



Ze|F|F

Universitäres Zentrum für
frühkindliche Bildung | Fribourg

INTEGRATIONSFÖRDERUNG IM FRÜHBEREICH

**Was frühkindliche Bildung, Betreuung
und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie
dem Anspruch an Integration gerecht
werden kann.**

Prof. Dr. Margrit STAMM

Lic. phil. Kaspar BURGER

Lic. phil. Kathrin BRANDENBERG

Dr. Doris EDELMANN

Mag. phil. Melanie HOLZINGER-NEULINGER

BSc Klaudia MAYR

BSc Christoph MÜLLER

MSc Lucio NEGRINI

BSc Marina WETZEL

Dezember 2011

Auftraggeber

Bundesamt für Migration
Im Rahmen des Schwerpunktprogramms
„Integrationsförderung im Frühbereich“

Herausgeber

Universität Fribourg
Departement für Erziehungswissenschaften
Prof. Dr. Margrit Stamm
Rue de Faucigny 2
CH - 1700 Fribourg
www.unifr.ch/pedg
perso.unifr.ch/margrit.stamm/

Die Publikation kann zum Preis von 25 CHF
beim Sekretariat des ZeFF bestellt werden
(klaudia.mayr@unifr.ch). Die gleichnamige
Broschüre kann kostenfrei unter der gleichen
Adresse bestellt werden.

Inhaltverzeichnis

Vorwort	5
Abstract	7
1. Einleitung	8
2. Integration im Frühbereich	11
2.1 Integration.....	11
2.2 Heterogenität	13
2.3 Bildungsbenachteiligung	14
3. Theoretische Zugänge zur Integrationsförderung im Frühbereich	16
3.1 Soziologische Perspektive	16
3.1.1 Ökosystemischer Ansatz	16
3.1.2 Transitionsansatz.....	18
3.2 Psychologische Perspektive.....	19
3.2.1 Bindungstheorie	19
3.2.2 Neurowissenschaftliche Erkenntnisse.....	20
3.3 Pädagogische Perspektive	21
3.3.1 Montessori-Pädagogik.....	21
3.3.2 Reggio-Pädagogik	21
3.3.3 Situationsansatz	22
3.3.4 High/Scope-Ansatz	22
3.3.5 Ko-Konstruktionsansatz.....	23
4. Integrationsförderung im Frühbereich: Nutzung, Wirksamkeit, Qualität und volkswirtschaftlicher Nutzen	25
4.1 Nutzung von Frühförderprogrammen durch benachteiligte Familien	25
4.2 Wirksamkeitsstudien.....	26
4.2.1 Amerikanische Wirksamkeitsstudien	26
4.2.2 Die EPPE-Studie aus Grossbritannien.....	27
4.2.3 Die deutsche Studie BiKS.....	28
4.3 Der Schlüsselfaktor „Qualität“	29
4.3.1 Ein Modell pädagogischer Qualität	29
4.3.2 Der Status Quo in der Schweiz	31
4.3.3 Instrumente zur Erfassung der pädagogischen Qualität und ihre Problematik	32
4.4 Ökonomischer Nutzen der Frühförderung: volkswirtschaftliche Perspektive.....	33

5. Internationale Übersicht zu Massnahmen zur frühkindlichen Integrationsförderung	35
5.1 Bildungspolitische Massnahmen zur Integration im Frühbereich in ausgewählten Ländern.....	35
5.1.1 Kanada	37
5.1.2 Finnland	37
5.1.3 Frankreich.....	38
5.1.4 Deutschland.....	38
5.1.5 Österreich.....	39
5.1.6 Schweiz	39
5.2 Projekte zur Integrationsförderung	40
5.2.1 Kindzentriert: Förderung in der frühpädagogischen Einrichtung.....	40
5.2.2 Elternzentriert: informelle Familientreffen und Elternkurse.....	41
5.2.3 Kind- und elternzentriert mit „Geh-Struktur“: Förderung zu Hause	41
5.2.4 Kind- und elternzentriert mit „Komm-Struktur“: Förderung in der Einrichtung ...	42
5.2.5 <i>Best-Practice</i> -Modelle: Modellkombinationen.....	43
5.3 Professionalisierung des frühpädagogischen Personals	43
5.3.1 Haltungen und Einstellungen	44
5.3.2 Förderung der Sprachkompetenzen	45
5.3.3 Zusammenarbeit mit den Familien	46
6. Handlungsempfehlungen für die Integrationsförderung im Frühbereich.....	47
Handlungsempfehlung 1: Verstärkte Nutzung von frühen Förderangeboten ermöglichen ...	48
Handlungsempfehlung 2: Fokus auf die Familienarbeit	49
Handlungsempfehlung 3: Hohe Qualität vorschulischer Einrichtungen.....	50
Handlungsempfehlung 4: Zielgerichtete Professionalisierung des frühpädagogischen Personals	51
Handlungsempfehlung 5: An die Wirksamkeit gekoppelte Finanzierung von Vorschulangeboten	52
Literaturverzeichnis	53
Abbildungsverzeichnis	66
Tabellenverzeichnis	66
Glossar.....	67

Vorwort



Die vorliegende Publikation wurde im Auftrag des Bundesamtes für Migration (BfM) im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Integrationsförderung im

Frühbereich“ erstellt. Dieses Programm enthielt die drei Bereiche „Qualifizierung des Fachpersonals /Weiterbildung“, „Erreichbarkeit bestehender Angebote für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder und Eltern“ sowie „Konzeptarbeit, Leitfadenarbeit, Leitbilder, Leitideen“. Unsere Studie gehört zum dritten Bereich. Sie trägt die theoretischen und historischen Grundlagen von Integrationsförderung heran, zieht empirische Daten im Vorschulbereich hinzu und beschreibt, welche Anforderungen und Konsequenzen sich hieraus für Bildungs- und Sozialpolitik sowie für pädagogische Fachkräfte ergeben. Der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes entsprechend wird dabei versucht, eine differenzierte Darstellung der Potenziale einer integrativen Frühförderung aufzuzeichnen, ohne jedoch die Paradoxien und Widersprüche, welche die Thematik in sich birgt, zu übersehen.

Integrationsförderung verfügt über ein ausgeprägtes Potenzial für alle bildenden, erzieherischen und betreuenden Bemühungen im Vorschulbereich, die der gesellschaftlichen Teilhabe aller Kinder und ihrer Familien verpflichtet sind. Sie bekommen so die Chance, andere Kinder und Familien mit ihren verschiedenen Lebens- und Lernweisen kennen- sowie anerkennen zu lernen. Damit verfügt Integrationsförderung im Frühbereich über ein hohes demokratisches und auch kognitives Potenzial, das einen Beitrag zur Prävention von Ausgrenzung und Diskriminierung sowie zur frühen Bildungsförderung leisten

kann. Für eine optimale kognitive Entwicklung ist die aufmerksame, befähigende und kultursensitive Begleitung und Instruktion durch Erwachsene erforderlich. Nur so kann die Förderung der für einen erfolgreichen Schuleintritt notwendigen Vorläuferfähigkeiten gewährleistet werden.

An dieser Studie waren verschiedene Mitarbeitende meines Lehrstuhls beteiligt. Es sind dies: Herr lic. phil. Kaspar Burger, Frau lic. phil. Kathrin Brandenburg, Frau Dr. Doris Edelmann, Frau Mag. phil. Melanie Holzinger-Neulinger, Frau BSc Klaudia Mayr, Herr BSc Christoph Müller, Herr MSc Lucio Negrini und Frau BSc Marina Wetzel. Sie haben tatkräftig dazu beigetragen, alle relevanten Informationen aus Statistik, Forschung, Verwaltung und Praxis aufzuarbeiten, darzustellen und zu interpretieren. Insbesondere Frau Dr. Doris Edelmann gehört ein spezieller Dank bei der Erarbeitung der ersten Fassung der Studie und Herrn Kaspar Burger bei der Finalisierung des vorliegenden Dokuments. Danken möchte ich aber auch dem Bundesamt für Migration – insbesondere Frau Biliana Käser, Herrn Adrian Gerber und Herrn Eric Kaser – für die wohlwollende Begleitung unseres Projekts und die interessanten Gespräche.

Gerne hoffe ich, dass unsere Studie einen Beitrag zur Professionalisierung der Integrationsförderung liefert sowohl in den Regelstrukturen als auch im Hinblick auf ergänzende Massnahmen, wenn der Zugang zu den Regelstrukturen nicht gegeben ist.

Fribourg, im Dezember 2011

Prof. Dr. Margrit Stamm

Abstract

Die vorliegende Studie „Integrationsförderung im Frühbereich: Was Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie dem Anspruch an Integration gerecht werden kann“ ist im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Integrationsförderung im Frühbereich“ im Auftrag des Bundesamtes für Migration verfasst worden. Die Studie gibt in umfassender Weise Auskunft über die aktuellen Erkenntnisse und Hintergründe der vorschulischen Integrationsbemühungen. Ihr Ziel ist es, aufzuzeigen, wie sie auf- und ausgebaut und nachhaltig verankert werden können. Im Mittelpunkt stehen folgende Bereiche: die verschiedenen theoretischen Zugänge, die Frage von Nutzung und Wirksamkeit, die Bedeutung der pädagogischen Qualität sowie eine international vergleichende Übersicht über den Status Quo in den als besonders integrationswirksam bezeichneten Staaten.

Die Hauptbefunde unserer Studie sind die folgenden: Zunächst einmal betont sie, basierend auf den Erkenntnissen der einschlägigen Forschung und den Zielen des Bundesamtes für Migration, dass Integration als gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung aller Gesellschaftsgruppen verstanden werden muss, um ihnen, unabhängig von ihrer Herkunft, eine aktive und unabhängige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Weil Integration durch unterschiedliche Faktoren, die sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Art sein können, erschwert werden kann, ist Bildung, insbesondere frühkindliche Bildungsförderung, ein eminent wichtiger Faktor. Mit früher Integrationsförderung kann deshalb versucht werden, Integrationsrisiken vorzubeugen, Kinder in ihrem Kompetenzaufbau zu unterstützen und dadurch allen Kindern entwicklungsangemessene Startchancen im Bildungssystem zu ermöglichen. Als eines der mar-

kantesten Ergebnisse zeigte sich, dass im internationalen Vergleich die Schweiz – aber auch die anderen deutschsprachigen Staaten – einen grossen Aufholbedarf haben. Zwar mangelt es nicht an Projekten und Aktivitäten, wohl aber an koordinierten, zielgerichteten und einheitlichen Strategien, welche Integrationsförderung weniger zufällig und von geographischen, ideologischen, finanziellen und qualitativen Faktoren abhängig machen. Ganz besonders zentral sind dabei zwei Tatsachen: (1) dass Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund im Gegensatz zu privilegiert aufwachsenden Kindern in allen institutionalisierten Vorschulangeboten deutlich unterrepräsentiert sind. Im Kern liegt hier die grosse Problematik der Integrationsförderung: Wenn solche Kinder keine frühen Förderangebote besuchen, dann können die intendierten Integrationsmassnahmen gar nicht greifen. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Kinder als auch ihre Familien. (2) dass eine vorschulische Förderung, die den Anspruch nach wirksamer Integrationsförderung beansprucht, eine hohe pädagogische Qualität voraussetzt. Vorschulische Angebote, welche qualitativ durchschnittlich sind, bewirken sowohl geringe kindliche Entwicklungs- als auch Integrationsgewinne.

Auf dieser Basis formuliert die Studie fünf Handlungsempfehlungen. Sie betreffen die Nutzung von Vorschulangeboten, die Familien- und Elternarbeit, die pädagogische Qualität, die Professionalisierung des Personals sowie die Evaluation der Wirksamkeit und die damit verbundenen Konsequenzen. Diese Handlungsempfehlungen ermöglichen, auf den bestehenden Grundlagen eine nachhaltige Integrationsförderung im Frühbereich aufzubauen und diese mit anderen Massnahmen zu verknüpfen.

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten ist die frühe Kindheit verstärkt in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen gerückt. Das Thema hat dabei aus mindestens vier Gründen auch grosses öffentliches Interesse ausgelöst.

- *Erstens* ist die frühe Kindheit als äusserst bedeutsame Lebensphase erkannt worden, die mit einem grossen Entwicklungspotenzial, aber auch mit vielen Entwicklungsrisiken, verbunden ist. Die ersten Lebensjahre gelten denn auch als „kritische Phase“ für die soziale, emotionale, intellektuelle und physische Entwicklung eines Menschen. So zeigt beispielsweise die neurowissenschaftliche Forschung, dass Kinder in der frühen Kindheit besonders lernfähig sind und auf Lernanregungen unterschiedlicher Art positiv reagieren. Deshalb werden die ersten Lebensjahre sowohl als Fundament der individuellen Biographie als auch des lebenslangen Lernens verstanden.
- *Zweitens* weisen sozialwissenschaftliche Studien nach, dass Kinder, die frühpädagogische Programme besuchen, sich nachhaltig positiv entwickeln können. Zu den bedeutendsten Effekten gehören etwa die Verbesserung der Leistungen in kognitiven Tests, bessere schulische Leistungen, eine Reduktion der Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen sowie der Klassenwiederholungsraten, höhere Schulabschlüsse, weniger problematisches Sozialverhalten und eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt mit entsprechend geringeren Sozialleistungsbezügen. Ergebnisse aus internationalen Schulleistungstudien wie PISA und TIMMS verdeutlichen darüber hinaus, dass Staaten, welche über ein qualitativ hochwertiges Früh-

fördersystem verfügen (z.B. die skandinavischen Länder), im internationalen Vergleich deutlich besser abschneiden.

- *Drittens* ist vielfach nachgewiesen worden, dass sich Investitionen in den Frühbereich aus volkswirtschaftlicher Sicht auszahlen und dabei auch eine grössere Rendite einbringen als Investitionen in später einsetzende Massnahmen wie beispielsweise sonderpädagogische Interventionen während der Schulzeit (Stamm, Reinwand, Burger, Schmid, Viehhauser & Muheim, 2009). Nicht zuletzt ist es der Nachweis solcher günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnisse, welcher in einigen Staaten den Anstoss gegeben hat, den Frühbereich weiter auszubauen und ihn als integrativen Teil des Bildungssystems zu begreifen.
- *Viertens* ist bekannt, dass zahlreiche Faktoren wie etwa ungünstige häusliche Lernbedingungen, Armut, eine bescheidene soziale Herkunft und ein niedriger Bildungsstand der Eltern oder auch ein nicht der Mehrheitsgesellschaft entsprechender kultureller Hintergrund zu verschiedenen Benachteiligungen führen und die Chance auf Schulerfolg negativ beeinflussen können. Dies gilt besonders dann, wenn sich solche Faktoren summieren. Spätestens seit den Untersuchungen von Bourdieu (1983) ist bekannt, dass der Schulerfolg von Kindern vom bildungsrelevanten Kapital der Familie abhängig ist. Dies gilt ganz besonders für Kinder mit Migrationshintergrund. Gerade in diesem Zusammenhang hat sich jedoch gezeigt, dass qualitativ hochwertige integrative Fördermassnahmen, zu denen alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und bereits in der frühesten Kindheit Zugang ha-

ben, Bildungsbenachteiligungen erfolgreich entgegenwirken können (Stamm, 2011a).

- So zeigt eine Studie auf der Grundlage des englischen *Effective Provision of Preschool Education* Projekts beispielsweise auf, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien ihren Rückstand im sprachlichen, mathematischen oder sozialen Bereich nahezu kompensieren können, wenn sie in institutionalisierten Programmen exzellente Erfahrungen sammeln. Die Aufgabe der Integrationsförderung ist es, Potenziale und Risiken solcher Kinder und ihrer Familien früh zu erkennen und mit geeigneten Massnahmen Hemmnisse abzubauen. Zu beachten ist dabei, dass Migration kein homogenes Phänomen ist und es deshalb falsch wäre, einen Migrationshintergrund generell mit Entwicklungsrisiken gleich zu setzen. Viele Kinder entwickeln sich problemlos und ebenso positiv wie Schweizer Kinder. Leider wird diese Tatsache viel zu wenig in den Blick genommen (Stamm, in Vorbereitung). Trotzdem gilt es, die empirische Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, dass Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig Entwicklungsrisiken aufweisen und im Vergleich zu einheimischen Kindern über schlechtere Chancen auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn und Erwerbsbiographie verfügen.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass rund 31 Prozent der in der Schweiz wohnhaften Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweisen (Bundesamt für Statistik, 2011), das heisst Personen sind, deren Eltern oder die selber im Ausland geboren sind, ist der Ruf zu verstehen, dass in unserer zunehmend stärker pluralisierten Gesellschaft, in der Personen aus verschiedenen Kulturen sowie mit unterschiedlichen Gewohnheiten, Bräuchen, Haltungen

und Lebensansichten miteinander leben, ein angemesseneres Miteinander gefunden werden muss. Namhafte internationale Organisationen wie die UNESCO und die OECD engagieren sich in diesem Zusammenhang intensiv für den Ausbau und die Stärkung von frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen als Instrumente zur Verbesserung der Chancengleichheit. Das umfassendste Programm der UNESCO im Bildungsbereich ist unter dem Namen „Bildung für alle“ (*Education for All*) bekannt geworden. Im Jahr 2000 haben sich am Weltbildungsforum in Dakar 164 Länder verpflichtet, bis zum Jahr 2015 sechs Bildungsziele zu erreichen. Das erste dieser Ziele besteht darin, die frühkindliche Bildung weltweit auszubauen und zu verbessern, und zwar in erster Linie für besonders vulnerable und benachteiligte Kinder. Seither streben Regierungen, UN-Organisationen, Nichtregierungsorganisationen und die Zivilgesellschaften zusammen die nachhaltige Umsetzung dieser Ziele an.

Doch es wäre zu einseitig, Integrationsförderung ausschliesslich auf institutionalisierte Angebote auszurichten. Aus vielen Studien wissen wir, dass die Familie *die* Schlüsselfunktion im Hinblick auf die Erziehung und Förderung ihres Kindes hat. Besonders bedeutsam sind die Bindungsqualität, das häusliche Lernumfeld und die anregungsreichen, entwicklungsförderliche Aktivitäten in der Familie. Hierin liegt der Hauptgrund, weshalb Kinder unterschiedlicher familiärer Herkunft bei der Einschulung unterschiedliche Entwicklungsstände und daher unterschiedliche schulische Chancen aufweisen. Weil somit der familiäre Einfluss in jedem Fall grösser ist als der Einfluss eines institutionellen Vorschulangebots, muss Integrationsförderung im Frühbereich als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden, die sowohl institutionelle Angebote als auch Eltern- und Familienbildung um-

fasst. Eine so verstandene Integrationsförderung legt nicht nur das Fundament für ein Zusammenleben aller Gesellschaftsmitglieder bereits im Frühbereich, sondern schafft auch Entwicklungsbedingungen auf der Basis der Rechtsgleichheit, wonach niemand diskriminiert werden darf, so wie dies in Art. 8 der Bundesverfassung aufgeführt ist. Die bundesweiten integrationspolitischen Bemühungen, so wie sie im Jahresbericht 2010 des Bundesamts für Migration festgehalten werden, sind deshalb ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung der Integrationsförderung.

Ziel unserer Studie ist es, neuere nationale und internationale Forschungsergebnisse zur Integrationsförderung bildungsbenachteiligter Kinder im Frühbereich zu untersuchen und auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen zu formulieren. Zu

diesem Zweck wird in den Kapiteln 2 und 3 geklärt, was unter Integration und Bildungsbenachteiligung verstanden wird und wie sie aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven diskutiert werden können. Anschliessend zeigt Kapitel 4 auf, wie sich unterschiedliche Sozialisationsinstanzen wie etwa die Familie, soziale Netzwerke oder institutionelle Förderangebote auf die Entwicklung von Kindern auswirken und welche dieser Instanzen Integration unterstützen können. Kapitel 5 untersucht sodann Frühfördersysteme ausgewählter Staaten sowie die Professionalisierung des Fachpersonals im Umgang mit benachteiligten Kindern, bevor das abschliessende Kapitel 6 aus den Gesamtausführungen fünf praxistaugliche Empfehlungen im Sinne von *best practice* ableitet.

2. Integration im Frühbereich

Integration von bildungsbenachteiligten Kindern im Frühbereich kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Was Integration im Einzelnen ausmacht und wie die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung dem Integrationsanspruch gerecht wird, ist unter anderem auch abhängig vom Verständnis und von der Definition der zentralen Begriffe. Zu diesen gehören die Begriffe „Integration“, „Heterogenität“ und „Bildungsbenachteiligung“. Eine Diskussion dieser Begriffe aus historischer und theoretischer Sicht ist deswegen eine notwendige Voraussetzung für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Diese Diskussion soll im Folgenden auf der Grundlage der gesetzlichen Definition von Integration erfolgen.

2.1 Integration

Das Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer umfasst vier grundlegende Punkte zur Integration:

- „1) Ziel der Integration ist das Zusammenleben der einheimischen und ausländischen Wohnbevölkerung auf der Grundlage der Werte der Bundesverfassung und gegenseitiger Achtung und Toleranz.
- 2) Die Integration soll längerfristig und rechtmässig anwesenden AusländerInnen ermöglichen, am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft teilzuhaben.
- 3) Die Integration setzt sowohl den entsprechenden Willen der AusländerInnen als auch die Offenheit der schweizerischen Bevölkerung voraus.
- 4) Es ist erforderlich, dass sich AusländerInnen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen und insbesondere eine Landessprache erlernen“ (Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen, 2008, S. 3).

Gemäss dieser Auffassung ist Integration ein Prozess, in den die einheimische wie auch die zugewanderte Bevölkerung gleichermaßen involviert sind und der letzt-

lich allen Gesellschaftsmitgliedern eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen soll. Die Forderung, dass Ausländerinnen und Ausländer willens sein müssen, sich zu integrieren, ist ebenso Teil dieses Bundesgesetzes wie die Bereitschaft der einheimischen Bevölkerung, Personen anderer nationaler Herkunft offen zu begegnen. Demzufolge müssen im Prozess der Integration die einheimische und die ausländische Bevölkerung miteinander in Beziehung treten. Dabei wird insbesondere das Erlernen einer Landessprache als entscheidender Schlüssel für eine gelungene Integration angesehen (Friedrich Ebert Stiftung, 2010).

2.1.1. Historische Entwicklung

In den 1970er Jahren war es im deutschsprachigen Raum in erster Linie die Pädagogik, die sich im Zuge der Einwanderung ausländischer Familien mit der Problematik der Kinder der sogenannten Gastarbeiter beschäftigte (Allemann-Ghionda, 2002; Nieke, 2008; Edelmann, 2009; Diehm, 2010). Als klar wurde, dass die Arbeitsmigration kein befristetes Phänomen darstellte, musste die Pädagogik reagieren und den ausländischen Kindern in erster Linie genügend Deutschkenntnisse beibringen, damit sie dem Unterricht folgen konnten (Edelmann, 2009). So entstand die sogenannte „Ausländerpädagogik“ mit speziellen Vorbereitungsklassen, in denen versucht wurde, mittels kompensatorischer Massnahmen die sprachlichen Defizite der Ausländerkinder auszugleichen. Die Heterogenität der Gesellschaft galt jedoch als Defizit, die Mehrsprachigkeit als Problem. In den 1980er Jahren wurde die Ausländerpädagogik verstärkt kritisiert und dabei vor allem deren Defizitorientierung und Stigmatisierung, aber auch die Pädagogisierung politischer Probleme missbilligt (ebd.). Aus dieser Kritik heraus entwickelte sich in den deutschsprachigen Staaten zu

Beginn der 1990er Jahre der Ansatz der „Interkulturellen Pädagogik“ (Allemann-Ghionda, 2002). Die kulturelle Differenz galt nun nicht mehr als Defizit, sondern als Ressource und als Bereicherung für die Gesellschaft. Das Bildungssystem versuchte den Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien Rechnung zu tragen, indem zahlreiche Projekte lanciert wurden, in denen sich Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft austauschen konnten (Prenzel, 2006). Kritisiert wurde dieser Ansatz jedoch vor allem aufgrund seiner Betonung der kulturellen Differenz. „Traten Probleme auf, so wurden sie vor dem Hintergrund von Kulturdifferenz wahrgenommen, gedeutet und erklärt“ (Diehm, 2010, S. 3).

