

Stamm, M. & Viehhauser, M. (2009). Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, 403-418.

Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit

Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz untersucht den potenziellen Beitrag frühkindlicher Bildungsangebote zur Überwindung sozialer Ungleichheit. Im Mittelpunkt steht die Diskussion der These, dass es zwar viele empirische Belege für den chancenausgleichenden Charakter solcher Programme gibt, diese jedoch meistens explizit schulvorbereitenden Charakter haben. Deshalb gelangen sie in Widerstreit mit aktuellen Bemühungen, eher ganzheitliche oder auf ko-konstruktive Prozesse ausgerichtete Bildungskonzeptionen zu entwickeln. Damit beleuchten diese Entwicklungen die Notwendigkeit, den aktuelle Diskurs um einen angemessenen Bildungsbegriff der frühen Kindheit stärker als bis anhin auf den sozialen und gesellschaftlichen Wandel sowie die Bedingungen heutigen Aufwachsens auszurichten. Daraus ergeben sich Konsequenzen für Forschung und Bildungspolitik.

Keywords: Frühkindliche Bildung, Chancengerechtigkeit, Selbstbildung, Schulvorbereitung

Early Childhood Education and Care as they relate to Social Disparity

Analysis and Perspectives on the Nature of Early Childhood Educational Programs and their Means of Ensuring Equal Possibilities

Abstract

This article analyzes the potential contribution of early childhood education and care programs in overcoming social disparity. The main assumption that will be discussed is, that even though numerous empirical studies show that such educational programs help ensuring equal possibilities, most only show evidence regarding programs that prepare for school. Thus these findings cannot be applied to current educational thinking, which intends to establish holistic or co-constructive educational processes in early childhood education. This way, these concepts want to give an answer to the need of directing the discussion towards the social, societal and political perspective. This article will discuss the consequences of this new discussion for both research and educational policy.

Keywords: Early Childhood Education and Care, Equal Possibilities, Self Education, Preparation for School

1. Einleitung: Zur Aktualität frühkindlicher Bildung

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 (vgl. Krappmann, 2006). Eines dieser Rechte ist das in den letzten Jahren 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 stellt. 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 als erster Schritt im Prozess des lebenslangen Lernens begriffen (Schuhmacher, 2005). Das internationale Interesse manifestiert sich denn auch in einem starken Anstieg der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit in diesem Sektor (vgl. OECD, 2006).

Diese Entwicklung trifft die Allgemeine Erziehungswissenschaft relativ unvorbereitet, hat sie doch bislang die frühe Kindheit vernachlässigt. Wohl gibt es eine ausgedehnte 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 gar keinen. Eine akademische Fachzeitschrift fehlt ebenfalls. Gleiches gilt für Forschungsschwerpunkte oder Nationale Forschungsprogramme und generell für die empirisch-systematische frühkindliche Bildungsforschung. Deshalb liegen kaum Antworten auf Fragen vor, die für die Etablierung von Programmen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) nötig und auch erwünscht wären, wie dies engagierte und verdienstvolle Initiativen von privaten Bildungsträgern nahe legen, die unter grosser Aufmerksamkeit von Politik und Gesellschaft gestartet wurden. Die aktuelle Situation erschwert somit die Trennung wissenschaftlich geprüfter Erkenntnisse von ideologisch-politischen Aussagen.

In der Diskussion um frühkindliche Bildung und Erziehung hat sich dabei in jüngster Zeit eine Argumentationsfigur herausgebildet, die wir im Folgenden anhand einiger empirischer Befunde überprüfen werden. Es handelt sich um jene vielfach als Gewissheit postulierte Aussage, wonach frühkindliche Bildung in der Lage sei, soziale Benachteiligung zu kompensieren und allen Kindern gleiche Startchancen für ihre Bildungslaufbahnen zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der PISA-Erkenntnisse, die Deutschland und der Schweiz einen besonders starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg attestiert haben, kommt dieser Frage besondere Brisanz zu (vgl. Terhart, 2002; PISA-Konsortium Deutschland, 2003; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2006). Die Bildungsgerechtigkeit ist in Deutschland denn auch zur zukunftsweisenden Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik erklärt worden (vgl. Köhler, 2006).

Zahlreiche internationale theoretische und empirische Belege stützen die Aussage, frühkindliche Bildung leiste einen entscheidenden Beitrag für verbesserte Bildungsgerechtigkeit. Unsere These lautet dabei, dass sich diese Belege nicht unmittelbar auf den deutschsprachigen Raum übertragen lassen. Denn die bislang vorliegenden Effektivitätsbefunde stammen aus Untersuchungen von Bildungsprogrammen, die vorwiegend schulvorbereitenden Charakter aufweisen und denen tendenziell ein Bildungskonzept unterliegt, das auf die Aneignung kognitiver, schulrelevanter Kompetenzen fokussiert. Damit unterscheiden sie sich von den im deutschsprachigen Kontext vorherrschenden vorschulischen Bildungskonzeptionen, die vor allem auf ganzheitliche oder ko-konstruktive Bildungsprozesse ausgerichtet sind und die schulvorbereitende Funktion frühkindlicher Bildung problematisieren (vgl. Fried et al., 2003; Fthenakis, 2002). Somit stellt sich die Frage, ob es der Bildungspolitik in der (deutschsprachigen) Schweiz, Österreich und Deutschland¹ gelingen kann, solche Angebote im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit zu etablieren oder neu zu strukturieren und trotzdem die soziale Ungleichheit im Hinblick auf die Startchancengleichheit aller Kinder bei Schuleintritt bestmöglich auszugleichen.

