Margrit Stamm

Frühkindliche Bildung als Basis von Schulerfolg?

Analysen zur Wirksamkeit früher Bildungsförderung

erschienen in: Die Deutsche Schule, Die Deutsche Schule, 3, 255-267, 2010.

Abstract

Dieser Aufsatz untersucht den Zusammenhang zwischen frühkindlichen Bildungsangeboten und späterem Schulerfolg. Grundlage bildet die aktuelle Vorschuldiskussion. Sie wird von der Aussage beherrscht, frühkindliche Bildungsförderung sei eine der wichtigsten Massnahmen zur Vermeidung von Schulversagen und zur Kompensation sozialer Benachteiligung. Im Ergebnis zeigt sich, dass frühkindliche Bildung zwar einen Beitrag zum Schulerfolg leisten kann, jedoch nur, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind.

Keywords: Frühkindliche Bildung, soziale Benachteiligung, Schulerfolg, Schulabschlüsse.

1. Einleitung

Frühkindliche Bildung – meist als FBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) bezeichnet – ist ein aktuelles Thema in Wissenschaft, Bildungs- und Sozialpolitik geworden. Dabei hat sich in jüngster Zeit eine Argumentationsfigur herausgebildet, die in diesem Aufsatz anhand von empirischen Befunden überprüft werden soll: die Aussage, wonach frühkindliche Bildung in der Lage sei, soziale Benachteiligung zu kompensieren und späteres Schulversagen zu reduzieren. Vor dem Hintergrund der PISA-Erkenntnisse, die Deutschland und der Schweiz einen besonders starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg attestiert haben, kommt dieser Argumentationsfigur besondere Brisanz zu. Der Zweck dieses Aufsatzes liegt somit darin zu untersuchen, inwiefern sie empirisch belegt werden kann. Wenn Programme frühkindlicher Bildungsförderung späteren Schulerfolg tatsächlich unterstützen und Schulversagen und Verhaltensprobleme erfolgreicher vorbeugen können als Stütz- und Fördermaßnahmen, die erst dann zum Zug kommen, wenn Probleme auftreten, dann müssten sie weit gezielter als dies bis anhin der Fall ist im Hinblick auf ihre präventive Wirksamkeit diskutiert werden.

2. Frühe Kompetenzunterschiede

Bis vor wenigen Jahren ist man davon ausgegangen, dass der Schuleintritt «die Stunde Null» (Selter 1995) darstellt, d.h. dass Kinder ohne Vorerfahrungen im Lesen und Rechnen eingeschult werden. In den letzten zehn Jahren hat sich diese Vorstellung aufgrund neuer Forschungserkenntnisse deutlich gewandelt. So wissen wir heute beispielsweise, dass fast 10% der Vorschulkinder als Frühleser und Frührechner (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2003; Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Stamm 2005), mindestens ebenso viele jedoch ganz ohne Vorkenntnisse in die Schule eintreten. Solche Kompetenzunterschiede bestehen jedoch bereits bei Kindergarten Eintritt (vgl. Stamm 2004). Dazu kommt, dass ein nicht kleiner Anteil an Kindern schon zu diesem Zeitpunkt als ‚risikogefährdet‘ bezeichnet werden muss, weil sie Entwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen und deshalb in besonderem Masse zu vorschulischen Förderangeboten Zugang finden muss(t)en.

Diese Erkenntnis ist doppelt bedeutsam, weil viele Längsschnittstudien belegen, dass vorschulische Fähigkeiten oder Schwächen anschließend so stabil bleiben, dass der kindliche Entwicklungsverlauf bis ins Erwachsenenalter voraussagbar wird (vgl. zusammenfassend Barnett 2008). Wer bei Kindergarten- und Schuleintritt gute Startchancen und dadurch auch einen reibungslosen Schuleinstieg hat, wird auch später eher erfolgreich sein. Wem dieser Start weniger gut gelingt, wird während der anschließenden Schullaufbahn über weite Strecken mit dem Aufholen beschäftigt sein. Förderung, die erst beim Kindergarten- oder Schuleintritt einsetzt, kommt deshalb zu spät.