In den letzten zehn Jahren hat sich nun in den westeuropäischen Staaten zunehmend ein Bewusstsein herausgebildet, das in der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2006) zum Ausdruck kommt und den Umgang mit Differenz gewissermaßen als „Normalfall“ ins Zentrum stellt. Dazu gehören Unterschiede in den Dimensionen Geschlecht, Kultur, Begabung, Behinderung etc. Die Herausforderung für diese „Pädagogik der Vielfalt“ besteht nach Steenbuck (2001) somit darin, die Heterogenität so zu nutzen, dass sie nicht zu erneuten Benachteiligungen führt, sondern zum Potenzial wird, um Chancengleichheit zu realisieren.

Historisch hat sich somit die Idee der Integration von einer Kompensation von Defiziten aufgrund von Differenzen zu einer Berücksichtigung der Unterschiede bis hin zu einer „egalitären Differenz“ entwickelt, in welcher die Wahrnehmung von Differenz etwas Alltägliches ist. Diese Entwicklung betrifft auch den Frühbereich. Basierten in den 1970er Jahren die Programme der Ausländerpädagogik auf der Trennung von Kindern aus Mehr- und Minderheiten (Diehm, 2010), proklamiert die „Pädagogik der Vielfalt“ heutzutage eine Frühförde-

rung mit gemischten Gruppen, in welcher die herkunftsbedingten Unterschiede nicht mehr defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert betrachtet werden.

2.1.2. Theoretische Grundlagen

Aktuelle Auseinandersetzungen mit Integration sind in ihrem theoretischen Verständnis sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie die Teilnahme des Einzelnen am gesellschaftlichen Leben, die Aufnahme von sozialen Kontakten, die emotionale Identifikation mit dem Land und den Erwerb von Kenntnissen wie der Sprache als Teil von Integration verstehen (Esser, 2001). Damit widerspiegeln sie auch die im Bundesgesetz festgehaltene Auffassung von Integration.

Der Prozess der Integration vollzieht sich nach Esser (ebd.) entlang von vier verschiedenen Dimensionen: Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation.

- *Kulturation* meint den Erwerb bestimmter kultureller Kompetenzen und Wissens Elemente. Um sich in einem System zu integrieren, müssen Akteure gewisse Fähigkeiten erwerben. Sie sollen beispielsweise die wichtigsten Regeln eines Systems kennen, die für ein sinnhaftes Agieren und Interagieren notwendig sind. Eine der wichtigsten Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang die Sprache. Weil die frühe Kindheit als sensible Phase für den Spracherwerb erkannt wird, kann er als ein wichtiger Aspekt der Kulturation verstanden werden.
- Mit *Platzierung* ist die Besetzung einer bestimmten Position in der Gesellschaft gemeint. Diese kann auf dem Arbeitsmarkt, dem Wohnungsmarkt oder auch auf dem Beziehungs- und dem Heiratsmarkt stattfinden. Benachteiligungen und Diskriminierungen unterschiedlicher Art, aber auch eine ge-

ringe Kulturation, erschweren eine erfolgreiche Platzierung.

- Integration setzt ferner *Interaktion* und Kontaktaufnahme voraus. Akteure bauen soziale Beziehungen zu anderen auf. Um integriert zu sein, sind solche Beziehungen wie etwa Nachbarschaften, Freundschaften und interethnische Beziehungen wichtig.
- *Identifikation* meint schliesslich die gedankliche und emotionale Beziehung zwischen dem Akteur und dem System. Durch eine entsprechende Identifikation wird in der Regel ein Wir-Gefühl aufgebaut und ein Gemeinschaftssinn gestiftet.

Integration hat demzufolge mit unterschiedlichen Aspekten zu tun. Es reicht nicht, ausschliesslich die Sprache des Einwanderungslandes zu lernen, um sich nachhaltig zu integrieren. Vielmehr sind soziale Interaktionen, emotionale Beziehungen und das Einnehmen einer bestimmten Position in der Gesellschaft notwendig. Was bedeutet dies für den Frühbereich? In erster Linie, dass ein Kind Kompetenzen erwerben können muss, die ihm das Agieren und Interagieren im sozialen Raum ermöglichen. Dazu gehört das Erlernen der lokalen Sprache. Dies gilt speziell für Kinder, die in ihrem Elternhaus eine andere Sprache sprechen (Stamm, 2011a). Andererseits soll das Kind aber auch Freundschaften schliessen und so in Kontakt mit anderen Kulturen treten können. Bedingung für eine solche Integration ist eine kulturelle Durchmischung von Kindern in Einrichtungen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, wie sie Prengel (2010a) mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ vorschlägt.

2.2 Heterogenität

Auch für den Begriff der Heterogenität gilt, dass er in der Wissenschaft in unterschiedlicher Weise verwendet wird. Ter-

mini wie Differenz, Diversität, Verschiedenheit oder Ungleichheit erfassen je unterschiedliche Aspekte von Heterogenität (Boller, Rosowski & Stroot, 2007). Unsere Studie orientiert sich am Begriff der Heterogenität nach Prengel (2010a). Sie versteht Heterogenität im Sinne des Konzepts der „egalitären Differenz“, d.h., dass Verschiedenheit nicht hierarchisch verstanden, sondern wertgeschätzt und anerkannt wird. Dies entspricht dem Gedanken des Zusammenlebens der einheimischen und ausländischen Wohnbevölkerung, ohne dass eine Kultur als einer anderen überlegen gilt. Dieses Ziel verfolgt auch die Integrationspolitik des Bundesamts für Migration (Bundesamt für Migration, 2011). Prengel (2010a) unterscheidet vier Dimensionen von Heterogenität: Verschiedenheit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit.

- *Verschiedenheit*: Heterogenität fokussiert auf Unterschiede innerhalb von Kindergruppen und zwischen einzelnen Kindern. Differenziert werden dabei Kategorien wie Leistung (Hochbegabung, Lernbehinderung), Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, soziokulturelle Herkunft, Sprache, Migrationshintergrund, Gesundheit und körperbezogenen Differenzen (kranke Kinder, Kinder mit Behinderungen).
- *Vielschichtigkeit*: Unter diesem Aspekt orientiert sich Heterogenität an intrapersonellen oder intrakollektiven Merkmalen. Demzufolge gehören Menschen nicht nur einer, sondern mehreren, sich überschneidenden Gruppen an. So kann beispielsweise ein Mädchen einen Migrationshintergrund haben, hochbegabt sein, jedoch eine chronische Krankheit aufweisen. Ein bekanntes Beispiel einer Form von Mehrfachbenachteiligung aus den 1970er Jahren ist das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“. Dieses Synonym meinte, dass Kinder, deren

Religionszugehörigkeit katholisch war, aus Arbeiterfamilien stammten, weiblichen Geschlechts waren und auf dem Lande wohnten, systematisch benachteiligt waren. Heute könnte man vom „bildungsfernen Jungen mit Migrationshintergrund in der Stadt“ als bildungspolitische Problemgruppe sprechen.

- *Veränderlichkeit:* Aus diesem Blickwinkel wird Heterogenität nicht als eine statische, sondern als eine dynamische Grösse verstanden. Differenzen sind deshalb nicht stabil. Weil sich Personen und Gruppen, aber auch die Situationen, in denen sie sich befinden, stetig verändern, sind keine Festschreibungen möglich.
- *Unbestimmtheit:* Zu Heterogenität gehört auch die Dimension der Unbestimmbarkeit. Weil es immer Merkmale gibt, die nicht erfasst werden können, kann ein Mensch auch nie definitiv einer Kategorie zugeordnet werden.

Dieser vielschichtige Begriff der Heterogenität verweist darauf, dass Kinder unterschiedlichen Sozialisationsfaktoren ausgesetzt sind. Einige dieser Faktoren können zu Bildungsbenachteiligung führen, auf welche im Folgenden genauer eingegangen wird.

2.3 Bildungsbenachteiligung

Allgemein versteht man unter Bildungsbenachteiligung den Umstand, dass eine Gruppe von Kindern oder Erwachsenen im Schulsystem systematisch weniger Möglichkeiten als eine andere hat, ein Bildungsziel zu erreichen (Kappeler & Stiftinger, 2010). Leseman (2008) unterscheidet dabei verschiedene Risikofaktoren auf unterschiedlichen Ebenen: (a) auf der Ebene des Kindes (z.B. gesundheitliche Probleme, niedrige Intelligenz, schwieriges Temperament, Kinderarmut); (b) auf der Ebene

der Eltern (z.B. Depression der Eltern, Missbrauch, hohe Kinderzahl, Arbeitslosigkeit, niedriges Einkommen); (c) auf der Ebene der Umgebung (z.B. schlechte Wohnbedingungen und unsichere Wohngegend). Da bildungsbenachteiligte Kinder oft unter einer Akkumulation von solchen Risiken leiden, wird es für sie doppelt schwer, Vorteile von Bildung überhaupt erfahren zu können (Yekta, 2010).

Die OECD (2001) liefert eine Kategorisierung der Kinder, die eine gezielte Förderung am meisten brauchen: Die erste Gruppe umfasst Kinder, welche eine körperliche Behinderung aufweisen, zur zweiten Gruppe gehören Kinder mit Lernbehinderungen und zur dritten Gruppe werden Kinder gezählt, die wegen sozioökonomischen, sprachlichen oder kulturellen Faktoren benachteiligt sind.

Unsere Studie fokussiert auf die Kinder der letztgenannten Gruppe, für welche eine frühe Förderung ganz besonders wichtig ist. Wie einleitend bereits festgehalten wurde, ist eine qualitativ hochstehende frühe Förderung für den späteren Schul- und Lebenserfolg für solche Kinder von grosser Bedeutung, weil in diesem Alter Risiken gut kompensiert werden können (Rossbach, 2005; Ahnert, 2007). Dies belegen – wie in Kapitel 3 noch zu zeigen sein wird – zahlreiche amerikanische Studien zu Modellprojekten. Diese Angebote tragen somit zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit bei.

Zwischenfazit

In diesem Kapitel ist aufgezeigt worden, dass Integration als Wechselwirkungsprozess zwischen einheimischer und ausländischer Wohnbevölkerung mit dem Ziel der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder verstanden werden muss. Mit Rückgriff auf die einschlägige Forschung und die Ziele des Bundesamtes für Migration wurde dabei betont, dass die Differenzierung zwischen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft nicht zu hierarchischen oder getrennten Strukturen in der Gesellschaft führen soll. Integration meint somit nicht, eine Gruppe an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen, sondern eine gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung aller Gesellschaftsgruppen zu erreichen. Ebenfalls wurde aufgezeigt, dass von Integrationsprozessen betroffene Gruppen heterogen sind, da

Unterschiedlichkeiten in verschiedenen Bereichen gegeben sind, diese jedoch miteinander interagieren können. Ziel der Integration ist es deshalb, allen Personen, unabhängig von ihrer Herkunft, eine aktive und unabhängige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Weil Integration durch unterschiedliche Faktoren, die sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Art sein können, erschwert werden kann, ist Bildung in diesem Zusammenhang, insbesondere frühkindliche Bildungsförderung, ein eminent wichtiger Faktor. Mit früher Integrationsförderung kann deshalb versucht werden, Integrationsrisiken vorzubeugen, Kinder in ihrem Kompetenzaufbau zu unterstützen und dadurch allen Kindern entwicklungsangemessene Startchancen im Bildungssystem zu ermöglichen. Die hierzu vorliegenden Forschungsergebnisse sind vielversprechend.

3. Theoretische Zugänge zur Integrationsförderung im Frühbereich

Wie bildungsbenachteiligte Kinder in frühpädagogische Einrichtungen und später ins Bildungssystem integriert werden können, lässt sich aus interdisziplinärer Sicht anhand verschiedener theoretischer Zugänge analysieren. Dies geschieht nachfolgend aus einer soziologischen, einer psychologischen und einer pädagogischen Perspektive.

Die *soziologische Perspektive* fokussiert die Frage, wie sich Sozialisation auf die frühkindliche Integration auswirkt und welche Massnahmen sich dabei als besonders förderlich erweisen. Als Sozialisationsinstanzen gelten dabei die Familie, pädagogische Fachpersonen und gleichaltrige Kinder (Peers). Sie beeinflussen auf je unterschiedliche Weise die Entwicklung des Kindes. Die *psychologische Perspektive* setzt auf das einzelne Kind, seine Familie und den familienergänzenden Kontext. Dabei rekurriert sie vorwiegend auf die Bindungsforschung und auf neurowissenschaftliche Untersuchungen. In einer *pädagogischen Perspektive* wird schliesslich untersucht, welche erzieherischen und methodisch-didaktischen Faktoren im Frühbereich bei der Förderung von Kindern besondere Berücksichtigung finden müssen, wenn ihre Entwicklungsbedürfnisse, ihre Individualität und ihr soziokultureller Hintergrund im Mittelpunkt stehen sollen.

3.1 Soziologische Perspektive

Sozialisationsprozesse lassen sich am besten anhand des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1981) und des Transitionsansatzes von Griebel und Niesel (2004) theoretisch beschreiben. Während der ökosystemische Ansatz den Einfluss verschiedener Gesellschaftssysteme auf ein Individuum beschreibt, geht der Transitionsansatz auf Chancen und Risiken sowie auf Formen der Bewältigung von

Übergängen zwischen unterschiedlichen sozialen Systemen ein. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie auch in der Lage sind, einen Überblick über diejenigen Faktoren zu geben, welche sich auf die frühkindliche Integration auswirken können.

3.1.1 Ökosystemischer Ansatz

Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) ermöglicht aufgrund seiner mehrperspektivischen Analyseebenen eine ganzheitliche Betrachtung ungleich verlaufender Sozialisationsprozesse auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen. Da in unserer Studie insbesondere die Integrationsförderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Frühbereich im Mittelpunkt steht, werden nachfolgend diejenigen Faktoren herausgestrichen, welche dazu in der Lage sein können.

Abbildung 1 stellt Bronfenbrenners Modell dar. Es zeigt auf, dass Sozialisationsprozesse auf der gegenseitigen Anpassung zwischen einem Menschen und seiner sozialen Umwelt beruhen. Diese spielt sich auf verschiedenen Ebenen in der Umwelt eines Individuums ab, namentlich in einem Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem (Bronfenbrenner, 1981).

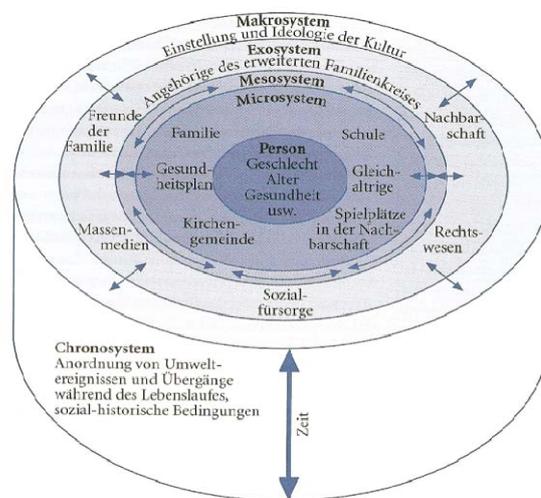


Abb. 1: Ökosystemisches Modell nach Bronfenbrenner (Mietzel, 2002, S. 30)

Die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes beginnt in der Regel in der Kernfamilie. Diese kann als Mikrosystem bezeichnet werden. Während der ersten Entwicklungsphase steht das Kind somit hauptsächlich mit seinen engsten Bezugspersonen im Austausch. Das familiäre Umfeld beeinflusst die Entwicklung eines Kindes durch folgende Hauptfaktoren: Soziale und kulturelle Herkunft der Eltern, Familienform, Erziehungsstil, sozioökonomischer Status, Bildungsniveau und Erwerbstätigkeit der Eltern. Diese Faktoren können das Kind sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Bildungsferne Eltern, die nur wenige Jahre die Schule besucht haben und deren Bezug zu formaler Bildung gering ist, sind oft kaum in der Lage, ihren Kindern die nötigen Mittel (Zeit, Wissen, Spielmaterialien) bereitzustellen, um sie ihrer Entwicklung entsprechend zu fördern und unterstützen. Auch jenen Familien, die im Rahmen ihres Migrationshintergrunds sozial und ökonomisch benachteiligt sind, fehlen oft die nötigen Ressourcen, um ihre Kinder angemessen zu fördern. Bourdieu (1983) spricht in diesem Zusammenhang im ersten Fall von mangelndem kulturellem, im zweiten Fall von mangelndem ökonomischem Kapital. Diese fehlenden Ressourcen werden besonders dann zu einem Problem, wenn ein Kind Teil eines weiteren Mikrobereichs, wie beispielsweise einer ausserfamiliären Bildungs- und Betreuungseinrichtung, wird. Dort werden die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen deutlich sichtbar, da es zu einem direkten Vergleich zwischen benachteiligten und privilegierten Kindern kommt. Benachteiligten Kindern fällt es oft schwerer als anderen, sich in dieses neue Sozialisationsfeld einzufügen. Des Weiteren kann Kindern der Übergang in eine solche Einrichtung auch schwer fallen, wenn zwischen ihren Eltern

und den pädagogischen Fachpersonen aufgrund kultureller Werte Unterschiede in den Vorstellungen über Erziehung und Bildung bestehen, die dabei auch etwa die Kommunikation zwischen der Familie und diesen Fachpersonen (Mesosystem) komplizieren können.

Zum Exosystem zählen beispielsweise Angehörige des weiteren Familienkreises, die Nachbarschaft, die Massenmedien, das Rechtswesen oder auch die Arbeitsstelle der Eltern. Diese Faktoren können sowohl direkte wie auch indirekte Wirkung auf das Kind haben. So beeinflussen etwa die Arbeitsbedingungen der Eltern deren finanzielle Lage, die für die Betreuung der Kinder zur Verfügung stehende Zeit und das elterliche Wohlbefinden, welches sich wiederum auf den Umgang mit den Kindern auswirkt. Gerade bei bildungsfernen Familien kann davon ausgegangen werden, dass das Erwerbseinkommen der Eltern trotz hoher Arbeitspensen eher niedrig ist. Eine solche Konstellation kann gemäss Zimmermann (2003) zur Folge haben, dass für eine anregende Betreuung und Förderung der Kinder zu Hause wenig Zeit bleibt.

Das Makrosystem spielt ebenfalls eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Kindern. Dieses kann insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund weniger kongruent sein mit deren Mikro- und Mesosystem. So verweist Stamm (in Vorbereitung) darauf, dass im familialen Umfeld dieser Kinder oft kulturelle und traditionelle Wertvorstellungen vorherrschen, die sich schlecht mit der Makrostruktur der Gesellschaft, in der sie leben, vereinbaren lassen. Auch die Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund ist in vielen Fällen eine andere als die des Einwanderungslandes. Dadurch gestaltet sich der Übergang vom Mikrosystem Familie in das Mikrosystem der familienergänzenden Betreuungsinstitution für Migrantenkinder häufig besonders schwierig, da diese in

unterschiedliche Makrosysteme eingebettet sind. Der Transitionsansatz (Griebel & Niesel, 2004), welcher im Folgenden beschrieben wird, geht näher auf solche prägenden Übergänge und ihre Risiken ein und diskutiert unterschiedliche Muster der Bewältigung von Übergängen.

3.1.2 Transitionsansatz

Übergangssituationen zwischen zwei Mikrosystemen sind mit Chancen und Risiken behaftet, die eine spezifische Bewältigung erfordern. Solche Aspekte inklusive die an Übergängen beteiligten Personen thematisiert die Transitionsforschung. Ansätze hierzu gibt es von Elder (1985), Elias (2001) oder Glaser und Strauss (2010). Einer der bekanntesten ist der von Griebel und Niesel (2004), der verschiedene theoretische Elemente aus dem ökosystemischen Ansatz, der Stress- und der Bindungsforschung beinhaltet. Er ermöglicht eine transparente Analyse bedeutsamer Übergänge spezifisch fürs Kindesalter.¹

Im Frühbereich steht der Übergang des Kindes von der Familie in eine familienergänzende Betreuung oder in den Kindergarten zur Diskussion. Zu dieser Thematik liegen insbesondere mit Fokus auf bildungsbenachteiligte Kinder nur wenige Studien vor. Niesel und Griebel (2000) studierten den Übergang von der Familie in den Kindergarten und die Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder und ihre Eltern als aktiv Bewältigende. Sie zeigen, dass Eltern Kenntnisse darüber haben müssen, was das Kind in einer ausserfamiliären Betreuungssituation erwartet, damit es auf diese Situation und deren zukünftige Rolle vorbereitet werden kann. Fehlen ihnen entsprechende Kenntnisse, dann sollten sie sich diese vorgängig aneignen.

¹ Transitionen sind jedoch auch im Jugend- und Erwachsenenalter bedeutsam, da sie die lebenslange Identitätsentwicklung eines Menschen prägen (Klössinger, 2008, S. 5).

Aufgrund zeitlicher Begrenzungen ist es frühpädagogischen Fachpersonen jedoch nicht immer möglich, sich ausführlich mit den jeweiligen Familien auseinanderzusetzen und sie zu instruieren. Deshalb hat der Elternverein Baden-Württemberg e.V. (2008) im Rahmen des europäischen Projekts TRANSITION Leitlinien für eine Ausbildung zum Übergangsbegleiter lanciert, welche auf dem Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (2004) basieren und sich insbesondere an Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit Migrationshintergrund richten. Lanfranchi (2000) zeigt in seiner Schweizer Studie auf, wie wichtig eine solche qualitativ hochstehende Vorbereitung und Begleitung ist, insbesondere im Hinblick auf die Verbesserung der Startchancen und den späteren Schulerfolg.

Büchner und Brake (2006) berichten auch von Studien zur Bedeutsamkeit der Familie im Zusammenhang mit Transitionen. Wenn es darum geht, Übergänge erfolgreich zu bewältigen, spielt sie eine zentrale Rolle. Je besser die Familie das Kind auf den Eintritt in eine institutionelle Einrichtung vorbereitet, desto einfacher wird es sich in der Krippe und/oder im Kindergarten zurechtfinden und sich auf den Kompetenzerwerb konzentrieren können. Wie einleitend bereits festgehalten worden ist, haben Eltern in jedem Fall den grösseren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ihres Vorschulkindes als eine institutionelle Einrichtung. Zu diesem Schluss kommt auch die Studie von Tietze, Rossbach und Grenner (2005). Gerade deshalb ist eine Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachpersonen besonders wichtig. Durch den Austausch und die gegenseitige Wertschätzung kann eine Erziehungspartnerschaft entstehen. Solche Partnerschaften, wie sie etwa von Textor (2011) vorgeschlagen werden, bilden das Herzstück jeder Integrationsförderung.

Als Modelle von Einrichtungen, welche die Rolle der Eltern und ihre Unterstützung in öffentlichen Einrichtungen und bei Übergängen betonen, gelten *Early Excellence Centers* (Hebenstreit-Müller & Lepenies, 2007). Diese ursprünglich aus England stammenden Einrichtungen verfügen über eine „Komm-Struktur“ und sind in Deutschland meist an Kindertagesstätten angebunden und auf Erwachsenenbildung ausgerichtet. Durch ihren Fokus auf Prävention versuchen sie zu verhindern, dass benachteiligte Familien aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Gerade Familien mit Migrationshintergrund sind auf solche Angebote angewiesen, weil ihre Kinder mit dem Eintritt in den institutionalisierten Frühbereich einem multiplen Übergang ausgesetzt sind. Laut Becker-Stoll (2008) müssen sie sich nicht nur an eine neue Umgebung gewöhnen, sondern gleichzeitig auch eine neue Sprache lernen und in einer Welt mit anderen kulturellen Normen und Werten zurecht kommen. Durch den Rückhalt und Einbezug der Eltern, welche mit Hilfe der Familienbildungsstätten auf Übergangssituationen vorbereitet werden, können die Integrationschancen dieser Kinder verbessert werden (Stamm, 2010a).

3.2 Psychologische Perspektive

Aus der psychologischen Forschung verfügen wir heute über vielfältige Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit Fragen nach der Integration bildungsbenachteiligter Kinder wichtig sind. Es sind dies vor allem Erkenntnisse aus der Bindungsforschung und den Neurowissenschaften.