¹ Unser Fokus ist auf die Schweiz gerichtet, allerdings können die Grundfragestellungen auf den gesamten deutschsprachigen Kontext bezogen werden.

Es gibt somit guten Grund, sich anhand unserer These mit dem Potenzial frühkindlicher Bildung zur Überwindung sozialer Ungleichheit zu beschäftigen. In diesem Beitrag versuchen wir, die spezifisch relevanten Dimensionen herauszuschälen und Perspektiven in theoretischer und bildungspolitischer Hinsicht aufzuzeigen. Es geht uns somit weder um eine umfassende Bestandsaufnahme des Zusammenhangs von frühkindlicher Bildung und sozialer Ungleichheit noch um eine umfassende internationale Verortung frühkindlicher Bildung. Nachfolgend erläutern wir in einem ersten Abschnitt die für unsere Absicht relevante soziale und gesellschaftspolitische Ausgangslage auf der Folie der aktuellen internationalen Entwicklung. In einem zweiten Abschnitt tragen wir die forschungsgestützten Erkenntnisse von vorschulischen Bildungsprogrammen im Hinblick auf ihre chancenausgleichende Wirkung zusammen. Diese Befunde führen in einem dritten Abschnitt zur Konklusion, dass sich der aktuelle Diskurs um einen angemessenen Bildungsbegriff der frühen Kindheit stärker als bis anhin auf den sozialen und gesellschaftlichen Wandel sowie die Bedingungen heutigen Aufwachsens ausrichten sollte.

2. Grundlagen der Diskussion: Dimensionen und internationaler Kontext

Ob frühkindliche Bildung überhaupt chancenausgleichende Wirkung entfalten kann, ist abhängig von der Fähigkeit unserer Gesellschaft, allen Kindern diejenigen Dinge grundlegend zu vermitteln, die sie für eine erfolgreiche Lebensgestaltung benötigen. Ausgangsbasis ist dabei das nach den PISA-Studien als brüchig entlarvte Modell des Zusammenspiels von Familie als Betreuungs- und Erziehungs- und Schule als Bildungsinstanz und die daraus resultierende Forderung, eine Vorschulreform bedürfe sowohl bildungsrelevanter als auch betreuender und erzieherischer Elemente. Heute besteht allgemeiner Konsens, dass frühkindliche Bildungskonzeptionen auf diese Trias hin angelegt sein müssen. Die bildungspolitische Analyse der OECD (2002) sieht die Gründe für die neu auszurichtenden familialen und schulischen Beziehungs- und Organisationsstrukturen in erster Linie in den gesellschaftlich bedingten makro- und mikrosozialen Veränderungen. Die makrosozialen Veränderungen, welche sowohl den demografischen Wandel als auch den Strukturwandel in der Wirtschafts- und Arbeitswelt betreffen, haben zu sozialen Phänomenen wie Mobilität, Migration und neuer Armut geführt. Sie stellen den Bildungsauftrag im frühkindlichen Bereich vor ungeahnte und neue Herausforderungen. Die Veränderungen mikrosozialer Art betreffen in erster Linie Diskontinuitäten innerhalb der Familie. Rauschenbach (2006) spricht in diesem Zusammenhang von drei Defiziten: von einem Betreuungs-, einem Erziehungs- und einem Bildungsdefizit. Das Betreuungsdefizit hat seine Ursache darin, dass die vermehrt notwendige Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie es vielen Eltern erschwert, die Betreuungsleistungen wie bis anhin in vollem Umfang selbst zu übernehmen. Das Erziehungsdefizit wiederum resultiert aus der Tatsache, dass sich viele Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe überfordert fühlen und auf eine Stärkung ihrer Kompetenzen durch externe Unterstützung angewiesen sind. Das Bildungsdefizit führt uns schliesslich die Tatsache vor Augen, dass die PISA-Schülerleistungen der 15jährigen sowohl 2001 als auch 2003 im internationalen Vergleich nur im Durchschnitt lagen, wofür die Bildungspolitik den wesentlichen Grund im späten Schuleintrittsalter oder im zu kurzen Kindergartenbesuch ortet. Insbesondere diese zuletzt genannte bildungsdefizitorientierte Argumentationsfigur ist sehr populär geworden, obwohl eine Analyse der IGLU-Daten (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) durch Puhani und Weber (2006) und auch internationale Vergleichsstudien aufzeigen, dass früh eingeschulte Kinder in den nachfolgenden Schuljahren keinesfalls durchgehend bessere Leistungen erzielen als später eingeschulte Kinder. Die Defizitbefunde auf der mikrosozialen Ebene von Betreuung, Erziehung und Bildung haben vor dem Hintergrund der makrosozialen Veränderungen vor allem in Deutschland eine umfassende Diskussion sowohl auf bildungspolitischer als auch auf fachwissenschaftlicher

