

## Preprint Version

### Publiziert in edierter Form als:

Burger, K. (2010). Frühkindliche Bildungsforschung: Nationale und internationale Bestandsaufnahme und Konsequenzen für Bildungspraxis und –politik in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 271-290). Zürich: Rüegger.

---

Kaspar Burger

## Frühkindliche Bildungsforschung: Nationale und internationale Bestandsaufnahme und Konsequenzen für Bildungspraxis und –politik in der Schweiz

### Einleitung

Die Wirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf die Entwicklung von Kindern wurden seit der Einführung von *Head Start*, dem ersten kompensatorischen im Jahr 1965 mehrfach untersucht. Diesen Wirkungen soll im vorliegenden Artikel nachgegangen werden. Im Zentrum steht die Frage, wie der Besuch institutionalisierter ausserfamiliärer Betreuungsprogramme im Vorschulalter die kindliche Entwicklung in den nachfolgenden Jahren beeinflusst. Diskutiert werden aktuelle Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Forschung. Nebst den zentralen Forschungsergebnissen aus der Schweiz werden Resultate aus weiteren Ländern Europas sowie aus Nordamerika, Afrika und Asien nachgezeichnet.

### 1. Was ist frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und was will sie?

Die meisten frühen Interventionsprogramme orientieren sich mehr oder weniger direkt an *Head Start*. Dies ist ein Halbtagesprogramm, zu dessen primären Zielen die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die Erhöhung der Schulbereitschaft und die Verbesserung von Gesundheit und Ernährung von drei- bis fünfjährigen Kindern gehören (U.S. Department of Health and Human Services, 2008). Das Programm richtet sich an Kinder aus Familien mit einem Einkommen unterhalb der Armutsgrenze und an Kinder mit speziellen Lernbehinderungen. In diesen Zulassungsbeschränkungen drückt sich eines der zentralen Anliegen aus: *Head Start* will ökonomisch und sozial benachteiligten Kindern helfen, ihr Entwicklungspotential voll auszuschöpfen. Die Eltern werden dabei aktiv in die Lernprozesse ihrer Kinder einbezogen. Sie werden entsprechend geschult oder selbst als Betreuer oder administrative Mitarbeiter an den *Head-Start*-Programmen beteiligt.

Im Allgemeinen kennzeichnen sich fröhpädagogische Programme dadurch, dass sie Kindern vor dem Kindergarten oder dem obligatorischen Schuleintritt Dienstleistungen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung bereitstellen. Die meisten Programme streben die

Förderung einer erfolgreichen kognitiven und psychosozialen Entwicklung der Kinder an. Meist versuchen sie dabei, Kindern mit unterschiedlichen Lernausgangslagen ähnliche Bildungschancen zu verschaffen, indem sie den Kindern die für einen erfolgreichen Schuleintritt erforderlichen Fähigkeiten vermitteln. Damit reagieren frühe Interventionsprojekte auf die Erkenntnis, dass Kinder aus bildungsfernen Familien oft weniger Möglichkeiten zum informellen Lernen im Elternhaus haben, wodurch sich ihre Chancen verringern, ihr Potential voll zu entwickeln (Leseman, 2007; Siraj-Blatchford, 2004). Ausserdem tragen sie dem Wissen Rechnung, dass die schulische Laufbahn wesentlich von den in der Vorschulphase erworbenen Fähigkeiten abhängt (Moser, Bayer & Berweger, 2008; Osborn & Milbank, 1987; Sammons et al., 2008), dass sich die Kompetenzen einzelner Kinder bereits im Kindergarten- und Primarschulalter deutlich unterscheiden und dass diese Unterschiede in vielen Fällen durch die soziale Herkunft bedingt sind. Dies gilt sowohl in der Schweiz (Moser, Bayer & Berweger, 2008; Moser, Stamm & Hollenweger, 2005) wie auch beispielsweise in Deutschland, England und den USA (vgl. Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; McLoyd, 1998; Roberts, Bornstein, Slater & Barrett, 1999; Taylor, Dearing & McCartney, 2004). Kinder aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status sind dabei vielfach gefährdet, die für eine günstige Schullaufbahn erforderlichen Fähigkeiten nicht erfolgreich zu entwickeln. Weil der Zeitpunkt des Schulbeginns somit nicht als Stunde Null in der Entwicklung verstanden werden kann (vgl. Selter, 1995), verfügen einzelne Kinder zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn über sehr ungleiche Bildungschancen. Viele frühpädagogischen Programme streben deshalb danach, möglichst allen Kindern gleiche Chancen im Bildungswesen zu verschaffen, das heisst allen ohne Rücksicht auf leistungsfremde Merkmale – wie etwa Geschlecht, Religion, Hautfarbe, politische Einstellung oder sozioökonomischer Status – die gleichen Möglichkeiten zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung einzuräumen (vgl. zu Chancengleichheit auch Hradil, 2001). Dieses Bestreben erweist sich insbesondere mit Blick auf die PISA-Studien als bedeutsam, welche unter anderem in Ländern wie der Schweiz und Deutschland einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg festgestellt haben (PISA, 2001, 2004, 2007). Es stellt sich daher die Frage, ob vorschulische Interventionen sozialen Differenzen entgegenwirken können. Im Folgenden sollen empirische Befunde zu dieser Fragestellung erläutert werden. Zunächst werden jedoch allgemeine Wirkungen vorschulischer Interventionen in einer nationalen und internationalen Bestandesaufnahme diskutiert.

