

Schulfähigkeit und Anfangsunterricht

Gabriele Faust-Siehl

Seit Semesterbeginn bin ich zusammen mit acht Student/innen jeden Dienstagvormittag in einer ersten Klasse einer Stuttgarter Grundschule mit hohem Ausländeranteil (60 % Kinder fremder Muttersprache, in der Mehrzahl türkische Kinder). In der Klasse befinden sich unter 20 Kinder zwei Mädchen, die eigentlich hätten zurückgestellt werden sollen: Derya, die trotz drei Jahre Kindergartenbesuch sehr wenig Deutsch versteht und spricht, und Lena, das bei der Geburt schwächste Kind von Vierlingen mit u.a. feinmotorischen Problemen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten bewältigen beide Kinder den Schulbeginn bisher gut. Zwar wird immer wieder deutlich, daß Derya und Lena nicht zu den auf den ersten Blick „leistungsfähigsten“ Kindern in der Klasse gehören, aber beide sind interessiert und außerordentlich anstrengungsbereit. Derya hat großes Interesse an den Buchstaben, kombiniert z.B., wie bestimmte Buchstaben lauten könnten, und beginnt neue Wörter zu erlesen. Allerdings muß die Lehrerin Derya bei Erklärungen ansehen, damit sie bemerkt, wann Derya aufhört, zuzuhören. Lena erledigt alles mit großem Eifer. Wenn sie einmal etwas länger braucht oder es ihr ersichtlich schwer fällt, kommen die drei Geschwister, die auch in der Klasse sind, und helfen ihr. Viel mehr als Derya und Lena fallen in der Klasse Erol und Hassan auf. Erol hat große Mühe, sich zu konzentrieren, z.B. dreht er sich, wenn wir im hinteren Teil der Klasse sitzen, ständig nach uns um. Hassan war schon ein Jahr in der Vorbereitungsklasse, die bis zu diesem Schuljahr an der Schule geführt wurde. Er spricht zwar Deutsch und bewältigt das Lernen ohne

Mühe, stört aber immer wieder andere, rennt herum, hält sich nicht an die Regeln etc. Diese Schwierigkeiten bessern sich langsam. Erols Schulfähigkeit stand nie in Zweifel. Hassan mußte ohnehin eingeschult werden, da er durch den Besuch der Vorbereitungsklasse bereits über sieben Jahre alt war.

Nach den nicht verwirklichten Reformansätzen der siebziger Jahre mit der Diskussion um die Eingangsstufe, ist der Schulanfang erneut ins Blickfeld der Aufmerksamkeit gerückt. War es damals die Förderung aller, insbesondere die der benachteiligten Kinder durch ein „Schuljahr 0“ an der Grundschule, sind es heute die zurückgestellten Kinder und deren Förderung, an denen die Überlegungen ansetzen. Schulfähigkeit, Zurückstellung, Schulkindergarten, integrativer Schulanfang und Anfangsunterricht sind die Probleme, mit denen ich mich im folgenden auseinandersetze.

Mein Referat ist in drei Teile gegliedert: Im *ersten Teil* gehe ich auf die Probleme des Einschulungsalters, der Schulfähigkeit und der Bestimmung des richtigen Zeitpunkts der Einschulung ein. Im *zweiten Teil* beschäftige ich mich mit den Einschulungen außerhalb des Normalbereichs, d.h. den Zurückstellungen und vorzeitigen Einschulungen. Im *dritten Teil* wird auf dem Hintergrund der üblichen institutionellen Strukturen und Regelungen des Schulanfangs nach Alternativen gefragt. Dabei gehe ich auch auf notwendige didaktische Veränderungen im Anfangsunterricht ein.

1. Einschulungsalter, Schulfähigkeit und Schulfähigkeitsbestimmung

Daß Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren in die Schule kommen, hat in Deutschland eine lange Tradition: Erstmals lassen sich in den Schulordnungen des 17. Jahrhunderts entsprechende Altersangaben nachlesen. Noch weiter zurück (16. Jhrdt.) reicht die Festlegung, daß das Lebensalter allein nicht genügt, sondern daß ein entsprechender *Entwicklungsstand*, der das Kind zum erfolgreichen Lernen befähigt, hinzukommen muß. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts wird die Einschulung zunehmend mehr auf das vollendete 6. Lebensjahr festgelegt. Seither wird außerdem berücksichtigt, daß Lebensalter und Entwicklungsstand sich unterscheiden können. Als Folge werden vorzeitige und spätere Einschulung vorgesehen (Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 13 ff.). Die wesentlichen Bestimmungsmerkmale der Einschulung liegen damit seit dem frühen 19. Jahrhundert fest: Lebensalter, Entwicklungsstand und das Vermeiden starrer Grenzen, um den einzelnen Kindern gerecht werden zu können.

Das von den gesetzlichen Bestimmungen für die Normaleinschulung vorgesehene *Mindest- und Höchstalter* hat sich seit dem Entstehen der Grundschule in der Weimarer Republik mehrfach verändert. Zum einen wechselte der Schuljahrsbeginn zweimal von Ostern auf den Herbst bzw. umgekehrt (1941 und 1964, Bayern schult seit 1945 im Herbst ein). Zum anderen wurden die Stichtage mehrmals verlegt. Das Normalmindestalter schwankt so zwischen 5;8 Jahren und 6;1/6;2 Jahren. Seit der Weimarer Republik haben wir heute das höchste Normaleinschulungsalter: Nach dem Hamburger Abkommen gilt der 30.06. als Stichtag, und das Schuljahr fängt rechnerisch am 01.08. an, d.h. die Normaleinschulung erfolgt zwischen 6;1/6;2 und 7;1/7;2. Auch die Bandbreiten, bis zu welchem Monat vorzeitig eingeschult werden kann bzw. ob es überhaupt eine Grenze gibt, wann zurückgestellt wird und wie oft zurückgestellt werden kann, haben sich mehrfach verändert und

unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland (Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 15 ff.). Nimmt man diese beiden Möglichkeiten hinzu, werden Kinder heute zwischen ca. 5;6 und 8;1/8;2 Jahren eingeschult (falls noch zwei Jahre Zurückstellung möglich sein sollten, läge das Höchsteinschulungsalter bei 9;1/9;2 Jahren).

Nun zum *Entwicklungsstand*: Welche Fähigkeiten werden bei den Kindern vorausgesetzt, wie breit angelegt sind die Fähigkeiten, die einbezogen werden, und welche Auffassung von Entwicklung liegt zugrunde? Als „Meilenstein in der Schulanfangsdiskussion“ (Hacker 1992, S. 20) gilt die Schulreifetheorie Artur Kerns zu Anfang der 50er Jahre. Entsprechend der damals vorherrschenden psychologischen Entwicklungsauffassung vertrat er die Ansicht, daß Kinder aus sich heraus heranreifen. Er glaubte festzustellen, daß nur Kinder im „Spätstadium“ eines Reifungsschubs vom Kleinkind zum Schulkind die Anforderungen der Schule bewältigen können. Sie verfügen über die Fähigkeit, Formen differenziert aufzufassen und Wahrnehmungen zu durchgliedern. Bei Kindern im Früh- und Mittelstadium bestehen Zweifel. Hier erscheint es Kern angebracht, abzuwarten, bis durch „Nachreife“ der notwendige „Reifestand“ erreicht ist und die Schullaufbahn mit Erfolgsaussicht begonnen werden kann. Allerdings sieht er durchaus die Notwendigkeit, diese Kinder zu fördern. Kerns Überlegungen führten zu einer leichten Herabsetzung des Normaleinschulungsalters. Sie sind damit ein frühes Beispiel für das Zusammenwirken von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Seither hat sich die Breite der Fähigkeiten der Kinder, die bei Einschulungsentscheidungen mit berücksichtigt werden, erweitert. So werden z.B. die kognitiven Fähigkeiten differenzierter aufgefaßt und zusätzlich zur optischen und akustischen Differenzierungsfähigkeit Gedächtnis, Denkfähigkeit, Begriffsbildung, Sprachvermögen und eine realistische Zuwendung zur Umwelt angesprochen. Zu den motivationalen Faktoren gehören Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, die Fähigkeit zu planmäßiger

