

Prof. Dr. Rainer Dollase, em.
Universität Bielefeld, Abt. Psychologie
AE: Psychologie in Bildung und Erziehung

10.11.2016

Privat:
Primelstrasse 11
33803 Steinhagen
rdollase@gmx.de
Tel. 05204 880622

<p>Schleswig-Holsteinischer Landtag Umdruck 18/6840</p>

Anhörung zu Drucksache 18/3504 (Große Anfrage)

Anhörung zu Drucksache 18/3503 (Flexible Betreuungsangebote)

Drei Thesen zur Anhörung am 10.11.16:

These 1:

Verschulung und schulähnliches Arbeiten bei Kleinkindern verbessert die pädagogische Qualität nicht. Das „naturalistische Lernen“ ist günstiger.

Kleine Kinder bis 6 Jahre lernen im Durchschnitt anders als ältere Kinder. Dieser entwicklungspsychologischen Besonderheit entspricht eine traditionelle Gliederung der Institutionen und ihrer Zuständigkeit für bestimmte Lebensalter: Kindertagesstätten bis 6, danach Schule. Es besteht keine empirische Notwendigkeit, an dieser Organisation irgendetwas zu ändern. Also den Zugang zur Schule auf ein früheres Lebensalter als gegenwärtig zu senken.

Man sollte auch daran denken, dass ein Wechsel des Sozialisationskontextes immer auch eine Anregung für die Entwicklung sein kann und dass ein kontinuierlicher Übergang zwischen Elementarbereich und Primarbereich nicht unbedingt einen optimalen entwicklungspsychologischen Anreizeffekt haben muss.

Zu diesem Befund passt auch die Kontroverse in der internationalen Literatur, ob die "direkte Instruktion" (also Lernprogramme, curriculare Trainingsansätze und Förderprogramme) im Vorschulbereich angemessen sind oder besser "kindzentrierte", situationsorientierte, entwicklungsangemessene Konzepte des Alltagslernens (Marcon, 2002, Dollase, 1978). Alles in allem kann man davon ausgehen, dass das naturalistische Lernen bzw. das Alltagslernen den ehrgeizigen, geplanten und strukturierten Konzepten zumindest ebenbürtig ist und in vielen Bereichen, insbesondere in der sozial emotionalen Anpassung der Kinder, sogar überlegen ist. Das naturalistische Lernen von Sprache im Alltag ist u.a. in einer Vielzahl von Transferstudien den Sprachprogrammen und strukturierten Sprachförderangeboten (gegen Kontrollgruppen) deutlich überlegen (Peterson, 2004).

Elemente des naturalistischen Lernens sind in weiteren, situationsbezogenen pädagogischen Ansätzen ebenfalls in unterschiedlicher Begrifflichkeit enthalten (z.B. Selbstlernen etc.).

These 2:

Die Notwendigkeit eines dritten Betreuungssystems im Elementarbereich

Innerhalb der interdisziplinären Zeitforschung gibt es seit ungefähr 20 bis 30 Jahren eine Debatte über die Flexibilisierung der Arbeitszeiten als Folge der Globalisierung und als Folge von gewandelten Produktionsverhältnissen (z.B. Dollase, Hammerich und Tokarski, 2000). Auch zahlreiche empirische Daten zur Flexibilisierung der Arbeitszeiten von Eltern liegen vor. Ein typisches Missverständnis ist, dass man unter Flexibilisierung der Arbeitszeiten in der Öffentlichkeit nur versteht, dass man morgens Gleitzeit hat und nachmittags auch. Dem ist in der Realität schon lange nicht mehr so.

Die Wandlungen der Elternarbeitszeit haben gewaltige Auswirkungen auf die Bedürfnisse nach der Art längerer tageszeitlicher Beschulung bzw. Betreuung. Die mainstream Diskussion geht von dem altmodischen „nine to five“ Arbeitszeitmodell aus - die Gefahr einer Fehlplanung „am Bedarf vorbei“ besteht schon länger.