## **2. Was können frühpädagogische Programme leisten?**

Frühpädagogische Massnahmen haben in den meisten Fällen beträchtliche positive Wirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern (vgl. Burger, 2009), während die Wirkungen auf die soziale Entwicklung unterschiedlich ausfallen. Die kognitiven Effekte zeigen sich dabei vielfach in besseren Werten in kognitiven Leistungstests und Schulexamen, in geringeren Raten an sonderpädagogischen Zuweisungen und Klassenwiederholungen sowie

in höheren Schulabschlussquoten (bspw. Barnett, 1995). Die soziale Entwicklung wird meist mittels bestimmter Selbst- und Fremdeinschätzungstests, über teilnehmende Beobachtungen oder auch anhand von offiziellen Akten wie etwa Strafregisterauszügen erfasst (vgl. Yoshikawa, 1995). Von Interesse sind dabei vorwiegend Aspekte wie die soziale Anpassung, antisoziales Verhalten oder verschiedene Formen delinquenten Verhaltens. In Bezug auf die soziale Entwicklung zeichnen sich kaum allgemeine Tendenzen in den Wirkungen vorschulischer Programme ab. Während einige Studien positive Effekte auf soziales Verhalten in der Schule, Vermeidungsverhalten, aggressives Benehmen und Delinquenzraten nachwiesen (Karoly et al., 1998; Yoshikawa, 1995), zeigten andere Studien keine entsprechenden Effekte oder gar eine Zunahme ungünstigen sozialen Verhaltens auf (vgl. Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2004). Allgemein gilt: Die besonders positiven Forschungsbefunde stammen grösstenteils aus qualitativ hochwertigen Programmen, die über beträchtliche finanzielle Ressourcen und gut ausgebildetes Personal sowie einen günstigen Betreuungsschlüssel verfügten. In sogenannten Modellprojekten wurden die deutlichsten positiven Effekte diagnostiziert. Das sind Projekte, in denen die Wirksamkeit vorschulischer Interventionen explizit unter Beweis gestellt werden sollte. Sie richteten sich im Gegensatz zu grösser angelegten Projekten meist an eine nur kleine Zahl von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus, denen unter der Leitung gut ausgebildeten Fachpersonals besonders günstige Lern- und Entwicklungsbedingungen geschaffen wurden.

Im Folgenden werden die wichtigsten aktuellen Studien zur Wirkung frühpädagogischer Programme aus der Schweiz und dem Ausland dargestellt. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Evaluation der in der Schweiz versuchsweise eingeführten Grund- und Basisstufe gerichtet.

## **2.1 Forschungsergebnisse aus der Schweiz**

In der Schweiz liegen bislang nur wenige Wirksamkeitsstudien zu frühen Interventionen vor. Zu den wichtigsten gehören jene von Lanfranchi (2002; 2007), Moser, Bayer und Berweger (2008) und Pierrehumbert et al. (1996; 2002). Lanfranchi (2002) konnte nachweisen, dass familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgreicher bewältigten als Kinder ohne eine entsprechende familienergänzende Betreuung. Er untersuchte, wie Kinderbetreuung in Krippen, Horten, Tagesfamilien oder Spielgruppen dazu beiträgt, die späteren Bildungschancen von Schweizer Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Seine Studie (ebd.) zeigte, dass Lehrpersonen der ersten Primarschulklasse die kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten von Kindern, die ab dem dritten Lebensjahr familienergänzend betreut wurden, als besser einschätzten als die Fähigkeiten von Kindern ohne familienergänzende Betreuungserfahrung. Dabei schien die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit den Eltern als Verbindungsglied zwischen den familialen Deutungsmustern und den Anforderungen der Schule eine wichtige Komponente für den kurzfristigen Schulerfolg der Kinder darzustellen. Eine Nachfolgeuntersuchung zeigte

jedoch, dass längerfristig vor allem die Bildungsaspiration der Eltern eine Rolle spielte für den Bildungserfolg der Kinder (Lanfranchi, 2007; vgl. auch den Beitrag von Muheim & Reinwand in dieser Publikation).

In der Romandie analysierten Pierrehumbert und Mitarbeiter (2002) den Einfluss der Qualität von familiärer und ausserfamiliärer Kinderbetreuung im Alter von zwei Jahren auf den Stand der sozialen Entwicklung mit drei Jahren. Ihre Untersuchung zeigte im Gegensatz zu verschiedenen anderen Studien, dass die Qualität der ausserfamiliären Betreuung den Entwicklungsfortschritt der Kinder stärker beeinflusste als die Qualität der Betreuung durch die Familie. Dieses Resultat verweist auf die grosse Bedeutung, welche Qualitätskontrollen in der ausserfamiliären Betreuung zukommen, und es wirft die wichtige Frage nach der Festlegung und der regelmässigen Überprüfung verbindlicher pädagogischer Qualitätskriterien auf.

