

Gabriele Faust

Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland

Zusammenfassung

Seit Bestehen der Grundschule änderten sich Einschulungsregelungen, Organisation der ersten Klassen und deren pädagogisch-didaktische Gestaltung mehrfach. Die neue Schuleingangsstufe wird seit Beginn der 1990er-Jahre in 15 Bundesländern erprobt. Alle schulpflichtigen Kinder werden ohne vorherige Feststellung der Schulfähigkeit eingeschult. In der modellgemäßen Umsetzung werden jahrgangsübergreifende Lerngruppen mit flexibler Verweildauer und sozialpädagogischem Fachpersonal geführt (Typ I). Allerdings kommen verschiedene Realisierungsformen vor. Vergleichende Evaluationen fehlen. Seit 1997 zielen zahlreiche Veränderungen in den Schulpflichtbestimmungen auf die Einschulung jüngerer Kinder und die Senkung der Zurückstellungsraten ab. Nach dem Ende der Schulversuche wird die neue Schuleingangsstufe in vier Bundesländern teilweise zur Regeleinrichtung, in acht weiteren nicht überall oder vereinzelt realisiert. Daneben gibt es nach wie vor die herkömmliche Einschulung. Die Wege in die Schule sind in den 16 Bundesländern unübersichtlich und unterscheiden sich erheblich. Forschung und länderübergreifende Abstimmung werden vernachlässigt.

Schlüsselwörter: Schulanfang; Einschulungsregelungen; neue Schuleingangsstufe; vorzeitige Einschulung; Zurückstellung

Summary

On Mixed-age Grouping and the Current School Entry Regulations in Germany

Since the establishment of primary schools in Germany (*Grundschulen*), both the rules for school entry and the organization and pedagogics of the first two years of schooling have been changed many times. Since 1992 a new access regulation for schooling has been experimented with in 15 of the German *Ländern*. In this model, children of school age may enter the system even if they are not yet ready for school. They are taught in mixed-age groups while children at risk receive social-pedagogic support in their first two school years. Comparative evaluations of the different regulations have not been carried out. Since 1997 many reforms of the regulations for compulsory schooling have focused on younger children entering school and a reduction of retention rates. Following the end of most trials, the new model of school entry has been adopted partially in four *Ländern* and in a further eight the implementation has been disparate. In total, school entry varies significantly between the *Ländern*. Both research and common agreements between *Ländern* are lacking.

Keywords: school entry; regulations for school entry; mixed-age grouping; early enrolment; retention

1 Die neue Schuleingangsstufe als Reformmodell der Einschulung

1.1 Einschulung als Dauerproblem der Grundschule

Veränderungen rund um die Einschulung begleiten die Grundschule seit ihrer Gründung. Dazu gehören: Verlegungen der Stichtage und des Schuljahrsbeginns, (neue) Kriterien der Schulfähigkeit und deren Interpretation, die Abstimmung mit dem Elementarbereich und die organisatorische und pädagogisch-didaktische Gestaltung der ersten beiden Schulklassen.

Die Einführung der Grundschulpflicht durch das Reichsgrundschulgesetz vom April 1920 verstärkt die Notwendigkeit von Schulpflichtregelungen. Seit 1922 gilt in Preußen der 30.6. als Stichtag, d.h. alle bis dahin sechs Jahre alt Gewordenen werden eingeschult, obwohl das Schuljahr schon zu Ostern beginnt. Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 schreibt die Einschulungsregelung fort und ergänzt den Zeitraum vom 1.7. bis 30.9. als Korridor für „vorzeitige“ Einschulungen. Als 1941 der Schulbeginn auf den Herbst verlegt wird, verschiebt sich der Stichtag auf das Jahresende (31.12.) und die Sonderbestimmung für vorzeitige Einschulungen entfällt (vgl. RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 13ff.).

1955 wird das Einschulungsalter hinaufgesetzt. Dazu trägt vor allem A. KERN (1951, vgl. auch HACKER 1998, S. 22ff.) bei, der die hohen Wiederholungsraten in der Grundschule auf die mangelnde „Reifelage“ eines Teils der Schulanfänger zurückführte und schulischen Misserfolg durch Abwarten und spätere Einschulung verhindern wollte. Durch das *Hamburger Abkommen* der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1964 wird das Einschulungsalter für die nächsten 30 Jahre bundesweit vereinheitlicht. Als Stichtag wird bei einem Schuljahrsbeginn am 1.8. der 30.6. festgelegt. 1967 wird die Möglichkeit der Zurückstellung bei mangelnder Schulfähigkeit beschlossen, 1968 als Korridor für vorzeitige Einschulungen der 1.7. bis 31.12. festgelegt (vgl. RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 16ff.; KMK-Beschlüsse vom 19./20.1. 1967, Beschlussammlung Nr. 825.1 sowie vom 28.3.1968, Beschlussammlung Nr. 825).

Unter dem Einfluss der milieuorientierten Begabungstheorie sieht der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat 1970) den Schulbeginn im Alter von fünf Jahren in einer zweijährigen *Eingangsstufe* vor. Diese neu einzurichtende Brückeninstitution soll die besondere Lernfähigkeit der Vorschulkinder nutzen und sowohl den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erleichtern als auch die ungleichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger ausgleichen. Dazu soll u.a. ein Zwei-Pädagogen-System mit einer Lehrerin und einer sozialpädagogischen Fachkraft beitragen. Im Strukturplan, in den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (KMK-Beschluss vom 2.7.1970) und im „Bildungsgesamtplan“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1974) kommt die Eingangsstufe in drei Modellvarianten vor. Letztlich wird aber keine davon verwirklicht. Das frühere Einschulungsalter wird wieder aufgegeben, und die Fünfjährigen bleiben im Kindergarten. Die bessere Abstimmung der beiden ersten Bildungsstufen und die Übergangserleichterung für die Kinder werden in der Folge nicht mehr von einer strukturellen Reform, sondern von der Kooperation der Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte vor Ort erwartet (vgl. GÖTZ 2005, S. 82ff.).

1997 lösen die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang“ das Hamburger Abkommen ab (KMK-Beschluss vom 24.10.1997, Text dokumentiert bei PRENGEL 1999, S. 245f.). Schulfähigkeitsentscheidungen sollen entsprechend dem ökopyschologischen Verständnis von Schulfähigkeit (vgl. NICKEL 1988) nicht einseitig auf das Kind ausgerichtet sein, sondern auch das pädagogische Konzept der Schule berücksichtigen. Von einer nicht nur kognitiv ausgerichteten Schuleingangsdiagnostik werden Förderempfehlun-

gen erwartet. Die Zurückstellungen sollen auf Ausnahmen beschränkt und die Eltern zu vorzeitigen Einschulungen ermutigt werden. Dazu sollen die Länder den Stichtag zwischen dem 30.6. und 30.9. festlegen und zusätzliche Einschulungsmöglichkeiten während des Schuljahrs vorsehen können. Ziel ist, dass mehr Kinder eines Jahrgangs im jeweiligen Jahr in die Schule kommen. In begründeten Ausnahmefällen sollen auch Fünfjährige eingeschult werden können, die erst nach dem 31.12. das sechste Lebensjahr vollenden. Die Nebenbestimmungen des Hamburger Abkommens zur Zurückstellung und vorzeitigen Einschulung werden aufgehoben. Begründet werden diese Vereinbarungen mit dem im internationalen Vergleich hohen durchschnittlichen Einschulungsalter der Kinder in Deutschland (vgl. BURK/FAUST-SIEHL 1999).

Der KMK-Beschluss von 1997 ist Ergebnis eines Diskussionsprozesses der Ländervertreter unter Einbezug von Experten aus Psychologie und Pädagogik, in dem sich bereits die ersten Schulversuche zur „neuen“ Schuleingangsstufe niederschlagen. Vor allem die Zurückstellungsraten, die bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern und von Schule zu Schule (vgl. MADER 1989) nach einem vorübergehenden Absinken zu Beginn der 1990er-Jahre erneut auf bundesweit über 8% steigen, treiben die Veränderung des Schulanfangs voran. In den neuen Bundesländern wird sogar mehr als jedes zehnte Kind zurückgestellt (Übersicht 1976-2000 bei EINSIEDLER 2003, S. 291). Diese Zahlen zeigen das Ausmaß der *Selektion schon zu Schulbeginn*, und das im Widerspruch zur pädagogischen Forderung der Bildungspläne, wonach sich Schule und Unterricht auf die individuellen Ausgangslagen der Schulanfänger einstellen sollen. Die Einrichtungen für Zurückgestellte, die die elf alten Bundesländer unter verschiedenen Namen, mit verschiedener organisatorischer Anbindung und in unterschiedlichen Organisationsformen¹ führen, werden zwar in den 1960er- und 1970er-Jahren erheblich erweitert, jedoch reichen die Plätze zur Förderung aller zurückgestellten Kinder nicht aus (vgl. ROBBACH 2001, S. 163; in Bezug auf Hessen: BURK u.a. 1998, S. 14). Angesichts der damals steigenden Schulanfängerzahlen hätten sie im Interesse des Gleichheitsgrundsatzes verstärkt ausgebaut werden müssen. Dazu waren aber aufgrund der öffentlichen Ressourcenknappheit weder die für das Personal zuständigen Länder noch die Gemeinden in der Lage, auf die Baumaßnahmen zugekommen wären (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 12). Im ländlichen Raum müssen zurückgestellte Kinder ohnehin aufgrund zu kleiner Gruppengrößen in anderer Form gefördert werden. Hinzu kommt, dass sich zwar positive Effekte der Zurückstellung z.B. auf die Klassenwiederholungsrate nachweisen lassen, mit gleichen Kompetenzen sofort eingeschulte Kinder jedoch gleiche oder sogar bessere Fortschritte machen (vgl. FAUST-SIEHL 1995, S. 29ff.; ROBBACH 2001, S. 166ff.). Wenige Jahre später belegt die PISA-Studie von 2000 die Nachteile von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen. Bei ca. 36% der 15-Jährigen ist die Schullaufbahn bereits um ein oder sogar zwei Jahre verzögert (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 473f.). Verglichen mit Ländern, in denen größere Anteile der untersuchten Kohorte ohne Verzögerungen ihre Schullaufbahn bereits durchlaufen, kosten diese beiden Maßnahmen Ressourcen *und* verhindern einen niedrigeren Kompetenzstand dieser Schüler/-innen nicht.

