

Frühe Bildungsprozesse als Grundlagen schulischer Bildungsprozesse

erschienen in: S. Albisser & C. Bieri-Buschor (Hrsg.), Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender (S. 143-166). Hohengehren: Schneider, 2011.

Das zwanzigste Jahrhundert hat die Kindheit als eigenständige Lebensphase mit speziellen Entwicklungsbedingungen und Ansprüchen entdeckt. Erstmals wurden Rechte der Kinder formuliert, in der UN-Kinderrechtskonvention international fixiert und ihre weltweite Durchsetzung angestrebt. Eines dieser Rechte ist das in den ersten Jahren des neuen Jahrhunderts neu entdeckte Recht des Kindes auf Bildung. Im Zuge der globalisierten Wirtschaft und ihren neuen Herausforderungen ist Bildung zur zentralen Ressource geworden, die ihr Potenzial im internationalen Wettbewerb unter Beweis stellen soll. Deshalb haben viele Länder im Zuge der länderübergreifenden Schulleistungsstudien ihre Bildungssysteme überprüft und neu reguliert. In diesem Kontext und als Konsequenz von neuen Forschungserkenntnissen aus den Neurowissenschaften sowie der Entwicklungs- und Familienpsychologie wird die frühe Kindheit zunehmend als bedeutsame Phase in der individuellen Bildungsbiografie eines Menschen erkannt und die «frühkindliche Bildung» als erster Schritt im Prozess des lebenslangen Lernens begriffen. Das internationale Interesse manifestiert sich denn auch in einem starken Anstieg der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit in diesem Sektor (OECD, 2006).

Diese Entwicklung trifft die Allgemeine Erziehungswissenschaft relativ unvorbereitet, hat sie doch bislang die frühe Kindheit vernachlässigt. Wohl gibt es eine ausge dehnte Kindheitsforschung, doch kommt das Thema Kindheit vor dem Schulalter fast nur am Rande vor. Dies manifestiert sich beispielsweise darin, dass es in Deutschland und Österreich nur sehr wenige Lehrstühle für den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit gibt und in der Schweiz nur einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Frühkindliche Bildung (Professur Stamm). Eine akademische Fachzeitschrift mit Fokus auf die Schweiz fehlt ebenfalls. Gleiches gilt für die systematische frühkindliche Bildungsforschung. Obwohl es einige Praxisprojekte gibt, sind empirisch orientierte Projekte der Grundlagenforschung selten (Stamm et al., 2009).

Ganz anders jedoch die mediale Präsenz der Thematik. Frühkindliche Bildung ist zu einer aktuellen und hierzulande besonders emotional diskutierten Frage geworden, aus mindestens zwei Gründen. Erstens, weil die HarmoS-Diskussion fast ausschliesslich auf die Frage der früheren Einschulung eingeschränkt und diese wiederum mit frühkindlicher Bildung gleichgesetzt worden ist. In dieser Diskussion kommt dabei der relativ vehemente Widerstand gegenüber dem Ansinnen, die ‚Bildung‘ in der frühen Kindheit zu verankern. Nicht selten wird sie sogar einer glücklichen Kindheit als abträglich erachtet. Der Grund für diese Ablehnung liegt hauptsächlich darin, dass unter frühkindlicher Bildung die Vorverlegung schulischer Inhalte in den bis anhin bildungsfreien Vorschulraum verstanden wird. Dass sich die mediale Öffent-

lichkeit derart ausgeprägt der frühkindlichen Bildung annimmt, hängt stark mit den durch die Hirnforschung angestossenen Erkenntnisse. Sie sind zu gesellschaftlichen Trends mutiert welche frühkindliche Bildung als attraktive Option erscheinen lassen: Es sind vor allem populäre Aufarbeitungen aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse, welche Eltern wachrütteln. Titel wie «Forschergeist in Windeln» (Gopnik et al., 2000) oder «Je früher, desto besser» (Singer & Reisch, 2002) wirken auf sie als Herausforderung, die Zeit der Gehirnentwicklung ihres Kindes nicht ungenutzt verstreichen und seine geistigen Kapazitäten brach liegen zu lassen, damit es Wissen wie ein Schwamm aufsaugen und früh schon auf Wissen und Können ausgerichtet werden kann. In Wirklichkeit stecken dahinter jedoch viele Mythen. Sie machen glauben, früh geförderte Kinder würden fit für die harte Zukunft werden und eine Schullaufbahn auf der Überholspur absolvieren können. Dies ist jedoch eine blauäugige Vorstellung. Frühkindliche Bildung darf nicht überfordert werden. Sicher ist jedoch, dass sich angesichts der Tatsache, als sich die Annahme des Bildungsbeginns mit der Einschulung als falsch erweist, sich die Konzentration auf schulische Bildungsprozesse als falsch erweisen.

Dieser Aufsatz präsentiert den wissenschaftlichen Status quo des aktuellen empirischen und theoretischen Wissens zum Feld frühkindlicher Bildung und liefert damit die Grundlagen für professionalisiertes Wissen von Lehrpersonen. Im Mittelpunkt stehen die Grundlagen und Hintergründe früher Bildungsprozesse als Ausgangslage anschliessender schulischer Bildungsprozesse. Zunächst diskutiert er in Kapitel 1 sowohl die enormen sozialstrukturellen Veränderungen der letzten Jahre, welche den heutigen Kinder- und Familienalltag und damit auch Art und Ausmass frühkindlicher Bildungsförderung massiv beeinflussen als auch die verschiedenen Facetten der Begriffsdefinition. Auf dieser Basis wird in den Kapiteln 3 und 4 gefragt, welche Bildungsbedeutung der Familie zukommt – insbesondere auch, wieviel Mutter ein junges Kind braucht – und welche Bildung Vorschulkinder überhaupt brauchen. Diese Frage wird insbesondere anhand neuerer hirnpfysiologischer und kognitionspsychologischer Erkenntnisse beantwortet und dabei auf den notwendigen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung hingewiesen. Im Ergebnis verweisen diese Erkenntnisse auf die enorme Bildungsbedeutung familienexterner Angebote inklusive des Vorschulpersonals (Kapitel 5). In Kapitel 6 wird schliesslich ein Blick auf die Übergänge von frühen zu schulischen Bildungsprozessen geworfen und dabei gefragt, wie diese zu gestalten sind, damit Synergien und nicht neue Schnittstellen entstehen können, welche das Ziel eines umfassenden Bildungsraumes gefährden.

1. Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung

1.1 Legitimation und Definition frühkindlicher Bildung

Dass ein Staat frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung als öffentliches Gut betrachten, sie systematisch ausbauen und qualitativ verbessern soll, ist heute international anerkannt. Beispielhaft umgesetzt wird sie in Schweden, Finnland, Neuseeland oder Italien. Auch in Deutschland hat sich in den letzten Jahren viel getan – in der Schweiz steckt die FBBE-Praxis jedoch noch in den Anfängen. Massgabe ist der so genannte Starting Strong II-Bericht der OECD vom Jahr 2006. Für die Schweiz von besonderem Interesse ist dabei die Tatsache, die sich im Zuge der PISA-Untersuchungen offenbart hat: Die erfolgreichsten Länder zeichneten sich nicht nur

durch die guten Leistungen ihrer 15jährigen in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften aus, sondern verfügen auch über gut ausgebaute frühkindliche Bildungssysteme und fördern darüber hinaus auch Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Schichten besonders gut. Häufig verknüpfen sie dabei frühe Bildungsangebote mit kognitiven Inhalten, d.h. nicht nur mit Betreuung und Pflege, sondern auch mit intellektueller Anregung in spezifisch lernförderlich gestalteten Umgebungen. Dass ein solcher Weg besonders erfolgreich ist, belegt auch die Wissenschaft: Alle verfügbaren Untersuchungen zeigen, dass frühkindliche Bildungsangebote für benachteiligte Kinder besonders wirksam sein können. Sie sind nicht nur in der Lage, die von der Bildungspolitik vielfach eingeforderte Startchancengleichheit bei Schuleintritt umzusetzen, sondern können auch einen Beitrag zum späteren Schulerfolg dieser Kinder leisten, weil sie weniger sonderpädagogische Stützmassnahmen brauchen, seltener Klassen wiederholen müssen und später auch weniger abweichendes und delinquentes Verhalten zeigen.

Aktuell gibt es in der Schweiz jedoch einen relativ vehementen Widerstand gegenüber dem Ansinnen, die ‚Bildung‘ in der frühen Kindheit zu verankern. Nicht selten wird sie sogar einer glücklichen Kindheit als abträglich erachtet und gegen das Lernen sozialen Verhaltens ausgespielt. Worin diese Ablehnung liegt ist offensichtlich – und auch verständlich: Wer von uns verbindet ‚Bildung‘ nicht sofort mit Schule, Schule mit Leistungsdruck und Leistungsdruck mit schlechten Erinnerungen an Zeugnisse, Elternschelte und Misserfolg? Bildung und Lernen haben seit Generationen einen üblen Beigeschmack. Deshalb ist verständlich, wenn die Angst vor der Verschulung der frühen Kindheit Überhand nimmt. Auch leuchtet es ein, dass Eltern und Lehrpersonen Bildungsansprüche möglichst bis kurz vor Schuleintritt vom Kind fernhalten und es eher in seinen sozialen, emotionalen und motorischen Fähigkeiten fördern wollen.

‚Frühkindliche Bildung‘ ist jedoch etwas Anderes. Dafür bürgt auch das Kürzel FBBE. Es verweist erstens darauf, dass ‚Frühkindliche Bildung‘ immer mit Betreuung und Erziehung zusammengedacht werden muss und dass sie zweitens niemals einer Vorverlegung des schulischen Wissenserwerbs gleichkommt, um das Kind gemäss den Vorstellungen der Gesellschaft möglichst früh fit zu machen für die spätere Karriere. Ebenso wenig geht es darum, frühkindliche Bildung mit dem Ziel gleichzusetzen, das Potenzial junger Kinder frühzeitig in Baby-Sprachkursen zu entfalten. Andererseits wird damit deutlich, dass sich Erziehung, Betreuung und Förderung in der frühen Kindheit nicht weiterhin ausschliesslich auf Sozialverhalten, Emotionalität und Motorik beschränken kann. Im Wesentlichen umfasst frühkindliche Bildung das, wofür die Erziehungswissenschaft, die Entwicklungspsychologie und auch die Hirnforschung plädieren: die Gestaltung anspruchsvoller, anregungsreicher, entwicklungs- und beziehungsförderlicher Umgebungen, in denen die Kinder alle Sinnesorgane brauchen und ihre intellektuellen Lerndispositionen entwickeln können.

Insgesamt sind es mindestens vier Gründe, welche frühkindliche Bildung zu einem zentralen Anliegen der Bildungs- und Sozialpolitik werden lassen sollen, damit sie ein stabiles Fundament der nachfolgenden Schulprozesse werden kann:

1. Bildungschancen sind in der Schweiz stark durch die soziale Herkunft bestimmt. Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Familien haben bereits beim Eintritt in den Kindergarten nicht die gleichen Chancen wie privilegiert

und bildungsnah aufwachsende Kinder. Die Förderung muss deshalb bereits in den ersten Lebensjahren einsetzen.

2. Junge Kinder verfügen über herausragende Lern- und Entwicklungskapazitäten. Sie sollen weit stärker als bisher gefördert und unterstützt werden.
3. Die ersten Lebensjahre sind die kritischste Phase für die Entwicklung eines Kindes. Dies gilt in sozialer, emotionaler und intellektueller Hinsicht. In der frühen Kindheit wird ein wichtiger Grundstein für den Bildungs- und Lebenserfolg gelegt. Was hier unterlassen wird, kann später nur mit grossem Aufwand aufgeholt werden. Deshalb kommt in den ersten Lebensjahren nicht nur Betreuungs-, sondern auch Bildungsprozessen eine grundlegende Bedeutung zu.
4. Darüber hinaus bestehen grosse und ungelöste Herausforderungen, Familie und Beruf ökonomisch und qualitativ verträglich zu vereinbaren. Grund ist die sich heute für viele Familien manifestierende Notwendigkeit, dass beide Elternteile verdienen müssen. Aus ihr ist ein reguläres Familienmuster entstanden. Deshalb wird die historische Position der Frauen als Familien- und Haushaltsbetreuerinnen und die gesellschaftspolitische Tradition, Kinderbetreuung als private Familienangelegenheit zu betrachten, zunehmend hinterfragt. Frühkindliche Bildung ist damit immer auch eine Angelegenheit familienergänzender Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen.

Bildung, Betreuung und Erziehung müssen somit als komplementäre Begriffe verstanden werden. Als Aneignungstätigkeit braucht Bildung die unterstützende und stimulierende Vermittlung durch die Umwelt. Erziehung ist in diesem Sinne Vermittlungs-, Bildung ist Aneignungstätigkeit. Betreuung im Sinne Pestalozzis allseitiger Besorgung⁷ stellt systematisch betrachtet einen integralen Teil der Erziehung dar.

1.2 Sozialstrukturelle Veränderungen und ihr Bezug zur frühen Bildungsförderung

Heutzutage werden wir zunehmend Zeuge substanzieller Veränderungen, die sich im Leben junger Kinder abspielen. Sie artikulieren sich unter anderem im Ausmass ausserhäuslicher Erwerbsarbeit ihrer Mütter und der damit verbundenen familienexternen Betreuung. Aktuell sind in der Schweiz 67% der Frauen mit Kindern unter sechs Jahren, in Deutschland 62% und in Österreich 69% berufstätig (Bundesamt für Statistik, 2007; Bundeszentrale für politische Bildung, 2008; Statistik Austria, 2008). Dass die ausserfamiliäre Betreuung trotzdem für viele mit dem noch vorherrschenden normativen Bild, wonach die beste frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in der Familie und vor allem durch die Mutter geschehen soll, nicht vereinbar ist, verdeutlicht die aktuelle Diskussion in allen deutschsprachigen Ländern (Brandt/von Bredow/Theile 2008; Kapella/Rille-Pfeiffer 2007; Stamm 2004; 2009). Weiter angeheizt worden ist sie durch bildungspolitische Pläne, das Schuleintrittsalter vorzuverlegen (in der Schweiz), die Schuleingangsphase neu zu gestalten (in Deutschland) und die kognitive Bildungsfunktion vorschulischer Einrichtungen generell zu verstärken (Roßbach 2004). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass der diskursive Spannungsbogen gross ist und von Befürchtungen reicht, die frühe Kindheit würde verschult und familienexterne Betreuung führten zu Verhaltensproblemen bis zu euphorischen Hoffnungen, FBBE könne sowohl die Sicherung einer langfristigen kognitiven Neugier als auch einer besseren Sozialkompetenz aller

Kinder garantieren und darüber hinaus auch einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung von Startchancengleichheit für benachteiligte Kinder bei Schuleintritt leisten.

derung des Lernens verbunden. Hier sollten die Kinder nur Schüler sein, während das Kindsein in erster Linie mit dem Freisein von der Schule, mit Freizeit, verknüpft wurde. Obwohl seit den 1980er Jahren eine Entwicklung zur Öffnung von Schule festgestellt werden konnte, entwickelte sich fast parallel dazu ein breites Feld einer anderen Scholarisierung im Sinne schulnaher Förder- und Freizeitangebote. Dies hat dazu geführt, dass bereits im Vorschulalter Kindsein und Schülersein immer stärkere Gemeinsamkeiten aufweisen. Ein weiteres Beispiel dafür sind die mit der Einführung der neuen Bildungspläne verbundenen Ausrichtungen auf Fachdisziplinen, auf die stärkere Gewichtung abstrakter Inhalte und auf die Gruppe der Risikokinder. Das «Lernen als angeleitetes Lernen» ist das Merkmal heutiger Vorschulkindheit.

