

Stamm, Margrit

**Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven Kompetenzerwerbs**

*Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 865-881*

urn:nbn:de:0111-opus-48450

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Essay*

*Heinz-Elmar Tenorth/Jürgen Oelkers*  
50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“ ..... 791

*Thementeil: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum*

*Cristina Allemann-Ghionda*  
Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen  
Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil ..... 798

*Ursula Neumann/Lutz R. Reuter*  
Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen ..... 803

*Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse*  
Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht –  
eine curriculare Perspektive ..... 818

*Ingrid Gogolin/Inga Schwarz*  
„Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen ..... 835

*Walter Jungmann/Fotini Triantafillou*  
Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung.  
Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für  
die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen ..... 849

*Allgemeiner Teil*

*Margrit Stamm*  
Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven  
zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven  
Kompetenzerwerbs ..... 865

|  |     |
|--|-----|
| <i>Claudia Schuchart/Horst Weishaupt</i><br>Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der<br>niedersächsischen Orientierungsstufe .....   | 882 |
| <i>Andreas Frey</i><br>Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs.<br>Eine internationale Studie .....  | 903 |
| <br><i>Besprechungen</i>   |     |
| <i>Daniel Tröhler</i><br>Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus<br>bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire .....  | 926 |
| <i>Klaus Prange</i><br>Lutz Koch: Kants ethische Didaktik .....  | 930 |
| <i>Heinz-Elmar Tenorth</i><br>Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den<br>Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an<br>den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck .....       | 933 |
| <i>Doris Edelmann/Rudolf Tippelt</i><br>Marcelo Caruso/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung/<br>Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender<br>Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics ..... | 936 |
| <br><i>Dokumentation</i>   |     |
| Pädagogische Neuerscheinungen .....  | 939 |

*Beilagenhinweis:*

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, bei.

Margrit Stamm

## Bildungsraum Vorschule

*Theoretische Überlegungen und Perspektiven zu den Möglichkeiten  
des früher als bisher üblichen kognitiven Kompetenzerwerbs*

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag thematisiert das neue Schweizer Schuleingangsmodell der ‚Grundstufe‘ resp. der ‚Basisstufe‘. Ausgehend von seiner Präsentation, der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und der laufenden 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. Vorgestellt wird das Forschungsdesign einer empirischen Studie, die die politikrelevante These prüft, welche Kinder wann, wie und unter welchen Bedingungen lesen und rechnen lernen und welche Auswirkungen damit auf ihre persönliche Entwicklung und auf die anderer Kinder der Klasse verbunden sind.

### 1. Einleitung

Wie kommt es, dass in der Öffentlichkeit Bildung fast über Nacht mit Vorschule und früher Kindheit zusammen gedacht wird? Für die Vergangenheit wäre dies über lange Jahre undenkbar gewesen, doch auch in der Gegenwart finden sich bemerkenswert viele, welche Bildung und Vorschule als unvereinbar erachten. Diskurse solchen Inhalts haben aktuell im deutschsprachigen Raum Konjunktur, in der Schweiz spezifisch im Zusammenhang mit der Einrichtung neuer Schuleingangsmodelle, der so genannten ‚Grundstufe‘ (fasst Kindergarten und die erste Klasse zusammen) und der ‚Basisstufe‘ (vereint Kindergarten, erste und zweite Klasse). Bemerkenswert ist dabei, dass diese Diskurse weder auf klassische Bildungskonzepte der Vorschule eines Fröbel oder eines Wygotski noch auf neuere Theorien (z.B. Situationsansatz, High/Scope Vorschulcurriculum, Projektansatz, entwicklungsgemäßer Ansatz; vgl. Fthenakis/Textor 2000) Bezug nehmen und deshalb den Eindruck erwecken, Bildung sei etwas ‚Neues‘ für Vorschuleinrichtungen.

Geplant und konzipiert als Modelle, welche die beiden bislang eigenständigen Stufen des Kindergartens und der Grundschule zu einer Stufe homogenisieren und damit auch zwei unterschiedliche Kulturen verschmelzen, sollen Grund- und Basisstufe den Schuleintritt als sensibelste Phase der Bildungsbiographie (vgl. Stöckli 1989) entlasten und den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungsständen durch Individualisierung des Unterrichts und altersgemischtes Lernen gerecht werden. Im Unterschied zu deutschen Modellen, z.B. ‚Schulanfang ohne Auslese‘, welche ähnliche Ziele verfolgen, aber ausschließlich auf die Grundschule ausgerichtet sind (vgl. Prengel/Geiling/Carle 2001; Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001), bildet das Schweizer Modell das Paradigma ei-

ner „neuen Bildungsstufe mit eigenem Profil“ (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1997, S. 7), welche den fähigkeits- und interessenorientierten, nicht mehr an ein bestimmtes Alter gebundenen Erwerb der Kulturtechniken unterstützen soll. Im Kern zielt dieses neue Modell auf die Frage nach der Verlagerung von Wissensvermittlung und Wissenserwerb und damit von akademischen Ansprüchen in den bislang ‚bildungsfreien‘ Vorschulraum. In Deutschland ist die Frage der früheren Einschulung im Zusammenhang mit der PISA-Folgen-Debatte ebenso aktuell (vgl. Terhart 2002).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden versucht, eine kritische Aufarbeitung dieser Thematik vorzunehmen: 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?

