

Basisstufe – eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene

Wie kommt es, dass in der Öffentlichkeit Bildung fast über Nacht mit Vorschule und früher Kindheit zusammen gedacht wird? Für die Vergangenheit wäre dies über lange Jahre undenkbar gewesen, doch auch in der Gegenwart finden sich bemerkenswert viele, welche Bildung und Vorschule als unvereinbar erachten. Diskurse solchen Inhalts haben aktuell im deutschsprachigen Raum Konjunktur, in der Schweiz spezifisch im Zusammenhang mit der Einrichtung neuer Schuleingangsmodelle. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Diskurse sowohl kaum auf klassische Bildungskonzepte der Vorschule eines Fröbels oder eines Wygotskis Bezug nehmen und deshalb den Eindruck erwecken, Bildung sei etwas ‹Neues› für Vorschuleinrichtungen.

Geplant und konzipiert als Modelle, welche die beiden bislang eigenständigen Stufen des Kindergartens und der Grundschule zu einer Stufe homogenisieren und damit auch zwei unterschiedliche Kulturen verschmelzen, sollen Grund- und Basisstufe den Schuleintritt als sensibelste Phase der Bildungsbiographie (vgl. Stöckli, 1989) entlasten und den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungsständen durch die Individualisierung des Unterrichts und das altersgemischte Lernen gerecht werden. Als Vorläuferin und Wegbereiterin gilt die Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass Zürich, zu der inzwischen Ergebnisse einer externen Evaluation vorliegen (Stamm, 2003b). Im Unterschied zu deutschen Modellen, z. B. ‹Schulanfang ohne Auslese›, welche ähnliche Ziele verfolgen, aber ausschliesslich auf die Grundschule ausgerichtet sind (vgl. Prengel, Geiling & Carle, 2001; Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 2001), bildet das Schweizer Modell das Paradigma einer ‹neuen Bildungsstufe mit eigenem Profil› (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997, S. 7), welche den fähigkeits- und interessenorientierten, nicht mehr an ein bestimmtes Alter gebundenen Erwerb der Kulturtechniken unterstützen soll. Im Kern zielt dieses neue Modell auf die Frage nach der Verlagerung von Wissensvermittlung und Wissenserwerb und damit von akademischen Ansprüchen in den bislang ‹bildungsfreien› Vorschulraum. In Deutschland ist die Frage der früheren Einschulung im Zusammenhang mit der PISA-Folgen-Debatte ebenso aktuell (vgl. Terhart, 2002).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden versucht, eine kritische Aufarbeitung dieser Thematik vorzunehmen: Auf welcher historischen Basis fusst diese Neukonzeption? Wie lässt sich der aktuelle Forschungsstand konturieren? Wie gestaltet sich die internationale Entwicklung? Welche Probleme ergeben sich möglicherweise durch das neue Bildungskonzept?

Um diese Fragen zu beantworten, erfolgt eine Argumentation in vier Schritten: Zunächst soll, vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung, der aktuelle Status quo der Forschung und internationale Modellentwicklungen dargestellt werden. Im Weiteren werden die Hauptergebnisse von zwei Studien zu den Lernausgangslagen von 4- bis 8jährigen präsentiert

und dabei die grosse Heterogenität auf allen Altersstufen aufgezeigt. Auf dieser Grundlage wird schliesslich mit Bezug zur Frage der sozialen Differenz skizziert, welche Probleme damit verbunden sind und welche Aufgaben dadurch der Ausbildung und der pädagogischen Praxis erwachsen.

1. Hintergründe

Aktuell werden in der Schweiz neue Schuleingangsmodelle eingeführt (die so genannte «Grund- oder Basisstufe»). Sie fassen Kindergarten und erste Klasse («Grundstufe») respektive Kindergarten, erste und zweite Klasse («Basisstufe») zu einer neuen Schuleingangsstufe zusammen. Angesprochen sind damit, wie im Expertenbericht der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997; 2000) vorgesehen, die 4- bis 8jährigen Kinder. Damit gerät sowohl die Vorschulerziehung als auch die Schuleingangsphase in einen ungewohnten Blick: Kindergarten und Primarschule werden gemeinsamer Gegenstand eines neuen Erkenntnisinteresses. Etwas unerwartet werfen nun die Folgen der PISA-Leistungsvergleichsstudie ein besonderes Licht auf dieses neue Bildungsmodell, weil mit ihm die Lösung für zwei problematische Ergebnisbereiche verbunden wird. Zum ersten werden die lediglich mittelmässigen Ergebnisse der Schweizer Jugendlichen in Lesen und Mathematik mit der Forderung verbunden, Kinder seien generell früher einzuschulen und gezielt in die Kulturtechniken einzuführen. Dabei wird verschiedentlich auf die Möglichkeiten der neuen Schuleingangsstufe verwiesen. Zweitens hat PISA gezeigt, dass die Schweiz zusammen mit Deutschland zu den Ländern mit den grössten Kompetenzunterschieden im Vergleich höherer und niedrigerer sozialer Schichten gehört. Da sich gerade die neue Schuleingangsstufe zum Ziel setzt, den Bedürfnissen aller Kinder mit individualisierten Lernsettings zu entsprechen, soll sie auch den unterschiedlichen Startchancen der Kinder gerecht werden und zum Ausgleich der sozialen Differenz beitragen.

