

Das High/Scope Vorschulcurriculum

A. Clay Shouse

Die Entwicklung des High/Scope Ansatzes für die Vorschule (auch als High/Scope Vorschulcurriculum bekannt) begann 1962 mit dem Perry Vorschulprojekt. Das Perry Projekt unter der Leitung von Dr. David P. Weikart war ein Vorschulprogramm für drei- und vierjährige Kinder an der Perry Grundschule in Ypsilanti, Michigan. Dieses Vorschulprogramm war eines der Ersten mit dem Ziel, Kindern zu helfen, die negativen Auswirkungen der Armut und deren Einfluss auf ihre Schulleistungen zu überwinden. Die Idee ist nun ein wichtiger Aspekt des amerikanischen Head Start Programms. Zusätzlich zu seinen eigentlichen Aufgaben beinhaltete das Perry Vorschulprojekt ein experimentelles Design, bei dem die Kinder nach Zufallskriterien eingeteilt wurden, an dem Vorschulprogramm teilzunehmen bzw. nicht teilzunehmen. So hatten die Forscher die Möglichkeit, die Auswirkungen des Projektes an den Kindern zu untersuchen, während diese die Schule durchliefen und zu Erwachsenen heranwuchsen. Die Untersuchung zeigte, dass Vorschulprogramme von hoher Qualität starke kurz- und langfristige Auswirkungen auf das Leben der Teilnehmer/innen haben können: Diese nehmen z.B. weniger sonderpädagogische Dienste in Anspruch, scheitern seltener in der Schule, finden eher eine Beschäftigung, sind seltener auf Sozialhilfe angewiesen und werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit straffällig.

In den späten 50er Jahren war Dr. Weikart Direktor für Sonderpädagogik des Ypsilanti Public School Districts. Es beunruhigte ihn, dass Kinder, die in einem bestimmten Stadtteil von Ypsilanti lebten und eine nahe gelegene Grundschule besuchten, durchweg das Klassenziel nicht erreichten und sonderpädagogische Maßnahmen beanspruchten; viele verließen schließlich die Schule ohne Abschluss – und zwar zu einem wesentlich größeren Prozentsatz als Kinder, die andere Grundschulen in der Stadt besuchten. Seine Bemühungen, Lösungswege für diese Probleme zu finden, wurden dadurch erschwert, dass es so gut wie keine erprobten Alternativen gab. Schließlich setzte er mit dem Perry Vorschulprogramm einen Schwerpunkt auf die Vorschuljahre, um mit dieser Strategie Kinder zu erreichen, bevor sie den typischen Schulsituationen ausgesetzt waren, die zu ihren Schwierigkeiten und Schwächen beitrugen.

Die personelle Besetzung des Perry Vorschulprogramms bestand aus Lehrer/innen und Psycholog/innen. Durch diese Organisationsform entstand ein Team, in dem die intuitive Einschätzung der Lehrer/innen, wie man effektiv mit Kindern arbeitet, mit dem Bedürfnis der Psycholog/innen nach einer rationalen und philosophischen Grundlage des Programms sinnvoll verbunden werden konnte. Behutsame Führung und Unterstützung ermutigten dazu, Fachkenntnisse untereinander auszutauschen und neue Ideen in die Praxis des Programms aufzunehmen.

Im Laufe des Projektes entdeckten die Mitarbeiter/innen die Arbeit von Jean Piaget. Die Aufzeichnungen von Piaget über die kindliche Entwicklung lieferten den konzeptionellen Kern, um den herum eine passende logische Grundlage und ein Vorschulcurriculum konstruiert werden konnte. Piagets Vorstellung vom Kind als *aktiv Lernendem* ist mit den um 1800 entstandenen Arbeiten von Friedrich Fröbel verknüpft, die auch intuitiv ansprechend sind.

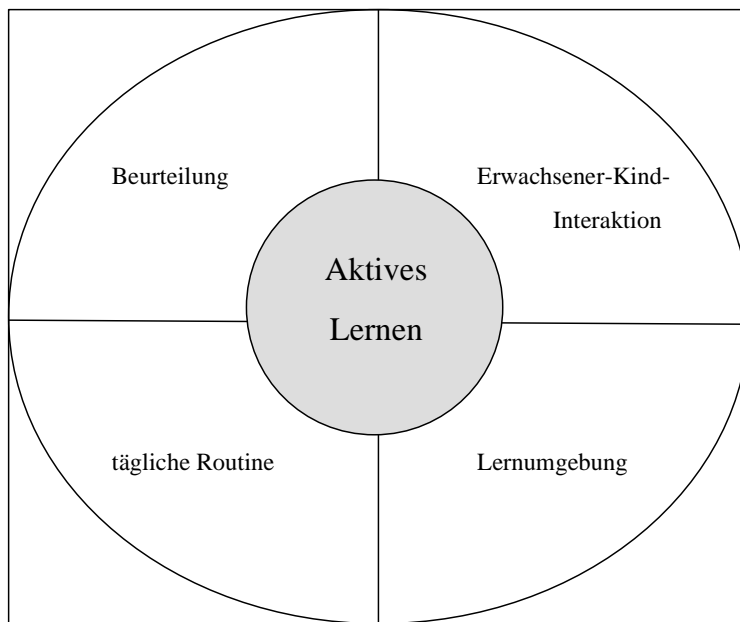
In den USA wuchsen das nationale Interesse und die Begeisterung für Modelle von Vorschulcurricula im gleichen Maße wie die Entwicklung des High/Scope Vorschulansatzes voranschritt. Die Bundesregierung begann, die Erziehung in der frühen Kindheit als wirksames Mittel zu erkennen, um Schulversagen vorzubeugen. Beispielsweise wurde das staatliche Head Start Projekt, ein Vorschulprogramm für Kinder mit erhöhtem Risiko für Schulschwierigkeiten, während des „War on Poverty“ durch den Economic Opportunity Act von 1964 initiiert.