Ein zweites Merkmal sozialstruktureller Veränderungen ist die Liberalisierung der Erziehungsnormen in den letzten dreissig Jahren, welche sich in veränderten Eltern-Kind-Beziehungen artikulieren. Erziehungsziele von Eltern betreffen heute eher selbstständig, selbstbewusst oder kooperativ sein und weniger fleissig, pflichtbewusst oder ordnungsliebend sein. Allerdings gibt es grosse Unterschiede zwischen den kulturellen Hintergründen der jeweiligen Familien. Diese Veränderungen und die Konzentration auf «das Projekt Kind» spiegeln sich auch im statistischen Fakt des Rückgangs der Geburtenrate, der Ausweitung akzeptierter gesellschaftlicher Familienmuster, welche ihrerseits Aushandlungsprozesse begünstigen. Andererseits – oder gerade als Folge davon – sind die Ansprüche an das Kind enorm gestiegen.

Insgesamt ist der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahre facettenreich und widersprüchlich. Dadurch ist ein Spannungsfeld von Risiken und Chancen insbesondere in Bezug auf die Arbeitswelt der Eltern entstanden. Die mütterliche Erwerbsbeteiligung ist dabei eine wichtige Grösse geworden, ebenfalls die Verschränkungen der Bedingungen der Erwerbstätigkeit beider Eltern. Sind die Rahmenbedingungen ungünstig, dann können sowohl familiale als auch ausserfamiliale Bildungs- und Entwicklungsprozesse leiden.

2. Kognitions- und entwicklungspsychologische Grundlagen frühkindlicher Bildungsprozesse

Wenn heute frühkindliche Bildung diskutiert und gefragt wird, ob Kinder bereits im Vorschulalter bestimmte Kompetenzen erwerben sollen und wie dies zu geschehen hat, dann ist es notwendig zu wissen, welche physischen und psychischen Grundbedürfnisse erfüllt und welche Entwicklungsbesonderheiten berücksichtigt werden müssen, damit eine optimale Entwicklung gewährleistet werden kann. Nachfolgend werden vier Schwerpunkte herausgegriffen: Hirnforschung und frühkindliche Bildung, die Theory of Mind, Überoptimismus und Fähigkeitsselbstkonzept sowie die Theorien der Wissensaneignung.

In den letzten Jahren hat die Entwicklungspsychologie in der Erforschung des Denkens von Säuglingen und Kleinkindern enorme Fortschritte gemacht. Heute wissen wir beispielsweise, dass Säuglinge über domänenspezifische Wissens Elemente verfügen, die eine Orientierung in der physikalischen und sozialen Umwelt zulassen. Es wird somit nicht mehr von nativistischen Theorien ausgegangen, welche auf Annahmen basieren, wonach Lernprozesse auf der Basis erfahrungsunabhängiger interner

Strukturen stattfinden. Menschliche Entwicklung wird heute somit kaum mehr als reifungsbedingte Abfolge von inneren Prozessen verstanden, sondern vielmehr als ein Prozess von Wechselwirkungen zwischen biologischen Prädispositionen und Umwelteinwirkungen. Die nachfolgend dargestellten Entwicklungseinschnitte bilden zwar lediglich eine Auswahl, aber eine wichtige, die bei vorschulischen Bildungsprozessen zu berücksichtigen sind.

2.1 *Hirnforschung und Frühkindliche Bildung*

Die Maxime der Hirnforschung lautet: Mehr und intensivere Förderung und Anregung bereits ab der frühesten Kindheit schafft ein differenzierteres neuronales Netzwerk. Ein solches Netzwerk ist grundlegend für das soziale, emotionale und kognitive Lernen. Heute wissen wir, dass das Gehirn enormen Veränderungen ausgesetzt und entwickelt sich im Säuglings- und Kleinkindalter in ganz erstaunlicher Geschwindigkeit entwickelt. Es entwickelt sich schneller als alle anderen Körperorgane. Haben Nervenzellen erst einmal den für sie vorgesehenen Platz eingenommen, dann bilden sie eine hohe Anzahl an Synapsen oder Verbindungen. Während der Hauptwachstumsperiode in den Hirnregionen streben viele Nervenzellen ab, um Raum für neue synaptische Verbindungen zu schaffen. Die Stimulierung legt dabei fest, welche Nervenzellen überleben werden und fortfahren, neue Synapsen zu bilden. Mit zwei Jahren hat ein Kleinkind etwa so viele wie Erwachsene und mit drei Jahren doppelt so viele. Bis im Alter von zehn Jahren bleiben sie konstant, dann wird bis ca. 15 Jahren die Hälfte abgebaut. Von da an bleiben sie bei einer Anzahl von ca. 100 Billionen stabil. Die doppelt so hohe Zahl von Synapsenzahl mit drei Jahren erklärt, wieso das Gehirn eines Dreijährigen mehr als doppelt so aktiv ist wie das eines Erwachsenen.

Frühe Bindungserfahrungen und angemessene Stimulierung: Nach Braun et al. (2002, in Becker Stoll) wirken sich frühe Bindungserfahrungen auf die kindliche Gehirnentwicklung aus. Damit sich neuronalen Netzwerke verdichten und daraus bleibende Strukturveränderungen entstehen, ist eine gleichzeitige Stimulation bestimmter Gehirnareale wichtig. Becker Stoll (2008) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung feinfühleriger Interaktion der Bezugsperson mit dem Kleinkind. Sie beeinflusst die frühkindlichen emotionalen Erfahrungen und diese die funktionelle Gehirnentwicklung, welche zur Entstehung neuer Schaltkreise – wie die sensorischen, motorischen und limbischen – im Gehirn führen. Unzulängliche Stimulation von Säuglingen und Kleinkindern – gemeint sind damit die fehlenden und vielfältigen Erfahrungen eines liebevollen Familienumfeldes – führen zu Entwicklungsbeeinträchtigungen. Daraus lässt sich schließen, dass die Qualität des emotionalen Umfeldes und der Grad der frühkindlichen Förderung die späteren sozio-emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten eines Kindes beeinflusst. Es sind aber nicht nur Verarmung oder Deprivation, welche das Kind überwältigen und Forderungen jenseits seiner Fähigkeiten an es stellen, welche sich negativ auf seinen Entwicklungsgang auswirken. Es sind auch die vielen frühen Lernangebote, welche jungen Kinder und ihren Eltern angeboten werden. Die meisten zielen auf eine optimale frühe Förderung, damit die ‚Zeitfenster der Entwicklung‘ ausgenutzt werden sollen. Allerdings wirkt sich eine Stimulation, für die das Kind noch nicht bereit ist, eher so aus, dass sich das Kind zurückzieht und auf diese Weise sein Interesse am Lernen verliert.

Zeitfenster der Entwicklung: Vielleicht die in letzter Zeit am häufigsten gestellte Frage im Zusammenhang mit frühkindlichen Bildungsprozessen ist die, ob es wirklich kritische Perioden in der Entwicklung gibt, in denen das Kind maximal beeinflussbar ist und sich frühe Interventionen deshalb lohnen. Als sensible Phasen lassen sich Perioden erhöhter Plastizität in der kindlichen Entwicklung definieren, in denen im Vergleich zu vorangehenden Phasen spezifische Erfahrungen maximal positive oder maximal negative Wirkungen erzielen. Status quo des wissenschaftlichen Wissens ist heute die Erkenntnis, dass frühe sensorische Entwicklungserfahrungen wichtig sind zur optimalen Gehirnentwicklung. Die Stimulation muss jedoch nur 'normal' sein und nicht überstimulierend (Sodian, 2005; Stern, 2008). Deshalb lässt sich daraus nicht schliessen, es seien besondere Anstrengungen oder Stimulationsprogramme nötig, damit die Gehirnentwicklung unterstützt werden könnte. Überstimulation durch besondere Trainingsprogramme beim Kleinkind negative Auswirkungen haben kann und dass die Befunde der Hirnforschung nicht die spezifische Fokussierung der frühkindlichen Bildung im Sinne expliziter Stimulierung legitimieren. Tatsache ist, dass es Evidenz für die Entwicklung solcher Phasen gibt und gleichermassen auch solche für Deprivationsbefunde.

Sensible Phasen konnten allerdings bislang empirisch nicht nachgewiesen werden. Deshalb ist insgesamt Vorsicht bei eindeutigen Antworten geboten. Aus der Deprivationsforschung wissen wir jedoch, dass mit in Waisenhäusern lebenden Kindern, wie denjenigen aus der Ceausescu-Dynastie Rumäniens, die verwahrlost waren und mit denen kaum gesprochen wurde, zeigten enorme Sprachschwierigkeiten, die sich jedoch abschwächten, sobald sie unter besseren Bedingungen gefördert wurden. Die Angst vor kritischen Zeitfenstern, die sich bei Nichtnutzung für immer schliessen, scheint deshalb als unbegründet. Kinder, welche fürsorglich aufwachsen, verpassen wenig und brauchen keine spezifische Förderung, während dies allerdings auf Kinder mit Störungen im visuellen, auditiven, vokalen, emotionalen oder motorischen Bereich nicht zutrifft und sie auf spezifische Frühförderung angewiesen sind.

Insgesamt lassen sich Konsequenzen formulieren, welche auf der grossen Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit von Kleinkindern aufbauen und zu folgenden Thesen zusammengefasst werden können (vgl. Textor 2003, S. 15f.):

- Kinder lernen am erfolgreichsten in einer Umgebung, die ihnen einerseits emotionale Sicherheit, stabile Beziehungen, Orientierung, Vertrauen und Wärme, andererseits Herausforderungen, neue Erfahrungen und Aha-Erlebnisse vermittelt, die zum Experimentieren, selbstständigen Forschen und Problemlösen stimulieren.
- Das Lernen der Kinder wird unterstützt durch die Förderung von Bewegung, Wahrnehmen, Kommunikation sowie durch Interesse und Rückmeldung anderer.
- Lernen ist für Kinder dann nachhaltig, wenn es für sie bedeutungsvoll, lebensnah, auf ihre Erfahrungen, Wünsche oder Alltagsprobleme bezogen ist.
- Kinder lernen unterschiedlich, in unterschiedlichem Tempo, in unterschiedlichen sozialen Konstellationen (z.B. allein oder in der Gruppe); sie brauchen die Rücksichtnahme auf ihre Lernstile und Lerntypen.

2.2 *Theory of Mind*

Ein Meilenstein in der geistigen Entwicklung des Kleinkindes stellt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme dar, die Theory of Mind, verstanden als Konzept, aufgrund dessen wir uns selbst und auch anderen Menschen mentale Zustände wie wissen, glauben, fühlen oder wollen zuschreiben können. Sie lässt sich mit folgendem Szenarium (Wimmer & Perner, 1983): «Die Versuchsperson beobachtet, dass Maxi Schokolade in einem blauen Schrank versorgt. Anschliessend geht Maxi auf den Spielplatz. Während dieser Zeit räumt die Mutter die Küche um und versorgt die Schokolade nun im grünen Schrank. Maxi kommt vom Spielplatz zurück und will die Schokolade essen.» Die Testfrage lautet: «Wo wird Maxi die Schokolade suchen?» Ab ca. vier Jahren geben die meisten Kinder die richtige Antwort, d.h. im blauen Schrank. Sie verstehen also, dass Maxi die Schokolade dort suchen wird, wo er sie vermutet und nicht dort, wo sie zum Zeitpunkt der Suche tatsächlich ist. Nahezu alle Kinder unter dreieinhalb Jahren beantworten die Frage jedoch falsch, indem sie sagen, dass Maxi die Schokolade dort sucht, wo sie tatsächlich ist. Dieses experimentelle Paradigma erlaubt nachzuweisen, dass ca. vierjährige Kinder über ein Konzept falscher Überzeugungen verfügen und sie somit über Realität und Überzeugung sowie zwischen Schein und Realität unterscheiden können.

Die Theory of Mind ist die Grundlage für die soziale Perspektivenübernahme. Gerade deshalb sollte die Förderung sozialer Kompetenzen in diesem Alter einsetzen, um das Verstehen des mentalen Zustandes Anderer zu unterstützen und zu optimieren und um Konfliktlösefähigkeiten zu vermitteln. Vorschulkinder mit schlechten Handlungskontrollfähigkeiten entwickeln später häufig Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.

Neben der Theory of Mind-Forschung beschäftigt sich auch die Metakognitionsforschung mit dem Verständnis des mentalen Bereichs. Metakognition meint das Wissen von Personen über ihre Informationsverarbeitungsmöglichkeiten und -grenzen, über Anforderungen kognitiver Aufgaben und die Relevanz von Strategien bei der Bearbeitung solcher Aufgaben.

2.4 Theorien der Wissensaneignung und der Zusammenhang von Wissen und Lernen

Eine weitere wichtige Bedingung, um frühkindliche Bildungsprozesse initiieren, unterstützen und fördern zu können, ist die Kenntnis darüber, wie die Wissensaneignung bei jungen Kindern funktioniert. Die wichtigsten Erkenntnisse stammen dabei von Piaget und Wygotsky (Montada, 1995??).

Piaget: Grundlage seiner Theorie der geistigen Entwicklung des Kindes ist, dass das Handeln und Denken genetisch vorgebahnt ist und sich Kinder deshalb nicht frei entfalten können. Vielmehr müssen sie dieses ständig an die Bedingungen des Kontextes und dessen Anforderungen anpassen (Assimilation und Akkomodation). Geleitet werden sie dabei vom Bestreben, zwischen ihrem gegenwärtigen kognitiven Entwicklungsstand und den Kontextbedingungen und -anregungen ein Gleichgewicht (Äquilibration) herzustellen. Gemäss Piaget lernen Kinder vor allem durch die Konfrontation mit Neuem, das sie nicht ohne Weiteres in ihre bisherigen Denk- und Handlungsmuster assimilieren können. Deshalb müssen sie ihre gewohnten Muster und Strukturen umbauen resp. akkomodieren, um Neues lernen und begreifen zu können. Ihre Wissensaneignung basiert somit auf einem Hin- und Herpendeln zwischen Assimilation und Akkomodation. Piaget beschreibt diesen Vorgang anhand

von drei Entwicklungsstufen, die von allen Kindern in der gleichen Abfolge durchlaufen werden müssen und dabei jede Stufe nur erreicht werden kann, wenn die vorangehende gemeistert ist («Wissensstrukturgenese»).

Piagets Theorie der Wissensaneignung wird heute als klassisch-pessimistisch sowohl kritisiert als auch weiterentwickelt (vgl. Sodian; ...). Gesichert gilt zwar, dass Vorschulkinder über eine elaborierte Wissensbasis verfügen und in der Lage sind, die Welt bereits sehr differenziert und vielfältig zu erschliessen. Revidiert werden müssen jedoch die Vorstellungen Piagets zu den Lernpotenzialen junger Kinder, die er im Wesentlichen deutlich unterschätzt hat. Die aktuelle Forschung zeigt, dass Kinder schon sehr früh kompetente Denker sind und man sogar vom «kompetenten Säugling» (Dornes, 2006??) sprechen kann.