Die aktuelle Evaluation der Schulversuche der Grund- und Basisstufe (Moser, Bayer & Berweger, 2008) förderte für die Schweiz schliesslich weitere wichtige Einsichten zutage. Hier wurden die Leistungen von Kindern in zwei unterschiedlichen Schuleingangsstufen – dem herkömmlichen Kindergarten und der Grund- und Basisstufe – miteinander verglichen.

## **2.2 Zwischenevaluation der Grund- und Basisstufe in der Schweiz**

In neun Kantonen der Schweiz (AB, BE, GL, FR, NW, LU, TG, SG und ZH) und im Fürstentum Liechtenstein werden zwischen 2003 und 2009 im Projekt *EDK-Ost 4bis8* Schulversuche durchgeführt. Untersucht werden zwei Schuleingangsmodelle für vier- bis achtjährige Kinder in 160 Schulversuchsklassen: die Grundstufe und die Basisstufe. Bei diesen beiden Modellen handelt es sich um eine pädagogische und organisatorische Neukonzeption der Schuleingangsstufe. Die dreijährige Grundstufe umfasst zwei Kindergartenjahre und die erste Klasse der Primarschule, in der vierjährigen Basisstufe werden zwei Kindergartenjahre und die ersten beiden Klassen der Primarschule zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet. Die durch die Verbindung der Stufen resultierenden altersdurchmischten Klassen und die gemeinsame Verantwortung eines Lehrpersonenteams für eine Klasse sind konstitutive Elemente dieses neuen Modells. Das Lehrpersonenteam ist multiprofessionell und besteht aus Kindergarten- und Primarschullehrpersonen, welche zeitweise durch eine heilpädagogische Fachperson unterstützt werden. Die Grund- und Basisstufe sieht vor, den Kindern bereits vor dem obligatorischen Schuleintritt Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, wobei der Erwerb dieser Techniken für Kinder fähigkeits-, interessen- und entwicklungsorientiert ablaufen soll. Zwar werden Kinder auch im bestehenden Kindergarten jetzt schon zum Erwerb von Kulturtechniken hingeführt, doch bisher ist die individuelle und systematische Förderung in dieser Hinsicht nicht als explizites Ziel festgehalten. Ein weiteres Merkmal der neuen Schuleingangsstufe sind die individuellen Durchlaufzeiten. Kinder können die Grund- und Basisstufe gemäss ihren Lernfähigkeiten in unterschiedlichem Tempo

absolvieren. Mit dieser Möglichkeit reagiert die Grund- und Basisstufe auf die Erkenntnis, dass im Kindergartenalter und bei Schuleintritt bereits grosse Entwicklungsunterschiede zwischen einzelnen Kindern bestehen. Mit Rücksicht darauf wird versucht, den Bedürfnissen der Kinder in individualisiertem Unterricht gerecht zu werden. Angestrebt wird ein flexibler, den Entwicklungsfortschritten der einzelnen Kinder angemessener und kontinuierlicher Übergang vom spielerischen zum systematischen und zielgeleiteten Lernen. Dabei will auch die Grund- und Basisstufe den unterschiedlichen Startchancen aller Kinder gerecht werden und so zum Ausgleich sozialer Disparitäten beitragen (vgl. Stamm, 2007).

Für die Neukonzeption dieser ersten Stufe im Bildungswesen gab es verschiedene Gründe. Beispielsweise wurde erkannt, dass ungefähr jedes fünfte Kind die Lernziele der ersten Klasse bereits bei Schuleintritt erreicht hat (Stamm, 2005). Ferner verweist die entwicklungspsychologische und neurobiologische Forschung auf das grosse Entwicklungspotential junger Kinder (Fried, 2008; Kolb & Whishaw, 2001; Viernickel & Simoni, 2008), aber auch auf deutliche individuelle Entwicklungsunterschiede (Largo, 1999). So konnte gezeigt werden, dass sich die Lernausgangslagen von Kindern bei Eintritt in den Kindergarten (Stamm, 2004) und zu Beginn der Schulzeit (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005) deutlich unterscheiden. Ausserdem wird ein beträchtlicher Anteil der Kinder bei Schuleintritt zurückgestellt oder aber Einschulungsklassen zugewiesen (SKBF, 2007; Stamm, 2005). Da eine frühe Aussonderung langfristig vielfach ungünstige Schulentwicklungen nach sich zieht, verfolgt die Grund- und Basisstufe das Ziel der Integration möglichst aller Kinder in Regelklassen.

