

Zurückstellungen und Schulkindergartenförderung

Vorbemerkung

Als sich der Pestalozzi-Fröbel-Verband 1963 in einer großen Arbeitstagung der Schulkindergartenfrage zuwandte, schrieb Erika Hoffmann in ihrem Hauptreferat dem Schulkindergarten die Aufgabe zu, „in knapp einem Jahr das nachzuholen, was der Kindergarten in zwei bis drei Jahren hätte tun können“ (Hoffmann 1963, S. 87). Seit dieser Zeit hat es vielfältige bildungsreformerische Bemühungen um einen Ausbau der Kindergartenziehung (vgl. Pestalozzi-Fröbel-Verband 1980), die Entschärfung des Übergangproblems vom Elementar- in den Primarbereich sowie eine Neugestaltung des Anfangsunterrichts gegeben. Gleichwohl müssen wir heute feststellen, daß der Schuleintritt nach wie vor eine Hürde darstellt, an der viele Kinder im ersten Anlauf scheitern, so daß sich die Frage einer speziellen Förderung dieser Kinder in gesonderten Einrichtungen wie dem Schulkindergarten weiterhin stellt. Angesichts des quantitativen Ausmaßes des Problems mutet die Stille, die in der Diskussion um die Einschulung und den Schulkindergarten in den letzten Jahren zu verzeichnen ist, um so erstaunlicher an.

Im folgenden sollen – bezogen auf das Land Nordrhein-Westfalen – einige mit der Einschulungs- und Schulkindergartensituation verbundene Aspekte genauer untersucht werden, die unter zwei übergreifenden Fragestellungen zusammengefaßt werden können:

1. Welche Entwicklungen haben sich in der Einschulungs- und Schulkindergartensituation in den letzten Jahren ergeben?
2. Wie beurteilen Grundschulleiter und Klassenlehrer in den Anfangsklassen den Schulkindergarten?

Die berichteten Ergebnisse stützen sich auf

die schriftliche Befragung von Schulleitern und Klassenlehrern in den Anfangsklassen an einer für das Land NW repräsentativen Stichprobe von Grundschulen (Schulleiter = 203, Erstklassenlehrer = 458), die im Herbst 1981 durchgeführt wurde¹. Angaben für das Land insgesamt basieren auf Daten der amtlichen Schulstatistik, die vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik, Düsseldorf, bereitgestellt wurden.

Einschulungstendenzen

Pädagogische Probleme, die aus der Kluft zwischen Erwartungen und Forderungen der Schule einerseits und Bedingungen des Schülers und seiner bisherigen Lernbiographie andererseits resultieren, äußern sich zwar in allen Stufen des Schulsystems, treten hier aber erstmals und zumeist in besonders drastischer Weise zutage: Traditionell wird ein hoher Anteil der vom Alter her schulpflichtigen Kinder als (noch) nicht schulfähig ausgelesen und zurückgestellt. Dementsprechend ist die Schuleintrittsphase nicht nur immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Erklärungsansätze gewesen (vgl. Rüdiger et al. 1975, Tietze 1973), sondern auch zahlreicher pädagogischer und bildungsreformerischer Bemühungen. Dabei richtete sich das Augenmerk nicht nur auf den Schuleintritt selbst, vielmehr sah man in einer Lösung der Einschulungsproblematik zumeist auch einen Beitrag zur Entschärfung entsprechender Probleme im weiteren Bildungsgang².

Auf diesem Hintergrund ist es zu verstehen, daß im Kontext der großen Bildungsreformbestrebungen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre einer Neugestaltung des Übergangs in den Primarbereich, verbunden mit einer grundlegenden Verbesserung der Elementarerziehung und der Grundschule, ein vorrangiger Stellenwert eingeräumt wurde (Deutscher Bildungsrat 1970, Kultusministerkonferenz 1970). Getreu der pädagogischen Maxime, daß (vorgängiges) Fördern besser als (nachträgliches) Auslesen sei, richteten sich zahlreiche Modellversuche besonders auf die Förderung von Fünfjährigen (Bund-Länder-Kommission 1976).