Aufmerksamkeit und Selbststeuerung und der Verzicht auf Durchsetzung eigener Bedürfnisse zugunsten der Gruppe. Im sozialen Bereich sind u.a. die Fähigkeit zur Einordnung in die Gruppe und zur gemeinsamen Arbeit, die Selbständigkeit und Bereitschaft, sich von Vater und Mutter zeitweise zu trennen und mit anderen Menschen Beziehungen aufzunehmen, von Bedeutung (Nickel 1976). Zusätzlich wären hier eine Reihe von sozialen Fähigkeiten anzusprechen, wie Kontakt-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, soziale Sensibilität, Kooperationsbereitschaft und der Umgang mit Regeln (Die Grundschulförderklassen 1991). Viele, wenn nicht alle, dieser Fähigkeiten werden durch Erfahrung und Lernen beeinflusst. So fördern der Kindergartenbesuch und die Gewährung kindzentrierter Selbständigkeit in der Familie diese kindlichen Fähigkeiten.

Entscheidend hat sich auch die Auffassung von Entwicklung geändert. Das Reifungskonzept der 50er Jahre wurde durch einen Interaktionsansatz ersetzt, der von einem aktiven, Entwicklungsanreize suchenden Individuum und einer wechselseitigen Beeinflussung von Individuum und Umwelt ausgeht. In Horst Nickels ökopsychologischem Schulfähigkeitsmodell werden Kind und Schule von der gesellschaftlichen Situation mit ihren Wertvorstellungen und den ökologischen Bedingungen in der Schule, im vorschulischen Bereich und in der häuslichen Umgebung des Kindes beeinflusst. Beim Kind sind die körperlichen, kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen zu berücksichtigen, bei der Schule Bedingungen und Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene des Schulsystems, in den allgemeinen Anforderungen und in den speziellen Unterrichtsbedingungen. Schulfähigkeit wird damit weder eine Sache von Kind, noch von Schule, noch von Umweltbedingungen, sondern eine Frage der wechselseitigen Beeinflussungen. Pointiert zugespitzt kann man daher sagen, daß nicht nur das Kind für die Schule, sondern genauso die Schule für das Kind „reif“ sein muß.

Die Ausdifferenzierung der Fähigkeitsbereiche macht die Beurteilung der Schulfähigkeit komplexer. Mit Nickels Modell wird sie in letzter Konsequenz unentscheidbar - weil über die Unterrichtsbedingungen in der Anfangsklasse ja kaum vor Schulanfang entschieden werden kann - bzw. sie wird als Fragestellung sinnlos: Wenn die Schule „reif für die Kinder“ werden muß, ist Schulfähigkeit keine Voraussetzung des Schulanfangs mehr, sondern die Schule muß sich binnendifferenzierend auf die eintretenden Kinder einstellen und mit ihnen arbeiten.

Solange der Entwicklungsstand ein Kriterium bei der Einschulung ist, entsteht die Notwendigkeit, ihn durch entsprechende Untersuchungen verlässlich zu erheben. In den 30er Jahren konzentrieren sich *Einschulungsuntersuchungen* auf körperliche Faktoren. Kerns Grundleistungstest aus den 50er Jahren konzentrierte sich unberechtigtweise auf die Gliederungsfähigkeit. Gerade diese ist aber, wie Nickel nachwies, durch entsprechende Übungsprogramme leicht und mit Erfolg trainierbar, so daß bereits Vierjährige Leistungen zeigen können, die sie zur Einschulung berechtigen würden (Hacker 1992, S. 22). In den 60er Jahren wird der Begriff der Schulreife durch den der „Schulfähigkeit“ ersetzt und diese als Ergebnis von Lernvorgängen aufgefaßt. Die Einschulungsuntersuchungen, die in dieser Zeit entwickelt wurden, konzentrieren sich aber überwiegend auf kognitive Faktoren. Die Erfahrung, daß Kinder, denen eine vergleichbare Schulfähigkeit attestiert wird, in verschiedenen Schulen unterschiedlich erfolgreich sind, weist den Weg hin zu einer ökologischen Perspektive (Nickel 1988, S. 46 f.).

Während meiner Lehrerzeit habe ich mehrfach mit einem Test aus den 60er Jahren, dem Reutlinger Schulreife-test, gearbeitet. Für mich war daher sehr interessant, daß Krapp/Mandl (1977, S. 66 ff.) bereits 1971 die Ineffizienz dieser Verfahren nachweisen konnten. Ein verlässlicher Schulreife-test soll ja mit großer Sicherheit nicht-schulfähige Kinder herausfinden, aber kein schulfähiges

Kind an der Einschulung hindern. Inwieweit verschiedene Schulreifetests dies leisten, untersuchten Krapp/Mandl an ca. 3000 Augsburger Schulanfängern. In den ersten Wochen des Schuljahres unterzogen sie die bereits eingeschulten Erstkläßler einem Schulreifetest. Da nach einem Jahr bekannt war, wer den Anforderungen des 1. Schuljahres gewachsen war und wer nicht, konnten vier Gruppen gebildet werden:

- 1) Kinder, die laut Schulreifetest schulreif waren und das 1. Schuljahr erfolgreich beendet hatten.
- 2) Kinder, die nicht schulreif und auch erfolglos waren.
- 3) Kinder, die zwar schulreif getestet wurden, aber das Schuljahr nicht geschafft hatten (= die zu Unrecht Aufgenommenen) sowie
- 4) Kinder, die als nicht-schulreif getestet wurden, aber das Schuljahr bewältigten (= die zu Unrecht Abgewiesenen).

Die Gruppen 1 und 2 bildeten die „Treffer“ des Tests, die Gruppen 3 und 4 die „Fehler“. Es ergab sich, daß die Schulreifetests ca. 80 % der Kinder richtig einstufen, aber bei ca. 20 % Fehler machen, wobei sie vor allem zu streng auslesen, d.h. zu viele Kinder, die das 1. Schuljahr bewältigten, von der Schule ferngehalten hätten. Alle untersuchten Schulreifetests liefern vergleichbare Ergebnisse, die sich überdies auch durch statistische Berechnungen der Fehlerwahrscheinlichkeiten bestätigen lassen. Auch eine Kombination mehrerer Schulreifetests bringt keine besseren Ergebnisse. Mindestens eine weitere Längsschnittuntersuchung bis zum 9. Schuljahr (Kemmler 1976, zitiert bei Krapp/Mandl 1977, S. 79) zeigt ebenfalls, daß ein Großteil der Kinder, die am Schulreifetest gescheitert wären, ohne Verzögerung ihre Schullaufbahn durchläuft. Krapp/Mandl kommen daher zu der Aussage, daß durch „die Anwendung eines Schuleingangstests ... im günstigsten Fall Fehlurteile in etwa der Größenordnung

gefällt (werden), wie sie durch die Einschulung aller Schulanwärter unter Verzicht auf jegliche Testanwendung zu erwarten sind.“ (Krapp/Mandl 1977, S. 78).

