

Rainer Dollase

Das Schuleintrittsalter: Konfusionen und Paradoxien

In der Frage des optimalen Einschulungsalters – mit 5, 6 oder 7 Jahren – gibt es in der Tat Paradoxien und Konfusionen zu berichten. Konfusionen schon über den Begriff der „vorschulischen“ Förderung: zunächst nur als temporaler Begriff für die Zeit der Bildung „vor“ der Schule in Verwendung, hat er später schleichend die Konnotation „schulähnliches Lernen vor der Schule“ aufgesogen, wurde also zur Bezeichnung für ein didaktisches Konzept. Mit dieser zur Denotation gewandelten Konnotation ist es dann nur ein winziger Schritt zur Forderung, die Schule „früher“ anfangen zu lassen. Die europäischen Länder schulen ihre Kinder sehr unterschiedlich früh oder spät ein. In Großbritannien, Irland und den Niederlanden gehen Kleinkinder mit 5 Jahren in die Schule, in der Bundesrepublik meist wie in vielen anderen europäischen Ländern mit 6, NRW schult mit 5 Jahren ein, Schweden, Dänemark und PISA Sieger Finnland erst mit 7 Jahren. Die uneinheitliche Regelung in verschiedenen Ländern zeigt, dass man in der Frage des Schuleintrittsalters wohl begründet zu unterschiedlichen Lösungen kommen kann.

Empirische Untersuchungen versorgen die Debatte um das Schuleintrittsalters mit Paradoxien. Vor wenigen Jahren wurde von den Volkswirten Patrick Puhani (TU Hannover) und Andrea Weber (TU Darmstadt) das Ergebnis einer Analyse der IGLU-Daten unter dem Gesichtspunkt Früheinschulung/Späteinschulung der Öffentlichkeit bekannt gemacht¹. Das Ergebnis: Früh eingeschulte Kinder (für die Autoren: die 6jährigen) sind im 4. Schuljahr in den IGLU-Aufgaben deutlich schlechter als spät eingeschulte. Die Autoren schreiben: „So liegen für Schüler, die mit 7, anstatt mit 6 Jahren eingeschult werden, die Testergebnisse in der standardisierten Grundschulleseuntersuchung IGLU um etwa 0,4 Standardabweichungen höher als bei den relativ jüngeren Schülern ...“ (S. 1 im Abstract). Zum Vergleich: ungefähr eine halbe Standardabweichung trennt Deutschland und Finnland bei PISA, bzw. ein schlechtes Bundesland (NRW) von einem guten (Bayern). Die Autoren haben 6.591 IGLU-Datensätze sowie administrative Daten zum Einschulungszeitraum aus dem Bundesland Hessen (N = 182.676 Beobachtungen) mit Hilfe ökonometrischer Varianten der Regressionsrechnung analysiert. Fazit: frühe Einschulung ist nicht gut²⁻⁴. Diese Erkenntnis kann nur jene überraschen, die die einschlägige Forschung dazu vergessen oder nie zur Kenntnis genommen haben.

Die Untersuchungsergebnisse haben deutsche Kollegen und Kolleginnen (so sie denn Ergebnisse aus der angewandten Forschung überhaupt zur Kenntnis nehmen) ziemlich überrascht, da sie in Unkenntnis der langen Forschungsgeschichte einer früheren Einschulung von der öffentlichkeitswirksamen Maxime „je früher man lernt, desto besser“ beeinflusst waren. Das Neue an der Studie von Puhani & Weber ist das Alter: Mit 6 Jahren einzuschulen ist offenbar schlechter als mit 7. Die bisherige Debatte ging seit einer Entscheidung des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1970 mehr um die Frage, ob die Einschulung schon mit 5 statt mit 6 stattfinden sollte. Zu der Frage „Einschulung mit 5 oder mit 6“ lagen umfangreiche Studien vor, die sich eher für eine spätere Einschulung mit 6 Jahren ausgesprochen hatten⁵.

Die Tendenz aller vorliegenden, auch älteren Studien, zu Fragen der Früheinschulung ist u.a. auch eine inhaltliche Aussage zur Art des besseren Lernens und der „Bildung“ kleiner Kinder: Kleine Kinder lernen offenbar im Durchschnitt nicht schulisch, sondern eher ganzheitlich – besser im Spiel als gebeugt über Lernspielmappen. Mit der Arroganz des Halb- oder Nichtwissens muss-

ten sich Kultuspolitiker als Sprachrohre unkundiger ExpertInnen zu längst falsifizierten Aussagen hinreißen lassen: „Spätere Einschulung bringt den Kindern kaum etwas“ (so die Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, Rosemarie Raab, 1995, in FOCUS 4/1995). Doch – s.o. – sie bringt etwas. Ältere Kinder kommen mit dem Schulstoff und dem schulischen Lernen besser zurecht.

Um die Konfusion aber vollständig zu machen: Eine genaue Analyse der durch die Frage nach dem Einschulungsalter aufgeworfenen Probleme zeigt, dass sie trotz ihrer Relevanz mit keiner endgültigen empirischen Aussage beantwortet werden kann, da es sich beim Einschulungsalter um ein komplexes Entscheidungsproblem mit lauter variablen, teilweise beliebig oder historisch definierten Größen handelt. Insofern ist die Struktur der Frage nach der Vorverlegung des Schuleintritts aus erziehungswissenschaftlicher Sicht paradigmatisch für zahlreiche andere bildungspolitische Fragestellungen – und weist der Empirie nur einen spezifischen Stellenwert zu. Die Frage „Schule für Fünfjährige?“ ist genauso legitim wie die Frage „Schule für Einjährige?“ oder „Kindergarten für Achtjährige?“ – und keine Frage kann endgültig durch Empirie beantwortet werden.

1 Geschichtlichkeit und Willkürlichkeit des Schuleintrittsalters

Das Schuleintrittsalter wird zunächst einmal nur dann fraglich, wenn es Bestandteil einer allgemeinen Schulpflichtregelung wird oder werden soll. Diese Pflicht bestand in Deutschland meist als Unterrichtspflicht seit dem 17./18. Jahrhundert (bis 1919) und als allgemeine Schulbesuchspflicht seit der Weimarer Reichsverfassung (Artikel 145) und sah von Anfang an (Grundschulgesetz vom 28.04.1920) ein Schuleintrittsalter von 6 Jahren vor. Damit verbunden war eine klassische didaktische Kontroverse: „Die Reichsschulkonferenz 1920 vertrat für Gestaltung und Tätigkeit des Kindergartens die Methode der erweiterten Kinderstube, lehnte die Methode einer Überleitung des Kleinkindes zur Schule ab“⁶. Seit dieser Zeit ist umstritten, wie Kinder in dem Altersbereich zwischen fünf und sieben am besten lernen. Dass man dafür eine Institution (Kindergarten oder Schule) benötigt, ist unumstritten – nur *wie* die Kinder darin lernen sollen, das ist die entscheidende Frage. Aus dieser lang andauernden Tradition werden auch die aktuelle Frontstellungen und die Rolle der Empirie darin deutlich. De facto kamen und kommen in der Bundesrepublik Deutschland nahezu alle kleinen Kinder vor dem 6. Lebensjahr mit einer der verschiedenen Arten vorschulischer Erziehungseinrichtungen in Kontakt, deren Besuch zwar meist freiwillig ist (für die Eltern – die Kinder werden offiziell nicht gefragt), die durch tagtägliche Praxis zeigen, dass eine früher einsetzende institutionelle Erziehung (der Kindergarten ist im Sinne des temporalen Begriffs eine „vorschulische Institution“) möglich ist. Es ist müßig zu streiten, ob diese Einrichtung als „Schule“ anzusehen ist: zwar ist die Bewahrungsfunktion oftmals evident, seit Anfang der 70er Jahre jedoch ist in vielen Bundesländern der Erziehungs- und Bildungsauftrag des Kindergartens sogar gesetzlich fixiert worden (in NRW z.B. im Jahre 1971). Auch wenn das von vielen in den Bildungswellen der 90er und 2000er Jahre vergessen worden ist.

