

Frühkindliche Bildung zwischen Verschulung und offener Arbeit

Prof. Dr. Rainer Dollase
Universität Bielefeld
Abteilung Psychologie

Das Aufkommen der Bildungsdiskussion im Elementarbereich in den 90er Jahren war für alle, die etwas älter sind, ein „alter Hut“: Die 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erlebten die auch im Vergleich zur heutigen „Bildungswelle“ größte weltweite Anstrengung, die frühe Bildungsfähigkeit der kleinen Kinder in Institutionen zu nutzen. Der Streit damals ging letztendlich nicht um die Frage des „ob“ sondern wie mittlerweile auch heute um die richtige Methode des Lernens bei kleinen Kindern. Im Jahre 1978 habe ich ein zweibändiges „Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik“ herausgegeben, in dem diese Bildungsdiskussion dokumentiert wurde (Dollase, 1978). Nichts desto weniger müssen heute die Vorurteile aus dem vorigen Jahrhundert, die eigentlich schon überwunden waren, nochmals geklärt werden. Grund: die Propagandisten der neuen Bildungswelle hatten und haben von den alten Untersuchungen keine Ahnung.

In diesem Aufsatz soll über 3 Themen gesprochen werden: 1. Schulähnliches Arbeiten mit kleinen Kindern ist schlecht – empirische Ergebnisse aus alten und neuen Bildungsversuchen. 2. Die Analyse eines eindeutigen Befundes: Hypothesen und Beobachtungen zur Erklärung der Erfolge situierten Lernens. 3. Die Folgen für die Reform des Elementarbereiches.

1. Schulähnliches Arbeiten mit kleinen Kindern ist schlecht – empirische Ergebnisse aus alten und neuen Bildungsversuchen

Das amerikanische Headstart-Projekt war das erste größere Frühbildungsprogramm, das die Welt kennen gelernt hat. Mit für damalige Verhältnisse unglaublichen Dollarmillionen wurde insbesondere in Slums versucht, den Kindern durch frühe institutionelle Bildung bessere Startchancen für ihr weiteres Leben zu ermöglichen. Übrigens: die Sesamstrasse entstand in

der damaligen Zeit. Headstart heißt Kopfstart oder Frühstart, war verursacht durch den Sputnik-Schock, d.h. die Amerikaner waren irritiert darüber, dass es den Russen gelungen war, einen Satelliten eher als sie in die Umlaufbahn zu schießen, und vermuteten die technologischen Erfolge seien in der früher einsetzenden *institutionellen* Kindergartenerziehung der Sowjetunion begründet. Headstart begann Ende der 60er Jahre und endete mehr oder weniger mit einer Metaanalyse (Lazar & Darlington, 1982). Allerdings konnten auch in den 90er und 2000er Jahren im Internet immer wieder noch Projekte gefunden werden, die unter Headstart firmierten. Die Headstart-Projekte wurden nicht nur von Lazar und Darlington, sondern auch von anderen Autoren resümiert (Schweinhart & Weikart, 1988). Dabei kam heraus: 1. dass ein entwicklungspsychologisches Konzept für die Bildung der kleinen Kinder besser ist als ein fachdidaktisches, 2. dass ein situationsorientiertes Lernen, ein spielerisches Lernen besser ist als ein schulisches 3. dass Gruppen mit maximal 20 Kindern und 2 Betreuerinnen günstig seien, 4. dass Teamplanung und Fortbildungen notwendig sind, 5. eine Partnerschaftliche Elternarbeit erforderlich ist. Als besonders wichtig erschien in beiden Metaanalysen: Vorschulische Erziehung ist insbesondere für Kinder aus low income families effektiv, also für Kinder aus Slums, – weniger für Kinder aus der Mittel- und Oberschicht. Für Slum Kinder ist allerdings eine frühe institutionelle Bildung wegen des Gefälles zu der schlechten elterlichen Erziehung langfristig außerordentlich günstig, so dass Schweinhart und Weikart zeigen konnten, dass sowohl die spätere Delinquenz, die Jahre auf einer Sonderschule, das frühzeitige Verlassen der Schule bei den Programmkindern seltener war, das mehr Programm – als Kontrollkinder ein College besuchten, beschäftigt waren und sich selbst am Leben halten konnten. Schweinhart und Weikart schätzten, dass ein Dollar in die Förderung gesteckt dem Gemeinwesen zwei Dollar an wohlfahrtsstaatlichen Leistungen erspart. Damit war sowohl inhaltlich wie auch gesellschaftspolitisch klar, welchen Stellenwert ein Frühbildungsprogramm für kleine Kinder haben kann.

