

# Aufsätze zum Thema

Christa Engemann

## Schulanfang auf neuen Wegen – Grundsatzüberlegungen

Unter dem Motto „Schulanfang auf neuen Wegen“ starteten zu Schuljahresbeginn 169 Grundschulen in Baden-Württemberg Erprobungen zur Verbesserung der Einschulungspraxis und des Anfangsunterrichts. Dazu gehört mehr zeitliche Flexibilität sowie die Beachtung des individuellen Lernstandes und der individuellen Lernfortschritte. Im Zentrum der Erprobung steht die Weiterentwicklung organisatorischer und didaktisch-methodischer Konzepte wie rhythmisierter Schultag, jahrgangsübergreifendes Lernen, freies Arbeiten und Projektunterricht. Unter diesen Gesichtspunkten sollen in einer mehrjährigen Versuchsphase Erfahrungen mit drei Modellen gesammelt werden: Modell A fasst die bisherigen ersten und zweiten Klassen zu einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe zusammen, die je nach den individuellen Voraussetzungen in ein bis drei Jahren zeitlich variabel durchlaufen werden kann. Damit entfällt die Notwendigkeit von Zurückstellungen, alle schulpflichtigen Kinder werden eingeschult. Modell B sieht eine stärkere Verzahnung zwischen Grundschulförderklasse und 1. Schuljahr vor. Durch eine Flexibilisierung der Inhalte und des organisatorischen Rahmens können Kinder beider Gruppierungen gemeinsame Förderangebote wahrnehmen. Darüber hinaus sollen zurückgestellte Kinder nicht mehr zwangsläufig ein ganzes Jahr in der Grundschulförderklasse verbleiben, sondern können je nach Entwicklungs- und Lernfortschritten zeitlich gleitend in das 1. Schuljahr überwechseln. Unter Modell C werden Einzelansätze erprobt, die von der Erstellung von Förderplänen über die Intensivierung von Kooperationen bis hin zur Weiterentwicklung der Schülerbeurteilung reichen. Die Modelle A und B werden wissenschaftlich begleitet.

**N**eu Wege zu beschreiten, ist mit Neugierde, Aufbruchstimmung und Erwartung verbunden. Neue Wege verunsichern aber auch. Ausgetretene Pfade zu verlassen, bedeutet auch, alte Gewohnheiten aufgeben. Geht es gar um den Schulanfang, den Beginn der Schulzeit, werden leicht Befürchtungen ausgelöst, wird zur Vorsicht gemahnt. Warum also neue Wege gerade beim Schulanfang?

### Kinder heute

Kinder heute haben aufgrund von gesellschaftlichen und familiären Veränderungen

ganz unterschiedliche Lebensgeschichten und Lernvoraussetzungen, wenn sie schulpflichtig werden. Immer mehr Kindern fehlt die Geschwistererfahrung, immer mehr Kinder wachsen in wechselnden Familienstrukturen auf. Neue technische Medien werden für die einen zur Scheinwelt, für die anderen zu neuen Wissensquellen. Für viele Kinder ist deutsch nicht die Muttersprache, manch andere wachsen zweisprachig auf, und wieder andere können bei Schuleintritt fließend lesen. Lebensgewohnheiten und Lebensstile wechseln bei manchen Kindern schon in-

nerhalb der ersten Lebensjahre. Diese Verschiedenheit und Vielfalt der Kinder mit ihren ganz unterschiedlichen Biografien stellt die Lehrerinnen und Lehrer vor immer größere Herausforderungen.

### Einschulung – wann?

„Zur Schule muss ich heute hin, weil ich sechs Jahr geworden bin.“ Diese Bildunterschrift unter einer Glückwunschkarte der 30er-Jahre signalisiert, dass jetzt – mit sechs Jahren – der Ernst des Lebens beginnt. Diese Assoziation, bei manchen vielleicht mit Bildern der eigenen Schulzeit verbunden, hat dazu geführt, dass es gar nicht mehr so selbstverständlich ist, dass ein sechsjähriges Kind auch tatsächlich in die Schule kommt. Eltern heute wollen ihren Kindern im Zweifelsfalle eher noch ein Jahr Schonraum gönnen. In Baden-Württemberg wird seit mehr als zwei Jahrzehnten im Durchschnitt jedes 10. Kind zurückgestellt bei starken regionalen Schwankungen. Die vorzeitigen Einschulungen sind dagegen auf 1,5 Prozent gesunken. Ähnlich oder teilweise noch höher sind die Zurückstellungsquoten in anderen Bundesländern. Das durchschnittliche Einschulungsalter liegt damit statistisch gesehen in Baden-Württemberg bei 6,8 Jahren. Viele Kinder haben also heute ihren 7. Geburtstag schon hinter sich, wenn sie in die Schule kommen. Dieses Bild entspricht sicher nicht der Individualität und Variabilität der kindlichen Entwicklung.

Historisch gesehen gibt es große Unterschiede in der Festlegung des Beginns der Schulpflicht. Im 18. Jahrhundert wurde durchschnittlich im 5. Lebensjahr eingeschult. Die Möglichkeit einer Zurückstel-

lung war mit „Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers“ gegeben (Allgem. Landschulrecht 1794, § 44 Ziffer 3). Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde das Einschulungsalter allmählich auf das 6. Lebensjahr heraufgesetzt, wobei die Regierungsbezirke großen Spielraum hatten. 1927 wurde schließlich gesetzlich festgelegt: „Die Schulpflicht beginnt mit dem 1. April für alle Kinder, die bis zum 30. Juni desselben Jahres das 6. Lebensjahr vollenden.“ Etwa zur gleichen Zeit erfolgte die erste umfassende Darstellung des Schulfähigkeitsproblems. (K. Penning: Das Problem der Schulfähigkeit, Leipzig 1926). Der Boden für diese Überlegungen wurde durch die pädagogischen Ideen Pestalozzis und seiner Schüler bereitet, die den Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und der Unterrichtsmethodik berücksichtigt haben wollten.

Zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurde 1964 im Hamburger Abkommen geregelt, dass mit Beginn des Schuljahres Kinder, die bis zum 30. Juni des laufenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden, schulpflichtig sind; diese Stichtagsregelung ist im baden-württembergischen Schulgesetz verankert. Mit dem Hamburger Abkommen und der Verschiebung des Beginns des Schuljahres vom Frühling auf den Spätsommer bzw. frühen Herbst (administrativ vom 1. April auf 1. August) erfolgte eine automatische Erhöhung des Schuleintrittsalters.

Bei der anstehenden Novellierung des baden-württembergischen Schulgesetzes soll dieser Stichtag insofern flexibilisiert werden, dass Kinder, die zwischen dem 1. Juli und 30. September geboren sind, von ihren Eltern zur Schule angemeldet werden können und damit den Status eines schulpflichtigen Kindes erhalten, ohne dass ein Antrag auf vorzeitige Einschulung gestellt werden muss.

Der Blick zu den Nachbarstaaten zeigt, dass das Einschulungsalter in der EU stark variiert. Mit 4 Jahren wird in Nordirland eingeschult. In England, Wales, Schottland, den Niederlanden beginnt die Schulpflicht mit 5 Jahren, in Spanien, Österreich, Portugal und anderen Ländern mit 6 Jahren bis hin zu Dänemark, Finnland und Schweden, wo das gesetzliche Pflichtschulalter mit 7 Jahren beginnt. In Luxemburg gibt es eine Vorschulpflicht ab dem 4. Lebensjahr. In Großbritannien und in den Niederlanden beginnt die Schulpflicht zwar mit 5 Jahren, aber die meisten 4-jährigen besuchen bereits die Schule.

#### Das Problem mit der Schulfähigkeit

Schulfähigkeit – Schulfähigkeit – Schuleignung – Schulbereitschaft ... schon die Palette der Begriffe zeigt das Problem auf: Man will zwar in der pädagogisch-psychologischen Diskussion wegkommen vom Reifungskonzept, landet dann aber doch immer wieder bei einer Betrachtungsweise, die das Problem beim Kind festmacht. „Fitness-Programme zur Schulfähigkeit“ könnte man die Anstrengungen nennen, die unternommen werden, um das Kind den Anforderungen der Schule anzupassen. In den 70er-Jahren sprach man noch unverhohlen von Schulfähigkeitstraining, das dem Zweck dient, „Kinder mit mangelnder Schulfähigkeit so zu fördern, dass sie erfolgreich am Anfangsunterricht teilnehmen können.“ (Rombach, H. 1971, S. 47).

Mancherorts hat sich die überaus wichtige Kooperation zwischen den Kindergärten und den Grundschulen auf die Frage reduziert, welche schulpflichtig werdenden Kinder schulfähig sind und welche nicht. Dem ursprünglichen Gedanken einer Grundschule entspricht diese Selektion sicher nicht mehr. Dass diese Sortierung für die zurückgestellten Kinder bereits am

Beginn der Schullaufbahn mit einem Misserfolgsereignis verbunden ist, wird leicht übersehen und vom gut gemeinten Fördergedanken überlagert. Ob richtig sortiert wird, ist dann noch eine ganz andere Frage. Denn bereits Untersuchungen in den 60er-Jahren (Kohl 1963, Schenk-Danzinger 1968) haben gezeigt, „dass einige der als schulfähig bezeichneten Kinder, die dennoch eingeschult wurden, den Anforderungen des 1. Schuljahres wider Erwarten durchaus gewachsen waren“ (Schwittmann, D. in: Rombach, H., 1971, S. 47). Wie steht es mit der Verantwortung gegenüber zu Unrecht zurückgestellten Kindern aus? In den oft leidenschaftlich geführten Schulfähigkeitsdiskussionen und -entscheidungen wird zudem nicht mehr beachtet, wie sehr man das Kind mit einem Defizitblick betrachtet, wenn es dem Absolutheitsanspruch von Merkmalslisten genügen muss. Und wenn das Kind kognitiv fit ist, dann hapert es am Sozialen oder am Motorischen – und wird zurückgestellt.

„Die Grundschule ... beabsichtigt, durch eine planvolle Organisation ihrer Beschäftigungen, die eigentliche Schulfähigkeit herbeizuführen.“ Dieses Zitat stammt nicht etwa aus der aktuellen Schulfähigkeits-Diskussion, sondern ist fast fünfzig Jahre alt. Der Pädagoge Wilhelm Flitner war es, der 1949 diesen Gedanken formulierte. Man muss sich schon fragen, ob Begriffe wie „Schulfähigkeit“ noch tauglich sind. In ihren Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 6. Mai 1994 wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) nahe gelegt, Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit nur noch bei besonders auffälligen Kindern anzuwenden und daraus individuelle Förderkonzepte zu erarbeiten. „Mit der Zunahme individueller Förderangebote wird die Notwendigkeit zur Zurückstellung vom Schulbesuch verringert werden.“ (KMK, Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 1994, S. 12). Fer-

ner müsse die Gestaltung des Anfangsunterrichts den wachsenden Unterschieden in den Lernvoraussetzungen und im Entwicklungsstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger Rechnung tragen.

### Alte Denkmuster – neue Konzepte

Zurückstellungen werden oftmals als Chance zum besseren Schulstart für Kinder angesehen. Ein älteres Kind wird als robuster, durchsetzungsfähiger betrachtet, und insgeheim spielt eben doch noch das pädagogisch tröstliche Reifekonzept eine Rolle, das suggeriert, eine „einjährige Nachreifung“ sei von Vorteil. Dabei wird impliziert, dass genau dieses Jahr den Prozess in Gang bringt, der Wahrnehmungsschwierigkeiten beseitigt, Probleme im Sozialverhalten löst und andere Schwierigkeiten. „Gönn’ ihm doch noch das Jahr!“ hört die Mutter von ihrer Freundin, „meinem Sohn hat es auch nicht geschadet.“ Und genau das muss hinterfragt werden, besonders im Hinblick auf die motivationale Entwicklung. „Wie leicht könnte eine Periode optimaler Bildungsbedingungen bei diesen Kindern verpasst werden?“ fragt bereits vor über 30 Jahren Herff aufgrund von entwicklungspsychologischen Überlegungen und Erkenntnissen.

Rund die Hälfte der zurückgestellten Kinder hat in Baden-Württemberg die Möglichkeit, eine Grundschulförderklasse zu besuchen, während die anderen Kinder im Allgemeinen im Kindergarten verbleiben. Diese Einrichtung, vor der Schulgesetznovellierung von 1991 „Schulkindergarten“ genannt, gibt es in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern seit dreißig Jahren. Sie wurde stetig ausgebaut und aufgrund der hohen Akzeptanz entstand eine Art Sogwirkung. Die Dichte der Einrichtungen weist regional große Unterschiede auf, so gibt es im Stadtkreis Stuttgart sehr viele Grundschulförderklassen, im gesamten Hohenlohekreis keine einzige. Das hängt u.a. damit zusammen, dass

es für die Einrichtung von Grundschulförderklassen eine „kritische Bevölkerungsdichte“ geben muss, was im Flächenland Baden-Württemberg mancherorts nicht der Fall ist. Zurückgestellte Kinder in wenig besiedelten Gebieten, in der Regel im ländlichen Raum, erhalten seit sechs Jahren (ab Schuljahr 91/92) eine Förderung von bis zu fünf Wochenstunden.

Eine Grundschulförderklasse wird in der Regel nur dann eingerichtet und bezuschusst, wenn davon ausgegangen werden kann, dass sie auf Dauer von mindestens 15 vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern besucht wird. Die durchschnittliche Gruppenfrequenz betrug im Schuljahr 1996/97 15,1 Kinder. In der Verwaltungsvorschrift „Öffentliche Grundschulförderklassen“ vom 16. August 1991 (K.u.U. S. 399) ist eine Förderungs- und Betreuungszeit von 22 Wochenstunden ausgebracht. „Die Grundschulförderklasse kann in einzelnen Stunden geteilt werden. Die gemeinsame Förderungs- und Betreuungszeit soll mindestens 13 bis 15 Stunden betragen.“ Zusätzlich zur Förderung durch die Fachlehrkraft („Erzieher/in“) in der Grundschulförderklasse können die Kinder noch eine Förderung durch eine Lehrkraft erhalten, die teilweise bis zu sieben Wochenstunden beträgt.

Aufgabe der Grundschulförderklasse ist es, schulpflichtige, aber gemäß § 74 Abs. 2 Schulgesetz vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder, zur Grundschulfähigkeit zu führen. „Es gehört jedoch nicht zu den Aufgaben der Grundschulförderklasse, die Lerninhalte des Anfangsunterrichts vorwegzunehmen.“ An dieser Stelle muss man sich fragen, ob es sinnvoll ist, alles so genannte Schulische von Kindern der Grundschulförderklasse fernzuhalten, abzuwehren mit einem „das kommt später in der Schule“. Selbst Kindern im Kinder-

garten wird mittlerweile zugestanden, sich für Buchstaben und Zahlen zu interessieren, was ganz und gar auch der natürlichen kindlichen Neugier entspricht. Buchstaben und Zahlen gehören in die faszinierende Welt der Großen, die Kinder auch anstreben, deren Geheimnisse sie entschlüsseln wollen. Und ausgerechnet Kinder, denen man den Status Schülerin oder Schüler nicht zugesteht, sollen keine „schulischen Lernreize“ bekommen, weil das ja ein Privileg der Schule ist. Die These, dass Eltern ihre „wilden Jungs“ zunächst noch ein Jahr sozialisiert haben wollen, wird insofern gestützt, als zwei Drittel der Kinder, die eine Grundschulförderklasse besuchen, Jungen sind, während der Anteil von Jungen und Mädchen in Grundschulklassen ungefähr gleich ist.

Während sich die Kindergartenbesuchsquote fünfjähriger Kinder bei ausländischen und deutschen Kindern kaum unterscheidet, besucht ein Viertel der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit eine Grundschulförderklasse und ist somit überrepräsentiert gegenüber ihrem Anteil von 16 % in den Grundschulen des Landes. „Der Altersunterschied zwischen Deutschen und Ausländern beim Schuleintritt verstärkt sich im Verlauf des weiteren Besuchs der Grundschule. In der ersten Klassenstufe findet zwar keine Versetzungsentscheidung statt, dennoch wiederholen über 5 Prozent der ausländischen Kinder dieses Eingangsjahr, während es bei den deutschen nur gut 1 Prozent ist. In den nächsten Klassenstufen verringert sich der Abstand der Repetenzhäufigkeit zwischen Ausländern und Deutschen“ (Werner 1995). Ungefähr 85 % der Kinder in Grundschulförderklassen sind 6 Jahre alt, die anderen sind 7 Jahre und älter, wobei der Anteil der älteren deutschen Kinder bei ca. 13 % liegt.

Eine Reihe von Untersuchungen legt nahe, dass zurückgestellte Kinder in ihrer

Grundschulzeit genauso häufig oder noch häufiger Klassen wiederholen als nicht zurückgestellte. Damit verschiebt sich das Übertrittsalter in die weiterführenden Schulen bei einem Teil dieser Kinder auf das 12. oder 13. Lebensjahr. Eine Folge ist die vielbeklagte Überalterung, insbesondere in Hauptschulklassen. Des Weiteren muss gesehen werden, dass gerade der Schuleingangsbereich mit einem überaus großen Versagensrisiko behaftet ist und Misserfolgserlebnisse erzeugt (Zurückstellung, Wiederholungsquote in den ersten beiden Schuljahren höher als später, Manifestierung von Lese-, Rechtschreibproblemen, Rechenschwäche).