Um diese Fragen zu beantworten, erfolgt eine Argumentation in vier Schritten: Zunächst sollen, vor dem Hintergrund der nationalen und internationalen Entwicklung, die Komponenten des Modells und seine Implementierung sichtbar gemacht werden. Danach geht es um die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Fragen der vorschulischen Bildung. Im Weiteren wird auf der Folie bildungspolitischer Diskussion eine Analyse der bildungstheoretischen Begriffe vorgenommen. Auf dieser Grundlage werden schließlich Realisierungsprobleme formuliert, denen im Rahmen eines Forschungsprojektes zum frühen kognitiven Kompetenzerwerb nachgegangen werden soll.

## **2. 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 1974; Piaget 1981). Mögliche Antworten auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973), der den Kindergarten als Elementarstufe des Bildungswesens bezeichnet hatte, lieferten Untersuchungen zur Neukonstituierung vorschulischer Förderung oder zu den Modellversuchen Vorklasse und Kindergarten (vgl. Baumann/Diener/Retter 1977; Winkelmann u.a. 1977; Tietze/Rosbach 1991). Angesichts der – kurzfristig betrachtet – mehrheitlich negativ ausgefallenen Befunde zur kompensatorischen Erziehung verkehrte sich dann allerdings die Euphorie um die vorschulische Bildung fast in ihr Gegenteil, mit dem Ergebnis, dass fortan das soziale Lernen jegliche Ausrichtung auf kognitive Förderung verdrängte und zum dominierenden Konzept deutschsprachiger Kindergärten wurde (vgl. Tietze/Rosbach 1997; Wolf/Becker/Conrad 1999). Der Kindergarten wurde zum

Ort des Spiels, zum Lebens- und Erfahrungsraum, die Schule dagegen zum Lern- und Leistungsraum mit Lernzielen und Eingliederungsnormen. Im Gegensatz dazu entwickelten sich in vielen Teilen Europas und auch in der französischsprachigen Schweiz institutionell selbstständige oder mit der Grundschule verflochtene Vorschulbereiche mit explizit schulvorbereitenden Lernaktivitäten, die sich entweder nur auf sprachliche und mathematische Kompetenzen (Dänemark, Irland, Niederlande, Schottland) oder zusätzlich auf Naturwissenschaften (Belgien, England, Wales) und auf staatsbürgerliche Erziehung (Griechenland) oder logische Kompetenz (Luxemburg) konzentrieren (vgl. Oberhuemer/Ulich 1996). Gemäß OECD-Bericht (vgl. OECD 2002, S. 33) bilden jedoch Probleme im Übergangsbereich einen gemeinsamen Nenner fast aller Staaten, ebenso wie die daraus resultierenden Bemühungen, Sozialisations- und Bildungsfunktion zu kombinieren. Eher auf kognitive Bildung ausgerichtete Länder wie Frankreich oder Großbritannien bemühen sich verstärkt um soziale Bildungsziele, wohingegen Länder wie Deutschland oder die Schweiz mit traditionell hoher Bedeutung der sozialen Funktion verstärkt die intellektuelle Entwicklung fördern wollen.

Stellvertretend für eine solche institutionelle Neuorientierung steht das Schweizer Schuleingangsmodell. Gründe für seine Entwicklung sind in theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen rund um die Problematik des Schuleintritts zu suchen, so im umstrittenen Konzept der Schulfähigkeit, das „als Hürde Kinder von der Schule fernhält“ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 2; Kammermeyer 2000), 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. Ferreiro/Teberosky 1982; Neuhaus-Simon 1993). Die Modellelemente präsentieren sich im fließenden Übergang vom Spiel zum Lernen, in einem als Teamteaching zwischen Kindergärtnerin 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 hinsichtlich der Anschluss- und Transitionsfähigkeit in die nächste Bildungsstufe. Da die Befunde jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe keine Generalisierung erlauben, haben sie eher den Charakter einer Heuristik und eröffnen weiteren Evaluation neue Denk- und Handlungsoptionen.

In ungewohnter helvetischer Geschwindigkeit und Eintracht haben sich verschiedene Kantone zur gemeinsamen Durchführung groß angelegter Schulversuche entschlossen. Unter der Federführung der EDK-Ost, einer Regionalkonferenz der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK, sind im August 2003 in den Kantonen

Aargau, Glarus, Thurgau und St. Gallen 25 Klassen gestartet. Weitere Kantone werden sich ab dem Schuljahr 2004/2005 mit 50 Klassen anschließen, so der Kanton Zürich und die Region Zentralschweiz.