3.2.1 Bindungstheorie

Heute besteht weitgehend Konsens darüber, dass Kinder während ihres ersten Lebensjahres enge Bindungen an ihre Hauptbezugspersonen, meist an die Mutter, entwickeln und dabei deren Fürsorgeverhalten massgeblich ist. Da die For-

schung die unterstützende Rolle einer positiven Bindungsbeziehung insbesondere in herausfordernden Situationen betont, gehen heute viele Studien davon aus, dass eine enge Bindung beim Aufbau von Vertrauen und Sicherheit besonders wichtig ist (Keller, 2001; Grossmann & Grossmann, 2009). Dabei sind es in erster Linie das Einfühlungsvermögen der Bezugsperson, ihre Aufmerksamkeit und Wertschätzung dem Kind gegenüber, welche die Bindungsqualität bestimmen. Verfügt das Kind somit über eine sichere Bindung zu seiner engsten Bezugsperson, fällt es ihm in einer „fremden Situation,“ das heisst, bei einer Trennung von der Bezugsperson, bedeutend leichter, sich in einem neuen Umfeld zurechtzufinden und Beziehungen zu ihm fremden Personen aufzubauen (Stamm, 2010a; Van Ijzendoorn & Sagi, 1999).

Empirische Untersuchungen wie die EPPE- und die NICHD-Studie verweisen darauf, dass auch die Qualität der Bindung zwischen Kind und frühpädagogischer Fachperson entscheidend ist für eine optimale Entwicklung der emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen eines Kindes (Hall, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2009; National Institute of Child Health and Human Development, 2006). Gerade für Kinder, die keine sichere Bindung zu ihren Eltern aufweisen, kann der Besuch einer qualitativ hochwertigen Kita, in der sie sichere Bindungen zum Fachpersonal aufbauen können, im Hinblick auf die Verbesserung ihrer Startchancen und gesellschaftlichen Teilhabe entscheidend sein, da diese Kinder die Erfahrung machen können, dass sie sich in bestimmten sozialen Zusammenhängen sicher fühlen und sich gut zurechtfinden können (Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009).

Zwar liegen in Bezug auf die Bedeutung von Peers im Kleinkindalter bislang nur wenige empirische Kenntnisse vor. Laut

Viernickel (2010) können solche Peer-Beziehungen in der frühen Kindheit jedoch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Stimulierung sozialer Anpassung sehr bedeutsam sein. So wies Bowlby (1988) schon früh darauf hin, dass Kinder, die sicher an ihre Bezugspersonen gebunden sind, bessere Chancen haben, sich in Krippe und Kindergarten zu integrieren, da sie mit einer positiven Erwartungshaltung auf Gleichaltrige zugehen, sich für ihr Gegenüber interessieren und sich im Umgang mit ihnen kooperativ und einfühlend zeigen. Schwerer haben es hingegen Kinder, die zu Hause keine positiven Bindungserfahrungen gemacht haben. Sie verhalten sich eher aggressiv und feindselig gegenüber ihren Peers, ist ihre Erwartungshaltung doch die, zurückgewiesen und kaum unterstützt zu werden. Kinder mit einer sicheren Bindungsgeschichte tendieren somit dazu, positive Begegnungserwartungen zu entwickeln, während diejenige unsicher gebundener Kinder eher negativer Art ist (Grossmann & Grossmann, 2008). Deshalb sind positive Beziehung- und Bindungserfahrungen in familienexternen Betreuungseinrichtungen in jedem Fall wichtig, da sie unterstützend und entwicklungsfördernd wirken können (Wustmann, 2011).

Prenzel (2010b) verweist in diesem Zusammenhang auf den entwicklungsförderlichen Charakter heterogener Gruppen, die sowohl privilegiert als auch benachteiligt aufwachsende Kinder umfassen. Auf diese Weise bekommen sie einen Einblick in unterschiedliche Kulturen, Sprachen und soziale Bräuche. Auch aus älteren Forschungen ist bekannt, dass „soziale Beziehungen zwischen deutschen und nicht-deutschen Kindern in einer Kindergarten-gruppe ein entscheidendes Kriterium dafür [sind], wie gut die nicht-deutschen Kinder in der Gruppe integriert sind“ (Hospelt & Strätz, 1986, zit. nach Roux & Stuck, 2005, S. 33).

3.2.2 Neurowissenschaftliche Erkenntnisse

Wie wichtig die Feinfühligkeit von Bezugspersonen für die frühkindlichen Entwicklungsprozesse ist, zeigt sich insbesondere auch im Einfluss dieser Personen auf die funktionelle Gehirnentwicklung (Becker-Stoll, 2008). Die heute für den Frühbereich vorliegenden neurowissenschaftlichen Erkenntnisse sind folgende: Kinder sind in der frühen Kindheit, im Vergleich zu späteren Lebensabschnitten, besonders aktiv und aufnahmefähig in Belangen des Spracherwerbs. Wie Stamm (2005) oder Largo (2010) aufzeigen, entwickeln sie sich allerdings in unterschiedlichem Tempo und je nach Umständen günstiger oder ungünstiger. Laut Braun et al. (2002) spielen soziale Einflüsse und frühkindliche emotionale Erfahrungen eine entscheidende Rolle. Deshalb beeinflussen auch frühe Bindungserfahrungen die kindliche Gehirnentwicklung. Sind solche Erfahrungen negativ, nicht oder nur beschränkt vorhanden, haben sie nachteilige Auswirkungen auf die Gehirnentwicklung. So kann eine unsichere Bindung Gefühle der Angst und Verunsicherung auslösen und eine gestörte Reifung des limbischen Systems nach sich ziehen, welches für Lernprozesse, Gedächtnisbildung und die emotionale Steuerung des Verhaltens verantwortlich ist. Ein derart falsch geknüpftes, neuronales Netzwerk behindert gemäss Braun (ebd.) die Lernfähigkeit eines Kindes. Ist es jedoch einer abwechslungsreichen, interessanten und anregenden Umwelt ausgesetzt, verstärkt sich seine Hirnaktivität und es entsteht eine Basis für die gesunde Entwicklung kognitiver und sozial-emotionaler Kompetenzen. Da die neuronale Struktur des Gehirns in der frühen Kindheit besonders anpassungsfähig ist, geht die Forschung heute davon aus, dass die Qualität des emotionalen Umfeldes und der Grad der frühen Förderung die späteren intellektuellen und sozio-

emotionalen Fähigkeiten des Kindes beeinflussen.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schliessen, dass eine sichere Bindung des Kindes zu einer oder mehreren Bezugspersonen die Basis für eine gesunde Entwicklung der sprachlichen, kognitiven und emotionalen Kompetenzen darstellt. Entsprechend können positive Bindungserfahrungen des Kindes dessen Integration in eine frühpädagogische Einrichtung erleichtern, da sie dem Kind ermöglichen, besser mit anderen zu kommunizieren und sich besser in sie einzufühlen.

3.3 Pädagogische Perspektive

Die Pädagogik stellt eine grosse Anzahl an Konzepten bereit, welche auf der Folie der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder diskutiert werden können. Die im Folgenden dargestellten Konzeptionen lassen sich als Beispiele für Modelle integrativen Lernens und der Förderung in heterogenen Gruppen verstehen. Im Einzelnen geht es dabei einerseits um das durch das pädagogische Fachpersonal angeregte aktive Aneignen von Wissen bei bildungsbenachteiligten Kindern, andererseits um die den individuellen soziokulturellen Hintergründen und Entwicklungsständen der Kinder angepasste Förderung.

3.3.1 Montessori-Pädagogik

Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts kamen grosse reformpädagogische Bewegungen in Gang, die herkömmliche pädagogische Denkweisen in Frage stellten. Daraus entwickelte sich die Montessori-Pädagogik, welche heute als „Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit“ bezeichnet wird (Neumann, 2009). Sie betrachtet Kinder, wie dies bereits bei Fröbel aufscheint, als selbsttätige, sich eigenständig Wissen aneignende Subjekte. In der Praxis stellt die Montessori-Pädagogik einerseits lernförderliche, andererseits aber auch vorgegebene strukturierte und auf den jeweili-

gen Entwicklungsstand ausgerichtete Spielmaterialien für Kinder verschiedenen Alters zur Verfügung. Ein strukturierter Tagesablauf legt das Lerntempo fest und lässt deshalb wenig Spielraum für Kinder, die zusätzliche und individuelle Förderung benötigen. Gemäss Prengel (2010b) ist die Montessori-Pädagogik deshalb „eine Konzeption mit eng begrenzten Öffnungen zu heterogenen kindlichen Ausgangslagen“ (S. 34), nicht zuletzt, weil sie allen Kindern dieselben Bedürfnisse und die gleichen Lernausgangslagen zuspricht und davon ausgeht, dass alle auch gleich funktionieren. Nimmt man jedoch bildungsbenachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund oder solche mit einer Behinderung in den Blick, so ist davon auszugehen, dass sie eine andere Begleitung und Betreuung brauchen als nicht benachteiligte Kinder. Dazu gehören etwa eine intensive Sprachförderung oder eine spezielle Förderung der Motorik. Grundsätzlich verweisen auch die unterschiedlichen Entwicklungstempi junger Kinder – wie dies Largo (2010) eindrücklich aufzeigt – darauf, dass weniger weit entwickelte oder langsamer lernende Kinder auf zusätzliche Unterstützung durch das pädagogische Fachpersonal angewiesen sind. Chancengleichheit durch Integrationsförderung dürfte deshalb zur grossen Herausforderung der Montessori-Pädagogik werden.

3.3.2 Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik ist das Ergebnis einer internationalen pädagogischen Modernisierungsbewegung der 1960er bis 1980er Jahre, welche auf der Kritik an der Rolle der Kindertagesstätten als Bewahranstalten und der Einstellung, dass Kinder sich an bestimmte Verhaltensnormen anpassen müssen, beruht. Anders als die Montessori-Pädagogik setzt sich die Reggio-Pädagogik intensiv mit Heterogenität und Inklusion auseinander, indem sie von einer „Didaktik der Offenheit“ ausgeht und auf unterschiedlichen lerntheoreti-

schen Grundlagen (Piaget, Bruner, Bandura) basiert. Die Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstands und der Identität der einzelnen Kinder ist dabei zentral. Jedes Kind gilt zwar als einzigartig, doch erfahren die Kinder gleichzeitig, was es heisst, demokratisch zu denken und zu handeln (Stamm, 2010a). Allerdings sollen nicht nur die Kinder dazulernen, sondern auch die Erwachsenen. Kinder können von Erwachsenen als Vorbilder betrachtet werden hinsichtlich ihrer starken Empathie anderen Kindern gegenüber, die Probleme haben, sich in einem neuen Umfeld zurechtzufinden. Dieses hohe Mass an Einfühlungsvermögen müssen sich Erwachsene laut Rinaldi (2010) wieder aneignen. Gemäss der Prämisse „keine Flexibilität ohne Identität“ haben auch Mehrsprachigkeit und fremde Kulturen in der aktuellen Reggio-Pädagogik einen wichtigen Platz. Sie strebt zudem eine enge Erziehungspartnerschaft mit den Eltern an. Als Fachleute für ihr Kind haben sie die Möglichkeit, ihre Kompetenzen auch in die pädagogische Arbeit einzubringen. Lingenauer (2009) zeigt auf, wie der Einbezug der Eltern zu einem gegenseitigen Informationsaustausch zwischen pädagogischem Personal und Familien führt und so den Integrationsprozess von bildungsbenachteiligten Kindern vorantreibt.

3.3.3 Situationsansatz

Auch der Situationsansatz stammt aus der Zeit der internationalen pädagogischen Modernisierungsbewegung der 1970er Jahre. Er ist

„ein Beispiel für eine weite Öffnung zu heterogenen kindlichen Ausgangslagen. Der für den Situationsansatz zentrale Begriff Situation markiert seine explizit betonte Öffnung für die heterogenen Lebenssituationen der Kinder sowie für eine Priorisierung des sozialen Lernens“ (Zimmer, 1995, S. 22f., zit. nach Prengel, 2010b, S. 34).

Die beiden Hauptbegriffe des Situationsansatzes sind demzufolge Heterogenität

und soziales Lernen. Dieses meint, dass Kinder, in für sie und ihre Familien realen Lebenssituationen, Erfahrungen im eigenständigen, solidarischen und kompetenten Handeln sammeln und so auf ihre Zukunft vorbereitet werden können. Soziales Lernen kommt dabei in lebensnahen Projekten zur Anwendung. Preissing (2003) oder Knauf (2009) verweisen dabei auf die zentrale Bedeutung der pädagogischen Fachperson. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Situation, in der sich das Kind befindet, zu analysieren und sowohl seinen Entwicklungsstand wie auch seine Lebensumstände so zu berücksichtigen, dass ein optimaler Lernprozess resultiert. Spezifisch integrationsfördernde Aspekte des Situationsansatzes sind der Einbezug der Eltern und ihre Kompetenzen wie auch die tägliche und aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werten und Normen, die zur Wertschätzung der kulturellen Vielfalt beitragen sollen. Deshalb sind auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Institutionen, die dem Situationsansatz verpflichtet sind, gut aufgehoben. Dazu tragen auch die altersgemischten Gruppen bei, die älteren Kindern ermöglichen, behinderte Kinder oder solche mit überdurchschnittlichem Potenzial spezifisch und auch unbefangenen unterstützen können.

3.3.4 High/Scope-Ansatz

Der *High/Scope*-Ansatz basiert auf dem amerikanischen *Head-Start*-Projekt der 1960er Jahre, das sich erstmals auf die Förderung von sozial benachteiligten Kindern und deren Eltern ausrichtete. Seine Langzeitwirkung auf die kognitiven Fähigkeiten von benachteiligten Kindern wurde inzwischen wissenschaftlich mehrfach belegt (Promising Practices Network, 2009). Dessen Leitlinien haben heute noch in den Nachfolgeprojekten Bestand und werden in vielen Teilen der Welt ansatzweise umgesetzt (Clay Shouse, 2000). Inzwischen berücksichtigt der Ansatz Kinder aus allen sozialen und kulturellen Gruppen und sol-

che mit als auch ohne Behinderung. Im Mittelpunkt steht das aktive Lernen des Kindes auf der Basis der kognitiven Entwicklungspsychologie nach Piaget (2003). Da gerade Kleinkinder und solche mit speziellen Bedürfnissen auf Anregung und Förderung durch Erwachsene angewiesen sind, gilt es als wichtige Aufgabe der pädagogischen Fachperson, sie zu aktivem und selbstständigem Lernen anzuregen und zu ermutigen. Hierzu steht eine spezifische Struktur zur Verfügung, die in der Gestaltung des Raumes und der Umgebung, in geregelten Tagesabläufen und in der gezielten Beobachtung des Kindes inklusive einem individuellen Förderplan zum Ausdruck kommt. Diese Systematik erlaubt dem pädagogischen Fachpersonal, den kindlichen Entwicklungsstand zu evaluieren und individuelle Unterstützungsmassnahmen in die Wege zu leiten (Stamm, 2010a, S. 108f.; Textor, o.J.). Pianta et al. (2009) betonen, dass sich solche Strukturmerkmale positiv auf die Integration von Kindern, insbesondere auf bildungsbenachteiligte, auswirken können, aber nur dann, wenn sich die Erzieherinnen tatsächlich um die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes bemühen.

Einen wichtigen Stellenwert hat die intensive Spracharbeit. Damit sie sich auf den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund, aber auch auf die Sprachentwicklung sozioökonomisch benachteiligter sowie bildungsferner Kinder, die von zu Hause aus oft wenig gefördert werden, positiv auswirken kann, kommt den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, die Kinder mittels vielfältiger didaktischer Settings zum Sprechen und Kommunizieren anzuregen und so ihren Wortschatz und ihre Freude an der Sprache zu fördern.

3.3.5 Ko-Konstruktionsansatz

Im Mittelpunkt des Ansatzes der Ko-Konstruktion, der auf der Theorie von Wygotski (1987) basiert, steht die Erzieherin-Kind-Interaktion. Diese ermöglicht gemeinsames Lernen, das jedoch nicht als Erwerb von Faktenwissen verstanden werden kann, sondern in erster Linie als „die Erforschung von Bedeutung“. Gemäss Fthenakis (2009, S. 9) ist dabei der Austausch von Ideen und individuellen Interpretationen von Dingen für die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung eines Kindes zentral. Damit distanziert sich der Ko-Konstruktionsansatz von der Idee des sich selbst bildenden Kindes, das sich gemäss Montessoripädagogik (Neumann, 2009) aktiv und eigenständig Wissen aneignet und sein Potenzial entfaltet. Tenorth (1997) kritisiert dieses Bildungsideal und wirft ihm vor, dass Kinder, die unterschiedlichen Risikofaktoren ausgesetzt und daher in ihrer Entwicklung möglicherweise benachteiligt sind, zusätzliche Förderung und Anregung von aussen benötigen. Fthenakis (2009) weist darauf hin, dass die im Ko-Konstruktionsansatz geforderte Mitteilung eigener Ansichten Selbstvertrauen erfordert. Er vermutet, dass dieses bei Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer von denen einheimischer Kinder abweichenden Erfahrungen und einem teilweise mangelnden Zugehörigkeitsgefühl zu den anderen Kindern weniger stark ausgeprägt ist. Fthenakis (ebd.) vertritt jedoch die Ansicht, dass gerade durch gezielte Förderung und Ermutigung zum gemeinsamen (statt zum eigenverantwortlichen) Lernen gute Voraussetzungen für die Integration solcher Kinder geschaffen werden können.

Die Familien spielen auch im Ko-Konstruktionsprozess eine wichtige Rolle. Als Bildungspartner (Textor, 2011) der familienergänzenden Betreuungs- und Förderinstitutionen verstanden, beeinflussen sie die kindliche Entwicklung und deren Bildungsverläufe in entscheidender Weise. Hierzu liegt, wie eingangs bereits diskutiert, ein umfassender Forschungskorpus vor (Stamm, 2011a). Legt man über die hier diskutierten Ansätze die Folie der Integrationsförderung, so zeigen sich zwar markante Unterschiede, als gemeinsamer Nenner lässt sich jedoch der Umgang mit Heterogenität und die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes kennzeichnen. Diese beiden Elemente können letztlich auch die soziale Integration bildungsbenachteiligter Kinder befördern.

Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden verschiedene theoretische Perspektiven dargelegt, aus denen sich für die Integrationsförderung relevante Faktoren ableiten lassen. So ist dargelegt worden, dass soziologische Ansätze Belege für die Bedeutung von Familienbildung, professionelle Begleitung der Eltern sowie deren Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachpersonen im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs von der Familie in eine frühkindliche Bildungs- und Betreuungseinrichtung und auch in die Schule liefern können. Aus psychologischer und neurowissenschaftlicher Perspektive wurde herausgestrichen, dass sich eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson insofern günstig auf die kindliche Entwicklung auswirkt, als sie seine Kompetenz-

entwicklung unterstützen kann. Des Weiteren wurde auf die frühe Kindheit als „sensible Phase“, insbesondere für den Spracherwerb, verwiesen. Dabei wurde unterstrichen, dass aufgrund der Erkenntnis, wonach Sprache ein entscheidender Integrationsfaktor darstellt, die ersten Lebensjahre als ideales Zeitfenster für den Beginn der Sprachförderung zu betrachten sind. Schliesslich konnte die pädagogische Perspektive darauf verweisen, dass gemeinsames und anregendes Lernen in sozial und kulturell heterogenen Gruppen für die Kompetenzentwicklung benachteiligter Kinder besonders wichtig ist. Dabei wurden jedoch einige Erfolgsbedingungen formuliert: Zum Ersten müssen Fördermassnahmen auf die individuellen Bedürfnisse und Hintergründe dieser Kinder abgestimmt sein. Zweitens lassen sich Kinder mit Migrationshintergrund oder Sprachentwicklungsauffälligkeiten besonders dann optimal und im Hinblick auf ihre Startchancen fördern, wenn auf häufige soziale und sprachintensive Interaktion zwischen frühpädagogischer Fachperson und Kind geachtet wird.

4. Integrationsförderung im Frühbereich: Nutzung, Wirksamkeit, Qualität und volkswirtschaftlicher Nutzen

Zahlreiche industrialisierte Länder erleben seit ein paar Jahrzehnten einen gesellschaftlichen Wandel, der in einer veränderten Nutzung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sichtbar wird. In vielen Fällen hat sie deutlich zugenommen. Doch soziale, ökonomische, kulturelle und familiäre Faktoren beeinflussen, ob Eltern eine frühpädagogische Einrichtung für ihr Kind überhaupt nutzen und ob somit Integrationsförderung überhaupt zum Tragen kommen kann. Das nachfolgende Kapitel gibt Antworten auf die Fragen, welcher Anteil der Bevölkerung in der Schweiz Betreuungseinrichtungen nutzt und wie sich Familien, die solche Einrichtungen nutzen, von Familien unterscheiden, die von den Einrichtungen keinen Gebrauch machen. Ausserdem geht es auf Fragen nach der pädagogischen Wirksamkeit, der Qualität und dem volkswirtschaftlichen Nutzen entsprechender Angebote ein.

4.1 Nutzung von Frühförderprogrammen durch benachteiligte Familien

In der Schweiz hat die Nutzung familienergänzender Kinderbetreuung in den letzten Jahren stark zugenommen. Während im Jahr 1991 nur 14 Prozent aller Paarhaushalte mit Kindern unter sieben Jahren ausserfamiliäre Betreuung wie Kindertagesstätten, Tagesfamilien und Betreuung durch Verwandte nutzten, lag der Anteil 2007 bereits bei 55 Prozent (Schmid, Kriesi & Buchmann, 2011). Die Nutzung ist jedoch mit wichtigen Aspekten sozialer Ungleichheit verbunden. So weisen sowohl Eurydice (2009) als auch das Bundesamt für Statistik (2008) nach, dass bildungsbenachteiligte Familien, welche über geringere soziale, finanzielle oder kulturelle

Ressourcen verfügen, seltener familienergänzende Betreuungsangebote in Anspruch nehmen als privilegierte Familien. Für die Schweiz liegen inzwischen auch neueste Daten aus empirischen Studien vor (Burger, 2011; Schmid et al., 2011). Dieser Sachverhalt bildet sich folglich auch in der Zusammensetzung der Kindergruppen in entsprechenden Einrichtungen ab. Auch in anderen Staaten beeinflussen die sozioökonomische Klassenzugehörigkeit und die ethnisch-kulturell bedingten Unterschiede die Nutzung von frühkindlichen Angeboten. Im Ergebnis bedeutet dies, dass diejenigen Kinder, welche von frühkindlichen Förderangeboten und integrativen Bemühungen am meisten profitieren könnten, kaum erreicht werden. Lese-mann (2009) sowie Klein und Biedinger (2009) führen verschiedene Punkte an, von denen die nachfolgend aufgeführten diese Tatsache zumindest teilweise erklären können:

- (1) finanzielle Aspekte (Haushaltseinkommen und Kinderzahl erlauben es nicht, zusätzlich institutionalisierte familienergänzende Betreuung zu finanzieren);
- (2) Widersprüche zwischen kulturellen und religiösen Wertvorstellungen in Fragen der Kindererziehung halten Eltern davon ab, ihr Kind in Fremdbetreuung zu geben;
- (3) Eltern, die sozial und kulturell wenig integriert und möglicherweise unfreiwillig in ihrem Gastland sind oder die eine Rückkehr ins Heimatland erwägen, entwickeln oftmals nach Ogbu (1987) eine oppositionelle soziale Identität. Dies mag sich auch in einem geringen Vertrauen in die pädagogi-

schen Fachkräfte der Betreuungseinrichtungen äussern.

- (4) die Öffnungszeiten offizieller Betreuungseinrichtungen entsprechen nicht den Bedürfnissen solcher Familien, die häufig Schicht arbeiten müssen.

Hinzu kommt, dass benachteiligte Familien auf einen Markt von heterogenen und segmentierten Formen von familienergänzenden Leistungen stossen (z.B. Betreuung in Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Spielgruppen), die für sie nur schwer nachvollziehbar sind. Da die Angebote zum Teil auch durch Diskontinuitäten geprägt sind – Betriebsferien, unterschiedliche Betreuungspersonen, festgeschriebene Mindestpräsenz des Kindes etc.), kann sich dies auch negativ auf die Nutzung auswirken. Demzufolge ist auch die Wirksamkeit der Angebote, die aus derart unterschiedlichen Gründen nur sporadisch besucht werden, deutlich eingeschränkt.