In Nordrhein-Westfalen glaubte man zunächst, langfristig in der Einrichtung von Vorklassen für alle fünfjährigen Kinder eine Lösung des Übergangsproblems zu finden; als kurz- bzw. mittelfristige Maßnahme entschloß sich die Landesregierung zu einem Ausbau des bis dahin nur rudimentär vorhandenen Schulkindergartenwesens und projektierte für 1975 ein Netz von 800 Schulkindergärten (SKG), um so den schulpflichtigen, aber noch nicht schulfähigen

Kindern ein spezielles Förderangebot bereitzustellen. Zugleich bildeten diese SKG „ein vordringlich zu schaffendes Grundstock für den späteren größeren Bedarf der Vorklassen“ (Landesregierung 1970, S. 47). Mit ihrer Entscheidung von 1977 beließ es die Landesregierung dann jedoch bei den bisherigen Einschulungsmodalitäten und initiierte zur Entschärfung des Übergangsproblems eine Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich (MAGS 1977).

Wie stellen sich auf diesem Hintergrund die tatsächlichen Einschulungstendenzen und die Entwicklung des Schulkindergartenwesens dar? In der Tabelle 1 sind die entsprechenden Zeitreihen für die Schuljahre 1969/70 bis 1981/82 zusammengestellt.

Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, daß der Schulanfang nach wie vor eine hohe Hürde darstellt. Mit einer Zurückstellungsquote von rund 9% in den letzten Schuljahren schafft jedes 11. schulpflichtig werdende Kind den Übergang nicht im ersten Anlauf. Dabei fällt auf, daß die Quote der zurückgestellten Kinder im Untersuchungszeitraum deutlich gestiegen ist: In den letzten

Tabelle 1: Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder und Förderung im Schulkindergarten in den Schuljahren 1969/70 bis 1981/82

	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	74/75	75/76	76/77	77/78	78/79	79/80	80/81	81/82
Zurückstellungsquote ¹ in %	6,9	6,8	7,4	7,8	9,1	9,3	9,9	10,1	10,4	9,4	9,3	9,5	8,7
SKG-Versorgungsquote ² in %	16	40	61	74	76	81	87	92	91	99 ³	95	93	96

¹ Anteil der Zurückgestellten an den erstmals schulpflichtig werdenden Kindern.

² Anteil der Zurückgestellten, die einen SKG besuchen, an allen zurückgestellten Kindern. Die SKG-Versorgungsquote dürfte leicht unterschätzt sein, da auch nach dem Erhebungstichtag der Schulstatistik (jeweils Mitte Oktober) erfahrungsgemäß noch Kinder dem SKG zugewiesen werden.

³ Der Wert ist - bedingt durch die Umstellung der Schulstatistik in diesem Schuljahr - überhöht.

Schuljahren wurden rund eineinhalbmals soviel Kinder zurückgestellt wie zu Beginn. Dieses Ergebnis ist um so überraschender, als mit dem Ausbau der Kindergartenerziehung, den Bemühungen um eine Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich, der Reduzierung von Klassenfrequenzen und einer Verbesserung der Unterrichtsversorgung in der Grundschule Bedingungen gegeben sind, von denen eher eine Entschärfung des Übergangsproblems zu erwarten wäre.

Tabelle 1 zeigt allerdings auch, daß die Grundschule für 9 von 10 zurückgestellten Kindern eine gesonderte Förderung im SKG bereitstellt. Seit Mitte der 70er Jahre konnten jeweils 90% der Zurückgestellten einen SKG besuchen, eine Quote, die 1969/70 noch bei 16% lag. Damit war eine immer wieder vorgetragene pädagogische Forderung erfüllt, noch nicht schulfähige Kinder nicht in den Wartestand zu versetzen bzw. sie weiterhin Umweltbedingungen auszusetzen, die als Ursache für den Mangel an Schulfähigkeit angesehen werden können, sondern ihnen in der Schule eine entsprechende Förderungsmöglichkeit bereitzustellen.

