

Ludwig Liegle

Die erfüllte Gegenwart des Kita-Alltags bietet die beste Gewähr für den zukünftigen Schulerfolg der Kinder

Es hat mich immer fasziniert, wenn ich entdeckt habe, dass die Befunde der heutigen empirischen Forschung in den Humanwissenschaften altes philosophisch-pädagogisches Wissen bestätigen. Das gilt für eine Reihe von Fragen und Antworten zu Grundproblemen der Erziehung. Zu diesen Grundproblemen gehört die Orientierung in der Zeit, in der Lebenszeit und im zeitlich bestimmten Bildungsweg der Kinder einschließlich der Frage, ob sich für bestimmte Lebensphasen je spezifische – entwicklungsangemessene – Wege/Formen des Lernens und der Erziehung benennen lassen.

1. Die Frage nach der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung in der Erziehung

Ich stelle 4 Beispiele aus der aktuellen Forschung vor und konfrontiere sie mit einer Position aus den historischen Anfängen der Erziehungstheorie. In den Perspektiven dieser Erkenntnisse trage ich Fragen zum Projekt „Schulreifes Kind“ vor.

1.1 Empirische Forschung

1.1.1 Beispiel 1: Marilyn Flear (Australien), Angela Anning (Großbritannien) und Joy Cullen (New Zealand) (2009, S. 192) unterscheiden 3 Zeitperspektiven, an welchen sich frühpädagogische Curricula in verschiedenen Ländern orientieren:

„The truth is we have little empirical evidence about the effectiveness of different curriculum models. In all three countries <Australia, Great Britain, New Zealand>, the debate about curriculum models polarises ‘developmentally appropriate practice’, with a strong emphasis on children’s choice in determining what they want to learn and ‘subject or project-based curricula’ with an emphasis on adult-initiated decisions about what children need to learn. Decisions about versions of knowledge run parallel to decisions about appropriate pedagogy (...) A third debate is evidenced in the tension between a curriculum geared for

where children are now

(as in the Te Whāriki approach in New Zealand),

where they will be next

(as preparation for schooling in the Foundation Stage in the UK)

or where they will be in the future

(as in the Innovation/Futures models in some Australian states).”

Und die Autorinnen plädieren für eine dynamische Balance dieser unterschiedlichen Zeitperspektiven.

Wenn ich diese Perspektiven auf Baden-Württemberg anwende, so würde ich sagen: Der Orientierungsplan steht prinzipiell für die Orientierung am „Jetzt“, an der Gegenwart des Kindes. Wenn ich für diesen Moment das Projekt „Schulreifes Kind“ wie ein Curriculum betrachte, so steht dieses für die Orientierung an der nächsten, der schulbezogenen Zukunft des Kindes.

1.1.2 Beispiel 2: In ihrem vergleichenden Bericht über die frühkindliche Erziehung und Betreuung unter dem Titel „Starting strong“ sprechen die Experten der OECD (2006, S. 61 und 63) von einem internationalen Trend zu einem „pre-primary-approach“ in der Frühpädagogik:

„Unter den untersuchten OECD-Länder wurde der „pre-primary approach“ <d.h. der Vor-Schul- bzw. Vor-Primarschul-Ansatz> in vielen Ländern gefunden, z.B. in Australien, Canada, Frankreich, Irland, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Diese Länder tendieren dazu, die Inhalte und Methoden der Primarschulpraxis in die Früherziehung einzuführen oder, wie im Falle des Vereinigten Königreichs, die Schule im Alter von 5 Jahren zu beginnen. Das gängige, auf Standards aufbauende Erziehungsmodell in den Vereinigten Staaten führt in der Tendenz zu einer weiteren Verstärkung von schulähnlichen Lernansätzen und Inhalten quer durch Vor-Kindergarten, Kindergarten und Primarschule. (...)

