

Zuerst erschienen: Labyrinth 50, Oktober 1996, S. 3-8;
überarbeitet und enthalten in: Krüger, Christiana (Hrsg.) (2003). "Kleine Menschen" – ganz groß – schon vor der Schule, Wege zur frühen Begabungsförderung für Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen, Monsenstein & Vannerdat, Münster, S. 211-242
und in: Uhrlau, Katrin (Hrsg.) (2004). Keine Angst vorm hochbegabten Kind, Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg, S. 93-114

Dr. Annette Heinbokel

Frühe Einschulung

Bei Eltern, PädagogInnen und Schulverwaltungen besteht Einigkeit, dass Kinder hinreichend 'reif' sein müssen, um in der Schule mit anderen Kindern mithalten zu können. Wann ein Kind jedoch die für das jeweilige System notwendige 'Reife' hat, darüber bestehen unterschiedliche Auffassungen. Außerdem gibt es sehr individuelle Vorstellungen darüber, was unter 'Reife', sei es körperlich, sozial oder intellektuell, zu verstehen ist.

Das Konstrukt der 'ausreichenden Reife' bzw. der 'mangelnden (sozialen) Reife' wird ständig von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen als Argument für oder gegen eine frühe oder späte Einschulung, für oder gegen das Überspringen von Klassen benutzt, ohne dass klar ist, was genau darunter zu verstehen ist. In der pädagogischen Fachliteratur gehört zur "sozialen Schulreife" u.a. die "Ansprechbarkeit in der Gruppe, erste Ablösung von vertrauten Menschen und Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen" (Fröse 1988). Im pädagogischen Alltag wird darunter auch u.a. offenbar die Bereitschaft der Kinder zur Anpassung an die Wünsche von Erwachsenen verstanden. Die Bewertung dessen, was soziale Reife ist, ist abhängig von den Erwartungen des Kindergartens oder der Schule, der Erzieherin oder der Lehrerin und den Vorstellungen der Eltern, die für ein bestimmtes Kind verantwortlich sind, und sie hängt auch vom Alter des Kindes ab. Auf einer Podiumsdiskussion sagte eine Lehrerin dazu:

Kollegen fragten mich, warum ich ein Mädchen aus meiner damals ersten Klasse nicht wieder ausschulen würde, sie sei doch eigentlich sozial unreif. Ich dagegen hielt und halte sie für die sozial reifste meiner Klasse. Das gleiche Verhalten wird sehr unterschiedlich gesehen und bewertet. (Papier des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Köln, 1992 S. 13)

In der Oberstufe des Gymnasiums ist z.B. Kritikfähigkeit Teil dessen, was für soziale Reife gehalten wird, das gleiche Verhalten im Kindergarten und in der Grundschule ist unerwünscht.

Die Beurteilung des Verhaltens in einer Lernsituation hängt von einer Reihe von Vorurteilen ab, deren sich LehrerInnen in der Regel nicht bewußt sind. Dabei spielen das Wissen über das (vermutete oder tatsächlich bekannte) Alter des Kindes, seine Leistungsfähigkeit und sein Geschlecht eine Rolle. Wenn z.B. davon ausgegangen wird, dass "Reife" etwas ist, das mit zunehmendem Alter wächst dann wird bei einem jüngeren Kind in einer älteren Gruppe bei Störungen davon ausgegangen werden, es sei weniger 'reif', und alle Wahrnehmungen werden dementsprechend interpretiert. Hat das Kind dagegen das 'richtige' Alter für die Gruppe, wird bei gleichem Fehlverhalten eher nach anderen Gründen gesucht und nicht nur das Alter verantwortlich gemacht.

Nach der Einschulung stellten manche Eltern fest, dass möglicherweise nicht ein 'Mangel an Reife' der Grund für negativ auffälliges Verhalten im Kindergarten war, sondern das Gegenteil: der Kindergarten hatte die Kinder nicht mehr hinreichend anregen können, sie waren unterfordert und reagierten mit Störungen.

Sie hatte während der Kindergartenzeit öfters nachts eingenässt, so dass wir glaubten, sie sei psychisch nicht gefestigt genug, wobei wir uns jetzt fragen, ob das Einnässen nicht auch damals schon ein Leidenszeichen für Unterforderung im Kindergarten war (mdl. Information einer Mutter).

Soweit die Frage der frühen Einschulung in der Literatur für Hochbegabte diskutiert wird, geht es nicht darum, das Einschulungsalter generell in Richtung einer früheren Einschulung zu verändern, sondern darum, ob einige Kinder, gemessen an den Anforderungen des betreffenden Schulsystems, eher schulreif sind als der Durchschnitt des Jahrgangs. Die Frage muß sich immer auf ein konkretes Schulsystem beziehen, denn wenn das generelle Einschulungsalter bei sieben Jahren liegt, dann kann und muß im ersten Schuljahr anders gearbeitet werden, als wenn Kinder mit fünf eingeschult werden.

Frühe Einschulung in den USA

Die USA haben eine sehr lange Tradition soweit es die systematische Forschung und die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher betrifft; sie reicht bis in die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück. Deshalb ist es wichtig, deren Forschungsergebnisse in unsere Überlegungen mit einzubeziehen: wir müssen weder das Rad permanent neu erfinden noch jeden neuen Unsinn unüberlegt nachmachen.

In den USA wird davon ausgegangen, dass Kinder im Alter von mindestens fünf Jahren die für die amerikanische Grundschule geforderte Schulreife haben (DeMeis/Stearns 1992). Auch in den USA gehen die Meinungen über die Auswirkungen einer frühen Einschulung - das würde hier vier bis fünf Jahre bedeuten - weit auseinander.

Maddux (1983) analysierte eine Reihe von Untersuchungen, die sich mit früher Einschulung befaßten. Er nannte vier Untersuchungen, die sich für eine frühe Einschulung aussprechen (Braga 1971; Hobson 1948, 1963; Miller 1957), vier, in denen negative Effekte festgestellt wurden (Carroll 1963; Carter 1956; DiPasquale et al. 1980, Weiss 1962), und die überprüfenden Vergleiche entsprechender Untersuchungen (Daurio 1977; Evans 1974; Gabbard 1960; Gredler 1978; Green et al. 1962; Halliwell 1966; Pressey 1949; Reynolds 1962; Worcester 1956). Er kam zu dem Schluß, dass ein sorgfältiges Lesen (..) zeigt, dass die Mehrzahl der gut geplanten Untersuchungen zu Ergebnissen kamen, die die Hypothese unterstützen, dass frühe Einschulung negative Auswirkungen auf die Leistungen vieler Kinder hat (S. 15/16).