1970 gründete Dr. Weikart die High/Scope-Stiftung für pädagogische Forschung, um die Entwicklung und Ausweitung des High/Scope Curriculums voranzubringen. In Rahmen ihrer Beteiligung am Follow Through Projekt, einem staatlich finanzierten Programm für Kinder aus Head Start Einrichtungen, das ihnen angemessene Chancen während der Grundschuljahre eröffnen sollte, weitete die Stiftung den High/Scope Ansatz auf die Vorschulklasse und die erste, zweite und dritte Grundschulklasse aus. Der Ansatz wurde auch dank der finanziellen Unterstützung durch die Carnegie Corporation aus New York auf Eltern und Säuglinge ausgeweitet. Die Mitarbeit am Planned Variation Head Start Projekt, bei dem vielfältige Modelle für Vorschulcurricula zum Einsatz kamen, förderte die Weiterentwicklung der Arbeit mit Vorschulkindern. Später wurde der High/Scope Vorschulansatz für die Anwendung bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen und für Kinder aus spanischsprachigen Familien bearbeitet. Heute unterstützt die High/Scope Stiftung aktiv den Einsatz ihrer Materialien und ihres Vorschulansatzes überall auf der Welt, wo seine Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen kulturellen und sprachlichen Gegebenheiten ihn zu einem wirksamen Hilfsmittel für alle interessierten Vorschulerzieher/innen macht.

Der High/Scope Ansatz für das Vorschulalter

„Beim High/Scope Ansatz für die frühkindliche Erziehung teilen sich Erwachsene und Kinder die Kontrolle. Wir erkennen an, dass die Macht zu lernen im Kind ruht – daher stehen bei uns aktive Lernprinzipien im Vordergrund. Wenn wir akzeptieren, dass Lernen von innen heraus erfolgt, gelangen wir zu einer entscheidenden Ausgewogenheit in der Erziehung von Kleinkindern. Die Rolle des Erwachsenen besteht darin, Kleinkinder bei ihren Abenteuern und Erfahrungen während des aktiven Lernens zu unterstützen und anzuleiten. Das macht meiner Ansicht nach unser Programm so wirkungsvoll“
(David P. Weikart 1995).

Am einfachsten kann man den High/Scope Vorschulansatz anhand seiner fünf Basis-komponenten beschreiben, wie dies in folgendem Schaubild dargestellt ist:



Im Mittelpunkt des High/Scope Vorschulansatzes steht die Überzeugung, dass *aktives Lernen* für die volle Entfaltung des menschlichen Potentials unerlässlich ist und dass aktives Lernen am wirksamsten in einem Umfeld stattfindet, das *entwicklungsgemäße Lerngelegenheiten* bietet. Infolgedessen ist es das oberste Ziel des Ansatzes, ein flexibles, einsatzfähiges Modell aufzustellen, das entwicklungsgemäße Erziehung in verschiedenen Umwelten fördert. Dabei machen wir folgende Grundannahmen hinsichtlich der menschlichen Entwicklung:

- Menschen entwickeln Fähigkeiten in voraussagbaren Phasen während ihres gesamten Lebens. Mit zunehmender Reifung tauchen neue Fähigkeiten auf.
- Trotz der generellen Vorhersagbarkeit der menschlichen Entwicklung entfaltet jeder Mensch von Geburt an einzigartige Charakteristika, die sich durch tägliche Interaktionen fortschreitend zu einzigartigen Persönlichkeitsmerkmalen ausdifferenzieren. Lernprozesse laufen immer im Kontext der individuellen Charakteristika, Fähigkeiten und Möglichkeiten einer jeden Person ab.
- Es gibt Phasen im Lebenslauf, während derer bestimmte Dinge am besten oder effizientesten gelernt werden können, und es gibt Lehrmethoden, die zu bestimmten Zeiten im Entwicklungsverlauf angemessener sind als zu anderen.

Unter den Voraussetzungen, dass die Veränderung im Laufe der Entwicklung ein grundsätzliches Wesensmerkmal des menschlichen Daseins ist, dass jeder Mensch einzigartig in seiner Entwicklung ist und dass es optimale Zeiträume für besondere Formen des Lernens

gibt, lässt sich *entwicklungsgemäße Erziehung* anhand dreier Kriterien definieren. Eine Erziehungserfahrung, -prozedur oder -methode – ob vom Erwachsenen oder vom Kind initiiert – ist entwicklungsgemäß, wenn sie

1. die geistigen Fähigkeiten des Lernenden trainiert und herausfordert, wie sie sich auf dem jeweiligen Entwicklungsniveau herausbilden;
2. den Lernenden ermutigt und ihm hilft, ein einzigartiges Gefüge von Interessen, Talenten und Zielen zu entwickeln;
3. Lernerfahrungen dann anbietet, wenn die Lernenden am besten in der Lage sind, sie zu bewältigen und zu verallgemeinern sowie das Gelernte zu behalten, und wenn sie sie mit früheren Erfahrungen und zukünftigen Erwartungen in Beziehung setzen können.

Der High/Scope Ansatz beschreibt Lernen als eine *soziale Erfahrung*, die bedeutsame Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen beinhaltet. Da Kinder unterschiedlich schnell lernen und individuelle Interessen und Erfahrungen besitzen, können sie ihr volles Wachstumspotential besonders dann ausschöpfen, wenn sie dazu ermutigt werden, frei mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu interagieren und zu kommunizieren. Diese sozialen Erfahrungen erfolgen im Kontext lebensnaher Aktivitäten, die die Kinder selbst geplant und initiiert haben, oder während Beschäftigungen, die von Erwachsenen initiiert wurden und die den Kindern genügend Möglichkeiten zum Auswählen, zum Anführen anderer und zur individuellen Selbstentfaltung bieten.

Der physische und mentale Prozess des aktiven Lernens

Entsprechend der Sichtweise, dass Lernen ein Veränderungsprozess während der Entwicklung sei, wurde der Begriff „aktives Lernen“ die zentrale Komponente des High/Scope Curriculums. Aktives Lernen ist definiert als ein Lernen, bei dem das Kind neue Erkenntnisse gewinnt, indem es Gegenstände handhabt und mit Personen, Ideen und Ereignissen konfrontiert wird. Niemand anderes kann für das Kind Erfahrungen machen oder für das Kind Wissen konstruieren. Kinder müssen dies selber tun.

„Aktives Lernen“ beinhaltet vier entscheidende Elemente:

(1) *Direktes Handhaben von Gegenständen*: Aktives Lernen ist abhängig vom Umgang mit Materialien aller Art – mit natürlichen und gefundenen Materialien, Werkzeug, Spielsachen, Gerätschaften, Haushaltsartikeln usw. Aktives Lernen beginnt, wenn Kleinkinder Gegenstände handhaben und dabei ihren Körper und all ihre Sinne einsetzen, um die Objekte zu erkunden. Handlungen mit Gegenständen geben Kindern etwas „Reales“ worüber sie nachdenken und mit anderen sprechen können. Durch diese Formen konkreter Erfahrungen mit Materialien und Personen beginnen die Kinder schrittweise, abstrakte Begriffe zu bilden.