Interessant ist, dass die Vorverlagerung schulischen Arbeitens in den Headstart-Programmen, aber auch in den bundesrepublikanischen Programmen, nicht positiv ist, sondern dass ein kindergartentypisches, ganzheitliches, situationsorientiertes Arbeiten für die weitere Entwicklung der Kinder günstig ist. Der deutsche Bildungsrat hatte nämlich 1970 schon zur Früheinschulung der Fünfjährigen geraten. Daraufhin veranstalteten Nordrhein-Westfalen, aber auch viele andere Bundesländer, Modellversuche, in denen sie prüften, ob die Früheinschulung positive Effekte haben konnte. Die Ergebnisse waren völlig ernüchternd. Im größten bundesrepublikanischen Versuch, dem Kindergarten und Vorklassen-Versuch in

Nordrhein-Westfalen, kamen unabhängig voneinander vier Forschungsteams (u.a. mit Schmalohr, Ewert, Schmerkotte, Winkelmann, Dollase, Twellman, Jendrowiak, Hansel u.a.) zu dem empirisch begründeten Schluss (es gab auch Kontrollgruppen), dass die bisherige Kindergartenerziehung die beste Schulvorbereitung ist. Die Kinder in den Vorklassen hatten keinerlei schulische Vorteile, im sozial-emotionalen Bereich sogar eher Nachteile, d.h. Fragefreudigkeit, Selbstständigkeit, Neugier der Kindergartenkinder war eindeutig größer als das Vorklassenkinder (Rainer Dollase, 1979).

Man kann natürlich einwenden, dass diese Ergebnisse sehr lange zurück liegen und dass die Kinder sich heute geändert hätten. Das müsste natürlich nachgewiesen werden – leider gibt es einen solchen Nachweis nicht (R. Dollase, 1986). Wie dem auch sei: man kann auch in neuere Untersuchungen hineinschauen und findet die alten Ergebnisse bestätigt. So fasst Marcon (2000) vom Westchester Institute for Human Services die gesicherten Effekte früher Beschulung wie folgt zusammen (Lonigan, 2003; Marcon, 2002, 2003):

1. Die frühe Beschulung hat im Schnitt einen leicht negativen Effekt auf die weitere Leistungskarriere.
2. Die Lernmethode der Wahl für kleine Kinder ist der Situationsansatz, der allerdings auch anders bezeichnet wird, z.B. als child initiated, als kindorientierte Pädagogik, als developmentally appropriate education, als Didaktisierung der Situation, situierte Lerngelegenheiten oder integrierte Lerngelegenheiten .

Auch Pierrehumbert (2002) hat mit seiner Analyse sämtlicher Skalen zur Bestimmung der Qualität von Kennzeichen guter Tagsstätten noch einmal bekräftigt, dass die Erreichbarkeit der Erzieherin, die Stimulation und Anregung, ihre Festigkeit, ihre Warmherzigkeit, ihre Autonomie, ihre Leistungsanregung und ihre gute Organisation wichtig ist . Autonomie heißt, sie respektiert die Bedürfnisse des Kindes, sie geht positiv und warmherzig mit dem Kind um, sie sorgt dafür, dass das Kind beschäftigt ist und es sind Lerngelegenheiten vorhanden, ganz so, wie es auch in einer guten Tagesstätte für Kinder der Fall ist.

Die Kurz- und Langzeiteffekte von frühen Bildungsversuchen werden von Marcon (2002) dergestalt zusammengefasst, dass in der Beziehung zwischen Elementar- und Primarbereich einige Prozesse wirksam sind, die die frühen Bildungsanstrengungen devalidieren. Man spricht von „fade out“ Effekten, d.h. frühe Lernvorsprünge verschwinden mit der Zeit, von „sleeper“ Effekten, es gibt keine Kurzzeiteffekte, erst später zeigen sich die Unterschiede, insbesondere wird wegen der Langzeiteffekte der child initiated Ansatz bevorzugt. Es gibt Diskontinuitätseffekt, d.h. im Elementarbereich wird anders gearbeitet als im Primarbereich,

es gibt einen geringen Transfer früher verschulter Lernversuche, es gibt manchmal nur Mini-Effekte, für die sich eine organisatorische Veränderung des Kindergartenbereiches nicht lohnt bzw. differentielle Effekte, was z.B. für den kognitiven Lernfortschritt gut sein kann, wäre nicht gut für andere Förderbereiche. Aus all diesen Gründen hat man schon im vorigen Jahrhundert darauf verzichtet, die Kinder früher einzuschulen.

