

Begabungsförderung Kindergarten:

Kultur einer fahrlässigen Unterforderung oder begabungsfördernd aus Tradition?

1. Die weltanschauliche Minderheit auf Werbe-Tour

Ich beginne mit einer Geschichte, die ich vor einigen Wochen von einem bayrischen Kabarettisten gehört habe. Der hatte Besuch von Zeugen Jehovas. Die versuchten ihm zu beweisen, dass die Evolutionslehre nicht stimmt und vor allem drängten sie ihn immer wieder mit Bibel-Zitaten argumentativ in die Ecke. Er habe sich das eine Zeitlang angehört, und dann gesagt: „Der Glaube, wissen Sie, das finde ich etwas ganz Gutes. Der Glaube, na ja, das ist was - wirklich was ganz Tolles, Wichtiges und Notwendiges. Aber wissen's was: Kommens wieder wenn's was wissen!“

Diese Pointe trifft genau, worum es mir heute geht: Wir lachen (und sei es nur innerlich), weil wir verstehen, was den Unterschied zwischen Glauben und Wissen ausmacht. Und trotzdem vergessen wir oft, dass wir viel mehr Gläubige sind, als wir meinen: Vielleicht lachen wir ja auch deshalb, weil wir uns in dieser Gratwanderung zwischen Glauben und Wissen immer wieder unsicher bewegen.

Der Weg vom Glauben zum Wissen jedoch, davon bin wahrscheinlich nicht nur ich überzeugt, er ist es, der es ausmacht, dass ein Beruf auch Profession genannt werden kann. Erst wenn die Tradition des (meist ziemlich blinden) Glaubens durch die Kultur des kritischen Wissens ersetzt wird, wird aus einem Beruf eine ernst zu nehmende – und auch eine ernst genommene Profession.

Und nun komme ich zu meinen Unterstellungen.

2. Von der Konfession zur Profession

Vor 11 Jahren veröffentlichte der kürzlich verstorbene Klaus Grawe mit seinem Team den dicken Band „Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession“ (Grawe et al., 1994). Darin wird u.a. nachgezeichnet wie sich die Psychotherapie vom Fan-Club von Freud, Jung und Rogers – von einer Glaubensgemeinschaft zu einer wirksamkeitsbeforschten Domäne entwickeln sollte. Die Arbeit hat heftige Diskussionen ausgelöst – nicht zuletzt auch bei den Krankenkassen verschiedener Länder, was bis heute anhält. Der Titel wurde so Programm: Von der Konfession zur Profession. Und dieses Programm beschäftigt seither – zu Recht – auch viele andere Berufe.

Ich unterstelle mal folgendes:

Die Kindergärtnerinnen glauben mehrheitlich, dass es gut ist, Gärtnerin zu sein, dem Wachsen-Lassen seinen Weg zu gewähren und dazu möglichst wenig einzugreifen, bestenfalls die Umgebung vorzuorganisieren, bis dass der berühmte Knopf dann von selber aufgeht – Montessori-gläubig, oder Fröbel-gläubig, oder eben sonstwie glaubensüberzeugt, aber nicht wirklich wissend.

Die anderen, Lehrpersonen, Begabungsfachpersonen, Ausbilder/innen und z.T: Behörden, diejenigen, die glauben, dass die frühe Kindheit um ein Vielfaches mehr als bis anhin mit Lernen bestückt und beschleunigt werden kann, ja was tun die? Ich versuch's mal vorsichtig auszudrücken: Sie glauben zu wissen. Oder schärfer: Wenn die Hirnforscher Wolf Singer, Gerhard Roth oder Manfred Spitzer etwas sagen, dann hinterfragen sie nicht wirklich, sondern sie glauben ihnen. Sie sind hirnforschungsgläubig. Letztlich ist es egal, ob die Vorbeterin Montessori, Ledl, Renzulli, oder Spitzer heisst: Glauben ist unprofessionell – zumindest in Pädagogik und Psychologie (für andere Professionen kann ich nicht sprechen). Wissen heisst

