

## Bildungsraum Grund- und Basisstufe Theoretische Überlegungen und Perspektiven zum neuen Schuleingangsmodell

erschienen in: Beiträge zur Lehrerbildung, 2, 165-176, 2006.

### **Zusammenfassung**

*Dieser Beitrag thematisiert das neue Schuleingangsmodell der ‚Grundstufe‘ resp. der ‚Basisstufe‘. Ausgehend von seiner Präsentation, der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und der laufenden öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion werden theoretische Überlegungen zu bildungspolitischen Relevanzforderungen angestellt, die insbesondere zur ‚Verschulung‘ des bisher ‚bildungsfreien‘ Vorschulraums vorliegen und aufgrund fehlender bildungstheoretischer Grundlagen unterschiedliche Vorstellungen über Ziele und Inhalte geradezu provozieren. Hinsichtlich der Umsetzung des Modells müssen deshalb Realisierungsprobleme erwartet werden, die sich unter anderem im früher als bisher erlaubten Kompetenzerwerb in Lesen und Mathematik artikulieren.*

### **Einleitung**

Wie kommt es, dass in der Öffentlichkeit Bildung fast über Nacht mit Kindergarten und früher Kindheit zusammen gedacht wird? Für die Vergangenheit wäre dies über lange Jahre undenkbar gewesen, doch auch in der Gegenwart finden sich bemerkenswert viele, welche Bildung und Kindergarten als unvereinbar erachten. Diskurse solchen Inhalts haben aktuell im deutschsprachigen Raum Konjunktur, in der Schweiz spezifisch im Zusammenhang mit der Einrichtung neuer Schuleingangsmodelle, der so genannten ‚Grundstufe‘ (fasst Kindergarten und die erste Klasse zusammen) und der ‚Basisstufe‘ (vereint Kindergarten, erste und zweite Klasse).

Geplant und konzipiert als Modelle, welche die beiden bislang eigenständigen Stufen des Kindergartens und der Primarschule zu einer Stufe homogenisieren und damit auch zwei unterschiedliche Kulturen verschmelzen, sollen Grund- und Basisstufe den Schuleintritt als sensibelste Phase der Bildungsbiographie (vgl. Stöckli, 1989) entlasten und den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungsständen durch die Individualisierung des Unterrichts und das altersgemischte Lernen gerecht werden. Das Modell bildet damit das Paradigma einer „neuen Bildungsstufe mit eigenem Profil“ (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997), welche den fähigkeits- und interessenorientierten, nicht mehr an ein bestimmtes Alter gebundenen Erwerb der Kulturtechniken unterstützen soll. Im Kern zielt dieses neue Modell auf die Frage nach der Verlagerung von Wissensvermittlung und Wissenserwerb und damit von akademischen Ansprüchen in den bislang ‚bildungsfreien‘ Vorschulraum.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden versucht, eine kritische Aufarbeitung dieser Thematik vorzunehmen: Welches sind die konzeptionellen Grundlagen dieses Modells? Wie lässt sich der aktuelle Forschungsstand konturieren? Welche Realisierungsprobleme können angesichts der bildungspolitischen Brisanz und der theoretischen Probleme erwartet werden, und wie lassen sie sich konkret untersuchen?

## **1. Das Modell, sein historischer Hintergrund und seine internationale Einbettung**

Die Thematik zur Neukonzeption der Schuleingangsstufe ist im deutschsprachigen Raum nicht neu. Bereits in der Bildungsreform der 1960er Jahre wurde im Anschluss an den Sputnik-Schock gefragt, wie die intellektuelle Entwicklung der Kinder optimal unterstützt werden könnte. In den USA hiess die Antwort Head-Start und kompensatorische Erziehung, im deutschsprachigen Raum waren es Programme zur kognitiven Frühförderung, zur Intelligenzentwicklung und zum Frühlesen (vgl. Lückert, 1969; Nelles-Bächler, 1972; Krüger-Dumke, 1971; Piaget, 1981). Mögliche Antworten auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973), der den Kindergarten neu als Elementarstufe des Bildungswesens bezeichnet hatte, lieferten Untersuchungen zur Neukonstituierung vorschulischer Förderung oder zu den Modellversuchen Vorklasse und Kindergarten (vgl. Baumann, Diener & Retter, 1977; Winkelmann et al. 1977; Tietze & Rossbach 1991). Angesichts der – in der kurzfristigen Perspektive betrachtet – mehrheitlich negativ ausgefallenen Befunde zur kompensatorischen Erziehung kehrte dann allerdings die Euphorie um die vorschulische Bildung fast ins Gegenteil, mit dem Ergebnis, dass fortan das soziale Lernen jegliche Ausrichtung auf kognitive Förderung verdrängte und zum dominierenden Konzept deutschsprachiger Kindergärten wurde (vgl. Tietze & Rossbach 1997; Wolf & Becker & Conrad 1999). Der Kindergarten wurde zum Ort des Spiels, zum Lebens- und Erfahrungsraum, die Schule zum Lern- und Leistungsraum mit Lernzielen und Eingliederungsnormen. Im Gegensatz dazu entwickelten sich in vielen Teilen Europas und auch in der französischsprachigen Schweiz institutionell selbständige oder mit der Primarschule verflochtene Vorschulbereiche mit explizit schulvorbereitenden Lernaktivitäten (vgl. Oberhuemer & Ulich 1996).