Proctor et al. (1986) analysierten 21 Untersuchungen, die sich mit der frühen Einschulung ausgewählter Kinder befaßten. Im Gegensatz zu Maddux fanden sie, dass (...) Untersuchungen, die die früh Eingeschulten mit der Gesamtzahl oder mit Zufallsstichproben von MitschülerInnen verglichen, (...) durchgehend zu positiven Ergebnissen in Bezug auf frühe Einschulung kommen. (...) für die Mehrzahl der Kinder, die nicht mehr als ein Jahr vom normalen Ein-

schulungsalter entfernt waren oder die als 'bereit für die Schule' ausgewählt worden waren, hatte die frühe Einschulung mehr positive als negative Resultate (S. 71).

Frühe Einschulung wird in den USA häufiger von Alleinerziehenden oder von Familien angestrebt, in denen beide außerhalb des Hauses arbeiten und die Kinder in einer Ganztagschule betreut werden (müssen). Diese ökonomischen Bedingungen haben Einfluß auf die Stichproben. In den 50er und 60er Jahren, in denen einige der immer noch zitierten Untersuchungen durchgeführt wurden, war die Notwendigkeit, ganztags zu arbeiten, häufiger der Fall, wenn die Familien aus einem benachteiligten sozialen bzw. ökonomischen Milieu stammten.

Cornell et al. (1991) weisen darauf hin, dass unterschieden werden muß, ob es sich bei den Stichproben um eine ausgewählte oder um eine Zufallsstichprobe handelt. Zufallsstichprobe bedeutet hier, dass die jüngsten Kinder eines Jahrgangs ohne Berücksichtigung anderen Faktoren, vor allem der Begabung, untersucht worden waren. Zwar hätten einige AutorInnen (Proctor et al. 1988; Feldhusen 1992) Vorschläge für die Auswahl von Mädchen und Jungen entwickelt, für die die frühe Einschulung in Frage käme, aber die entsprechenden Kriterien seien bisher noch nicht durch empirische Forschung validiert worden.

An der Auswahl der Stichproben setzt auch die Kritik an Maddux an. Die von ihm zitierten Untersuchungen werden nicht nach diesen Kriterien unterschieden. So stellten Southern/Jones (1989) fest, dass in zwei häufig zitierten Untersuchungen zur Schulreife, die zu eher negativen Ergebnissen bei früh eingeschulter Kindern kamen (King 1955; DiPasquale et al. 1980) und von denen eine auch von Maddux herangezogen worden war, Kinder, die in einem Test hohe Ergebnisse hatten, absichtlich aus der Studie herausgenommen worden waren (Southern/Jones 1989, S. 3). Begründung: es sei bekannt, dass hochbegabte Kinder keine Probleme mit einer früheren Einschulung hätten, man wollte wissen, wie es den anderen Kindern damit erging. Außerdem hatten DiPasquale et al. den Faktor 'Geburten pro Monat' nicht in ihre Untersuchung mit einbezogen. Nach der Untersuchung von DeMeis/Stearns (1992), der eine Stichprobe von 1676 Kindern zwischen Kindergartenalter und Schulabschluß zu Grunde lag, wurden die Kinder proportional zu ihrer Geburtsrate in dem jeweiligen Bezirk an die psychologischen Beratungsdienste verwiesen, d.h. wurden in einem Monat mehr Kinder geboren, wurden auch mehr zur Beratung geschickt. Zur Beratung erschienen mehr Herbstkinder (die auch für eine frühe Einschulung in Frage kamen bzw. tatsächlich früh eingeschult worden waren), weil im Herbst mehr Kinder geboren worden waren.

Die Einstellung gegenüber früher Einschulung ist in den USA sowohl bei Eltern als auch bei LehrerInnen relativ negativ. So ist auch die Beobachtung Bragas (1972) zu erklären, dass LehrerInnen bei früh eingeschulter Kindern leistungsmäßige, soziale und emotionale Anpassungsprobleme wahrnahmen. Wenn sie jedoch nicht wußten, dass ein Kind früh eingeschult war, beurteilten sie es in allen drei Bereichen ebenso wie seine MitschülerInnen.

DeMeis/Stearns (1992) nennen als weiteren Punkt die Beobachtung, dass viele Forscher, die soziale Probleme bei jüngeren Kindern beobachteten, auch feststellten, dass die ursprünglichen Unterschiede, die sich auf das Alter bezogen, sich vor Ende

des High School Abschlusses verringerten. Dieses Ergebnis wurde jedoch bei der Wiedergabe der Ergebnisse häufiger nicht weitergegeben oder heruntergespielt.

In einem Teil der Untersuchungen war das Geschlecht nicht mit in Betracht gezogen worden. In den wenigen Studien, in denen auch nach Mädchen und Jungen differenziert wurde, waren 65% der früh eingeschulter Kinder weiblich (Proctor et al. 1986), die Mehrzahl der zur Beratung überwiesenen Kinder war jedoch, soweit es erwähnt wurde, männlich.

Eine neuere Untersuchung stammt von dem Lehrer und Psychologen Ken McCluskey (1997). Er wollte eigentlich in seinem Einflußbereich in Winnipeg die seit Jahren bestehende Möglichkeit, Kinder vorzeitig einzuschulen, abschaffen, weil er nichts davon hielt. Sein Vorgesetzter gab ihm jedoch den Auftrag, vorliegende Daten vorher auszuwerten, damit die Entscheidung aufgrund von Fakten und nicht Vermutungen getroffen werden könnte. Es lagen Daten über 24 Jahre vor. Das Ergebnis überraschte McCluskey: 41% der früh eingeschulter Kinder hatten sich außerordentlich gut entwickelt, 39% gut und 20% hatten Probleme bekommen. Diese letzte Gruppe muß allerdings in bezug gesetzt werden zum Prozentsatz von Kindern, die normal bzw. überaltert eingeschult wurden und Probleme bekamen. - McCluskey entschloß sich daraufhin, das Programm zur Früheinschulung sehr junger, aber schulfähiger Kinder aufrechtzuerhalten.

Proctor et al. (1988) und Feldhusen (1992) entwickelten auf der Basis der vorliegenden Forschungsergebnisse Richtlinien für den Umgang mit früher Einschulung.

Obwohl das Schuleintrittsalter für manche Kinder mit leistungsmäßigen oder sozialen Problemen belastet sein kann, deuten die Ergebnisse von Untersuchungen, die sich mit ausgewählten Stichproben früh eingeschulter Kinder befaßten, nicht darauf hin, dass das biologische Alter bei der Einschulung generell ein besonders wichtiger Faktor bei Schulproblemen ist. Andere Faktoren - das Geschlecht, der sozio-ökonomische Hintergrund, förderliche oder belastende Familienverhältnisse (Scheidung, Krankheit, Umzug) - und Begabung bieten sinnvollere Erklärungszusammenhänge an und müssen bei Untersuchungen mit berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse der amerikanischen Untersuchungen zur frühen Einschulung sind also widersprüchlich, deuten aber insgesamt eher in eine positive Richtung. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern und LehrerInnen eher diejenigen Ergebnisse für überzeugend halten oder überhaupt wahrnehmen, die die eigene Einstellung bestätigen, und die Kinder dementsprechend früh oder spät einschulen, auch wenn im Einzelfall das Gegenteil richtiger gewesen wäre.