## 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, während aus den USA Befunde zu vielfältigen Vorschulmodellen mit entsprechenden Evaluationen vorliegen. In die Diskussion einbezogen werden müssen jedoch auch die Erfahrungen der deutschen Vorschulreform aus den 1970er-Jahren (vgl. Baumann u. a. 1977; Winkelmann u.a. 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:* In den letzten fünfzehn Jahren wurden die Forschungsaktivitäten im Bereich des Vorwissens in Mathematik und Lesen intensiviert, sodass heute eine relevante Anzahl von Untersuchungen vorliegt. Im Zentrum der Forschung zum Spracherwerb steht das phonologische Bewusstsein als Vorläuferfertigkeit und als Voraussetzung der Leistungsentwicklung (vgl. Marx 1992; Richter 1995; Høien u.a. 1996). 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 Grundschule korreliert. Studien zur Prognose von Leseleistungen stammen von Schneider/Näslund (1993) und von Marx u. a. (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 (2003b) neben den FrühleserInnen 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). Currie (1991) und Gross (1993) konzentrieren 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 Geschlechtsunterschiede, die in der Tendenz den Mädchen bessere Vorkenntnisse im Lesen und den Jungen in Mathematik attestieren (vgl. Neuhaus-Siemon, 1993; Stern 1998; Stamm 2003c) 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 u. a. (1977) oder Winkelmann u.a. (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 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. Ähnliche Befunde liegen inzwischen für Deutschland vor in Bezug auf die Qualität vorschulischer Einrichtungen (vgl. Colberg-Schrader 1998; Tietze 1998; Fried 2002).

Es besteht in der US-amerikanischen Bildungsforschung inzwischen Einigkeit darüber, dass das Urteil über den geringen Erfolg der kompensatorischen Erziehung revidiert werden muss. So konnten Oden u.a. (2000) zeigen, dass die kompensatorischen Effekte in der Langfristperspektive deutlich günstiger ausfallen als ursprünglich angenommen und auf Sleeper-Effekte (vgl. Hovland/Lumsdaine/Sheffield 1949) zurückzu-



führen 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).

Von besonderer Relevanz sind im deutschen Sprachraum die im Rahmen der LOGIK-/SCHOLASTIK-Studie erbrachten Nachweise der Leistungskonstanz von der Vorschul- über die gesamte Schulzeit hinweg. Wenn Helmke (1998) von der frühen Festlegung der Leistungsrangordnung spricht, die sich allerdings erst in der zweiten oder dritten Klasse verfestigt, dann ist dies ein Beleg für die großen Einflussmöglichkeiten des Schuleingangsbereichs. Einen weiteren Hinweis auf die Bedeutung des Vorschulbereichs liefern die SCHOLASTIK-Ergebnisse insofern, als Lernerfolg vor allem durch bereichsspezifische, vorschulische Entwicklung determiniert ist und weniger durch gegenstandsspezifische, kognitive Funktionen. Im Anschluss an Stern (1998) untersuchte Stamm (2003c) die Wege des Vorkenntniserwerbs bei besonders akzelerierten Kindern und deren Positionierung am Ende des achten Schuljahres. In Übereinstimmung mit den oben referierten Befunden konnte sie nachweisen, dass akzeleriertes, domänenspezifisches Wissen den Schulerfolg nachhaltig sichert, jedoch nur dann, wenn kein systematisches Elterntraining erfolgt ist.

### **3. Bildungspolitische Problematik**

Der neuen Schuleingangsstufe wird unverhofft besondere bildungspolitische Brisanz zuteil. Aufgrund der Reaktionen auf den PISA-Bericht (vgl. Bundesamt für Statistik/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2002), welcher ähnlich wie die deutschen Befunde den Schweizer Schülerinnen und Schülern schlechte Lesekompetenzen attestiert und einen besonders straffen Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Basiskompetenzen nachweist, gerät das Modell von bildungspolitischer Seite zunehmend unter Druck. Die zukünftige Schuleingangsstufe soll bessere und frühere Möglichkeiten zum Erlernen der Grundkompetenzen schaffen, zugleich aber auch kompensatorische Effekte durch die Egalisierung der Bildungsvoraussetzungen erzielen und Kinder aus bildungsfernen Schichten, aber auch generell Kinder mit besonderen Bedürfnissen, besser 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 Pros und Contras 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. Große Ambitionen und

Hoffnungen der Erziehungswissenschaft, zur direkten Nutzungslieferantin für die Bildungspolitik zu werden, kämen deshalb einer naiven Erwartungshaltung gleich, ist doch aus der Evaluationsforschung hinlänglich bekannt, dass Nutzung von Evaluationswissen zwar kein „unhaltbarer Mythos“ (Drerup 1982, S. 104) ist, aber vielschichtig verläuft und diejenigen Anteile der Nutzung, welche indirekte und verschlungene Wege gehen, beträchtlich sind.