hinterfragen, prüfen. Hinterfragen würde heissen, hinzuschauen, ob die Interpretationen, welche die Forscher/innen von ihren Befunden ableiten, auch zulässig sind, es heisst aber auch nachzufragen, ob für ihre Theorien überhaupt Ergebnisse vorliegen: Das Zusammentragen von eindrücklichen Einzelbeispielen aus der Praxis ist zwar beliebt, aber in der Regel unwissenschaftlich und von höchst begrenztem Wahrheitswert. Mit Einzelbeispielen, dass wissen wir alle, lässt sich fast alles beweisen: Dass das Gesundbeten funktioniert, dass Kinesiologie wirkt, oder dass die Erde platt ist. Wissenschaftler/innen transportieren mitnichten nur Wissen, sondern immer wieder auch unterschiedlich starke bzw. zulässige Generalisierungen. Zwar brauchen wir Generalisierungen, damit wir Wissen auf ähnliche Gebiete übertragen können. Diese sollten im Gegenzug dafür stets mit etwas abgedämpftem Objektivitätsgefahren daherkommen. Das fehlt halt manchmal. Man kann fast sagen, je mehr jemand so tut, als ob das was er sagt, vollkommen richtig ist, desto eher ist ihm zu misstrauen. Deshalb: Der Glaube wird nicht unbedingt besser, wenn er sich an Wissenschaftlern ausrichtet. Expertokratie ist keine Alternative zur Demokratie. So mühsam es ist: Das Bilden einer eigenen Meinung durch kritisches Bewerten von Informationen können wir niemandem ersparen – vor allem nicht professionellen Berufsleuten. Mündige Bürgerinnen und Bürger sind kritisch – und nicht gläubig. Aufklärung ist nach wie vor nichts anderes als die Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit (Kant). Wir dürfen unseren Verstand nicht an die Experten abgeben. Zusammenfassend: Ob Montessori- oder Hirnforscher-Glaube – beides ist noch Konfession und deshalb noch nicht Profession.

Warum habe ich diese beiden Konfessionen ausgewählt? Weil sie (a) die m.E. in der Praxis des Kindergartens, der Unterstufe und der Begabungsförderungsfachleute die gegenwärtig einflussreichsten Konfessionen darstellen, und weil (b) beide eine für die Kinder vernünftige und optimale Entwicklung fast gleichermassen be- und verhindern. Natürlich gibt es unter Ihnen viele (alle?), die zu keiner der beiden Konfessionen gehören. Meine Analyse ist letztlich eine Vermutung, gewonnen im alltäglichen und häufigen Umgang mit Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule.

Und nun zur ersten Konfession:

3. Unterforderungshypothese:

Der Kindergarten unterfordert begabte Kinder massiv und unterlässt es auch, insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern das Wecken von Begabungen und Interessen systematisch zu ermöglichen. Dahinter steht unter anderem die traditionell und unreflektiert generalisierend vertretene Theorie des „Wachsen-lassens“, welche ein Eingreifen und Setzen von Erwartungen nahezu verbietet.

Welche Hinweise haben wir für die Unterforderungshypothese?

Einerseits legen es offenbar verschiedene – auch internationale – Untersuchungen nahe, dem Kindergarten und der Unterstufe den grössten Einfluss des öffentlichen Erziehungssystems zuzuordnen. Zwar haben die Gene, aber auch die Eltern, Geschwister und Gleichaltrige vermutlich einen grösseren Einfluss als wir Pädagoginnen und Pädagogen. Aber innerhalb unseres Berufes dürften diejenigen, die es mit den jüngsten Kindern zu tun haben, den grössten Einfluss haben. Gerhard Roth (2001) hat die vielfältigen Befunde zu diesem Thema einmal auf die Formel 40-40-20 reduziert: Etwa 40% des Einflusses auf die Persönlichkeit haben die Gene, etwa 40% die Eltern bzw. die Familie, und 20% die Schule, wobei die

