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 Best-Practice-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


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

Fribourg, im Dezember 2011

[Unterschrift]

Prof. Dr. Margrit Stamm
Abstract


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.


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


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, developmentsförderlichen 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.

2. Integration im Frühbereich


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 und Ausländern 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.


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


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-

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

2.1.2. Theoretische Grundlagen


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 Wissenselemente. 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.

- **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 Kulturen, 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.


2.2 Heterogenität


- Vielseitschaft: Heterogenität fokussiert auf Unterschiede innerhalb von Kindergruppen und zwischen einzelnen Kindern. Differenziert werden dabei Kategorien wie Leistung (Hochbegabung, Lernbehinderung), Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, sozialkulturelle Herkunft, Sprache, Migrationshintergrund, Gesundheit und körperbezogenen Differenzen (krank Kinder, Kinder mit Behinderungen).


- **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 Wohnung). 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.


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...
3. Theoretische Zugänge zur Integrationsförderung im Frühbereich


3.1 Soziologische Perspektive


3.1.1 Ökosystemischer Ansatz


![Ökosystemischer Ansatz](Image)


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


---

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

### 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 Forschung 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 ihrer 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).


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


3.2.2 Neurowissenschaftliche Erkenntnis- se

emotionalen Fähigkeiten des Kindes beinflussen.
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 selbstständige, sich eigenständig Wissen aneignende Subjekte. In der Praxis stellt die Montessori-Pädagogik einerseits lernförderliche, andererseits aber auch vorgegebene strukturierte und auf den jeweili-

3.3.3 Situationsansatz


3.3.4 High/Scope-Ansatz


Einen wichtigen Stellenwert hat die intensive Spracharbeit. Damit sie sich auf den Zweisprachenerwerb 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


### Zwischenfazit

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


4.1 Nutzung von Frühförderprogrammen durch benachteiligte Familien


1. finanzielle Aspekte (Haushaltseinkommen und Kinderzahl erlauben es nicht, zusätzlich institutionalisierte familienergänzende Betreuung zu finanzieren);

2. Widersprüche zwischen kulturellen und religiosen 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-
lichen Fachkräfte der Betreuungseinrichtungen äußern.

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

Hinzukommt, 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


4.2.1 Amerikanische Wirksamkeitsstudien


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 bildungsbeschäftigte 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 erreichenden 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 stif tet oder auch zu negativen Effekten in der kindlichen Entwicklung führen kann.


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 zurka 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-

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


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

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 Tagesbetreuung, 2010). Viele Kantone haben aber eigene Qualitätsvorgaben zu den Rahmenbedingungen erlassen, so etwa für die Bereiche „Ausbildung des Personals“, „Betreuungsschlässel“, „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.


Abb. 3: Kantonale Qualitätsvorgaben (Mengele & Stern, 2010, S. 21)
Die Abbildung verdeutlicht, „dass insgesamt fünf Deutschschweizer Kantone kei-
ne (offiziellen) Qualitätsvorgaben an die Kindertagesstätten machen (AG, AI, AR, 
BL, UR). [...] In sieben Kantonen sind Vorga-
ben auf kantonaler und kommunaler 
Ebene zu finden (BE, GE, SH, SO, VD, ZG, 
ZH). Im Kanton LU werden Kitas nur auf 
Gemeindeebene reglementiert. Die Kan-
tone BE, GE, JU, NE, TI, VD und VS weisen 
die grösste Anzahl [...] an Qualitätsvorga-
bten] auf. Die Kantone GL und SZ regle-
mentieren hingegen nur einzelne The-
men“ (ebd., S. 21f.). „Häufig reglementier-
te Themen sind die pädagogischen Grund-
sätze, die Personalausbildung, der Betreu-
ungsschlüssel, die Raumverhältnisse (Im-
obilien), die Sicherheit und die Hygiene. 
Zu den Löhnen, [...] [den Mahlzeiten], den 
Öffnungszeiten sowie den Zulassungsbe-
dingungen für die Kinder sind hingegen 
weniger oft Vorgaben anzutreffen“ (ebd.).

Verschiedene Kindertagesstätten haben 
jedoch begonnen, interne Qualitätsmana-
gementkonzepte einzusetzen. Dabei han-
delt es sich vorwiegend um Eignenentwick-
lungen oder es werden die nachfolgend 
beschriebenen Instrumente benutzt. Ein-
ge Kindertagesstätten verwenden auch 
ISO-Verfahren oder EFQM.