In der *ehemaligen DDR* verliefen Schulvorbereitung und Einschulung unter anderen Bedingungen. Seit 1946 war der Kindergarten kein obligatorischer Bestandteil des Bildungssystems. Da die Kindergartengruppen seit 1952 altershomogen geführt und schon in den 1970er-Jahren hohe Versorgungsquoten mit Kindergartenplätzen erreicht wurden (vgl. ROBBACH 2003, S. 258), konnte der Kindergarten die Schulvorbereitung übernehmen. Der Bildungs- und Erziehungsplan legte präzise „Beschäftigungen“ u.a. in der Muttersprache, Mathematik und in den Lernbereichen Natur und Gesellschaft fest, an die die

Anforderungen des Anfangsunterrichts unmittelbar anschließen (vgl. GEILING 1999, S. 177f.). Von den vorgesehenen zwei schulärztlichen Untersuchungen erfolgte die erste etwa eineinhalb Jahre vor Schuleintritt und damit so rechtzeitig, dass Kinder mit Rückständen noch gefördert werden konnten. Vor allem Kindergarten und Elternhaus setzten die Förderempfehlungen um. Zu den Aufgaben der Erzieherinnen gehörten der Kontakt mit dem Elternhaus und eine ausführliche Beurteilung der Schulanfänger für die Erstklasslehrpersonen (vgl. GEILING 1999, S. 186ff.). Der Stichtag war der 31.5., und das Schuljahr begann am 1.9. (vgl. RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 31). Für die sog. „Sommerkinder“, d.h. Juni- bis August-Geborene, bestand die Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung, jedoch wurde davon kaum Gebrauch gemacht (vgl. GEILING 1999, S. 186). Zahlen über Zurückstellungen sind nicht bekannt. Kinder mit Entwicklungsverzögerungen blieben ein weiteres Jahr im Kindergarten. Als nach der Wende mit den neuen Schulgesetzen die Schulpflichtregelungen der alten Bundesländer übernommen wurden, fehlten in den neuen Bundesländern die schulvorbereitenden Einrichtungen. Da die Kindergärten parallel dazu die Altersheterogenität einführten, entfiel zudem die bisherige Basis für die Schulvorbereitung im Kindergarten (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 13).

1.2 Merkmale und Ziele der neuen Schuleingangsstufe

Im Kontext dieser Problemlagen wird zu Beginn der 1990er-Jahre die „neue“ Schuleingangsstufe entwickelt (vgl. FAUST-SIEHL u.a. 1996). Zentral sind der *Verzicht auf Selektion am Schulanfang* und die *integrierte Förderung der Kinder*, die unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellt worden wären. Dazu wird (1.) die Lernzeit flexibilisiert, indem die „Verweildauer“ für die ersten beiden Klassenstufen zwischen ein und drei Jahren betragen kann, und (2.) vorgesehen, dass die sozialpädagogische Förderung dieser Kinder in den schulvorbereitenden Einrichtungen nunmehr in der Schulanfangsklasse angeboten wird. Die Grundschule soll so die „Schulfähigkeit“ der Schulanfänger in der Schulanfangsklasse erarbeiten können. Die einseitige Indienstnahme des Schulfähigkeitsbegriffs und der Schuleingangsdiagnostik für die Selektion zu Schulanfang wird abgelehnt. Als Zielbegriff und wesentlicher Bestandteil subjektiver Theorien der an der Einschulung Beteiligten sowie als gemeinsame Aufgabe für Kindergarten und Grundschule soll weiter am Konstrukt der Schulfähigkeit festgehalten werden. Eine möglichst proximal ausgerichtete Förderdiagnostik ist nicht nur für den Anfangsunterricht unverzichtbar, sondern soll als Stufen übergreifende (Früh-)Diagnostik und (Früh-)Förderung zu besseren Startvoraussetzungen der Schulanfänger beitragen (vgl. EINSIEDLER/KAMMERMEYER 1998, S. 57; KAMMERMEYER 2000, S. 45ff., S. 236f.; EINSIEDLER 2003, S. 288f.).

Da die Schulanfangsklassen sowohl fristgerecht eingeschulte als auch unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellte und zusätzlich auf Elternwunsch vorzeitig eingeschulte Kinder aufnehmen, sind heterogenere Lerngruppen zu erwarten, auf die sich die pädagogischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen einstellen müssen. Die Flexibilisierung der Verweildauer bedingt notwendigerweise eine jahrgangübergreifende Klassenbildung, weil nur so vermieden werden kann, dass schneller lernende Kinder „springen“ und langsamer lernende eine Klassenstufe wiederholen. In beiden Fällen bleiben die Kinder mit einem Teil ihrer Lerngruppe zusammen, das länger verweilende Kind wird zusätzlich weiterhin von der bisherigen Klassenlehrerin unterrichtet. Es wird angenommen, dass sich dadurch die ungünstigen Auswirkungen einer Klassenwiederholung auf das Selbstkonzept und die Lernfreude vermeiden lassen. Das raschere Aufrücken in die dritte Klassenstufe ist ohnehin nur dann

möglich, wenn das schneller lernende Kind schon früh bei anspruchsvollen Aufgaben mitmachen und sich dabei von den schon weiter fortgeschrittenen Klassenkameraden anregen lassen kann.

Im *hessischen Bund-Länder-Kommissions-Modellversuch* von 1994-1999 beispielsweise verzichten die beteiligten Grundschulen auf die Feststellung der Schulfähigkeit und verpflichten sich, alle schulpflichtigen Kinder aufzunehmen (vgl. Burk u.a. 1998, S. 15ff.). Die jahrgangübergreifende Lerngruppenorganisation wird in drei Formen realisiert:

- Jahrgangsklassen mit jahrgangübergreifenden Angeboten an einem Teil des Vormittags,
 - jahrgangübergreifende Stammgruppen mit Erst- und Zweitklässlern (zwei „Schülergenerationen“) bei einer Einschulung einmal jährlich sowie
 - jahrgangübergreifende Stammgruppen bei zwei jährlichen Einschulungsterminen (d.h. vier „Generationen“ mit unterschiedlichen Schulbesuchsdauern in einer Lerngruppe).
- Vor allem bei dieser Modellvariante wird erwartet, dass das durchschnittliche Einschulungsalter sinkt, weil die Sechsjährigen zweimal jährlich in die Schule eintreten können.

Die Sozialpädagogin ist Teil des Schulanfangsteams und arbeitet z.T. in einem eigenen Raum, z.T. in der Schulanfangsklasse mit. Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass jedes Kind die Lernangebote auf seinem Niveau nutzen kann. Selbstständiges Lernen in offenen Lernformen soll „Grundlage der Unterrichtsplanung“ sein. Die Heterogenität soll als „... Bereicherung für das Zusammenleben und das Lernklima verstanden und als gegenseitige Lernanregung genutzt ...“ werden (BURK u.a. 1998, S. 17). Die Klassenstärken werden nicht reduziert, aber der tägliche Zeitumfang wird im Rahmen der damals in Hessen teilweise eingeführten ganzen Halbtagschule auf fünf Zeitstunden täglich erweitert.

Die neue Schuleingangsstufe verfolgt somit *drei Zielsetzungen*:

- *bildungspolitisch*: Reduktion der Zurückstellungen, Einschulung jüngerer Kinder und dadurch Senkung des durchschnittlichen Einschulungsalters
- *schulorganisatorisch*: Ausrichtung der Einschulung an den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Maßnahmen zum Chancenausgleich ohne Selektion und
- *pädagogisch-didaktisch*: durch die Jahrgangsmischung unumgänglich gemachte, der Heterogenität angepasste differenzierte und individualisierte Gestaltung des Anfangsunterrichts sowie Zusammenarbeit der Lehrpersonen in einem Team mit unterschiedlichen Kompetenzen (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ 2006, S. 7).