Gleichaltrigen einen etwas grösseren Einfluss haben als die Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen. Und innerhalb dieser etwas weniger als 10% haben die Kindergärtnerinnen vermutlich den grössten Einfluss. Dies wissen wir eigentlich schon seit den Befunden zum Pygmalion-Effekt (Rosenthal, R. & Jacobson, L.; 1968). Dieser zeigt, dass mein Glaube an die Kinder in den untersten Schulklassen signifikante IQ-Zunahmen erzeugt, und er zeigt, auch, dass der Einfluss der Erwachsenen mit zunehmendem Alter abnimmt. Eine Extrapolation dieser Ergebnisse lässt vermuten, dass der Einfluss der Kindergärtnerin noch grösser ist. Wenn diese Frühkind-Pädagogik-Profis schon einen so grossen Einfluss haben, dann haben sie auch eine grosse Verantwortung. Es stellt sich hier die Frage, ob diese Verantwortung auch ausreichend zum Wohle des Kindes wahrgenommen wird. Und im Hinblick auf die Begabungsförderung stellt sich insbesondere die Frage: Werden die Begabungen von potentiell benachteiligten Kindern auch ausreichend gefördert, ausgelöst, aktiviert?

Gründe für die Vorannahme: Was spricht dafür, dass die Vorannahme dieser Nachteile, nämlich die Philosophie des „Wachsen-lassens“ und des Nichteingreifens in Kindergartenpädagogik, eine nach wie vor starke Stellung hat?

Dies zeigt sich u.a. darin, dass **Mobbing** im Kindergarten nicht wie in der Schule am häufigsten in der Pause stattfindet, sondern **im Freispiel** (Alsaker, 2003, S. 68). Es scheint hier – im Gegensatz zur Primarschule – auch innerhalb der zentralen pädagogischen Alltagsangebote sehr häufig nicht eingegriffen zu werden.

Ein zweiter Grund: Etwa jedes 30. Kind ist sowohl in Sprache als auch in Mathe den Altersgenossen um ein Jahr voraus (Stamm, 1998) – die **Quote der vorzeitigen Einschulung** hat hier nur minimal nachgezogen und steht in keinem Verhältnis mit diesem Soll von einem Dreissigstel. Akzeleration als eine Möglichkeit des eingreifenden Forderns findet also kaum statt.

Gründe für die Nachteile dieser Haltung: Und nun nochmals zur Frage: Werden die Begabungen von potentiell benachteiligten Kindern auch ausreichend gefördert, ausgelöst, aktiviert? Zunächst müssen wir erkennen, dass es zu dieser Frage noch **keine direkten Antworten** gibt. Die begabungsförderliche Wirksamkeit von Kindergarten-Lehrpersonen wurde noch nicht erforscht. Es gibt aber indirekte Antworten, also Hinweise, die uns vermuten lassen, dass chronische Unterforderung im Kindergarten ein Problem sein könnte.

Einer der gegenwärtig zunehmend wichtiger werdenden Forschungszweige ist die **Resilienz-Forschung**. Resilienz meint so etwas wie psychische Robustheit, Immunität gegen schwierige Lebensbedingungen. Dabei wird erforscht, warum Menschen trotz z.T. massiven seelischen Belastungen nicht zerbrechen, sondern sogar noch daran wachsen. Was macht es aus, dass Menschen trotz widriger Umstände wachsen? Die Psychologin Emmy Werner (2005) von der University of California hat anfangs dieses Jahres in Zürich zu diesem Thema referiert. Zusammen mit ihrem Team begleitete sie über 4 Jahrzehnte hinweg knapp 700 Kinder, die 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai zur Welt gekommen waren. Die Kinder wurden im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren in ihrer Entwicklung getestet. 210 dieser 700 Kinder (30%) wuchsen unter äusserst schwierigen Bedingungen auf (Armut, Krankheit der Eltern, Vernachlässigung, Scheidung, Misshandlungen). Ein Drittel dieser Kinder entwickelte sich erstaunlich positiv. Und da setzt die Resilienz-Forschung an: Was waren die **Schutzfaktoren** dieser Menschen in ihrer Kindheit? Neben dem eher ruhigen Temperament – einem eher inneren Faktor - waren vor allem zwei äussere Faktoren von Bedeutung. Erstens der Halt in einer stabilen emotionalen Beziehung zu Vertrauenspersonen ausserhalb der Familie

