# Konzeptionelle Entwicklungen im Elementarbereich - Alles schon mal da gewesen?!

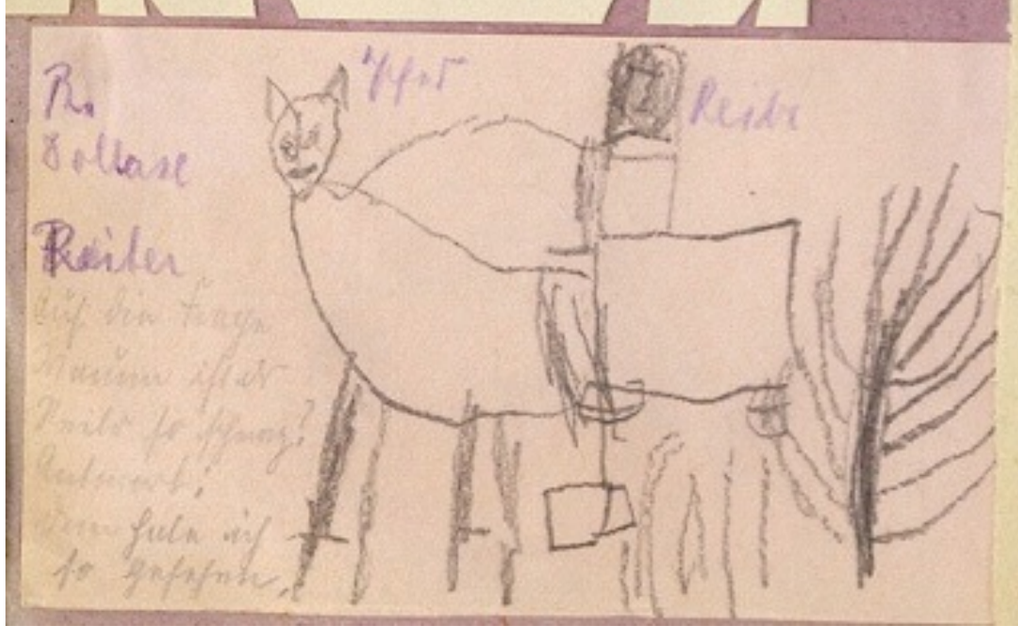
Univ. Prof. Dr. Rainer Dollase
früher: Universität Bielefeld, Abt. Psychologie

Vorlesung im Schloss
Osnabrück, den 1.7.2014

Typische Personen aus meiner Gleichaltrigengruppe (2014)

R. Bollase

Was muß die Fabrikum; frei Gemalt 12.10.48



- 1971 - 1976 Abteilungsleiter Projektgruppe Kleinkindforschung Köln (Leitung: Prof.Dr.E.Schmalohr) Empirischer Langzeitvergleich mit Kontrollgruppe „Kindergarten- Vorklasse“

- 1976 - 1980 Professor für Vorschulpädagogik an der Uni Essen

- seit 1980 Professor für Entwicklung und Erziehung an der Uni Bielefeld (u.a. Graduiertenkolleg und IKG)

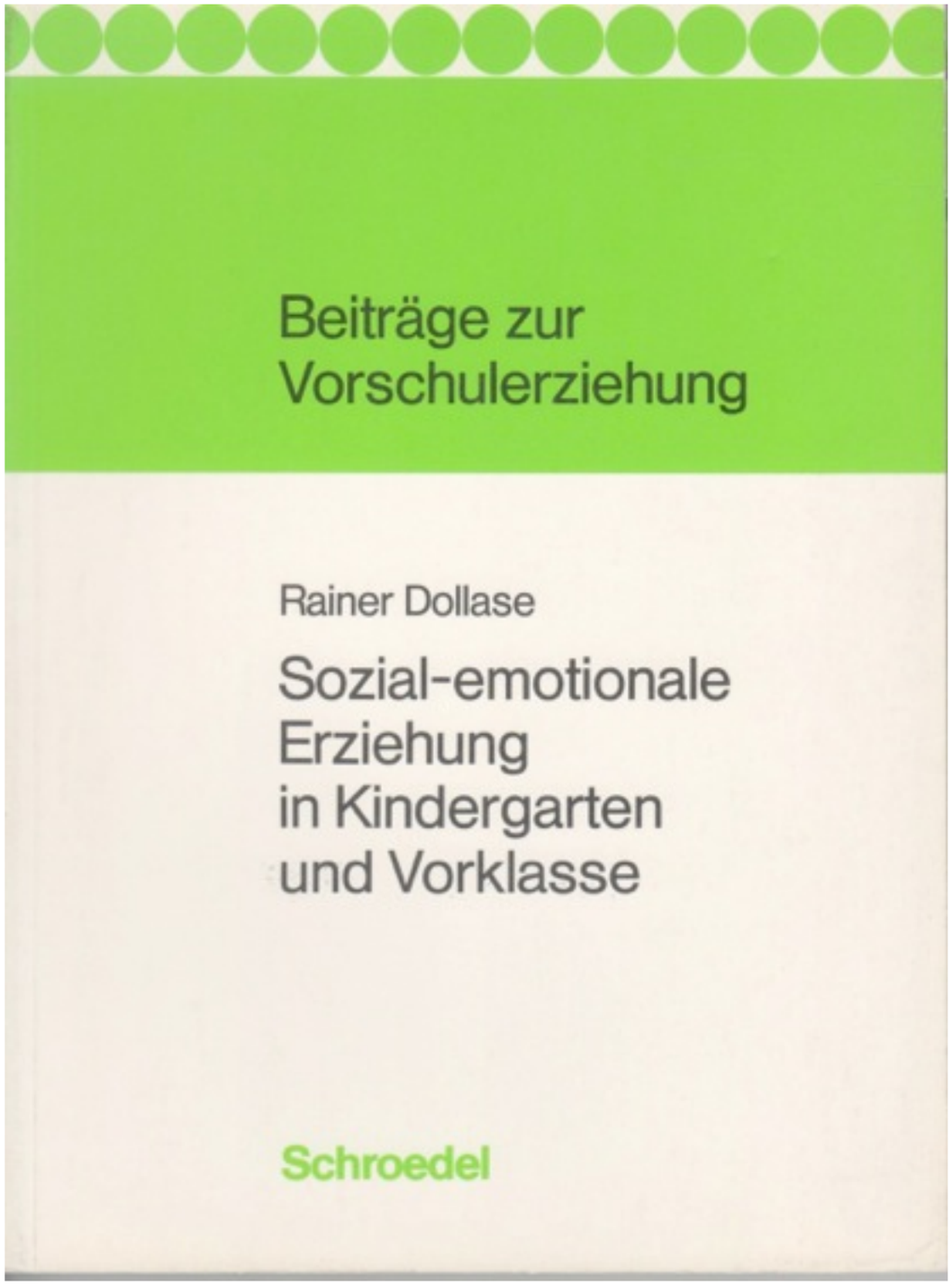
- 2006 - 2008 Mitglied der Enquetekommission des Landtags NRW „Chancen für Kinder“

- 2008 - 2009 Wissenschaftliche Beratung Bildungsvereinbarung NRW von 0 bis 10 Jahren

- 2013 empirische Evaluation der Schleswig - Holsteinischen Bildungsleitlinien mit Sturzenhecker (Hamburg) und Knauer (Kiel)

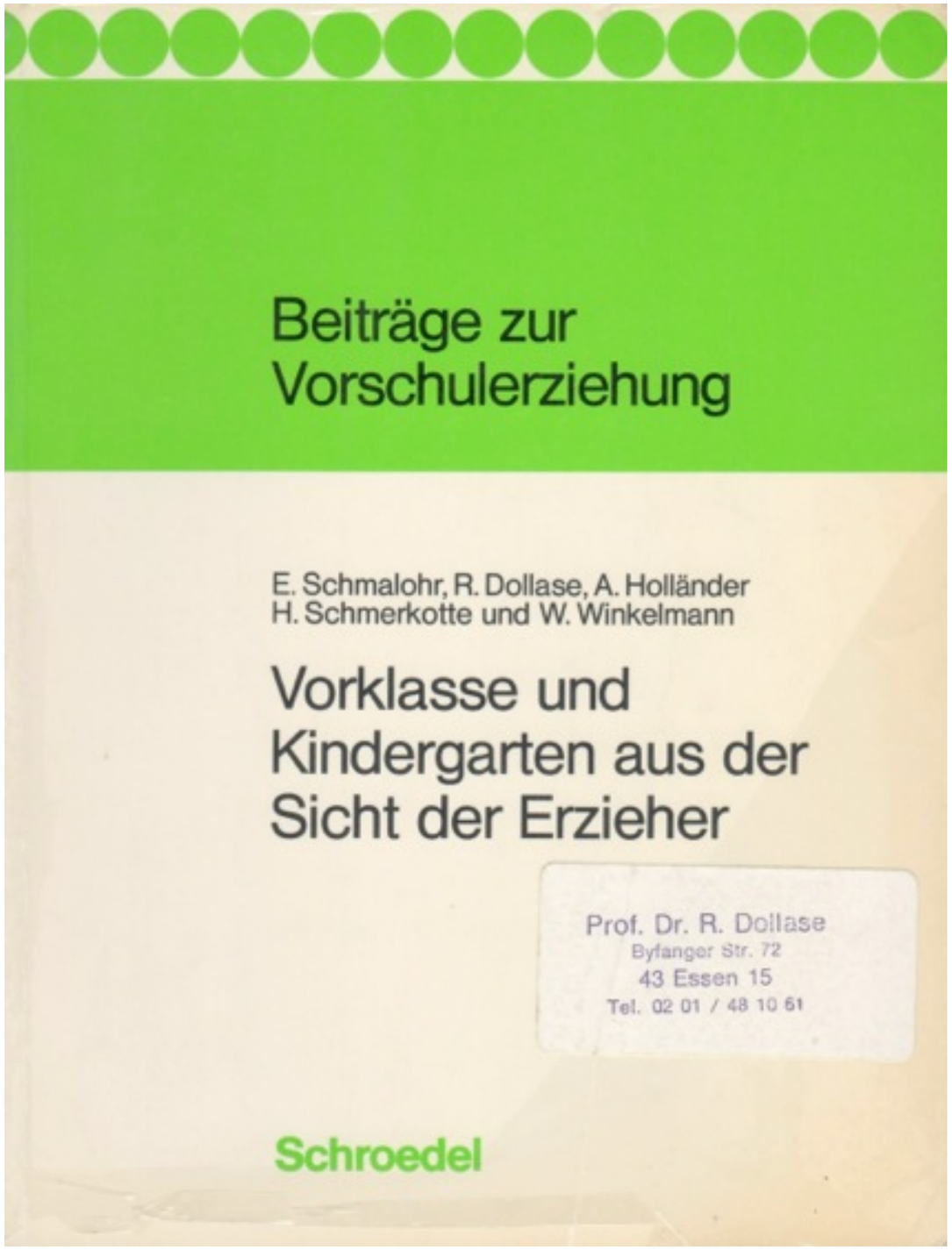
Rainer Dollase (Hrsg.)
Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik
Band 1

1978


Beiträge zur
Vorschulerziehung
Rainer Dollase
Sozial-emotionale
Erziehung
in Kindergarten
und Vorklasse
Schroedel

1979

1974


Beiträge zur
Vorschulerziehung
E. Schmalohr, R. Dollase, A. Holländer
H. Schmerkotte und W. Winkelmann
Vorklasse und
Kindergarten aus der
Sicht der Erzieher
Prof. Dr. R. Dollase
Byfanger Str. 72
43 Essen 15
Tel. 02 01 / 48 10 61
Schroedel

erscheint 4. Quartal 2014

- Kann man aus der Geschichte lernen?
- unterschiedliche Antworten üblich

# Gliederung

1. Die Vorgeschichte der Vorschulerziehung
2. Diskurse in den letzten 50 Jahren
    1. Verschulung und früher Schuleintritt, *Bildung*
    2. Kompensatorische Erziehung - theoretisch und empirisch, *Kinderarmut*
    3. „direct instruction“ oder „child initiated“
    4. Verbindung von Beruf und Familie (U3, Recht auf Kita oder Krippenplatz)
    5. Erzieherberuf - Qualitätsmanagement
    6. Zeitwandel Kindheit

# 1. Die Vorgeschichte der Vorschulerziehung

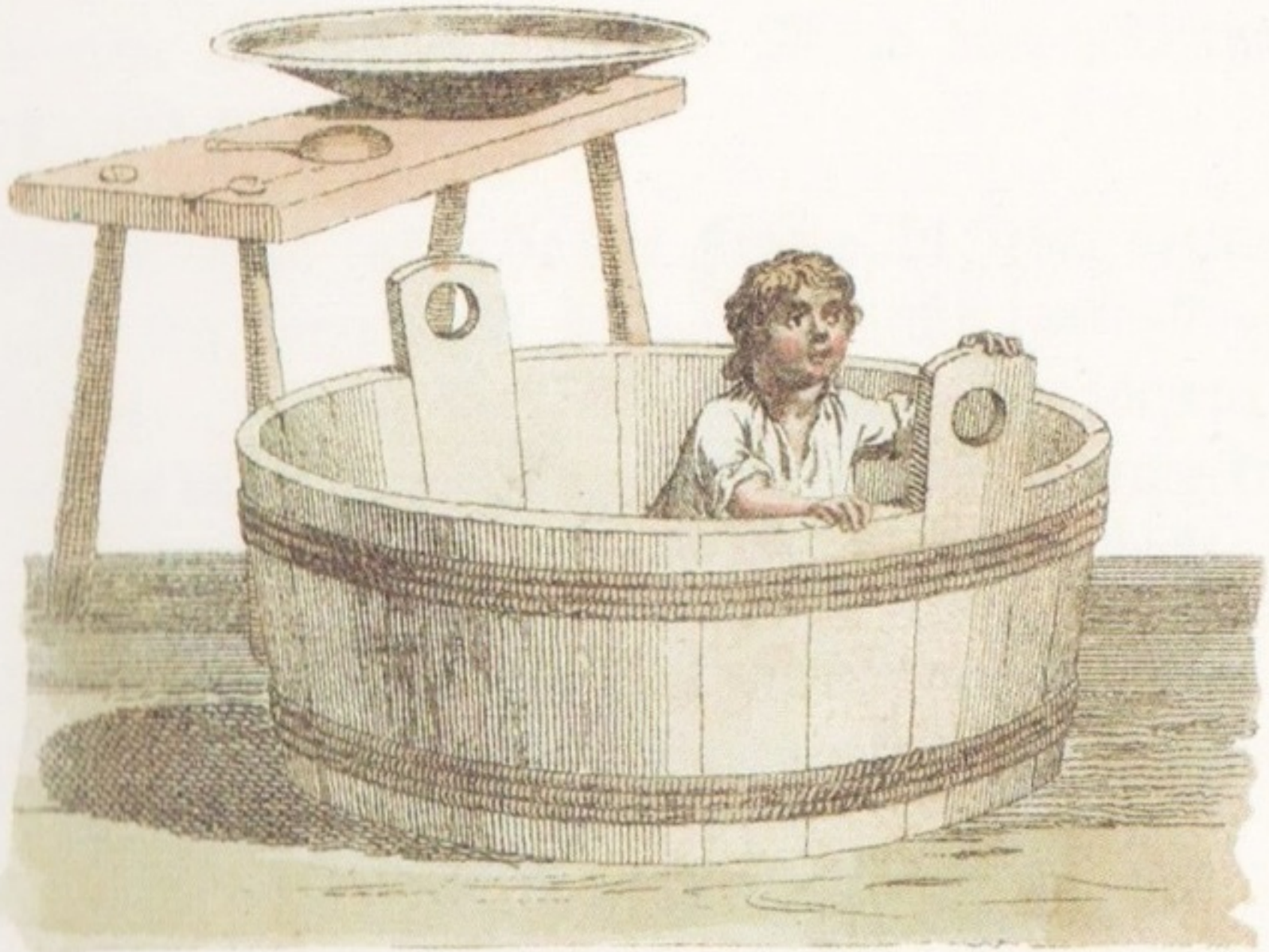
I.

# Kind in der Wiege.

Sieh da! ein Kind in der Wiege! Das Kind schläft recht süß. In der Wiege sind Betten, auf welchen das Kind weich und warm liegt. Wo sind die Kopfküssen? — Wo ist das Deckbette? Und was ist das, über dem Kopfe des Kindes? — Wozu ist denn diese Decke, die jetzt an der einen Seite zurückgeschlagen ist? — Eine Hand des Kindes liegt auf dem Deckbette, aber, wo ist die andere Hand?

Wer sitzt denn aber da neben dem Bette? — Es ist eine Frau, meinst du? Ja, eine Frau ist es wohl — es ist aber auch die Mutter. Die Mutter hat das Kind sehr lieb, und darum hat sie sich an die Wiege gesetzt, um es zu bewahren. Kommt eine Fliege, und will sich auf die Augen des Kindes setzen, oder auf seine Nase oder Stirne, husch wird sie die Mutter fortjagen.

