prozentsatz über geringere Deutschkenntnisse, und damit wohl verbunden, hatten sie auch schlechtere Ausgangsbedingungen in der phonologischen Bewusstheit und im phonologischen Speicher des Arbeitsgedächtnisses. Dennoch erreichten sie bis zum Ende der zweiten Klasse das gleiche Leistungsniveau beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen und behielten dieses bis zum Ende der Grundschulzeit.

Eine ebenfalls für die schulischen Leistungsentwicklung wichtige Bilanz für die A-Modelle lautet: Insbesondere für Risikokinder, also für Kinder mit ungünstigen kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen, ergaben sich gegenüber den B-Modellen Vorteile hinsichtlich des Leseverständnisses (in Klasse 3) sowie gegenüber den Vergleichsschulen Vorteile in der Entwicklung mathematischer Leistungen. So kann das vom Kultusministerium aufgestellte Ziel zur Bewertung des Erfolgs des jahrgangsübergreifenden Prinzips bei der Bildung der Klassen und beim Unterricht als erreicht gelten. Sowohl die Lehrerinnen/Lehrer als auch die Eltern beurteilen die A-Modelle am günstigsten, vor allem was die Einübung positiver sozialer Kompetenzen betrifft. Von den Lehrerinnen/Lehrern scheint auch der von der Jahrgangsmischung ausgehende Druck zur inneren Differenzierung und mit ihr im Gefolge die deutlicher erlebte Notwendigkeit, eine breitere Palette von Sozialformen des Unterrichts und Unterrichtsmethoden einsetzen zu müssen, überwiegend positiv erlebt und reflektiert zu werden.

Greift man die durch die PISA-Studien wieder ins Bewusstsein gekommene stärkere Beachtung der Unterrichtsqualität als Bewertungskriterium auf, so wird deutlich, dass die für die A-Modelle typischen Elemente weitaus mehr dem Erkenntnisstand der heutigen Grundschulpädagogik entsprechen als die Elemente des B-Modells und denen der Vergleichsschulen. Interessanterweise wurde in den Klassenstufen drei und vier, also in den versuchsnachfolgenden

Grundschulklassen, wieder eine Unterrichtsgestaltung praktiziert, die sich nur geringfügig von derjenigen in den Vergleichsklassen unterscheidet. So gleicht sich im Gegensatz zu der Schuleingangsstufe der Anteil frontaler Unterrichtsphasen an der wöchentlichen Unterrichtszeit in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht an.

Während dort je nach Unterrichtsfach signifikante Unterschiede zwischen den A-Modellklassen und den Vergleichsklassen zu verzeichnen waren, entfielen diese bei den versuchsnachfolgenden Klassen. Sowohl Lehrer als auch Eltern der A-Modelle befürworteten in der überwiegenden Mehrheit das jahrgangsübergreifende Prinzip für die Schuleingangsstufe, für die Klassenstufen drei und vier geht diese Befürwortung deutlich zurück.

Nicht ganz einfach gestaltet sich die Bewertung des B-Modells. Der Kern dieses Modells besteht darin, dass durch die Einrichtung von „spezifischen Lerngruppen“ eine engere Verzahnung der Grundschulförderklassen mit den ersten Grundschulklassen erreicht werden soll. Unter dem Aspekt der Schulzeitverkürzung muss dieses Modell als gescheitert angesehen werden, weil praktisch kein Kind aus der Grundschulförderklasse gleitend auch während des Schuljahres in die erste Grundschulklasse gewechselt ist, d.h., diese Kinder verbringen nach dem „normalen“ Einschulungstermin erst einmal ein Jahr in der Grundschulförderklasse. Aus diesem B1-Modell hat sich das B2-Modell entwickelt, das eher in der Lage zu sein scheint, den Kindern ein Jahr Verweilzeit in einer Grundschulförderklasse zu ersparen.

Für die Kinder der Grundschulklassen im B-Modell unterscheidet sich der Unterricht mit Ausnahme derer, die im ersten Schuljahr an den spezifischen Lerngruppen teilnehmen, vom Konzeptionellen her gesehen durch nichts von dem der Vergleichsschulen.

Und dennoch hat man beim Durchschauen der Ergebnisse den Eindruck, dass sich die B-Modellklassen die gesamte Grundschulzeit eher den „Erprobungsklassen“ zuordnen lassen als den Vergleichsklassen. Bemerkenswert ist das gute Abschneiden dieser Klassen beim Rechnen (Mathematik). Dies kann nur teilweise durch bessere Werte bei der Eingangsuntersuchung im deduktiven Denken erklärt werden.

Die Vergleichsschulen haben am Ende der Grundschulzeit die ältesten Schüler, bei der Förderung der „Problemschüler“ schneiden sie weniger günstig ab, darüber hinaus unterscheiden sie sich deutlich von den „Erprobungsschulen“ bei der Bildungsempfehlung: sie sprechen mehr Hauptschulempfehlungen und weniger Gymnasialempfehlungen aus.

Als abschließendes Fazit soll noch einmal hervorgehoben werden: Die Befürchtungen, dass die Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe die Lehrerinnen und Lehrer überfordere und damit sich ungünstig auf die Schullaufbahn der Grundschülerinnen und –schüler auswirke, konnten nicht bestätigt werden.

3. Synopse zu den Bildungsplänen der Länder

Synopse zu den Bildungsplänen der Länder
 Die Synopse ist unterteilt in die Abschnitte A (Planung und Verfahren), B (inhaltl. Aufbau) und C (Bildungsbereiche)
 Aktualisierung der Anlage zum JMK/KMK-Beschluss vom 13/14.5. und 3/4.6.2004; Quelle: Angaben der Bundesländer (Stand 31.12.2005) - Zusammenestellt von: Delfef Diskowski

A: Bildungspläne der Länder - Planung und Verfahren

Land Zeitleiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
Baden-Würt. Pilotfassung des Orientierungsplans ab März 2006 in der Erprobung. Verbindliche Einführung zum Kindergartenjahr 2009/10	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ Vereinbarung der Landesregierung mit den kommunalen Landesverbänden und den weiteren Trägerverbänden www.kindergaerten-bw.de	0 bis 10 Jahre Schwerpunkt 3 Jahre bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung durch Fachberaterinnen der Kindergärten, Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen, Lehrern, Ärzten, Bildungsplanexperten der GS, Kooperationsbeauftragten, Orientierungsplangruppe, bestehend aus KM, SM, kommunalen Landesverbänden, Kirchen und anderen Trägerverbänden. (2) Wissenschaftliche Begleitung in der Pilotphase und landesweite Fortbildungsinitiative für alle Erzieherinnen.
Bayern Landesweite Einführung Dezember 2005	„Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung.“ Verbindliche Bildungs- und Erziehungsziele in Ausführungsverordnung zum BayKiBiG, Bildungs- und Erziehungsplan ist Orientierungsrahmen zur Norminterpretation www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/index.htm	Geburt bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung des Plans vom IFP (Prof. Dr. Dr. Fthenakis) unter Einbeziehung einer Fachkommission (zahlreiche Organisationen und externe Experten), Erprobung in 104 Modelleinrichtungen mit wiss. Begleitung bis Ende 2004, Überarbeitung des Plans (2) Implementationskommission, Fortbildung f. Fachberatungskräfte, dreijährige Fortbildungskampagne „Startchance Bildung“ für alle Leitungen bayerischer Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, geplante Kampagne zur gemeinsamen Fortbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften, kostenfreie Ausstattung der Tageseinrichtungen und der Tagespflegevereine mit einem Buchexemplar, Einstellung ins Internet zur Ansicht, zusätzliche Handreichungen und Materialien zur Umsetzung geplant, auch auf IFP-Homepage
Berlin Ende Mai 2004 Abschluss der Diskussion und Veröffentlichung abgestimmte Fassung 8/2004	„Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt.“ Veröffentlichung d. Entwurfes Juni 2003; Veröffentlichung d. überarbeiteten Fassung: August 2004 - Aufnahme von Grundsätzen in d. zum 01. 8. 2005 in kraft getretenen. Kindertagesbetreuungsreformgesetz, verbindliche Umsetzung des Bildungsprogramms mit einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung (gegenwärtig in Erarbeitung) als Grundlage für die Finanzierung der KiTas http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/	Geburt bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung des Entwurfs durch INA (Ltg. Dr. Christa Preissing) als Orientierungsrahmen für die Konzeptionsentwicklung, breite Diskussion mit Trägerverbänden, Gewerkschaften, Landeslernvertretung und Überarbeitung anschl. Verständigung mit den Trägern in Form einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung als Ergänzung der Finanzierungsvereinbarung. (2) Einführung durch gestuftes Fortbildungssystem: Multiplikatorenkurse für alle Trägerbereiche - Fortbildung aller KiTa-Leitungen durch die Multiplikatoren