Mit Blick auf die vorschulische Erziehungsarbeit in vergangenen Zeiten wird deutlich, dass Kindergärten durchaus einen schulischen Unterweisungscharakter haben konnten: Ein extremes Beispiel gaben etwa die Kleinkinderschulen nach der Methode Samuel Wilderspains (1792–1866). Jeweils über 200 Kleinkinder (unter 7 Jahren) wurden in einem Raum mit hörsaalähnlich ansteigenden Sitzreihen frontal in Rechnen, Schreiben, Werkstoffkunde und biblischer Geschichte unterwiesen. Nach heutiger Wertschätzung positiver waren etwa die Strickschulen von Johann Friedrich Oberlin (1740–1826) in Steintal (Elsass). Dort wurden den Kindern im Kleinkindalter

neben der französischen Sprache auch natur- und heimatkundliche Kenntnisse, handwerkliche Fertigkeiten und sittlich-politische Überzeugungen intentional vermittelt. Die Geschichte der Vorschulerziehung wie auch die gegenwärtige Praxis lehrt also zweifelsfrei, dass eine schulähnliche und auch schulische Betreuung und Unterweisung von Kleinkindern machbar ist und war. Wie gut oder schlecht oder ob Besseres möglich gewesen wäre ist damit nicht beantwortet – im 18. oder 19. Jahrhundert gab es keine belastbaren empirischen Untersuchungen⁷.

Die Feststellung der Machbarkeit von Bildung im Kleinkindalter sagt aber nichts über den Wert einer früher einsetzenden schulischen Unterweisung aus, aber sie macht die prinzipielle Willkürlichkeit des Eintrittsalters und der jeweils in Abhängigkeit vom Eintrittsalter zu wählenden Konkretisierung von Schule (Lernorganisation, Erziehverhalten, Bildungs- und Erziehungsziele, Methoden etc.) oder einer sonstigen Institution deutlich. Voraussetzung für einen solchen Gedankengang ist die Negierung eines zwangsläufigen Zusammenhangs von Institutionsart/Organisation und pädagogischer Arbeitsweise – muss Schule naturnotwendig so wie Schule arbeiten und Sozialpädagogik zwanghaft nach der Methode der „erweiterten Kinderstube“? Auch die Luhmannsche Selbstreferentialität der Subsysteme ist kein Naturgesetz. Selbstverständlich könnte Schule wie Kindergarten arbeiten und Kindergarten wie Schule – es müsste natürlich viel geändert werden: Personal, Ausbildung, Räumlichkeiten etc ...

Nun sind bloße Gedankenspiele über Variationen des Schuleintrittsalters ahistorisch und apolitisch, d.h. sie berücksichtigen die gewordenen Strukturen eines Bildungssystems ebenso wenig wie die konkrete politische Durchsetzbarkeit. Die Vernachlässigung der Geschichtlichkeit ist allerdings bei Fragen der Veränderung eines Bildungssystems legitim, da sich jeder Veränderer in einer Situation der konstruktiven Arbitrarität befindet: So wie es war, muss es nicht bleiben, welche Lösung man findet oder realisieren will, ist zunächst einmal von außen und aus der Perspektive des Veränderers betrachtet, abhängig von politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder moralischen Überzeugungen bzw. Notwendigkeiten.

Welche Rolle kann hier nun eine um intersubjektive Evidenz für ihre Aussagen bemühte Wissenschaft spielen? Zunächst einmal kann sie – wie eingangs erwähnt – das der Frage zu Grunde liegende dynamische Argumentations- und Entscheidungsstruktursystem deutlich machen, kann aufzeigen, dass es in der Frage des Schuleintrittsalters kaum Konstanten, sondern fast nur variable Einflussgrößen gibt: Was Schule jeweils ist und sein soll, wie Lehrer sich verhalten, was Kinder in welcher Form lernen, wie Lerngruppen zusammengesetzt und Räumlichkeiten beschaffen sind. Die einzige Konstante (mit erheblicher individueller Varianz) im Geflecht der variablen Größen scheint die Notwendigkeit der altersangemessenen Betreuung, Bildung und Erziehung zu sein. Ansonsten gilt: Nur wenn mindestens eine weitere der Einflussgrößen konkret definiert (d.h. als konstant gesetzt) wird, ist eine fachlogische Argumentationskette, sind wissenschaftliche empirische Untersuchungen mit Aussicht auf Relevanz denkbar. Ein Beispiel: Die Schulreife oder Schulfähigkeit ist nur dann ein sinnvolles Forschungs- und Praxiskonzept, wenn man (wissenschaftlich gesehen arbiträr) festsetzt, dass das Kind sich der Schule anpassen soll und nicht die Schule dem Kind, also Schule als Konstante und das Kind als Variable konzipiert. Sind Fixpunkte durch historische Notwendigkeit oder durch demokratischen Beschluss gesetzt, kann von der Wissenschaft eine Optimierung der Konkretion – hier: Schule für Fünfjährige – erwartet werden: Schulorganisation, Curriculum, Methoden und Medien, Implementation, Evaluation etc.

Diese Art der Beantwortung einer Frage befriedigt selbstverständlich den Fragesteller nicht – zumal heute nicht, wo man gewöhnlich von Wissenschaft nicht nur Entscheidungshilfe, sondern gar Entscheidungsabnahme erwartet. Diese Art der Beantwortung exterritorialisiert⁸ aber auch

eine entscheidende Wertfrage aus der Wissenschaft heraus, macht dies gar zum Erfüllungshelfen beliebiger Setzungen. Trotzdem: Selbst eine erfahrungswissenschaftlich orientierte Pädagogik ist kein Wertevakuum, nur kann eine normative Aussage (explizit oder implizit) von Wissenschaft nicht dieselbe Akzeptanz beanspruchen, wie eine empirische oder logische. Bezogen auf den früheren Schuleintritt bedeutet dies: Kaum ein einschlägig befasster Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin favorisiert heute begeistert den früheren Schuleintritt, weil mit Blick auf empirische Untersuchungen kaum ein Vorteil dieser Maßnahme zu finden ist. Dennoch, auch im Anblick derart widersprüchlicher Resultate kann weder die Machbarkeit noch Optimierbarkeit einer Schule für 5jährige oder gar 4jährige wissenschaftlich bestritten werden. Was empirische Forschung herausfindet, ist kein Naturgesetz, sondern dann, wenn sich die frühe Verschulung als negativ erweist, ist es notwendig, ihre prinzipielle Verbesserbarkeit zuzugestehen. Wenn Schule für kleine Kinder schlecht ist, muss Schule sich eben so ändern, dass sie für kleine Kinder wieder gut ist. Das gilt sinngemäß auch für den Kindergarten: wenn er zu wenig bilden sollte (hypothetisch angenommen), muss er sich so ändern, dass dieses Defizit behoben wird.

2 Von „Head Start“ zum Vorklassenversuch – Relevante Forschung zur frühen Bildung in den 60er und 70er Jahren

Also nur vordergründig, und nur für notorische Organisations- und Strukturfetischisten geht es in der Debatte um die Frage, welche *Institution* der beste Lernort für die 5-jährigen bzw. 6-jährigen Kinder ist: Der Kindergarten oder die Schule. Die Institutionsfrage ist der Nebenkriegsschauplatz für die Ökonomen und Administratoren. Schulzeit soll verkürzt werden: „früher rein – früher raus“ – das sei preiswerter, meinen sie. Warum nicht: „Später rein und früher raus“ wenn die Ergebnisse besser wären?

