

Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Eine kritische Bilanz zur Effektivität von Diagnose- und Förderklassen

Stephan Ellinger und Katja Koch

Schuleingangsphase für Kinder mit Förderbedarf im Lernen: Entwicklungsstand in den deutschen Bundesländern



Seit den Neunzigerjahren wird in Deutschland die Gestaltung der Schuleingangsphase zunehmend diskursiv thematisiert. Als Kernproblematiken können dabei insbesondere folgende Entwicklungen benannt werden:

- Die Zusammensetzung der Grundschüler wird vielerorts als zunehmend heterogen beschrieben.
- Individuelle Entwicklungsdifferenzen von zwei bis drei Lernjahren werden bereits in der Schuleingangsphase zur Regel.
- Probleme bereiten eine sinkende Kinder- und damit eine sinkende Schülerzahl sowie die Tendenz zu einem Ansteigen des Einschulungsalters.

In ihren »Empfehlungen zum Schulanfang« vom 24.10.1997 stellt die Kultusministerkonferenz sehr nachdrücklich einen erheblichen Innovationsbedarf für die Differenzierung, Individualisierung und zielgruppenspezifische Förderung im Rahmen der Schuleingangsphase fest (BURK/MANGELSCHARF/SCHÖLER 1998). Seit etwa 2000 werden in etlichen Ländern der Bundesrepublik Deutschland Schulversuche zur flexiblen Schuleingangsphase durchgeführt und sind auch verschiedentlich entsprechende Regelungen in die Schulgesetze aufgenommen worden (BERTHOLD 2005). Bei der Analyse der Schulversuche und ministeriellen Erlasse sind hinsichtlich der Diskussion um eine flexible Schuleingangsphase folgende Schwerpunkte zu beschreiben:

- In einem »Schulanfang ohne Auslese« illustriert sich eine zunehmende Tendenz zur integrativen Beschulung von Schülern mit Förderbedarf.
- Eine flexible Schuleingangsphase wird konsensfähig mit einer individuell festzulegenden Verweildauer in Klassenstufe 1 + 2 oder und ggf. auch 3 verbunden.
- Die Beschreibung einer flexiblen Schuleingangs-



phase geht häufig einher mit institutionalisiertem jahrgangsübergreifendem Unterricht.

- Konzeptionen zur flexiblen Schuleingangsphase beziehen die Schnittstellen Schulkindergarten-Vorschule-Grundschule ebenso mit ein wie eine große

Breite pädagogischer und sonderpädagogischer Fachkräfte, die zusätzliche Fachleistungsstunden in den Unterricht einbringen

- Zurückstellungen auf Grund nicht vorhandener Schulreife sind im Konzept einer flexiblen Schuleingangsphase nur in Ausnahmefällen vorgesehen, vielmehr ist die Förderung zur Schulreife intendiert.

In den meisten Bundesländern finden sich neben (früheren) Projekten und Modellversuchen zur sonderpädagogischen Förderung beeinträchtigter Kinder in geeigneten Einrichtungen spätestens seit 2000 auch Schulversuche zur Evaluation von flexiblen, jahrgangsübergreifenden und/oder integrativen Schuleingangsphasen innerhalb der allgemeinen Grundschulen. In einigen Bundesländern sind Idee und Konzeption einer flexiblen Schuleingangsphase in das Schulgesetz aufgenommen worden, wie z.B. in Schleswig-Holstein, in dessen Schulgesetz unter § 11 Artikel 2 explizit ausgeführt wird, dass die Klassenstufe 1 und 2 als Eingangsphase eine pädagogische Einheit bilden, deren Besuch je nach Entwicklung der Schülerin oder des Schülers ein bis drei Schuljahre dauern kann (SCHLESWIG-HOLSTEIN 2006). Andere Bundesländer erwähnen eine flexible Eingangsphase als Option (BRANDENBURG 2005), verweisen die neue flexible Schuleingangsstufe an den Schulkindergarten (NSCHG 2005) oder erwähnen weder Notwendigkeit noch Möglichkeit für die Allgemeinen Schulen, wie beispielsweise im Falle Bayerns (BAYEUG 2004), Mecklenburg-Vorpommerns (LANDESREGIERUNG MECKLENBURG-VORPOMMERN 2006a), Rheinland-Pfalz (2006) oder Saarland (2005). Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Stand der flexiblen Schuleingangsphasen in den deutschen Bundesländern.