2 Schulversuche zur neuen Schuleingangsstufe

2.1 Unterschiedliche Realisierungsformen

Die neue Schuleingangsstufe wird *seit 1992 in 15 Bundesländern* erprobt (Brandenburg drei Schulversuche, Hessen und Sachsen-Anhalt zwei Schulversuche nacheinander, vgl. Tabelle 1, linke Hälfte). Der bislang letzte Schulversuch hat erst 2005 begonnen (Mecklenburg-Vorpommern). Ausgenommen ist nur das Saarland. Die größten Schulversuche laufen in Brandenburg mit 100 und Baden-Württemberg mit 82 Schulen im Modell A, das der neuen Schuleingangsstufe entspricht. Mehr als 20 Schulen sind in Bayern, Berlin, Hessen, Sachsen und Thüringen beteiligt.

Bereits während der Schulversuche wird die neue Schuleingangsstufe in unterschiedlichen Formen realisiert. Zur hier vorgeschlagenen Einteilung werden zwei Merkmale herangezogen, die für das Erreichen der Ziele zentral sein dürften: (1.) die *jahrgangsübergreifende Lerngruppenbildung*, die die flexible Verweildauer ermöglicht und deshalb für das Modell konstitutiv ist; (2.) die Mitarbeit des *sozialpädagogischen Fachpersonals* mit der Aufgabe der gezielten Förderung von Kindern, insbesondere derjenigen, die unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellt worden wären. Durch diese zeitweise in den Schulanfangsklassen mitarbeitenden Fachkräfte können weitere Aktivitäten eingebracht werden, die sich in einer erfolgreichen Förderung der ganzen Lerngruppe niederschlagen könnten: Beobachtungen im Unterricht, Diagnosemaßnahmen und Besprechungen mit der Klassenlehrerin, Aufstellen von gemeinsamen Förderplänen, Dokumentation von Lernfortschritten sowie individuelle Zuwendung zu Problemschülern und Arbeit mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen (vgl. BURK u.a. 1998, S. 107ff.). Folgende vier Formen kommen vor:

Typ I: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Thüringen führen neue Schuleingangsstufen mit beiden Merkmalen. Da Hamburg lediglich mit zwei Schulen vertreten ist, wird dieses Bundesland hier ausgeklammert.

Typ II: In Bayern und Baden-Württemberg ist zwar noch die jahrgangsübergreifende Lerngruppenorganisation und damit die Voraussetzung für die flexible Verweildauer vorhanden. Aber die Sozialpädagogin für die Arbeit mit förderbedürftigen Kindern und Kleingruppen und zur Beobachtung, Diagnose und Förderung der gesamten Lerngruppe fehlt.

Typ III: In Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und teilweise auch in Sachsen-Anhalt arbeitet zwar sozialpädagogisches Personal in der Lerngruppe mit, was Beobachtung, Diagnose, Differenzierung und Förderung ermöglicht, aber die neue Schuleingangsstufe wird in Jahrgangsklassen realisiert. Flexible Verweildauern sind daher nicht möglich, nur „Sitzenbleiben“ und „Springen“.

Typ IV: In Sachsen und teilweise auch in Schleswig-Holstein wird die neue Schuleingangsstufe in Jahrgangsklassen und ohne sozialpädagogisches Personal erprobt. Für einige Schulanfänger werden damit von vornherein Klassenwiederholungen einkalkuliert, und es fehlt die sozialpädagogische Förderung, was die Frage aufwirft, worin sich dieser Schulanfang von einem herkömmlichen unterscheidet.

In den sechs *nordrhein-westfälischen Schulversuchsschulen* zeigt sich nahezu die gesamte Bandbreite möglicher Realisierungen: Jahrgangsklassen mit und ohne Schulkindergartenleiterin (3 Schulen bzw. 1 Standort) und jahrgangsübergreifende Lerngruppen mit sozialpädagogisch bzw. sogar sozial- und sonderpädagogisch qualifiziertem Personal (2 Schulen).

Zusätzliche Ressourcen werden den Schulversuchsschulen in neun der 15 Länder zugewiesen, in weiteren drei Ländern unter bestimmten Bedingungen (Hamburg erneut ausgeklammert). In Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein wird die neue Schuleingangsstufe auch in den Versuchen ressourcenneutral geführt.

Tabelle 1: Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern (Stand: Mai 2006)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Land	Schulversuch von-bis	Anzahl der Schulen	(auch) Jgüb.Lerngruppen	Sozialpäd. Fachpersonal in der Klasse	Mehr Zeit, Doppelbelegung oder kleine Klasse	Wissenschaftliche Begleitung	Regel-einrichtung	Jgüberg.Lerngruppen	Sozialpäd. Fachpersonal in der Klasse	Ressourcen ¹
Baden-Württemberg	Seit 1997	600, insgesamt 82 im Modell A	ja, im Modell A	eingeschränkt ja	ja	ja	noch offen			
Bayern	1998-2002	26	ja	nein	eingeschränkt ja	teilweise vor Ort	möglich	ja	nein	bis zu 5 WStd.
Berlin	1998-2004	25, dann 45 bzw. 43, später 70	ja	ja	ja	ja	ja, ab 2005/06	2005/06: 48 Schulen, dann ca. 150 Schulen; spätestens 2007/08: alle 408 Schulen	ja	Absenkung Klassenteiler um 1 Kind, Reduzierung um 5 Kinder möglich, mehr Stunden bei besonderen Belastungen
Brandenburg	1992-1995, 1999-2001, 2001-2004	2, dann 4, später 20, 100	ja	ja	ja	ja	ja, nicht überall (121 Schulen)	ja	ja	5-8 WStd.
Bremen	1993-1995	2, dann 7, später mehr	ja	ja	eingeschränkt ja	eingeschränkt ja	ja, nicht überall	möglich	wenn noch vorhanden	2 WStd. Anschubfinanzierung
Hamburg	ca. 1994-1996	2	ja	ja	ja	nein	nein	möglich	ja	bei Integration ja
Hessen	1994-1998, 1998-2004	6 bzw. 5, später 29 bzw. 30	ja	ja	ja	ja	möglich, Schulamts entscheidet	ja	ja	falls personelle, sächl. und räuml. Voraussetzungen vorhanden
Mecklenburg-Vorpommern	2005-2007	16	nein	ja	ja	nein	nein	nein	nein	nein
Niedersachsen	1994-2002	10 bzw. 9	ja	ja	eingeschränkt ja	ja	ja, nicht überall	ja	nein	2-4 WStd. nach Klassengröße

	1999-2004	6	eingeschränkt ja eingeschränkt	nein	eingeschränkt ja	ja, nicht überall ab 2005/06	möglich im Allgemeinen nein	ja wenn vorhanden	nein
Nordrhein-Westfalen	1999-2004	6	eingeschränkt ja	nein	eingeschränkt ja	ja, nicht überall ab 2005/06	möglich	ja	nein
Rheinland-Pfalz	1995-1998	2, später 20	nein	ja	ja	ja, nicht überall ab 2004/05	im Allgemeinen nein	wenn vorhanden	3 WStd. bei jgüb. Lerngruppen
Sachsen	2001-2004	25	nein	ja	nein	ja, nicht überall ab 2004/05	nein	nein	nein
Sachsen-Anhalt	1997-2000, 2000-2003	4, später 17, evtl. mehr	eingeschränkt ja	ja	eingeschränkt ja	ja, nicht überall ab 2005/06	ja	ja (1 pro Zug)	nein
Saarland	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Schleswig-Holstein	1994-1997	5, später 12	nein	eingeschränkt ja	ja	ab 1998, „Schulen verschieden weit“	möglich	wenn vorhanden	nein
Thüringen	1999-2003 2003-?	14, später insgesamt 25	ja	ja	ja	„Projekt zur Schulentwicklung“	möglich	nein	ab 2005 2 WStd.

Die linke Hälfte der Tabelle zeigt die Bedingungen während der Schulversuche, die rechte den Stand nach deren Ende.

Quelle: Umfrage des Grundschulverbands unter den Grundschullehrerinnen der Bundesländer (Stand 15.4.2005), teilweise ergänzt durch mündliche Nachfragen und aktualisiert durch weitere Recherchen.

Anmerkung:

- 1 Darunter fallen Stundenzuschläge, Klassenverkleinerungen und Doppelbesetzungen. Nicht erfasst werden zusätzliche Zuweisungen je nach der Situation vor Ort. Außerdem: Nach dem Ende der Schulversuche sonderpädagogisches Fachpersonal in der Klasse im Rahmen von Integrationsmaßnahmen in allen Bundesländern.