Im Jahre 2012 haben von 100 Unternehmen 84 Teilzeit angeboten, 73 individuelle Arbeitszeiten, 63 flexible Tages- und Wochenzeiten, 51 Vertrauensarbeitszeiten, 20 flexible Jahres- und Lebensarbeitszeiten, 21 Telearbeit. In destatis kann man lesen, dass im Jahre 2014 Eltern mit Kindern ab sechs Jahren zu 61 % Vollzeit und zu 39 % Teilzeit gearbeitet haben. Bei Frauen ist das entsprechende Verhältnis 34 % Vollzeit und 66 % Teilzeit. Ebenfalls bei destatis kann man nachlesen, dass die Erwerbsquote der Mütter allgemein 45 % ist und die Erwerbsquote der Väter 83 % (Daten aus 2014). Auch in absoluten Zahlen muss man sich vergegenwärtigen, dass im Jahre 2016 1.617.242 Menschen Teilzeit gearbeitet haben. Die Hans-Böckler-Stiftung rechnet für „atypische Jobs“ (Mini Jobs, Leiharbeit, Teilzeitarbeit) für z.B. Nordrhein-Westfalen mit 39 % - 41 %. Bei destatis findet man für das Jahr 2010, dass 36 % der Beschäftigten in flexiblen Arbeitszeitmodellen ihr Geld verdienen: 26 % arbeiten am Wochenende, 14 % am Sonntag und 26 % abends (2014).

In eigenen Studien in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen haben wir Eltern mit Kleinkindern einen vollständigen Stundenplan, der täglich von 7:00 Uhr bis 21:00 Uhr reichte, auch am Samstag und Sonntag, vorgelegt und die Eltern sollten ankreuzen, wann sie auf Betreuung angewiesen sind. Dabei ergab sich, dass auch nach 16 Uhr, auch samstags und sonntags um 21:00 Uhr noch Betreuungsbedarf existiert. Kein Wunder: es gibt heute jede Menge Berufe, in denen Schichtarbeit und die Arbeit zu ungewöhnlichen Zeiten notwendig ist.

Ergebnis war, dass in Nordrhein-Westfalen mit 34 Stunden Öffnungszeit einer Kita 50,9 % der Eltern zufrieden gestellt werden und mit 44 Stunden nur 73 %, das heißt, es bleiben 27 % übrig, die trotz einer erweiterten Öffnungszeit auf 44 Stunden bezüglich der öffentlichen Betreuung von Kindern frustriert werden.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die modernen Arbeitszeiten derartig flexibel sind, dass eine Ganztageseinrichtung, die sich an den herkömmlichen „9 to five“ Arbeitszeiten der Vergangenheit orientiert, an den Wünschen der Eltern vollständig vorbei geht. Die Annahme einer klassischen und traditionellen „9 to five“ Arbeitszeit der Eltern ist eine typische Idee aus dem 20. Jahrhundert und wirkt heute antiquiert. Sie führt auch bei der Beurteilung von Eltern, die sich gegen den gebundenen Ganztage aussprechen, zu völlig falschen Schlussfolgerungen : diese Eltern tun das nicht aufgrund einer konservativen („ewig gestrigen“) Orientierung, sondern einfach darum, weil bei einem flexibilisierten Arbeitsalltag eine regelmäßige „nine to five“ Verpflichtung ihres Kindes sämtliche Möglichkeiten zerstört, irgendetwas mit dem Kind zusammen zu unternehmen bzw. überhaupt mit ihm zu sprechen.

Ein Polizist und eine Krankenschwester - beide mit Wechselschicht- sind nicht mehr in der Lage, irgend ein häusliches Leben zu organisieren, wenn die Kinder auch noch von 8:00 bis 16:00 Uhr jeden Tag im Kindergarten oder der Schule gebunden werden. Eine Mutter, die bei der Telekom in der Kundenbetreuung arbeitet und schon mal am Wochenende etwas tun muss, der Vater muss bei Miele zu einer Fortbildung von Freitag bis Sonntag und bekommt dafür an anderen Wochentagen frei – auch in diesem Fall ist ein verpflichtender Ganztage eine empfindliche Störung von allem, was in unserer Gesellschaft für Eltern sinnvoll ist.