Ebene ausgelöst. Welche zentralen Anliegen lassen sich auf bildungspolitischer wie auch bildungswissenschaftlicher Ebene herauschälen? Auf bildungspolitischer Ebene (vgl. Holz et al., 2006; Wahl & Hees, 2006) geht es um eine grundsätzliche Positionierung der frühkindlichen Bildung, um eine verstärkte Verschränkung der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung und um eine Neuordnung der Bildungslaufbahn (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2006). Massgebend ist dabei die im *Starting Strong II*-Bericht (vgl. OECD, 2006) herausgestrichene Absicht, den Elementarbereich als erste, voll integrierte Stufe des Bildungssystems zu etablieren. In fachwissenschaftlicher Hinsicht geht es auf der Grundlage der Verzahnung von Bildung, Betreuung und Erziehung um die Entwicklung einer erweiterten Bildungskonzeption, die sich „als pragmatische Leitidee [...] in praktischer Absicht eignet und auch ausserhalb bildungstheoretischer Spezialdiskurse kommunizierbar ist.“ (Rauschenbach, 2006, S. 72f.) Vorerst ungeachtet der Frage, welche konkrete Bildungskonzepte den Angebotsformen im Elementarbereich unterlegt werden sollen, zeigt sich im Anschluss an Roßbach (2005) ein für die Debatte in bildungspolitischer wie fachwissenschaftlicher Hinsicht wesentliches Element, dass nämlich die *Qualität* von Vorschulerziehung und -bildung für den späteren Bildungserfolg von Kindern von grosser Bedeutung ist. Dieses Erkenntnis ist heute international unbestritten, wobei Qualität in einer differenzierten Form zu diskutieren – Roßbach (2005) unterscheidet hierfür Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität – und im Hinblick auf ihre Rolle zur bestmöglichen Überwindung von sozialer Ungleichheit zu überprüfen ist.

Richtet man einen allgemeinen Blick auf den Stellenwert von frühkindlicher Bildung im gesellschaftlichen Gefüge, so fällt zunächst die Dynamik dieses Bereichs im Zusammenhang der Beteiligung von unter fünfjährigen Kindern an Vorschulangeboten auf. Von 1999 bis 2003 hat sie im europäischen Raum durchschnittlich von 55% auf 65% zugenommen. In Frankreich betrug sie in diesem Zeitraum von Beginn an nahezu 100%, in Deutschland stieg sie von 68% auf 78% und in Italien von 96% auf 98%. In der Schweiz ist die Beteiligung von Kindern an Vorschulangeboten klein und von 20% auf lediglich 23% angestiegen (vgl. OECD, 2006). Allerdings schwanken die Besuchsquoten beträchtlich: In den Kantonen Genf und Tessin betragen sie 80% bis 90%, im Kanton Appenzell Innerrhoden beispielsweise nur 15% (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2006).

Auch in den Ausgaben für den Elementarbereich zeichnen sich im europäischen Vergleich deutliche Unterschiede ab. Laut OECD (2006) sollten sie 1 Prozent des Bruttosozialprodukts eines Landes umfassen. Mit 0.2% bleibt die Schweiz jedoch weit unter der Hälfte dessen, was Deutschland und Schweden (je etwa 0.59%) ausgeben oder unter einem Viertel der Aufwendungen von Norwegen (0.8%). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass von einer tiefen Quote des Brutto-Sozialproduktes nicht auf Unterinvestitionen im Vorschulbereich geschlossen werden kann, weil die Effizienz der eingesetzten Mittel in den einzelnen Ländern nicht beurteilbar ist. Dessen ungeachtet sind volkswirtschaftliche Analysen von besonderem Interesse für bildungspolitische Argumentationsfiguren. Eine Studie von Anger, Plünnecke und Tröger (2007) belegt mit Verweis auf Länder wie Schweden, Niederlande oder Dänemark, dass sich Bildungssysteme dann als volkswirtschaftlich ertragreich erweisen, wenn sie von vorschulischen Bildungsprogrammen her aufgebaut, im Stufenverlauf miteinander verzahnt sind und von einer umgedrehten Bildungsfinanzierungsspirale profitieren können. Staatliche Investitionen in die Vorschulerziehung erbringen demnach eine hohe langfristige Rendite, die weitaus höher ist als bei vergleichbaren Kapitalanlagen. Ähnliche Befunde liefert eine Studie im Auftrag des Sozialdepartements der Stadt Zürich (2001). Sie zeigt auf, dass jeder Franken, der in eine Kindertagesstätte investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen vier Franken an Nutzen abwirft. Dazu gehören eine höhere Erwerbsbeteiligung der Mütter, eine höhere Geburtenrate, eine geringere Abhängigkeit von Sozialleistungen im Erwachsenenalter sowie insgesamt positive Sozialisations- und Integrationseffekte. Solche volkswirtschaftlichen Analysen bieten für bildungspolitische

Vorstöße die Legitimationsgrundlage für die Aussage, dass eine Investition in frühe Bildungsprozesse sinnvoller sei als der späte Versuch, mit hohem Aufwand Schulversagen auszugleichen und Bildungsversäumnisse zu kompensieren.

Obwohl frühpädagogische Konzepte in den meisten Ländern einen wichtigen Platz in den bildungspolitischen Agenden bekommen haben, unterscheiden sie sich in den ihnen zu Grunde liegenden Vorstellungen sowohl in Bezug auf ihre Zielsetzungen und Aufgaben als auch in der in einer Gesellschaft wirksamen Vorstellung dessen, was Kindheit ausmacht (vgl. Oberhuemer, 2004). Dies verdeutlicht ein Blick auf die sie prägenden kulturellen Bedingungen. Denn die Vorstellungen über die Zielsetzungen und Aufgaben bildungspolitischer Initiativen im frühpädagogischen Bereich werden ihrerseits von Vorstellungen von Kindheit beeinflusst. Diese wiederum prägen auf der einen Seite die gesellschaftliche Debatte, andererseits beeinflussen sie auch die fachwissenschaftliche Reflexion.