Organisatorisch verselbständigte Fördermaßnahmen wie der SKG können nicht an jeder Grundschule eingerichtet werden. Eine möglichst vollständige SKG-Versorgung gestaltet sich in einem Flächenstaat und hier speziell in ländlichen Räumen schwierig. In NW war im Schuljahr 1981/82 an 27% der Grundschulen ein SKG vorhanden. Nach den Ergebnissen unserer Stichprobenbefragung lag bei weiteren 23% der Grundschulen die nächste Grundschule mit einem SKG nicht weiter als 2 km entfernt, bei 28% betrug die Entfernung 2-4 km, bei 11% 4-6 km und bei 10% der Grundschulen schließlich mehr als 6 km. Bei der Hälfte der nordrhein-westfälischen Grundschulen ist damit ein Schulkindergarten

ten gut erreichbar, d. h. direkt an der Schule vorhanden oder ungefähr in einer Entfernung (unter 2 km), die Grundschulern üblicherweise zugemutet wird. Bei der anderen Hälfte der Schulen, die nach unseren Berechnungen auf Stichprobenbasis von rund 44% der Schüler besucht wird, ist ein SKG-Besuch mit zum Teil erheblichem Aufwand verbunden. Tatsächlich rekrutierten sich die zurückgestellten Kinder ohne SKG-Besuch zu 53% aus Schulen mit in diesem Sinne schwer erreichbarem SKG.

Der Schulkindergarten aus der Sicht von Grundschulleitern und Lehrern in den Anfangsklassen

Um die Einschätzung des SKG zu erfassen, wurden sowohl den Schulleitern als auch den Klassenlehrern in den Anfangsklassen unserer Stichprobe eine Reihe diesbezüglicher Aussagen vorgelegt mit der Bitte um Stellungnahme auf einer vierstufigen Einschätzungsskala. Eine 1 bedeutet dabei „stimmt nicht“, eine 2 „stimmt eher nicht“, eine 3 „stimmt ziemlich“, eine 4 „stimmt völlig“. In den folgenden Tabellen sind die Durchschnittswerte für die befragten Schulleiter und Klassenlehrer angegeben.

Geht man von einem theoretischen Mittelpunkt von 2,5 der Skalen aus (niedrigere Werte deuten auf Ablehnung, höhere auf Zustimmung), so ist insgesamt eine positive Einschätzung der Schulkindergartenförderung erkennbar. Selbst wenn man die Wirksamkeit einer allgemeinen Bejahungstendenz bei den Befragten unterstellt, dürfte es bei diesem positiven Bild bleiben.

Ein differenziertes Muster ergibt sich bei einer Betrachtung der einzelnen Teilaspekte. Die stärkste Zustimmung findet die Aussage, daß durch den Schulkindergarten „die Arbeit des Klassenlehrers in der 1. Klasse erleichtert“ wird (3, 6). Damit steht die *Ent-*

Tabelle 2: Einschätzung der Schulkindergartenförderung durch Grundschulleiter

	\bar{X}	Diff. ¹
Durch die Zurückstellung nicht schulreifer bzw. fraglich schulreifer Kinder <i>und</i> deren Förderung im Schulkindergarten		
a) werden die betroffenen Kinder selbst am besten gefördert:		
- im Sozialverhalten	3,3	*
- in ihren kognitiven Fähigkeiten	3,1	*
- in ihrem Arbeitsverhalten	3,4	*
b) können die übrigen Kinder in der Anfangsklasse besser gefördert werden	3,3	
c) verringert sich die Zahl der Kinder, die einer Sonderschule zugewiesen werden müssen	2,8	
d) vermindert sich in allen Grundschuljahrgängen die Zahl der Wiederholer	3,0	
e) verbessert sich das Leistungsniveau		
- in den ersten beiden Klassen	3,0	*
- in allen Klassen	2,5	*
f) wird die Arbeit des Klassenlehrers in der 1. Klasse erleichtert	3,6	