Da organisatorische Variablen im Schulsystem ohnehin keinen besonderen Effekt haben^{9–11} konzentriert sich die wissenschaftlich eigentlich interessante Frage auf die Art des Umgangs mit den kleinen Kindern. Hier bildeten sich zwei kontroverse Richtungen heraus: Einerseits (spielerische) fachdidaktische Arbeit „academically directed“ oder auch „direct teaching“ oder „direct instruction“ genannt und auf der anderen Seite die kindorientierte Pädagogik, die „Child-initiated“-Arbeit, der Situationsansatz¹², das „developmentally appropriate“-Arbeiten, der ganzheitliche Ansatz etc.¹³. In dem einen Fall versorgt ein fachdidaktischer Rahmen die Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen mit Impulsen für die Gestaltung ihrer täglichen Arbeit. Im anderen Fall folgt die Didaktik den schwankenden, spontanen und unsteten Interessen des Kindes. Sie didaktisiert Situationen und favorisiert eher ein informelles Lernen (klassische Kindergartenpädagogik).

In Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit gilt seit den 90er Jahren eine falsche Gleichsetzung insofern, als nur mit dem formellen schulischen Lernen das label „Bildung“ verbunden wird und mit dem informellen Lernen eher „Nichtbildung“, weil Spiel und „tun und lassen können, was man will“ mit Verschwendung von Bildungsressourcen gleichgesetzt wird. Übrigens: 20 Jahre *nach* einer der größten Bildungswellen, die der Elementarbereich international wie auch national erlebt hat. Die sich dann anschließende Einbeziehung der Thematik in Vorschläge zur Verbesserung von PISA-Ergebnissen (PISA liefert natürlich nicht den Beweis, dass unterschiedliche Ergebnisse an der unterschiedlichen Qualität der Vorschulerziehung liegen) hat zu einer stellenweise empörenden Ignoranz des vorliegenden Wissens zur optimalen Bildungsarbeit mit kleinen Kindern geführt.

Am Anfang der modernen Bildungswellen stand das „Head Start“- (Kopfstart- oder Frühstart-) Programm in den USA, das als Folge des Sputnik-Schocks politisch breite Unterstützung fand¹⁴. Die USA fürchteten um ihre technologische Vorrangstellung, weil die Russen zuerst einen Satelliten in die Umlaufbahn geschossen hatten, und suchten die Ursachen dafür u.a. im Bildungssystem und dort insbesondere in der Kleinkinderziehung der Sowjetunion. „Head Start“ ist ein krakenhaftes Programmnetzwerk geworden, längst zusammenfassend evaluiert und die Essenz durch Evaluationsstudien mit und ohne Kontrollgruppen längst kritisch bewertet worden. Abschließende Studien^{15–18} fassen die erfolgreiche institutionelle Arbeit mit Kindern im kritischen Bereich zwischen 5 und 7 in etwa wie folgt zusammen: Es muss sich um ein Konzept handeln, dass auf der Entwicklungspsychologie basiert, nicht auf der Fachdidaktik. Anlass- und situationsorientiertes, „Child-initiated“-Arbeiten ist günstiger als eine Vorverlagerung schulischen Arbeitens und direkte Instruktion. Die Gruppen sollen klein sein, die Elternarbeit partnerschaftlich und die Arbeit der Fachkräfte soll durch Teamplanung und beständige Fortbildung gekennzeichnet sein.

Wie auch schon in noch früheren Zusammenfassungen¹⁹ immer wieder betont wurde, ist institutionelle Kleinkind-Erziehung im Wesentlichen günstig für Kinder aus „Low-income-Families“, dort also, wo die Qualität des häuslichen Erziehungsklimas schlechter ist als die in der Institution. Die Institution hat ihrerseits strukturelle Nachteile für eine optimale Förderung und Bildung kleiner Kinder durch den Zwang zur Kollektivierung. *Ein* Erwachsener muss sich um viele kleine Kinder kümmern, deutlich mehr als in der traditionellen familiären Erziehung. Dadurch entstehen Probleme der optimalen Förderung, der Bindung etc., die in summa, wie eine Längsschnittuntersuchung schon 1987 belegt hat, zu einer verschlechterten Leistungsfähigkeit in den akademischen Schulfächern Lesen, Schreiben, Rechnen etc. führt²⁰. Kinder brauchen Erwachsene²¹ – zu viele Peer Kontakte – ein zwangsläufiges Essential der Verkollektivierung – führt zu ungünstiger Leistungsentwicklung.

Besonders irritierend ist, dass die zahlreichen Versuche zur frühen Bildung in der Bundesrepublik in der aktuellen Diskussion einer völligen Amnesie anheim gefallen sind. Die entscheidenden und qualitativ auch anspruchsvolle methodische Standards erfüllenden Studien werden so gut wie nicht berücksichtigt, wenn es um die Frage der Organisation frühkindlicher Bildungsprozesse in Institutionen geht. Der Deutsche Bildungsrat beschloss 1970 die Vorverlegung des Einschulungsalters auf 5 Jahre. Daraufhin haben zahlreiche Länder Früheinschulungsversuche, meist als Längsschnittstudien mit Kontrollgruppen angelegt, um zu überprüfen, ob die Früheinschulung für die kleinen Kinder günstig sei. Unter den bekannt gewordenen Versuchen sind z.B. der Berliner Versuch zur Eingangsstufe (eine Kombination von 0. und 1. Schuljahr), der Vorklassenversuch (0.Schuljahr an Grundschulen) in Nordrhein-Westfalen²², das Karlsruher Kindergartenmodell²³, das Projekt Schwäbisch Gmünd, der Hessische Eingangsstufenversuch^{24, 25}, ähnliche Versuche in Hamburg, im Saarland etc. zu nennen²⁶. Schon in den 70er Jahren wurde übrigens in zahlreichen Bundesländern der „Bildungsauftrag des Kindergartens“ auch in Rahmenplänen und bei der Formulierung von Bildungsstandards, die damals noch „Lernziele“ hießen, formuliert (So das NRW Kindergartengesetz von 1972 und der dazugehörige Rahmenplan). Rost, Staudte & Vietzke haben (1971) in einem Review bereits zahlreiche Projekte zum Frühlesen und zur frühkindlichen Bildung evaluiert und kommen am Ende zu zwei interessanten, heute immer noch gültigen Schlussfolgerungen, dass die „bisherigen deutschen Forschungsergebnisse äußerst unzureichend sind und noch kein abschließendes Urteil über Möglichkeiten und Grenzen des Frühlesens erlauben“ (S. 726), und etwas weiter, es stellt sich „das Problem, ob der Erwerb von Kulturtechniken wie das Lesenlernen und anderes darstellt, überhaupt eine Aufgabe der Vorschulerziehung sein

sollte^{27–29}. Die erste Kritik konnte dann auch in der Bundesrepublik Deutschland durch saubere Untersuchungen mit Kontrollgruppen geklärt werden – das Frühlesen scheiterte als pädagogische Idee für den Durchschnitt unserer kleinen Kinder und das zweite Problem wurde durch die Ergebnisse der vielen Früheinschulungsversuche geklärt.

Zunächst einige Worte zum wohl größten Früheinschulungsversuch, den Deutschland je erlebt hat, nämlich der „Kindergarten-Vorklassen-Versuch“ des Landes NRW, 1970 bis 1977. Das Land hat 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen im Land repräsentativ ausgewählt, in denen über 5 Jahre lang nach entsprechenden Bildungsplänen mit entsprechender Fortbildung der Erzieherinnen jeweils unterschiedliche Bildungskonzepte realisiert wurden. Im Kindergarten wurde im Wesentlichen auf gelenkte, also direkte Instruktionen verzichtet, d.h. Thematiken wurden nur sehr spärlich aus Curricula und Zielsetzungen abgeleitet, wohingegen in der Vorklasse das schulische Lernen, Einführung ins Lesen, Schreiben und Rechnen durchaus neben spielorientierten Phasen einen erhöhten Stellenwert hatte. Vorklassen wurden von Sozialpädagogen geleitet, also einem Personal mit Fachhochschulabschluss, und durch den gelegentlichen Besuch einer Grundschullehrerin angereichert, während in den Modellkindergärten Erzieherinnen, eine Erst- und eine sog. Zweitkraft je Gruppe (Gruppengröße in beiden Einrichtungsarten 25 Kinder) geleitet wurde. Der Kindergarten-Vorklassen-Versuch in NRW wurde wissenschaftlich begleitet, und zwar von 3 unabhängigen Forschungsgruppen. Die eine an der PH Rheinland unter der Leitung von Emil Schmalohr und den Mitarbeitern Winkelmann, Holländer, Schmerkotte, Schmidt, Strätz und Dollase. Die zweite Gruppe wurde von Otto M. Ewert und Marianne Braun geleitet, die dritte Gruppe an der Universität Essen von Walter Twellmann (Leitung), Hans-Werner Jendrowiak und Antonius Hansel, die zum Teil die ehemaligen Modellkindergarten- und Vorklassenkinder bis zum 4. Schuljahr regelmäßig untersucht haben^{5, 30–33}.