Vogt und Mitarbeiter (2008) wiesen in einer Evaluation des Projekts *EDK-Ost 4bis8* nach, dass es der Grund- und Basisstufe aus der Perspektive der Lehrpersonen und der Eltern weitgehend gelang, die beiden Kulturen des Kindergartens und der Primarschule miteinander zu verbinden. Es kam dabei weder zu einer Verschulung noch zu einer allzu locker organisierten, beliebigen Form des Unterrichts. Die Lehrpersonen setzten Unterrichtsformen ein, die eine individuelle Förderung der Kinder ermöglichten, wobei sie das kognitive Lernen im Gegensatz zu Lehrpersonen im Kindergarten stärker betonten. Obwohl in altersgemischten Gruppen unterrichtet, fühlten sich die Kinder gemäss den Aussagen ihrer Eltern weitgehend wohl. Allerdings waren bei den vierjährigen (und teilweise auch fünfjährigen) Kindern beim Eintritt in die Eingangsstufe Phasen der Verunsicherung festzustellen. Diese jüngeren Kinder fühlten sich durch ältere beispielsweise tendenziell stärker unter Druck gesetzt.

Untersucht wurden im Projekt *EDK-Ost 4bis8* auch die Lernfortschritte der Kinder im herkömmlichen Modell von zwei Jahren Kindergarten und Primarschule einerseits und in der Grund- und Basisstufe andererseits. Gemäss der Zwischenevaluation vom Jahr 2008 verläuft der individualisierte Unterricht trotz grosser Lern- und Leistungsheterogenität bisher erfolgreich (Moser, Bayer & Berweger, 2008). In den ersten beiden Jahren erreichten Kinder der Grund- und Basisstufe im Vergleich zu Kindergartenkindern einen grösseren Lernfortschritt in Lesen, Schreiben und Mathematik. Allerdings wurde dieser Rückstand von

den Kindergartenkindern bis zum Ende der ersten Klasse weitgehend aufgearbeitet. Im Hinblick auf Wortschatz, sozial-emotionale Fähigkeiten, Wohlbefinden, Akzeptanz durch Mitschüler und Selbstkonzept wurden beinahe keine Unterschiede zwischen den Kindern der beiden Eingangsstufen identifiziert. Die Frage nach der Integration von Kindern in der Regelklasse kann schliesslich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Die Datenlage ist in dieser Hinsicht noch zu knapp für verbindliche Aussagen.

Insgesamt erscheinen die auf den ersten Blick bescheidenen Ergebnisse in der Praxis von grösserer Bedeutung, wenn berücksichtigt wird, dass es sich um einen Schulversuch handelt, der in den bestehenden Räumlichkeiten mit relativ grossen Lerngruppen durchgeführt wird, dass die Lehrpersonen „on the job“ ausgebildet wurden und dass es vorgängig weder ein auf die Schulversuche ausgerichtetes, eigenes pädagogisches Konzept noch entsprechende Lehrmittel gab (vgl. dazu auch Stamm et al., 2009). Die positiven Befunde können daher mit grosser Wahrscheinlichkeit dem Konzept der altersgemischten Klassen und dem individualisierten Unterricht zugeschrieben werden. Hinsichtlich der Förderung benachteiligter Kinder besteht allerdings bisher kaum ein Unterschied zwischen dem herkömmlichen und dem neuen Schuleingangsmodell. Bis dato konnten soziale Ungleichheiten weder im einen noch im anderen Modell wirksam kompensiert werden. Kinder mit Migrationshintergrund, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, hatten beim Eintritt in die Grund- und Basisstufe beziehungsweise in den Kindergarten geringere sprachliche und mathematische Fähigkeiten und sie konnten diesen Rückstand auch während der zwei nachfolgenden Jahre nicht ausgleichen. Dies traf auch auf Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen zu. Sie machten zwar Fortschritte wie Kinder aus privilegierten Milieus, ihren ursprünglichen Rückstand konnten sie jedoch nicht wettmachen. Die Bildungschancen einzelner Kinder können somit erst dann ausgeglichen werden, wenn der Gedanke einer individuellen, auf den Lern- und Entwicklungsstand einzelner Kinder abgestimmten Förderung in Zukunft noch ernster genommen wird (vgl. auch den Beitrag von Edelmann in diesem Band).

### **2.3 Forschungsergebnisse aus dem Ausland**

Nebst den genannten Befunden aus der Schweiz sollen im Folgenden einige zentrale Erkenntnisse der internationalen frühpädagogischen Wirkungsforschung dargestellt werden. In Deutschland konnte unlängst nachgewiesen werden, dass Kinder durch den Besuch eines Kindergartens auf die obligatorische Schule besser vorbereitet werden können und dadurch im Bildungswesen bessere Chancen erhalten als Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben (Becker & Tremel, 2006; Landvoigt, Mühler & Pfeiffer, 2007). Dabei kann ein Kindergartenbesuch auch sozialen Disparitäten teilweise effektiv entgegenwirken (Spiess, Büchel & Wagner, 2003). In Grossbritannien konnte dieser Befund bestätigt werden. Von hier stammt die grösste Untersuchung Europas, welche explizit auf die Wirkungen institutionalisierter vorschulischer Programme bezogen ist: Das Projekt *Effective Provision of*