Wie, so fragt sich vor diesem Hintergrund, könnte vermieden werden, dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung zum Bildungsraum Vorschule nicht lediglich als hoffnungslose Illusionsformel erweist? Wie können Forschungsergebnisse politikrelevant werden, so wie dies der Evaluation des High/Scope Preschool Programms u.a. mit ihrem bildungsökonomischen Ansatz gelungen ist? In Anlehnung an Tillmann (1991, S. 970ff.) lautet die Antwort: Dies gelingt, wenn erstens politiknahe 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, um im Falle divergierender Meinungen als Basis für eine Verständigung über die zugrunde liegenden Begrifflichkeiten dienen zu können (vgl. Stamm 2003b). Dass dies im Falle des Schweizer Schuleingangsmodells noch nicht geschehen ist, kommt nicht einer fahrlässigen Unterlassung gleich, sondern ist Indiz dafür, dass Bildungsinhalte für die (Vorschul-)Kindheit umstritten und 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 vorauszu-gehen, ohne dass sie die Kinder früher erfassen solle (vgl. Hoffmann 1996, S. 194), werden kaum berücksichtigt. So besteht aktuell zunehmend die Gefahr, dass schulische Lernformen unbesehen in den Vorschulbereich transportiert werden, analog der Frühleserbewegung der Sechzigerjahre und gemäß der verhängnisvollen Formel ‚besser = früher und mehr‘.

Auch das Schweizer Schuleingangsmodell beantwortet die Frage nicht, welche Bildung für das Vorschulkind gelten soll. Bislang fehlt sowohl ein Bildungsplan als auch ein Curriculum, und die bestehenden Konzepte fokussieren ausschließlich auf Rah-

menbedingungen, strukturelle Merkmale und auf die 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, S. 12) werden zwei Hauptelemente unterschieden, welche die Entfaltung der geistigen, seelischen und körperlichen Potenziale 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 in Konkurrenz zueinander stehen. 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, S. 12). Wenn jedoch gerade der Selbstbildung in Humboldtscher Tradition ein wesentlicher Anteil zukommt (vgl. Benner 1995, S. 92), 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, S. 20) zuzustimmen, der behauptet, 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 strukturgegenetischer Theorie der kognitiven Entwicklung, in der die eigene konstruktive Leistung des Kindes einen hohen Stellenwert einnimmt und das Kind „Herr seines Schicksals“ (Piaget 1981, S. 107) 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 zu kritisieren. Insofern ist die ausschließliche Kritik an der programmatischen Betonung der Selbstbildung, wie sie von Krappmann (1995), Fried u.a. (2003) oder Roux (2003) vorgetragen worden ist, nicht in allen Teilen nachzuvollziehen. 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 vielfach kritisiert (vgl. Tenorth 1997, S. 980). 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 (vgl. Dahrendorf 1965; Peisert 1967; 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 Schuleingangmodell geplant ist, gerät die allgemeine Startchancengleichheit bereits bei Eintritt in den ‚Bildungsraum‘ in Gefahr. Die Kernproblematik besteht vermutlich darin, dass Bildungsaspirationen des Elternhauses insofern eine entscheidende Rolle spielen: das höhere Interesse der Mittelschichteltern bringt es mit sich, dass ihre Kinder früher lesen und rechnen lernen, und dass eben dadurch die soziale Differenz noch verstärkt wird. Eine weitere, empirisch begründete Schubkraft hat diese Problematik in jüngster Zeit erfahren, nachdem sich in der PISA-Studie sowohl für das schweizerische und auch für das deutsche Bildungssystem „die Bildungsnähe [...] als äußerst starker Prädiktor der fachlichen (Lese-)Kompetenzen“ erwiesen hat (Vellacott/Wolter 2002, S. 112; vgl. auch Baumert u.a. 2002) und somit der Nachweis erbracht wurde, dass die Herkunftsfamilie nach wie vor *die* Schlüsselvariable für Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg darstellt.

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-Lern-Forschung 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 entfaltenen 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 ausgegerichteten 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 Unterrichts habe der Entwicklung vorauszuweichen und sich an den noch nicht voll ausgebildeten, sondern in Entwicklung befindlichen psychischen Prozessen auszurichten. In eine ähnliche Richtung zielen das High Scope Curriculum von Weikart (vgl. Weikart/Schweinhardt 1993) oder das Transformational Curriculum von Rosegrant/Bredenkamp (1992).