Es ging also nicht nur um die institutionelle Zuordnung, sondern hinter beiden Institutionen stand ein deutlich anderes didaktisches Konzept. Die Vorklassen haben immer wieder darauf hingewiesen, dass Lernen Spaß machen sollte, dass sie kindgemäß arbeiten, dass sie dem Kind auch ihre Freiheit ließen, Vorklassen haben sich *nicht* als Verschulungsinstanzen definiert usw. – jeder hätte gedacht, dass die Vorklassenkinder im späteren Schulleben besser wären als die Modellkindergartenkinder. Die Ergebnisse waren völlig ernüchternd. Einige Zitate: Otto Ewert schreibt (1978, S. 398): „In einer eigenen Erhebung zum Versuch Vorklasse – Modellkindergarten des Landes NRW haben wir festgestellt, dass die Schüler 4. Klassen, die an einer vorschulischen Förderung teilgenommen haben, im Mittel keinen Leistungsvorsprung vor ihren Klassenkameraden haben“. Oder Hans Schmerkotte (1978, S. 405): „Beim Vergleich der kognitiven Entwicklungsfortschritte von Modellkindergartenkindern und Vorklassenkindern im letzten Vorschuljahr ließen sich bei den meisten Testverfahren keine Unterschiede nachweisen“. Oder Wolfgang Winkelmann, Antje Holländer, Hans Schmerkotte, Emil Schmalohr (1977, S. 358): „Sowohl bei Betrachtung des gesamten Zeitraumes von 1972 bis 1974 als auch bei der Betrachtung des speziellen Zeitraumes von 1973 bis 1974 (1. Schuljahr) wies die Kovarianzanalyse trotz einiger weniger statistisch signifikanter Ergebnisse – abgesehen vielleicht von dem Befund zum Zahlenrechnen (der für die Modellkindergartenkinder sprach, der Verfasser) – keine praktisch ins Gewicht fallenden Unterschiede der kognitiven Fortschritte zwischen Modellkindergartenkindern und Vorklassenkindern aus“. Ich selbst schrieb (1979, S. 135): „Deutliche Unterschiede zugunsten der Kindergartenkinder in den Beurteilungen der Lehrer bezüglich schulische Leistung und Fähigkeiten, schulische Arbeitshaltung und Persönlichkeit“ ... „ehemalige Kindergartenkinder werden als besser im Lesen, Wortschatz, schlussfolgerndem Denken, Einfallsreichtum, Umweltkenntnis und Erfahrung, allgemeinem Wissensstand und in Musik, Singen beurteilt“. Darüber hinaus fanden

Schmidt und Strätz in einer sehr umfangreichen soziometrischen Untersuchung deutliche Vorteile der Altersmischung gegenüber den altershomogenen Gruppen der 5-Jährigen³⁴. Diese zeigten sich allerdings in meiner soziometrischen Untersuchung nicht³⁵.

Davon abgesehen ergaben sich auch in anderen Vorschulversuchen (national und international) jener Zeit keine irgendwie dramatischen Ergebnisse, die für eine frühzeitige Konfrontation der kindlichen Entwicklung mit curricularen Inhalten und schulischen Methoden gesprochen hätten³⁶. Auch später gab es zwar Kontroversen, aber keine dramatischen Ergebnisse. Der CI Ansatz (Child initiated) setzte sich mehr oder weniger gegen den DI (direct instruction) durch, wobei letzterer durchaus eine Berechtigung bei schwer benachteiligten „slum“-Kindern hat^{37, 38}.

Allerdings: Einen Beweis, dass man mit vorschulischer oder früher einsetzender schulischer Erziehung nichts oder nur wenig erreichen kann, den kann es nicht geben. Man weiß nur, was man bislang unter den bekannten Bedingungen erreicht hat. Die Leistungsfähigkeit geänderter Bedingungen oder verbesserter Modelle ist niemals vorher bekannt.

Radikal weiter gedacht, gilt eine solche Argumentation natürlich auch für die familiäre Erziehung. Auch wenn die ausschließlich familial erzogenen Kinder schlechter abgeschnitten haben, dann heißt das noch lange nicht, dass z.B. die Familie als Erziehungsinstanz generell und gar prinzipiell ungeeignet ist, weil damit keine Aussage über ihr Verbesserungspotenzial gemacht worden ist. Ganz abgesehen davon, dass sich in allen Untersuchungen Schichtunterschiede ergeben haben, die immer auch ein Beweis für die Bedeutsamkeit der Familie sind. Die Erziehungs- und Bildungspotenz der Familie könnte ja auch verbessert werden, z.B. durch die Einführung des Schulfachs Erziehungslehre in den allgemein bildenden Schulen, Verbesserung des erzieherischen Verhaltens der Eltern durch Trainings, Förderung von Nachbarschaftskontakten zwecks Diskussion von Erziehungsproblemen, mehr Erziehungs-Freizeit für arbeitende Eltern mit kleinen Kindern etc.

In den früheren Studien ergab sich noch eine Möglichkeit des empirischen Vergleichs der Schulbewährung zwischen Institutionskindern und Familienkindern. Winkelmann, Holländer, Schmerkotte, Schmalohr 1977, S. 380, nehmen zur Frage der Schul- oder Vorschulpflicht wie folgt Stellung: Es zeigt sich zwar in einigen Hinsichten eine gewisse durchschnittliche Überlegenheit der institutionalisierten gegenüber den ausschließlich familiären Erziehung im Hinblick auf die kognitive Entwicklung. Sie halten die Unterschiede aber nicht für so gravierend, dass sie allein daraus die Notwendigkeit einer so sehr in das Leben der Kinder und der Eltern eingreifenden Maßnahme wie die Verpflichtung der 5jährigen zum Besuch einer vorschulischen Bildungsinstitution ableiten ließe.

Bis in die Jetztzeit wiederholen sich Ergebnisse der frühen Versuche. Im Jahre 2008 haben Riggall und Sharp einen Bericht („the structure of primary education in England and other countries“) vorgelegt, in dem sie ihre Recherche wie folgt zusammenfassen: „Two aspects of school structure have attracted more evaluative consideration in England and elsewhere: school size and starting age. The available evidence suggest that neither of these has a strong impact on children’s attainment or progress at school.“ S. 19³⁹

3 Auf dem Weg zu einer Erklärung – Schwächungseffekte, Programmeignung

Warum haben viele frühkindliche Bildungsversuche, die Früheinschulungen die in sie gesetzten Erwartungen in Vergangenheit und Gegenwart nicht erfüllt?

Eine erste Erklärung: Geantwortet wurde damals wie heute mit später einsetzenden „Schwächungseffekten“ der frühkindlichen Lerngewinne: *fade out* (frühe Lernvorsprünge verschwinden mit der Zeit), *sleeper* (keine Kurzzeiteffekte – erst später zeigen sich Unterschiede), *Diskontinuitätseffekte* (Arbeitsweise im Primarbereich passt nicht zu der im Elementarbereich), *geringer Transfer* (Lerngewinne sind nur spezifisch), *Mini-Effekte* (Effekte zwar statistisch vorhanden, praktisch aber bedeutungslos), *differentielle Effekte* (was gut ist für den kognitiven Fortschritt ist nicht gut für andere Lernbereiche) etc.³⁷.