Land Zeitleiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
Brandenburg Entwurf 12/02 Endfassung 06/04 als Vereinbarung von MBJS + freien Trägerverbänden unterzeichnet	„Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg“ - Juni 2004 - Vereinbarung LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und Landesministerium (siehe „Gemeinsame Erklärung“) Text der „Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg“ abrufbar unter www.mbjis.brandenburg.de/kitas/kitas-startseite	Geburt bis Ende der Grundschule Schwerpunkt: Kindergarten	(1) Guliachten 2002 (Ludger Pesch), anschl. Diskussion im Internet, auf Fachtagungen und Trägerveranstaltungen. Erarbeitung der Grundsätze und der Vereinbarung unter Berücksichtigung dieser Diskussionen von einer Redaktionsgruppe (Autoren der Entwürfe u. Trägerverbände). (2) Internet, Veranstaltungen, Fortbildung, Verbindung mit 10-Stufen-Projekt (Intians) und KES (Evaluation). - Veröffentlichung in Kita-Debatte 1/2004 und in zwei Ordnern „Elementare Bildung“, 2005 im Verlag „Das Netz“, verteilt an alle Kitas und Multiplikatoren; Fortbildungsangebote des Sozialpädagogischen Fortbildungswerk des Landes Brandenburg und anderer Träger; Schwerpunkt: Praxisunterstützungssystem; - Ergänzung und Weiterentwicklung der Ordner in Vorbereitung, erste Ergänzungslieferung zum Thema „Naturwissenschaft“ - Dritter Ordner „Umgang mit Differenzen“ (Kinder mit besonderen Förderungsbedarfen) wird Anfang 06 ausgeliefert.
Bremen veröffentlicht Januar 2005	„Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“, Vereinbarungen der beiden Stadtgemeinden mit den Trägern zur verbindlichen Umsetzung mit Erprobungsphase http://www.soziales.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2598.de	Geburt bis Schuleintritt; Schwerpunkt Kindergarten	(1) Arbeitsgruppe aus Vertretern der Stadtgemeinden, Träger, Jugendämter, Ausbildung, Eltern, Universität Bremen, Senator für Bildung, unter Leitung des Jugend- und Sozialsenators Ergänzend zum Rahmenplan: Veröffentlichung eines Online-Handbuches „Gebildete Kindheit“ Januar 2005 (2) 3-jährige Erprobungsphase mit Umsetzungsvorgaben Unterstützung der Umsetzung durch - Einführung einer „Individualen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ (Erprobung des Instruments ab Dezember 2005) - Handreichung „Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen“ (Veröffentlicht Dezember 2005) - Entwicklung eines trägerübergreifenden Qualifizierungsgesamtkonzepts (bis Juli 2006)
Hamburg Abschluss Oktober 2005 Veröffentlichung: Dezember 2005	„Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ http://fh.hamburg.de/stadt/aktuell/betreuerden/soziales-familie/kitas/bildungsempfehlungen.html	Geburt bis 14 Jahre Schwerpunkt: Elementarbereich	(1) Erarbeitung durch INA, gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der FU Berlin und der Behörde für Soziales und Familie unter Beteiligung der Verbände und Träger von Kindertageseinrichtungen. (2) Die Umsetzung ist für alle am Kita-Gutschein-System beteiligten Träger verbindlich. Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen, finanzielle Unterstützung von Qualifizierungsmaßnahmen der Träger, Durchführung einer Fachtagung, Evaluation, Entwicklung einer landesweiten Qualitätsberichterstattung

Land Zeitleiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
<p>Hessen 1. Fassung als Entwurf 21.03.2005 2. Fassung nach Anhörung 1.09.2005. Abschluss 2007</p>	<p>„Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren“ Gemeinsamer Plan von Sozial- und Kultusministerium mit Selbstverpflichtungscharakter der Träger http://www.kultusministerium.hessen.de/fri/HKM_Internet?uid=422503e0-c06-2901-be59-2937-cdf4e69f</p>	<p>Von Geburt bis Ende der Grundschule unter Einbeziehung der Fachberatungen, Kindertagespflege, Familienbildung, Fachschulen, Eltern</p>	<p>(1) Erarbeitung unter der Leitung von Prof. Dr. Flhenakis und Begleitung einer hessenweiten Fachkommission in Anlehnung an den Bayerischen Bildungs- u. Erziehungsplan (2) Erste Anhörungsphase im Frühjahr 2005 anschließend Überarbeitung des ersten Entwurfs. 1 ½-jährige Erprobungsphase an ausgewählten Standorten ab dem Kindergarten- und Schuljahr 2005/06 bis Januar 2007. Jeder Standort setzt sich aus mindestens einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule zusammen, sowie ggf. weiteren Kooperationspartnern, z.B. Tagespflege, Fachberatung, Familienbildungsstätten, Fachschulen usw. (3) Abschluss der Erprobungsphase: Februar 2007 anschließend Überarbeitung des Bildungs- und Erziehungsplanes. Vorgesehen ist die Veröffentlichung von Praxismaterialien auf der Grundlage der Erprobungsphase.</p>
<p>Mecklenb.-V. In der Fassung vom 01.08.2004</p>	<p>„Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“ Verbindlicher Rahmenplan für alle Kindertageseinrichtungen. http://www.sozial-mv.de/</p>	<p>10 Monate vor voraus- sichtlichen Schulantritt; ab 2005 Fortschreibung des Rahmenplanes über den gesamten Zeitraum der Förderung von Kind- ern in Kindertages- einrichtungen und Tagespflege</p>	<p>(1) Arbeitsgruppe Frühpädagogik der Uni Rostock (Ltg. Prof. Hansel), Erarbeitung unter Einbeziehung von Praktikern (2) - Einführung durch Multiplikatorenfortbildung für Vertreter der Jugendämter, der Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege, der Beruflichen Schulen und der staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung; regionale Fortbildung der Erzieher(-innen) durch die Multiplikatoren; Versand an alle Jugendämter, Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege, Beruflichen Schulen und staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung; - Veröffentlichung im Internet, - Veranstaltung zum Erfahrungsaustausch, - Entwicklung eines Evaluationssystems</p>
<p>Niedersachsen Diskussionsfassung: 04/2004; Endfassung: 12/2004; Druckfassung: 2. Quartal 2005</p>	<p>„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich nds. Tageseinrichtungen für Kinder“ Ergänzend: Elterninfos zum Orientierungsplan in Deutsch, Türkisch und Russisch Empfehlungen; Abschluss der Vereinbarung mit Trägerverbänden und Elternvertretungen am 12.01.2005, Einrichtungskonzeption nach dem nds. KITaG erforderlich http://cdl.niedersachsen.de/blob/maes/C3374481_L20.pdf</p>	<p>Schwerpunkt: Elementarbereich</p>	<p>(1) Arbeitsgruppe (freie Träger, Elternvertreter) Redaktionsverantwortung: Ministerium (2) Diskussionsentwurf an Einrichtungen versandt mit Rücklaufbogen; ergänzende Projekte (Konsultations-KITa, Lerngeschichten/DJ), Projekt Trägerqualität Versand an alle Kitas, an Fachschulen etc. sowie an alle Grundschulen, Internet, Veranstaltungen, Fortbildungen Vergabe einer Wirkungsstudie gepant</p>