3. Zur Wirksamkeit frühkindlicher Bildungsprogramme

Wenn sich somit zeigt, dass es vor allem die Startchancen beim Eintritt in den Bildungsraum sind, welche über den späteren Schulerfolg entscheiden, dann gilt es, alles daran zu setzen, Kinder bereits im Vorschulalter so zu

fördern, dass Benachteiligungen überwunden werden können. Deshalb stellt sich die Frage, ob frühkindliche Bildungsprogramme dazu einen Beitrag leisten können. Antworten dazu finden sich viele. Da aus dem deutschsprachigen Raum allerdings nur vereinzelte Studien vorliegen, konzentrieren sich die Ausführungen zwangsläufig auf anglo-amerikanische Untersuchungen und Überblicksarbeiten. Nachfolgend werden sie in Bezug auf zwei Indikatoren von Schulerfolg – Schulleistungen und Schulabschlüsse – diskutiert.

Effekte auf die Schulleistungen

Obwohl vorschulische Förderprogramme im anglo-amerikanischen Sprachraum eine lange Tradition haben, liegen nur wenige Untersuchungen vor, welche ihre Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter verfolgten. Zu den gehaltvollsten Studien gehören die auf die Förderung benachteiligter Kinder ausgerichteten Projekte «Carolina Abecedarian Project» und das «High/Scope Perry Preschool Program» sowie das breiter angelegte und ins Schulsystem integrierte Interventionsprogramm «Chicago Child-Parent Program» (vgl. Schweinhart u.a. 2005; Barnett 2006; 2008; Ramey u.a. 2000). Sie alle konnten durchgehend positive Effekte nachweisen. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen erzielten die Programmteilnehmer bessere Schulleistungen und im Erwachsenenalter höhere Bildungsabschlüsse. Zudem waren ihre Kriminalitäts- und Delinquenzraten deutlich niedriger. Einschränkung zu bemerken ist allerdings, dass es sich dabei um qualitativ hochwertige Programme handelt, die über beträchtliche finanzielle Ressourcen und gut ausgebildetes Personal sowie einen günstigen Betreuungsschlüssel verfügten. Zudem handelte es sich beim High/Scope Perry Preschool Project und beim Carolina Abecedarian Project um so genannte Modellprojekte, welche die Wirksamkeit vorschulischer Interventionen explizit unter Beweis stellen sollten. Sie richteten sich an eine nur kleine Zahl von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus, denen unter der Leitung gut ausgebildeten Fachpersonals besonders günstige Lern- und Entwicklungsbedingungen geschaffen wurden.

Vor diesem Hintergrund interessieren breite Forschungsübersichten, welche eine Vielzahl von Programmen unterschiedlicher Qualität und Ausrichtung einbeziehen. Auf der Basis von mehr als vierzig Studien zu den Kurz- und Langfristeffekten frühkindlicher Bildungsprogramme hat Barnett zwei Reviews vorgelegt (1998; 2008). Beide bestätigen obige Befunde, differenzieren sie aber auch. Demnach haben frühpädagogische Massnahmen zur Bildungsförderung in den meisten Fällen positive Wirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern, während die Wirkungen auf die soziale Entwicklung unterschiedlich ausfallen. Die kognitiven Effekte zeigen sich vielfach in besseren Schulnoten sowie in geringeren Raten an sonderpädagogischen Zuweisungen und Klassenwiederholungen. Insgesamt fallen die Effekte jedoch je nach Angebotstyp und Qualität unterschiedlich aus. Benachteiligte Kinder profitieren durchgehend am stärksten, aber nur, wenn die Angebotsqualität überdurchschnittlich ist. Beide Reviews verweisen jedoch auch auf Studien, welche keine Effekte eruieren konnten (vgl. Early u.a. 2005) oder leichte Negativeffekte auf die soziale und emotionale kindliche Entwicklung nachweisen (vgl. Magnuson/Ruhm/Waldfoegel 2004).

Erweitert man den Blick auf andere Länder, so lassen sich einige weitere Studien nennen, die ebenfalls positive – allerdings bisher lediglich kurzfris-

tig nachweisbare – Auswirkungen von frühkindlicher Bildungspartizipation auf spätere Schulleistungen nachweisen. Dazu gehören – neben den beiden wohl bekanntesten englischen Studien EPPE («Effective Provision of Pre-School Education Project») von Sylva u.a. (2008) und «Child Health Study» von Osborn und Milbank (1987) – Untersuchungen aus Irland, Kanada, Südkorea oder Schweden (vgl. zusammenfassend Roßbach 2005). Für Deutschland liegen ebenfalls Befunde aus der so genannten ECCE-Studie («European Child Care and Education» 1999) vor. Sie untersuchte in vier europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, Spanien, Portugal) die Auswirkungen vorschulischer institutioneller Betreuungsformen auf das Sozialverhalten und die Schulleistungen von Kindern im Alter von acht Jahren. Während sich in Spanien und Österreich signifikante resp. tendenziell signifikante Zusammenhänge zeigten, war dies für Deutschland erst in einer erweiterten Analyse von Tietze/Roßbach/Grenner (2005) der Fall.