4.2 Wirksamkeitsstudien

Mittlerweile liegt zur Frage nach der Wirkung von Frühförderangeboten auf die kindliche Entwicklung ein grosser Forschungskorpus vor. Die Ergebnisse solcher Studien sind für die Planung integrationsfördernder Massnahmen von grosser Bedeutung, geben sie doch Hinweise auf Faktoren, welche besondere Beachtung erfordern. Zu beachten ist dabei grundsätzlich, dass die Frage des Einflusses institutioneller Vorschulangebote kontrovers diskutiert wird. Wissenschaftlich gilt jedoch als unbestritten, dass sie die Entwicklung junger, insbesondere bildungsbenachteiligter Kinder anregen, unterstützen und optimieren können. Inwiefern alle Kinder von einem solchen Angebot profitieren, ist jedoch ungesichert. Sicher ist hingegen, dass die Qualität des Angebots, der Zeitpunkt, ab welchem dieses besucht wird und die Intensität, mit der dies geschieht, eine nicht zu unterschätzende Rolle spie-

len. Insgesamt liegen einige Befunde aus hochstehenden Modellprogrammen aus den USA (wie etwa dem *Carolina Abecedarian Project*, dem *High/Scope Perry Preschool Program* sowie dem *Chicago Child-Parent Program*) und zum englischen *Effective Provision of Preschool Education Project* (EPPE) vor. In Deutschland ist es die Studie BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter. Sie werden nachfolgend kurz vorgestellt.

4.2.1 Amerikanische Wirksamkeitsstudien

Die am sorgfältigsten kontrollierte Interventionsforschung betrifft das *Perry Preschool Project*, später *High/Scope* genannt. Sein Curriculum basiert auf Piagets Theorie, aber es schliesst auch intensive Elternpartizipation ein. Oden, Schweinhart und Weikart (2000) stellten in einer 17jährigen Follow-up Studie bei 622 damals 22 Jahre alten Erwachsenen, die in Armut aufgewachsen waren und Vorschulprogramme besucht hatten, eine bemerkenswert konsistente und langfristige Wirksamkeit fest. Sie manifestierte sich in vorteilhafterer beruflicher Positionierung, in reduzierter Delinquenz und höheren Schulabschlussraten. Das Programm zeichnete sich jedoch auch durch ökonomischen Nutzen aus. So konnte die Kosten-Nutzen-Analyse von Schweinhart, Barnes und Weikart (1993) nachweisen, dass für jede \$ 1000 investiertes Geld zumindest \$ 7160 an die Gesellschaft zurückfliessen (nach Anpassung der Inflation). Andere Kosten-Nutzen-Analysen kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Barnett & Escobar, 1990). Von Interesse sind auch die in den Interviews aufgedeckten Befunde: Jugendliche, welche das *High/Scope*-Programm absolviert hatten, berichteten von weniger Alltagsärger mit der Familie, von weniger Problemen mit Geschwistern und von positiveren Lehrerbeziehungen und weniger Feindseligkeiten gegenüber den Peers als die Kontrollgruppe. Der neueste Follow Up aus dem Jahr 2005 untersuchte die Teil-

nehmenden mit 40 Jahren. (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005). Dabei zeigen sich stabile Befunde in allen Bereichen. Die Untersuchungsgruppe konnte ihre Leistungsfunktionen (neu 39 Prozent zu 15 Prozent bei der Kontrollgruppe) und auch ihr Einkommen (auf \$ 20 500, Kontrollgruppe auf \$ 15 200) weiter ausbauen.

In anderen Studien verglichen Schweinhart und Weikart (1997a; b) die Effekte von drei verschiedenen Curricula miteinander: Das *High/Scope*-Curriculum, ein Curriculum mit traditioneller, formaler Instruktion und ein spielorientiertes Curriculum. In einer ersten Untersuchung bei Schuleintritt verfügten die Kinder aller drei Curricula über bessere kognitive Fähigkeiten als bei Programmstart. Im Alter von 15 Jahren jedoch zeigten Jugendliche, welche in formalen Curricula unterrichtet worden waren, ein höheres Ausmass an antisozialem Verhalten und eine grössere Schuldistanz als die ehemaligen Teilnehmer der beiden anderen Curricula. Nur die Jugendlichen, welche spielbasierte Curricula durchlaufen hatten, behielten Vorteile frühkindlicher Bildung. Solche Vorteile manifestierten sich insbesondere in prosozialem Verhalten und höherem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Im Alter von 23 Jahren untersuchte ein Follow up die Auswirkungen dieser drei Curricula erneut. Die Ergebnisse zeigten, dass ehemals formal instruierte junge Erwachsene nicht nur schlechtere Schulleistungen in der Sekundarstufe II hatten, sondern auch eine höhere Rate an emotionalen Auffälligkeiten zeigten. Jugendliche, welche das *High/Scope* Programm besucht hatten, zeigten im Vergleich zur formal instruierten und zur spielbasierten Gruppe deutlich weniger Absenzen am Arbeitsplatz und ein höheres freiwilliges Engagement. Am ausgeprägtesten trifft dies für das politische Engagement der *High/Scope*-Gruppe zu. Auffällig ist zudem, dass diese jungen Erwachsenen deutlich

häufiger in einer Partnerschaft lebten als die formal instruierte Gruppe.

Damit unterstützen diese Befunde die Behauptung, dass frühkindliche Bildungsprogramme, in denen die Kinder ihr eigenes Lernen initiieren können, wertvoller sind als formal-didaktisch orientierte Programme. Möglich ist, dass gerade das Spiel die Kinder in aktiv-lernorientierten Settings befähigt, ihr eigenes Verhalten zu lenken und zu kontrollieren, insbesondere auch ihre Impulsivität.

4.2.2 Die EPPE-Studie aus Grossbritannien

Die angelsächsische EPPE-Studie ist die grösste Längsschnittstudie Europas (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2007). Sie untersucht die Qualität und die Wirkungen früher ausserfamiliärer Programme auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern. Die Stichprobe umfasst rund 3'000 Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren. Diese stammen aus insgesamt 141 vorschulischen Einrichtungen (sechs Typen: *nursery classes, playgroups, local authority day nurseries, private day nurseries, nursery schools, integrated centres*) und 770 Grundschulen. Gleichzeitig werden die Eltern und das häusliche Umfeld in die Erhebungen miteinbezogen. Im Fokus stehen nicht nur bildungsbenachteiligte Kinder, sondern auch Kinder aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen und unterschiedlichen familiären Verhältnissen. Die EPPE-Studie zeigt unter anderem, dass ethnische Minderheiten schlechtere Leistungen im kognitiven Bereich aufweisen. Ferner erreichen Kinder, die von Armut betroffen sind oder aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status stammen, im Vergleich zu Gleichaltrigen aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen schlechtere Ergebnisse im Lesen und in der Mathematik. Die schwächeren Leistungen können theoretisch jedoch durch verschiedene Faktoren erklärt oder moderiert werden. Dazu zäh-

len etwa die Beherrschung der Sprache, der Wohnort und verschiedene familiäre Faktoren wie der Bildungsstand der Eltern. Kinder aus bildungsfernen Familien können zwar ihren Entwicklungsrückstand durch institutionelle Förderangebote nicht vollständig wettmachen, sie zeigen aber deutliche Verbesserungen in ihrer Entwicklung bis mindestens zum Alter von acht Jahren. Ein wichtiger Befund geht dahin, dass eine geringe Qualität der Kinderbetreuung keinen Nutzen stiftet oder auch zu negativen Effekten in der kindlichen Entwicklung führen kann.

Laut Sylva et al. (ebd.) weisen nur jene Angebote des Frühbereichs, die mittleren oder hohen Qualitätsansprüchen genügen, einen Nutzen für die kindlichen Leistungen auf. Daraus lässt sich allerdings nicht schliessen, dass der institutionelle Frühbereich – wenn er von ausreichender Qualität ist – sämtliche sozialen Ungleichheiten ausgleichen kann. Die EPPE-Studie zeigt namentlich, dass der Einfluss einer qualitativ guten pädagogischen Kinderbetreuung in Vorschuleinrichtungen auf kindliche Entwicklungsmerkmale nur etwa halb so gross ist wie der Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie. Eine gute häusliche Betreuung in Kombination mit einer qualitativ hochwertigen Vorschule bringt nach Sylva et al. (ebd.) den stärksten und langfristigen Nutzen in Lesen und Mathematik.

4.2.3 Die deutsche Studie BiKS

Die Otto-Friedrich-Universität Bamberg startete 2005 die deutsche BiKS-Kinderstudie. Sie untersuchte, unter welchen Bedingungen sich die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern ideal vollzieht. Zu diesem Zweck begleitete ein Forschungsteam zirka 550 Kinder über fünf Jahre in einer ersten Längsschnittuntersuchung (BiKS-3-8). Die zweite Welle (BiKS-8-12) startete 2006 und untersucht weitere 2'400 Schulkinder. Da das For-

schungsteam der deutschen Sprache eine Schlüsselrolle in der schulischen Entwicklung zuschrieb, wurden Familien nach deren sprachlichem Hintergrund gruppiert (beide Elternteile sprechen eine andere Muttersprache als Deutsch, ein Elternteil spricht eine andere Muttersprache, beide Elternteile sprechen Deutsch als Muttersprache) (Schmidt, Schmitt & Smidt, 2009). Die Ergebnisse des BiKS-3-8-Längsschnitts zeigen, dass Kinder, deren Eltern eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, im Alter von 3.5 Jahren im Vergleich zu Kindern, welche Familien mit deutscher Muttersprache aufwachsen, insbesondere Defizite in den grammatischen Fertigkeiten aufweisen. In kognitiven Bereichen, in welchen die deutsche Sprache eine geringe Rolle spielt, unterscheiden sich Kinder mit fremder Muttersprache kaum von deutschsprachigen Kindern (Richter, Lehrl, Mudiappa, Schmitt & Smidt, 2011). Die Studie verdeutlicht ferner, dass die Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund im Laufe des Kindergarten geringer werden. In einigen Bereichen nähern sich die Leistungen der Migrantenkinder an jene der Kinder deutscher Herkunft stark an. Am Ende der ersten Grundschulklasse unterscheiden sich Kinder mit Migrationshintergrund von deutschen Kindern nur noch in einzelnen Bereichen wie etwa bei grammatikalischen Aufgaben und dem Gebrauch von Fremdwörtern. Im Gegensatz dazu lassen sich bei nicht-sprachlichen Problemlöseaufgaben, beim Rechnen, beim Lesen kleiner Texte und beim Wissen über Lern- und Merkstrategien keine Unterschiede erkennen. Interessant ist ausserdem der Befund, wonach die entwicklungsbezogene Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht alleine auf den sozioökonomischen Status der Familien zurückzuführen ist, sondern auch Migrantenkinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status betreffen kann. Die

grössten Nachteile erfahren Kinder mit zwei nichtdeutschsprachigen Elternteilen (ebd., 2011). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es sich bei Kindern mit Migrationshintergrund um eine heterogene Gruppe handelt, in der nicht alle die gleichen Entwicklungsnachteile erfahren. Solche Befunde sind für integrationsfördernde Massnahmen von grosser Bedeutung.

4.3 Der Schlüsselfaktor „Qualität“

Wie bereits berichtet, kann die Wirkung verschiedener frühpädagogischer Programme zur Förderung von benachteiligten Kindern nachgewiesen werden. Zahlreiche Untersuchungen verdeutlichen jedoch, dass positive langfristige Effekte auf die kindliche Entwicklung nur unter bestimmten Bedingungen erreicht werden können (Barnett, 2000; Heckman & Masterov, 2007; Pianta et al., 2009). Dabei spielt die Qualität des Angebots eine entscheidende Rolle. Obwohl aus wissenschaftlicher Sicht keine Einigkeit darüber besteht, was pädagogische Qualität ausmacht (Stamm, 2010b; Rentzou & Sakellariou, 2011), nehmen fast alle Definitionen

Bezug auf Gruppengrösse, Interaktionen, Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind und Kindern untereinander sowie Ausbildungsniveau des frühpädagogischen Personals (Stamm 2010a).

4.3.1 Ein Modell pädagogischer Qualität

Im deutschsprachigen Raum ist die von Tietze et al. (2005) formulierte Konzeption von pädagogischer Qualität am weitesten verbreitet. Diese unterscheidet zwischen Strukturqualität (Rahmenbedingungen), Prozessqualität (Interaktionen und kindliche Erfahrungen) und Orientierungsqualität (Einstellungen, Leitbilder des Fachpersonals) und wird in internationalen Untersuchungen wie Starting Strong II der OECD (2006a) oder der UNICEF-Studie (2008) verwendet. Das Modell in Abbildung 2 verdeutlicht die theoretisch postulierten Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen familienergänzender Angebote und der Entwicklung von Kindern. Es integriert zusätzlich zu den drei oben beschriebenen Qualitätsdimensionen noch eine vierte: die Organisationsqualität.

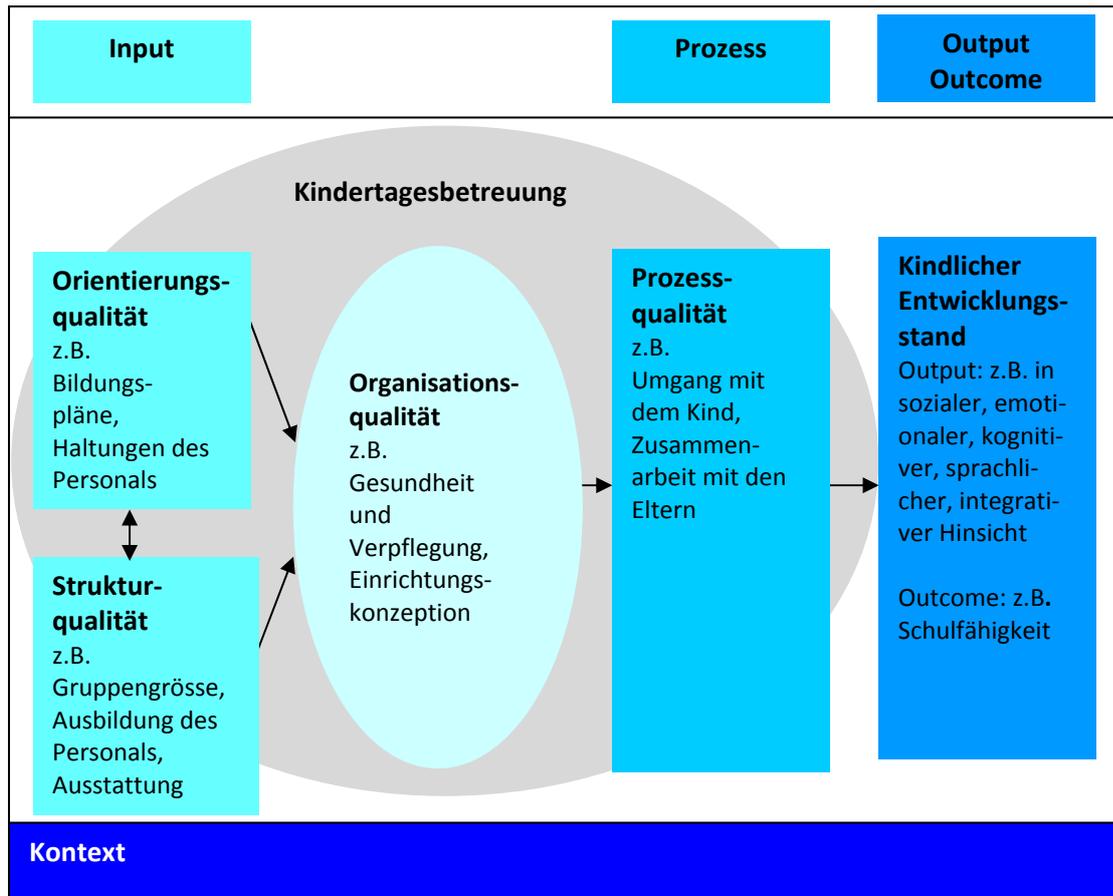


Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen familienergänzender Angebote und der Entwicklung von Kindern (Stamm, 2010a, S. 151)

Die Orientierungsqualität umfasst die emotionalen und wertorientierten Einstellungen und Werthaltungen des pädagogischen Personals sowie ihre Orientierung an fachrelevantem Wissen. Die Strukturqualität ist die beobachtbare Charakteristik der Organisation, die in den Regelsystemen und Rahmenbedingungen zum Ausdruck kommt. Beide Qualitäten gelten als Inputqualitäten. Ihre Erfassung ist besonders wichtig, weil sie häufig auf die Outputqualitäten – d.h. auf den kindlichen Entwicklungsstand in Bezug auf die sozio-emotionalen, sprachlichen, mathematischen und kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten – unbeeinflussbare Auswirkungen haben (z. B. die Tatsache, dass schlecht ausgebildetes Personal den Entwicklungsfortschritt der Kinder massgeblich beeinflussen kann). Die Organisationsqualität umfasst Abstimmungen im

Team sowie die Aufteilung der Aufgaben, die Planung von Weiterbildungen usw. Die Prozessqualität schliesst die sozialen Beziehungen und Interaktionen der Kinder zu anderen Kindern, vor allem aber auch zum Betreuungspersonal, ein, umfasst aber auch alle Lern- und Entwicklungsprozesse sowie alle internen Kommunikationsabläufe. Allgemein gilt die Prozessqualität als die zentrale Grösse. Eine gute pädagogische Qualität wirkt sich besonders bei benachteiligten Kindern positiv aus, da ein Kompensationseffekt zu suboptimalen häuslichen Lernumfeldern eintritt und Ressourcen, die aufgrund mangelnder Lernerfahrungen in anregungsarmen Umwelten verloren gehen könnten, aufgefangen werden (Stamm, 2010b).

Dieses Modell verdeutlicht auch, welche Rolle den so genannten Bildungsplänen zukommt. Bildungspläne dienen nicht als

Lehrpläne im schulischen Sinn. Vielmehr machen sie bewusst, welche Entwicklungsaufgaben Kinder in den ersten Lebensjahren bewältigen sollten und wie sie dabei unterstützt werden können. Sie geben den Rahmen und den Kontext vor, in dem sich die Arbeit mit Vorschulkindern abspielt und welche Bedeutung ihr dabei zukommen soll. In der Schweiz werden sie aktuell als „Orientierungspläne“ unter Initiierung der Schweizerischen UNESCO-Kommission vom Marie Meierhofer Institut entwickelt. Orientierungspläne sind somit ein Indikator der Orientierungsqualität und damit eine Input-Grösse.

4.3.2 Der Status Quo in der Schweiz

Eine umfassende Recherche zur Qualität in Kindertagesstätten in der Schweiz zeigte, dass es bis anhin keine verbindlichen qualitativen Vorgaben gibt, die für das ganze Land als verbindlich gelten würden (Schweizer Verband für schulische Tages-

betreuung, 2010). Viele Kantone haben aber eigene Qualitätsvorgaben zu den Rahmenbedingungen erlassen, so etwa für die Bereiche „Ausbildung des Personals“, „Betreuungsschlüssel“, „Räumlichkeiten“. Die Tagesschulverordnung (TSV) des Kantons Bern (Regierungsrat des Kantons Bern, 2008) schreibt in Art. 7, Abs. 2 sogar vor, dass in allen Tagesschulangeboten in Bern Qualitätsmanagement zu betreiben ist.

Mit Abbildung 3 wird ein Überblick über die Qualitätsvorgaben der Kantone oder Gemeinden an Kindertagesstätten und Tagesfamilien gegeben (Mengele & Stern, 2010, S. 21). Daraus wird ersichtlich, in welchen Kantonen welche Qualitätsvorgaben für privat subventionierte Kindertagesstätten, in der Regel aber auch für öffentliche und privat nicht subventionierte Kitas gelten. Die Kantone mit unterschiedlichen Qualitätsvorgaben sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet.

KITAS: QUALITÄTSMANAGEMENT										
Kanton	Pädagogisches Konzept	Ausbildung Personal	Lohn	Betreuungsschlüssel	Immobilien	Sicherheit	Hygiene	Essen	Öffnungszeiten	Zulassungsbedingungen für Kinder
AG										
AI										
AR										
BE*										
BL										
BS										
FR										
GE*										
GL										
GR										
JU*										
LU										
NE*										
NW										
OW										
SG										
SH*										
SO*										
SZ										
TG										
TI*										
UR										
VD*										
VS										
ZG										
ZH*										

kantonale Vorgaben
kommunale Vorgaben
kant. & komm. Vorgaben

Abb. 3: Kantonale Qualitätsvorgaben (Mengele & Stern, 2010, S. 21)

Die Abbildung verdeutlicht, „dass insgesamt fünf Deutschschweizer Kantone keine (offiziellen) Qualitätsvorgaben an die Kindertagesstätten machen (AG, AI, AR, BL, UR). [...] In sieben Kantonen sind Vorgaben auf kantonaler und kommunaler Ebene zu finden (BE, GE, SH, SO, VD, ZG, ZH). Im Kanton LU werden Kitas nur auf Gemeindeebene reglementiert. Die Kantone BE, GE, JU, NE, TI, VD und VS weisen die grösste Anzahl [...] [an Qualitätsvorgaben] auf. Die Kantone GL und SZ reglementieren hingegen nur einzelne Themen“ (ebd., S. 21f.). „Häufig reglementierte Themen sind die pädagogischen Grundsätze, die Personalausbildung, der Betreuungsschlüssel, die Raumverhältnisse (Immobilien), die Sicherheit und die Hygiene. Zu den Löhnen, [...] [den Mahlzeiten], den Öffnungszeiten sowie den Zulassungsbedingungen für die Kinder sind hingegen weniger oft Vorgaben anzutreffen“ (ebd.).

Verschiedene Kindertagesstätten haben jedoch begonnen, interne Qualitätsmanagementkonzepte einzusetzen. Dabei handelt es sich vorwiegend um Eigenentwicklungen oder es werden die nachfolgend beschriebenen Instrumente benutzt. Einige Kindertagesstätten verwenden auch ISO-Verfahren oder EFQM.

4.3.3 Instrumente zur Erfassung der pädagogischen Qualität und ihre Problematik

Zur Erfassung der pädagogischen Qualität in vorschulischen Einrichtungen stehen nach Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner (2006) zahlreiche Instrumente zur Verfügung, z.B. wie die englischsprachige *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R), welche auf der Bindungstheorie beruht, CLASS-Skalen und die – auf Deutsch erhältlichen – Kindergartenskala (KES-R), Krippen-Skala (KRIPS-R), Tagespflege-Skala (TAS) und Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Je nach Konzept kann Qualität beispielsweise an Wer-

ten, Normen oder dem emotionalen Wohlbefinden von Kindern gemessen werden. Im deutschsprachigen Raum sind die KES-Skalen zur Erfassung der Qualität von Tietze et al. (2005) die gängigsten Instrumente. Die KES-Skalen bestehen aus 43 Ratingskalen, mit deren Hilfe die Merkmale der pädagogischen Qualität erfasst werden. Diese beziehen sich auf Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit sowie Eltern und pädagogisches Personal.

Im Hinblick auf den Fokus unserer Studie – bildungsbenachteiligte Kinder und Integrationsförderung – ist allerdings zu vermerken, dass es bislang keine Instrumente gibt, welche die kulturelle Diversität resp. die pädagogische Vielfalt angemessen berücksichtigen. Eine Analyse von Stamm (2011b) zeigt vielmehr, dass das Konzept der pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme ein ethnozentrisches Problem darstellt, weil es Qualitätsvorstellungen anderer Kulturen ignoriert oder deklassiert. Diese Problematik ist bisher jedoch selten zur Sprache gekommen. Damit wird kaum berücksichtigt, dass verschiedene Gesellschaften, aber auch Kulturen innerhalb einer bestimmten Gesellschaft, sowohl unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsziele als auch Betreuungs- und Förderpraktiken verfolgen und dementsprechend das, was pädagogische Qualität ausmacht, auch unterschiedlich definieren.

Das geplante, im Jahr 2012 unter der Federführung unseres Universitären Zentrums für frühkindliche Bildung Fribourg, ZeFF zu entwickelnde „Qualitätslabel Ki-TaS“ will dieser Problematik Rechnung tragen. Geplant ist ein dreiteiliges Qualitätsmanagement mit einer Zertifizierung (Berechtigungs-/Anerkennungsverfahren), einer Systemüberwachung (Überwachungsverfahren) und einer eigeninitiier-

ten Qualitätsverbesserung (institutionelle Entwicklungsmaßnahme). Die Qualifizierung selbst soll fünfstufig sein, wobei die vierte Stufe das Niveau für das Qualitätslabel bilden und die fünfte Stufe eine Auszeichnung als „Best Practice“ werden soll. Inhaltlich soll das gesamte Modell auf Qualitätsindikatoren basieren. Hierzu wurde anhand eines umfassenden Forschungsreviews und auf der Basis von 13 untersuchten Qualitätsmanagement-Modellen insgesamt fünf Qualitätsindikatoren bestimmt, die als Arbeitsgrundlage für das Projekt dienen. Diese Qualitätsindikatoren werden mit 20 Kriterien operationalisiert, so dass sie sich dem in Abbildung 2 dargestellten Modell zuordnen lassen (Stamm, 2011b).