Die Theorien, über die an das biologische Alter gebundenen Entwicklungsschritte, fanden ihren Niederschlag in den Schulgesetzen aller Länder. Allerdings besteht von Land zu Land und innerhalb einzelner Länder keine Einigung, in welchem Alter Kinder für welche Entwicklungsschritte bereit sind. So beginnt ein Kind seine Schulzeit in den USA mit fünf Jahren. Da die einzelnen Staaten, die Schulbezirke und auch normale Bürgerinnen und Bürger mehr Entscheidungsfreiheit haben als in anderen Staaten der Erde, gibt es davon Abweichungen. Im schulischen Bereich haben Eltern in den USA weitaus größere Freiheiten als in anderen Ländern, selber zu entscheiden, wie ihren Kindern Wissen vermittelt wird (s. auch die Zahl von ca. 850 000 Kindern, die zu Hause unterrichtet werden und weder eine öffentliche noch

eine private Schule besuchen; die Tendenz ist steigend. Neue Osnabrücker Zeitung 20.07.2002)

Wenn auch die meisten Eltern in den USA ihr Kind ganz normal in die Schule schicken und einen Lehrplan akzeptieren, der auf dem beruht, was die Lehrbuchverlage anbieten - ein nationales Curriculum existiert nicht -, gibt es doch auch extreme Abweichungen von dem verbreiteten Konsens. Um zwei der extremsten zu nennen:

Glenn Doman (1966) versuchte, wenige Monate alten Babies mit Hilfe von Lesekarten das Lesen beizubringen (ZeitMagazin, 31.8.1984).

Moore und Moore (1976) dagegen gingen von einer 'integrierten Reifestufe' aus. Dabei handelte es sich ihrer Ansicht nach um den "Punkt, an dem die Entwicklungsvariablen (affektive, psychomotorische, Wahrnehmungs- und kognitive Prozesse d.V.) beim Kind eine optimale Stufe der Bereitschaft für außerfamiliäre Lernerfahrungen in Gruppen (die typische Schulsituation) und der Fähigkeit zur Kooperation erreicht haben" (S. 38). Diese 'integrierte Reifestufe' wird ihrer Ansicht nach von einem Kind in der Regel zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr, nicht jedoch vor dem 8. Lebensjahr erreicht. Kinder sollten vor diesem Alter einer institutionalisierten Erziehung - und das schließt Kindergarten und Vorschule ein - nur dann ausgesetzt werden, wenn sie behindert oder sozial benachteiligt sind, d.h. das Elternhaus - sprich: in der Regel die Mutter - sich nicht hinreichend um sie kümmern kann. Das bedeutete für Moore und Moore jedoch nicht, dass Kinder vor dem 8. Lebensjahr nicht intellektuell gefordert und gefördert werden sollten; allerdings sollte es nicht innerhalb einer Institution geschehen. Moore/Moore werden häufig in der Literatur zitiert, die 'home schooling', d.h. Hausunterricht anstatt öffentlicher oder privater Schulen, befürwortet.

Sowohl die Theorien von Doman als auch von Moore und Moore wurden ins Deutsche übersetzt, fanden aber in der Bundesrepublik wenig Akzeptanz.

Frühe Einschulung in der Bundesrepublik Deutschland

Während Eltern und LehrerInnen in den USA auf eine umfangreiche, wenn auch kontroverse Literatur zur frühen Einschulung - auch unter Berücksichtigung intellektuell (hoch)begabter Kinder - zurückgreifen können, gibt es in der Bundesrepublik gerade im letzteren Bereich nach wie vor große Lücken (siehe u.a. Tietze 1978; Stapf 1988; 1990). In einem jedoch ähneln sich die ansonsten recht unterschiedlichen Praktiken: auch in der Bundesrepublik war die Tendenz zu einer eher späten Einschulung eindeutig, allerdings mit dem Unterschied, dass 'späte Einschulung' hier 6,5 bis 7+ Jahre bedeutet, während spät eingeschulte Kinder in den USA ein Jahr jünger sind.

In der Bundesrepublik befinden wir uns zur Zeit jedoch in einer Phase, in der sich die Einstellung zu einem eher früheren oder eher späteren Einstellungstermin zum dritten mal innerhalb von 30 Jahren ändert.

Bis Ende der 60er Jahre gab es eine relativ starke Bewegung, Kinder möglichst früh intellektuell zu fördern, ihnen vor allem das Lesen beizubringen und sie dementsprechend auch früh einzuschulen. Lückert übersetzte das Buch von Doman und gab es heraus (Doman 1966), er entwickelte eine Fibel zum Lesenlernen. Kratzmeier brachte ebenfalls eine Kleinkindfibel heraus (Kratzmeier 1971).

Die Ergebnisse kontrollierter Frühleseversuche und einer Frühförderung waren jedoch ernüchternd, und so entwickelte sich die Einstellung zur frühen Förderung und damit auch zur frühen Einschulung wieder in die entgegengesetzte Richtung. Tietze (1978) stellte fest, dass "das Drängen nach früher Einschulung und die ebenso entschiedene Abkehr (...) von der gleichen besonders bildungsmotivierten Elterngruppe angeführt wurde" (S. 42). Auch die 68er Jahre mit der Kinderladenbewegung spielten eine Rolle bei der Abkehr von der frühen Einschulung.

Seit Beginn der 70er Jahre war zu beobachten, dass die Anzahl der früh eingeschul-ten Kinder ab-, die der spät eingeschul-ten Kinder zunahm (Tietze 1978; Heinbokel 1988). Im Schuljahr 1992/93 wurde in Schleswig-Holstein festgestellt, dass der Anteil der spät eingeschul-ten Kinder 12.8% betrug und damit 2.1% höher lag als zehn Jahre zuvor (DLZ, Mai 1993). In Hessen war er von 8.9% (1981) auf 11.1% (1993) ge- stiegen (Presse-Information des hessischen Kultusministeriums, 16.2.94). Rolf Wernstedt stellte für Niedersachsen fest, dass etwa 3% der Schulanfänger Kann- Kinder waren, es statistisch gesehen aber 30% sein könnten (92. Plenarsitzung des niedersächsischen Landtags, 10.11.93). Unklar ist, ob die Entwicklung eher auf zu- nehmende Probleme bei der geistigen und körperlichen Entwicklung oder eher auf eine Veränderung im Elternverhalten, bzw. in der Einstellung von Kindergarten und Schule zurückzuführen ist.