Spezifisch für Deutschland belegen die Ergebnisse der IGLU Studien, dass Kinder mit mindestens zweijähriger vorschulischer Bildungsförderung am Ende der Grundschulzeit bedeutsam bessere Leseleistungen aufwiesen als Kinder ohne oder mit maximal einjähriger Förderung (vgl. Bos u.a. 2003; Bos u.a. 2007). Die positive Wirkung solcher Fördermassnahmen zeigte sich dabei besonders bei Kindern mit Sozialisationsrisiken (Bildungsferne, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund). So war die gemessene Lesekompetenz bei Kindern mit längerer vorschulischer Bildungsförderung um durchschnittlich 25 Punkte signifikant höher, wenn Deutsch die vom Kind zu Hause durchgängig gesprochene Sprache war und kein Elternteil einen Hochschulabschluss hatte. Dieser Effekt entsprach mehr als einem halben Schuljahr. Bei Kindern, deren Familiensprache nicht oder nicht ausschliesslich Deutsch war, zeigten sich deutlich geringere und nicht signifikante Unterschiede von 15 Punkten. Ferner belegt eine longitudinale Qualitätsstudie, dass die sprachliche Entwicklung und die Schulleistungen von Kindern mit qualitativ hochstehender vorschulischer Bildungsförderung bedeutsam günstiger verliefen als dies bei Kindern mit niedrigqualitativer Förderung der Fall war. Gemäss Tietze (1998, S. 389) entsprach der Entwicklungsvorteil der begünstigten Kinder einem Altersunterschied von bis zu einem Jahr. Dieser war sogar noch am Ende der zweiten Grundschulklasse nachweisbar (vgl. Tietze u.a. 2005, S. 270). Zu erwähnen ist schliesslich die umfassende BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter), die unter der Leitung von Hans-Günther Roßbach an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt wird. Die Untersuchung von Kindern im Alter von 3 bis 8 Jahren (BiKS 3-8) wurde im Herbst 2005 mit einer Stichprobe von 550 Kindern begonnen, die damals 97 verschiedene Kindergärten besuchten. Sie werden bis in die zweite Klasse untersucht werden. Detaillierte Ergebnisse liegen bisher allerdings nicht vor.

Aus verschiedenen Ländern liegen jedoch auch Studien vor, die keine eindeutigen Effekte nachweisen. Dazu gehören eine schwedische Untersuchung von Andersson (1992), eine Längsschnittstudie in Bermuda von Chin-Quee und Scarr (1994) oder die englische National Child Development Study (NCDS) von Feinstein/Robertson/Symons (1999). Die insgesamt doch deutlich divergierenden Ergebnisse sind vielfach interpretiert worden. Aktuell überwiegt die Annahme, dass sie auf die unterschiedliche Angebotsqualität zurückzuführen sind. Auch die Studien von Tietze (1998)

und Tietze u.a. (2005) haben deutlich gemacht, dass frühkindliche Bildungsförderung an sich noch nicht genügt, um später schulerfolgreich zu sein. Vielmehr scheint die Qualität einen bedeutsamen Unterschied zu machen.

Effekte auf Schulabschlüsse

Schulabschlüsse gelten neben den Schulleistungen zunehmend als weiterer wichtiger Erfolgsfaktor für die Qualität eines Bildungssystems. Im Zuge der internationalen Diskussion zu den neuen Herausforderungen von Bildung stehen in letzter Zeit die Dropouts verstärkt im bildungspolitischen Interesse. In Deutschland beispielsweise erfüllten im Jahr 2007 mehr als 1.06 Mio. Jugendliche ihre obligatorische Schulpflicht nicht, weil sie ohne qualifizierten Abschluss das Bildungssystem verlassen hatten (Statistisches Bundesamt 2006; vgl. auch den Beitrag von Stamm 2009 in der DDS). Dropouts stammen überdurchschnittlich häufig aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Ricking/Schulze/Wittrock 2009). Wenn somit frühkindliche Bildungsprogramme in der Lage sein sollen, gerade den späteren Schulerfolg von Kindern aus solchen Milieus zu erhöhen, dann stellt sich folgerichtig auch die Frage nach aussagekräftigen Beweisen zur Stützung der Verbindung von frühkindlicher Bildungsförderung und Schulabschlüssen.