Bundesland	Flexibilisierung der Einschulung, der Gestaltung und der Verweildauer in Klasse 1 und 2	Flexible Eingangsphase im Gesetz verankert?	Modellversuch / Schulversuch
Baden-Württemberg	Rückstellung möglich, Verweildauer in 1. + 2. Klasse individuell festzulegen (ohne »Wiederholung«), jahrgangsübergreifender Unterricht (Kultus BW 2000)	verankert	»Schulanfang auf neuen Wegen« (KULTUS BW 2006)
Bayern	Rückstellung möglich, Jahrgangsmischung mit besonderer Genehmigung möglich (BayEUG 2004)	nein	»Jahrgangsgemischte Eingangsklassen« (ISB 2002)
Berlin	Vorgezogener Schuleintritt, Zurückstellung nur in Ausnahmen möglich, Erzieherinnen arbeiten in Schulanfangsklassen, variable Verweildauer in 1 + 2 ohne »Wiederholung« (Berlin 2004)	verankert	»Grundschulen entwickeln sich« (RAMSEGER/DREIER/KUCHARZ/SÖRENS 2004)
Brandenburg	Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule wird beachtet. Zurückstellung nur aus medizinischen Gründen. Variable Verweildauer ohne »Wiederholung« (Brandenburg 2005)	verankert	»Flex: Optimierung des Schulanfangs« (LIEBERS 2004)
Bremen	Flexible, jahrgangsübergreifende Eingangsphase an Grundschulen, Zurückstellung nur aus medizinischen Gründen (Bremen 2006)	verankert	Verschiedene Projekte zum jahrgangsübergreifenden Lernen (MILHOFFER 1999; KRETSCHMANN/ROSE 2002)
Hamburg	Jahrgangsübergreifende individuelle Lernverträge, flexible Unterrichtszeiten, Unterricht an anderen Orten, Vorklassen können an Grundschulen eingerichtet werden (Hamburg 2005)	keine Erwähnung, Integration von Kindern mit Behinderungen möglich	»Selbstverantwortete Schule« (HAMBURG 2005)
Hessen	Einrichtung von Eingangsstufen möglich mit Unterstützung sozial-pädagogischer Fachkräfte, flexible Verweildauer ohne »Wiederholung« in Klasse 1 + 2 (Hessen 2006)	Vorgesehen	»Die neue Schuleingangsstufe« (BURK, MANGELSCHARF & SCHOELER 1998); »Bildung und Betreuung« (RÜSSELSHEIM 2006)
Mecklenburg-Vorpommern	Jahrgangstrennung ist die Norm, Jahrgangsmischung kann für schulpflichtige, aber nicht »schulfähige« Kinder beantragt und eingerichtet werden (Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern 2006a)	Keine Erwähnung	Keine Schulversuche (MECKLENBURG-VORPOMMERN 2006)
Niedersachsen	Schulkindergarten zur Vorbereitung für schulpflichtige aber nicht »schulfähige« Kinder, gestaffelte Anzahl zusätzlicher Lehrerstunden je nach Schülerzahl (Niedersachsen 2005)	Neue Schuleingangsstufe möglich	»Neustrukturierung der Schuleingangsstufe« (CARLE 2003; BERTHOLD/CARLE 2003)
Nordrhein-Westfalen	Schulkindergärten: Variable Verweildauer ohne »Wiederholung«. Rückstellung nur aus medizinischen Gründen. Verschiedene Angebote in der Schuleingangsphase: sowohl Englisch für Leser und Schreiber als auch Fördermodule für schwächere Schüler (NRW 2004)	Landesweit eingeführt	Modellversuch »Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase mit sieben Schulen; Schulversuch »Integrierte Schuleingangsstufe«, beide noch nicht ausgewertet (NRW-MITTEILUNGEN 2003)
Rheinland-Pfalz	Schulkindergärten existieren, vorzeitige und spätere Einschulung auf Antrag möglich, jahrgangsübergreifender Unterricht bei Schülermangel möglich (Rheinland-Pfalz 2006)	Kein Hinweis	»Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen«: Integrationsklassen an 13 Grundschulen (KRAWITZ 1995)
Saarland	Jahrgangsübergreifender Unterricht im Notfall auf Anordnung der Schulbehörde möglich (Saarland 2005)	Kein Hinweis	Keine Schulversuche bekannt
Sachsen	Jahrgangsklasse ist die Regel, die Bildung einer flexiblen Eingangsklasse ist vom Konzept der Schule abhängig, Kinder können ohne »Wiederholung« ein zweites Jahr in der 1. Klasse verbleiben, Koordination durch das Schulamt (Sachsen 2004; Sächsisches Staatsministerium 2006)	Kein Hinweis	»Optimierte Schuleingangsphase«: 19 beteiligte Schulen. Ziel: Durch gründliche Diagnostik und individuelle Betreuung und Förderung sollten Kinder zur Schulreife geführt werden (UNI LEIPZIG 2002)
Sachsen-Anhalt	Zurückstellung nur im Ausnahmefall (§ 37), jahrgangsübergreifendes Lernen möglich, Verweildauer des einzelnen Kindes variabel und ohne »Wiederholung« möglich (Sachsen-Anhalt 2005)	vorgesehen	Schulversuch; Integrative Schuleingangsphase mit jahrgangsübergreifendem Schwerpunkt (STUCHLIK 2000a, b)

Schleswig-Holstein	Zurückstellung nur im Ausnahmefall, Klasse 1 + 2 bilden eine pädagogische Einheit: Variable Verweildauer ohne »Wiederholung« möglich. Kooperation zwischen Kindergarten und Schule wird gezielt gefördert, Zuweisung von Sonderpädagogenstunden an die Grundschule (Schleswig-Holstein 2006)	verankert	Sechs Fallstudien »Flexible Schuleingangsphase in der Grundschule – Erfahrungs- und Lernraum für alle Kinder« (ALBERS/HAMEYER/SCHUSDZIARRA 1997; 1999)
Thüringen	Vorrang gemeinsamen Unterrichts, variable Verweildauer in 1 + 2, allerdings »mit Wiederholung«, Verzicht auf Zurückstellungen, jahrgangsübergreifender Unterricht durch SonderpädagogInnen und ErzieherInnen (Thüringen 2003a; 2003b)	Option im Gesetz	Schulversuch: Einrichtung und Evaluation von flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Eingangsphasen an 15 staatlichen Grundschulen (CARLE/BERTHOLD 2004; BERTHOLD/CARLE 2004)

Tab. 1: Entwicklungsstand der flexiblen Eingangsphase im Regelschulbereich der einzelnen Bundesländer

Neben der flexiblen Schuleingangsphase in den Grundschulen werden die so genannten Diagnose- und Förderklassen als eine sonderpädagogische Förderinstanz diskutiert. In diese Klassen werden Schülerinnen und Schüler aufgenommen, deren allgemeine Entwicklung so stark verzögert ist, dass sie im Anfangsunterricht der Grundschule nicht erfolgreich lernen können. Es wird nach dem Lehrplan der Grundschule unterrichtet, wobei dessen erste zwei Jahre auf drei Jahre gestreckt sind. Diagnose- und Förderklassen sind charakterisiert durch eine geringere Klassenstärke von acht bis zwölf Schülern. Sie sind Förderschulen oder Allgemeinen Schulen (Grundschulen) angegliedert und ergänzen oder ersetzen die Klassen 1 und 2 der Allgemeinen Förderschule. Idealtypisch lassen sich in der Bundesrepublik derzeit drei verschiedene Modelle einer Schuleingangsphase, die explizit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt, darstellen.

Schuljahr	5	...	Klasse 4
	4	Klasse 4	Klasse 3
	3	Klasse 3	DFK 2
	2	Klasse 2	DFK 1A
	1	Klasse 1	DFK 1
		Grundschule	Förderschule

Abb. 1: Modell A – Diagnose- und Förderklassen an Förderschulen

In Modell A bestehen neben der Grundschule Förderschulen, deren Klassen 1 und 2 durch Diagnose- und Förderklassen ersetzt sind. Diese werden dreiklassig geführt und es wird nach dem auf drei Jahre gestreckten Grundschullehrplan unterrichtet. Kinder werden entweder sofort bei der Einschulung oder aber auch nach dem ersten oder zweiten Schulbesuchsjahr in die Diagnose- und Förderklassen aufgenommen. Die Unterbringung erfolgt durch Sonderpädagogen. Das System gestaltet sich durchgängig, eine Rückschulung an die Grundschule kann jederzeit erfolgen, in der Regel erfolgt sie nach Besuch der Diagnose- und Förderklasse 3

in die 3. Klasse der Grundschule. Ein Beispiel für eine derartige Gestaltung gibt Bayern.