Die Tendenz zur späten Einschulung wurde und wird gestützt durch Literatur, die vor mehr oder weniger schweren Schäden durch zu frühe Einschulung warnt. Zillmann (1981) berief sich auf ihre langjährigen Erfahrungen als Schulpsychologin, verzichte- te bewußt auf die Auswertung jeglicher Literatur (mit Ausnahme von Moore/Moore 1976), weil ihr die Ergebnisse zu widersprüchlich waren, und behauptete, dass gerade begabte und hochbegabte Kinder durch zu frühe Einschulung schwer geschädigt würden, später ein- bis zweimal sitzenblieben und zu völligen Versagern würden (Zillmann 1981, S. 13). Überzeugendes Zahlenmaterial legte sie nicht vor.

Müller (1992) analysierte mehrere Untersuchungen zur frühen Einschulung und kam zu dem Ergebnis, dass "die Früheinschulung (...) nach einigen empirischen Befun- den für manche Hochbegabte eher ein Entwicklungsrisiko bedeuten (könnte)" (S. 54). Bei Müller wird deutlich, wie offenbar sein pädagogischen und bildungspoliti- schen Grundverständnis seine Interpretation der empirischen Befunde beeinflusste. So schreibt er: "Nahezu jeder fünfte Früheingeschulte aus der Erhebung von Dumke und Pankus (1979) hatte innerhalb der Grundschule schwerwiegende schulische Mißerfolge" (S. 52). Eine Leserin mit einem anderen pädagogischen und bildungspol- itischen Grundverständnis würde daraus lesen: mehr als 80% der früheingeschul-ten Kinder hatten keine schwerwiegenden schulischen Mißerfolge. Über die Unters- suchung von Helbig (1988) berichtete Müller, dass er "an 32 männlichen und 10 weibli- chen Früheingeschul-ten der 6.-8. Klasse der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums nachweisen (konnte), dass bei dieser Schülergruppe ab der Klassestu- fe 8 mit einer verringerten schulischen Leistungsbereitschaft und sozial-emotionalen Schwierigkeiten (z.B. Außenseiterposition zur Klassengemeinschaft) zu rechnen ist" (S. 52). Zum einen ist die Stichprobe nicht nur sehr klein, sondern auch völlig ver- zerrt - zu den früheingeschul-ten gehören **immer** mehr Mädchen als Jungen, die Sta- tistiken der alten Bundesländer zeigen, dass, völlig unabhängig vom jeweiligen Pro- zentsatz der früh eingeschul-ten Kinder, das Verhältnis von Mädchen zu Jungen im- mer sehr nah bei 60:40 liegt -, zum anderen haben Jungen in allen Untersuchungen

zum sozialen Verhalten mehr Probleme als Mädchen. Wenn also mehr Jungen in der Stichprobe sind, werden auch mehr Kinder - und zwar Jungen - mit sozial-emotionalen Problemen gefunden. Unklar bleibt, wie sich die Stichprobe auf die drei Schulformen verteilt: haben Haupt- und RealschülerInnen sowie GymnasiastInnen gleich häufig Probleme in der 8. Klasse? Und dass die Jugendlichen besonders in der 8. Klasse, der Hauptzeit der Pubertät für alle Mädchen und Jungen, Probleme bekommen, ist keine Überraschung. Wären auch normal bzw. spät eingeschulte Kinder in der Stichprobe enthalten gewesen, so hätte Helbig mit ziemlicher Sicherheit bei allen drei Gruppen eine abnehmende Leistungsbereitschaft ab Klasse 8 festgestellt (Heller 1992, S. 254; Grieser/Volkholz 1994). Unberücksichtigt blieb von vornherein, ob und wann die Probleme wieder verschwanden. Dadurch entsteht der Eindruck, dass ein Kind, das zum Zeitpunkt einer Erhebung Probleme hat, sie auch auf Dauer behält.

Untersuchungen bestätigen keineswegs grundsätzlich, dass eine möglichst späte Einschulung eher einen größeren Schulerfolg garantiert. "In den Erhebungen von Ingenkamp (1969) und Kemmler (1976) waren (...) Kinder, die um ein Jahr zurückgestellt wurden (...) nach einiger Zeit wieder unter den leistungsschwächsten Schülern, sie mußten häufig noch in der Grundschule oder dann in der Hauptschule ein zweites mal sitzenbleiben" (Einsiedler / Glumpler 1989, S. 255). Und auch Hurrelmann (1986) stellt fest, dass "die Schullaufbahn von Kindern, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, (...) in der Regel weniger erfolgreich (ist) als die der übrigen Kinder" (S. 33).

Mit dem Einsetzen der Diskussion um die schulische Unterforderung von hochbegabten Kindern bewegt sich das Pendel seit dem Ende der 80er Jahre langsam wieder in die andere Richtung. Den BefürworterInnen eines früheren Einschulungstermins geht es dabei in der Regel nicht um eine generell frühere Einschulung für alle Kinder, sondern um eine differenziertere Wahrnehmung der kindlichen Persönlichkeit im Gegensatz zum starren Festhalten am "Entstehungsdatum" (Sennlaub 1993) eines Kindes bei der Einschulung. Waddington (1961) bemerkte schon vor mehr als 40 Jahren sarkastisch, dass Größe oder Gewicht für die Festlegung des Einschulungstermins genauso sinnvoll, aber weniger bequem für die Schulverwaltung seien.

1989 gab es einen Vorstoß der damaligen CDU-Regierung im niedersächsischen Landtag, mit Unterstützung der FDP den Einschulungstermin vorzuverlegen. Allerdings ging es in der Argumentation damals weniger um die Bedürfnisse der Kinder als um die Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik in Europa und den vergleichsweise späten Eintritt ins Berufsleben von SchülerInnen und StudentInnen. Der Antrag wurde von der SPD und den Grünen heftig angegriffen und fand keine Mehrheit. In einer Pressemitteilung der SPD vom 22.5.89 wurde die Einschulung einzelner besonders leistungsfähiger Kinder von Rolf Wernstedt als 'Raub an der Kindheit' bezeichnet.

1993 stellte die FDP aus der Opposition heraus erneut einen Antrag zur Früheinschulung 5jähriger. Auch dieser Antrag wurde abgelehnt, allerdings hatte sich die Begründung für die Ablehnung durch die SPD-Regierung inzwischen geändert. Das hing sicher nicht nur damit zusammen, dass Rolf Wernstedt Kultusminister geworden war und anders als aus der Opposition heraus argumentieren konnte und mußte, sondern auch damit, dass bei der SPD insgesamt bei dem Thema Hochbegabung ein Umdenkprozeß zu beobachten war. Wernstedt akzeptierte durchaus, dass

Hochbegabte im Kindergarten unterfordert seien, allerdings würde sich die Langleike durch die frühe Einschulung nur um ein Jahr vorverlagern, wenn die Grundschule sich dieser Kinder nicht annähme. Die Früheinschulung sei nur eine isolierte Maßnahme, das Problem müsse umfassender diskutiert und Lösungen gefunden werden (92. Plenarsitzung des niedersächsischen Landtags, 10.11.1993).