4.4 Ökonomischer Nutzen der Frühförderung: volkswirtschaftliche Perspektive

Dass Integrationsförderung nicht nur einen qualitativen Nutzen in Form einer besseren sozialen Integration des Kindes hat, sondern sich auch aus volkswirtschaftlicher Sicht auszahlt, ist bereits einleitend vermerkt worden. So lassen sich viele wissenschaftliche Kosten-Nutzen-Analysen als Belege heranziehen, dass Integrationsförderung im Frühbereich einen finanziellen Nutzen bringt. Die wichtigsten Analysen stammen aus dem bereits erwähnten Vorzeigeprojekt „*High/Scope-Perry Preschool*“. Am bekanntesten sind die Modellrechnungen von Heckman und Masterov (2007), die nachweisen konnten, dass Bildungsinvestitionen im Frühbereich eine grössere Rendite einbringen als Investitionen in später einsetzende Programme (z.B. sonderpädagogische Massnahmen oder besondere Fördermassnahmen während der Schulzeit). Die Ergebnisse sind eindrücklich. Die ehemaligen Teilnehmer verdienen heute als Erwachsene mehr Geld, sind seltener krank, begehen weniger Straftaten und hängen seltener

von staatlichen Sozialleistungen ab als eine Vergleichsgruppe. Rund 20 Prozentpunkte betragen die Unterschiede. Diese Vorteile haben auch die Kinder der Teilnehmer. Die Rendite des Geldes, das für das Programm aufgewendet wurde, wird auf rund 16 Prozent geschätzt, 4 Prozent für die Teilnehmer und 12 Prozent für die Gesellschaft. Die wichtigsten Quellen der ökonomischen Nutzung sind reduzierte Beschulungskosten (als ein Ergebnis reduzierter Klassenwiederholungen und Sonderbeschulungen) und Reduktionen in den Aufwendungen für die Bekämpfung kriminellen und delinquenten Verhaltens sowie teilweise auch tiefere Gesundheitskosten.

Für die Schweiz liegen ebenfalls einige Studien vor (Stamm et al., 2009). Das Verhältnis zwischen Investition und Ertrag liegt in allen Studien je nach Berechnung zwischen 1:3.5 respektive 1:4.5. Das bedeutet, dass jeder Franken, der in eine Kindertagesstätte investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen vier Franken an Nutzen abwirft. Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie von Fritschi und Oesch (2008) für Deutschland. Sie weisen nach, dass dem Staat aufgrund der niedrigen Nutzung von frühen Förderangeboten jährlich ein volkswirtschaftlicher Nutzen von mehreren Milliarden Euro entgeht. Die Autoren berechneten konkret einen volkswirtschaftlichen Nutzeneffekt von Förderangeboten, der die für das Angebot entstandenen Kosten um das Dreifache übersteigt. Der volkswirtschaftliche Nutzen manifestiert sich namentlich in höheren Schulabschlüssen und damit einhergehenden besser entlöhnten Arbeitsstellen. Darüber hinaus erhöht der Besuch einer vorschulischen Betreuungseinrichtung für Kinder aus Migrantenfamilien sowie aus Familien, deren Eltern über einen Hauptschulabschluss verfügen, die Wahrscheinlichkeit, dass ihnen der Sprung ins Gymnasium gelingt, von 36 auf 50 Prozent.

Zwischenfazit

Dieses Kapitel hat deutlich gemacht, dass die Nutzung vorschulischer Betreuungs- und Förderprogramme sowohl in der Schweiz als auch in vielen anderen Staaten im Verlauf der letzten Jahre in absoluten Zahlen zwar zugenommen hat, Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien jedoch deutlich unterrepräsentiert sind. Diese empirische Tatsache lässt sich im weitesten Sinn als „Matthäus-Effekt“ bezeichnen. Dabei handelt es sich um eine neutestamentliche Parabel bei Matthäus XXV, wo es im Vers 29 heisst: „Denn, wer hat, dem wird gegeben, und er wird im Überfluss haben, wer aber nicht hat, dem wird noch weggenommen, was er hat.“ Gemeint ist damit, dass benachteiligte Kinder, die im Hinblick auf ihre Entwicklung am meisten von einer vorschulischen Förderung profitieren und damit besser integriert werden könnten, keinen oder nur einen erschwerten Zugang zu solchen Angeboten haben, während Kinder aus gut situierten Familien massgeschneiderte Förderung erhalten. Ihr initialer Vorteil dürfte zu kumulativen Gewinnen führen und die bestehenden Unterschiede durch die

Privilegierung von Chancenstrukturen weiter verstärken. Diese Situation trägt dazu bei, dass in der Schweiz zu viele benachteiligte Kinder mit und ohne Migrationshintergrund durch die Maschen fallen. Aufgezeigt worden ist aber auch, dass eine wirksame vorschulische Förderung eine hohe pädagogische Qualität voraussetzt. Diese wiederum erweist sich jedoch – so wie sie aktuell operationalisiert wird – als ethnozentrisch gefärbtes Konstrukt, das für unseren gesellschaftlichen Kontext entwickelt worden ist und somit keine universelle Gültigkeit aufweist. Eine grosse Herausforderung besteht deshalb darin, Qualität so definieren zu können, dass sie den Bedürfnissen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen bestmöglich Rechnung trägt. Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde, wonach frühe Förderung mit einem bedeutenden volkswirtschaftlichen Ertrag verbunden sein kann, sind solche spezifische Investitionen, auch solche allgemeiner Art, wie z.B. aus rein ökonomischen Gründen gerechtfertigt. Im Mittelpunkt stehen sollten aber Investitionen in Programme, die ihre Wirksamkeit nachweisen können.

5. Internationale Übersicht zu Massnahmen zur frühkindlichen Integrationsförderung

Die internationale Schülerleistungsvergleichsstudien PISA haben deutlich gemacht, dass leistungserfolgreiche Staaten im Bildungsbereich in der Regel auch über gut ausgebaute Frühfördersysteme verfügen (Stamm et al., 2009). Vor diesem Hintergrund geht es daher im vorliegenden Kapitel um die Frage, wodurch sich Staaten, die in internationalen Vergleichsstudien gute Ergebnisse erzielten, bezüglich ihrer Integrationsförderung im Einzelnen auszeichnen. Nachfolgend werden deshalb neben den deutschsprachigen Staaten drei weitere beschrieben, die im Bereich der Integrationsförderung führend sind: Finnland, Frankreich und Kanada.

Strukturelle Faktoren wie Angaben zum Ausbildungsgrad des Betreuungspersonals, dem für den Frühbereich aufgewendeten Anteil des nationalen Bruttonationalprodukts oder der Dauer des gewährten Elternschaftsurlaubs lassen sich als Indikatoren dafür verstehen, welchen Wert dem frühkindlichen Bereich innerhalb eines Staates zugemessen wird und wie dieser Bereich organisiert ist. Wie und ob eine gesamtstaatliche Auseinandersetzung mit diesem Thema auf politischer Ebene stattfindet, lässt sich anhand der vom Staat erlassenen Regelungen zur Integration im Frühbereich feststellen. Dazu gehören sowohl Gesetzgebungen wie auch nationale Bildungsrahmenpläne, die auf die Integration im Frühbereich abzielen oder diese zumindest thematisieren. Grundlage der nachfolgenden Ausführungen bilden die OECD-Länderberichte (OECD, 2003; 2004a-d, 2006a).

5.1 Bildungspolitische Massnahmen zur Integration im Frühbereich in ausgewählten Ländern

In Tabelle 1 ist zusammengefasst, wie sich Kanada, Finnland, Frankreich, Deutschland, Österreich und die Schweiz im Hinblick auf ihre Integrationsbemühungen unterscheiden. Dargestellt sind (nationale und regionale) Massnahmen und Richtlinien zur Integrationsförderung, zur Ausbildung des Personals in integrationsfördernden Einrichtungen, zu Investitionen in den Frühbereich gemessen am Anteil des Bruttonationalprodukts, zur Dauer des Elternschaftsurlaubs sowie zu Organisation und Verantwortung der Verwaltung für die Integrationsförderung im Frühbereich.

Überblickt man die Tabelle, so zeigt sich, dass zwischen einzelnen Staaten grosse Unterschiede hinsichtlich der staatlichen Organisation und Umsetzung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Förderung bestehen. In der Tendenz zeichnen sich Staaten mit höheren Ausgaben für den Frühbereich auch durch bestehende Bildungspläne mit integrativen Ansätzen oder gesamtstaatliche Projekte mit integrativen Ansätzen aus. Der Integrationsansatz ist dabei zumindest als allgemeiner Auftrag, oftmals aber auch konkret in Form von Handlungsanleitungen in den jeweiligen Richtlinien enthalten.

Tab. 1: Strukturmerkmale und Integrationsmassnahmen in ausgewählten Staaten

Staat	Massnahmen und Richtlinien	Prozent des BSP ²	Organisationsstruktur und Verantwortung	Ausbildung der Fachkräfte	(Bezahlter) Elternschaftsurlaub
Kanada	Kein national verbindlicher Rahmenplan Projektspezifische Leitbilder mit integrativem Fokus. Z.B . Aboriginal Head Start. <i>Act of multiculturalism</i>	>1 Prozent	Hohe Autonomie der Territorien	Nicht einheitlich	Mutter: 16-18 Wochen Vater: Kein Anspruch Lohnkompensation: 55 Prozent
Finnland	Nationale Richtlinien und Rahmenplan mit Handlungsanweisungen zur Integration im Frühbereich Gesetz sichert kostenlosen Zugang zu einer Einrichtung sowie individuellen Lernplan für alle.	>1 Prozent	Hohe Autonomie der Gemeinden und Bezirke	Sek. II-Tertiärstufe	Mutter: 15 Wochen Vater: 18 Tage Zusätzlich 23 Wochen frei aufteilbar. Lohnkompensation: 30-70 Prozent
Frankreich	Rahmenplan für <i>école maternelle</i> ohne Integration als Inhalt Integration als Teil der individuellen Richtlinien der FBBE-Einrichtungen Gesetzlich festgelegte <i>zones d'éducation prioritaires</i>	0.5-1 Prozent	Stark zentralisiert	Sek. II - Tertiärstufe	Mutter: 16-26 Wochen Vater: 11 Tage Lohnkompensation: 100 Prozent
Deutschland	Gesetzlich garantierter Betreuungsplatz für alle Kinder (ab 2013)	<0.5 Prozent	Hohe Autonomie der Bundesländer und Gemeinden	Mehrheitlich Zweit- ausbildung; nicht tertiäre Stufe	Mutter: 14 Wochen Vater: Kein Anspruch Lohnkompensation: 100 Prozent
Österreich	Bildungsrahmenplan mit Integration und Inklusion als zentralen Punkten Obligatorisches Kindergartenjahr	<0.5 Prozent	Hohe Autonomie der Bundesländer	Nicht einheitlich	Mutter: 16 Wochen Vater. Kein Anspruch Lohnkompensation: ca. 80 Prozent
Schweiz	Subventionierte Angebote Städtische Massnahmen Staatliche Gelder für Projekte	0.2 Prozent	Hohe Autonomie der Kantone und Gemeinden	Sek. II - Tertiärstufe	Mutter: 14-16 Wochen Vater: Kein Anspruch Lohnkompensation: 80 Prozent

² Bruttonsozialprodukt

5.1.1 Kanada

Kanada gehört zu denen Staaten, die mehr als ein Prozent des Bruttosozialprodukts für den Frühbereich ausgeben (Bennet, 2003). Die Integration von bildungsbenachteiligten Kindern erfolgt über gezielte, gesamtstaatliche Programme, deren Umsetzungsverantwortung bei den Behörden der einzelnen Territorien liegt. Beispiele solcher Programme sind das *National Child Benefit Program* und das *Aboriginal Head Start*, die auf die finanzielle Entlastung von Familien mit niedrigem Einkommen respektive die soziale Integration der indigenen Minderheiten des Landes ausgerichtet sind (Health Canada, 2009). Basis dieser Programme bildet ein gesetzlich verankertes Bekenntnis zur Multikulturalität. Dieses sichert nicht nur allen Bürgern unabhängig von ihrer Herkunft die gleichen Rechte zu, sondern fordert explizit die Förderung und Verankerung der Diversität als Ressource in allen öffentlichen Bereichen und Bemühungen, das heisst konkret in politischen Leitlinien, in Programmen und generell in der Praxis (Department of Justice Canada, 1985). Dieses Bekenntnis kann denn auch als zentraler Beitrag Kanadas zur Integrationsförderung verstanden werden. Über dieses Gesetz hinaus existieren jedoch keine verbindlichen Rahmenpläne oder Curricula, die über die Grenzen der einzelnen Territorien hinaus gelten würden. Entsprechend sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Gebieten hinsichtlich des Frühbereichs und der sozialen Integration von Kindern relativ gross. Lediglich in Quebec sind Plätze für alle Kinder zwischen null und sechs Jahren gesetzlich garantiert. In Ontario gilt dies für Kinder ab vier Jahren. In allen anderen Territorien besteht kein grundsätzliches Anrecht auf einen Betreuungsplatz vor dem Kindergarten (OECD, 2006a, S. 80). Diese Heterogenität zeigt sich auch in den uneinheitlichen Ausbildungsanforderungen für das pädagogische Fachperso-

nal. Diese reichen je nach Gebiet vom kompletten Fehlen von Richtlinien bis hin zur Vorgabe, dass mindestens 60 Prozent aller Fachkräfte einen Abschluss auf Sekundarstufe 2 haben müssen (OECD, 2003). Die Dauer des Elternschaftsurlaubs ist ebenfalls unterschiedlich, umfasst in der Regel aber 16 bis 18 Wochen für die Mutter und zusätzliche 35 bis 52 Wochen unbezahlte Elternzeit, die sich die Mutter mit dem Vater teilen kann. Das Kompensationssalär für den Elternschaftsurlaub beträgt etwa 55 Prozent des Einkommens (Human Resources and Skills Development Canada, 2009).

5.1.2 Finnland

Finnland gehört ebenso wie Kanada zu jenen Staaten, die mit mehr als einem Prozent des Bruttosozialprodukts verhältnismässig viel für den Frühbereich ausgeben (Bennet, 2003). Seit 2001 ist im *Act on Children's Day Care* der kostenlose Zugang zu einem frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebot für alle Kinder gesetzlich garantiert. Für den Frühbereich existieren erstens die nationalen Richtlinien zur frühkindlichen Bildung und Pflege sowie zweitens ein nationaler Bildungsplan für die Vorschule. In beiden werden detaillierte Informationen und Anweisungen zur Integration im Frühbereich vermittelt. Eckpfeiler der Bemühungen bilden die Förderung der Landessprache bei gleichzeitiger Akzeptanz und Unterstützung der Verwendung der Muttersprache, der Einbezug von Eltern mit Migrationshintergrund durch das Personal in Gesprächen und bei der Mitarbeit in den Einrichtungen sowie ein offener Umgang und Einbezug von fremden Kulturen und Religionen im Betreuungsalltag (National Institute for Health and Welfare Finland, 2003). Wie in allen nordischen Staaten ist der Einfluss der Gemeinden und Familien auf die Gestaltung des Frühbereichs sehr gross. Dementsprechend gelten die nationalen Rahmenpläne primär als Wegweiser zur Ent-

wicklung individueller Konzepte auf Kommunalebene. Die Fachkräfte verfügen mindestens über eine Ausbildung der Sekundarstufe 2, wobei jede dritte Kraft in einer frühpädagogischen Einrichtung einen post-sekundären Abschluss auf Bachelor- oder Masterniveau besitzen muss (Ministry of Social Affairs and Health, 2004). In Finnland beträgt der bezahlte Elternschaftsurlaub in der Regel 15 Wochen für die Mutter und 18 Tage für den Vater, wobei die Lohnkompensation je nach Einkommen zwischen 30 und 70 Prozent liegt. Die nachfolgend optionale Elternzeit von 23 Wochen kann zwischen Mutter und Vater frei aufgeteilt werden. Im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Ländern werden die Eltern in Finnland auch während dieser Zeit zu den gleichen Ansätzen finanziell unterstützt, was faktisch einer Verlängerung des Elternschaftsurlaubs gleichkommt (Witherspoon, Gillen & Richardson, 2009).

5.1.3 Frankreich

Frankreichs Ausgaben für den Frühbereich betragen zwischen 0.5 und 1 Prozent des Bruttosozialprodukts (Bennet, 2003). Für die *écoles maternelles*, die per Gesetz jedem Kind zwischen drei (in gewissen Regionen ab zwei) und fünf Jahren einen kostenfreien Platz garantieren, existiert im stark zentralisierten Frühbereich Frankreichs, ein vom Bildungsministerium vorgegebener Rahmenplan. Dieser betont zwar den allgemeinen und integrativen Wert der (französischen) Sprache, geht aber nicht näher auf Integration im Frühbereich ein. Festgehalten ist jedoch, dass frühpädagogische Einrichtungen in sozialen Brennpunkten, den sogenannten *Zones d'éducation prioritaires*, zusätzliche staatliche Mittel zur gezielten Förderung sozial benachteiligter Kinder erhalten. Durch diese bereitstehenden Mittel besuchen trotz der fehlenden gesetzlichen Platzgarantie für Kinder unter drei Jahren bereits gut 35 Prozent aller Zweijährigen

ein staatlich bezahltes Angebot (OECD, 2006a, S.80). Grundsätzlich sind alle frühpädagogischen Einrichtungen dazu angehalten, ein internes Leitbild auszuarbeiten. Dieses sogenannte *projet d'établissement* muss unter anderem ein Konzept zum bewussten Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowie entsprechende Dienstleistungen für diese Kinder enthalten. Bildungsbenachteiligte Kinder mit und ohne Migrationshintergrund werden explizit als dieser Gruppe zugehörig betrachtet (OECD, 2004c). Der Ausbildungsgrad des pädagogischen Personals ist staatlich vorgeschrieben. Die Fachkräfte benötigen je nach Arbeit eine Ausbildung auf einem Niveau zwischen Sekundarstufe 2 (Säuglings- und Kinderpflegehelferinnen und -helfer) und einem Fachhochschulabschluss (Erzieher/in mit einer Qualifikation im Bereich Frühpädagogik). Der Mutter wird für das Erstgeborene ein 16 Wochen dauernder und voll bezahlter Mutterschaftsurlaub gewährt. Für jedes weitere Kind beträgt der Mutterschaftsurlaub 26 Wochen zu gleichen Konditionen. Beim Vater sind es pro Kind 11 Tage. Darüber hinaus kann bis zum dritten Geburtstag des Kindes Elternzeit im Sinne eines unbezahlten Urlaubs mit bestehendem Kündigungsschutz in Anspruch genommen werden (Ray, Gornick & Schmitt, 2008).

5.1.4 Deutschland

Deutschland gehört mit Ausgaben von weniger als 0.5 Prozent des Bruttosozialprodukts zu den Staaten mit tiefen Investitionen in den Frühbereich (Bennet, 2003). Es bestehen nur wenige nationale Richtlinien. Die Autonomie der einzelnen Bundesländer ist dementsprechend hoch. Zudem wird der Frühbereich durch eine Vielzahl von privaten Trägerorganisationen geprägt (OECD, 2004b). In Deutschland besteht der politische Auftrag, bis 2013 allen Kindern landesweit einen Krippenplatz bis zum dritten Lebensjahr zu sichern. Der

eigentliche Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz besteht seit 1996. Es existieren lokale Projekte, aber keine national verbindlichen Vorgaben, die sich mit der Integration im Frühbereich beschäftigen. Der Grossteil des pädagogischen Personals verfügt über einen Abschluss, der zwischen einem Berufs- und einem Hochschulabschluss liegt. Genaue Vorgaben diesbezüglich machen die jeweiligen Bundesländer. Der bezahlte Elternschaftsurlaub (Mutterschutz) liegt bei 14 Wochen für die Mutter, wobei 100 Prozent ihres Einkommens kompensiert werden. Dem Vater stehen hingegen keine arbeitsfreien Tage zu. Die unbezahlte Elternzeit mit Kündigungsschutz beträgt hier wie in Frankreich drei Jahre ab Geburt des Kindes (Ray et al., 2008).

5.1.5 Österreich

Auch in Österreich belaufen sich die staatlichen Investitionen in den Frühbereich auf unter 0.5 Prozent des Bruttosozialprodukts. Ähnlich wie in Deutschland liegt die Verantwortung für Organisation und Struktur des Frühbereichs primär bei den einzelnen Bundesländern. Dieser traditionell heterogenen Landschaft steht seit 2009 ein neuer nationaler Bildungsplan für den Frühbereich gegenüber. In ihm wird Inklusion als Element der frühkindlichen Bildung thematisiert und gefordert, wobei Inklusion als Erweiterung des lediglich auf Migranten abzielenden Integrationsbegriffs verstanden wird. Ebenfalls 2009 wurde das letzte Kindergartenjahr vor der Schule gesamtnational als verpflichtend eingeführt (Charlotte Bühler Institut, 2009). Der Rechtsanspruch auf einen Platz gilt für Kinder zwischen drei und sechs Jahren (OECD, 2006a, S.80). Staatlich finanzierte Bemühungen existieren, so etwa das Projekt „Vorschulische Integration durch Sprachenwissen“, sind jedoch nicht gesamtnational verankert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2002). Personen mit Krippen- und Kinder-

gartenleitung müssen landesweit mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe 2 verfügen. Dies ist aktuell für 60 Prozent aller Fachkräfte der Fall. Zudem existieren zahlreiche Zusatz- und Begleitausbildungen. Das übrige Personal ist mehrheitlich in Assistenz- und Hilfsfunktion. Die Elternzeit beträgt 16 Wochen, wobei die Lohnkompensation während dieser Zeit dem Nettogehalt der letzten 13 Arbeitswochen entspricht (OECD, 2006b). Die unbezahlte Elternzeit (Elternkarenz) in Österreich kann bis maximal zum zweiten Geburtstag des Kindes in Anspruch genommen werden (Ray et al., 2008).

5.1.6 Schweiz

Von den hier besprochenen Staaten gibt die Schweiz mit rund 0.2 Prozent des Bruttosozialprodukts am wenigsten für den Frühbereich aus. Es fehlt an gesamtnationalen Richtlinien und Curricula, dementsprechend auch an Plänen, die sich mit der Integration im Frühbereich beschäftigen. Der Verband Kindertagesstätten der Schweiz KiTaS versteht allerdings den Auftrag in professionellen Einrichtungen umfassend und zählt neben Betreuung, Pflege, Bildung, Erziehung und Förderung auch Integration dazu. In der Schweiz besteht kein Rechtsanspruch auf einen Platz in einer frühpädagogischen Einrichtung (Stamm et al., 2009, S. 12). Innovative Projekte mit Schwerpunkt Integration werden vom Staat jedoch finanziell unterstützt. Alleine im Jahr 2010 wurden für den Ausländerbereich 18 Millionen Schweizer Franken eingesetzt (Bundesamt für Migration, 2011). Ein Beispiel ist der 2011 gestartete Pilotkurs „Weiterbildung/Qualifikation zur Fachperson Integrationsförderung im Frühbereich“ (Machbar Bildungs-GmbH, 2011). Solche Projekte sind in der Regel aber lokal oder kantonale verankert und zielen meist nicht auf eine schweizweite Passung ab (Bundesamt für Migration, 2009). Das Fachpersonal für den Frühbereich verfügt in der Regel über einen Ab-

schluss auf Sekundarstufe 2, seltener über ein tertiäres Diplom (Stamm et al., 2009). Der Mutterschaftsurlaub beträgt 14 bis 16 Wochen, wobei mindestens 80 Prozent des Einkommens kompensiert werden. Der Vater hat kein gesetzliches verankertes Anrecht auf arbeitsfreie Tage (Ray et al., 2008). Eine Elternzeit gibt es nicht.