Implizite ist damit die Forderung verbunden, das Schweizer Bildungssystem solle zukünftig diesem Lebensalter, das sich durch grösste Lernkapazität und beste Bildungschancen auszeichnet, mehr Aufmerksamkeit schenken. Gerade die Tatsache, dass das neue Schuleingangsmodell auch mit der Möglichkeit zur kognitiven Frühförderung in Verbindung gebracht wird, wirft allerdings nicht nur viele pädagogisch-psychologische, soziologische oder didaktische Fragen auf, sondern fördert auf bildungspolitischer Ebene auch zwei verschiedene Haltungen zu Tage: Während die einen in einer kognitiven vorschulischen Förderung Gefahren für die Entwicklung des Kindes orten, erblicken andere in dieser Möglichkeit geradezu die Chance, das vorhandene Potenzial individuumgerecht zur Entfaltung zu bringen und ungleiche Bildungschancen zu egalisieren. Dieser Dissens war es denn auch, der im November 2002 den Anstoss zur Ablehnung des Zürcher Volksschulgesetzes gab, nachdem sich gezeigt hatte, dass auch die Erziehungswissenschaft keine Antworten zu einem theoretisch befriedigenden Bild über die Entwicklung des Vorschulkindes liefern konnte. Solche Antworten liegen bislang nur bruchstückhaft oder lediglich aus der Zeit der Bildungsreform der siebziger Jahre im Zusammenhang mit anderen Fragestellungen und Zugangsweisen vor (vgl. Schenk-Danzinger, 1980; Schmidt-Denter, 1987; Stamm, 2003a). Besonders augenfällig wird dieser Mangel im schweizerischen Wissenschaftsraum im Vergleich zur internationalen Vorschulforschung, die im angloameri-

kanischen Sprachgebiet stark verbreitet und im übrigen deutschsprachigen Sprachraum zumindest in Ansätzen vorhanden ist.

Mit Bezug auf PISA muss zwar festgehalten werden, dass Bildung mehr ist als die Sammlung und Interpretation internationaler Vergleichsdaten zu den verschiedenen Kompetenzbereichen. Trotzdem ist es vielleicht gerade dieser Untersuchung zu verdanken, dass ihre Ergebnisse zu Reflexionen darüber anregen, welche Bildungsprozesse denn die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen unterstützen könnten, die im frühen Kindesalter erworben werden. So besehen bleibt die Diskussion nicht lediglich bei der Forderung nach früherem Schuleintritt stehen.

Ein differenzierter Blick zurück in die neunziger Jahre erinnert jedoch an weitere wichtige Facetten im Schuleintrittsdiskurs. Erstens sind es die beiden viel beachteten EDK-Dossiers zum Schuleintritt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1995) und zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997), die das im internationalen Vergleich späte Schweizer Schuleintrittsalter kritisch hinterfragt und die nicht mehr zeitgemässen Schulstrukturen als Ausgangslage für die Konturierung neuer Schuleingangsmodelle genommen hatten. Beide Dokumente machen dabei deutlich, dass das in nahezu allen kantonalen Schulgesetzen verbriefte Recht des Kindes auf individuelle und bestmögliche Förderung aufgrund des Homogenitäts-Prinzips gar nicht verwirklicht werden kann. Ein Bildungssystem, das Abgrenzungskriterien zwischen Kindergarten und Schule formuliert, Schul-Eintrittsbedingungen festlegt (Alter, Schulfähigkeitsabklärungen etc.) und Qualifikationsschritte vorschreibt (Versetzungs- und Selektionsbedingungen, Sonderschultypen etc.) kann nicht auf interindividuelle oder interkulturelle Variabilität ausgerichtet sein.

Parallel zu diesen EDK-Dossiers war es jedoch auch eine ganze Reihe neuerer Forschungsergebnisse, welche die Diskussion um die Neugestaltung der Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder intensiviert und theoretisch untermauern konnte. Diese Ergebnisse machten auf die entwicklungspsychologisch bedingten Differenzen der Kinder zwischen vier und acht Jahren aufmerksam und verwiesen gleichzeitig auf die unterschiedlichen Begabungsstrukturen, Lernvoraussetzungen und sozio-kulturellen Hintergründe. Gleichzeitig wies die Kognitionspsychologie darauf hin, dass Kinder ab drei, vier Jahren enorm motivierte Lerner sind, die früh und intensiv mit einer riesigen Lernkapazität ausgerüstet, Wissen erwerben und es verarbeiten können. Entsprechende Vorschulprogramme liefern Belege dazu (Schweinhart & Weikart, 1997). Neuerdings werden auch Ergebnisse der Hirnforschung herangezogen, die nachweisen, dass die von klein auf trainierten Bereiche des Gehirns stärker ausgebildet werden, Versäumnisse hingegen später oft nicht mehr wettzumachen sind. Solche Befunde sollen die grosse Bedeutung der Lernprozesse in der vorschulischen Altersphase unterstreichen und die Forderung nach Frühförderung legitimieren. Damit scheinen sie in der Tradition Piagets stehende Erkenntnisse zu verdrängen. Bekanntlich gehen diese davon aus, dass Vorschulkindern bestimmte Wissensbereiche aufgrund ihrer fehlenden Abstraktionsfähigkeit noch gar nicht zugänglich sind und sich derartige Voraussetzungen erst entwickeln müssten. Die PISA-Befunde von 2001 und 2003 haben diese Verdrängungsprozesse verstärkt und dazu geführt,

dass die Ursachen für das schlechte Abschneiden in der mangelnden frühen Förderung und im späten Schuleintritt gefunden wurden.

Problematisch scheint, dass beide Paradigmen – das in der Tradition Piagets stehende und das Paradigma der Frühförderung auf der Grundlage der Hirnforschung – auf der Annahme einer zentralen Steuerung der Lernfähigkeit des Kindes aufbauen. Diese Annahme wird jedoch durch die Kognitionspsychologie in Frage gestellt (Stern, 1998). Lernen und Entwicklung der Kognition geschehen grösstenteils selbstgesteuert und nehmen je nach Inhaltsgebiet und Art der Anforderung unterschiedliche Verläufe. Kinder machen somit nicht automatisch Lernerfahrungen.

Dass explizite Vorstellungen zur Bildung in der Kindheit bislang kaum ausformuliert sind und dies besonders für den Vorschulbereich gilt, hängt damit zusammen, dass der Bildungsdiskurs erst gegen Ende der 1990er Jahre auf die Kindheit ausgeweitet worden ist, allerdings ohne Einbezug theoretischer Ansätze zu vorschulischen Bildungskonzepten. Daran hat auch die PISA- Bildungsinitiative und ihre Forderung nach früherem und systematischerem Einbezug aller Kinder in den Bildungs- und Erziehungsprozess fast nichts geändert – ausser, dass Antworten auf die Frage, welche Bildung das Vorschulkind braucht, fast durchgehend bildungspolitischer Art sind. Historische Erfahrungen, etwa der Bildungsanspruch Fröbels, der Schule habe eine frühere geistige Bildung vorzuziehen, ohne dass sie die Kinder früher erfassen solle (vgl. Hoffmann 1996, S. 194), werden kaum berücksichtigt. So besteht aktuell zunehmend die Gefahr, dass schulische Lernformen unbesehen in den Vorschulbereich transportiert werden, analog der Frühleserbewegung der sechziger Jahre und gemäss der verhängnisvollen Formel ‹besser = früher und mehr›.

