

Schmidt-Denter, U. (1987). Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch* (S. 814-853). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Inhaltsverzeichnis

1. ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG IM ELEMENTARBEREICH: THEORETISCHE UND INSTITUTIONELLE VORAUSSETZUNGEN	2
2. BEREICHE DER FRÜHFÖRDERUNG UND KLASSIFIKATION DER PROGRAMME.....	2
3. PROGRAMME DER FRÜHFÖRDERUNG UND IHRE EFFEKTIVITÄT.....	3
3.1 Frühlesen.....	3
3.1.1 Programme.....	3
3.1.2 Effektivität der Programme.....	3
3.2 Sprachförderung.....	4
3.2.1 Programme.....	4
3.2.2 Effektivität der Programme.....	5
3.3 Intelligenzförderung	5
3.3.1 Programme.....	5
3.3.2 Effektivität der Programme.....	5
3.4 Kognitive Förderung nach Piaget	6
3.4.1 Programme.....	6
3.4.2 Effektivität der Programme.....	7
3.5 Schulvorbereitung und Organisation des Elementarbereichs.....	7
3.5.1 Programme.....	7
3.5.2 Effektivität der Programme.....	8
4. WICHTIGE BEDINGUNGSVARIABLEN ALS SCHLÜSSEL ZUM VERSTÄNDNIS DER UNTERSUCHUNGSBEFUNDE.....	11
4.1 Beginn und Dauer der Förderung	11
4.2 Wechselwirkungen zwischen der Art des Trainings und weiteren Bedingungen	11
4.3 Einbeziehung der Eltern.....	11
4.4 Unterrichtsbedingungen der Primarstufe	12
5. KOMPENSATORISCHE EFFEKTE DER VORSCHULISCHEN FÖRDERUNG FÜR SOZIO-KULTURELL BENACHTEILIGTE KINDER.....	12
6. VORSCHULISCHE FÖRDERUNG ALS GEGENSTAND DER ANGEWANDTEN ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE	14
ANHANG	15

1. Entwicklungsförderung im Elementarbereich: theoretische und institutionelle Voraussetzungen

Ende 1960er bis Mitte 1970er Jahre: "Förderungswelle":

(1) Impulse: Entwicklungspsychologie, in deren Rahmen das Vorschulalter bis zu diesem Zeitpunkt lediglich geringes Interesse gefunden hatte:

ältere Reifungstheorien	vs. neuere Ansätze
Erzieher/innen sollten die Reifung begleiten, bewahrend betreuen, pädagogische Maßnahmen sollten dem erreichten Entwicklungsstand nicht vorgreifen	Hunt; Bloom; Roth; Bruner: Betonung der Bedeutung der frühen Umweltstimulierung bsw. in bezug auf Intelligenzentwicklung

(2) 1965: Sputnik-Schock => Head-Start-Projekt, wobei mit diesem die Erwartung verbunden war, die Probleme der sozialen Schichtung und der Rassendiskriminierung in der amerikanischen Gesellschaft zu lösen => zentrales Anliegen vorschulischer Erziehung: kompensatorische Förderung

(3) Lückert (1967): im traditionellen Kindergarten würden Kinder "künstlich dumm" gehalten

(4) Deutscher Bildungsrat (1970): organisatorische Reform des Elementarbereiches: (a) Anerkennung des Kindergartens als Elementarstufe des Bildungssystems = Ende des sozialfürsorgerischen Primats + (b) Erhöhung der Kapazität + (c) Empfehlung der Vorverlegung des Einschulungsalters um ein Jahr => Begleitforschung i. S. von Entscheidungshilfe und heftige Diskussion der Frage, ob Kinder besser in Vorklassen vs. im Kindergarten gefördert werden könnten

2. Bereiche der Frühförderung und Klassifikation der Programme

vielfältiges Gebiet in bezug auf:

(1) Bereiche + entsprechende Materialien:

- | |
|--|
| <p>(1) Schwerpunkte: Frühlesen, Sprach-, Intelligenztraining, Früherziehung nach Piaget, umfassende Grundschulvorbereitung (vgl. 3.)</p> <p>(2) weitere Anregungen für Möglichkeiten der Frühförderung: Wahrnehmung, kognitive Stile, Musik, Leibeserziehung, künstlerische/ästhetische Erziehung, Englischunterricht, Fernsehprogramme ("Sesamstraße"), sozial-emotionale Entwicklung</p> |
|--|

(2) strukturellen Aufbau => Weikart (1975): Klassifikation von 4 Typen auf der Basis der Rollen von Erzieher/in vs. Kind (Initiieren vs. Reagieren) (vgl. Abb. 18.1, S. 818):

- (1) stark strukturiertes Programm (Struktur = Ausmaß der Organisation der Lernumwelt): Entsprechung von initiiertem/r Erzieher/in und reagierendem Kind (bsw. lerntheoretische Programme)
- (2) offenes Vorschulcurriculum: Programme von initiierten Erziehern/innen mit initiierten Kindern auf der Basis von Piagets Entwicklungsmodell (bsw. Förderung von Denken und Sprache)
- (3) kindzentriertes Curriculum: Entsprechung von initiiertem Kind und darauf eingehendem/r Erzieher/in (bsw. usuelle Kindergartenprogramme)
- (4) behütend-bewahrendes Programm: geringer Anregungswert, da sowohl Kind als auch Erzieher/in lediglich reagieren (bsw. Bewahranstalten)
- => keine Aussagen bezüglich differentieller kurz- und langfristiger Wirksamkeit der einzelnen Typen möglich