Schuljahr	5
	4	Klasse 4		Klasse 4
	3	Klasse 3	DFK 2	Klasse 3
	2	Klasse 2	DFK 1A	Klasse 2
	1	Klasse 1	DFK 1	Klasse 1
		Grundschule		Förderschule

Abb. 2: Modell B – Diagnose- und Förderklassen an Grundschulen

In Modell B sind die Diagnose- und Förderklassen den Grundschulen angegliedert. Neben den Grundschulklassen existieren sowohl Diagnose- und Förderklassen als auch die Klassen 1 und 2 an Förderschulen. Die Diagnose- und Förderklassen werden durch Grundschullehrer unterrichtet, die im Rahmen von einer Anzahl zusätzlicher Stunden durch eine Förderschullehrkraft unterstützt werden. Auch dieses System soll durchlässig sein – jederzeit ist ein Wechsel sowohl in Grund- als auch in Förderschulklassen möglich.

Schuljahr	5	Klasse 4	...
	4	...	Klasse 4	Klasse 3	Klasse 4
	3	Klasse 4	Klasse 3	Klasse 1+2	Klasse 3
	2	Klasse 3	Klasse 1+2		---
	1	Klasse 1+2			---
		Grundschule			Förderschule

Abb. 3: Modell C – Flexible Schuleingangsphase

In Modell C werden alle Kinder gemeinsam in eine Grundschulklasse eingeschult. An den Förderschulen existieren keine Klassen 1 und 2 mehr. Eine Umschulung ist erst wieder in Klasse 3 der Förderschule möglich. Die Unterbringung erfolgt nach dem Lehrplan der Grund-

schule durch Grundschullehrer, die durch sonderpädagogische Fachkräfte in Förderstunden unterstützt werden. Die derzeit bestehenden Varianten des Schuleingangs lassen sich also grob unterscheiden in Modelle, in denen zunächst alle Kinder gemeinsam in eine Grundschule eingeschult werden und Modelle, in denen die Klassen 1 und 2 der Förderschulen bzw. die Diagnose- und Förderklassen neben den Grundschulklassen bestehen.

Die Untersuchungen zu den flexiblen, jahrgangsübergreifenden und/oder integrativen Schuleingangsphasen innerhalb der allgemeinen Grundschulen (im Rahmen der Modellprojekte) zeichnen sich durch sehr unterschiedliche Standards aus und setzen ganz verschiedene Schwerpunkte in der bildungspolitischen Diskussion. Für eine metaanalytische Auswertung ist es einerseits wegen häufig noch ausstehender Abschlussberichte und geringer Fallzahlen noch zu früh, andererseits steht im Blick auf das ältere Konzept der Förderung entwicklungsverzögerter Kinder innerhalb von Diagnose- und Förderklassen seit Jahren eine sorgfältige Effizienzprüfung aus. Beides wäre aber vor dem begründeten Ausbau einer der beiden Alternativen vonnöten.

Zur Effektivität von Diagnose- und Förderklassen

Geschichte und Konzept einer sonderpädagogischen Organisationsform flexibler Schuleingangsphase

Ihren Ursprung haben Diagnose- und Förderklassen in den Modellversuchen »Konzeption zur Eingliederung sprachbehinderter Schüler mit Teilleistungsstörungen« (vgl. FREY-FLÜGGE 1989) und »Integration teilleistungsgestörter Kinder, die von Lernbehinderung bedroht sind« (vgl. DIETEL 1988), die durch Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums vom März 1985 (KULTUSMINISTERIUM BAYERN 1985) und zugehörigen Richtlinien (KULTUSMINISTERIUM BAYERN 1986) zur festen Installation der Diagnose- und Förderklassen im bayerischen Fördersystem führten. Erklärtes Ziel der besonderen Förderung in diesen Klassen ist der Übertritt möglichst vieler Schüler an die Regelschule. Zu den Kernbestandteilen gehören einige der zentralen Elemente, die bereits bei der Diskussion um flexible Schuleingangsphasen im Regelschulbereich (siehe oben) aufgezählt wurden (vgl. HEILMANN 1986; KULTUSMINISTERIUM BAYERN 1985, 55ff.; KULTUSMINISTERIUM BAYERN 1986, 10; KARL 1988):

- Die Streckung des Lernstoffs der ersten beiden Schuljahre auf drei Schulbesuchsjahre soll Kindern Zeit geben, Entwicklungsverzögerungen auszugleichen. Spätestens nach dem 3. Jahr soll eine Umschulung in die 3. Klasse der Grundschule möglich werden.
- Wichtiger konzeptioneller Bestandteil der Diagnose- und Förderklassen ist eine umfangreiche individuelle Diagnostik, d.h. Feststellung der Lern- und Entwicklungsausgangslage und die Erstellung eines individuellen Förderplans sowie seine ständige Kontrolle.

- Die Klassenmesszahlen sind auf 8 bis 12 begrenzt und beinhalten zusätzlich bis zu 10 Lehrerstunden.
- Die Rückschulung in die Regelschule wird spätestens nach dem dritten Schulbesuchsjahr angestrebt.
- Eine Steigerung schulischer Leistungsfähigkeit soll durch besondere Förderung im taktil-kinästhetisch-vestibulären Wahrnehmungsbereich erreicht werden. Die »Integration aller Sinne« durch Bewegungs- und Körpererfahrungen wurde als zentraler Bestandteil und Grundlage des Unterrichts herausgestellt. An diese an der Basis der zu entwickelnden Fähigkeiten ansetzenden Förderung knüpfte sich die Hoffnung, besonders große Fortschritte in den schulischen Leistungen zu ermöglichen (BREITENBACH 1997, 166).