Dazu liegen Befunde aus verschiedenen amerikanischen Projekten vor. In Tabelle 1 sind sie mit besonderer Berücksichtigung der Schulabschlussraten aus sieben Projekten zusammengestellt: aus dem «Carolina Abecedarian Project», der «Curriculum Comparison Study», dem «Consortium for Longitudinal Studies», dem «High/Scope Perry Preschool Program», dem «Chicago Child-Parent Center Program» und aus zwei unterschiedlichen «Head-Start»-Programmen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Projekte in Bezug auf Eintrittsalter, Dauer und Programmstruktur zwar deutlich unterscheiden, alle jedoch positive Effekte auf die Schulabschlüsse ausweisen konnten. Überall waren die Abschlussquoten der Experimentalgruppe (E) höher als die Abschlussquoten der Kontrollgruppe (K). Die beiden Varianten des «Head Start Programs», des grössten je umgesetzten Vorschulprogramms der USA, zeigen allerdings unterschiedliche Ergebnisse. Während Oden/Schweinhart/Weikart (2000) eine Abschlussquote der Experimentalgruppe von 95.1% gegenüber der Kontrollgruppe mit 81.1% eruieren konnten, betrug diese bei Garces/Thomas/Currie (2002) nur 64.6% resp. 58.6%.

Tabelle 1: Übersicht über ausgewählte Längsschnittstudien mit dem Wirksamkeitskriterium Schulabschluss

Frühkindliches Bildungsprogramm		Eintrittsalter	Dauer	Programmbeschreibung	Stichprobe (E=Experimental-, K=Kontrollgruppe)	Schulabschlussrate
Modellprogramme	Carolina Abecedarian Project (Campbell u.a. 2002)	6 Wochen bis 5 Jahre	5 bis 8 Jahre	Ganztägige Kinderbetreuung für Vorschulkinder; Elternprogramm für Schulkinder	N=111 E=57 K=54	E(70.3%) > K(67.2%)
	Curriculum Comparison Study (Miller/Bizzell 1983)	4 Jahre	1 bis 2 Jahre	Halbtags-Vorschulprogramm Kindergartenprogramm	N=312 E=244 K=68	E(67.2%) > K(53.1%)
	Consortium (Royce u.a. 1983)	3 Jahre	3 Jahre	Vorschulprogramm	N=364 E=252 K=112	E(64.8%) > K(52.5%)

	Perry Preschool Program (Schweinhart/Weikart 2000; Schweinhart u.a. 2005)	3 bis 4 Jahre	1 bis 2 Jahre	Vorschulprogramm, 12.5 Std./Woche; Hausbesuche 1.5 Std./Woche, 30 Wochen/Jahr	N=123 E=58 K=65	E(67.2%) > K(49.3%)
Integrierte Schulprogramme	Chicago Child Parent Centre Program (Reynolds u.a. 2001)	3 bis 4 Jahre	1 bis 6 Jahre	Halbtags-Vorschulprogramm Halbtags- oder Ganztags-Kindergartenprogramm	N=1539 E=989 K=550	E(49.7%) > K(38.5%)
	Head Start (Garces u.a. 2002)	3 oder 4 Jahre	1 Jahr	Vorschulprogramm	N=3255 E=2122 K=1133	E(95.1%) > K(81.1%)
	Head Start (Oden u.a. 2000; Garces u.a. 2002)	3 oder 4 Jahre	1 Jahr	Vorschulprogramm	N=3255 E=2122 K=1133	E(64.6%) > K(38.6%)

Weshalb jedoch waren diese Programme langfristig erfolgreich? Diese Frage wurde in verschiedenen der Studien im Hinblick auf die ihnen zu Grunde liegenden Theorien untersucht und anhand von drei Hypothesen beantwortet: der kognitiven Vorteilshypothese, der Familienunterstützungshypothese und der Schulunterstützungshypothese. Am häufigsten genannt wurden dabei die ersten beiden Thesen (vgl. Barnett 1998; Schweinhart u.a. 2005).