1994 begann in Hessen unter einer SPD-Regierung ein Modellversuch mit der Einschulung 5jähriger an fünf Grundschulen.

Eine Änderung der Einstellung zum Einschulungstermin wird auch bei der Bremer Erziehungswissenschaftlerin Sigrun Richter deutlich, nach deren Meinung es künftig nicht mehr heißen soll: "Wer ist sechs?" sondern "Wer kann was?". Auch auf dem Deutschen Psychologentag 1993 wurde die Forderung nach einer flexibleren Einschulung erhoben. Nicht das Geburtsdatum dürfe über die Einschulung entscheiden, sondern der jeweilige Entwicklungsstand müsse berücksichtigt werden (DLZ 42 / 1993).

Noch 1996 sah es aber überwiegend so aus, dass Eltern, die ihr Kind, auch auf Anraten von Erzieherinnen, PsychologInnen, LehrerInnen, die das Kind gut kannten und beurteilen konnten, früh einschulen bzw. vorzeitig in die Vorschule bringen wollten, mit erheblichem Widerstand zu rechnen hatten. Der Widerstand wuchs proportional zur Entfernung des Geburtsmonats des Kindes vom offiziell vorgesehenen und in der Bevölkerung als üblich angenommenen Einschulungstermin. Diese Ablehnung kam einerseits von der Schule (die sich oft gegen die frühe Einschulung aussprach, ohne einen Blick auf das Kind geworfen zu haben; Bardy 1988) und den Schulbehörden, andererseits von ErzieherInnen, NachbarInnen, Verwandten. Jonathans Mutter beschreibt ihre Erfahrungen mit der Einschulung eines sehr jungen Kann-Kindes Anfang der 90er Jahre (Martin 1992).

Jonathan ist ein Dezemberkind; er sollte auf Grund der umfassenden Untersuchung einer Psychologin vorzeitig eingeschult werden, da er laut Gutachten vor der Einschulung auf dem Stand eines Drittkläßlers war. Als seine Mutter in der Schule um einen Gesprächstermin wegen der vorzeitigen Einschulung bat, "wollte (die Schulleiterin) den Geburtstag des Kindes wissen und war dann hörbar erschrocken, lehnte das Gespräch ab und beendete das Telefonat". Bei einem späteren Termin war sie "insgesamt sehr ablehnend, ließ uns keine Möglichkeit, unsere Beweggründe zu schildern, lehnte eine Kontaktaufnahme mit (der Psychologin) ab und beharrte immer wieder darauf, dass es überhaupt nicht auf die intellektuellen, sondern auf die sozialen Fähigkeiten ankäme. Und diese soziale Reife sprach sie einem fünfjährigen Kind ab (ohne das Kind zu kennen d. V.). Bei einem Telefonat mit dem zuständigen Oberschulamt erhielt ich die gleiche Auskunft. (...) Alle Verwandten, Bekannten und Freunde wußten natürlich, dass Jonathan noch keine sechs Jahre alt war, und so kam es immer wieder zu den gleichen "Szenen": ungläubiges Staunen, Fragen, Entsetzen, was wir unserem Kind da antun." (Martin 1992, S. 4)

Lag der Geburtstag nach dem 31. Dezember bzw. beim Eintritt in die Vorschule nach dem 31. Juli, so fanden Gespräche nach den Erfahrungen vieler Eltern erst recht nicht statt. Klagen vor einem Verwaltungsgericht waren wenig erfolgversprechend¹.

¹ Christian Wohlers, vertreten durch seine Eltern, klagte gegen das Land Niedersachsen. Er durfte nicht in die Vorschule, da er 14 Tage zu jung war. Die Eltern verloren sowohl vor dem Verwaltungsge-

Es gab aber vereinzelt seit langem SchulleiterInnen, die gezielt die Eltern von Kann-Kindern anschrieben und darum baten, sie vorzustellen, damit der optimale Einschulungstermin gefunden und das Springen gleich zu Beginn der Schulzeit vermieden werden konnte. Mehrfach berichteten Eltern in der DGhK von SchulleiterInnen, die sich wünschten, ein im Januar oder Februar geborenes Kind aufnehmen zu dürfen, da eindeutig war, dass es in die Schule gehörte, und die die Eltern baten, entsprechende Anträge zu stellen und auch zu klagen, damit sich hier etwas bewegt.

Inzwischen hat sich diese Situation in einigen Bundesländern grundlegend geändert. In Baden-Württemberg war der Stichtag 31. Dezember aufgrund einer Klage von Eltern schon vor Jahren abgeschafft worden, in anderen Bundesländern wurde er Ende der 90er Jahre gestrichen.

Zusätzlich zur frühen Einschulung experimentieren Schulen auch vermehrt mit Kindergartenkindern als Gäste im ersten Schuljahr: Die Kinder besuchen einen oder mehrere Tage pro Woche die Schule. Entwickelt sich das Kind positiv, kann es entweder ganz in das erste Schuljahr eingeschult werden, oder es überspringt das erste Schuljahr ganz und geht dann gleich mit den ihm schon bekannten Kindern in das zweite Schuljahr. Der Weg zurück in den Kindergarten bleibt längere Zeit offen. Das hat u.a. den Vorteil, dass die älteren, in schulischen Dingen schon "erfahrenen" Kinder eine Patenrolle übernehmen können: das Kind ist gut im Rechnen und Lesen, braucht aber Hilfe, sich in der Schule zurechtzufinden und vielleicht auch beim Schuhe Zubinden. Es ist nicht nur in der Rolle des absoluten Überfliegers, und das dient der Annahme und Integration in die Klasse. Die Maßnahme ist zwar noch nicht überall erlaubt, aber es macht pädagogisch Sinn und Schulen und Eltern haben damit gute Erfahrungen gemacht (Lutz 1995).

Bei der Diskussion um den richtigen Zeitpunkt für die Einschulung wird mit dem Begriff der 'Schulreife' argumentiert. Laut v. Münchhausen (1991) gibt es den Begriff 'schulreif' offiziell gar nicht mehr, und LehrerInnen und Eltern, die im Laufe der Recherche zum Überspringen von Klassen (Heinbokel 1996) den Begriff benutzten und um eine Definition gebeten wurden, paßten und konnten auch keine Literatur nennen. 'Schulreife' ist offenbar das, was die jeweilige Schulärztin, Schulleiterin, Lehrerin, Erzieherin, die Mutter oder der Vater dafür hält. Der Glaube an die Objektivität von 'Schulreifetests' hat zwar nachgelassen, trotzdem werden sie, wenn auch nicht immer unter diesem Namen, weiter verwandt: dies betrifft sowohl offizielle wie z.B. das Kieler Einschulungsverfahren (KE) und das Mannheimer Schuleignungsdiagnostikum (MSD) als auch handgestrickte 'Tests'. Inwiefern sie geeignet sind, die 'Schulreife' hochbegabter Kinder festzustellen, ist zweifelhaft, da die offiziellen Tests - und in Anlehnung daran die handgestrickten vermutlich auch - von einem sogenannten Defizitmodell ausgehen: Defizite sollen zum Zeitpunkt der Einschulung festgestellt und durch Fördermaßnahmen behoben werden (Bründel 1989), das Gegenteil ist nicht vorgesehen. Typisch ist in diesem Zusammenhang auch, dass es für den schulischen Bereich das Gegenstück zum Begriff 'Defizit' gar nicht gibt. Gross (1993) stellt fest, dass auch australische LehrerInnen von einem Defizitmodell ausgehen. Anstatt festzustellen, was ein Kind kann, wird versucht, Bereiche zu finden, in denen es Schwächen hat, um dort mit Korrekturen anzusetzen (ebd., S. 152).