Land Zeitleiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
<p>Nordrhein-W. Vereinbarung seit 1. August 2003 in Kraft</p> <p>Stand: August 2005</p>	<p>„Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder“ Selbstverpflichtende Vereinbarung zwischen Landesverbänden der Freien Wohlfahrtspflege, kommunalen Landesverbänden, den Kirchen und dem Landesministerium (Die Bildungsvereinbarung ist nicht mehr im Netz verfügbar.)</p>	<p>Geburt bis Schuleintritt; Schwerpunkt: Kindergarten und Jahr vor der Einschulung</p>	<p>(1) Gulachien (Prof. G. Schäfer) unter Beteiligung des SPI (Strätz) Verhandlungen mit den Trägerverbänden, Kirchlichen Büros u. Landesjugendämtern (2) Bildungsprojekt (2 1/2 J. wiss. Begleitung, Weiterentwicklung der Vereinbarungen, Arbeitshilfen und weitere Materialien zur Bildungsdokumentation, Zusammenarbeit mit Eltern und Weiterbildung) Vereinbarung im neuen Lehrplan für die Ausbildung berücksichtigt</p>
<p>Rheinland-Pf. Inkrafttreten 01.08.2004</p>	<p>„Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ Empfehlung mit Selbstverpflichtung durch Unterschrift der Trägerverbände, Landkreistag, Landesellenvertretung Lesefassung unter http://kita.rlp.de/ (Jugendpublikationen) Buchfassung im Beltz-Verlag erschienen</p>	<p>Geburt bis 14. J.</p>	<p>(1) Arbeitsgruppe (Trägerverbände, Kirchen, Eltern, kommunale Spitzenverbände sowie das Ministerium) Veröffentlichung des Entwurfs (08.2002) u. landesweite Anhörung mit Rückmeldung der Einrichtungen mittels standardisiertem Bogen; Überarbeitung, Verabschiedung. (2) Umsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitstudie zur Umsetzung mittels flächendeckender Befragung aller Einrichtungen und repräsentativer Elternbefragung (Prof. Honig, Uni Trier, 02.05.-02.06); ▪ Verabschiedung einer Vereinbarung zu einem Fortbildungscurriculum für Erzieher/innen mit Trägern, Gewerkschaften, Eltern im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ (www.mblf.rlp.de); ca. 1,5 Mio. € jährlich zur Finanzierung der Fortbildung auf Basis des Curriculums; ▪ Aufnahme von Beobachtung und Dokumentation als Q-Instrument in das novellierte Kindertagesstättengesetz (In-Kraft-Treten: 01.01.2006) ▪ Kooperation mit der Grundschule verbindlich im Kindertagesstättengesetz und Schulgesetz aufgenommen ▪ Einführung von Konsultationskindertagesstätten (voraussichtlich ab Frühjahr 2006)
<p>Saarland Vorstellung: 2004 Erprobungs- u. Diskussionsphase bis Anfang 2006</p>	<p>„Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“ Konsens mit den freien und kommunalen Trägern http://www.saarland.de/3393.htm</p>	<p>Geburt bis Schuleintritt</p>	<p>(1) Erarbeitung durch Beirat (Ministerium, freie u. komm. Träger, Eltern, LJA) einjährige INA (Dr. C. Preissing) Erprobungs- und Diskussionsphase; (2) Zusätzliche Handreichungen zum „Bildungsprogramm“, Veranstaltungen, Fortbildungen</p>

Land Zeitleiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
<p>Sachsen Bildungsplan ist veröffentlicht, liegt seit 01.05.06 als Verlagspublikation vor (Ringordner)</p>	<p>„Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten“ Laut § 2 Abs. 1 SächsKitaG gilt: „Der Sächsische Bildungsplan ist die Grundlage für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege“ www.kita-bildungsserver.de</p>	<p>Geburt bis Schuleintritt Erweiterung für den Hort (bis 10 Jahre) und für Kindertagespflege vorgesehen</p>	<p>(1) Erarbeitung durch Projektgruppe der TU Dresden, Institut für Sozialpädagogik; Prof. Dr. Sling, Dr. Susanne Kleber, unter Beteiligung eines Projektberaters, Erprobung in vier Modellkindergärten, breite Fachdiskussion (2) Veröffentlichung endgültige Fassung am 14.01. 2006, Fortbildungsoffensive der Träger auf der Grundlage eines vom Landesjugendamt mit Vertretern aus Praxis und Wissenschaft erstellen Curriculums, Elterninformationsbroschüre geplant, Verankerung im neuen sächsischen Kindertagesstättengesetz</p>
<p>Sachsen-Anhalt veröffentl.: 21.09.2004</p>	<p>„Bildungsprogramm für Kindertagesstätten in Sachsen- Anhalt“ Bildungsvereinbarung: Sozialministerium, Kultusministerium, kommunale Spitzenverbände, LIGA der Freien Wohlfahrtspflege, Kirchen http://www.sachsen-anhalt.de/L_PSA/index.php?ID=kita</p>	<p>Geburt bis 14. J.</p>	<p>(1) Entwurf Univ. Halle, breite Diskussion (Min., Öffentlichkeit, Fachverb., Kitas) (2) geplant: Ausbau der 4 Erprobungseinrichtungen zu „Exzellenz-zentren“ mit wiss. Begleitung, Qualifizierung weiterer 20 Konsultations-Kitas Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Fachberatung) Fachtagungen; Fortbildungsprogramm; erste landesweite Evaluation 2007</p>
<p>Schleswig-Hol. veröffentl.: 20.09.2004</p>	<p>„Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ abgestimmt zwischen dem Land, Wohlfahrtsverbänden und der Landeselternvertretung für Kitas Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen (WeitEntwKitag) wurde der Rahmen des ganzheitlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrages entsprechend den Leitlinien zum Bildungsauftrag konkretisiert und verbindlich gemacht. Die den Bildungsauftrag betreffenden Teile des Gesetzes treten zum 1. August 2006 in Kraft. Verbindliche Umsetzung der Bildungsleitlinien http://www.kita.lernnetz.de</p>	<p>Geburt bis 14. J.</p>	<p>(1) Entwurf durch eine Arbeitsgruppe (Wohlfahrtsverb., Fachwiss., Landeselternvertretung). (2) Versand 2004 an alle Einrichtungen, Fachtagung zu den Bildungsbereichen, regionalisierte Fortbildungen, Ausbildung, einjährige Erprobung in allen Einrichtungen, Versand von Materialien. (3) Schriftliche Befragung aller Einrichtungen im Januar 2006. (4.) Anschließend erfolgt die Überarbeitung der Bildungsleitlinien. (5.) Ausbildung von Multiplikatoren/Multiplikatoren zur Beratung und Unterstützung der päd. Fachkräfte bei der weiteren Umsetzung der Bildungsleitlinien (In - house - Beratung).</p>

Land Zeitleiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
<p>Thüringen veröffentlicht: 1.8.05</p>	<p>„Leitlinien frühkindlicher Bildung“ Wesentliche Arbeitsgrundlage für die konzeptionelle Arbeit in jeder Kindertageseinrichtung http://www.thueringen.de/ce/Kindergarten/Leitlinien</p> <p>Arbeit an der Weiterentwicklung „Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ durch ein Konsortium unter Beteiligung eines Fachbeirats Verankerung im KitaG geplant.</p>	<p>Geburt bis Schuleintritt</p> <p>Geburt bis 10 Jahre</p>	<p>(1) Auf der Grundlage und mit Bezug zum „Nationalen Kriterienkatalog“ (Tietze u.a.) entwickelt, für verbindlich erklärt (wie auch der Kriterienkatalog), Kindergartenjahr 2003/2004 Erprobung in Konsultations-KITas, ab Kindergartenjahr 2004/05 wesentliche Arbeitsgrundlage in allen Kindertageseinrichtungen</p> <p>Erarbeitet von einer interministeriellen Arbeitsgruppe unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände, der Spitzenverbände der LIGA, der Gewerkschaften, von Elternvertretern und Vertretern der Schule</p> <p>(2) Verpflichtende Fortbildung für alle Leiter/innen (u. a. 3 Tage nach einem einheitlichen Themenmuster), Fortbildung im Rahmen der NQi für alle Fachberatungskräfte, Einbeziehung der Fachschulen.</p> <p>Herbst 2005 – Aufnahme der Arbeit des Konsortiums Herbst 2006 – Vorlage eines 1. Entwurfs Bis Herbst 2007 – erste Erprobungen in „Tandems“, Konsultationseinrichtungen, bei Tagesmüttern Herbst 2008 - Vorlage des Bildungsplans nach Einarbeitung der Praxiserfahrungen</p> <p>Ab Herbst 2008 – systematische Implementation in Verbindung mit der Initiative zur Qualitätsentwicklung und Umsetzung in einer einrichtungsbezogenen Konzeption</p>