Die aktuelle amerikanische Politik schätzt einen „Schulfähigkeits“- Ansatz („*readiness for school*“ *approach*), von welchem die Administration annimmt, dass er allen jungen Kindern den Erwerb von grundlegendem Wissen und Fähigkeiten gewährleistet, und dass damit Kontinuität sichergestellt ist zwischen Primarschule, Kindergärten und Vor-Kindergarten.“

Deutschland, das zu den untersuchten OECD-Staaten gehört hat, wird in diesem Zusammenhang nicht genannt, aus guten Gründen. Denn aufs Ganze gesehen orientiert sich die deutsche Politik der frühkindlichen Bildung nicht am Modell der Schulfähigkeit; dies belegen insbesondere die gemeinsamen Beschlüsse der JMK und KMK. Dennoch bleibt die Frühpädagogik in Deutschland von den genannten internationalen Tendenzen nicht unberührt; dafür kennen wir alle genügend Beispiele aus Politik, Forschung, neuen Ausbildungsgängen und Praxis. Wie der OECD-Bericht sagt: „Das Modell der ‚Schulfähigkeit‘ ist ein mächtiges Modell, denn

es wird durch die amerikanische bzw. englischsprachige Forschung in alle Länder getragen“ (S. 63).

Die Frage, ob das Projekt „Schulreifes Kind“ einen „pre-primary-approach“ im Sinne seiner Charakterisierung durch die Experten der OECD vertritt, will ich zunächst einmal nur stellen; für die Antwort – ja oder nein oder ja, aber oder nein, aber – habe ich nicht genügend Einblick in die Praxis des Projekts.

1.1.3 Beispiel 3: IEA-Studie (Monti/Xiang/Schweinhart 2006, S. 326-330)

Zur Wirkung von vorschulischen Angeboten auf den Schulerfolg der Kinder liegt eine einzige groß angelegte, international vergleichende Studie vor, das „Pre-Primary“-Projekt der „Internationalen Vereinigung für die Evaluation von Bildungsleistungen“ (IEA). Sie erfasste 5000 Kinder im Alter von 4 Jahren, und diese nahmen als 7-Jährige noch einmal an der Untersuchung teil. Die Kinder kamen aus 10 Ländern, unter anderen USA, China und Nigeria sowie einigen europäischen und ostasiatische Ländern. Die wichtigsten Fragestellungen lauteten: Gibt es Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen der Kinder in frühpädagogischen Umwelten und ihren sprachlichen und kognitiven Leistungen im Alter von 7 Jahren? Und: Gibt es im Hinblick auf diese Zusammenhänge länderspezifische Unterschiede oder auch länderübergreifende Übereinstimmungen? Ich beschränke mich auf letztere:

„Kinder in Umwelten, in welchen Aktivitäten nach freier Wahl (Erzieherinnen lassen die Kinder ihre eigenen Aktivitäten wählen) vorherrschten, erreichten im Alter von 7 Jahren einen signifikant höheren durchschnittlichen Testwert im Bereich *Sprache* als diejenigen in Umwelten, in welchen personale/soziale Aktivitäten (personale Betreuung und soziale Gruppenaktivitäten) vorherrschten, und annähernd signifikant höhere Testwerte als diejenigen, in welchen präakademischen Aktivitäten <Lesen, Schreiben, Mathematik, Naturwissenschaft> vorherrschten.“

„Die Befunde dieser Studie bestätigen: Trotz der Vielfalt der Erfahrungen, die Kinder in frühpädagogischen Umwelten <settings> in verschiedenen Ländern machen, gibt es zumindest einige Erziehungsformen <teaching practices> und Umweltmerkmale, welche über verschiedene Länder hinweg zu wünschenswerten Ergebnissen führen. Die Implikationen dieser Befunde sprechen dafür, die von Kindern initiierten Aktivitäten stark zu gewichten <emphasize> und auf die ganze Gruppe gerichtete Unterweisung schwach zu gewichten <de-emphasize>; diese Implikationen stehen in Übereinstimmung mit entwicklungsangemessenen, für aktives Lernen förderlichen Praktiken.“

Konzepte, welche dem Prinzip der Entwicklungsangemessenheit verpflichtet sind, orientieren sich schwerpunktmäßig an der Selbsttätigkeit und damit an der Gegenwart der Kinder bzw. des einzelnen Kindes. Die Befunde der zitierten Studie zeigen, dass diese Orientierung im Durchschnitt bessere Leistungen der Schulkinder im Bereich Sprache hervorbringt als die Orientierung an der schulischen Zukunft der Kinder – das Stichwort lautet hier: Betonung prä-akademischer Fähigkeiten. Und dies gilt dann, wenn sich die Förderung prä-akademischer Kompetenzen auf die ganze Gruppe richten, auch für die kognitiven Leistungen im Schulalter.