Die aktuellen Entwicklungen bei den pädagogisch-psychologischen Einschulungshilfen weisen in zwei Richtungen: Erstens werden wesentlich breiter angelegte Diagnoseverfahren angeboten. Als Beispiel hierfür kann das Kieler Einschulungsverfahren gelten, eine umfangreiche Mappe, die ein Elterngespräch, das „Unterrichtsspiel“ als Kernstück und eine Einzeluntersuchung umfaßt. Die Schulfähigkeit des einzelnen Kindes wird hier in verschiedenen Situationen (vor allem auch einer Gruppensituation) und im Gespräch mit verschiedenen Personen zu erheben versucht. Die Beobachtungen sind nicht länger auf die früher untersuchten kognitiven Faktoren beschränkt, sondern beziehen auch Sprache und Gedächtnis sowie soziale und motivationelle Faktoren ein. Als Nachteile sind jedoch der sehr große zeitliche Aufwand dieser Untersuchung und - vor allem - die mangelnde Exaktheit zu nennen. Das Kieler Einschulungsverfahren ist kein Test, sondern eine Diagnosehilfe, mittels derer ein differenziertes Bild der Voraussetzungen des Kindes gewonnen werden kann. Mit der Entscheidung, d.h. wie die Informationen nun zu wichten sind, werden die Lehrerinnen und Lehrer jedoch allein gelassen und damit letztlich ihrer subjektiven Perspektive überantwortet (Geisler 1987). Zweitens wird immer wieder angeregt, Diagnosen nicht zu einem Zeitpunkt, sondern prozeßbegleitend zu erheben und jeweils in Fördermaßnahmen münden zu lassen. Konkrete Beispiele, wie dies im Anfangsunterricht über „handgestrickte“ Verfahren hinaus umgesetzt werden könnte, sind mir jedoch noch nicht bekannt.

Zur Fragen der Einschulungsentscheidung wird immer wieder auf das Urteil der Kindergärtner/innen und deren langjährige Kenntnis der Kinder verwiesen. Derya und Lena sollten gerade der Beurteilungen ihrer Kindergärtnerinnen wegen zurückgestellt werden.

Die Kindergärtnerinnen hielten die Entscheidung, die Kinder einzuschulen, sogar für „verrückt“ und leisteten entschieden Widerstand. Derya wurde letztlich nur deshalb eingeschult, weil auffiel, daß sie nach drei Jahren Kindergartenbesuch immer noch so wenig Deutsch verstand und sprach, und man einfach ausprobieren wollte, ob sie nicht in der Schule besser Deutsch lernen würde, zumal die Anfangsklasse klein gehalten werden konnte. (Da ich die Umstände kenne, kann ich sagen, daß die gegenläufige Interpretation, die auch möglich wäre, nicht zutrifft: Die Kinder wurden nicht in der Schule gebraucht, um die Klasse klein zu halten.) Lena kam in die Schule, weil man die Vierlinge, die seit ihrer Geburt das meiste miteinander getan hatten, aus sozialen Gründen nicht trennen und nicht ein Kind als „zurückgeblieben“ abstempeln wollte. Unabhängig von diesem konkreten Fall ist zu problematisieren, wieviel Kindergärtner/innen über die Anforderungen der Schule wissen. Sie kennen die Kinder aus dem Kindergarten. Der Schluß auf die schulischen Situationen, in denen das Kind unter veränderten Bedingungen lebt und lernt, ist strenggenommen nicht möglich. Jedes Urteil kann außerdem bestimmten Urteilstendenzen (zu mild - zu hart) und Wahrnehmungsverzerrungen unterliegen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß jede Einschulungsentscheidung den Entwicklungsstand zu berücksichtigen versucht. Gerade dieser aber entzieht sich der genauen Bestimmung. Verlässliche Verfahren liegen nicht vor. Selbst Schulpsychologen verfügen nicht darüber. Man kann nur sagen, daß die Normaleinschulung in einem Alters- und *Entwicklungskorridor* zwischen 5 1/2 und 7 Jahren bei im Einzelfall beträchtlicher und nicht-behebbarer Unsicherheit stattfindet und daß Schulfähigkeit ein plastisches, der Förderung zugängliches, von der individuellen Situation des Kindes und der einzelnen Schule und Klasse abhängiges Phänomen ist.

2. Zurückstellung und vorzeitige Einschulung

Im nächsten Schritt ist nun danach zu fragen, wer nicht zum Normalzeitpunkt eingeschult und wodurch dies beeinflusst wird, was mit diesen Kindern geschieht und welchen Erfolg dies haben könnte.

Die Quoten der *Zurückstellung* schwanken. Im längerfristigen Verlauf von Ende der 50er Jahre bis zum Schuljahr 1981/82 findet Mader für Nordrhein-Westfalen einen Anteil von zurückgestellten bzw. von überaltert eingeschulten Kindern von ca. 9 - 10 %. In den Jahren 1968 bis 1973 gehen die Zahlen jedoch auf 5 bis 7 % zurück; dieser Trend erfolgt augenscheinlich gegenläufig zu den damals heftig kritisierten schlechten Bedingungen in der Grundschule, wie z.B. große Klassen und fehlende Lehrkräfte (Mader 1989, S. 116 und S. 125 ff.). Für den gleichen Zeitraum (1969 - 1973) nennt eine andere Quelle für 7 Bundesländer die Quote von 6 %. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die Grundschule aufgrund der damals noch herrschenden stärker selektiven Praxis weitere Prozentanteile von Kindern im ersten Schuljahr „aussortierte“: Zurückgestellte Kinder und Wiederholer zusammen kommen dann auch auf den 10 %-Anteil bzw. liegen darüber (Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 27 f.). Unterschiede zwischen den Bundesländern, die dieses Bild stören, berichtet allerdings Tietze für die Jahre 1957 - 1968 (1963: Hessen: 4,2 %, Berlin: 18,3 %). Die neuesten mir vorliegenden Daten geben für Baden-Württemberg und den Zeitraum 1982 - 1986 einen Anteil von ca. 10 % Zurückstellungen an (Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg 1989).

Den gesetzlichen Bestimmungen nach werden die Kinder zurückgestellt, die zwar das Einschulungsalter, jedoch noch nicht den notwendigen Entwicklungsstand aufweisen. Wie dies festgestellt wird und wer darüber entscheidet, ist unterschiedlich. In Baden-Württemberg müssen diese Kinder sich auf Verlangen der Schule einer pädagogisch-

psychologischen Untersuchung unterziehen. Außerdem ist ein Gutachten des Gesundheitsamtes beizugeben. Die Entscheidung fällen die Leiterin bzw. der Leiter der Grundschule. Der Entwicklungsstand ist freilich ein dehnbares Kriterium, wie oben dargelegt wird. Die üblichen Vermutungen, daß vor allem die Eltern nach dem Ende der Bildungsreformperiode dahin tendieren, ihre Kinder erst spät auf der „Rennbahn“ des Lebens antreten zu lassen, erklären nicht, warum schon in den 50er Jahren teilweise ein höherer Prozentsatz der Kinder spät eingeschult wurde.

Das Bild klärt sich etwas, wenn berücksichtigt wird, daß die Prozentangabe von 10 % nicht auf einen einheitlichen Prozentsatz von Region zu Region, Schule zu Schule, Klasse zu Klasse zurückzuführen ist, sondern aus einer regional, je nach Einzelschule, ja sogar einzelnen Klasse unterschiedlichen Zurückstellungspraxis hervorgeht. Auf der Ebene der Länder und der Kreise ist kein Muster zu finden - wohl aber auf der Ebene der einzelnen Schule!