So sehr die Arbeit in den Grundschulförderklassen auch geschätzt wird, darf man die Augen nicht davor verschließen, dass ein Kind aus dem Kindergarten in eine Grundschulförderklasse kommt, die sich für viele Kinder nicht an der später zu besuchenden Schule befindet, und nach einem Jahr Grundschulförderklasse in die Grundschule wechselt. Bei jedem Wechsel findet es andere Gruppierungen vor. Wenn es Glück hat, wechselt es gemeinsam mit einem bekannten Kindergartenkind in die Grundschulförderklasse und anschließend in die gleiche Klasse der Grundschule.

Die Entwicklung von Kindern zwischen 6 und 7 Jahren verläuft oft sehr rasant, Entwicklungssprünge sind nicht ungewöhnlich, und das „Defizit“, das noch bei der Entscheidung der Zurückstellung ausgemacht wurde, kann drei Monate später schon nicht mehr vorhanden sein. Ist es unter diesen Bedingungen immer sinnvoll und verantwortbar, ein ganzes Jahr zurückzustellen? Ein ganzes langes Kinderjahr?



#### Lösungsansatz 1: Intensivierung von Kooperationen

Seit über 20 Jahren kooperieren Kindergärten und Grundschulen. Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit wird auch im 94er Bildungsplan unterstrichen, allerdings sind die Kooperationsformen an den einzelnen Schulen unterschiedlich ausgeprägt. Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten stellt eine unverzichtbare Notwendigkeit dar und muss eine Weiterentwicklung erfahren, eine neue Qualität bekommen.

Die Übergangssituation vom Kindergarten in die Grundschule scheint die Schulanfänger und die Kinder, die im Jahr vor dem Schuleintritt sind, besonders zusammenzuschweißen: „Die einen beschäftigen sich innerlich schon mit diesem wichtigen Übergang in ihrem Leben, sehnen ihn häufig geradezu herbei, die anderen haben diesen Schritt gerade getan und machen schwierige neue Erfahrungen, die sie im Spiel mit den Jüngeren auch gut bearbeiten können.“ (Laewen, H.-J., Andres, B., in: Kita-Debatte, a.a.O. 3/1993, S. 28). Diese Erfahrungen und Erkenntnisse aus altersgemischten Kindertagesstätten, bieten die Möglichkeit, den Kooperationskalender im Hinblick auf die Art der gemeinsamen Aktivitäten dieser Kinder weiterzuentwickeln.

Neue Konzepte im Anfangsunterricht erfordern regelmäßige Lernstandsdiagnosen, die Hinweise auf den individuellen Lernweg eines Kindes geben. Individuelle

Förderpläne zu entwickeln, bedeutet gleichzeitig auch Präventionsarbeit im LRS-Bereich und bei Problemen der Rechenschwäche (siehe hierzu Weiß, R., Lorenz, Barth, Breuer/Weuffen). Dass Probleme aus dem Anfangsunterricht auch verschleppt werden können und sich damit vergrößern, zeigen Untersuchungen zur LRS und Rechenschwäche. Lernprozessbegleitung und Lernstandsdiagnosen sind Maßnahmen, die wegführen vom Defizitblick und hin zur Förderung der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten des Kindes. Hier können die Erzieher/innen der Kindergärten und das Personal der Grundschulförderklassen wertvolle Unterstützung bieten (siehe hierzu auch Berichte der Erprobungsschulen, in: Schulanfang auf neuen Wegen, Phase I der Erprobung).

Dass auch Kooperationen mit anderen Pädagogen und Institutionen und nicht zuletzt auch mit den Eltern hilfreich sind, wird nicht nur im Bildungsplan der Grundschule (S.14) ausdrücklich vermerkt, sondern zeigt sich in der Praxis (Sonderpädagogen, Beratungslehrkräfte, Bildungsberatungsstellen, Frühförderstellen, Arbeitsstellen Kooperation, Staatliche Seminare für schulpraktische Ausbildung, spezielle Fachärzte). Das diagnostische Know-how der Bildungsberatungsstellen, Sonderschulen und Beratungslehrkräfte eröffnet Möglichkeiten bei der Feststellung der Lernausgangslagen und der darauf basierenden Erstellung von Förderplänen. Zu den Analysen „kann das DBZ 1 von Wagner und Born (1994) empfohlen werden (DBZ= Diagnostikum: Basisfähigkeiten im Zahlenraum 0-20)“ (Weiß, R. Schulintern 1997), die TMZ von Winkelmann (Testbatterie Menge und Zahl: Einzelverfahren im Zahlenraum 0-25 zur Diagnose mathematischer Befähigungen), das BISC von Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1996, (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten).

Neue Kooperationsstrukturen ermöglichen auch eine Weiterentwicklung und Flexibilisierung der Grundschulförderklasse in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht (siehe hierzu: Schulanfang auf neuen Wegen, Erfahrungsbericht der Schulen). Dies kommt nicht nur den Kindern zugute, sondern stellt auch eine Bereicherung der Arbeit dar durch das Teilen von Verantwortung und der gemeinsam eingebrachten Kompetenz.

#### Lösungsansatz 2: Jahrgangsgemischte Lerngruppen

Wenn man heute von einer jahrgangsgemischten Lerngruppe spricht, sind die pädagogischen Gedanken, die dahinter stehen, kaum mehr präsent. Kopfschüttelnd wird Unverständnis signalisiert und Weltfremdheit unterstellt, wenn man diese uralte pädagogische Idee, die mit Namen wie Montessori, Petersen und Jenaplan verbunden ist, als möglichen Lösungsansatz für heutige Fragen ansieht. Die heutigen Grundschulklassen sind doch schon heterogen genug, warum „künstlich“ noch weitere Heterogenität produzieren? Heutige Eltern und Lehrkräfte haben in ihrer eigenen Schulzeit oft nur Jahrgangsklassen kennen gelernt und können sich nicht vorstellen, wie Schule anders funktionieren soll. Da wird doch nichts gelernt, oder?

Bis vor dreißig Jahren waren jahrgangsgemischte Lerngruppen in Baden-Württemberg weit verbreitet. Durch die Auflösung vieler kleiner Schulen verschwanden sie, bis Ende der achtziger Jahre über 100 kleine Grundschulen mit kombinierten Klassen wieder eingerichtet wurden. Allerdings wird in der schulpädagogischen Literatur erst seit kurzem das Thema „Jahrgangsmischung“ neu entdeckt, ganz anders in der gesamten Vorschulpädagogik einschließlich der Kindergartenpädagogik, die seit langem Altersmischung diskutiert und praktiziert. Seit der

Wende beschäftigen sich auch die neuen Bundesländer intensiv damit. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Erzieherinnen in Kindertagesstätten ihre Berufszufriedenheit bei altersgemischten Gruppen höher einschätzen, obwohl sie die Tätigkeit als schwieriger erachten.

Wenn man die Lebenswirklichkeiten heutiger Kinder analysiert und das beschreibt, was Kinder entwicklungsgemäß brauchen, dann werden die Vorteile von jahrgangsgemischten Gruppierungen augenfällig. Die Möglichkeiten sozialen Lernens werden erhöht: Ältere und jüngere Kinder lernen wechselseitig voneinander, Lernreize werden erhöht, beim Lernen durch Lehren werden Kenntnisse und Fähigkeiten vertieft. Im vorschulischen Bereich zeigte sich, dass sich die Sprachentwicklung der Jüngeren beschleunigte, Leistungsdruck und Machtkämpfe unter Gleichaltrigen nachließen. Eine Untersuchung zur Altersmischung bei Kindern zwischen 5 und 7 Jahren ergab, „dass Kinder, die in altersgemischten Gruppen lebten, eine größere Vielfalt verfügbarer Rollen hatten, sich in ihrer Arbeitshaltung besser entwickelten und zu ihren Erzieher/innen intensivere Beziehungen im emotionalen Bereich herstellten.“ (Erath, Paul: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik nach: KiTa-Debatte, a.a.O., S. 34).

Erfahrungen aus Schulen, die mit jahrgangübergreifenden Lerngruppen arbeiten, zeigen, dass Rollenstrukturen offener sind, sich weniger verfestigen, rigide Rangordnungen oder zementierte Außenseiterpositionen eher selten sind. Motiviertes und zielstrebiges Lernen sowie eine hohes Maß an Hilfsbereitschaft im sozialen Bereich wie auch beim Lehren und Lernen, zeichnen diese Lerngruppen aus. Das einzelne Kind wird auf seinem aktuellen Lern- und Entwicklungsstand eher akzeptiert.

Natürlich heißt es – besonders beim jahrgangsgemischten Unterrichten – Ab-

schied nehmen vom gleichzeitigen und gleichschrittigen Lernen aller Kinder am gleichen Stoff. Schon der 84er Grundschul-Bildungsplan forderte die intensive Beschäftigung mit einzelnen Kindern, die Berücksichtigung der persönlichen Lernvoraussetzungen und Eigenart, das frühzeitige Erkennen der Lernausgangslage. Die individuelle Förderung von Kindern ist eine zentrale Aufgabe der Grundschule und auch im Bildungsplan für die Grundschule 1994 verankert. Dies setzt voraus, „dass Lehrerinnen und Lehrer den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder kennen und die individuellen Lernprozesse genau beobachten.“ (Bildungsplan Grundschule, S. 12).

Die neue Generation der Bildungspläne aus dem Jahre 94 sind Jahrgangspläne mit Ausnahme der Klassenstufen 1 und 2. Der Anfangsunterricht ist in einem jahrgangübergreifenden Plan zusammengefasst, der die Klassenstufen 1 und 2 umfasst. Die ersten beiden Schuljahre werden pädagogisch und juristisch als Einheit gesehen.

#### Neue Wege

Die Kultusministerkonferenz hat sich 1994 mit der Thematik des Einschulungsalters und der Gestaltung der Schuleingangsstufe befasst und den Schulausschuss beauftragt, Optimierungsvorschläge zu unterbreiten. Seitdem werden in gut der Hälfte der Bundesländer Versuche zur Neustrukturierung des Schuleintritts und der Schuleingangsstufe vorbereitet bzw. durchgeführt. Es sind vorwiegend die alten Bundesländer, die an einer Reihe von Schulen verschiedene Erprobungen durchführen (Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Brandenburg, Bremen, Hamburg).

In Baden-Württemberg wurde in einem 2-Phasen-Programm der Einstieg in eine Optimierung der Einschulungspraxis und

eine Neustrukturierung der Schuleingangsstufe gemacht. In Phase I (ab Schuljahr 1996/1997) wurden an insgesamt neun Schulen Erprobungen im Rahmen der Inneren Schulentwicklung durchgeführt. Die meisten Erprobungen befassten sich mit einem besonderen Förderangebot für zurückgestellte Kinder.

Zu Beginn des Schuljahres 1997/98 wurde den Schulen Baden-Württembergs ein ganzes Erprobungspaket zum Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ angeboten; 169 Schulen beteiligten sich daran.

Durch die große Bandbreite der Modelle (A,B,C) soll vielen Schulen auch unterschiedlicher Struktur- und Voraussetzungslage eine Teilnahme an den Erprobungen ermöglicht werden. Die Erprobungsphase stellt somit zugleich einen Teil des Prozesses der Verbesserung des Einschulungsmodus und der Schuleingangsstufe sowie der pädagogischen und didaktisch-methodischen Weiterentwicklung des Anfangsunterrichts dar. Ein Team von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wird bei den Modellen A und B wissenschaftliche Begleituntersuchungen durchführen.

**Modell A:  
Jahrgangsübergreifende Eingangsstufe  
mit variabler Verweildauer**

Modell A wird an 39 Schulen erprobt. Es ist ein jahrgangsübergreifendes Modell, das die Klassenstufen 1 und 2 zu einer Lerngruppe zusammenfasst. Möglichst alle schulpflichtigen Kinder werden ohne Überprüfung der Schulfähigkeit eingeschult, also auch die bisher zurückgestellten Kinder. Die Schulneulinge stoßen zu einer Lerngruppe, die bereits ein Jahr zur Schule geht. Die traditionellen Klassenstufen 1 und 2 gibt es also nicht mehr, sondern eine jahrgangsübergreifende Eingangsstufe, in der die Kinder je nach Lernzeitbedarf unterschiedlich lange verbleiben können, ohne eine Klasse wiederholen zu

müssen oder eine Klasse zu überspringen. Die meisten Kinder werden für die Eingangsstufe – wie bisher – zwei Jahre benötigen. Nach dem ersten Jahr in der Schule empfangen sie die Schulanfänger und helfen ihnen beim Eingewöhnen und Lernen und all den tausend Sachen, von denen sie selbst noch nicht so weit weg sind und deshalb sehr genau wissen, wo der Schuh drückt. Sie sind nämlich jetzt die Großen, denn ein Teil der Lerngruppe, zu der sie damals bei Schulbeginn gestoßen sind, wechselte in Klassenstufe 3. Das eine oder andere Kind, das erst ein Jahr in der Schule ist, wird mit in die Klasse 3 gegangen sein. Es ist bei einer ihm bekannten Gruppe von Kindern und wechselt nur die Lehrerin oder den Lehrer. Die belastende Ausnahmesituation, die durch ein Überspringen entsteht, wird also minimiert. Nach zwei Jahren Schule gehen die meisten Kinder in die Klasse 3. Die Kinder, die drei Jahre für die Eingangsstufe benötigen, bleiben bei der gleichen Lehrkraft und bei den Kindern, mit denen sie bereits ein Jahr zusammen sind und Freundschaften entwickelt haben. Mit ihnen erwarten sie die Neuen. Für die Neuen sind sie jetzt die Großen, die Erfahrenen, eben diejenigen, die helfen, dass das Einfinden und Lernen gut klappt. Sie sind also nicht diejenigen, die erst im zweiten Anlauf in die Schule gekommen sind und nicht die Sitzenbleiber, was sich mit Sicherheit besser auf das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation auswirkt. Als Wiederholer in einen gewachsenen Klassenverband kommen, löst ungute Gefühle aus, Angst, Lernhemmungen. Gerade bei einem kleinen Kind. Das erste Schuljahr kann zwar nur auf freiwilliger Basis wiederholt werden, was heißt aber schon „freiwillig“ bei einem Kind? Die Ängste, der Verlust des sozialen Status, das mühselige Erringen einer neuen Position in einer festgefügteten Gemeinschaft stellen Lernbarrieren dar, die mit der Wiederholung einer Klasse verbunden sind, und bei einem dreijährigen Verbleib in der Eingangsstufe entfallen. Misserfolgserlebnisse, die durch

Zurückstellung und/oder Wiederholung der Klassenstufe 1 oder 2 entstehen, werden vermieden und psychologische Einschulungsängste bei Eltern und Kindern reduziert.

Da für ein sechsjähriges Kind ein Jahr – entwicklungspsychologisch gesehen – ein langer Zeitraum ist, bietet eine Variante des Modells A einen zweiten Einschulungstermin an. Zehn Schulen sind daran beteiligt. Mehr überrascht als erfreut stellen Eltern oftmals zum Jahreswechsel fest, dass ihr Kind eigentlich jetzt schon so weit wäre. Es langweilt sich im Kindergarten und zeigt immer größere Aufgeschlossenheit für schulische Dinge. Da kostet es schon viel, es noch ein Dreivierteljahr hinzuhalten. Man kann davon ausgehen, dass die unterjährige Einschulung eine kindgerechtere Möglichkeit darstellt. Aber auch das wird in die wissenschaftliche Begleituntersuchung einbezogen.

Mit den A-Modellen wird also kein Druck erzeugt, wie in der Diskussionsphase des Projekts teilweise eingewandt wurde, das Gegenteil ist der Fall: Die Kinder können ihrem Lerntempo gemäß in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe unterschiedlich lange verweilen und ihre Sozialkompetenz erweitern und vertiefen.

**Modell B:  
Grundschulförderklasse neuen Zuschnitts**

Dieses Modell sieht eine stärkere Verzahnung von Grundschulförderklasse und 1. Schuljahr vor. Bestandteile dieses Modells sind eine engere Kooperation des pädagogischen Personals der Grundschulförderklasse und der Klasse 1, gemeinsames Erstellen von Förderplänen, Austausch von Kindern in beiden Gruppierungen sowie die Einbeziehung weiterer pädagogischer Fachkräfte. Auf welche Weise die 38 Schulen, die an der Erprobung beteiligt sind, die inhaltliche, organisatorische und persönliche Verzahnung vornehmen, wird die

spezifische lokale Situation zeigen. In einer durchschnittlichen Grundschulförderklasse befinden sich zurückgestellte Kinder, deren Förderbedarf vor Schuleintritt festgestellt wurde und solche Kinder, die ausgeschult wurden, das heißt, deren Förderbedürftigkeit innerhalb des ersten Halbjahres des 1. Schuljahres zu Tage trat. Die festgestellten Probleme sind sehr unterschiedlicher Natur. Das Förderangebot wird sich daran orientieren und sehr differenziert angelegt sein müssen. Ähnlich breit gestreut sind die Lernvoraussetzungen bei den für schulfähig gehaltenen Erstklässlern. Auch hier müssen sich Unterricht, Lernangebote und Förderung an einem breiten Spektrum von Fähigkeiten und Interessen orientieren.