Aber was hat denn die Mutter in den Händen? — Was macht sie denn da? — Sie hat einen Strumpf? — Recht, sie strickt. — Aber ist es denn ein großer oder ein kleiner Strumpf, den sie strickt? — Ich denke, es ist ein kleiner Strumpf. Sie wird diesen Strumpf wohl für das Kind in der Wiege stricken. Aber ist denn der Strumpf schon ganz fertig? Er ist erst halb fertig; aber die Mutter strickt fleißig, denn sie will nicht müßig an der Wiege sitzen, und da wird der Strumpf bald ganz fertig werden. Wenn dieser Strumpf nun fertig ist, dann strickt sie noch



einen Strumpf, eben so groß und weit, und diese beiden Strümpfe heißen dann, ein Paar Strümpfe. — Und rathe doch, warum hat die Mutter den einen Fuß unten auf dem Laufe der Wiege?

Aber da unten ist ein Faß — was steckt denn in dem Fasse? Auch ein Kind? — Aber wie ist es denn in das Faß hineingekommen? Es hat doch nicht können hinein steigen, es ist noch nicht groß genug dazu — es kuckt ja nur so eben mit dem Köpfchen aus dem Fasse heraus. Sieh, die Aeltern haben es in das Faß gesteckt. Die Aeltern sind aufs Feld gegangen, da müssen sie arbeiten; für die Arbeit bekommen sie Geld, und für das Geld kaufen sie Brod und andere Eßwaren. Die Aeltern konnten das Kind nicht mit aufs Feld nehmen; es würde gefroren haben, oder es wäre naß geworden, oder es hätte die Aeltern am Arbeiten gehindert. Eine Wärterin oder eine Magd konnten sie auch nicht bei dem Kinde lassen; sie haben nicht so viel Geld, eine Magd oder Wärterin zu miethen und zu bezahlen.

Aber warum lassen sie das Kind nicht lieber herum laufen? — Es kann wohl noch nicht recht laufen? — es kriecht mehr, als es läuft. Da hätte es nun können leicht Schaden nehmen, wenn es allein überall herumgekrochen wäre — sie haben es darum lieber ins Faß gesteckt.

Das arme Kind! die Zeit wird ihm recht lang werden! — Wie wird es sich freuen, wenn die Aeltern wieder nach Hause kommen!

# Bildung - ein uraltes Thema des Kindergartens

1. Wolke, 1805 Denklehrzimmer (*Geometrie, Sachkunde)*
2. Loehr , 1805, Erstes Bilder- und Lehrbuch (*Sachkunde*)
3. Oberlin, 1770, Vorschulerziehung im Elsass *(Sprache und Stricken)*
4. Wilderspin, 1819, Kleinkinderschulen *(Mathematik u.a.)*
5. Fröbel, 1862, Fröbelgaben *(Sinnesschulung, Geometrie)*
6. Montessori, 1913, Sinnesmaterialien *(Sinnessschulung, Seriation etc)*

Ueber

die frühzeitige

# Erziehung der Kinder

und

die englischen

# Klein-Kinder-Schulen,

oder

Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen,

nebst einer

Darstellung der Spitalfielder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems,

von

S. Wilderspin,

Vorsteher der Londner Central-Klein-Kinder-Schule und reisendem Lehrer für die Gesellschaft der Klein-Kinder-Schulen.

Mit zwei Steintafeln.

---

Aus dem Englischen

nach der dritten Auflage, mit Benützung der neuesten Schriften von W. Wilson, Brown, Mayo u. a., und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen

von

Joseph Wertheimer.

---

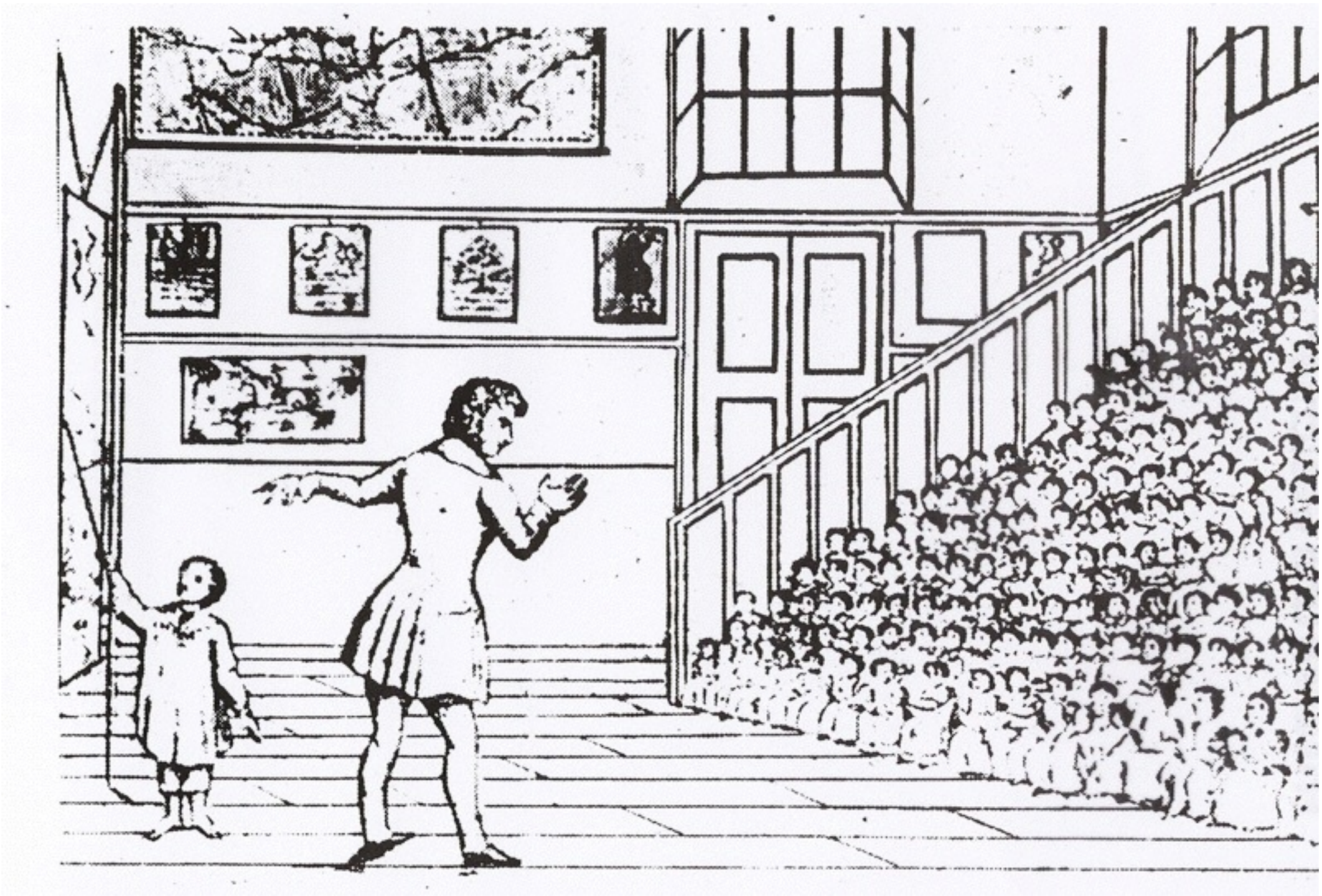
Zweite, sehr verbesserte und vermehrte Auflage.

---

Wien, 1828.

Gedruckt und im Verlage bei Carl Gerold.

KAISER DES INNERN



Erste empirische Untersuchungen zum Zusammenhang Schulerfolg und sozialer Schicht des Elternhauses.

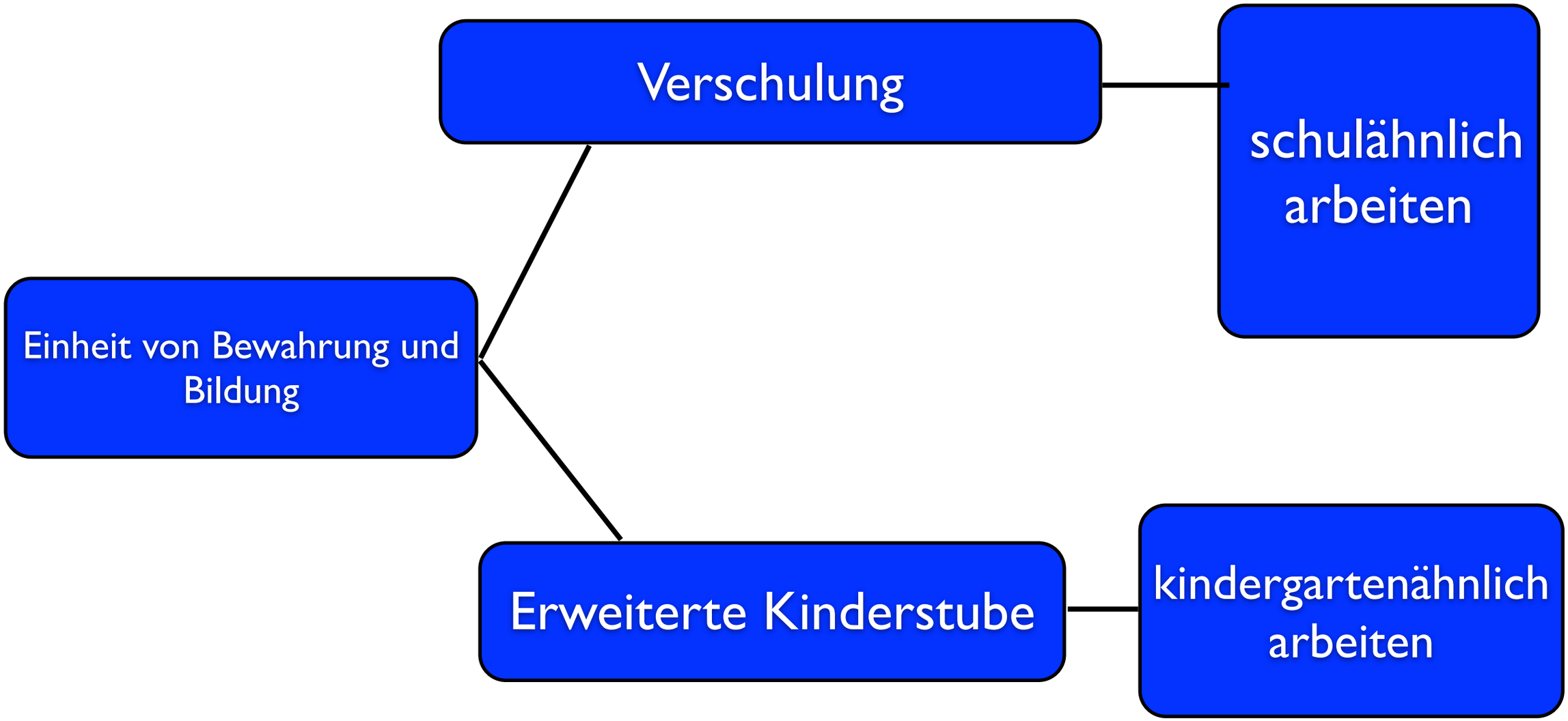
*Davis & Havighurst (1946)*

*Warner, Havighurst & Loeb (1944)*

*Hollingshead (1949)*

# Reichsschulkonferenz 1920

- „... vertrat für Gestaltung und Tätigkeit des Kindergartens die Methode der ‚erweiterten Kinderstube‘, lehnte die Methode einer ‚Überleitung des Kleinkindes zur Schule‘ ab.“
- (M. Kiene, in Lexikon der Pädagogik, 1953, Sp. 1165)


Verschulung
schulähnlich arbeiten
Einheit von Bewahrung und Bildung
Erweiterte Kinderstube
kindergartenähnlich arbeiten

- Fazit:
- ein institutionelles Arrangement produziert immer bestimmte Probleme, die sich aus der Logik der Institutionen ergeben

# 2. Paradigmen und Themen in den letzten 50 Jahren

1. Verschulung und früher Schuleintritt

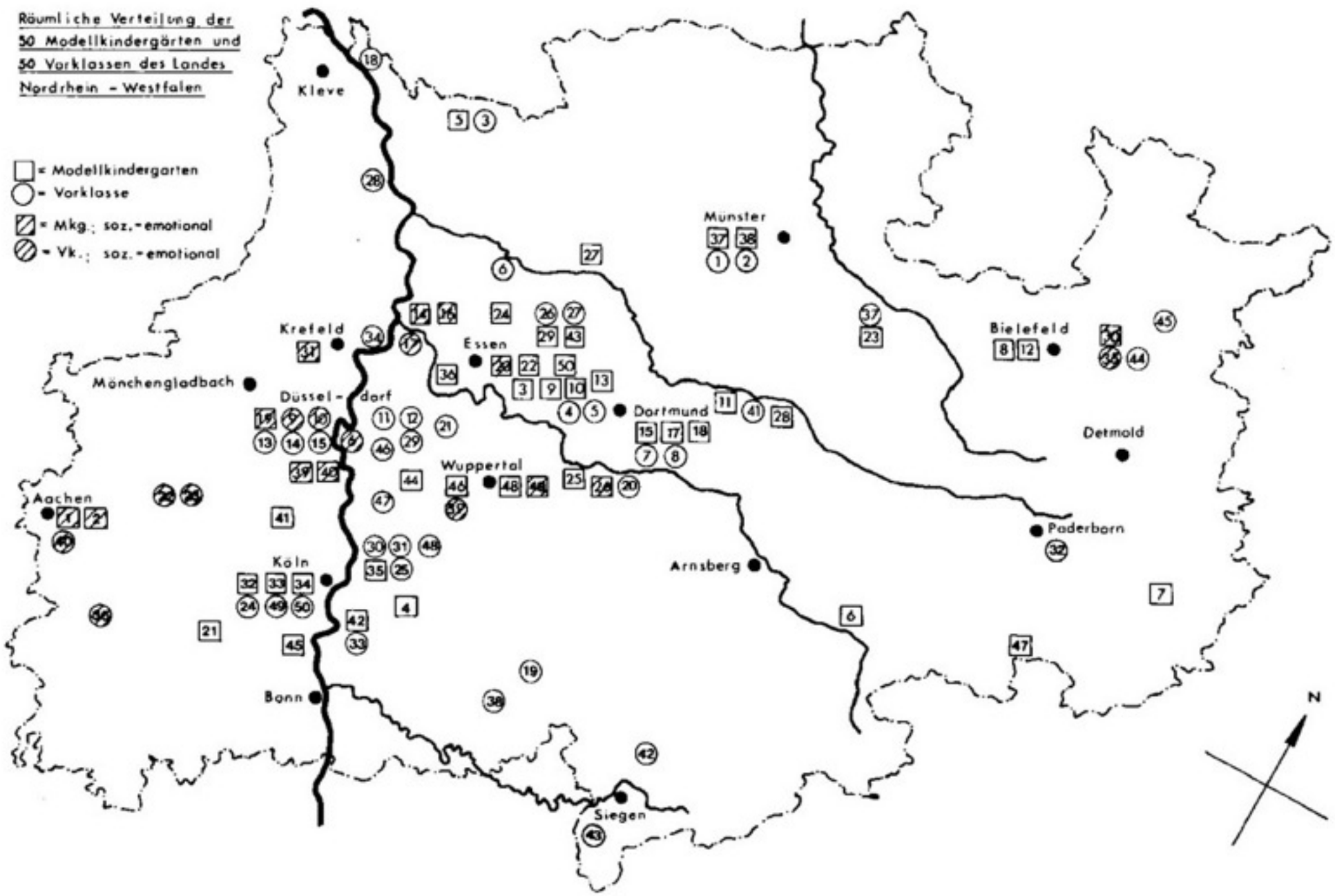
- **Eintrittsthemen, Altersbereiche und Institution:**
- **Ursache internationale Konkurrenzfähigkeit:**
- Bildungskatastrophe (Picht)
- Sputnikschock, PISA Schock
- **Lösungsmöglichkeiten**
- Frühlesen, Bildungsinitiative
- Früheinschulung mit 5 Jahren
- Vorklassen, Eingangsstufen, Brückenjahr
- Schulbeginn mit 4 Jahren
- Schulkindergarten, Schulreife
- Kinderhaus von 4 bis 10

- Deutscher Bildungsrat (1970) rät zur Früheinschulung der 5jährigen
- NRW macht Modellversuch 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen (1970 -1977)