Der Bericht *Starting Strong II* (vgl. OECD, 2006) unterscheidet idealtypisch zwei Zielrichtungen, die Ausdruck unterschiedlicher Paradigmen darstellen und die gleichzeitig die Eckpunkte der aktuellen Debatte bilden. Das eine Paradigma beruht auf einem instrumentellen Bildungsverständnis, das Bildung als Ressource für die Erzeugung von Humankapital, Wettbewerbsfähigkeit und Funktionstüchtigkeit in einer modernen Globalisierungsgesellschaft erachtet und auf schulvorbereitende Wissens- und Kompetenzbereiche wie Sprachförderung (*literacy*) und Zahlenverständnis (*numeracy*) fokussiert (Barnett, 2006). Das andere Paradigma orientiert sich an einem subjektiv-konstruktivistischen Persönlichkeitsverständnis, das in der Tradition der Fröbelschen Bildungsidee resp. in der Reggio-Pädagogik liegt und die Sozialisation, die Autonomie des Individuums und insbesondere auch die Ausbildung positiver Lerndispositionen anstrebt. Fried bezeichnet es als das „Schlüsselkonzept der Pädagogik der frühen Kindheit“ (2006, S. 8). Während das erste Paradigma in Frankreich, England, den Niederlanden oder etwa in der französischsprachigen Schweiz zur Anwendung gelangt, ist das zweite Paradigma in Ländern wie Schweden, Dänemark, Deutschland oder in der deutsch- und italienischsprachigen Schweiz handlungsleitend. Hinter den beiden Paradigmen stehen auch unterschiedliche Vorstellungen über die Art und Weise des Umgangs mit jungen Kindern und wie strukturiert pädagogische Umgebungen in vorschulischen Settings sein sollen. Dazu gibt es eine umfangreiche Debatte (Fried, 2003; 2006).

In den letzten Jahren lässt sich eine gewisse Annäherung der beiden Paradigmen durch den Versuch beobachten, Sozialisations- und Bildungsfunktion verstärkt miteinander zu verzahnen. Diejenigen Länder, welche traditionell auf kognitive Bildung ausgerichtet sind, bemühen sich um eine Annäherung an eher nicht-formale Bildungsziele, während Länder wie die Schweiz oder Deutschland mit einer hohen Bedeutung der sozialen Funktion sich im Rahmen neuer Schuleingangsmodelle vermehrt um die Förderung der intellektuellen Entwicklung bemühen (vgl. OECD, 2006; Stamm, 2007). Trotz dieser Annäherungstendenzen ist der Gedanke einer ‚Bildung von Anfang an‘ in unseren deutschsprachigen Ländern nicht selbstverständlich. Für viele im Vorschulbereich praktisch Tätige gilt der vorschulische Entwicklungsraum nach wie vor als pädagogisches Schongebiet und eine glückliche Vorschulkindheit als Zeit ohne kognitive Herausforderungen und schulähnliche Anforderungen (vgl. Sozialdienst katholischer Frauen, 2005).

Basierend auf der Erörterung dieser beiden Paradigmen stellt sich jedoch die Hauptfrage unseres Aufsatzes: Welchen Beitrag kann frühkindliche Bildung zum Ausgleich von sozialer Ungleichheit leisten? Wir beantworten sie, indem wir nachfolgend diejenigen empirischen Erkenntnisse zur Effektivität frühpädagogischer Bildungsangebote zusammentragen, die Aussagen zum Ausgleich von sozialer Ungleichheit beinhalten.

3. Empirische Befunde zur Effektivität frühkindlicher Bildungsprogramme und ihr Einfluss auf die Überwindung von sozialer Ungleichheit