Die zu erprobende enge Verzahnung von Grundschulförderklasse und 1. Schuljahr kann nur auf der Schnittmenge des für beide Gruppen festgestellten Förderbedarfs basieren. Die Förder- und Unterrichtsvorhaben werden darauf abgestimmt. Der Anfangsunterricht wird so gestaltet, dass er mit einer größeren Bandbreite von Kindern zurechtkommt, dann verbringen zurückgestellte Kinder nicht mehr von vornherein ein ganzes Jahr lang in der Grundschulförderklasse, sondern können früher, individuell und zeitlich gleitend, in die erste reguläre Klasse überwechseln.

Eine Variante des B-Modells verfolgt einen präventiven Ansatz, d.h. Kinder, bei denen in der ersten Hälfte des letzten Kindergartenjahrs festgestellt wird, dass möglicherweise an eine Zurückstellung zu denken ist, kommen ein halbes Jahr vor der Einschulung in eine Grundschulförderklasse, werden im neuen Schuljahr regulär eingeschult und erhalten flankierend im ersten Schulhalbjahr ein zusätzliches Förderangebot in der Grundschulförderklasse.

### Modell C: Erprobung von Einzelansätzen

Im Rahmen des offen angelegten Modells C erproben über 90 Schulen Einzelmaßnahmen, die auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnitten sind und Möglichkeiten der Verbesserung der Einschulungsmodalitäten und des Anfangsunterrichts bieten. Bereits vor der öffentlichen Diskussion befassten sich Schulen beispielsweise mit den pädagogischen Intentionen jahrgangsgemischter Lerngruppen, mit der Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschule, mit den Möglichkeiten des offenen Unterrichts einschließlich klassenübergreifender Projekte und vielem mehr.

Von der Intensivierung der Kooperationen mit Kindergärten, Sonderschulpädagogen, Staatlichen Seminaren über Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen mit Förderdiagnosen und Förderplänen, Rhythmisierung des Schulvormittags bis hin zur Weiterentwicklung der Schülerbeurteilung reichen die einzelnen Vorhaben, die teilweise von den Schulen auch gebündelt werden.

### Neue Wege: wohin?

„Turbo-Grundschule, Sparmodell, Unruheherd ...“, auch mit solchen Vokabeln wird das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ bedacht. Sind diese neuen Wege ein Einstieg zur Schulzeitverkürzung? In der Tat muss man feststellen, dass die Zurückstellungspraxis neben anderen Faktoren zu dem in Deutschland vergleichsweise hohen Berufseintrittsalter beiträgt. In diesem Zusammenhang dürfen auch Probleme, die durch Überalterung entstehen, nicht übersehen werden. Akzelerationsmaßnahmen - wie die kürzere Verweildauer in der Eingangsstufe bei den A-Modellen, vorzeitige Einschulung und das Über-

springen von Klassen – sind für manche Kinder die geeigneten Fördermaßnahmen, die ihrem Entwicklungsstand und ihrem speziellen Lern- und Leistungsvermögen entsprechen (siehe hierzu Neuhäuser-Siemon, Heinbokel, Stamm). Für diese Kinder ist eine Schulzeitverkürzung eine wichtige pädagogische Maßnahme, um die Chancen einer persönlichen Entwicklung zu verbessern. Es geht nicht um eine generelle Schulzeitverkürzung. Es geht um eine kindgerechte Einschulung und Beschulung, flexibel orientiert an den individuellen Voraussetzungen des Kindes. Kindgerecht bedeutet entwicklungsgerecht, wobei sehr wohl beachtet werden muss, dass der Entwicklungsstand gleichaltriger Kinder stark variiert mit zunehmender Tendenz, und zwar in allen Bereichen. Die Grundschule muss sich dieser Heterogenität stellen und öffnen. Der individuelle Blick ist der pädagogische bei dieser Thematik. Eine pädagogisch gestaltete Schuleingangsstufe kann ein Modell sein für eine gute Grundschule, für eine gute Schule insgesamt.

Wir stehen am Beginn des neuen Weges: Pädagogische Konzepte der Einschulung und des Anfangsunterrichts werden einer mehrjährigen schulpraktischen Erprobung unterzogen. Die Erfahrungen der Schulen und der Eltern, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung müssen abgewartet werden, um dann zu entscheiden, wie der Weg weitergehen soll.

Verfasserin:

Christa Engemann, Referatsleiterin  
„Vorschulische Bildung, Grundschulen,  
Hauptschulen“ im Kultusministerium  
Baden-Württemberg  
in „Schulverwaltung Baden-Württemberg“, 10/97

Kurt Meiers

## Zum Problem der Schulfähigkeit

Pädagogik und Politik sind in gleicher Weise gefordert

Die Frage, wann ein Kind in die Schule gehen soll, stellte sich von dem Augenblick an in verschärfter Form, als die Schulpflicht durchgesetzt wurde (in Preußen seit 1794). In den Jahrhunderten davor musste die Frage zwar auch beantwortet werden; die Eltern hatten aber einen größeren Entscheidungsspielraum und auch die Kinder entschieden nicht selten selbst über ihren Schulbesuch, wie z. B. die Autobiographie von Thomas Platter (1507? – 1582) zeigt.

Die Erörterung der Frage rückt mit dem Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ erneut in den Vordergrund; auf Grund dieses aktuellen Bezugs soll das Problem der Schulfähigkeit hier nicht in seiner ganzen Breite entfaltet werden, sondern mit dem Blick auf die Intention dieses Großprojekts durchleuchtet werden mit dem Ziel, eine Antwort zu finden, die einerseits der dreifachen Zielsetzung des Projekts gerecht werden könnte<sup>1</sup>, andererseits aber den Interessen der in die Schule eintretenden Kinder Priorität einräumt, denn weder die Schulen sind um ihrer selbst willen da noch das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“; beide verfolgen immanent das Ziel, jedem Kind bestmögliche Bildungschancen zu eröffnen. Aus diesem Grund sind Pädagogik und Politik in gleicher Weise gefordert.

### Derzeitiger Erkenntnisstand

Der derzeitige Erkenntnisstand zur Frage der Schulfähigkeit ist schrittweise erreicht worden, wobei zuweilen auch Rückschritte oder Stillstand zu verzeichnen waren. Hier einige Schlaglichter<sup>2</sup>.

Comenius fand, ein Kind könne die Schule besuchen, wenn es auf Fragen vernünftige Antworten gebe; damit betont er den Aspekt Denken und Sprachkompetenz. Die Schulordnungen im 17. und 18. Jahrhundert machen mehr unterschiedliche Altersangaben bezüglich des Schuleintritts;

dies weist auf die Unterschiedlichkeit der schulischen Anforderungsprofile hin.

Friedrich Fröbel entwirft nur wenige Monate vor seinem Tod (1852) das Konzept einer Vermittlungsschule, weil zwischen Kindergarten und Schule eine zu große Diskrepanz bestünde, die dem Kind große Probleme beim Schuleintritt bereite; damit ist das Prinzip der Bildungs- und Lernkontinuität in die pädagogische Diskussion explizit eingebracht; diesem Prinzip kommt im Rahmen des o.g. Projekts insofern eine besondere Bedeutung zu, als es den Blick auf den Bildungsprozess beim Schuleintritt lenkt und die Altersfrage relativiert.

Oswald Kroh definiert Schulfähigkeit (er spricht noch von Schulreife) als „Bildbarkeit in der Gruppe“ und macht damit aufmerksam auf eine, seit es Schule gibt, konstante Bedingung der Schule: Bildung wird nicht im Einzelunterricht (Hauslehrer) initiiert, sondern im frontalen Massenunterricht (mit früher noch sehr hohen Klassenfrequenzen auch im ersten Schuljahr) zu realisieren versucht. Kroh macht uns so darauf aufmerksam, dass das soziale Umfeld in der Schule den Bildungsprozess des Kindes mitbedingt.

Charlotte Bühler beschreibt Schulreife als „Werkvollendungsstreben“ und hebt damit die Rolle der Arbeitshaltung hervor; diese Qualität sollte anstelle von Sprunghaftigkeit, Ablenkbarkeit und dergleichen beim Kind anzutreffen sein.

Der Arzt Zeller sah die Schulreife im Zusammenhang mit dem Gestaltwandel des Kindes, wie er sich im Alter von ca. 6 Jahren (Zahnwechsel, Veränderung der Körperproportionen u. a.) vollzieht, und machte damit auf den physiologisch-somatischen Aspekt aufmerksam.

Auf dem Weg zum heutigen Erkenntnisstand betreffend Schulfähigkeit stellt der Perspektivenwechsel weg von der Reifungstheorie hin zur Begabungstheorie<sup>3</sup> eine Art kopernikanische Wende dar. Kemmler/Heckhausen haben nachgewiesen<sup>4</sup>, dass ein differenziertes Förderangebot die Schulfähigkeit erreichen hilft. Brand konnte zeigen, dass eine hohe Korrelation zwischen Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und Zurückstellung und (späterem) Sitzenbleiben besteht. Die Hoffnungen auf eine effiziente kompensatorische Erziehung mit dem unausgesprochenen Wunsch nach Homogenität haben sich nicht erfüllt, schon gar nicht durch die zeitweise stark favorisierten äußeren Differenzierungsmaßnahmen (streaming). Der Glaube an die Machbarkeit des Kindes erwies sich als Irrglaube. Auch die Schulreifetests erwiesen sich als nur bedingt treffsicher in der Prognose<sup>5</sup>, und die Zurückstellungsquoten sind regional so verschieden, dass das Problem der Einschulung trotz aller Einzelfortschritte weiterhin als nicht gelöst anzusehen ist.

Die zunehmend differenzierte Betrachtungsweise des Kindes, die sich im Laufe der Jahrzehnte herausgebildet hatte, führte zu einer weiteren wichtigen Erkenntnis: Lebensalter und Entwicklungsalter sind nicht identisch, d. h. die Lernfähigkeit (Intelligenz, kognitive Stile ...) ist nicht abso-



lut mit dem Lebensalter gekoppelt, sodass auch bei exakter Gleichaltrigkeit die Heterogenität der kognitiven Leistungsfähigkeit in jeder Schulklasse den Normalfall darstellt. Im sozialen Bereich, wo das Verhalten wesentlich stärker durch Erfahrungen geprägt ist, ist eine andere Sachlage gegeben.

Auf der Grundlage sich immer wieder neu formierender Erkenntnisse hat man wiederholt Versuche gemacht, Kinder früher oder später einzuschulen, je nachdem ob der Frühförderaspekt oder der Bewahraspekt in den Vordergrund gerückt wurde, ob man die Förderung des Kindes als Provokation des pädagogischen Handelns betrachtete oder ob man den Sitzenbleiberquotienten senken wollte. Letztlich sind diese Versuche gescheitert, sodass zu Recht vermutet werden kann: Sie griffen alle zu kurz und haben offensichtlich Wesentliches übersehen<sup>6</sup>.

Der heutige Erkenntnisstand lässt sich in vier Sätzen formulieren:

1. Erziehungswissenschaft und Psychologie sind sich bewusst, dass Schulfähigkeit ein multifaktorielles Gebilde ist mit den Faktoren
  - Körperlichkeit (relevant hinsichtlich der Belastbarkeit)
  - Sozialfähigkeit (Bildbarkeit in der Gruppe)
  - Intellekt (Lernfähigkeit allgemeiner Art)
  - sachstruktureller Entwicklungsstand (bereichsspezifische Voraussetzungen; Heckhausen)
  - Persönlichkeit (Ich-Bewusstsein; Ich-Stärke; Selbstbewusstsein)
  - metakognitive Fähigkeiten (Selbststeuerung, Planung, Kontrolle ...).

Strebt einer dieser Faktoren gegen null, ist die Schulfähigkeit insgesamt in Frage gestellt. In ihrer Gesamtheit bilden sie das Schulfähigkeitsprofil, das einen individuel-

len Charakter hat, da die Einzelfaktoren bei jedem Kind auf unterschiedlichem Niveau liegen. Es stellt sich von daher die Frage, ob sich die Praxis mit der pauschalen Feststellung der Schulfähigkeit begnügen darf oder auf einer genauen Kenntnis des individuellen Schulfähigkeitsprofils bestehen müsste.

2. Die Entscheidung darüber, was Schulfähigkeit heißt, steht in engstem Zusammenhang mit dem Anforderungsniveau der Schule.

Dies hat Nickel<sup>7</sup> in seinem „ökopsychologischen Schulreife-Modell“ einsichtig und gut überschaubar dargelegt. Auf der einen Seite stehen die Einflüsse der Institutionen Elternhaus und Kindergarten, durch die die Fähigkeiten des Kindes in den o. g. Bereichen gefördert werden; auf der anderen Seite steht die Schule mit ihren Ansprüchen, wie sie z.B. im Lehrplan und mit dem Schulbetrieb und Unterricht gegeben sind. Schraubt die Schule ihre Ansprüche hoch (z.B.: Alle Kinder sollten lesen und schreiben können), dürfte die Schulfähigkeit nur von einer begrenzten Zahl sechsjähriger Kinder erreicht werden, d.h.: Schulfähigkeit ist nicht allein vom Kind her bestimmbar, das Anforderungsprofil der Schule ist immer als Stellgröße mit enthalten. Wird das Anforderungsprofil abgesenkt, kann das Kind in jüngerem Alter in die Schule eintreten (wie auch in den Kindergarten); in der wechselvollen Geschichte der Einschulung hat sich offensichtlich das Alter von 6 Jahren als sinnvoll erwiesen.

3. Schulfähigkeitsprüfungen sind Momentaufnahmen mit eingeschränkter prognostischer Aussagekraft und sollten keine Selektionsfunktion haben.

Die einschlägigen Tests sind zwar ständig verbessert worden und erreichen Werte von 90,0 %, mit denen der erfolgreiche

Schulbesuch prognostiziert wird<sup>8</sup>. Die Frage nach dem Sinn der Tests besteht bis heute darin, ob man mit ihrer Hilfe Kinder selektieren und zurückstellen soll (in Fördereinrichtungen einweisen), oder ob man der Schule zumutet, durch ihr Angebot eine Förderung zu bewirken, die ein Scheitern reduziert.

4. Tendenziell verstärkt sich der Gedanke, die Schule und ihre Anforderungen nicht als absolut feststehende Größe zu sehen, nach der sich das Kind zu richten (zu strecken) habe, sondern als Institution mit der Aufgabe, Kindern zu helfen, schulfähig zu werden und ihre Lernfähigkeit weiter zu entwickeln.

So wichtig die Aufgabe des Anfangsunterrichts ist, die Kinder schulfähig zu machen, so wichtig ist auch die andere Aufgabe, die bereits schulfähigen und zum Teil hochleistungsfähigen Kinder weiter zu fördern.

#### Probleme

Trotz aller Erkenntnisse sind die praktischen Probleme längst nicht gelöst; auch das Modell von Nickel offeriert noch keine Lösung. Wo um Lösungen gerungen wird, werden folgende Begriffe und Überlegungen weiterhin eine Rolle spielen:

##### • Alter

Der Faktor Alter wird weiterhin eine Rolle spielen; an Säuglinge, Dreijährige wird im Zusammenhang mit der Einschulung nicht gedacht, d.h.: Das Alter ist eine Größe, die schuleintrittsrelevant ist, jedoch nicht als die Schulfähigkeit garantierende Größe zu sehen ist.

##### • Voraussetzungen beim Kind

Auf bestimmte Voraussetzungen wird man nicht verzichten können. Hier wird die Diskussion weitergehen. Man sollte aber deutlich unterscheiden zwischen Wünschbarem („Das sollte ein Schulkind können“) und Notwendigem.

• **Bildungsgerechtigkeit**

Der Staat quasi als Schulmonopolist steht in der Verantwortung, allen Kindern bereits am Beginn ihrer Schullaufbahn Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Er will dies auch, wie am Projekt sichtbar wird.

Dies ist nach dem derzeitigen Erkenntnisstand nur in einem hochgradig differenzierend-individualisierenden Unterrichtskonzept möglich.

• **Begriffserweiterung**

Der Schritt vom Begriff Schulreife zur Schulfähigkeit war eine erste begriffliche Erweiterung, weil er nicht mehr eng „präzise“ definierte Kriterien vorgab, sondern sich mit der allgemeinen Fähigkeit zur Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsangebots der Schule befasste. Die Distanzierung auch zum Schulfähigkeitsbegriff deutete sich bereits bei der Aufnahme der ausländischen Kinder in den siebziger Jahren mit z.T. keinen deutschen Sprachkenntnissen an und setzt sich mit der Integrationsdiskussion in der Gegenwart fort.

• **Fazit**

Als Fazit aus den vier genannten Problembereichen ergibt sich

- a) die Tendenz, dass der Schulfähigkeitsbegriff an Bedeutung relativiert wird zugunsten des Faktors Alter,
- b) dass die Notwendigkeit eines qualifiziert-spezifischen Bildungsangebots bereits zum Schulbeginn (Anfangsunterricht) sich immer stärker in den Vordergrund schiebt.

Kurz: Die künftige Diskussion sollte sich auf die Frage der Bestimmung des schulpflichtigen Alters und der qualitativen Verbesserung und Umgestaltung des Anfangsunterrichts, in dem primär nicht der

Begriff Schulfähigkeit, sondern der Begriff Lernfähigkeit im Mittelpunkt steht, konzentrieren. Damit spitzt sich die Diskussion auf die Frage zu, ob Schulfähigkeit primär begriffen wird als vom Kind zu bringende Voraussetzung zum Besuch der Schule oder als Herausforderung für die Schule, jedes Kind ab einem bestimmten Alter individuell zu fördern.