Stellvertretend für eine solche institutionelle Neuorientierung steht das neue Schuleingangsmodell. Gründe für seine Konzeptualisierung sind in theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen rund um die Problematik des Schuleintritts zu suchen, so im umstrittenen Konzept der Schulfähigkeit, in den widersprüchlichen Befunden zur frühzeitigen Einschulung und in internationalen Vergleichen zum hohen Schweizer Einschulungsalter (vgl. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 1993), in den hohen Rückstellungsquoten von Schulanfängern (vgl. Faust-Siehl, 1995; Glumpler, 1992) und in deren unverhältnismässig häufigen Überweisung in Sonderklassen (vgl. Bless & Kronig 1999) sowie in der Heterogenität der Lernausgangslagen (vgl. Ferreira & Teberosky, 1982; Neuhaus-Siemon, 1993). Die Modellelemente präsentieren sich im fließenden Übergang vom Spiel zum Lernen, in einem als Teamteaching zwischen Kindergärtnern bzw. Kindergärtnerinnen und Lehrperson organisierten Unterricht (150 Stellenprozent für eine Klasse), in der Altersdurchmischung der Lerngruppen, im individualisierten Unterricht mit fähigkeits- und interessenorientiertem Beginn des Erwerbs der Kulturtechniken sowie in den unterschiedlichen Durchlaufzeiten. Als Vorläuferin und Wegbereiterin gilt die Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass Zürich, zu der inzwischen Ergebnisse einer externen Evaluation vorliegen (vgl. Stamm, 2003a). Als sensible Kernzonen erweisen sich das Teamteaching, das altersgemischte Lernen vor dem Hintergrund der individuellen Lernverläufe und im Nimbus elterlicher Bildungserwartungen wie auch curriculare Fragen mit Bezug auf die Anschluss- und Transitionsfähigkeit.

In ungewohnter helvetischer Geschwindigkeit und Eintracht haben sich verschiedene Kantone zur gemeinsamen Durchführung gross angelegter Schulversuche entschlossen. Unter der Federführung der Erziehungsdirektorenkonferenz – Ost (EDK-Ost) erproben gegenwärtig elf Kantone (AG, AR, BE, FR, GL, LU, NW, SG, TG, ZH, FL) in 154

Schulversuchsklassen und mit ca. 3000 Kindern die Basisstufe und/oder die Grundstufe.

## 2. Forschungsstand

In der aktuellen deutschsprachigen Bildungsforschung wird der Zusammenhang von Bildung und Vorschule im Hinblick auf den kognitiven Wissenserwerb und den dafür bedeutsamen Kontext vor allem bezüglich der Vorläuferfertigkeiten im Bereich Lesen und Mathematik und der Heterogenität der Lernausgangslagen diskutiert. In die Diskussion einbezogen werden müssen jedoch auch die Erfahrungen der deutschen Vorschulreform aus den siebziger Jahren (vgl. Baumann et al., 1977; Winkelmann et al., 1977) sowie die Befunde zur LOGIK- und SCHOLASTIK-Studie zur vorschulischen Entwicklung und zum Kompetenzerwerb (vgl. Hany, 1997; Weinert & Helmke, 1997; Weinert, 1998). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über diese Forschungsschwerpunkte und Trends gegeben.