Nicht in allen Schulversuchen wird tatsächlich auf *Zurückstellungen verzichtet*. Im Thüringer Schulversuch z.B. werden 6,5% der schulpflichtigen Kinder der drei Einschulungsjahrgänge zurückgestellt oder in eine Diagnose- und Förderklasse an einer anderen Grundschule eingeschult, 5,7% der Schulanfänger des Jahrgangs 2000/01 außerdem während des Schulversuchs in Förderschulen umgeschult (vgl. CARLE/BERTHOLD 2004, S. 65f.). Etwas über 3% werden in Brandenburg aufgrund von Elternwünschen oder schulärztlichen Entscheidungen nicht eingeschult (vgl. LIEBERS 2004a, S. 171), und auch in Hessen werden die Zurückstellungen erst im Laufe des Landesschulversuchs 1998-2004 von fast 4% auf 1,6% reduziert (vgl. Hessisches Kultusministerium 2006, S. 31). Dies deutet darauf hin, dass während der Schulversuche in den Schulen Entwicklungsprozesse stattfinden. Bei vergleichenden Evaluationen ist zu berücksichtigen, dass Schulklassen, die erhebliche Anteile der Schulanfänger bei der Aufnahme auslesen oder während der ersten beiden Klassen abgeben, unter anderen Bedingungen als Klassen ohne Selektion beim Schulstart und bis Ende der zweiten Klasse arbeiten. Außerdem muss kontrolliert werden, ob die Selektion nicht lediglich auf die Klassenstufen drei und vier verschoben wird, d.h. dass zwar weniger zurückgestellt wird, dafür aber später mehr Klassenwiederholungen vorkommen.

Der *zweite Einschulungstermin* zum Schulhalbjahr wird in Hessen, wo die Zahl während des Schulversuchs von einer auf zwölf Schulen steigt, in Baden-Württemberg (zunächst in 19, am Ende in 44 Schulen) und vereinzelt in Brandenburg erprobt. Dadurch kann nicht nur die Verweildauer flexibler als bislang auf die Lernvoraussetzungen des Schulanfängers abgestimmt werden, sondern auch der Schuleintrittszeitpunkt. Im hessischen Schulversuch wird bei zwei jährlichen Einschulungsterminen fast ein Viertel der Kinder vorzeitig eingeschult (23% gegenüber ca. 10% bei jährlicher Einschulung). Auch die Raten für die verkürzte Verweildauer (d.h. weniger als die üblichen zwei Jahre in den ersten beiden Klassenstufen) liegen höher als die 4% in den Modellen mit jährlicher Einschulung (vgl. Hessisches Kultusministerium 2006, S. 29f.). Diese Modellvariante setzt demnach die bildungspolitischen Zielsetzungen effektiv um und scheint der Heterogenität der Schulanfänger besonders gerecht zu werden.

2.2 Anlage und Ergebnisse der Begleitforschungen

Eine *bundesweite vergleichende Evaluation* hätte die verschiedenen Realisierungen darauf untersuchen können, ob und falls ja, welcher Typ die Ziele der neuen Schuleingangsstufe am besten erreicht. Dies hätte allerdings die Verständigung auf einen Untersuchungsansatz und Instrumente, eine Arbeitsgruppe und Finanzmittel erfordert (zu den im Verlauf der Schulversuche bis zum Jahr 2000 zahlreichen, aber unabgestimmt untersuchten Einzelaspekten vgl. FAUST-SIEHL 2001, S. 231ff.). Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Sachsen verzichten ganz auf eine wissenschaftliche Begleitung, und auch aus Hamburg liegen keine Berichte vor. In zwei weiteren Bundesländern handelt es sich um Projekte an Einzelschulen (Bremen, Sachsen-Anhalt), deren Ergebnisse nur erschwert oder nicht zugänglich sind. In Bayern werden einzelne regionale Untersuchungen durchgeführt (z.B. noch laufende Projekte am Institut für Grundschulforschung in Nürnberg). Zum niedersächsischen Schulversuch liegt eine nachträgliche Analyse der Schulberichte ergänzt durch Diskussionen mit den Schulen vor (vgl. CARLE/BERTHOLD 2003). Darüber hinaus werden nach wie vor Einzelaspekte untersucht (vgl. z.B. KUCHARZ/WAGENER 2005).

Von den verbleibenden Begleitprojekten stellen die Beiträge aus den Ländern Nordrhein-Westfalen (FiLiS, vgl. KROPP/MIKA 2004) und Schleswig-Holstein (vgl. ALBERS/

HAMEYER/SCHUSDZIARRA 1997) ausführlichere *Erfahrungsberichte zur Umsetzung des Schulversuchs* in den beteiligten Schulen dar. In Nordrhein-Westfalen findet zwar eine *Begleitforschung* statt, diese richtet sich aber auf den Netzwerkaufbau der beteiligten Schulen (vgl. BUHREN/MAUTHE 2004). Auch der Abschlussbericht zum hessischen Bundesländer-Kommissions-Modellversuch 1994-1998 bleibt nah an den Erfahrungen der Schulen, die systematisiert werden (vgl. BURK u.a. 1998). Abschlussberichte mit Ergebniszusammenfassungen, *schulstatistischen Daten* und Befragungen liegen für den hessischen Schulversuch 1998-2004 (vgl. Hessisches Kultusministerium 2006) und den Brandenburger Versuch FLEX 20 vor (vgl. LIEBERS 2004b). In Brandenburg werden außerdem Einzelgutachten von externen Wissenschaftlern zu spezifischen Fragen wie z.B. den Ergebnissen der Schulversuchsklassen in den Vergleichsarbeiten veröffentlicht.

Als Beispiele für *formative Evaluation und Prozessunterstützung* lassen sich die Ergebnisberichte aus Berlin (vgl. RAMSEGER u.a. 2004) und Thüringen (vgl. CARLE/BERTHOLD 2004) verstehen. Die Berliner Projektgruppe wirkt auf der Systemebene an der Konzeptentwicklung sowie bei der Fortbildung mit und berät die politischen Instanzen. Auf der Basis eines Handlungsforschungsansatzes führt sie vornehmlich mit qualitativen Methoden Befragungen, Interviews und Beobachtungen durch und sammelt Dokumente. Im Thüringer Projekt wird bereits von einer Bewährung der neuen Schuleingangsstufe ausgegangen (vgl. CARLE/BERTHOLD 2004, S. 3). Begleitet und dokumentiert werden soll deshalb der Veränderungsprozess der Schulen. Eine vergleichende summative Evaluation ist in beiden Begleitprojekten nicht beabsichtigt.

Die einzige deutsche *Wirksamkeitsuntersuchung* vergleicht die baden-württembergischen Schulversuchsklassen mit Kontrollklassen. Neben dem Modell A mit jahrgangsübergreifender Lerngruppenbildung wird das Modell B, das die stärkere Verzahnung von Grundschulförderklasse und erstem Schuljahr vorsieht, einbezogen. An zwei Kohorten werden mit neu konstruierten oder zusammengestellten Verfahren teilweise bis zum Ende der Grundschulzeit die kognitive und motivationale Entwicklung, das Sozialverhalten und die Lernleistungen der Schulanfänger erhoben. Außerdem werden die Eltern und Lehrer/-innen befragt. In einer Teiluntersuchung wird von den Lehrkräften die Unterrichtsgestaltung erfragt.

Die Hauptuntersuchung begleitet vom Schuljahr 1999/00 bis zum Schuljahr 2002/03 41 Klassen mit über 1.000 Schülerinnen und Schülern. In den Einstellungen zur Schule und gegenüber den Mitschülern und in der Lernentwicklung in Deutsch und Mathematik finden sich nur für einzelne Aspekte Vorteile für die Schulversuchsklassen (tendenzieller Sprachvorteil für die A-Modelle, in Mathematik für die B-Modelle, im Hinblick auf die Risikokinder Vorteile in Deutsch und Mathematik für die A-Modelle). Sie wiegen allerdings umso schwerer, als die A-Modellklassen mit der schwierigsten Schülerzusammensetzung starteten (mit unter anderen Bedingungen zurückgestellten Kindern, mehr Ausländerkindern und schlechteren Lernvoraussetzungen). Die Schüler/-innen der A-Modelle sind am Ende der Grundschulzeit signifikant jünger (um ca. 3 Monate) als die der B-Modelle und der Vergleichsklassen. Die Eltern bevorzugen die A-Modelle mit der einmal jährlichen Einschulung. Nach Aussage der Lehrer/-innen führt die Jahrgangsmischung im Deutsch- und Mathematikunterricht zu signifikant häufigerer Binnendifferenzierung (vor allem in Form von „Freiarbeit“). Die Lehrer/-innen sehen die größten Vorteile in der Förderung der Sozialerziehung und der Steigerung der Eigenaktivität der Kinder sowie in der Erweiterung ihres eigenen didaktisch-methodischen Repertoires, den größten Nachteil im höheren Arbeits- und Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung. Sie würden sich zu durchschnittlich knapp 80% erneut an einem Versuch beteiligen. Zu bedenken ist allerdings, dass die Lehrkräfte im

Schulversuch möglicherweise von vornherein eine ausgelesene Gruppe waren. *Insgesamt* belegen die Ergebnisse, dass die A-Modelle, die der neuen Schuleingangsstufe entsprechen, mindestens mit den Kontrollklassen mithalten können und im Hinblick auf das Alter der Kinder am Ende der Grundschulzeit Vorteile haben (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ 2006, insb. S. 122ff.).