5.2 Projekte zur Integrationsförderung

Einzelprojekte zur Integrationsförderung sind in den letzten Jahren sowohl international wie auch in der Schweiz in kaum mehr überblickbarer Anzahl entwickelt und etabliert worden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie meist auf die Förderung der sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder ausgerichtet sind und dadurch soziale Integration und einen erfolgreichen Schulstart für Kinder mit mangelnden Kenntnissen der offiziellen Landessprache zu unterstützen suchen. In ihren Strukturen und ihrer Adressatenausrichtung unterscheiden sich die verschiedenen Projekte jedoch beträchtlich. Leseman (2008) identifiziert vier Modelle, die nachfolgend diskutiert werden:

(1) kindzentrierte Modelle: Einrichtungen wie Kinderkrippen, Tagesstätten und Spielgruppen; (2) eltern-/ familienzentrierte Modelle: informelle Familientreffen und Elternkurse; (3) kind-/ elternzentrierte Modelle mit „Geh-Struktur“: unterstützende Hausbesuchprogramme und (4) kind-/ elternzentrierte Modelle mit „Komm-Struktur“: Förderung in der Einrichtungen.

5.2.1 Kindzentriert: Förderung in der frühpädagogischen Einrichtung

Sowohl international als auch in der Schweiz sind kindzentrierte, auf die Einrichtung selbst fokussierte Angebote am weitesten verbreitet. Bekannte, vor allem auf die kognitive Entwicklung ausgerichtete Programme im Frühbereich aus dem

englischsprachigen Raum, sind die öffentlich finanzierten Interventionsprogramme *Head Start* in den USA, *Australia Head Start*, das kanadische *Aboriginal Head Start* und das Programm *Sure Start* aus Grossbritannien. Gemeinsam ist diesen kompensatorischen Vorschulprogrammen, dass sie darauf abzielen, die Bildungschancen benachteiligter Kinder zu verbessern und mehr Bildungschancengerechtigkeit herzustellen (Biedinger & Becker, 2006). Die derzeit im deutschsprachigen Europa am weitesten verbreiteten Projekte für Kinder mit Migrationshintergrund sind frühpädagogische Sprachprogramme zur Förderung und Entwicklung der lokalen Landessprache. Das trifft insbesondere für die Schweiz zu. Zu erwähnen sind beispielsweise „Kon-Lab zur Förderung von Sprache und frühkindlicher Bildung“ von Penner (2007) oder verschiedene regional angelegte Einzelinitiativen wie „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“ aus dem Kanton Basel-Stadt oder das Projekt „Spielgruppe plus“ aus dem Kanton Zürich, das 2007 mit dem Schweizerischen Integrationspreis prämiert wurde.

Sprachförderprojekte werden in der wissenschaftlichen Diskussion um den Erst- und Zweitspracherwerb unterschiedlich beurteilt. In ihrem Zentrum steht die Frage, ob eine einseitige Förderung der Zweitsprache oder aber die Förderung von Erst- und Zweitsprache eine günstigere Voraussetzung für Bildungserfolg darstellt. Während Allemann-Ghionda (2008) die Ansicht vertritt, dass eine koordinierte Förderung beider Sprachen vorteilhafter ist, sind beispielsweise Esser (2006) oder Hopf (2005) der Meinung, dass herkunftssprachliche Kompetenzen keinen erkennbaren Einfluss auf die schulischen Leistungen haben. Für eine gelungene Integration ist ihrer Ansicht nach die ausschliessliche Förderung der deutschen Sprache eine Grundvoraussetzung. Ungeachtet dieser

Debatte verweist Edelmann (2011) darauf, dass es in erster Linie die beschränkte gesellschaftliche Anerkennung ist, welche Kinder und Familien mit Migrationshintergrund erfahren, wenn ihre Landessprache respektive Muttersprache nicht gewürdigt wird. Dieser Aspekt ist im Hinblick auf die Integrationsförderung negativ zu werten.

5.2.2 Elternzentriert: informelle Familientreffen und Elternkurse

Elternzentrierte Angebote sind auf die Förderung der Erziehungskompetenzen und damit nur indirekt auf die Förderung der Kinder ausgerichtet. In vielen Staaten gibt es mittlerweile sogenannte mobile Elternsprechstunden, insbesondere in Form von Elterncafés. Diese leicht zugänglichen Angebote finden meist in Wohnquartieren statt und können sowohl von einheimischen als auch von ausländischen Familien in Anspruch genommen werden (Stamm et al., 2009). Ein solches Programm für Mütter in der Schweiz sind „FemmesTISCHE“. Neben diesen informellen Diskussionsrunden zu Erziehungs- und Gesundheitsfragen gibt es auch Informationsprogramme wie beispielsweise „Schulstart +“ der Caritas in Zürich, welche über das Bildungssystem in der Schweiz informieren. Zudem verweisen Moret und Fibbi (2008) darauf, dass im Bereich der Förderung von Eltern mit Migrationshintergrund Sprachkurse (z.B. „Ich lerne Deutsch fürs Kind“) sehr gängig sind. Informelle Familientreffen und Elternkurse markieren einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Integration. Jedoch weist Edelmann (2011) kritisch darauf hin, dass die Kontakte zwischen den Familien kaum gefördert und damit die erwünschten Integrationsprozesse wenig unterstützt werden.

5.2.3 Kind- und elternzentriert mit „Geh-Struktur“: Förderung zu Hause

Das Hauptmerkmal der Modelle mit „Geh-Struktur“ ist der Besuch der Familien zu

Hause durch entsprechend geschultes Personal. Am bekanntesten sind die präventiv angelegten Förderprogramme für sozial benachteiligte und bildungsferne Familien „HIPPY“ und „Opstapje“. Das in den 1970er Jahren in Israel entwickelte Programm HIPPY („Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters“) wird bis heute in Australien, Neuseeland, Südafrika, Argentinien, den USA, Kanada, Israel, Dänemark, Deutschland, Österreich und Italien eingesetzt. Opstapje (holländisch: Schritt für Schritt) wurde in den Niederlanden entwickelt und ist ein Angebot, das in allen deutschsprachigen Ländern implementiert worden ist. Für die Schweiz wurde das Programm namentlich von a:primo, einem politisch und religiös neutralen Verein zur Förderung sozial benachteiligter Kinder im Vorschulalter, unter dem Namen „schritt:weise“ adaptiert und implementiert. Konkret bietet a:primo Trägerschaften in Städten und Gemeinden zur Umsetzung des Programms an. Seit November 2007 entstehen in der deutschsprachigen Schweiz immer mehr „schritt:weise“-Standorte. Aktuell gibt es deren 14, die bis 2010 insgesamt 407 Familien ins Programm aufgenommen haben und teilweise aktuell betreuen. Im Jahr 2011 kommen fünf neue Standorte mit rund 100 Familien hinzu und an sieben bestehenden Standorten werden 145 Familien ins Programm aufgenommen.

Die Spiel- und Lernprogramme HIPPY und Opstapje sind primär Elternbildungsprogramme, bei denen die Eltern am Modell von Fachpersonen lernen, wie sie Kindern eine pädagogisch ideale Förderung geben können. Fachpersonen vermitteln Familien spezifische, auf das Kind bezogene, Spiel- und Fördermöglichkeiten. In Gruppentreffen werden darüber hinaus zwischen den Familien Kontakte aufgebaut und deren soziale Netze ausgeweitet. Gelegentlich werden auch Fachpersonen mit identischem sprachlichem Hintergrund wie je-

nem der besuchten Familien eingesetzt (Friedrich & Siegert, 2009).

Die Metaanalyse von Blok, Fukkink, Gebhardt und Leseman (2005) wie auch Magnuson und Duncan (2004) zeigen, dass Hausbesuchsprogramme weniger starke Effekte erzielen als Förderprogramme in familienexternen Betreuungseinrichtungen. Auch Edelman (2011) vertritt die Ansicht, dass Hausbesuchsprogramme nur in Kombination mit einer gleichzeitigen Förderung in frühpädagogischen Einrichtungen effektiv sind. Der Hauptgrund liegt darin, dass zur Unterstützung der sozialen Integration sowohl Kenntnisse der lokalen Sprache als auch Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft notwendig sind. Dennoch stellen solche Programme wertvolle Familienunterstützungsmassnahmen dar, zum einen, weil sie die Familie in ihren Bildungsanregungen stärken können, zum anderen, weil solche Programme mit „Geh-Struktur“ Familien erreichen können, die traditionelle Angebote der Familienbildung und Erziehungshilfe nicht nutzen (Stamm, 2011a).

5.2.4 Kind- und elternzentriert mit „Komm-Struktur“: Förderung in der Einrichtung

Programme mit „Komm-Struktur“ zeichnen sich dadurch aus, dass Eltern und Kinder in die Einrichtungen kommen. Die Intention solcher Angebote ist es, das Verhältnis zwischen der Familie und der Einrichtung zu stärken und die Beteiligten (Familie, Personen mit Erziehungs- und/oder Leitungsfunktion, heilpädagogische Fachkraft, etc.) zu vernetzen. International steht auch hier die Förderung der lokalen Landessprache im Zentrum der momentan verbreiteten Projekte. Ein Beispiel ist das niederländische Projekt „Samenspel“. Dies ist ein für Familien mit Migrationshintergrund entwickeltes Programm zur Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen. Während wöchentlichen

Gruppentreffen werden die Kinder in ihren erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen gefördert. Den Eltern wird dabei gezeigt, wie sie über das Vorlesen von Büchern den Spracherwerb ihres Kindes unterstützen können (Friedrich et al., 2009). Im Gegensatz zum niederländischen Projekt stellt die Sprachförderung beim Projekt „Frühstart“ aus Deutschland nur einen von drei Schwerpunkten dar. Daneben legt auch die Verbindung von „interkultureller Erziehung“ und „Elternarbeit“ den Grundstein für eine erfolgreiche Integration. Laut Jampert, Best, Guadatiello, Holler und Zehnauer (2007) werden die Eltern auf diese Weise ermuntert, sich aktiv am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihres Kindes zu beteiligen und sich stärker für die Arbeit in der Kindertagesstätte zu engagieren. Neben der sprachlichen Förderung setzt auch das Projekt „SPIKI“ (Von der Spielgruppe in den Kindergarten) aus der Schweiz den Fokus verstärkt auf die intensive Elternzusammenarbeit und bietet ein Beratungsangebot (SpiKi, 2006).

Die verstärkte Kooperation zwischen der pädagogischen Einrichtung und der Familie bezeichnet Edelman (2011) als wichtigen Abschnitt auf dem Weg zur Integration. Einschränkend wertet sie allerdings die Tatsache, dass umfangreiche integrationsfördernde Programme bisher vor allem in Städten angeboten werden und damit ein grosser Teil der bildungsbenachteiligten Familien ausgeschlossen wird. Wie bereits aufgeführt, sind gemäss Stamm (2011a) Programme mit „Komm-Struktur“ ungeeignet für Familien, welche Unterstützung am nötigsten hätten, sich aber durch die bestehenden Angebote nicht angesprochen fühlen. Deshalb kann die Komm-Struktur solcher Programme eine Teilnahmehürde darstellen, weil sie die soziale Lebensrealität von nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehörenden Personen ignoriert. Angeboten mit Geh-Struktur ist es jedoch eher möglich, Familien zu errei-

chen, die ansonsten keinen Zugang finden würden.

5.2.5 *Best-Practice*-Modelle: Modellkombinationen

Die Wirksamkeit der Integrationsförderung variiert mit den Angeboten. Aus diesem Grund interessiert, wodurch sich sogenannte *Best-Practice*-Modelle kennzeichnen. Beispiele solcher Modelle sind vor allem die bereits in Kapitel 4 erwähnten amerikanischen Programme, wie das *High/Scope Perry Preschool Project*, das *Carolina Abecedarian Project* oder das *Chicago Child Parent Centers Program*. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Kinder früh und intensiv fördern, die Eltern intensiv in die Mit- und Zusammenarbeit einbeziehen und über professionelles, auf hohem Niveau ausgebildetes Personal verfügen (Stamm et al., 2009). Ein zentrales Merkmal von *Best-Practice*-Modellen ist zudem die berufliche Handlungskompetenz des Personals. Wie frühpädagogische Fachpersonen mit Kindern umgehen, wie sie mit ihnen kommunizieren und wie sie ihre Arbeit reflektieren, bildet den Kern eines qualitativ hochstehenden und wirkungsvollen Angebots (Stamm, 2011a).

In Grossbritannien gelten die sogenannten *Early Excellence Centres* als *Best-Practice*-Modelle, obwohl hierzu nur einzelne Evaluationen und Wirksamkeitsstudien vorliegen³. *Early Excellence Centres* sind Modelleinrichtungen, die vor über zehn Jahren ins Leben gerufen wurden und heute auch als *Children's Centres* bezeichnet werden. Darüber hinaus wurden entsprechende Modelle auch in Deutschland eingeführt, so zum Beispiel das Kinder- und Familienzentrum „Schillerstrasse“ oder das „Pestalozzi-Fröbel-Haus“ in Berlin. Die konzeptionellen Ansprüche dieser kind- und elternzentrierten Zentren umfassen gesellschaftliche Integration, frühkindliche

Bildungsförderung, Gesundheitsvorsorge sowie erziehungs- und förderbezogene Zusammenarbeit mit der ganzen Familie.

5.3 Professionalisierung des frühpädagogischen Personals

Im deutschsprachigen Raum wird heute zunehmend und vehementer eine Akademisierung des pädagogischen Fachpersonals gefordert. Der Hauptgrund liegt darin, dass frühpädagogischen Fachpersonen nicht das Forschungswissen und die praktischen Kompetenzen zugesprochen wird, die für eine zukunftsgerichtete und integrative Bildung, Betreuung und Erziehung und Integration notwendig sind (Diehm, 2008; Günther, 2010). Ob sich eine Akademisierung des Personals aber günstig auf den pädagogischen Alltag - insbesondere auch auf den Auftrag der Integrationsförderung - auswirkt, ist wissenschaftlich umstritten, liegen doch Befunde vor, welche sowohl dafür als auch dagegen sprechen. Währenddem die frühere und auch die deutschsprachige Forschung (Oberhuemer, 2009) von einer linearen Beziehung zwischen akademischer Ausbildung und pädagogischer Qualität ausging (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford, 2000; Howes, Whitebook & Phillips, 1992; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; NICHD ECCRN, 2002; Phillippsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994), stellen neuere Studien wie die von Early et al. (2007), Pianta et al. (2009) und Hyson, Tomlinson und Morris (2009) dies eher in Frage.

Strittig ist ferner auch, welche Aspekte zu einer Qualitätsverbesserung beitragen. Das eine Modell setzt auf die Erhöhung der Strukturqualität, d.h. nicht nur auf die Akademisierung, sondern ebenfalls auf die Struktur der Ausbildung selbst sowie auf die Erhöhung der Löhne. Das andere Modell favorisiert den Output, d.h. die Ergebnisqualität im Sinne beruflicher Handlungskompetenz. Vertreter dieses Modells

³ www.education.gov.uk

wie Pianta et al. (2009) gehen dabei davon aus, dass Merkmale der Programmqualität wie etwa die Qualifikation des Personals oder Curricula deutlich weniger Einfluss haben als bisher angenommen wurde, respektive als eigentlich erwünscht ist. Im Mittelpunkt der beruflichen Handlungskompetenz steht das tatsächliche Wissen und Können in der Praxis sowie die damit verbundenen Haltungen und Einstellungen des Personals, seine Sprachförderkompetenzen sowie die Fähigkeit, mit den Familien zusammenzuarbeiten.

5.3.1 Haltungen und Einstellungen

Ein professioneller Umgang mit bildungsbenachteiligten Kindern ist stark von den Haltungen und Einstellungen des frühpädagogischen Fachpersonals abhängig. Heute konzentrieren sich Fachkräfte in der Schweiz in erster Linie auf den Betreuungsauftrag (Stamm, 2011a). Um Kinder optimal zu fördern, sind jedoch auch Erziehung und vor allem Bildung wichtig, die in Aus- und Weiterbildungen stärker betont werden müssen. Viele Fachpersonen im deutschsprachigen Raum gehen jedoch davon aus, dass jedes Kind in der Lage ist, selbstständig sein Potenzial zu entfalten und neue Fähigkeiten auszubilden. Diese Annahme ist jedoch mit moderneren Theorien der menschlichen Entwicklung nicht vereinbar. Wie in Kapitel 3 bereits formuliert worden ist, verweisen solche Theorien auf ein komplexes Bedingungsgefüge, innerhalb dessen kindliche Entwicklungsprozesse sich vollziehen. Von herausragender Bedeutung sind dabei biologische, psychologische und soziale Faktoren, welche alle (wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht) auf die Entwicklung einwirken. Die Annahme, jedes Kind könne unabhängig von seiner sozialen Umwelt und den darin vorherrschenden Lernbedingungen seine Fähigkeiten ausbilden, ist vor dem Hintergrund dieser Theorien ungerechtfertigt. Kinder, die in häuslichen Lernumfeldern aufwachsen, welche den

Erwerb von sozialen und kognitiven Kompetenzen nicht ausreichend anregen, sind vermehrt auf ausserhäusliche Lernerfahrungen angewiesen, um ihr Lern- und Entwicklungspotenzial ausschöpfen zu können. Diese Kinder kommen in frühpädagogischen Einrichtungen mit Lerngelegenheiten und Lernmaterialien in Kontakt, die sie aus ihrem familiären Umfeld nicht kennen. Sie müssen des Weiteren allerdings auch durch Fachpersonen gezielt unterstützt und angeregt werden, um ihr Selbstbildungspotenzial erschöpfend zu entfalten. Pädagogische Fachkräfte müssen sich darüber bewusst sein, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft unterschiedliche Bedürfnisse haben und deswegen individuell gefördert werden sollten, so sie der Forderung nach der Durchsetzung der Chancengleichheit zu Schulbeginn für alle Kinder bestmöglich gerecht werden wollen. Die praktische didaktische Herangehensweise an diese Aufgabe der Befähigung benachteiligter Kinder, sich aktiv und eigenständig Wissen anzueignen, müsste als fester Bestandteil in Aus- und Weiterbildungen für Fachkräfte aufgenommen und dort intensiv und kritisch diskutiert werden (Diehm & Magyar, 2011).

Die Handlungskompetenz des pädagogischen Fachpersonals ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Qualität und ein bedeutsamer Faktor, damit frühpädagogische Angebote überhaupt wirksam werden können. Dass die Definition von Qualität allerdings eine grosse Herausforderung darstellt, wenn den Erziehungs- und Bildungszielen von Familien unterschiedlicher Herkunft entsprochen werden soll, ist bereits in Kapitel 4 diskutiert worden. Eine solche Definition darf nicht von kulturellen Werten abhängig sein, da es in individualistischen Gesellschaften etwa üblich ist, Kinder zu autonomen Wesen und selbständigem Denken und Handeln zu erziehen, während kollektivistische Ge-

sellschaften dazu tendieren, von einem Kind zu erwarten, dass es sich am Handeln und Denken älterer Kinder oder Erwachsener orientiert (Stamm, in Vorbereitung). Eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Einstellungen ist demzufolge zentral, wenn es darum geht, eine Sicht auf pädagogische Qualität festzulegen und die berufliche Handlungskompetenz von Fachpersonen zu verbessern. Dazu gehört schliesslich auch ein vorurteilsfreier Umgang mit Kindern, der von jeder Form von Diskriminierung abieht (Diehm & Magyar, 2011).

5.3.2 Förderung der Sprachkompetenzen

Die Beherrschung einer offiziellen Landessprache gilt, wie die internationale frühkindliche Bildungsforschung zeigt, als zentrales Element zur gesellschaftlichen Integration sozial benachteiligter Kinder (Günther, 2010). Die Qualifizierung des fröhpädagogischen Personals im Bereich der Sprachförderung gilt deswegen als unerlässlich, um Bildungsnachteile bereits im Frühbereich kompensieren zu können. Entsprechend gibt es für die pädagogische Arbeit des Fachpersonals mittlerweile ein grosses Angebot an Sprachförderprogrammen. Bedauerlich ist jedoch, dass die Wirksamkeit vieler Programme bislang nicht empirisch überprüft wurden (Fried, 2008). Für fröhpädagogische Fachpersonen ist deshalb in vielen Fällen schwer einzuschätzen, welche sprachlichen Fördermassnahmen sie anwenden sollen, um sprachlich benachteiligte Kinder angemessen zu fördern. Die Vermittlung von forschungsbasiertem Wissen zu den Wirkungen solcher Programme auf die Sprachentwicklung in Aus- und Weiterbildungen könnte bei der Auswahl der Programme unterstützend wirken.

Sprachstandserhebungen dienen der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes und liefern die Grundlage für eine angemessene Förderung dieser Kom-

petenzen. In einer Studie zu Motiven und Wissen des pädagogischen Fachpersonals in Deutschland geben viele der Befragten an, dass die Sprachdiagnostik die grösste Herausforderung für sie darstellt und dass sie während der Ausbildung nicht genügend auf eine solche Diagnostik vorbereitet würden. Fried (ebd.) folgert daraus, dass es somit nicht reicht, Testinstrumente und Förderprogramme bereitzustellen und damit die Hoffnung zu verknüpfen, Kinder würden auf dieser Grundlage automatisch adäquat gefördert. Wichtig sind deshalb eine gezielte Unterrichtung über die Anwendung von Sprachförderprogrammen in der Praxis sowie die Schulung und Stärkung allgemeiner Handlungskompetenzen pädagogischer Fachpersonen im Bereich der Sprachförderung.

Die Thematik der Mehrsprachigkeit von Kindern wurde in der Forschung zur frühkindlichen Sprachförderung bei Migrantenkindern bislang wenig beachtet. Diese Tatsache hat Konsequenzen für die fröhpädagogische Praxis sowie für die verschiedenen Sprachförderkonzepte. Viele Förderprogramme legen ihren Fokus auf die Förderung der offiziellen Bildungssprache, wobei in Vergessenheit geraten kann, dass Kenntnisse der Erstsprache als Basis für das Erlernen jeder weiteren Sprache betrachtet werden können (Reich & Roth, 2002). Zwei- und Mehrsprachigkeit wird heute gemäss Diehm und Magyar (2011) gelegentlich mit Defiziten in Verbindung gebracht, obwohl sie eigentlich als Ressource begriffen werden müsste. Dies wird beispielsweise ersichtlich anhand der in der Schweiz existierenden Sprachförderprogramme. Nur gerade ein Programm („Schenk mir eine Geschichte“) ist auf die Erstsprache der Kinder ausgerichtet. Kombinierte Programme, die sowohl die Erstsprache als auch die Bildungssprache fördern, gibt es keine.

5.3.3 Zusammenarbeit mit den Familien

Um vermehrt auch die Erstsprache zu fördern, schlägt Textor (2006) eine Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Fachpersonal und Eltern vor, da sie den Spracherwerb ihrer Kinder stark prägen. In diesem Zusammenhang ist bereits verschiedentlich darauf hingewiesen worden, wie wichtig und einflussreich die Familie als Bildungsort ist und dass sie damit auch einen grossen Einfluss auf den Integrationsprozess der Kinder hat (Textor, 2006; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009; Prengel, 2010b). Deshalb gilt es als unbestritten, dass eine solche Zusammenarbeit als ein weiterer Ausbildungsbereich zu berücksichtigen ist. Wird zudem das Wissen der Eltern in den pädagogischen Alltag miteinbezogen und in Aus- und Weiterbildungen thematisiert, so wie dies die Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009) vorschlägt, dann wird der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz auch in dieser Hinsicht unterstützt.

Zwischenfazit

Die internationale Übersicht zur Integrationsförderung im Vorschulbereich hat gezeigt, dass zwischen den einzelnen Staaten sowohl inhaltlich als auch strukturell grosse Unterschiede bestehen. Es fällt auf, dass die deutschsprachigen Länder gesamthaft nicht nur weniger in den Frühbereich investieren als Kanada, Finnland und Frankreich, sondern gerade auch mit Blick auf gesamtstaatliche Richtlinien und Bildungspläne Aufholbedarf aufweisen. Von den zahlreichen Frühförderprojekten, die weltweit entwickelt worden sind, können einige als *Best-Practice-Modelle* dienen. Gerade weil diese Modelle auf bildungsbenachteiligte Kinder ausgerichtet sind, lassen sich einige Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Integrationsförderung ableiten. Sie betreffen in erster Linie die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sowie den kompetenten Umgang des Personals mit Sprachförderung. Dieser Professionalisierungsprozess kann einerseits durch den Transfer von aktuellem Forschungswissen an die Fachpersonen und durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen. Andererseits sollen das erworbene Fachwissen durch Training in Aus- und Weiterbildungen in der Praxis umgesetzt und dabei Haltungen und Einstellungen gegenüber bildungsbenachteiligten Kindern kritisch reflektiert werden. Im Hinblick auf die Integrationsförderung ist ein Bewusstsein über die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lern- und Entwicklungsausgangslagen von Kindern zentral für die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz.