Effektivität der Diagnose- und Förderklasse am Beispiel Bayern: Aktueller Forschungsstand und eigene Erhebung

Seit einigen Jahren finden sich auch in anderen Bundesländern Deutschlands Diagnose- und Förderklassen, wie z.B. in Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin. Die wenigen Studien zu den Effekten der Diagnose- und Förderklassen haben seit deren Einrichtung 1985 immer wieder nachdenklich gestimmt. Schon die Begleituntersuchung des ersten Modellversuchs durch FREY-FLÜGGE (1989) erbrachte eher ernüchternde Ergebnisse:

- Das Ziel der Umschulung aus der Diagnose- und Förderklasse an die Grundschule gelingt nur bei einem bescheidenen Teil der Kinder (Versuchsjahrgang I 17 %, Versuchsjahrgang II 21 %, FREY-FLÜGGE 1989, 205).
- Das Beheben oder Mildern von Teilleistungsschwächen gelingt nur selten und wenn, schlägt es sich nicht ohne weiteres in schulischen Leistungen nieder (BREITENBACH 1997, 169). Die Entwicklung von Kindern ist nicht nur von heute bekannten Teilfunktionen (bzw. Teilschwächen/stärken) bestimmt – auch wenn Teilleistungsstörungen erhalten bleiben, können komplexe Leistungen entwickelt werden (BREITENBACH 1997, 171).
- Eine Prognose über die Schullaufbahn nach der Diagnose- und Förderklasse lässt sich nicht stellen. Ob die Schullaufbahn positiv beeinflusst wird, bleibt unklar (FREY-FLÜGGE, 1989)

Ungeachtet der o.g. klaren theoretischen Richtlinien sind zudem in den Diagnose- und Förderklassen Bayerns in der Praxis wesentlich schlechtere Bedingungen vorzufinden (vgl. BREITENBACH 1997; ELLINGER 2000). So haben sich z.B. Klassenstärken erhöht und es wurden gleichzeitig die zusätzlichen Lehrerstunden reduziert. Neben der Kritik an den sich verschlechternden Rahmenbedingungen wurden im Laufe der Jahre zunehmend auch Konzept und Grundannahmen der Diagnose- und Förderklassen kritisch reflektiert. So stellt z.B. BIEWER durch seine kritischen Thesen explizit die Integrationswirkung dieser Klassen in Frage

(vgl. BIEWER 2001). Auch systematische empirische Untersuchungen erbrachten nicht die erwarteten positiven Ergebnisse: So ermittelten BREITENBACH und LEHNER (1999) an den Diagnose- und Förderklassen in Würzburg-Stadt für die Jahrgänge 1986/87 bis 1994/95 lediglich eine Rückschulungsquote von knapp 24 % und BRATSCH und TISCHER (2005) geben für eine Schule in Marktoberdorf für die Jahrgänge 1993/94 bis 2004/05 zwischen 20 und 40 % an. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen zudem eine Rückschulungsquote von bis zu 60 % in denjenigen Fällen, wo Kinder von Schulbeginn an gefördert wurden, von den »Quereinsteigern« hingegen konnten nur weniger als 10 % in eine Grundschulklasse rückgeführt werden (MARKTOBERDORF 2006). Neben diesen quantitativen Resultaten beschreibt BRANDL (1995) im Rahmen seiner kleinen qualitativen Studie »Fit für die Grundschule« unter den rückgeschulten ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Diagnose- und Förderklassen erheblichen Förderbedarf in den rückführungsrelevanten Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Heimat- und Sachkunde. Sein Fazit lautet, dass die »Rückführer« sowohl Stärken als auch Schwächen aufweisen, und dass man in Zukunft mehr Augenmerk auf die didaktisch-methodische Arbeit legen sollte (1995, 6).

Diese wenigen Befunde legen eine sorgfältige und kontinuierliche Überprüfung der Effekte von Diagnose- und Förderklassen hinsichtlich der Rückschulungsquote und hinsichtlich des Leistungsstands rückgeschulter Kinder nahe. Anknüpfend an die Studie von BREITENBACH und LEHNER (1999) wurden von den Autoren im August 2005 im Rahmen eines Seminars an der Universität Würzburg die Rückschulungsquoten der Würzburger Diagnose- und Förderklassen für weitere zehn Jahre (1994/95–2004/5) erfasst. Damit liegen die Quoten der Würzburger Schulen von 19 Jahren seit Einführung dieser Klassen komplett vor. Die Informationen wurden den Schülerakten der Förderschulen, an welchen die Diagnose- und Förderklassen angegliedert sind, entnommen. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse zusammengefasst, die Zahlen für die Jahrgänge 1986/87–1993/94 stammen von BREITENBACH und LEHNER (1999, 105):

Untersuchungsjahrgänge	Einschulung in die DFK		Seiteneinsteiger		weiblich		männlich		gesamt
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	
1986/87–1993/94	201	57,8	147	42,2	116	33,3	232	66,6	348
1994/95–2004/05	230	72,5	87	27,5	128	40,2	189	59,8	317

Tab. 2: Schülerzahlen der in Würzburg erfassten Jahrgänge

An den beiden Würzburger Schulen wurden in den Einschulungsjahrgängen 1986/87 bis 2004/05 insge-

samt 665 Schüler in Diagnose- und Förderklassen unterrichtet. Fast 65 % wurden bereits in diese Klassen eingeschult, wobei sich die Zahl der Seiteneinsteiger in den Jahrgängen 1994/95–2004/05 um etwa ein Drittel verringerte. Etwa zwei Drittel der Schüler sind Jungen, wobei sich die Zahl etwas verringerte. Tabelle 3 sind die Rückschulungsquoten zu entnehmen, die Zahlen für die Schuljahre 1986/87–1993/94 stammen aus BREITENBACH/LEHNER (1999, 106):

Untersuchungsjahrgänge	Umschulung an die Grundschule		Gescheiterte Rückführungen	
	N=	%	N=	%
1986/87–1993/94	75	21,5	7	9,3
1994/95–2004/05	121	38,2	6	4,9

Tab. 3: Rückführungen der Schülerinnen und Schüler aus Diagnose- und Förderklassen

In den Jahren 1986/87–2004/05 wurden 29,4 % der Schüler in die Grundschule zurückgeschult. Die Rückschulungsquote verdoppelt sich dabei für den 2. Untersuchungszyklus nahezu. Dem gegenüber halbiert sich die mit durchschnittlich 7 % ohnehin geringe Zahl der gescheiterten Rückführungen. Von den 317 Schülern der Jahrgänge 1994/95–2004/05 wurden 19 an andere Förderschulen überwiesen, 147 verblieben an der Schule zur Lernförderung, von 30 Schülern fehlen die Angaben. Auffällig ist, dass sich die Rückführungsquoten der beiden untersuchten Schulen gravierend unterscheiden. Dies bestätigt den schon bei BREITENBACH und LEHNER (1999) diskutierten Befund und weist auf die starke Abhängigkeit der Quoten von weiteren Faktoren hin.