Fazit: der gebundene und verpflichtende Ganzttag ist in den Bildungseinrichtungen eindeutig deplatziert – aus Gründen der Arbeitszeitflexibilisierung kann für moderne Bildungseinrichtungen nur der offene Ganzttag infrage kommen, damit das Familienleben nicht vollständig zerstört wird. Dieses eindeutige, empirisch gesicherte Fazit verkennt nicht, dass es belastete Familien in den Slums unserer Städte gibt, für die eine verpflichtende Ganztagsbetreuung der Kinder wichtig wäre. Oder - für klassisch von 9 Uhr bis 17 Uhr arbeitende Eltern kann ein freiwilliger „gebundener Ganzttag“ (der dann ja gar keiner mehr ist) eine zielgruppenspezifisch sinnvolle Strategie der Bildungspolitik sein.

Um diesem Flexibilisierungsbedarf im Elementarbereich gerecht zu werden, muss entweder das familiäre Betreuungssystem ausgebaut oder gestärkt werden oder es müssen mehr Tagesmütter eingestellt werden (oder wie es in Frankreich heißt: "assistant maternel“, also Hilfskräfte) oder andere Formen der Betreuung (z.B. durch Freiwilligendienst Leistende) gefunden werden. Die Betreuungsprobleme zur Vereinbarung von Familie und Beruf sind also mit einem Rechtsanspruch auf einen Platz in den Ganztagskindertagesstätten keinesfalls gelöst, sondern es stellen sich neue bzw. zusätzliche Probleme. Auch ein offener 24 Stunden Kindergarten ist denkbar - evtl. nicht unbedingt gewünscht. Die Arbeitszeiten für Eltern mit kleinen Kindern könnten schließlich den Öffnungszeiten von Einrichtungen auch angepasst werden. Öffnungszeiten dürfen aber nur „offen“ gestaltet werden - keinesfalls „gebunden“, weil sich das mit der Arbeitszeitflexibilisierung der Eltern nicht verträgt.

These 3:**Mit Text ändert man nichts - zum besseren Verhältnis von Theorie und Praxis.**

Mit Text kann man Verhalten nicht lückenlos, sondern nur lückenhaft beschreiben – Text ist außerdem vieldeutig interpretierbar. Allein schon „das freundliche Ansprechen“ wird bei mehreren ZuhörerInnen zu einer je unterschiedlichen praktischen nonverbalen Realisation führen (Eheart & Leavitt, 1989). Aus diesem Grunde ist die Hoffnung, dass man durch die Formulierung von Standards einen wichtigen Schritt zur Veränderung der Praxis getan hätte, schon illusorisch. Genauso wenig, wie man die Arbeit von Erzieherinnen durch einen Katalog von Standards ändern kann, könnte man die Fußballspiele durch die Formulierung von Standards für das Verhalten auf dem Platz verbessern (Beispiel: "1. Der Fußballspieler bemüht sich auf dem Platz den Ball in das gegnerische Tor zu treten. 2. Der Fußballspieler achtet in Zweikämpfen darauf, dass er diese Zweikämpfe gewinnt, dabei aber fair bleibt. 3. Der Spieler bemüht sich, hohe Bälle im Falle der sofortigen Weitergabe mit dem Kopf, im Falle des Weiterspiels mit dem Fuß zu stoppen usw."). Eine solche Art der sprachlichen (oder: oralen, verbalen oder labialen) Steuerung ist für die Veränderung von Praxis ungeeignet. Auch die Unterhaltung und Reflexion im Kreise von Gleichgesinnten über Praxis, die die anderen ja nicht gesehen haben, wäre ebenso fragwürdig, weil niemand die eigene Praxis so schildern kann, wie sie tatsächlich passiert ist. Solche Reflexionen haben nur Sinn, wenn alle dieselbe Praxis gesehen haben. Praktische Arbeit lernt man durch Ausprobieren, man lässt sie sich vormachen, ahmt sie dann nach und bekommt Rückmeldungen, wenn man sie selbst ausprobiert hat. Handeln in der Praxis ist also dafür notwendig - nicht lesen und reflektieren.