## 5. Antizipierte Realisierungsprobleme

Fraglos steht mit dem Schweizer Modell eine vielversprechende Neukonzeption der Schuleingangsstufe zur Verfügung. Allerdings ist kritisch festzustellen, dass in den vorliegenden Rahmenkonzepten keine Erklärung dazu zu finden ist, wo sein Ziel liegt, wie also die Verbindung von Bildung, Lernen und Förderung erfolgen soll. Belässt man den *status quo* mit seinen vagen Formulierungen zur Mündigkeit des Individuums (‚Erziehung zur Selbstständigkeit, Reflexivität und Verantwortungsfähigkeit‘) und zur Ausgestaltung von geeigneten Erfahrungswelten, sind der Beliebigkeit des Unterrichtens und des Diagnostizierens keine Grenzen gesetzt: Schulische Bildung ist 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 mit öffentlich geforderten Kompetenznachweisen konfrontiert sieht, wird sie alles daran setzen, die erforderliche Überzeugungsarbeit zu leisten und eine harmonische Lösbarkeit der offenen Fragen aufzuzeigen. Bildungspolitische Relevanzforderungen liegen hinsichtlich der Verschulung, der frühen kognitiven Förderung und der sozialen Gerechtigkeit vor. Angesichts der wenig kompatiblen und deshalb als strittig erachteten pädagogischen Ziele von Kindergarten und Grundschule lässt sich jedoch bezweifeln, ob ein gemeinsames Verständnis für die Bildung der Vier- bis Achtjährigen hergestellt werden kann. Symptomatisch hierfür sind die Befunde von Dippelhofer (2002), Roux (2003) oder Moser/Stamm/Hollenweger (in Vorbereitung) zu den divergierenden Einstellungen von Erzieherinnen und Lehrpersonen. Während Erzieherinnen den Bildungsauftrag (im Sinne mathematischer und sprachlicher Kompetenzförderung) eher ablehnen, Betreuungs- und Sozialisationsziele jedoch fokussieren, steht bei Lehrpersonen die kognitive Förderung im Vordergrund. Da zwischen diesen Berufsgruppen offenbar grundsätzliche Uneinigkeit darüber besteht, was Bildung ausmacht, ist anzunehmen, dass sich bestandsorientierte Argumentationen von Gewerkschaften, Verbänden und Ausbildungsinstitutionen durchsetzen, aber auch Elterninteressen eine bedeutsame Rolle spielen werden. So könnten sich elterliche Bildungshoffnungen in expliziten Erwartungshaltungen niederschlagen, die zu entwicklungsunangemessen frühem und sozial selektivem Kompetenzerwerb führen. Schließlich sind Realisierungsprobleme im Hinblick auf die soziale Ausgleichsfunktion des neuen Modells zu erwarten, ähnlich, wie sie bereits 1973 von Tietze (S. 154) festgehalten worden sind: 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 bil-

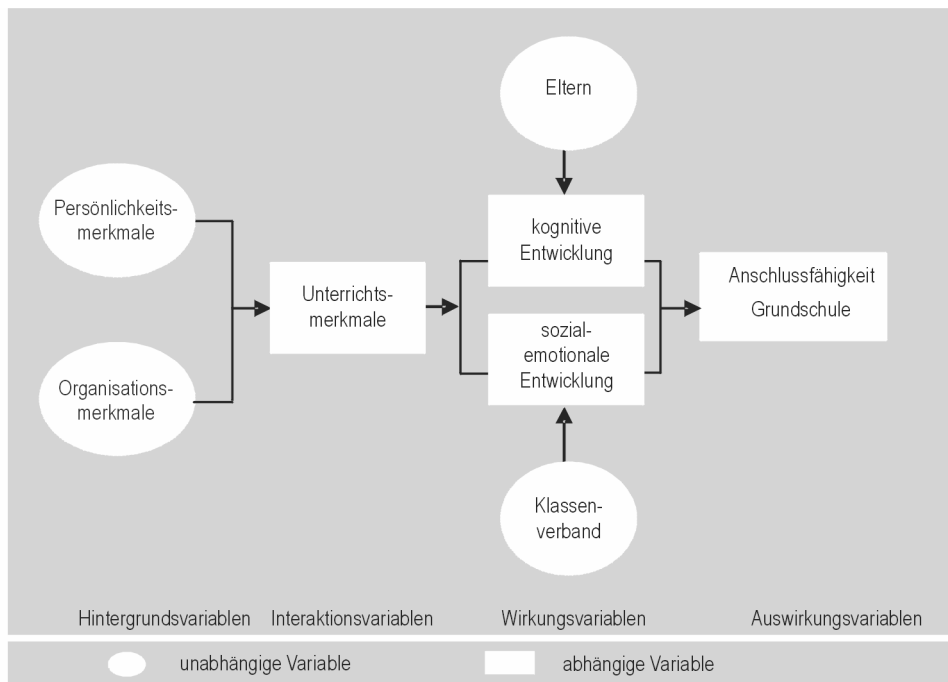
dungsfernen Milieus kommt es zu einer positiven Auslese der Kinder aus bildungsnahen Milieus, vielleicht mit dem Unterschied, dass solche Mechanismen dann von der Bildungspolitik weniger gerügt würden.

## 6. Ausblick: Das Forschungsprojekt „Lernen und Leisten im Kopf?“

Diese antizipierten Realisierungsprobleme sind Ausgangslage eines Forschungsprojektes mit dem Titel „Lernen und Leisten im Kopf?“, das im Rahmen der Schulversuche der EDK-Ost durchgeführt wird und am 1. Oktober 2003 gestartet ist. Einbezogen sind 30 Klassen der Kantone Aargau, Thurgau, Glarus und Zürich mit jeweils allen vier- und fünfjährigen Kindern ( $n = 200$ ). Diese Kinder werden bis zum Jahr 2007, d.h. bis zum Abschluss der zweiten Grundschulklasse, jährlich untersucht. Das Projekt konzentriert sich auf *das* politikrelevante Charakteristikum des neuen Schuleingangsmodells: auf den Umstand, dass der Erwerb der Kulturtechniken in Lesen und Mathematik nicht mehr wie bisher an ein bestimmtes Alter gebunden ist, sondern an die Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Im Mittelpunkt steht deshalb die Frage, welche Kinder wann, wie und unter welchen Bedingungen lesen und/oder rechnen lernen und welche Auswirkungen dieser früher als bisher übliche Kompetenzerwerb auf ihre persönliche Entwicklung und auf die Entwicklung der anderen Kinder der Klasse hat.