**Umriss einer Lösung**

1. These: Jedes Kind, das ein bestimmtes Alter (6 Jahre?) erreicht hat, ist schulpflichtig.

2. These: Die Aufgabe der Schule und des Anfangsunterrichts ist es, a) die Kinder schul- und unterrichtsfähig zu machen und b) ihre individuelle Lernkompetenz weiter zu fördern.

3. These: Die ersten beiden Jahre bilden eine Einheit (mit fließenden Ein- und Übertritten).

4. These: Die ersten beiden Schuljahre sind personell und materiell so auszustatten, dass die Schulfähigkeit individuell angestrebt, die erreichte Lernfähigkeit individuell weiter gefördert wird.

5. These: Das Problem der Einschulung muss der isolierenden Betrachtung entzogen und durch ein Konzept der Elternbildung und Elterninformation, eine Verbesserung des Kindergartens und der Erzieherinnenausbildung und eine Verbesserung des Kooperationskonzepts Kindergarten – Schule ergänzt werden.

*Verfasser:  
Prof. Dr. Kurt Meiers,  
Emeritus der PH Ludwigsburg  
in „Schulintern“, 2/98*

**Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Vgl. Konzeptionspapier vom 10. Februar 1997, S. 9f.
- <sup>2</sup> Näheres zur Entwicklung der Diskussion der Schulfähigkeit s. Eduard Herff: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem, München 1967.
- <sup>3</sup> Vgl. zu diesem ganzen Komplex Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969 (in mehreren Aufl.)
- <sup>4</sup> Vgl. L. Kermider und H. Heckhausen: Ist die so genannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem?, in: Franz Weinert (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln 1970, 5. Aufl., S. 487 ff.
- <sup>5</sup> Vgl. dazu zusammenfassend Rüdiger/Kormann/Peez: Schuleintritt und Schulfähigkeit, München 1976.
- <sup>6</sup> Das Einschulungsalter ist in den europäischen Ländern ebenfalls nicht einheitlich, was auf die relative Bedeutung des Alters verweist; vgl. Rüdiger u. a., S. 44.
- <sup>7</sup> H. Nickel: Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht (1990), S. 217-277.
- <sup>8</sup> Welcher Erwachsene würde mit einer Fluggesellschaft fliegen, die nur 90 % ihrer Flugzeuge ins Ziel bringt?

Margarete Götz und Elisabeth Neuhaus-Siemon

## Schulanfang auf neuen Wegen – Der Modellversuch in Baden-Württemberg

**W**ährend in der Zeit der Bildungsreform der 1970er-Jahre Vorschläge zur organisatorischen und strukturellen Erneuerung des Bildungswesens, wie sie vom Deutschen Bildungsrat im „Strukturplan“ 1970 und von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung im „Bildungsgesamtplan“ 1973 entwickelt wurden, im Mittelpunkt des Reforminteresses standen, hat sich in den letzten Jahren die schulpädagogische Diskussion stärker auf Fragen der inneren Reform der Einzelschule konzentriert. Die in der schulpädagogischen Literatur nachvollziehbare Abwendung von zentralstaatlich initiierten und gesteuerten Reformvorhaben trifft für die Grundschule nur bedingt zu.

Hier laufen seit etwa 1993 in mehreren Bundesländern, u. a. in Hessen, Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz Modellversuche, mit denen in verschiedenen Varianten eine Neustrukturierung des Schulanfangs erprobt werden soll. Vergleichbare Reforminitiativen für den Übergang an weiterführende Schulen am Ende der Grundschulzeit wie für eine strukturelle Reform der Grundschule insgesamt existieren derzeit nicht.

Wenngleich die gegenwärtigen Modellversuche im Schuleingangsbereich in ihren schulorganisatorischen und pädagogisch-didaktischen Konsequenzen nicht deckungsgleich sind, können sie doch ihrem Anspruch nach als Reaktion auf Entwicklungstrends in der Einschulungspraxis verstanden werden, die in bildungspolitischen und grundschulpädagogischen Kreisen als problematisch eingestuft werden.

### 1. Problemlage

#### 1.1 Einschulungsalter

Ein Blick auf den Beginn der Schulpflicht im europäischen Ausland verdeutlicht, dass die Festlegung des Schuleintrittsalters eine variable Größe innerhalb einer bestimmten Bandbreite darstellt. Während in Frankreich und England die Kinder im Alter von fünf Jahren eingeschult werden, beginnt in den skandinavischen Ländern die Schulpflicht mit dem 7. Lebensjahr (vgl. Knörzer/Grass 1994, 77). Im Vergleich dazu nimmt Deutschland mit der 1964 im Hamburger Abkommen getroffenen bundeseinheitlichen Vereinbarung eine Mittelposition ein. Danach werden alle Kinder schulpflichtig, wenn sie das 6. Lebensjahr vollendet haben, wobei der Stichtag auf den 30. Juni eines Jahres festgelegt wurde. Nach dieser Regelung bewegt sich das offizielle Schuleintrittsalter in Deutschland zwischen 6,2 und 7,2 Jahren, was gegenüber der vor 1955 gehandhabten Praxis eine Anhebung des Einschulungsalters um vier Monate bedeutet (vgl. a.a.O.).

Wendet man sich dem faktischen Schuleintrittsalter in Deutschland zu, so bewegt sich dieses seit Jahren im Durchschnitt nach oben. Es liegt beispielsweise für Baden-Württemberg nach einer kulturministeriellen Pressemitteilung derzeit bei 6,7 Jahren, was im internationalen Vergleich ein relativ hohes Einschulungsalter darstellt (Pressemitteilung v. 8. 7. 1997). Die allgemein zu beobachtende Alterszunahme der Schulanfänger erklärt sich aus der bildungsstatistisch belegten Asymmetrie, die zwischen den vorzeitig eingeschul-

ten Kindern herrscht. Im Schuljahr 1993/94 belief sich die Quote der Zurückstellungen im Bundesdurchschnitt auf 8,4 %, diejenige der vorzeitig Einschulungen auf lediglich 2,5 % aller Einschulungen, wobei beachtliche regionale Schwankungen auftraten. Gemessen an der Gesamtzahl der 1993/94 eingeschulenden Kinder betrug etwa in Schleswig-Holstein der Anteil der Zurückgestellten 14 %, der vorzeitig Einschulungen 1,9 %. In Baden-Württemberg wurden im selben Schuljahr 9,5 % zurückgestellt und 1,4 % vorzeitig eingeschult, in Sachsen 9 % zurückgestellt und 1 % vorzeitig eingeschult, in Bayern 4,4 % zurückgestellt und 4,3 % vorzeitig eingeschult.<sup>1</sup>

Mit Ausnahme Bayerns fällt die in den Daten dokumentierte Entwicklung insofern erwartungswidrig aus, als in den beiden letzten Jahrzehnten der Anfangsunterricht in der Grundschule eine Pädagogisierung erfahren hat, wie sie sich etwa im Verzicht auf Ziffernnoten oder in der zunehmenden Praktizierung von kindorientierten Lernformen konkretisiert. Wenn dennoch die Zurückstellungen seit Jahren auf einem durchschnittlich hohen Niveau stagnieren und sie darüber hinaus keine Garantie für eine erfolgreiche Bewältigung der Grundschulzeit bieten, dann verweist das auf die Veränderungsbedürftigkeit der gegenwärtigen Einschulungspraxis, zumal in einer Zeit, in der von Bildungspolitikern das im europäischen Vergleich hohe Berufseintrittsalter in Deutschland beklagt wird.

### 1.2 Entwicklungsheterogenität

Neben den skizzierten Entwicklungstrends sprechen auch pädagogische Gründe für die Notwendigkeit von Innovationen im Bereich der Schuleingangsstufe. Wie Sigrun Richter als Ergebnis der von ihr referierten empirischen Befunde darlegt, ist die Feststellung der Schulfähigkeit irrtums- und fehleranfällig und bietet daher keine verlässliche Entscheidungsgrundlage für die Aufnahme eines Kindes in die Grundschule oder für seine Zurückweisung vom Schulbesuch. Die Schulfähigkeit als eine von allen schulpflichtigen Kindern zu erfüllende Eingangsnorm der Grundschule wird zudem fragwürdig, wenn man sich die Entwicklungsheterogenität heutiger Schulanfänger vergegenwärtigt.

Bedingt durch die von der Soziologie konstatierten Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft werden der Grundschule in zunehmendem Maße Kinder zugeführt, die sich weit mehr als frühere Kindergenerationen in ihrer sozialen, nationalen, religiösen und kulturellen Herkunft unterscheiden und demzufolge bei Schulbeginn beachtliche Differenzen in ihrem Entwicklungsniveau und ihren Lernvoraussetzungen aufweisen. Der schulische Umgang mit dieser Heterogenität, die sich durch die Bestrebungen zur Integration behinderter Kinder in die Grundschule noch vergrößert, erfordert Flexibilität, Differenzierung und Individualisierung sowohl hinsichtlich der organisatorischen wie pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung der Schuleingangsstufe. Diese Entwicklungsrichtung favorisieren die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Empfehlungen zur Neugestaltung des Schuleingangsgebietes, die den bildungspolitischen Anstoß der derzeitigen Modellversuche markieren.

### 2. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Als Antwort auf die vorstehend skizzierte Problemlage hat die Kultusministerkonferenz bereits am 9. Dezember 1993 Empfehlungen zur „Neustrukturierung des Schulanfangs“ herausgegeben, denen am 24. 10. 1997 „Empfehlungen zum Schulanfang“ folgten.

Nach der ersten Empfehlung besteht das grundlegende Ziel für die Weiterentwicklung der Grundschule darin, „dass sie die Schulfähigkeit nicht mehr voraussetzt, sondern durch entsprechende Förderung entwickelt“ (KMK 1993,4). Damit werden Zurückstellungen ausgeschlossen, sodass alle dem Gesetz nach schulpflichtigen Kinder fristgemäß eingeschult werden können.

Dem Anfangsunterricht fällt dabei die Aufgabe zu, durch eine „stärker differenzierte und individualisierte Förderung, die auch sozialpädagogische und sonderpädagogische Förderung einbezieht“, die Schulfähigkeit der Kinder herzustellen, was eine weitgehende Neuerung gegenüber der bislang gängigen Regelpraxis bedeutet.

Neben der Empfehlung, in den ersten beiden Schulstufen „auch jahrgangsübergreifend“ zu arbeiten, fordert die Kultusministerkonferenz eine Flexibilisierung der Verweildauer in der Schuleingangsstufe, die je nach dem individuellen Entwicklungsstand der Kinder zwischen ein und drei Jahren variieren kann. Darüber hinaus soll mehrmals im Schuljahresablauf eine Einschulung ermöglicht werden, wobei an zwei Einschulungstermine pro Schuljahr gedacht wird.

Der im Oktober 1997 gefasste Beschluss bezieht sich auf die bis dahin gültige Gesetzeslage zum Schulanfang. An ihr werden Änderungen vorgenommen, mit denen eine Lockerung der Stichtagsregelung

wie eine Erleichterung vorzeitiger Einschulungen intendiert ist. Den bisher für die Vollendung des 6. Lebensjahres auf den 30. Juni festgesetzten Stichtag können die Länder in Eigenregie nunmehr zwischen dem 30. Juni und dem 30. September festlegen. Ihnen wird freigestellt, über den bisher einmaligen Schuleintrittstermin hinaus zusätzliche Einschulungsmöglichkeiten während des Schuljahres anzubieten.

Für die vorzeitige Einschulung gilt, dass „in begründeten Ausnahmefällen“ auf Antrag der Erziehungsberechtigten auch Kinder dann in die erste Jahrgangsstufe aufgenommen werden können, wenn sie erst nach dem 31. 12. das 6. Lebensjahr vollenden. Eine Zurückstellung vom Schulbesuch soll im Ausnahmefall möglich sein und zwar dann, „wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“, wobei die Entscheidung über eine Zurückstellung zeitlich nahe am Schuljahresbeginn getroffen werden soll.

Mit den beiden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wurde bildungspolitisch der Weg geebnet für die aktuellen Modellversuche zur Neugestaltung des Schulanfangs.

### 3. Der baden-württembergische Modellversuch

#### 3.1 Zielsetzung und Modelltypen

In einer ersten Phase des Modellversuchs wurden im Schuljahr 1996/97 an insgesamt neun Schulen erste Erprobungen zur Neugestaltung des Schulanfangs durchgeführt. Sie bezogen sich auf Einzelaspekte, wie auf die Verbesserung der Kooperation von Grundschulen mit schulvorbereitenden Einrichtungen (in Baden-Württemberg „Grundschulförderklassen“) bzw. Kindergärten. Ein weiterer Schwerpunkt lag in der Intensivierung von Eltern-

informationsgesprächen, die an die Stelle der in Schulberichten niedergelegten Leistungsbeurteilung treten sollen.

Mit Beginn des Schuljahres 1997/98 begann unter dem Titel „Schulanfang auf neuen Wegen“ der groß angelegte Modellversuch zur organisatorischen und pädagogischen Neugestaltung der Schuleingangsstufe. An ihm können sich die Schulen des Landes auf freiwilliger Basis beteiligen. Im Schuljahr 1997/98 meldeten 169 Grundschulen, im darauf folgenden Schuljahr weitere 143 Grundschulen ihr Interesse an dem Schulversuch an, sodass sich nach dem derzeitigen Informationsstand insgesamt 304 Grundschulen an dem Reformvorhaben beteiligen (vgl. Böhme 1998).

Mit ihm wird die pädagogische Zielsetzung verfolgt, für möglichst viele schulpflichtige Kinder einen Schulstart zu realisieren, der sich an deren individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen orientiert. Das soll erreicht werden durch organisatorische, pädagogische und didaktische Maßnahmen, zu denen u. a. die Flexibilisierung des Einschulungszeitpunktes wie der Verweildauer in der Eingangsstufe gehören, die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen, die Praktizierung individualisierender Unterrichtsverfahren, die gezielte Förderung lernschwacher und hoch begabter Kinder und die Rhythmisierung des Schultages.

Die Wirksamkeit der Maßnahmen wird in zusammengefasster Bündelung im Rahmen des Schulversuchs in drei Modelltypen (A, B und C) erprobt.

Innerhalb des gesamten Reformprojektes verbinden sich mit der Konzeption der Schuleingangsstufe, die das Modell A repräsentiert, die weitreichendsten Innovationsansprüche, da es nicht nur pädagogische, sondern auch schulorganisatorische Veränderungen beinhaltet. Statt der ge-

trennten Klassenstufen 1 und 2 wird eine jahrgangsübergreifende Eingangsstufe eingerichtet. In sie werden alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit aufgenommen, sodass Zurückstellungen vermieden werden. Die Verweildauer in der Eingangsstufe beträgt je nach individuellem Lernzeitbedarf ein bis drei Jahre. Es ist zu erwarten, dass die Mehrzahl der Kinder wie bisher die Ziele der Eingangsstufe nach zwei Jahren erreichen wird. Schüler, denen das nicht gelingt, können ein Jahr länger in der Eingangsstufe bleiben, ohne die Lerngruppe zu wechseln oder eine Klasse zu wiederholen. Besonders leistungsfähige Kinder können bereits nach einem Jahr in die 3. Klasse aufrücken.

Beim Modell A treten zwei Varianten auf, die sich in den Einschulungszyklen unterscheiden. Das Modell A 1 folgt der bisherigen Regelpraxis und sieht einen jährlichen Einschulungstermin im Herbst vor. Beim Modell A 2 werden zwei Einschulungstermine im Schuljahresablauf angeboten, einer im Herbst und einer im Februar. Dem halbjährlichen Einschulungszyklus liegt die Überlegung zu Grunde, dass der Zeitraum von einem Jahr für die zur Einschulung anstehende Altersgruppe entwicklungspsychologisch eine lange Zeitspanne darstellt, die nicht ohne Förderung verstreichen sollte. Die Flexibilisierung des Einschulungszeitpunktes eröffnet in größerem Maße als bislang die Möglichkeit, nach Maßgabe des individuellen Entwicklungsstandes des Kindes den Einschulungstermin zu wählen.

Sowohl die zweimalige Einschulung wie die Jahrgangsmischung bedingen eine Unterrichtsorganisation, die von einem Lernen im Gleichschritt abrückt. Daher schließt das Modell A die Weiterentwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Konzepte als ein ausdrückliches Ziel des Schulversuchs mit ein.

In einem vonseiten des baden-württembergischen Kultusministeriums veröffentlichten Bericht, der sich auf subjektive Erfahrungen von Lehrer/innen stützt, wird die mit dem Modell A vollzogene Jahrgangsmischung als vorteilhaft eingeschätzt. Sie begünstige ein leichteres und schnelleres Einleben der Schulanfänger in die neue Umgebung, fördere das Lernen der Kinder von- und miteinander und wirke sich darin positiv auf die Sozialerziehung aus (vgl. Böhme 1998). Ob sich dieser Eindruck auch durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen lässt, muss abgewartet werden.

Mit dem Modell B „Grundschulförderklassen neuen Zuschnitts“ ist die Absicht verbunden, eine enge Verzahnung zwischen der schulvorbereitenden Einrichtung und dem 1. Schuljahr herzustellen. Kennzeichnend für diese Modellversion ist die intensive Kooperation des Personals beider Einrichtungen. Sie soll sich zum einen konkretisieren im Erstellen gemeinsamer Förderpläne für Kinder aus beiden Einrichtungen, zum anderen in einer zeitlich flexiblen Regelung von Übergängen. Kinder in der schulvorbereitenden Einrichtung sollen in Abhängigkeit von ihrem in-



dividuellen Entwicklungsfortschritt auch während des Schuljahres in die erste Jahrgangsstufe überwechseln können. Umgekehrt soll es ebenso möglich sein, dass Kinder des 1. Schuljahres zeitweise an Fördermaßnahmen und -programmen der Grundschulförderklasse teilnehmen.