Zu den quantitativen Angaben wurde der im Schuljahr 2004/05 rückgeschulte Jahrgang qualitativ analysiert. Es handelt sich dabei um 16 Kinder, die mit einer Kontrollgruppe von 13 schwachen Grundschulern bezüglich ihres sozialen Verhaltens, ihres Lern- und Arbeitsverhaltens sowie ihres Leistungsstands verglichen wurden. Das Untersuchungsdesign orientiert sich an BRANDL (1995): die einzelnen Bereiche werden von den jeweiligen Klassenlehrern im Rahmen eines Fragebogens eingeschätzt. Die Ergebnisse sind auf Grund der relativ geringen Probandenzahl und der bekannten Problematik, die sich mit dem alleinigen Lehrerurteil verbindet, von entsprechend begrenzter Aussagekraft, weisen aber tendenziell auf bestimmte Problembereiche hin.

Im Sozialverhalten zeigen sich nur wenige signifikante Unterschiede zwischen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe. Die ehemaligen Schüler von Diagnose- und Förderklassen sind größtenteils sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert, beteiligen sich an au-

ßerunterrichtlichen Aktivitäten, übernehmen übertragene Aufgaben und zeigen sich hilfsbereit. Lediglich im Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten unterscheiden sich die Gruppen. Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich bei etwa einem Viertel der Kontroll-, aber bei der Hälfte der Untersuchungsgruppe. Allerdings wurden keine Aussagen über den genauen Charakter der Auffälligkeiten gemacht. Auch im Lern- und Arbeitsverhalten unterscheiden sich die Gruppen nur in wenigen Bereichen deutlich voneinander: Die Rückgeführten können Aufgaben und Aktivitäten gut organisieren, beim allgemeinen Arbeitstempo mithalten, brauchen wenige zusätzliche Hilfestellungen, sind motiviert und arbeitsfreudig. Probleme zeigen sich bei der Konzentration und Aufmerksamkeit der Untersuchungsgruppe sowie bei der effektiven Mitarbeit – hier ist die Kontrollgruppe den Rückgeführten deutlich überlegen. Als problematisch wird auch die Heftführung der rückgeführten Kinder beschrieben. Im Bereich Leistungsstand unterscheiden sich die Gruppen am deutlichsten voneinander: Probleme zeigen sich bei den Rückgeführten insbesondere im Bereich des logischen Denkens sowie im Transfer von gelerntem Wissen. Ebenso gut wie die Kontrollgruppe beherrschen die Rückgeführten die Grundrechenarten. Weiterhin verfügen sie über gefestigte Zahlen- und Mengenkenntnisse und relativ gute Lesefertigkeiten. Probleme dahingegen gibt es bei komplexeren kognitiven Fähigkeiten wie z. B. dem schriftlichen Ausdrücken eigener Gedanken. Die hier gefundenen Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe weisen auf die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung auch nach Umschulung an die Grundschule hin.

Schlussfolgerungen und offene Fragen

Allgemein gültige Aussagen zur Effektivität der Diagnose- und Förderklassen sind anhand dieser wenigen Daten alleine aus Bayern nicht möglich. Die Zusammenschau der referierten empirischen Befunde sowie der bisherigen theoretischen Ausführungen lässt allerdings einige Hinweise sowie die Formulierung offener Forschungsfragen zu:

- Der den Diagnose- und Förderklassen immanente Grundgedanke einer frühzeitigen Förderung entwicklungsverzögerter Kinder ist grundsätzlich als positiv einzuschätzen. Die Ausweitung des Lernstoffes auf drei Jahre ermöglicht Kindern einen längeren Zeitraum zur individuellen Entwicklung, damit verringert sich die Gefahr der Entwicklung und Kumulation von Lernrückständen bereits in den ersten Grundschuljahren. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass allein die nominale Form der Diagnose- und Förderklasse diese positiven

Der den Diagnose- und Förderklassen immanente Grundgedanke einer frühzeitigen Förderung entwicklungsverzögerter Kinder ist grundsätzlich als positiv einzuschätzen.

Aspekte nicht bewirken kann. Notwendig sind entsprechende Rahmenbedingungen, wie sie in der Entwicklungsphase der Diagnose- und Förderklassen noch formuliert und bereitgestellt, heute allerdings kaum noch vorzufinden sind. Dazu gehören zusätzliche Lehrerstunden und geringere Klassenstärken (vgl. KULTUSMINISTERIUM BAYERN 1985, 55ff.; KULTUSMINISTERIUM BAYERN 1986, 10). Diese vereinbarten Rahmenbedingungen sollten auch bei verknüpften Ressourcen unverändert bleiben.