*Preschool Education* (EPPE), welches später als *Effective Preschool, Primary and Secondary Education* weitergeführt wurde, förderte mehrheitlich positive Effekte von frühpädagogischen Massnahmen auf die kognitive und auf die soziale Entwicklung zutage (EPPE, 2008a, 2008b). Wichtig war hier insbesondere die Beobachtung, dass die frühe häusliche Lernumgebung – und hier vor allem die intensive Beteiligung der Eltern an den Bildungsprozessen der Kinder – eine zentrale Rolle für die Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen spielt. Viele weitere Wirksamkeitsstudien stammen schliesslich aus den USA. Eine der bekanntesten wurde durchgeführt zum *High/Scope-Perry-Preschool-Projekt*, in dem Programmteilnehmer mittlerweile bis ins Alter von 40 Jahren im Längsschnitt untersucht wurden (Schweinhart et al., 2005). Dieses Modellprojekt zeigte langfristig positive Wirkungen für sozioökonomisch benachteiligte Kinder auf, nämlich höhere High School Abschlussraten, vermehrte berufliche Anstellung, häufigerer Hausbesitz, geringerer Sozialleistungsbezug sowie weniger delinquentes Verhalten (vgl. Abb. 1).

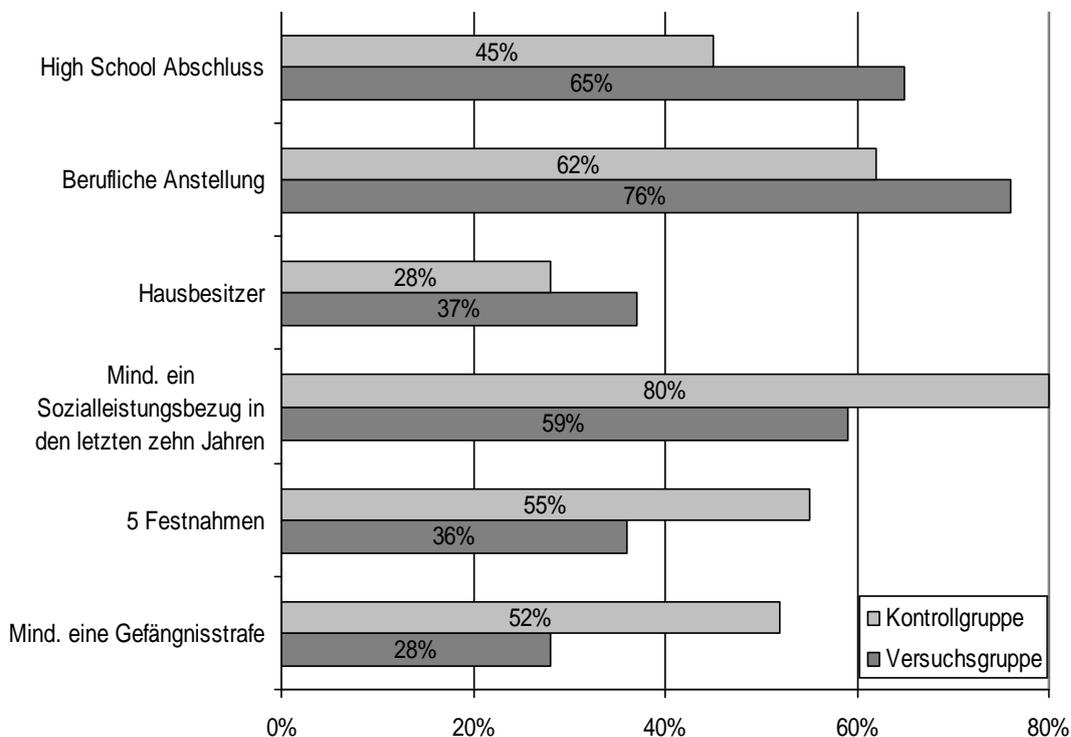


Abbildung 1. Ausgewählte Resultate des High/Scope Perry Preschool Projekts bei TeilnehmerInnen im Alter von 40 Jahren. Quelle: Schweinhart et al. (2005).

Nebst dieser Analyse zeigen auch verschiedene aktuelle Überblicksstudien aus den USA, dass vorschulische Programme die Entwicklung von Kindern mehrheitlich günstig beeinflussen (Anderson et al., 2003; Currie, 2001; Karoly et al., 1998). Die vorwiegend positiven Befunde aus den USA werden dabei bestätigt durch Studien aus Asien (Watanabe, Flores, Fujiwara &

Huong Tran, 2005), Afrika (Mwaura, Sylva & Malmberg, 2008) und Neuseeland (Wylie & Thompson, 2003).