2. Wege zur Grund- und Basisstufe

Die Thematik zur Neukonzeption der Schuleingangsstufe ist im deutschsprachigen Raum nicht neu. Bereits in der Bildungsreform der 1960er Jahre wurde im Anschluss an den Sputnik-Schock gefragt, wie die intellektuelle Entwicklung der Kinder optimal unterstützt werden könnte. In den USA hiess die Antwort Head-Start und kompensatorische Erziehung, im deutschsprachigen Raum waren es Programme zur kognitiven Frühförderung, zur Intelligenzentwicklung und zum Frühlesen (vgl. Lückert, 1969; Nelles-Bächler, 1972; Krüger & Dumke 1974; Piaget 1981). Mögliche Antworten auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973), der den Kindergarten als Elementarstufe des Bildungswesens bezeichnet hatte, lieferten Untersuchungen zur Neukonstituierung vorschulischer Förderung oder zu den Modellversuchen Vorklasse und Kindergarten (vgl. Baumann, Diener & Retter 1977; Winkelmann u. a., 1977; Tietze & Rossbach, 1997).

Kompensatorische Erziehung

Die theoretischen und institutionellen Voraussetzungen der heutigen Entwicklung lassen sich in den sechziger und siebziger Jahren finden und diese ihrerseits auf verschiedene Entwicklungen zurückführen: (a) auf Impulse neuerer Theorien der Entwicklungspsychologie, in deren Rahmen Ansätze von Hunt (Bedeutung der Umweltstimulierung), Bloom (Analysen zur Intelligenzentwicklung), Roth (dynamischer Begabungsbegriff), Bronfenbrenner (Ökologie der menschlichen Entwicklung als Wechselwirkungen) oder Bruner (entdeckendes Lernen durch Umweltstimulierung) dazu beitrugen, dass ältere Reifungstheorien zunehmend

in Frage gestellt wurden (zusammenfassend Montada, 1987, S. 11ff.); (b) auf den besonders in den USA mit seinen Head Start-Programmen zur kompensatorischen Erziehung folgenreichen Sputnik-Schock; (c) auf gezielte Programme zur kognitiven Förderung, zur Intelligenzentwicklung oder zum Frühlesen von Lückert, Piaget oder Corell und (d), spezifisch für Deutschland, auf den Strukturplan des deutschen Bildungsrates (1973), der den Kindergarten neu als Elementarstufe anerkannte und sowohl eine Vorverlegung des Einschulungsalters als auch Schulversuche mit sogenannten Vorklassen postulierte. Beispiele sind der Modellversuch Nordrhein-Westfalen und der Schulversuch Schwäbisch Gmünd (Retter, 1977; Winkelmann et al., 1977; vgl. auch die Längsschnittstudie von Beller, 1984 oder Richmann et al., 1982). Auch der Aufbau der Laborschule Bielefeld ist in dieser Zeit erfolgt. Insgesamt hatte die kompensatorische Erziehung das grosse Ziel, basale Bildungsförderung zur neuen Garantin für einen erfolgreichen Schulstart werden zu lassen. Im Unterschied dazu geht es heute weit mehr um den Ausgleich von Defiziten in bestimmten Kompetenzbereichen und um den internationalen Kompetenzwettbewerb.

In der Bilanz spricht man allgemein von einem Scheitern der kompensatorischen Erziehung¹. Die Ursache wird hauptsächlich darin gesehen, dass Head Start die ganze Verantwortung für die Erfüllung respektive gegen das Scheitern des Bildungsauftrages überbürdet worden war. Heute ist die These, dass Vorschulerziehung alles entscheidet, zwar relativiert, doch verweist der neueste Stand der Forschung zur sozialen Ungleichheitsfrage darauf, dass gerade Kinder aus sozial deprivierten Milieus mit einer Vorschulerziehung insgesamt doch erfolgreicher sind als ursprünglich angenommen. Gemäss Schweinhart & Weikart (1997) trifft dies aber nur zu, wenn eine hohe Professionalität, Identifikation und eine empathische Grundhaltung der Fachkräfte vorhanden ist (vgl. dazu ähnliche Aussagen zur Qualität vorschulischer Erziehung bei Fthenakis, 2002a, 2002b und bei Tietze, 1998).

Rückblickend steht die Vorschulerziehung der siebziger Jahre stellvertretend für die enorme Euphorie, welche sich durch die negativen Ergebnisse der kompensatorischen Erziehung schliesslich fast ins Gegenteil kehrte. Sie war es denn auch, die wesentlich zum Abschluss der Epoche der vorschulischen Erziehung und auch der kognitiven Frühförderung beitrug, mit dem Ergebnis, dass fortan im Kindergarten das soziale Lernen dominieren sollte. Er wurde zum Ort des Spiels, zum Lebens- und Erfahrungsraum, die Schule zum Lern- und Leistungsraum mit Lernzielen und Eingliederungsnormen (Heyer-Oeschger, 1996, S. 12). In dieser expliziten Sozialorientierung (‘Situationsansatz’) liegt denn auch begründet, warum sich die einer sozialpädagogischen Grundhaltung verpflichtete Deutschschweizer Kindergartenphilosophie von der Philosophie der französischsprachigen Schweiz mit ihrem traditionell schulvorbereitenden und die kognitive Entwicklung unterstreichenden Charakter zukünftig noch ausgeprägter unterscheiden sollte². Der Situationsansatz ist seit den achtziger

¹ Wember (2000) oder Oden et al. (2000) machen jedoch darauf aufmerksam, dass ein Grund für die in langfristiger Perspektive doch positiver ausfallenden Wirkungen, auf so genannte *Sleeper*-Effekte zurückzuführen sind. Sie besagen, dass die Fortschritte bei den Intelligenzwerten nach Beendigung der kompensatorischen Vorschulförderung verblassten, Jahre später wieder kontinuierlich stiegen.