Mader (1989) untersucht mit Hilfe von statistischen Analysen, die für Nordrhein-Westfalen repräsentativ sind, die Verteilung der Zurückstellungsraten und mögliche, statistisch ermittelbare Gründe dafür. In NRW wird teilweise vor Schulbeginn, teilweise in oder nach einer Beobachtungsphase von sechs Wochen zurückgestellt. Diese beiden Verläufe sind unterschiedlich. Vor Schulbeginn werden 4,2 %, nach Schulanfang 4,8 % der Anfänger zurückgestellt (Mader 1989, S. 116). Unter den Schulen findet Mader fünf unterschiedliche Zurückstellungsmuster: Ein Drittel der Schulen stellt nicht mehr als 2 % der Kinder zurück, und zwar sowohl vor als auch nach Schulanfang; ein Fünftel der Schulen stellt demgegenüber 18 % bzw. 20 % der Kinder zurück, und zwar je ca. zur Hälfte schwerpunktmäßig vor bzw. nach Schulanfang. Die verbleibende knappe Hälfte der Schulen (47 %) liegt mit 8 % bzw. 10 % der Zurückstellungen nahe am Schnitt, jeweils die Hälfte stellt mehr vor, die andere Hälfte nach Schulanfang zurück (Mader 1989, S. 124 f.).

Ausländische Kinder werden vor Schulanfang nicht häufiger zurückgestellt, wohl aber nach Schulbeginn.

Als einzigen statistisch nachweisbaren Einfluß auf die Zurückstellung vor Schulanfang findet Mader das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines Schulkindergartens: Mit Schulkindergarten werden 16 % der Kinder, ohne Schulkindergarten 7 % zurückgestellt. Auf die Zurückstellung nach Schulanfang wirken sich zentral zwei Merkmale aus. Erneut geht der stärkste Effekt vom Vorhandensein eines Schulkindergartens aus: 10,3 % Zurückstellungen an Schulen mit, aber nur 2,7 % an Schulen ohne Schulkindergarten stehen sich gegenüber: „Die unmittelbare Nähe des alternativen Lernangebots ‘Schulkindergarten’ scheint die Tendenz zu verstärken, sich von Schülern zu trennen, die den Anfangsunterricht erschweren.“ (Mader 1989, S. 249) Außerdem spielt die Klassenfrequenz in der Anfangsklasse eine bedeutsame Rolle: „Je größer eine Klasse am ersten Schultag, desto mehr lehnt der Klassenlehrer die integrierte Förderung schwacher Schulanfänger in der Anfangsklasse ab, um so wahrscheinlicher greift er im Zuge der Feststellung der Schulfähigkeit auf Schulreifetests oder auch auf fremde Hilfe zurück. ... Klassenlehrer an Schulen mit Schulkindergarten sind weniger als ihre Kollegen an Schulen ohne Schulkindergarten vom Nutzen der integrierten Förderung überzeugt, setzen bei der Feststellung der Schulfähigkeit öfter Schulreifetests ein und wenden sich auch häufiger ratsuchend an ihre Kollegen.“ (Mader 1989, S. 240) Dies wirft noch einmal ein Licht auf Schulfähigkeitsfeststellungen, deren Einsatz zur Absicherung der Selektionsentscheidung schon früher kritisiert wird (Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 57 ff.). Die unterschiedlichen Zurückstellungsquoten der einzelnen Schulen spiegeln also schulspezifische Bedingungen, aber auch Einstellungen, z.B. subjektive Theorien über „Schulfähigkeit“ und gegenüber der Frage, ob die Förderung im Klassenverband oder in einer Sondereinrichtung Priorität genießt und wieviel man einzusetzen bereit ist.

Auch die Quoten der *vorzeitig eingeschulter Kinder* schwanken. Für die Bildungsreformperiode werden hohe Quoten berichtet. Rüdiger/Kormann/Peez (1976, S. 28 f.) sprechen für die Jahre 1969 bis 1974 von ca. 12 - 13 %. Ähnliche Zahlen nennt Tietze (1973). Für die 80er Jahre werden deutlich niedrigere Werte angegeben. Mader z.B. spricht von 3 % vorzeitig eingeschulter Kindern (Mader 1989, S. 170). Prüfungskandidat/innen errechneten für Baden-Württemberg und den Zeitraum 1982 - 1992 Quoten zwischen 1,4 % und 1,8 % mit einem Mädchenanteil von ca. 3/5. In den hohen Zahlen zu Beginn der 70er Jahre könnte sich der Bildungsoptimismus dieser Jahre und die Bedeutung, die damals der frühen gezielten Lernförderung zugemessen wurde, niedergeschlagen, in den niedrigen der 80er Jahre die kritischere Beurteilung eines verfrühten Lehrgangstrainings für kleine Kinder. Wenn also Elternüberzeugungen zum gestiegenen realen Durchschnittsalter der Schulanfänger beitragen, dann wohl in der Weise, daß häufiger als in der Bildungsreformphase auf eine Früheinschulung verzichtet wird. Der Weg zu einer Früheinschulung verläuft analog zur Zurückstellung: Die Eltern beantragen, Schulfähigkeit muß vorliegen, auf Verlangen hat sich das Kind einer pädagogisch-psychologischen Untersuchung zu unterziehen, und ein zustimmendes Gutachten des Gesundheitsamtes ist beizubringen. Auf dieser Grundlage entscheidet dann schließlich die Leiterin bzw. der Leiter der Grundschule (dieses Verfahren gilt in Baden-Württemberg).

Im nächsten Schritt ist nun danach zu fragen, wer vorzeitig eingeschult und wer zurückgestellt wird. *Vorzeitige Einschulungen* korrelieren mit dem Sozialstatus der Eltern. Mädchen sind überrepräsentiert. Mehrere Studien (Liedel (1972), Vieweger (1966), Schüttler-Janikula (1968) und Witzlack (1969), zit. nach Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 50 f.) berichten von einem höheren IQ und/oder besseren Schulleistungen der jüngeren Kinder. Tietze findet, daß diese Kinder sowohl im Urteil der Lehrenden als

auch in dem der Mitschüler und in den Schulnoten erfolgreicher als die Normalaltrigen sind (Tietze 1973). Zurückhaltendere Beurteilungen, die auch zu lesen sind, sollten noch einmal genauer überprüft werden. (Ein entsprechendes Urteil Nickels referiert z.B. Portmann 1988, S. 113; liest man allerdings die dort genannte Untersuchung nach, wird deutlich, daß gerade dieses Ergebnis nicht aus den Daten hervorgeht.) Die neueste mir bekannte Untersuchung stammt aus dem Jahre 1979, geht aber in den Daten auf die Einschulung im Jahre 1973 zurück. Dumke/Pankus (1979) finden bei immerhin 11,3 % vorzeitig aufgenommenen Kindern in Schleswig-Holstein, zu denen auch Kinder mit einem IQ von 90 gehören und die keine Auslese im Hinblick auf die Sozialschicht darstellen, eine Versagensquote, die genauso hoch ist wie die der Normaleingeschulter. Sie folgern, daß „eine Reihe von Kindern von einem Schuleintritt schon vor der Pflichtzeit profitieren.“ (Dumke/Pankus 1979, S. 180).