(2) *Nachdenken über Handlungen*: Handeln allein reicht zum Lernen nicht aus. Kinder begreifen ihre unmittelbare Umwelt, indem sie mit ihr in *nachdenklicher* Weise interagieren. Das Verständnis der Kinder von der Welt nimmt zu, wenn sie Handlungen ausführen, die ihrem Bedürfnis entsprechen, Ideen zu testen und Antworten auf Fragen zu finden. Ein

kleines Kind, das sich z.B. nach einem Ball ausstreckt, folgt einer inneren Frage wie: „Hmm ... was dieses Ding wohl tut?“ Das Kind beginnt, diese Frage zu beantworten und ein persönliches Verständnis darüber zu bilden, was Bälle tun, wenn man auf sie einwirkt (sie greift, abschmeckt, beißt, fallen lässt, anstößt und rollt), und denkt dann über diese Aktionen nach. Anders ausgedrückt, die Handlungen des Kindes und die Reflexion über diese Handlungen bedingen die Entwicklung des Denkens und Verstehens. Aktives Lernen schließt sowohl physische Aktivität in Form von Interaktionen mit Materialien ein, um dabei Wirkungen auszulösen, als auch geistige Aktivität zur Interpretation dieser Wirkungen. Die Interpretationen tragen dann zu einem besseren Verständnis der Welt bei.

(3) *Intrinsische Motivation, Erfindungsgabe und Generativität*: Nach Ansicht von High/Scope kommt der Anstoß zum Lernen aus dem Inneren des Kindes. Die persönlichen Interessen, Fragen und Absichten des Kindes führen zum Erforschen, Experimentieren und zum Aufbau neuer Kenntnisse und Einsichten. Aktive Lernende sind Fragende und Erfinder. Sie stellen Hypothesen auf („Ich bin gespannt, wie ich diesen Klotz, der meine Sauerstoffflasche sein soll, dazu bringe, auf meinem Rücken zu bleiben“) und testen diese, indem sie Materialien verwenden und miteinander so kombinieren, wie sie *selbst* es für sinnvoll halten. Wenn Kinder sich etwas ausdenken, kreieren sie einzigartige Lösungswege und Erzeugnisse („Ich habe versucht, den Klotz mit einer Schnur festzubinden, und er fiel immer wieder herunter, aber mit dem Klebeband funktionierte es“). Den Erwachsenen scheinen die Kreationen der Kinder manchmal unpräzise, instabil und schwer erkennbar zu sein. Wichtig ist aber der *Prozess*, in dem die Kinder sich ihre Werke ausdenken und sie schaffen. Dadurch kommen Kinder dazu, ihre Umwelt zu begreifen. Man sollte sich auch bewusst werden, dass die Irrtümer der Kinder genauso wichtig sind wie ihre Erfolge. In beiden Fällen erhalten sie wichtige Informationen über ihre anfängliche Hypothese. Aktives Lernen ist ein fortschreitender Prozess, bei dem die Kinder Materialien, Erfahrungen und Ideen miteinander kombinieren, um dadurch Ergebnisse zu erhalten, die für sie neu sind. Was Erwachsene als logisch und natürlich voraussetzen, müssen Kinder erst für sich selbst entdecken.

(4) *Problemlösen*: Unerwartete Folgen, die aus den Erfahrungen der Kinder resultieren, sind wichtig für die Entwicklung ihrer Fähigkeit zum Denken und Urteilen. Wenn Kinder mit Problemen des realen Lebens konfrontiert werden – mit unerwarteten Folgen oder Hindernissen bei der Durchführung ihrer Absichten –, regt der Prozess, in dem sie das Unerwartete mit dem bereits Bekannten in Einklang bringen, ihr Lernen und ihre Entwicklung an. Ein Kind versucht z.B., einen Deckel auf eine Pfanne zu legen, nur um herauszufinden, dass der Deckel zu klein ist und immer wieder hineinfällt. Es weiß aus Erfahrung, dass ein Deckel eigentlich auf der Pfanne liegen bleiben sollte. Es löst das Problem, indem es einige andere Deckel auf der Pfanne platziert, bis es den passenden gefunden hat. Durch wiederholte Erfahrungen dieser Art wird das Kind lernen, die Größe einer Abdeckung im Verhältnis zur jeweiligen Öffnung zu sehen.

Die praktischen Bestandteile des aktiven Lernens

Im Gruppenraum kommt es zum aktiven Lernen, wenn Erwachsene eine Umgebung mit den folgenden Bestandteilen einrichten und anbieten:

- *Materialien*: Vielfältige altersgemäße und interessante Materialien stehen den Kindern zur freien Verfügung.
- *Handhabung*: Die Kinder können mit den Materialien frei hantieren, experimentieren und arbeiten.
- *Wahl*: Die Kinder haben die Möglichkeit, persönliche Interessen zu verfolgen, ihre eigenen Ziele abzustecken sowie Materialien und Beschäftigungen selbst auszuwählen.
- *Sprache der Kinder*: Die Kinder kommunizieren – verbal und nonverbal – darüber, was sie gerade tun und was sie getan haben.
- Unterstützung durch Erwachsene: Die Erwachsenen ermutigen die Kinder bei ihren Bemühungen und helfen ihnen, ihre Arbeit auszuweiten oder darauf aufzubauen. Dazu sprechen sie mit ihnen darüber, was sie gerade tun, beteiligen sich an ihrem Spiel oder leiten sie beim Lösen eventuell auftauchender Probleme an.

Es wird allgemein angenommen, dass die Kinder so lange aktiv lernen, wie sie sich mit den Materialien beschäftigen. Die Handhabung der Materialien ist natürlich sehr wichtig, bewirkt aber nicht per se das aktive Lernen. Dieses findet statt, wenn alle oben genannten Bestandteile vorhanden sind – unabhängig davon, ob die Kinder allein arbeiten und spielen oder dies in kleinen oder großen Gruppen tun.

Erwachsene als Förderer des aktiven Lernens

Aktives Lernen funktioniert, weil es Kindern erlaubt, sich mit Spielen und dem Lösen von Problemen zu befassen, *weil sie dies selbst tun wollen*. Motivationstheoretiker gehen davon aus, dass Kinder sich Aktivitäten und Interaktionen aussuchen, die *angenehm* sind, die mit ihren *aktuellen Interessen* zu tun haben und bei denen sie Gefühle von *Kontrolle*, *Erfolg* und *Kompetenz* erleben können. Daher sollten Erwachsene in einer aktiven Lernumwelt diese Faktoren in Betracht ziehen, wenn sie Erfahrungen für die Kinder planen, Beschäftigungen in kleinen oder großen Gruppen durchführen und partnerschaftlich mit den Kindern interagieren.