Wygotsky: Ihm (1988/1934) ist es zu verdanken, dass die kindliche Wissensaneignung durch die Kultur, spezifisch durch die Sprache, beeinflusst wird. Dies geschieht auf zweifache Weise: in einer äusseren, sozialen und einer inneren, individuumsbezogenen Funktion. Diese Funktion ist eng verknüpft mit der egozentrischen Sprache, also der Tatsache, dass Kinder ihr Tun häufig sprachlich kommentieren, obwohl sie keinen Partner haben. Während diese Kommentierung in den ersten Jahren bruchstückhaft, komprimiert und deshalb häufig wenig verständlich ist, ist ab dem Alter von drei Jahren kaum mehr ein Unterschied zur äusseren Sprache festzustellen. Wygotsky betont denn auch die enorme Bedeutung des sozialen Bezuges beim Erwerb der Wissenskonstruktionen. Trotzdem wäre die Annahme überzogen, die biologischen Grundlagen würden gegenüber den sprachlichen Einflüssen keine Rolle mehr spielen. Vielmehr besteht seit Jahren Klarheit, dass die biologischen Grundlagen der Wissensaneignung bedeutsam sind. Kann beispielsweise ein Kind aufgrund biologischer Beeinträchtigungen nur wenig Wissen aufnehmen und verarbeiten, dann hat dies zwangsläufig Auswirkungen auf den weiteren Lebensverlauf, kann es doch Lernchancen nicht wahrnehmen, welche von gleichaltrigen Kindern genutzt werden können.

Wygotsky (1978) hat die soziokulturelle Theorie am besten artikuliert und dabei besonders darauf verwiesen, dass es die Erwachsenen sind, welche die Interaktion mit dem Kind so strukturieren, dass Kinder so an die Aufgaben herangeführt werden können, dass diese für sie etwas über ihren aktuellen Kompetenzen liegen. Dabei ist das Mass an direktem Engagement und Führung des Erwachsenen der kritische Punkt. Wygotsky (1986) beispielsweise liefert eine Beschreibung eines solchen Lernprozesses. Seine zentralen Merkmale erfordern, dass Kinder innerhalb der Zone ihrer nächsten Entwicklung angesprochen werden, die Zone, innerhalb derer ein Kind aktiv partizipieren und unter der Führung von mehr wissenden Peers oder Erwachsenen lernen kann. Diese strukturieren das Lernen so, dass das Kind durch die Aufgaben geführt wird, welche gerade unterhalb ihrer aktuellen Kapazität liegen.

Das Fenster, das für die Erwachsenen die Möglichkeit bietet, die Erfahrungen des Kindes heranzutreten und ihm zu ermöglichen, mental höhere Prozesse zu entwickeln, heisst die Zone der proximalen Entwicklung. Ihr unteres Niveau ist definiert durch die unabhängige Leistung des Kindes und ihr oberes Niveau durch das Möglichste, was das Kind mit Hilfe eines Erwachsenen tun kann. So lange, wie das Wissen des Kindes dort verbleibt, wo Verbesserungen mit Erwachsenenunterstützung immer noch möglich sind, verbleibt das Kind innerhalb der Zone der proximalen Entwick-

lung. Mit der Hilfe Erwachsener kann das Kind sich in Richtung und abhängigen und autonomen Denkens entwickeln.

Eine wichtige Strategie, welche die erwachsene Person nutzt, ist das so genannte *Scaffolding*. Dabei sucht sie eine Aufgabe heraus, die das Kind meistern kann, die aber so schwierig ist, dass das Kind sie nicht alleine ausführen kann. Wenn der Erwachsene führt und stützt, schaltet sich das Kind ein und sucht sich mentale Strategien. Auf diese Art und Weise kann seine Kompetenz anwachsen. Während dies geschieht, zieht sich die Erwachsene Person langsam zurück und erlaubt dem Kind, mehr Verantwortung zu übernehmen. Scaffolding als Strategie zeichnet sich dadurch aus, dass Fragen und Handlungen genutzt werden, um dem Kind zu helfen, nach und nach auf ein höheres Denkniveau zu gelangen. In einer bestimmten Art und Weise entspricht dies der Formulierung Piagets, das Kind würde sich von einem Stadium ins nächste weiterentwickeln. Der Unterschied besteht darin, dass in Wygotskis Zugang die Kompetenzentwicklung nicht so sehr von einem endogenen Entwicklungsprozess abhängig ist. Wygotsky gibt somit der Instruktion eine deutlich zentralere Rolle als dies Piaget tut.

Vergleicht man die aus Piagets und Wygotskys Theorie und der Hirnforschung abgeleiteten Schlussfolgerungen, dann kommt man zu entgegengesetzten Konsequenzen für die frühe Bildungsförderung. Trotzdem ähneln sich die drei Ansätze in einem Aspekt: Sie gehen davon aus, dass die allgemeine Lernfähigkeit des Kindes zentral gesteuert wird. Genau diese Annahme stellt Stern (2008) in Frage. Sie zeigt auf, dass die geistige Entwicklung je nach Inhaltsgebiet und Art der Anforderung ganz unterschiedliche Verläufe nehmen kann, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Privilegiertes und nicht privilegiertes Wissen: Das Wissen junger Kinder kann als kognitive Werkzeuge bezeichnet werden, mit denen sie sich die Welt aneignen. Die Art dieser kognitiven Werkzeuge ist deshalb entscheidend für ihre Lern- und Bildungschancen. Stern und Schuhmacher (2003) unterscheiden dabei zwischen privilegiertem und nicht-privilegiertem Wissen. Unter privilegiertem Wissen verstehen sie biologisch festgelegtes Lernen, das durch kontextbedingte Lernprozesse ausgelöst wird und ohne grosse bewusste Anstrengung erfolgt. Dazu gehören das Erlernen der Sprache, das Laufenlernen oder das Modelllernen. Unter nicht-privilegiertem Wissen verstehen sie hingegen das durch bewusste kulturelle Anregungen herausgeforderte oder provozierte Lernen. Dieses erfordert sowohl Anstrengung und Motivation als auch eine gut organisierte und strukturierte Wissensbasis. Dazu gehören beispielsweise der Erwerb der Schriftsprache oder mathematischer Konzepte sowie die Aneignung abstrakter Konzepte. Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass Kinder in Bereichen, auf die sie genetisch vorbereitet sind, über eine bessere Merk- und Denkfähigkeit verfügen, als dies in der Tradition Piagets noch angenommen wurde. Nicht-privilegiertes Wissen ist jedoch stark von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängig und deshalb Basis der Ursachen von Startchancenungleichheit bei Schulleintritt. Im Sinne Piagets Theorie der geistigen Entwicklung des Kindes kann nicht-privilegiertes Lernen immer dann stattfinden, wenn sich sein Wissen derart instabilisiert, dass seine ihm zur Verfügung stehenden Wissenskonstruktionen nicht mehr ausreichen, um aktuelle Erfahrungen zu verstehen. Es ist dann auf die Akkomodation neuer Informationen aus der Umwelt angewiesen, um einen neuen Äquilibrationszustand zu erreichen, welcher ihm eine sinnvolle Neudeutung der Welt ermöglicht.

2.5 *Überoptimismus und Fähigkeitsselbstkonzept*

Neben den vorangehend diskutierten kognitiven und motivationalen Voraussetzungen lassen sich weitere Entwicklungsbesonderheiten ausmachen, von denen die beiden nachfolgend diskutierten – der Überoptimismus und das Fähigkeitsselbstkonzept – die bedeutsamsten sein dürften.

Kinder zwischen vier und sechs Jahren weisen einen deutlichen Hang zum Überoptimismus auf. Er zeigt sich beispielsweise bei der Frage, wer denn die leistungstärksten der Kindergarten- oder Schülergruppe sei, 95% sich selbst nennen. Gemäss Hasselhorn (2005) verweist dieser Überoptimismus auf den Glauben der Kinder dieses Alters, nicht Fähigkeiten, sondern Anstrengungen seien zentral. Motivation ist im Vorschulbereich deshalb kaum ein Thema, erst ab ca. acht Jahren.

Eng verknüpft mit diesem Überoptimismus sind die Kompetenzüberzeugungen, d.h. ist die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes. Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr ist es kaum ausgeprägt vorhanden. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass Handlungsergebnisse kaum Auswirkungen auf die Einschätzung der Kinder, wie gut sie eine Aufgabe meistern werden. So sind Vorschulkinder auch nach zwanzig Fehlversuchen, einen Turm aus Bauklötzen aufzubauen, noch der Ansicht, beim nächsten Mal seien sie bestimmt erfolgreich. Erst mit sechs Jahren können erste Beobachtungen bereichsspezifischer Fähigkeitskonzepte beobachtet werden, die zunehmend durch neu entstehende soziale Vergleiche zustande kommen.

3. **Zur Bedeutung der Mutter und der Familie für die frühkindliche Bildung**

Hierzulande waren im Jahr 2006 55% der Mütter der einjährigen und 61 % der dreijährigen Kinder berufstätig. In Deutschland waren im Jahr 2007 37.8% bzw. 43.3% (Destatis, 2007) und in Österreich 15.9% bzw. 21.8% (Statistik Austria, 2007). Im Jahr 2000 waren es hierzulande noch 43% bzw. 49% gewesen. Mit diesem Anstieg der Anzahl der Kinder mit Erfahrung in Fremdbetreuung hat auch die Diskussion über deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung Aufschwung bekommen. Aktuell spitzt sich die vorwiegend emotional geführte gesellschaftliche Debatte auf die sie Frage zu, ob Kinder durch Fremdbetreuung Schaden nehmen können. Aus wissenschaftlicher Sicht erstaunt dieser enge Fokus, hat doch die Forschung in den letzten Jahren wiederholt empirisch fundiert nachgewiesen, dass eine Fremdbetreuung an sich nicht schädlich ist. Vor allem Untersuchungen zu Ausmass und Qualität der Betreuung und Familienvariablen haben aufgezeigt, dass die Verflechtungen komplexer als bisher angenommen sind.

Derartige Polaritäten sind nichts Neues. In der internationalen Debatte gibt es über Jahrzehnte hinweg zur mütterlichen Berufstätigkeit und der Frage, inwiefern sie eine unsichere Bindung erhöhe, widersprüchliche Positionen. Leider sind sie deutlich sozialpolitisch motiviert und kaum forschungsbasiert: Kontrahenten der Fremdbetreuung argumentieren mit Entwicklungsrisiken, Protagonisten mit Entwicklungsvorteilen für die Kinder. Schliesslich gibt es auch gewisse Versuche, nachzuweisen, dass sich ausserfamiliär betreute Kinder nicht anders entwickeln als ausschliesslich familienintern betreute Kinder.

Nachfolgend wird der aktuelle Wissensstand referiert. grundlegend ist dabei die Erkenntnis, dass eine sichere Bindung an nahe Bezugspersonen eine wichtige Grundla-

ge für den Aufbau wirksamer frühkindlicher Bildungsprozesse darstellt. Ist ein solcher Aufbau trotz mütterlicher Berufstätigkeit möglich?

3.1 Bindungssicherheit als Grundlage erfolgreicher frühkindlicher Bildungsprozesse

Seit den 1980er Jahren hat die Bindungsforschung im Anschluss an Bowlby (1969) und dann Ainsworth et al. (1978) verstärkt dazu beigetragen, dass sensible Masse für die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung bereitgestellt werden konnten. Im Kern besagt die Bindungstheorie, dass diese Qualität ein Ergebnis der Interaktionsgeschichte im ersten Lebensjahr ist. Die Nähe zu ausgewählten Bezugspersonen entspricht dem angeborenen Bedürfnis nach einer sicheren Basis, oder – wie Bowlby sagt – einem «Haven of Safety». Der Wunsch nach Nähe zur vertrauten Person ist für das Kleinkind überlebensnotwendig, geht aber einher mit dem entgegengesetzten Bedürfnis nach Autonomie, sich von der Mutter zu entfernen und die Umwelt zu erforschen. Je nachdem wie einfühlsam Mutter und Vater handeln, entwickelt sich einer der oben angeführten Bindungstypen. Eltern, die mit ihren Kindern feinfühlig interagieren, erhalten sicher gebundene Kinder. Reagieren sie hingegen auf Trostbedürfnisse oder auf freudige Ereignisse eher reserviert und zurückweisend, erhalten sie verstärkt vermeidend gebundene Kinder. Inkonsistent reagierende Eltern – gelegentlich feinfühlig, gelegentlich zurückweisend – erhalten vermehrt ambivalent gebundene Kinder. Die Kinder von desorganisierten Eltern zeigen deutliches, nicht auf eine Bezugsperson bezogenes Verhalten. Diese vier Qualitäten (sicher, vermeidend, ambivalent, desorganisiert) können in bestimmten experimentellen Situationen, der so genannten Fremden Situation, festgestellt werden (Ainsworth & Wittig, 1969). Als wichtigste erklärende Variable gilt die mütterliche Feinfühligkeit (Ahnert, 2005). Van Ijzendoorn und Bakermans-Kranenburg (1996) fanden in ihrer Metaanalyse folgende Verteilungen in nicht-klinischen Populationen: 55% sicher, 23% vermeidend, 8% ambivalent und 15% desorganisiert gebundene Kinder.

Stört somit eine Fremdbetreuung den Bindungsprozess? Zur Klärung dieser Frage untersuchte die NICHD-Studie folgende Hypothesen. (1) Kinder, welche früh und intensiv in mässiger Qualität fremdbetreut werden, werden häufiger unsicher gebunden sein und zwar unabhängig von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung. (2) frühe extensive Fremdbetreuung von mässiger Qualität (oder von häufigem Wechsel der Betreuungspersonen) erhöht die Wahrscheinlichkeit unsicherer Bindungsentwicklung, wenn weitere problematische Faktoren dazu kommen wie ein schwieriges kindliches Temperament oder wenig feinfühlige Mutter-Kind-Interaktionen. (3) Kinder aus Hoch-Risikofamilien profitieren von extensiver Fremdbetreuung, wenn sie von guter Qualität ist und werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit unsichere Bindungen entwickeln.

Es wurden keine Unterschiede zwischen fremdbetreuten und in der Familie aufwachsenden Kindern bei der Klassifikation der Mutter-Kind-Bindungen ermittelt. Von signifikanter Relevanz waren hingegen die Sensibilität und Responsivität der Mütter: Kinder waren weniger sicher gebunden, wenn diese Eigenschaften schwach ausgeprägt waren und das jeweilige Kind zusätzlich in einer qualitativ schlechten Fremdbetreuung war, wenn es für mehr als 10 Wochenstunden fremdbetreut wurde oder wenn es mehr als ein Betreuungsverhältnis gab (NICHD Early Child Care Research Network 1997). dass das fürsorgliche Verhalten die dominierende Einflussgrösse

bleibt, aber nur dann, wenn die Mutter dem Kind in der gemeinsam verbleibenden Zeit emotional zugewandt ist. Ähnliche Befunde erzielte eine deutsche Studie. Ahnert et al. (2000) untersuchten in Berlin ganztägig in guten Kinderkrippen betreute Kleinkinder hinsichtlich des Gesamtausmasses des Stresserlebens. Diese Kinder verglichen sie mit ausschliesslich familienintern betreuten Kleinkindern.

Offenbar bestimmt im ersten Lebensjahr Qualität und Sensitivität der Mutter-Kind-Beziehung die Bindungsqualität. Fremdbetreuung hat darauf fast keinen Einfluss – ausser, wenn die Beziehung vorbelastet ist. Kommen solche Kinder in qualitativ hochstehende Fremdbetreuung, dann können sie ihre Bindungsunsicherheit jedoch stabilisieren. Insensitive Mutter-Kind-Beziehungen schaffen ein Risiko für unsichere Bindungen. Werden unsicher gebundene Kinder zusätzlich ungünstig fremdbetreut, vergrössert sich dieses, sind sie besonders günstig, dann vermindert es sich.