4.3.3 Instrumente zur Erfassung der pä-
dagogischen Qualität und ihre Problema-
trik

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), Tages-
pflege-Skala (TAS) und Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Je nach Kon-
zept 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 In-
strumente. Die KES-Skalen bestehen aus 
43 Ratingskalen, mit deren Hilfe die 
Merkmale der pädagogischen Qualität er-
fasst werden. Diese beziehen sich auf Platz 
und Ausstattung, Betreuung und Pflege 
der Kinder, sprachliche und kognitive An-
regungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit 
sofis Eltern und pädagogisches Personal.

Im Hinblick auf den Fokus unserer Studie – 
bildungsbenachteilte Kinder und Integrati-
onsförderung – ist allerdings zu vermer-
ken, dass es bislang keine Instrumente gibt, 
die welche kulturelle Diversität resp. 
die pädagogische Vielfalt angemessen be-
rücksichtigen. Eine Analyse von Stamm 
(2011b) zeigt vielmehr, dass das Konzept 
der pädagogischen Qualität frühkindlicher 
Bildungsprogramme ein ethnozentrisches 
Problem darstellt, weil es Qualitätsvorstel-
lungen anderer Kulturen ignoriert oder 
deklassiert. Diese Problematik ist bisher 
jauch selten zur Sprache gekommen. 
Damit wird kaum berücksichtigt, dass ver-
schiedene Gesellschaften, aber auch Kultu-
en innerhalb einer bestimmten Gesell-
enschaft, sowohl unterschiedliche Erzie-
hungs- und Bildungsziele als auch Betreu-
ungs- und Förderpraktiken verfolgen und 
dementsprechend das, was pädagogische 
Qualität ausmacht, auch unterschiedlich 
definieren.

Das geplante, im Jahr 2012 unter der Fe-
derführung unseres Universitären Zent-
rums für frühkindliche Bildung Fribourg, 
ZeFF zu entwickeln „Qualitätslabel Ki-
TaS“ will dieser Problematik Rechnung 
tragen. Geplant ist ein dreiteiliges Quali-
tätsmanagement mit einer Zertifizierung 
(Berechtigungs-/Anerkennungsverfahren), 
einer Systemüberwachung (Überwa-
chungsverfahren) und einer eigeninitier-
ten Qualitätsverbesserung (institutionelle Entwicklungsmassnahme). Die Qualifizie-
rung selbst soll fünfstufig sein, wobei die vierte Stufe das Niveau für das Qualitäts-
label bilden und die fünfte Stufe eine Aus-
zeichnung als „Best Practice” werden soll. 
Inhaltlich soll das gesamte Modell auf Qualitätsindikatoren basieren. Hierzu 
war die anhand eines umfassenden For-
schungsreviews und auf der Basis von 13 untersuchten Qualitätsmanagement-
Modellen insgesamt fünf Qualitätsindika-
toren bestimmt, die als Arbeitsgrundlage 
die Analyse für das Projekt dienen. Diese 
Qualitätsindikatoren werden mit 20 Kriterien 
operationalisiert, so dass sie sich dem in Abbil-
dung 2 dargestellten Modell zuordnen las-
sen (Stamm, 2011b).

4.4 Ökonomischer Nutzen der Früh-
förderung: volkswirtschaftliche 
Perspektive

Dass Integrationsförderung nicht nur ei-
en qualitativen Nutzen in Form einer 
besseren sozialen Integration des Kindes 
hat, sondern sich auch aus volkswirt-
schaftlicher Sicht auszahlt, ist bereits ein-
leitend vermerkt worden. So lassen sich 
viele wissenschaftliche Kosten-Nutzen-
Analysen als Belege heranziehen, dass In-
tegrationsförderung im Frühbereich einen 
finanziellen Nutzen bringt. Die wichtigsten 
Analysen stammen aus dem bereits er-
wähnten 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 In-
vestitionen in später einsetzende Pro-
gramme (z.B. sonderpädagogische Mass-
nahmen oder besondere Fördermassnah-
men während der Schulzeit). Die Ergebnis-
se sind eindrücklich. Die ehemaligen Teil-
nehmer verdienen heute als Erwachsene 
mehr Geld, sind seltener krank, begehen 
weniger Straftaten und hängen seltener 
von staatlichen Sozialleistungen ab als ei-
eine Vergleichsgruppe. Rund 20 Prozent-
punkte betragen die Unterschiede. Diese 
Vorteile haben auch die Kinder der Teil-
nehmer. 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 redu-
zierter Klassenwiederholungen und Son-
derbeschulungen) und Reduktionen in den 
Aufwendungen für die Bekämpfung krimi-
nellen und delinquenten Verhaltens sowie 
teilweise auch tiefere Gesundheitskosten.