Etwas allgemeiner formuliert geht es um die differenzielle Beschreibung von Entwicklungsverläufen des kognitiven Kompetenzerwerbs und persönlicher Merkmale sowie um die Erklärung individueller Entwicklungsunterschiede durch den Einfluss variabler Familien-, Schul- und Unterrichtsbedingungen. Forschungsleitend sind zwei Thesen: (1) Der Erwerb von Kompetenzen in Lesen und Mathematik manifestiert sich in variantenreichen, individuell differenten Entwicklungsverläufen, die insgesamt auf die enorme Bildungskapazität der Vier- und Fünfjährigen hinweisen. (2) Im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen in Lesen und Mathematik vergrößert sich die soziale Differenz aufgrund der unterschiedlichen Bildungserwartungen des Elternhauses. Die soziale Differenz kann jedoch durch die Lehrperson neutralisiert werden, wenn sie versucht, die unter ungünstigen Voraussetzungen entstehenden Defizite bildungsferner Kinder durch eine frühe Heranführung an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, verbunden mit einer behutsam-provokativen Stärkung der Eigenaktivität, inhaltlich auszugleichen.

Den Hypothesen des Forschungsvorhabens liegt ein Untersuchungsdesign zugrunde, das den Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen als einen kontinuierlichen, von diversen Faktoren abhängigen Prozess versteht. Um die Varianz des kognitiven Wissenserwerbs zu klären, d.h. einzuschätzen, welchen Gebrauch ein Kind von seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten macht, auf welche Qualität von Lernumwelt es zurückgreifen kann und welche Folgen damit verbunden sind, werden verschiedene Variablen erhoben, von denen angenommen wird, dass sie die kognitive und soziale Entwicklung beeinflussen. In der nachfolgenden Abbildung ist das theoretische Arbeitsmodell mit insgesamt sieben Variablen dargestellt.



### *Metatheoretisches Arbeitsmodell*

Die abhängigen Variablen Unterrichtsprozesse und kognitive resp. soziale Entwicklung stellen die zu erklärenden Variablen dar. Zwei Faktoren, als ‚Hintergrundvariablen‘ bezeichnet, bilden die Grundbedingungen des intellektuellen Kompetenzerwerbs (Persönlichkeits- und Organisationsmerkmale). Die Interaktionsvariable ‚Unterrichtsmerkmale‘ konzentriert sich auf Unterstützungs-, Förderungs- und Begleitprozesse, kurz: auf die Bereitstellung eines inhalts- und anregungsreichen Lernmilieus. Die Wirkungsvariablen beinhalten die Lese- und Rechenprozesse sowie die sozial-emotionale Entwicklung. Diese wiederum werden von den Intentionen und Einstellungen der Eltern sowie vom Klassenverband (Altersmischung, Zusammensetzung der Klasse) beeinflusst. Die Auswirkungsvariablen schließlich sollen aufzeigen, welche Folgen mit dem früheren Erwerb kognitiver Kompetenzen in der Anschlussstufe (2./3. Klasse der Grundschule) in leistungsbezogener und sozialer Hinsicht verbunden sind.

Eine solche mehrdimensionale Analyse bedingt einen multiperspektivischen Zugang, weshalb sowohl verschiedene Akteurguppen einbezogen (Kinder, deren Eltern sowie deren Lehrpersonen) als auch unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt werden (standardisierte Fragebögen, halbstrukturierte teilnehmende Beobachtungen, qualitative Interviews sowie Lern- und Entwicklungsstandserhebungen). Diese Instrumente dienen der Erhebung von strukturellen Rahmen- und Personaldaten, z.B. Angaben zum familiären Hintergrund, zur beruflichen Tätigkeit der Eltern, zur Interessenentwicklung und Freizeitgestaltung des Kindes sowie zu den persönlichen Bildungsaspi-

rationen respektive zur Erfassung des sozial-emotionalen und intellektuellen Entwicklungsstands aus Lehrersicht. Die Entwicklungs- und Lernstandsmessungen werden mit dem SM4-8 (,Sprache und Mathematik für Vier- bis Achtjährige‘) durchgeführt. Dabei handelt es sich um das adaptierte Instrumentarium, das bereits im Rahmen der Erstklassuntersuchungen im Kanton Zürich (vgl. Moser/Stamm/Hollenweger, in Vorbereitung) zum Einsatz gelangte. Für das vorliegende Projekt wurde der SM4-8 um die Dimensionen phonologische Bewusstheit und früher Zahlbegriff erweitert. Er umfasst nun fünf Subtests: Phonologische Bewusstheit, Lesekompetenz, Wortschatz, früher Zahlbegriff und Mathematikkompetenz. Mit der K-ABC (Kaufman Assessment Battery for Children, vgl. Melchers/Preuss 2003) werden die kognitiven Fähigkeiten erfasst. Sie ist zur Zeit der einzige umfassende Test, der auch bei sehr jungen, d.h. unter sechs Jahre alten Kindern, durchgeführt werden kann.