Je geringer die Quote der vorzeitig eingeschulter Kinder ist, desto stärker ausgelesen dürfte diese Gruppe sein. Dies deutet sich schon in den Daten von Dumke/Pankus (1979) an, bei denen die Jungen, die seltener vorzeitig eingeschult werden, höheren IQ und Sozialstatus aufweisen (allerdings annähernd in gleichem Maß versagen wie die Mädchen). Bei vorzeitig eingeschulter Kindern handelt es sich, so läßt sich zusammenfassen, um gut geförderte und leistungsstarke Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Verglichen mit der Gesamtheit der Schulanfänger stellt diese Gruppe eine positive Auslese dar. Zum Schulerfolg der vorzeitig eingeschulter unter heutigen Bedingungen fehlen dringend statistische Daten. Vorläufig könnte man sagen, daß jüngere Kinder mit Erfolg eingeschult werden können. Da allerdings nicht alle jüngeren Kinder gleich leistungsfähig sind, sollten vorzeitige Einschulungen auch weiterhin vorsichtig gehandhabt werden. Keinesfalls sollte den Begehrlichkeiten von Eltern, die eine vorzeitige Einschulung als Beweis für die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder ansehen, Vorschub geleistet werden.

Bei *zurückgestellten Kindern* ist eine große Heterogenität anzunehmen, da ja sehr viele Gründe zur Zurückstellung beitragen. Nach den Bestimmungen sind dies körperliche, kognitive, soziale und motivationale Entwicklungsrückstände oder gesundheitliche Probleme. Weniger eindeutig sind die Aussagen in bezug auf Sprachprobleme: Sie sollten keine Rolle spielen, faktisch ist dies aber doch anzunehmen. Da aber auch schulische Bedingungen eine Rolle spielen, wird man hier auch die Kinder finden, die nicht weiter in der Normklasse verbleiben sollen, besonders die, deren Förderung bei hoher Klassenfrequenz besondere Schwierigkeiten macht oder einen besonderen Aufwand bedeutet. Zurückgestellte Kinder verbleiben ein Jahr in diesen Fördereinrichtungen, sofern ein Platz zur Verfügung steht. Sie sollen in dieser Zeit so weit gefördert werden, daß danach die Einschulung in eine Normklasse und die erfolgreiche Mitarbeit dort möglich sind. Kinder, die später Sonderschulen besuchen, sollten also eigentlich nicht in diese Klassen eingeschult werden. Damit dies häufig aber doch vorkommt, „fällt (diesen Klassen) damit de facto neben der Nachförderung von Entwicklungsversäumnissen auch noch die Aufgabe einer Sichtung der potentiellen Sonderschüler zu.“ (Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 68)

Nach dem Jahr in dieser Förderung zählen die Kinder zu den überaltert eingeschulten Schulanfängern. Gerade diese Gruppe hat sich aber als Risikogruppe, was eine erfolgreiche Schullaufbahn angeht, herausgestellt. In mehreren Untersuchungen weist diese Gruppe sowohl die höchsten Wiederholerquoten bis ins 4. Schuljahr als auch deutlich geringere Schulleistungen auf; Zurückstellung scheint außerdem für einen erheblichen Prozentsatz - laut Kemmler in bezug auf die stärker auslesenden 60er Jahre 30 % - nicht verhindern zu können, daß Schuljahre wiederholt werden (zit. nach Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 45 ff.). Krapp (1973) zufolge korreliert überalterte Einschulung mit niedriger Sozialschicht und geringerem IQ (zit. nach Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 49). Da aber

auch positive Effekte des Schulkindergartens auf den Schulerfolg längsschnittlich festgestellt werden (Tietze/Roßbach 1987, unveröffentlicht, zit. nach Mader 1989, S. 271), heißt dies keinesfalls, daß auf besondere Fördermaßnahmen für diese Kindergruppe verzichtet werden könnte.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß sich die benachteiligten und vom Scheitern bedrohten Kinder in der Gruppe der zurückgestellten Schulanfänger sammeln. Sie machen einen Anteil von etwa 10 % an den gesamten Anfängerzahlen aus. (Laut Schätzungen sollen ca. 8 - 10 % eines Jahrgangs behindert bzw. von Behinderung bedroht oder weniger leistungsfähig sein, was sich mit dieser Rate decken würde. Vgl. Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 68) Dieser Anteil ist erschreckend hoch und paßt nicht ins Bild einer Grundschule, die die selektive Tendenz zurückgenommen hat und die Förderung in den Vordergrund rückt. Die Regelungen über vorzeitige und spätere Einschulung sind Einfallstore der sozialen und - da vor allem auch Ausländerkinder betroffen sind - kulturellen Selektion. Im Gegensatz zur vorzeitigen Einschulung, die diesen Kindern häufig keinen Nachteil bringt, besteht im Hinblick auf die zurückgestellten Kinder Handlungsbedarf. Die bisherigen Lösungen vermochten die Benachteiligung nicht tiefgreifend zu kompensieren. Daher sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, wie man diesen Kindern *vielleicht* besser gerecht werden und sie effektiver fördern kann.

3. Herkömmliche und alternative Schulanfangsstrukturen

Nach der Einschulungsentscheidung besuchen die vorzeitig eingeschulten Kinder die Grundschulklassen. Für die zurückgestellten Kinder stehen unterschiedliche Einrichtungen zur Verfügung. Die Standardeinrichtung ist der einjährige Schulkindergarten, in den jährlich eine Gruppe von zurückgestellten Kindern eingeschult wird. Gruppengrößen, Personal, Richtlinien und Versorgungsgrad dürften ebenso wie die Namen von Bundesland zu

Bundesland verschieden ausfallen. Schulkindergärten sind relativ junge Institutionen: Die erste Einrichtung wurde 1906 gegründet; der Ausbau erfolgte nach dem Zweiten Weltkrieg; für die Zeit seit den 60er Jahren wird ein Boom an Schulkindergarteneinrichtungen berichtet (Rüdiger/Kormann/Peez 1976, S. 67). Vor allem in Flächenstaaten dürften dennoch nicht so viele Einrichtungen zur Verfügung stehen, wie gebraucht werden. In Baden-Württemberg werden laufend Grundschulförderklassen eingerichtet, im Schuljahr 1993/94 der knapperen Ressourcen wegen mit zurückgehender Tendenz. Dennoch steht nicht für jedes zurückgestellte Kind ein Platz zur Verfügung. Schulkindergärten binden einen gewissen Anteil der für die Grundschule und ihre angrenzenden Einrichtungen insgesamt zur Verfügung gestellten personellen und materiellen Ressourcen.