*Darstellung 6:* Übersicht über Unterschiede zwischen Modellkindergärten und Vorklassen im NRW-Bildungsversuch „Kindergarten und Vorklassen" von 1970 – 1975 (Quelle: *Schmalohr* u.a. 1974)

| | *Vorklassen an Grundschulen* | *Modellkindergärten* |
|---|---|---|
| Räumlichkeiten | – Als Raum steht im allgemeinen ein gewöhnlicher Klassenraum zur Verfügung, der mit verschiedenem Kindergartenmaterial und vorschulischem Lernmaterial ausgestattet ist. | – Für jede Gruppe sollte neben dem Hauptraum ein zusätzlicher Gruppenraum zur Verfügung stehen. |
| Gruppengröße | – Die Klassengröße beträgt in der altershomogenen Gruppe der Fünfjährigen bis zu 25 Kinder. | – Die altersgemischten Gruppen der drei-, vier- und fünfjährigen Kinder wurden auf eine Größe von maximal 25 Kindern gebracht. |
| Fachkräfte | – Die Leitung der Vorklasse hat eine Jugendleiterin oder Sozialpädagogin.<br>– Die Leiterin wird in ihrer Arbeit stundenweise von einer Grundschullehrerin abgelöst bzw. unterstützt, die eine Förderung besonders in Lesen und Mathematik übernimmt. | – In jeder Gruppe arbeiten ständig gleichzeitig zwei Erzieher, eine Kindergärtnerin und eine sogenannte Zweitkraft, die eine Kindergärtnerin, Kinderpflegerin oder Praktikantin ist.<br>– Die Leiterin des Kindergartens ist von der Gruppenarbeit befreit, um die Gesamtarbeit in der Einrichtung zu koordinieren.<br>– Es wurden sogenannte Moderatoren eingesetzt, erfahrene Jugendleiterinnen und Psychologen, die jeweils einige Kindergärten in Form einer Praxisberatung der Erzieher betreuen. |
| Öffnungszeit | – Die Kinder werden vormittags im Regelfall vier Stunden gefördert. | – Die Kinder werden nach dem Prinzip der Kindertagesstätten ganztägig oder wenigstens den ganzen Vormittag gefördert. |
| Bildungsplan | – Den Erziehern steht für ihre Arbeit bereits vor Beginn des Jahres 1970/71 ein vorläufiger Rahmenplan zur Verfügung, der nach dem Modell der schulpädagogischen Richtlinien und Bildungspläne ausgerichtet und im ersten Versuchsjahr entstanden war (er wurde 1972 neu gefaßt). | – Da Bildungspläne für Kindergärten nicht existieren, stand vor Beginn der Arbeit kein entsprechender Plan zur Verfügung (ein neu entworfener Rahmenbildungsplan wurde erst nach dem Start des Experimentes als erste Fortbildungsmaßnahme für die Erzieher eingeführt). |
| Fortbildung der Fachkräfte | – Es findet eine Fortbildung der Erzieher nach dem Modell der Arbeitsgemeinschaften für Lehrer zur Vorbereitung der zweiten Staatsprüfung mit regelmäßigen Hospitationen und vertiefenden Lehrveranstaltungen statt. | – Über eine Fortbildung für die Erzieher, die über die üblichen Maßnahmen der Trägerverbände hinausging, bestanden zunächst keine Vorstellungen (eine vom Ministerium getragene Fortbildung wurde erst nach Beginn des Projektes als Konsequenz des neu entworfenen Bildungsplans in Angriff genommen). |
| Hauptziel der Arbeit | – Hauptziel des Vorschuljahres ist eine Steigerung der Lernentwicklung im Hinblick auf die Schule bzw. eine Vorbereitung auf die Unterweisung nach Art des ersten Schuljahres, wobei die kompensatorische Erziehung besonders akzentuiert ist (vergleiche Kultusminister des Landes NRW: Rahmenbildungspläne für Vorklassen 1969 – 1972). | – Hauptziel der Modellkindergärten sollte es sein, durch die Herstellung günstiger Bedingungen für eine optimale Kindergartenerziehung in der altersgemischten Gruppe auch den gesteigerten Erfordernissen einer Förderung der fünfjährigen Kinder gerecht zu werden. |

*Abbildung 33:* Geographische Lage der Modellkindergärten und Vorklassen im Lande Nordrhein-Westfalen 1970–1975. Einrichtungen, in denen die sozial-emotionale Untersuchung durchgeführt wurde, sind schraffiert.



## Otto.M.Ewert (1978, 398)

den. In einer eigenen Erhebung zum Versuch „Vorklasse und Modellkindergarten" des Landes Nordrhein-Westfalen haben wir festgestellt, daß die Schüler vierter Klassen, die an einer vorschulischen Förderung teilgenommen haben, im Mittel keinen Leistungsvorsprung vor ihren Klassenkameraden haben. Die Wertung dieses Befundes läßt sich

## Hans Schmerkotte (1978, 405)

Beim Vergleich der kognitiven Entwicklungsfortschritte von Modellkindergartenkindern und Vorklassenkindern im letzten Vorschuljahr ließen sich bei den meisten Testverfahren keine Unterschiede nachweisen. (Die Testleistungen der Kinder bei der

## Wolfgang Winkelmann, Antje Holländer, Hans Schmerkotte, Emil Schmalohr (1977, 358)

weise – wie sich andeutete – zugunsten der sogenannten Mengenlehre. Sowohl bei Betrachtung des gesamten Zeitraums von 1972 bis 1974 als auch bei der Betrachtung des speziellen Zeitraums von 1973 bis 1974 (1. Schuljahr) wies die Kovarianzanalyse trotz einiger weniger statistisch signifikanter Ergebnisse – abgesehen vielleicht von dem Befund zum Zahlenrechnen – keine praktisch ins Gewicht fallenden Unterschiede der kognitiven Fortschritte zwischen Modellkindergartenkindern und Vorklassenkindern aus.

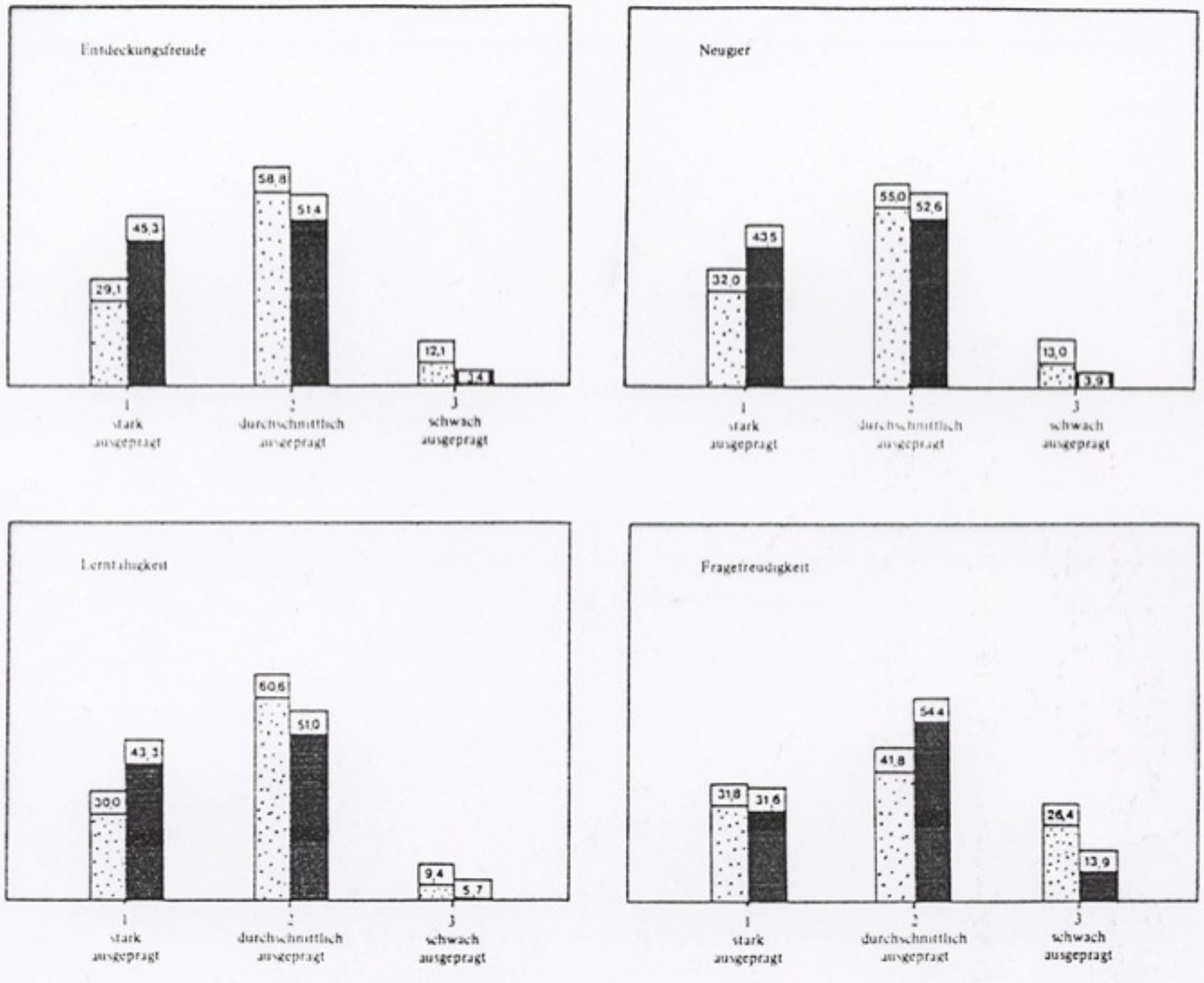
Rainer Dollase

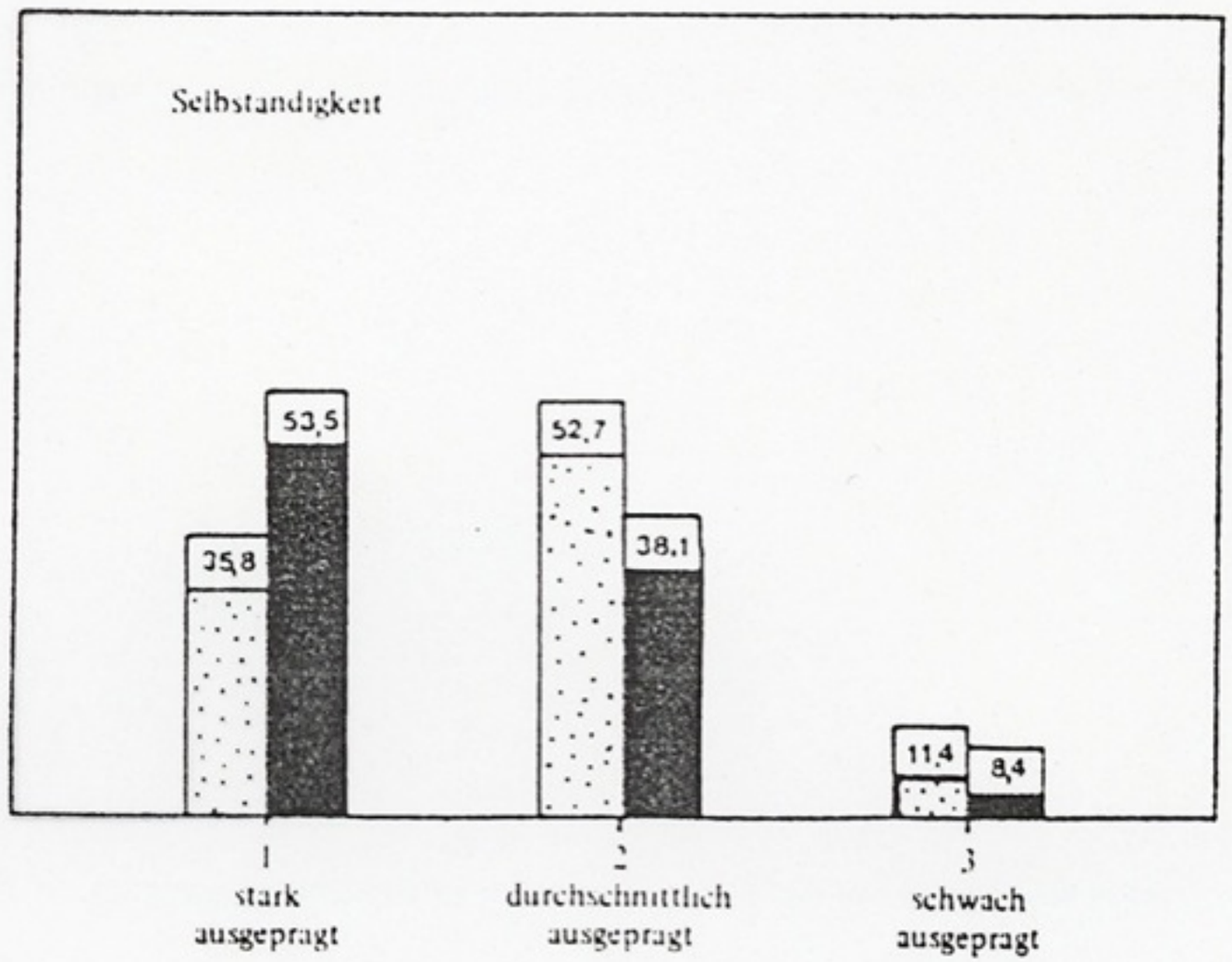
# Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation

## Empirische Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung in Kindergarten, Vorklasse und Grundschule

Summary: In a comparative evaluation study in West Germany (federal state: Nordrhein-Westfalen) 5 year old children from kindergarden (heterogenous groups from age 3 to age 5, in traditional, but updated educational program) have been compared with children from preschool-classes („Vorklasse", homogenous groups of 5 year old children, school-like educational program). 729 children of both types were tested at the beginning and the end of the last preschool year with social-emotional measurement devices (anxiety test, social-interaction measures, attitude questionnaires, picture sociometric tests, teacher ratings). A one year follow up study at the beginning of the second grade was done with a sample of 522 children from both types of preschool-institutions and a control-group of children (neither with preschool nor kindergarden-experience). These childrens were tested with an anxiety test, the Rosenzweig PF test, a sociometric questionnaire, a german version of the Primary Academic Sentiment Scale (PASS), a children questionnaire and a teacher rating. Results indicate a very similar development of children with education in the two types of preschool-institutions and a better adjustment of the previous kindergarden children to school. Differences between experimental (and control) groups are interpretated as negative effects of a too early beginning with school-like educational programs.

*Abbildung 30:* Grafische Darstellung signifikanter Unterschiede (Chi-Quadrat-Test) zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern für Beurteilungsgesichtspunkte des Bereichs „Schulische Arbeitshaltung". (Zweite Anschlußerhebung; Lehrerbeurteilung)




Selbstandigkeit
53,5
35,8
52,7
38,1
11,4
8,4
1
stark
ausgepragt
2
durchschnittlich
ausgepragt
3
schwach
ausgepragt

Das Modellprogramm des Deutschen Bildungsrates:
ein notwendiger aber nicht hinreichender Ansatz für den Elementarbereich

# Curriculum macht Kinder dumm

1975

Von Maria-Eleonore Karsten, Angelika Langenohl-Weyer, Ursula Rabe-Kleberg

Modernes Leben RP 1975

Vorschule soll keine Vor-Schulung sein

## Weder lesen noch schreiben

„Kindergärten und Vorklassen sollen die Familienerziehung durch eine frühzeitige Förderung der Persönlichkeit des Kindes und durch den Abbau von Milieusperren unterstützen und ergänzen. Vorklassen sollen

Vorklassen vor allem milieugeschädigte Kinder — Kinder aus Stadtrandsiedlungen, die zu Hause nicht so betreut werden konnten, wie es in weniger belasteten Familien möglich ist — auf die erste Klasse vorbereiten

DIE ZEIT — Nr. 6 — 2. Februar 1973

*Argumente für und gegen*

## Vorschul-Erziehung

Von allem Möglichen, was als „Vorschulerziehung" bezeichnet, angestrebt oder abgelehnt wird, sei hier diskutiert: der Plan, Kinder vor Beginn der irgendwann im sechsten oder siebten Lebensjahr in Kraft tretenden allgemeinen Schulpflicht ein oder zwei Jahre lang, pflicht- oder wahlweise, in einen zur Lehranstalt umfunktionierten Kindergarten zu schicken

PRO:

Nr. 10

## Kaum Einfluß auf Kinder

November 1978

*Eine Arbeit zur »Frühpädagogischen Förderung« – (zur Effektivität von Vorklassen in Nordrhein-Westfalen) haben Prof. Dr. Walter Twellmann und Dr. H.-W. Jendrowiak dem Kultusminister vorgelegt. Die Untersuchung fand statt im Rahmen des Modellversuchs »Vorklasse in NW« und ist im Abschlußbericht enthalten.*

*Die Ergebnisse der Untersuchung haben ein breites Interesse in der Öffentlichkeit ausgelöst. Im folgenden sind einige Passagen des Berichtes wiedergegeben.*

17

1975

Paul Dahn

## „Wir sind gegen die Einschulung der Fünfjährigen!"

Leben u. Erziehen widerspricht dem Deutschen Bildungsra

Winkelmann, Holländer, Schmerkotte, Schmalohr 1977, S.360

Kinder aus sozial privilegierten Schichten. Die zu Anfang bestehende Kluft zwischen den Sozialschichtgruppen wurde also (über das bloß regressionsbedingte Maß hinaus) nicht vermindert. Es zeigte sich im Gegenteil hinsichtlich einiger Tests sogar, daß die Entwicklungschancen auch im letzten Vorschuljahr signifikant zuungunsten der sozial benachteiligten Kinder verteilt waren. Die betreffenden Tests beziehen sich teils auf die Kulturtechnik Lesen, teils auf das logische Denken im Sinne von Piaget. Von einer echten Kompensation der sozial bedingten kognitiven Defizite durch den Besuch einer Bildungsinstitution im letzten Vorschuljahr kann also nicht gesprochen werden.