B: Bildungspläne der Länder - inhaltl. Aufbau

Land	Gliederung	inhaltl. Aspekte	Praxisbezug/method. Aspekte	weitere Themen	veröffentl. Text; Umfang
Baden-Württ.	Teil A: Grundlagen des Orientierungsplanes Teil B: Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens	Mehrperspektivischer Ansatz der Bildungsprozesse, Bildung aus der Perspektive der Kinder, 6 Bildungs- und Entwicklungsfelder, Kompetenzen bzw. Schwefähigkeit der Kinder mit Schwerpunkt Sprachförderung, Fortsetzung in der Grundschule.	Grundlage ist eine Bildungs- und Erziehungsmappe. Zu Bildungsmenschen verbindliche Zielsetzungen und handlungsleitende Impulse als Anregung für die Erzieherinnen. Weiterführung in der Grundschule.	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Kindergarten, Eltern und Schule, Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklungsprozesse, Kooperation Kindergarten und Grundschule, Integration (Beh.).	ca. 128 Seiten (Buchform)
Bayern	Grundlagen und Einführung, Basiskompetenzen des Kindes; themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven; themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche; Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität	Leitgedanken, Bildungs- und Erziehungsziele, Anregungen und Beispiele zur Umsetzung, Literatur	ja Innere Differenzierung, Querverbindungen, Zusammenschau methodischer Aspekte, Abgrenzung von schul. Formen; Handreichungen für die Praxis	Beob. d. indiv. Entwicklungsprozesse; Übergänge; Kooperation mit Eltern, Schule, Gemeinwesen; Integration von Kindern mit Behinderung; interkult. Erziehung; Hochbegabte; Gender	ja, 488S. (Buchform, überarbeitete Fassung)
Berlin	Grundlagen (Bildungsverständnis, Ziele, päd.-methodische Aufgaben – 40 S.) Bildungsberichte (mit Konkretisierung der angestrebten Kompetenzen u. Bildungsaufgaben); Zusammenarbeit m. Eltern, Übergang in die Schule, Anforderungen an Zusammenarbeit und Kommunikation und Literatur (20 S.)	Bildungsziele, Kompetenzen, Bildungsaufgaben	ja Pädagogischen-methodische Aufgaben: Gestaltung des Alltags, Spielanregungen, Arbeit in Projekten, Raumgestaltung und Materialausstattung, Beobachten und Dokumentieren; Analysefragen zur Bedeutsamkeit der jeweiligen Bildungsinhalte für die Kinder, Konkretisierung der Kompetenzen, Beispiele für Aufgaben	Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern, Übergang Kindergarten/Grundschule, Lebenssituation der Kinder als wesentlicher Bezugspunkt der Planung	ja, 130 S.
Brandenburg	Gemeinsame Erklärung (2 S.) Die Grundsätze selbst: haben drei separate Teile: Hauptteil = Bildungsbereiche Umsetzungsebenen und Förderbeispielen (20 S.) Begründung und Erläuterung (20 S.) Weiterführende Literatur	eigenaktives Kind, Beobachtung der Themen der Kinder, Unterstützung und eigenaktives Kind, Beobachtung der Themen der Kinder, Unterstützung und Herausforderung seiner Bildungsbemühungen, die durch die KiTa zu fördern sind.	ja, Umsetzungshinweise in zwei Ordnern „Elementare Bildung“ als mitwechsendes Arbeitsmaterial Ordnern 1 = Praxisbeispiele und Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen als Vertiefung; Beständige Fortentwicklung durch Nachlieferungen Ordnern 2 = Das Bildungskonzept von		ja, 78 S.

Land	Gliederung	inhaltl. Aspekte	Praxisbezug/method. Aspekte	weitere Themen	veröffentl. Text; Umfang
Bremen	Beschreibung des Bildungsbegriffs, von Bildungsbereichen und der Selbstbildungspotenziale des Kindes	Bildung kein passiver Vorgang, lebensstanger aktiver Prozess, Hervorhebung der Selbstbildung	Infans mit Beobachtungsmaterialien und Handreichungen Einige wenige Beispiele	Benennung von Leitideen und Werten, Beobachten u. Dokumentieren d. individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschule	Veröffentlicht Januar 2005, 40 Seiten
Hamburg	Bildungsverständnis Ziele, Zielbeschreibungen Pädagogische Aufgaben Zusammenarbeit mit Eltern Hauptteil: 7 Bildungsbereiche Übergang in Grundschule Demokratische Teilhabe	Bildung als Aneignungstätigkeit der Kinder, gezielte und bewusste Anregung durch pädagogische Fachkräfte Bildungsziele, Beschreibung von Kompetenzen	Beschreibung der methodischen und pädagogischen Aufgaben, Beobachtung und Dokumentation, Sprachförderung	Zusammenarbeit zwischen Grundschulen, Kitas und Eltern	im Internet: ca. 100 Seiten
Hessen	Zielbeschreibung; übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele	Das Kind steht im Zentrum der Betrachtung und zwar von Geburt an. Bildungs- und Erziehungsziele in Verbindung mit den Entwicklungsphasen und Kompetenzbereichen	Materialien und Handreichungen zur Umsetzung in die Praxis sind vorgesehen	Stärkung der Basiskompetenzen, Moderierung und Bewätigung von Transitionen, Beobachten u. Dokumentieren der Entwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern, Übergang Kindergarten/Grundschule, Lebenssituation der Kinder, Beteiligung der Kinder, Beteiligung der Eltern u. a.	Ja 133 Seiten Mehrsprachige Elternbroschüre zur Information im September 2005 vorgesehen.
Mecklenburg-Vorpommern	Aufbau des Rahmenplans (mit Übersicht, Konzept, Bildungsziele, didaktischer Aufteilung, methodischen Hinweisen, pädagog.-didakt. Grundzügen: 13 Seiten) Bildungs- und Erziehungsbereiche (Sprechen und Sprache, Bewegungserziehung, Gemeinschaft-Natur-Sachen, Musik, Ästhetik und bildner. gestalten, element. mathem. Denken: 53 Seiten) Literaturhinweise: 6 Seiten	Aufgaben der Bildungs- und Erziehungsbereiche, bildungs- und erziehungsspezifische Ziele der Bereiche	Empfehlungen zur Ausgestaltung mit Fragen zum Verständnis und zur Reflexion	Weitere Abschnitte geplant: weiterführende Perspektiven und Aufgaben: - Elternarbeit - weitere öffentliche und private Einrichtungen, - Übergang in die Grundschule	ja, 76 S.

Land	Gliederung	inhaltl. Aspekte	Praxisbezug/method. Aspekte	weitere Themen	veröffentl. Text; Umfang
Niedersachsen	Vier Kapitel: Grundlagen (Bildungsbegriff demokratisch, Grundwerte); Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsteilnehmern; Arbeit in der KiTa; Qualitätssensitiv u. -sicherung	Kind als Akteur; Bildungsprozesse als soziale und komm. Prozesse zwischen allen Beteiligten 8 Lern- und Kompetenzbereiche; Method. Aspekte, Elternmitwirkung	Im Mittelpunkt: Bildungsbegleitung durch Beobachtung und Dokumentation von Lerngeschichten (DJI-Projekt) und Kollegiale Beratung (Konsultationskita); Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung am Schluss jedes Abschnitts der Bildungsziele	Übergang Kindergarten/Grundschule; Erziehungspartnerschaft mit den Eltern; Tageseinrichtung im sozialen Umfeld	Mehrfarbige, bebilderte Broschüre DIN A 4 veröffentlicht April 06; Druck und Bezug: Schülersche Druck GmbH & Co. KG, Langenhagen, 60 S.
Nordrhein-Westfalen	2 separate Teile: Bildungsvereinbarung (4 S.) Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte (7 S.)	Bildung als unterstützender Prozess (Begleitung, Förderung, Herausforderung); Entwicklung aller dem Kind möglichen Bildungspotenziale	Geplant: Zusätzliche Handreichungen und Materialien	Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklungsprozesse, Übergang Kindergarten-Grundschule, Zusammenarbeit mit Eltern, interne Evaluation (Einrichtungs- und Trägerprofil, Dokumentation)	ja, 4 S. zusätzl. 12 S. Handreichungen zur Entwicklung von Einrichtungskonzepten
Rheinland-Pfalz	Bildungsbegriff, Darstellung der Bildungsbereiche, Teilhabe, methodische Aspekte Beobachtung und Dokumentation, Anforderungen an Fachkräfte, Kooperation mit Eltern, Nachbarschaft und Grundschule	Bildung vornehmlich Eigenaktivität, Unterstützung und Herausforderung durch zumutbare Themen; Bildungsziele	KiTa als Lernfeld (räumliche Gestaltung, Spielen und Lernen, Partizipation, selbständiges Lernen, Projekte)	Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklungsprozesse, Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschule, KiTa als Nachbarschaftszentrum; Migration, Integration (Beh.) Armut	ja, 48 S. (Din-A-4) bzw. 138 S. Buchform
Saarland	Bildungsverständnis, Ziele, Inhalte, Aufgaben der Erzieherinnen, Übergang in die Grundschule	Bildung als Aneignungstätigkeit der Kinder	Ausführliche Handreichungen zu den Bildungsprogrammen mit ergänzenden Erläuterungen zum Bildungsbegriff und praktischen Vorschlägen zur Umsetzung der Ziele	Beobachten und Dokumentieren, Übergang Kindergarten – Grundschule	7/2004 19 S./ Handreichungen 10/2004 113 S.
Sachsen	3 Abschnitte: Grundlagen – Bildungsbereiche (6) – Kontexte	-Bildung als lebenslanger Prozess, der mit der Geburt beginnt -Bildung umfasst alle Lebensbereiche der Kinder einschließlich KiTa -Bildung als Selbstbildungsprozess jedes Kindes, der durch Lernumgebung und Materialien unterstützt werden muss -Bildung im sozialen Kontext, d.h. in Auseinandersetzung mit anderen Kindern und Erwachsenen	Erarbeitung erfolgte in engem Kontakt zur Praxis, die Bildungsbereiche werden durch „Leitbegriffe“ zusammengefasst, „Anregungen zum Weiterdenken“ für jeden Bildungsbereich, didaktisch –methodische Überlegungen unter „Kontexte“. Es wird im Beirat diskutiert, ob ein Werkbuch nachgeschoben werden soll.	-Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern, -Kooperation am Übergang zur Grundschule (Sachsen hat ab 2005 ein Schulvorbereitungsjahr im Kindergarten eingeführt) -Aufgaben der Träger -Integration ins Gemeinwesen, -Beobachten, Reflektieren, Dokumentieren, Projektarbeit - als Methoden	Veröffentlichung im Internet und Ringordner im Verlag das netz, 146 Seiten