Erwachsene sind im weitesten Sinne *Förderer der Entwicklung*, und deswegen besteht ihr oberstes Ziel darin, aktives Lernen seitens der Kinder zu unterstützen. Erwachsene schreiben Kindern nicht vor, was oder wie sie lernen sollen; vielmehr bestärken sie die Kinder darin, die Kontrolle über ihr eigenes Lernen selbst zu übernehmen. Wenn sie dieser Verantwortung gerecht werden, sind Erwachsene nicht nur aktiv und beteiligt, sondern sie beobachten auch und denken nach: Sie sind *bewusst teilnehmende Beobachter*.

Beim High/Scope Ansatz beobachten Erwachsene Kinder und interagieren mit ihnen, um herauszufinden, wie jedes einzelne Kind denkt und urteilt, wenn es sich mit Materialien, Personen, Ideen und Ereignissen auseinander setzt und dabei sein Verständnis von

der Wirklichkeit konstruiert. Die Erwachsenen arbeiten daran, individuelle Interessen und Fähigkeiten zu erkennen sowie jedem Kind angemessene Hilfestellungen und Herausforderungen anzubieten. Die Rolle des Erwachsenen ist vielschichtig und entwickelt sich nach und nach weiter, wenn der Erwachsene erfahrener darin wird, die entwicklungsgemäßen Bedürfnisse eines jeden Kindes zu erkennen und zu befriedigen. Seine Aufgabe besteht darin, Kinder zu fördern durch

- Gestaltung von Umwelten und Routinen für aktives Lernen,
- Schaffen einer Atmosphäre, die positive soziale Interaktionen begünstigt,
- Ermutigung der vom Kind beabsichtigten Handlungen, des Problemlösens und der verbalen Reflexion,
- Beobachtung und Interpretation der Handlungen jedes einzelnen Kindes im Sinne der Entwicklungsprinzipien, die in den High/Scope *Schlüsselerfahrungen* verankert sind,
- Planung von Beschäftigungen, die auf den Handlungen und Interessen des Kindes aufbauen.

Schlüsselerfahrungen

Die Schlüsselerfahrungen kann man als „Inhalt“ des High/Scope Ansatzes verstehen. Die Schlüsselerfahrungen im Vorschulalter werden in einer Anzahl von Kernpunkten beschrieben, bezogen auf die soziale, kognitive und physische Entwicklung von Kindern im Alter von 2½ bis fünf Jahren. Diese Erfahrungen entsprechen keiner Aufstellung bestimmter Inhalte und Lernziele; vielmehr handelt es sich um Erfahrungen, auf die Kinder immer wieder im natürlichen Verlauf ihres alltäglichen Lebens stoßen. Jeder Kernpunkt betont eine aktive Lernerfahrung, die wesentlich für die Entwicklung der grundlegenden Fähigkeiten ist, die sich in der frühen Kindheit herausbilden. Die Schlüsselerfahrungen definieren die Art der Kenntnisse, die Kleinkinder erwerben, wenn sie sich mit Materialien, Personen, Ideen und Ereignissen auseinander setzen.

Kinder nehmen die Schlüsselerfahrungen von High/Scope bereitwillig auf. Dementsprechend hat der Erwachsene die Aufgabe, die Umgebung so zu gestalten, dass in ihr diese für die Entwicklung wichtigen Erfahrungen auftreten können, um dann zu beobachten, zu unterstützen und auf ihnen aufzubauen, wenn sie zustande kommen. Die Schlüsselerfahrungen sind um folgende Themen herum angeordnet:

- Kreative Darstellung,
- Sprache und die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben,
- Initiative und soziale Beziehungen,
- Bewegung,
- Musik,
- Klassifikation,
- Reihenfolge,
- Zahl,
- Raum,
- Zeit.

Die Rolle des Lehrers

Beim High/Scope-Ansatz sind Kinder und Lehrer/innen gleichermaßen aktiv Lernende. Lehrer/innen gewichten und planen Beschäftigungen, indem sie sich der High/Scope Schlüsselerfahrungen als Leitfaden bedienen. Während dieses Prozesses überprüfen sie ihre eigenen Erfahrungen mit den Kindern und mit den Beschäftigungen im Gruppenraum und versuchen, neue Einsichten in das einzigartige Gebilde der Fertigkeiten und Interessen eines jeden Kindes zu gewinnen. Lehrer/innen bereichern sich gegenseitig, indem sie die Leistung des jeweils anderen beobachten und sich wechselseitig unterstützen.

Die Interaktion des Lehrers mit den Kindern ist ein Dreh- und Angelpunkt beim High/Scope Ansatz. Der Lehrer hat kein umgrenztes Fach- oder Wissensgebiet zu unterrichten, sondern nutzt stattdessen grob umschriebene „Meilensteine“ der Entwicklung. Der Erwachsene beachtet die Pläne der Kinder sorgsam und hilft ihnen aktiv dabei, ihre Aktivitäten auf einem angemessenen Anstrengungsniveau auszuweiten. Die Art, wie Erwachsene Fragen an Kinder richten, ist ebenfalls wichtig. „Testfragen“, die auf eine einzig richtige Antwort abzielen, z.B. nach Farbe, Größe oder Form von Gegenständen, werden selten verwendet. Stattdessen stellen die Erwachsenen Fragen, die zu offenen Gesprächen zwischen ihnen und den Kindern führen. Beispielsweise wird ein Erwachsener fragen: „Kannst du mir zeigen, wie das funktioniert? Wie hast du das gemacht? Kannst du einem anderen Kind helfen?“ Fragen dieser Art lassen eine echte Konversation zwischen Erwachsenen und Kindern zu. Umgekehrt dient ein solches Gesprächsverhalten als Vorbild für Interaktionen zwischen den Kindern. Dieses Vorgehen erlaubt es Lehrer/innen und Kindern eher, als gemeinschaftlich Denkende und Handelnde zu interagieren, als es traditionell beim aktiven Lehrer und passiven Schüler der Fall ist.

Wie die Methoden von Friedrich Fröbel und Maria Montessori hebt der High/Scope Ansatz das Kind als aktiv Lernenden hervor. Jedoch fußt der High/Scope Ansatz auf der kognitiven Entwicklungstheorie und setzt im Gegensatz zu den Methoden von Fröbel und Montessori den Schwerpunkt auf Problemlösen und unabhängiges Denken, und weniger auf soziale Entwicklung und Beziehungen. Lehrer/innen, die nach dem High/Scope Ansatz vorgehen, fördern die Entwicklung der Kinder, indem sie intellektuelle Herausforderungen schaffen, die das Bewusstsein und Verständnis des Kindes erweitern.