3.2 *Die Bedeutung der Familie für frühkindliche Bildungsprozesse*

Eltern sind zwar ab Geburt wichtige Träger von Erziehungs- und Bildungsaufgaben ihres Kindes. Diese Aufgaben verändern sich auf der Basis zentraler Entwicklungsaufgaben. Obwohl im Säuglingsalter ein Grossteil der Interaktionen die Fürsorge für das Kind betreffen und sich diese Aufgaben kaum von anderen Entwicklungsaufgaben trennen lassen, können Eltern und Vorschulpersonal den Kindern sehr wohl Zonen der nächsten Entwicklung eröffnen. Holodynsky et al. (...) nennen dies im Anschluss an Papousek und Papousek (1999) «intuitive Didaktik». Diese bildet im Wesentlichen die elterliche Erziehungs- und Bildungskompetenz. Diese intuitive Didaktik ist bei Eltern unterschiedlicher Kulturen zu beobachten. Die beste Entwicklungsumgebung bildet dabei ein dyadischer Bezugsrahmen, den jedoch nicht unbedingt (nur) die Eltern selbst bilden müssen. Eine intuitive Didaktik kann jedoch nicht generell vorausgesetzt werden. Heutige Eltern sind häufig überfordert und verunsichert, nicht zuletzt deshalb, weil sie wenig Gelegenheit haben, diesen Umgang vor der Geburt des eigenen Kindes zu üben.

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben in den verschiedenen Lebensabschnitten des Vorschulkindes

Entwicklungsabschnitt	Entwicklungsaufgabe
Säuglingsalter	• Fürsorge • Entwicklung der kindlichen Selbstregulation • Sicherer Bindungsaufbau • Sozialkognitive Basiskompetenzen
Kleinkindalter	• Entwicklung von Folgsamkeit • Entwicklung eines bestimmten Erziehungsstils • Sprachentwicklung durch elterliche Sprechstile • Entwicklung von Schulfähigkeit

Im Kleinkindalter kommen dann drei neue Entwicklungsaufgaben dazu. Die Entwicklung von Folgsamkeit, die Entwicklung eines bestimmten Erziehungsstils sowie die Sprachentwicklung durch elterliche Sprechstile. Auch hier spielen die Eltern wiederum eine zentrale, aber nicht alleinige, Rolle. Insbesondere die Entwicklung eines bestimmten Erziehungsstils ist zentral. In Bezug auf unsere Kultur hat sich der autoritative Erziehungsstil – eine Kombination aus Fördern, Autonomieunterstützung und Grenzensetzen – hat sich wichtig erwiesen. Gleiches gilt für elterliche Sprechstile, die einen zentralen Beitrag zur Sprachentwicklung des Kindes leisten. Grimm (1990) unterscheidet dabei den Ammensprechstil (die überpointierte Prosodie wie Akzentuierung, Intonation oder die quantitativen Sprachanteile ...), den stützenden Sprechstil (die ritualisierte geteilte Aufmerksamkeit in Bezug auf die Aneignung des Wortschatzes) sowie den lehrenden Sprachstil (Sprechanregung und grammatikalische Strukturierung). Diese – von Eltern nicht immer bewusst eingesetzten – Sprechstile erleichtern den Einstieg ins Sprechen und unterstützen den Erwerb differenzierter Sprachkompetenz. Die Entwicklung von Schulfähigkeit ist schliesslich eine weitere Entwicklungsaufgabe. Dazu gehören soziale Fertigkeiten (beispielsweise sich in einer Gruppe einzuordnen) sowie Vorläuferfähigkeiten (Lesen, Schreiben, Mathematik).

Die Schlüsselfrage ist jedoch: Wer ist für die Vermittlung der Vorläuferfähigkeiten und die Herstellung von Schulfähigkeit verantwortlich? Empirische Befunde, insbesondere auch die Befunde der PISA-Studien, belegen, dass nicht alle Familien in der Lage sind, diese Voraussetzungen zu gewährleisten. Diese Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass Kinder in der Schweiz – wie in Belgien oder Deutschland – sowohl bei Eintritt in den Kindergarten als auch in die Schule höchst unterschiedliche Startchancen haben, weil viele Entwicklungen, sei es im intellektuellen, sozialen oder emotionalen Bereich, sehr früh festgelegt werden und lange vor Schuleintritt wirksam sind. Das heisst, dass Fähigkeiten bereits im Vorschulalter so stabil sind, dass man den weiteren Entwicklungsverlauf dieser Kinder bis ins Erwachsenenalter voraussagen kann. Es gilt somit das Matthäus-Prinzip: ‚Wer hat, dem wird gegeben.‘ Wer bei Schuleintritt gute Startchancen hat, wird auch später erfolgreich sein, wem dieser Start weniger gut gelingt, wird während der ganzen Schullaufbahn mit dem Aufholen beschäftigt sein. Diese ungleichen Startchancen sind die grosse Ungerechtigkeit unseres Bildungssystems.

4. Welche Bildung brauchen Vorschulkinder?

Zwar ist es auf der Basis unsere gegenwärtigen wissenschaftlichen Kenntnisstandes unumstritten, dass je besser die Jahre der frühen Förderung für Bildung, Betreuung und Erziehung genutzt werden, desto eher das Postulat der Startchancengleichheit bei Schuleintritt umgesetzt werden kann und frühkindliche Bildung deshalb zur ersten verbindlichen Förderstufe des gesamten Bildungssystems werden muss. Im Wesentlichen basiert die kognitive Entwicklung auf dem Wechselspiel zwischen angeborenen Lernmechanismen und Umweltanreizen im Sinne frühkindlicher Bildungsprozesse. Sie hängt somit davon ab, wie und in welchem Ausmass die Umwelt den Drang des Kindes nach Lernanreizen und Erfahrungen aufnimmt und ihm die Lernbedingungen erlaubt, welche es zur Wissensaneignung braucht.

Diese Frage wird auch international ausgesprochen kontrovers diskutiert, und zwar deshalb, weil sie auf zwei verschiedenen Paradigmen beruht, welche die Eckpunkte

der Dichotomie zwischen Betreuung und Bildung darstellen. Das eine Paradigma fokussiert schulvorbereitende Wissens- und Kompetenzbereiche wie Sprachförderung (*literacy*) und Zahlenverständnis (*numeracy*). Das andere Paradigma betont die Entwicklung des Kindes als ein in verschiedenen Domänen und insbesondere auch durch das Spiel lernendes Individuum. Während das erste Paradigma in Frankreich, England, in den Niederlanden oder etwa in der französischsprachigen Schweiz zur Anwendung gelangt, ist das zweite Paradigma in der deutschsprachigen Schweiz, in Österreich, Deutschland, Schweden oder Dänemark grundlegend. Im Tessin sind die beiden Paradigmen weitgehend vereint.

Heute geht der Trend eindeutig in die Richtung des ersten Paradigmas. Dies zeigt sich etwa daran, dass die Förderung kognitiver Fähigkeiten besonders betont und entsprechend neue Programme lanciert werden. Aber es gibt auch stimmgewaltige Gegner als Verfechter des zweiten Paradigmas. Dazu gehören beispielsweise Elkind mit seinen Publikationen «Das gehetzte Kind» und «Wenn Eltern zuviel fordern – die Rettung der Kindheit vor leistungsorientierter Erziehung» (1989) oder Postman (1992), der in diesem Zusammenhang «Vom Verschwinden der Kindheit» spricht.

Aus einer soziokulturellen und gesellschaftskritischen Perspektive scheinen beide Kritiken als berechtigt. Das zweite Paradigma ist beispielsweise zu kritisieren, dass es die vielfältigen Bedingungen einer zunehmenden Heterogenität junger Kinder zu wenig zu berücksichtigt. Man denke an Kinder, die in anregungsarmen oder deprivierten Milieus aufwachsen und deshalb frühe, intellektuell anregende Angebote besonders nötig hätten. Kritik am ersten Paradigma ist indes dann berechtigt, wenn man an privilegierte Kinder denkt, die anregungsreich aufwachsen, so dass sie Vieles beiläufig lernen. Dass dieses «Superbaby-Treibhaus-Phänomen» nicht effektiv ist, ist in der Zwischenzeit häufig diskutiert worden, denken Sie nur an das viel zitierte Sprichwort, dass das Gras nicht schneller wächst, wenn man daran zieht. So konnte keine wissenschaftliche Studie bisher belegen, dass frühe Lese- oder Mathematikinstruktion oder der wöchentliche Babykurs im Frühenglisch aus den Kleinsten spätere Sprachtalente oder Rechengenie macht. Die wenigen verfügbaren Untersuchungen zeigen, dass Kinder aus gut situierten Familien, die von ihren bildungsambitionierten Eltern stark gefördert werden, ihren Vorsprung schon kurze Zeit nach der Einschulung verlieren und später kaum schulerfolgreicher sind als nicht geförderte Kinder. Ernst zu nehmen sind auch klinische Bedenken: Intensive Schulvorbereitung, Druck und Verhätschelung setzen junge Kinder unter enorme Anforderungen und führen überdurchschnittlich häufig zu späterer Leistungsängstlichkeit, zur Beeinträchtigung der Leistungsmotivation, zu Schwierigkeiten in der Bindung an Gleichaltrige oder gar zu Depressionen. Frühkindliche Bildung ist in dieser Perspektive schädlich.

Sicher ist, dass es nicht *das* eine richtige Paradigma gibt. Es gibt nicht *das* junge Kind und *das* System frühkindlicher Bildungsförderung, sondern nur individuelle Lösungen. Während Kinder aus sozio-ökonomisch unterprivilegierten Schichten früh überhaupt an Bildungsmöglichkeiten herangeführt werden sollten, gilt Gleiches kaum für Kinder aus gut situierten Familien, wenn sie forciert gefördert werden. Treibhauserfahrungen geraten in Gefahr, langfristig negative Konsequenzen zu haben. Es fehlen somit Antworten auf die Frage nach einem angemessenen Bildungsbegriff. Soll die Pädagogik der frühen Kindheit einen Beitrag zum Ausgleich der Bildungschancen leisten, dann muss der Bildungsbegriff auch sozio-kulturelle Diversität und soziale Komplexität einschliessen. Dies bedeutet jedoch, dass frühkindliche

Bildung weder im Hinblick auf die Prämisse Pestalozzis als Werk seiner selbst zu betrachten ist noch in Bezug auf die Humboldtsche Tradition der Selbstbildung ausschliesslich von seiner subjektiven Eigenleistung abhängig ist. Denn Eigenaktivität, und Selbsttätigkeit können nur so lange Gültigkeit haben können, wie der Mensch in einem geschlossenen, der Mehrheitsgesellschaft entsprechenden System lebt und keine direkte Steuerung von aussen braucht. Dies trifft in erster Linie für Kinder mit privilegiertem Bildungshintergrund zu, die in anregungsreichen Milieus aufwachsen und deshalb Vieles beiläufig lernen. Für Kinder, die in Armut oder in sozial deprivierten Verhältnissen – unter Umständen kumuliert mit Benachteiligungen aufgrund eines Migrationshintergrunds – aufwachsen, genügt das Postulat der Selbstbildung jedoch kaum. Weil die Familie nur Bildungsprozesse initiieren kann, die im Rahmen ihrer sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen liegen (vgl. Bourdieu 1983), sind diese Kinder nicht nur viel stärker auf den Austausch mit der Umwelt angewiesen als diejenigen mit kulturnahem Hintergrund, sondern auch in besonderer Weise auf eine fördernde kognitive Aktivierung.

Kinder aus sozial oder kulturell benachteiligten Familien « sind zwar im Sinne Piagets selbst konstitutiv am Bildungsgeschehen zu beteiligen, benötigen auf der anderen Seite jedoch auch gezielte Lernstimuli im Sinne der Bereitstellung und Anregung von Bildungsmöglichkeiten durch die Umwelt, in Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen. Eine solche Bildungskonzeption erfordert deshalb ein Instruktionsverständnis, das nicht nur auf Begleitung, Unterstützung und Anregung, sondern auf die behutsam-provokative Stärkung des Eigenanteils des Kindes an seiner Bildung und auf eine Verstärkung schulvorbereitender Bildungsanstrengungen ausgerichtet ist, in erster Linie des Vorschulkindes mit Minoritätshintergrund. Damit sind alle Kinder gemeint, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, über eine geringe Ressourcenausstattung verfügen und durch Lebensbedingungen und Lebensführung von der anerkannten schulischen Wissens- und Lernkultur weit entfernt aufwachsen. Vor diesem Hintergrund kann ein sozio-kulturell fundierter Bildungsbegriff nicht ausschliesslich auf die ganzheitliche Erfassung des Kindes und auf seine Selbstbildung ausgerichtet sein.

Ein solcher Blick weist öffentlichen, familienergänzenden Kinderbetreuung besondere Bedeutung zu: Sie soll versuchen, gravierende Mängel in den individuellen Entwicklungsbedingungen und den unterschiedlichen Startchancen auszugleichen und nicht einfach hinzunehmen. Dies gilt ganz besonders vor dem Hintergrund der ermutigten Wirksamkeitsstudien zur frühkindlichen Bildungsförderung benachteiligter Kinder.

5. Forschungsbefunde zur Wirksamkeit vorschulischer Bildungsförderung

Zur Frage, wie wirksam frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote sind, liegen viele Antworten vor. Vor allem die USA und Grossbritannien verfügen in dieser Hinsicht über eine lange Tradition. «Head Start» war das erste kompensatorische, auf Kinder aus unterprivilegierten Familien ausgerichtete und im Vorschulbereich in den 1960er Jahren eingesetzte Bildungsprogramm. Es läuft auch heute noch und hat nach wie vor für viele andere Projekte Modellcharakter. In den letzten Jahrzehnten wurden in vielen anderen Ländern zahlreiche ähnliche Projekte lanciert. Eines der bekanntesten sind das «Sure Start-Projekt» und das «EPPE-Projekt (Effective Preschool and Primary Education)» in Grossbritannien. Gemeinsam ist allen Projekten die Bereit-

stellung von Dienstleistungen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung für junge Kinder zwischen zwei Jahren und Schuleintritt. Verschiedene Projekte sind nicht nur auf Kinder, sondern auch auf ihre Eltern mit dem Ziel ausgerichtet, die familiäre Entwicklung günstig zu beeinflussen und insbesondere die gesundheitliche und emotionale Entwicklung des Kindes dadurch zu verbessern.

Von diesen grossflächig eingesetzten Programmen zu unterscheiden sind so genannte Modellprojekte. Dazu gehören beispielsweise die amerikanischen Projekte «Carolina Abecedarian Project» und das «High/Scope Perry Preschool Program» sowie das breiter angelegte und ins Schulsystem integrierte Interventionsprogramm «Chicago Child-Parent Program». Es handelt sich dabei um qualitativ hochwertige Projekte, die sich meist nur an eine kleine Zahl von Kindern aus benachteiligten Milieus richten, denen unter der Leitung gut ausgebildeten Fachpersonals besonders günstige Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen geschaffen werden. Für die in der Schweiz bedeutsame Frage, ob und inwiefern frühkindliche Bildung, kombiniert mit Betreuungs- und Erziehungskomponenten, wirksam sein kann, sind solche Projekte von besonderem Interesse, liegen von ihnen doch Langzeitergebnisse zum späteren Schul- und Lebenserfolg dieser Kinder bis ins Alter von 40 Jahren vor. Im deutschen Sprachraum existieren keine solchen Projekte und in Folge dessen auch keine entsprechenden Ergebnisse.