Schulkindergärten *können* nicht überall eingerichtet werden. Im ländlichen Raum der Flächenstaaten werden nicht genügend Kinder zurückgestellt, um ausreichend große Gruppen bilden zu können. In Baden-Württemberg werden daher zurückgestellte Kinder auch in Einzelmaßnahmen gefördert, d.h. einzeln oder zu wenigen an einem Nachmittag stundenweise durch eine Grundschullehrerin. Teilweise besuchen zurückgestellte Kinder weiter (zusätzlich oder auch ausschließlich) den Kindergarten. Angesichts knapperer Kindergartenplätze zeichnet sich aber auch die Gefahr ab, daß zurückgestellte Kinder ihren Kindergartenplatz verlieren. Eine alternative Möglichkeit stellt die „Langzeitmaßnahme“ dar, über die Hermann Schwarz am Grundschule in Schleswig-Holstein berichtet. Zurückgestellte Kinder werden hier 1 1/2 Jahre in einer Gruppe gefördert und dann in eine 1. Klasse umgeschult (Schwarz 1992). Dies setzt voraus, daß die Grundschulförderklasse mehr dem normalen Anfangsunterricht entspricht, was üblicherweise für Grundschulförderklassen abgelehnt wird. Die Hamburger Lösung besteht darin, die zurückgestellten Kinder zusammen mit fünfjährigen Kindern, die diese Einrichtungen auf freiwilliger Basis

besuchen, zu unterrichten; 40 % der Fünfjährigen nehmen dieses Angebot wahr (Burk/Faust-Siehl 1992, S. 28 und 31). Daneben werden wohl die letzten, aus der Reformperiode verbliebenen Eingangsstufen (d.h. Klassen 0 und 1 als Einheit), die es noch in den Bundesländern Hessen und Berlin gibt, Schulkindergartenfunktion übernehmen. Ein bedeutsames Modell besteht außerdem an der Laborschule Bielefeld, die als einzige Eingangsstufe Nordrhein-Westfalens die Klassen 0 bis 2 in Form von Familiengruppen führt (Lenzen 1982).

Der *Schulkindergarten* ist *empirisch kaum untersucht*. Von den bereits zitierten statistischen Daten abgesehen, ist über die Auswirkungen des Schulkindergartenbesuchs, d.h. insbesondere die Fördereffekte, wenig bekannt. Jansen (1994, S. 1) urteilt über die wenigen älteren Untersuchungen der 60er und Anfang der 70er Jahre: „... die wenigen empirischen Ergebnisse sprechen nur partiell für eine Förderwirkung.“ Vom Schulkindergarten wird erwartet, daß er die zurückgestellten Kinder soweit fördern kann, daß sich ihre späteren Schulleistungen nicht oder nur unwesentlich von denen der normaleingeschulten Kinder unterscheiden. Vor allem sollten sich Fördereffekte gegenüber der Gruppe von Kindern zeigen, die ähnlich schlechte Lernvoraussetzungen aufweisen, aber sofort eingeschult werden. In einer aktuellen Bielefelder Studie (Jansen 1994) werden Schulkindergartenkinder und eine Gruppe von Normaleingeschulten, die gleiches Alter, gleiche Geschlechtsverteilung, Intelligenz, Verhaltensmerkmale und Lernvoraussetzungen aufweisen, miteinander parallelisiert (= die Kontrollgruppe). Beide Gruppen werden außerdem mit einer normaleingeschulten Repräsentativgruppe von Schulanfängern verglichen (= die Vergleichsgruppe). Die Kinder kommen aus verschiedenen Kindergärten, Schulkindergärten und Anfangsklassen. Der Vergleich der Schulkindergartenkindergruppe mit den beiden anderen Gruppen erfolgt um ein Jahr zeitversetzt.

Während der Schulkindergartenzeit steigern sich die Leistungen der Kinder (nur) in einem Teil der Schriftsprachvoraussetzungen. Die Schriftsprachvoraussetzungen und die früheren Schriftleistungen der Schulkindergartenkinder unterscheiden sich nach 16 Wochen Schulbesuch nicht signifikant von denen der Kontrollgruppe zum gleichen Zeitpunkt. Die Leistungen der Schulkindergartenkinder und der Kontrollgruppe liegen - mit Ausnahme der Leistungen der Schulkindergartenkinder im Wörterdiktat - unter denen der Vergleichsgruppe. Am Ende des ersten und am Anfang und Ende des zweiten Schuljahres schneiden die Schulkindergartenkinder in den Schriftleistungen nicht besser als die Kontrollgruppe ab, obwohl die Kinder zu diesem Zeitpunkt ein Jahr älter sind. In den Wortleseaufgaben erreichen die Schulkindergartenkinder geringere Werte als die Kontrollgruppe. Schulkindergarten- und Kontrollgruppe liegen in den Rechenleistungen unter der Vergleichsgruppe. Jansen kommt zu dem Ergebnis, daß durch den Schulkindergartenbesuch „... zwei zentrale Schulleistungsbereiche weder kurz- noch langfristig gefördert ...“ (Jansen 1994, S. 23) werden. Die Untersuchung macht keine Aussage darüber, ob Ursachen für mangelnde Fördereffekte mehr in organisatorischen und institutionellen Bedingungen oder in der Art der Förderung zu suchen sind. Es wird jedoch angedeutet, daß die Förderung möglicherweise zu wenig *fachspezifisch* in Richtung der Schriftsprachvoraussetzungen erfolgt (Jansen 1994, S. 23 f.). Wenig ist auch über die Arbeitsweise der Schulkindergärten bekannt. Es besteht Einigkeit, daß die Förderung der Schulkindergartenkinder entsprechend der sehr unterschiedlichen Gründe, die zur Zurückstellung führen, hochdifferenziert und individualisiert ausgerichtet sein soll (Hagenbusch, in Pestalozzi-Fröbel-Verband 1985). Zwei von mir initiierte Zulassungsarbeiten untersuchen die Förderung von drei Schulkindergartenkindern. In einer Arbeit wird die Entwicklung zweier Kinder mit Schwächen in der Wahrnehmung in zwei unterschiedlichen Schulkindergärten in der zweiten Hälfte des Schulkindergarten-

jahres und in der Anfangszeit des ersten Schuljahres verfolgt (Haehndel 1994). Die andere Arbeit stellt ein Kind mit sozialen Problemen in den Mittelpunkt und erhebt u.a. die Gründe, die zur Zurückstellung führten, sowie die Fortschritte in diesem Bereich in der ersten Hälfte des Schulkindergartenjahres (Tiedemann 1994).

In den drei verschiedenen Einrichtungen verlaufen die Vormittage relativ ähnlich. Die Unterrichtszeit ist auch von Tag zu Tag recht ähnlich gegliedert: Morgenkreis, gemeinsames Spiel mit dem Charakter einer Lernaufgabe, Frühstück, Pause, Freispiel und gelenkte Arbeitsaufgabe - z.B. ein Arbeitsblatt zum Wahrnehmungstraining - folgen aufeinander. Zwar wird ein Kind, das anfangs besonders schlechte Lernvoraussetzungen mitbringt, individuell gefördert, jedoch überwiegen arbeitsgleiche Aktivitäten bei weitem. Wenn Einzelförderung stattfindet, dann in den Einzelförderungsstunden (in einer Einrichtung eine, in anderen bis zu drei), vielleicht auch in den Stunden, in denen nur die halbe Gruppe oder zusätzlich die Lehrerin als zweite erwachsene Person in der Klasse anwesend ist. Dies schließt nicht aus, daß die Erzieherin Spielentscheidungen des Kindes beeinflusst und z.B. dafür sorgt, daß es ein Puzzle oder Memory zum Training des genauen Hinschauens wählt, oder daß eine bestimmte Arbeitsform, z.B. ein Kim-Spiel, in der Halbgruppe der spezifischen Schwierigkeiten eines Kindes wegen durchgeführt wird.

Schulkindergärten könnten sich im Unterrichts- bzw. Gruppenleitungsstil unterscheiden, z.B. was die Lehrerzentrierung angeht (Haehndel 1994). Beide Zulassungsarbeiten stellen Verbesserungen in den Förderbereichen fest, in einem Fall vielleicht auch deshalb, weil die Eltern des türkischen Jungen durch die Zurückstellung auf mögliche Schul-schwierigkeiten aufmerksam wurden und mit massivem häuslichen Üben reagierten. Die Frage ist allerdings, ob diese Verbesserungen nicht auch im Anfangsunterricht hätten erreicht werden können.