(Nachbar, Lehrperson, Pfarrer usw.), und zweitens, „dass an das Kind (...) **früh Leistungsanforderungen** gestellt werden und es Verantwortung entwickeln kann“. Das Setzen von Erwartungen aber widerspricht der Idee des Wachsens-Lassens, der Idee, dass der Knopf dann irgendwann einmal von selber aufgeht. Natürlich stimmt es, dass Gräser nicht schneller wachsen, wenn man daran zieht: Nur sind eben Kinder keine Gräser und gemäss den Ergebnissen aus der Motivationsforschung sind hohe Ansprüche ein wesentlicher Entwicklungs- und Lernmotor. Das Herantragen von Leistungserwartungen bedeutet, dass ich als Kindergärtnerin von einem Kind auch erwarte, dass es die Schuhe selber binden kann, dass es sich an bestimmte Regeln hält und im Spiel auch das Verlieren lernt, dass es sich auch mal bei etwas ernsthaft anstrengt, dass so gut aufpasst, dass es die Geschichte, die ich erzähle, auch einigermaßen wiedergeben kann, dass es eine Zeichnung realistischer und vielfältiger zeichnen kann (und ich nicht jedes Produkt als wertvoll zu taxieren habe). Und das Verrückte ist, dass dies vor allem und **erst recht für Kinder gilt, denen wir es am wenigsten zutrauen**. Elsbeth Stern (2001, Referat an der Dyskalkulie-Tagung in Zürich) konnte zeigen, dass von Lehrpersonen mit hohen Erwartungen vor allem die Kinder profitierten, die in Mathe eigentlich eher schlecht waren. Dieser Befund passt auch ausgezeichnet zu einem alten und immer wieder bestätigten Befund der Motivationsforschung: Hoch leistungsmotivierte Kinder (also Kinder, die lange und mit Ausdauer und Interesse an etwas dranbleiben können – und auch bei Problemen und Schwierigkeiten nicht so schnell aufgeben) haben in der Regel Eltern, die hohe Erwartungen an sie haben (z.B. Heckhausen & Oswald, 1969). Hohe Erwartungen zeigen wir u.a., indem wir manchmal auch sagen „damit bin ich nicht zufrieden, das kannst Du besser“. Hohe Erwartungen signalisieren eben: **Ich traue dir auch zu, dass Du das kannst**. Mit dem nachsichtig-wohlwollenden Verständnis signalisieren wir oft das Gegenteil: „Das ist halt noch zu schwierig für Dich“, deshalb verlange ich es noch nicht von Dir. Und ohne es zu wollen, benachteiligen wir damit genau diejenigen, die eh schon benachteiligt sind, und bevorzugen diejenigen, die es am wenigsten nötig haben. Man kann das etwas salopp übersetzen in die Formel: je tiefer die Erwartungen der Erwachsenen, der Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen, desto eher öffnen wir die soziale Schere und benachteiligen die eh schon Benachteiligten Kinder. Weil Kindergärtnerinnen in der Regel noch **keine expliziten Lernziele** erreichen müssen, sind sie besonders gefährdet, an Kinder zu tiefe Erwartungen heranzutragen. Kindergärtnerinnen mit tiefen Erwartungen (vor allem sozial benachteiligte Kinder) sind – ohne es unbedingt zu wollen – **Förderinnen eines asozialen Systems**.

Massive Leistungseinbussen durch 3 Jahre bei schlechten Lehrpersonen – Problem vor allem für lernschwache Lernende: Dass dies überhaupt nicht aus der Luft gegriffen ist und PädagogInnen einen spezifischen Einfluss haben, zeigen Untersuchungsergebnisse zur Leistungsentwicklung von leistungsschwachen Viertklässlern, die nach der 4. Klasse während 3 Jahren von schlechten Lehrern unterrichtet wurden im Vergleich zu deren leistungsschwachen Kollegen, welche von sehr guten Lehrern unterrichtet wurden (Babu & Mendro, 2003, AERA, 2005)