Bezüglich der sozial-kompensatorischen Bildungswirkung (bzw. des Mangels an sozial-kompensatorischer Bildungswirkung) konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Einrichtungsarten (Kindergarten/Vorklasse) festgestellt werden.

- Wegen der Ergebnisse, die zum Teil keine Unterschiede und einige für den Kindergarten erbrachten, wurden keine Vorklassen eingerichtet und die Früheinschulung war kein Thema mehr

# Puhani & Weber 2005

- Untersuchung der früh-(ca. mit 6) und später (ca. mit 7)eingeschulten Kinder
- anhand der IGLU Daten und anderer Datensätze
- Späteingeschulte im 4.Schuljahr deutlich besser

**Table A.6. Admission age to mandatory education in 30 European countries**

| | |
|---|---|
| **Belgium** | 6 |
| **Bulgaria** | 7 |
| **Czech Republic** | 6 |
| **Denmark** | 7 |
| **Germany** | 6 |
| **Estonia** | 7 |
| **Ireland** | 6 |
| **Greece** | 6 |
| **Spain** | 6 |
| **France** | 6 |
| **Italy** | 6 |
| **Cyprus** | 6 |
| **Latvia** | 5 |
| **Lithuania** | 6 |
| **Luxembourg** | 4 |
| **Hungary** | 5 |
| **Malta** | 5 |
| **Netherlands** | 5 |
| **Austria** | 6 |
| **Poland** | 6 |
| **Portugal** | 6 |
| **Romania** | 7 |
| **Slovenia** | 6 |
| **Slovakia** | 6 |
| **Finland** | 7 |
| **Sweden** | 7 |
| **United Kingdom** | 5 |
| **Iceland** | 6 |
| **Liechtenstein** | n.a. |
| **Norway** | 6 |

NB: n.a. = not available.

# Beginn Pflichterziehung in EU Staaten

Quelle Eurostat 2009

Langzeitstudie

# Zu frühe Einschulung verkürzt das Leben

## Der Trend geht derzeit zu Chinesisch schon im Kindergarten. Doch eine amerikanische Langzeitstudie warnt davor, Kinder zu früh einzuschulen.

„Überraschenderweise“ ließ das Schuleintrittsalter zugleich eine Prognose für die Länge ihres Lebens zu. „Die Kinder, die mit fünf Jahren in die erste Klasse kamen, hatten ein höheres Risiko, früh zu sterben, während diejenigen, die im Regelalter von sechs Jahren mit der Schule begannen, länger lebten.“

Die Teilnehmer, die sehr früh zur Schule gekommen waren, hatten in ihrem gesamten Leben mit Problemen zu kämpfen. Sie litten etwa unter mentalen Anpassungsschwierigkeiten oder Alkoholmissbrauch. „Viele der früh Eingeschulten irrten als Erwachsene von einem ausgewogenen Weg ab und kümmerten sich zu wenig um ihre Gesundheit. Ihre Chancen auf ein langes Leben standen weniger gut“, schreiben die Autoren Howard Friedman und Leslie Martin von der University of California.

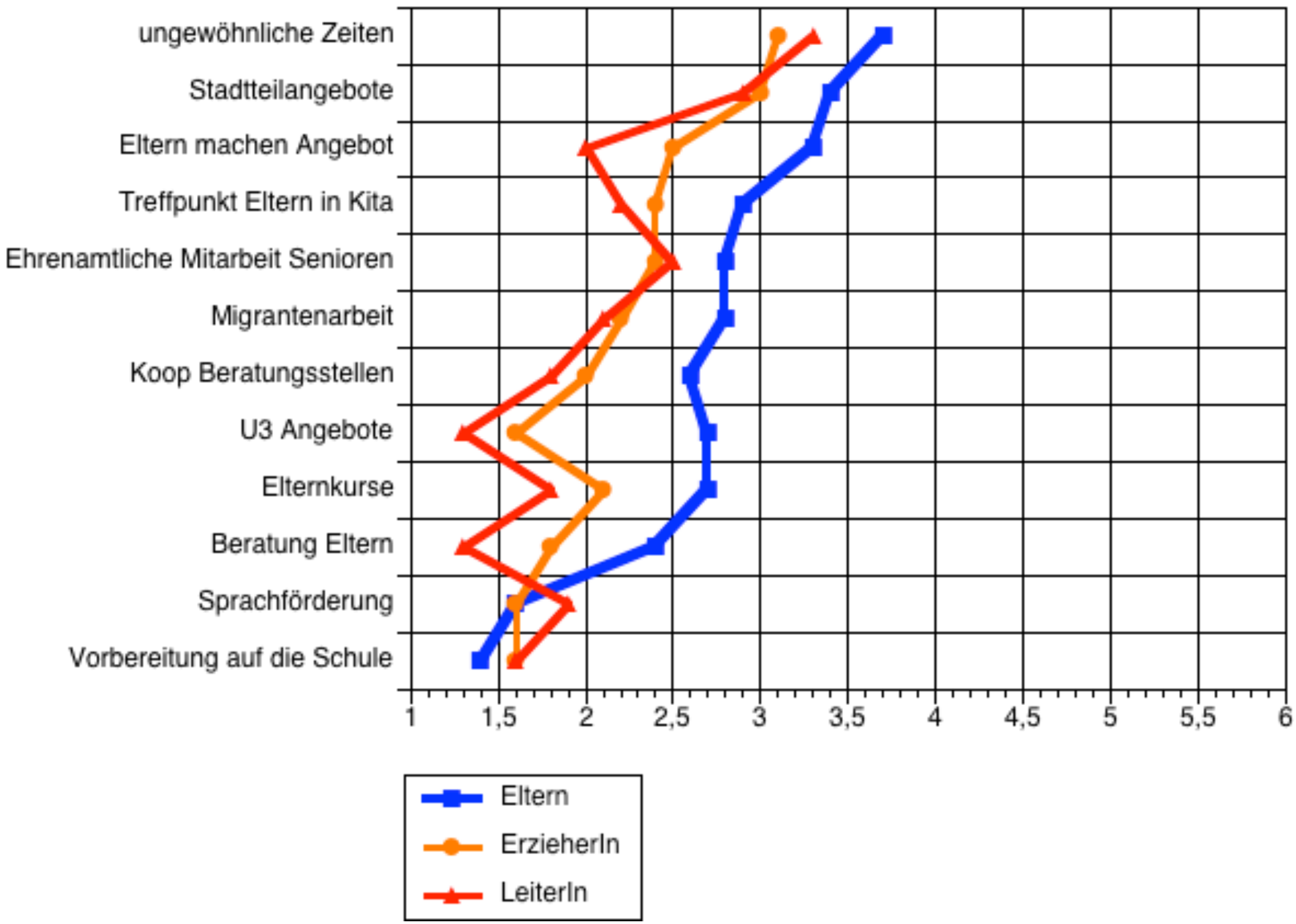
Offenbar kann es schlimme Folgen haben, wenn sehr früh eingeschulte Kinder „die unstrukturierte Zeit zum Spielen verlieren, die, wie Psychologen wissen, für eine gesunde Entwicklung sehr wichtig ist“.

**Howard Friedman, Leslie Martin: Die Long-Life Formel. Beltz 2012. 317 Seiten. 19,95 Euro.**

Friedman und Martin sehen im Schuleintrittsalter einen wichtigen Vorhersagewert für die Chancen auf ein langes Leben. Zwar hätten viele der frühreifen Probanden trotzdem ein langes und gesundes Leben geführt. „Aber es war doch unübersehbar, dass etwas sehr schief laufen konnte, wenn die Kinder zu schnell mit zu ehrgeizigen Ansprüchen konfrontiert wurden“, betonen die Psychologen und kommen zu dem „Schluss, dass Eltern ihre Kinder nicht mit fünf Jahren einschulen sollten, um ihnen einen „Vorsprung“ zu verschaffen“. Der frühe Start sei „ein Mythos, der in die Sackgasse führt“.

Für wie wichtig halten Sie folgende mögliche oder bereits existierende Angebote in den Tageseinrichtungen für Kinder? Geben Sie Schulnoten von 1= sehr gut bis 6 = ungenügend (Daten aus 2010)

N=525 bis 613 Eltern



2. Kompensatorische Erziehung - theoretisch und empirisch

- Kompensatorische Vorschulerziehung - Bildungsnachteile ausgleichen

- Kinderarmut, gezielte Anstrengungen für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern

- „no child left behind“

# Quellen der individuellen Ungleichheit

1. Menschen sind wegen unterschiedlicher Anlagen verschieden (z.B. Bildungsunterschiede durch Intelligenzmangel)
2. Menschen werden durch die Umwelt verschieden - (z.B. systematische Ungerechtigkeit durch Erziehung und Beschulung)
3. Menschen werden aufgrund ihrer eigenen Entscheidungen verschieden (z.B. Bildungsmüdigkeit, Bildungsunlust)
4. Der Zufall trägt zur Verschiedenheit der Menschen bei (z.B. nicht vom Individuum oder der Gesellschaft zu verantwortende Benachteiligungen z.B. durch Unfälle, Krankheiten, Schicksalsschläge)

# Binsenweisheiten

- Wo Wettbewerb, da auch Verlierer
- Eine Leistungsgesellschaft ist nicht ohne Leistungsversager zu haben
- die „Bestenauswahl“ erzeugt immer Verlierer
- Selbst wenn alle gleiche Voraussetzungen haben gibt es in Wettbewerben Gewinner und Verlierer
- alle Menschen sind immer verschieden - im Vergleich mit einem Gütemaßstab gibt es immer gute und schlechte Personen

- ...und so endete die kompensatorische Erziehung.... theoretisch...

## restringierter Code

Die spielen Fußball und er tritt dagegen und er fliegt da raus. Er macht das Fenster kaputt und die schauen und er kommt heraus und schreit sie an, weil sie es kaputt gemacht haben. Deswegen rennen sie weg und dann guckt sie raus und beschimpft sie.“

## elaborierter Code

„Drei Jungen spielen Fußball, einer tritt gegen den Ball. Der Ball fliegt durch die Fensterscheibe, die Jungen schauen dem nach. Ein Mann kommt heraus und schreit sie an, weil sie das Fenster zerbrochen haben. Auf Grund dessen rennen die Jungen wenige Meter weg. Eine Frau, aufgeschreckt durch den Lärm, schaut aus ihrem Fenster und schimpft die Jungen aus.“

- „Würdest du mir bitte den Gefallen tun und etwas leiser sein?“ (elaboriert); „Sei leise!“ (restringiert)
- „Warum sehen Sie mich so sonderbar an?“ (elaboriert); „Is was?“ oder „Was guckst du?“ (restringiert)

- Defizitthese *(...die anderen sind defizitär)*
- Differenzthese *(...die anderen sind anders)*

- ...und empirisch

# HEAD START

- Head start = Kopfstart, Frühstart
- verursacht durch Sputnikschock
- Millionenprogramm zur frühkindlichen Bildungs- und Intelligenzförderung
- Beginn: Ende der 60er Jahre

- HEAD START dauert bis heute an...
- 1.670 Zuwendungsempfänger
- ca. 1 Million Kinder haben teilgenommen

Ziele von HEAD Start
nach G.Iben

- Stärkung des Selbstbewußtseins,
- Entwicklung von Lernfreude und Leistungsmotivation,
- Anpassung an Verhaltens- und Leistungsnormen,
- kognitive Förderung und Leistungssteigerung vor allem bei bestimmten Handikaps,
- Erweiterung der Umwelterfahrung,
- Verhinderung von Schulversagen,
- Abbau von Vorurteilen,
- Einbeziehung der Eltern,
- Berufsausbildung,
- spezielle Lehrerausbildung,
- Verbesserung der Gesamtstruktur benachteiligter Wohngebiete (vgl. IBEN 1971, S. 23 f.).

## National Head Start Impact study (1998ff)

- Zufallsaufteilung (N = ca. 5000)
- „small to moderate“ Effekte auf prereading und prewriting skills, Wortschatz, Gesundheits- und Problemverhalten
- keine auf Mathematik, keine auf soziale Fähigkeiten

- Lazar & Darlington 1982 - Board of Longitudinal Studies

- Zusammenfassung vieler Studien

**Aleatorische Interpretation**
der Vorschulförderung
(oder: wir würfeln unseren Schulerfolg)

1. *Die Wissenschaft* (genau):

| | Prozent der Programmkinder, die in der Schule versagen | Prozent der Kontrollkinder, die in der Schule versagen |
|---|---|---|
| Vorschulförderungsprogramme von GORDON, GRAY PALMER, WEIKART (Median) | 31,6 | 53,1 |

2. Die *aleatorische Interpretation* (ungefähr):

Ihr Kind wird ein Schulversager, wenn Sie es in ein Vorschulprogramm schicken und Sie bei einmal würfeln . . .

eine oder eine

würfeln!

Ihr Kind wird ein Schulversager, wenn Sie es an *keinem* Programm teilnehmen lassen und Sie bei einmal würfeln . . .

eine oder eine oder

eine würfeln!

Ist das nicht ein toller Fortschritt?! Die Daten stammen aus LAZAR und DARLINGTON (1982, S. 35, Tab. 7) – sind selbstverständlich hochsignifikant. „Kontrollkinder" haben keine Vorschulförderung genossen und stammen ebenso aus „low income families" wie die Programmkinder. „Schulversagen" bedeutet: Sitzengeblieben und/oder in Sonderklasse überwiesen.

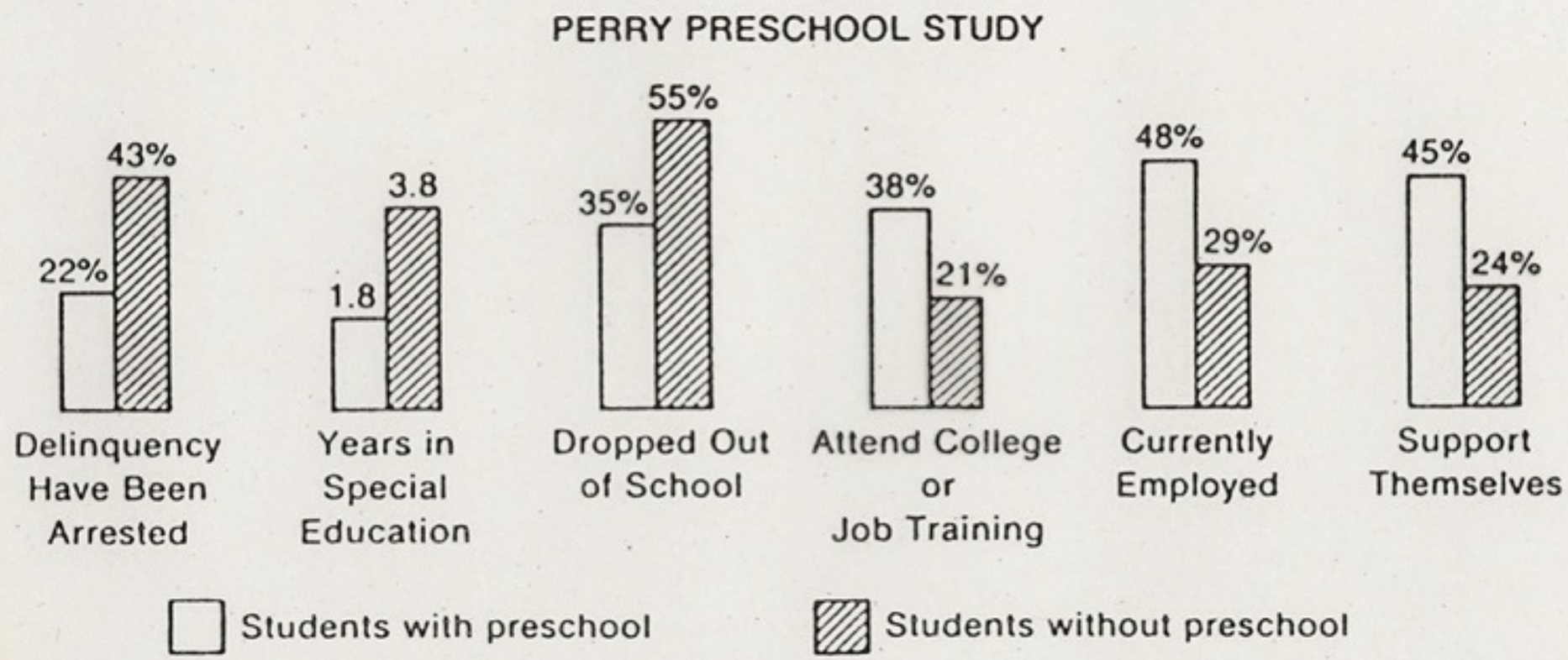



Fig. 25.2. Comparison of experimental and control students at age 19 in the Perry Preschool Study.