Wie aus den bereits erwähnten Erfahrungsberichten von Schulen hervorgeht, führen die praktizierten Kooperationsformen in der Wahrnehmung der beteiligten Lehrer/innen und Erzieher/innen zu mehr Verständnis für die Arbeit der jeweils anderen Institution. Als besonders befriedigende Erfahrung wird die Zusammenarbeit im Bereich der Diagnose und Förderung gewertet (vgl. Böhme 1998).

Während das Modell B nur an Schulen mit Grundschulförderklassen praktiziert werden kann, setzt das Modell C die Existenz einer solchen Einrichtung nicht voraus und ist prinzipiell an allen Grundschulen durchführbar. Es konzentriert sich auf die Erprobung innovativer Einzelmaßnahmen zur Verbesserung der Einschulungspraxis wie des Anfangsunterrichts. Dazu zählen u. a. die Intensivierung der Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten, der Verzicht auf Zurückstellungen, die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen, die Forcierung förderdiagnostischer, individualisierender und differenzierender Maßnahmen, die Weiterentwicklung der Schülerbeurteilung wie die Verstärkung der Elternarbeit.

Von den drei Modelltypen hat das Modell C den größten Zuspruch gefunden. Es wurde bisher von 169 Schulen gewählt. Am Modell B beteiligen sich 71 Schulen, das anspruchsvolle Modell A wird derzeit von 65 Grundschulen erprobt.

### 3.2 Wissenschaftliche Begleitung

Neben Hessen ist Baden-Württemberg das einzige Bundesland, in dem der Schulversuch durch eine eigens vom Kultusmi-

nisterium eingesetzte Projektgruppe wissenschaftlich begleitet wird. Sie arbeitet seit Anfang 1997 unter der organisatorischen Federführung des baden-württembergischen Landesinstituts für Erziehung und Unterricht und besteht in ihrer personellen Zusammensetzung aus Schulpädagog/inn/en und Psycholog/inn/en, die im universitären Bereich, der zweiten Phase der Lehrerbildung und in der Bildungsberatung tätig sind.

Die wissenschaftliche Begleitung erstreckt sich auf die Modelle A und B. Ihr Ziel besteht in der Prüfung der Auswirkungen der in den Modelltypen repräsentierten Veränderungen der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsverlauf der teilnehmenden Kinder, auf ihren Schulerfolg, auf die Unterrichtsgestaltung und auf die Einstellung der Eltern und Lehrer/innen bzw. Erzieher/innen zum veränderten Schulanfang. Zu diesem Zwecke wurde eine Vergleichsuntersuchung zur bisherigen Praxis des Schulanfangs konzipiert, die mit Beginn des Schuljahres 1997/98 angelaufen ist und sich über mehrere Jahre hinweg erstrecken soll. Zur Erhebung der Daten werden normierte Tests und standardisierte Fragebogen eingesetzt sowie Schulstatistiken ausgewertet.

Neben dem Team zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs wurden zusätzliche projektunterstützende und -begleitende Gremien eingerichtet. Dazu gehört eine im baden-württembergischen Kultusministerium behördenintern eingerichtete Arbeitsgruppe sowie ein Beraterkreis, in dem die von dem Reformvorhaben tangierten gesellschaftlichen Gruppierungen, Organisationen und Institutionen vertreten sind, u. a. die Oberschulämter, die Kommunen, die Kirchen und die schulnahen Verbände und Vereinigungen. Darüber hinaus existieren an den vier Oberschulämtern Baden-Württembergs Projektgruppen, die auf regionaler Ebene die Umsetzung des Schulversuchs koordinieren.

Im Vergleich zu den derzeit in verschiedenen Bundesländern laufenden Modellversuchen zur Neugestaltung der Schuleingangsstufe ist der baden-württembergische sowohl im Umfang, in der Vielfalt der Reformmaßnahmen und der Absicherung ihrer Umsetzung als auch in der Anzahl der beteiligten Grundschulen der weitreichendste. Seiner Intention nach stellt er insbesondere im Modelltyp A eine Reforminitiative dar, die über die Pädagogik und Didaktik des Anfangsunterrichts hinausgeht und eine organisatorische Neukonzeption der Schuleingangsstufe beinhaltet. Sollte sich diese empirisch bewähren, ergeben sich daraus Folgeprobleme für die Grundschule insgesamt. So ist zu fragen, ob die im Modellversuch eingeschlossene Flexibilisierung des Einschulungstermins wie auch die individuelle Verweildauer nur auf die Schuleingangsstufe beschränkt bleiben kann und nicht konsequenterweise eine Fortsetzung sowohl in den Jahrgangsstufen 3 und 4 wie in der Flexibilisierung der Übertrittstermine an weiterführende Schulen erfahren müsste.

### Anmerkung:

1 Die Prozentangaben basieren auf dem Zahlenmaterial des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 1993/94 (vgl. Statistisches Bundesamt 1994).

### Verfasserinnen:

Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Elisabeth Neuhaus-Siemon in: „Beiträge zur Reform der Grundschule“, Sonderband S 60. Frankfurt 1999  
Grundschulverband-Arbeitskreis GS e.V.

Ein Interview mit Kultusministerin Dr. Annette Schavan

## „Schulanfang auf neuen Wegen“ – Was ändert sich für Erzieher/innen?

**S**ollen Erzieher/innen die Kinder ganz gezielt auf die Schule vorbereiten? Wie ist die Initiative „Schulanfang auf neuen Wegen“ zu verstehen? In einem Interview gab die Ministerin Antwort auf Fragen, die ganz besonders Erzieher/innen betreffen.

**?** Ch. Merz: Als Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg und Vizepräsidentin der Kultusministerkonferenz bringen Sie, Frau Dr. Schavan, neue Ideen in die Bildungsdiskussion und plädieren für eine flexiblere, möglichst auch frühere Einschulung. Vor dieser Zeit gehen ja nun die allermeisten Kinder in den Kindergarten oder die Tagesstätte – unsere Leser/innen interessiert ganz sicher Ihre Meinung zu der alten Frage: Soll die Tagesstätte oder der Kindergarten nun eigentlich mehr Betreuungs- und Versorgungseinrichtung sein, oder besteht nach wie vor der Anspruch auf vorschulische Bildung?

**!** Dr. A. Schavan: Ich finde, dass die Zeit des Kindergartens vor allem eine Zeit sein sollte, in der die Neugierde des Kindes nicht ignoriert wird. Und da ist man beim Thema Bildung. Wir haben ja in Deutschland über lange Zeit so etwas wie die Legende transportiert: Schule ist, je später sie anfängt, umso kindgerechter. Bei den Projekten zum „Schulanfang auf neuen Wegen“ stellen wir fest, dass es für viele Kinder ein Segen ist, wenn wir beweglicher werden. Viele Kinder stecken voller Neugierde, voller Kraft und sollten nicht gebremst werden. Ich glaube, dass diese Forderung für die Grundschule in besonderer Weise gilt – aber auch für die Zeit davor.

**?** Stellen Sie sich demnach die Zeit in Kindergarten oder Tagesstätte mehr als eine leistungsfreie Zone vor? Oder sehen Sie langfristig die Forderung nach gezielter Vorbereitung der Vier- bis Fünfjährigen auf die Schule?

**!** Gezielt hinführen ja, das heißt für mich vor allem wahrnehmen, was in einem Kind steckt. Ich würde aber die Kindergartenzeit nicht unter den Leistungsbegriff stellen, sondern ihr das pädagogische Etikett „Entfaltung und Vorbereitung“ anheften wollen. In diesen Einrichtungen sollte der Boden bereitet werden für das, was dann in der Schule im Bereich der Leistungsmessung möglich ist. Nicht umsonst haben wir ja auch in den ersten zwei Grundschulklassen noch eine besondere Form, in der wir sehr viel mehr individuelle Lernfortschritte beschreiben. Kindergarten und Tagesstätte sollten Lust am Lernen machen, Neugierde unterstützen und das gemeinsam mit anderen Kindern. Was ich in dieser Phase ganz wichtig finde und was auch nicht in eine Leistungskategorie gebracht werden kann, ist sehr bewusstes soziales Lernen.

**?** Das knüpft an meine nächste Frage an: Welche Fähigkeiten halten Sie für den Schuleintritt in eine Schule, wie Sie sie sehen, die viel Beweglichkeit und individuelle Entwicklung ermöglichen soll, für grundlegend? Was sollen Erzieher/innen im Rahmen eines leistungsfreien Kindergartens fördern?

**!** Mir fällt da erstens – angesichts der wachsenden Zahl von Einzelkindern – die Fähigkeit ein, sich in einer Gruppe zurechtzufinden. Gruppe darf

nicht als Bedrohung erfahren werden. Es wird immer wichtiger, Kinder sehr bewusst an die Gruppe heranzuführen und ihnen die Erfahrung zu ermöglichen, dass man als Teil dieser Gruppe etwas gestalten kann, dass es positiv ist, sich einzubringen. Eine zweite Forderung wäre, das Zusammenleben und die Auseinandersetzung der Kinder mit Angehörigen aus anderen Kulturen, also aus Familien mit ganz anderen Familienstrukturen oder Leitbildern zu fördern. Ich glaube, dass die interkulturelle Erziehung bereits im Kindergarten eine große Rolle spielt. Ein drittes wichtiges Erziehungsziel des Kindergartens hat mit dem ersten zu tun. Unsere Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der es ungewöhnlich viele Möglichkeiten gibt. Immer mehr Möglichkeiten bedeuten immer mehr Ablenkung, immer mehr Bilder, immer mehr Informationen. Es ist von Beginn an ganz wichtig, dass einem Kind geholfen wird, sich zu konzentrieren, dass einem Kind geholfen wird, mit dieser Vielfalt so fertig zu werden, dass es sich im Grunde nicht immer schon vom Folgenden ablenken lässt, sondern darin unterstützt wird, sich auf eine Situation ganz und gar einzulassen. Ich glaube, Kindheit heute ist anstrengender geworden, also muss man möglichst früh anfangen, mit diesen Anstrengungen so fertig zu werden oder sie so zu gestalten, dass daraus nicht unentwegt Stresssymptome entstehen.

**?** Sie setzen damit ganz klar und trotz immer wieder laut werdender Forderungen nach gezielter Vorschul-erziehung, wie wir sie ja beispielsweise aus Frankreich kennen, auf Entwicklung

der Neugierde, Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein – auf Grundvoraussetzungen in der Persönlichkeit des Kindes?

**!** Ich kann das durchaus nochmal verstärken. Ich möchte davor warnen, dass wir die Kategorien der Erwachsenen einfach auf Kinder übertragen. Ich glaube, es hat einen enormen Bildungswert, wenn ich den Freiraum, den Raum für Konzentration schaffe, in dem Kinder sich entfalten können. Da ich selbst Erziehungswissenschaftlerin bin, darf ich vielleicht einmal etwas zugespitzt sagen: Wir dürfen nicht immer meinen, alles „pädagogisch wertvoll“ strukturieren und verplanen zu müssen. Nehmen Sie das Beispiel des Abenteuerspielplatzes. Es ist schon ein bisschen komisch, wenn Erwachsene Kindern ihr Abenteuer in Form eines Abenteuerspielplatzes vorgeben wollen. Wir sollten von dem Wunsch Abstand nehmen, für Kinder sozusagen alles bis ins Letzte zu steuern. Ich halte sehr viel davon, dass Kinder nicht ständig in die Strukturen, Thesen und Optimierungsstrategien der Erwachsenen hineingezwängt werden. Ich glaube, dass das unsere eigene Kindheit stark unterscheidet von der Kindheit heute, dass wir auch einmal in Ruhe gelassen wurden. Und dass in diesen Phasen manches entstehen und reifen konnte, was für Schule, Bildung und auch für das Selbstbewusstsein wichtig ist.

**?** Die Aktion „Schulanfang auf neuen Wegen“, die eine flexiblere Handhabung der Einschulung befördern möchte, hat nicht nur bei uns in Baden-Württemberg, sondern auch in anderen Bundesländern Verunsicherung ausgelöst, und dies vor allem auch bei den Eltern. Mit der Frage: „Wann ist denn nun der richtige Zeitpunkt für mein Kind?“ werden dabei oft zuerst die Erzieher/innen konfrontiert. Wie sehen Sie die Rolle des Kindergartens oder des/der Erzieher/s/in, die/der ja immerhin das Kind zumeist drei Jahre begleitet und auch institutionell kennt und erlebt hat?

**!** Das Anliegen „Schulanfang auf neuen Wegen“ ist ein klassisches Feld der Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten. Deshalb sind in der Projektgruppe, die das Kultusministerium von Baden-Württemberg dazu eingerichtet hat, auch die Kindergärten vertreten. Der Sinn des Ganzen kann nicht sein, generell immer früher einzuschulen, sondern der gegenläufigen Tendenz entgegenzuwirken, die beinhaltet, dass immer später eingeschult, jedes zehnte Kind zurückgestellt wurde. Also immer mehr Sieben-, ja sogar Achtjährige, die ein ganzes Jahr oder zwei ganze Jahre warten mussten. Mein Anliegen ist, dass wir von dogmatischen Regeln wegkommen, von einem einzigen Stichtag, der alles entscheidet, einer Schuleignungsprüfung, die bereits im Frühjahr stattfindet, für einen Einschulungszeitpunkt, der aber ein halbes Jahr später ist. Ein halbes Jahr ist im Leben eines fünf- oder sechsjährigen Kindes eine sehr lange Zeit, in der viel geschehen kann. Die Frage nach dem richtigen Einschulungszeitpunkt muss letztlich gemeinsam von denen beantwortet werden, die mit dem Kind zu tun haben. Und ich glaube, so wie wir eine Grundschulempfehlung haben, ist es auch sinnvoll, dass Eltern ein Beratungsgespräch mit der Erzieherin führen.

**?** Also ist weiterhin Kooperation vorgesehen – auch noch ein Ausbau der Kooperation?

**!** Dr. A. Schavan: Selbstverständlich! Kooperation ist natürlich ganz unterschiedlich entwickelt. Es gibt Gemeinden, es gibt Stadtteile, da funktioniert das wunderbar. Es gibt Schulen und Kindergärten, da funktioniert es nicht. Das hat oft mit Menschen zu tun. Natürlich klagen Lehrer/innen wie Erzieher/innen über den wachsenden Arbeitsanfall durch die zunehmende Beratung von Eltern. Aber der Schuleintritt ist eine sensible Angelegenheit. Wir wollen die ganz bewusste Beschäftigung mit dem einzelnen Kind und

der Frage: Ist für dieses Kind jetzt der richtige Zeitpunkt oder soll man lieber warten? Hat dieses Kind eine Möglichkeit, zum zweiten Schuljahr eingeschult zu werden? Dazu ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Schule und Eltern die Voraussetzung.

**?** Meinen Sie nicht, dass es nach ihrer Innovation, die ja vielerorts durchaus Türen öffnet, aber andererseits eben auch große Verunsicherung auslöst, an der Zeit wäre, eine offizielle Handreichung zum flexiblen Umgang und der individuellen Beurteilung des Kindes im Hinblick auf Schulreife herauszugeben?

**!** Ich nehme das gern als Anregung für unser Haus mit ganz sicher wird es wichtig sein, daß die über 300 Schulen, die derzeit im Land Erfahrungen sammeln, die Ergebnisse zusammenfassen, um für das Gespräch zwischen Kindergarten, Schule und Eltern Hilfestellung zu geben. Es wird sicher nötig sein, zu Papier zu bringen, was in einer solchen Entscheidungssituation bedeutsam ist.

**?** Dabei wird eine Diskussion über Erziehungsziele in unserer Gesellschaft nicht außen vor bleiben können.

**!** Die Frage, was schafft ein Kind und was ist bei ihm möglich, wie können wir ihm Stärke vermitteln oder seine Stärke entfalten, auf dass es eine gewisse Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen erwirbt, scheint mir für das kleinere Kind und den Kindergarten eine Schlüsselfrage zu werden. Dabei muss jeder von uns aufpassen. Ich glaube, dass Kinder heute in einer Weise angesprochen werden, die ihnen kaum noch Möglichkeiten gibt, einmal von sich aus zu erklären, was sie denken, wann sie angesprochen werden möchten und wann nicht. Ich wünsche mir mehr Diskretion im Umgang mit dem Kind, auch die Diskretion der Pädagogen. Pädagogik kann äußerst indiskret sein.



**?** Das ist ein sehr interessanter Aspekt, von dem ich mir wünsche, dass man ihn in vielen pädagogischen Kreisen diskutiert. Nun noch eine letzte Frage, die für unsere Leser/innen interessant ist: Es geht um die „betreute Grundschule“. Natürlich kenne ich die Nöte vieler Mütter und Väter. Da war das Kind bisher in einer Tageseinrichtung sieben Stunden versorgt. Jetzt kommt es in die Grundschule und hat um zehn Uhr Schule aus. Der Bedarf nach Betreuung steht außer Frage: Sie selbst sind auch hier für flexible Lösungen; sehen Sie hier ein Arbeitsgebiet für Erzieher/innen oder soll die betreute Grundschule allein von Lehrer/innen geleistet werden?