Die Leistungsschwachen bei den guten Lehrern waren in der 7. Klasse gleich gut wie die Leistungsstarken bei den schlechten Lehrern. Die Leistungsschwachen bei den schlechten Lehrpersonen sackten ins Bodenlose ab. Es kommt offenbar weit mehr auf die Lehrperson an, als wie bis jetzt gedacht hatten. Wenn dieser Einfluss in der 7. Klasse noch so gross ist, dann ist damit zu rechnen, dass er im Kindergarten deutlich grösser ist, weil der Einfluss der Lehrperson bzw. der Kindergärtnerin in diesem Alter eben grösser sein dürfte. Es ist stark zu vermuten, dass Unterforderung im Kindergarten eher häufig ist. Und es ist weiter zu vermuten, dass Unterforderung nicht nur das Lernen der sozial benachteiligten Kinder systematisch behindert, sondern dass sie auch das Entstehen von Begabungen nachhaltig und frühzeitig verhindert.

Ein weiterer möglicher Nachteil: **Überforderung durch generalisiert offene Situationen** Die Studie von Niggli (1999) zeigte für Wochenplanunterricht auf der Sekundarstufe sowohl für die Schwachen als auch für die Starken geringere Lernfortschritte als beim herkömmlichen Unterricht. Der Kindergarten zeichnet sich im Vergleich zu Schule durch eine grössere Anzahl offener und freier Angebote aus, für welche vermutlich die Kinder auch verhältnismässig mehr Zeit aufwenden. Und es ist nicht abwegig, zu vermuten, dass damit noch grössere Nachteile für die beiden Ränder des Leistungsspektrums einhergehen.

Und nun zur zweiten Konfession.

4. Förderungshypothese: Auf der anderen Seite des Spannungsfelds steht die Behauptung einer Begabungsförderung aus Tradition. So schneiden beispielsweise Länder mit relativ spätem Schuleintritt in der PISA-Studie 2003 ziemlich oder sehr gut ab (Schweiz, Finnland). Auch schneidet das Lernen bei intrinsischer Motivation (deren gewissermassen reinste Form das Spiel darstellt) in der Regel besser ab als andere Lernformen.

Diese Hypothese richtet sich gegen die Beschleunigungs-Euphoriker, die gerne mit Argumenten aus der Hirnforschung argumentieren. Warum haben wir guten Grund, viele Traditionen des Kindergartens als lernfreundlich zu taxieren?

Ich werde im nun nachfolgenden zweiten Teil meinen eigenen Argumenten ersten Teil zu widersprechen – so wie es sich für das Aufspannen eines Spannungsfeldes gehört.

Hinweise für die Überforderungshypothese bei Befolgung der Beschleunigungs-Euphoriker/innen (vgl. Folien 15 & B 16 ppp-Präsentation)

Zur Frage, ob die Kinder im Kindergarten tatsächlich so massiv unterfordert werden wie von einigen vermutet, liegen wie schon gesagt zur Zeit keine genauen Erkenntnisse vor. Wir haben jedoch mehrere Untersuchungsergebnisse aus den letzten Jahren, die es nahe legen, an den Lernzielen des Kindergartens nicht allzu viel herumzuschrauben und auch mit Beschleunigungsmassnahmen bei Kindern mit Entwicklungsvorsprüngen eher zurückhaltend zu sein.

So kann **etwa ein Fünftel der Kinder nicht regulär eingeschult** werden, weil diese Kinder die Voraussetzungen für die 1. Klasse nicht erfüllen und gemäss langjährigen Erfahrungen von Lehrpersonen und Schulpsychologie die Lernziele des ersten Schuljahres nicht zu erreichen im Stande sind, weshalb sie entweder ein Jahr länger im Kindergarten bleiben oder den Umweg über die Einführungsstufe machen.

Für diesen doch ziemlich grossen Anteil von Kindern mit Problemen in der Erreichung der (impliziten) Jahresziele bieten offenbar spielerische Angebote bessere Entwicklungschancen als explizite Lernangebote. Monika Knopf & Aline Lenel (2005) konnten in ihrer deutschen Studie zeigen, dass **frühe spielerische Möglichkeiten in der Kulturtechnik Lesen und Schreiben** – u.a. im Sinne eines Ausgleichs von sozialen Benachteiligungen – als motivierende Impulse für früheren und vor allem fundierteren Erwerb dieser zentralen Grundfertigkeiten eingesetzt werden können. Gemäss dieser Studie reduziert dieses Training den Förderbedarf am Ende der 1. Klasse um bis zu drei Viertel. Eine Replikation dieser Befunde steht noch aus. Sollte sich dieser Befund erhärten, dann kann mit diesem Verfahren

eine Erhöhung der Chancengleichheit erzielt werden, die wir bis anhin in diesem Ausmass noch gar nie hatten. So stelle ich mir das Begaben von Kindern eben auch vor.