Ein indirekter Modellvergleich im Hinblick auf die Lernerfolge der Schüler/-innen am Ende der Eingangsstufe liegt auch aus Brandenburg vor. In den landesweiten Vergleichsarbeiten Ende der zweiten Klasse unterscheiden sich die einbezogenen Schulversuchsklassen nicht signifikant von einer repräsentativen Landesstichprobe (vgl. LIEBERS 2004c, S. 163ff.). Ähnlich wie bei den herkömmlichen Schulanfangsklassen liegt ein Teil dieser sog. „FLEX“-Klassen unter den zu erwartenden Werten, ein Teil darüber. Dies macht darauf aufmerksam, dass wohl auch bei der neuen Schuleingangsstufe die *Konzeption allein* nicht für bessere oder schlechtere Schülerleistungen verantwortlich zu machen ist, sondern dass bezogen auf die einzelne Klasse die *Schul- bzw. Unterrichtsqualität* entscheidet (so auch HANKE 2005, S. 7).

Anhand der *schulstatistischen Angaben* auf der Basis der etwa 6.000 Schülerinnen und Schüler der 30 Versuchsschulen, die bis zum Schuljahr 2003/04 die Grundschule vollständig durchlaufen hatten, kann für den *hessischen Versuch* festgestellt werden, dass die Zurückstellungen *und* die Klassenwiederholungen einschließlich Klasse 3 und 4 sinken, während die Raten der vorzeitigen Einschulungen *und* der kürzer in den ersten beiden Klassenstufen verweilenden Schüler/-innen steigen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2006, insb. S. 33).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die neue Schuleingangsstufe seit Beginn der 1990er-Jahre in verschiedenen Modellen zwar erprobt wird, aber keine Evaluationsergebnisse vorliegen, die für eine gezielte Optimierung des Schulanfangs in Deutschland genutzt werden könnten. Die Schulversuchsphase ist noch nicht in allen Ländern abgeschlossen. Die baden-württembergischen A-Modellklassen halten bei tendenziellen Vorteilen mit herkömmlichen Schulanfangsklassen mit und beweisen, dass die anspruchsvollen Zielsetzungen – bei größerer Belastung für die Lehrkräfte – erreicht werden können. Zudem sinkt bei diesem Einschulungsmodell das Alter der Kinder am Ende der Grundschule.

3 Zur aktuellen Einschulungssituation in den Bundesländern

3.1 Gesetzliche Vorgaben und schulstatistische Daten

Seit 1997 haben sich in den *Schulpflichtregelungen der Bundesländer* zahlreiche Veränderungen ergeben (vgl. Tabelle 2). Am auffälligsten sind die *Verlegungen von Stichtagen* (Spalte 1). Zehn Länder wollen derzeit noch am 30.6. festhalten. Baden-Württemberg und Bayern schieben jedes Schuljahr den Stichtag um einen Monat hinaus, bis schließlich der 30.9. (Baden-Württemberg) bzw. der 31.12. (Bayern) erreicht ist. In Bayern sollen sich allerdings Eltern von Kindern, die nach dem 30.9. geboren sind, für eine Zurückstellung entscheiden können. Berlin hat im Schuljahr 2005/06 in einem Zug den 31.12. als neuen Stichtag eingeführt, was die Einschulung von eineinhalb Einschulungsjahrgängen nach sich zog. Thüringen hat sich für den 1.8. entschieden, Brandenburg für den 30.9. In Rheinland-Pfalz werden ab dem Schuljahr 2008/09 alle Kinder schulpflichtig, die bis zum 31.8. das sechste Lebensjahr vollenden.

Table 2: Einschulungsregelungen in den Bundesländern (Stand: Mai 2006)

Bundesland	Stichtag	Flexibilisierung	Grenze für vorzeitige Einschulung	Kriterium der Einschulung	Zurückstellung	Spezielle schulvorbereitende Einrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Baden-Württemberg	30.9. (bis 2007/08) ¹	30.6. des Folgejahrs, aber Schulleiter entscheidet	keine Regelung vorgesehen	Alter & Schulfähigkeit	ja	ja
Bayern	31.12. (bis 2010/11) ¹	31.12.	keine untere Grenze	Alter & Schulfähigkeit	ja	ja
Berlin	31.12.	31.3. des Folgejahrs	keine Regelung vorgesehen	nur Alter	nicht vorgesehen	nein
Brandenburg	30.9.	31.12. ²	keine Regelung vorgesehen	nur Alter	nicht vorgesehen	nein
Bremen	30.6.	31.12.	30.6. des Folgejahrs	Alter & Schulfähigkeit	aus erheblichen gesundheitlichen Gründen	nein
Hamburg	30.6.	nein	keine untere Grenze	Alter & Schulfähigkeit	zwischen dem 1.1. und 30.6. Geborene, auch aus sprachlichen Gründen	ja
Hessen	30.6.	nein	keine untere Grenze ³	Alter & Schulfähigkeit	ja, auch aus sprachlichen Gründen	ja
Mecklenburg-Vorpommern	30.6.	nein	31.12.	Alter & Schulfähigkeit	ja	ja
Niedersachsen	30.6.	nein	keine untere Grenze	Alter & Schulfähigkeit	ja	ja
Nordrhein-Westfalen	30.6.	nein	keine untere Grenze	Alter & Schulfähigkeit	aus erheblichen gesundheitlichen Gründen	nein
Rheinland-Pfalz	31.8. (ab 2008/09)	nein	keine Regelung vorgesehen	Alter & Schulfähigkeit	ja, „in der Regel nur aus gesundheitlichen Gründen“	ja
Saarland	30.6.	nein	31.12. ⁴	Alter & Schulfähigkeit	aufgrund „medizinischer Indikation“	ja
Sachsen	30.6.	30.9.	keine untere Grenze	Alter & Schulfähigkeit	im Ausnahmefall	nein
Sachsen-Anhalt	30.6.	nein	30.6. des Folgejahrs	Alter & Schulfähigkeit in der Regel	im Ausnahmefall möglich ⁵	nein
Schleswig-Holstein	30.6.	nein	keine untere Grenze	Alter & Schulfähigkeit	ja	ja
Thüringen	1.8.	nein	1.8. des Folgejahrs ⁶	Alter & Schulfähigkeit	nur im Ausnahmefall	nein

1 Baden-Württemberg und Bayern verlegen seit dem Schuljahr 2005/06 den Stichtag jedes Jahr um einen Monat in Richtung Jahresende, bis im angegebenen Schuljahr der neue Stichtag erreicht ist.
 2 Ausnahmen bis 30.7. des Folgejahrs, aber möglichst mit Nachweis der Schulfähigkeit.
 3 Nach dem 31.12. Geborene nur mit Gutachten.
 4 Nach dem 31.12. Geborene nur mit Hinzuziehung des Schul- oder Amtsarztes und eines Schulpsychologen.
 5 Förderung schulpflichtiger, aber nicht schulfähiger Kinder in der Regel an Grund- oder Förderschulen.
 6 Im Benehmen mit dem Schularzt.

Neu eingeführt wurde erstmals 1997 in Baden-Württemberg die sog. „*Stichtagsflexibilisierung*“. Jüngere, aber mehr oder weniger stichtagsnah das sechste Lebensjahr vollendende Kinder werden schulpflichtig, indem die Eltern sie an einer Schule anmelden. In sechs Ländern ist dies vorgesehen, teilweise bis 30.9. als sechstem Geburtstag (Sachsen) oder 31.12. (Bayern, Brandenburg und Bremen, vgl. Tabelle 2, Spalte 2). Berlin und Baden-Württemberg ziehen die Grenze sogar erst im Folgejahr. In Baden-Württemberg wird der ehemalige flexible Einschulungstermin 30.9. im Schuljahr 2007/08 zum regulären Stichtag. Die flexible Einschulung wird nun auf das ganze sechste Lebensjahr ausgeweitet, allerdings entscheidet hier die Schulleitung darüber. In Brandenburg sind Ausnahmen bis zum 30.7. des Folgejahres zulässig, allerdings möglichst mit einem Nachweis, dass die Schule mit Erfolg besucht werden kann.

Zusätzlich gibt es noch immer die *vorzeitigen Einschulungen*. Vier Länder halten an einer unteren Altersgrenze fest: Mecklenburg-Vorpommern am 31.12. des Einschulungsjahrs, Bremen und Sachsen-Anhalt sehen den 30.6., Thüringen den 1.8. des Folgejahrs vor (vgl. Tabelle 2, Spalte 3). Mehrere Länder verzichten auf ein Mindestalter und machen die Einschulung allein von der Schulfähigkeit des Kindes abhängig. Allerdings werden bei der vorzeitigen Einschulung anders als bei der Flexibilisierung *Bedingungen* gestellt. Im Regelfall entscheidet die Schulleitung, teilweise wird auch ein Gutachten gefordert. Vier Länder sehen keine vorzeitige Einschulung vor, wahrscheinlich weil die Stichtagsflexibilisierung schon genügend Spielraum für eine frühzeitige Einschulung eröffnet.