6. Handlungsempfehlungen für die Integrationsförderung im Frühbereich

Die fünf Kapitel dieser Studie geben einen Überblick über die Thematik der Integrationsförderung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und erlauben einen umfassenden Diskurs zur Thematik. Ihr Ziel ist es, aufzuzeigen, wie sie auf- und ausgebaut und nachhaltig verankert werden kann. In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse nochmals kurz reflektiert werden und darauf aufbauend fünf Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

Welches sind die Hauptbefunde unserer Studie? Zunächst einmal betont sie, basierend auf den Erkenntnissen der einschlägigen Forschung und den Zielen des Bundesamtes für Migration, dass Integration als gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung aller Gesellschaftsgruppen verstanden werden muss, um ihnen, unabhängig von ihrer Herkunft, eine aktive und unabhängige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Weil Integration durch unterschiedliche Faktoren, sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Art, erschwert werden kann, ist Bildung, insbesondere frühkindliche Bildungsförderung, ein eminent wichtiger Aspekt. Mit früher Integrationsförderung kann deshalb versucht werden, Integrationsrisiken vorzubeugen, Kinder in ihrem Kompetenzaufbau zu unterstützen und dadurch allen Kindern entwicklungsangemessene Startchancen im Bildungssystem zu ermöglichen. Als eines der markantesten Ergebnisse zeigte sich, dass im internationalen Vergleich die Schweiz sowie auch die anderen deutschsprachigen Staaten einen grossen Aufholbedarf haben. Zwar mangelt es nicht an Projekten und Aktivitäten, wohl aber an koordinierten, zielgerichteten und einheitlichen Strategien, welche Integrationsförderung weniger zufällig und von geographischen, ideologischen, finan-

ziellen und qualitativen Faktoren abhängig machen. Ganz besonders zentral sind dabei die folgenden zwei Tatsachen:

1. dass Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund im Gegensatz zu privilegiert aufwachsenden Kindern in allen institutionalisierten Vorschulangeboten deutlich unterrepräsentiert sind. Im Kern liegt hier die grosse Problematik der Integrationsförderung: Wenn solche Kinder keine frühen Förderangebote besuchen, dann können die intendierten Integrationsmassnahmen gar nicht greifen. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Kinder als auch ihre Familien.
2. dass eine vorschulische Förderung, die den Anspruch nach wirksamer Integrationsförderung beansprucht, eine hohe pädagogische Qualität voraussetzt. Vorschulische Angebote, welche qualitativ durchschnittlich sind, führen zu sowohl geringen kindlichen Entwicklungs- als auch Integrationsgewinnen.

In der Schweiz sind hoffnungsvolle Ansätze vorhanden. Sie sollten auf diese beiden Schwerpunkte ausgerichtet werden. Auf dieser Basis werden nachfolgend fünf Handlungsempfehlungen für bildungspolitische Entscheidungsträger formuliert. Sie betreffen die Nutzung von Vorschulangeboten, die Familien- und Elternarbeit, die pädagogische Qualität, die Professionalisierung des Personals sowie die Evaluation der Wirksamkeit und die damit verbundenen Konsequenzen. Die Formulierung und inhaltliche Ausrichtung dieser Handlungsempfehlungen erlaubt, eine nachhaltige Integrationsförderung im Frühbereich auf den bestehenden Grundlagen aufzubauen und mit anderen Massnahmen zu verknüpfen.

Handlungsempfehlung 1: Verstärkte Nutzung von frühen Förderangeboten ermöglichen

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass eine bessere Integration bildungsbenachteiligter Kinder durch eine erhöhte Nutzung früher Förderangebote erreicht werden kann. Eine solche wiederum kann durch staatlich subventionierte Krippenplätze, staatliche Betreuungs- und Bildungsgutscheine sowie Steuerentlastungen, insbesondere für benachteiligte Familien, erleichtert werden.

Für bildungsbenachteiligte Familien sind institutionalisierte Vorschulangebote in der Schweiz generell und insbesondere auch in ländlichen Gebieten knapp (Schmid et al., 2011). Entsprechende Angebote müssten folglich regionsspezifisch

ausgebaut werden. Dies gilt insbesondere für Gemeinden mit einem hohen Anteil an benachteiligten Familien.

Um Integrationsförderung zu professionalisieren, sollte gezielt in den Ausbau von Vorschulangeboten für benachteiligte Kinder investiert werden. Dieser sollte so betrieben werden, dass benachteiligte Kinder gleichberechtigt wie privilegierte Kinder von den Angeboten Gebrauch machen können. Dies sollte niederschwellig geschehen. Deshalb sollen spezifische Anreize, Informationskanäle und Kampagnen geschaffen und lanciert werden, damit solche Familien von Angeboten tatsächlich Gebrauch machen.

Handlungsempfehlung 2: Fokus auf die Familienarbeit

Die Nutzung von Vorschulangeboten ist jedoch nicht nur von den Zugangsmöglichkeiten abhängig. Oft sind bildungsbenachteiligte Familien auch zu wenig über das Vorschulangebot in der Schweiz informiert oder stehen unseren Erziehungs- und Bildungspraktiken verständnislos gegenüber und halten diese für falsch oder sogar gefährlich. Deshalb kann ein weiterer Grund für die geringere Anzahl solcher Kinder in Vorschuleinrichtungen ein anderes Erziehungsverhalten und differente Wertvorstellungen sein. Es kann deshalb vermutet werden, dass unsere Angebote - so wie sie heute sind - mit anderen kulturellen Vorstellungen und Werten nur beschränkt übereinstimmen und deshalb zu wenig Anreize zur Nutzung bieten.

Es gilt somit, die Familienbildung verstärkt auf- und auszubauen und mit der auf die Kinder selbst ausgerichtete Frühförderung zu verbinden. Dafür sprechen zwei Gründe: erstens die empirische Tatsache, dass die Familie der bedeutsamste und prägendste Bildungsort in den ersten Lebensjahren ist; zweitens, weil mittels Familienbildung sowohl die soziale Integration (über die Kenntnisse der lokalen Sprache und die Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft) als auch eine Stärkung der Familie in ihren Bildungsanregungen möglich werden. In der Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal können benachteiligte Eltern ihre Kompetenzen und Ansichten in den pädagogischen Alltag einbringen und durch den Austausch zugleich einen Beitrag zu ihrer eigenen Integration leisten.

Da es in der Schweiz ansatzweise viele solche Initiativen gibt, sollten sie koordiniert(er) und in ihrer Zielsetzung stärker auf den Einbezug und die bessere Erreichbarkeit von belasteten, sozial schwachen und bildungsfernen Elterngruppen ausgerichtet werden.

Weil die Familie als erster und wichtigster Bildungsort für Kinder gilt, sind kultursensitive Eltern- und Familienbildungsprogramme auf- und auszubauen. Sie sollten den Kontakt zwischen den Familien untereinander fördern und damit die erwünschten Integrationsprozesse unterstützen, informativ sein (z.B. Antworten auf Fragen geben, wie unser Bildungssystem funktioniert und was Eltern zur Förderung ihrer Kinder beitragen können) und früh einsetzen (bereits während der Schwangerschaft und vor allem nach der Geburt eines Kindes). Ein frühzeitiger Beginn des Angebots stellt die beste Präventionsmassnahme gegen spätere Entwicklungsdefizite und Fehlentwicklungen dar. Programme mit Geh-Struktur sind besonders erfolgreich.

Handlungsempfehlung 3: Hohe Qualität vorschulischer Einrichtungen

Weil die Qualität vorschulischer Angebote eine grosse Rolle spielt, damit herkunftsbedingte Nachteile bei bildungsbenachteiligten Kindern ausgeglichen werden können, ist ihrer Sicherstellung weit mehr Aufmerksamkeit zu schenken als dies bisher der Fall war. Sie können insbesondere die Schulfähigkeit fördern und dadurch einen langfristigen Nutzen für das einzelne Kind und die Gesellschaft erzielen. Leider wissen wir aus der internationalen Forschung, dass die Wirkungen der einzelnen Angebote aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Qualität ausgesprochen variabel sind. Während die einen – wie etwa die amerikanischen Modellprojekte – weit überdurchschnittlich sind, zeigen andere lediglich durchschnittliche oder marginale Wirkungen. Institutionalisierte Vorschulangebote sollten sich deshalb am Konzept der pädagogischen Qualität orientieren. Diese beinhaltet die Strukturqualität (die über Standards zu sichern ist), die pädagogische Qualität (die durch Aus- und Wei-

terbildung erworben und mittels Feststellungsverfahren eruiert werden kann) und die Orientierungsqualität (die sowohl in Aus- und Weiterbildung als auch in der täglichen Praxis [weiter-]entwickelt werden sollte). Dabei ist zu beachten, dass Qualität so definiert wird, dass sie den Bedürfnissen der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen bestmöglich Rechnung trägt und nicht ethnozentrisch geprägt ist.

Die pädagogische Qualität, ihre Feststellung, ihre Entwicklung und ihre Sicherung in Vorschulangeboten ist ausschlaggebend für die kindlichen Entwicklungsfortschritte und damit auch für die Förderung von Schulfähigkeit. Gute Qualität kann nicht nur bemerkenswerte Entwicklungsfortschritte generieren, sondern auch einen kompensatorischen Beitrag zur Minimierung der Einflüsse der sozialen Herkunft leisten. Deshalb ist sie als Schlüsselfaktor für die Integrationsförderung zu verstehen.

Handlungsempfehlung 4: Zielgerichtete Professionalisierung des frühpädagogischen Personals

Als zentrales Kernelement der Integration von bildungsbenachteiligten Kindern gilt die berufliche Handlungskompetenz des frühpädagogischen Fachpersonals. Weil auch die Sprache als zentrales Element der Integrationsförderung gilt, gehört auch die Sprachförderung dazu. Wie viele Studien zeigen, ist diese nicht vom (akademischen) Ausbildungsniveau abhängig, sondern viel stärker von der reflektierten Anwendung aktuellen Forschungswissens durch die Fachpersonen. Dazu gehört unter anderem ein vorurteilsfreier, bewusster und vor allem befähigender Umgang mit benachteiligten Kindern und deren Bedürfnissen nach individueller und integrativer Förderung. Aktuell konzentrieren sich vorschulische Angebote jedoch zu stark auf den Aspekt der Betreuung. Junge Kinder sind jedoch nicht nur zu hüten, zu betreuen, zu pflegen und zu erziehen, sondern auch zu bilden. Erziehung und Betreuung sollten deshalb immer in integrativer Weise mit dem Bildungsgedanken verknüpft werden.

Problematisch dabei ist, dass in Vorschuleinrichtungen das Kind mit Migrationshintergrund oftmals durch unsere kulturelle Brille gesehen wird. Dies kann zu groben Fehlinterpretationen von bestimmten

Merkmale eines Kindes und seines Entwicklungsprozesses führen. Was bei der Arbeit mit Kindern und ihren Familien im Vorschulbereich häufig fehlt, sind grundlegende Informationen, um dem jeweiligen Anderen mit Verständnis und Akzeptanz begegnen zu können. Das Prinzip der Vielfalt ist jedoch ein lebensnotwendiges Prinzip. Ohne dieses Prinzip wäre unsere Gesellschaft ausgestorben. In unserer globalisierten Welt ist deshalb die kulturelle Vielfalt ein oberstes Gebot. Im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz sollte sie in der Entwicklung einer integrativen Kompetenz aufscheinen.

Die Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals sollte auf die berufliche Handlungskompetenz sowie auf den kompetenten Umgang des Personals mit Sprachförderung und die Entwicklung einer integrativen Kompetenz ausgerichtet werden. Eine solche Handlungskompetenz ist in der Aus- und Weiterbildung gezielt zu erarbeiten. Im Hinblick auf die Integrationsförderung sind dabei sowohl persönliche Haltungen und Einstellungen kritisch zu reflektieren als auch der Blick auf die Dreigliederung von Bildung, Betreuung und Erziehung auszurichten.

Handlungsempfehlung 5: An die Wirksamkeit gekoppelte Finanzierung von Vorschulangeboten

Ein Vorschulangebot ist nicht bereits wirksam, nur weil hohe Erwartungen da sind, die Nachfrage beträchtlich ist oder es sich spezifisch auf Sprach- oder Integrationsförderung konzentriert. Die kritische Sicht auf die Wirksamkeit der Angebote umfasst auch die schwer zu überblickende Fülle an Angeboten, welche Sprachförderung beinhalten und meist mit Sprachstandsfeststellungen verbunden sind. Auch hier spitzt sich die Diskussion auf die Frage zu, welches denn das beste bzw. das richtige Angebot sei. Die Antwort muss spekulativ bleiben, weil kaum ein Angebot oder Instrument auf seine Wirksamkeit hin überprüft ist.

Aus diesen Gründen sollten nur solche Verfahren finanziell unterstützt werden, die den Nachweis erbringen, dass sie wirksam sind. Deshalb sollten vorschulische Angebote einer regelmässigen empirischen Überprüfung unterzogen werden.

Wissenschaftlich fundierte Evaluationen sind dabei auch mit Rücksicht auf eine ressourcenbewusste, an volkswirtschaftlicher Rentabilität orientierte Investition in ein entsprechendes öffentliches Dienstleistungssystem zentral.

Da es in der Schweiz insgesamt zu viele Angebote gibt, deren Wirksamkeit fraglich oder nicht bestätigt ist, sollte der Ausbau und damit die Finanzierung der in öffentlicher Verantwortung stehenden Angebote im Hinblick auf integrationsfördernde Massnahmen auf solche beschränkt werden, deren Wirksamkeit nachgewiesen ist. Dies gilt insbesondere deshalb, weil wirksame Angebote die besten Mittel sind, herkunftsbedingte Unterschiede in den für den Schuleintritt bedeutsamen Kompetenzen möglichst gering zu halten und die integrationsfördernde Wirkung möglichst gross ist.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2007). Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. *Frühförderung Interdisziplinär* (2), 58-65.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 23-44). Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Barnett, W. S. (2000). Economics of early childhood intervention. In S. J. Meisels (Ed.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.) (pp. 589-610). New York, NY: Cambridge University Press. Download am 19.06.2011 von <http://www.nectac.org/~pdfs/pubs/econbene.pdf>
- Barnett, W. S. & Escobar, C. M. (1990). Economic costs and benefits of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 560-583). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beber, K. (2008). Dialogische Arbeit mit Familien: Familienbildung in Friedrichshain-Kreuzberg. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 177-182). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (62), 139-163.
- Becker-Stoll, F. (2008). Welche Bildung brauchen Kinder? In W. Thole et al. (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 115-125). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bennet, J. (2003). Starting Strong: The persistent division between care and education. *Journal of early childhood research* (1), 21-48.
- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Reihe: Kindheiten – Neue Folge*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Biedinger, N. & Becker, B. (2006). *Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Working Papers*. Download am 10.10.2011 von <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf>
- BiKS (2010). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklungen und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter*. Download am 20.06.2011 von <http://www.uni-bamberg.de/biks/infomation/biks-aktuell-downloads/>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009). *Frühe Förderung. Hintergrundbericht zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich*. Download am 07.06.2011 von http://www.bi.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/direktion/Fruhe_Foerderung/dokumente_uebersicht/Hintergrundbericht_Fruhe_Foerderung.pdf

- Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E. & Leseman, P. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood interventions with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development* (29), 35-47.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Braun, A. K., Bock, J., Gruss, M., Helmeke, C., Ovtcharoff, W. jr., Schnabel, R., Ziabreva, I. & Poeggel, G. (2002). Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: B. Strauss, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung – Methoden und Konzepte* (S. 121-128). Schattauer: Stuttgart.
- Breit, S. (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Download am 28.07.2011 von <http://www.bifie.at/buch/455/1#anker-tab-1-2>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundesamt für Migration (2009). *Förderung der Integration von Ausländerinnen und Ausländern. Ausschreibung Integrationsförderung im Frühbereich. Schwerpunktprogramm 2008-2011. Modellvorhaben*. Download am 11.08.2011 von <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/schwerpunktprogramm/modellvorhaben/ausschreibung-ifb-d.pdf>
- Bundesamt für Migration (2011). *Integrationsförderung des Bundes und ihre Auswirkungen in den Kantonen. Jahresbericht 2010*. Download am 7.11.2011 von <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/berintegrfoerd-2010-d.pdf>
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2008). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008*. Download am 12.07.11 von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=3410>
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2011). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz*. Zürich: BFS.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002). *Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen*. Download am 10.10.2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8547/leitfaden_2003_01_23.pdf
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1952). *Bundesgesetz über den Erwerbssersatz für Dienstleistende und bei Mutterschaft*. Download am 23.08.2011 von <http://www.admin.ch/ch/d/sr/8/834.1.de.pdf>

- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149–165.
- Burger, K. (2011). *Effects of care and education in crèche and sociocultural background on children's developmental progress in Switzerland*. Early Education and Development (in Arbeit).
- Charlotte Bühler Institut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan*. Download am 2.9.2011 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf>
- Clay Shouse, A. (2000). Das High/Scope Vorschulcurriculum. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 154-169). Weinheim, Basel: Beltz.
- Departement of justice Canada (1985). *Canadian multiculturalism act*. Download am 3.10.2011 von <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html#h-3>
- Deutscher Bildungsbericht (2010). *Bildung in Deutschland*. Download am 21.06.2011 von http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf
- Diehm, I. (2008). Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fälling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 203-212). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Diehm, I. (2010). *Ausländerpädagogik? Integration? Inklusion? – Migrationshintergrund und kulturelle Vielfalt in der Kindertagesbetreuung*. Download am 11.07.2011 von http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Diehm.pdf
- Diehm, I. & Magyar, V. (2011). (Sprachliche) Bildung und Befähigung. In L. Ludwig (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 217-228). Opladen: Barbara Budrich.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124–134.
- Early, D., Maxwell, K.-L, Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.-H. & Bryant, D. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Early Head Start National Ressource Center. (o.J.) *What is Early Head Start?* Download am 11.08.2011 von <http://www.ehsnrc.org/AboutUs/ehs.htm>
- Edelmann, D. (2009). *Konzepte kultureller Differenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – unter besonderer Berücksichtigung der Situation in der Schweiz*. Download am 19.06.2011 von <http://www.unifr.ch/pedg/staff/edelmann/ikk.pdf>
- Edelmann, D. (2011). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund: Ansätze zwischen Integration, Kompensation und Befähigung. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration* (S. 1-7). Weinheim: Beltz.

- Edelmann, D., Fehr, J., Moll, R., Schilter, M. & Wetzel, M. (2011). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung? Längsschnittliche Fallstudien über Familien mit Migrationshintergrund. In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration and Family – Theory, Research and Fields of Action*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Druck).
- Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (2008). *Der Integrationsbegriff im Gesetz*. Download am 21.07.2011 von http://www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/emp_f_integrationsbegriff_d.pdf
- Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (2009). *Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder*. Download am 21.07.2011 von http://www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/mat_fruehfoerderung_d.pdf
- Elder, G. H. Jr. (Hrsg.) (1985). *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968-1980*. (Project of SSRC Committee on the Life Course.) Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Elias, N. (2001). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Elternverein Baden-Württemberg e.V. (2008). *Curriculum Transition. Ausbildung zum/r Übergangsbegleiter/in für frühkindliche Bildungsprozesse*. Download am 14.06.11 von http://eltern.bonfig-team.de/uploads/dateien/Dokumentation_Grundtvig_2.pdf
- EPPE-Studie (Effective Provision of Preschool Education) (2011). *Effective Provision of Preschool Education*. Download am 12.07.11 von <http://eppe.ioe.ac.uk>
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI Forschungsbilanz, Nr. 4, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Download am 27.07.2011 von http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf
- Eurydice (2009). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. Download am 06.06.2011 von http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 265-278). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung in der Schweiz* (S. 155-175). Zürich: Rüegger.
- Friedrich Ebert Stiftung (2010). *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Friedrich, L. & Siegert, M. (2009). *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte*. Abschlussbericht zum Projekt: Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper 24 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.

- Friedrichs, J. & Jagodzinski, W. (2008). Theorien sozialer Integration. In P. Imbusch & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Integration-Desintegration* (S. 93-119). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*. Download am 09.06.2011 von http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf
- Fthenakis, W. E. (2009). *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. Download am 14.06.11 von http://www.natur-wissen-schaffen.de/backstage/natur_wissen_schaffen/documentpool/Sammelmappe_8_13_Artikel_Prof_Fthenakis.pdf
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Status passage*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gogolin, I. (2010). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage) (S. 297-316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2008). *Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit* (4.Auflage). Freiburg i. B.: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, H. (2010). *Individuelle Sprachförderung. Orientierungsrahmen für Ausbildung, Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education* 35(3), 331-352.
- Hans, S. (2010). *Assimilation oder Segregation? Anpassungsprozesse von Einwanderern in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Häusler, M. (2008). *Die Grund- und Basisstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes*. Download am 15.06.11 von http://www.hfh.ch/webautor-data/70/positionspapierf_mhaeusler.pdf
- Health Canada (2009). *Aboriginal Head Start on reserve*. Download am 12.07.2011 von http://www.hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/famil/develop/ahsor-papa_intro-eng.php
- Hebenstreit-Müller, S. & Lepenies, A. (Hrsg.) (2007). *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen*. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10. Berlin: Dohmann Verlag.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. Download am 12.07.11 von http://jenni.uchicago.edu/humaninequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf
- HighScope Educational Research Foundation (2009). *HighScope. Inspiring educators to inspire children*. Download am 22.08.11 von <http://www.highscope.org/index.asp>

- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2), 236-251.
- Hospelt, W. & Strätz, R. (1986). *Wie sehen sich deutsche und türkische Kinder im Kindergarten?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Howes, C., Whitebook, M. & Phillips, D.A. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child and Youth Care Forum*, 21, 399–414.
- Human resources and skills development Canada (2009). *Maternity leave*. Download am 26.10.2011 von http://www.hrsdc.gc.ca/eng/lp/spila/wlb/wppp/02leave_benefits.shtml#parental
- Hyson, M., Tomlinson, H.B. & Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives recommendations for the future. *Early Childhood. Research and Practice*, 11(1). Download am 01.08.2009 von <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (Hrsg.) (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte. Projekte. Massnahmen* (2. Auflage). Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Kagitcibasi, C. (1991). *The Early Enrichment Project in Turkey*. Download am 20.07.2011 von <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000886/088616mb.pdf>
- Kappeler, D. & Stiftinger, A. (2010). Bildungsbenachteiligten Frauen den Wiedereinstieg ins Lernen ermöglichen. Bildungswünsche und –bedarfe von nicht erwerbstätigen Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss. *Magazin Erwachsenenbildung.at*
- Keller, H. (2001). Frühkindliche Sozialisationskontexte: Ein Vorschlag zur Spezifikation elterlicher Investitionen in ihre Kinder. Ein Beitrag aus Sicht der evolutionären Entwicklungspsychologie. In A. von Schlippe, G. Lösche & C. Hawellek (Hrsg.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung – Die Chancen des Anfangs*. Münster: Votum.
- Klein, O. & Biedinger, N. (2009). *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.
- Klössinger, S. (2008). *Übergang vom Elternhaus in die Kindertagesstätte. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Recherche und Befragung für die Entwicklung eines Kurskonzepts der Familienbildung*. Download am 14.06.11 von <http://www.familienbildung.de/download/pdf/DJI.pdf>
- Knauf, T. (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4–12.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (5, überarbeitete Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Largo, R. (2010). *Kinderjahre*. München: Piper.