lastungsfunktion des SKG in der Sicht der Grundschulleiter an erster Stelle. Diese Einschätzung erscheint insofern bedeutsam, als dieser Aspekt in der zurückliegenden pädagogischen Diskussion um den SKG stark vernachlässigt (eher verschwiegen) wurde, während er in der älteren Literatur durchaus benannt wurde (vgl. Hebenstreit 1974, S. 92f.). Eine ebenfalls hohe Einschätzung wird dem SKG hinsichtlich seiner *Förderfunktion* attestiert, und zwar für die „betroffenen Kinder“ und „die übrigen Kinder in der Anfangsklasse“ in praktisch gleicher Weise. Dabei fällt auf, daß die Grundschulleiter die Förderung der SKG-Kinder hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten weniger günstig einschätzen als in bezug auf ihr Arbeitsverhalten und Sozialverhalten. Die vergleichsweise zurückhaltendste Einschätzung erfährt der SKG hinsichtlich längerfristiger und übergreifender Auswirkungen, und zwar in dem Sinne, daß sich durch den SKG die Zahl der Kinder verringert, „die einer Sonderschule zugewiesen werden müssen“, bzw. daß „sich das Leistungsniveau in allen Klassen verbessert“. Allerdings sollte auch dabei berücksichtigt werden, daß keine der Einschätzungen im negativen Bereich liegt.

Man kann davon ausgehen, daß die einzelnen Schulleiter in unterschiedlichem Ausmaß direkte Erfahrungen mit dem SKG machen können. Von daher bietet sich ein Vergleich zwischen Schulleitern an, an deren Schule ein SKG vorhanden ist, mit solchen, deren Schule keinen SKG führt. Die Ergebnisse zeigen, daß die Schulleiter mit direkter Erfahrung den SKG in allen Aspekten günstiger einschätzen. Bei 5 der 9 Antworten sind die Unterschiede wenigstens auf dem 5%-Niveau statistisch bedeutsam (vgl. letzte Spalte der Tab. 2). Die günstigere Einschätzung bezieht sich dabei auf die Förderung der betroffenen Kinder und die Verbesserung des Leistungsniveaus in den ersten beiden Klassen wie auch den Grundschulklassen insgesamt.

In einer weiteren Frage wurden die Grundschulleiter gebeten, ein Gesamturteil im Hinblick auf den SKG abzugeben. Danach sprechen sich fast Dreiviertel der Schulleiter (72%) dafür aus, die eingespielte Praxis der Zurückstellung *und* Förderung im SKG beizubehalten, 12% schlagen sogar vor, von der Zurückstellung mit anschließender Förderung im SKG häufiger als bisher Gebrauch zu machen, für 17% sollte die Zurückstellung mit anschließender Förderung

Tabelle 3: Förderungsmöglichkeiten im SKG aus der Sicht von Klassenlehrern in der Anfangsklasse

	\bar{X}	Diff. ⁴
a) Der Schulkindergarten ist eine bewährte Förderungseinrichtung	3,55	*
b) Der Schulkindergarten ist die bislang wirksamste Einrichtung für Kinder, bei denen Zweifel an der Schulfähigkeit bestehen	3,52	*
c) Der Schulkindergarten verschafft eine gute Ausgangsbasis für einen erfolgreichen Grundschulbesuch im nächsten Jahr	3,31	*
d) Ohne Schulkindergarten wäre die Zahl der Versager in der Grundschule beträchtlich höher	3,23	*
e) Der Schulkindergarten bewirkt, daß die hier geförderten Kinder – mit einem Jahr Verzögerung – die Grundschule normal durchlaufen	2,79	*
f) Der Schulkindergarten ist nicht in der Lage, die betroffenen Kinder nachhaltig zu fördern	1,58	*
g) In vielen Fällen behindert der Schulkindergarten eine positive schulische Entwicklung eher, als daß er sie fördert	1,2	

im SKG zurückhaltender als bisher gehandelt werden bzw. es sollte auf Zurückstellungen zugunsten anderer Förderungsmöglichkeiten in der Grundschule überhaupt verzichtet werden. Auch bei dieser Frage sprechen sich die Schulleiter mit SKG an ihrer Schule für die SKG-Förderung häufiger aus als ihre Kollegen ohne SKG.