*Vorläuferfertigkeiten:* Im Zentrum der Forschung zum Spracherwerb steht das phonologische Bewusstsein als Vorläuferfertigkeit und als Voraussetzung der Leistungsentwicklung (vgl. Marx, 1992; Richter, 1995). Seit den frühen Studien von Skowronek & Marx (1989) ist eine unübersehbare Fülle von Korrelationsstudien entstanden, welche aufzeigen, dass das phonologische Bewusstsein hoch mit dem Lernerfolg im Lesen in der Primarschule korreliert. Studien zur Prognose von Leseleistungen stammen von Schneider & Näslund (1993) und von Marx et al. (1993), während Klipcera & Gasteiger Klipcera (1993) die Leseentwicklung über die gesamte Grundschulzeit hinweg untersucht haben. Spezifisch auf frühlesende Schulneulinge und deren Entwicklung in den ersten Schuljahren ausgerichtet ist Neuhaus-Siemons Studie (1993), während die Längsschnittuntersuchung von Stamm (2005) neben den Frühlesern auch Frührechnerinnen einbezieht und akzelerierte Lese- und Mathematikkenntnisse in ihrem Bezug zu Hochbegabung untersucht. Ähnliches gilt für die Studien von Jackson (1992) und Jackson & Donaldson & Mills (1993). Gross (1993) konzentriert sich auf den kognitiven Kompetenzerwerb im Zusammenhang mit mütterlicher Unterstützungsleistungen und sozialer Eingliederung.

Parallel zum phonologischen Bewusstsein bildet der frühe Zahlbegriff den Schlüssel zum späteren Niveau der Mathematikleistung. Er unterstellt die Exzellenz eines umfassenden Konstrukts, das zum Lösen von Aufgaben aus dem Bereich der Zahlfertigkeiten befähigt. Geary (1994) oder Van Luit & Van de Rijt & Hasemann (2000) zeigen in teilweiser Anlehnung an Piaget (1965) auf, dass acht grundlegende Operationen das konstituieren, was als frühe mathematische Kompetenz bezeichnet werden kann: Vergleichen, Klassifizieren, Eins-zu-Eins-Zuordnen, nach Reihenfolge ordnen, Zahlwörter gebrauchen, strukturiertes und resultatives Zählen sowie allgemeines Zahlwissen.

*Heterogenität:* Gemeinsam ist nahezu allen Untersuchungen, dass ca. ein Drittel der Kinder bei Schuleintritt über deutlich akzelerierte Kenntnisse im Lesen oder in Mathematik verfügt, ein weiteres Drittel Kenntnisse in einzelnen Bereichen hat und ca. 25 Prozent ohne Vorwissen in die Schule eintritt. Die „Fiktivität der Stunde null“ (Selter, 1995) gilt somit für deutlich mehr als die Hälfte der Kinder, doch darf andererseits nicht darüber hinweggesehen werden, dass – wie Schipper richtig vermerkt – „die Schulneulinge nicht generell kompetenter geworden sind“ (2002, S. 120), sondern sich vielmehr die Spannweite zwischen „Könnern und Debütanten“ (Speck-Hamdan, 2001, S. 26) vergrößert hat. Ferner manifestieren sich in fast allen Studien deutliche Geschlechtsunter-

schiede, die in der Tendenz den Mädchen bessere Vorkenntnisse im Lesen und den Jungen in Mathematik attestieren (vgl. Neuhaus-Siemon, 1993; Stern, 1998; Stamm, 2005) oder den Mädchen sowohl in Lesen als auch in Mathematik (vgl. Mannhaupt, 1994; May, 1994). Erklärungsversuche konzentrieren sich dabei auf Übungs- und Motivationseffekte bei den Mädchen (vgl. May, 1994) oder auf eine bessere Nutzung der Lerngelegenheiten durch Jungen (vgl. Stern, 1998).

*Evaluationsuntersuchungen und Längsschnittstudien:* Forschungen zu Vorschulversuchen und Langzeitwirkung sind vor allem aus den 1970er Jahren bekannt, so die Untersuchungen von Baumann et al. (1977) oder Winkelmann et al. (1977) zu 'Vorklassen', welche vorschulpflichtige Kinder gezielt fördern sollten. Die vorwiegend positiven Befunde attestierten den Vorklassen kompensatorische Bedeutung, allerdings kurz- und mittelfristiger Art mit kaum die ersten Schuljahre überdauernden Effekten. Solche Erkenntnisse hatten in der Praxis jedoch lediglich Verwertung derart zur Folge, dass es zu einer starken Anbindung an bildungspolitische Vorgaben und damit zur Verteidigung bisheriger Kindergärten kam. Den bislang besten, auf den amerikanischen Sprachraum ausgerichteten Überblick über den Einfluss von Vorschulmodellen auf spätere Schulkarrieren vermitteln die Follow-up-Studie von Marcon (2002) und die spezifisch auf das High & Scope Perry Preschool Project ausgerichtete Langzeitstudie von Schweinhart & Weikart (1997). Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die These der alles entscheidenden Vorschulbildung und -erziehung ist insgesamt zu relativieren. Frühe, formalisierte Lernerfahrungen in Lesen und Mathematik haben wenig Erfolg. Vorschulmodelle zeigen in erster Linie dann positive Wirkungen und lassen Kinder aus sozial deprivierten Milieus dann erfolgreicher werden, wenn die pädagogische Qualität überdurchschnittlich ist.