5.1 *Positive Effekte*

Aus dem «High/Scope Perry Preschool» Projekt – die beiden anderen oben genannten Projekte liefern allerdings fast identische Ergebnisse – wissen wir, dass die Kinder, welche ein Vorschulprogramm absolviert hatten, bessere Schulleistungen, höhere Bildungsabschlüsse, tiefere Klassenwiederholungsraten, bessere Gesundheit und niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten bei gleichzeitig guter Integration in den Arbeitsmarkt aufwiesen. Abbildung 1 zeigt ausgewählte Resultate des letzten Untersuchungszeitpunkts im Alter von 40 Jahren. Sie verdeutlicht, dass der Anteil der Personen mit High School-Abschluss bei den Programmteilnehmern mit 65% prozentual höher war als in der Gruppe der Personen, die das Programm nicht besucht hatten (45%). Auch hinsichtlich der beruflichen Anstellung zeigen sich ähnliche Unterschiede: 76% der Programmteilnehmer waren mit 40 Jahren in einer beruflichen Anstellung, im Gegensatz zu 62% der Nicht-Programmtteilnehmer. Besonders augenfällig sind die Unterschiede in Bezug auf delinquente Handlungen: So wurden prozentual weniger Programmteilnehmer zu einer Gefängnisstrafe verurteilt (28% zu 52%), und die Festnahmequote war tiefer (36% zu 55%). Schliesslich war auch die Rate des Sozialleistungsbezugs geringer (59% zu 80%).

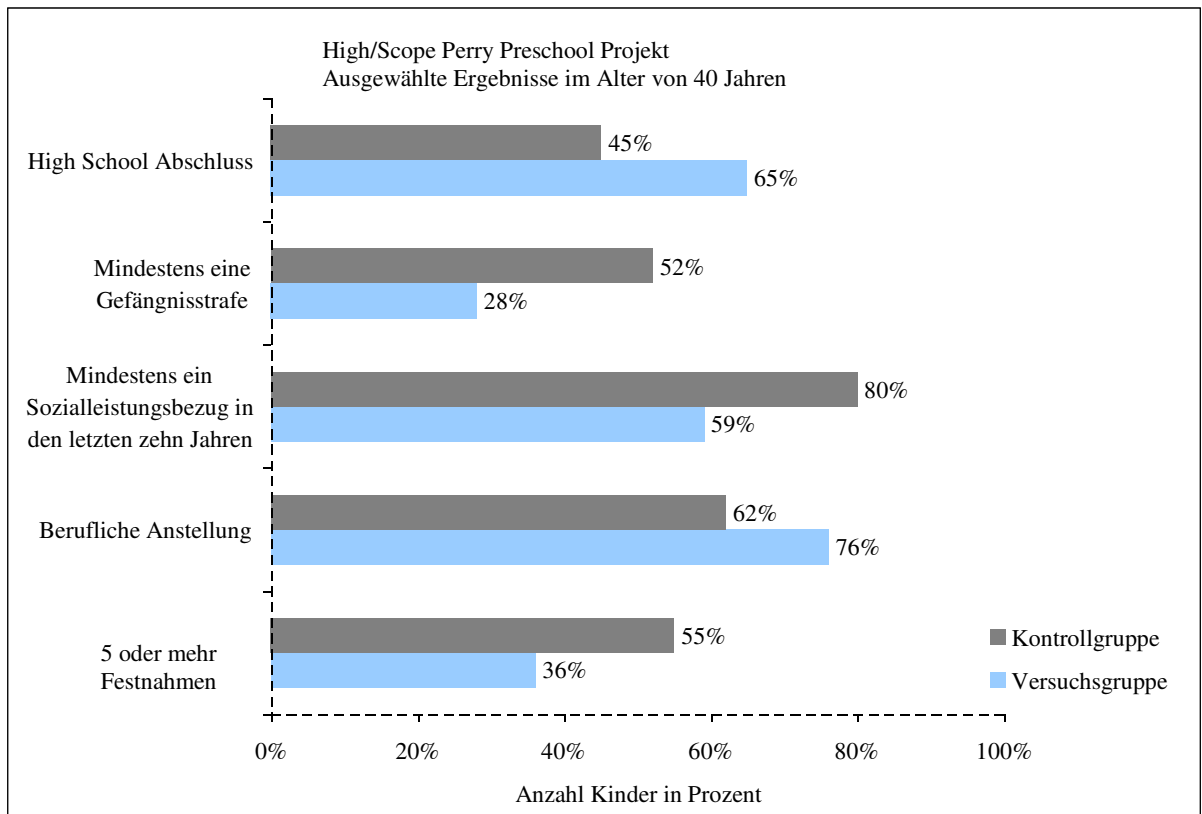


Abb. 1: Ausgewählte Resultate des «High/Scope Perry Preschool»-Projekts, nach Schweinhart et al. (2005).

Erweitert man den auf die USA gerichteten Blick auf andere Länder, so lassen sich einige weitere Studien nennen, die ebenfalls positive Auswirkungen von frühkindlicher Bildungspartizipation auf die späteren Schulleistungen nachweisen. Allerdings sind sie deutlich kurzfristigerer Art. Dazu gehören Studien aus Irland, Neuseeland, Kanada oder Schweden (Roßbach, 2005). Für Deutschland liegen ebenfalls Befunde aus der so genannten «European Child Care and Education (ECCE)»-Studie vor. Sie untersuchte in vier europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, Spanien, Portugal) die Auswirkungen vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote auf das Sozialverhalten und die Schulleistungen von Kindern bis im Alter von acht Jahren. Die Studie konnte nachweisen, dass sich FBBE positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann (ECCE, 1999). Auch zwei englische Studien berichten günstige Wirksamkeitsergebnisse: Osborn und Milbank (1987) und Sylva et al. (2004) konnten aufzeigen, dass diejenigen Kinder, die Vorschuleinrichtungen besucht hatten, auch zwei Jahre nach Schuleintritt in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten waren als Kinder, welche keine Vorschulprogramme besucht hatten. Positive Effekte zeigten sich auch in der sozialen Entwicklung: Kinder, die bei Eintritt in das Vorschulprogramm erhöhte soziale Entwicklungsdefizite aufgewiesen hatten, konnten diese bis zum achten Lebensjahr weitgehend aufholen. In der aktuellsten Wiederholungsuntersuchung im Alter von elf Jahren konnten erneut positive Effekte des Besuchs von FBBE-Institutionen auf Englisch- und Mathematikkenntnisse der Kinder nachgewiesen werden. Allerdings wurde dabei auch festgestellt, dass die Qualität der Lernumgebung im Elternhaus in den ersten Lebensjahren sowie der so-

zioökonomische Status der Familien als zwei der wichtigsten Faktoren einer guten Entwicklung angesehen werden müssen (EPPE, 2008).

5.2 *Gemischte Effekte*

Nicht alle Ergebnisse der Forschung sind positiver Art. Barnett (1998) berichtet von verschiedenen englischen, schwedischen und amerikanischen Projekten, die kaum Effekte auf die späteren Schulleistungen nachweisen konnten. Allerdings – und dies erscheint für die Diskussion hierzulande besonders bedeutsam – zeigten sich dann Wirkungen, wenn den Vorschulprogrammen kontinuierliche Investitionen im Verlaufe der Schulzeit folgten, Eltern intensiv an den Bildungs- und Betreuungsprozessen beteiligt und in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt wurden und wenn die Bildungs- und Betreuungsqualität des Angebots hochstehend war. Dass die pädagogische Qualität eine herausragende Rolle spielt, bestätigen auch neuere Untersuchungen zur Qualität von Kindergärten in Deutschland (Roßbach, 2006).

Von Vorschulangeboten profitieren nicht alle Kinder auf die gleiche Art und Weise. Zwar machen die meisten Kinder Lernfortschritte, besonders deutliche Gewinne erzielen jedoch meist Kinder aus sozial benachteiligten Milieus, wenngleich sie oft nicht zu ihren privilegierten aufwachsenden Altersgenossen aufschließen können (OECD, 2007; Moser, Bayer & Berweger, 2008). In Deutschland haben beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Besuch eines Kindergartens etwa die gleichen schulischen Chancen wie Kinder ohne Migrationshintergrund, die nie einen Kindergarten besucht haben (Becker & Tremel, 2006). Daraus lässt sich schließen, dass vorschulische Bildungs- und Betreuungsangebote sozialen Ungleichheiten zumindest teilweise erfolgreich entgegenwirken können.

Uneinheitlich sind auch die Effekte auf die soziale Entwicklung. Während im «EPPE»-Projekt (2004) positive Auswirkungen festgestellt werden konnten, fallen sie in der amerikanischen «Early Childhood Longitudinal Study» negativ aus (Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2004). In der «NICHD Study of Early Child Care» wurde mehrfach festgestellt, dass eine intensive und lang anhaltende Fremdbetreuung von Kindern in Kinderhorten oder -krippen während des ersten Lebensjahrs mit einer Zunahme von Problemverhalten im weiteren Verlauf des Lebens einherging. Dieses Problemverhalten war zwar nicht klinisch auffällig – und neben den negativen Effekten auf das soziale Verhalten konnten auch positive Einflüsse auf die kognitiv-linguistische Entwicklung festgehalten werden – doch ist es konsistent mit den Ergebnissen aus Überblicksarbeiten zur Wirksamkeit von FBBE (Barnett, 1998; Mitchell, Wylie & Carr, 2008). Generelle Aussagen auf das Sozialverhalten sind jedoch nicht möglich.

Eine besonders kontroverse Debatte bildet die Frage des Alters, ab welchem vorschulische Bildung erfolgen sollte. Dazu liegen sehr gemischte Befunde vor, insbesondere aus Frankreich, dem Land mit einem der international als vorbildlich anerkannten FBBE-Systeme (Caille, 2001; Florin, 2006). Gleiches gilt für Ergebnisse aus Australien, Neuseeland und aus Kanada (Perry, 1998). Im deutschsprachigen Raum gibt es lediglich eine bedeutsame aktuelle Debatte zur Frage der früheren Einschulung. Auch hierzu sind die Ergebnisse und Stellungnahmen gemischt (Bos et al., Stamm, 2005; Wannack, Sörensen & Giroud, 2006).

5.3 Schweizer Wirksamkeitsstudien

In der Schweiz liegen bislang nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von vorschulischen Fördermassnahmen vor. Beispielsweise konnte Lanfranchi (2002) aufzeigen, dass familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten zur Schule wesentlich erfolgreicher meisterten als Kinder, die diese Förderung nicht erhalten hatten. Als ausschlaggebend erwies sich dabei die frühe Integration der Eltern und damit des gesamten sozialen und kulturellen Umfeldes. In Lanfranchis Follow-up Studie von 2008 zeigten sich jedoch keine längerfristig positiven Wirkungen. Erstaunlicherweise erwies sich nun nicht der Besuch einer familienergänzenden Betreuungseinrichtung als entscheidender Erfolgsindikator, sondern die Bildungsaspiration der Eltern. Pierrehumbert (2005) untersuchte in der Romandie den Einfluss der Qualität von familialer und ausserfamiliärer Kinderbetreuung im Alter von zwei Jahren auf die soziale Entwicklung im Alter von drei Jahren. Dabei zeigte sich, dass insbesondere die Qualität der ausserfamiliären Betreuung eine wesentliche Rolle spielte für eine positive Entwicklung der Kinder.

Fasst man die zur Verfügung stehenden Wirksamkeitsstudien insgesamt zusammen, so scheint unbestritten zu sein, dass sie Beitrag zur sozialen und kognitiven Entwicklung benachteiligter Kinder leisten können. Umstritten ist jedoch, ob alle Kinder, also auch die privilegiert aufwachsenden, von ihr profitieren können. In Bezug auf spezifische Fragen nach den Auswirkungen der Qualität vorschulischer Angebote auf die kindliche Entwicklung, des Zeitpunkts und der Intensität der Förderung sowie nach dem Förder- respektive Betreuungstyp (Kinderkrippe, Tagespflege, Verwandte) lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

- Die Qualität des Angebots hat auf die sozial-emotionale Entwicklung eine lediglich geringe längerfristige, jedoch eine bedeutsame kurzfristige Auswirkung. Die kognitiven Gewinne sind bei guter Angebotsqualität auch längerfristig bedeutsam. Diese sind bei Risikokindern am grössten.
- Welche *Rolle Zeitpunkt des Beginns und der Intensität* frühkindlicher Bildungsförderung spielen, lässt sich nicht schlüssig beantworten. Zwar scheint eine intensive Fremdbetreuung mit stärkeren Verhaltensauffälligkeiten einherzugehen, insbesondere dann, wenn sie bereits in den ersten sechs Lebensmonaten einsetzt. Doch verweist gerade die NICHD-Studie darauf, dass sich die Beziehungen zwischen der Intensität und dem sozial-emotionalen Bereich mit dem Alter verändern. Möglicherweise stellen deshalb problematische Verhaltensweisen lediglich temporäre Erscheinungen dar, die auf bestimmte Transitionsphasen beschränkt sind (NICHD Early Childcare Research Network/Duncan 2003).

Die grosse Bedeutung einer guten familienexternen Bildung, Betreuung und Erziehung für die sozial-emotionale und kognitive kindlichen Entwicklung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die insgesamt doch sehr unterschiedlichen Befunde – insbesondere auch im Hinblick auf die Effekte von Zeitpunkt und Intensität – auch auf die Notwendigkeit verweisen, das individuelle Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen in den Blick zu nehmen. Gerade die NICHD-Studie unterstreicht die grosse Bedeutung der Familienfaktoren. Merkmale der Familie – und der Mutter – inklusive die Qualität häuslicher Anregungsmilieus – zeigen in der Regel höhere Effektgrössen als dies bei ausserfamiliären Angeboten der Fall ist. Dies ist ein Indiz dafür,

dass die Familie bei der zukünftigen Etablierung von FBBE eine zentrale Rolle zu spielen hat und familieninterne Ressourcen zu stärken sind. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Befunde zur Rolle von Zeit und Intensität familienexterner Betreuung, lassen sie doch diesbezüglich zwei vorsichtige Interpretationen zu (vgl. Ahnert 2005; Roßbach 2005): (1) dass frühe, eher dyadisch angelegte Betreuungsformen für die frühkindliche kognitive Entwicklung etwas förderlicher sind als institutionelle Fremdbetreuung, während Umgekehrtes eher für die spätere Entwicklung zutreffen dürfte; (2) dass es im Hinblick auf die soziale Herkunft fraglich ist, wie stark privilegiert aufwachsende Kinder von öffentlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten profitieren, wenn sie zu Hause möglicherweise anregungsreichere Kontexte vorfinden, währenddem Kinder aus benachteiligten Familien geradezu auf eine frühe und qualitativ hochstehende familienexterne Unterstützung angewiesen sind.

Welche Implikationen haben die hier diskutierten Ergebnisse für die hiesige Praxis? Zunächst einmal liefern sie mit aller Deutlichkeit den Beweis für die grosse Bedeutung des Zusammenhangs zwischen der kindlichen Entwicklung und der Angebotsqualität. Ihr und ihrer Optimierung muss deshalb erste Bedeutung zukommen. Wie eine solche Qualitätsverbesserung provoziert werden kann – über Standards und Peer Reviews, über Steuererleichterungen für qualitativ hoch stehende, erschwingliche FBBE-Institutionen oder andere Anreizsysteme – ist eine der grossen zukünftigen Aufgaben der Sozial- und Bildungspolitik.

Insgesamt scheinen die Befunde eindeutig genug, um die These zu unterstützen und ein neues Konzept einzufordern, das die traditionelle Betreuungs-Bildungs-Dichotomie überwindet. Eine vielversprechendere Auffassung der Praxis ist demnach diejenige der dynamisch-prozessorientierten frühkindlichen Bildungsförderung, welche die bildende Rolle von Betreuung als Förderung erkennt und sowohl die Praktiker herausfordert als ihnen auch erlaubt, sich Zeit zu nehmen für die Planung von spielerischer Interaktion, Exploration, Dialog und kollaborativem Lernen.