3. Programme der Frühförderung und ihre Effektivität

3.1 Frühlesen

3.1.1 Programme

- Spontanleser/innen: 2 bis 3 % eines Einschulungsjahrganges
- Doman: Ganzwortmethode (durch Sehen von Wörtern [Ganzwort-Lesekarten] könnten Lesen und Schreiben erlernt werden)
- Schmalohr (1973): Vorschulkinder erfüllten gleich gute Voraussetzungen für sowohl ganzheitliche als auch lautanalytische Methode => Kombination

pro	contra
Lesenlernen werde als leicht und lustvoll erlebt, der Lernvorsprung sei intelligenzfördernd und bleibe in der Grundschule erhalten, so daß Zeit für andere Lerninhalte entstünde	Frühlesen impliziere Gefahren für die kindliche Persönlichkeit und die sozial-emotionale Entwicklung

3.1.2 Effektivität der Programme

- (1) Duisburger Frühleseversuch: (a) 15monatiger Kurs, (b) methodische Probleme: überdurchschnittliche Begabung der Vpn, keine Kg => keine Steigerung der Intelligenzleistung, 7 der 9 Kinder konnten nach Abschluß des Kurses lesen, wobei ihre Leistungen nicht denen des 1. Schuljahres entsprachen, Kinder ermüdeten schnell, die Entwicklungstests zeigten keine Beeinträchtigung der sozial-emotionalen Entwicklung, Eltern sahen Training als Erfolg an
- (2) Schüttler-Janikulla (1969): Experimental- vs. Kg (Schulkindergartenbetreuung) => Großteil erreichte das übliche Leseniveau des Endes des 1. Schuljahres, was allerdings gleichzeitig durch individuelle Betreuung und motivationale Bedingungen erklärt werden kann, signifikante Intelligenzsteigerung bei Experimental- + Kg => Lesenlernen ≠ spezifische/effektive Methode der Intelligenzförderung

- (3) Regensburger Längsschnittstudie: Experimental- vs. Kg => ab 4;6 Jahren konnten Kinder in gleichem Maße und innerhalb der gleichen Zeitspanne sinnentnehmend lesen lernen wie Kinder im 1. Schuljahr, signifikante Vorsprünge während der ersten beiden Schuljahre, Überlegenheit der jüngeren Kinder in bezug auf Intelligenz, keine negativen Auswirkungen
- (4) Krüger und Duhmke (1973): Experimental- vs. Kg => (a) keine Überlegenheit in bezug auf Intelligenzentwicklung => Hypothese: pädagogisches Engagement per se = für Intelligenzsteigerung verantwortlich, (b) Nivellierung bestehender Differenzen bezüglich Lesefähigkeit bis zum Ende des 3. Schuljahres bis auf Vorsprung bezüglich Lesegeschwindigkeit => Frühförderung habe langfristigen motivierenden Effekt i. S. von Lesefreudigkeit
- (5) Conclusio:

- (1) zu Beginn der Schulzeit bestehender Effekt nivelliert sich zunehmend => zur Sicherung eines speziellen Transfers müssen Elementar- und Primarbereich enger miteinander verbunden werden
- (2) motivationaler = überdauerndster Effekt
- (3) keine Beeinträchtigung der sozial-emotionalen Entwicklung
- (4) keine intelligenzfördernde Wirkung
- (5) Lesetraining ≠ leicht, lustvoll
- (6) Fortschritte hinsichtlich Lesefähigkeit können auf intensive institutionelle + familiäre Betreuung zurückgeführt werden
- (7) Frühlesebewegung sprach bildungsbeflissene soziale Schichten an => da ähnliches Engagement von seiten der Eltern benachteiligter Kinder nicht erwartet werden kann, sind Frühleseprogramme kein adäquates Instrument einer kompensatorischen Entwicklungsförderung

3.2 Sprachförderung

3.2.1 Programme

- Prämissen (trotz mangelnder theoretischer Fundierung):
- (1) schulische Mißerfolge sozio-kulturell benachteiligter Kinder seien maßgeblich auf sprachliche Defizite zurückzuführen
- (2) Intelligenzförderung
- Programme:
- (1) Bereiter und Engelmann (1966): kompensatorisches Erziehungsprojekt in Chicagoer Slum für Kinder mit "alogischem" Ausdrucksverhalten (Fehlen von für die Organisation des Denkens notwendigen formalen Eigenschaften), denen die Hochsprache wie eine Fremdsprache durch Einüben von Sprachmustern vermittelt wurde
- (2) Gahagan und Gahagan (1970): Basis: Bernsteins (1964) restringierter (geringer Wortschatz, stärkere Beteiligung nichtsprachlicher Signale, autoritäre Diktion, grammatische, artikulatorische und semantische Mängel, weniger Formulierungen über innerseelische Vorgänge) vs. elaborierter Code => Training: (a) Vorgabe von Situationen, in denen ein restringierter Code inadäquat ist + (b) Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes
- (3) Peabody Language Development Kits = bekanntestes Sprachförderungsprogramm in den USA auf der Basis des ITPA