Eine zweite, häufig gebrauchte Erklärung: Der fehlende Effekt der frühen Einschulung liegt daran, dass nicht „richtig“ gefördert wurde. Man brauche evaluierte Programme, um die Arbeit zu verbessern. Auch diese These wurde in den 70er Jahren erprobt, sowohl im „Head Start“-Versuch als auch in der bundesrepublikanischen Bildungswelle. Programme werden hier als eng umschriebene Curricula mit einem begrenzten Einsatz- und Wirkungsbereich verstanden (Beispiele etwa DUSO, SCIENCE, LEARNING TO LEARN etc.). Der Einsatz solcher Programme ersetzt keinesfalls den gut ausgebildeten Erzieher, der es für ein Kleinkindkollektiv schafft, ein soziales Klima zu schaffen, in dem die Kinder durch Bindung an die Bezugsperson und durch die Art der Gestaltung der sozialen Beziehungen den Kopf frei haben für die Entdeckung der Welt nach ihren eigenen Vorlieben. Programme sind selten „teacher-proof“^{40, 41}, d.h. im Erfolg dann doch wiederum abhängig von der Erzieherpersönlichkeit. Außerdem kann das Leben in der Kindertagesstätte nicht durch eine Abfolge von Programmen, an denen dann jeweils nur 5 Kinder teilnehmen, ersetzt werden und die anderen 20 bis 25 Kinder spielen in der Zeit „Wartesaal“, d.h. sie warten, bis sie dran sind.

Eine dritte Erklärung: Das fachdidaktische Lernen, das schrittweise organisierte, systematische Lernen ist u.U. auch der kindlichen Art einer chaotischen und sprunghaften Weltaneignung (die evolutionär sinnvoll sein kann) fremd und nicht angemessen. Kinder, die ihre eigenen Ideen verfolgen können, sehen den Sinn einer im „Situationsansatz“ (vergleichbar dem situierten Lernen) einsetzenden Didaktisierung eher ein als wenn naturwissenschaftliches Grundwissen nach Stundenplan den Kindern präsentiert wird. Der Sinn des Lernens erschließt sich in situativen Ansätzen eher. Menschen lernen krabbeln, gehen, sprechen ohne ein Krabbel-, Geh- und Sprachcurriculum. Jedes Programm, jeder Plan, jeder Stundenplan erfordert übrigens eine Disziplinierung und verleidet den Kindern u.U. dann die Freude am Lernen.

Eine vierte Erklärung: Vermutlich wird stets übersehen, wie gering der zeitliche, erlebnismäßige und thematische Anteil einer vorschulischen oder schulischen Erziehung an der wöchentlichen Wachzeit für Kinder ist, indem sie sich tatsächlich von intentionalen Anregungen der Erzieher beeinflussen lassen. (Bei Grundschulern macht der zeitliche Anteil von Unterricht nur circa 16 % der wöchentlichen Wachzeit aus, davon abzuziehen wären noch Zeiten der Nichtkonzentration, des Nichtverstehens etc.) Selbst im Ganzttag würde dieser Anteil der wöchentlichen Wachzeit höchstens auf das Doppelte steigen. Das Kleinkind ist überdies auch in einer Institution einer Fülle von beeinflussenden Faktoren ausgesetzt, die weder pädagogisch geplant sind noch konstant bleiben, sondern sich ständig verändern. Die Selbststeuerung von Verhalten und Erleben

wird meist unterschätzt (nach White u.a. 1977 initiieren Kleinkinder bis zu 85 % ihrer Aktivitäten selbst)⁴², ebenso wie die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen überschätzt wird⁴³.

Und weitere Erklärungen: Die moderne Entwicklungspsychologie ist in Fragen des Lernens eigentlich zu keinen anderen Schlussfolgerungen gekommen als zu jenen, die schon seit Jahrzehnten bekannt sind. Auch die moderne Neuropsychologie fügt den Kenntnissen über Regelmäßigkeiten zwischen Angebot und Effekt nichts hinzu, sondern kann nun die empirisch bereits gesicherten Erkenntnisse über die optimale Förderung kleiner Kinder auch neuropsychologisch und physiologisch beweisen. Solche physiologischen, morphologischen Beweise gibt den gefundenen empirischen Zusammenhängen eine fulminante Beweiskraft⁴⁴. Gewiss und banal ist, dass Kinder bereits, wenn sie auf die Welt kommen, zur Kompetenz fähig sind und dass sie in den ersten Lebensjahren wesentlich mehr lernen und schneller lernen können als in späteren Jahren⁴⁵.

In der Neuropsychologie gilt⁴⁶, dass ab vier Jahren Vorerfahrungen für die späteren schulischen Bildungsinhalte gemacht werden können und dass bei kleinen Kindern in vielen Bereichen, etwa gehen, sprechen lernen – sogenannte „privilegierte Lernprozesse“, die ohne schulische Curricula, in situ, stattfinden können, wichtig sind. Eine solche Aussage ist aber keine, die den Kindergarten oder die Schule einseitig favorisieren würde. Das informelle Lernen, wenn man so will, überwiegt bei den kleinen Kindern. Die amerikanischen Entwicklungspsychologen Morrison, McMahon Griffith und Frazier haben sich in einer Monographie mit den Unterschieden zwischen fünf- und siebenjährigen Kindern dezidiert befasst („The five to seven year shift“). Bei den Unterschieden, die natürlich nur Mittelwertsunterschiede sind, fallen die Reflexionsfähigkeit und das komplexere Verständnis der Welt auf. Reflexionsfähigkeit heißt, kann sich selbst zum Objekt des Nachdenkens machen, er kann darüber nachdenken, ob er Recht hat (Is this correct? Should I consider alternatives that might make more sense?) und er kann eigene Schuld anerkennen. Das komplexere Verständnis der Welt äußert sich in einem verbesserten symbolischen und abstrakten Denken, das Kind kann planen und kann logische Schlüsse ziehen. Keine Frage, dass solche Mittelwertsunterschiede für die Erklärung der Nichteffekte einer früheren Einschulung herangezogen werden können.⁴⁷

4 Was ist zu tun, wenn Kinder früher eingeschult werden? Oder später ...

Die Bejahung der Frage nach einem möglichen früheren Schuleintritt setzt die Herstellung von Bedingungen voraus, unter denen kleine Kinder sich den Erziehungs- und Bildungszielen gemäß optimal entwickeln können. Man kann in der Tat einige Bedingungen nennen, unter denen sich Kinder im Schnitt besser entwickeln. Dieser Aufgabe müssen sich die drei Länder stellen – Irland, Großbritannien und Niederlande – die ihre Kinder mit fünf Jahren einschulen und neuerdings auch das Bundesland Nordrhein-Westfalen, das sich ebenfalls für eine Früheinschulung entschieden hat. Unabhängig von der Institution sind typische Qualitätsmomente⁴⁸: die Kombination aus Bildungsarbeit und sozialpädagogischen Angeboten, eine emotional interaktiv intensive Erzieherin-Kind-Beziehung sowie eine generell höhere Qualifikation des Personals. Die Vier- oder Fünfjährigen, die in die Schule kommen, brauchen eindeutig mehr Spielphasen, bessere Spielräume und mehr Fürsorglichkeit. Die übrigen Kennzeichen, wie Rhythmisierung, zugängliche Lernumgebung, gute Ordnung, fachlich guter Unterricht, Beobachten, Beurteilen, Fördern mit System, Arbeit mit multiprofessionellen Team, Verankerung im Umfeld, Kooperation mit den Eltern, Rückmeldesystem etc., gelten natürlich auch für die älteren Kinder im Kindergarten, für Grundschulen und weiterführende Schulen.