Es besteht in der US-amerikanischen Bildungsforschung inzwischen Einigkeit darüber, dass das Urteil über den Erfolg der kompensatorischen Erziehung revidiert werden muss. So konnten Oden, Schweinhart & Weikart (2000) zeigen, dass die kompensatorischen Effekte in der Langfristperspektive deutlich günstiger ausfallen als ursprünglich angenommen und auf Sleeper-Effekte zurückzuführen sind, demnach die Fortschritte bei den Intelligenzwerten nach Beendigung der kompensatorischen Vorschulförderung verblassten, Jahre später wieder kontinuierlich stiegen. Vor diesem Hintergrund dürfte die von der Bush-Administration im Januar 2002 lancierte nationale Initiative 'Good Start, Grow Smart' und die darin eingelagerte Early Childhood Longitudinal Study von Interesse sein (vgl. West, 2002).

### **3. Bildungspolitische Problematik**

Die neue Schuleingangsstufe wird unverhofft besondere bildungspolitische Brisanz zuteil. Aufgrund der Reaktionen auf die PISA-Untersuchungen, welche den Schweizer Schülerinnen und Schülern schlechte Lesekompetenzen attestiert und einen besonders straffen Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Basiskompetenzen nachweisen, gerät das Modell von bildungspolitischer Seite zunehmend unter Druck, als zukünftige Schuleingangsstufe bessere und frühere Möglichkeiten zum Erlernen der Grundkompetenzen zu schaffen, zugleich aber auch kompensatorische Effekte durch die Egalisierung der Bildungsvoraussetzungen zu erzielen und Kinder aus bildungsfernen Schichten, aber auch generell Kinder mit besonderen Bedürfnissen, besser zu fördern. Initialzündung bildete dabei die Abstimmung über das neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich vom November 2002, in dessen Kern es um dieses neue Modell ging, genauer: um die Problematik der Verschulung und um die Angst eines zu früh einsetzenden Leistungsdrucks. Seit diesem Zeitpunkt ist die Summe entsprechender Diskurse

sprunghaft angewachsen, aber auch das persönliche Engagement der Politikerinnen und Politiker, das sich in pointierten Pro's und Contra's manifestiert (vgl. Neue Zürcher Zeitung, 2002). Damit droht das neue Bildungsmodell zur Arena eines stufenpolitischen Machtkampfes zu werden, bei dem bildungspolitische Fragen eine weit bedeutsamere Rolle spielen dürften als die empirisch gewonnenen Befunde über seine Realisierung in der pädagogischen Praxis.

Wie, so fragt sich vor diesem vielschichtigen Hintergrund, könnte vermieden werden, dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung zum Bildungsraum Vorschule nicht lediglich als hoffnungslose Illusionsformel erweist? Wie können Forschungsergebnisse politikrelevant werden? In Anlehnung an Tillmann (1991) lautet die Antwort: Wenn erstens politikt nahe Fragestellungen ohne bildungspolitische Umsetzungsversprechungen formuliert und wenn zweitens pädagogisch überzeugende Lösungen entwickelt werden, begleitet von der Erarbeitung kontinuierlichen Interpretationswissens. Gemäss den Erkenntnissen der evaluationsorientierten Verwendungsforschung müsste allerdings bildungstheoretisches Grundlagenwissen bereits aufbereitet sein, das im Falle divergierender Meinungen als Basis für eine Verständigung über die zugrunde liegenden Begrifflichkeiten dienen könnte (vgl. Stamm 2003b). Dass dies im Falle des Schuleingangsmodells noch nicht geschehen ist, kommt nicht einer fahrlässigen Unterlassung gleich, sondern ist Indiz dafür, dass Bildungsinhalte für die (Vorschul-)Kindheit schwierig begründbar sind, weil anthropologische und kulturell normative Vorstellungen einfließen.