Durch diese Festlegungen gehen die Länder über die KMK-Empfehlungen zum Schulbeginn von 1997 hinaus und wollen *jüngere Kinder* einschulen. Dabei geht es zentral um die Senkung des tatsächlichen Einschulungsalters. 2003 treten etwas weniger als die Hälfte der Sechsjährigen (49%) in die Schule ein. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland damit in einer mittleren Gruppe zwischen einigen nord- und osteuropäischen Staaten, in denen fast alle Sechsjährigen noch spezielle vorschulische Bildungsangebote besuchen, und süd-, west- und mitteleuropäischen Staaten, in denen fast alle Sechsjährigen schon in der Schule sind (vgl. BELLENBERG u.a. 2004, S. 10f., Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 26, 43ff. und S. 237). Da der Stichtag das späteste Einschulungsalter festlegt, werden bei Verlegungen in Richtung Jahresende größere Anteile des Jahrgangs schulpflichtig. Durch die Flexibilisierung können derzeit in vier Ländern Fünfjährige, die erst bis zum Jahresende (Bayern, Brandenburg, Bremen) bzw. bis zum 31.3. des Folgejahrs (Berlin) sechs Jahre alt werden, ohne Feststellung der Schulfähigkeit auf Elternwunsch eingeschult werden. Während das KMK-Abkommen die Einschulung von Fünfjährigen auf begründete Ausnahmefälle beschränken wollte, sehen jetzt sieben Länder unter bestimmten Bedingungen im Prinzip keine untere Grenze mehr für die vorzeitige Einschulung vor und weitere vier verzichten auf Regelungen. Flexibilisierung und vorzeitige Einschulung erleichtern die Wahl eines auf die individuellen Voraussetzungen abgestimmten Einschulungszeitpunkts und senken das durchschnittliche Einschulungsalter (was besonders in Baden-Württemberg angestrebt wird). In Berlin steht demgegenüber der Aspekt der frühen Diagnose und der darauf aufbauenden individuellen schulischen Förderung im Vordergrund (vgl. KEIL 2006, S. 2f.).

Die Schritte zur Senkung des Einschulungsalters sind nicht unwidersprochen geblieben. PUHANI/WEBER (vgl. 2005) untersuchen mittels Instrumentalvariablen-schätzungen u.a. anhand der IGLU-Daten (n = 6.591) und auf der Basis der Hessischen Landesstatistik zum Schulbesuch in der Sekundarstufe I (n = 182.676) den Einfluss des Alters bei der Einschulung auf die Lesekompetenzen am Ende der 4. Klasse bzw. die in der Sekundarstufe I

besuchte Schulform (vgl. auch JÜRGES/SCHNEIDER 2006). Die Lesekompetenzen der relativ ältesten der *stichtagsgemäß eingeschulten Schüler/-innen* (d.h. im Juli und später Geborene) liegen um etwa 0.4 Standardabweichungen höher als die der relativ jüngsten (d.h. im Juni oder früher Geborene und somit um maximal elf Monate jüngeren Schüler/-innen). Berechnungen für Zweimonats-Teilgruppen mit dem Stichtag 31.7. oder 31.8. sind allerdings nicht mehr signifikant und weisen einen hohen Standardfehler auf (vgl. PUHANI/WEBER 2005, Tabelle 9, S. 41). Auf der Basis der schulstatistischen Daten steigt die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für die älteren Schüler/-innen um 12%. Einige telefonisch befragte Schulleiter/-innen (n = 25) bestätigen in der Mehrzahl überdies, dass sie ältere Schulanfänger für „reifer“, „konzentrationsfähiger“, belastbarer und besser organisiert halten. Die Autoren beanspruchen deshalb, einen „... Beweis gegen den frühen Schuleintritt in die gegenwärtige deutsche Grundschule ...“ (PUHANI/WEBER 2005, S. 33) vorgelegt zu haben. Dabei sollte aber differenziert werden, dass dies (1.) nur für die fristgemäß eingeschulten relativ jüngeren Schüler/-innen und nicht für die vorzeitig eingeschulten gilt und sich (2.) bei Stichtagsverlegungen das gesamte Altersspektrum der Schulanfänger nach unten verlagert und es gegenwärtig noch nicht abzusehen ist, wie die Grundschule nun ihren Förderauftrag wahrnimmt und sich auf die jüngere Klientel einstellt.

Weitere Veränderungen ergeben sich im Hinblick auf die *Einschulungskriterien* und die *Zurückstellung*. 13 Länder halten noch an den Kriterien des Alters und der Schulfähigkeit als Voraussetzungen für die Einschulung fest (vgl. Tabelle 2, Spalten 4 und 5). In den Schulgesetzen Berlins und Brandenburgs ist demgegenüber *nur noch das Alter* als Schulpflichtkriterium vorgesehen. Folgerichtig fehlen in beiden Ländern Bestimmungen über Zurückstellungen, d.h. alle Kinder werden entsprechend dem jeweiligen Stichtag schulpflichtig. In Sachsen-Anhalt sollen nicht-schulfähige Kinder in Grund- oder Förderschulen gefördert werden, wobei „im Einzelfall“ eine Zurückstellung möglich ist. Weitere Länder wollen in Übereinstimmung mit den KMK-Empfehlungen von 1997 die *Zurückstellungen reduzieren*: In Bremen und Nordrhein-Westfalen sollen sie nur aus „erheblichen gesundheitlichen Gründen“ zulässig sein (ähnliche Regelung in Rheinland-Pfalz), in Sachsen und Thüringen „im Ausnahmefall“, wobei die Kinder gleichzeitig zur Förderung verpflichtet werden. Auch im Saarland sollen Kinder nur „bei medizinischer Indikation“ ein Jahr später eingeschult werden.

In sieben Ländern, darunter Brandenburg, (das von Anfang an die Förderung der Zurückgestellten in der neuen Schuleingangsstufe anzielte und bundesweit den ersten Schulversuch einrichtete), Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen, sind in den Schulgesetzen *keine schulvorbereitenden Einrichtungen mehr* vorgesehen (vgl. Tabelle 2, Spalte 6). Dies ist letztlich konsequent, denn wenn es keine oder kaum noch Zurückstellungen geben soll, werden die entsprechenden Einrichtungen nicht mehr benötigt, was auf längere Sicht Ressourcen einsparen könnte. Die Förderung der Kinder, die trotz Entwicklungsrückständen eingeschult werden, ist Aufgabe der Grund- oder Förderschule und des Horts. Für die wenigen unter diesen Bedingungen doch noch Zurückgestellten ist die Kindertagesstätte zuständig.

Sieben Länder lassen wie bisher nicht nur auf gesundheitliche Gründe beschränkte Zurückstellungen zu, neun (zusätzlich Rheinland-Pfalz und Saarland) halten an speziellen Einrichtungen für zurückgestellte Kinder fest. Zu dieser Gruppe gehört als einziges neues Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, das zwei verschiedene schulvorbereitende Einrichtungen führt, und zwar die Vorklasse für „entwicklungsverzögerte“ und die Diagnose-

förderklasse für „stark entwicklungsverzögerte“ Kinder. In Hamburg, das die Zurückstellungen auf die im Schulhalbjahr vor der Einschulung Geborenen beschränkt, und Hessen werden ausreichende deutsche Sprachkenntnisse als Einschulungsvoraussetzung bzw. Zurückstellungsgrund neu in die Schulgesetze aufgenommen.

Die beiden dominierenden Tendenzen in der aktuellen Schulpflichtgesetzgebung, die Ausweitung der Einschulungsmöglichkeiten für jüngere Kinder und die Beschränkung und Reduzierung der Zurückstellungen, entsprechen den *aktuellen Trends in den Elternentscheidungen* (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 43f. und S. 235f.). Seit 1995 steigen die vorzeitigen Einschulungen von 2,5% auf über 9%, wobei insbesondere in den Stadtstaaten erneut die zweistelligen Raten der Bildungsreformzeit 1970-1974 (vgl. RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 28ff.) erreicht werden. Möglicherweise schlägt sich das verstärkte Interesse an der frühkindlichen Bildung in diesem Trend nieder. Parallel dazu sinken die Zurückstellungen von über 8% auf unter 6%.² Somit zeigt sich ein Erfolg der 1997 eingeleiteten Maßnahmen zur Reduzierung der verspäteten Einschulungen. Im Schuljahr 2002/03 werden sogar erstmals mehr Kinder vorzeitig eingeschult als zurückgestellt. Die östlichen Flächenländer weisen verglichen mit dem Bundesdurchschnitt noch immer deutlich niedrigere Raten an vorzeitigen Einschulungen und mit Ausnahme Sachsen-Anhalts höhere Raten bei den Zurückstellungen auf. Nach wie vor zeigen sich *große Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern*, mit teilweise erheblichen Schwankungen von Jahr zu Jahr. Hohe Raten an vorzeitigen Einschulungen weisen sowohl Länder mit aktuellen Stichtagsverlegungen (z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin) als auch Länder auf, die am 30.6. festhalten (z.B. Hessen). Die Zurückstellungsraten der sieben Bundesländer, die entweder keine Zurückstellung mehr vorsehen oder sie erheblich reduzieren wollen, sinken bislang noch nicht auffällig (Brandenburg, Bremen, Sachsen und Thüringen haben sogar Zurückstellungsraten über dem Bundesdurchschnitt). Von den zwei Ländern, die zusätzlich auch bei sprachlichen Defiziten zurückstellen wollen, liegt Hamburg deutlich unter und Hessen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Bislang lassen sich somit in den Schulstatistiken noch *keine konsistenten Auswirkungen der schulrechtlichen Veränderungen* erkennen.