- (4) Arbeitsmappen sensu Schüttler-Janikulla (1968): verbreitetstes deutschsprachiges Programm

3.2.2 Effektivität der Programme

- (1) ad Bereiter und Engelman: (a) signifikant höhere Lerngeschwindigkeit, positiver Effekt auf Schulreife vs. (b) Kritik an straffem, asponanem Unterrichtsstil und Defizit-Hypothese => Differenzhypothese (Unterschichtkinder sprächen lediglich andere Sprache) und Implikation, Sprachförderung isoliere Kind von seiner alltäglichen Erlebniswelt
- (2) ad Gahagan und Gahagan: signifikant bessere Leistungen beim Lernen von Paar-Assoziationen, gesteigertes Reflexionsvermögen, wobei insgesamt insbesondere schwachbegabte Kinder profitierten
- (3) Hammil und Larsen (1974): Metaanalyse von 38 Förderexperimenten mit ITPA-Kriterium: Trainingsmethoden scheinen geeignet, assoziative und expressive Fähigkeiten zu trainieren, nicht jedoch rezeptive und automatische
- (4) ad Arbeitsmappen sensu Schüttler-Janikulla: (a) keine signifikanten sprachlichen und Intelligenzunterschiede zwischen Trainings- vs. Zuwendungs- vs. Kg => Probleme: kurzfristiges Training, keine unmittelbare Messung des Trainingseffektes, unerfahrene Erzieherinnen vs. (b) signifikanter IQ-Anstieg im Rahmen einer eigenen Überprüfung
- (5) Conclusio:

- (1) prinzipiell positive Beeinflussung der Intelligenz durch Sprachförderung, wobei Moderatorvariablen (Persönlichkeitsmerkmale der Kinder, Situationsmerkmale, Alter etc.) essentiellen Einfluß ausüben können
- (2) kompensatorische Effekte = zumeist kurzfristig und ebenfalls von Moderatorvariablen abhängig

3.3 Intelligenzförderung

3.3.1 Programme

- nahezu alle Vorschulprogramme intendieren indirekt eine Steigerung der Intelligenztestleistungen: Frühlesen, Sprachprogramme, Wahrnehmungstraining, motorische Übungen etc.
- direkte, nicht triviale Förderung durch Transfer-Effekte/testähnliche Aufgaben

3.3.2 Effektivität der Programme

- Nachweis bsw. bei lern- und geistigbehinderten Kindern durch Besuch eines Sonderkindergartens, Verbesserung bsw. des Verbal-IQ durch sportliche Förderung, indirekter Effekt: Zunahme des Selbstvertrauens etc.
- Leistungsniveau bei Intelligenztestaufgaben kann durch Üben anderer Aufgaben positiv beeinflusst werden, wobei der Trainingseffekt sowohl das Gesamtniveau anheben, als auch eine spezifische, profilverändernde Wirkung haben kann, gleichzeitig sind negative Transfereffekte nicht auszuschließen

- Klauer: Möglichkeiten einer vorschulischen Intelligenzförderung:

- (1) es ist zweifelsfrei möglich, intellektuelle Fähigkeiten erfolgreich zu trainieren, die Ergebnisse sind im Durchschnitt jedoch nicht allzu hoch, sofern das Training zeitlich begrenzt und wenig intensiv ist
- (2) ein spezifisches Training hat spezifische, ein umfassend-allgemeines umfassend-allgemeine Effekte
- (3) unter bestimmten Bedingungen können auch generelle Effekte entstehen
- (4) man kann nicht ausschließen, daß ein Training gelegentlich sogar negative Effekte evoziert
- (5) der Effekt eines Trainings hängt in doppelter Weise vom Lebensalter ab: (a) zunächst scheint es für jedes Training ein Altersoptimum zu geben, wobei Verfrühungen und -spätungen weniger Effekte evozieren, (b) darüber hinaus kann sich aber auch die Art des Effektes mit dem Lebensalter ändern

3.4 Kognitive Förderung nach Piaget

3.4.1 Programme

3 Aspekte des Einflusses der Theorie Piagets auf die vorschulische Entwicklungsförderung:

- (1) kognitive Wende = indirekter Impuls für vorschulische Entwicklungsförderung
- (2) aufwendige Curricula für den Elementarbereich auf der Basis bsw. der Gesetze des Entwicklungsverlaufs und in Analogie zu den Piaget-Aufgaben (Klassifizieren, soziales Wissen etc.) => Beispiel "Klassifikation" sensu Stendler-Lavatelli (1976):

- (1) Erkennen der Merkmale von Objekten und Zuordnen von Objekten anhand von mehr als einem Merkmal
- (2) mehrere Merkmale eines Objektes im Gedächtnis behalten
- (3) komplementäre Klassen bilden
- (4) Aufspalten der Gesamtklasse zur Erstellung von Subklassen
- (5) Abstraktion der gemeinsamen Merkmale einer Klasse und Erweiterung der Klasse, um alle Objekte gleicher Merkmale einzuschließen
- (6) Erkennen eines Objektes, welches 2 Klassen zugehörig ist
- (7) Kombination von Elementen
(vgl. auch "Raum" [Überwindung der egozentrischen Sichtweise durch Imagination])

- (3) gut kontrollierte Trainingsexperimente zur Beschleunigung der Entwicklung von Denkstrukturen, wobei die Übungen an den typischen Denkfehlern des voroperatorischen Niveaus ansetzen und den Aufbau starrer Denkgewohnheiten verhindern sollen:

- (1) verstärkende Übung (bsw. Wiegen vor vs. nach Formveränderung) + Additions-/Subtraktionstraining (bsw. Hinzufügen vs. Wegnehmen von Teilen) zur Vermittlung des Konservationskonzepts
- (2) kognitiver Konflikt/Disäquilibration (bsw. Plastilinstück gleichzeitig verlängern und ein Stück wegnehmen) fördere den Übergang zum operationalen Denken
- (3) verbale Regelinstruktion
- (4) Erkennen der Reversibilität = Voraussetzung der Entwicklung des Konservationskonzeptes
- (5) sozialer Konflikt (bsw. Zusammenarbeit von konservierenden und nicht-konservierenden Kindern) evoziere kognitive Strukturveränderung

3.4.2 Effektivität der Programme

- Mangel an Effizienzuntersuchungen, da sich aufgrund der Aufwendigkeit und Flexibilität der Früherziehung sensu Piaget schlecht testbare Prognosen ableiten lassen und eine Evaluation durch Schulleistungen problematisch ist, da die schulische Instruktion das gegenteilige Vorgehen darstellt
- Förderung der Entwicklung des Konservationskonzepts:
 - (1) Additions-/Subtraktionstraining = nicht einmal bei transitionalen Kindern erfolgreich (mangelnde Replikation früherer Befunde, welche bsw. ohne Kg erzielt wurden)
 - (2) verbale Regelinstruktion = erfolgreich
 - (3) Reversibilitätstrainings: heterogene Befundlage (bsw. Gläser-Perlen-Versuch erfolgreich vs. Eierbecher-Eier-Versuch resp. Plastilin-Versuch mißerfolgreich)
 - (4) soziale Konflikte: positiver Effekt der Zusammenarbeit von konservierenden vs. nicht-konservierenden Kindern => Erklärung der Neo-Piagetschen Schule (bsw. Doise, 1978): soziale Interaktion übe kausalen Effekt auf kognitive Entwicklung aus, da eine kollektive Koordination der Perspektiven zu einer dezentrierten Lösung führe => Beweis: Kinder verwendeten Erklärungen, welche sie zuvor noch nicht gehört hätten (bsw. Saft-Versuch)
 - (5) kein Transfer auf andere Konservationsprobleme
 - (6) keine Resistenz gegen Suggestion
- Conclusio: kontroverse akademische Diskussion (potentielles Problem: entwicklungs- resp. kontextspezifische Moderatorvariablen [vgl. auch Skript Soziale Entwicklung])

3.5 Schulvorbereitung und Organisation des Elementarbereichs

1965: Head-Start-Programm:

- (1) 8wöchige Sommerkurse für vor der Einschulung stehende Kinder
- (2) umfassende Förderung unterprivilegierter Kinder mit dem Ziel des Mittelschicht-Niveaus (vorschulischer Unterricht, Gesundheitsfürsorge, Familienhilfe etc.)

3.5.1 Programme

- (1) Daily Program I: Entwicklungsförderung durch unstrukturiertes Spiel (vgl. deutscher Kindergarten) vs. Daily Program II: strukturiertere Anregungen: (a) Ankunft, (b) Freispiel, (c) gemeinsames Reden, (d) Frühstück, (e) Arbeitsperiode, (f) Mittagessen, (g) Reinigungsperiode, (h) Ruheperiode, (i) Arbeitsperiode, (j) Schlußversammlung
- (2) New Nursery School: strukturiert, kognitiv orientiert, Ziel: Aufrechterhaltung des Erfolges früherer Head-Start-Förderung, Synthese verschiedener Ansätze: (a) Deutsch: Zielvorstellungen: Entwicklung eines positiven Selbstbildes, Sprachentwicklung etc., (b) Montessori: Methoden und Materialien: Lehrer/in = Berater/in, (c) Moore: Konzept einer selbstmotivierenden reagierenden Umgebung
- (3) Academic Preschool: Lehrer/inzentriertheit, Schwerpunkt: Sprachförderung, spontanes Spiel = "Luxus"

(4) BRD: Modellversuche zur (a) kompensatorischen Erziehung mit dem Ziel der Chancengleichheit + (b) Fragestellung Kindergarten vs. Vorklasse für 5jährige:

- (1) NRW: Vergleich der Arbeit von Kindergärten vs. Vorklassen (4 Stunden Unterricht pro Tag: Musik, Kunst, Religion, Einführung in Lesen, Schreiben, Mathematik, Klassenleitung durch Sozialpädagogin resp. Grundschullehrerin)
- (2) Vorschulprojekt Schwäbisch-Gmünd: Curriculum für 5jährige auf der Grundlage eines fachübergreifenden Konzepts und "geschlossene" Einschulung der entsprechenden Klassen
- => Evaluation (vgl. 3.5.2)

3.5.2 Effektivität der Programme

(1) Head-Start-Programm:

- Cicirelli et al. (1969): Ergebnisse:
 - (1) Sommerprogramme: keine bis in die ersten Schuljahre anhaltenden kognitiven resp. affektiven Gewinne
 - (2) Ganzjahresprogramme: keine affektiven, jedoch geringe bis zur 3. Klasse anhaltende kognitive Gewinne
 - (3) unterdurchschnittliche bis durchschnittliche Ergebnisse in bezug auf verschiedene Leistungstests
 - (4) Wertschätzung des Programmes durch teilnehmende Eltern
- Folge: Kürzung der Finanzmittel
- methodische Probleme der Evaluation:
 - (1) mangelnde Repräsentativität der Zentren
 - (2) hohe Variabilität in bezug auf die Zentren (Methoden, Personal etc.)
 - (3) mangelnde Vergleichbarkeit von Head-Start- (benachteiligt) vs. Kontroll-Kindern (Mittelschicht)
- Smith und Bissel (1970): Re-Analyse:
 - (1) positive Schlußfolgerung für Fortführung
 - (2) Plädoyer für Erweiterung der Ganzjahresprogramme und Einrichtung eines Grundschulprogrammes zur Aufrechterhaltung der anfänglichen Entwicklungsgewinne

(2) Befunde aus vergleichenden Effektivitätsuntersuchungen:

- (1) je stärker strukturiert, desto größer die anfänglichen Effekte
- (2) je hierarchischer aufgebaut und gezielter auf kognitive Kompetenzen gerichtet, desto effektiver
- (3) bei benachteiligten Kindern erwiesen sich strukturierte vs. bei Mittelschichtkindern schwächer strukturierte Programme als geeignet
- (4) nach einigen Jahren verschwinden die Leistungssteigerungen
- (5) Möglichkeit der Aufrechterhaltung der Effekte durch Follow-Through-Projekte (Bronfenbrenner)
- (6) American Institute for Research: Kennzeichen erfolgreicher kompensatorischer Vorschulprogramme (21 von 1000): (a) sorgfältige Planung und Definierung der Ziele, (b) Schulung der Lehrer/innen in den verwendeten Methoden, (c) keine individuellen Gruppen, (d) den Bildungszielen entsprechende Art des Unterrichts und Materials, (e) Integration der Eltern, (f) intensive Arbeit mit den Kindern => Vielzahl von Faktoren (vs. lediglich Strukturiertheit) = essentiell
- (7) ganzheitliche Curricula seien insbesondere für benachteiligte Kinder geeignet, da sie sowohl die sozial-emotionale als auch die kognitive Entwicklung förderten

(3) New Nursery School: alle teilnehmenden Kinder absolvierten trotz partiellen IQ < 60 erfolgreich das 1. Schuljahr, je länger benachteiligte Kinder teilnahmen, desto mehr näherten sie sich Mittelschichtkindern hinsichtlich Impuls-Kontrolle, Neugierde, innovativem Verhalten etc. an, gegenüber Kindern mit vergleichbarem sozio-ökonomischen Hintergrund wiesen sie ein positiveres Selbstbild auf

(4) Ypsilanti Perry Preschool Projekt: Überprüfung einer 2jährigen vorschulischen Förderung für benachteiligte Kinder auf der Basis der Theorie Piagets => Vorsprung während der ersten 3 Schuljahre in Bezug auf Leistungstests + geringere Anzahl von Sonderschulüberweisungen

(5) Planned Variation Head Start Experiment zur Evaluation verschiedener Vorschulprogramme:

positivere Bewertung des Ypsilanti-Programmes (vgl. (4)) und Folgerung, daß Bedingungen des Versuchsprogrammes die Resultate wesentlicher beeinflussten als die verwendeten Curricula per se:

- (1) umfassende Curricula seien gleichwertig, Kinder profitierten intellektuell und sozial-emotional von nahezu jedem Curriculum, welches auf einem breiten Spektrum von Lern- und Sozialerfahrungen beruhe
- (2) das Curriculum sei für den/die Erzieher/in und nicht für das Kind da, wobei das erfolgreichste eines sei, welches eine Strukturierung der Aktivitäten des/r Erziehers/in gestatte mit dem Ziel, ihn/sie bei seiner/ihrer Aufgabe zu unterstützen

=> Steigerung der Wirksamkeit vorschulischer Förderung durch sorgfältige Planung und Supervision

(6) Early Training Project:

- Langzeituntersuchung des offenen kognitiv orientierten Curriculums (Training, Hausbesuche etc.)
- 1. Erhebung:
 - (1) je länger die Förderung, desto stärker die Verbesserung in bezug auf Intelligenztestergebnisse und Schulleistungen
 - (2) keine geschlechterspezifischen Effekte
 - (3) Hausbesuche evozierten gesteigerte mütterliche Aktivität (schulähnliche Übungen etc.)
 - (4) insgesamt jedoch bescheidene Effekte gegen Ende des 2. Schuljahres
=> Erklärung: keine grundlegende Änderung der Sozialisationsbedingungen, des weiteren hätten Kontakte zwischen Experimental- und Kg nivellierende Effekte evoziert
- Follow-up-Studie (2 Jahre später, bis zum Alter von 21 Jahren):
 - (5) zunehmende Nivellierung resp. insgesamt fallende Werte aufgrund der ungünstigen Entwicklungsbedingungen
 - (6) keine Veränderung der familiären Situation
 - (7) frühe Leistungen = (aufgrund des unveränderten Entwicklungskontextes) gute Prädiktorvariable für spätere
 - (8) Interaktion Schulerfolg * Geschlecht: 3/4 der geförderten Mädchen (vs. 1/4 der Kontroll-Mädchen) erzielten einen High-School-Abschluß => kein Effekt in bezug auf artifizielle Testsituationen, jedoch Effekt im naturalistischen setting
=> Erklärung: motivationale Faktoren: Mädchen seien ohnehin angepaßter und für schulische Aktivitäten leichter zu interessieren
=> aufgrund von Schläfer-Effekten sollte IQ nicht als einziges Evaluationskriterium herausgestellt werden