Die neue Einschulungsdiskussion wird maßgeblich durch die Erfahrungen mit den Integrationsmaßnahmen beeinflusst. Wenn in den Arbeiten zur Integration gezeigt wird, daß Kinder mit Behinderungen, d.h. sehr schlechten Lernvoraussetzungen, in integrativen Klassen gefördert werden können, wirft diese unausweichlich die Frage auf, warum dies für zurückgestellte Kinder, die der Definition nach ja nicht sonderschulbedürftig sind, nicht möglich sein soll. In praktischer Hinsicht ist es sehr schwierig zu legitimieren, warum in ein und dieselbe Klasse Kinder mit Behinderungen aufgenommen, aber Kinder mit begrenztem Förderbedarf abgewiesen und einer Sondereinrichtung zugeführt werden. Nicht zuletzt haben die Integrationsklassen bewiesen, daß das Zusammenlernen mit anderen entscheidende Entwicklungsanreize ausübt und die heterogene Gruppe gerade für Kinder mit Lern- und Lebensproblemen einer Gruppierung nach Lernschwächen überlegen ist.

In verschiedenen Bundesländern sind in der Zwischenzeit Maßnahmen angelaufen bzw. in der Planung, neue Lösungen für die Einschulung insbesondere der zurückgestellten Kinder zu finden. Der Kerngedanke besteht darin, die Förderung *integrativ in der Anfangsklasse* zu realisieren. Alle schulpflichtigen Kinder werden zusammen mit den vorzeitig eingeschulerten Kindern und eventuellen Klassenwiederholern aufgenommen. Auf pädagogisch-psychologische Einschulungsuntersuchungen wird verzichtet. Dies entspricht auch einem entsprechenden Passus in den neuen „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der Kultusministerkonferenz von 1994, wonach eine Schulfähigkeitsdiagnostik nur noch „bei besonders auffälligen Kindern angewendet“ werden soll (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule 1994, S. 15).

Die integrierte Förderung umgeht also die unsichere, fehleranfällige Zurückstellungsentscheidung. Auch der Beobachtungszeitraum, der als Prüfungssituation mit fragwürdigen Auswirkungen auf ängstliche oder

zurückhaltende Kinder und als potentielle erste Versagenserfahrung erlebt werden könnte, wird dadurch überflüssig. Eltern, Kind, Lehrerinnen und Lehrer und andere Beteiligte werden von einer schweren Entscheidung befreit. Statt einer einmaligen Erhebung wird die ganze Zeit des Miteinander-Lebens und -Lernens zur Entscheidungsgrundlage dafür, wie lange das Kind im Schulanfangsbereich bleiben soll. Dies gibt Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten Zeit, sich an diese Situation zu gewöhnen. Einen weiteren Vorteil könnte ich auch darin sehen, daß es für Lehrkräfte in Anfangsklassen keine Möglichkeit mehr gibt, sich von der Arbeit mit einzelnen Kindern zu entlasten.

Die Zurückstellungsentscheidung verlängert vor dem Schulanfang den Schulweg eines Kindes um ein Jahr, ohne daß unter den „Ernstbedingungen“ in der Anfangsklasse geprüft werden konnte, ob die Kinder nicht vielleicht doch die Anforderungen bewältigen. In der Literatur wird meines Wissens bisher nicht das Problem diskutiert, daß ehemalige Schulkindergartenkinder möglicherweise leichter in die Sonderschule überwiesen werden als sofort eingeschulte Kinder mit gleich schlechten Schulleistungen. Bei erheblichen Leistungsproblemen während der Grundschulzeit kann bei jenen Kindern eine Wiederholung in Erwägung gezogen werden. Bei zurückgestellten Kindern liegt es nahe, von einer Wiederholung abzuraten, da die Kinder dann bereits zwei Jahre älter als die Mitschüler wären.

Der integrative Schulanfang erfordert, daß die Verweildauer im Schuleingangsbereich *zwei oder drei Jahre*, in Einzelfällen vielleicht bis zu vier Jahre betragen kann. Die Wiederholung im Anfangsbereich darf schulrechtlich nicht als Wiederholung gezählt werden. Am besten wäre es, den Anfangsbereich in den Klassenstufen 1 und 2 als Einheit zu führen und mit der Zählung von Wiederholungen erst im Klasse 3 zu beginnen. Wenn Eingangsstufen 0/1 oder 0-2 eingerichtet werden, gelten die Angaben entsprechend.

Zu warnen ist vor etwaigen Nebengedanken, wonach die sozialpädagogische Förderung der Schulanfänger überflüssig wäre und sich einsparen ließe. Die Verhältnisse liegen umgekehrt: Die Kompetenz der Sozialpädagog/innen und Erzieherinnen aus den Schulkindergärten, ihr anderer „Blick“ auf das einzelne Kind und ihre umfassender ansetzende Förderung, wird in den Schulanfangsklassen für alle Kinder dringend gebraucht. Wenn stundenweise zwei Erwachsene in einer Schulanfangsklasse anwesend sind, schafft dies bessere Bedingungen für alle Kinder und wird die Bereitschaft zur Differenzierung und einem fördernden Umgang mit den Kindern stärken. Ein Problem besteht allerdings darin, daß die Ressourcen, die heute für zurückgestellte Kinder aufgewendet werden, bei einer „Umverteilung“ auf alle Schulanfangsklassen nicht ausreichen, um alle ersten und zweiten Klassen mit wenigstens zwei bis drei Stunden zu versorgen. Auch in räumlicher Hinsicht werden sich Schwierigkeiten ergeben: Wie soll z.B. im ländlichen Raum die Sozialpädagogin eingesetzt werden? Zu bedenken ist außerdem, daß die bisherige Förderung keine sonderpädagogischen Hilfen vorsieht. Bei veränderten Strukturen sollten dringend sonderpädagogische Kompetenzen für die Schulanfangsklassen berücksichtigt werden.

Eine unterschiedliche Verweildauer und das im Einzelfall längere Verbleiben im Anfangsbereich erfordern *didaktische Veränderungen im Anfangsunterricht*. Lehrgangsstrukturen als vorherrschende Unterrichtsform werden dadurch dysfunktional. Als bevorzugte didaktische Strukturen dieser Anfangsklassen bieten sich „gemischte Lernformen“ an, in denen integrierende Projekte mit eingebundenen lehrgangsbezogenen Aktivitäten die Hauptrolle spielen. Wie aktuelle Untersuchungen zum Erwerb der geschriebenen Sprache zeigen, sind Formen offenen und aktiv-entdeckenden Lernens allerdings ohnehin fruchtbarer als ein gleichschrittiges Vorgehen, das den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder nicht gerecht wird.

Manche Versuchsklassen werden *jahrgangsübergreifend* geführt, d.h. in der Schulanfangsklasse lernen Kinder des 1. und 2. Schuljahres gemeinsam. Unter bestimmten Voraussetzungen werden daneben zeitweise klassenübergreifende Gruppierungen nach Jahrgängen gebildet. Zum Einschulungstermin verläßt ein Teil der Klasse die Lerngruppe, und andere Kinder kommen hinzu. Jahrgangsübergreifende Klassen verhindern Lehrgangsstrukturen. Wichtiger ist, daß Kindern mit längerer Verweildauer Belastungen durch einen Lerngruppenwechsel erspart werden und daß sich eine Abstempelung länger verweilender Kinder wahrscheinlich besser vermeiden läßt. Jahrgangsübergreifende Klassen stellen in sozialer Hinsicht eine bessere Lernsituation dar als die vorgeblich alters- und leistungshomogenen Jahrgangsklassen. Jedoch ist diese Organisationsform in der Grundschule bisher noch selten, und viele Lehrkräfte werden sich nicht zutrauen, jahrgangsübergreifend zu unterrichten.