Tägliche Routine

High/Scope Lehrer/innen organisieren einen gleich bleibenden Tagesablaufs, sodass eine Umgebung geschaffen wird, in der die Kinder aktiv lernen können. Abweichungen vom gewohnten Ablauf gibt es nur, nachdem die Kinder in angemessener Form vorgewarnt wurden, dass am nächsten Tag etwas anders sein wird. Beispielsweise sollten Ausflüge lieber geplante Aktivitäten als überraschende Ereignisse sein, die nachträglichen Überlegungen zum Tagesablauf entspringen. Eine solche Routine bietet Kindern viele Möglichkeiten, selbständig zu sein, und gibt ihnen die Kontrolle, die sie benötigen, um ein Verantwortungsgefühl zu entwickeln.

Der Tagesablauf beim High/Scope Ansatz umfasst eine *Abfolge von Planen, Arbeiten und Erinnern* mit Zeiträumen, in denen in kleinen oder großen Gruppen gearbeitet wird, und einem Zeitraum außerhalb des Gebäudes (falls möglich). Während der Sequenz des Planens, Arbeitens und Überprüfens haben Kinder die Gelegenheit, ihre Absichten hinsichtlich der Aktivitäten auszudrücken, während ihnen der Erwachsene dabei behilflich ist. Es folgt nun eine kurze Beschreibung der Elemente des Tagesablaufs:

(1) *Planungsphase*: Obwohl die Kinder jederzeit auswählen und entscheiden, wird im Rahmen vieler Programme nur selten von ihnen erwartet, dass sie über diese Entscheidungen nachdenken, noch hilft man ihnen, die Möglichkeiten und Konsequenzen ihrer Entscheidungen systematisch zu erkennen. Beim High/Scope Ansatz haben die Kinder während der Planungsphase die fest im Tagesablauf verankerte Möglichkeit, ihre Ideen den Erwachsenen gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Wenn sie regelmäßig eingehalten wird, können die Kinder sich in diesem Prozess als Individuen erleben, die Entscheidungen fällen, selbstständig arbeiten und sich in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und Erwachsenen wohl fühlen können.

Kinder und Lehrer/innen besprechen die Pläne, bevor sie durchgeführt werden. Während dieser Besprechungen gehen die Erwachsenen auf die Ideen der Kinder ein und machen Vorschläge, die die Pläne der Kinder bereichern, sodass sie erfolgreich sein werden. Dabei kann der Lehrer Entwicklungsstand und Denkweise der Kinder erkennen und einschätzen. Die Kinder können sich während dieser Besprechungen ein Bild von ihren Ideen zu machen und darüber nachdenken, wie sie vorgehen werden. Der Planungsprozess ist für Kinder und Erwachsene von Nutzen. Während Erwachsene einen Eindruck davon gewinnen, worauf sie achten müssen, wo Probleme oder Fragen auftauchen können, an welcher Stelle Kinder wahrscheinlich Hilfe brauchen werden und auf welchem Entwicklungsniveau sich die Kinder befinden, fühlen sich die Kinder in ihren Ideen unterstützt und sind bereit, ihre Pläne in Angriff zu nehmen. In Gruppen, in denen man getreu dem High/Scope Ansatz arbeitet, haben Erwachsene und Kinder eine gleich wichtige Rolle.

(2) *Arbeitsphase*: Auf die Planung folgt die Arbeitsphase, während der die Kinder ihre eigenen Erfahrungen sammeln. In diesem Zeitraum gibt es für Erwachsene und Kinder viel zu tun. So ist er gewöhnlich der längste Abschnitt im Tagesablauf. Manche Lehrer/innen, denen der High/Scope Ansatz neu ist, empfinden die Arbeitsphase als verwirrend und sind sich ihrer Rolle nicht sicher. Erwachsene lenken die Aktivitäten während der Arbeitsphase nicht und sind auch keine passiven Beobachter, wie es bei anderen Programmen der Fall sein kann. Stattdessen beobachten sie die Kinder, wie diese ihre Pläne in die Tat umsetzen, wie sie miteinander interagieren, wie sie Probleme lösen und wie sie Informationen sammeln. Auf Grund dieser Beobachtungen kann sich der Lehrer dann in die Tätigkeiten der Kinder einschalten, indem er sie ermutigt und von ihnen zu lösende Probleme aufwirft, die mit ihren aktuellen Tätigkeiten zusammenhängen.

(3) *Sauber machen*: Die Zeit zum Saubermachen ist in die Abfolge von Planen, Tun und Nachdenken naturgemäß nach dem „Tun“ eingegliedert. Während dieser Zeit bringen die Kinder Materialien und Gerätschaften an ihren ausgewiesenen Ort zurück und verstauen ihre noch nicht fertig gestellten Entwürfe. Durch diesen Prozess wird der Gruppenraum in einen ordentlichen Zustand zurückversetzt, und die Kinder können dabei viele kognitive Fertigkeiten erwerben und anwenden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, wie die

Lernumwelt gestaltet ist, um den Kindern den Umgang mit den Materialien zu erleichtern. Alle Materialien, die die Kinder verwenden dürfen, werden im Gruppenraum in offenen Regalen und für die Kinder leicht erreichbar aufbewahrt. Die Materialien sind deutlich gekennzeichnet – üblicherweise mit einem Bild des aufbewahrten Gegenstandes. Mit Hilfe dieses Organisationsplans können die Kinder alle Arbeitsmaterialien erreichen und einfach an ihren Platz zurückstellen. Es gibt ihnen auch ein Gefühl der Kontrolle zu wissen, wo sich alles befindet, was sie benötigen und gebrauchen.