- Besonderes Augenmerk ist zudem auf eine qualitativ hochwertige didaktisch-methodische Arbeit in den Diagnose- und Förderklassen zu legen! Der Frage der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts zur Erzielung einer optimalen Passung zwischen pädagogischer Arbeit und individuellem Förderbedarf kommt u. E. die größte Bedeutung für eine erfolgreiche Beschulung zu.
- Unter dem Aspekt drohender Stigmatisierungen ist eine Anbindung der Diagnose- und Förderklassen an Grundschulen zu bevorzugen. Dies allerdings setzt voraus, dass dort sonderpädagogische Kompetenzen vorhanden sind. Diese sind, angesichts eines 9-semesterigen Hochschulstudiums für Sonderpädagogik, von Grundschullehrern nicht in einer wenige Wochen umfassenden Fortbildung zu erwerben! Das heißt, wenn die Unterrichtung durch Grundschullehrer erfolgt, sind in ausreichender Zahl Förderstunden bereitzustellen! Daneben muss, sollen integrative Beschulungsformen zukünftig erfolgreich ausgeweitet werden, die Ausbildung der Grundschullehrer unbedingt um sonderpädagogische Kompetenzen erweitert werden. Damit ist nicht die Abschaffung des Berufsstands »Sonderpädagoge« angestrebt, vielmehr geht es um Grundkompetenzen, die es erst möglich werden lassen, Kinder mit Schwierigkeiten zu erkennen und der richtigen Förderung zuzuführen. Ebenso geht es um die Fähigkeit zur Kooperation aller beteiligten Lehrkräfte, mithin also um Kompetenzen zum Konfliktlösen, zur Kommunikation, zur Beratung etc.
- Die Erfahrungen in Bayern zeigen, dass im Gegensatz zu einer sich im Laufe des 1. Schuljahres durch Überweisungen langsam auffüllenden 1. Förderschulklasse die Diagnose- und Förderklassen bereits »voll« starten. Dies führt dazu, dass Grundschulen selbst in dringenden Fällen keine Kinder mehr überweisen können (vgl. BIEWER 2001, 155).
- Mit der Einführung der Diagnose- und Förderklassen bei gleichzeitigem Wegfall der 1. und 2. Klassen an Förderschulen verringert sich zunächst die Zahl der Förderschüler. Die bayerischen Erfahrungen zeigen jedoch, dass es sich dabei nur um eine kurzfristige Erscheinung handelt.

Gerade die gute »Vermarktung« des Angebots, entwicklungsverzögerte Kinder in absehbarer Zeit an Grundschulen zurückzuführen, schlägt sich dabei offenbar nieder. In der Konsequenz und durch die relativ geringen Rückschulungsquoten erhöht sich die Zahl der Schüler mit Förderbedarf, bei Angliederung der Diagnose- und Förderklassen an die Förderschulen (wie in Bayern) somit auch die Zahl der Förderschüler insgesamt. Weiterhin war zu beobachten, dass sich Schüler, die bis dato an eine Schule für Lernbehinderte überwiesen worden wären, verstärkt an Schulen für Geistig Behinderte wiederfanden (vgl. BIEWER 2001, 155).

Die beiden letztgenannten Punkte machen auf ein Problem aufmerksam, welches u. E. als das gewichtigste im Kontext dieser Thematik bezeichnet werden kann: Es handelt sich um die Frage, *welche* Kinder in die Diagnose- und Förderklassen aufgenommen werden sollen, mithin also um das Problem der Aufnahmediagnostik. Man kann dieses Problem umgehen, indem man schlicht *keine* Aufnahmeverfahren durchführt. Dies wäre denkbar, würde jedoch die Zusammensetzung der Diagnose- und Förderklassen statt von fachlichen von *äußeren* Gegebenheiten abhängig machen. Solche äußeren Gegebenheiten wären beispielsweise die zur Verfügung stehenden Plätze im jeweiligen Einzugsgebiet, die Spezifika der jeweiligen Schülerjahrgänge (Streubreite des Leistungsniveaus) etc. Notwendig ist es jedoch, *fachliche* Kriterien für die Auswahl der Schüler anzusetzen, zumal nur auf diese Art und Weise sinnvoll über die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung nachgedacht werden kann.

Ein Aufnahmeverfahren müsste zunächst die relative Position des Kindes im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern bestimmen um festzustellen, ob es sich um ein Kind mit deutlichen Entwicklungsrückständen in schulleistungsrelevanten Entwicklungsbereichen handelt. Dies kann mittels standardisierter und normierter diagnostischer Verfahren geleistet werden. Vor diesem Hintergrund müssen in einem nächsten Schritt Schwerpunkte der Förderung festgelegt werden. Zur Planung dieser sollten zusätzlich Informationen über das tatsächliche Lernverhalten des Kindes eingeholt sowie die Ziele und Methoden der Förderung diskutiert werden. Für die Aufnahme in eine Diagnose- und Förderklasse müsste aber ebenso die Frage beantwortet werden können, ob das entsprechende Kind an den Anforderungen in einer regulären 1. Klasse der Grundschule scheitern würde bzw. unter welchen Bedingungen sich seine Schulleistung sowie seine Persönlichkeit am günstigsten entwickeln würden (i. d. F. reguläre 1. Klasse versus Di-

Diagnose- und Förderklassen können ein Schritt zur frühzeitigen Förderung von entwicklungsgefährdeten Kindern sein.

agnose- und Förderklasse). Bei diesen Fragen allerdings handelt es sich um Prognosen über die kindliche Entwicklung, für welche theoretisch und empirisch abgesicherte Modelle über den Verlauf der Entwicklung von Kindern notwendig sind. Da diese gegenwärtig nur in Ansätzen existieren, lassen sich, allein auf der Basis der vorangegangenen Iststandsdiagnostik, diese Fragen nicht mit einer vertretbaren Irrtumswahrscheinlichkeit beantworten. Die wesentlichen Bedingungsfaktoren der Schulleistung wurden identifiziert, wobei insbesondere die Bedeutung

von Vorwissen und Intelligenz für die Weiterentwicklung von schulisch vermitteltem Wissen und Fertigkeiten herausgestellt wurde (HELLER 1998). Modelle aber, die eine valide Prognose der Entwicklung schulisch gefährdeter Kinder bieten, liegen nicht vor, weil das dynamische Wechselspiel von Risiko- und Schutzfaktoren im Einzelfall kaum zu prognostizieren ist (LAUCHT 1992). Damit wird die Auswahl von Kindern für spezifische Fördermodelle, wie die Diagnose- und Förderklasse eines darstellt, schwierig. Zudem gibt es unseres Wissens keine aktuellen und repräsentativen Studien, die mittels Vergleichsgruppen tatsächlich den Erfolg von Diagnose- und Förderklassen gegenüber »sonderbeschulten« Klassen untersucht haben. Das heißt, die Frage, welche Kinder von einer Verlängerung der Lernzeit und den veränderten unterrichtlichen Bedingungen in diesen Klassen profitieren und für welche Kinder möglicherweise eher andere Fördermöglichkeiten angezeigt sind, ist empirisch nicht beantwortet. (Unter diesen Bedingungen sind auch die Rückschulungsquoten, obgleich ihnen eine große Rolle bei der Verteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen zukommt, nur bedingt als Erfolgsquoten nutzbar.) Es handelt sich bei dem aufgerissenen Problem um ein nicht tragbares Forschungsdesiderat. Und gerade in Zusammenhang mit dieser Feststellung stellt sich nur allzu leicht das Gefühl ein, als handle es sich bei der Einführung der Diagnose- und Förderklassen eher um eine schulpolitische als um eine pädagogische Entscheidung.