Land	Gliederung	inhaltl. Aspekte	Praxisbezug/method. Aspekte	weitere Themen	veröffentl. Text; Umfang
		nen		-Anhang der ev.-luth. Landeskirche zu „Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung“ geplant: Übergang Kindergarten-Grundschule, Beobachtung und Dokumentation, Evaluation	Veröffentlicht in 9/2004 Umfang: 90 S. mit Literatur 98 S.
Sachsen-Anhalt	Teil 1 Kita's als Bildungsorte, Voraussetzungen in LSA; Bildungsauftrag und Bildungsverständnis. Teil 2 Pädagogische Professionalität, Fachliche Grundorientierung; Bildungsbereiche. Teil 3 Übergang zur Grundschule, Erziehungspartnerschaft, Qualitätsentwicklung.	Def. Bildungsbegriff: Bildung als aktive Aneignung – Selbstbildung, als soziale Konstruktion und als Erkenntnistätigkeit mit allen Sinnen. Fachliche Grundorientierung für elementare Bildung: Schlüsselkompetenzen. Aufgaben der Fachkräfte; Bildungsbereiche	In jedem Bildungsbereich: Fachliche Einführung, Erfahrungen, die jedes Kind machen soll, Leitfragen für die Beobachtung, Anforderungen an das erzieherische Handeln. Hierzu wurden Handreichungen erarbeitet und erprobt zu: Körper, Bewegung und Gesundheit und mathematische Grunderfahrungen. Geplant: Sprachliche Förderung in der Kita		
Schleswig-Holstein	Bildungsverständnis u. gesell. Rahmen (11 S.) Querschnittsdimensionen u. Bildungsbereiche (12 S.) Gestaltung v. Bildungsprozessen (5 S.)	Bildung als Selbstbildung des Kindes, Begleitung, Unterstützung und Herausforderung durch Erwachsene	Eig. Kap. zur Gestaltung v. Bildungsprozessen; Anschließende Handreichungen (2005: Mathe/Naturw./Technik), Fachtagungen und Fortbildungsangebote zu den einzelnen Bildungsbereichen	Kooperation Eltern, Schule u. Jugendhilfe	ja, 31 S.
Thüringen	In einer Mappe „Frühkindliche Bildung in Thüringen“ werden auf 18 Seiten nach Auszügen aus dem Gesetz und einer allg. Begründung vier wichtige Bereiche, die „für die elementare Bildung unentbehrlich sind“, beschrieben. Angaben zum in Arbeit befindlichen „Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ werden im Sommer 2006 ergänzt.	Bildung als Eigenaktivität, Begleitung, Unterstützung und Herausforderung durch Erwachsene. Verbindung mit den 20 Qualitätskriterien d. NQI	Keine konkreten Handlungsempfehlungen		ja, 18 S., die Mappe wird mit Materialien für die Umsetzung der Leitlinien in der Praxis nach und nach gefüllt

C: Bildungspläne der Länder - Bildungsbereiche

Land Bezeichnung der Inhaltsbereiche	Weitgehend übereinstimmende Bildungsbereiche						Ergänzung und Ab- weichung
	Sprache	Denken	Umwelt		Sinne	Körper	
Baden- Württemberg „Bildungs- und Entwicklungsfelder“	Sprache und Lite- racy	Mathematik	Naturwisse nschaften und Technik	Umwelt	Musik	Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport	Gefühl und Miligefühl; Sinn Werte und Religion
Bayern „Themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche“						Gesundheit	Werte- orien- tierung und Religio -sität
Berlin „Bildungsbereiche“	Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur u. Medien	Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen		Musik	Körper, Bewegung und Gesundheit	Emotiona -lität, soziale Beziehung -gen und Konflikte
Brandenburg „Bildungsbereiche“	Sprache, Kommunikation und Schriftkultur	Mathematik und Naturwissenschaft			Musik	Körper, Bewegung und Gesundheit	Soziale und kulturelle Umwelt
Bremen „Bildungsbereiche“	Sprachliche und nonverbale Kommunikation	Natur, Umwelt und Technik			Rhythmik und Musik	Körper und Bewegung	Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft
Hamburg	Kommunikation: Sprachen Schriftkultur und Medien	Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen		Musik	Körper, Bewegung und Gesundheit	Soziale und kulturelle Umwelt
Hessen	Kommunikations- freudige und medienkompe- tente Kinder - Sprache und Literacy - Medien	Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder - Bildnerische und darstellende Kunst - Musik und Tanz			Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder - Mathematik - Naturwissenschaften - Technik	Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder - Religiosität und Werteorientierung - Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur - Demokratie und Politik	

Land Bezeichnung der Inhaltsbereiche	Weitgehend übereinstimmende Bildungsbereiche					Ergänzung und Ab- weichung
	Sprechen und Sprache	Elementares mathematisches Denken	Gemeinschaft, Natur, Sachen	Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten	Bewegungserziehung	
Mecklenb.-V. „Bildungs- und Erziehungsbereiche“	Sprache	Natur- und Lebenswelt Mathematisches und nat.-wiss. Grundverständnis		Ästhetische Bildung	Bewegung und Gesundheit	Ethische und rel. Fragen, Grund- erfahrungen menschl. Existenz; Emotionale und soziale Kompe- tenzen, kogn. Fähigkeiten
Niedersachsen „Bereiche“	Sprache			Spielen, Gestalten, Medien	Bewegung	Natur und kulturelle Umwelten
Nordrhein-W. „Bildungsbereiche“	Sprache(n)			Musisch-kreativer Bereich	Bewegung	Naturerfahrung/Ökologie Interkulturelles Lernen
Rheinland-Pf. „Bildungsbereiche“	Sprache	Mathematik, Naturwissenschaft, Technik				Förderung sozialer Kompeten- zen; Geschlechtersensible Pädä- gogik; Werteerziehung; Religiöse Bildung; Lernkompetenz; Medien
Saarland „Bildungsbereiche“	Sprache und Schrift	Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grundlagen	Musik	Körper, Bewegung und Gesundheit	Soziale und kulturelle Umwelt; Werteerziehung und religiöse Umwelt
Sachsen „Bildungsbereiche“	Kommunikative Bildung „Dialog“	Naturwissenschaftliche Bildung „Entdecken“ Mathematische Bildung „Ordnen“		Ästhetische Bildung „Wahrnehmen“	Somatische Bildung „Wohlfühlen“	Soziale Bildung „Beteiligung“
Sachsen-Anhalt „Bildungsbereiche“	Kommunikation, Sprache Schriftkultur	Mathematische Grunderfahrungen	Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	Ästhetik und Kreativität	Körper, Bewegung, Gesundheit	(inter-)Kulturelle und soziale Grunderfahrungen
Schleswig-Holstein „Querschnittsdimensionen“ (6) „Bildungsbereiche“ (6)	Sprache(n), Zeichen, Schrift, Kommunikation	Mathematik, Naturwissenschaft u. Technik		musisch-ästhetische Bildung; Medien	Körper, Gesundheit und Bewegung	Kultur, Gesellschaft und Politik; Ethik, Religion und Philosophie
Thüringen „Wichtige Bereiche“	Sprache und Kommunikation			Spielen, Gestalten und Experimentieren	Bewegung	Soziale und emotionale Beziehungen

4. Schulpolitischer Stand der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase⁵⁹ in Deutschland⁶⁰ - Barbara Berthold (2007)

[kommunikativ validierte Recherche vom 4. Juli 2005, aktualisiert am 5. bzw. 6. Juni 2007 mittels über Internet (Kultusministerien bzw. Bildungsbehörden, Landesbildungsserver, Arbeitskreis Grundschule e.V./Der Grundschulverband) zugänglicher offizieller Darstellungen, daraus resultierende inhaltliche Veränderungen sind als solche gekennzeichnet (kursiv und kommentiert)]