Organisatorisch erfordert eine frühe institutionelle Betreuung mehr Personal, kleinere Gruppen, besser als herkömmlich ausgestattete Räumlichkeiten, vor allem besser als bisher ausgebildetes Personal. Diese bis zum Überdruß für alle Stufen des Erziehungs- und Bildungssystem schon seit Jahrzehnten wiederholten Forderungen sind im Elementarbereich allerdings eine Unabdingbarkeit, die sich aus dem Entwicklungsstand der Kinder und der noch eingeschränkten Konzentrationsleistung und Gruppenfähigkeit ergibt. Es muss individualisiert werden, es muss offen und flexibel geplant werden, es muss eine größere Kontinuität des Personals gesichert werden, die Arbeitszeit des Personals muss wegen der größeren Belastung geringer sein als in der Schule üblich etc. Generell gilt die Aussage, eine frühe institutionelle Erziehung kleiner Kinder gelingt umso besser, je familienähnlicher (im positiven Sinne: Interesse und Zeit für das Kind, Kontinuität der Betreuungspersonen etc.) die Zustände in der Einrichtung sein können. Diese zirkuläre Argumentationskette (Familie wird durch familienähnliche Institution abgelöst) führt zur Frage der Ökonomie: Lohnt sich da noch ein früherer Schulbeginn? Das kann durchaus sein, wenn z.B. die immer häufiger vorkommende Einzelkindfamilie durch eine Sechs-Kinder-Erziehungsgruppe mit einer Erzieherin ersetzt wird, ist das bei bestimmten mikro- und makroökonomischen Konstellationen effektiver, da die Kind-Erzieher-Relation von eins zu zwei (Familie) auf sechs zu eins (Institutionen) ohne Qualitätseinbuße (bei dieser Relation: gar Qualitätssteigerung wegen der Möglichkeit zur Sozialerziehung in der Institution) erhöht werden kann, mithin zum Beispiel mehr Erwachsenen die Erwerbstätigkeit ermöglicht wird.

Wenn eine kollektive vorschulische Erziehung nicht direkt nach der Geburt einsetzen soll, dann ergeben sich stets Eintritts- bzw. Übergangsprobleme beim Wechsel von Familie zur Institution, die offenbar umso gravierender ausfallen können, je früher dieser Wechsel stattfindet. Diese zu mildern (z. B. Eingewöhnungsprogramm, verstärkte Kooperation Familie/Institution) ist ebenfalls personal- und kostenaufwändig^{48, 49}. Die Fragen der Lerninhalte und Vermittlungsformen im Kleinkindalter, die bei jeder Vorverlegung von Schule auftauchen, sind trotz guter Ansätze noch nicht alle zu beantworten. Das Fehlschlagen so mancher vorschulischer Förderung kann z.B. auf die bloße Vorverlagerung des Stoffes aus dem ersten Schuljahr zurückgeführt werden, der dadurch bloß gestreckt, d.h. auf zwei Jahre „nulltes“ und erstes Schuljahr verteilt wurde.

Solange das Verhältnis vorschulischer zu schulischen Inhalte nicht genauer reflektiert wird, ist wohl kaum ein Sinn in früher einsetzendem, bloß den ersten Schuljahresstoff verdünnenden Inhalt zu sehen. Früherer Schulbeginn mit dem Ziel früherer Schulabgang oder Erwerb höherer Qualifikation setzt mit Sicherheit auch eine Veränderung der Inhalte bis zur Hochschulreife voraus. Brauchbare Modellvorstellungen für das Verhältnis von Früherem zu Späterem, vorschulischer zu schulischen Lerninhalten, hat übrigens schon Flavell entwickelt: Addition, Substitution, Modifikation, Inklusion, Mediation⁵⁰.

Und was wäre zu tun, wenn die Kinder später zur Schule kämen und deshalb länger im Kindergarten bleiben würden? Selbstverständlich ist auch in diesem Fall zu prüfen, wie Bildung altersangemessen gestaltet werden kann. Ein 7jähriges Kind lernt auch im Kindergarten anders als ein 3jähriges. Dass Kindergärten erfolgreich auch mit einem späteren Schuleintritt umgehen können zeigen z.B. die skandinavischen Staaten, die mit 7 Jahren einschulen (s.o) – Meist wird dennoch ein stark spielorientiertes Curriculum angewendet.

Die optimale Vermittlungsform von (schulischen) Inhalten bei kleineren Kindern ist (noch) nicht perfekt bestimmt. Offenbar sind aber stark strukturierte Programme im Vorschulbereich weder besonders erfolgreich noch besonders beliebt. Es scheint eher so zu sein, dass ein kleines Kind mehr und schneller in realen Lebenssituationen, gewissermaßen spielerisch, en passant oder

in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen lernt als gebeugt über Mappen, Kisten und Kästen. Konsequenz: Eine Verbesserung ist nicht über die Konstruktion von Curricula und Lernzielkatalogen, sondern wohl eher über die Verbesserung der pädagogisch-psychologischen Kompetenz des erziehenden Erwachsenen zu erreichen, der improvisationsfähig, kreativ, flexibel, sensibel, gebildet, reaktionsschnell und intelligent sein muss, um die fruchtbaren Lernmomente im Alltag entdecken und mit Kleinkindern bearbeiten zu können.

5 Individueller und kollektiver Nutzen von Variationen des Schuleintrittsalters

„Education ... prevents being poor.“ Mit diesem Satz von Horace Mann leiteten Levin u. a. 1971 einen Review-Artikel über den postschool success ein, der die auch heute noch gültigen individuellen Segnungen einer möglichst langen, hoch qualifizierenden Schulkarriere herausstellt: höheres Einkommen, angesehenere Berufe, soziale und ökonomische Mobilität, stärkere politische Mitwirkungsmöglichkeiten, seelische und körperliche Gesundheit etc.⁵¹. Heutige Untersuchungen kommen zu keinem anderen Ergebnis, der Zusammenhang zwischen Bildung und Sozialschicht, Wohlstand und Gesundheit ist ja seit Jahrzehnten bekannt. Die längere Schulzeit ist allerdings nicht so eindeutig positiv wie damals vermutet. Volkswirtschaftliche Analysen haben im Ländervergleich immer wieder festgestellt, dass es günstig ist, Kinder früh in das Bildungssystem zu schicken und sie früher daraus zu entlassen, damit sich möglichst viele gut ausgebildete Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt tummeln. Pauschale Ländervergleiche mit Grobindikatoren können aber, das weiß jeder, keine kausalen Zusammenhänge beweisen, sondern sind auf Vermutungen über das Entstehen von volkswirtschaftlichen Parametern angewiesen. Eine Wissenschaft, die nicht experimentieren kann, muss vorsichtig mit ihren Schlussfolgerungen sein. Wenn man die Weiterbildungszeiten hinzunimmt, bleibt bestehen, was Anna Anastasi bereits 1958 zusammengetragen hatte, nämlich, dass ein möglichst langer Schulbesuch einen intelligenzsteigernden Effekt hat⁵².

Man kann die Frage nach der Vorverlegung der Schulpflicht (also nicht notwendig eine Schulzeitverlängerung) in diesem Sachzusammenhang stellen und nach den individuellen Vorteilen eines früher einsetzenden Schulbesuchs fragen. Entscheidend sind hier neben der Forschungslage und der ins öffentliche Bewusstsein geratene Leistungsfähigkeit des Systems Schule durch PISA und andere Vergleichsuntersuchungen die Wirkungshoffnungen und – Erwartungen, sozusagen: das Image der individuellen Benefizien, die Schule verteilen kann. Umfragen bei Eltern früher (z.B. Tietze 1973) wie auch heute sehen als Aufgabe des Elementarbereichs die Schulvorbereitung an. Also ein klarer subjektiver Nutzen: frühe Bildung soll eine bessere Schulkarriere ermöglichen. Aber auch solche empirische Konstanten sind keine unveränderliche Größen: Sie wandeln sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, sind z.B. abhängig vom Arbeitsmarkt für Schulabgänger, von der Aussicht auf erfolgreiche Berufskarrieren und schließlich auch von den verfügbaren Informationen über die tatsächlichen Wirkungen der früheren Einschulung. Und die sehen nicht eindeutig positiv aus, sondern fügen sich zu einem Bild der Unwirksamkeit bzw. in einigen Studien sogar des leichten Risikos.