Diagnose- und Förderklassen können, so das Ergebnis der vorliegenden Analyse, ein Schritt zur frühzeitigen Förderung von entwicklungsgefährdeten Kindern sein. Probleme zeigen sich in der fachlich begründeten Auswahl der Kinder sowie in einer optimalen Unterrichtsgestaltung für Kinder mit verschiedensten Risikokonstellationen. Hierzu fehlen empirische Untersuchungen zu potenziell typischen Risikokombinationen und zur Effektivität der Diagnose- und Förderklassen bzgl. dieser Gruppen. Ebenso sollte diese Analyse die Diskussion um ähnliche Konzepte flexibler Schuleingangsphasen im Regelschulbereich anregen. Dazu gehören Modelle, wie sie in Abbildung 3 dargestellt sind. Hier-

bei allerdings muss oberstes Postulat die Bereitstellung von adäquaten Ressourcen bleiben. Ebenso ist auch dabei unbedingt dafür zu plädieren, dass Modellprojekte wissenschaftlich begleitet werden. Eine solche

wissenschaftliche Begleitung sollte unter anderem den tatsächlichen Erfolg des jeweiligen Modells im Vergleich zu anderen mit modernen Forschungsdesigns untersuchen.

Literatur

- ALBERS, S./HAMEYER, U./SCHUSDZIARRA, G. (Hrsg.): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Band I. Kiel 1997
- ALBERS, S./HAMEYER, U./SCHUSDZIARRA, G. (Hrsg.): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Band II. Kiel 1999
- BAYEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. 2004. Im Internet unter http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm [21.01.2006]
- BERLIN: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Konzeption für die flexible Schulanfangsphase. Berlin 2004. Im Internet unter http://www.senbj.senbjs.berlin.de/bildung/schulreform/flexible_schulanfangsphase.pdf [20.01.2006]
- BERTHOLD, B.: Zum Stand der schulpolitischen Diskussion um die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase in Bundesländern. 2005. Im Internet unter [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/\[23.01.2006](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/[23.01.2006)
- BERTHOLD, B./CARLE, U.: Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen 2003
- BERTHOLD, B./CARLE, U.: »Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe.« Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs »Veränderte Schuleingangsphase« – Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen 2004
- BIEWER, G.: Diagnose- und Förderklassen als Alternativmodell im Einsatzbereich heilpädagogischer Schulen: Eine kritische Bilanz bisheriger Entwicklung in Bayern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (2001) 152–158
- BRANDENBURG: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 24. Mai 2005. 2005. Im Internet unter <http://www.mdje.brandenburg.de/Landesrecht/gesetzblatt/texte/K55/5530-01.htm> [23.01.2006]
- BRANDL, H.-J.: Fit für die Grundschule? Eine Umfrage an Grundschulen über den Lernstand rückgeführter Schüler aus Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen. In: Förderschulmagazin 17 (1995) 1, 5–7
- BRATSCH, U./TISCHER, H.: Die Rückführungen der letzten elf Jahre. 2006. Im Internet unter <http://www.donbo.de/erfahrungen.html> [23.01.2006]
- BREITENBACH, E.: Diagnose- und Förderklassen – Eine pädagogische Idee und die ernüchternden Erfahrungen bei der Umsetzung in die Praxis. In: Behindertenpädagogik in Bayern 40 (1997) 2, 165–181
- BREITENBACH, E./LEHNER, A.: Einmal lernbehindert, immer lernbehindert? In: Behindertenpädagogik in Bayern 2 (1999) 101–107
- BREMEN: Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Schulstruktur in Bremen. 2006. Im Internet unter <http://www.bildung.bremen.de/sfb/eckpunkte.pdf> [20.01.2006]
- BURK, K./MANGELSCHARF, M./SCHOELER, U.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheuteren Gruppen. Weinheim 1998
- CARLE, U.: Grundschulpädagogik: Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. 2003. Im Internet unter <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/abschlussbericht.pdf> [21.01.2006]
- CARLE, U./BERTHOLD, B.: Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler 2004
- DIETEL, B.: Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen in Bayern – Versuch eines ersten Resümees aus der Sicht der sozialwissenschaftlichen Begleitung. In: Behindertenpädagogik in Bayern 31 (1988) 393–409
- ELLINGER, S.: Diagnose- und Förderklasse im Rahmen einer Ganztagschule: Konzeptskizze zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule für Erziehungshilfe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 69 (2000) 380–385
- FREISTAAT SACHSEN: Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen vom 16. Juli 2004. 2004. Im Internet unter http://www.sachsen-macht-schule.de/recht/schulgesetz_04.pdf [20.01.2006]
- FREISTAAT THÜRINGEN: Qualität und Effizienz: Das novellierte Thüringer Schulgesetz tritt am 1. August in Kraft. 2003. Im Internet unter <http://www.thueringen.de/tkm/at2003/pmo3095.htm> [21.01.2006]
- FREY-FLÜGGE, E.: Der Modellversuch »Konzeption zur Eingliederung sprachbehinderter Kinder mit Teilleistungsstörungen«. In: Frey-Flügge, E./Fries, A. (Hrsg.): Kinder mit Teilleistungsschwächen in der Schule für Sprachbehinderte. Modellversuch: Diagnose- und Förderklassen. München 1989, 116–243
- HAMBURG: Hamburgisches Schulgesetz. 2005. Im Internet unter <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/schulgesetz/start.html> [23.01.2006]
- HEILMANN, S.: Die sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse eine Chance für die sprach- und entwicklungsverzögerten Kinder. In: Lehrer Journal Sonderschulmagazin 12 (1986) 3–4
- HESSEN: Schulrecht. 2006. Im Internet unter <http://www2.schulrecht.hessen.de/schulrecht/> [20.01.2006]
- ISB: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung, München: Jahrgangsgemischte Eingangsklassen. 2002. Im Internet unter <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=7&TNav=1&INav=0&Proj=105> [23.01.2006]
- KARL, E.: Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen. In: Lehrer Journal Sonderschulmagazin 12 (1988) 5–6
- KRAWITZ, R. (Hrsg.): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Ein Schulversuch von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 1995. Im Internet unter <http://www.uni-koblenz.de/didaktik/krawitz/Integration.pdf> [23.01.2006]
- KRETSCHMANN, R./ROSE, M.A.: Starthilfen zum Schulanfang. 2002. Im Internet unter <http://www.kretschmann-online.de/Aufsaezte/Kigasu/STARTHBE.html> [23.01.2006]