(7) Modellversuch NRW:

- (1) alle Kinder verbesserten sich proportional zu ihrer Ausgangslage, wobei es keine kompensatorischen Effekte für Kinder mit niedriger Ausgangslage gab
- (2) Unterschichtkindern mit institutioneller Erziehung gelang es, ähnliche Testleistungen wie Mittel- und Oberschichtkinder ohne Kindergartenerfahrung zu erzielen, wobei sich keine Unterschiede zwischen den Institutionen ergaben, lediglich im sensomotorischen Bereich erzielten Vorklassen-Kinder bessere Werte
- (3) Verhaltensauffälligkeiten verringerten sich durch Besuch aller Einrichtungsformen, Schulbesuch war erfolgreicher
- (4) während der Grundschulzeit blieben soziale Schichtunterschiede erhalten => Elternhaus = wichtiger als Art der vorschulischen Bildungseinrichtung
- (5) Vorklassen-Vorsprung bezüglich Lesen nivellierte sich während des 1. Schuljahres
- (6) Kompensation in bezug auf Schulleistungen, wobei es keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Institutionen gab, am Ende der 4. Klasse wiesen die Modellkindergarten-Unterschichtkinder die stärksten Effekte auf => Erklärung: keine "Enthauptung" der Kindergartengruppe

(8) Vorschulprojekt Schwäbisch-Gmünd:

- (1) Nivellierung in bezug auf Testleistungen (Intelligenz, Wahrnehmung)
- (2) Überlegenheit der Versuchskinder in bezug auf Schulleistungen
- (3) "Leistungsschere" in der Grundschule zwischen Unter- vs. Mittelschichtkindern

(9) Conclusio: obige Ergebnisse lassen keine praktischen Konsequenzen für bestimmte Organisationsformen der Vorschulerziehung zu, das Förderungsangebot muß vielmehr differenziert sein

4. Wichtige Bedingungsvariablen als Schlüssel zum Verständnis der Untersuchungsbefunde

4.1 Beginn und Dauer der Förderung

- je früher und länger die Förderung, desto besser => Beleg: Nivellierung nach Ende der Förderungsdauer
- Vorschulalter \neq sensibles Alter für Fördermaßnahmen: die ersten 3 Lebensjahre sind für die Entwicklungsförderung nicht zu früh + für weitere gezielte Förderung ist es im Schulalter nicht zu spät (vs. Bloom, 1973: fehlende Plastizität der kognitiven Entwicklung während der Schulzeit)

4.2 Wechselwirkungen zwischen der Art des Trainings und weiteren Bedingungen

- (1) Lebensalter: Altersoptimum für (a) jedes Trainingsverfahren (wobei Verfrühungen vs. -spätungen die Effekte abschwächen) + (b) die Dauer einer bestimmten Förderung, des weiteren ändert sich die Art des Effektes mit dem Lebensalter und dem intellektuellen Niveau
- (2) Betreuungsbedingungen: begünstigende Faktoren: (a) individualisiertes Training, (b) Engagement der Erzieher/innen, (c) richtige Umsetzung des Curriculums, (d) bekräftigendes, ermutigendes Verhalten, (e) freundliche, zugewandte Atmosphäre => Motivation => langfristige Auswirkungen

4.3 Einbeziehung der Eltern

- Methoden zur Integration der Eltern/Modifikation der familiären Situation:
 - (1) Vermittlung didaktischer Fähigkeiten
 - (2) Modellernen durch Beobachtung der Erzieher/in-Kind-Interaktion
 - (3) Hospitation im Kindergarten => Anregungen für Mutter-Kind-Interaktion
- häufigste Methode: Hausbesuche
 - (1) Auswirkungen auf die Eltern/Mutter: (a) wachsendes Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten und wachsende Überzeugung, Kontrolle über das eigene Leben gewinnen zu können, (b) veränderte Einstellung zu Kind und dessen Entwicklung
 - (2) Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Interaktion: Eltern geben mehr Bekräftigungen, häufiger positives Feedback, mehr Informationsmitteilungen, verwenden syntaktisch komplexere Sprache, zeigen responsivere Reaktionen
 - (3) Auswirkungen auf das Kind: Durchführung von anregenderen Freizeitaktivitäten
 - (4) Auswirkungen auf die häusliche Umwelt: (a) Ausstrahlungseffekt auf Geschwister, (b) günstigere, anregendere Gestaltung der häuslichen Umwelt
 - (5) sonstige Auswirkungen: Änderung des elterlichen Lebensweges (Fortbildungen, beruflicher Erfolg)
- Conclusio: die Unterschiede in den Arten der vorschulischen Förderprogramme mit Elternbeteiligung entsprechen nicht in systematischer Weise bestimmten Effekten