Aus diesem Grunde ist die Forderung entstanden, dass Ausbilder, Lehrer und Lehrerinnen, Professoren und Professorinnen jedes Jahr mindestens 3 Wochen in einer schwierigen Einrichtung hospitieren und handeln müssen. Sie müssen prinzipiell in der Lage sein, die praktische Arbeit selber vorzumachen und die Ideen, die sie entwickeln, auch in der Praxis zu zeigen. Das ist keine unverschämte

Forderung, sondern das ist bei Juristen und Medizinern gang und gäbe und eine Selbstverständlichkeit. Die Wissenschaft muss auch im Elementarbereich näher an die Praxis und die Praxis muss näher an die Wissenschaft gebracht werden. „Wer weiß - soll können“. „Wer kann - soll wissen“. Die Wissenschaft von der Praxis und die praktische Wissenschaft sind gleichwertig (Dollase, 2007).

Daraus ergeben sich zwei wichtige Aufgaben.

1. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse müssen gesammelt werden und für die Praxis und Wissenschaft verfügbar gemacht werden und zwar solche, die nachweislich evident (eindeutig erfolgreich) sind. Es sind also Metaanalysen zu fordern und/oder Institute, in denen die evidenzbasierte Elementarpädagogik aus dem Publikationsouvre erarbeitet und zur Verfügung gestellt wird. Ähnlich wie bei Hattie (2009, 2011) für den schulischen Bereich.

Die zweite Aufgabe ist noch nirgends in Angriff genommen worden: sie erfordert, dass die praktisch erfolgreichen Erkenntnisse gesammelt und für die Wissenschaft und Praxis verfügbar gemacht werden. Gerade dies setzt voraus, dass man Verfahren zur Identifizierung von praxiskompetenten Praktikern entwickelt, dass man ihnen Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet und dass diese Praxisexperten in der Aus- und Fortbildung, in Supervision und Kontrolle eine größere Rolle spielen. Nicht das akademische Prüfungsergebnis soll dafür ausschlaggebend sein, sondern die Fähigkeit, in der Praxis hervorragende Ergebnisse zu erzielen. Auch wird es notwendig sein, die nur analog (pictoral) aufzeichnenbaren Traditionen, also das evidenzbasierte praktische Handeln, auch bildlich und durch audiovisuelle Aufzeichnungen zu sichern und zu archivieren.

Zitierte Literatur

Dollase, R. (1978). Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. Empirische Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung in Kindergarten, Vorklasse und Grundschule, *Bildung und Erziehung*, 31(5), 412-424.

Dollase, R., Hammerich, K. und W. Tokarski, (2000) Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten. Opladen: Leske und Budrich

Dollase, R. (2007). Praktische Theorie und theoretische Praxis in der Erzieher/innen- Ausbildung. In Großheppacher Schwestern (Hrsg.), Perspektiven des Handelns im Horizont der Liebe Gottes (50, S. 80 -94). Weinstadt.

Dollase, R. (2010). Verschulung oder Kuschelpädagogik: Wann ist Vorschulerziehung effektiv? In D. H. Rost (Hrsg.), Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung (S. 125 - 164). Münster u.a.: Waxmann.

Eheart, B., & Leavitt, R. (1989). Family day care: Discrepancies between intended and observed caregiving practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 145 - 162.

Haye, J. A. C. (2009). *Visible Learning, A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.

Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), (electronic journal).

Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. *The Behavior Analyst Today*.(electronic journal)

RD 11/16