Aus diesem Grund ist *auch* nach didaktischen Alternativen zur Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Klasse zu fragen. Im hessischen Modellversuchsantrag heißt es, daß die Arbeit in den Schulanfangsklassen „hochdifferenziert“ sein müsse. Lehrer/innen reagieren darauf leicht mit Angst und sind in Sorge, ob sie dies in der Alltagsarbeit auch leisten können. Am Schluß meines Vortrags komme ich daher auf die Dienstagvormittage in der Stuttgarter Klasse zurück. Bisher haben die Student/innen und ich in der Klasse ein System freien Arbeitens eingeführt. Die weitere Zielperspektive besteht für mich darin, das in dieser Klasse durchaus praktizierte kleinschrittige, eng an Lehrgänge gebundene Vorgehen damit zu ergänzen, daß die Kinder in den „Stunden bei den neuen Lehrern“ mit großen Sinnzusammenhängen und „weittragenden“ Problemen bekannt gemacht werden, z.B. mit der Gesamtheit des Alphabets, den Möglichkeiten, mit Hilfe einer Buchstabentabelle selbst etwas aufzuschreiben, mit den Zahlen bis 20 und entsprechenden Spielformen, in denen dies

dauernd geübt wird. Dies ist für mich die wichtigste Perspektive des Anfangsunterrichts: Formen fachlichen Lernens weiterzuentwickeln, in denen sich Kinder von weitreichenden Problemen herausgefordert aktiv die Lerninhalte aneignen, wobei sie einzeln, als Gruppe und als Klasse von den Lehrer/innen strukturierende Einführungen und nachgehende Hilfen erhalten. Wenn rascher als bisher die großen Strukturen eingeführt werden, z.B. der Zahlenraum bis 20 schon nach wenigen Schulwochen, wie es ein Schulbuch von Wittmann/Müller vorsieht (Wittmann/Müller 1994), bleibt genügend Zeit, daß manche Kinder die Sachgebiete mit den nötigen Wiederholungen mehrfach durcharbeiten können. Andere Kinder werden sich die Lerngegenstände ohnehin in schnellem Zugriff und auf eigenen Wegen erobern.

Selbstverständlich gehört zum Leben und Lernen in den Schulanfangsklassen das Spiel dazu. Aber das Problem besteht darin, wie das *Lernen* so organisiert werden kann, daß Sechsjährige mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit Freude und Erfolgsvorsicht an die Aufgaben herangehen und sie erfolgreich bewältigen. Denn dies ist die Aufgabe der Schule: die Kinder durch die Lernangebote der Schule zu bereichern und sie dabei 'auch dort Kinder bleiben lassen, wo ihnen Arbeit abverlangt wird'.

Zum Schluß noch eine Überlegung zur *mehrmaligen Einschulung* im Jahr, die ebenfalls vereinzelt versucht wird. Zwei Einschulungen pro Jahr sind eine Möglichkeit, die „Karenzproblematik“ aufzuheben und Eltern und Kindern größere Freiheiten beim Übergang in die Schule anzubieten. Dieses Modell verspricht wenn auch nicht eine Schulzeitverkürzung, so doch eine Vorverlegung der Schulzeit. Allerdings setzt ein mehrmaliger Schulanfang pro Jahr die Eingangsstufe 0-2 voraus. Es darf sich nicht um eine Klasse 1 oder 1/2 handeln, da dann die Möglichkeit nicht ausgeschlossen werden könnte, daß die Grundschulzeit auf 3 1/2 Jahre verkürzt wird, was aufgrund

schulrechtlicher Bestimmungen nicht möglich und im Interesse des Grundschaufauftrages, zur sozialen Integration der Kinder beizutragen, auch nicht wünschenswert ist.

Im Mittelpunkt der Veränderungen des Schulanfangs muß das Ziel stehen, die bestehenden sozialen und kulturellen Benachteiligungen soweit wie möglich zu mildern und dem einzelnen Kind die besten Startbedingungen zu geben. Die entscheidende Voraussetzung dafür ist die kleine Schulanfangsklasse und ausreichend Zeit in einer ganzen Halbtagschule. Dies schließt die Berücksichtigung eines ökonomischen Mitteleinsatzes nicht aus. Ob die eingeschlagene Richtung tragfähig ist, darauf werden die Versuche erste Antworten geben.

Literatur

Burk, K./Faust-Siehl, G.: Strukturelle Bedingungen der ersten Schulwochen oder „Ein Käfig ging einen Vogel suchen“ (Kafka). In: *Faust-Siehl/Portmann (Hrsg.)* 1992, S. 23 - 37.

Die Grundschulförderklassen. Leitgedanken und pädagogische Anregungen für die Arbeit in der Grundschulförderklasse. Stuttgart 1991.

Dumke, D./Panskus, G.: Der Schulerfolg vorzeitig aufgenommener Grundschüler. In: *Unterrichtswissenschaft* 1979/2, S. 174 - 181.

Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994).

Faust-Siehl, G./Portmann, R. (Hrsg.): Die ersten Wochen in der Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 86. Frankfurt 1992.

Geisler, H.J.: Das Kieler Einschulungsverfahren. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 34 (1987), S. 69 - 73.

Hacker, H.: Vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn 1992.

Haehndel, G.: Die Grundschulförderklasse - Theorie und Praxis einer Fördereinrichtung. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit Ludwigsburg 1995.

Jansen, H.: Fördert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? Preprint Nr. 74 des Sonderforschungsbereiches „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ der Universität Bielefeld. Bielefeld 1994.

Krapp, A./Mandl, H.: Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in Probleme und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1977.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Situation der öffentlichen allgemeinen Schulkindergärten und mögliche Formen der Betreuung und Förderung von vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern. Landtagsdrucksache III/2-6411.11/57 vom 07.04.1989.

Lenzen, K.D.: Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation. Bielefeld 1982.

Maer, J.: Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster/New York 1989.

Nickel, H.: Entwicklungsstand und Schulfähigkeit: Zur Problematik des Schuleintritts und der Einschulungsuntersuchungen (Studienhefte Psychologie in Erziehung und Unterricht). München 1976.

Nickel, H.: Die „Schulreife“ - Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann 1988, S. 44 - 58.

Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (Hrsg.): Schulkindergarten. Dokumentation der Expertentagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes am 6. und 7. Dezember 1984 in Bad Homburg. Berlin 1985.

Portmann, R. (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 73. Frankfurt 1988.

Rüdiger, D./Kormann, A./Peez, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit: Zur Theorie und Praxis der Einschulung. München 1976.

Schwarz, H.: Die Grundschule. Reformbemühungen und Erfordernisse, dargestellt am Beispiel der Grundschule Seth. O.O. 1992.

Tiedemann, S.: Soziales Lernen in der Grundschulförderklasse - Möglichkeiten und Grenzen der Förderung kooperativen Verhaltens. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit Ludwigsburg 1994.

Tietze, W.: Chancenungleichheit bei Schulbeginn. Eine empirische Untersuchung über vorzeitig eingeschulte Kinder. Düsseldorf 1973.

Wittmann, E.Ch./Müller, G.N. u.a.: Das Zahlenbuch. Mathematik im 1. Schuljahr. Stuttgart 1994.