Ausgangspunkt des Aufsatzes war dabei das Verständnis, dass Lernen ein sozialer Prozess ist und dass Kinder zwar vom frühesten Alter an aktive Partizipierende in der geteilten Konstruktion von Wissen sind, sie jedoch – gerade im Hinblick auf Kinder aus eher benachteiligten Milieus – auf eine aktive, betreuende und zuweilen auch provokative Anleitung durch Erwachsene angewiesen sind. Dieses Verständnis der sozialen Natur von Lernen und die interaktive Kreation von Bedeutung ruft nach einer Diskussion von neuen Praktiken im Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung, die bildend, betreuend, reziprok und herausfordernd sind. Ein solches komplexeres Verständnis von Betreuung widerspiegelt nicht nur die komplexen Rollenanforderungen an Fachleute, die direkt mit den Kindern arbeiten, sondern konturiert auch das Bild des professionellen Raumes, in dem Bildung und Betreuung interagieren und miteinander verschmelzen. Vor diesem Hintergrund sollen abschliessend drei Punkte hervorgehoben werden, welche für eine erfolgreiche Implementation dieses Paradigmas der frühpädagogischen Bildungsförderung handlungsleitend sind.

- Die unabhängige Entwicklung des Bildungs- und Betreuungssektors ist im Hinblick auf die hier angesprochene Rekonzeptualisierung als Schlüsselproblem zu identifizieren. Der Hauptgrund liegt im Umstand, dass die Kommunikation zwischen den beiden Sektoren traditionellerweise limitiert ist. Betreuung gilt als vorherrschendes Paradigma für unter drei- bis fünfjährige Kinder, Bildung hingegen

als Paradigma für ältere Kinder. Trotz vieler Hinweise auf die Notwendigkeit, Betreuungs- und Bildungsaspekte auszubalancieren, gibt es nach wie vor eine international starke Tendenz, die bildende Rolle von Betreuung, aber auch die betreuende Rolle von Bildung, zu unterschätzen. Eine bedeutsame Veränderung dieses Verständnisses erfordert deshalb eine explizite Anerkennung des interpersonalen, betreuenden Anteils von früher Bildung. Andererseits muss Betreuung im Sinne von Förderung ihren Status als bildende Dimension betonen. Nur so können die Erwartungen an die Wirksamkeit frühkindlicher Bildung ansteigen.

- Eine in diesem Sinne verstandene frühpädagogische Bildungsförderung erfordert vom Erwachsenen, Lernschritte zu planen, welche das Kind im Sinne Wygotskis (1987) Zone der nächsten Entwicklung herausfordern und weiterbringen. Dies weist dem Erwachsenen die Aufgabe zu, die individuelle und vor allem die kompensatorische Entwicklung des Kindes voranzubringen. Das bedeutet, es sowohl möglichst früh an seine individuellen Lernmöglichkeiten heranzuführen und ihm Gegenstände zuzumuten, zu denen es von sich aus keinen Zugang suchen würde als sich gleichzeitig auch an seinen spezifischen Bedürfnissen zu orientieren.
- Wenn Erwachsene das kindliche Lernen als Teil des Bildungsprozesses fördern sollen, dann müssen sie Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeiten entwickeln, welche sie für ihre nicht aufdringliche Planung einer unterstützenden und erweiternden Lernumgebung brauchen. Solch ein Verständnis lässt nicht nur die grundlegende Idee des Respekts für das Kind als partizipierenden Partner im Lernprozess hervortreten, sondern ebenso den Respekt vor der dualen Natur von Betreuung (als Förderung) und Bildung.

6. Von frühkindlichen zu schulischen Bildungsprozessen: Transitionen oder Schnittstellen?

Seit Erikson oder Havighurst gelten Entwicklungsaufgaben als alterstypische Herausforderungen. Seit einigen Jahren werden sie nicht mehr nur als Herausforderungen verstanden, die es zu bewältigen gilt, sondern ebenso als neue Entwicklungsimpulse. Der Schuleintritt ist die vielleicht wichtigste Entwicklungsaufgabe überhaupt. Das Kind muss mit seinen Ressourcen neue Aufgaben bewältigen. Beelmann (2000) unterscheidet dabei zwischen drei Typen von Kindern: Übergangsgewinner, Geringbelastete und Risikokinder. Die soziale Norm des Schuleintritts bildet vor allem für Kinder als Übergangsgewinner einen positiven Entwicklungsanstoß.

Übergänge sind problematische Schwellen, weil sie mit unsicheren Bildungsentscheidungen verbunden sind und zu langfristigen, sozialen und migrationsgekoppelten Chancenungleichheiten führen. Des Weiteren sind Übergänge immer mit Herausforderungen für Kind und Familie verbunden, die Anpassungsleistungen nach sich ziehen. Schuleintrittsprobleme resp. Übergangsprobleme werden vielfach berichtet (Faust, 2008; Griebel & Niesel, 2004) und deren erfolgreiche Bewältigung mit positiven Schulkarrieren in Verbindung gebracht (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Eine empirische Theorie des Schulanfangs fehlt noch, aber es liegen entwicklungsökologische Ansätze (Bronfenbrenner, 1981) respektive Modelle der Schulfähigkeit (Nickel, 1988) vor, welche das Kind im Kontext seiner Umwelten und Dynamiken diskutieren. Der fehlende theoretische Rahmen erschwert jedoch die Einordnung der Übergangsphänomene.

6.1 Modelle zur Stärkung der Anschlussfähigkeit

Im Mittelpunkt steht die Frage der Anschlussfähigkeit: (1) Worin bestehen die Kontinuitäten, worin die (Nicht-)Passungen? (2) Inwiefern gibt es Diskontinuitäten, die gerade entwicklungsanregend sein können (3) Welche Massnahmen vollziehen abgebende und aufnehmende Bildungsstufen in ihren Struktur- und Prozessmerkmalen? Heute steht der Transitionsansatz im Mittelpunkt, der den Übergang in die Schule als Entwicklungsaufgabe von Kind und Eltern, unterstützt von der Fachkraft, sieht und den Umbruchcharakter und die soziale Eingebundenheit der kindlichen Entwicklung betont. Auf der individuellen Ebene geht es um die Entwicklung vom Vorschul- zum Schulkind, auf der interaktiven Ebene um den Neuaufbau und die Veränderungen von Beziehungen sowie auf kontextueller Ebene die Integration von Familien und Schule als Lebensumwelten, wobei die Systeme die Verantwortung für den Übergang tragen sollen. Dieses Konzept vernachlässigt jedoch die kognitive und inhaltliche Dimension und ebenso die Tatsache, dass Transitionen höchst unterschiedlich als kritische Lebensereignisse erlebt werden. Faust (2008) betont, dass aufgrund der vielen empirischen Studien der Schuleintritt keine problembelastete Transition darstellt. Deshalb wäre es unangemessen, vom Schuleintritt als generell belastendem Ereignis zu sprechen.

Modelle der Verschmelzung von Kindergarten und Primarschule wie sie die Grund-/Basisstufe darstellt, sind nicht neu. In Deutschland wurden sie schon während der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren erprobt. Die vielen Ergebnisse von Evaluationen wurden sehr unterschiedlich interpretiert (...), so dass es letztlich bildungspolitische Entscheidungen waren, welche zu Gunsten der Erhaltung des Kindergartens ausfielen. Als Folge davon wurde in Deutschland die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kindergarten intensiviert. In der Schweiz waren es Programme wie «Kindergarten und Schule spannen zusammen» (Aargau). Hier Harmos etc. Abgesehen von der Evaluation der Grund-/Basisstufe existieren hierzulande kaum Projekte, welche die Transitionsfrage bearbeiten. Eine Ausnahme bildet die Längsschnittstudie FRANZ («Früher an Förderung und Bildung – erfolgreicher in die Zukunft?»), die im Januar 2010 gestartet ist und die interdisziplinäre Erforschung nachhaltiger frühkindlicher Förderung und Bildung in der Schweiz. Das Ziel dieser Studie mit dreiwelligem Paneldesign besteht darin, die mittelfristigen, kumulativen, interaktiven oder komplementären Wechselwirkungen zwischen Kind, Familie und familienergänzender Förderung auf die kognitive, affektiv-emotionale und nachhaltige Entwicklung von Vorschulkindern (3-8 Jahre) – mit retrospektiver Erfassung der ersten drei Lebensjahre – zu untersuchen und dabei zu prüfen, inwiefern vorschulische Förderangebote in der Lage sind, zu Schulbereitschaft und einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne von Startchancengleichheit beizutragen. Grosse Projekte in Deutschland sind die BIKS-Studie, das Projekt KILIA, das Projekt "Integrativer Schulanfang" (1998 – 2004), PONTE, Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen etc.). Untersuchungen zeigen jedoch, dass Kooperationen nicht immer einfach sind (Fried, ..., S. 232). Faust fasst die vorliegenden Befunde zusammen und nennt in erster Linie Furcht vor Kontrolle und Einmischung seitens der Grundschullehrkräfte in die Kindergartenarbeit sowie die Furcht, nicht als gleichberechtigte Fachpersonen anerkannt zu werden, der Zeitmangel, organisatorische Schwierigkeiten etc. Da diese Daten jedoch aus den 1990er Jahren stammen und keine neueren

zur Verfügung stehen, kann der aktuelle Kooperationsstand nicht angemessen beurteilt werden. Dies gilt ganz besonders für die Wirkungen von solchen Massnahmen.

Die Einsicht, dass Lernen in der Primarschule auf dem Lernen des Kindergartens und dieses auf demjenigen der frühen Kindheit aufbaut, muss zuerst noch wachsen. Damit verbunden ist die Aufgabe, dass vorschulisches Personal weit stärker als bisher mit dem Personal von Kindergarten und Primarschule kooperiert. Besonders relevant ist dies für benachteiligte Kinder, welche im familiären Kontext nur unter erschwerten Bedingungen Vorläuferfähigkeiten erwerben können. Dabei wird auch zu wenig beachtet, dass der vorschulische Bildungsauftrag nicht auf Schulvorbereitung eingengt werden darf. Die Kooperation zwischen Vorschulinstitution, Kindergarten und Primarschule oder Grundstufe sollte vielmehr darauf ausgerichtet werden, dass Kinder – basierend auf ihrem heterogenen Kenntnisstand – lernen und benachteiligte Kinder so gefördert werden, dass sie bei Schuleintritt die notwendigen Kompetenzen beherrschen. Deshalb müssen sich vorschulische Bildungspläne von denjenigen der Primarschule unterscheiden.

Es gibt aber auch Übergänge von der Familie in die Krippe und von der Familie in den Kindergarten. Der Eintritt in die Krippe ist anhand der Frage «Wieviel Mutter braucht das Kind?» (Dornes, ...) vielfach untersucht worden. Gleiches gilt für die Transition in den Kindergarten (Griebel & Niesel, 2004; Roux, 2004; Schuhmacher (2004)). Sowohl beim Eintritt in die Krippe als auch in den Kindergarten erweist sich die Bindungsqualität an die primäre Bindungsperson als zentral. Darauf verweisen diverse Untersuchungen zur sozial-emotionalen Entwicklung von drei- und vierjährigen Kindern im Kindergarten. Kinder, welche sich gut eingewöhnen, positive Spielmuster zeigen und beliebt sind, haben vorangehend positive Lern- und Bildungserfahrungen gemacht.

Der Eintritt in den Kindergarten - und eigentlich bereits vorher in die familienexterne Betreuungssituation – stellt im Sinne Bronfenbrenners ein ökologischer Übergang dar, der die institutionelle Anpassung des Kindes an einer Institution ausserhalb der Familie bedarf. Neben dem Mikrosystem der Familie entsteht neu das Mikrosystems des Kindergartens. Verschiedentlich wird bereits der Übergang in den Kindergarten als kritisches Lebensereignis im Sinne des Konzepts von Filippis (1995) dargestellt und dabei auf das Stress- und Stressbewältigungskonzept von Lazarus zurückgegriffen. Auf dieser Basis untersuchte Beelmann (2006) Übergänge im Kindergarten, in der Primarschule und in weiterführende Schulen. Diese Untersuchung wird von Faust jedoch kritisiert aufgrund des allzu deutlichen Fokus auf Belastungssituationen.

In Anlehnung an Fthenakis (...) oder Niesel und Griebel (2007) geht der Transitionsansatz über die zuvor dargelegten Ansätze hinaus und stellt das Individuum und sein subjektives Erleben ins Zentrum. Der Ansatz geht von der Übergangsbewältigung als Prozesskompetenz aus, die sich im erfolgreichen Fall im Wohlbefinden und aktivem Erschliessen der Bildungsangebote zeigt. Der Transitionsansatz verlangt Anpassungs- und Lernleistungen aller, d.h. des sozialen Systems der Familie, der Tagesstätte und der Schule. Dieses soziale System konstruiert den Übergang.

6.2 Schulfähigkeit

Die Erarbeitung der Schulfähigkeit ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindertagesstätte und Grundschule. Das immer wieder neue Ringen darum, was unter Schulfä-

higkeit zu verstehen ist und wie diese festgestellt werden kann, erfordert vielfältige Gespräche zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen an der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Grundschule. Schulfähigkeit ist eben keine Eigenschaft eines Kindes, die eindeutig festgestellt werden kann, sie ist von vielfältigen Faktoren abhängig. Die Vorstellungen von Schulfähigkeit und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Schuleingangsdagnostik haben sich stark gewandelt. Diese Veränderungen sollten weit stärker als bis anhin erfolgt, berücksichtigt werden Nachdem in den 1950er und 1960er Jahren Kinder gemäss dem Schulreifeansatz entsprechend ihres Reifungsstandes eingeschult und Aussagen wie „„Das wird sich auswachsen“, „Es wird schon werden“ dazu führten, dass Kinder häufig deutlich später eingeschult wurden, wurde in den 1970er Jahren im Gefolge der Lerntheorie erkannt, dass die Lernchancen im Vorschulalter genutzt werden müssen. Schulfähigkeit wurde jedoch einseitig auf kognitive Fähigkeiten bezogen. Seit den 1980er Jahren ist ein ökologisch-systemisches Verständnis von Schulfähigkeit unumstritten, das von Nickel (1981, 1999) entwickelt wurde. Die bisher hauptsächlich individuumszentrierte Vorstellung von Schulfähigkeit, die Vorstellung Schulfähigkeit sei eine Eigenschaft eines Kindes, wurde abgelöst durch ein sehr komplexes Verständnis. Schulfähigkeit hängt nicht nur vom Kind und seiner Familie, z.B. seiner Motivation und der Unterstützung der Eltern, sondern auch von der aufnehmenden Schule, z.B. von den Anforderungen durch den Lehrplan und des Lehrerverhaltens und vom abgebenden Kindergarten, z.B. von den Bildungszielen, die in Bildungsempfehlungen enthalten sind. Die aus diesem Modell abzuleitende Konsequenz lautet, dass im Zusammenhang mit Schulfähigkeit der Blick auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes und sein Umfeld gerichtet werden muss. In diesem ökologisch-systemischen Schulfähigkeitsmodell, wird zum einen die Komplexität deutlich, die sich hinter dem Begriff „Schulfähigkeit“ verbirgt. Schulfähigkeit ist eben nicht eine Eigenschaft eines Kindes.