Allerdings sind diese vorteilhaften Ergebnisse zu relativieren. Speziell die Effekte auf die soziale Entwicklung sind uneinheitlich (z.B. Yoshikawa, 1995). So wurde etwa in der *NICHD-Early-Child-Care-Studie* mehrfach festgestellt, dass intensive und langanhaltende Fremdbetreuung von Kindern in Horten oder Krippen während des ersten Lebensjahrs mit einer Zunahme externalisierenden Problemverhaltens im weiteren Verlauf des Lebens einhergeht – und zwar unabhängig von der Qualität dieser Institutionen (Belsky, 2006). Von früher Fremdbetreuung kann zwar nur mit Vorbehalt auf frühpädagogische Interventionen generell geschlossen werden, doch Belskys Befund stimmt überein mit den Ergebnissen aus dem EPPE Projekt (2004) und verschiedenen Überblicksarbeiten (Mitchell, Wylie & Carr, 2008; Zigler, Taussig & Black, 1992), wonach frühpädagogische Programme die soziale Entwicklung teilweise negativ beeinflussen. Generelle Aussagen zu den Effekten auf das Sozialverhalten sind aus diesem Grund kaum möglich.

#### **2.4 Frühpädagogik und Chancengleichheit**

An dieser Stelle soll nun der eingangs gestellten Frage nachgegangen werden, inwieweit frühpädagogische Interventionen Chancengleichheit bewirken können. Zwei der oben genannten Studien wiesen nach, dass frühe Interventionen die Chancen von Kindern im Bildungswesen verbesserten (Lanfranchi, 2002; Spiess, Büchel & Wagner, 2003). Darüber hinaus legen weitere Studien nahe, dass Interventionen insbesondere bei jenen Kindern positive Effekte erzielten, deren häusliche Lernumgebungen deutlich weniger entwicklungsförderlich waren als die Lernumwelten in den Programmen. Daher profitierten sozial benachteiligte Kinder in der Regel am meisten (Barnett, 1995; UNESCO, 2007). Dies spricht zwar für eine egalisierende Wirkung der Programme. Oft können benachteiligte Kinder jedoch trotz Programmbesuch in ihrer Entwicklung nicht zu ihren privilegierteren Altersgenossen aufschließen, wenn diese die Vorschulinstitutionen ebenfalls besuchen (z.B. Caille, 2001; EPPE, 2004; Moser, Bayer & Berweger, 2008). Bildungsbenachteiligung kann daher durch Frühpädagogik nur teilweise kompensiert werden. Sollte die Hoffnung auf Chancengleichheit durch entsprechende Förderprogramme effektiv erfüllt werden, so müssten sozial benachteiligte Kinder zukünftig in vielen Fällen spezifischer gefördert werden.

### **3. Was kann die Schweiz lernen?**

Zahlreiche Untersuchungen wiesen nach, dass sich frühpädagogische Programme auf die kognitive Entwicklung meist günstig, auf die soziale Entwicklung jedoch unterschiedlich auswirken. Verbindliche Aussagen über die Wirksamkeit beschränken sich allerdings auf Programme, deren Anliegen es war, eine hohe Qualität durch gut ausgebildetes Personal, einen vorteilhaften Betreuungsschlüssel und intensive Elternbeteiligung zu gewährleisten. Startzeitpunkt, Dauer und Intensität der Programme haben ihren je eigenen Einfluss auf die

kindliche Entwicklung. Lang andauernde und zeitintensive Programme, die bereits im ersten Lebensjahr einsetzen, drohen die kindliche Entwicklung negativ zu beeinflussen. Insbesondere für die jüngsten Kinder im ersten Lebensjahr sind daher Halbtagesprogramme vorteilhafter als Ganztagesprogramme (vgl. Belsky, 2006).

Die altersadäquate pädagogische Begleitung der Kinder in den nachfolgenden Schuljahren und die Unterstützung der Lernprozesse in einem anregungsreichen häuslichen Lernumfeld durch die Eltern sind besonders für jene Kinder wichtig, die auch nach dem Besuch eines vorschulischen Programms in ihrer Kompetenzentwicklung deutlich hinter ihren Altersgenossen zurückbleiben. Das sind oft Kinder aus benachteiligten Milieus und solche, deren erste Sprache eine Fremdsprache ist. Speziell diese Kinder sollten gemäss ihren Bedürfnissen weiterhin spezifisch gefördert werden. Da nebst der familienergänzenden Betreuung auch die elterliche Unterstützung der kindlichen Entwicklungsprozesse eine Rolle spielt und da der Qualität der familiären Lernumgebung eine wichtige Bedeutung zukommt, wäre zu empfehlen, dass familieninterne Ressourcen zur Erziehung und Betreuung von Kindern vermehrt gestärkt werden. Zu diesem Zweck könnte der Mutterschaftsurlaub in einen Elternurlaub umgewandelt und zeitlich verlängert werden. Eine besonders zeitintensive familienexterne Betreuung im ersten Lebensjahr – welche sich auf die soziale Entwicklung nachweislich negativ auswirken kann – sollte auf diese Weise vermehrt verhindert werden. Eine optimale Unterstützung der kindlichen Entwicklung setzt pädagogisches Geschick und Wissen voraus. Investitionen des Bundes in Weiterbildungsangebote für Eltern, nahe Verwandte und Tagesmütter wären daher zu begrüssen. Entsprechende Schulungen sollten dabei mit den bereits bestehenden Angeboten der Elternarbeit wie beispielsweise Mütter- und Väterberatung verbunden werden.