Kindergärten sind in der Regel altersgemischt. Es ist die einzige Schulform in der Schweiz, in welcher die Altersdurchmischung gewissermassen vorgeschrieben ist. Aus der Forschung ist bekannt: Bei Bildung von Lernstandsgruppen in **altersgemischten Klassen** zeigen empirische Befunde **Vorteile vor allem für die Leistungsschwächeren** (Rossbach, 1999). Übersetzt heisst dies: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein leistungsschwaches Kind in einem Bereich ausreichend Grundlagenkenntnisse erwirbt, um später einmal in einem Bereich auch von einer Begabungsförderung zu profitieren, wird durch diese Beschulung verbessert. Reine Elitebildung ist deshalb aus Prinzip asozial.

Dass **die Bäume auch für die Leistungsstarken nicht in den Himmel wachsen**, zeigte die Nachfolgestudie von Frau Stamm (FLR 2000: Fünf Jahre nach der Einschulung – Übertritt in die Oberstufe; 2001): In dieser Langzeitstudie zeigte sich, dass von den 31 (der insgesamt 158) Hochbegabten, die im Verlaufe der Schulkarriere auch eine Klasse übersprungen haben, etwa ein Fünftel (6 Kinder) beim Übertritt in die Sekundarschule „recht grosse Probleme“ hatte, was bei 4 Kindern zu Rückversetzungen führte. Wenn der Schnelldurchlauf durch die Schule schon für die Kinder des leistungsstärksten Segments unserer Schule nicht ganz unproblematisch ist, dann verbietet es sich, die Akzeleration allzu sehr zu forcieren. Die Zurückhaltung der Kindergärtnerinnen beim Einleiten von vorzeitigen Einschulungen scheint also gute Gründe zu haben.

Dass manchmal Bildungsinteressierte aus der Wirtschaft – mit nicht selten auch einseitigen Interessen in Richtung Elitebildung – den **Übergeneralisierungen von heute populären Hirnforschern** wie Roth, Spitzer oder Singer schlicht erliegen und die ersten 5-7 Lebensjahre als hoch irreversible Lernphase (ja fast als sensible Periode, ein eigentlich für Menschen nicht haltbarer Begriff, vgl. z.B. Bailey, 2002) der Kinder auffassen, die mit möglichst viel Bildung vollgestopft werden sollte (vgl. z.B. Aeberli, 2004), ist verständlich, aber bestenfalls naiv. Die Hirnforschung kann das gar nicht zeigen: Dass z.B. Kinder, die sehr früh an einem Musik-Instrument gedrillt werden oder die zweisprachig aufwachsen, eine andere funktionale Gehirneifung aufweisen als andere Kinder, heisst noch nicht einmal, dass das „gesund“ ist: Mozart hatte diese besondere Gehirneifung vermutlich auch, aber dessen Kindheit können wir heute wohl niemandem mehr wünschen wollen. Auch gelingt vielen Eltern die zweisprachige Erziehung nicht, nicht selten zum Schaden für die betroffenen Kinder; doch darüber wird kaum geforscht und findet auch kein öffentlicher Diskurs statt. Die Forschungen zum gelungenen frühen Zweitspracherwerb sind alle an ganz besondere Bedingungen gebunden: Entweder haben die beiden Elternteile eine unterschiedliche Muttersprache, oder die Kinder leben in einer bilingualen Umgebung (z.B. Elsass, die Stadt Fribourg). Ob die daraus abgeleiteten Übergeneralisierungen haltbar sind, wird sich in den nächsten Jahren noch weisen müssen. Beobachtungen zum Zweitspracherwerb auf der Realstufe geben jedoch wenig Anlass für grosse Hoffnungen. **Die ersten 5 bis 7 Lebensjahre sind eben nicht Lernfenster**, welche, einmal geöffnet, mit vielfältigsten Eindrücken voll zu bepacken sind, weil die dafür vorgesehenen Lerninhalte nach dem Schliessen des Fensters (z.B. im 6. oder 7. Lebensjahr) sozusagen nicht mehr erlernt werden können. Aber genau auf diese Lernfenster-Theorie gehen bildungspolitische Schnellzugempfehlungen letztlich meist zurück. Zu kritisieren ist einerseits die dahinter verborgene Idee des massiven Ausdehnens der Lerninhalte: So liegen schon seit vielen Jahren entwicklungspsychologische Befunde vor, die sowohl eine reizarme als auch eine zu stark mit Reizen bepackte Umgebung als lerneinschränkend für Kinder belegt. Zwischen **Optimum und Maximum** ist offenbar ein nicht banaler Unterschied. Andererseits ist die Befürwortung einer massiven Erhöhung der