die Größte

die Kleinste

die Größte

die Kleinste

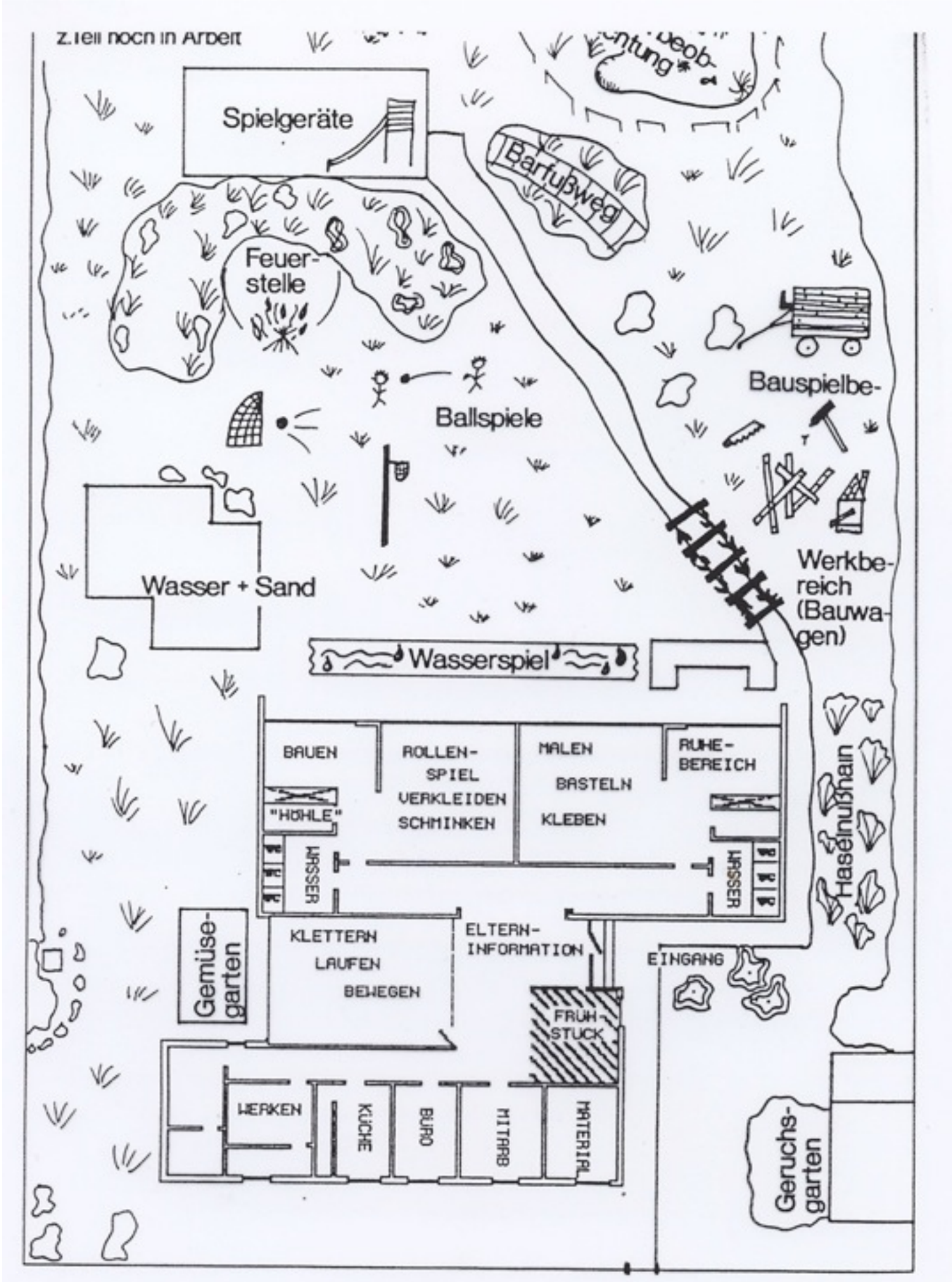
alle wurden gefördert

# Matthäus Effekt

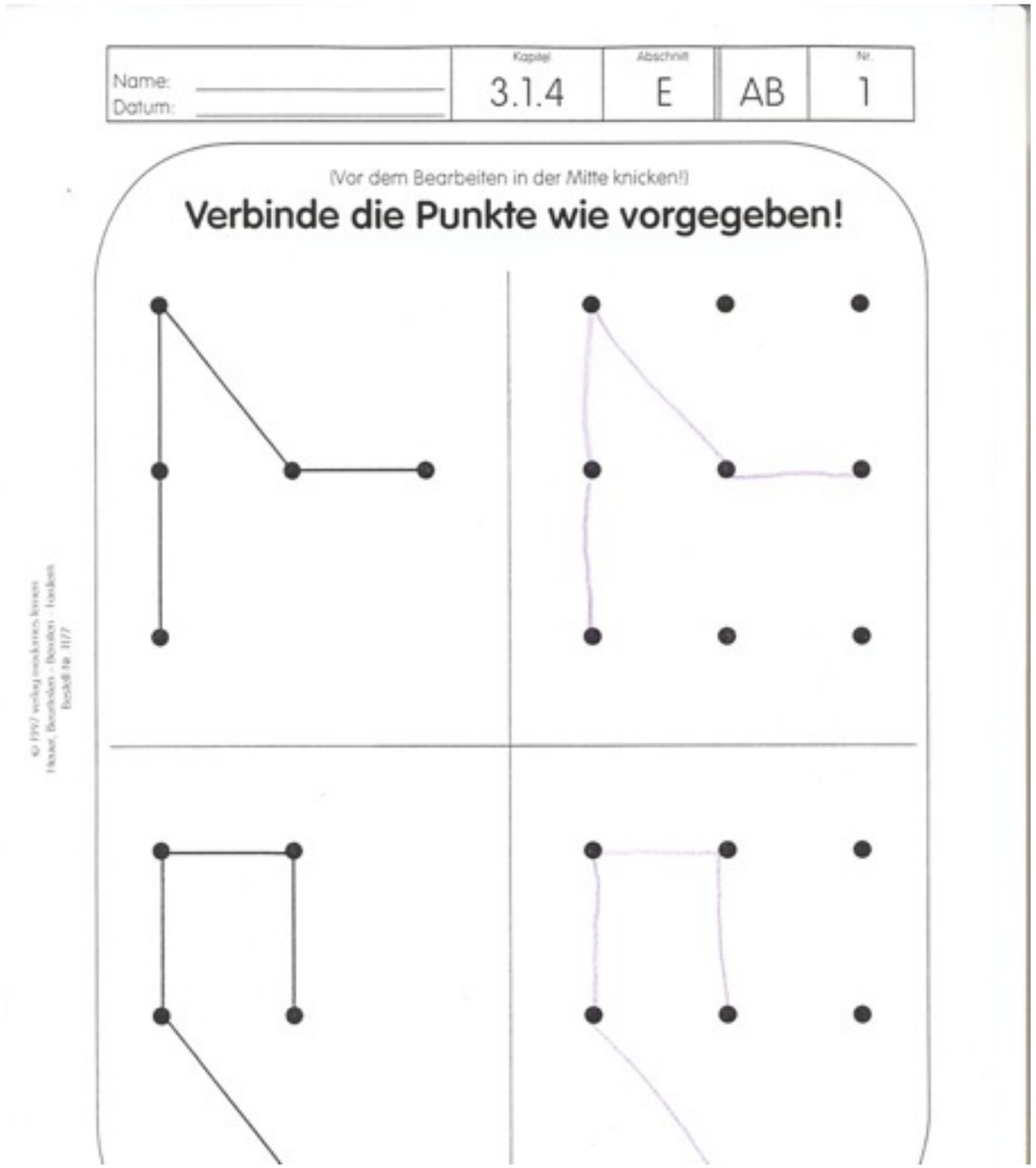
3. „Direct instruction“ oder „child initiated“?

- direct instruction *(Lernprogramme, curriculum, Trainingsansatz, Förderprogramme etc.)* (Bereiter/Engelmann „Learning to learn“)

- child initiated *(kindzentriert, situationsorientiert, entwicklungsangemessen etc.)*(Weikart, Deutsch u.a.)




# offener Kindergarten = wissensfreier Kindergarten?



| Name: Datum: | Kapitel 3.1.4 | Abschnitt E | AB | Nr. 1 |
|---|---|---|---|---|

(Vor dem Bearbeiten in der Mitte knicken!)

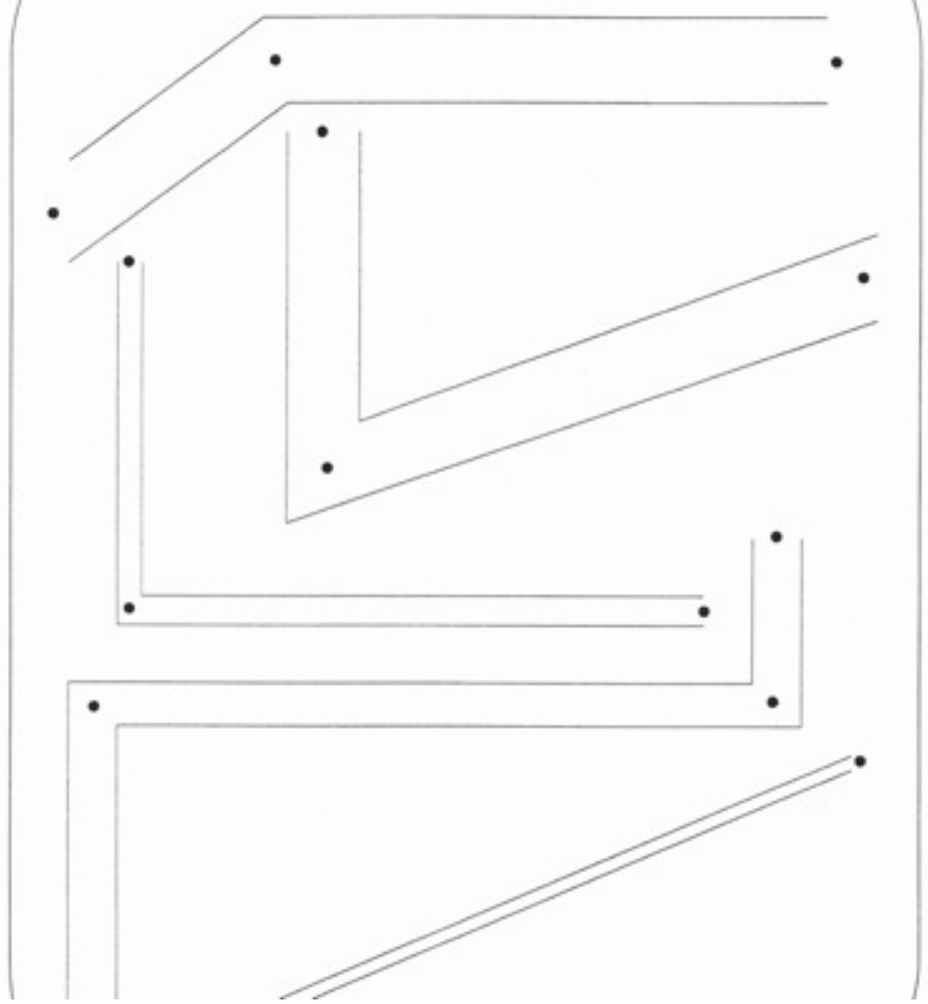
**Verbinde die Punkte wie vorgegeben!**

© 1997 verlag modernes lernen
Hoxter, Beverungen - Bonifatius - Frankfurt
Bestell-Nr. 1177

# Arbeitsblätter = Lernerfolg?

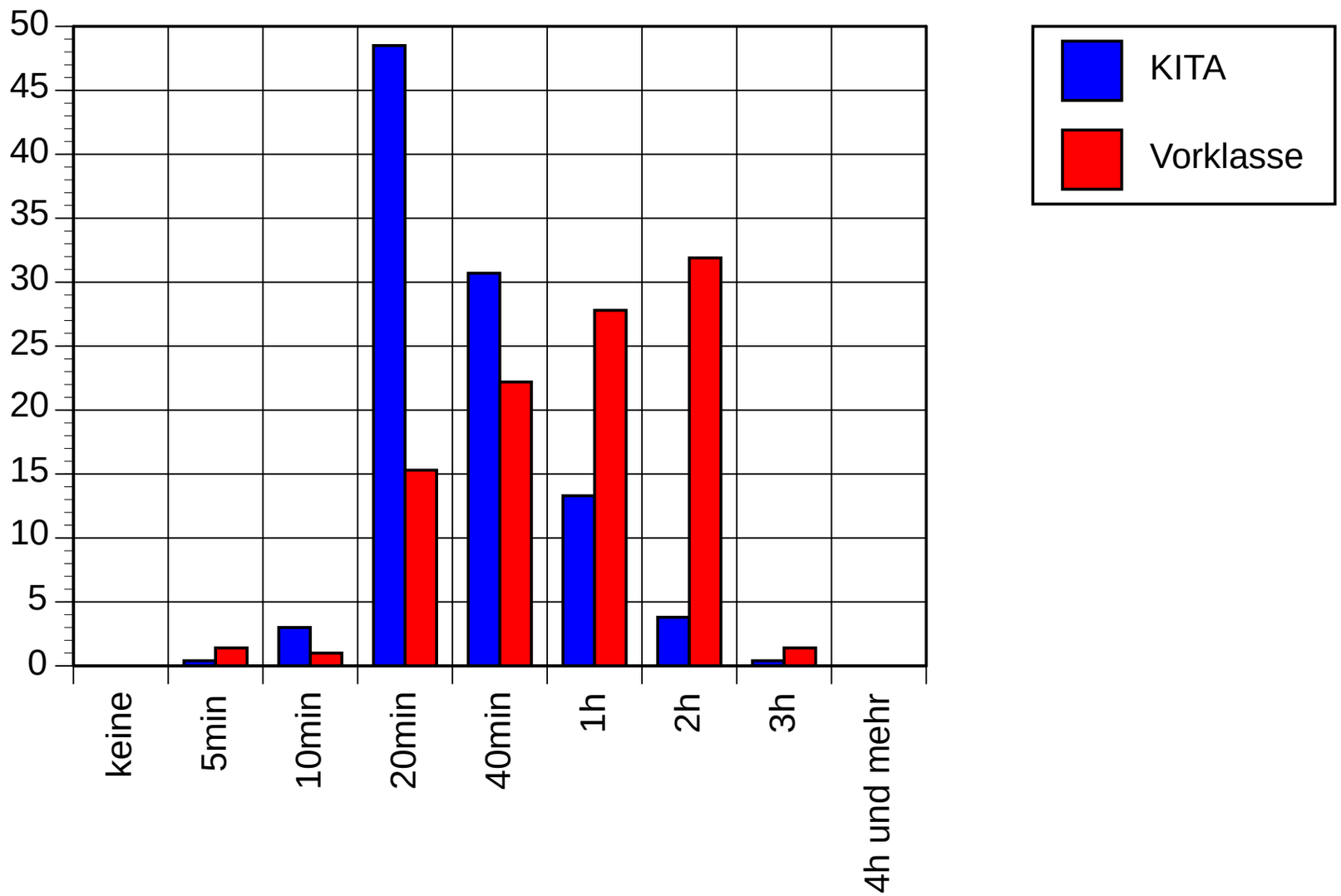
| Name: Datum: | Kapitel | Abschnitt | | Nr. |
|---|---|---|---|---|
| | 3.1.4 | A | AB | 3 |

**Verbinde die Punkte mit einer geraden Linie!**
**Die Linie soll genau in der „Straßenmitte" verlaufen!**
**Versuche, den Stift nicht vom Blatt abzuheben!**



© 1997/ verlag manfred hauer, Bonsweiler
Hauer, Bonsweiler – Berlin – Karlsruhe
Bestell-Nr. 1177

# Wie lange täglich gelenkte Aktivität?
# 1974 - N=336



# Hart & Risley, 1995

| 1.Family Status | Actual Differences in Quantity of Words Heard (1h) | Actual Differences in Quality of Words Heard |
|---|---|---|
| 1.Welfare | 1. 616 words | 1. 5 affirmations, 11 prohibitions |
| 1.Working Class | 1. 1,251 words | 1. 12 affirmations, 7 prohibitions |
| 1.Professional | 1. 2,153 words | 1. 32 affirmations, 5 prohibitions |

# Hart & Risley, 1995 - kumulative Unterschiede

| 1. Family Status | 1. Words heard per hour | 1. Words heard in a 100-hour week | 1. Words heard in a 5,200 hour year | 1. Words heard in 4 years |
|---|---|---|---|---|
| 1. Welfare | 616 | 62 | 1. 3 million | 1.13 million |
| 1. Working Class | 1,251 | 125 | 1. 6 million | 1.26 million |
| 1. Professional | 2,153 | 215 | 1. 11 million | 1.45 million |