Zur Zeit dieser Recherche und kommunikativen Validierung wurde vom Arbeitskreis Grundschule e.V./Der Grundschulverband unter Federführung von Prof. Dr. Gabriele Faust, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, eine Umfrage unter den Grundschulreferentinnen und Grundschulreferenten der Bundesländer zur Einschulungssituation durchgeführt, die aufsetzend auf einer Erhebung aus dem Jahre 2000 (Faust-Siehl 2001) ebenfalls Fragen zur flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase enthielt, daneben wurden die Einschulungsregelungen erhoben (Faust 2006a, b). Diese finden in der hier abgebildeten Erhebung nur dann Aufnahme, wenn sie von den Vertreterinnen bzw. Vertretern der Bundesländer im Rahmen der kommunikativen Validierung als Erläuterung zur Ermöglichung von Flexibilisierung angegeben wurden. Die nach der Auswertung dieser und meiner Befragung vorliegenden Beschreibungen der schulpolitischen Landschaft unter dem Fokus der Reformbestrebungen zum Zielmodell flexibler, jahrgangsgemischter und integrativer Schuleingangsphasen sind weitestgehend deckungsgleich, ergänzen sich auch, aber stimmig und reichern so das Bild an.

Hinsichtlich der Aktualisierung der Zusammenstellung, die im Juni des Jahres 2007 vorgenommen wurde, lässt sich feststellen, dass die schulpolitische Situation im Frühjahr 2005 bereits weitestgehend festgelegt war. Bei seither vorgenommenen schulrechtlichen Veränderungen handelt es sich in der Regel um Ergänzungen oder Präzisierungen bereits Vorbereitetem. Dass die mir während der kommunikativen Validierung zurückgemeldeten Angaben auch in denjenigen Bundesländern – wie z. B. Bayern, Bremen oder Hessen, deren gesetzliche Regelungen bzw. Verordnungen erst nach der Ersterhebung im Frühjahr 2005 in Kraft traten – bereits das heute Vorfindbare beinhalteten, mag mit Einschränkung daran

⁵⁹ Je nach Bundesland auch (neue) Schuleingangsstufe, (neue) Eingangsstufe, Schulanfangsphase.

⁶⁰ Eine erste Übersicht wurde im Frühjahr 2005 erarbeitet. Zunächst wurden die für die Rubriken 'Reichweite / Zeitrahmen', 'Rückstellungspraxis', 'Flexibilisierung', 'Jahrgangsgemischter Unterricht', 'Integrativer Unterricht', 'Ressourcen', 'Fortbildung' und 'Vorlaufprojekt' relevanten Daten aus amtlichen, frei zugänglichen Verlautbarungen der Bundesländer analysiert (Mayring 1999, S. 32ff.). Eingang fanden vorrangig Gesetzes- bzw. Erlasstexte der Kultusministerien bzw. Bildungsbehörden der Länder sowie Informationen, die sich aus deren offiziellen Druckerzeugnissen bzw. Internetauftritten wie den Landesbildungsservern extrahieren ließen. Nach Abschluss dieser kriteriengeleiteten Recherche wurden die Ergebnisse tabellarisch zusammengefasst. Um die Erhebung auf Vollständigkeit und Korrektheit hin überprüfen zu lassen, wurde der jeweils zuständigen Person an den Kultusministerien bzw. Schulbehörden der Länder derjenige Ausschnitt aus der Tabelle mit Bitte um Ergänzung bzw. Korrektur zugesendet, der die landesspezifischen Aussagen enthielt. Nachdem die Rechercheergebnisse derart kommunikativ validiert (Mayring 1999) waren, wurde die Übersicht demgemäß überarbeitet.

liegen, dass die Referentinnen bzw. Referenten im Zuge der kommunikativen Validierung auf die zukünftigen Entwicklungen hin ausgerichtet geantwortet haben, die sich für sie schon abzeichneten.

⇒Bundesland	⇒Reichweite und/oder Zeitrahmen der Einrichtung von flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphasen (umfassendes Modell mit Kombination der Einzelbestandteile des Zielmodells)	⇒Rückstellung vor der Einschulung	⇒Flexibilisierung ⇒(pädagogisch zur Ermöglichung individueller Lernzeit am Schulanfang bzw. bildungspolitisch zur Senkung des Schulaustrittalters; laut Zielmodell durch variable Verweildauer von einem bis zu drei Jahren in der Schuleingangsphase realisierbar)	⇒Jahrgangsmischung	⇒integrativer ⇒Unterricht	⇒Ressourcen ⇒(personelle, materielle bzw. finanzielle Zuwendungen z. B. Lehrerwochenstunden, sonder- oder sozialpädagogische Kontingente)	⇒Fortbildung ⇒speziell für bzw. zur Vorbereitung der Einrichtung von Schuleingangsphasen	⇒Vorlaufprojekt, Schulversuch, ⇒wissenschaftliche Begleituntersuchung ⁶¹
-------------	---	-----------------------------------	--	--------------------	------------------------------	--	---	--

⁶¹ Vgl. zu einer vergleichenden Betrachtung Kapitel 2 bzw. eine tabellarische Übersicht im Anhang dieser Arbeit.

⇒ Baden-Württemberg	⇒ grundsätzlich im Rahmen eines flächendeckend angelegten Projektes möglich ⁶² , ⇒ Antrag an Schulamt	⇒ möglich; ⇒ Verzicht bei Modell A1, A2	⇒ variable Verweildauer in der Schuleingangsphase bei Modell A1, A2; ⇒ ⇒ <i>flexibler Übergang aus Grundschulförderklasse in 1. Schuljahr bei enger Verzahnung der beiden in Modell B1 (Differenzierung des bestehenden Modell B);</i> ⇒ ⇒ schrittweise Stichtagsverlegung bis 2007/8 auf 30.9., ⇒ Stichtagsflexibilisierung ab 2005/6 auf das gesamte 6. Lebensjahr	⇒ möglich; ⇒ fester Bestandteil von Modell A1, A2	⇒ möglich	⇒ k.A. ⁶³	⇒ Hospitationsschulen, ⇒ Informationstage, ⇒ Fortbildungsreihen und -lehrgänge, ⇒ Kooperationsbeauftragte an Schulämtern ⇒	⇒ ja ⁶⁴ ⇒
---------------------	---	--	---	--	-----------	----------------------	--	-------------------------

⁶² Modell A ist ein jahrgangsübergreifendes Modell, das die Klassen eins und zwei in der Schuleingangsphase mit einer variablen Verweildauer von 1 bis 3 Jahren zusammenfasst. Die Einschulung erfolgt ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in bereits bestehende Lerngruppen. Im Modell A2 wird ein zusätzlicher Einschulungszeitpunkt im Frühjahr angeboten. Ziel des Modell B ist die enge Verzahnung von Grundschulförderklassen mit dem 1. Schuljahr zur Prävention von Zurückstellungsmaßnahmen. Im Modell B1 (Grundschulförderklasse neuen Zuschnitts) wird die Grundschulförderklasse eng mit dem 1. Schuljahr verzahnt, flexible Übergänge in das erste Schuljahr werden möglich. Modell B2 soll Zurückstellungen verhindern. Förderungsbedürftige Kinder werden ein halbes Jahr vor dem Beginn ihrer Schulpflicht dieser zugewiesen. Sie werden regulär eingeschult und erhalten zusätzlich zum Unterricht ein halbes Jahr Förderung in der Grundschulförderklasse (Differenzierung des ehemaligen Modell B in B1 und B2). Das Modell C ermöglicht den Schulen eine große Bandbreite an Einzelmaßnahmen (z. B. Vermeidung von Zurückstellung, individualisierendes und differenzierendes Lernen).

⁶³ k. A. = keine Angabe, was meint: bei der Recherche in offen zugänglichen offiziellen Dokumenten konnten dazu keine Angaben gefunden werden, weder im Jahre 2005 noch 2007, und die kommunikative Validierung im Jahr 2005 erbrachte keine gegenteilige bzw. weiterführende Erkenntnis. Ob der sich anhand der Recherche abzeichnenden nur geringfügigen Veränderungen wurde auf eine erneute kommunikative Validierung im Jahr 2007 verzichtet.

⁶⁴ Erprobungsprojekt mit wissenschaftlicher Begleituntersuchung ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘ seit 1997 (Abschlussbericht Mai 2006).