Gemäss der *kognitiven Vorteilshypothese* zeigen sich die positiven Effekte der Vorschulprogramme auf Schulabschlüsse vor allem in der kognitiven Entwicklung. Sie manifestiert sich bereits ab Schuleintritt in positiven Leistungsentwicklungen und günstigen Schuleinstellungen. Diese wiederum begünstigen in der Adoleszenz gute Entwicklungsergebnisse und führen zu sicheren Schulabschlüssen. Befürworter dieser These fordern deshalb eine spezifische vorschulische Förderung der sprachlichen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten sowie leistungsmotivationsförderlicher Haltungen.

Die *Familienunterstützungshypothese* geht davon aus, dass langfristige Effekte in Form von Schulabschlüssen in dem Mass auftreten, in welchem das frühkindliche Bildungsprogramm in der Lage ist, die Selbstwirksamkeit der Familie in ihrer Erziehungspraxis kontinuierlich zu unterstützen. Beispielsweise kann eine verstärkte Einbindung der Eltern dazu führen, dass sie höhere Bildungsaspirationen für die schulischen Leistungen und die beruflichen Ambitionen ihres Kindes entwickeln, seine Schularbeiten deshalb stärker unterstützen und kontrollieren und mit ihm infolgedessen auch bildungsorientiertere Freizeitaktivitäten pflegen. Wer auf diese These baut, misst den Auswirkungen von Familienerfahrungen auf die kindliche Entwicklung grössere Bedeutung bei als jedes qualitativ hochstehende Förderprogramm. Gefordert wird deshalb in erster Linie eine Stärkung des häuslichen Umfelds des jungen Kindes.

Gemäss der *Schulunterstützungsthese* erhöht ein qualitativ gutes Vorschulprogramm die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind im Verlauf der Schulzeit ein Bindungsverhalten an die Schule und folgedessen eine gute Schulpräsenz entwickelt. Die Wahrscheinlichkeit schuldistanzierten Verhaltens dürfte deshalb vermindert und ein Bildungsabschluss wahrscheinlicher

werden. Dementsprechend stellen Befürworter dieser These den Aufbau eines sozialen Commitments ins Zentrum, welches den Grundbaustein für enge Schulbindungen, für den Aufbau von sozialer Verantwortung und Gemeinschaftssinn legt.

4. Volkswirtschaftliche Effekte

Wenn die Forschung somit belegen kann, dass insbesondere benachteiligte Kinder von vorschulischer Bildungsförderung sowohl eher kurzfristig im Hinblick auf ihre Schulleistungen als auch längerfristig in Bezug auf ihre Schulabschlüsse besonders profitieren können, dann erscheint es folgerichtig, dass diese Thematik nicht weiterhin als individuelle Angelegenheit der Familie betrachtet werden kann, sondern auch als staatliche Aufgabe. Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern sich Investitionen in die frühe Kindheit auch volkswirtschaftlich lohnen.

Dazu sind sowohl im anglo-amerikanischen Raum als auch in unseren deutschsprachigen Ländern viele Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt worden (vgl. Barnett 2008; Fritschi/Strub/Stutz 2007). Sie kommen zum Schluss, dass der Nutzen die Kosten bei weitem übersteigt und dass vorschulische Förderprogramme nicht nur wichtige Ziele erreichen, sondern auch rentable öffentliche Investitionen darstellen. Dass dies sogar auch noch bei schlecht ausgestatteten Krippen der Fall sein soll, belegt eine von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebene Studie (vgl. Fritschi/Oesch 2008).

Von besonderem Interesse ist die Arbeit des Nobelpreisträgers für Ökonomie, James Heckman. Zusammen mit Masterov (2007) hat er die Kosten für frühkindliche Bildungsprogramme denjenigen Folgekosten im Sozial-, Gesundheits- und Justizhaushalt gegenübergestellt, die einer Gesellschaft im weiteren Lebensverlauf benachteiligter Kinder entstehen, wenn keine solchen Investitionen vorgenommen werden. Dabei verglichen sie das beste US-Programm, das «High Scope Perry Preschool Project», mit dem «Chicago Child-Parent Program» (Chicago CPC). Im Ergebnis konnten sie nachweisen, dass gute Vorschulprogramme eine ausgezeichnete Investition für Steuerzahler darstellen. In Tabelle 2 sind die Befunde dargestellt. Obwohl auch das CPC als sehr gutes Programm anerkannt ist, weist das Perry Programm insgesamt grössere Renditen auf.