KULTUS BW: Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 zuletzt geändert am 25. Juni 2000. 2000. Im Internet unter <http://www.kultus-und-unterricht.de/schulgesetz.pdf> [21.01.2006]

KULTUSMINISTERIUM BAYERN: Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 18. März 1985: Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen – Schulversuch. München 1985

KULTUSMINISTERIUM BAYERN: A3-4/161763: Vorläufige Richtlinien zur Förderung von Schülern in sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen. München 1986

LAUCHT, M.: »Risikokinder«: Zur Bedeutung biologischer und psychosozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den beiden ersten Jahren. In: Praxis Kinderpsychologie-Kinderpsychiatrie 41 (1992) 274–285

LANDESREGIERUNG MECKLENBURG-VORPOMMERN: Schulgesetz. 2006. Im Internet unter http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/gesetze.htm [20.01.2006]

LIEBERS, K.: Flex – Fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben. Schulversuch 2001–2004. 2004. Im Internet unter <http://www.lisum.brandenburg.de/flex> [20.01.2006]

MECKLENBURG-VORPOMMERN: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2006. Im Internet unter <http://www.kultus-mv.de/> [20.01.2006]

MILHOFFER, P.: Jahrgangsübergreifende Gruppierung von Kindern im Anfangsunterricht zur Verbesserung der Anfangsbeschulung von Kindern. 1999. Im Internet unter <http://www.milhofer.uni-bremen.de/forschung/projekt6.html> [21.01.2006]

NRW-MITTEILUNGEN: Flexible Schuleingangsphasen an Grundschulen. 2003. Im Internet unter http://www.intern.nwstgb.de/_scripts/frame_generator/generate.pl?frameset=http%3A//www.intern.nwstgb.de/mitteilungen/archiv/index.phtml&frame_name=text&url=http%3A//www.intern.nwstgb.de/mitteilungen/archiv/2003/mai/n_n_2003_flexible_schuleingangsphase_an_grundschulen/index.phtml [21.01.2006]

NSCHG: Niedersächsisches Schulgesetz (NSCHG) in der Fassung vom 3. März 1998. Zuletzt geändert am 10. November 2005. 2005. Im Internet unter http://www.cdl.niedersachsen.de/blob/images/c1884279_L20.pdf [20.01.2006]

RAMSEGER, J./DREIER, A./KUCCHARZ, D./SÖRENS, B.: Grundschulen entwickeln sich: Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster 2004

RHEINLAND-PFALZ: Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz (Schulgesetz – SchulG -). 2006. Im Internet unter <http://www.uni-mainz.de/Schulen/LSV/schulg-frame.htm> [20.01.2006]

RÜSSELSHEIM: Bildung und Betreuung.

2006. Im Internet unter <http://www.stadt-ruesselsheim.de/rd/2568.htm> [21.01.2006]

SAARLAND: Grundschule der Zukunft. 2005. Im Internet unter <http://www.bildungsserver.saarland.de/16413.htm> [20.01.2006]

SACHSEN-ANHALT: Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der ab dem 1. August 2005 geltenden Fassung. Magdeburg 2005

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Schuleingangsphase: Gemeinsame Herausforderung und Chance für jedes Kind. 2006. Im Internet unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/schuleingangsphase/> [20.01.2006]

SCHLESWIG-HOLSTEIN: Schulgesetz für Schleswig-Holstein. 2006. Im Internet unter <http://www.infokumi.lernnetz.de/schulgesetz.php3> [21.01.2006]

STUCHLIK, E.: Altersmischung – Chance und Bereicherung beim Schriftspracherwerb. In: Grundschulunterricht 5 (2000a) 2–7

STUCHLIK, E.: Neue Wege bei der Gestaltung der Schuleingangsphase. In: Erziehung und Wissenschaft 1 (2000b) 8

THÜRINGEN: Bekanntmachung des Thüringer Schulgesetzes. 2003a. Im Internet unter <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/gesetze/schug.doc> [21.01.2006]

THÜRINGEN: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG). In der Fassung vom 30.4.2003. 2003b. In: Gesetz- und Verordnungsblatt Thüringen, Nr. 7 vom 08.05.2003

UNI LEIPZIG: Forschungsbericht: Optimierte Schuleingangsphase. 2002. Im Internet unter http://www.uni-leipzig.de/forschb/02/2002_1512.html [20.01.2006]

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Katja Koch
Juniorprofessorin für
Allgemeine Sonderpädagogik
Universität Rostock,
Philosophische Fakultät,
18051 Rostock
Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Re-
habilitation

Sitz: August-Bebel-Straße 28
Telefon (0381) 498-26 73
Telefax (0381) 498-26 65
E-Mail:
katja.koch@uni-rostock.de

Dr. Stephan Ellinger
Professurvertretung
Erziehungshilfe
Johann Wolfgang Goethe-
Universität Frankfurt
Fachbereich
Erziehungswissenschaften
Institut für Sonderpädagogik
Senckenberganlage 15
Fach 122
60054 Frankfurt am Main
Telefon (069) 798-23703
E-Mail:
ellinger@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung

In den letzten Jahren unterliegt die Schuleingangsphase zunehmend Reformversuchen. Neben verschiedenen Formen einer flexiblen Schuleingangsphase in den Grundschulen werden die so genannten Diagnose- und Förderklassen als eine Alternative zur Förderschule diskutiert. In Bayern seit den 80er-Jahren etabliert, finden sich solcherart Klassen zunehmend auch in anderen Bundesländern (z. B. Mecklenburg-Vorpommern). Vor dem flächendeckenden Ausbau einer der Alternativen wäre eine sorgfältige Effizienzprüfung vonnöten, die allerdings seit Jahren aussteht. In diesem Beitrag erfolgt eine Zusammenschau der bisherigen und die Darstellung der eigenen Befunde. Auf Grundlage dessen werden Hinweise zur Weiterentwicklung der flexiblen Eingangsphase gegeben sowie offene Forschungsfragen formuliert.