Es gibt aber auch ganz neue Studien aus den letzten Jahren, die nochmals deutlich unterstreichen, dass eine frühe Verschulung schlecht ist. Hier ist insbesondere die Analyse von Puhani und Weber zu nennen, die früh eingeschulte mit später eingeschulerten Grundschulkindern verglichen. „Früh eingeschult“ hieß hier mit 6 Jahren, „später eingeschult“ mit 7 Jahren. Anhand der IGLU-Daten und anderer Datensätze wurde gefunden, dass die spät eingeschulerten, also die mit 7 Jahren eingeschulerten Kinder, im vierten Schuljahr fast eine halbe Standardabweichung (0.42z) besser sind als die, die mit 6 Jahren eingeschult werden. Eine halbe Standardabweichung bedeutet soviel wie der Unterschied zwischen Finnland und Deutschland oder zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen bei PISA (Puhani & Weber, 2006). Verschiedene Studien, etwa die Tennessee-Studie oder die NICHD-Studie, haben einige weitere Modifikationen an den frühen Resultaten anbringen müssen: die optimale Gruppengröße wird mit 15 Kindern angegeben, eine Betreuerin für 15 Kinder ist besser als 25 mit 2 Betreuerinnen und die Kinder aus den low income families sollten mindestens 2,5 Stunden täglich, 5 Tage in der Woche und mindestens 2 Jahre lang eine Tagesstätte für Kinder besuchen (Berk, 2005).

Allerdings ist mittlerweile klar, dass die direkte akademische Instruktion, also eine Art Drill und Training, bei sehr stark benachteiligten Kindern gelegentlich für die kognitive Entwicklung besser sein kann als die child initiated Methode, die sich allerdings nachdrücklich auch für Kinder aus low income families empfiehlt. Das gelegentlich didaktische „Schleifen“, wie es in den frühen Konzeptionen des Situationsansatzes nach Zimmer hieß, notwendig sind, sollte nicht weiter verwirren (J. Zimmer, 1973; Jürgen Zimmer, 1984).

Die öffentliche Diskussion, an der sich leider einige Kolleginnen und Kollegen beteiligen, die von der Forschungsgeschichte keine Kenntnis haben und hatten, geht immer davon aus, dass Kinder nur lernen, wenn ein schulähnliches Setting aufgebaut wird. Das ist neuropsychologisch und lernpsychologisch falsch. Das Gehirn lernt immer (Spitzer) und

gerade in einem gut organisierten situativen Ansatz, in dem der/die ErzieherIn sich natürlich mit einem pädagogischen Impetus in das Spiel der Kinder und in deren Interessen einklinkt, in dem er/sie also die Situation pädagogisiert, werden auch die besten Ergebnisse erzielt (Spitzer, 2002).

2. Analyse eines eindeutigen Befundes: Hypothesen und Beobachtungen zur Erklärung der Erfolge situierten Lernens

Die neue schulische Bildungsdiskussion im Elementarbereich ist Folge einer falschen Realisierung des Situationsansatzes bzw. des situierten Lernens. Der offene Kindergarten wurde vielerorts als *laisser-faire*-Stil interpretiert und umgesetzt. Das kann der Grund dafür gewesen sein, dass man nach einer stärkeren Bildungsanstrengung im Elementarbereich gerufen hat.

Eine weitere Hypothese: Das Kollektiv hat im Kleinkindalter Nachteile und erzwingt vor Ort ein offenes, situationsorientiertes Arbeit – schulähnliches Arbeiten ist kaum möglich.

Und schließlich: Ein an der Fachsystematik orientiertes Curriculum zwingt zu motivationsschädlichen Disziplinierungen.