⇒ Bayern	⇒ k.A.	⇒ möglich	⇒ schrittweise Stich- tagsverlegung ⇒ bis 2010/11 auf 31.12. ⇒	⇒ mit beson- derer Geneh- migung mög- lich	⇒ mög- lich	⇒ im Rahmen des an den Schuläm- tern vorhandenen Stundenbudgets, ⇒ <i>i.d.R. 5 Lehrer- wochenstunden pro Lerngruppe, ggf. Einsatz von Förderpersonal neben Klassenleh- rerin bzw. Klas- senlehrer (veröf- fentlichte Präzisie- rung)</i>	⇒ generelle Fortbil- dungen zum jahr- gangsgemischten Arbeiten	⇒ ja ⁶⁵
⇒ Berlin	⇒ rechtliche Bedingungen gültig ab 2005/6, ⇒ flächende- ckende Umset- zung für 2007/8 angestrebt	⇒ keine	⇒ Vorverlegung der Schulpflicht um ein halbes Jahr (Stichtag ab 2005/6 31.12.); ⇒ ⇒ variable Verweil- dauer in der Schul- eingangsphase	⇒ die Schul- anfangsphase bestehend aus ehemals Klasse 1 und 2 ist grund- sätzlich jahr- gangsgem- ischt zu or- ganisieren, ⇒ flächende- ckend ab 2007/8, ⇒ ‚Starter- klassen‘ ⁶⁶ an allen Grund- schulen ab 2006/7	⇒ vor- rangig	⇒ Lehrerwochen- stunden aus auf- gelösten Vorklas- sen, ⇒ DaZ-Mittel ⁶⁷ , Fördermittel für Lernbehinderte, ⇒ Erzieherwo- chen-stunden (Verlässlichkeit/ Ganztagsbetreu- ung), ⇒ regional ab- hängige sonder- pädagogische Grundausrüstung pro Grundschule	⇒ spezifische regio- nale Fachtagungen, ⇒ Moderatoren bzw. Moderatorinnen für Anfangsunterricht/ Fachberatung, Hospi- tationsschulen	⇒ ja ⁶⁸

⁶⁵ 'Jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe mit individueller Verweildauer' (Laufzeit 2002-2004, Prof. Dr. Paul Helbig, Kerstin Dümmler, Günter Renner Universität Erlangen-Nürnberg); vom Kultusministerium explizit aufgeführt: Schulversuch ‚Jahrgangsgemischte Eingangsklassen‘ (Laufzeit 1998-2002, Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München).

⁶⁶ 1. Klasse (jahrgangshomogen), die im folgenden Schuljahr geteilt wird, um Neueinschulungen aufzunehmen.

⁶⁷ Deutsch als Zweitsprache

⁶⁸ 'Jahrgangsübergreifende Lerngruppen' (ab 1999/2000) mit Teiluntersuchung JüLiSA ‚Jahrgangsübergreifende Lerngruppen im Schulanfang‘ (Laufzeit 1.8.2001 – 31.7.2005 Prof. Dr. Diemut Kucharz PH Weingarten, Dr. Matthea Wagener FU Berlin)

⇒ Branden- burg	⇒ als Option eingeführt (FLEX)	⇒ möglichst nur aus me- dizinischen Gründen; ⇒ Verzicht bei Einrich- tung der flexiblen Schulein- gangsphase	⇒ Vorverlegung der Schulpflicht (Stichtag 30.9.); ⇒ ⇒ halbjährliche Ein- schulung; ⇒ ⇒ variable Verweil- dauer in der Schul- eingangsphase	⇒ möglich	⇒ vor- rangig	⇒ mindestens 5, aber höchstens 8 Grundschulleh- rerwochenstunden je jahrgangsgem- ischter Lern- gruppe, ⇒ für sonder- pädagogische Begleitung sind je Lerngruppe 5 Leh- rerwochenstunden einzusetzen	⇒ Fortbildungskon- zept, ⇒ 40 Stunden ver- bindliche Fortbildung für Lehrkräfte not- wendig, ⇒ regionale und ü- berregionale Arbeits- kreise, ⇒ überregionale und regionale Steuer- gruppen, ⇒ Hospitationsschu- len	⇒ ja ⁶⁹
--------------------	--------------------------------------	---	---	-----------	------------------	--	---	--------------------

⁶⁹ FLEX Flexible Schuleingangsphase: 'Kindgerechte flexible Schuleingangsphase' (Pilotprojekt, Laufzeit 1992-1995), FLEX 2 (Schulversuch, Laufzeit 1999-2001), FLEX 20 (Schulversuch, Laufzeit 2000-2004), FLEX 100 (19 BbgSchulG (5) seit 2003). Evaluationsberichte veröffentlicht.

<p>⇒ Bremen</p>	<p>⇒ flächendeckende Einführung des integrativen Schulbeginns durch die Eingliederung der letzten Vorklassen in die Grundschule zum Schuljahresbeginn 2005/6</p>	<p>⇒ möglich nur aus medizinischer Indikation</p>	<p>⇒ Stichtag 30.6., ⇒ Ausweitung der Karenzzeit vom 1.7. bis 31.12. eines Jahres (Entscheidung der Eltern), ⇒ für Kinder die im darauf folgenden Jahr vom 1.1. bis 30.6. das 6. Lebensjahr vollenden, können Eltern einen Antrag auf Einschulung stellen, über die Annahme des Antrags entscheidet die Schule; ⇒ ⇒ <i>Verweildauer in Klasse 1 und 2 von 1-3 Jahren möglich (neu mit Grundschulverordnung vom 20. Juli 2006)</i></p>	<p>⇒ möglich, ⇒ <i>anzustreben (Betonung der Erwünschtheit von Jahrgangsmischung seitens der Bildungsbehörde mit Grundschulverordnung vom 20. Juli 2006)</i> ⇒ ⇒ Schulen entscheiden über die Gestaltungsstruktur der Schulbeginnsphase: jahrgangsbezogen oder jahrgangsgemischt</p>	<p>⇒ flächendeckend in den Klassenstufen 1 bis 4 (Lernen, Sprache, Entwicklung)</p>	<p>⇒ Anschubfinanzierung für jahrgangsgemischtes Lernen; ⇒ ⇒ Verzahnung der sozialpädagogischen Arbeit im Rahmen der Verlässlichen Grundschule mit den jahrgangsgemischten Schulbeginnsphasen</p>	<p>⇒ Projektbegleitgruppe zur Planung und Vorbereitung; ⇒ Angebote zum jahrgangsübergreifenden Lernen werden in zentralen und regionalen Fortbildungen fortgesetzt</p>	<p>⇒ ja⁷⁰</p>
<p>⇒ Hamburg</p>	<p>⇒ k.A.</p>	<p>⇒ möglich (Vorschulklasse an Grundschule, auch für 5jährige, kostenpflichtig)</p>	<p>⇒ variable Verweildauer in der Schulbeginnsphase an Schulen mit Jahrgangsmischung möglich</p>	<p>⇒ möglich; ⇒ ⇒ i.d.R. Jahrgangsklasse</p>	<p>⇒ möglich</p>	<p>⇒ k.A.</p>	<p>⇒ k.A.</p>	<p>⇒ k.A.</p>

⁷⁰ Schulbegleitforschungsprojekte an Einzelschulen z. B. ‚Jahrgangsübergreifendes Lernen im Anfangsunterricht‘ (Abschlussbericht 1999, Prof. Dr. Petra Milhoffer Universität Bremen), ‚Jahrgangsübergreifende Lerngruppen parallel zu herkömmlichen altershomogenen Klassen‘ (im Frühjahr 2005 laufend, im Juni 2007 nicht aufgefunden, Karin Szaif Landesinstitut für Schule Bremen).

⇒ Hessen	⇒ Einrichtung möglich	⇒ möglich; ⇒ ⇒ entfällt für jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe	⇒ variable Verweildauer bei curricularer und organisatorischer Verzahnung der Jahrgangsstufen 1 und 2 ⇒	⇒ möglich ⇒	⇒ möglich	⇒ zusätzlich sozialpädagogische Fachkräfte in den jahrgangsgemischten Klassen	⇒ ja	⇒ ja ⁷¹
⇒ Mecklenburg-Vorpommern	⇒ k.A.	⇒ möglich ⇒ (z. B. in Vorklasse, Diagnose-Förderklasse)	⇒ k.A.	⇒ auf Antrag möglich; ⇒ v. a. zur Erhaltung eines wohnortnahen Schulstandortes (Grundschule auf dem Lande); ⇒ ⇒ i.d.R. Jahrgangsklasse	⇒ möglich	⇒ k.A.	⇒ k.A.	⇒ k.A.