#### **4. Bildung und (Vorschul-)Kindheit: Theoretische Überlegungen**

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

Auch das neue Schuleingangsmodell beantwortet die Frage nicht, welche Bildung für das ‚Grund- resp. Basisstufenkind‘ gelten soll. Bislang fehlen sowohl Bildungspläne als auch Curricula weitgehend, und die bestehenden Konzepte fokussieren meist ausschliesslich auf Rahmenbedingungen, strukturelle Merkmale und Schulorganisation. Es bleibt somit nur die Möglichkeit, den Bildungsbegriff interpretativ, anhand eines bestehenden Rahmenkonzepts abzuleiten. Im Konzept der Grundstufe Unterstrass Zürich (vgl. Heyer-Oeschger, 2001) werden zwei Hauptelemente unterschieden, welche die Entfaltung der geistigen, seelischen und körperlichen Potentiale einerseits und die Aneignung von Wissen andererseits betreffen. Sie erinnern damit an die beiden Elemente der formalen und der materialen Bildung in Wolfgang Klafkis Bildungstheorie (vgl. Klafki, 1985). In der Grundstufe soll die formale Bildung auf die inneren Kräfte ausgerichtet werden und sich in spielerischem, offenem, situativem, an den Eigeninteressen

der Kinder orientiertem Lernen äussern, während die materiale Bildung die Aneignung von Kenntnissen und die Erschliessung der Welt, auch das bisher verbotene Lesen- und Rechnenlernen, ermöglicht. Offensichtlich wird damit, dass gerade diejenigen Elemente miteinander verbunden werden, die sich üblicherweise konkurrenzieren. Ein solcher Bildungsbegriff geht zwar von der Annahme aus, dass Bildung vermittelt werden kann, verabschiedet sich jedoch von der traditionellen Dichotomie ‚Lehren-Lernen‘ oder ‚Vermittlung-Rezeption‘ ebenso wie von der Vorstellung von Bildung als reiner Selbstbildung oder als „sozialer, ko-konstruktiver Prozess“ (Fthenakis, 2003). Wenn jedoch gerade der Selbstbildung in Humboldtscher Tradition ein wesentlicher Anteil zukommt (vgl. Benner, 1995), dann ist Bildung immer abhängig von einer subjektiven Eigenleistung, dann sind selbst Vermittlungsbemühungen der Lehrpersonen von den Prozessen der Kinder abhängig, wie sie ihre Angebote nutzen und umsetzen. Deshalb ist Schäfer (2001) zuzustimmen, dass erst der Eigenanteil des Kindes und der Einbezug breiterer Kontextbedingungen aus einem Lernprozess einen Bildungsprozess macht. Modellhaft findet sich die Eigenaktivität des Individuums auch in Piagets strukturgenetischer Theorie der kognitiven Entwicklung, wo die eigene konstruktive Leistung des Kindes einen hohen Stellenwert einnimmt und das Kind „Herr seines Schicksals“ (Piaget, 1981) ist.

Diese Eigenaktivität, diese Selbsttätigkeit, kann jedoch souverän nicht ohne weiteres geleistet werden. Sie bedarf einer kognitiven Aktivierung. In dieser Hinsicht sind deshalb sowohl Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung als auch Bildungskonzepte der sozialen Ko-Konstruktion mit Kritik zu belegen. Während bei Piaget der soziale Kontext kaum berücksichtigt wird (vgl. dazu die Kritik von Seiler, 1994; Bruner, 1997) und somit unklar bleibt, welche Dynamik zu kognitivem Wachstum führt, thematisiert das Konzept der sozialen Ko-Konstruktion den Eigenanteil des Kindes an seiner Bildung überhaupt nicht.

Gewichtiger dürften allerdings zwei Einwände sein, die sowohl das Konzept der Selbstbildung als auch das Konzept der sozialen Ko-Konstruktion relativieren. Wegen seiner Begünstigung bildungsnaher Sozialmilieus wird das Bildungsideal des sich selbst Bildens zum vielfachen Kritikpunkt (vgl. Tenorth, 1997), und dem ko-konstruktiven Bildungskonzept wird vorgeworfen, eine Rollensymmetrie zwischen den beteiligten Akteurguppen zu implizieren, die im Vorschul- und Schuleingangsbereich nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Schäfer, 2002). Sowohl die klassischen bildungssoziologischen Untersuchungen aus den 1970er Jahren (Tietze, 1973) als auch die Ergebnisse der externen Evaluation der Grundstufe Unterstrass Zürich (vgl. Stamm, 2003a) belegen, dass ein solches Konstrukt sowohl Machtverhältnisse als auch besondere Bildungsaspirationen verschleiert. Dort, wo das Bildungsschicksal über eine frühe Förderung und durch den freien Elternwillen mitbestimmt werden kann, wie dies im neuen Schuleingangsmodell geplant ist, gerät die allgemeine Startchancengleichheit bereits bei Eintritt in den ‚Bildungsraum‘ in Gefahr. Die Kernproblematik kann dabei darin vermutet werden, dass Bildungsaspirationen des Elternhauses insofern eine entscheidende Rolle spielen, als das höhere Interesse der Mittelschichteltern bei gleichzeitig affektiver Distanz bildungsferner Eltern mit sich bringt, dass ihre Kinder früher lesen und rechnen lernen und dass damit die soziale Differenz noch verstärkt wird.