(4) *Reflexionsphase*: Das letzte Element in der Sequenz des Planens, Arbeitens und der Nachdenkens ist die Phase des Erinnerns. Obwohl die Kinder schon während des Tages über ihre Arbeit nachdenken; eröffnet ihnen die Reflexionsphase jedoch viele entwicklungsgemäße Möglichkeiten, ihre Erfahrungen aus der Arbeitsphase Gleichaltrigen und Lehrer/innen mitzuteilen: Beispielsweise können sie die Abfolge beschreiben, in der sie arbeiteten, oder ein Problem, dem sie sich stellen mussten. Oder sie rufen sich die Namen anderer Kinder ins Gedächtnis zurück, die zu ihren Erfahrungen in der Arbeitsphase beigetragen haben. Die Erwachsenen bedienen sich einer Vielzahl von Reflexionsstrategien – sie können die Kinder z.B. von ihren Aktivitäten erzählen, Bilder von ihren Arbeitsprodukten oder verwendeten Objekten malen oder Tonbandaufzeichnungen und Modelle anfertigen lassen. Durch die Reflexion ihrer Erfahrungen in der Arbeitsphase setzen die Kinder nach und nach das, was sie tatsächlich getan haben, in Beziehung mit dem, was sie ursprünglich geplant hatten. Sie entwickeln langsam ein Zweckbewusstsein, wenn sie erkennen, dass das Planen vor dem Tun ihnen die Kontrolle über ihr Handeln während der ganzen Sequenz des Planens, Arbeitens und Erinnerns gibt.

(5) *Gruppenzeiten*: Die Abfolge von Planen, Arbeiten und Reflexion steht im Mittelpunkt der täglichen Routine. Trotzdem ist noch Zeit für andere wichtige Erfahrungen reserviert. Diese regelmäßig vorgesehenen Programmpunkte finden in kleinen oder großen Gruppen statt. Während dieser Zeit nehmen die Kinder an Beschäftigungen teil, die vom Erwachsenen initiiert werden, um ihnen Erfahrungen mit neuen Materialien, Tätigkeiten und Begriffen zu ermöglichen. Darüber hinaus eröffnen diese Programmpunkte Gelegenheiten zur sozialen Interaktion, und zwar unter anderen Bedingungen als während der Sequenz von Planen, Arbeiten und Reflektieren. Obwohl diese Abschnitte des Tageslaufs besondere Merkmale aufweisen, ist ihnen das zentrale Ziel des High/Scope Vorschulansatzes gemeinsam: *die Kinder zur aktiven Auseinandersetzung mit realen Materialien, Personen, Ideen und Ereignissen anzuregen*. Wie bei den anderen Elementen der täglichen Routine spiegelt sich auch in der Planung dieser Phasen die Philosophie des aktiven Lernens wider.

Während der *Kleingruppenphasen* haben die Kinder die Gelegenheit, Materialien zu verwenden und damit zu experimentieren, über ihre Entdeckungen zu sprechen und eventuell auftauchende Probleme zu lösen. In der Kleingruppenphase trifft sich jeden Tag dieselbe Gruppe von Kindern mit demselben Erwachsenen. Jedes Kind erhält einige Materialien und kann selbst entscheiden, wie es sie einsetzt. Die Kinder sprechen untereinander und mit dem Erwachsenen darüber, was sie gerade tun. In der Kleingruppenphase werden die Kinder mit Materialien und Erfahrungen vertraut gemacht, denen sie wahrscheinlich während der Abfolge von Planen, Arbeiten und Reflektieren nicht begegnen würden. Darüber hinaus haben die Erwachsenen täglich Zeit und Raum, jedes einzelne Kind zu beo-

bachten und über es zu lernen. Während die Form der Kleingruppe eigentlich in allen Vorschuleinrichtungen gleich ist, legen High/Scope Lehrer/innen besonderen Wert auf Beschäftigungen in Kleingruppen, die auf den Interessen der Kinder basieren und ihrem Entwicklungsstand entsprechen. Solche von Erwachsenen geplante und angebotene Aktivitäten sind z.B. Folgende: Drucken mit Korken, Bauen mit Bauklötzen, ein Spaziergang in der Nachbarschaft oder Gestalten von Collagen aus Materialien, die von dem Ausflug mitgebracht wurden. Der Erwachsene lässt sich zu solcherlei Aktivitäten von seiner Einschätzung inspirieren, was die Kinder gern tun und was sie lernen können, wenn sie ihren Interessen folgen.

In der *Großgruppenphase* versammeln sich alle Kinder für einen kurzen Zeitraum. In dieser Zeit werden wichtige Informationen ausgetauscht; man freut sich an der Gemeinschaft und tut Dinge gemeinsam. In der Großgruppenphase findet aktives Lernen statt, wenn die Kinder Materialien wie Rollenspielutensilien, Musikinstrumente, Bälle oder Tücher handhaben oder ihre Körper auf vielerlei Weisen bewegen. Die Kinder bestimmen, wie sie ihren Körper bewegen und welche Musikinstrumente sie spielen, welche Lieder gesungen werden und wie die Liedtexte abgewandelt werden, damit sie besser zu der unmittelbaren Situation oder einem aktuellen Interessensgebiet passen. Sie sprechen über ihre Erfahrungen, Ideen und Beobachtungen, wobei sie Unterstützung durch die Erwachsenen erhalten. Die Erfahrungen in der Großgruppe können zwar von Erwachsenen initiiert sein, jedoch führen die Kinder in gleichem Maße wie der Erwachsene und treffen so viel Auswahl wie möglich.

Beurteilung

Der Beobachtungsbogen High/Scope Child Observation Record für 2½- bis Sechsjährige (COR, High/Scope Educational Research Foundation 1991) wurde entwickelt, um den Entwicklungsstand von Kleinkindern zu messen, wie dieser durch frühkindliche Erziehung beeinflusst wird. Ursprünglich war er entwickelt worden, um die Auswirkungen des High/Scope Curriculums zu beurteilen. Dann wurde der COR für die Anwendung im Rahmen aller frühpädagogischen Programme überarbeitet, die entwicklungsgemäß arbeiten – unabhängig davon ob sie den High/Scope Ansatz verwenden oder nicht.

Vor der Anwendung des COR macht der Lehrer über mehrere Monate hinweg kurze Notizen über das Verhalten der Kinder, bezogen auf sechs Bereiche der Entwicklung: (1) Initiative, (2) soziale Beziehungen, (3) kreative Darstellung, (4) Musik und Bewegung, (5) Sprache und Kenntnis des Lesens und Schreibens sowie (6) Logik und Mathematik. Der Lehrer klassifiziert dann anhand dieser Notizen das Verhalten des Kindes entlang der 30 fünfstufigen COR-Kriterien, die den sechs Entwicklungsbereichen entsprechen. Das Kriterium „eine getroffene Auswahl zum Ausdruck bringen“ beinhaltet z.B. die folgenden fünf Stufen, aufgelistet von der niedrigsten zur höchsten:

1. Das Kind äußert anderen gegenüber noch nicht, welche Wahl es getroffen hat.
2. Das Kind weist auf eine gewünschte Tätigkeit oder den Ort der Tätigkeit hin, indem es ein Wort sagt, darauf zeigt, usw.