Lerninhalte bei kleinen Kindern oft von der Vorstellung geprägt, das Lernen in den frühen Jahren sei etwas ganz anderes als das Lernen nachher. Es müsse deshalb intensiv ausgenutzt – gewissermassen bewirtschaftet werden, weil es sonst viel weniger oder gar keinen Ertrag mehr abwerfe.

Beim menschlichen Lernen ist von ziemlich grossen Zeitrahmen auszugehen, innerhalb dessen bestimmte Fähigkeiten erworben werden können. Ein Beispiel dafür ist eine kürzlich durchgeführte Studie zum Jonglieren (Voelcker-Rehage & Wiertz, 2004): Mit 1200 Personen (6-89 Jahre, alle ohne Erfahrung im Jonglieren) wurde ein Training (11 Tage) durchgeführt. Dabei zeigten die 15- bis 19-jährigen den grössten Lerngewinn, Erwachsene über alle Altersstufen hinweg einen ähnlich guten Lerngewinn, die Kinder unter 10 Jahren und Erwachsene über 75 etwas geringere Fortschritte. Fazit: „Was Hänschen nicht lernt, kann Hans sehr wohl noch lernen.“ Die Lernforschung kann also den Übergeneralisierungen der hirnforschungsinspirierten Bildungspolitiker nicht zustimmen. Fazit für uns: **Lernen** im Vorschulalter ist offenbar *etwas* sehr anspruchsvolles, *das viel Zeit braucht*, und wofür den Kindern auch viel Zeit gewährt werden muss. Vielleicht ist es sogar ein Kernmerkmal einer begabenden Umgebung von jüngeren Kindern: Eltern und Erwachsene um sich zu haben, die den Kindern viel Zeit lassen und sie nicht unter einen chronischen Lernstress setzen.

Aus Trainingsstudien ist bekannt, dass Kinder bis zum achten Lebensjahr zwar vieles erlernen können, aber in der Regel Defizite in Produktion, Nutzung und Transfer (für einen Überblick vgl. Hasselhorn, 2005) zeigen. Diese **Lernlimiten in der Gedächtniskapazität** führen bei zu früher expliziter Beschulung mit instruktional-systematischem Lernen vermutlich zu einem blinden (unverstandenen und nicht fundierten) Lernen und führen bestenfalls bei vielen Kindern zu unwirksamen Bildungsschleifen. Ebenso sprechen die Ergebnisse von PISA 2000 (BFS & EDK, 2002) nicht für einen vorgezogenen Schuleintritt: Die uns kulturell vergleichbaren Länder mit früherem Schuleintritt (z.B. Frankreich, USA, Italien) zeigten keine besseren Leistungen – in Gegensatz zu Finnland, welches die Kinder im gleichen Alter wie die Schweiz einschult.