3.1 Internationale Befunde

Die Hoffnung, wonach es frühkindlicher Bildung gelingen soll, unterschiedliche herkunftsbedingte soziale Ausgangsbedingungen so weit wie möglich auszugleichen, lässt sich vielfach begründen. Zum Ersten listet *Starting Strong II* (OECD, 2006) verschiedene frühpädagogische Konzeptionen von Ländern auf, welche dieses Ziel explizit verfolgen und allen Kindern einen chancengerechteren Zugriff auf frühe Bildungsangebote ermöglichen wollen. Dazu gehören Chile, Frankreich oder Holland. In Chile beispielsweise soll im Rahmen einer gross angelegten Chancengleichheitsinitiative das unterschiedliche Niveau der vorschulischen Bildungs- und Betreuungsangebote durch ein nationales Bildungskonzept verbessert werden (vgl. Villalón et al., 2002). Die zweite Begründung liefern verschiedene anglo-amerikanische Langzeitevaluationen zur Wirksamkeit institutionalisierter vorschulischer Bildungsprogramme auf sozial benachteiligte Kinder. Dazu gehören die Projekte *Carolina Abecedarian*, *Chicago Child-Parent Centers*, sowie das *High/Scope Perry Preschool Experiment* (vgl. Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Schweinhart & Weikart, 1997; Reynolds et al., 2001; Ramey et al., 2000; Barnett, 2006). Weil sie alle über längsschnittliche, bis ins Erwachsenenalter angelegte Untersuchungsdesigns verfügen, erlauben sie die Beantwortung der Schlüsselfrage nach der langfristigen Effektivität. In den meisten dieser Studien waren die Effekte positiv, allerdings müssen sie dahingehend relativiert werden, dass sie jeweils nicht für alle Kinder konzipiert waren, sondern ausschliesslich eine sozial benachteiligte Gruppe. Basierend auf dieser Einschränkung lässt sich aus den Längsschnittstudien die wohl auch allgemein bemerkenswerte Erkenntnis ableiten, dass in der Regel die geförderten Kinder im Vergleich zu nicht geförderten Kindern in ihrem späteren Leben bessere Schulleistungen, tiefere Klassenwiederholungsraten, höhere Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter, bessere Gesundheit, niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten und eine gute Integration in den Arbeitsmarkt zeigten. Eine OECD-Studie von Kamerman et al. (2003) sowie Untersuchungen von Osborn und Milbank (1987), Marcon (2002) oder Sylva et al. (2004) bestätigen solche Befunde weitgehend. Bei den letztgenannten Studien handelt es sich um gross angelegte englische bzw. amerikanische Längsschnittprojekte, welche die Effekte vorschulischer Bildung auf die Schulentwicklung von Kindern zwischen dem dritten und achten Lebensjahr untersuchten. Osborn und Milbank (1987) konnten langfristig positive Effekte bis zum vierten Schuljahr in den sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten sowie in niedrigen Klassenwiederholungsquoten und verringerten Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen nachweisen. Nur schwache Effekte zeigten sich jedoch im Verhalten (soziale Integration, Ängstlichkeit, Extraversion, Konzentration) und im Selbstkonzept. Die Ergebnisse von Sylva et al. (2004) belegen, 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. Gemäss den beiden Studien profitierten benachteiligte Kinder in besonders hohem Ausmass vom Angebot. Am ausgeprägtesten war dies allerdings in Institutionen der Fall, die eine Kombination von Betreuung und Bildung mit schulvorbereitendem Charakter anboten. Auch die bildungspolitische Analyse der OECD (2002) kommt zu einer günstigen, langfristigen Wirksamkeitseinschätzung frühpädagogischer Programme in Bezug auf ihre chancenausgleichende Wirkung. Grundbedingung ist allerdings, dass sie von ausreichender Dauer und Intensität sind, auf klaren Curricula aufbauen, aber auch mit entwicklungsspezifischen und pädagogischen Zielen verbunden werden.

Es lassen sich jedoch auch Studien finden, die keine oder nur geringfügig chancenausgleichende Effekte nachweisen. Dies trifft für eine schwedische Untersuchung von

Andersson (1992), eine Studie in Bermuda von Chin-Quee und Scarr (1994) sowie für die englische *National Child Development Study* (NCDS) von Feinstein, Robertson und Symons (1999) zu. Alle drei Untersuchungen konnten kaum Effekte auf die späteren Schulleistungen nachweisen. Allerdings zeigte sich im NCDS-Projekt, dass eine längerfristige Kompensation sozialer Benachteiligung erzielt werden konnte, wenn neben den Investitionen in der frühen Kindheit zusätzliche Unterstützungsmassnahmen im Verlaufe der Schulzeit erfolgten.

Currie und Thomas (2001) relativieren solche Befunde. Sie belegen, dass die langfristige Zu- oder Abnahme der Schulleistungsunterschiede im Hinblick auf den sozialen Hintergrund grösstenteils auf die Unterschiede in der Schulqualität zurückzuführen sind, Schreib- und Leseleistungen hingegen von hauptsächlich vorschulisch etablierten Bildungsdispositionen abhängen. Befunde zur Wirksamkeit der *Qualität* pädagogischer Einrichtungen – nun für Kindergärten – liegen allerdings auch für Deutschland vor (vgl. Colberg-Schrader, 1998; Tietze, 1998; Fried, 2002; Heinrich/Koletzko, 2005; vgl. auch den Überblick bei Roßbach, 2005, S. 112ff.). Insgesamt zeigen diese Befunde, dass schulvorbereitende, materiale Bildungsangebote wahrscheinlich eine grosse Rolle bei der Kompensation sozialer Ungleichheit spielen, dass jedoch im weiteren Verlauf der Schullaufbahn weitere wichtige Einflussfaktoren hinzukommen wie die kontinuierliche Unterstützung durch Fördermassnahmen oder generell die Unterrichtsqualität.

3.2 Befunde aus deutschsprachigen Ländern

Zur Effektivität vorschulischer Bildungsprogramme hinsichtlich des Ausgleichs von sozialer Ungleichheit liegen im deutschen Sprachraum nur ansatzweise empirische Forschungsergebnisse vor. Sie konzentrieren sich dabei mehrheitlich auf den Kindergarten. Zunächst einmal waren es vor allem im Anschluss an die PISA-Untersuchungen die IGLU-Studie (Bos et al., 2004), die Studie von Spiess, Büchel und Wagner (2003) sowie von Becker und Lauterbach (2004), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und späteren Schulleistungen eruieren konnten, wobei dies auch nach Kontrolle einer umfassenden Anzahl von Hintergrundvariablen noch zutraf. Dabei zeigte sich, dass Kinder, welche vor dem Schuleintritt einen Kindergarten besucht hatten, signifikant bessere Ergebnisse in den Leistungstests erzielten als Kinder mit lediglich einjährigem oder gar keinem Kindergartenbesuch. Dass diese Befunde allerdings nicht kategorial die ‚Bildungsfähigkeit‘ des Kindergartens, insbesondere für sozial benachteiligte Kinder, feststellen können, wird nur verschiedentlich reflektiert, so etwa von Rauschenbach (2006).