Für Kinder wie für Erwachsene gleichermaßen wird zu kalkulieren sein, ob es sich lohnt etwas früher eine schulische oder vorschulische Institution zu besuchen: Sind familiäre oder privat organisierte Lernumwelten nicht nur denkbar, sondern auch existent (keineswegs nur in bildungsnahen Schichten), die in kognitiver und sozialer Hinsicht besser, d.h. gegenwärtig gewünschte Erziehungsziele schneller und vollständiger erreichend sind als die von den Institutionen bereit

gestellten Lernumwelten? Diese müssen gegen den Kollektivnachteil und der dadurch bedingten Unmöglichkeit sich ausreichend und intensiv mit dem Individuum zu beschäftigen ankämpfen. Schließlich haben auch Studien (s.o.) gezeigt, dass Kinder, die zu viel Zeit in gleichaltrigen Gruppen verbringen in der sprachlichen und akademischen Leistungsfähigkeit mittelfristig benachteiligt sind. Für Kinder aus bildungsnahen Umwelten wäre die Einführung einer früheren Vorschul- oder Schulbesuchspflicht möglicherweise eine Chancenminderung (Das gilt auch für die Grundschulpflicht: Mit Sicherheit ist der Besuch der Grundschule für einige Kinder unnötig, für einige sogar wenig förderlich, wenn nicht hinderlich, man vergleiche die Möglichkeit des Heimunterrichtes in den Alpenländern). Die Verbesserung der Qualifikation durch Beschulung ist also immer abhängig von dem Gefälle zwischen familiärer oder privater Lernumwelt zur öffentlichen Lernumwelt. Die Frage ist heute allerdings auch empirisch nicht mehr zu beantworten, da es keine Kontrollgruppen mehr gibt. Zu Zeiten, als Kontrollgruppen noch möglich waren, d.h. Kinder, die nicht in einen Kindergarten geschickt worden sind, schnitten diese ähnlich gut oder schlecht ab wie jene, die in einer Einrichtung waren. Das galt in den Head Start Projekten nicht für Kinder aus „low-income-families“. Robinson und Robinson haben bereits 1968 geschrieben (deutsch 1972) „Es gibt keine Beweise, dass ein Kind mit durchschnittlicher oder unterdurchschnittlicher Anlage großen Vorteil von Vorschulförderungsmaßnahmen hat“⁵³. Also war die Empirie schon damals umstritten.

Auch für einen *späteren* Eintritt in eine vorschulische oder schulische Bildungsinstitution könnten es sinnvolle individuelle Überlegungen geben: ein Kind ist noch nicht so weit entwickelt wie die anderen, würde unter dem schnelleren Lernfortschritt der anderen leiden. Es könnte in höherem Lebensalter schneller lernen als in früherem, die spätere Förderung wäre der früheren überlegen – es könnte (s.o.) vorher besseres lernen, z.B. eine Fremdsprache bei einem Auslandsjahr der Eltern vor der Schule.

Die Dokumentation individueller Vorteile durch früheren Schulbesuch oder durch Schule überhaupt ist allerdings gesamtgesellschaftlich betrachtet auch fatal: Man kann nicht *allen* versprechen, besser zu werden *als andere*, mehr zu verdienen *als andere* etc., denn das hieße diesen anderen ein Zurückbleiben zuzumuten. Auch hängt das individuelle Interesse am längeren oder früheren/späteren Schulbesuch mit der Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen zusammen.

Die individuellen Interessen an einer früheren Beschulung gedeihen im Rahmen gesellschaftlich definierter und produzierter Bedingungen. Was Schule für Gesellschaft bedeutet, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Lohnt sich für die Gesellschaft insgesamt ein früherer Beginn von Schule? Investitionen in früheren Schulbeginn hätten Zweck, wenn

- a) dadurch besondere Lernvorteile bedingt werden (z.B. sensible Perioden, die es zu nutzen gälte), die Qualität des Nachwuchses also verbessert würde
- b) ein soziales Problem (etwa die Bildung und Betreuung von Kindern erwerbstätiger Eltern) gelöst würde, wozu aber auch andere Institutionen als die Schule geeignet wären
- c) damit ein wirtschaftliches oder demographisches Problem gemildert werden könnte, z.B. dem absehbaren Mangel an Arbeitskräften durch eine Vorverlegung der Schulpflicht und des Schulendes vorzubeugen
- d) eine politische Leitvorstellung (frühe Bildung und Schulvorbereitung) realisiert werden muss, um den sozialen Frieden zu gewährleisten

- e) damit finanzielle Probleme konfessioneller Träger, die sich aus der Elementarerziehung zurückziehen, gelöst werden können
- f) damit ein interministerieller Konflikt (oder sonstige politische Konflikte) um das richtige Bildungskonzept für kleine Kinder gelöst würde....

Es kann keine erschöpfende Aufzählung gesamtgesellschaftlicher, rationaler und funktionaler Indikationen für früheren Schulbeginn geben, weil wesentliche Faktoren zeitabhängig, konjunkturell, bildungspolitisch etc. variieren. Schule als gesellschaftliches Subsystem gehorcht letztlich dem Richtziel der Gesellschaft: Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit bzw. Existenzsicherung der Nation. Damit dies zweckrational geschehen kann, müsste allerdings ein Maßstab für den qualifizierenden Wert von Schule entwickelt werden. Den gibt es in rudimentärer Form mit den Messinstrumenten der internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA, die allerdings nur einen schmalen Bereich der Qualifikationswirkung von Schule erfassen. Die Empirie nutzt mittlerweile diese Daten (z.B. IGLU s.o. Puhani und Weber) um den deutlichen Nachweis zu führen, dass sich eine frühere Einschulung nicht lohnt.

Gäbe es auch gesellschaftliche Gründe für einen späteren Schuleintritt? Generell ja: wenn z.B. die qualifizierenden Effekte dann deutlich besser wären, oder: wenn es darum ginge, eine baby boom Generation und ein für den Arbeitsmarkt „zuviel“ an jungen Menschen sinnvoll im Bildungssystem zu parken (wie etwa Ende der 70er Jahre).

Allgemein ist der gesellschaftliche (also auch finanzielle) Nutzen des Besuchs einer vorschulischen Erziehung für Risikogruppen unstrittig. Das Perry Preschool – Projekt, erst kürzlich wieder durch eine Nachuntersuchung bekannt geworden, ist ein frühes Headstart – Projekt, das die Segnungen einer früh einsetzenden optimalen Vorschulerziehung (allerdings einer child – initiated Konzeption) auch in Dollar und Cent ausgerechnet hat. Die sozialen Benefits, insbesondere für Kinder aus low-income-families, belaufen sich, wenn man die eingesparten Wohlfahrtskosten, Transferkosten, die geringere Kriminalitätsrate etc. zusammennimmt auf ein Verhältnis von eins zu zwei, d.h. ein investierter Dollar erspart zwei Dollar Kosten^{54, 55}.