Tabelle 2: Ökonomische Nutzen und Kosten

	Perry Preschool Project	Chicago CPC
Kinderbetreuung	986	1916
Einkommen der Eltern	40537	32099
K-12	9184	5634
College	-782	-644
Kriminalität	94065	15329
Sozialhilfe	355	546

Verdienst nachfolgender Generation	6181	4894
Totaler Nutzen	150525	60117
Totale Kosten	16514	7738
Mehrwert	134011	52038
Kosten-Nutzen-Rate	9.11	7.77

Der Nutzen variiert zwischen den beiden Programmen. Das Perry Programm produzierte gewisse Gewinne im Hinblick auf die reduzierten Kinderbetreuungskosten, und auch die Zunahme des elterlichen Einkommens war substantiell. Die Kategorie ‚College‘ repräsentiert das pro Schüler, der das College besuchte, extra bezahlte Schulgeld. Die Kategorie ‚Kriminalität‘ zeigt die Reduktion der direkten Kosten (Inhaftierung und Strafvollzug), aber auch die Schäden, welche dem Opfer entstanden sind. Die Effekte der ‚Sozialhilfe‘ sind moderat. Die Kategorie ‚Verdienste‘ nachfolgender Generationen‘ repräsentiert die verbesserten Verdienstmöglichkeiten der Partizipanden aufgrund ihrer Projektteilnahme. Insgesamt waren die Kosten des Perry Preschool Projekts im Vergleich zum Chicago-Projekt höher, der Mehrwert jedoch auch. Er betrug 9:1 für das Perry Projekt, 8:1 für das CPC. Heckman und Masterov (2007) gehen von einem jährlichen Mehrwert für die Programmteilnehmer von 4%, für die Gesellschaft als Ganzes von 12% aus, also insgesamt von 16%, aus.

Kosten-Nutzen-Analysen sind jedoch nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite betrifft die Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Akteuren. Verschiedentlich wird dabei für einen Wechsel von der staatlichen Finanzierung frühpädagogischer Angebote (Objektfinanzierung) hin zu einer direkten Unterstützung der Eltern (Subjektfinanzierung) plädiert. Diese Subjektfinanzierung ermöglicht den Erziehungsberechtigten, dasjenige Angebot zu wählen, das am ehesten ihren Bedürfnissen entspricht. Betreuungsgutscheine gelten als ein mögliches Modell. Erste Evaluationsergebnisse von bereits in der Praxis erprobten Modellen, wie etwa der Kita-Card in Hamburg, fördern jedoch auch kritische Erkenntnisse zu Tage, beispielsweise, dass spezifische Zielgruppen, etwa benachteiligte Familien, unberücksichtigt bleiben (vgl. Balthasar/Binder 2005). Deshalb setzen verschiedene Länder heute weiterhin auf die Objektfinanzierung, jedoch auf eine, die auf einer ungleichen Verteilung staatlicher Ressourcen basiert. Vergleichsweise fortschrittlich ist das geplante bayerische Modell, das für jedes Kind mit besonderem, von Sozialbehörden festgestelltem Hilfebedarf, mehr Geld bezahlen will. Gleiches gilt für eine Kita, die an einem Ort liegt, wo besonders viele Eltern geringe Einkommen und wenig Bildung haben (vgl. Schul- und Kultusreferat 2008). Vor diesem Hintergrund betrachtet wäre die Einführung des gebührenfreien Besuchs von Kindergärten für Fünfjährige (im Saarland) oder die verpflichtende Vorschule für alle Fünfjährigen (in Mecklenburg-Vorpommern) eine logische Folge solcher Bemühungen.

5. Diskussion

Ohne Zweifel lassen die verfügbaren Forschungsbefunde eine positive Antwort auf die Frage zu, ob frühkindliche Bildungsprogramme zu späte-

rem Schulerfolg und zu Schulabschlüssen einen bedeutsamen Beitrag leisten können. Frühkindliche Bildungsangebote schaffen wichtige Grundlagen für einen guten Schulstart. Dieser wiederum unterstützt die Entwicklung förderlicher Lern- und Leistungseinstellungen und damit eine langfristige Schulanbindung. Obwohl in Rechnung zu stellen ist, dass die hier berichteten, vorwiegend anglo-amerikanischen Erkenntnisse keine direkten Aussagen für die deutschsprachige Vorschulbildung zulassen, bilden sie eine gute Diskussionsbasis, wenn es darum geht, Schlüsselentscheidungen im Bereich der frühkindlichen Bildung zu treffen. Nachfolgend werden deshalb einige Konklusionen und Empfehlungen formuliert.