Die alles in allem positive Sicht des SKG und seine hohe Einschätzung findet sich auch in den Befragungsdaten der Klassenlehrer in den Anfangsklassen wieder. Ihre Einschätzung der Förderungsmöglichkeiten im SKG ist in der Tabelle 3 zusammengestellt. Wie bei den Schulleitern war auch hier eine vierstufige Einschätzskala mit den Polen 1 (stimmt nicht) und 4 (stimmt völlig) vorgegeben.

Die stärkste durchschnittliche Zustimmung finden die Statements, wonach der SKG „eine bewährte Förderungseinrichtung“ ist und „die bislang wirksamste Einrichtung für Kinder, bei denen Zweifel an der Schulfähigkeit bestehen“. Ergänzt wird dieses positive Urteil durch eine eindeutige Verneinung der Aussagen, wonach der SKG in vielen Fällen „eine positive schulische Entwicklung eher behindert, als daß er sie fördert“, bzw. wonach „der SKG nicht in der

Lage ist, die betroffenen Kinder nachhaltig zu fördern“. Rangmäßig eine vergleichsweise mittlere Zustimmung finden die Aussagen, daß der SKG „eine gute Ausgangsbasis für einen erfolgreichen Grundschulbesuch im nächsten Jahr verschafft“ und daß ohne den SKG die Zahl der Versager in der Grundschule beträchtlich höher wäre“. Wie die Schulleiter sind auch die Klassenlehrer hinsichtlich der Beurteilung des übergreifenden Erfolgs des SKG relativ am zurückhaltendsten (normales Durchlaufen der Grundschule für SKG-Kinder).

Parallele Ergebnisse zur Schulleiterbefragung ergeben sich auch, wenn man die Antworten der Lehrer mit SKG an ihrer Schule den Antworten derer ohne SKG an ihrer Schule gegenüberstellt: Mit Ausnahme des letzten Statements (das alle Lehrer praktisch einhellig ablehnen) wird der SKG von den Lehrern, die an einer Grundschule mit SKG unterrichten, durchgängig in statistisch bedeutsamer Weise günstiger beurteilt.

Zur weiteren Differenzierung der Beurteilungsmuster wurden noch weitere Teilgruppenvergleiche vorgenommen. Danach beurteilen Lehrer mit viel Erfahrung im Anfangsunterricht (6mal oder häufiger Klas-

Tabelle 4: Zukünftige Funktion der SKG-Erziehung aus der Sicht von Klassenlehrern in Anfangsklassen

	\bar{X}
In der pädagogischen Diskussion über Sinn und Zweck des Schulkindergartens werden verschiedene Ansichten geäußert. Wie stehen Sie zu folgenden Ansichten?	
a) Es gibt keine pädagogischen Gründe, die für eine grundsätzliche Beibehaltung des Schulkindergartens sprechen	1,35
b) Die Anzahl von Schulkindergartenplätzen sollte reduziert werden	1,33
c) Die Schulkindergärten haben sich bewährt und sollten in ihrem gegenwärtigen Umfang beibehalten werden	3,54
d) Es würde sich günstig auswirken, wenn die Zahl der Schulkindergartenplätze vermehrt würde	2,86
e) Es würde sich auf die Grundschule günstig auswirken, wenn die im Schulkindergarten erprobten Formen sozialpädagogischer Förderung in den Grundschulunterricht eingebracht würden (unabhängig davon, ob der Schulkindergarten als Bildungseinrichtung weiterexistiert oder nicht)	3,20
f) Der Schulkindergarten ist eine besonders nützliche Förderungseinrichtung für ausländische Kinder	3,20

senlehrer in einer Anfangsklasse) den SKG tendenziell günstiger als ihre Kollegen, die zum erstenmal eine Anfangsklasse führen. Ebenso schätzt die Gruppe der bis zu 40 Jahre alten Lehrer den SKG in der Tendenz positiver ein als es die älteren Kollegen tun, auch deuten sich leichte Unterschiede in den Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern an. Die Differenzen sind jedoch bei allen Vergleichen in den meisten Fällen statistisch nicht signifikant, so daß hier auf eine genauere Beschreibung verzichtet wird.