Erstes Ziel des Forschungsvorhabens ist es, Prozesse frühen kognitiven Wissenserwerbs aufzudecken und ein theoretisches Verständnis von Effekten entsprechender Förderung im Rahmen des neuen Schuleingangsmodells ‚Grundstufe und Basisstufe‘ zu schaffen. Vom Projekt werden Ergebnisse über Verläufe, Möglichkeiten und Grenzen solcher Prozesse und über die Verlagerung von akademischen Ansprüchen in den bislang ‚bildungsfreien‘ Vorschulraum erwartet. Sie sollen den Frühförderungs- und Einschulungsdiskurs um wichtige Inhalte erweitern und sowohl der frühkindlichen Bildungsforschung als auch der Schuleingangsforschung einen berechtigten Platz in der erziehungswissenschaftlichen Agenda sichern.

## Literatur

- Baumann, D./Diener, K./Retter, H. (1977): Auswirkungen vorschulischer Förderung auf das erste Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, E./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiss, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- 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“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68, H. 4, S. 414-426.
- Bruner, J. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Auer.
- Bundesamt für Statistik/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2002): Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen: nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel/Bern.
- Colberg-Schrader, H. (1998): Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In: Fthenakis, W.F./ Textor, M.R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Weinheim: Beltz, S. 86-97.
- Currie, J. (1991): Mathematical achievement of Aboriginal children. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL: 1991 April 3-7. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338495).
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.



- Dippelhofer, B. (2002): Kindergarten- und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 655-671.
- Drerup, H. (1982): Anwendungsprobleme in der Evaluation. In: Bildungsforschung/Bildungspraxis 4, H. 2, S. 154-170.
- Faust-Siehl, G. (1995): Schulfähigkeit, Zurückstellung und integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. In: Die Grundschulzeitschrift 9, H. 85, S. 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, S. 96-118.
- Ferreiro, E./Teberosky, A. (1982): Literacy before schooling. Exeter/London: Heinemann.
- Fried, L. (2002): Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: Eine Pilotuntersuchung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Frey, A. (Hrsg.): Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. In: Empirische Pädagogik 16, H. 2 (Themenheft), S. 191-209.
- Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegler, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W.E. (2002): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [Online]. Available: [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de)
- Fthenakis, W.E. (2003): Vorwort. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S. 9-15.
- 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: Borelli, M. (Hrsg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 121-153.
- Gross, S. (1993): Early mathematics performance and achievement: Results of a study within a large suburban school system. In: Journal of Negro Education 62, I. 3, S. 269-287.
- Hany, E.A. (1997): Literaturüberblick über den Einfluss vorschulischer Entwicklung auf die Entwicklung im Grundschulalter. In: Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 391-405.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz, S. 115-132.
- Heyer-Oeschger, M. (2001): Schwerpunkt Grundstufe: Dornröschen ist aufgewacht. In: Reformjournal der Bildungsdirektion Zürich, H. 8, S. 10-12.
- Hoffmann, D. (1999): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, E. (1996): Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens. In: Ebert, S./Lost, C. (Hrsg.): Bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann. München: Pestalozzi-Fröbel-Verband, S. 189-203.
- Høien, T./Lundberg, I./Stanovich, K.E./Bialid, I.-K. (1995): Components of phonological awareness. In: Reading and writing 7, S.171-188.
- Hovland, C. I./Lumsdaine, A.A./Sheffield, F.D (1949): Experiments on mass communication. Princeton: Princeton University Press.
- Jackson, N.E. (1992): Precocious reading in english: Sources, structure, and predictive significance. In: Klein, P./Tannenbaum, A.J. (Hrsg.): To be young and gifted. Norwood: Ablex, S. 171-203.
- Jackson, N.E./Donaldson, G.W./Mills, J.R. (1993): Components of reading skills in postkindergarten precocious readers and level. Matched second graders. In: Journal of Reading Behaviour 25, I. 2, S. 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.
- Krappmann, L. (1995): Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In: Neue Sammlung 34, S. 109-124.
- Krüger, R./Dumke, D. (1971): Längsschnittuntersuchung zum frühen Lesenlernen. In: Die Deutsche Schule 66, S. 838-850.
- Lückert, H.-R. (1969): Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe? München: Reinhardt.
- Mannhaupt, G. (1994): Risikokind Junge? Ein Versuch, Vorteile der Mädchen in der Ausbildung der Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb zu finden. In: Richter, S./Brügelmann, H. (Hrsg.): Mädchen lernen anders – lernen Jungen. Bottighofen: Libelle, S. 36-50.
- Marcon, R. (2002): Moving up grades: Relationship between preschool model and later school success. In: Early Childhood Research & Practice 4, I. 1. [Online]. Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>.
- 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: Grimm, H./Skowronek, H. (Hrsg.): Language acquisition problems and reading disorders: aspects of diagnosis and intervention. Berlin: de Gruyter, S. 219-241.
- May, P. (1994): Rechtschreibregeln für Mädchen besondere Wörter für Jungen? Herausbildung orthographischer Fähigkeiten im Geschlechtervergleich. In: Richter, S./Brügelmann, H. (Hrsg.): Mädchen lernen anders – lernen Jungen. Bottighofen: Libelle, S. 83-98.
- Melchers, P./Preuss, U. (2003): K-ABC. Kaufman-Assessment Battery for Children. Deutschsprachige Fassung. Interpretationshandbuch. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- Nelles-Bächler, M. (1972): Frühleser in der Grundschule. In: Die Deutsche Schule 64, S. 638-648.
- Neue Zürcher Zeitung (2002): Vertrauenskrise blockiert Bildungsfortschritt. Zürich: 25. November. [Online]. Available: <http://www.nzz.ch/dossiers/dossiers2000/volksschulreform/2002.11.25-zh-article8JHPA.html>
- 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.
- Oecd (2002): Bildungspolitische Analyse. Paris: OECD.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Piaget, J. (1965): Child's conception of number. New York: Norton.
- Piaget, J. (1981): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt: Fischer.
- Prengel, A./Geiling, U./Carle, U. (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, S. (1995): Ökologische (Schriftsprach-)Didaktik. In: Brügelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle, S. 363-371.
- Rosegrant, T./Bredenkamp, S. (Hrsg.) (1992): Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.