Deshalb verlangt die Diskussion gemäss der diesem Aufsatz zu Grunde gelegten These einen spezifischeren Blick auf Befunde von Schulleistungstudien.

3.3 Implikationen für die Analyse sozialer Ungleichheit in Bezug auf die frühkindliche Bildung

Ein internationaler Vergleich der PISA-Ergebnisse (vgl. OECD, 2007) zeigt zunächst einmal, dass die Stärke des sozialen Einflusses zwischen verschiedenen Ländern schwankt und dass die Bildungssysteme die soziale Ungleichheit offenbar in unterschiedlichem Ausmass dämpfen. Gemäss den vorangehend diskutierten Forschungsergebnissen ist anzunehmen, dass vor allem solche Bildungssysteme eher Chancengleichheit entfalten können, die besonders früh einsetzen und einen grossen Teil der Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien erfassen. In ihrem Systemvergleich anhand von TIMSS-Daten konnten Schütz und Wössmann (2005) nachweisen, dass Länder mit nahezu vollständigen Vorschulbesuchsquoten und ausreichender Dauer signifikant deutlicher zum Ausgleich der Bildungschancen beitragen als Länder mit geringeren Besuchsquoten und kürzerem Vorschulbesuch. Von Interesse ist dabei, dass das Einschulungsalter keine Rolle spielte, d.h. dass sich zwischen Einschulungsalter und Chancengleichheit bei Konstanzhaltung des Einflusses der Dauer vorschulischer Bildung keine Zusammenhänge ergaben. Daraus kann man schliessen, dass

sich der Einfluss der familiären Herkunft auf die späteren Schulleistungen vor allem dann verringern liesse, wenn alle Kinder vorschulische Bildungsangebote besuchen würden.

Fasst man die Befunde der hier referierten Studien zusammen, so ist davon auszugehen, dass Vorschulprogramme in erster Linie dann chancenausgleichende Wirkungen zeigen – und damit Kindern aus sozial deprivierten Milieus langfristig betrachtet erfolgreiche Entwicklungsverläufe ermöglichen –, wenn sie

- besonders intensiv sind und möglichst früh einsetzen;
- alle Kinder, nicht nur sozial benachteiligte, einbeziehen;
- einen beträchtlichen Anteil an schulvorbereitenden Massnahmen beinhalten;
- der Bildungspolitik die Bedeutung von kontinuierlicher Förderunterstützung auch während der nachfolgenden Schulzeit plausibel machen.

Nimmt man die anglo-amerikanischen Wirksamkeitsstudien in den Blick, so fällt in Abgrenzung zu deutschsprachigen Befunden auf, dass sie fast durchgehend auf die grosse Bedeutung schulvorbereitender Aktivitäten hinweisen, damit Kinder aus bescheidenen Sozialmilieus eher ausgeglichene Bildungschancen erhalten. Damit liefern sie empiriegestützte Belege für einen stärkeren Bildungsauftrag der Vorschuleinrichtungen. Gleichzeitig legen sie eine gewisse Inkompatibilität mit den in unserem Sprachraum in Entwicklung begriffenen neuen Bildungskonzepten offen. Diese fokussieren hauptsächlich auf einen Bildungsbegriff, der sich weit stärker auf den explorierenden, spielenden und kommunikativen Umgang des Kindes mit sich und der Umwelt konzentriert als auf schulvorbereitende, wissensdominierte Komponenten.

4. Konsequenzen und Perspektiven für die Konzeption frühkindlicher Bildung vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit

Die hier vorgetragenen empirischen und theoretischen Befunde führen zurück zur Frage, was in der Konsequenz unter vorschulischen Bildungsprozessen überhaupt verstanden werden soll. Dass explizite Vorstellungen zur Bildung in der frühen Kindheit bislang nur vereinzelt und auf sehr unterschiedlichem theoretischem Fundament basierend ausformuliert sind (vgl. Fthenakis, 2003; Fried, 2003; Schäfer, 2001), hängt damit zusammen, dass der Bildungsdiskurs erst in den letzten Jahren auf diesen Altersbereich ausgeweitet worden ist. Dazu hat insbesondere die PISA-Bildungsinitiative und ihre Forderung nach früherem und systematischerem Einbezug aller Kinder in den Bildungs- und Erziehungsprozess beigetragen. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Bildungskonzepte der frühen Kindheit, die auf Chancenausgleich ausgerichtet werden und allen Kindern gleiche Startchancen für ihre Bildungslaufbahnen ermöglichen sollen?