Des Weiteren sollte in der Schweiz die Debatte um pädagogische Qualitätskriterien für familienergänzende Betreuungsinstitutionen intensiviert werden (vgl. dazu Bolz & Schüpbach, 2007; EDK, 2005; EKFF, 2002; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005). Während der Verband Kindertagesstätten Schweiz (KiTaS) und die Bundesverordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption (PAVO) die strukturelle Qualität bereits streng reglementieren, gibt es bislang keine Richtlinien zur pädagogischen Prozessqualität (Stamm et al., 2009). Hier sollte sich die Schweiz der internationalen Diskussion um Bildungsstandards anschliessen und erwägen, entsprechende Qualitätsvorgaben einzuführen sowie deren Einhaltung durch eine Schweizer Fachstelle überwachen zu lassen. Ferner müssten die Leistungen einzelner Einrichtungen vereinheitlicht werden, indem für alle pädagogischen Fachkräfte je nach beruflicher Position in der gesamten Schweiz dieselbe Ausbildung gefordert würde. Diese Ausbildung sollte dabei ebenfalls bestimmten Qualitätsstandards verpflichtet sein. Wenn die verschiedenen Einrichtungen in ihren Leistungen vergleichbarer werden, sollten auch die Bildungschancen einzelner Kinder vor Beginn der obligatorischen Schulzeit besser ausgeglichen werden können. Minimalstandards müssten sicherstellen, dass einzelne Institutionen gewünschten Anforderungen genügen und

Kinder überall die gleichen Chancen auf eine gute Betreuung und Förderung haben. Zu einem Ausgleich von Chancen für Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft könnte im frühpädagogischen Bereich auch eine Senkung der Kosten für die Betreuung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien beitragen (vgl. auch die Ausführungen von Meier-Gräwe in diesem Buch). Werden Kindertageseinrichtungen in der Schweiz vermehrt aus der öffentlichen Hand mitfinanziert, so ist dies nicht nur ein Zeichen einer ausgewogenen und familienfreundlichen Politik, sondern auch eine Investition in die Zukunft (vgl. Fritschi, Strub & Stutz, 2007; Mackenzie Oth, 2002; Müller Kucera & Bauer, 2000). Zu einem Ausgleich von Chancen für Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft könnte im frühpädagogischen Bereich auch eine Senkung der Kosten für die Betreuung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien beitragen (vgl. auch die Ausführungen von Meier-Gräwe in diesem Buch). Werden Kindertageseinrichtungen in der Schweiz vermehrt aus der öffentlichen Hand mitfinanziert, so ist dies nicht nur ein Zeichen einer ausgewogenen und familienfreundlichen Politik, sondern auch eine Investition in die Zukunft (vgl. Fritschi, Strub & Stutz, 2007; Mackenzie Oth, 2002; Müller Kucera & Bauer, 2000).

## Literatur

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32-46.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Becker, R. & Tremel, P. (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkinder. *Soziale Welt*, 57, 397-418.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 95-110.
- Bolz, M. & Schüpbach, M. (2007). *EduCare – Qualität und Wirksamkeit familialer und ausserfamilialer Bildung und Betreuung von Primarschulkindern* (Zwischenbericht Herbst). Bern: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft und PH FHNW.
- Burger, K. (2009). Frühkindliche Bildung und der Ausgleich von Bildungschancen. In N. Flindt & K. Panitz (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung - Entwicklung und Förderung von Kompetenzen* (S. 67-74). Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formations*, 60, 7-18.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15, 213-238.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.

- ECCE. (1999). *European Child Care and Education Study. School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships* (Report submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development). RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- EDK. (2005). *Educare: betreuen – erziehen – bilden*. Tagungsbericht. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Zugriff am 13. April 2009 [http://edudoc.ch/getfile.py?docid=345 &name=StuB24A&format=pdf&version=1](http://edudoc.ch/getfile.py?docid=345&name=StuB24A&format=pdf&version=1)
- EKFF. (2002). *Position der EKFF zur Qualität familienergänzender Kinderbetreuung*. Zugriff am 15. November 2008 [www.ekff.admin.ch/c\\_data/d\\_Pub\\_Qua-litaet\\_118KB.pdf](http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_Pub_Qua-litaet_118KB.pdf)
- EPPE. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project* (Final Report). London: University of London, Institute of Education.
- EPPE. (2008a). *Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 6* (Research Report DCSF-RR048). London: Department for Children, Schools and Families.
- EPPE. (2008b). *Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural Out-comes in Year 6* (Research Report DCSF-RR049). London: Department for Children, Schools and Families.
- Fried, L. (Hrsg.). (2008). *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Fritschi, T., Strub, S. & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern* (Schlussbericht). Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iten, R., Stern, S., Menegale, S., Filippini, M., Banfi, S., Pióro, D., Farsi, M., Tassinari, S. & Schrottmann, R. (2005). *Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale* (Wissenschaftlicher Bericht). Zürich: Infrac.
- Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Everingham, S. S., Houbé, J., Kilburn, M. R., Rydell et al. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica: Rand.
- Kolb, K. & Whishaw, I. Q. (2001). *An introduction to brain and behaviour*. New York: Worth Publishers.
- Landvoigt, T., Muehler, G. & Pfeiffer, F. (2007). *Duration and intensity of kindergarten attendance and secondary school track choice* (Discussion Paper No. 07-051). Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2007, 3.-5. September). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Vortrag gehalten am 5. Schweizer