Für die hier geführte Diskussion folgenreich sind solche Erkenntnisse insofern, als sie die Forderung nach einer Bildungskonzeption, welche auf kultureller Diversität und sozialer Komplexität aufbaut, empirisch begründen können. Bildung, als Prozess konzeptualisiert, der sowohl die subjektive Eigenleistung des Kindes als auch den Einbezug breiterer Kontextbedingungen berücksichtigt, erfordert ein Instruktionsverständnis, in dessen Mittelpunkt nicht mehr Vermittlungsstrategien stehen, sondern die aktive und

behutsam-provokative Stärkung des Eigenanteils des Kindes an seiner Bildung. Folglich ist damit auch ein Paradigmawechsel der Lehrerrolle verbunden. In loser Interpretation der Befunde der Lehr-Lernforschung sind deshalb die beiden in der Unterrichtspraxis häufig anzutreffenden, sich diametral gegenüberstehenden Lehrstrategien zu problematisieren: die ‚Übermittlungsstrategie‘ und die ‚Strategie der freien Persönlichkeitsentfaltung‘. Vor dem Hintergrund der hier entfalteteten Bildungskonzeption sind sie beide nicht in der Lage, die individuelle und vor allem: die kompensatorische Entwicklung des Kindes voranzubringen, verstanden als möglichst frühe, provokative Heranführung an Lernmöglichkeiten bei gleichzeitiger Orientierung an den spezifischen Bedürfnissen des Kindes. Notwendig ist eine neue Balance zwischen einer provokativ-konstruktivistischen und einer instruktiven Lehrstrategie, die sich von der ausschliesslich auf die Moderation von Lernprozessen und die Bereitstellung anregender Lernumgebungen ausgerichteten Strategie verabschiedet. Vorstellungen, welche dieser neuen Balance entsprechen, werden in Wygotskis (1987) Konzept zur Förderung der kognitiven Entwicklung des Vorschulkindes aufgegriffen und im Postulat konkretisiert, der Unterricht habe der Entwicklung vorauszuweichen und sich an den noch nicht voll ausgebildeten, sich in Entwicklung befindlichen psychischen Prozessen auszurichten.

## 5. Antizipierte Realisierungsprobleme

Fraglos steht mit dem neuen Modell eine vielversprechende Neukonzeption der Schulingangsstufe zur Verfügung. Problematischstes Ergebnis seiner kritischen Würdigung bildet allerdings der Umstand, dass in den vorliegenden Rahmenkonzepten keine Explizierung dazu zu finden ist, wo sein Ziel liegt, wie also die Verbindung von Bildung, Lernen und Förderung erfolgen soll. Schulische Bildung ist deshalb vorwegnehmbar oder auch nicht, Spiel kann Lernen beliebig dominieren oder auch umgekehrt, und altersgemischte Gruppen können den Leistungsdruck mindern oder auch zur ökonomisch eingesetzten Hilfsvariable verkommen. Entsprechend ist kaum anzunehmen, dass die Umsetzung der Bildungselemente in Übereinstimmung mit den Konzeptvorgaben erfolgt und Realisierungsprobleme allein schon aus diesen Gründen zu erwarten sind. Diese Annahme gilt auch unter der Voraussetzung, dass Konsens über die Ziele des Modells, den Bildungsbegriff und dessen Brauchbarkeit und Richtigkeit erzeugt werden könnte. Da sich die Grund- und Basisstufe konfrontiert sieht mit öffentlich geforderten Kompetenznachweisen wird sie alles daran setzen, die erforderliche Überzeugungsarbeit zu leisten und eine harmonische Lösbarkeit der offenen Fragen aufzuzeigen.