Konklusionen

- Es gibt viele unterschiedliche frühkindliche Förderprogramme, die positive Effekte auf die Bildungsentwicklung junger Kinder haben. Diese Effekte variieren jedoch in Grösse und Persistenz je nach Angebotstyp.
- Gut konzipierte und qualitativ hochstehende Angebote haben langfristige Auswirkungen auf den Schulerfolg und gehen mit geringeren Raten an sonderpädagogischen Zuweisungen und Klassenwiederholungen, sowie mit höheren Schulabschlussquoten einher. Einige Programme sind auch assoziiert mit niedrigeren Kriminalitäts- und Delinquenzraten im Erwachsenenalter.
- Kinder aus benachteiligten Familien profitieren von frühkindlichen Förderangeboten am stärksten. Ob die Auswirkungen *alle* Kinder betreffen, ist nicht schlüssig, doch gibt es empirische Hinweise, wonach Kinder aus allen sozialen Schichten von hochqualitativer Förderung profitieren.
- Aufgrund der nachgewiesenermassen bescheidenen Qualität vieler Angebote (Tietze 1998; Tietze u.a. 2005) ist jedoch davon auszugehen, dass lange nicht alle Kinder von ihnen profitieren. Auch wenn eine Kita über ein Zertifikat verfügt, heisst dies noch nicht, dass sie Kinder in bildendem Sinn fördert, beispielsweise im Erwerb von sprachlichen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten oder im Aufbau sozialer oder emotionaler Kompetenz.

Empfehlungen

- Bildungs- und Sozialpolitik sollten sich an denjenigen Modellen zur frühkindlichen Bildungsförderung orientieren, die sich als hoch effektiv erwiesen haben. Diese verfügen typischerweise über einen günstigen Betreuungsschlüssel, hoch qualifiziertes Personal mit adäquatem Salär und beziehen die Erziehungsberechtigten intensiv in ihre Arbeit ein.
- Dem pädagogischen Fachpersonal sollten Angebote für Coaching und Supervision zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus sollte es in einen kontinuierlichen Optimierungsprozess der eigenen Arbeit verpflichtend eingebunden werden, der einem Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung verpflichtet ist. Dieser Paradigmenwechsel sollte auch ein Schwerpunkt in der Aus- und Weiterbildung werden.

- Frühkindliche Bildungsprogramme, die auch positive Effekte auf das kindliche Verhalten, insbesondere auf die Reduktion abweichenden Verhaltens im Jugendalter, erzielen wollen, sollten nicht zu einseitig auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten, sondern auf die ganzheitliche kindliche Entwicklung ausgerichtet werden. Dazu gehören die Förderung der sozialen Entwicklung (z. B. Sorge für andere tragen können; lernen, eine eigene Meinung zu haben oder diejenige anderer zu übernehmen), der emotionalen Entwicklung (z. B. Vertrauen und Geborgenheit erfahren; Stolz, Scham oder Neid empfinden und verarbeiten lernen) und der Selbstregulation (z. B. Aufmerksamkeit und Impulse kontrollieren lernen; Dinge ohne Anreize dafür zu bekommen, zu erledigen lernen).
- Vorschulische Bildungsförderangebote, die früh starten und lang dauern, erzielen die grössten Effekte. Dies gilt in erster Linie für benachteiligte Kinder. Deshalb sollten spezifische Strategien entwickelt werden, welche ihnen den Zugang erleichtern.

Gesamthaft gesehen wäre es allerdings blauäugig, der frühkindlichen Bildung per se die Fähigkeit zuzusprechen, späteren Schulerfolg und verbesserte Schulabschlüsse zu garantieren. Sozialisationsrisiken können zwar im Vorschulalter erkannt und mit entsprechenden Förderprogrammen interventiv und präventiv angegangen werden. Im Verlaufe der Schulzeit zeigen sich jedoch immer wieder neue Risikofaktoren, die zumindest teilweise in die Verantwortung der Schule gelegt werden müssen. Notwendig sind somit nicht nur gute frühkindliche Bildungsförderangebote, sondern auch kontinuierliche Unterstützungsmassnahmen für Kinder und ihre Familien während der gesamten Schulzeit.