Das kann man an praktischen Beispielen sehen. In einem Kindergarten in Nordrhein-Westfalen habe ich ein kleines, sehr bekanntes naturwissenschaftliches Experiment mit den kleinen Kindern im Gruppenraum durchführen wollen. Das Experiment besteht darin, dass man ein Glas über ein Teelicht stülpt und das Teelicht dann erlischt. Das entsprechende didaktische Brimborium lasse ich hier mal weg. Die Kinder haben sich trotzdem nicht in dem Maße für dieses Experiment interessiert, wie der Laie erwarten würde, weil sie sich über das Phänomen als solches schon nicht wunderten. Das Kind kommt auf die Welt und es muss ihm alles wunderbar erscheinen. Man setzt sich in einen Kasten und fährt damit durch die Gegend, man drückt auf den Knopf und das Licht geht an, man drückt auf einen anderen Knopf und es erscheint ein Bild etc. - die Welt ist voller Wunder. Für das Kleinstkind ist die Nichterklärbarkeit der Phänomene in der Welt der Normalfall. Man wundert sich erst über das Kerzenexperiment, wenn man eine Theorie gebildet hat, dass die Kerze auch unter dem Glas weiter brennen kann. Und zwar muss man an diese Theorie stark glauben, damit man sich wundern kann. Das wäre gleichbedeutend damit, dass man mit dieser Theorie (Flamme brennt weiter) gewissermaßen indoktriniert wird oder massive eigene Erfahrungen mit dem Weiterbrennen gesammelt hätte (vielleicht stülpte man immer Gläser mit kleinem Luftloch über die Kerze), das es schon wieder unrealistisch wäre. Da die Kinder sich nicht wunderten, ergab sich an dem Tisch durchaus eine gewisse Unruhe. Zwei kleine Kinder hatten sich schon ein Bilderbuch organisiert und blätterten dies während des Versuches durch und unterhielten sich auch darüber. Die Situation wurde dadurch zu einer, die zu Disziplinierungen zwingt, als man die Kinder ja belehren will und Aufmerksamkeit braucht. Die Versuchung ist groß, dass

man sagt „nein, nein, weg mit dem Bilderbuch, jetzt machen wir Physik“ oder „jetzt guckt ihr mal alle hierhin“, d.h. man will das nachlassende Interesse durch Disziplinierungsmaßnahmen auffangen. Das muss offenbar häufig passieren, wenn man kursorientiert oder schulisch orientiert mit den Kindern arbeitet. Disziplinierungen töten den Spass am Lernen.

Deswegen abschließend folgende Hypothese: Die Kinder lernen „natürlich“ – ein fachsystematisches Lernen ist in ihrem Alter noch nicht entwicklungsangemessen. Das Kind lernt chaotisch, unsystematisch, in sozialen Bezügen, mit Bezugspersonen, mit Sinn und es will sich auf diese Art und Weise ein realistisches Bild von der Welt und den eigenen Fähigkeiten machen. Angemessen sind stattdessen spielerische Übungen, die sich an Situationsanlässe anknüpfen. Man spricht ausführlich und elaboriert mit dem Kind, wenn man etwa ein Auto „auf dem Tisch“, „unter dem Tisch“, „neben dem Tisch“, „um den Tisch herum“ fährt. Oder man erklärt die Flammen, wenn man es sich beim Adventskranz gemütlich gemacht hat und nach einer kleinen Feierstunde die Kerzen nun gelöscht werden müssen. Man nimmt einen Kerzenlöscher mit oder man bläst die Kerzen aus etc. Das sind die Anlässe für naturwissenschaftliche Erklärungen.

3. Die Folgen für die Reform des Elementarbereiches

Cum grano salis kann man sagen, dass das situierte Lernen in jedem Fall besser ist. Über die Fliege lernen wir etwas, wenn eine Fliege in unser Blickfeld gerät. Die Voraussetzung für diese Art von situiertem Lernen sind Erwachsene, die zur Spontanpädagogik und zum geschickten Gruppenmanagement nach Kounin fähig sind (Kounin, 1970; Kounin, 1976).

Sie brauchen, um dieses zu können, eine andere Art von Ausbildung, die ihre Allgemeinbildung ebenso fördert, wie ihre praktischen Fähigkeiten im Alltag, fruchtbare Bildungsmomente zu erkennen. Der Situationsansatz und die offene Arbeit sind keine Arrangements zur Befreiung von Arbeit. Es ist schon notwendig, dass sich Erzieherinnen, die mit dem Situationsansatz arbeiten, ihrer großen Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder bewusst sind und alle möglichen Gelegenheiten nutzen, um die Bildung der kleinen Kinder zu fördern.