Die Kinder, die im Rahmen des Projekts „Schulreifes Kind“ in den Genuss von gezielten Fördermaßnahmen gekommen sind, konnten noch nicht bis ins Grundschulalter verfolgt werden, es liegt also noch keine diesbezügliche Wirkungsforschung vor. Die Fragen, die sich auf dem Hintergrund der mitgeteilten Forschungsbefunde stellen ließen, könnten daher allenfalls lauten: Gibt es Bestrebungen dahingehend, dass gezielte Fördermaßnahmen an selbst gewählte, selbst initiierte Aktivitäten der einzelnen Kinder anknüpfen? Und liegen Erfahrungen darüber vor, ob diese Unterstützung, Anregung, Vertiefung von Selbsttätigkeit gelingt, Erfolg hat?

1.1.4 Beispiel 4: Eine international vergleichende Studie zum Thema „Spiel und Lernen in frühpädagogischen Umwelten“ (Pramling-Samuelsson/Fleer 2009) erfasste 7 Länder (Australien, Chile, Hong Kong, Japan, Neuseeland, Schweden und USA). Den Schwerpunkt dieser Studie bilden Videoaufnahmen des Kinderspiels im Alltag von Tageseinrichtungen und deren Interpretation durch Fachkräfte (und Eltern). Die Befunde zeigen:

„...the experiences children in this study get, in seven different countries, are culturally specific as well as generally ‚preschoolish‘. This means that there are certain features of a child’s day in early childhood education that are similar across societies. Young children eat, sleep, are cared for, and play with remarkably similar kinds of toys. Children become friends and play together, which is a very important aspect of their daily life, also for the youngest children (...). All children play and explore the world via toys and interaction with other children or with a teacher. We also see many rich examples of children’s pretend play...” (S. 185)

In allen untersuchten Ländern gehört es zum Kanon professionellen Wissens, dem Spiel der Kinder einen zentralen Stellenwert für Entwicklung und Lernen zuzuschreiben. Dem entsprechend ist das professionelle Handeln darauf ausgerichtet, für das Spiel der Kinder Materialien, Zeit und herausfordernde Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen. Außerdem gilt es in allen Ländern als Aufgabe des professionellen Handelns, die Spielaktivitäten der Kinder auf der

Grundlage einer bewussten „Spielpädagogik“ zu begleiten; deren Formen wie z.B. Bereitstellung von Materialien und Gelegenheiten, Anregung von Themen, Mitspielen, Beobachtung und Auswertung etc. und deren relative Gewichtung weisen allerdings starke länderspezifische Unterschiede auf.

Mit dem Spiel der Kinder hat es eine besondere Bewandnis: Für die Kinder bedeutet das Spiel zunächst einmal erfüllte Gegenwart, Selbsttätigkeit und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Zugleich aber wirkt das Spiel – in der Vielfalt seiner Formen – als ein Medium des Lernens, ohne dass die Kinder sich dessen bewusst sind. Dieses Lernen beinhaltet die Entwicklung und Übung von Fähigkeiten (z.B. der Fein- und Grobmotorik, Phantasie, Kognition, soziale Einfühlung und Zusammenarbeit), die für das weitere Lernen, den weiteren Bildungsweg Fundamente legen. Die Verschränkung von Spiel und Lernen in der vorschulischen Kindheit ist daher auch zu verstehen als eine Verschränkung der Perspektiven von erfüllter Gegenwart und nächster Zukunft im Bildungsverlauf der Kinder.

An diesem Punkt schließe ich meinen Bericht über Beispiele aus der Forschung ab und konfrontiere diese mit einer Position aus den Anfängen der Erziehungstheorie.

1.2 Philosophisch-pädagogisches Wissen

In den Vorlesungen von Friedrich Schleiermacher aus Jahre 1826 finden sich die folgenden Überlegungen:

„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart finden; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. (...) Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird. (...)

Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne, die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung. Soll also die Erziehung mit dem sittlichen Ziel vereinbar sein, so muss unsere Formel diese sein: Im Anfang sei die Übung nur bei dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maße, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet.“

„Es fragt sich nur noch, ob unsere Lösung auch möglich ist, dass im Anfang die Übung an dem Spiel sei? Diese Frage beantwortet sich aber also. Zuerst, alles, was wir unter dem Ausdruck Spiel begreifen, kann doch immer, indem es eine Tätigkeit ist, nur eine Tätigkeit einer bestimmten Funktion oder mehrerer, in Beziehung aufeinander zur Einheit zu-

sammengefasst, sein. Dadurch sind die Beschäftigungen im Spiel schon an und für sich Übung, weil es ein Gesetz aller menschlichen Tätigkeit ist, dass jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. (...) Sobald also das Spiel seiner Einrichtung nach auch Übung ist, so ist es für den Zögling nichts anderes, als die vollkommene Befriedigung seines Bewusstseins in der Gegenwart, denn er ist in dem Spiel sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewusst.“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 54-57)

Wir sehen also: Schon vor annähernd 200 Jahren ist jene Überzeugung formuliert worden, die heute zum Grundbestand der humanwissenschaftlichen Forschung über die frühe Kindheit gehört; die Überzeugung, dass Spiel und Lernen in der frühen/vorschulischen Kindheit untrennbar zusammengehören, und dass im Spiel erfüllte Gegenwart und Lernen für die nächste Zukunft zusammentreffen. Es gibt insbesondere einen Aspekt des Kinderspiels, dem in der heutigen Forschung über Schleiermachers Überlegungen hinaus große Bedeutung zugeschrieben wird: Die Verschränkung von erfüllter Gegenwart und nächster Zukunft im Spiel der Kinder erfährt eine Steigerung dadurch, dass das Spiel der Kinder von den Fachkräften professionell begleitet wird. Dieser Aspekt spielt bei Schleiermacher noch keine Rolle, da für ihn ebenso wie für seine Zeit im Ganzen die vorschulische Kindheit ausschließlich häusliche Kindheit, Familienkindheit war.

Auch im Hinblick auf die Verbindung von Spiel und Lernen soll, wie bei früheren Punkten, der Bogen zum Projekt „Schulreifes Kind“ geschlagen werden. Die Fragen lauten: Ist es bei der Gestaltung der gezielten Fördermaßnahmen angestrebt, ist es gelungen und hat es sich als wirksam erwiesen, auf die Verbindung von Lernen und Spiel zu setzen? Wenn wir davon ausgehen, dass gezielte Förderung insbesondere auf dem Weg der Einübung von Fähigkeiten geschieht: Wird darauf geachtet, dass das Üben bevorzugt im Medium des Spiels verortet wird? Und schließlich, noch einmal anders gewendet: Gehört es zur „Philosophie“ und Praxis des Projekts, es zu vermeiden, dass mit der Vorbereitung auf schulisches Lernen eine Aufopferung der erfüllten Gegenwart der Kinder einhergeht?

2. Die Frage nach den Wegen/Formen des Lernens und der Erziehung in der frühen Kindheit

2.1 Empirische Forschung

2.1.1 Beispiel 1: Die amerikanischen Forscherinnen Lilian Katz und Sylvia Chard (2000) haben Forschungsbefunde zu der Frage resümiert, auf welchen Wegen verschiedene Dimensionen bzw. Aspekte des Lernens erfolgreich unterstützt und angeregt werden können, und zwar Wissen und Fertigkeiten, Dispositionen und Gefühle.

„ Im Falle von Wissen und Fertigkeiten kann das Lernen durch aktives Forschen und Studieren, durch angemessene Instruktion und viele andere Prozesse gefördert werden. Allerdings können Dispositionen und Gefühle nicht durch Studieren, durch direkten oder systematischen Unterricht gelehrt werden. Dispositionen scheinen von Modellen übernommen und durch wiederholtes Auftreten und Wertschätzen verstärkt zu werden. Sie werden schwächer, wenn sie nicht ausreichend häufig gezeigt, bestätigt oder wirksam eingesetzt werden. Gefühle werden eher beiläufig als Nebenprodukte der Erfahrung gelernt, nicht durch Unterricht. Sowohl Dispositionen als auch Gefühle kann man insofern als zufällige Lernergebnisse betrachten, als sie die Prozesse des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten begleiten.“ (Katz/Chard 2000, S. 214)