# Bedeutsame Wortschatzunterschiede in der Größe des Wortschatzes (bis 3Jahre)

| 1.Cumulative Vocabulary | |
|---|---|
| **1.Children from welfare families:** | **1. 500 words** |
| **1.Children from working class families:** | **1. 700 words** |
| **1.Children from professional families:** | **1. 1,100 words** |

# Natürliches Sprachlernen bei verzögerter Sprachentwicklung

(Peterson, 2004, review Artikel)

- sprachliche Interaktion in unstrukturierten Alltagssituationen *(= incidental teaching)*
- korrekte Verbalisierung vormachen *(= modeling)*
- Verbalisierung fordern *(=manding)*
- Reaktionsverzögerung bis zur Verbalisierung des Kindes *(=time delay)*
- situationsorientiertes, anlassbezogenes Lernen *(= milieu language)*

# Effektivitätsstudien

(Überblick in Peterson, 2004)

- natürliches Lernen in einer Vielzahl von Studien effektiv gegen Kontrollgruppe
- natürliches Lernen zeigt bessere Generalisierungseffekte und mehr Transfer als enge, strukturierte Förderung *(discrete trial)*

- „Regenwurmzoo“ vs. fachdidaktisch entwickeltes Experiment

4. Verbindung von Beruf und Familie (U3, Recht auf Kita oder Krippenplatz)

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 36,8 | 34,2 | 35,2 | 35 | 34,9 | 3 | 1,4 |
| 8 | 85,4 | 84,7 | 85,4 | 84,6 | 84,4 | 5,9 | 2,7 |
| 9 | 86,9 | 86,1 | 86,8 | 86,8 | 85,8 | 6,1 | 2,9 |
| 10 | 86,9 | 86,5 | 87,1 | 86,9 | 86,1 | 6,2 | 2,9 |
| 11 | 87,4 | 86,8 | 87,4 | 87,1 | 86,1 | 6,2 | 2,9 |
| 12 | 71,3 | 70,9 | 70,5 | 71,2 | 69,9 | 5,4 | 2,4 |
| 13 | 35,8 | 35,4 | 33,9 | 35,8 | 32 | 3,3 | 1,8 |
| 14 | 25,5 | 24,8 | 23,6 | 24,8 | 20,7 | 2,5 | 1,3 |
| 15 | 21,5 | 21,7 | 20,1 | 21,3 | 16,7 | 2,2 | 1,1 |
| 16 | 18,5 | 19,3 | 17,2 | 18,6 | 13,5 | 2,1 | 1,1 |
| 17 | 9,9 | 9,7 | 8,6 | 9,1 | 6,5 | 1,6 | 0,8 |
| 18 | 3,5 | 3,7 | 3,2 | 3,2 | 2,7 | 1,6 | 0,8 |
| 19 | 1,9 | 2,5 | 2,4 | 1,6 | 2,1 | 1,6 | 0,8 |
| 20 | 1,6 | 2,2 | 2,2 | 1,4 | 1,6 | 1,3 | 0,6 |
| 21 | 0,8 | 1,1 | 1,1 | 0,8 | 0,8 | 0,5 | 0,5 |

N = 628 Eltern NS

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| vor 7 | 6,4 | 5,6 | 5,7 | 5,6 | 6,3 | 1,1 | 0,7 |
| 7 | 48,5 | 48,1 | 48,5 | 48,5 | 48,4 | 2,4 | 1,3 |
| 8 | 77,9 | 76,5 | 78,7 | 78,1 | 77,7 | 3,7 | 2,1 |
| 9 | 84,4 | 83,2 | 84,8 | 84,2 | 84 | 4 | 2,4 |
| 10 | 84,8 | 83 | 84,5 | 84,2 | 84 | 4 | 2,4 |
| 11 | 84,5 | 83,3 | 84,6 | 84,4 | 84,2 | 4,1 | 2,3 |
| 12 | 69,4 | 68,9 | 69,8 | 70,7 | 67,7 | 3,3 | 2 |
| 13 | 50,8 | 50 | 49,7 | 50,4 | 45,9 | 2,5 | 1,7 |
| 14 | 49,8 | 50,3 | 49,5 | 50,8 | 41,3 | 2,5 | 1,6 |
| 15 | 42,4 | 44 | 41,8 | 44,8 | 35 | 2,1 | 1,5 |
| 16 | 25 | 26,5 | 24,6 | 27 | 19,8 | 1,7 | 1,5 |
| 17 | 9,5 | 9,2 | 8,2 | 10,7 | 7,2 | 1,3 | 1,3 |
| 18 | 2,5 | 2,4 | 1,7 | 2,3 | 1,6 | 0,8 | 0,9 |
| 19 | 2,1 | 2 | 1,6 | 2,3 | 1,9 | 0,8 | 0,9 |
| 20 | 0,7 | 0,5 | 0,5 | 0,9 | 0,5 | 0,7 | 0,8 |
| 21 | 0,8 | 0,7 | 0,7 | 0,8 | 0,7 | 0,8 | 0,7 |

N= 748 Eltern 2010 NRW

| Bedarf | kumulativ | Abschnitt |
|---|---|---|
| bis 20h | 22,3% (22,6 %) | 22,3 % (22,6%) |
| bis 30h | 45,9% (68,9 %) | 23,6% (46,3 %) |
| bis 40h | 68,4% (84,9 %) | 22,5% (16 %) |
| bis 60h | 98,5% (98,2 %) | 30,1% (13,3 %) |
| bis 112h | 100 % | 1,5 % (1,8%) |

(NS: mit 23h werden 52,2 % zufrieden gestellt und mit 35h etwa 78,2 %)

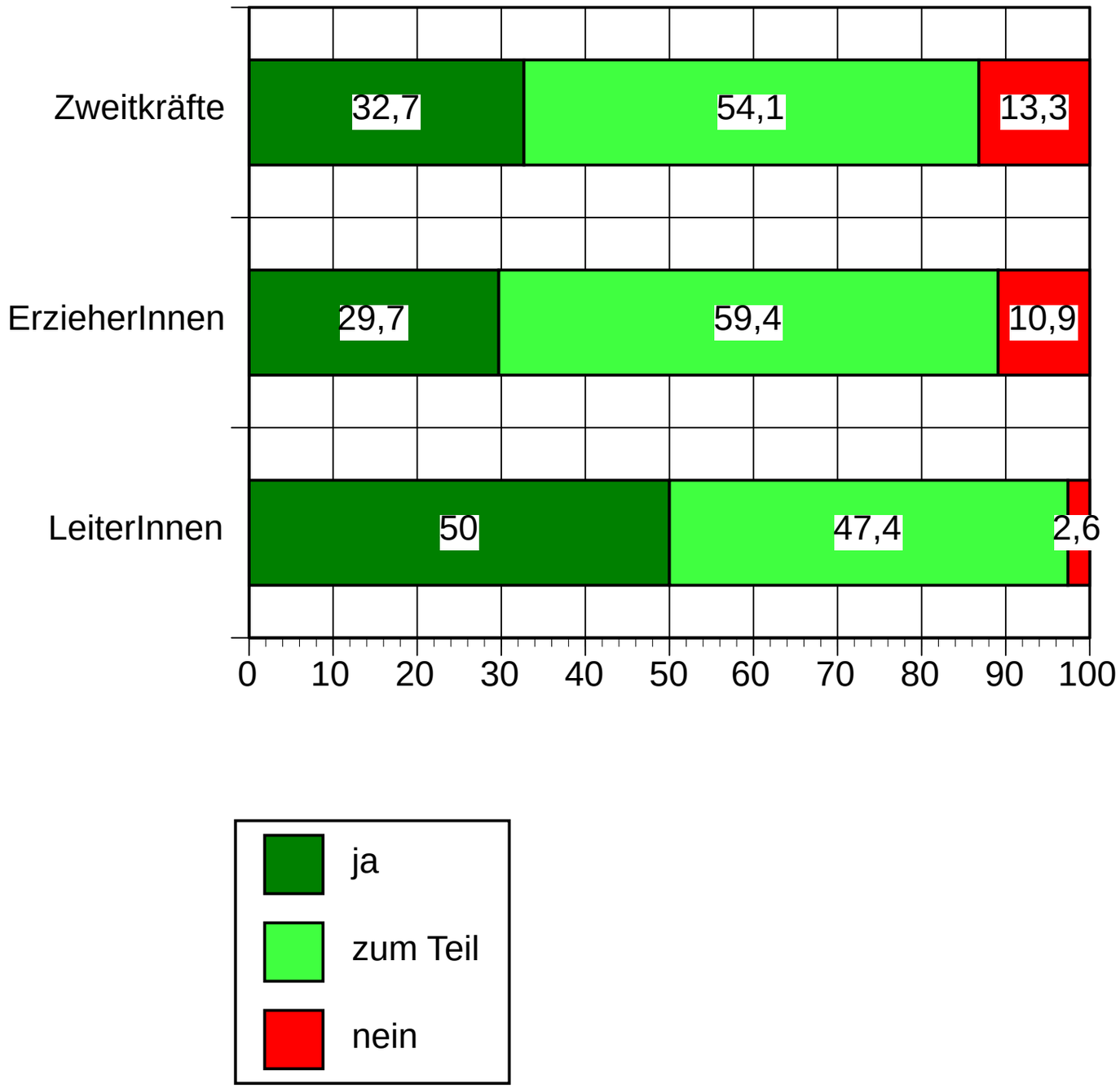
(NRW: mit 34h werden 50,9% zufrieden gestellt und mit 44h etwa 73%)

- Notwendigkeit eines dritten Betreuungssystems

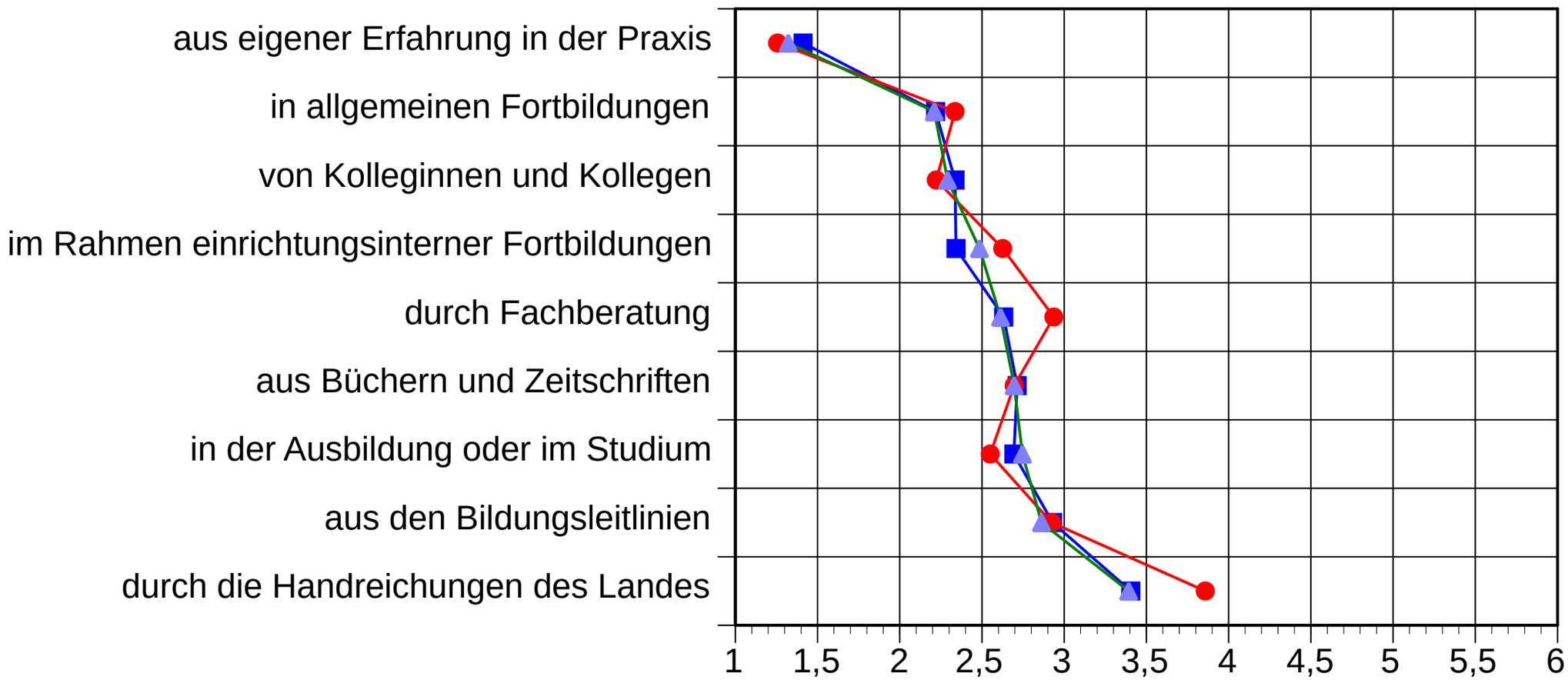
5. Erzieherberuf und -tätigkeit,
Qualitätsmanagement, Qualifizierung

- **Ideen zur Verbesserung der Arbeit**
- lernzielorientierte Arbeit
- rollende Reform
- Bildungspläne, Leitlinien, Bildungsrahmen
- Qualitätsmanagement
- Zufriedenheit, Fortbildung, Akademisierung
- Moderatoren (Erna Moskal, NRW)

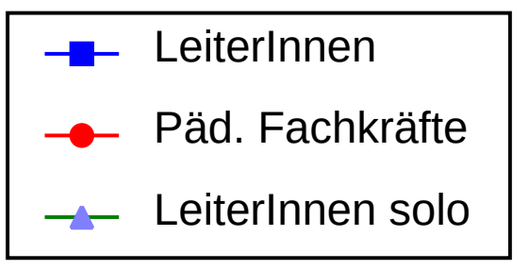
# Nutzen die Moderatoren zur Verbesserung Ihrer praktischen Arbeit? 1974, N=264



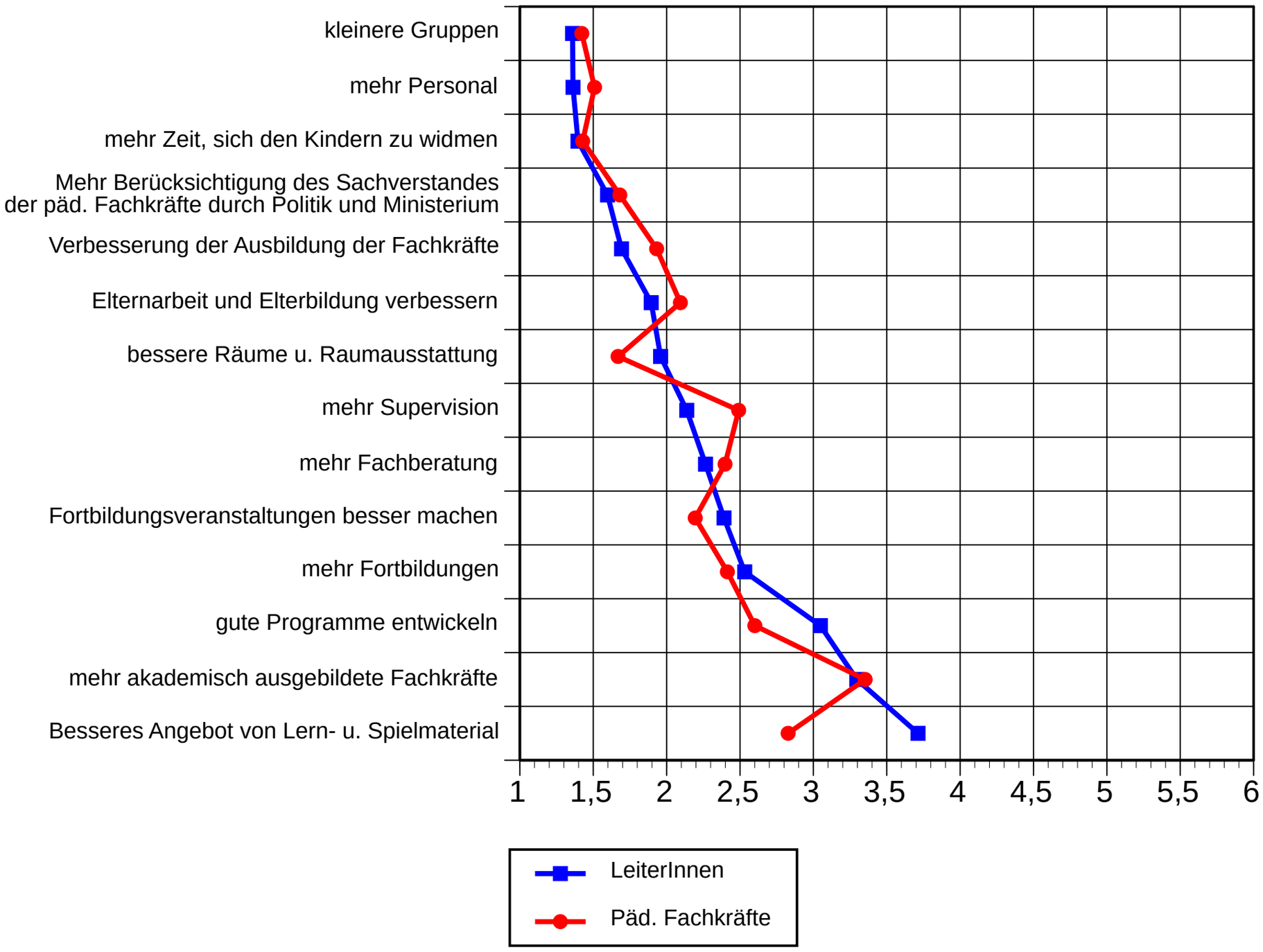
**2) Geben Sie nun bitte an, wo Sie das Meiste und Beste für Ihre praktische Arbeit gelernt haben! Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für meine praktische Arbeit bis 6= überhaupt nicht nützlich für meine praktische Arbeit.**