**!** Nein, ich bin der Meinung, dass dies auch ein Arbeitsfeld für Erzieher/innen wäre. Wir produzieren natürlich mit der Art von Schule – so wie wir sie haben mit ihrer nicht zu vermeidenden Unzuverlässigkeit – Unmengen an Familienproblemen. Das ist nicht in Ordnung. Ich glaube, dass das jetzt auch eine Chance ist, die Grundschule nicht nur zum Arbeitsfeld von Pädagogen/inn/en oder Lehrer/innen zu machen, sondern die Erfahrungen und die Kompetenz von Erzieher/innen mit aufzunehmen. Im Grunde brauchen wir ja nicht nur eine Betreuung über die Unterrichtszeiten hinaus, sondern Standorte, an denen es weitergeht, an denen es einen

Mittagstisch gibt, an denen es Hausaufgabenhilfe gibt. Das wäre alles durch Lehrer/innen erstens nicht zu finanzieren, zweitens würde ich den Erzieher/innen ein interessantes Berufsfeld verschließen. Wir müssen auch hier vielfältige Wege gehen und bewusst zur Kenntnis nehmen, dass die Welt nun mal sehr vielfältig ist. Bei den verschiedensten Lösungen muss auch klar sein, dass es sich um eine Dienstleistung handelt, für die viele Eltern auch bereit sind zu bezahlen. Da kann vieles gestaltet werden, aber es ist wichtig, dass wir diese Dienstleistung anbieten. Es würde

sich positiv auf den Rhythmus der Kinder und den Tagesrhythmus der Familie auswirken. Ich bin da sehr entschlossen, denn die Betreuung der Kinder muss für die Familien grundsätzlich zuverlässiger werden.

*Das lässt für den Berufsstand der Erzieher/innen hoffen, und es wäre schön, wenn sich hier neue Wege auf tun würden. Frau Ministerin, ich danke Ihnen sehr für dieses Gespräch.*

*in „Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung“, 5/99*



Dr. Annette Schavan,  
Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

## „Sollen Kinder ab 5 Jahren in die Schule gehen?“

**D**er Schulanfang ist ein Familienereignis: Für alle Familienmitglieder beginnt eine neue Lebensphase. Hoffnungen und Erwartungen, aber auch Sorge und Wehmut begleiten den ersten Schultag. Optimale Startbedingungen für das Kind beim Schulbeginn zu schaffen, dazu sind alle Verantwortlichen verpflichtet, weil dies eine sensible Zeit in der kindlichen Biografie ist.

Der Stichtag für den Beginn der Schulpflicht ist in Deutschland seit 35 Jahren generell der 30. Juni. Wer dann sechs Jahre alt ist, muss nach den Sommerferien in die Schule. Zuvor, als der Schuljahresbeginn nach Ostern lag, begann die Schulpflicht mit dem 1. April für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet hatten. Automatisch waren damit viele Fünfjährige in den ersten Klassen.

Die Problematik der Schulfähigkeitsprognose zeigen die vielen Untersuchungen, die um dieses Thema kreisen und bis in die zwanziger Jahre zurückreichen. Sie machten die Schulfähigkeit ausschließlich am Kind fest. Ob ein Kind „schulreif“ oder besser „schulfähig“ ist, hängt aber nicht allein vom Entwicklungsstand des Kindes und seinen geistigen und sozialen Fähigkeiten ab, sondern ebenso von der Schule. Wenn die Schule auf die Entwicklungslage des einzelnen Kindes eingeht und die individuell nötige Zeit zum Lernen und persönlichen Entfalten gibt, dann können durchaus auch Fünfjährige eingeschult werden. Wie neugierig sind Kinder mit fünf? Mit wie viel Eifer packen sie Dinge an? Ganz abgesehen davon, dass mittlerweile bekannt ist, dass die Lernfreude um das fünfte Lebensjahr herum sehr hoch ist und später wieder abfällt.

Drei Fragen sind es, die mit dem Schulanfang bildungspolitisch verbunden sind:

- die Frage nach dem individuell richtigen Einschulungszeitpunkt;
- die Frage nach der pädagogischen und didaktisch-methodischen Weiterentwicklung des Unterrichts und
- die Frage nach strukturellen Änderungen und Flexibilisierungen.

Wenn man Angehörige der heutigen Eltern- und Großelterngeneration fragt, wie alt sie waren, als sie zur Schule kamen, kommt ganz selbstverständlich die Antwort „sechs Jahre“. Bei den Eltern heute ist es allerdings nicht mehr durchgängig der Fall. Und es ist keine große Ausnahme bei der jetzigen Schülergeneration, wenn Kinder bei der Einschulung ihren siebten Geburtstag bereits hinter sich hatten.

### Deutschland im europäischen Vergleich

Die Einschulung mit fünf, wie sie in vielen anderen europäischen Ländern praktiziert wird, ist aber in Deutschland gar nicht das Problem. Ein Problem ist vielmehr, dass es zu Beginn der siebziger Jahre einen abrupten Anstieg des Einschulungsalters gab, der zum einen mit der Verlegung des Schuljahresbeginns zusammenhing, zum größeren Teil aber damit, dass immer mehr Kinder zurückgestellt wurden. Das durchschnittliche Einschulungsalter in Deutschland liegt deshalb näher an sieben als an sechs Jahren. Über zwanzig Jahre lang wurde jedes zehnte schulpflichtige Kind nicht eingeschult. Und dies obwohl beispielsweise in Baden-Württemberg die jüngsten schulpflichtigen Erstklässler zu Beginn ihrer Schulzeit fast sechseinviertel

Jahre alt sind. Die im Juli, August und Anfang September geborenen Kinder sind bereits im achten Lebensjahr, wenn sie in die erste Klasse kommen.

Die Diskussionen um das relativ hohe Einschulungsalter sowie die langen Schul- und Ausbildungszeiten, die Deutschland im Vergleich zu den europäischen Nachbarn hat, veranlasste die Kultusministerkonferenz im Oktober 1997, eine Lockerung der Stichtagsregelung zu empfehlen. Die Länder können nun eine Stichtagsverlegung vornehmen oder auch einen zweiten Stichtag einführen. Baden-Württemberg hat dies sofort verwirklicht. Damit wird dem Kind kein Stück Kindheit geraubt, im Gegenteil: Es wurde damit auf die Unterschiedlichkeit der heutigen Kinder, auf die Unterschiede im Entwicklungsstand und in den Lernvoraussetzungen, auf die Verschiedenheit der Lebenslagen und kulturell-ethnischen Lebensweisen reagiert.

Wenn die Einschulung nicht mehr mit dem Risiko des Misserfolgs verbunden ist, wenn es der Schule gelingt, sich auf die Bedürfnisse der Kinder einzustellen, dann wollen Eltern ihre Kinder auch nicht mehr so häufig ein Jahr länger vor der Schule „bewahren“.

Das heißt, wir müssen die Schuleingangsstufe so verändern, dass jedem Kind die individuell nötige Zeit eingeräumt wird, ohne dass es zurückgestellt werden muss oder eine Klassenstufe wiederholt, ohne dass seine Kraft gebremst wird und seine Wissbegierde und Lernfreude verloren gehen.

### Beispiel Baden-Württemberg

Das baden-württembergische Schulgesetz lässt bereits seit dreißig Jahren eine Einschulung noch nicht schulpflichtiger Kinder – ohne Altersbegrenzung – zu. Um noch mehr Flexibilität zu erreichen, wurden 1997 in Baden-Württemberg das Schulgesetz und 1998 die Grundschulveretzungsordnung geändert:

- Die Antragsstellung für eine vorzeitige Einschulung wurde erleichtert.
- Es besteht die Möglichkeit der Direkteinschulung in Klasse 2.
- Das Überspringen einer Klasse wird flexibel gehandhabt.
- Eltern können ihre Kinder, die zwischen dem 1. Juli und 30. September sechs Jahre alt werden, zur Schule anmelden. Durch die Schulanmeldung bekommen diese Kinder den Status eines Schulkindes.

In den Schulen und in der Elternschaft ist ein Umdenkungsprozess in Gang gekommen, sodass eine späte Einschulung nicht mehr von vornherein als positiver Start einer Schulkarriere angesehen wird. Insgesamt kündigt sich ein Stimmungsumschwung an: Die Quote der zurückgestellten Kinder konnte in Baden-Württemberg von 10,4 Prozent im Schuljahr 1993/94 auf 6,2 Prozent im Schuljahr 1998/99 gesenkt werden. Die Zahl der vorzeitigen Einschulungen ist von damals 1,4 Prozent auf jetzt 6,1 Prozent angestiegen.

Vor ein paar Jahren wurden in einigen Bundesländern Modellversuche zur Reform der Einschulungspraxis und Verbesserung des Anfangsunterrichts eingeleitet. Baden-Württemberg hat im Schuljahr 1996/97 mit ersten Erprobungen begonnen, startete 1997/98 mit 169 Schulen und drei verschiedenen Modelltypen das umfangreichste Erprobungsprogramm in der Bundesrepublik. Mittlerweile beteiligen sich über 400 Grundschulen an diesem auch hinsichtlich der strukturellen und pädagogischen Veränderungen am weitgehendsten Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“.

In einem der Modelltypen werden die Klassenstufen eins und zwei zu einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe zusammengelegt, die variabel absolviert werden kann je nach persönlichem Lernzeitbedarf: Manche Kinder können nach einem Jahr gleich in die dritte Klasse, andere brauchen die üblichen zwei Jahre. Diejenigen, die länger brauchen, haben noch ein drittes Jahr. Belastende Ausnahmesituationen durch Überspringen oder Wiederholen einer Klasse werden dadurch vermieden.

Erste Erfahrungen zeigen, dass die sozialen und kognitiven Lernentwicklungsmöglichkeiten in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe höher sind, allerdings auch eine hohe Kompetenz der Lehrkräfte voraussetzen. Übereinstimmend wird berichtet, dass in jahrgangsgemischten Lerngruppen sich die Schulneulinge sehr viel schneller und problemloser in der Schule zurechtfinden. Die Kinder lernen sehr

motiviert und zielstrebig und besitzen ein hohes Maß an Hilfsbereitschaft.

Da für ein sechsjähriges Kind die Zeit von einem Jahr entwicklungspsychologisch eine große Zeitspanne darstellt, begünstigt ein zweiter Einschulungstermin zum Schulhalbjahr eine noch stärkere Anpassung an den individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes. Bis jetzt erproben achtzehn Schulen diese Möglichkeit mit positiven Erfahrungen und guter Resonanz bei den Eltern. Zur Eingewöhnung brauchten diese Kinder nur kurze Zeit - auch dank der schulerfahrenen Mitschülerinnen und Mitschüler.

Kinder heute unterscheiden sich in ihren Lebenslagen erheblich stärker als früher. Der Schuleintritt ist eine sensible Angelegenheit, deshalb muss die Frage nach dem richtigen Einschulungszeitpunkt gemeinsam mit denen beantwortet werden, die mit dem Kind zu tun haben. Letztlich kommt es aber darauf an, wie Schule den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Eine flexible Einschulungspraxis, verbunden mit einem optimierten Anfangsunterricht, ist eine wichtige Voraussetzung dafür und ein zentrales Element einer zukunftsfähigen Grundschule.

Einschulung ab fünf Jahren: Ja, wenn die Voraussetzungen beim einzelnen Kind gegeben sind und Schule sich darauf einstellt.

*in „Grundschule“, 5/2000*

## Video zum Schulversuch: „Schultüten zweimal im Jahr – Schulanfang auf neuen Wegen“

**D**er Name ist zum Markenzeichen für baden-württembergische Bildungspolitik geworden: „Schulanfang auf neuen Wegen“. Was dahinter steckt, zeigt eine Videoproduktion des Südwestrundfunks, die in SWR 3 gesendet wurde.

„Schulanfang auf neuen Wegen“ ist aufgrund der hohen Zahl der beteiligten Schulen das größte Innovationsfeld in Baden-Württembergs Grundschulen. Im Zentrum des breit angelegten Schulversuches steht die Weiterentwicklung organisatorischer und didaktisch-methodischer Konzepte in der Grundschule. Den flexiblen Einschulungstermin – zweimal im Jahr, im Februar und im September – bieten zahlreiche Grundschulen des Landes an. Die Kinder, die im Februar eingeschult werden, kommen in eine bereits bestehende Klasse hinein. Dadurch ergibt sich eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe aus Klasse 1 und 2, in der die Mädchen und Jungen zwischen einem und drei Jahren verweilen können. Sitzenbleiben gibt es nicht mehr – ein psychologisch wichtiger Aspekt für die Kleinen.

### Das eigene Lerntempo bestimmen

Der 30-minütige Film zeigt unter anderem am Beispiel der Grundschule Wolfartsweiler, Stadtkreis Karlsruhe, wie individuelle Lernformen in einem offenen Unterricht auf die Kinder wirken: die Schülerinnen und Schüler bekommen so bereits ganz am Anfang ihrer „Schulkarriere“ vermittelt, wie sie selbstständig arbeiten können und das in ihrem eigenen Lerntempo.

Bemerkenswert ist auch das „Helfersystem“, das sich zwischen den älteren Schulanfängern und den „Frischlingen“ entwickelt.



Der Film zeigt außerdem die neuen Zuschnitte der Grundschulförderklassen: Eine starke Verzahnung mit der 1. Klasse bringt Vorteile. Die Kinder können ganz nach ihren individuellen Fähigkeiten und zeitlich gleitend von der Grundschulförderklasse in die 1. Klasse wechseln.

Wie kommen die Beteiligten mit der veränderten Grundschule zurecht? Was bringt der offene Unterricht und die verstärkte Sozialerziehung des neuen Schulmodells? Wie geht es nach dem Modellversuch weiter? Antworten auf diese Fragen gibt's im O-Ton von betroffenen Kindern, Eltern, Lehrkräften und von Kultusministerin Annette Schavan.

### Zum Inhalt

Unter dem Motto „Schulanfang auf neuen Wegen“ starteten 1996 zahlreiche Grund-

schulen in Baden-Württemberg Erprobungen zur Verbesserung der Einschulungspraxis und des Anfangsunterrichts. Dazu gehört mehr zeitliche Flexibilität sowie die Berücksichtigung des individuellen Lernstandes und der individuellen Lernfortschritte.

Der Film veranschaulicht die baden-württembergische Grundschule der Zukunft mit ihrer neuen Eingangspraxis und einem veränderten Unterricht. Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern, Kindern und Frau Kultusministerin Dr. Schavan ergänzen und vertiefen das Gesehene.

1. Schulanfänger kommen mit ihrer Schultüte und ihren Eltern im Schneegestöber zur Schule. Nach 300 Jahren Einschulung zur Schule. Nach 300 Jahren Einschulung zu einem Termin gibt es in Michelbach erstmals eine zusätzliche Einschulung im Februar. Auch die Lindenschule Hohenacker in Waiblingen schult zweimal im Jahr ein. Die Zuschauer erleben die familiäre Aufnahmefeier und die erste Arbeit der Neuen im Kreis ihrer älteren Klassenkameraden, die bereits schon ein bis zwei Jahre Schule hinter sich haben: Hinführung zur Wochenplanarbeit und die Hilfe ihrer Mitschüler bei den ersten Lernversuchen (Modell A2).

2. Die jahrgangsübergreifende Modellklasse in der Grundschule Wolfartsweiler (Erst- und Zweitklässler) steht im Mittelpunkt der folgenden Filmsequenz. Die Kamera begleitet Anna und Daniela durch ihren Vormittag. Er beginnt mit einer offenen Anfangsphase. Der Morgenkreis schließt sich an, in dem die Mädchen und Jungen erzählen und ihr Lieblingsbuch vorstellen können. Danach holen sich alle an der Lerntheke ihre individuellen Arbeitsmaterialien und arbeiten allein, zu zweit oder in

der Gruppe, ein wesentliches Element des Modells A1. Unterricht meint jedoch nicht nur die offenen (schülerorientierten), sondern auch die geschlossenen (lehrer gelenkten) Phasen.

Im Teamteaching führen die Lehrer/innen die Erstklässler/innen einmal in den Zahlenraum 20 ein, während die Zweitklässler/innen lernen, wie dividiert wird.

Die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern dokumentiert eine Hospitation von Eltern. Diese äußern sich zur neuen Grundschule und zum veränderten Grundschulunterricht.

3. Eine enge Verzahnung von Grundschulförderklasse und 1. Schuljahr bzw. gezielte Fördermaßnahmen für Kinder, die noch Defizite in der Motorik, in der Wahrnehmung oder in der Sprache haben, zeigt der folgende Filmteil: eine Grundschulförderklasse im Freispiel und in der Freiarbeit (Grundschule Marbach), einen gelenkten Unterricht für Förderschüler/innen und Mädchen und Jungen der Kl. 1 und 2 (Marbach), das gemeinsame Lernen außerhalb der Schule (Anne-Frank-Grundschule, Offenburg) und eine gezielte Kleingruppenförderung (ebenfalls Offenburg, Modell B).

4. Im Rahmen des offen angelegten Modells C erproben Schulen in eigener Regie Einzelmaßnahmen, die auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Dazu gehört in der Grundschule Waldorfhäslach die Kooperation mit dem Kindergarten:

Drittklässler dramatisieren eine lustige Geschichte für die Kindergartenkinder, anschließend holen sie die Kindergartenkinder in ihre Klasse, basteln Brettspiele und entwickeln gemeinsam die Spielregeln. Eine Teambesprechung zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen schließt sich an, bevor der Film mit einem schulischen Abschlussritual in der Grundschule von Wolfartsweier endet.