² Für die heutige Situation in der Schweiz sind drei unterschiedliche Entwicklungsströmungen zentral: In der deutschen Schweiz sind Pestalozzi und Fröbel die beiden Leitfiguren. 1845 war in Zürich der erste Kindergarten eingerichtet worden. Seit damals stehen freies Spiel und ganzheitliche Förderung im Mittelpunkt und damit auch die Abgrenzung gegenüber einer kognitiven Förderung oder einer kompensatorischen Erziehung. Ganz anders in der französischen Schweiz, wo 1826 die erste école enfantine eingerichtet worden war, welcher das englische Modell der infant school Pate gestanden hatte. Ihre Hauptintention war die gezielte Vorbereitung auf die Schule. 1872 wurde sie durch den Kanton übernommen. In der Folge wurde sie vor allem von Claparède und Piaget inspiriert, welche die Wichtigkeit

Jahren das dominante Konzept deutschsprachiger Kindergärten geworden. In der Zwischenzeit wurde er allerdings mit umstrittener Kritik belegt (Zimmer, 2000), die sich vor allem auf das Primat des sozialen Lernens konzentriert (vgl. dazu Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 2001; Fthenakis & Textor, 2000; Tietze & Rossbach, 1997).

Veränderte Kindheit

Zwischen 1985 und 1995 wurde die pädagogische Diskussion stark von der ‹veränderten Kindheit›, einhergehend mit dem gesellschaftlichen und sozialen Wandel, geprägt, die sich in zahlreichen Studien zur Vergesellschaftung der Kindheit (Baacke, 1999) und zur Sentimentalisierung (Zelizer, 1994) manifestierte oder gar von der Behauptung ihres Verschwindens (Postman, 1994) begleitet war. Im Mittelpunkt zahlreicher Untersuchungen stehen jedoch veränderte Aufwuchsbedingungen (Fölling-Albers & Hopf, 1995; Werneck & Werneck-Rohrer, 2000), die sich auf Veränderungen in der Innenstruktur der Familie (Gleichstellung, Väterengagement, Berufstätigkeit der Mütter und veränderte Familienkonstellationen) zurückführen lassen und sich im Zerfall der Familienstrukturen, hohen Scheidungsraten und in der deutlichen Zunahme nicht ehelicher Lebensgemeinschaften artikulieren. Aber nicht nur die Merkmale der Familienzusammensetzung und der Rollenverteilung haben sich geändert, sondern auch die Erziehungsziele der Eltern und KindergärtnerInnen, die sich verstärkt durch Selbstbestimmung und Kindzentrierung auszeichnen (Dippelhofer, 2002; Schneewind & Ruppert, 1995). Obwohl Kinder heute weit belasteter sind als früher (Fölling-Albers, 1995; Zinnecker & Silbereisen, 1996), belegen verschiedene Studien auch eine erhöhte Anpassungsfähigkeit an die veränderten Familienverhältnisse (Walper & Galambos, 1997). Gut untersucht ist auch der Einfluss familialer und individueller Faktoren auf den Schuleintritt (Beermann, 2000), aber auch, wie Kindergarten und Schule in den Alltag der Familie hineinwirken (Bronfenbrenner, 1981; Hofer et al., 1992; Olbrich, 1995; Paetzold, 1988; Stöckli, 1989).

Solche Erkenntnisse über Veränderungen in den kindlichen Lebenswelten haben unter anderem dazu geführt, dass Anpassungsleistungen seitens des Bildungssystems gefordert werden. Das neue Schuleingangsmodell ist eine mögliche Antwort.

Heterogenität

Seit den neunziger Jahren setzt sich zunehmend die Kenntnis durch, dass nicht mehr bloss die Homogenisierung der Lerngruppe als Voraussetzung zum Lernerfolg gilt, sondern ebenso sehr die Heterogenität in ihrer fruchtbaren Spannung. Flexibilität und Individualisierung ist deshalb zur grossen Herausforderung und zum Leitmotiv der Schulentwicklung geworden, die sich in neuen didaktischen Konzepten für das Lernen in heterogenen Gruppen, in der besonderen Aufmerksamkeit für Kinder aus Migrationsfamilien oder in der Förderung von hoch begabten Kindern niederschlagen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1999). Heterogenität basiert aber auch auf einer entwicklungspsychologischen Grundlage und zeigt sich im Alter zwischen vier und acht Jahren besonders ausgeprägt, insbesondere für die beiden Extremgruppen, d.h. für Kinder mit besonders günstigen und besonders ungünstigen

des stimulierenden Milieus betonten. Im Tessin wurden 1850 erstmals Elementarschulen im Vorschulbereich gemäss dem Vorbild der lombardischen Asili eingerichtet. Die Idee konnte sich aber nicht durchsetzen, so dass der Kindergarten dort seit Ende des 19. Jahrhunderts vor allem von Montessori (Material), Fröbel (Spiel), und den Geschwistern Agazzi (didaktische Prinzipien) beeinflusst ist (vgl. Schröder, 1987).

Entwicklungs- und Sozialisationsvoraussetzungen. In diesem Alter manifestieren sich erstmals unterschiedliche Ausgestaltungen der Profile als Ausdruck von Entwicklungsprozessen, die auf dem Zusammenspiel zwischen genetischem Potenzial und Umwelt beruhen. Gerade die PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass in unserem Land Kinder aus benachteiligten Milieus vom Scheitern ganz besonders betroffen sind und ein Migrationshintergrund als Bildungsrisiko zu werten ist. Auf solche vielfältigen Ursachen von Heterogenität verweisen nicht zuletzt die hohen Rückstellungsquoten von Kindern bei Schuleintritt (Glumpler, 1992) und deren Einweisung in Sonderschulen (Kornmann et al., 1997; Kronig et al., 2000). Schliesslich zeigt sich Heterogenität auch in den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Kompetenzniveaus von Schulneulingen.