Literatur

- Andersson, B.-E. (1992): Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. In: *Child Development* 63, I. 1, S. 20-36.
- Balthasar, A./Binder H.-M. (2005): Kinderbetreuungsgutscheine. Diskussionspapier zuhanden der Zentralstelle für Familienfragen. URL: http://www.bsv.admin.ch/suchen/index.html?keywords=Kinderbetreuungsgutscheine&go_search=Suchen&lang=de&site_mode=intern&nsb_mode=yes&search_mode=AND#volltextsuche, Zugriffdatum: 28.12.2009.
- Barnett, W. S. (1998): Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett, W. S./Boocock, S. S. (Eds.): *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results*. Albany: State University of New York Press, pp. 11-44.
- Barnett, W. S. (2008): *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications (EPRU Policy Brief)*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education and Policy Research Unit.

- Campbell, F. A./Ramey, C. T./Pungello, E./Sparling J./Miller-Johnson, S. (2002): Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. In: *Applied Developmental Science* 6, I.1, pp. 42-57.
- Early, D. M./Maxwell, K. L./Burchinal, M./Bender, R. H./Ebanks, C./Henry, G. T. u.a. (2007): Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, I. 2, pp. 558-580.
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1999): School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Report written by Tietze, W./Hundertmark-Mayser, J./Roßbach, H.-G. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Brüssel: EU.
- Feinstein, L./Robertson, D./Symons, L. (1999): Preschool education and attainment in the National Child Development Study and British Cohort Study. In: *Education Economics* 7, I. 3, pp. 209-234.
- Fritschi, T./Oesch, T. (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf, Zugriffsdatum: 15. 12. 2009.
- Fritschi, T./Strub, S./Stutz, H. (2007): Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern. Schlussbericht. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS).
- Garces, E./Thomas D./Currie J. (2002): Longer term effects on Head Start. In: *American Economic Review*, 92, I. 4, pp. 999-1012.
- Heckman, J. J./Masterov, D. V. (2007): The productivity argument for investing in young children. URL: http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf, Zugriffsdatum: 03.01.2010.
- Magnuson, K. A./Meyers, M. K./Ruhm, C. J./Waldfogel, J. (2004): Inequality in preschool education and school readiness. In: *American Educational Research Journal*, I. 1, pp. 115-157.
- Martschinke, S./Kammermeyer, G. (2003): Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, H. 2, S. 257-275.
- Miller, L. B./Bizzell, R. P. (1983): The Louisville experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies (Eds.): *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 171-199.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Oden, S./Schweinhardt, L./Weikart, D. P. (2000): *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Osborn, A. F./Milbank, J. E. (1987): *The effects of early education. A report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Clarendon.
- 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. In: *Applied Developmental Science*, 4, I. 1, pp. 2-14.
- 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 juve-

- nile arrest: a 15-year follow-up of low-income children in public schools. In: Journal of American Medical Association, I. 18, pp. 2339-2346.
- Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hrsg.) (2009): Schulabsentismus und Dropout. Stuttgart: UTB.
- Roßbach, H.-G. (2006): 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: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 55-174.
- Royce, J. M./Darlington, R. B./Murray, H. W. (1983): Pooled analyses: Findings across studies. In: Consortium for Longitudinal Studies (Hrsg.): As the Twig is Bent: Lasting Effects of Preschool Programs. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 411-459.
- Schul- und Kultusreferat (2008): Iska-Analyse und -Bericht: mehr Bildungsgerechtigkeit wagen. Sitzungsvorlage Nr. 08-14/V 00479. München: Schul- und Kultusreferat. Fachabteilung 5.
- Schweinhart, L. J./Weikart, D. P. (2000): The High/Scope Preschool Curriculum comparison study through age 23. In: Early Childhood Research Quarterly, I. 2, pp. 117-143.
- 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. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14): Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Selter, C. (1995): Zur Fiktivität der ‚Stunde Null‘ im arithmetischen Anfangsunterricht. Mathematische Unterrichtspraxis, H. 2, S. 11-19.
- Stamm, M. (2004): Lernen und Leisten im Kopf? Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter. Zwischenbericht. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2005): Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleserinnen und Frührechner werden erwachsen. Chur/Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2009): Typen von Schulabbrechern. In: Die Deutsche Schule, H. 2, S. 168-180.
- Statistisches Bundesamt (2007): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden
- Sylva, K./Melhuish, E. C./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2008): Effective pre-school and primary education 3-11 project. Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 [Research Report No DCSF-RR061]. Institute of Education, University of London.
- 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.

Margrit Stamm, geb. 1950, Prof. Dr. phil., ordentliche Professorin an der Universität Fribourg-CH, Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Frühkindliche Bildungsforschung, Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Risikoentwicklungen, Begabungsforschung und Berufsbildung.
 Anschrift: Departement für Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg;
 Email: margrit.stamm@unifr.ch