Literatur (dem Erscheinen nach sortiert)

1. Puhani, P.A., Weber, A.M. *Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany*, TU Darmstadt: Darmstadt, 2006, p. 48.
2. Frederiksson, P., Öckert, B. *Is Early Learning Really More Productive? The Effect of School starting Age on School and Labour Market Performance*, IZA Discussion Paper No. 1659: 2005.
3. Bedard, K., Dhuey, E. *The Persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects*, Department of Economics University of California: Santa Barbara, 2005.
4. Strøm, B. *Student achievement and birthday effects.*, Norwegian University of Science and Technology: 2004.
5. Schmerkotte, H., Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen. *Bildung und Erziehung* **1978**, 31, (5), 401–411.
6. Kiene, M., Kindergarten. In *Lexikon der Pädagogik*, Erziehungswissenschaft, D. I. f. w. P. u. I. f. V., Ed. Herder: Freiburg, 1953, Vol. 2, pp 1164–1169.
7. Barow-Bernstorff, E., Günther, K. H., Kreckler, M., Schuffenhauer, H., *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Volk und Wissen: Berlin, 1974.
8. Groeben, N., Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*, Brandtstädter, J., Reinert, G., Schneewind, K. A., Eds. Klett Cotta: Stuttgart, 1979, pp 51–77.
9. Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J., Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research* **1993**, 63, (3), 249–294.
10. Dollase, R., Schule für Fünfjährige? Zur Problematik des Schuleintrittsalters. In *Handbuch Schule und Unterricht*, Twellmann, W., Ed. Schwann: Düsseldorf, 1981, Vol. 2, pp 3–13.
11. Senkbeil, M., Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung in Mathematik und in den Naturwissenschaften. In *Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres*, PISA-Konsortium, D., Ed. Waxmann: Münster, 2006, pp 277–308.
12. Zimmer, J., *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*. Piper: München, 1973.
13. Zepeda, M., An exploratory study of demographic characteristics, retention, and developmentally appropriate practice in kindergarten. *Child Study Journal* **1993**, 23, (1), 57–78.
14. Schmalohr, E., *Den Kindern eine Chance*. Kösel: München, 1971.
15. Lazar, I., Darlington, R., Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society of research in child development* **1982**, 47, (2–3).
16. Schweinhart, L., McNair, S., Barnes, H., Lerner, M., Observing young children in action to assess their development: the high/scope child observation record study. *Educational and psychological measurement* **1993**, 53, 445–455.
17. Schweinhart, J. L., Weikart, D. P., Education for Young Children Living in Poverty: Child-initiated Learning or Teacher-directed Instruction? *The Elementary School Journal* **1988**, 89, (2), 213–225.
18. Spodek, B., Saracho, O. N., Culture and the early childhood curriculum. *Early Child Development and Care* **1996**, 123, 1–14.
19. Ausubel, D. P., Sullivan, E. V., *Das Kindesalter. Fakten – Probleme – Theorie*. Juventa: München, 1974, p 823.

20. Harper, L. V., Huie, K. S., Relations among Preschool Children's Adult and Peer Contacts and Later Academic Achievement. *Child Development* **1987**, 58, 1051–1065.
21. Holodynski, M., Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertung und ihre Auswirkung auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* **2006**, 38, (1), 2–17.
22. Schmalohr, E., Dollase, R., Schmerkotte, H., Winkelmann, W., Diskussion und Planung einer Vergleichsuntersuchung von 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen im Lande NRW. *Paedagogica Europaea* **1974**, IV, 106–150.
23. Prokop, E., Das Karlsruher Kindergartenmodell. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* **1975**, (1), 2 ff.
24. Raatz, U., Zur Effizienz der Eingangsstufe der Grundschule im kognitiven Bereich. *DIPF Mitteilungen und Nachrichten* **1971**, Sonderheft Der hessische Schulversuch zur Früheinschulung, 101–128.
25. Bauer, A., Zur Evaluation des hessischen Schulversuchs „Eingangsstufe-differenzierte Grundschule“. *Bildung und Erziehung* **1978**, 31, (5), 425–432.
26. Retter, H., *Reform der Schuleingangsstufe*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1975.
27. Rost, D. H., Staudte, A., Vietzke, E., Über Probleme des vorschulischen Lesenlernens – eine vergleichende Darstellung deutscher Untersuchungen. *Die Deutsche Schule* **1971**, 63, 577–581.
28. Rost, D. H., Staudte, A., Vietzke, E., Über Probleme des vorschulischen Lesenlernens – eine vergleichende Darstellung deutscher Untersuchungen Teil II. *Die deutsche Schule* **1971**, 63, 643–655.
29. Rost, D. H., Staudte, A., Vietzke, E., Über Probleme des vorschulischen Lesenlernens – eine vergleichende Darstellung deutscher untersuchungen (III). *Die deutsche Schule* **1971**, 64, 720–726.
30. Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H., Schmalohr, E., *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern*. Scriptor: Kronberg, 1977.
31. Ewert, O. M., Braun, M., Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung. In *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht*, NRW, K. d. L., Ed. Greven: Köln, 1978, pp 7–51.
32. Twellmann, W., Jendrowiak, H. W., Frühpädagogische Förderung – Zur Effektivität von Vorklassen und Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. In *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht*, NRW, K. d. L., Ed. Greven: Köln, 1978, pp 53–113.
33. Dollase, R., Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. *Bildung und Erziehung* **1978**, 31, (5), 412–425.
34. Strätz, R., Schmidt, E. A. F., Hospelt, W., *Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern*. Kohlhammer: Stuttgart, 1982.
35. Dollase, R., *Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse*. Schroedel: Hannover u.a., 1979.
36. Baumann, R., Diener, K., Retter, H., *Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr: Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1977.
37. Marcon, R.A., Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice* **2002**, 4, (1), Netzversion, ohne Seitenzahlen.
38. Marcon, R.A., Reply to Lonigan Commentary. *Early Childhood Research and Practice* **2003**, 5, (1), Netzversion.
39. Riggall, A., Sharp, C. *The Structure of Primary Education: England and Other Countries*, University of Cambridge, Faculty of Education: Cambridge, 2008.

40. Weikart, D. P., Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education. In *Preschool programs for the disadvantaged*, Stanley, J. C., Ed. John Hopkins University Press: Baltimore, 1972; pp 22–66.
41. Weikart, D. P., Über die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* **1975**, 21, (4), 489–509.
42. White, B. L., Kaban, B., Shapiro, B., Attonucci, J., Competence and Experience. In *The structuring of experience*, Uzgiris, I. C., Weizmann, F., Eds. New York, 1976.
43. Dollase, R., *Grenzen der Erziehung*. Schwann: Düsseldorf, 1984; p 227.
44. Spitzer, M., *Lernen*. Spektrum: Heidelberg, 2002.
45. Stone, L. J.; Smith, H. T.; Murphy, L. B., *The Competent Infant. Research and Commentary*. Basic Books: New York, 1973.
46. Braun, K.; Stern, E., Neurowissenschaftliche Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. In *Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen*, Enquetekommission, P. d. L. N. W., Ed. Landtag Nordrhein Westfalen: Düsseldorf, 2008; p CD Anhang.
47. Morrison, F. J.; Mc Mahon Griffith, E.; Frazier, J. A., Schooling and the 5 to 7 Shift: A natural Experiment. In *The Five to Seven Year Shift*, Sameroff, A. J.; Haith, M. M., Eds. University of Chicago Press: Chicago, 1996; pp 161–186.
48. Ahnert, L., Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. In *Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen*, Enquete-kommission, D. P. d. L. N.-W., Ed. Landtag Nordrhein-Westfalen: Düsseldorf, 2008; p CD Anhang.
49. Ahnert, L., Fremdbetreuung und frühkindliche Interaktion. In *Zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter*, Pätzolt, H.; Funke, K., Eds. Gesellschaft für Psychologie der DDR, Eigenverlag BG/121/8/88: Berlin, 1988; pp 60–67.
50. Flavell, J. H., An analysis of cognitive-developmental sequences. *Genetic Psychology Monographs* **1972**, 86, 279–350.
51. Levin, H. M.; Guthrie, J. W.; Kleindorfer, G. B.; Stout, R. T., School achievement and post-school success: a review. *Review of educational research* **1971**, 41, 1–16.
52. Anastasi, A., *Differential Psychology*. Macmillan: New York, 1958.
53. Robinson, H. B.; Robinson, N. M., Zum Problem des Einsetzens vorschulischer Erziehung. In *Frühkindliche Erziehung*, Hess, R. D.; Bear, R. M., Eds. Beltz: Weinheim, 1972; pp 41–56.
54. Weikart, D. P.; Schweinhart, L. J., Disadvantaged Children and Curriculum Effects. *New Directions for Child Development* **1991**, 53, 57–64.
55. Schweinhart, J. L.; Weikart, D. P. In *Evidence of problem prevention by early childhood education*, Social Prevention and Intervention in the Analytical Perspective of Guidance, Control, and Impact, Universität Bielefeld, 1986; Universität Bielefeld, 1986.

Verf.: Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung für Psychologie, 33501 Bielefeld, E-Mail: rdollase@gmx.de