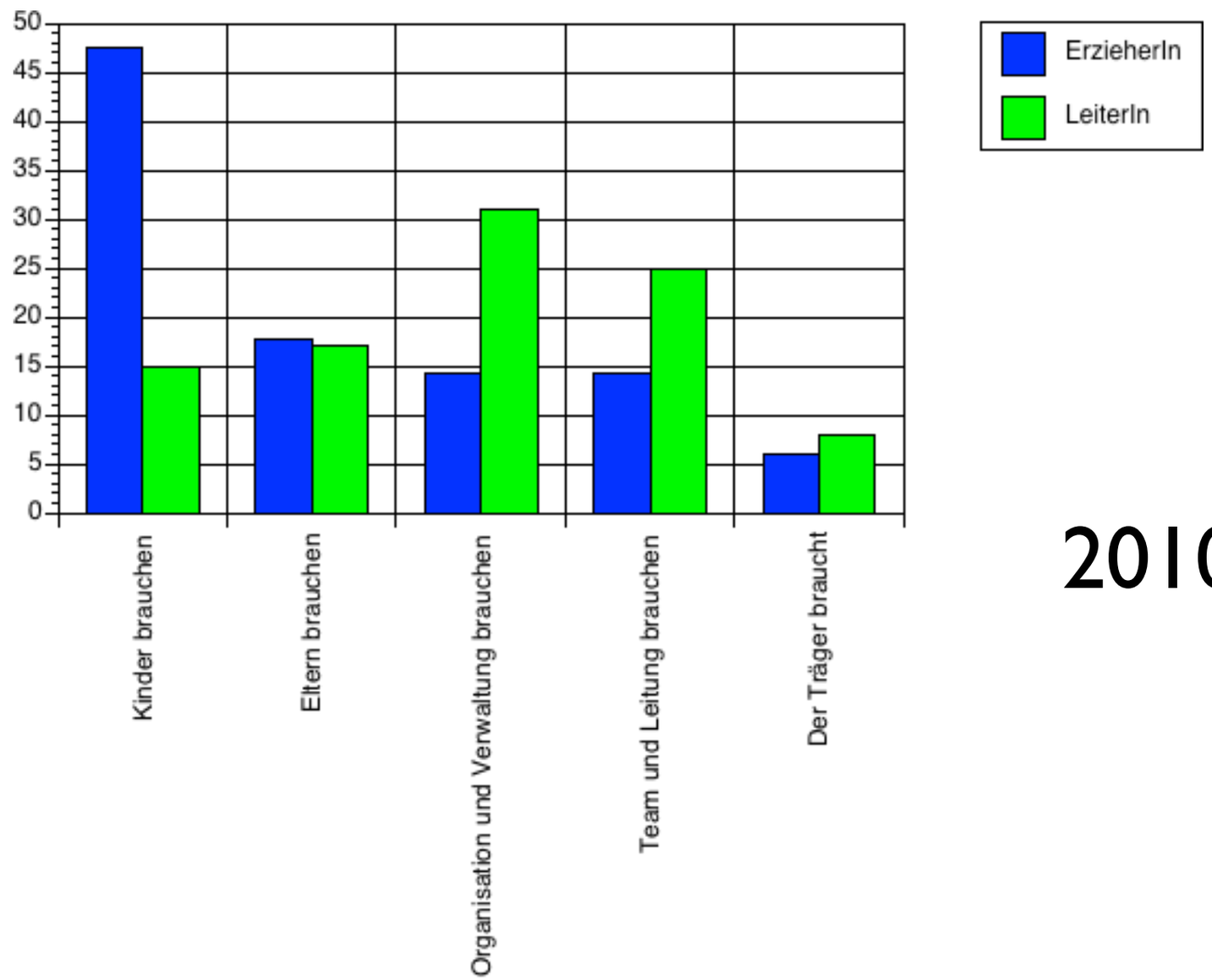

2013



**15) Für die Verbesserung der Bildungsarbeit bei kleinen Kindern muss viel getan werden. Welche der unten aufgeführten Maßnahmen halten Sie für die wichtigsten. Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für die Verbesserung der Arbeit bis 6 = eher unwichtig für die Verbesserung der Arbeit**



# Von Ihrer gesamten beruflichen Anstrengung und Energie - wie viel davon verbrauchen Kinder, Eltern, Organisation und Verwaltung, Team und Leitung, Träger und Öffentlichkeit? (in %)

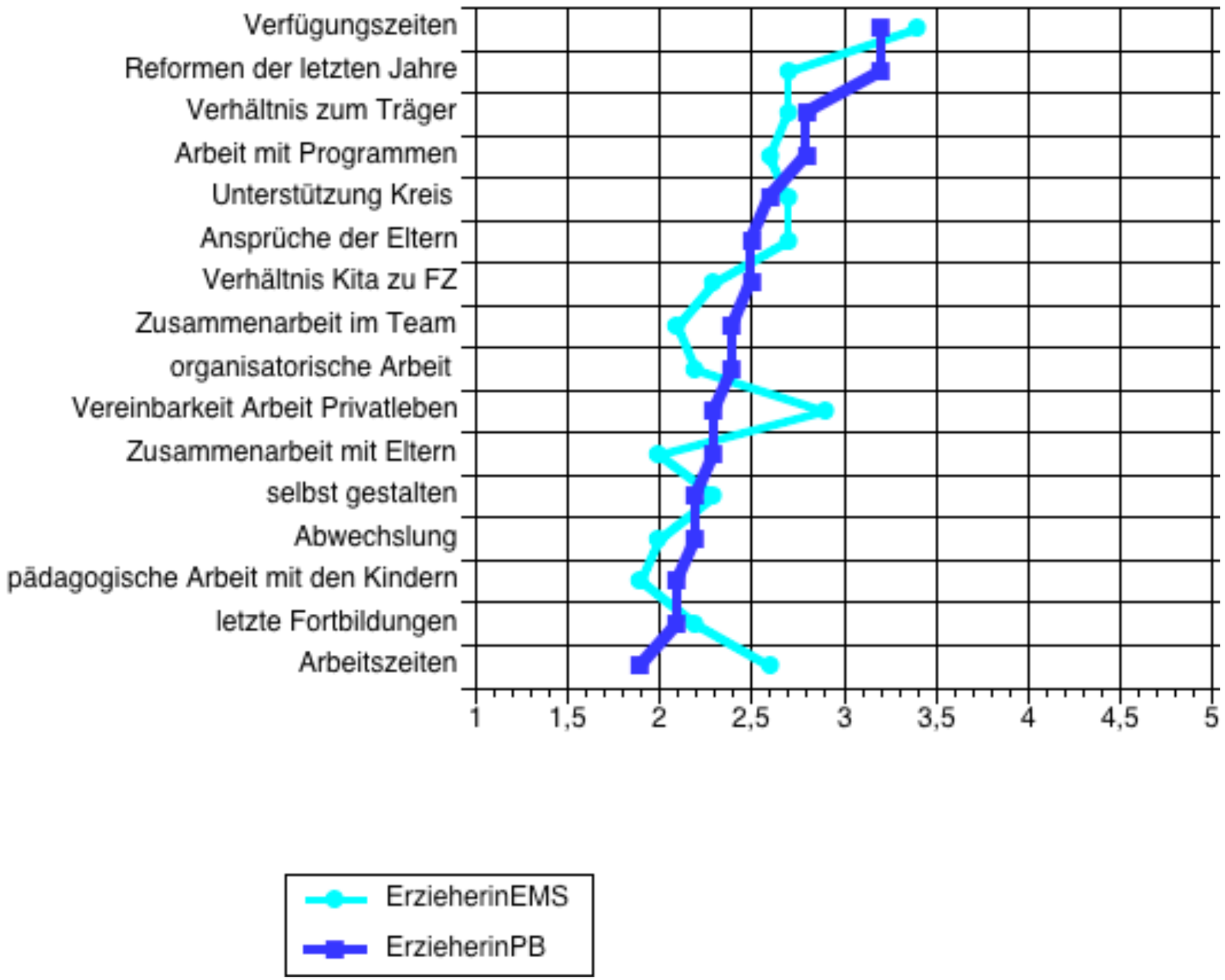



2010, 2011

# Und nun zur Zufriedenheit mit Ihrer Arbeit.

Geben Sie bitte Schulnoten von 1= sehr zufrieden bis 6 = völlig unzufrieden

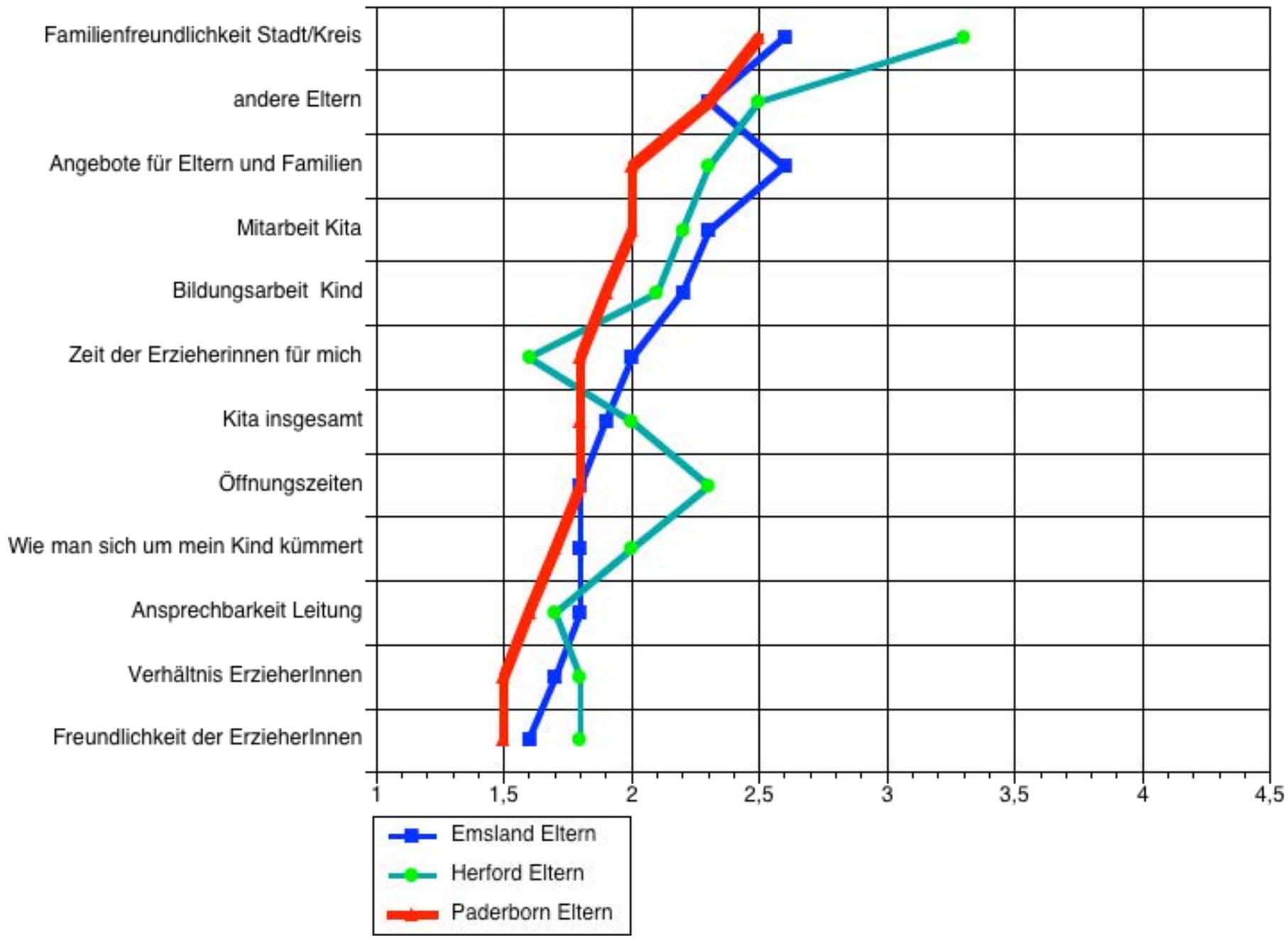
Vergleich Erzieherinnen Emsland - Paderborn



# Wie zufrieden sind Sie mit der Kita Ihres Kindes?

Geben Sie bitte in Schulnoten von 1= sehr zufrieden bis 6 = völlig unzufrieden für die folgenden Bereiche

## Eltern in Paderborn, Emsland und Herford



6. Zeitwandel

# Veränderungsmythen

- Einzelkindmythos
- Mythos Verplanung
- TV Wirkungsmythos
- Mythos Multikulturalität
- Mythos Familienzerfall

# Tatsächliche Änderungen

(Beispiele von Ergebnisse von Zeitwandelstudien)

- Flynn Effekt: Nachwuchs ist intelligenter
- In Mathe wird mehr verlangt als früher
- Mehr Schüler auf weiterführenden Schulen
- Selbständigkeit nimmt zu, z. T. aber auch Narzissmus
- Bewertungsnormen für Kindern ändern sich