Dieses Forschungsresümee stimmt mit neueren Studien darin überein, dass beide Wege – indirekte und direkte Erziehung – wichtig sind und mit einander verbunden werden sollten, um pädagogische Qualität gewährleisten zu können. Es ist allerdings mein Eindruck, dass die meisten frühpädagogischen Förderprogramme den Schwerpunkt auf Formen der direkten Erziehung sowie auf die gezielte Anregung von bestimmten Kenntnissen und („Vorläufer“-) Fähigkeiten (insbesondere in den Bereichen Sprache und Mathematik) legen. Deshalb scheint es mir im Sinne der von Katz und Chard beschriebenen Balance angebracht, auf die Bedeutung der Formen indirekter Erziehung sowie der Anregung von Dispositionen und Gefühlen hinzuweisen. Denn Dispositionen (wie z.B. Neugierverhalten und Durchhaltevermögen) und Gefühle (wie z.B. Vertrauen und Selbstvertrauen) schaffen wichtige Grundlagen/Voraussetzungen für anhaltende, lebenslange Prozesse des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten. Dispositionen und Gefühle können nach Katz und Chard nicht auf dem Wege der direkten Erziehung gleichsam beigebracht werden. Vielmehr werden sie von den Kindern aktiv und mehr oder weniger unbewusst angeeignet, dadurch zum Beispiel, dass sie „Modelle übernehmen“, „Wertschätzung“ und „Bestätigung“ erleben und bestimmte „Erfahrungen“ machen, aus welchen „zufällige Lernergebnisse“ hervorgehen. Diese Wege des Lernens können nach Katz und Chard am besten unterstützt und angeregt werden durch entsprechende Wege der Erziehung, also: Modell/Vorbild für die Kinder sein, den Kindern Wertschätzung und Bestätigung schenken, den Kindern Erfahrungen ermöglichen, Wege der Erziehung also, die ich veruchsweise in einer Didaktik der indirekten Erziehung verorte.

2.1.2 Beispiel 2: Hasselhorn (2005):

Mein zweites Beispiel berührt noch einmal den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen, geht aber insofern darüber hinaus, als es zeigt: Das Spiel der Kinder steht

für weitere Formen des impliziten Lernens in der frühen Kindheit. Das Beispiel betrifft die Befunde der psychologischen Lernforschung, die Marcus Hasselhorn vorgelegt hat.

„Einen Großteil dessen, was wir im Laufe unseres Lebens lernen, lernen wir unbeabsichtigt und eher beiläufig. (...) Nicht-strategisches inzidentelles <d.h. zufälliges> Lernen entsteht häufig allein dadurch, dass Personen mit Informationen konfrontiert werden. So kann z.B. die spielerische Erfahrung mit Schrift Kinder bereits sehr früh beiläufig mit verschiedenen Aspekten von Schrift vertraut machen, sodass ihnen später der absichtliche und gezielte Erwerb der Schriftsprache viel leichter gelingt. (...)

Bisherige Konzepte für schulisches Lernen bauen sehr stark auf Prozesse des *expliziten* und *intentionalen* Lernens, die im Alter zwischen 4 und 6 Jahren nur sehr eingeschränkt umsetzbar sind.“ (Hasselhorn 2005, S. 86)

2.2 Philosophisch-pädagogisches Wissen: Friedrich Fröbel

Die Zusammenhänge zwischen aktuellen Forschungsbefunden und der geschichtlichen Tradition der Frühpädagogik lassen sich besonders gut am folgenden Beispiel illustrieren: In dem zitierten Forschungsresümee von Katz und Chard ist davon die Rede, dass sowohl Dispositionen als auch Gefühle als *zufällige* Lernergebnisse zu betrachten sind. Ganz entsprechend beschreibt Marcus Hasselhorn das *inzidentelle*, also *zufällige* Lernen als eine der wichtigsten Formen des Lernens in der vorschulischen Kindheitsphase. Und nun zu den historischen Anfängen des Kindergartens: In einem Brief umschreibt Friedrich Fröbel (1839, ein Jahr vor der Gründung des ersten Kindergartens) die spezifischen Merkmale des „Unterrichts“ in der vorschulischen Bildungsphase in drei Varianten:

„Gibt es denn nun nicht noch mehr und gleich wesentliche Arten des Unterrichts für das Kind als (...) den begründenden (elementaren) und den wissenschaftlichen Unterricht, und wie können und müssen wir <ihn> nennen? Sie werden ihn vielleicht den Spielunterricht, vielleicht den zufälligen, vielleicht auch den ersten Unterricht nennen; alles ist gleichbezeichnend. Der erstgenannte bezeichnet vom Kinde aus...: einen Unterricht durch und aus freier, aus Selbsttätigkeit – der zweite einen Unterricht, der gut zu allem ist, der sich gleichmäßig zu allem neigt, zu allem fällt – die dritte Benennung sagt, dass die Unterrichtsart die notwendig erste ist.... Ich habe gegen jede dieser Bezeichnungen nichts, die eine geht vom Kinde, von seiner Tätigkeit, seinem Tätigkeitstrieb, seinem eigentlichen Leben und die andere von der Umgebung aus, die dritte bezieht sich auf die Sache selbst.“ (Fröbel 1839/1982, S. 185)

Die Übereinstimmung ist frappant. Besonders interessant ist jedoch ein Unterschied: Fröbel spricht vom Zufälligen nicht in der Perspektive der Kinder, d.h. der Aneignungstätigkeit, des Lernens; vielmehr benennt er das Zufällige in der Perspektive der Erzieherin, d.h. der Vermittlungstätigkeit, des Unterrichts. (Es ist übrigens bemerkenswert, dass der Begriff „Unterricht“ seit der Verortung des Kindergartens im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe aus der deutschen Frühpädagogik verschwunden ist; in der englischsprachigen Frühpädagogik sind die Begriffe „instruction“ und „teaching“ durchaus üblich.) Die unterschiedliche Zuordnung des Elements des „Zufälligen“ beinhaltet indes keinen Widerspruch, sie verweist vielmehr auf den inneren Zusammenhang zwischen Formen der Aneignung (Lernprozesse der Kinder) und Formen der Vermittlung (Anregung der kindlichen Lernprozesse durch die Fachkräfte): Das Lernen der Kinder im Vorschulalter findet zu einem großen Teil unbewusst, beiläufig, zufällig statt; dasjenige jedoch, was den Kindern als Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen „zufällt“, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt – in diesem Fall: dem Kindergarten – vorfinden; dem entsprechend bringt Fröbel den „zufälligen Unterricht“ mit der „Umgebung“ (d.h. z.B.: Ausstattung des Kindergartens mit anregendem Spielmaterial, den so genannten „Spielgaben“) in Zusammenhang. Es kommt also darauf an – und damit sind wir bei der professionellen Verantwortung der Fachkräfte –, diejenigen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen zu schaffen, die den Kindern „zufallen“ können. Zugespitzt: Professionalität kommt darin zum Ausdruck, die Zufälle nicht dem Zufall zu überlassen. Oder: Eine zentrale Aufgabe besteht darin, „zufällige“ Lernprozesse zu ermöglichen, zu planen, vorzubereiten, zu inszenieren, zu beobachten, zu dokumentieren und für die Planung weitere Lernanlässe auszuwerten. Wenn Kinder zum Beispiel auf einer Exkursion Erfahrungen sammeln, sich auf ein Spiel einlassen, in einem Projekt nach der Lösung eines Problems suchen, in der Forschungswerkstatt sich einem Experiment widmen, oder auch, wenn sie, orientiert am Vorbild der Erzieherin, eine Lösung für einen Konflikt suchen, dann tritt in diesen und in vielen weiteren denkbaren Situationen Beides in Erscheinung: zufälliger Unterricht i.S.v. Fröbel, also indirekte Erziehung, und zufälliges Lernen.

Eine zentrale Zukunftsaufgabe der Frühpädagogik sehe ich deshalb darin, die Möglichkeiten und Grenzen der Anregung zufälliger Lernprozesse in der Praxis und in Praxisprojekten auszuloten, in der Profession zu reflektieren und in der Forschung zu untersuchen.