Die Basis unserer Argumentation bildet zunächst die Einsicht, dass die hier diskutierten Effektivitätsbefunde zur Überwindung der sozialen Ungleichheit in einen neuen, diskursiven Kontext gestellt werden müssen, der sich an einem mehrdimensionalen Zugang orientiert. Dieser hat sowohl biologisch angelegte Dispositionen, Entwicklungsverläufe oder die selbst organisierten Prozesse des Lernens und der Weltaneignung zu berücksichtigen, als auch die Bedeutung von sozialen Erfahrungen in der Umwelt und der gesellschaftlich vorgegebenen, kulturellen Einbettung von Individuen. Ein solcher Zugang steht für den deutschsprachigen Raum sowohl für die frühkindliche Bildungsforschung als auch für die von der Bildungspolitik initiierten Angebote bislang aus. Weder sind sich die Bildungspolitik und die ihr zuarbeitende Lobby einig, welche Bildungsaufgaben dem Vorschulbereich zugewiesen werden sollen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2006; Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; McKinsey, 2006), noch hat sich die Forschung auf einen gültigen Bildungsbegriff festgelegt. Während Schäfer (2001) vom Konzept der Selbstbildung

ausgeht und frühe Bildung als selbsttätige Auseinandersetzung jedes Menschen mit der ihn umgebenden Welt und mit seinen eigenaktiven Lernprozessen versteht, setzt ihm Fthenakis (2003) das Konzept der Ko-Konstruktion entgegen. Ein wesentlicher Baustein dieses Konzepts besteht darin, Kinder und Erziehende als aktive und eigenberechtigte Ko-Konstrukteure ihrer kulturellen Umgebung zu betrachten, in die sie eingebettet sind. Neben diesen Konzepten hat sich das im 12. Kinder- und Jugendbericht (Rauschenbach, 2006) beschriebene Konzept der Ko-Produktion etabliert. Diese Bildungskonzeption betont das mehrdimensionale Bildungsverständnis, das Bildung im Sinne einer Ko-Produktion als prozessualen Erwerb kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen versteht. Mit Ko-Produktion ist gemeint, dass Kinder zwar „selbst konstitutiv am Bildungsgeschehen zu beteiligen sind, dass sie allerdings auf der anderen Seite auch gezielte Lernstimuli und gestaltete Lernumgebungen benötigen, wenn erfolgreiche Bildungsprozesse mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zustande kommen sollen.“ (Ebd., S. 75f.)

Im Hinblick auf die in diesem Aufsatz verfolgte These kommt den ersten beiden Konzepten eine gewisse Plausibilität zu. Sowohl im Hinblick auf die Prämisse Pestalozzis, wonach der Mensch als Werk seiner selbst zu betrachten ist als auch auf die Humboldtsche Tradition der Selbstbildung hat zwar Schäfer (2001) zu Recht darauf hingewiesen, dass Bildung immer abhängig ist von einer subjektiven Eigenleistung und dass erst der Eigenanteil des Kindes aus dem Lernprozess einen Bildungsprozess macht. Diese Sichtweise bekommt auch durch die Befunde der Hirnforschung, der Entwicklungsneurologie und der Systemtheorie neuen Auftrieb (vgl. Laewen, 2002). Trotzdem ist ihr entgegenzuhalten, dass diese Eigenaktivität, verstanden als Selbsttätigkeit, nur so lange Gültigkeit haben kann, wie der Mensch in einem geschlossenen, der vorherrschenden Kultur entsprechenden System lebt und von aussen keine direkte Steuerung benötigt (vgl. Tenorth, 1997). Dies trifft in erster Linie für Kinder mit privilegiertem Bildungshintergrund zu, die in anregungsreichen Milieus aufwachsen und deshalb vieles beiläufig lernen. Für ein Kind aus einem Elternhaus, das nicht oder nur in geringem Masse schulrelevante Bildungsgelegenheiten zur Verfügung stellt, genügt die Betonung seiner Selbstbildung jedoch kaum. Weil ihm die Familie nur die spezifischen Inhalte vermitteln und initiieren kann, die auch im Rahmen ihrer spezifischen sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen liegen (vgl. Bourdieu, 1983), ist es auf den Austausch mit der Umwelt und auf die fördernde und kognitive Aktivierung kulturell tradierten Begriffswissens durch Erwachsene viel stärker angewiesen als ein in einem bildungsnahen Kontext aufwachsendes Kind. Hierin liegt auch einer der Kritikpunkte am ko-konstruktiven Bildungskonzept, dem entgegengehalten wird, dass es eine Rollensymmetrie zwischen den beteiligten Akteurguppen impliziert, die im Vorschulbereich nicht vorausgesetzt werden kann (Schäfer, 2001). Die im 12. Kinder- und Jugendbericht beschriebene Ko-Produktion überwindet die beiden Konzepte auf zweifache Weise: indem sie erstens explizit den Austausch zwischen den Selbstbildungsfähigkeiten des Kindes und der Bereitstellung und Anregung von Bildungsmöglichkeiten durch die Umwelt, in Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, betont und zweitens, indem sie den gesellschaftlichen Blickwinkel einbezieht und die für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn erforderlichen instrumentellen und sozialen Kompetenzen mit berücksichtigt.