4.4 Unterrichtsbedingungen der Primarstufe

- die meisten Primarstufenlehrpläne und -methoden waren nicht auf die vorschulischen Maßnahmen abgestimmt, vielmehr wurden die Kinder mit völlig neuen kognitiven Standards konfrontiert = ökologischer Umbruch => ungünstiger Verlauf der längerfristigen Entwicklungslinien (Beispiel: geförderte Slumkinder werden mit unzureichenden schulischen Verhältnissen konfrontiert und mit nicht geförderten Kindern gemeinsam auf niedrigem Niveau unterrichtet)
- Abhilfe:
 - (1) Follow-Through-Programm im Anschluß an Head-Start-Projekt: Beibehaltung der Überlegenheit in bezug auf Intelligenz-, Schulleistungen, größere Neugierde gegenüber schulischen Angeboten, positiveres Selbstbild
 - (2) Umorientierung der schulischen Lerninhalte + individualisierender Unterrichtsstil zur Bewältigung des ökologischen Umbruchs

5. Kompensatorische Effekte der vorschulischen Förderung für sozio-kulturell benachteiligte Kinder

- kompensatorische Förderung = Vorbereitung unterprivilegierter Kinder auf Schule als "Mittelschicht-Institution"
- 3 Komponenten kompensatorischer Förderung:
 - (1) kognitive Fähigkeiten (niedriger IQ, sprachliche Defizite)
 - (2) Lernmotivation + Leistungsorientierung
 - (3) Übernahme der Schüler/inrolle
- Einwände gegen entsprechende Maßnahmen:
 - (1) mangelnde Vorbereitung, überhastete Durchführung
 - (2) Gültigkeit des Ziels: Kontroverse, ob Verhaltensweisen und Normvorstellungen der Mittelklasse als Maßstab für die Förderung von Unterschichtkindern gelten könnten:

- (1) Entfremdung von Milieu
 - (2) Terminus kompensatorische Erziehung impliziere einen zu behebenden Mangel im Individuum, wohingegen die Bedingungen in den Erziehungsinstitutionen und im sonstigen Sozialisationskontext wenig berücksichtigt würden => unter dieser Perspektive könnten die Probleme bei der Förderung sozio-kulturell benachteiligter Kinder auch als Unangepaßtheit der Curricula (vs. der Kinder) verstanden werden, was auch anhand des restringierten Codes deutlich werde: dieser impliziere nicht notwendigerweise eine kulturelle Deprivation, sondern stelle eine eigene andersartige Ausdrucksform dar
- (3) vermeintlich mangelnde Effizienz der Head-Start-Programme (vgl. 3.5.2)
- Wirkungen kompensatorischer Förderung = zu schwach, was allerdings nicht zwangsläufig auf Mängel der Programme, sondern ebenfalls auf hemmende Einflüsse während der Schulzeit zurückzuführen ist => Beispiel: Ferdinand (1969):

- Ferdinand (1969):
 - (1) Vergleich unausgelesener Schulanfänger/innen verschiedener sozialer Schichten mit Schulreife- und Intelligenztests => (a) Mittelwerte sanken mit der Sozialschicht ab, jedoch war (b) auch in den sozialen Grundschichten eine beträchtliche Anzahl von Kindern mit überdurchschnittlichen Werten zu finden => niedriger Sozialstatus (BRD) ≠ Entwicklungsdefizite
 - (2) Bildung zweier hinsichtlich ihrer Intelligenz vergleichbarer Stichproben aus den sozio-ökonomischen Extremgruppen => am Ende des 2. Schuljahres erwiesen sich die Kinder aus der Oberschicht vergleichsweise besser in den Lese-, Leseverständnis- und Rechtschreibleistungen, die Rechenfertigkeiten unterschieden sich dagegen nicht
 - (3) Conclusio: der Abstand in den sprachintensiven Fächern deutete darauf hin, daß der schichtspezifische Sprachgebrauch während des Schulbesuches differenzierend wirke, ein weiterer Nachteil bestehe in ungünstigen Lerntechniken und motivationalen Voraussetzungen
- Ferdinand (1973): Sozialeffekt konnte durch vorschulische Förderung aufgefangen werden (sogar bei Kindern aus Notunterkünften) => (insbesondere langfristige) institutionelle Förderung kann deprivierenden sozialen Bedingungen entgegenwirken
- Conclusio:
 - (1) geförderte Kinder sind nicht geförderten Kindern überlegen, wobei ein Förderprogramm nicht alle ungünstigen Entwicklungsbedingungen gleichsam neutralisieren und Startgleichheit herstellen kann
 - (2) die Wirkung der Programme ist im Bereich der Testleistungen kurzfristig vs. im Bereich der Schulleistungen, motivationalen Bedingungen, Konzentrationsfähigkeit und Selbstsicherheit längerfristig nachweisbar

6. Vorschulische Förderung als Gegenstand der angewandten Entwicklungspsychologie

	Diskrepanz:
hohe Erwartungen und euphorische Grundstimmung aufgrund bestimmter theoretischer und epochaler Voraussetzungen	ernüchternde Ergebnisse der ersten Effizienzuntersuchungen, welche sogar die Befürworter/innen der Entwicklungsförderung skeptisch stimmten (bsw. Bronfenbrenner)

- Problem: die negative Bewertung der Effizienzuntersuchungen wurde implizit oder explizit durch bestimmte Vorstellungen über die Art des Entwicklungsprozesses geleitet, welche es kritisch zu betrachten gilt:

- (1) Diskussion litt unter übervereinfachter Gleichsetzung von Umwelteinfluß und Variabilität des Verhaltens einerseits vs. Vererbung und Festlegung der Entwicklung andererseits (Absinken der Fördereffekte = Bestätigung der Thesen Jensens bezüglich der genetischen Determiniertheit des IQ), nicht berücksichtigt wurde, daß Umwelt nicht nur Stimulation, sondern ebenfalls Stagnation und Leistungsrückgang evozieren kann
- (2) bei Wirkungsfaktoren ist die gesamte Komplexität der Entwicklungsbedingungen zu beachten und nicht lediglich das Interventionsprogramm (bsw. sind einige Pbn einer derart erdrückenden Vielfalt ungünstiger Einflüsse ausgesetzt, daß es eher erstaunlich ist, wie schnell Programme wirken resp. nicht verwunderlich ist, daß nach Beendigung Effekte abklingen)
- (3) Verlust des Fördereffektes = Ausdruck der Plastizität der kindlichen Entwicklung, da Adaptation an (ungünstige) ökologische Bedingungen => Entwicklung = kontinuierlicher Prozeß der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt: Interventionen sind um so erfolgreicher, je umfassender sie die Entwicklungsbedingungen positiv verändern (bsw. Hausbesuche [vgl. 4.3])

- Conclusio:

- (1) Desiderata: Spezifizierung günstiger Bedingungen und Optimierung von vorschulischen Fördermaßnahmen => Integration individueller Voraussetzungen und spezifischer Bedingungen der Entwicklungsumwelt => Substitution der normorientierten Curricula durch individuumszentrierte Entwicklungsoptimierung
- (2) Hoffnungen gründen sich auf (a) Neuinterpretation der Effizienzuntersuchungen + (b) Sekundäranalysen früherer Daten + (c) Längsschnittstudien, in deren Rahmen Langzeit- und Schläfer-Effekte (bsw. Schulerfolg, kompetentere Lebensbewältigung) nachgewiesen werden konnten
- (3) vorliegende Ergebnisse fordern erneute Belebung der Forschungstätigkeit unter entwicklungspsychologischer Perspektive: "Die gegenwärtige Situation bietet die Möglichkeit, auf dem Fundament zahlreicher Forschungsbefunde und Erfahrungen, mit einer besonnenen Grundhaltung und angemesseneren Konzepten einen neuen Anfang zu setzen

Anhang

Schlagworte

- 5. 3 Komponenten kompensatorischer Förderung
- 3.5.1 Academic Preschool
- 3.5.2 American Institute for Research
- 3.2.1 Arbeitsmappen sensu Schüttler-Janikulla
- 3.5.1 Daily Program I vs. II
- 5. Definition kompensatorische Förderung
- 1. Deutscher Bildungsrat (1970)
- 3.1.2 Duisburger Frühleseversuch
- 3.5.2 Early Training Project
- 3.5.2 Follow-Through-Projekte
- 4.4
- 1. Förderungswelle
- 3.1.1 Ganzwortmethode
- 3.4.2 Gläser-Perlen-Versuch + Eierbecher-Eier-Versuch + Plastilin-Versuch + Saft-Versuch
- 1. Head-Start-Projekt
- 3.5
- 3.5.2
- 4.4
- 5.
- 3.2.1 ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)
- 3.2.2
- 3.4.1 Klassifikation resp. Raum sensu Stendler-Lavatelli
- 2. Klassifikation von 4 Typen sensu Weikart
- 3.4.1 kognitive Wende
- 3.3.2 Möglichkeiten einer vorschulischen Intelligenzförderung sensu Klauer
- 3.5.1 New Nursery School
- 3.5.2
- 3.2.1 Peabody Language Development Kits
- 3.5.2 Planned Variation Head Start Experiment
- 3.1.2 Regensburger Längsschnittstudie
- 3.2.1 restringierter vs. elaborierter Code
- 5.
- 3.5.2 Schläfer-Effekt
- 1. Sputnik-Schock
- 3.5.2 Ypsilanti Perry Preschool Projekt

Autoren/innen

- 3.2.2 Bereiter & Engelmann
- 3.2.1 Bereiter & Engelmann (1966)
- 3.2.1 Bernstein (1964)
- 4.1 Bloom (1973)
- 3.5.2 Bronfenbrenner
- 6.
- 3.5.2 Cicirelli et al. (1969)
- 3.5.1 Deutsch; Montessori; Moore
- 3.4.2 Doise (1978)
- 3.1.1 Doman
- 5. Ferdinand (1969)
- 5. Ferdinand (1973)
- 3.2.2 Gahagan & Gahagan
- 3.2.1 Gahagan & Gahagan (1970)
- 3.2.2 Hammil & Larsen (1974)
- 1. Hunt; Bloom; Roth; Bruner
- 6. Jensen
- 3.3.2 Klauer
- 3.1.2 Krüger & Duhmke (1973)
- 1. Lückert (1967)
- 4.4 Nickel
- 2. Piaget
- 3.1.1 Schmalohr (1973)
- 3.2.2 Schüttler-Janikulla
- 3.2.1 Schüttler-Janikulla (1968)
- 3.1.2 Schüttler-Janikulla (1969)
- 3.5.2 Smith & Bissel (1970)
- 3.4.1 Stendler-Lavatelli (1976)
- 2. Weikart (1975)