Mit Blick auf das Projekt „Schulreifes Kind“ will ich in diesem Zusammenhang fragen, wie die Maßnahmen zur systematischen Förderung bestimmter Zielkinder, z.B. im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen, didaktisch gestaltet werden. Ist es erstens denkbar, zweitens praktisch erprobt und drittens als wirksam befunden worden, dass spielerische Lernformen zum

Zuge kommen; Lernformen, welche dazu angetan sind, die Lernlust zu wecken bzw. hervor-
zulocken und herauszufordern, Lernformen, welche von den Kindern als befriedigende, erfüll-
te Gegenwart erlebt werden (können)?

Das sind Fragen an die Philosophie des Projekts. Im Zentrum steht hier, wenn ich es richtig
verstanden habe, das Konzept der Prävention. Das bedeutet: Es soll dem Kind etwas gegeben,
vermittelt werden, was künftiges Schulversagen verhindert. Die Frage ist, wie dieses Etwas
bestimmt wird. Mein Eindruck ist, dass es in dieser Hinsicht einen gewissen Widerspruch,
zumindest ein Spannungsverhältnis gibt: Die Inhalte der Fördermaßnahmen, die im Eckpunk-
tepapier benannt werden, betreffen schwerpunktmäßig Dispositionen und Gefühle (s. oben
Katz/Chard). Demgegenüber betreffen die in der wissenschaftlichen Begleitforschung gemes-
senen Indikatoren der kindlichen Entwicklung schwerpunktmäßig bestimmte Fertigkeiten,
Fähigkeiten, Kompetenzen und bestimmtes Wissen. Ich will an dieser Stelle eine Alternative
zum Präventionskonzept ins Spiel bringen: ein Konzept, das August Aichhorn „nachholende
Erziehung“ genannt hat und das in der jüngeren Vergangenheit auch als „kompensatorische
Erziehung“ umschrieben worden ist. Dies würde bedeuten: Es soll dem Kind etwas gegeben,
ermöglicht werden, was es in seiner bisherigen Lebens- und Lerngeschichte noch nicht hinrei-
chend erlebt hat. Dieses Etwas wäre zu bestimmen z.B. als Erfahrungen von Zuwendung und
Anerkennung, von Vorbildverhalten, von sozialer, sächlicher, räumlicher und inhaltsbezoge-
ner Anregung. Es ginge also um die Ermöglichung von Erfahrungen, die geeignet sind, zur
Entwicklung von Dispositionen und Gefühlen beizutragen und damit zur Entwicklung der
motivationalen Grundlagen des selbsttätigen Erwerbs von Fertigkeiten und Wissen; und
selbstverständlich beziehen sich diese Erfahrungen immer auch auf bestimmte Inhalte, The-
men und Gegenstände der Bildung. Im Zentrum stünde eine Art der Orientierung an erfüllter
Gegenwart, die das einzelne Kind in seiner bis in die Gegenwart reichenden Lebens- und
Lerngeschichte ernst nimmt.

3. Kritische Anmerkungen zum Projekt „Schulreifes Kind“

3.1 Grenzen des Präventionskonzepts

- ein Abbau von Schulversagen kann wirksam nur geschehen – das wissen wir aus der Be-
gleitforschung zu Head Start, aus den Erfahrungen der Early Excellence Centers etc. -, wenn
die Maßnahmen nicht allein auf die Kinder, sondern auch auf ihre Eltern bezogen sind. Die
Wirkungsforschung im Inland und im Ausland belegt, dass die Wirkungen der Familienum-

welt um ein Mehrfaches höher sind – zum Guten wie zum Schlechten – als die Wirkungen der öffentlichen Einrichtungen der Erziehung und Bildung.