#### Zur Didaktik

Das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ erprobt auf der Grundlage von drei Modellen die Eingangsphase einer zeitgemäßen Grundschule. Mit diesem Projekt soll die Grundschule noch kindgerechter gestaltet werden, „denn nicht die Kinder müssen schulgeeignet gemacht werden, sondern die Schule kindgerecht“ (Ministerin Dr. Schavan).

#### Modell A

- Variable Verweildauer von 1 bis 3 Jahren
- Altersgemischte Lerngruppe
- Integration möglichst aller Kinder
- Weniger Zurückstellungen
- Mehr vorzeitige Einschulungen

#### Modell B

- Enge Verzahnung von Grundschulförderklasse und 1. Schuljahr
- Gemeinsame Förderpläne und Fördermaßnahmen
- Enge Kooperation von Erzieher/innen und Lehrer/innen
- Austausch von Kindern in beiden Richtungen
- Enger Kontakt mit den Eltern

#### Modell C – Einzelansätze

- z.B. Elterngespräch statt Halbjahresinformation
- Feste Öffnungszeiten pro Tag
- Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten

Kennzeichnend für eine kind- und zeitgemäße Grundschule ist die Öffnung des Unterrichts. Danach werden Inhalt, Durchführung und Verlauf des Unterrichts nicht so sehr von den Lehrkräften bestimmt, sondern von den Interessen, Lernbedürfnissen und Fertigkeiten der Kinder geleitet. Zum offenen Unterricht gehört die Freiarbeit ebenso wie der Wochenplan, das Stationenlernen oder die Projektarbeit. Gelernt wird allein, zu zweit oder in einer Kleingruppe. Zur Lernatmosphäre im offenen Unterricht gehören Rituale. Offener Unter-

richt verlangt flexible Planung und intensive Absprachen, nicht nur zwischen den Lehrkräften, sondern auch zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern.

#### Weitere Kennzeichen:

##### *Offene Anfangsphase*

Für die Erstklässler ist ein sanfter Einstieg in das Schulleben besonders wichtig. Es erleichtert ihnen den Übergang vom Kindergarten und Elternhaus zum Schulbetrieb. Im gleitenden Tagesanfang entscheiden die Kinder selbst, was sie in der ersten halben Zeitstunde im Klassenraum tun wollen. Sie erhalten so die Möglichkeit, sich vor der gelenkten Arbeitsphase zu sammeln, innere Spannungen abzubauen und eine bessere Aufnahmefähigkeit und Lernbereitschaft zu entwickeln.

*Rhythmisierung des Unterrichts und Abkehr vom fächerfixierten 45-Minuten-Takt*  
Der Wechsel von Lern- und Spielphasen. Ein Wechsel von Phasen lehrgangs- und fachbezogenen Lernens mit Phasen freier Tätigkeit. Schulisches Lernen und kindliches Spiel werden miteinander verflochten. Spiel ist die wichtigste Aktivität des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Im Spiel kann es seine Gefühle ausdrücken, ohne den anderen zu kränken, kann es sich entspannen, schafft es soziale Kontakte, kann es lachen. Daneben gibt es die Phasen zentrierten Arbeitens und gelenkten Lernens.

Zu dieser Art des rhythmisierten Unterrichtsvormittags passt das starre Schema

Das Video „Schultüten zweimal im Jahr – Schulanfang auf neuen Wegen“ kann in Baden-Württemberg bei der Landesbildstelle Württemberg, Rotenbergstr. 111, 70190 Stuttgart, in den anderen Bundesländern bei den Landesbildstellen unter der Mediennummer 42 83698 zum Preis von DM 16,- erworben werden.

des 45-Minuten-Takts nicht mehr. In der modernen Grundschule zerhackt kein Klingelzeichen mehr den Unterricht. Wenn die Konzentration nachlässt, gibt es eine Pause. Der starre 45-Minuten-Takt ist durch flexiblere Lernabschnitte ersetzt. Ist ein Kind müde, kann es sich mit einem Buch zurückziehen. Erholung gibt es nach

Bedarf, um die natürliche Lernfreude zu erhalten. Dazu gehört auch das gemeinsame Frühstück. So bietet ein rhythmisierter Schulalltag kindgerechtere Möglichkeiten für Ruhe und Bewegung, Lernen und Muse, für Arbeit und Spiel, für Alleinsein und Zusammenarbeit.



## Schulanfang auf neuen Wegen macht Schule

Erweiterter Schuleingang ist ein Gewinn für Kinder, Eltern und Lehrkräfte

**F**ünfhundert Grundschulen beteiligen sich derzeit am Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“, das mit drei verschiedenen Modellen schon jetzt eine kindgerechtere Schuleingangsstufe zulässt. Es ist die umfangreichste und breitest gefächerte Erprobung zur Reform der Einschulungspraxis in der Bundesrepublik.

Schulen und Eltern fangen an umzudenken: Eine späte Einschulung wird nicht mehr von vornherein als positiver Start einer Schulkarriere angesehen. Die Zahlen belegen es: Wurde zwei Jahrzehnte lang jedes zehnte schulpflichtige Kind nicht altersentsprechend eingeschult, ist in Baden-Württemberg die Zurückstellungs-

quote von 10,4 Prozent im Schuljahr 1993/94 auf 6,8 Prozent im Schuljahr 1999/2000 gesunken. Die Zahl der vorzeitigen Einschulungen ist von damals 1,4 Prozent auf jetzt 8,5 Prozent angestiegen. Damit zeigt das 1997/1998 gestartete Programm beachtliche Erfolge. Auch der zweite Einschulungstermin im Frühjahr ist bei Kindern, Eltern und Lehrkräften anerkannt. Darüber hinaus werden in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen belastende Ausnahmesituationen wie das Wiederholen oder Überspringen einer Klasse vermieden. „Wir bleiben noch ein Jahr da“, oder: „Die bleiben noch ein Jahr bei uns“, heißt es bei den Kindern.

Die große Bandbreite der Möglichkeiten, die den Schulen bei diesem Projekt insgesamt eröffnet wird, hat viele ermutigt, sich mit Teilbereichen der Einschulung und des Anfangsunterrichts zu beschäftigen. So sind Auswirkungen auf das Rollenverständnis der Lehrkräfte deutlich: Der Teamgedanke ist stärker geworden, sei es unter den Lehrkräften oder in der Zusammenarbeit mit dem Personal der Grundschulförderklassen.

### „Familienklassen“ fördern Leistung und Sozialverhalten

Olivia Hertsch wurde am 2. Februar 1999 in die „Familienklasse“, wie jahrgangsgemischte Klassen 1 und 2 in Langenargen genannt werden, eingeschult. Dass sie ein außerordentliches soziales Verhalten gegenüber allen Kindern zeigt, gefällt ihrer Mutter besonders. Nach eineinhalb Jahren Familienklasse wechselte Olivia mit einem Wissensstand, mit dem Beate Hertsch mehr als zufrieden war, in die normale dritte Klasse. Dort hatte sie keinerlei Probleme sich einzufügen. Die Mutter ist von diesem Modell begeistert: „Ich kann Eltern diese Familienklassen nur empfehlen.“ Auch Uwe Czura-Rubröder ist fest überzeugt, dass die Modell-Klasse für seine Tochter Amelie die richtige Wahl gewesen ist. Sie wurde regulär im Herbst 1999 eingeschult und freute sich sehr auf die „Neuen“, die im Frühjahr dazustießen. Darin sieht Uwe Czura-Rubröder eine geschickte Möglichkeit, Sozialverhalten einzuüben und frühzeitig Verantwortung zu lernen. Seine Anerkennung gilt den Lehrkräften, die sehr flexibel sein und eine breite Palette von Unterrichtsmethoden beherrschen müssen.



Petra Neugebauers Tochter Elisabeth, eingeschult im September 1997 in Reutlingen, „hat sich im Unterricht sehr wohlgefühlt, da dieser in hervorragender Weise auf Lerntempo und -weise der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt war“. Das Konzept hat die Mutter so überzeugt, dass die jüngere Schwester Johanna seit September 1999 ebenfalls eine jahrgangsgemischte Lerngruppe besucht.

102 Grundschulen praktizieren in diesem Schuljahr das jahrgangsübergreifende Modell, 27 davon bieten einen zweiten Einschulungstermin an. Die Kinder durchlaufen im Allgemeinen im ersten halben Jahr eine beschleunigte Lernentwicklung. Besondere Hilfsbereitschaft, Lernfreude und Leistungsbereitschaft werden beobachtet. „Sich gegenseitig Aufgaben erklären und eigenes Wissen weitergeben wird täglich geübt“, betont die Eduard-Mörrike-Grundschule in Böblingen.

### Wissenschaftliche Begleitung

Die Jahrgangsmischung, die als hervorstechende Neuerung den baden-württembergischen Modellversuch auch im Ländervergleich kennzeichnet, bestärkt – so der Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleituntersuchung im Oktober 2000 – die Lehrkräfte, häufiger ein breites Spektrum von Sozial- und Unterrichtsformen anzuwenden. In den jahrgangsübergreifenden Erprobungsklassen kommen offene Unterrichtsformen nachgewiesen häufiger zur Anwendung als bei den Ver-

gleichsklassen. Bei den schulischen Leistungen im Lesen, Schreiben und Sprachverstehen sowie bei den Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik zeigt sich tendenziell eher eine Überlegenheit der Kinder, die eine Erprobungsklasse im jahrgangsübergreifenden Modell besuchen.

### Grundschulförderklassen neuen Zuschnitts

In dem Modell Grundschulförderklassen neuen Zuschnitts wird die Förderklasse für zurückgestellte Kinder eng mit dem ersten Schuljahr verzahnt. Ein flexibler Übergang während des Schuljahres in die erste Klasse ist möglich. Gemeinsame Turnstunden, Projekte, Ausflüge und Feste lassen Gemeinschaftsgefühl aufkommen und führen zu vielen Freundschaften. Dies erleichtert auch den Wechsel in die erste Klasse, der manchmal schon kurz nach Beginn des Schuljahrs erfolgt. Nicht überall gelingt dies allerdings problemlos. Manche Eltern zögern, in anderen Fällen wäre die Einschulung mit einem Ortswechsel verbunden. Durch die enge Kooperation entstehen gemeinsam erstellte Förderprogramme für Kinder der Grundschulförderklassen, Kinder der ersten Klassen und sogar für gemischte Gruppen. Laut Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung sehen die Lehrkräfte der Modellklassen die Schärfung der eigenen Wahrnehmung für Lernschwächen und Lernstärken der Schülerinnen und Schüler als größten Vorteil an. Das Personal der Grundschulförderklassen betrachtet es als besonderen Gewinn, ver-

stärkt Einblick in Lerninhalte, Lernmethoden und Lerntechniken zu erhalten. Die Bonlandenschule in Waghäusel, eine Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule, stellt fest: „Das Teilen der Aufgaben und das Mittragen der Verantwortung im schwierigen Diagnose- und Förderbereich war und ist für uns eine besonders positive und befriedigende Erfahrung dieses Modells.“

### Zwischenbilanz

„Auf der Grundlage der bisherigen Befragungsergebnisse kann dem Modellversuch ein innovationsauslösender und stabilisierender Effekt im Bereich der didaktisch-methodischen Gestaltung des Anfangsunterrichts bescheinigt werden«, so die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Mit dem Projekt werden zugleich auch neue Formen der Kooperation erprobt. „Aus Kollegialität wird Teambewusstsein“, beobachtet Schulleiterin Cornelia Frank. Klassenzimmer und Schultüren haben sich durch das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ weiter geöffnet. Mit Teambewusstsein, Kontaktbereitschaft und rhythmisiertem Unterrichtsalltag ist dieses Projekt auch ein pädagogischer Türöffner für die verlässliche Grundschule.

*Christa Engemann  
Referatsleiterin „Vorschulische Bildung,  
Grundschulen, Hauptschulen“ im Kultus-  
ministerium Baden-Württemberg*



Christa Engemann

## Die Gemeinsamkeiten der Projekte „Schulanfang auf neuen Wegen“ und „Guter Start in der Hauptschule“

Die Schularten „Grundschule“ und „Hauptschule“ sind durch pädagogische, didaktisch-methodische und strukturelle Themen in besonderer Weise miteinander verbunden. Wie ein roter Faden ziehen sich Themen wie Förderung eines heterogenen Leistungsspektrums, Vielfalt von Lebenslagen, Lernstandsdiagnosen, Lernbeeinträchtigungen, kulturelle, begabungsgerechte und soziale Integration, Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung durch beide Schularten.

Aus diesem Grund wurden die Reformkonzepte „Grundschule der Zukunft“ und IMPULSE Hauptschule nicht additiv oder gar isoliert entwickelt, sondern sind inhaltlich und strukturell aufeinander bezogen. Die innere Klammer beider Reformkonzepte ist die Orientierung an den Voraussetzungen und Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Nicht die Einpassung der Kinder und Jugendlichen in die Schularten Grundschule und Hauptschule ist das Ziel, sondern die kind- und leistungsgerechte Grundschule, die kind- und jugendorientierte und leistungsgerechte Hauptschule.

Beispielhaft seien die beiden Eingangsstufenprojekte „Schulanfang auf neuen Wegen“ und „Guter Start in die Hauptschule“ genannt. Von den Kernzielen her, bis hinein in die Modelltypen und die Projektorganisation und -evaluation sind diese Reformprojekte bewusst analog konzipiert.

Die A-Modelle der Projekte „Schulanfang auf neuen Wegen“ und „Guter Start in der Hauptschule“ sind als Eingangsstufen so strukturiert, dass die Klassen 1 und 2 bzw.

5 und 6 eine organisatorische und pädagogische Einheit bilden. Die Kinder im Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ und die Schülerinnen und Schüler im Projekt „Guter Start in der Hauptschule“ können in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen je nach Lernzeitbedarf unterschiedlich lange in den Eingangsstufen verweilen, ohne beispielsweise den Stempel des Sitzenbleibens aufgedrückt zu bekommen. Wie Erfahrungen der Schulen zeigen, wird die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder in diesen Projekten in besonderer Weise gefördert und die Persönlichkeitsentwicklung und -stabilisierung positiv beeinflusst.

### Das Projekt „Guter Start in der Hauptschule“

Begannen im Schuljahr 1998/99 über 350 Hauptschulen in Baden-Württemberg mit Erprobungen zur Verbesserung der Eingangsstufe (Klassen 5 und 6), sind es mittlerweile über doppelt so viele.

Zielsetzungen des Projekts „Guter Start in der Hauptschule“ sind eine stärkere pädagogische Ausrichtung der Eingangsstufe, Stabilisierung der Schülerpersönlichkeit und Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit. Dazu sollen flexible Strukturelemente, wie temporäre persönlichkeitsentwickelnde und interessenorientierte Angebote als integrativer Bestandteil der Stundentafel, eingebunden werden.

Das Projekt „Guter Start in der Hauptschule“ ist einer der Kernpunkte des Reformkonzepts „IMPULSE Hauptschule“. Weitere sind die Projekte „Erfolg in der Hauptschu-

le“ und „Leistungsmessung in der Hauptschule“. Das Reformpaket wird durch Anpassungen des Bildungsplanes abgerundet.

### Zielsetzungen der Erprobungen

#### *Bildungspolitische Zielsetzungen*

- Entwicklung und pädagogische Ausprägung der Hauptschule zu einer Schule, die allen Hauptschülerinnen und -schülern gerecht wird
- Ausweisung von Kern- und Wahlmodulen im Bildungsplan Hauptschule
- Sicherung der Grundfertigkeiten und Schlüsselqualifikationen
- Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit aller Hauptschülerinnen und Hauptschüler durch Prophylaxe-Maßnahmen in der Orientierungsstufe
- Senkung der Quote der Englischabbrecher
- Senkung der Quote der Hauptschulabbrecher und der Hauptschulabgänger ohne Abschluss.

### Pädagogische Zielsetzung

#### *Stärkere pädagogische Ausrichtung der Orientierungsstufe der Hauptschule durch*

- Flexibilisierung der Verweildauer in der Orientierungsstufe
- Flexibilisierung der Stundentafel
- stufenübergreifenden Einsatz der GHS-Lehrerinnen und -Lehrer
- Stärkung des Klassenlehrerprinzips
- lern-, interessen- und persönlichkeitsentwickelnde Schülerangebote
- Stabilisierung des Selbstkonzepts.

### Didaktisch-methodische Zielsetzung

Didaktisch-methodische Weiterentwicklung der Orientierungsstufe und des Unterrichts der Hauptschule, zur Erreichung o. g. pädagogischer Zielsetzungen. Dabei kommen schüler- wie lehrerbezogene und strukturelle Maßnahmen zum Tragen:

- verstärkte Anwendung individualisierender und kooperativer Lernformen
- verstärkte Vermittlung von Arbeitstechniken
- partielle Vorbereitung und Durchführung von Unterricht durch Schülerteams
- Erstellung von Lernstandsdiagnosen und Förderplänen
- Optimierung der diagnostischen und erzieherischen Fähigkeiten der Lehrkräfte.

### Beschreibung der Erprobungsmodelle

Seit Schuljahr 1998/99 können Hauptschulen aus einem Erprobungspaket mit drei Modellen wählen, je nach Voraussetzungslage und Bedingungen vor Ort. Dabei wird in bewusster Analogie zu den derzeitigen Erprobungen in der Eingangsstufe der Grundschule (Schulanfang auf neuen Wegen) die Unterscheidung von A-, B- und C-Modell gewählt:

A-Modell: jahrgangsübergreifendes Modell,

B-Modell: Jahrgangsklassen neuen Zuschnitts,

C-Modell: Einzelansätze und Einzelmaßnahmen.