Achillesferse des Modells dürfte jedoch die soziale Ausgleichsfunktion des neuen Modells sein, ähnlich, wie diese Problematik bereits 1973 von Tietze (S. 154) festgehalten worden ist: Da das Paradigma des sozialen Lernens die spezifische Förderung sprachlicher oder mathematischer Kompetenz nachordnet, werden Kinder aus anderen Kulturkreisen benachteiligt, Kinder aus bildungsnahen Milieus jedoch privilegiert. Dann könnte das, was als individuelle und altersangemessene Förderung geplant ist, als veränderte Form einer neuen sozialen Selektion enden: Statt der Stigmatisierung der bildungsfernen Milieus kommt es zu einer positiven Auslese der Kinder aus bildungsnahen Milieus, vielleicht mit dem Unterschied, dass solche Mechanismen von der Bildungspolitik weniger gerügt würden.

## Literatur

Baumann, D. & Diener, K. & Retter, H. (1977). *Auswirkungen vorschulischer Förderung auf das erste Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Be-*

*gleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Benner, D. (1995). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie.* Weinheim: Beltz.
- Bless, G. & Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei „Normabweichungen“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 68 (4), 414-426.
- Böhm, W. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik.* Stuttgart: Kröner.
- Bruner, J. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns.* Heidelberg: Auer.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission.* Stuttgart: Klett.
- Dippelhofer, B. (2002). Kindergarten- und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (4), 655-671.
- Faust-Siehl, G. (1995). Schulfähigkeit, Zurückstellung und integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. *Die Grundschulzeitschrift*, 9 (85), 26-31.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe.* Reinbek: Rowohlt.
- Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). (2001). *Schulanfang ohne Umwege* Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling.* Exeter & London: Heinemann.
- Fthenakis, W. E. (2002). *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* On-line unter: [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de) (03.03.06).
- Fthenakis, W. E. (2003). Vorwort. In F. E. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 9-15). Freiburg: Herder.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten.* Weinheim: Beltz.
- Geary, D. C. (1994). *Children's mathematical development. Research and practical applications.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Glumpler, E. (1992). Schulerfolgsprobleme ausländischer Kinder Indizien für didaktische Defizite interkultureller Grundschulpädagogik. In M. Borelli (Hrsg.). *Zur Didaktik interkultureller Pädagogik* (S. 121-153). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gross, S. (1993). Early mathematics performance and achievement: Results of a study within a large suburban school system. *Journal of Negro Education*, 62 (3), pp. 269-287.
- Hany, E. A. (1997). Literaturüberblick über den Einfluss vorschulischer Entwicklung auf die Entwicklung im Grundschulalter. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 391-405). Weinheim: Beltz.

- Heyer-Oeschger, M. (2001). Schwerpunkt Grundstufe: Dornröschen ist aufgewacht. *Reformjournal der Bildungsdirektion Zürich*, 8, S. 10-12.
- Hoffmann, D. (1999). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, E. (1996). Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens. In S. Ebert & C. Lost (Hrsg.). *Bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann* (S. 189-203). München: Pestalozzi-Fröbel-Verband.
- Jackson, N. E. (1992). Precocious reading in english: Sources, structure, and predictive significance. In P. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.). *To be young and gifted* (pp. 171-203). Norwood: Ablex.
- Jackson, N. E., Donaldson, G. W. & Mills, J. R. (1993). Components of reading skills in postkindergarten precocious readers and level. Matched second graders. *Journal of Reading Behavior*, 25, (2), pp. 181-208.
- Kammermeyer, G. (2000). *Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/ prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klipcera, C. & Gasteiger Klipcera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Lang.
- Krüger, R. & Dumke, D. (1971). Längsschnittuntersuchung zum frühen Lesenlernen. *Die Deutsche Schule*, 66 (12), S. 838-850.
- Lückert, H.-R. (1969). *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe?* München: Reinhardt.
- Luit, J. E. H. van & Rijt, B. A. M. van de & Hasemann, K. (2000). *Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mannhaupt, G. (1994). Risikokind Junge? Ein Versuch, Vorteile der Mädchen in der Ausbildung der Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb zu finden. In S. Richter & H. Brügelmann. *Mädchen lernen anders – lernen Jungen* (S. 36-50). Bottighofen: Libelle.
- Marcon, R. (2002). Moving up grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1). Online unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html> (03.03.06).
- Marx, H. (1992). *Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Theorie und Praxis*. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld: Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.). *Language acquisition problems and reading disorders: aspects of diagnosis and intervention* (S. 219-241). Berlin: de Gruyter.
- May, P. (1994). Rechtschreibregeln für Mädchen besondere Wörter für Jungen? Herausbildung orthographischer Fähigkeiten im Geschlechtervergleich. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.). *Mädchen lernen anders – lernen Jungen* (S. 83-98). Bottighofen: Libelle.