3. Modelle der Vor- und Einschulung in internationaler Sicht

International wird der Begriff Vorschulerziehung³ unterschiedlich verwendet (Fried et al., 1992; Fried, 2001). Im Allgemeinen wird jedoch darunter die Erziehung (und Bildung) von Kindern vor Schuleintritt verstanden. Insgesamt ist der Forschungsstand für den gesamten Bereich lückenhaft. Allerdings gilt diese Aussage nur für den europäischen, nicht für den anglo-amerikanischen Raum, der sich seit vielen Jahren durch eine etablierte Forschungstradition auszeichnet. Zudem hat die Bush-Administration im Januar 2002 mit dem Programm Good Start, Grow Smart eine neue nationale, an Head Start anschliessende Initiative zur Vorschulförderung gestartet. Auffällig ist ferner die breite amerikanische Rezeption europäischer Ansätze von vorschulischen Erziehungs- und Bildungsprogrammen wie die Reggio-, Montessori- oder Fröbel-Pädagogik (Edwards, 2002). Für den europäischen Raum sind neben der OECD-Studie Starting strong (2001), welche die Systeme der Bildung und Erziehung unter sechs Jahren in zwölf verschiedenen Ländern beleuchtet, auch die in England seit 1997 bestehenden und wissenschaftlich ausgewerteten Early Excellency Centres von Interesse, die von Aktionsprogrammen der Regierung zum Ausbau des Systems frühkindlicher Bildung (Sure Start-Initiative) begleitet werden. Zudem enthält die neueste «Bildungspolitische Analyse» der OECD (2002) ein ganzes Kapitel zur Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter mit einer spezifischen, auf Forschungsarbeiten ausgerichteten Agenda.

Der internationale Stand der Vorschulerziehung lässt sich wie folgt umschreiben (Oberhuemer & Ulich, 1996; Rossbach & Tietze, 1994). Zuerst einmal fallen die skandinavischen Länder durch ihre Profilierung in Richtung eines qualitätssteigernden Ausbaus des gesamten Vorschulbereichs auf, obwohl die Schulpflicht dort (zumindest in Schweden und Finnland) erst mit sieben Jahren beginnt. In England gibt es das zwei Jahre dauernde Infant Department, in das die Kinder mit fünf Jahren eintreten. Die Niederlande kennt die basisschool, welche die Kinder ab dem vierten Altersjahr besuchen und deren ersten beiden Jahre zur Vorbereitung der Schulfähigkeit dienen. Frankreich wiederum kennt – wie die deutsche Schweiz und Deutschland – den institutionell selbständigen Vorschulbereich, die école maternelle, welche allerdings stark auf die kognitive Förderung ausgerichtet ist. In Irland treten die Kinder mit vier Jahren pflichtgemäss in die infant classes ein, in Luxemburg gilt Gleiches für die spillschool. In verschiedenen Ländern werden explizite

³ Préscolarisation (frz.), early education (engl.).

schulvorbereitende Lernaktivitäten angeboten, die sich entweder auf Sprach- und Mathematikkompetenz konzentrieren (Dänemark, Irland, Niederlande, Schottland), oder auch Naturwissenschaften einschliessen (Belgien, England, Wales). Griechenland fördert zusätzlich staatsbürgerliche und Luxemburg logische Kompetenz.

Gesamthaft lassen sich international zwei Tendenzen festhalten: Erstens ergeben sich sozusagen in allen Ländern Probleme mit dem Übergangsbereich Elementar-Primarschule, denen man auf unterschiedliche Art und Weise entgegenzutreten versucht. So ist in Irland bereits im 19. Jahrhundert die Integration der Vorschule in den Primarbereich erfolgt, in den Niederlanden ist dies seit 1985 der Fall. Verschiedene Länder haben in den letzten Jahren auch Bildungspläne für die frühe Kindheit entwickelt, so 1996 Neuseeland, Schweden 1998 und England 2000. Zweitens wird in vielen Ländern versucht, Sozialisations- und Bildungsfunktion zu kombinieren. Diejenigen Länder, welche traditionell eher auf kognitive Bildung ausgerichtet sind, bemühen sich verstärkt um eine Annäherung an eher formale Bildungsziele, während Länder wie die Schweiz oder Deutschland mit einer hohen Bedeutung der sozialen Funktion sich mit neuen Schuleingangsmodellen zwar vermehrt um die Förderung der intellektuellen Entwicklung bemühen (vgl. auch OECD, 2002, S. 33), aber auf der Basis eines dynamischen Lern- und Leistungsbegriffs.

4. Empirie der Lernausgangslagen 4- bis 8jähriger

Während für den Schuleintritt in theoretischer und qualitativer Sicht umfassende Abhandlungen verfügbar sind, gilt dies nicht für seine empirische Bearbeitung. Allerdings liegen kantonale Daten vor, die interessante Hinweise zur Einschulungspraxis liefern. Im Allgemeinen kennen die Kantone verschiedene Möglichkeiten für den Übertritt vom Kindergarten in die Schule: der Eintritt in die Regelklasse, die Rückstellung, die Einschulungsklasse A (in ihr wird der Stoff der ersten Klasse auf zwei Jahre verteilt; sofern die Schülerinnen und Schüler der Sonderklasse A die Lehrziele der ersten Regelklasse erreichen, werden sie anschliessend in die zweite Regelklasse versetzt), die vor- oder frühzeitige Einschulung und das Überspringen der ersten Klasse. Laut vorliegenden Angaben der Kantone Zürich, Aargau und Zug werden durchschnittlich ca. 70 bis 80 Prozent der schulpflichtigen Kinder regulär, d.h. altersgemäss eingeschult, wobei allerdings unter «Altersgemässheit» in den Kantonen Unterschiedliches verstanden wird. Zwischen 9 Prozent und 15 Prozent werden in den Kindergarten zurückgestellt und verbringen dort ein weiteres Jahr. Im Gegensatz dazu werden nur 1 bis 2 Prozent der Kinder frühzeitig eingeschult. 8 bis 12 Prozent werden über die Einschulungsklasse eingeschult, wobei diese Zahl von «Jahr zu Jahr in einem alarmierenden Ausmass» ansteigt (Heyer-Oeschger, 2004, S. 220). Der Schuleintritt ist dadurch von empfindlichen Brüchen gekennzeichnet, was sich jedoch weder aus entwicklungs-psychologischer noch aus pädagogisch-didaktischer Sicht überzeugend begründen lässt. Pädagogisch umstritten ist die Einschulungsklasse insbesondere deshalb, weil eine längere Einschulungszeit in der Sonderklasse eine bestimmte Gruppe von Kindern von den Gleichaltrigen separiert und die Stigmatisierung fördert (Oeschger, 1996, S. 81; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997), ohne dass damit jedoch ein Garant für eine erfolgreiche Absolvierung der Grundschulzeit resp. eine Strategie zur Bewältigung von Bildungskontinuität verbunden wäre. Zugleich wird bereits hier ein

Selektionsmechanismus zementiert, der dem Anspruch der Schule, für alle Kinder da zu sein, widerspricht.