Stichtagsverlegungen und -flexibilisierungen und die Erleichterung der vorzeitigen Einschulungen sowie die Einschränkung von bzw. der Verzicht auf Zurückstellungen wirken sich tendenziell in einer Senkung des durchschnittlichen Einschulungsalters aus, zumal sie dem Anschein nach recht gut mit den aktuellen Einschulungsentscheidungen der Eltern übereinstimmen. Sie sind somit Wege, längerfristig – wie gegenwärtig politisch angestrebt – das *Durchschnittsalter der Absolventen zu reduzieren* (vgl. Konsortium Bildungsbericht 2006, S. 27ff.).

3.2 Koexistenz verschiedener Einschulungsmodelle

Die Veränderungen der Einschulungsregelungen haben zur Konsequenz, dass in einigen Bundesländern bereits jetzt im Durchschnitt jüngere, teilweise nur dem Alter nach schulfähige und zumindest altersmäßig weitaus heterogenere Schulanfänger als bisher eingeschult werden. Ein erfolgreicher Start der Schullaufbahn setzt voraus, dass die Schulen mit dieser neuartigen Klientel umgehen und sich soweit auf diese Kinder einstellen können, dass auch unter den neuen Bedingungen eine „Passung“ zwischen den Persönlichkeits- und Lernvoraussetzungen der Schulanfänger und den schulischen Anforderungen

zustande kommen kann. Die Ergebnisse mehrerer Schulversuche belegen, dass die neue Schuleingangsstufe grundsätzlich diese Aufgabe erfüllen könnte, indem individuellere Schuleintrittszeitpunkte und –verläufe möglich sind, trotz geringerer Zurückstellungen die Klassenwiederholungen abnehmen, alle Kinder am Ende der Grundschulzeit zumindest gleiche Ergebnisse wie bisher erreichen und die Risikokinder besser als unter herkömmlichen Bedingungen gefördert werden. Werden die ersten beiden Klassenstufen in Deutschland zu neuen Eingangsstufen umgestaltet, und falls ja, in welcher Form?

Vier Bundesländer führen in den Schuljahren 2004/05 (Sachsen) bzw. 2005/06 (Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) die neue Schuleingangsstufe als *Regeleinrichtung* ein (lt. Aussagen der Grundschulreferenten der Bundesländer in einer Anfang 2005 vom Arbeitskreis Grundschule/Der Grundschulverband e.V. getragenen Umfrage³, die Übereinstimmung mit den gesetzlichen Grundlagen wurde geprüft, vgl. Tabelle 1, rechte Hälfte). In Sachsen wurde auf der Basis der Ergebnisse des Projekts „Optimierte Schuleingangsphase“ vor allem die Zeit vor dem Schuleintritt verbessert. Unter anderem wird die Schulanmeldung im Oktober des Vorjahrs zur Ermittlung der Lernausgangslage jedes Kindes genutzt, die zu Schulanfang von den Lehrerinnen und Lehrern aktualisiert wird. Jede Schule ist zudem zur Entwicklung einer schuleigenen Konzeption verpflichtet, die auch den Anfangsunterricht umfasst (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004). Eine einmalige Zurückstellung ist zulässig. Sowohl das längere Verweilen als auch die Verkürzung der zwei ersten Schuljahre sind in der Schulordnung Grundschulen (SOGS) von 2004 vorgesehen (§§ 22ff.). Da aber in der Regel Jahrgangsklassen geführt werden, ist dies nur als Klassenwiederholung oder „Springen“ möglich. Zudem ist die Mitarbeit von Sozialpädagogen nicht vorgesehen und die zusätzlichen Ressourcen aus dem Schulversuch werden nicht mehr gewährt. Somit unterscheidet sich die Realisierung kaum vom herkömmlichen Schulanfang.

Sechs weitere Länder haben die neue Schuleingangsstufe zwar zwischenzeitlich zur Regeleinrichtung gemacht, *setzen dies aber nicht überall um* (Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) bzw. die Schulen sind „verschieden weit“ (Schleswig-Holstein) oder die neue Schuleingangsstufe wird als „Projekt zur Schulentwicklung“ gekennzeichnet (Thüringen). In *Bayern* ist die „Altersgemischte Eingangsphase“ möglich, teils aus freien Stücken, teils aufgrund der geringen Schülerzahlen gezwungenermaßen. In *Hessen* wird der Erfolg des Schulversuchs inzwischen anerkannt. Die Ausweitung auf weitere Schulen wird allerdings an ein pädagogisches Konzept der Schule und das Vorliegen der personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen gekoppelt und muss von den zuständigen Schulämtern im Einvernehmen mit den Schulträgern genehmigt werden (vgl. Pressemitteilung des Hessischen Kultusministeriums vom 24.3.2006).

In den derzeit zwölf Ländern mit neuer Schuleingangsstufe kommen *unterschiedliche Typen* vor: Schulen mit beiden konstitutiven Merkmalen (Typ I) in Brandenburg, Hessen und Sachsen-Anhalt und teilweise in Nordrhein-Westfalen, in Berlin mit steigender Tendenz, weil dort nach einem festgelegten Fahrplan zunehmend mehr Schulen zur Jahrgangsmischung übergehen sollen; Schulen ohne sozialpädagogische Fachkraft (Typ II) in Niedersachsen und Bayern bzw. ohne Jahrgangsmischung (Typ III) in Rheinland-Pfalz, wo im Allgemeinen Jahrgangsklassen geführt werden, teilweise auch in Nordrhein-Westfalen. In Sachsen sind beide konstitutiven Merkmale nicht gegeben (Typ IV). Darüber hinaus sind kaum Aussagen möglich, weil in den meisten Bundesländern die Jahrgangsmischung nur „möglich“, aber nicht verbindlich ist (Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen) und das Vorhandensein sozialpädagogischen Personals in

der Schulanfangsklasse von der örtlichen Situation abhängt. Zusätzliche Ressourcen stellen sieben Länder zur Verfügung, vier Länder nicht. In Hessen darf die neue Schuleingangsstufe nur dort eingeführt werden, wo die Ressourcen schon vorhanden sind. In Baden-Württemberg ist über die Weiterführung des Schulversuchs noch nicht entschieden.

Zusammenfassend ist daher festzuhalten, dass sich die Einschulungssituation in Deutschland nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch von Schule zu Schule unterscheidet und herkömmliche und auf Schulfähigkeit als Einschulungsvoraussetzung verzichtende Grundschulen nebeneinander bestehen. *Hindernisse* für eine breitere Einführung der neuen Schuleingangsstufe bilden vermutlich:

- fehlende Ressourcen, da zwar durch kürzere Verweildauern und eine effektivere Förderung von Risikokindern Ressourcen gewonnen werden, aber die neue Schuleingangsstufe zusätzlich Personal (sozialpädagogische Fachkräfte, Zuschläge für den jahrgangsübergreifenden Unterricht) benötigt;
- Zurückhaltung der Lehrkräfte, wenn es um die Umstellung auf jahrgangsübergreifendes Unterrichten geht, das sich vor allem zu Anfang als besonders arbeitsaufwändig erwiesen hat;
- Aus- und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf Lehrer/-innen und sozialpädagogische Fachkräfte, z.B. Vorbereitung auf das jahrgangsübergreifende Unterrichten auch unter fachdidaktischem Aspekt und auf das Arbeiten in einem Schulanfangsteam;
- Forschungsbedarf, was die Verwirklichung einer qualitativ hochwertigen Schuleingangsstufe angeht;
- mangelndes Angebot an Materialien zur Unterstützung der Lehrkräfte.

4 Fazit

Seit 1992 wird in immerhin 15 Bundesländern mit erheblichem Aufwand auf der Systemebene und in den beteiligten Schulen ein komplexes Modell des Schulanfangs erprobt, das die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger berücksichtigt. Nach den bisherigen Ergebnissen lassen sich damit die bildungspolitischen Ziele erreichen und die Schulen sind durch die organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Veränderungen nicht überfordert. Da die Forschung vernachlässigt wurde, vor allem der Vergleich der unterschiedlichen Realisierungsformen, liegen für die Weiterentwicklung der Einschulung zu wenig nutzbare Befunde vor.

Die Schulpflichtregelungen sind inzwischen noch unübersichtlicher geworden (zum Stand vor fünf Jahren vgl. ROBBACH 2001, S. 147ff.). Die Wege in die Schule sind schon für die Fachleute kaum zu überblicken, geschweige denn für die Eltern von Vorschulkindern, die z.B. in ein anderes Bundesland umziehen wollen. Die Vielfalt wurde nicht dazu genutzt, den besten Weg zu ermitteln.

In den Ländern, in denen die Einrichtungen für nicht-schulfähige Schulanfänger abgebaut werden, kommt die Aufgabe der Schulvorbereitung verstärkt auf die Kindertagesstätten zu. Dies wird jedoch bislang in den inzwischen in allen Bundesländern vorliegenden Bildungsplänen für den Elementarbereich (vgl. DISKOWSKI 2005) noch kaum thematisiert. Am deutlichsten ist die mangelnde Abstimmung im Bereich Schriftspracherwerb (vgl. FAUST, im Druck).