- ein Abbau von Schulversagen kann nicht allein zur Aufgabe der vorschulischen Bildungseinrichtungen erklärt werden. Vielmehr muss Schulversagen immer auch als Versagen der Schule betrachtet werden. Umgekehrt bleibt die Vermeidung von Schulversagen eine zentrale Aufgabe der Schule. Die Schule braucht ebenso wie die Kita „individuelle Curricula“. Auch dies zeigt die Wirkungsforschung: Anhaltende Förderung der Kompetenzen und Leistungen der Kinder hat zur Voraussetzung, dass es auch in der Schule eine hohe pädagogische Qualität gibt. Sonst gehen erzielte Entwicklungsfortschritte sehr rasch verloren. Um es etwas extrem zu formulieren: Ein im Kindergarten in einzelnen Kompetenzen besonders gefördertes Kind aus einer bildungsschwachen Familienumwelt wird in der Grundschule alsbald unterdurchschnittliche Leistungen aufweisen, wenn es auf eine Lehrerin trifft, die seine Lerngeschichte nicht wahrnimmt und es versäumt, dieses Kind gezielt zu begleiten.

3.2 Erfolgsbedingungen von Prävention bzw. kompensatorischer Erziehung

- Einbeziehung der Eltern (s. oben)

- Fortsetzung der individualisierten Zuwendung, Unterstützung, Anregung etc. in der Schule (s. oben)

- Eine didaktische Gestaltung der inhaltsbezogenen pädagogischen Arbeit (vgl. die vorliegenden Bildungspläne wie z.B. den Orientierungsplan in BW), die geeignet ist, diejenigen Dispositionen und Gefühle anzuregen, die jedes Kind zum Lernen und Weiterlernen motivieren. Die zentralen Fragen heißen für mich in diesem Zusammenhang: Wie können wir die Lust zu lernen, zu sprechen, zu explorieren bei denjenigen Kindern wecken/herausfordern, welche offenbar keine Gelegenheit, keine Umweltbedingungen (insbesondere in ihrer Familie) hatten, sich diese Grunddispositionen anzueignen (oder die vielleicht auch über geringere Ressourcen verfügen)? Wie kann „systematische Förderung“, wie sie im Projekt Schulreifes Kind angepeilt wird, didaktisch (und das meint auch sozial-emotional) so gestaltet werden, dass das Kind zum Lernen, Sprechen etc. verlockt und herausgefordert wird, so, dass dies im Erleben des Kindes immer auch erfüllte Gegenwart bedeutet? Oder: Kann „systematische Förderung“ so geschehen, dass sie die in der frühen Kindheit dominanten Wege des Lernens – also: das implizite, inzidentelle Lernen, das Lernen im Medium von Spiel, Bewegung und sinnlicher Erfahrung – nutzt? (Dies ist ja bekanntlich der Ansatz einer weiteren Großbaustelle in Baden-Württembergs Bildungsreformpolitik, nämlich des Bildungshauses 3-10, wo das Konzept „Lust-am-Lernen“ ausdrücklich auch in die Schule hinein fortgesetzt werden soll).

3.3 Und nach dem Projekt?

Hierzu will ich fragen: Werden in Zukunft jene 4 bis 8 Wochenstunden Förderumfang für Zielkinder, die derzeit an den Projekt-Standorten zur Verfügung stehen, in Zukunft auch in den Regeleinrichtungen zur Verfügung stehen? Eine flächendeckende Praxis von individueller Förderung, von individuellen Curricula kann nur etabliert werden unter der Voraussetzung einer besseren Strukturqualität in allen Tageseinrichtungen für Kinder.

Literaturhinweise

- Fleer, M./Anning, A./Cullen, J.: A framework for conceptualising early childhood education. In: Anning/Cullen/Fleer (Hrsg.): Early Childhood Education. Society and Culture. Los Angeles 2009, S. 187-204.
- Fröbel, F.W.A.: Brief an Cantor Carl (1839). In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jg., 1982, S. 177-192.
- Hasselhorn, M.: Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4-8-jähriger Kinder, Münster 2005, S. 77-88.
- Katz, L.G./Chard, S.C.: Der Projekt-Ansatz. In: Fthenakis/Textor (Hrsg.) Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim 2000, S. 209-223.
- Montie, J./ Xiang, Z./ Schweinhart, L.. Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. Early Childhood Research Quarterly, 21, 2006, S. 313-331.
- OECD: Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris 2006.
- Pramling-Samuelsson, I./ Fleer, M.(Hrsg.): Play and Learning in Early Childhood Settings. New York 2009.
- Schleiermacher, F.: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). Frankfurt 2000 (= F. Schleiermacher, Texte zur Pädagogik, hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann, Band 2).