richt Oldenburg als auch vor dem Niedersächsischen Oberverwaltungsgericht, eine Verfassungsbeschwerde wurde ohne Mitteilung von Gründen nicht zur Entscheidung angenommen (9. August 1994)

Dass sich alle am Prozeß für oder gegen eine Einschulung Beteiligten bemühen, eine für das Kind gute Entscheidung zu treffen, ist nicht zu bezweifeln. Ob alle gleichermaßen kompetent sind, das beurteilen zu können, ist eine ganz andere Frage. So gibt es Hinweise darauf, dass

- LehrerInnen, die Schulreifetests durchführten, sich zu mehr als einem Viertel nicht an die in den Grundschulrichtlinien festgesetzte Zeitspanne zur Feststellung der pädagogisch-psychologischen Schulreife hielten und sie z.T. um mehrere Wochen unterschritten (Hansel 1983);
- die Durchführung der Feststellung der Schulreife einen hohen Grad an Beliebigkeit aufwies (Herzbach, zitiert nach v. Münchhausen 1991) und LehrerInnen für die pädagogisch-diagnostische Aufgabe nur bedingt qualifiziert waren (Bründel 1989);
- mit der Steigerung des diagnostischen Aufwands das Ausmaß der von Zurückstellungsmaßnahmen betroffenen Kinder zunahm (Hansel 1983);
- die Anzahl der zurückgestellten Lernanfänger sich mit der Klassenstärke und dem Vorhandensein eines Kindergartens bzw. Schulkindergartens erhöhte (Tietze 1978; Hansel 1983);
- zurückgestellte Kinder eher aus sozial benachteiligten Familien stammten (Hansel 1983).

Insgesamt läßt sich sagen, dass zur Zeit noch in der Bundesrepublik eine späte gegenüber einer frühen Einschulung stärker befürwortet wird. In amerikanischen Untersuchungen, bei denen die Effekte einer frühen Einschulung auf hochbegabte Kinder untersucht wurden, gehen die Ergebnisse jedoch eher in Richtung einer positiven Beurteilung. Die praktischen Erfahrungen und Untersuchungen aus den USA und die praktischen Erfahrungen in der Bundesrepublik mit schulreifen Kindern, die nicht eingeschult werden durften oder die aus anderen Gründen nicht eingeschult wurden, und die in der Grundschule extrem unterfordert waren, führen seit Ende der 80er Jahre allmählich zu einem Wandel der Einstellungen. Zunehmend wird nach der 'Kinderfähigkeit der Schule' und nicht mehr nach der 'Schulfähigkeit der Kinder' gefragt (s. auch Richter 1995; Windolph 1995).

Auch Eibeck (2002) stellt diesen Paradigmenwechsel fest: "Nicht das Kind ist verpflichtet, den Nachweis der "Schulreife" zu erbringen, sondern es wird die Aufgabe der Schule sein, auf den individuellen Bildungsstand des Kindes einzugehen und ihr pädagogisches Angebot darauf abzustimmen." (S. 18)

Alle bisherigen deutschsprachigen Untersuchungen bezogen sich auf die Auswirkungen der frühen Einschulung ohne Berücksichtigung der Begabung. Untersuchungen, die eindeutig diagnostizierte Hochbegabte mit einbeziehen, fehlen weitgehend. Ebenso wichtig wären jedoch auch Untersuchungen darüber, wie ein verschobener Schulbeginn diejenigen beeinflusst, die schulreif waren, aber am Schulbesuch gehindert wurden.

Richtlinien für die frühe Einschulung²

John F. Feldhusen 1992

1. Das Kind sollte nicht mehr als 6 Monate vom üblichen Einschulungstermin entfernt sein. Schulsysteme, die restriktive Einschulungspraktiken verfolgen und/oder einen Mindestintelligenzquotienten bei früher Einschulung verlangen, könnten eine 6-monatige frühe Einschulungspraxis mit einem unterschiedlichen IQ in Betracht ziehen. D.h. je jünger ein Kind in Bezug auf das übliche Einschulungsalter ist, um so höher sollte seine Begabung sein. Zum Beispiel könnte bei einem Kind, das drei Monate jünger als üblich ist, einen IQ von 125 haben müssen und ein Kind, das sechs Monate jünger ist, einen IQ von 130 und höher.
2. Es sollte eine umfassende psychologische Untersuchung stattfinden, in der die intellektuellen Fähigkeiten, die Leistungsbereitschaft und die sozial-emotionale Reife des Kindes festgestellt werden.
3. Leistungsmäßig sollte das Kind auf einer Entwicklungsstufe sein, die höher ist als der Durchschnitt der ersten Klasse.
4. Beim Eintritt in die erste Klasse sollte das Kind Leistungen zeigen, die bei der Lesefertigkeit und dem mathematischen Verständnis um oder über den durchschnittlichen Leistungen Ende des ersten Halbjahres dieser Klasse liegen.
5. Sozial und emotional sollte das Kind keine ernsthaften Anpassungsprobleme haben und zeigen, dass es selber lernen will. Sichere Kandidaten für eine frühe Einschulung sollten diejenigen sein, die sich leicht in Gruppen einfügen oder Freunde in der Klasse haben, in die sie möchten.
6. Auch die Gesundheit und die Motorik sollten in Betracht gezogen werden. Das Kind sollte gesund sein. Es sollte über hinreichende fein- und grobmotorische Fähigkeiten verfügen, um bei den Aktivitäten in der Klasse und auf dem Schulhof mithalten zu können.
7. Der Psychologe sollte sich davon überzeugen, dass das Kind **nicht** von den Eltern unter Leistungsdruck gesetzt wird. Die Eltern müssen der frühen Einschulung positiv gegenüberstehen, aber das Kind muß selber in die Schule gehen wollen.
8. Die aufnehmende Lehrerin muß der frühen Einschulung positiv gegenüber stehen und bereit sein, dem Kind bei der Eingewöhnung zu helfen. Ist die aufnehmende Lehrerin negativ oder pessimistisch eingestellt, sollte eine andere aufnehmende Klasse gesucht oder die frühe Einschulung verschoben werden. In letzterem Fall sollten die Eltern überlegen, ob sie einen Tutor für das Kind finden können.
9. Eine frühe Einschulung sollte immer probeweise stattfinden. Eine Probezeit von sechs Wochen sollte ausreichen. Die Lehrerin sollte die emotionale und intellektuelle Entwicklung des Kindes beobachten und die Eltern und den Schulleiter re-

² Diese Richtlinien wurden für amerikanische Verhältnisse entwickelt. Im ursprünglichen Text beziehen sie sich auch auf den Eintritt in den Kindergarten, der in den USA als Beginn der 'formalen Erziehung' gesehen wird. Die Richtlinien sind bedenkenswert, aber nicht unbedingt auf deutsche Verhältnisse übertragbar.

gelmäßig informieren. Für das Kind und die Lehrerin sollte ein Beratungsangebot zur Verfügung stehen.