- Heilpädagogik-Kongress 2007 zu Übergängen. Zugriff am 27. Februar 2009  
[www.hfh.ch/webautor-data/70/szh-kongress07.pdf](http://www.hfh.ch/webautor-data/70/szh-kongress07.pdf)
- Largo, R. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Leseman, P.P.M. (2007). *Early Education for Immigrant Children* (Report of the Transatlantic Task Force on Immigration and Integration). Utrecht: MPI and Bertelsmann Stiftung.
- Mackenzie Oth, L. (2002). *La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte*. Genève: Bureaux de l'égalité, Conférence latine des déléguées à l'égalité.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). *Does prekindergarten improve school preparation and performance?* (National Bureau of Economic Research [NBER] Working Paper 10452). Retrieved November 11, 2008, from [www.nber.org/papers/w10452](http://www.nber.org/papers/w10452)
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education: Literature review* (Report to the ministry of education). New Zealand: Council for Educational Research.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe* (Zwischenbericht zuhanden der EDK-OST). Zürich: Universität, Insitut für Bildungsevaluation.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Müller Kucera, K. & Bauer, T. (2000). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten: Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Zürich aus?* (Schlussbericht zuhanden des Sozialdepartements der Stadt Zürich). Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien.
- Mwaura, P. A. M., Sylva, K. & Malmberg, L.-E. (2008). Evaluating the Madrasa preschool programme in East Africa: a quasi-experimental study. *International Journal of Early Years Education*, 16, 237-255.
- NFP 52. (2007). Impulse für eine politische Agenda aus dem Nationalen Forschungsprogramm Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen (NFP 52). Zugriff am 28. Februar 2009 [www.nfp52.ch/files/download/d\\_NFP52\\_Agenda.pdf](http://www.nfp52.ch/files/download/d_NFP52_Agenda.pdf)
- Osborn, A. F. & Milbank, J. E. (1987). *The effects of early education: a report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Clarendon Press.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A. & Halfon, O. (1996). Childcare in the preschool years: Attachment, behaviour problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 201-214.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. & Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care

- and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 385-396.
- PISA. (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- PISA. (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- PISA. (2007). *Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA*, 285, 2339-2346.
- Roberts, E., Bornstein, M. H., Slater, A. M. & Barrett, J. (1999). Early cognitive development and parental education. *Infant and Child Development*, 8, 49-62.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Hunt, S. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11). Influences on children's attainment and progress in key stage 2: cognitive outcomes in year 6* (Research Report DCSF-RR048). London: Department for Children, Schools and Families.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Selter, C. (1995). Zur Fiktivität der "Stunde Null" im arithmetischen Anfangsunterricht. *Mathematische Unterrichtspraxis*, 16, 11-19.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational Disadvantage in the Early Years: How do we Overcome it? Some Lessons From Research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12, 5-20.
- SKBF. (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spiess, C. K., Büchel, F. & Wagner, G. G. (2003). *Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter?* (IZA Discussion Paper No. 722). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Stamm, M. (2004). *Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter* (Forschungsbericht). Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Stamm, M. (2007). Basisstufe - eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene. In C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe* (S. 27-46). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M. & Muheim, V. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-*

Kommission Schweiz. Fribourg: Universität, Departement Erziehungswissenschaften.  
Zugriff am 13. März 2009 [www.frueh-kindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Grundlagenstudie\\_FBBE.pdf](http://www.frueh-kindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Grundlagenstudie_FBBE.pdf)

- Taylor, B. A., Dearing, E. & McCartney, K. (2004). Incomes and outcomes in early childhood. *The Journal of Human Resources*, 39, 980-1007.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- UNESCO. (2007). *Strong foundations: Early childhood care and education*. Paris: UNESCO.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2008). *Head Start Program Fact Sheet*. Retrieved January 18, 2009, from [www.acf.hhs.gov/programs/ohs/about/fy2008.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/about/fy2008.html)
- Viernickel, S. & Simoni, H. (2008) Frühkindliche Erziehung und Bildung. In D. Eflonay-Mäder, C. Ermert Kaufmann, R. Fibbi, J. Krummenacher, A. Lanfranchi, U. Moser, M. P. Neuenschwander, J. Oelkers, H. Simoni & S. Viernickel. *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 22-33). Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G. & Lehner, M. (2008). *Zwischenbericht formative Evaluation Grund- und Basisstufe*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und Beratung. Institut für Lehr- und Lernforschung.
- Watanabe, K., Flores, R., Fujiwara, J. & Huong Tran, L. T. (2005). Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *The Journal of Nutrition*, 135, 1918-1925.
- Wylie, C. & Thompson, J. (2003). The long-term contribution of early childhood education to children's performance - evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 11, 69-78.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5, 51-75.
- Zigler, E., Taussig, C. & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, 997-1006.