In der Umfrage von 2005 wurden die Grundschulreferenten außerdem nach weiteren aktuellen Projekten der Bundesländer rund um den Schulanfang gefragt. Vor allem Bildungspläne für den Elementarbereich und die Sprachstandserhebung und Sprachförderung wurden genannt. Erneut konzentrieren sich die Länder auf die Entwicklung und Erprobung der Maßnahmen, Erforschung und länderübergreifende Abstimmung werden ein weiteres Mal vernachlässigt.⁴

Anmerkungen

- 1 In der Mehrzahl der Bundesländer werden die Gruppen nur aus zurückgestellten Kindern zusammengesetzt, in Hamburg z.B. jedoch Fünfjährige und zurückgestellte Schulanfänger zusammen gefördert (vgl. ROBBACH 2001, S. 159).
- 2 In den Unterlagen des Statistischen Bundesamts für das Schuljahr 2003/04 ist beim Bundesland Bremen die Rubrik „Nichteinschulungen“ leer, was zunächst die Vermutung stützt, dass alle Kinder eingeschult wurden. Ein Jahr später allerdings werden in der Statistik des Schuljahrs 2004/05 bei 6048 Einschulungen insgesamt 464 verspätete Einschulungen aufgeführt. Daraus errechnet sich im Nachhinein für 2003/04 eine Zurückstellungsquote von 7,7%. Leere Spalten in der Rubrik „Nichteinschulungen“ finden sich in der Schulstatistik 2004/05 erneut beim Bundesland Bremen, außerdem bei den Ländern Hamburg und Rheinland-Pfalz. Erst anhand der Schulstatistik 2005/06 wird sich prüfen lassen, ob tatsächlich auf Zurückstellungen verzichtet wurde oder nur die Zahlen nicht gemeldet wurden.
- 3 Die Antworten aller Bundesländer lagen am 15.4.2005 vor. Auf die zur Prüfung übersandte tabellarische Übersicht im Herbst 2005 antworteten allerdings nur noch acht Länder.
- 4 Ob die veränderten Einschulungsbestimmungen und die neue Schuleingangsstufe einen Beitrag zum Abbau der Chancenungleichheit leisten können, wurde hier nicht untersucht.

Literatur

- ALBERS, S./HAMEYER, U./SCHUSDZIARRA, G. (Hrsg.) (1997): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. – Kronshagen.
- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ (2006): Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Schulversuch. Vorläufige Fassung. – Stuttgart.
- BELLENBERG u.a. 2004 = BELLENBERG, G./HOVESTADT, G./KLEMM, K. unt. Mitarb. v. KEBLER, N./MUSELLER, E./RUDOLPH, K./TUMMES, A. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. – Essen. Online unter URL: http://www.uni-essen.de/bfp/forschung/pdf/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf (Stand: 20.7.05) – Download vom 16.8.2006.
- BUHREN, C. G./MAUTHE, A. (2004): Ergebnisse des Begleitvorhabens Netzwerke als Unterstützungssysteme für schulische Innovationen. – Dortmund.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974): Bildungsgesamtplan. Band I. – 2. Aufl. – Stuttgart.
- BURK, K./FAUST-SIEHL, G. (1999): Gesetzliche Grundlagen zum Schulanfang. In: BRÜGELMANN, H./FÖLLING-ALBERS, M./RICHTER, S./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. – Seelze, S. 82-84.
- BURK u.a. 1998 = BURK, K./MANGELSDORF, M./SCHOELER, U. u.a. (1998): Die neue Schuleingangsstufe. – Weinheim.
- CARLE, U./BERTHOLD, B. (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. – Bremen.
- CARLE, U./BERTHOLD, B. (2004): Schuleingangsphase entwickeln, Leistung fördern. – Hohengehren.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission) – Stuttgart.
- Deutsches PISA-Konsortium 2001 = BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, J./WEISS, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.

- DISKOWSKI, D. (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. Pestalozzi-Fröbel-Verband. – o.O.
- EINSIEDLER, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: CORTINA, K. S./BAUMERT, J./LESCHINSKY, A./MAYER, K. U./TROMMER, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Vollst. überarb. und erw. Neuausg. – Reinbek, S. 285-341.
- EINSIEDLER, W./KAMMERMEYER, G. (1998): Offener Brief zu dem Vorschlag, auf den Schulfähigkeitsbegriff zu verzichten. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 111, S. 57.
- FAUST, G. (im Druck): Annäherungen an die Schrift. In: FRIED, L./BÜTTNER, G./MELLE, I./METTE, N./SELTNER, C. (Hrsg.): Was weiß die Forschung, was junge Kinder wissen? – Weinheim.
- FAUST-SIEHL, G. (1995): Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 85, S. 26-31.
- FAUST-SIEHL, G. (1997): Schulanfang in der „Veränderten Grundschule“. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 104, S. 10-14.
- FAUST-SIEHL, G. (2001): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: FAUST-SIEHL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. – Frankfurt a.M., S. 194-252.
- FAUST-SIEHL u.a. 1996 = FAUST-SIEHL, G./GARLICH, A./RAMSEGER, J./SCHWARZ, H./WARM, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Ein Projekt des Grundschulverbandes unter Mitarbeit von K. KLEMM. – Frankfurt a.M.
- GEILING, U. (1999): Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – Ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In: PRENGEL, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. – Opladen, S. 161-220.
- GÖTZ, M. (2005): Schuleingangsstufe. In: EINSIEDLER, W./GÖTZ, M./HACKER, H./KAHLERT, J./KECK, R. W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – 2., überarb. Aufl. – Bad Heilbrunn, S. 82-91.
- HACKER, H. (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule. – 2., erw. und akt. Aufl. – Bad Heilbrunn.
- HANKE, P. (2005): Jahrgangsbezogene oder jahrgangübergreifend? Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen in NRW. In: Schule heute, 45. Jg., H. 5, S. 3-8.
- Hessisches Kultusministerium (2006): Abschlussbericht. Schulversuch „Neukonzeption der Schuleingangsphase“ 1998 bis 2004. – Wiesbaden.
- JÜRGENS, H./SCHNEIDER, K. (2006): Im Frühjahr geborene Kinder haben schlechtere Bildungschancen. Wochenbericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung e.V. (DIW) Berlin, 73. Jg., Nr. 17/2006.
- KAMMERMEYER, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. – Bad Heilbrunn.
- KEIL, A. (2006): Beginn der Schulpflicht und vorzeitige Einschulung: ein Vergleich der landesgesetzlichen Regelungen (mit Synopse). In: Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland (KSD) e.V. – URL: <http://www.ksdev.de/Schulpflicht.htm> – Download vom 28.5.2006.
- KERN, A. (1951): Sitzenbleiberelend und Schulleife. – Freiburg.
- Konsortium Bildungsberichte/Veranstaltung 2006 = AVENARIUS, H./BAETHGE, M./DÖBERT, H./HETMEIER, H.-W./KLIEME, E./MEISTER-SCHUEFELN, G./RAUSCHENBACH, T./WOLTER, A. u.a. (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. – Bielefeld.
- KROPP, U./MIKA, C. (Hrsg.) (2004): „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase“ (FiLiS). Abschlussbericht/Modellvorhaben. Band 1-3. – Dortmund.
- KUCHARZ, D./WAGENER, M. (2005): Das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern im jahrgangsgemischten Anfangsunterricht. In: Grundschule, 37. Jg., H. 1, S. 16-18.
- LIEBERS, K. (2004a): Analysen zur Schülerzahlenentwicklung. In: Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20. Teil II. – Ludwigsfelde-Struveshof, S. 170-175.
- LIEBERS, K. (2004b): Abschlussbericht. Teil 1. In: Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20. – Ludwigsfelde-Struveshof.
- LIEBERS, K. (2004c): Begleituntersuchungen zu den landesweiten Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2. In: Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20. Teil II. – Ludwigsfelde-Struveshof, S. 163-169.
- MADER, J. (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. – Münster.
- NICKEL, H. (1988): Die „Schulleife“ – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: PORTMANN, R. (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. – Frankfurt/M., S. 44-58.

- PRENGEL, A. (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. – Opladen.
- PUHANI, P. A./WEBER, A. M. (2005): Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. – URL: <ftp://ftp.iza.org/dps/dp1827.pdf> – Download vom 7.3.2006.
- RAMSEGER u.a. 2004 = RAMSEGER, J./DREIER, A./KUCHARZ, D./SÖRENSEN, B. (2004): Grundschulen entwickeln sich. – Münster.
- ROBBACH, H.-G. (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In: FAUST-SIEHL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. – Frankfurt a.M., S. 144-174.
- ROBBACH, H.-G. (2003): Vorschulische Erziehung. In: CORTINA, K. S./BAUMERT, J./LESCHINSKY, A./MAYER, K. U./TROMMER, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Vollst. überarb. und erw. Neuausg. – Reinbek, S. 252-284.
- RÜDIGER, D./KORMANN, A./PEEZ, H. (1976): Schuleintritt und Schulfähigkeit: Zur Theorie und Praxis der Einschulung. – München.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Verbesserung der Schuleingangsphase. – Dresden.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Gabriele Faust, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Marcushaus, Markusplatz 3, 96047 Bamberg, Tel.: (0951) 863-1837, E-Mail: gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de