- Lauer, C. (2003). *Bildungspolitik in Frankreich*. Discussion Paper No. 03 – 43. Download am 11.08.2011 von <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf>
- Lesemann, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Bertelsmann Stiftung Migration Policy Institute (Hrsg.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen* (S. 125-150). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Lesemann, P. (2009). Die Wirkung qualitativ hochwertiger Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote auf die frühkindliche Entwicklung. In: Eurydice (2009). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. Download am 06.06.2011 von http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf
- Lingenauber, S. (2009). *Einführung in die Reggio-Pädagogik Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat*. Bochum, Freiburg: Projektverlag.
- Machbar Bildungs-GmbH (2011). *Weiterbildung IFP ist machbar. Weiterbildung/ Qualifikation zur Fachperson Integrationsförderung im Frühbereich*. Download am 10.08.2011 von [http://www.mbb.ch/doku_extern/Weiterbildung Prozent20IFB Prozent20Infobroschure Prozent20der Prozent20machBar.pdf](http://www.mbb.ch/doku_extern/Weiterbildung_Prozent20IFB_Prozent20Infobroschure_Prozent20der_Prozent20machBar.pdf)
- Magnuson, K. & Duncan, G. (2004). Parent- vs. Child-based Intervention Strategies for Promoting Children's Wellbeing. In A. Kalil & T. DeLeire (Hrsg.), *Family Investments in Children: Resources and Behaviors that Promote Success* (S. 209-236). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Magnuson, K. A. & Waldfogel, J. (2005). *Early Childhood care and education: Effect on ethnic and racial gaps in school readiness*. Download am 13.06.2011 von <http://caseyfoundation.net/upload/publicationfiles/cc2902k521.pdf#page=168>
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: report to the comptroller and auditor general*. London: National Audit Office. Download am 14.06.11 von <http://web.nao.org.uk/search/search.aspx?Schema=&terms=melhuish>
- Mengele, S. & Stern, S. (2010). *Familienergänzende Kinderbetreuung im Frühbereich, Stand in den Kantonen. Schlussbericht INFRAS*. Download am 02.07.2011 von http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Familie_und_Generationen/2010.12.10_Bericht_Infras_FEB_in_den_Kantonen_d.pdf.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Ministry of Social Affairs and Health (2004). *Health Care in Finland*. Download am 14.11.2011 von <http://pre20090115.stm.fi/aa1106916032942/passthru.pdf>
- Moret, J. & Fibbi, R. (2008). *Kinder mit Migrationshintergrund im Frühbereich und der obligatorischen Schule: Wie können Eltern partizipieren?* Studie realisiert von Schweizerischen Forum Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM). Bern: EDK.
- Müller Kucera, K. & Bauer, T. (2001). Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück. *Edition Sozialpolitik 5a*, 1-12.

- National Institute of Child Health and Human Development (2002). Child-care structure, process, outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199–206.
- National Institute of Child Health and Human Development (2006). *The NIchd Study of Early Child Care and youth development. Findings for children up to Age 4 ½ Years*. Download am 13.06.2011 von http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/sec-cyd_051206.pdf
- National Institute for health and welfare Finland (2003). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Download am 05.07.2011 von <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10>
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In H. von Baluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 251-264). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Neumann, K. (2009). Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (2. Auflage). Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2000). *Start in den Kindergarten: Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte*. München: Don Bosco.
- NUBBEK (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) (2011). Download am 12.07.11 von <http://www.nubbek.de/>
- Oberhuemer, P. (2009). Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (2. Auflage) (S. 367-376). Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. (2009) *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder - Projektergebnisse*. Staatsinstitut für Frühpädagogik: München.
- Oden, S., Schweinhart, L. & Weikart, D.P. (2000). *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- OECD (2001). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Download am 22.07.2011 von http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2001_eag-2001-en
- OECD (2003). *OECD country note. Early childhood education and care policy in Canada*. Download am 20.08.2011 von <http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf>
- OECD (2004a). *Early Childhood Education and Care. Country profiles, Canada*. Download am 14.07.2011 von http://www.oecd.org/document/34/0,3746,en_2649_39263231_1941794_1_1_1_1,00.html
- OECD (2004b). *OECD Country Note. Early childhood education and care policy in the federal republic of Germany*. Download am 06.06.2011 von <http://www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf>

- OECD (2004c). *OECD country note. Early childhood education and care policy in France*. Download am 06.06.2011 von <http://www.oecd.org/dataoecd/60/36/34400146.pdf>
- OECD (2004d). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Download am 11.08.2011 von <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,poverity=pdf.pdf>
- OECD (2006a). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006b). *Starting Strong. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich*. Download am 06.05.2011 von <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf>
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 18(4), 312-334.
- Penner, Z. (2007). *Kon-Lab. Sprache und frühkindliche Bildung*. Download am 3.10.2011 von <http://www.kon-lab.com/index.html>
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281–303.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. & Thornburg, K. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest* 10(2), 49–88.
- PISA (2009). *Pisa 2009 results: Executive summary*. Paris: OECD.
- Preissing, C. (Hrsg.) (2003). *Qualität im Situationsansatz, Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz-Verlag. Download am 20.06.11 von http://www.ina-fu.org/ista/content/pdf/konzeptionelle_grundsaeetze.pdf
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2010a). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. Download am 11.07.2011 von http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf
- Prenzel, A. (2010b). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Download am 14.06.11 von http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_5_Prenzel_Internet.pdf
- Promising Practices Network (2009). *High/Scope Perry Pre School Program*. Download am 21.07.2011 von <http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=128#findings>.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 237-250). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Ray, R., Gornick, J. C. & Schmitt, J. (2008). *Parental leave policies in 21 countries. Assessing generosity and gender equality*. Download am 4.10.2011 von http://www.cepr.net/documents/publications/parental_2008_09.pdf
- Regierungsrat des Kantons Bern (2008). *Tagesschulverordnung (TSV)*. Download am 14.11.2011 von http://www.sta.be.ch/belex/d/BAG-pdf/BAG_08-64.pdf
- Reich, H. H. & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* (38), 367-376.
- Reynolds, A. J. (1997). *The Chicago Child-Parent Centers: A Longitudinal Study of Extended Early Childhood Intervention*. Download am 20.07.2011 von www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp112697.pdf
- Richter, D., Lehl, S., Mudiappa, M., Schmitt, M. & Smidt, W. (2011). Aus der Forschungspraxis: Die DFG-Forschergruppe BiKS. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 212-214.
- Rinaldi, C. (Expertin). (2010). Wie der Umgang mit Migrantenkindern die Frühpädagogik bereichert [Round Table]. Jacobs Foundation (Moderation), *Frühe Bildung und Förderung für Kinder aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund*. Download am 14.06.11 von http://www.jacobsfoundation.org/cms/fileadmin/jacobs/Documents_Dialogue/100621_Roundtable_Paper_Einzelseiten_web.pdf
- 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.
- Rossbach, H.-G. & Frank, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fälling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 255-270). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Roux, S. & Stuck, A. (2005). Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten – Forschungsergebnisse. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 92-108). Landau: Empirische Pädagogik. Download am 21.07.2011 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1873.html>
- Sachser, N. (2004). Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(4), 475–486.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131–151.
- Schmid, T., Kriesi, I. & Buchmann, M. (2011). Wer nutzt familienergänzende Kinderbetreuung? Die Betreuungssituation 6-jähriger Kinder in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology* 37(1), 9-32.

- Schmidt, S., Schmitt, M. & Smidt, W. (2009). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase*. Download am 10.10.2011 von
- Schrey-Dern, D. (2010). *Die Verknüpfung naturwissenschaftlicher Experimente mit Sprachförderung als Zeichen gelungener Ko-Konstruktion*. Download am 23.08.11 von http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/1_eltern_patienten_etc/fuer_erzieherinnen/konstruktion_082010.pdf
- Schweinhart, L. J., Barnes, H.V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 11. Ypsilanti MI: HighScope Press.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Life-time Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14. Ypsilanti MI: HighScope Press.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997a). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997b). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 12. Ypsilanti MI: HighScope Press.
- Schweizer Verband für schulische Tagesbetreuung (Hrsg.) (2010). *Qualitätsrahmen für schulische Tagesbetreuung*. Download am 10.10.2011 von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen/tagesschulleitungenmitarbeitende.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_aus_und_weiterbildung_Qualitaetsrahmen%20f%C3%BCr%20die%20schulische%20Tagesbetreuung_d.pdf
- Solga, H. (2008). Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III* (S. 15-17). Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008.
- SpiKi (2006). Förderung im Vorkindergartenalter – Projekt SpiKi. Download am 19.07.2011 von www.stadt.sg.ch/home/soziales_und_sicherheit/gesellschaftsfragen/familie___kinder/fruehfoerderung0.Par.0014.DownloadListPar.0011.File.tmp/Stadtparlaments-Vorlage Prozent20Spiki Prozent206.4.06.pdf
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, M. (2008). Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 595-614.
- Stamm, M. (2010a). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt.
- Stamm, M. (2010b). Frühkindliche Bildung und Betreuung: Fakten, Widersprüche und offene Fragen. *Frühförderung interdisziplinär* (4), 147-153.
- Stamm, M. (2011a). *Wozu Bildung in der frühen Kindheit? Was wir wissen, wissen sollten und was die Politik damit anfangen kann*. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.

- Stamm, M. (2011b). *Konzept für das «Qualitätslabel KiTaS»*. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M. (in Vorbereitung). *Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme. Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive*.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M. & Muheim, V. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizer UNESCO-Kommission*. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.
- Steenbuck, O. (2001). *Heterogenität. Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders?* Download am 11.07.2011 von <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-report/EWI24/berichte/steenbuck.pdf>
- Stein, A. (2008). *Länderreport. Frühkindliche Bildungssysteme. 2008*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2007). *Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). A longitudinal Study funded by DfES (2003-2008)*. University of London, Institute of Education.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Goetz, H. Hacker & H. G. Rossbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154 – 167). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Tenorth, H-E. (1997). „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 43(6), 969-984.
- Textor, M. R. (o.J). *High/Scope – ein frühpädagogischer Ansatz*. Download am 16.06.11 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/144.html>.
- Textor, M. R. (2006). *Startseite: Erziehungspartnerschaft – Bildungspartnerschaft*. Download am 14.06.11 von <http://erziehungspartnerschaft.de>
- Textor, M. R. (2011). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen. Norderstedt*. Books on Demand GmbH.
- Thiessen, B. (2009). Multikulturelle Kindheit. Alles Kultur? – der Blick auf Migrantenkinder muss sich weiten. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *DJI Bulletin 85. Das Wissen über Kinder – eine Bilanz empirischer Studien*.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fälling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 271-294). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Genner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitution Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K. Schlecht, D. & Wellner, B. (2006). *Krippen-Skala - Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

- UNICEF (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. Download am 16.06.11 von http://www.unicef.ca/portal/Secure/Community/502/WCM/HELP/take_action/Advocacy/rc8.pdf
- Van Ijzendoorn, M. H. & Sagi, A. (1999). Cross-Cultural Patterns of Attachment: Universal and Contextual Dimensions. In J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment theory and research* (S. 613-734). New York: Guilford Press.
- Viernickel, S. (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 57-76). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Villalon, 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.
- Von Balluseck, H. (2008). Frühpädagogik als Beruf und Profession. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 15-36). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Von Behr, A. (2010). *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte*. Download am 14.06.11 von http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_4_vonBehr_Internet__2_.pdf
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (1. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Witherspoon, G., Gillen, L. & Richardson, M. (2009). *Family Leave Policies. Maternity and Paternity Leave*. Download am 26.10.2011 von <http://www.tulane.edu/~rouxbee/soci626/finland/familyleave.html>
- Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350-359). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Bd. II). Berlin: Volk und Wissen.
- Yekta, S. (2010). *Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder. Die institutionellen und familiären Ursachen der Bildungsbenachteiligung der Kinder*. München: AVM
- Zimmermann, P. (2003). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kinder- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Ökosystemisches Modell nach Bronfenbrenner (Mietzel, 2002, S. 30).....</i>	<i>17</i>
<i>Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen familienergänzender Angebote und der Entwicklung von Kindern (Stamm, 2010a, S. 151)</i>	<i>30</i>
<i>Abb. 3: Kantonale Qualitätsvorgaben (Mengele & Stern, 2010, S. 21).....</i>	<i>31</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 2: Strukturmerkmale und Integrationsmassnahmen in ausgewählten Staaten.....</i>	<i>36</i>
---	-----------

Glossar

Bildungsbenachteiligte Kinder

Mit dem Begriff „bildungsbenachteiligte Kinder“ sind Kinder gemeint, welche trotz formaler Chancengleichheit im Bildungssystem geringere Bildungschancen haben, weil sie von bestimmten Risikofaktoren betroffen sind. Zu diesen Risikofaktoren zählen beispielsweise fehlende soziale, finanzielle oder kulturelle Ressourcen auf der Ebene des Kindes, der Eltern oder der Umgebung. Kommt es zu einer Kumulation von Risikofaktoren, so kann daraus eine Bildungsbenachteiligung resultieren. Der Begriff impliziert keine vorsätzliche Diskriminierung, sondern benennt statistisch existierende Nachteile bezogen auf Bildungschancen und Bildungserfolg.

Bildungsferne Familien

Bildungsferne Familien sind Familien, welche schulischer Bildung wenig Wert beimessen und von dieser fernbleiben. Es handelt sich oft um Familien, in denen Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen. Bildungsferne Familien können ihren Kindern oftmals nicht die nötigen Mittel bereitstellen, um sie ihrer Entwicklung entsprechend zu fördern und zu unterstützen.

Bindungstheorie

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass die sich entwickelnde Bindung zwischen dem Kleinkind und der Mutter oder einer anderen Bezugsperson die Grundlage bildet, um im Erwachsenenalter stabile und intime soziale Beziehungen pflegen zu können. Je sicherer die Bindung ist, desto autonomer kann das Kind explorieren, da es in bedrohlichen Situationen immer zu seiner Bezugsperson, welche als sichere Basis gilt, zurückkehren kann. Die Feinfühligkeit, mit der Bezugspersonen auf das Kind eingehen, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der sich entwickelnden Bindung.

Chancengleichheit

Die Chance von Personen oder Personengruppen am Bildungssystem teilzunehmen, wird als Bildungschance bezeichnet. Chancengleichheit ist gegeben, wenn allen ungeachtet ihrer Herkunft, Religion, politischen Einstellung oder sozialem Status die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und -bestätigung eingeräumt wird.

Chancengerechtigkeit

Dieser Begriff verweist auf die Verteilung von Chancen in Abhängigkeit der individuellen Bedarfslage und berücksichtigt somit, dass unterschiedliche Kinder unter Umständen unterschiedlich behandelt werden müssen, damit jedes Kind „das Seine“, d.h. das ihm Entwicklungsangemessene, bekommt.

Diversität

Der Begriff Diversität verweist auf Unterschiede und betont den Aspekt der Vielfalt in den unterschiedlichsten Bereichen wie beispielsweise den individuellen Fähigkeiten, persönlichen Voraussetzungen, Umweltfaktoren, sozialen, kulturellen oder finanziellen Ressourcen etc. In pädagogischen Belangen wird er im Zusammenhang mit der Pädagogik der Vielfalt respektive dem *Diversity* Ansatz genannt. Zentral ist der Gedanke, die Vielfalt als Bereicherung

wertzuschätzen und Unterschiedlichkeit als Bestandteil des Normalen zu betrachten. Gleichzeitig wird auch die Verknüpfung mit Fragen zur Macht und Abhängigkeit ins Bewusstsein gerückt, die sich bei der Auseinandersetzung mit Diversität unweigerlich stellen.

Ethnie/Ethnizität

Der Begriff Ethnie (griech. ethnos = Volk), bezeichnet eine Gruppe von Personen, die durch verschiedene Merkmale wie beispielsweise Sprache, Kultur, Abstammung, Siedlungsraum oder Geschichte miteinander verbunden sind und ein bestimmtes Gemeinschaftsbewusstsein besitzen.

FBBE

FBBE steht für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung. Der Begriff stammt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Er betont die Mehrdimensionalität der Thematik. FBBE umfasst nicht nur die institutionellen Betreuungs- und Bildungsangebote für Vorschulkinder, sondern auch die Unterstützung von Familien in Bezug auf deren erzieherische, bildende und betreuende Rolle für das Kind.

Frühbereich

Der Begriff Frühbereich bezeichnet die Lebensphase von der Geburt bis zum Schulalter (0-6 Jahre).

Frühe Förderung/Frühförderangebote

Frühe Förderung umfasst Massnahmen, Strukturen und Angebote für Kinder sowohl innerhalb der Familie als auch familienunterstützend und –ergänzend, welche eine ganzheitliche Entwicklung und Bildung sowie die soziale Integration unterstützen. Sie hat als Ziel die Förderung der motorischen, sprachlichen, mathematischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder und die Verbesserung der Bildungschancen. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und bildungsbenachteiligte Kinder profitieren besonders von früher Förderung.

Frühe Kindheit

Die Phase der frühen Kindheit dauert aus entwicklungspsychologischer Sicht vom 18. Lebensmonat bis zum 6. Lebensjahr. Während dieser Phase müssen vielfältige Entwicklungsaufgaben im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich bewältigt werden, welche die Basis für spätere Lernprozesse bilden.

Heterogenität

Der Begriff Heterogenität kommt aus dem Griechischen und steht für Uneinheitlichkeit oder Verschiedenartigkeit. Ein Synonym ist der Begriff der Inhomogenität. Mit Heterogenität wird auf Unterschiede verschiedenster Provenienz zwischen Gruppen sowie zwischen Individuen hingewiesen (z.B. Altersheterogenität, sprachliche Heterogenität, gesundheitliche Heterogenität). Eine Gruppe kann nicht an sich homogen oder heterogen sein. Sie ist dies jeweils lediglich in Bezug auf bestimmte Merkmale ihrer Mitglieder.

Integration

Durch Integrationsbemühungen wird versucht, allen Personen zur Teilhabe an der Gesellschaft zu verhelfen. Die Integration verschiedener Menschen in einer Gesellschaft setzt die Anerkennung der Unterschiedlichkeit und des Andersseins unterschiedlicher Menschen sowie den Willen zur Gestaltung eines harmonischen Miteinanders trotz bestehender Differenzen voraus.

Ko-Konstruktionsansatz

Beim Ko-Konstruktionsansatz steht das gemeinsame Lernen von Kindern und Fachkräften im Sinne einer Zusammenarbeit im Zentrum. Das Kind und seine Umwelt befinden sich in sozialer Interaktion. Im Gegensatz zum Selbstbildungsansatz, bei dem der Erwerb von Faktenwissen zentral ist, geht es beim Ko-Konstruktionsansatz vor allem um die gemeinsame Erforschung von Bedeutungen. Die Entwicklung, der Austausch und die Diskussion von Ideen sind zentral, um verschiedene Perspektiven kennen zu lernen und gemeinsam Probleme zu lösen.

Migrationshintergrund

Der Begriff umfasst alle Personen, deren Eltern im Ausland geboren sind, die selbst aus dem Ausland zugewandert sind (Migranten) oder aber in der Schweiz als Nachkommen von Migranten geboren wurden.

Ökosystemischer Ansatz

Der ökosystemische Ansatz geht auf die theoretischen Überlegungen von Urie Bronfenbrenner zurück. Er beschreibt die Umwelt des Menschen als ineinander übergreifende Anordnung konzentrischer Strukturen, welche dynamisch interagieren. Die Strukturen werden als Mikrosystem (unmittelbares Umfeld, z.B. Familie), Mesosystem (Kommunikation in/zwischen Mikrosystemen), Exosystem (Soziales Netz- und Stützsystem) und Makrosystem (Gesellschaftlicher Handlungsrahmen mit seinen Normen, Werten, Errungenschaften) bezeichnet. Das Chronosystem schliesslich umfasst die zeitliche Dimension einer Entwicklung (z.B. Eintritt in den Kindergarten). Durch seine mehrperspektivische Sichtweise ermöglicht der ökosystemische Ansatz eine ganzheitliche Betrachtung des Sozialisationsprozesses von Individuen.

Pädagogik der Vielfalt

Die Pädagogik der Vielfalt stellt die Verschiedenheit der Menschen und deren Potenzial in den Mittelpunkt des Interesses. Die Differenzen zwischen den Menschen werden nicht als Defizit, sondern als Bereicherung verstanden. Die Pädagogik der Vielfalt versucht, jeder Person ein Leben zu ermöglichen, das ihr selbst entspricht. Daraus folgt, dass unterschiedliche Lebensweisen als Reichtum wahrgenommen werden. Die Einschränkung oder gar Unterdrückung bestimmter Lebensäußerungen werden als Störung oder Zerstörung und damit als Verlust dieses Reichtums an Lebensmöglichkeiten interpretiert.

Pädagogische Qualität

Unterschieden wird allgemein zwischen Strukturqualität (Rahmenbedingungen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung), Prozessqualität (Interaktionen und kindliche Erfahrungen) und Orientierungsqualität (Einstellungen, Leitbilder der Fachpersonen und der Institution). Faktoren wie Gruppengrösse, Interaktionen, Beziehungen zwischen Kind und Er-

wachsenen und Ausbildungsniveau der Fachpersonen dienen als Anhaltspunkte für die Beurteilung von pädagogischer Qualität. Bildungs- und Betreuungssettings hoher Qualität wirken sich günstiger auf die kindliche Entwicklung aus.

Potenzial

Der Begriff Potenzial bezeichnet einerseits die Gesamtheit aller vorhandenen, aktuell verfügbaren Mittel, die einer Entwicklung dienlich sind, verweist aber andererseits auch auf die noch nicht ausgeschöpften Entwicklungsmöglichkeiten. Vielfältige Gegebenheiten wie soziale Ungleichheit, soziale Exklusion, Bildungsferne, Krankheit etc. können das Individuum daran hindern, seine Potenziale auszuschöpfen, was sich sowohl auf gesellschaftlicher wie auch auf individueller Ebene nachteilig auswirken kann.

Professionalisierung/Akademisierung

Der Begriff Professionalisierung beschreibt einerseits den Prozess der Umwandlung von Tätigkeiten zu Professionen. Diese sind durch eine längere Ausbildung, einen hohen Grad an beruflicher Organisation, hohes gesellschaftliches Ansehen sowie persönliche und sachliche Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit geprägt. Andererseits meint Professionalisierung auch die Umwandlung von Tätigkeiten, welche in der Familie, ehrenamtlich oder freiwillig ausgeübt wurden, zu bezahlten Berufstätigkeiten. Diese Berufstätigkeiten wiederum setzen gewisse Kompetenzen voraus. Mit Akademisierung ist hingegen die Anpassung der Ausbildung einer Berufsgruppe an das Hochschulniveau gemeint.

Situationsansatz

Der Situationsansatz ist ein offenes, modernes pädagogisches Konzept, das die soziale und kulturelle Lebenssituation der Kinder als Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit nimmt. Das pädagogische Fachpersonal analysiert im fortlaufenden Diskurs mit Kindern und Eltern deren Bedürfnisse und ermöglicht ihnen dadurch Lernerfahrungen in realen Lebenssituationen. Das soziale Lernen wird durch altersgemischte Gruppen, Übernahme von Verantwortung und aktive Mitgestaltung durch die Kinder gestärkt. Zwischen Eltern und dem Personal besteht eine Partnerschaft, die durch gegenseitiges Lernen voneinander geprägt ist. Im Alltag findet eine stetige Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt, sodass die Bildungschancen, die das Zusammenleben von Kindern mit verschiedener kultureller Herkunft bieten, genutzt und geschätzt werden können.

Soziale Ungleichheit

Der Begriff bezeichnet die ungleiche Verteilung von sozialen Gütern in einer Gesellschaft und die daraus resultierenden unterschiedlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an dieser. Was ein „soziales Gut“ ist, kann zwischen Gesellschaften und Kulturen sowie deren Untereinheiten variieren. Die Unterschiede hängen weitgehend von den vorherrschenden Werten und der Organisationsstruktur des Systems ab. Soziale Ungleichheiten werden von vielfältigen, komplexen Mechanismen aufrechterhalten und verstärkt und lassen sich unter anderem an Merkmalen wie etwa der sozialen Herkunft, der Nationalität, der ethnischen Zugehörigkeit und des Geschlecht festmachen.

Transitionsansatz

Mit einer Transition wird der Prozess eines Übergangs beschrieben. Individuelle Handlungs- und Bewältigungsmuster müssen möglichst optimal zu den gesellschaftlichen Vorgaben und

Anforderungen passen, um Übergänge erfolgreich zu bewältigen und aus Belastungen, die mit Transitionen verbunden sein können, Entwicklungschancen werden zu lassen. Der Transitionsansatz berücksichtigt in seiner Analyse alle an einem Übergang beteiligten Personen (z.B. Kind und Eltern als Akteure und Lehrer, Kindergärtner, soziale Dienste, Mitschüler als Moderatoren) und baut unter Einbezug vielfältiger anderer Theorien (Stressforschung, Bindungsforschung) auf den ökosystemischen Ansatz auf. Der erste Übergang ist derjenige von der Familie in eine vorschulische Einrichtung. Je besser dieser Schritt gelingt, desto leichter gelingen weitere Transitionen.