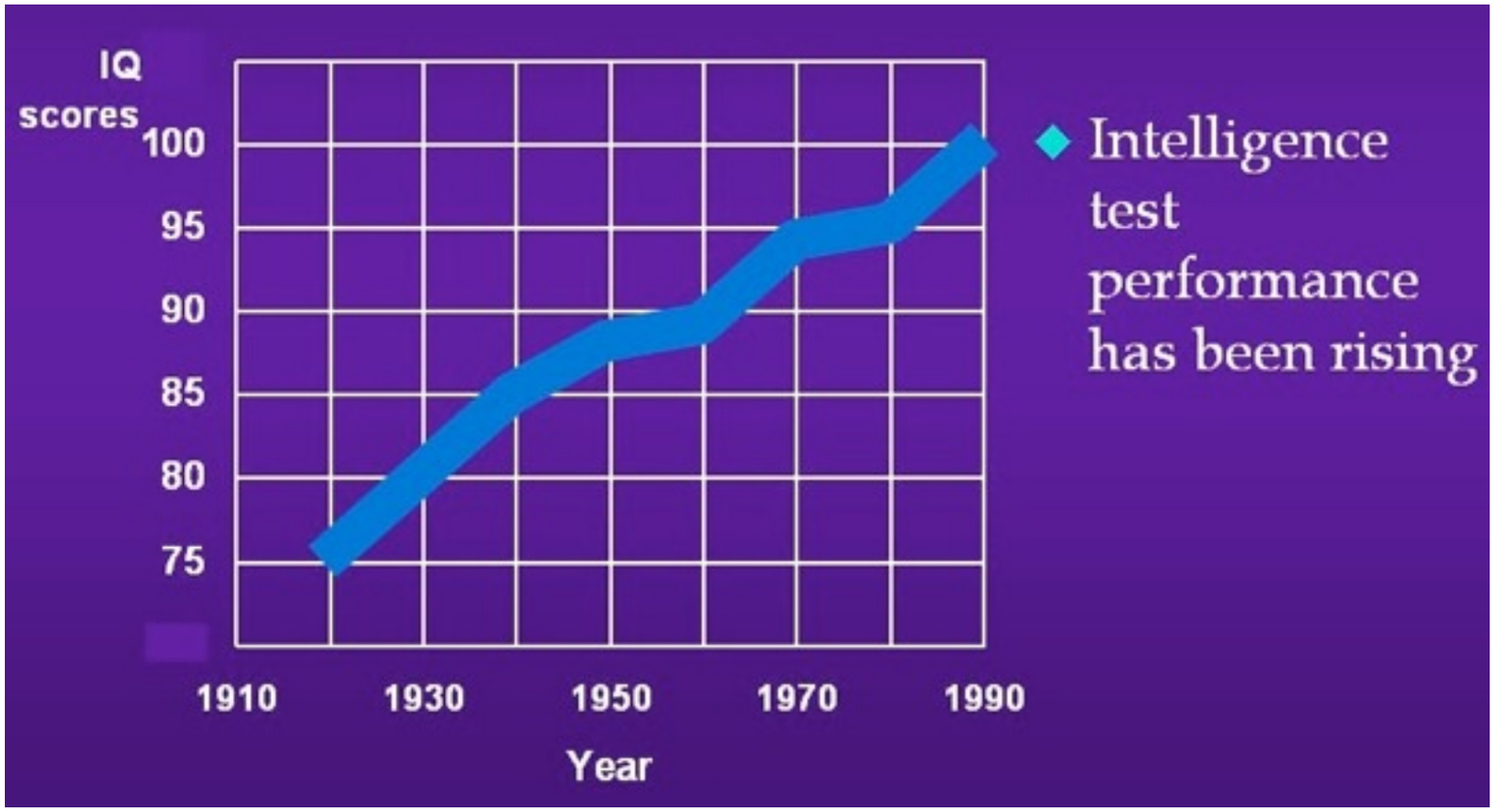


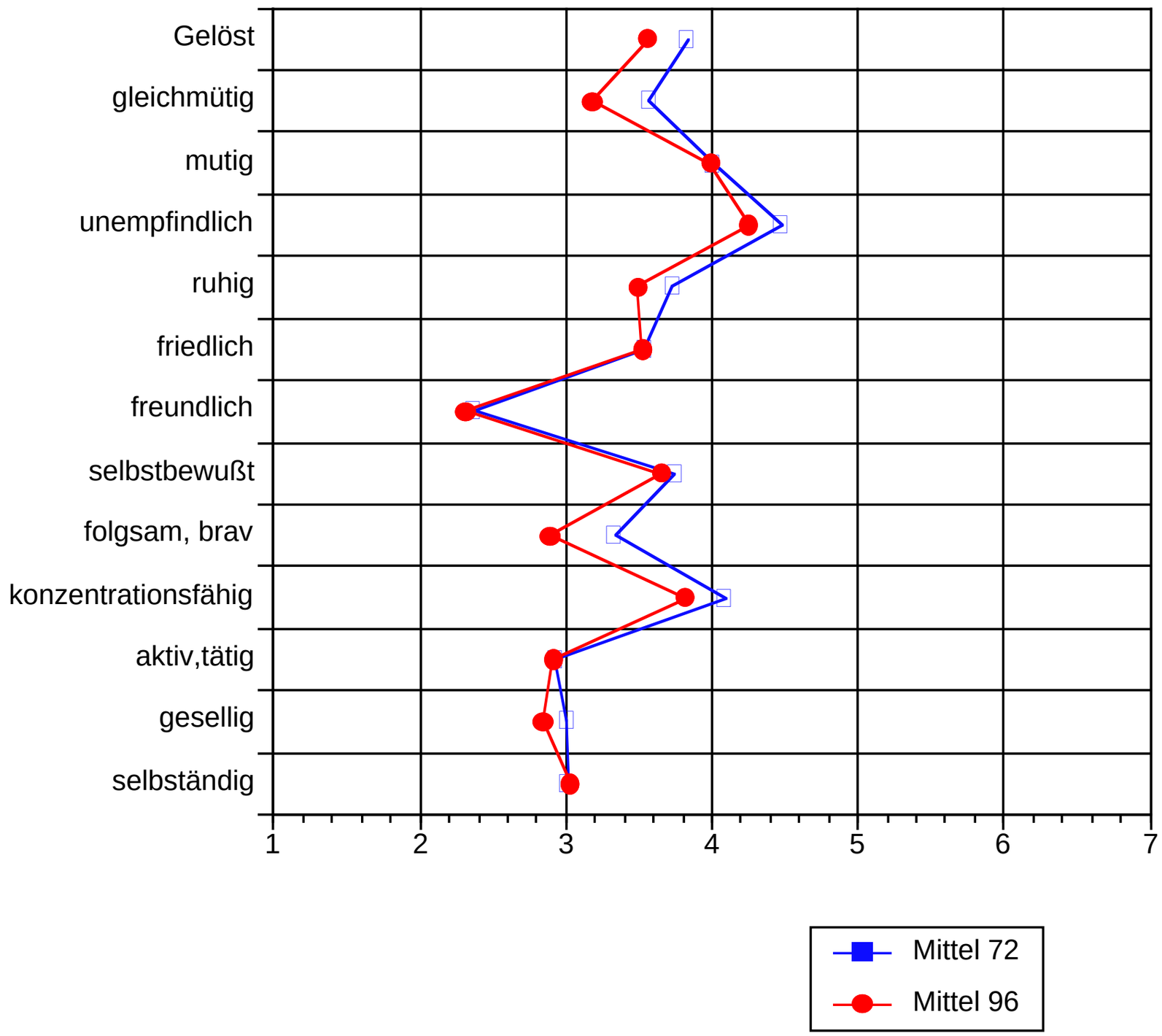
Table 15
*Recent IQ Gains: Locations Grouped by Test and Ranked by Rate of Gain*

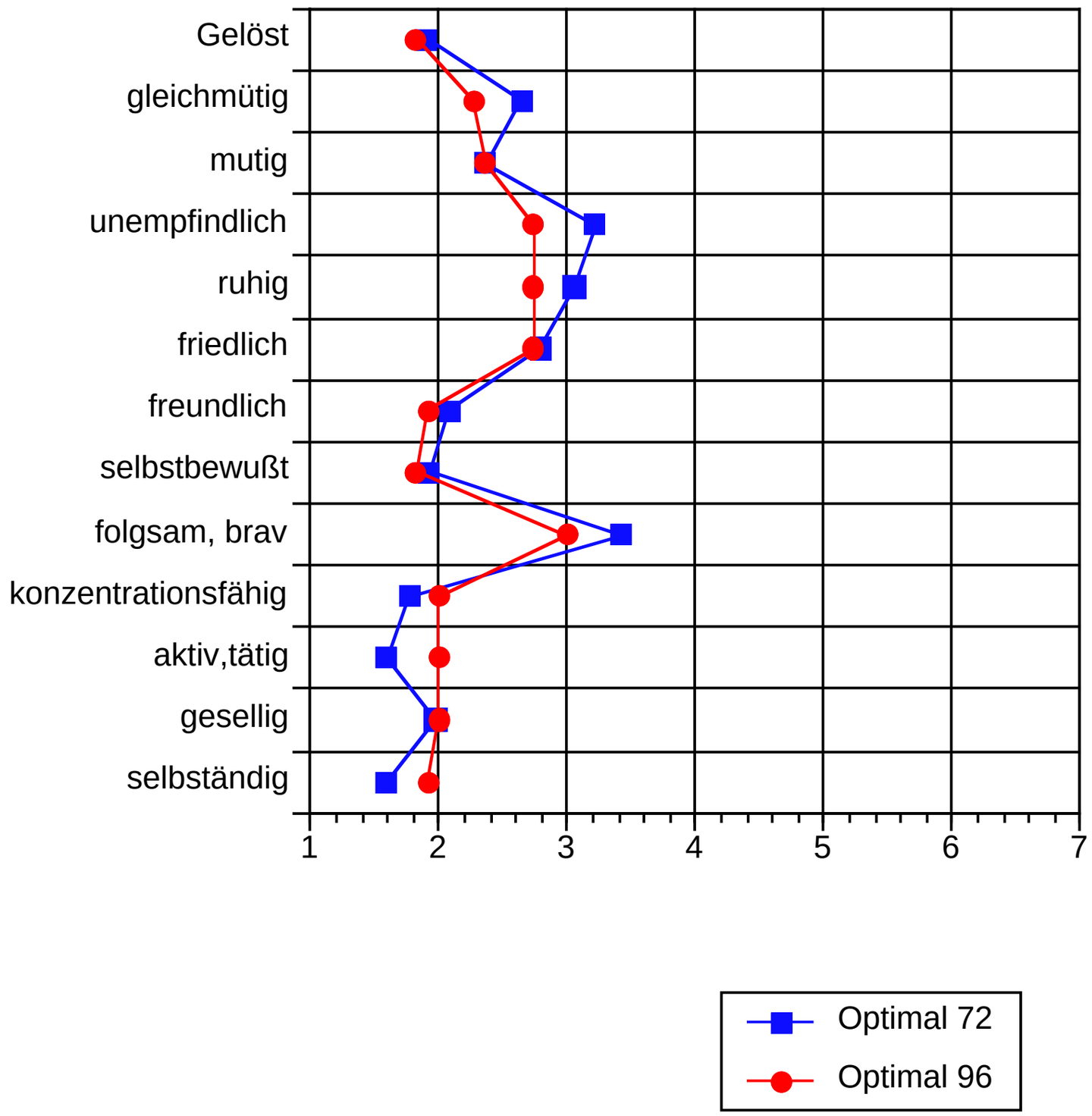
| Location | Test | Rate[b] | Age (years) | Period | IQ gain (points) | Status[c] |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Leipzig | Ravens | 1.250 | 11–16 | 1968–1978 | 10–15 | 3/2 |
| France | Ravens | 1.005 | 18 | 1949–1974 | 25.12 | 3 |
| Belgium | Ravens | 0.794 | 18 | 1958–1967 | 7.15 | 1 |
| Belgium | Shapes | 0.716 | 18 | 1958–1967 | 6.45 | 1 |
| Netherlands | Ravens | 0.667 | 18 | 1952–1982 | 20.00 | 1 |
| Norway | Matrices | 0.629 | 19 | 1954–1968 | 8.80 | 1 |
| West Germany | Horn-Ravens[a] | 0.588 | 12–16 | 1961–1978 | 10.00 | 4 |
| Australia | Jenkins | 0.490 | 10–14 | 1949–1981 | 15.67 | 3 |
| Edmonton | Ravens | 0.402 | 9 | 1956–1977 | 8.44 | 1 |
| Australia | Ravens | 0.337 | 10–16 | 1950–1976 | 8.76 | 4 |
| Norway | Matrices | 0.217 | 19 | 1968–1980 | 2.60 | 1 |
| Great Britain | Ravens | 0.189 | 8–14 | 1938–1979 | 7.75 | 3 |
| Great Britain | Ravens | 0.181 | 20–30 | 1940–1979 | 7.07 | 3 |
| Japan | Wechsler[a] | 0.835 | 6–15 | 1951–1975 | 20.03 | 3/4 |
| Vienna | Wechsler | 0.824 | 6–15 | 1962–1979 | 12–16 | 4 |
| West Germany | Wechsler[a] | 0.741 | 7–15 | 1954–1981 | 20.00 | 3/4 |
| Zurich | Wechsler | 0.652 | 9 and 12 | 1954–1977 | 10–20 | 4 |
| Edmonton | CTMM | 0.525 | 9 | 1956–1977 | 11.03 | 1 |
| France | Wechsler[a] | 0.380 | 6–15 | 1955–1979 | 9.12 | 4 |
| United States | Wechsler-Binet[a] | 0.300 | 2–18 | 1932–1972 | 12.00 | 2 |
| United States | Wechsler[a] | 0.243 | 16–75 | 1954–1978 | 5.95 | 3 |
| Solothurn | Wechsler | 0.186 | 8–9 | 1977–1984 | 1.30 | 4 |
| Saskatchewan | Otis[a] | 0.628 | 10 | 1958–1978 | 12.55 | 2/3 |
| Norway | Verbal-Math | 0.582 | 19 | 1954–1968 | 8.15 | 1 |
| Belgium | Verbal-Math | 0.408 | 18 | 1958–1967 | 3.67 | 1 |
| France | Verbal-Math | 0.374 | 18 | 1949–1974 | 9.35 | 3 |
| Saskatchewan | Otis[a] | 0.348 | 13 | 1958–1978 | 6.95 | 2/3 |
| New Zealand | Otis | 0.242 | 10–13 | 1936–1968 | 7.73 | 1 |
| Norway | Verbal-Math | −0.133 | 19 | 1968–1980 | −1.60 | 1 |

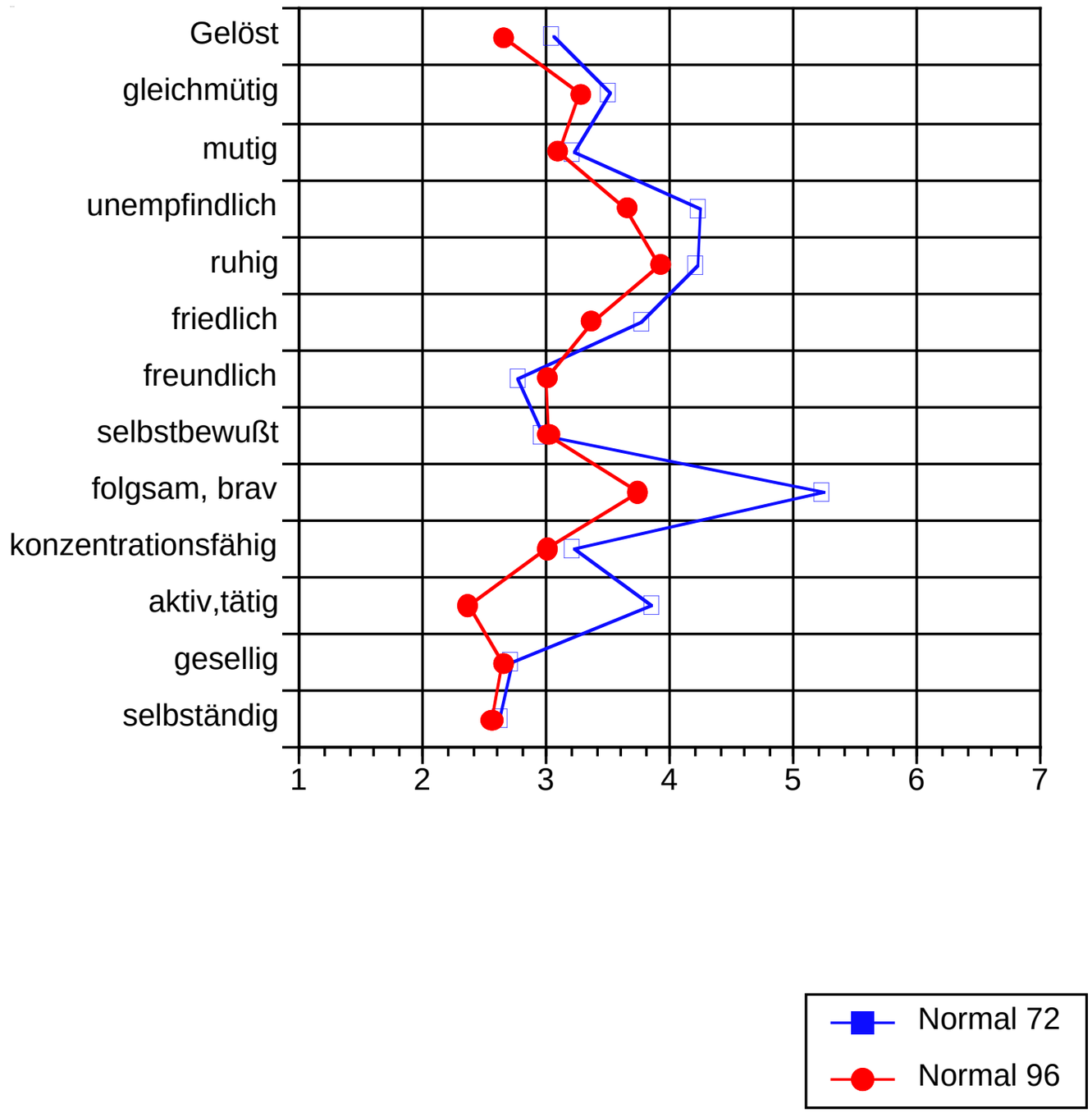
*Note.* Data from Tables 1–14; see these tables for full test names.
[a] The content of these tests was substantially altered. [b] IQ points per year. [c] Key: 1 = verified, 2 = probable, 3 = tentative, and 4= speculative.

Der Flynn Effekt - Kinder und Jugendliche in den Industriestaaten werden -wie Deutschland- um bis zu zwanzig IQ Punkte schlauer

Achtung: Die Bewertungsnormen für Kinder ändern sich...


Gelöst
gleichmütig
mutig
unempfindlich
ruhig
friedlich
freundlich
selbstbewußt
folgsam, brav
konzentrationsfähig
aktiv,tätig
gesellig
selbständig
1
2
3
4
5
6
7
Mittel 72
Mittel 96


Gelöst
gleichmütig
mutig
unempfindlich
ruhig
friedlich
freundlich
selbstbewußt
folgsam, brav
konzentrationsfähig
aktiv,tätig
gesellig
selbständig
1
2
3
4
5
6
7
Optimal 72
Optimal 96


Gelöst
gleichmütig
mutig
unempfindlich
ruhig
friedlich
freundlich
selbstbewußt
folgsam, brav
konzentrationsfähig
aktiv,tätig
gesellig
selbständig
1
2
3
4
5
6
7
Normal 72
Normal 96

ENDE