- Melchers, P. & Preuss, U. (2003). K-ABC. *Kaufman-Assessment Battery for Children*. Deutschsprachige Fassung. Interpretationshandbuch. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Nelles-Bächler, M. (1972). Frühleser in der Grundschule. *Die Deutsche Schule*, 64 (10) S. 638-648.
- Neue Zürcher Zeitung (2002). Vertrauenskrise blockiert Bildungsfortschritt. Zürich: 25. November.
- Neuhaus-Siemon, E. (1993). *Frühleser in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1996). *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal*. Weinheim: Beltz.
- Oden, S., Schweinhart, L., Weikart, D. P., Marcus, S. M. & Xie, Yu (2000). *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. Ypsilanti & MI: High & Scope Press.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1965). Child's conception of number. New York: Norton.
- Piaget, J. (1981). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer.
- Richter, S. (1995). Ökologische (Schriftsprach-)Didaktik. In H. Brügelmann, H. Balhorn, H. & I. Füssenich (Hrsg.). *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 363-371). Lengwil: Libelle.
- Rosbach, H.-G. & Tietze, W. (1994). Vorschulerziehung in den Ländern der Europäischen Union: eine vergleichende Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Beiheft, S. 336-348.
- Roux, S. (2003). Pädagogische Qualität. In B. Wolf, A. Stuck & G. Hippchen (Hrsg.). *Der Situationsansatz im Zeitvergleich und Längsschnitt. Einschätzungen von Erzieherinnen, Untersuchungsleiterinnen, Lehrern, Kindern und Eltern* (S. 67-87). Aachen: Shaker.
- Schäfer, G. (2001). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. (2002). Bildung beginnt vor der Schule. In Sozialpädagogisches Institut des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Lebensort Kindertageseinrichtung: Frühkindliche Bildung im Kindergarten*, S. 24-30. Online unter: [http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/diskurs/doku\\_ws5.pdf](http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/diskurs/doku_ws5.pdf) (03.03.06).
- Schipper, F. (2002). „Schulanfänger verfügen über hohe mathematische Kompetenzen.“ Eine Auseinandersetzung mit einem Mythos. In A. Peter-Koop (Hrsg.). *Das besondere Kind im Mathematikunterricht* (S. 119-140). Offenburg: Mildenerger.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacities on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of individual competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8, pp. 273-288.

- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The High & Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), pp. 117-143.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1997). *Schuleintrittsalter*. Dossier 25. Bern.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Dossier 48A. Bern.
- Seiler, Th. B. (1994). *Ist Piaget's strukturgenetische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Selter, C. (1995). Zur Fiktivität der ‚Stunde Null‘ im arithmetischen Anfangsunterricht. *Mathematische Unterrichtspraxis*, 16, (2), S. 11-19.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung*, 15, S. 38-49.
- Speck-Hamdan, A. (2001). Schulanfänger: Könner? Debütanten? G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege* (S. 16-29). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Stamm, M. (2003a). *Evaluation „Pilotversuch Grundstufe“ Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Stamm, M. (2003b). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stern, E. (1998). Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen: Mathematik. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 95-114). Weinheim: Beltz.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel Schuleintritt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H-E. (1997). „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), S. 969-984.
- Tietze, W. (1973). *Chancenungleichheit bei Schulbeginn*. Düsseldorf: Schwann.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Rossbach, H. G. (1991). Die Betreuung von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (4), 555-579.
- Tietze, W. & Rossbach, H. G. (1997). Der Situationsansatz: Von der pädagogischen Kampagne zum überprüfbareren pädagogischen Konzept? In H-J. Laewen, K. Neumann & J. Zimmer, J. (Hrsg.). *Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz* (S.199-207). Seelze-Velber: Friedrich.

- Tillmann, K.-J. (1991). Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), S. 955-974.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- West, J. (2002). *Early Childhood Longitudinal Study*. U.S. A Study of the Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES). Washington: Government Printing Office.
- Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H. & Schmalohr, E. (1977). *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern*. Kronberg i.T.: Scriptor.
- Wolf, B., Becker, P. & Conrad, S. (1999). *Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. II*. Berlin Volk und Wissen.