Fakt ist, dass die Lernausgangslagen sehr unterschiedlich sind. Darauf verweisen die empirischen Daten von Lernstandserhebungen. Dazu gehören beispielsweise die Daten aus der Untersuchung ‹Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen› (Stamm, 2005) oder der Lernstandserhebung im Kanton Zürich (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005) sowie anderer, teilweise älterer theoretischer und empirischer Arbeiten (Ferreiro & Teberosky, 1982; Neuhaus-Siemon, 1993; Stern, 1998). Sie zeigen auf, dass viele der Schulneulinge bereits mit umfassenden Lese- und Rechenkenntnissen zur Schule kommen und sich diese Kenntnisse häufig schon mit drei, vier oder fünf Jahren angeeignet haben. Zwar zeigen solche Studien auf, dass die ‹Fiktivität der Stunde Null› (Selter, 1995) für viele Kinder gilt, doch ist Schipper's Hinweis (2002) zuzustimmen, nicht alle Schulneulinge seien kompetenter geworden, sondern lediglich die Heterogenität innerhalb der Klasse sei deutlich grösser geworden oder – nach Speck-Hamdan (2001, S. 26) – zwischen „Könnern und Debütanten“.

Unsere für den Kanton Zürich repräsentative Lernstandserhebung (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005) zeigt auf, dass die Frage der Heterogenität auch auf die Klassen- und Schulebene auszuweiten ist. Zwar decken sich unsere Befunde mit den Erkenntnissen anderer Untersuchungen dahingehend, dass die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen guten und schlechten Schülerinnen und Schülern gross sind. Neu ist jedoch die Erkenntnis, dass die Unterschiede auch zwischen den einzelnen Klassen und Schulen eine beunruhigende Dimension erreichen und dass die Leistungsunterschiede im Lesen zwischen den Schulen hauptsächlich auf ihr Einzugsgebiet zurückzuführen sind. Denn mit dem Einzugsgebiet scheinen insbesondere die Bildungsaspirationen der Eltern zu korrelieren. Wer Bildungsambitionen hegt, zieht eher in ein Quartier oder in eine Region um, die als ‹bildungsnah› gilt. Die Frage nach der Heterogenität ist also weniger eine Frage der sozialen Schicht als eine Frage der Erziehungseinstellungen, der Anregungsqualität (familiäre und freizeitbezogene Förderung) und der Bildungsansprüche. Heute besteht eine deutliche Überlegenheit der familiären Merkmale gegenüber den traditionellen Sozialstatusindikatoren, so dass der Einfluss der Schule in dieser Hinsicht zu relativieren ist.

Die Ergebnisse der KILIA-Untersuchung (Martschinke & Kammermeyer, 2003) belegen darüber hinaus, dass Leistungsunterschiede am Ende der ersten Klasse auf bereits bestehende Unterschiede bei der Einschulung zurückzuführen sind. Sie bilden damit eine Replizierung dessen, was bereits die LOGIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997) zutage gefördert hat: dass individuelle Unterschiede in der Primarschule substanziell mit den Unterschieden in Fähigkeitsbereichen zusammenhängen, wie sie bereits im Vorschulalter nachweisbar sind. Vorschulische Voraussetzungen scheinen somit aussagekräftige Prädiktoren für die nachfolgende Entwicklung zu sein. Dementsprechend wird heute vermehrt gefordert, die Entwicklung solcher ‹Vorläuferfertigkeiten› seien in der Vorschule stärker zu fördern, vor allem auch bei sozial benachteiligten Kindern. Untersuchungen liegen inzwischen für den Spracherwerb (Marx, 1992; Richter, 1995), spezifisch für das Konzept der phonologischen Bewusstheit⁴, vor (Høien, 1995; Schneider, 2001), das zur wichtigsten Lernvoraussetzung ge-

⁴ Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Aufmerksamkeit von der Bedeutung einer Mitteilung abzuwenden und auf den formalen Aspekt der Sprache hinzulenken.

worden ist. Als praktische Beispiele für die Durchführung von Lernstandserhebungen zur Prävention und spezifischen Förderung sind die Untersuchung ‹Bärenstark› in Berlin (Senatsverwaltung, 2002) oder die Heidelberger Präventionsstudie (Roos & Schöler, 2002) zu nennen.

Vor diesem Hintergrund bekommen die Lernvoraussetzungen und damit die vorschulische Förderung – ungeachtet der Interpretationen oder Folgerungen aus der PISA-Debatte – eine grosse und bislang in diesen Zusammenhängen kaum diskutierte Bedeutung.

5. Achillesferse Heterogenität und soziale Differenz

Die Unterschiede in den Lernausgangslagen im sprachlichen und mathematischen Bereich sind nicht auf Intelligenzunterschiede der Kinder zurückzuführen, sondern in einem ausgeprägten Ausmass auf Kontextmerkmale, genauer: auf die familiäre Umwelt. Absolut zentral sind die Bildungsnähe und der Anreicherungsreichtum des Elternhauses. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern und je umfassender die gemeinsamen Freizeitaktivitäten, desto akzelerierter sind die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Verstärkt werden diese Tendenzen durch die Tatsache, dass bildungsnahe Elternhäuser häufiger mit dem Kind gemeinsam mathematische und sprachliche Aktivitäten im familiären Kreis pflegen, während dies in bildungsfernen Elternhäusern deutlich seltener der Fall ist. Wenn somit die Kontextvariable ‹familiärer Hintergrund› tatsächlich eine so grosse Rolle spielt und sich entsprechende Unterschiede früh schon in unterschiedlichen Lernausgangslagen manifestieren, dann gerät die allgemeine Startchancengleichheit bereits bei Eintritt in diesen ‹Bildungsraum› in Gefahr. Die Kernproblematik besteht darin, dass Bildungsaspirationen des Elternhauses insofern eine entscheidende Rolle spielen als das höhere Interesse der Mittelschichteltern bei gleichzeitig affektiver Distanz bildungsferner Eltern mit sich bringt, dass ihre Kinder früher lesen und rechnen lernen und dass damit die soziale Differenz noch verstärkt werden könnte.