In einem weiteren Fragenkomplex wurden die Klassenlehrer in den Anfangsklassen nach ihrem Urteil hinsichtlich der zukünftigen Funktion des SKG gefragt.

Wie ersichtlich, schlägt sich die zuvor dargestellte günstige Sicht der Förderung im SKG auch im Urteil über die zukünftige Funktion des SKG nieder. Vergleichbar dem diesbezüglichen Urteil der Schulleiter haben sich für die Befragten die SKG „bewährt und sollten in ihrem gegenwärtigen Umfang beibehalten werden“. Eine Reduzierung von SKG-Plätzen wird von den Erstkläßlehrern eindeutig abgelehnt (eher findet sich eine leichte Tendenz zur Vermehrung der SKG-Plätze), ebenso wird die

Auffassung abgelehnt, daß es „keine pädagogischen Gründe gibt, die für eine grundsätzliche Beibehaltung des SKG sprechen“. Viele Lehrer sehen im SKG „eine besonders nützliche Förderungseinrichtung für ausländische Kinder“ und glauben an eine günstige Wirkung auf die Schule, „wenn die im SKG erprobten Formen sozialpädagogischer Förderung in den Grundschulunterricht eingebracht würden“.

Zusammenfassung und Diskussion

Eine ausführliche Diskussion der hier vorgestellten Ergebnisse kann sinnvoll nur im Kontext und unter Berücksichtigung weiterer Resultate des Forschungsprojekts erfolgen. In der hier gebotenen Kürze scheinen uns die folgenden Feststellungen und Punkte bedeutsam:

1. Der Übergang in die Primarstufe stellt nach wie vor eine pädagogische Problemzone dar; annähernd jedes 11. schulpflichtig werdende Kind schafft diese Eingangshürde nicht im ersten Anlauf. Die Zurückstellungsquote liegt gegenwärtig in einer Größenordnung, wie sie zu Beginn der 60er Jahre unter der

Dominanz reifungstheoretischer Vorstellungen und unter schulisch schwierigen Bedingungen üblich war (Tietze 1973, S. 50 ff.).