⁷¹ Schulversuch 'Eingangsstufe – differenzierte Grundschule' 1968, im Schulgesetz verankert mit einer festgeschriebenen Zahl von 50 Schulen (Grundschulverordnung); 1994-1998 BLK Modellversuch ‚Die neue Schuleingangsstufe‘ mit 5 Schulen (Burk u. a. 1998), 1998-2004 Schulversuch 'Neukonzeption der Schuleingangsstufe' mit 29 Schulen, Abschlussbericht liegt vor, nicht veröffentlicht.

⇒ Niedersachsen	⇒ als Option eingeführt	⇒ möglich; ⇒ ⇒ an Schulen mit Eingangsstufe i.d.R. nicht	⇒ variable Verweildauer von 1 bis 3 Jahren in der Schuleingangsphase ⇒	⇒ möglich; ⇒ ⇒ obligatorische Voraussetzung für Einrichtung der Eingangsstufe	⇒ möglich	⇒ zusätzliche Lehrerwochenstunden (LWS) gestaffelt nach Lerngruppengröße: ⇒ weniger als 20 Kinder 2 zusätzliche LWS, 20 bis zu 25 Kinder 3 zusätzliche LWS, mehr als 25 Kindern 4 zusätzliche LWS; ⇒ sonderpädagogische Grundversorgung bei Einbindung in genehmigtes regionales Integrationskonzept	⇒ pro Abteilung der Landesschulbehörde eine ausgewiesene Hospitationsschulen; ⇒ jährlich eine zentrale Veranstaltung für Schulen, die Beschluss zur Einrichtung von Eingangsstufen gefasst haben, ⇒ bedarfsorientierte Kurse in regionaler Lehrerfortbildung, Austauschplattform im Internet ⇒ (Präzisierung der Angebotsstruktur)	⇒ ja ⁷²
-----------------	-------------------------	--	---	---	-----------	--	---	--------------------

⁷² Modellversuch 'Neustrukturierung des Schulanfangs' (Laufzeit an den Schulen 5 Jahre von 1994/95 bis 2001/2, abschließende Auswertung unter Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle Universität Bremen).

<p>⇒ Nordrhein-Westfalen</p>	<p>⇒ als Option eingeführt</p>	<p>⇒ möglich aus medizinischen Gründen ⇒ (Integration der Schulkindergärten zum 1.8.2005)</p>	<p>⇒ variable Verweildauer in der Schuleingangsphase von 1 bis 3 Jahren</p>	<p>⇒ <i>möglich neben anderen Organisationsformen der als Einheit gesehenen 1. und 2. Jahrgangsstufe;</i> ⇒ <i>Schulkonferenz entscheidet über die Organisationsform für einen Zeitraum von vier Jahren</i> ⇒ <i>(Rücknahme der vorgesehenen verpflichtenden Jahrgangsmischung und der Betonung der Erwünschtheit von Jahrgangsmischung seitens des Kultusministeriums)</i></p>	<p>⇒ möglich</p>	<p>⇒ sozialpädagogische Fachkräfte aus Integration der Schulkindergärten werden auf Grundschulen durch die Schulaufsicht unter Beachtung ortsspezifischer Besonderheiten verteilt (593 Stellen zusätzlich d. h. sie gehen nicht ein in die Berechnung der Stellen nach der Relation ‚Schüler je Stelle‘); ⇒ sonderpädagogische Lehrerstellen zur Stärkung der präventiven Förderung in der Schuleingangsphase werden im Rahmen des Konzepts für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Stellen für Integrationshilfe) durch die Schulaufsicht auf der Grundlage des pädagogischen Konzepts zugewiesen (bis zu 50 Stellen)</p>	<p>⇒ Fortbildungsmodulle; ⇒ Internetportal; ⇒ schulinterne Fortbildungen unterstützt durch Moderatorinnen und Moderatoren</p>	<p>⇒ ja⁷³</p>
------------------------------	--------------------------------	---	---	---	------------------	--	---	--------------------------

⁷³ BLK-Modellvorhaben 'Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase (FiLiS, 1999-2004)' im Rahmen des Programms 'Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystem (QuiSS)'; 'DÜNE: Der Übergang in die neue Eingangsstufe. Untersuchung zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien und Lernkompetenzen in der neuen Schuleingangsphase in NRW' (Laufzeit 2005-2007, Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel, Prof. Dr. Renate Hinz, Universität Dortmund).

⇒ Rhein-land-Pfalz	⇒ k.A.	⇒ möglichst nur aus me-dizinischen Gründen	⇒ k.A.	⇒ kombinierte Klassen be-nachbarter Stufen bei Unterschrei-ten der Ge-samtschüler-zahl von 27 möglich; i.d.R. Jahrgangs-klassen	⇒ mög-lich	⇒ kombinierte Klassen erhalten 3 Lehrerwochen-stunden zusätzlich	⇒ k.A.	⇒ k.A.
⇒ Saarland	⇒ k.A.	⇒ möglich	⇒ k.A.	⇒ k.A.	⇒ mög-lich	⇒ k.A.	⇒ k.A.	⇒ k.A.
⇒ Sachsen	⇒ k.A.	⇒ möglich	⇒ Schüler können aufgrund ihres ⇒ Entwicklungsstan-des mit Zustimmung der Eltern ein Jahr länger in der Klas-senstufe 1 verbleiben	⇒ i.d.R. Jahr-gangsklassen; jahrgangsge-mischter Un-terricht ist zulässig bei entsprechen-dem pädago-gischen Kon-zept und qua-lifiziertem Lehrpersonal	⇒ mög-lich	⇒ k.A.	⇒ k.A.	⇒ ja ⁷⁴
⇒ Sachsen-Anhalt	⇒ als Option eingeführt	⇒ im Aus-nahmefall ⇒	⇒ variable Verweil-dauer in der Schul-eingangsphase ⇒ (ohne Anrechnung des 3. Jahres auf Vollzeitschulpflicht)	⇒ möglich ⇒	⇒ mög-lich	⇒ k.A.	⇒ k.A.	⇒ ja ⁷⁵
⇒ Schles-wig-Holstein	⇒ als Option eingeführt	⇒ keine ⁷⁶	⇒ variable Verweil-dauer in der Schul-eingangsphase ⇒ (ohne Anrechnung des 3. Jahres auf Vollzeitschulpflicht)	⇒ möglich	⇒ mög-lich	⇒ ggf. aus Auflö-sung der Schul-kindergärten	⇒ k.A.	⇒ ja ⁷⁷

⁷⁴ Projekt Optimierte Schuleingangsphase (2001-2004 Leitung Prof. Dr. Hartmut Hacker Universität Leipzig).

⁷⁵ Einzelprojekte z. B. Schulversuch an der Grundschule Brüder-Grimm Halle (Stuchlik 2000).

⇒ Thüringen	⇒ als Option eingeführt	⇒ im Ausnahmefall	⇒ Vorverlegung der Schulpflicht (Stichtag 1.8.); ⇒ variable Verweildauer in der Schuleingangsphase ⇒	⇒ möglich	⇒ möglich	⇒ globale Zuweisung von Lehrerwochenstunden für die Grundschule, Grundschule entscheidet über die Vergabe der Stunden; ⇒ Grundschulen können zusätzlich Stunden für den klassenstufenübergreifenden Unterricht, für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten ⁷⁸ ⇒	⇒ Hospitationsschulen; ⇒ Fortbildungscurriculum; ⇒ organisierter Erfahrungsaustausch; ⇒ Prozessbegleitung	⇒ ja ⁷⁹
-------------	-------------------------	-------------------	--	-----------	-----------	---	--	--------------------

⁷⁶ Verlautbarung des Bildungsministeriums vom 19. Februar 2007 zum aktuell gültigen Schulgesetz (in Kraft seit 9. Februar 2007) : „Alle Kinder, die bis zum 30. Juni des laufenden Kalenderjahres sechs Jahre alt geworden sind, sind schulpflichtig. Grundsätzlich können Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte ihr Kind nicht mehr vom Schulbesuch zurückstellen lassen. Die Kinder werden am besten in der Eingangsphase der Grundschule gefördert“ (Verfügbar unter: <http://landesregierung.schleswig-holstein.de> [2007-06-07]).

⁷⁷ Modellversuch SEGEL (Abschlussbericht Albers u. a. 1997, 1999).

⁷⁸ Die jeweiligen Sätze sind in den Verwaltungsvorschriften für die Schuljahresorganisation niedergelegt. Diese können im Internet auf den Seiten des Kultusministeriums abgerufen werden.

⁷⁹ Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase' (formativ und summativ evaluiert unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle Universität Bremen, <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/index.html>); (Nachfolge-)Projekt 'Optimierung der Schuleingangsphase'; 'Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln (BeSTe)' (landesweites Transferprojekt 2005-2010, wissenschaftliche Begleitung unter Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle Universität Bremen).