3. Das Kind weist auf eine gewünschte Tätigkeit, den Ort der Tätigkeit, Materialien oder Spielgefäßen mit Hilfe eines kurzen Satzes hin.
4. Das Kind beschreibt in einem kurzen Satz, wie es Pläne ausführen wird („Ich möchte mit dem Lastwagen auf der Straße fahren“).
5. Das Kind beschreibt beabsichtigte Handlungen detailliert („Ich möchte mit Sara eine Straße aus Bauklötzen bauen und mit dem Lastwagen darauf fahren“).

Der COR zeigte seine Durchführbarkeit, Reliabilität und Validität bei einer Untersuchung im südöstlichen Michigan, an der sich 64 Teams von Head Start Lehrer/innen und Assistent/innen beteiligten. Die Durchführbarkeit des COR wurde anhand eines Projekts demonstriert, das mit einem dreitägigen Training begann und eine Qualitätskontrolle auf hohem Niveau einschloss. Die von den Lehrer/innen vorgenommenen Beurteilungen auf den COR-Subskalen zeigten ein akzeptables Maß an interner Konsistenz und korrelierten mit den Beurteilungen derselben Kinder durch die Assistent/innen. Die externe Validität der von den Lehrer/innen vorgenommenen Beurteilungen auf den COR-Subskalen zeigte sich in mäßigen Korrelationen mit dem Alter der Kinder, durch Korrelationen nahe Null mit der Schulzeit der Mütter in Jahren und in mäßigen Korrelationen mit ähnlichen Subskalen der McCarthy Scales of Children's Abilities (Weikart/Schweinhart 1993).

Beteiligung der Eltern

Von Anfang an wurden beim High/Scope Ansatz die Eltern als primäre Erzieher ihrer Kinder und als aktive Teilnehmer anerkannt. Als der High/Scope Vorschulansatz entwickelt wurde, besuchten die Lehrer/innen anfangs einmal wöchentlich jede beteiligte Familie zu Hause. Der Zweck dieser Hausbesuche war, die Mutter und das teilnehmende Kind besser kennen zu lernen. Erfolgreiche Beispiele für Bemühungen, die Eltern einzubeziehen, bestätigen, dass Informationen von der Schule zur Familie und umgekehrt fließen müssen. Durch diesen Informationsfluss können die Lehrer/innen den Eltern Kenntnisse vermitteln und sie schulen. Umgekehrt wird das Personal von den Eltern über das Kind sowie die Kultur, Sprache und Zielsetzungen der Familie unterrichtet.

Ausbildung zum Umgang mit dem High/Scope Curriculum

Durch ihre Trainingsprogramme versucht die High/Scope Stiftung die Lektionen weiterzugeben, die sie in fast 30 Jahren der Curriculumentwicklung und Forschung gelernt hat. Besondere Aufmerksamkeit gilt der großen Vielfalt an Studierenden oder Lernenden in der frühpädagogischen Gemeinschaft mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Die Teilnehmer/innen können somit einen von vielen Zugangswegen wählen: Sie können Fortbildungen auswählen, die so grundlegend sind wie eine kurze Einführung in den High/Scope Ansatz und die Forschung, die seine Effektivität belegt, oder die so komplex sind wie das „Lead Teacher Training“ oder das „Training of Trainers“.

Mindestens drei Aspekte unterscheiden High/Scope Training und Personalentwicklung von anderen Modellen: Der erste Aspekt ist die enge Verbindung zwischen den Strategien,

die im Curriculum für Kinder verwendet werden, und den Strategien, die in Trainingssituationen mit Erwachsenen angewandt werden. Beispielsweise beinhalten Seminar- oder Workshoptreffen eine ausgewogene Mischung aus aktiven Lernerfahrungen, die sowohl physische als auch intellektuelle Aktivitäten umfassen. Des Weiteren vergewissern sich die Fortbildner/innen, dass – wenn immer möglich – genügend Materialien für alle Teilnehmer/innen vorhanden sind, sodass sie auswählen, die Materialien handhaben sowie ihre eigenen sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten einsetzen können. Darüber hinaus verhalten sich die Fortbildner/innen unterstützend, also nicht direktiv oder nach dem Laissez-faire-Prinzip.

Der zweite Unterscheidungspunkt besteht in den Bemühungen der Stiftung, auf dem frühpädagogischen Gebiet umfassendes und fundiertes Fachwissen zu verbreiten, indem sie ein großes Corps bestens ausgebildeter und zertifizierter Fortbildner/innen etablierte. Tatsächlich spiegeln die umfangreichen Fortbildungsbemühungen der High/Scope Stiftung auf internationaler Ebene die Fertigkeiten der eigenen Mitarbeiter/innen wider, die sich diese über mehrere Jahrzehnte hinweg angeeignet haben. Diese erweiterte Kapazität ist von entscheidender Bedeutung, wenn man dem Bedarf an qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung und Erziehung begegnen will.

Der letzte Punkt besteht in der Fähigkeit der Stiftung, rasch und wirkungsvoll auf die Forschungsergebnisse und Evaluationsstudien zu reagieren, und zwar in Bezug auf den Trainingsprozess, die Auswirkungen für die Praktiker/innen und ihre Folgen für die Kleinkinder. Beispielsweise deutete die Evaluation des High/Scope Programms „Training of Trainers“ (ein sieben Wochen dauernder Kurs, in dem Praktiker/innen Lehr- und Fortbildungsfertigkeiten einüben) – beschrieben in „Training for quality“ (Epstein 1993) –, darauf hin, dass es Bedarf nach einem Programm gab, das sowohl eine Demonstrationsgrundlage für bereits im Feld tätige Fortbildner/innen als auch ein Vorgehen sein sollte, das es sehr kleinen und ländlichen Ortschaften ermöglichen sollte, mit dem Training zu beginnen, ohne auf breiter Front in die ganze Fortbildungssequenz investieren zu müssen. Die Stiftung reagierte darauf und entwickelte das „Lead Teacher Training Program“ (LTTP). Das LTTP ist ein vier Wochen dauerndes Programm, in dessen Mittelpunkt die Gestaltung eines Klassenraums und die Verbesserung der Lehrfertigkeiten der Teilnehmer/innen steht. Dieses Programm führte seinerseits zur Entwicklung des „Trainer Certification Extension Program“, durch das Absolvent/innen des LTTP ihre Ausbildung fortsetzen und ein Zertifikat als „High/Scope Teacher-Trainers“ erlangen können. Diese zahlreichen Fortbildungsmöglichkeiten, mit deren Hilfe die Teilnehmer/innen ihr Geschick im Lehren und Fortbilden weiterentwickeln können, versetzen die High/Scope Stiftung in die Lage, sowohl national als auch international jederzeit auf den Bedarf nach qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Programmen zu reagieren.