Dass das Konzept der Ko-Produktion vielversprechend ist und kognitive Aktivierung und Rollenasymmetrie möglicherweise wichtige Wirksamkeitsindikatoren frühkindlicher Bildungsangebote darstellen, lässt sich aus Frieds (2003) Erkenntnis ableiten, nach der vorschulische Bildungsangebote per se noch nicht garantieren, dass die damit verbundenen Zielsetzungen auch tatsächlich umgesetzt werden. Mit Verweis auf Untersuchungen von Wolf, Becker und Conrad (1999) und Dippelhofer-Stiem (2002) geht sie davon aus, dass die Wirkungen auf den späteren Schulerfolg stärker von erzieherischen und bildenden Vermittlungs- und Anreizprozessen abhängen als von pädagogischen Programmen. Dass somit das pädagogische Personal eine herausragende Rolle spielt und die Effektivität

vorschulischer Bildungsangebote gesteigert werden könnte, wenn die subjektiven Orientierungen des Ausbildungspersonals stärker berücksichtigt würden, ist ebenfalls eine wichtige Erkenntnis von Boocock (1995). Gleiches gilt für die Untersuchungen von Tietze (1998) zur pädagogischen Qualität von deutschen Kindergärten oder für die Analysen von Roux (2003), Tietze und Roßbach (1997) oder Krappmann (1995) zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In allen diesen Untersuchungen scheinen dominante, subjektorientierte Einstellungsmuster des Ausbildungspersonals auf. Demnach setzen Erzieherinnen in erster Linie auf Kreativität und Unterstützung kindlicher Eigeninitiative und Autonomie und lehnen schulvorbereitende Aspekte eher ab. In Anlehnung an Lockenvitz (1996) spricht Fried (2003, S. 60) in diesem Zusammenhang gar von einer „Begrenzung der Lernbereiche“, weil das Personal damit vor allem die soziale Kompetenz fördere, Bildung jedoch vernachlässige und infolgedessen einzelne Lernbereiche ausgrenze.

Für die hier diskutierte These zur Überwindung der sozialen Ungleichheit sind solche Einstellungsmuster insofern bedeutsam, als sie wiederum in erster Linie privilegierten Kindern zu Gute kommen. Denn werden sie nur am Rande mit bildungsrelevanten Gegenstände konfrontiert, dann dürfte dies für sie angesichts ihrer anregungsreichen Familienumfeldes kaum bedeutsam sein, wohl jedoch für benachteiligte Kinder. Denn gerade sie sind auf kognitive „Zu-Mutungen“ (Wygotski, 1987) besonders angewiesen.

Aus diesen Ausführungen zu schliessen, dass eine Vorverschiebung des Einschulungszeitpunktes eine adäquate Lösung wäre, um Kinder früher an den Kompetenzerwerb heranzuführen, wäre jedoch, keine adäquate Antwort. Es kann nicht lediglich darum gehen, den Kompetenzerwerb ins frühe Kindesalter vorzuverlegen. Dennoch wäre es falsch, wenn damit die Bedeutsamkeit der schulvorbereitenden Funktion ausgeblendet würde. Die hier diskutierten Wirksamkeitsstudien zur chancenausgleichenden Wirkung frühkindlicher Bildungsprogramme haben mehrheitlich gezeigt, dass schulvorbereitende Massnahmen einen besonderen Beitrag zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen leisten können. Voraussetzung ist allerdings, dass sie in einen ganzheitlich verstandenen Bildungsauftrag und in ein qualitativ hoch stehendes Ausbildungssystem eingebettet werden. In der Konsequenz ergibt sich daraus, dass frühkindliche Bildungsangebote als wichtige Bestandteile des Bildungssystems anzuerkennen wären. Auf die Thematik der sozialen Ungleichheit bezogen bedeutet dies für die Bildungspolitik, dass sie hierfür eine Rahmung zu erarbeiten hätte, welche individuelle Lebenschancen durch die Garantie von Startchancengleichheit für *alle* Kinder ermöglicht. Die Bildungsangebote wären dabei flexibel zu gestalten, damit sie den unterschiedlichen Bedürfnissen diverser Adressatengruppen gerechter würden. Konkret bedeutet dies, dass in gewissen Fällen eher Angebote mit schulvorbereitendem, in anderen hingegen eher mit sozial-konstruktivem oder ganzheitlichem Charakter ausgearbeitet werden müssten.

Einer frühkindlichen Bildung, postuliert als erste Bildungsstufe, die nicht bloss den unverbindlichen Beginn, sondern die alles tragende Basis darstellt, dürfte es am ehesten gelingen, die Folgen von sozialer Ungleichheit und Instabilität zu kompensieren. Dabei darf jedoch die Bedeutung der im Bildungsprozess nachfolgenden Stufen nicht übersehen werden. Gemäss den hier dargelegten empirischen Befunden ist anzunehmen, dass ihre positiven Effekte bei unzureichender Berücksichtigung kontinuierlicher Unterstützungsmassnahmen jedoch über die Bildungslaufbahn abklingen. Dies wäre insbesondere für benachteiligte Kinder fatal. Die Effektivität frühkindlicher Bildung ist deshalb zu relativieren. Obwohl sie über ein grosses Potenzial zur Überwindung der sozialen Ungleichheit verfügt, stellt sich der Erfolg nicht lediglich durch ihre Etablierung ein. Sie braucht eine übergeordnete Perspektive, welche die nachfolgenden Leistungen des Bildungssystems in Rechnung stellt.

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). Arnheim/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.
- 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 Evelyne Wannack, Barbara Sörensen Criblez und Patricia Gilliéron Giroud. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2006). *Bildungsbericht Schweiz – 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- 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.