6.3 Vorläuferfähigkeiten

Wir wissen heute, dass Lesen, Schreiben und Rechnen Entwicklungsprozesse sind, die weit vor der Einschulung beginnen. Bedeutsam für Schulfähigkeit werden die Vorerfahrungen der Kinder angesehen, die sie in der Vorschulzeit im Zusammenhang mit Buchstaben und Lauten sowie mit Mengen und Zahlen gemacht haben. Ziel ist auf keinen Fall Selektion. Ziel ist vielmehr, diese Vorerfahrungen genauer zu erfassen und diese lernzielnahen Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten und im Anfangsunterricht weiter zu entwickeln.

6.3.1 Vorläuferfähigkeiten im Sprachbereich

Im deutschen Sprachraum liegen verschiedene Instrumente zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ab dem Säuglingsalter. Bei der Diagnose sprachlicher Fähigkeiten im Vorschulalter geht es darum, die verschiedenen Bereiche von Literalität zu erfassen. Hierzu gehören phonologische Bewusstheit, Buch- und Schriftbewusstsein, Wissen über die Schrift, Entwicklungsstufen im Lesen und im Schreiben). Dazu stehen standardisierte Verfahren in Testform, strukturierte Beobachtungssituationen (z.B. Beobachtung einer Spielsituation), freie Beobachtungen und Dokumentenanalysen als Portfolios zur Verfügung. Kammermeyer (2009). Möglichkeiten zur Beobachtung von Literacy im Alltag sowie Erhebungsinstrumente werden in Tabelle 6.1 nachfolgend dargestellt. Dabei wird vor allem auf solche Ver-

fahren fokussiert, die eine Sprachstandserfassung im Altersbereich zwischen 2 resp. 4 und 6 resp. 7 Jahren ermöglichen.

Bereich und Instrument	Charakterisierung	Referenz
Allgemeine Sprachtests		
Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)	Erfasst werden Aspekte der verschiedenen Sprachkomponenten wie Satzstruktur, Satzbedeutung, Wortbedeutung, Textgedächtnis	Grimm, H. & Schöler, H. (1978/1991):
Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)	Erfasste Kompetenzen wie Satzverstehen, Sprachgedächtnis (etc.	Grimm, H. (2001):
Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE).	Erfasst kommunikative Kompetenz und sprachstrukturelle Kompetenz	Häuser, D. et al. (1994):
Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC).	Untertest „Wortschatz“: Benennen bildlich dargestellter Objekte	Melchers, P. & Preuß, U. (1991/20016):
Wortgewandt & zahlenstark	Überprüfung von Kompetenzbereiche Sinnverständnis, phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, Lesen, aktiviert Wortschatz, Geschichten erzählen, Schreiben.	Moser & Berweger (2007)
Phonologische Bewusstheit Bielefelder Screening BISC	Sichtungsverfahren für Kinder ohne Schriftsprachunterricht; Einsatz vor Schuleintritt von geschultem Personal; besonders geeignet zur Diagnose von Risikokindern.	Jansen et al. (1999)
Der Rundgang durch Hörsen	Für die Zeit unmittelbar nach der Einschulung konzipiertes, kindgemässes Instrument.	Martschinke et al. (2001)
Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS)	Von nicht spezifisch ausgebildetem Personal ökonomisch einsetzbares Instrument zum Erkennen von phonologischen Vorläuferfertigkeiten mit Anweisungen in 10 Sprachen.	Martschinke et al. (2004)
Wissen über die Schrift Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger	Einfache Aufgabenstellungen, welche bereits für Vorschulkinder angewendet werden können und das Schreiben von Buchstaben beinhalten.	Brügelmann (1989)
Gespräch zum Sprachwissen beim Vorlesen	Fragenraster zur Systematisierung von Vorlesesituationen, um die Strategien zur Aneignung der Schrift zu eruieren.	Kammermeyer (2009)
Entwicklungsstand im Schreiben Beobachtungsbogen	Systematische Dokumentation des individuellen Schreib-Lernwegs des Kindes.	Kammermeyer (2009)
Lesestufen Dani hat Geburtstag	Bilderbuch zur Feststellung der Leseentwicklung auf der Grundlage der Stufen des Schriftspracherwerbs	Niedermann & Sassenroth (2002)
Literacy im Alltag seldak	systematische Beobachtung der Sprachentwicklung und der sprachlichen Vorläuferfähigkeiten in natürlichen All-	Ulich & Mayer (2003)

sismik	tagssituationen bei deutschsprachigen Kindern systematische Beobachtung der Sprachentwicklung und der sprachlichen Vorläuferfähigkeiten in natürlichen Alltagssituationen bei Kindern mit Migrationshintergrund	Ulich & Mayer (2006)
--------	--	----------------------

Zusammenfassend zeigt sich, dass für den Sprachbereich im Vorschulalter eine ganze Reihe erprobter Aufgaben vorliegt, die bereits ab einem Alter von 24 Monaten eine direkte Sprachstandserfassung ermöglichen. Allerdings erfassen die einzelnen Testverfahren jeweils unterschiedliche Sprachaspekte, sodass es sinnvoll erscheint, verschiedene Verfahren und Subtests zu kombinieren.

6.3.2 Vorläuferfähigkeiten im mathematischen Bereich

Seit den Schulvergleichsuntersuchungen PISA oder IGLU wissen wir, dass viele Kinder, im Durchschnitt etwa jedes fünfte, mit 15 Jahren grosse Schwächen in Mathematik hat. Viele Untersuchungen zeigen andererseits, dass die Entwicklung mathematischer Kompetenzen keineswegs erst in der Schule beginnt. Vielmehr wird sie entscheidend durch das bereits vorschulisch erworbene Mengen- und Zahlenwissen der Kinder mitbestimmt. Kinder unterscheiden sich jedoch enorm in ihren mathematischen Kompetenzen bereits im Vorschulalter. Das wissen wir beispielsweise zu den Untersuchungen über die Frühleser und Frührechner (Stamm, 2005). Die mathematischen Vorläuferfähigkeiten sind somit wichtige Prädiktoren.

Zählen gilt als zentrale Voraussetzung und als grundlegende mathematische Kompetenz für das Rechnenlernen und den Aufbau numerischer Konzepte. Lange wurde das Zählen allerdings als wenig bedeutsam oder gar als unbedeutend für den Aufbau des Zahlbegriffs betrachtet, unter anderem deshalb, weil Piaget diese Annahme vertrat. Seit den 1980er Jahren gibt es jedoch verschiedene, vorwiegend aus dem englischsprachigen Raum stammende Studien, die die Zählentwicklung und deren Bedeutung für mathematisches Lernen untersuchen und dieser Sichtweise widersprechen.

Heute geht die Entwicklungspsychologie davon aus, dass bereits viel jüngere Kinder über numerisches Wissen und mathematisches Verständnis verfügen, als dies Piaget angenommen hat. Neuere Untersuchungen legen nahe, dass Kinder, bereits bevor sie Invarianzaufgaben lösen können, ein partielles Konzept von der Zahl und von der Invarianz haben. Die Hauptkritik an Piagets Zahlbegriffskonzept fasst Moser Opitz wie folgt zusammen (2001, S. 59): «Nicht ein logisch-mathematisches System macht es in erster Linie aus, dass Kinder rechnen lernen, sondern eine Welt mit Zahlen, in der die Kinder ihre kognitiven Werkzeuge und Strukturen anwenden und weiter entwickeln können. Für numerisches Arbeiten ist demzufolge nicht ein vollständig operatorischer Zahlbegriff nach Piaget Voraussetzung, sondern dieser wird im Laufe der Zeit am numerischen Gegenstand selber erworben».

Im deutschen Sprachraum liegt zwar eine ganze Reihe formeller Tests zur Erfassung mathematischer Fähigkeiten und Fertigkeiten vor, doch gibt es für den Vorschulbereich nur wenige. Nachfolgend werden die Verfahren beschrieben, die es zur ausschliesslichen Erfassung von mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt.

Bereich und Instrument	Charakterisierung	Referenz
Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (OTZ)	Test zur Erfassung der Zahlbegriffsentwicklung bei Vorschulkindern anhand von acht Komponenten des frühen Zahlbegriffs.	van Luit et al. (2001)
Zahl und Struktur	Beobachtungsinstrument zu Aktivitäten innerhalb des alltäglichen Spiels mit Würfeln und Zahlenmemory	Steinweg (2009)
Zeit und Masse	Beobachtungsinstrument zu Aktivitäten innerhalb des alltäglichen Spiels mit Bällen und Schuhkartons in der Halle oder im Freien	Steinweg (2009)
Form und Raum	Beobachtungsinstrument zu Aktivitäten innerhalb des alltäglichen Spiels mit Bauklötzen und Tangrammen	Steinweg (2009)
Test zur vorschulischen Mengen- und Zahlenkompetenz (MZ-Test)	Mengenvorwissen Zahlenvorwissen Zahlenspeed (Würfelbilder vorlesen, Zahlen verbinden)	Krajewski, K. (2003).
Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC), Untertest Rechnen	Erkennen von Zahlen, Zählen, Rechnen, Verständnis für mathematische Konzepte	Melchers, P. & Preuß, U. (1991/20016)
Wortgewandt & zahlenstark	Prüfung von Ordinalzahlaspekt bildlich, Ordinalzahlaspekt mit Zahlen, Kardinalzahlaspekt, Vergleich von Mengen, Kenntnis der arabischen Zahlensymbole, Rechenzahlaspekt bildlich, der Rechenzahlaspekt mit Zahlen.	Moser & Berweger (2007)

Mit diesem Instrumentarium liegen zwar Verfahren zur Erfassung mathematischer Vorläuferfähigkeiten vor, doch sind sie erst mit etwa vier oder fünf Jahren einsetzbar und meist auf Risikokinder zugeschnitten. Es wäre jedoch wünschenswert, frühe mathematische Kompetenzen auch bereits bei jüngeren Kindern ab dem Alter von drei Jahren und zum anderen nicht nur den Risikobereich, sondern das gesamte Leistungsspektrum früher mathematischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erfassen. Dies dürfte zur Zeit fast nur mit dem Instrument von Moser und Berweger (2007) möglich sein.

6.4 Die Grund-/Basisstufe als Transitionsmodell

Die Grund-/Basisstufe ist ein als pädagogische und organisatorische Neukonzeption der Schuleingangsstufe durchgeführter Schulversuch in der deutschsprachigen Schweiz mit mehr als 200 Schulklassen. Die dreijährige Grundstufe umfasst zwei Kindergartenjahre und die erste Klasse der Primarschule, in der vierjährigen Basisstufe werden zwei Kindergartenjahre und die beiden ersten Klassen der Primarschule zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet. Das Projekt wird derzeit wissenschaftlich evaluiert. Die Zwischenergebnisse dieser Evaluation sind für frühkindliche Bildungsprozesse besonders bedeutsam. Erstens konnte aufgezeigt werden, dass es weitgehend gelang, die beiden Kulturen des Kindergartens und der Primarschule miteinander zu verschmelzen, und das Lernen als selbstgesteuerter Prozess des Aufbaus von Wissen insgesamt deutlich stärker zu betonen. Damit verkörpert es viele Anliegen frühkindlicher Bildung. Zweitens wurde jedoch auch deutlich, dass Kinder

mit guten Vorläuferfähigkeiten zwar sehr gut gefördert wurden, Kinder mit weniger vorteilhaften Lerndispositionen allerdings zu den anderen Kindern aufrücken und damit soziale Ungleichheiten bisher noch nicht wirksam kompensiert werden konnten. Mit Blick auf die Frage frühkindlicher Bildungsprozesse als Grundlagen schulischer Bildungsprozesse verweisen die Zwischenergebnisse auf die Notwendigkeit, dass das Augenmerk auf die Gestaltung der Schnittstellen vor Eintritt in die Grund-/Basisstufe gerichtet werden muss. Sie sollte sich verstärkt auf die Lerndispositionen vier- und fünfjähriger Kinder einstellen. Dies bedingt jedoch sowohl einen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung in der frühpädagogischen Arbeit als auch eine Zusammenarbeit zwischen dem vorschulischen Fachpersonal und den Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe. Weiterbildungen sollten dabei stufenübergreifend angeboten werden. Schliesslich darf das zu entwickelnde pädagogische Konzept nicht mehr zwischen vorschulischer Betreuung und schulischer Bildung unterscheiden. Vielmehr muss es auf einer übergeordneten Perspektive basieren, in der Erziehung, Betreuung und Bildung von der Geburt bis zum Abschluss der Schulzeit reicht. Hierin liegt auch die Legitimation für unsere Sorge, dass die aktuelle Aufteilung der Verantwortlichkeiten zwischen SODK (vorschulischer Bereich) und EDK (schulischer Bereich) keine Synergien schaffen, sondern Abgrenzungen zementieren könnte.

7. Fazit

Der vorliegende Aufsatz hat diejenigen, in der aktuellen Debatte um die Frühkindliche Bildung am kontroversesten diskutierten Themen herausgegriffen, welche auch eine bedeutsame Relevanz für die nachfolgenden schulischen Bildungsprozesse haben. Basierend auf der Diskussion die enormen sozialstrukturellen Veränderungen der letzten Jahre, welche den heutigen Kinder- und Familienalltag und damit auch Art und Ausmass frühkindlicher Bildungsförderung massiv beeinflussen als auch die verschiedenen Facetten der Begriffsdefinition. Auf dieser Basis wird in den Kapiteln 3 und 4 gefragt, welche Bildungsbedeutung der Familie zukommt – insbesondere auch, wieviel Mutter ein junges Kind braucht – und welche Bildung Vorschulkinder überhaupt brauchen. Diese Frage wird insbesondere anhand neuerer hirnpfysiologischer und kognitionspsychologischer Erkenntnisse beantwortet und dabei auf den notwendigen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung hingewiesen. Im Ergebnis verweisen diese Erkenntnisse auf die enorme Bildungsbedeutung familienexterner Angebote inklusive des Vorschulpersonals (Kapitel 5). In Kapitel 6 wird schliesslich ein Blick auf die Übergänge von frühen zu schulischen Bildungsprozessen geworfen und dabei gefragt, wie diese zu gestalten sind, damit Synergien und nicht neue Schnittstellen entstehen können, welche das Ziel eines umfassenden Bildungsraumes gefährden.

Aktuelle Debatten zu Reformmassnahmen im Bereich der frühkindlichen Bildung werden heute besonders begrüsst, wenn sie kognitiv ausgerichtet sind. Viele dieser Reformen sind nicht neu, waren sie doch bereits in den 1970er Jahren ausgiebig diskutiert und in Schulversuchen erprobt worden (Frühleserbewegung, Vorschulklassen). Heute wird das Alte ausgesondert und das Neue wird in. Nach du nach wird dann das ehemals Alte wieder neu. Dies ist gar nicht so negativ, wenn dabei die Kumulation des Forschungswissens (Rossbach et al., 2008) berücksichtigt wird.

Es gibt ein Dilemma frühpädagogischer Bildungsförderung: Die frühe Lernfähigkeit ist ein Faktum, aber sie ist mit den hergebrachten methodisch-didaktischen Erfahrungen nicht einlösbar. Frühe Einschulung hat nachgewiesenermaßen Kontraeffekte. Notwendig ist deshalb eine frühpädagogische Theorie, welche entwicklungspsychologische Erkenntnisse und altersspezifische Entwicklungsaufgaben integriert. Zudem muss sie – analog der Wissensverwendungsforschung – die pädagogische Praxis nachhaltig bereichern.

Frühe Bildungsprozesse als Grundlagen schulischer Bildungsprozesse sind, dann erfolgreich, wenn (1) Kinder als aktive Lerner betrachtet werden, (2) die individuelle und nicht die altersspezifische Entwicklung im Mittelpunkt steht, (3) wenn das Spiel als wertvolle und kognitionsentwickelnde Aktivität verstanden wird und (4) wenn emotionale Geborgenheit in einer sicheren Erzieher-Kind-Beziehung garantiert werden kann.