- Rossbach, H.-G./Tietze, W. (1994): Vorschulerziehung in den Ländern der Europäischen Union: eine vergleichende Studie. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Europa*. 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 336-348.
- Roux, S. (2003): Pädagogische Qualität. In: Wolf, B./Stuck, A./Hippchen, G. (Hrsg.): *Der Situationsansatz im Zeitvergleich und Längsschnitt. Einschätzungen von Erzieherinnen, Untersuchungsleiterinnen, Lehrern, Kindern und Eltern*. Aachen: Shaker, S. 67-87.
- 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]. Available: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html>
- Schipper, F. (2002): „Schulanfänger verfügen über hohe mathematische Kompetenzen.“ Eine Auseinandersetzung mit einem Mythos. In: Peter-Koop, A. (Hrsg.): *Das besondere Kind im Mathematikunterricht*. Offenburg: Mildenerger, S. 119-140.
- 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). In: *European Journal of Psychology of Education* 8, S. 273-288.
- Schweinhart, L.J./Weikart, D.P. (1997): The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. In: *Early Childhood Research Quarterly* 12, I. 2, S. 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. In: *Mathematische Unterrichtspraxis* 16, H. 2, S. 11-19.
- Skowronek, H./Marx, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: *Heilpädagogische Forschung* 15, S. 38-49.
- Speck-Hamdan, A. (2001): *Schulanfänger: Könnler? Debütanten?* In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 16-29.
- 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. (2003c). *Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (in Vorbereitung): *Lernstandserhebungen bei Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen im Kanton Zürich*. Zürich/Aarau: Bildungsdirektion.
- Stern, E. (1998): *Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen: Mathematik*. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, S. 95-114.
- 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. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, H. 6, S. 969-984.
- Terhart, E. (2002): *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- 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. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 555-579.
- Tietze, W./Rossbach, H.G. (1997). Der Situationsansatz: Von der pädagogischen Kampagne zum überprüfbareren pädagogischen Konzept? In: Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze-Velber: Friedrich, S. 199-207.
- Tillmann, K.-J. (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 955-974.
- Van Luit, J. E. H./Van de Rijt, B. A. M./Hasemann, K. (2000): Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Vellacott, M./Wolter, S. (2002): Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: Bundesamt für Statistik (BFS)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel/Bern.
- Weikart, D.P./Schweinhart, L.J. (1993): The High/Scope cognitively oriented curriculum in early education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. Columbus: Prentice Hall, S. 253-268.
- 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.

**Abstract:** *The author discusses the new Swiss model of school entrance, the “ground level” or “basic level”. On the basis of its presentation, of an outline of the state of the art in research and of the ongoing discussions, the author presents theoretical considerations regarding the demand for educational-political relevance which have been formulated especially with regard to the integration of the, until now rather “educational-free”, field of the pre-school into the school system and which have, due to a lack of educational-theoretical fundamental principles, provoked diverse conceptions of its aims and content. Therefore, problems have to be expected regarding the realization and implementation of this model, - problems, for instance, in the field of the much earlier acquisition of reading and mathematical competences. The research design of an empirical study is outlined which examines the politically relevant question of when, how, and under what circumstances which children learn how to read and count and which consequences this has on their individual development and on that of other children in the class.*

*Anschrift der Autorin:*

PD Dr. Margrit Stamm, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, Bahnhofstrasse 28,  
CH-5000 Aarau.