10. Lehrerinnen sind oft ziemlich pessimistisch in Bezug auf die emotional-soziale Reife früh eingeschulter Kinder und sorgen sich wegen ihrer Anpassung. Die Forschung zeigt, dass tatsächlich nur wenige früh eingeschulte Kinder emotional-soziale Probleme haben. Außerdem wurde festgestellt, dass diese Probleme nach ein bis zwei Jahren verschwanden. Trotzdem sollte eine Beurteilung der emotional-soziale Reife auch die Beobachtungen der Eltern, eines Psychologen oder anderer erfahrener Experten einbeziehen. Sobald das Kind in der Schule ist, sollten Entscheidungen, die wegen emotional-sozialer Probleme getroffen werden, sowohl die Beobachtungen der Eltern, eines Psychologen als auch der Lehrerin berücksichtigen.
11. Es sollte sorgfältig darauf geachtet werden, dass das früh eingeschulte Kind nicht übertriebenen Erwartungen ausgesetzt wird. Eltern sollten eine realistische Einschätzung in Bezug auf die Möglichkeiten der Schule haben, die individuellen Bedürfnisse ihres Kindes zu berücksichtigen. Außerdem sollte dem Kind nicht vermittelt werden, es habe versagt, wenn es nicht gut geht.
12. Die Entscheidung über die frühe Einschulung sollte auf Fakten und nicht auf Mythen beruhen. Die Forschungsliteratur (Proctor, Black und Feldhusen, 1986) zeigt, dass der größte Teil der Kinder, die früh eingeschult wurden, leistungsmäßig nicht nur genauso gut waren wie ihre MitschülerInnen, sondern sie häufig überragten. Es wurden keine generellen negativen Langzeiteffekte in bezug auf die soziale und emotionale Entwicklung gefunden. Falls es Anpassungsprobleme gab, waren sie in der Regel gering und kurzfristig. Im Gegenteil, es gibt Hinweise darauf, dass Kinder, die genauso fähig waren, aber erst ein Jahr später eingeschult wurden, mehr Probleme im Verhalten zeigten, sich in der Schule weniger wohl fühlten und eine negativere Haltung gegenüber der Schule hatten als früh eingeschulte Kinder (Feldhusen 1992, S. 46/47).

Literatur

- Bardy, Peter (1988). Zur Förderung begabter Grundschüler in Mathematik, in: Grillmayr, Barbara et al. (Hrsg.). *Begabungen gefragt! - Needed - The Gifted!*, Salzburg, S. 200-204
- Bellenberg, Gabriele (1996). Früheinschulung - Ein Beitrag zur Senkung des Schulaustrittsalters?, in: *Pädagogik*, 10, S. 56-57
- Braga, J. (1972). Early admission. Opinion vs. evidence, in: *Elementary School Journal*, 72, S. 35-46
- Bründel, Heidrun (1989). Das Kieler Einschulungsverfahren und das Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum, in: *Psychol., Erz., Unterr.*, 36, S. 140-144
- Carroll, M. (1963). Academic achievement and adjustment of under-age and overage third graders, in: *Journal of Educational Research* 56, S. 415-419
- Carter, L. (1956). The effect of early school entrance on the scholastic achievement of elementary school children in the Austin public schools, in: *Journal of educational research*, 50, S. 91-103
- Cornell, Dewey G. / Callahan, Carolyn M. / Bassin, Laurie E. / Ramsay, Shula G. (1991). Affective Development in Accelerated Students, in: Southern, W.

- Thomas / Jones, Eric D. (eds). *The Academic Acceleration of Gifted Children*, Teachers College Press, New York, S. 74-101
- DeMeis, Joseph L. / Stearns, Eleanor S. (1992). Relationship of School Entrance Age to Academic and Social Performance, in. *Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 1, S. 20-27
- DiPasquale, G. W. / Moule, A. D. / Flewelling, R. W. (1980). The birthdate effect, in. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 4-8
- Dollase, R. (1981). Schule für Fünfjährige? Zur Problematik des Schuleintrittsalters, in. Twellmann (Hrsg.). *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 2, Düsseldorf, S. 3-12
- Doman, Glen (1966). *Wie kleine Kinder lesen lernen*, Freiburg
- Dumke, D. / Pankus, G. (1979). Der Schulerfolg vorzeitig aufgenommener Grundschüler, in. *Unterrichtswissenschaft*, 16, S. 174-181
- Eibeck, Bernhard (2002). Akteur seiner selbst. In: *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 9, 2002, S. 18
- Einsiedler, Wolfgang / Glumpler, Edith (1989). Analysen zur Entwicklung des Sitzbleibens, in. *Die Deutsche Schule*, 81, S. 248-259
- Evans, W. (1974). School entry age and future adjustment and achievement of inner city children, unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut
- Faust-Siehl, G. u.a. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Grundschule*, Reinbeck
- Feldhusen, John F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners, in. *Gifted Child Today*, March/April, S. 45-49
- Fröse, Sigrun / Mölders, Ruth / Wallrodt, Wiebke (1988). *Das Kieler Einschulungsverfahren*, Beltz Test, Weinheim
- Gabbard, H. (1960). Trends in early childhood education, in. *National Elementary Principal*, 40, S. 218-241
- Gredler, G. (1978). A look at some important factors in assessing readiness for school, in. *Journal of Learning Disabilities*, 11, S. 284-290
- Green, D. / Simmons, S. (1962). Chronological age and school entrance, in. *Elementary school Journal*, 63, S. 41-47
- Grieser, Dorit / Volkholz, Sybille (1994). Lernunlust in der Pubertät nicht selten, in. *Deutsche Lehrerzeitung*, 39, S. 7
- Gross, Miraca M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*, Routledge, London
- Halliwell, J. (1966). Reviewing the reviews on entrance age and school success, in. *Journal of educational Research*, 59, S. 395-401
- Hansel, T. (1983). Vom schnellen Ende eines hoffnungsvollen Beginns, in. *Neue Deutsche Schule*, 18, S. 16-18
- Heinbokel, Annette (1988). *Hochbegabte - Erkennen, Probleme, Lösungswege*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
- Heinbokel, Annette (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster, Lit Verlag
- Helbig, H. A. (1988). *Verhaltensauffälligkeiten bei Früheingeschulerten in der Vorpuberalen Phase*, FB Psychologie der Philipps-Universität Marburg, unveröffentlichte Diplomarbeit
- Heller, Kurt A. (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*, Hogrefe, Göttingen
- Hobson, J. (1948). Mental age as a workable criterion for school admission, in. *Elementary School Journal*, 48, 312-321
- Hobson, J. (1963). High performance of underage pupils initially admitted to kindergarten on the basis of physical and psychological examinations, in. *Educational and Psychological Measurement*, 23, S. 159-70