Insgesamt existiert zwar ein umfangreiches Forschungswissen zu frühen Bildungsprozessen als Grundlage für schulische Bildungsprozesse. Es weist allerdings deutliche Lücken auf. So fehlen Untersuchungen zu den Auswirkungen von Förderkonzepten und zur Umsetzung der Erziehungs- und Bildungspläne sowie zu den Auswirkungen von Strukturmerkmalen.

Der Beitrag, den die Vorschulerziehung und -bildung für Eltern und Kind und für die Gesellschaft insgesamt leistet, ist enorm. Gerade deshalb steht auch die enorme Bedeutung des Bildungsgedankens im Vordergrund.

Insgesamt gibt es jedoch ein unauflösbares Widerspruchsverhältnis in der Pädagogik der frühen Kindheit. Es handelt sich um Widersprüche zwischen Erziehungsbemühungen und Sozialisationseffekten, programmatischen Vorgaben und vorschulischer Praxis. Damit wird auch klar, dass die öffentliche Erziehung junger Kinder weder ausschliesslich vordringlich pädagogischen Impulsen unterliegt, sondern in umfassende gesellschaftliche Dynamiken eingebettet ist.

Zentral für ein Konzept dieser frühpädagogischen Bildungsförderung ist die Idee, dass die Zeit zwischen null und acht Jahren einen einmaligen Integrationsraum für Bildung und Betreuung anbietet. Um die Veränderungen in der hiesigen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungspolitik und -praxis voranzutreiben, ist indes eine Strukturreform unumgänglich. In Abbildung 1 hat der internationale Vergleich sowohl die Notwendigkeit bedeutsamer Investitionen in frühkindliche Bildung und Betreuung als auch eine kontinuierliche Überprüfung der bereits bereit gestellten Möglichkeiten herauskristallisiert. Wenn wir uns bemühen, den kritischen Wert sowohl von Betreuung als auch von Bildung in allen frühkindlichen Settings anzuerkennen, dann gilt es auch, sich mit den Implikationen zu beschäftigen, welche sie für die Professionalisierung des Sektors haben. Die Möglichkeiten, welche durch die Verschiebung des Fokus von der Betreuungs-Bildungs-Dichotomie auf eine integrierte und integrierende frühkindliche Bildungsförderung entstehen, sind extensiv und herausfordernd. Sie bedingen einen signifikanten Wechsel im bisherigen Verständnis frühkindlicher Bildung und Betreuung und eine Reform der Ausbildung für all diejenigen, welche in solchen Settings arbeiten.

Literatur

- Andersson, B.-E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Anger, C., Plünnecke, A. & Tröger, M. (2007). Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich. Studie im Auftrag der Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V. Download vom 03.03.2008 unter <http://www.wissensfabrik-deutschland.de/bildung/bildungsoekonomie/index.php>
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (Hrsg.). (2001). Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung.
- Barnett, W. S. (2006). What is the value of early childhood education for our society: maximizing returns from prekindergarten education? In J. van Kuyk (Hrsg.), *The quality of early childhood education. Report of a scientific conference* (S. 57-72). Arnhem/Niederlande: Cito.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 127-159). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boocock, S. S. (1995). Early childhood programs in other nations: goals and outcomes. *Future of Children*, 5(3), 94-114.
- Bos, W., Lankes E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Chin-Quee, D. S. & Scarr, S. (1994). Lack of early child care effects on school-age children's social competence and academic achievement. *Early Development and Parenting*, 3(2), 103-112.
- Colberg-Schrader, H. (1998). Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In W. F. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 86-97). Weinheim: Beltz.
- Currie, J. & Thomas, D. (2001). Early test scores, school quality and SES: Longrun effects on wage and employment outcomes. *Research in Labor Economics*, 20, 103-132.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), 655-671.
- Feinstein, L., Robertson, D. & Symons, J. (1999). Pre-school Education and Attainment in the National Child Development Study and British Cohort Study. *Education Economics*, 7(3), 209-234.

- Fried, L. (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. *Empirische Pädagogik*, 16(2), Themenheft, 191-209.
- Fried, L. (2003). Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, B. M.-S. Honig. & L. Liegle (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 54-85). Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (2006). Wissenslandkarten von Kindern im Vorschulalter – Welches Wissen haben Kinder? *Jugendhilfe aktuell*, 1, 8-14.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S. & Liegle, L. (2003). *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2002). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? *Das Online Familienhandbuch*. Download vom 03.03.2008 unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_739.html
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Goodman, A. & Sianesi, B. (2005). Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last? *Fiscal Studies*, 26(4), 513-548.
- Alison Gopnik, Patricia Kuhl, Andrew Meltzoff (2000). *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*. München: Ariston.
- Heinrich, J. & Koletzko, B. (2005). Kinderkrippen und Kindergesundheit. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 227-275). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2006). Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. Frankfurt/Main: ISS-Eigenverlag.
- Kamerman, S. B., Neuman, M., Waldfogel, J. & Brooks-Gunn, J. (2003). *Social Policies, Family Types and Child Outcomes in Selected OECD Countries*. Paris: OECD.
- Köhler, H. (22.11.2006). „Erneuerung und Gerechtigkeit“ – Ansprache bei der Vollversammlung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, Bochum. Download vom 03.03.2008 unter http://www.bundespraesident.de/Anlage/original_636821/Ansprache-bei-der-Vollversammlung-des-Deutschen-Industrie-und-Handelskammertages.pdf

- Krappmann, L. (1995). Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. *Neue Sammlung*, 35(4), 109-124.
- Krappmann, L. (2006). Sozialpolitik für Kinder und Kinderrechte. In A. Lange und F. Lettke (Hrsg.), *Generationen und Familien. Analysen – Konzepte – gesellschaftliche Spannungsfelder* (S. 197-212). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laewen, H.-J. (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 16-102). Weinheim: Beltz.
- Lockenvitz, T. (1996). *Kindertagesbetreuung zwischen Situationsorientierung und Bildungsorientierung*. Regensburg: Roderer.
- Marcon, R. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Download vom 03.03.2008 unter <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- McKinsey. (06.09.2002). McKinsey präsentiert Vier-Punkte-Plan zur Bildungsreform in Deutschland. [Pressemitteilung]. Download vom 03.03.2008 unter http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/07_kontakt/PM_Kongress_Vier_Punkte.pdf
- Oberhuemer, P. (2004). Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In W. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 359-383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oden, S., Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., Marcus, S. M. & Xie, Y. (2000). *Into Adulthood: A study of the Effects of Head Start*. Ypsilanti/MI: High/Scope Press.
- OECD. (2002). *Bildungspolitische Analyse*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Osborn, A. F. & Milbank, J. E. (1987). *The Effects of Early Education. A report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Claredon
- PISA-Konsortium Deutschland. (Hrsg.). (2003). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Puhani, P. A. & Weber, A. M. (2006). Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland. *Diskussionspapiere der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Hannover*. Download vom 03.03.2008 unter <http://www.wiwi.uni-hannover.de/Forschung/Diskussionspapiere/dp-336.pdf>

- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14.
- Rauschenbach, T. (2006). Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(Beiheft 6), 66-80.
- 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(18), 2339-2346.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55-174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Roux, S. (2003). Pädagogische Qualität. In B. Wolf, A. Stuck & G. Hippchen (Hrsg.), *Der Situationsansatz im Zeitvergleich und Längsschnitt. Einschätzungen von Erzieherinnen, Untersuchungsleiterinnen, Lehrern, Kindern und Eltern* (S. 67-87). Aachen: Shaker.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). (2006). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, G. (2001). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Schuhmacher, R. (10.04.2005). Wie viel Hirn verträgt die Schule – Über Grenzen der Neurodidaktik. [Referat im Südwestrundfunk SWR 2]. Download vom 03.03.2008 unter http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/-/id=1700898/property=download/nid=660374/14guf1x/au20050406_3080.rtf
- Schütz, G. & Wössmann, L. (2005). Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren. Ifo Working Paper No. 17. Download vom 03.03.2008 unter [http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20\(seit%202005\)/IfoWorkingPaper-17.pdf](http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20(seit%202005)/IfoWorkingPaper-17.pdf)
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (Hrsg.). (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen*. Verfasst von Evelyn Wannack, Barbara Sörensen Criblez und Patricia Gilliéron Giroud. Bern: Generalsekretariat EDK.

- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2006). Bildungsbericht Schweiz – 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Singer, W. und L. Reisch (2002)** *Interview. Je früher, desto besser.* Bildung! (Das Magazin für Lernen, Wissen und Kultur) 1: 52-57
- Sozialdepartement der Stadt Zürich. (2001). Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück. Zürich: Edition Sozialpolitik Nr. 5a.
- Sozialdienst katholischer Frauen Landesstelle Bayern e. V. (2005). Tätigkeitsbericht 2005. München: Sozialdienst katholischer Frauen Landesstelle Bayern e. V.
- Spiess, C. K., Büchel F. & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: Does Kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255-270.
- 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. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Grund- und Basisstufe* (S. 27-46). Luzern: Edition SZH.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. Effective Pre-School Education.* London: University of London, Institute of Education.
- Tenorth, H-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969-984.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln.* Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Tietze, W. & Roßbach, H. G. (1997). Der Situationsansatz: Von der pädagogischen Kampagne zum überprüfbaren pädagogischen Konzept? In H.-J. Laewen, K. Neumann & J. Zimmer (Hrsg.), *Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz* (S. 199-207). Seelze-Velber: Friedrich.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Neuwied: Luchterhand.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O. & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.
- Wahl, K. & Hees, K. (2006). Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim: Beltz.
- Wolf, B., Becker, P. & Conrad, S. (Hrsg.). (1999). *Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 9-54.
- Ahnert, L./Rickert, H./Lamb, M. (2000). Shared caregiving: Comparisons between home and child-care settings. *Developmental Psychology*, 36, 339-351.
- Barnett, W. S. (1998): Long-term effects on cognitive development and school success. In W. S. Barnett / S. S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results* (pp. 11-44): Albany: State University of New York Press.
- Barnett, W. S. (2006): What is the value of early childhood education for our society: maximizing returns from prekindergarten education? In J. E. van Kuyk (Ed.), *The quality of early childhood education. Report of a scientific conference* (pp. 57-72): Arnhem: Cito.
- Belsky, J. (2001): Developmental Risks (Still) Associated with Early Child Care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 845-859.
- Belsky, J./Steinberg, L.D. (1978): The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Belsky, J./Vandell, D.L./Burchinal, M./Clarke-Stewart, K.A/McCartney, K./Owen, M.T (2007): Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681-701.
- Blau, D. M. (2000): The production of quality in child-care centers: another look. In: *Applied Developmental Science*, 4, 136-147.
- Brandt, A./von Bredow, R./Theile, M. (2008): Glaubenskrieg ums Kind. *Der Spiegel*, 9, 40-47.
- Bridges, M./Fuller, B./Rumberger, R./Tran, R. (2004): *Preschool for California's Children promising benefits, unequal access*. Berkeley: Policy Analysis for California Education PACE, Policy Brief 04-03.
- Brooks-Gunn, J./Han, W./Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 73, 1052-1072.
- Bundesamt für Statistik (2007): *Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung*. Bern/Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2008): *Erwerbstätigkeit von Eltern nach Zahl der Kinder*.
http://www.bpb.de/wissen/ZD5X8F,,0,Erwerbst%20t%20tigenquoten_von_Eltern.html
- Burchinal, M. R./Peisner-Feinberg, E./Bryant, D. M./Clifford, R. (2000): Children's social and cognitive development and childcare quality: Testing for differential

- associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149-165.
- Campbell, F. A./Ramey, C. T./Pungello, E./Sparling, J./Miller-Johnson, S. (2002): Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6 (1) 42-57.
- Caughy, M. O./DiPietro, J. A./Strobino, D. M. (1994): Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-471.
- Clarke-Stewart, K. A./Gruber, C. P./Fitzgerald, L. M. (1994): *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Colberg-Schrader, H. (1998): Kindergarten - Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In W. F. Fthenakis / M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung* (S. 86-97): Weinheim: Beltz.
- Desai, S./Chase-Lansdale, P. L./Michael, R. T. (1989): Mother or market? Effects of maternal employment on the intellectual ability of four-year-old children. *Demography*, 26, 545-561.
- Erel, O./Oberman, Y./Yirmiya, N. (2000). Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development. *Psychological Bulletin*, 126, 727-747.
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1998): School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Report written by W. Tietze, J. Hundertmark-Mayser and H.-G. Roßbach. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Brüssel: EU.
- Fried, L. (2002): Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: Eine Pilotuntersuchung. In B. Dippelhofer-Stiem / A. Frey (Hrsg.), *Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen* (Themenheft): *Empirische Pädagogik*, 16 (2) 191-209.
- Greenstein, T. (1993): Maternal employment and child behavioral outcomes: A household economics analysis. *Journal of Family Issues*, 14, 323-354.
- Harvey, E. (1999): Short-term and long-term effects of parental employment on children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 35, 445-459.
- Kapella, O./Rille-Pfeiffer, C. (2007): Einstellungen und Werthaltungen zu Themen der Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. Deskriptive Ergebnisse einer Einstellungs- und Wertestudie zu Mutter- und Vaterrolle, Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit der Frau. ÖIF Working Paper Nr. 66. (PDF-Datei, 64 Seiten, 540 kB)
- Lamb, M. E. (1998): Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon, I. Sigl / K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 73-133): New York: Wiley.

- LoCasale-Crouch, J./Konold, T./Pianta, R./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Clifford, R./Early, D./Barbarin, O. (2007): Profiles of observed classroom quality in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program and classroom characteristics. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 22, H.1, 3-17.
- Loeb, S./Bridges, M./Bassok, D./Fuller B./Rumberger, R. (2004): How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. Working Paper 11812. *Economics of Education Review*, 26 (1) 52-66.
- Marcon, R. (2002): Moving up grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research / Practice*, 4 (1) [On-line] Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998): Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, 34, 1119-1128.
- NICHD Early Childcare Research Network/G. J. Duncan (2003): Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74 (5) 1454-1475.
- Peisner-Feinberg, E.S./Burchinal, M.R./Clifford, R.M./Culkin, M.L./Howes, C./Kagan, S.L./Yazejian, N. (2001): The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Roßbach, H.-G. (2004): Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, Beiheft 3, 9-24.
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München, 55-174
- Roux, S. (2003): Pädagogische Qualität. In: Fried, L. (Hrsg.) / Arnold, R. (Hrsg.): *Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder*. 1. Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler, 148-188.
- Rumberger, R. W./Tran, L. (2006): *Preschool Participation and the cognitive and social development of language minority students*. Santa Barbara: University of California.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, M., Siraj-Blatchford, / Taggart, B. (2004): The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Education Research Journal*, 30 (5) 691-712.
- 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.
- Stamm, M. (2004): *Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven einer empirischen Studie zum frühen kognitiven Kompetenzerwerb*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 865-881.

- Stamm, M. (2009). Früher = besser? Zum Einfluss vorschulischer Förderung auf die kognitive und soziale Entwicklung.
- Statistik Austria (2008): Familien- und Haushaltstatistik. Ergebnisse des Mikrozensus. Wien: Verlag Österreich.
- Sylva, K./Melhuish, E. C./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The effective provision of preschool education (EPPE) project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker / H.-G. Roßbach (Hrsg.), Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S. 154-167): Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietze, W. (Hrsg.): (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Vandell, D. L./Ramanan, J. (1992): Effects of early and recent maternal employment on children from low-income families. Child Development, 63, 938-949.