Und in dieser Tatsache liegen denn auch Chancen und Gefahren der neuen Bildungsstufe: Denn es ist anzunehmen, dass Kinder, die bereits zu Hause Zugang zu Büchern und anderen Bildungsangeboten haben und durch ein bildungsbeflissenes Elternhaus unterstützt oder herausgefordert werden, früh schon ihr Interesse am Lesen- oder Rechnenlernen anmelden und deshalb auch entsprechend früh Kompetenzen entwickeln werden. Umgekehrt ist anzunehmen, dass Kinder aus kulturell und sozial benachteiligten Elternhäusern zu Hause wenig intellektuelle Anregungen erhalten, dementsprechend auch nur verhaltenes Interesse an solchen Lernmöglichkeiten bekunden und deshalb aus eigener Motivation eher selten davon Gebrauch machen werden. Sie sind somit auf die Initiative ihrer Lehrpersonen angewiesen. Gerade aus solchen Gründen ist es wünschenswert, dass diese ihre didaktischen Fähigkeiten derart einsetzen und Lese- und Rechenlernprozesse von Kindern aus bildungsfernen Milieus mindestens genau so unterstützen, wenn nicht gar in ‹stimulierender Feinfühligkeit› provozieren. Sonst besteht die Gefahr, dass früher als bis anhin erlaubtes Lesen- und Rechnenlernen die soziale Ungleichheit bereits im Vorschulalter zementiert und sich in der Folge zu einem social gap ausweitert. Die Evaluation des neuen Schuleingangsmodells wird zeigen, ob der Paradigmenwechsel vom Gleichheits- zum Vielfaltspostulat wahr geworden ist resp. inwiefern individuelle Differenzen zwischen den Kindern in all ihren Facetten bildungsförderliche Wirkungen zeigen und wo das Konzept seine Grenzen hat.

6. Desiderata

Für die hier geführte Diskussion folgenreich sind solche Erkenntnisse insofern, als sie die Forderung nach einer Bildungskonzeption, welche auf kultureller Diversität und sozialer Komplexität aufbaut, empirisch begründen können. Bildung, als Prozess konzeptualisiert, erfordert ein Instruktionsverständnis, in dessen Mittelpunkt nicht mehr Vermittlungsstrategien stehen, sondern die aktive und behutsam-provokative Stärkung des Eigenanteils des Kindes an seiner Bildung. Folglich ist damit auch ein Paradigmenwechsel der Lehrerrolle verbunden. In loser Interpretation der Befunde der Lehr-Lernforschung sind deshalb die beiden in der Unterrichtspraxis häufig anzutreffenden, sich diametral gegenüberstehenden Lehrstrategien zu problematisieren: die ‹Übermittlungsstrategie› und die ‹Strategie der freien Persönlichkeitsentfaltung›. Sie sind beide nicht in der Lage, die individuelle und vor allem: die kompensatorische Entwicklung des Kindes voranzubringen, verstanden als möglichst frühe, provokative Heranführung an Lernmöglichkeiten bei gleichzeitiger Orientierung an den spezifischen Bedürfnissen des Kindes. Notwendig ist eine neue Balance zwischen einer provokativ-konstruktivistischen und einer instruktiven Lehrstrategie, die sich von der ausschliesslich auf die Moderation von Lernprozessen und die Bereitstellung anregender Lernumgebungen ausgerichteten Strategie verabschiedet. Vorstellungen, welche dieser neuen Balance entsprechen, werden in Wygotskis (1987) Konzept zur Förderung der kognitiven Entwicklung des Vorschulkindes aufgegriffen und im Postulat konkretisiert, der Unterricht habe der Entwicklung vorauszuweichen und sich an den noch nicht voll ausgebildeten, sondern in Entwicklung befindlichen psychischen Prozessen auszurichten.

Die neue Schuleingangsstufe hat alles daran zu setzen, dass sie ihren integrativen und präventiven Auftrag erfüllt. Im Mittelpunkt steht dabei ihre soziale Ausgleichsfunktion, damit Kinder aus anderen Kulturkreisen nicht benachteiligt, Kinder aus bildungsnahen Milieus jedoch privilegiert werden. Es darf nicht geschehen, dass das, was als individuelle und altersangemessene Förderung geplant ist, als veränderte Form einer neuen sozialen Selektion endet: Statt der Stigmatisierung der bildungsfernen Milieus kommt es zu einer positiven Auslese der Kinder aus bildungsnahen Milieus, vielleicht mit dem Unterschied, dass solche Mechanismen von der Bildungspolitik weniger gerügt würden.

Literatur

- Baumann, D., Diener, K. & Retter, H. (1977). *Auswirkungen vorschulischer Förderung auf das erste Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beelmann, W. (2000). *Normative soziale Übergänge im Kindesalter. Differenzielle Anpassungsverläufe bei Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule*. 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena: Poster.
- Beller, K.E. (1984). Familie und Kindergarten – eine longitudinale Studie. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Tendenzen der Frühpädagogik* (S. 99-126). Düsseldorf: Schwann.