Das Stammtischargument, dass auf diese Art und Weise ja nicht alle für die Kinder wichtigen Inhalte in das Blickfeld der Kinder geraten, dass der Situationsansatz dann zu einer unvollständigen Bildung der Kinder führen würde, ist unpsychologisch gedacht. Die

Erzieherin als solche ist ein Teil der Umwelt, der kindlichen Lebenssituation und deshalb ein ganz natürlicher Mittler zur kulturellen Welt. In der Person des Erziehers oder der Erzieherin muss die Welt komplett sein. Sie muss trainieren, dass man auch in ganz banalen Alltagssituationen den Kindern den Reichtum des menschlichen Wissens und der menschlichen Kultur erschließen kann. Sie muss wissen, dass es in einer Tagesstätte zur Bildung Ich-Anlässe (ich habe eine Idee, ich habe ein Problem und das muss gelöst werden), Peer-Anlässe (ein anderes Kind hat ein Problem, eine Idee), Gruppenanlässe (weil wir so viele sind, gibt es Konflikte und Probleme), Materialanlässe (das Material Spielzeug, die sächliche Umgebung provoziert Anregung), Elternanlässe (die Eltern und ihre Lebenswelt bieten Anregungen), Erzieherinnen- und Lehrerinnenanlässe (wir geben Impulse, die zum Lernen anregen) und didaktische Anlässe (wir haben ein Curriculum, einen Bildungsplan im Hintergrund, der uns von Zeit zu Zeit mit Anregungen versorgt) gibt.

Die Verbesserung der Erzieherinnenausbildung ist sicherlich ein ganz wesentlicher Punkt, um auf dem wissenschaftlich als gut belegten Wege des situierten Lernens zu guten Ergebnissen kommen zu können. Zwei Fähigkeiten sind neben anderen sicher zentral zu fördern: 1. die Fähigkeit, mit einer Gruppe von Kinder umzugehen, diese fruchtbaren Lernerfahrungen für viele gleichzeitig möglich zu machen, also das Gruppenmanagement zu beherrschen und 2. die Fähigkeit zur Spontanpädagogik.

Es ist immer wieder frappant zu sehen, wie wenig aktuelle Wortführer und Wortführerinnen im Elementarbereich über eine solide Kenntnis der Forschungsvorgeschichte verfügen und wie wenig sie auf der anderen Seite auch von den praktischen Problemen Ahnung haben. Beides, die Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erforschungsgeschichte zur optimalen frühkindlichen Bildung, wie auch das gelegentliche Eintauchen in die alltägliche Praxis der Kindertagesstätte, hätte vor den unnötigen Investitionen in eine schulische und verschulende Bildungswelle bewahren können. Mit Entsetzen musste man vernehmen, dass ein bekannter Erziehungswissenschaftler einem Bundesland gar die Einführung der zweiten Fremdsprache im Kindergarten empfohlen hat.

Literatur

- Berk, L. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Dollase, R. (1979). *Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Dollase, R. (1986). Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von Zeitwandelstudien. *Bildung und Erziehung*, 39(2), 133 - 147.
- Dollase, R. (Ed.). (1978). *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. Düsseldorf: Schwann.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York u.a.: Holt u.a.
- Kounin, J. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern, Stuttgart: Huber, Klett.
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society of research in child development*, 47(2 - 3).
- Lonigan, C. J. (2003). Comment on Marcon (ECRP, Vol.4, No.1, Spring 2002): "Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success". *Early Childhood Research and Practice*, 5(1), Netzversion.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), Netzversion, ohne Seitenzahlen.
- Marcon, R. A. (2003). Reply to Lonigan Commentary. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1), Netzversion.
- Puhani, P. A., & Weber, A. M. (2006). *Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany*. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1988). Education for Young Children Living in Poverty: Child-initiated Learning or Teacher-directed Instruction? *The Elementary School Journal*, 89(2), 213 - 225.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen*. Heidelberg: Spektrum.
- Zimmer, J. (Ed.). (1973). *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*. München: Piper.
- Zimmer, J. (Ed.). (1984). *Erziehung in früher Kindheit* (Vol. 6). Stuttgart: Klett