Forschungsarbeiten über den High/Scope Vorschulansatz

Die Ergebnisse zweier Langzeitstudien sprechen für die Anwendung des High/Scope Ansatzes: das High/Scope Perry Preschool Project (Schweinhart/Barnes/Weikart 1993) und die High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study (Schweinhart/Weikart

1997). Beide untersuchten den Einfluss von Vorschulprogrammen auf drei- bis vierjährige Kinder, die unterhalb der Armutsgrenze lebten und ein erhöhtes Risiko für Schulversagen aufwiesen. Beim Perry Vorschulprojekt nahmen einige Kinder an einem halbtägigen Vorschulprogramm teil, das an vier Vormittagen pro Woche stattfand und auf dem High/Scope Ansatz basierte; die anderen Kinder nahmen nicht daran teil. Bei der Vorschulcurriculum-Vergleichsstudie wurden Kinder einem von drei Curriculumsmodellen zugeteilt: dem „Direct Instruction Program“, bei dem die Lehrer/innen die meisten Aktivitäten initiierten und sich an ein Skript mit akademischen Zielen für die Kinder hielten, dem High/Scope Ansatz, bei dem Kinder und Erwachsene gleichermaßen als Initiatoren in Erscheinung traten und bei dem die Sequenz von Planen, Arbeiten und Überprüfen in die Tat umgesetzt wurde, und dem traditionellen Nursery School Ansatz, bei dem die Lehrer/innen auf das selbst initiierte Spiel der Kinder reagierten.

Die Befunde des Perry Vorschulprojekts verweisen auf signifikante Vorteile des High/Scope Programms für die ehemaligen Teilnehmer/innen, die im Alter von 27 Jahren untersucht wurden, und zwar in den Bereichen soziale Verantwortlichkeit, Einkommen und sozioökonomischer Status, Erziehungskompetenz und eheliche Bindung. Diese vorteilhaften Ergebnisse ließen \$ 7,16 je Dollar, der in das Vorschulprogramm investiert worden war, in die öffentlichen Kassen zurückfließen (Barnett 1996). Die Teilnehmer/innen an den drei curricularen Modellen der „Curriculum Comparison Study“ – untersucht bis zum Alter von 23 Jahren – unterschieden sich signifikant in dem Bereich „Inhaftierung im Erwachsenenalter“: So waren von den Teilnehmer/innen des „Direct Instruction Programs“ fast dreimal so viele Personen wegen Kapitalverbrechen inhaftiert worden wie von denen aus den High/Scope und Nursery School Gruppen. Ohne experimentelle Forschung zu spezifischen Variablen wäre es reine Mutmaßung zu unterstellen, dass diese Ergebnisse auf einen einzelnen Einflussfaktor zurückzuführen sind, z.B. auf die Schüler-Lehrer-Relation oder die Beteiligung der Eltern. Stattdessen ist es sinnvoller, diese Ergebnisse auf die Kombination von unverzichtbaren Elementen des Programms zurückzuführen. High/Scope definiert diese Elemente folgendermaßen: eine angemessene Schüler-Lehrer-Relation von circa 10 Kindern pro Erwachsenen, der Einsatz eines validierten curricularen Modells, die Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums als ein Team und die gemeinsame tägliche Planung, das Handeln der Eltern als Partner bei der Erziehung ihrer Kinder sowie verwaltungstechnische Unterstützung, einschließlich einer guten Führung und regelmäßiger Teamfortbildung.

Zusammenfassung

Wie z.B. die beiden gerade vorgestellten Untersuchungen belegen, ist die Effektivität des High/Scope Vorschulansatzes in Folgendem begründet: *Die Entfaltung der kindlichen Initiative und positiver sozialer Anlagen in einem frühpädagogischen Umfeld, das aktives Lernen begünstigt, kann sich positiv auf die spätere Entwicklung des Kindes und seine Leistung als Erwachsener auswirken.*

Seit seinen Anfängen im Perry Vorschulprojekt ermutigt der High/Scope Ansatz Kinder, Initiative zu entwickeln. Die Abfolge von Planen, Arbeiten und Überprüfen fördert

die Kinder, wenn sie Absichten äußern, ihre eigenen Erfahrungen machen und über das nachdenken, was sie getan haben. Als aktiv Lernende entwickeln die Kinder ihre eigenen Interessen, teilen ihre Entdeckungen mit anderen und finden eigene Wege, ihre persönlichen Fragen zu beantworten. Mit Hilfe der Unterstützung durch Erwachsene, die sich aufrichtig dafür interessieren, was die Kinder sagen und tun, werden sie in die Lage versetzt, ihr eigenes Verständnis von ihrer Umwelt aufzubauen und Empfindungen von Kontrolle und persönlicher Befriedigung zu erleben. Der High/Scope Ansatz funktioniert, weil er die Kinder darin bestärkt, ihre Interessen zielstrebig und kreativ zu verfolgen. Im Zuge dieses Prozesses entwickeln die Kinder Initiative, Interesse, Neugier, Einfallsreichtum, Unabhängigkeit und Verantwortlichkeit – Geisteshaltungen, von denen sie ihr ganzes Leben lang profitieren werden (vgl. den Kommentar von Weikart und Shouse in Epstein/Schweinhart/ McAdoo 1996, S. 122-125).

Literatur

- Barnett, W.S.: Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 11. Ypsilanti: High/Scope Press 1996
- Epstein, A.S.: Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training. Ypsilanti: High/Scope Press 1993
- Epstein, A.S./Schweinhart, L.J./McAdoo, L.: Models of early childhood education. Ypsilanti: High/Scope Press 1996
- High/Scope Educational Research Foundation: High/Scope Child Observation Record for Ages 2 ½-6 (COR). Ypsilanti: High/Scope Press 1991
- Hohmann, M./Weikart, D.P.: Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. Ypsilanti: High/Scope Press 1995
- Schweinhart, L.J./Barnes, H.V./Weikart, D.P. (mit Barnett, W. S./Epstein, A.): Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 10. Ypsilanti: High/Scope Press 1993
- Schweinhart, L.J./Weikart, D.P.: Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 12. Ypsilanti: High/Scope Press 1997
- Weikart, D.P./Schweinhart, L.J.: The High/Scope Curriculum for early childhood care and education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill 1993, S. 195-208