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- Dippelhofer, B. (2002). Kindergarten- und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Nr. 4, S. 655-671.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, I. 1. Internet: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html> [Stand: 25.03.2006].
- Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). (2001). *Schulanfang ohne Umwege* (S. 96-118). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy Before Schooling*. Exeter & London: Heinemann.
- Fölling-Albers, M. & Hopf, A. (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind*. Opladen: Leske+Budrich
- Fölling-Albers, M. (1995). *Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (2001). Vorschulerziehung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 783-788). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fried, L. et al. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R.S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990* (S. 197-264). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fthenakis, W.E. (2002a). *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* Internet: www.familienhandbuch.de [Stand: 04.04.2006]
- Fthenakis, W.E. (2002b). *Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler Perspektive*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Heyer-Oeschger, M. (1998). Schwerpunkt Grundstufe: Dornröschen ist aufgewacht. *Reformjournal der Bildungsdirektion Zürich*, H. 8, S. 10-12.
- Heyer-Oeschger, M. (2004). Die Grundstufe im Kanton Zürich. In G. Faust et al. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 218-232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (1992). (Hrsg.), *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, E. (1996). Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens. In: S. Ebert & C. Lost (Hrsg.), *Bilden – erziehen – betreuen. Erinnerung an Erika Hoffmann* (S. 189-203). München: Pestalozzi-Fröbel-Verband.
- Hoiem, T. et al. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and writing*, Vol. 7, pp. 171-188.

- Kornmann, R., Klingele, C. & Iriogbe-Ganninger, J. (1997). Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48, 203-207.
- Kronig, W., Haeblerlin, U. & Eckhardt, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Huber: Bern.
- Krüger, R. & Dumke, D. (1974). Längsschnittuntersuchung zum frühen Lesenlernen. In: *Die Deutsche Schule* 66, H. 12, S. 838-850.
- Lückert, H.-R. (1969). *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe?* München: Reinhardt.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, H. 2, S. 257-275.
- Marx, H. (1992). *Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Theorie und Praxis*. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld: Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Montada, L. (1987). Einführung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch* (S. 1-130). München: Psychologie Verlags Union.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Nelles-Bächler, M. (1972). Frühleser in der Grundschule. *Die Deutsche Schule*, Jg. 64, H. 10, S. 638-648.
- Neuhaus-Siemon, E. (1993). *Frühleser in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1996). *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal*. Weinheim: Beltz.
- OECD (2001). *Starting strong - early education and care: Report on an OECD Thematic Review*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Bildungspolitische Analyse*. Paris: OECD.
- Oeschger, E. (1996). *Die Vier- bis Achtjährigen im Bildungssystem*. Lizentiatsarbeit Universität Zürich. Zürich.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-138). Weinheim: Beltz
- Paetzold, B. (1988). *Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piaget, J. (1981). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer.
- Postman, N. (1994). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt: Fischer.

- Prengel, A., Geiling, U. & Carle, U. (2001). *Schulen für Kinder: Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Retter, H. (1977). *Auswirkungen vorschulischer Förderung auf das erste Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richmann, N., Stevenson, J. & Graham, P.J. (1982). *Pre-school to school: a behavioral study*. London: Academic. Press.
- Richter, S. (1995). Ökologische (Schriftsprach-)Didaktik. In H. Brügelmann, H. Balhorn & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 363-371). Lengwil: Libelle.
- Roos, J. & Schöler, H. (2002). *Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracheerwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Design, Methode und erste Ergebnisse*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Rosbach, H.-G. & Tietze, W. (1994). Vorschulerziehung in den Ländern der Europäischen Union: eine vergleichende Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Beiheft, S. 336-348.
- Schenk-Danzinger, L. (1980). *Möglichkeiten und Grenzen kompensatorischer Erziehung*. Wien: Jugend und Volk.
- Schipper, F. (2002). «Schulanfänger verfügen über hohe mathematische Kompetenzen.» Eine Auseinandersetzung mit einem Mythos. In A. Peter-Koop (Hrsg.), *Das besondere Kind im Mathematikunterricht* (S. 119-140). Offenburg: Mildenerger.
- Schmidt-Denter, U. (1987). Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch* (S. 814-853). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneewind, K.A. & Ruppert, S. (1995). *Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. München: Quintessenz.
- Schneider, W. (2001). Training der phonologischen Bewusstheit In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 69-95). Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, T. F. C. (1987). *Die Geschwister Agazzi und Maria Montessori*. Eine vergleichende Analyse ihrer Erziehungskonzeptionen. Frankfurt: Haag + Herchen.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The high & scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, I. 2, pp. 117-143.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1995). *Schuleintrittsalter. Dossier 25*. Bern.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Dossier 48A*. Bern.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2000). *Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern: 31. August.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (1999) (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht*. Aarau. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Selter, C. (1995). Zur Fiktivität der ‹Stunde Null› im arithmetischen Anfangsunterricht. *Mathematische Unterrichtspraxis*, Nr. 2, S. 11-19.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002). *Berliner Sprachstandserhebung und Material zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase*. Berlin.
- Speck-Hamdan, A. (2001). Schulanfänger: Könner? Debütanten? In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege* (S. 16-29). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen*. Chur & Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2003a). *Evaluation ‹Pilotversuch Grundstufe›. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Stamm, M. (2003b). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Stern, E. (1998). Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen : Mathematik. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 95-114). Weinheim: Beltz.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel Schuleintritt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Tietze, W. (1998). (Hrsg.), *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Rossbach, H. G. (1991). Die Betreuung von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 37, H. 4, S. 555-579.
- Tietze, W. & Rossbach, H.G. (1997). Der Situationsansatz: Von der pädagogischen Kampagne zum überprüfbareren pädagogischen Konzept? In: H.-J. Laewen, K. Neumann & J. Zimmer (Hrsg.), *Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz* (S. 199-207). Seelze-Velber: Friedrich.
- Walper, S. & Galambos, N.L. (1997). Employed mothers in Germany. In J. Frankel (Ed.), *Families of employed mothers: An international perspective* (pp. 35-65). New York: Garland.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Werneck, H. & Werneck-Rohrer, S. (Hrsg.). (2000). *Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen*. Wien: WUV.
- Winkelmann, W. et al. (1977). *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern*. Kronberg i.T.: Scriptor.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Bd. II. Berlin: Volk und Wissen.
- Zelizer, V. (1994): *Pricing the Priceless Child*. Princeton University Press.
- Zimmer, J. (2000). Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In W.E. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 94-114). Weinheim & Basel: Beltz.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (1996). *Kindheit in Deutschland*. Weinheim: Juventa.