Ein Hauptproblem des Kindergartens in den nächsten Jahren wird sein, das **Primat des spielerisch-angebotsorientierten Lernens** zu verteidigen, weil dafür wissenschaftliche Belege eigentlich fehlen (Hauser, 2005). Zwar können wir argumentieren, dass die Natur bei höheren Säugetieren und insbesondere beim Menschenkind wohl nicht grundlos eine so starke Spielmotivation (die bei gesunden Kindern über Jahre dominant ist und täglich mehrfach spontan entsteht) eingebaut hat – und dass das spielerische Lernen in seiner Wirksamkeit wohl kaum zu übertreffen sei, weil es eben selbst gewollt ist. Intrinsische Motivation ist ja auch ein Kern fast jeder Begabungsentwicklung. Aus der Forschung ist weiter bekannt, dass **intrinsisch motiviertes Lernen** mittel- und längerfristig bessere Ergebnisse abwirft als extrinsisch motiviertes. Nur ist die Wirksamkeitsvermutung des Spiels letztlich eine Behauptung. Insbesondere wissen wir nicht, wann bei welchen Kindern in welchen Bereichen der Übergang zu einem mehrheitlich systematisch-instruktionalem Lernen sinnvoll ist. Deshalb wird es von grosser Wichtigkeit für die Zukunft einer Kindergartendidaktik sein, eine nachhaltige und grosszügig mit Forschungsgeldern ausgestattete Spielforschung zu fordern und selber aufzubauen. Dieses Missverhältnis der Forschungsergebnisse darf nicht automatisch eine Favorisierung klassisch-schulischer Methoden im frühen Kindesalter nach sich ziehen, sondern sollte in erster Linie mit vermehrten Forschungsanstrengungen zur Lernwirksamkeit von Spielen führen. Erst diese Forschung wird uns taugliche Antworten dafür liefern, wie viel **Verschulung** des Kindergartens, aber auch wie viel **Verkindergartung** der Schule notwendig und dem kindlichen Lernen letztlich förderlich ist.

Literatur:

- Aeberli, C. (2004). „Was Hänschen nicht lernt ...“. Über die wissenschaftlich begründeten Vorzüge einer früheren Einschulung. *Neue Züricher Zeitung*, 29. Juni, S. 57.
- Alsaker, F.D. (2003): *Quälgeister und ihre Opfer – Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Babu, S. & Mendro, R. (2003): Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects in and State Assessment Program, AERA Meeting; vgl. auch research point in www.aera.net: „Teachers Matter: Evidence from Value-Added Assessments“. In: AERA (American Educational Research Association): *Auf die Lehrer kommt es an – Neuere Forschungsergebnisse zu den Bedingungen des Lernfortschritts von Schülern*. *Pädagogik*, 7-8, 2005, S. 70-74, Übersetzung von E. Terhart).
- Bailey, D.B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 281-294.
- BFS & EDK (Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchatel: BFS.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994): *Psychotherapie im Wandel – von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, T. & Hauser, B. (2005): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Hauser, B. (2005): Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In: Guldemann, T. & Hauser, B. (2005): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. & Oswald, A. (1969): Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und gliedmassengeschädigten Kindes. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 121, 1-30. In: Lukesch, H. (1995): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Regensburg: CH-Druckerei und Verlags GmbH.
- Knopf, M. & Lenel, A. (2005): Schriftspracherwerb und dessen mögliche Frühförderung. In: Guldemann, T. & Hauser, B. (2005): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999): Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis - Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 1999, S. 273-291.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosbach, H.-G. (1999): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, R. (Hrsg.) (1999): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 80-91.
- Roth, G. (2001): *Fühlen, Denken, Handeln – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Stamm, M. (1998): *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?* Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfrage im Schulbereich.
- Stamm, M. (2001): *FLR 2000: Fünf Jahre nach der Einschulung – Übertritt in die Oberstufe*. Aarau: ibf.

- Stern, E. (2001): Intelligenz, Vorwissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: Stern, E. & Guthke, J. (Hrsg.) (2001): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengrich: Pabst Science Publishers, S. 163-203.
- Voelcker-Rehage, C. & Wiertz, O. (2004). Jonglieren lernen - bis ins reife Alter. Psychologie Heute, 8, 60f.
- Werner, E. (2005): Lessons from the lives of individuals who thrived despite adversity. Vortrag gehalten auf dem Kongress „Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände“. Zürich, Februar 2005. In: Nuber, U.: Resilienz: Immun gegen das Schicksal?, Psychologie, Heute, 9, 2005.