### Den Schulen stehen drei Modelle zur Wahl:

*Modell A: Jahrgangsübergreifende Eingangsstufe mit variabler Verweildauer*

Dieses Modell fasst die Klassenstufen 5 und 6 zu einer Hauptschul-Eingangsstufe zusammen und ist besonders geeignet für die über 100 kleinen Hauptschulen, die bereits in einzelnen Fächern (i. d. R. in Sport, Musik, Bildende Kunst) Klassen kombinieren. In dieser jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe können die Kinder unter-

schiedlich lange verbleiben, je nachdem, wie viel Lernzeit und Förderung sie benötigen. Die meisten werden zwei Jahre dazu brauchen, manche Kinder drei Jahre, ohne den Stempel des Sitzenbleibens aufgedrückt zu bekommen. Die Eingangsstufe 5/6 wirkt damit zugleich als Puffer, der eine Leistungs-Synchronisierung zulässt, ohne dass eine Klassenwiederholung nötig wird.

Einige wenige werden die Eingangsstufe auch in einem Jahr bewältigen können. Jahrgangsgemischtes Lernen, dem lange das Stigma der wenig leistungsfähigen Lernorganisation anhaftete, wird unter pädagogischen und motivationalen und damit leistungssteigernden Aspekten wieder neu diskutiert, und zwar sowohl in der Eingangsstufe der Grundschule, wie auch für die Grundschule insgesamt. Im Kindergartenbereich geschieht dies schon länger. Auch für die Hauptschule sollen die Vorteile jahrgangsübergreifenden Lernens genutzt werden: Das Voneinanderlernen, der Lern-Ansporn, Rücksichtnahme, aber auch neue Lernerfahrungen, wenn man anderen etwas beibringt. Natürlich heißt es dabei Abschied nehmen vom gleichschrittigen Lehren und Lernen, müssen flexible Organisationsformen gefunden werden. Der jahrgangsübergreifende Unterricht eröffnet eine neue Perspektive im sozial-emotionalen Lernen wie auch neuer Zugriffe zu den verschiedenen Lerngegenständen der Orientierungsstufe.

An kleinen Grund- und Hauptschulen und kleinen Hauptschulen sollen künftig die Klassenstufen 5 und 6 bzw. 7 und 8 vermehrt kombiniert werden. Kleine Systeme bieten den Schülerinnen und Schülern mehr Geborgenheit, Orientierung und Halt als dies in großen Systemen der Fall ist. Trotzdem werden die pädagogischen Vorteile von sog. kombinierten Klassen, besser jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, nicht bzw. nicht mehr gesehen.

Das pädagogische Gedankengut verknüpft mit Namen wie Montessori, Peter Petersen und Jena-Plan, den Reformpädagogen, wurde mit der stärkeren Ausrichtung der Hauptschule an den anderen weiterführenden Schularten verschüttet. Kombinierte Klassen an Hauptschulen gelten oftmals als weniger leistungsfähig. Von einander unabhängige Untersuchungen des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zeigten aber eindeutig, dass die Leistungen in kombinierten Klassen gegenüber Jahrgangsklassen nicht abfallen.

### *Modell B: Jahrgangsklassen neuen Zuschnitts*

Die Jahrgangsklassen neuen Zuschnitts zielen wie Modell A auf pädagogische, didaktisch-methodische und organisatorische Änderungen ab, ohne die Jahrgangsstufen aufzubrechen.

Zur Entwicklung, Stärkung und Erweiterung der Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz werden u.a.

- Lerntechniken trainiert,
- individuelle Förderpläne erstellt,
- selbstorganisierte Lernphasen in den Stundenplan integriert,
- zusätzliche, gemeinschaftsfördernde Aktivitäten angeboten,
- persönlichkeitsentwickelnde Maßnahmen getroffen und
- ein erweiterter Zeitrahmen zur Verfügung gestellt.

### *Modell C: Erprobung von Einzelmaßnahmen*

Im Rahmen des offen angelegten Modells C können Schulen Einzelmaßnahmen erproben, die auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Die im folgenden genannten Ansätze werden punktuell von Schulen bereits aufgegriffen. Die Liste

kann von Schulen mit eigenen Ideen und Vorhaben erweitert werden; eine Bündelung verschiedener Punkte ist andererseits genauso möglich. Diese Einzelmaßnahmen und Einzelansätze sind weitgehend als integrative Bestandteile der A- und B-Modelle zu verstehen. Sie können auch zu Varianten des A-Modells oder der B-Modelle führen. Jeder Einzelansatz für sich genommen bietet aber einen Einstieg in die Neuorientierung der Eingangsstufe der Hauptschule.

- Computereinsatz als ein in die Fächer integriertes Lern- und Arbeitsmedium über ITG hinaus
- Integrativer Englischunterricht zur Steigerung der Sprachfertigkeit
- Individualisierende und kooperative Unterrichtsformen
- Freies Arbeiten und Projektunterricht

- klassenbezogene, klassenübergreifende und klassenauflösende Projekte bzw. Kurssysteme
- Schüler unterrichten Schüler
- Rhythmisierung und Gestaltung des Schultages und des Schuljahres unter besonderer Akzentuierung der ersten Schulwochen
- Gemeinschaftsstiftende und persönlichkeitsfördernde Aktivitäten durch Schullandheimaufenthalte zu Beginn oder Ende des Schuljahres
- Lernstandsdiagnosen und Förderpläne
- Schülerlernwerkstätten
- Theaterpädagogische Elemente als integrativer Bestandteil des fächerverbindenden Unterrichts
- Zusammenarbeit mit Eltern, Entwicklung von Erziehungspartnerschaften
- Intensivierung von Kooperationen, z. B. mit Grundschulen, Sonderschulen, Bera-

tungslehrpersonen, Jugendhilfe, Arbeitsstellen Kooperation, Schulpsychologische Beratungsstellen, Schulträgern, Kirchen, Staatlichen Seminaren für schulpraktische Ausbildung, Hochschulen.

Durch die große Bandbreite der Modelle A, B und C wird den Hauptschulen, die in der Regel unterschiedliche Struktur- und Voraussetzungen aufweisen, ein Einstieg in die Erprobung einer Umstrukturierung der Orientierungsstufe der Hauptschule ermöglicht.

*Christa Engemann  
Referatsleiterin „Vorschulische Bildung,  
Grundschulen, Hauptschulen“ im Kultus-  
ministerium Baden-Württemberg*



## Neue Wege in der Grundschule – neue Wege im Religionsunterricht ?!

### Impulse und Arbeitshilfen (nicht nur) für den Religionsunterricht

**A**m 14. April 1999 verabschiedeten die Schulreferenten der vier Kirchenleitungen in Baden-Württemberg gemeinsam eine Stellungnahme, welche die pädagogische Weiterentwicklung der Grundschule ausdrücklich begrüßt und eine Begleitung dieses Prozesses von Seiten des Religionsunterrichts zusichert. Im Vordergrund dieser Stellungnahme steht die Frage, wie der Religionsunterricht in den rhythmisierten Vormittag der „Verlässlichen Grundschule“ eingebettet werden kann und welchen Beitrag er zum Baden-Württembergischen Modellversuch „Schulanfang auf

neuen Wegen“ leisten kann. Um diese Fragen aufzugreifen und den religionspädagogischen Beitrag zum Schulanfang konkretisieren zu können, wurde von den vier Kirchenleitungen Baden-Württembergs eine gemeinsame Arbeitsgruppe einberufen. Diese erarbeitete in einem über ein Jahr dauernden Prozess eine Veröffentlichung, in der sich sowohl Beiträge finden, die sich aus religionspädagogischer Perspektive mit der pädagogischen Weiterentwicklung der Grundschule auseinandersetzen, als auch solche, die zum Thema „Ich bin (jetzt) ein Schulkind“ kon-

krete Unterrichtsbausteine vorstellen, die fächerverbindenden Unterricht und die Rhythmisierung des Schulvormittags im Anfangsunterricht berücksichtigen.

Die Beiträge können voraussichtlich bis zum Ende des Jahres 2001 im Internet unter [www.km.bwl.de](http://www.km.bwl.de) abgerufen werden.

Als kleine Kostprobe finden Sie im Folgenden einen Auszug aus dem Beitrag von Herrn Diethard Gabius, Schuldekan in der Evangelischen Landeskirche Württemberg.

*Diethard Gabius*

## Evangelischer Religionsunterricht: Konfession und Kooperation

### Erfahrungen – Ergebnisse – Auswertung

**K**onfessionelle Unterschiede sind Kindern in den ersten Grundschuljahren noch nicht oder nur eingeschränkt verständlich, obwohl sie erlebt werden. In der GS ist den Kindern daran gelegen, dass sie mit anderen im Klassenverband zusammen sind und zusammen wachsen. Das schließt nicht aus, dass konfessionelle Besonderheiten schrittweise bewusst werden. Versuche, im Blick auf mögliche Kooperation Kinder in den ersten Jahren im Konfessionsverband zuerst in der Beheimatung zu bestärken, um sie dann in den Folgejahren in Phasen der Begegnung Kooperation erfahren zu lassen, werden schon der hete-

rogenen Lernsituation so wenig gerecht wie der umgekehrte Weg. Sinnvoller schie- ne eine Kombination von Beheimatung und Begegnung, Identität und Verständigung. Auch der beschriebene Zauder- rhythmus von Progression und Regression legt einen Wechsel von Unterrichts- sequenzen und Phasen der Begegnung und Kooperation (Progression) mit solchen der konfessionellen Beheimatung (Regression) nahe.

In der Praxis werden die vielfältigen Mög- lichkeiten zu konfessioneller Kooperation im Vor- und Umfeld des Unterrichts rege-

genutzt; ebenso zunehmend die vielfälti- gen und bekannten Vorstufen einer vollen Kooperation (in ihren sehr unterschied- lichen Ausprägungen!) im Unterricht.

Problematisch wäre, wenn der RU der bei- den Konfessionen hinter dem Stand der theologischen wissenschaftlichen Diskus- sion zurückbleiben würde – der RU ver- fehlt aber auch die Wirklichkeit, wenn er eine Gemeinsamkeit voraussetzt, die es noch nicht gibt. Die Qualifizierung der konfessionellen Kooperation als „Plus- Mo- dell“ legt aber nahe, keinesfalls auf Ele- mente der Kooperation zu verzichten. So

wird in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 als „angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ postuliert.<sup>1</sup>

Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf der Auswertung der Berichte aller evangelischen und katholischen Schuldekane/Schuldekaninnen über die Modellversuche zu konfessionell-kooperativ erteiltem RU. Dr. Böhm vom PTZ hat unter dem Blickwinkel der Schulentwicklung, des „Schulanfangs auf neuen Wegen“, vier Hauptpunkte ermittelt:

1. In Schulentwicklungsansätze lässt sich eher der konf.-koop. RU integrieren als der konfessionell getrennte. Jedoch besteht die Gefahr, dass die Inhalte konfessionell verwässert werden. Eine profilierte Lehrkraft könnte dies verhindern. Dies wäre ein Plus auch für das Schulkonzept.

Der konf.-koop. erteilte RU liegt in der Logik der Schulentwicklung, integrative Konzepte zu fördern. Konfessionslose Eltern entscheiden sich in höherem Maße für die Teilnahme ihres Kindes am RU, wenn dieser konf.-koop. erteilt wird. Wird der RU in der Eingangsstufe konf.-koop. erteilt, so bleiben die konfessionslosen Schüler

durchweg im RU, auch wenn dieser ab Klasse 3 wieder nach Konfessionen erteilt wird. – Eine schwierigere Integrierbarkeit darf aber keinesfalls dazu führen, konfessionellen RU an den Rand zu drängen.

– Im Blick auf die Gefahr der Nivellierung konfessioneller Profile im konf.-koop. RU liegen auch kontrastierende und gegensätzliche Erfahrungen vor, die sich u. a. in folgenden Äußerungen zeigten: „In der Zusammenarbeit mit meiner katholischen respektive evangelischen Kollegin habe ich nicht nur über ihre, sondern auch über meine eigene Konfession wesentlich dazu gelernt“.

2. Kirchliche Lehrkräfte, insbesondere Pfarrer, sind schwer einbindbar.

Ein Schulleiter bestätigte, die Integration von RU sei in seinen Modellklassen nur dort leistbar, wo der Klassenlehrer selber RU erteilt. Daneben steht aber auch die Erfahrung – und sie ist gar nicht so selten: an einer kleinen GS ist der konf.-koop. RU voll integriert und er wird von kirchlichen Lehrkräften erteilt. Diese haben die Schulentwicklung wesentlich voran getrieben und mit ihrem Einsatz auch für das Gewicht des Faches an der Schule Verdienste erworben. Schaut man die Rahmenbedingungen an, so wird deutlich, dass es sich hierbei eher um die Ausnahme handelt: Es sind Kolleginnen mit einem kleinen Deputat an nur einer Schule, die aus ihrem religionspädagogischen Interesse heraus ein ihr Deputat erheblich übersteigendes Maß an Zeit und Einsatz investieren. Hauptamtliche kirchliche Lehrkräfte, die in aller Regel an mehr als nur einer Schule unterrichten, können dies unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht leisten.

Kirchliche Lehrkräfte, insbesondere Pfarrer, sind schwer einbindbar: Wichtig ist, das nicht als Fakt, sondern als Problemanzeige zu hören. Kirchliche Lehrkräfte und Pfarrer bringen, vielleicht nicht in aller Regel, aber

*Ich finde die Schule gut und Religion  
und alles was man immer was neues  
spanendes lernt und macht.  
Danke Gott für die Eltern und für meine  
Hund und für die Blumen und für  
meine Eltern.*



doch häufiger, eine stärkere Bindung an Kirche und Gemeinde und ein ausgeprägtes konfessionelles Profil mit – in jedem Fall aber werden sie stärker als Repräsentanten der Kirche und der Gemeinde betrachtet und angefragt. Der Einsatz kirchlicher Lehrkräfte und speziell der Pfarrer, der Gruppe nebenbei gesagt, die die langjährigsten Erfahrungen im Unterrichten jahrgangübergreifender Gruppen gesammelt hat, ist von daher nicht nur an der weiterentwickelten Grundschule, sondern auch im „Schulanfang auf neuen Wegen“ unverzichtbar: Welche schulorganisatorischen Maßnahmen sind voran zu treiben, welche Fortbildungsmaßnahmen sind zu ergreifen?<sup>2</sup>

*3. Der Austausch zwischen zwei Schulen mit ähnlichen Schulkonzepten ist die geeignete Fortbildung.*

Auch wenn dies unbestreitbar ist, so ist es hier ebenso wichtig, Erfahrungen dieser Schulen auch im größeren Rahmen auszutauschen.

*4. Lehrkräfte aus fächerverbindendem und ganzheitlichem Ansatz zeigen Interesse am „Marchtaler Plan“.*

Schulen, die nach dem Marchtaler Plan unterrichten, zeichnen sich durch sehr hohe

weltanschauliche Homogenität aus. Wenn diese unabdingbare Voraussetzung aber nicht mehr gegeben ist?

Ausblick: Wenn die Ergebnisse, die jetzt von den Gymnasien zurückgemeldet werden, nicht nur Einzelfälle sind, verdient das Modell „Schulanfang auf neuen Wegen“ als erster Schritt der weiterentwickelten GS Anerkennung und allemal die kirchliche Mitgestaltung einer Grundschule der Zukunft. Schüler und Schülerinnen von Modellklassen zeichnen sich durch höheres Selbstvertrauen aus, sie entwickeln stärkere Fähigkeiten im Problemlöseverhalten und gehen selbstbewusster mit Schwierigkeiten um.

*Diethard Gabius  
evang. Schuldekan in den Kirchenbezirken Böblingen und Herrenberg,  
Mitglied der interkonfessionellen Arbeitsgruppe zu Religionsunterricht und den Innovationen in der Grundschule („Schulanfang auf neuen Wegen“, „Verlässliche Grundschule“)*

<sup>1</sup> „Die Evang. Kirche bejaht die bereits praktizierte evang.-kath. Zusammenarbeit, hält es aber für dringend erforderlich, sie inhaltlich und institutionell auszubauen. Dieser Weg ist im evangelischen Verständnis von Bekenntnis und Konfessionalität theologisch begründet“.

<sup>2</sup> An einer kleinen GS ist konf. RU im Vormittagsblock mit 2 x 30 Min. voll integriert, in der restlichen halben Stunde werden die Klassen außerhalb des Blocks von der am Modell beteiligten staatlichen und der kirchlichen Lehrerin konf.-koop. unterrichtet.

So werden die Schüler auch in konf. Koop. eingeführt und im übrigen unterläuft die Schule die Genehmigungspflicht, weil sie nicht mehr als ein Drittel der Gesamtzeit für konf. Koop. beansprucht... An einer großen GS werden bei Ausfallzeiten der Religionslehrkräfte die betroffenen Religionsgruppen nach einer festen Zuordnung auf die anderen Klassen verteilt. Für die Dauer der Vertretung tritt an die Stelle der aktuellen UE ein von den evang. und kath. Fachkräften gemeinsam erstelltes, am Kirchenjahr orientiertes Curriculum. So wird die Verlässlichkeit inhaltlich qualifiziert und konf. Kooperation eingeübt.