2. Gemessen am Kriterium eines bruchlosen Übergangs aus dem Elementar- in den Primarbereich haben sich Reformmaßnahmen, die für diese Problemzonen allgemein als bedeutsam angesehen wurden, bislang offensichtlich nicht in der zu erwartenden Weise positiv ausgewirkt. Trotz Ausbau der Kindergartenerziehung, vermehrter Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, Senkung von Klassenfrequenzen, Verbesserung der Unterrichtsversorgung und Reformen besonders im Anfangsunterricht der Grundschule haben sich die Zurückstellungsquoten im Untersuchungszeitraum erhöht.
3. Unter diesen Umständen kommt einer Förderung im SKG ein hoher Stellenwert zu. Die Bedeutung des SKG scheint gegenwärtig weitgehend anerkannt zu sein, indem zurückgestellte Kinder dort, wo es möglich und von den Umständen her zumutbar ist, im Regelfall dem SKG zugewiesen werden. Es sollte darauf geachtet werden, daß diese Fördermaßnahme auch bei den wieder zunehmenden Zurückstellungen vor Schulbeginn nicht ausbleibt.
4. Der faktischen breiten Akzeptanz des SKG korrespondiert eine ausdrücklich positive Sicht des SKG durch die Schulleiter und die Klassenlehrer in den Anfangsklassen. Dabei fällt auf, daß die Schulleiter und Lehrer mit direkter SKG-Erfahrung die Einrichtung noch positiver sehen als ihre Kollegen, an deren Schule kein SKG vorhanden ist.
5. Der SKG wird von der Schule nicht nur als Fördereinrichtung für die betroffenen Kinder gesehen, vielmehr wird ihm in hohem Maße auch eine Entlastungsfunktion für die Schule zugesprochen. Bei der Förderwirkung differenzieren die Lehrer und Schulleiter nach verschiedenen Aspekten. Langfristige und übergreifende Wirkungen werden zurückhaltender eingeschätzt als spezifische und kurzfristige. Insgesamt gesehen können solche subjektiven Urteile keinen Ersatz für methodisch kontrollierte Untersuchungen zu den Auswirkungen der SKG-Förderung bilden. Die Zahl entsprechender Studien ist gering, die Aussagefähigkeit aufgrund ihrer methodischen Anlage meist sehr eingeschränkt (vgl. Zusammenfassungen bei Hebenstreit 1974, Rüdiger et al. 1976), so daß über die tatsächlichen Auswirkungen der SKG-Förderung bislang kaum Aussagen gemacht werden können.
6. Der Übergang in den Primarbereich bedarf in höherem Maße des pädagogischen Augenmerks als dies in den letzten Jahren der Fall ist. Von Einzelmaßnahmen allein, wie z.B. einer verstärkten Kooperation, ist eine entscheidende Entschärfung des Problems nicht zu erwarten; vielmehr bedarf es vermutlich eines Bündels von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen, das auf eine weitere Verbesserung der Kindergartenerziehung, vor allem aber auch auf eine Erhöhung der Flexibilität der Grundschule gerichtet ist, Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in einem differenzierenden Anfangsunterricht zu fördern. In diesem Zusammenhang sollte auch noch einmal über didaktische Konzepte nachgedacht werden, wie sie in den Eingangsstufen- und Vorklassenversuchen erprobt wurden, ohne daß deren organisatorische Vorgaben mit übernommen werden müßten.
7. Die im SKG gegebene sozialpädagogische Kompetenz würde durch eine flexiblere Grundschule nicht überflüssig,

könnte vielmehr in anderen organisatorischen Formen in die Grundschule Eingang finden. Ein Teilergebnis der Untersuchung deutet auf eine entsprechende Bereitschaft der Grundschullehrer hin, „die im Schulkindergarten erprobten Formen sozialpädagogischer Förderung in den Grundschulunterricht“ zu integrieren.

Literatur

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bericht der Projektgruppe „Einrichtungen für Fünfjährige“. Stuttgart 1976.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Hebenstreit, S.: Schulkindergarten – Modell ausgleichender Erziehung? Kronberg/Taunus 1974.
- Hoffmann, E.: Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Schulkindergartens heute. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 14, 1963, H. 3, 69–87.
- Kultusministerkonferenz: Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule vom 2. 7. 1970.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg.): Nordrhein-Westfalen-Programm 1975. Düsseldorf 1970.
- MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW): Abschlußbericht über den Modellversuch in Vorklassen und Kindergärten 1970–

1975. (Information für jeden, H. 12), Düsseldorf 1977.

Rüdiger, D. et al.: Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung. München 1976.

Tietze, W.: Chancenungleichheit bei Schulbeginn. Düsseldorf 1973.

Anmerkungen

- ¹ Die Befragung wurde im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes „Didaktisch-ökologische Bedingungen der Schulkindergartenzuweisung und Auswirkungen des Schulkindergartenbesuchs“ durchgeführt, das vom Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert wird.
- ² So versprach sich z. B. Kern (1951), dessen Überlegungen die Diskussion um den Schuleintritt über viele Jahre geprägt haben, von der Einschulung nur „schulreifer“ Kinder eine Lösung des Sitzenbleibereulds.
- ³ Unterschiede zwischen Schulleitern, an deren Schule ein SKG vorhanden ist, gegenüber solchen mit Schulen ohne SKG. Die Schulleiter an Schulen mit SKG schätzen den SKG in allen Fällen tendenziell günstiger ein. In den durch * gekennzeichneten Stellen ist die Differenz statistisch signifikant (t-Test, $p < 0,05$); Interpretation im Text.
- ⁴ Statistisch signifikante Beurteilungsunterschiede zwischen Lehrern an Grundschulen mit und ohne Schulkindergarten.