- Hurrelmann, Klaus (1986). Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter; Fallanalysen von Bildungslaufbahnen, Juventa, Weinheim,
- Ingenkamp, Karlheinz (1969). Zur Problematik der Jahrgangsklassen. Eine empirische Untersuchung, Beltz, Weinheim
- Kemmler, L. (1976). Schulerfolg und Schulversagen, Hogrefe, Göttingen
- King, I. B. (1955). Effect of age of entrance into grade 1 upon achievement in elementary school, in. Elementary School Journal, 55, 131-336
- Kohtz, Karin (1984). Unterricht mit besonders begabten Kindern. Dargestellt am Lesunterricht, in. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 60, Nr. 2, S. 210-222
- Kratzmeier, Heinrich (1971). Kleinkindfibel, Beltz, Weinheim
- Lutz, Renate (1995). Marco, 5 Jahre: Gastschüler in der ersten Klasse. In: Labyrinth, 46, S. 10-11
- Maddux, Cleborne D. (1983). Early School Entry for the Gifted. New Evidence and Concerns, in. Roeper Review, 5 (4), S. 15-17
- McCluskey, Ken W., Massey, K. Jane & Baker, Philip A. (1997). Early Entrance to Kindergarten: An Alternative to Consider. Gifted and Talented International, 12 (1), 27-30.
- Martin, Elvira (1992). Die Odyssee einer frühzeitigen Einschulung, in. Labyrinth, 36, S. 3-5
- Meier, Hermann (1989). Eure Sorgen möcht' ich haben, in. Labyrinth, 12, S. 6-7
- Miller, V. (1957). Academic achievement and social adjustment of children young for their grade placement, in. Elementary School Journal, 57, 257-263
- Mirman, N. (1962). Are accelerated students socially maladjusted? in. Elementary School Journal, 62, S. 273-276
- Moore, Raymond S. / Moore, Dorothy N. (1976). Besser später als zu früh, Moderne Verlagsgesellschaft, München
- Müller, Ekkehard A. (1992). Fragestellungen praktischer Schulpsychologie bei intellektueller Hochbegabung, in. Psychologie und Unterricht, 39, S.49-56
- Müller-Ullrich, Burkhard (1995). Die Schule heißt l'école, in. Die Zeit, 17, S. 79
- Münchhausen, Anna von (1991). Reif wofür denn?, in. Die Zeit, 34, S. 53
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1991). Frühleser; Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln, in. Zeitschrift für Pädagogik, 37, Nr. 2, S
- Nikitin, Boris und Lena (1978). Die Nikitin-Kinder - Ein Modell frühkindlicher Erziehung, Kiepenheuer & Witsch, Köln
- Pressey, S. L. (1949). Educational acceleration. Appraisals and basic problems, Ohio State University, Columbus
- Proctor, Theron B. / Black, Kathryn N. / Feldhusen, John F. (1986). Early Admission of Selected Children to Elementary School. A Review of the Research Literature, in. Journal of Educational Research, 80 (2), S. 70-76
- Proctor, Theron B. / Black, Kathryn N. / Feldhusen, John F. (1988). Guidelines for Early Admission to Elementary School, in. Psychology in the schools, vol. 25, Januar, S. 42-43
- Reynolds, M. (1962). Early school admission for mentally advanced children, The Council for Exceptional Children
- Richter, Sigrun (1995). Pädagogische und organisatorische Neugestaltung des Schulanfangs, in. Beispiele 2, S. 8-15
- Rüdiger, D. u.a. (1976). Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung, München 1976

- Southern, W. Thomas / Jones, Eric D. (1991a). Academic Acceleration. Background and Issues, in. Southern, W. Thomas / Jones / Eric D. (eds). The Academic Acceleration of Gifted Children, Teachers College Press, New York
- Southern, W. Thomas / Jones, Eric D. (eds) (1991b). The Academic Acceleration of Gifted Children, Teachers College Press, New York
- Southern, W. Thomas / Jones, Eric D. (1992). The Real Problems with Academic Acceleration, in. Gifted Child Today, 15 (2), S. 34-39
- Southern, W. Thomas / Jones, Eric D. / Fiscus, Edward D. (1989). Practitioner's objections to the academic acceleration of young gifted children, in. Gifted Child Quarterly, 33 (1), S. 29-35
- Southern, W. Thomas / Jones, Eric D. / Stanley, Julian C. (1993). Acceleration and Enrichment. The Context and Development of Program Options, in. Heller, Kurt A. / Mönks, Franz J. / Passow, Harry A. (eds.). International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, Pergamon, Oxford, S. 387-410
- Stadt Köln, Dezernat für Schule, Weiterbildung und Sport (Hrsg.) (1993). Entwicklung und Erprobung von Konzepten der Lehrer-, Eltern- und Schulumfeldberatung zur integrierten und individualisierten Förderung besonderer Begabungen im Grundschulbereich, Abschlußbericht über einen Modellversuch, Köln
- Stapf, Aiga (1988). Die Entwicklung hochbegabter Kinder im Vorschul- und Schulalter, oder. Warum es für viele Hochbegabte nach der 4. Klasse schon zu spät ist, in. Grillmayr, Barbara / Hübl, Wolfgang / Pusch, Gerhard (Hrsg.). Begabungen gefragt! Needed. The Gifted!, Salzburg, S. 86-92
- Stapf, Aiga (1991). Hochbegabte Kinder in Kindergarten und Grundschule, in. Wagner, Harald (Hrsg.). Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000, K.H. Bock Verlag, Bad Honnef, S. 83-90
- Tietze, Wolfgang (1978). Früheinschulung, Scriptor
- Waddington, Mary (1977). Problems of educating young gifted children with special reference to Britain, in. The Yearbook of Education, London 1961, Sonderdruck der NAGC,
- Weiss, R. (1962). The validity of early entrance into kindergarten, in. Journal of educational Research, 65, S. 53-54
- Windolph, Edeltraud (1995). Veränderter Schulanfang in Niedersachsen, in. Schulverwaltung (NI), 6/7, S. 129-130
- Worcester, D. (1956). The education of children of above average mentality, University of Nebraska Press, Lincoln
- Zillman, Charlotte (1981). Begabte Schulversager, Reinhard, München