Für die Schweiz liegen ebenfalls einige 
Studien vor (Stamm et al., 2009). Das Ver-
hältnis zwischen Investition und Ertrag 
liegt in allen Studien je nach Berechnung 
zwischen 1:3.5 respektive 1:4.5. Das be-
deutet, dass jeder Franken, der in eine 
Kindertagesstätte investiert wird, volkswirt-
schaftlich 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 mehrer-
ren Milliarden Euro entgeht. Die Autoren 
berechneten konkret einen volkswirt-
schaftlichen Nutzen-effekt von Förderan-
geboten, der die für das Angebot entstan-
denen Kosten um das Dreifache über-
steigt. Der volkswirtschaftliche Nutzen 
manifestiert sich namentlich in höheren 
Schulabschlüssen und damit einhergehen-
den besser entlohnten Arbeitsstellen. 
Darüber hinaus erhöht der Besuch einer 
vorschulischen Betreuungseinrichtung für 
Kinder aus Migrantenfamilien sowie aus 
Familien, deren Eltern über einen Haupt-
enschulabschluss verfügen, die Wahrschein-
lichkeit, dass ihnen der Sprung ins Gymna-
sium 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 sozioökonomisch 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 erschweren 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 ausgebauten Frühförderungssysteme 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.


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 Bruttosozialprodukts, 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 integativen 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Staat</th>
<th>Massnahmen und Richtlinien</th>
<th>Prozent des BSP²</th>
<th>Organisationsstruktur und Verantwortung</th>
<th>Ausbildung der Fachkräfte</th>
<th>(Bezahlter) Elternschaftsurlaub</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kanada</td>
<td>Kein national verbindlicher Rahmenplan</td>
<td>&gt;1 Prozent</td>
<td>Hohe Autonomie der Territorien</td>
<td>Nicht einheitlich</td>
<td>Mutter: 16-18 Wochen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Projekt spezifische Leitbilder mit integrativem Fokus.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Vater: Kein Anspruch</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Z.B. Aboriginal Head Start.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lohnkompensation: 55 Prozent</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Act of multiculturalism</em></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Finnland</td>
<td>Nationale Richtlinien und Rahmenplan mit Handlungsanweisungen zur Integration im Frühbereich</td>
<td>&gt;1 Prozent</td>
<td>Hohe Autonomie der Gemeinden und Bezirke</td>
<td>Sek. II - Tertiärstufe</td>
<td>Mutter: 15 Wochen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gesetz sichert kostenlosen Zugang zu einer Einrichtung sowie individuellen Lernplan für alle.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Vater: 18 Tage</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Zusätzlich 23 Wochen frei aufteilbar.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lohnkompensation: 30-70 Prozent</td>
</tr>
<tr>
<td>Frankreich</td>
<td>Rahmenplan für <em>école maternelle</em> ohne Integration als Inhalt</td>
<td>0.5-1 Prozent</td>
<td>Stark zentralisiert</td>
<td>Sek. II - Tertiärstufe</td>
<td>Mutter: 16-26 Wochen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Integration als Teil der individuellen Richtlinien der FBBE‐Einrichtungen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Vater: 11 Tage</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gesetzlich festgelegte <em>zones d'éducation prioritaires</em></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lohnkompensation: 100 Prozent</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutschland</td>
<td>Gesetzlich garantiert Betreuungsplatz für alle Kinder (ab 2013)</td>
<td>&lt;0.5 Prozent</td>
<td>Hohe Autonomie der Bundesländer und Gemeinden</td>
<td>Mehrheitlich Zweit-</td>
<td>Mutter: 14 Wochen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ausbildung; nicht tertiäre Stufe</td>
<td>Vater: Kein Anspruch</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lohnkompensation: 100 Prozent</td>
</tr>
<tr>
<td>Österreich</td>
<td>Bildungsrahmenplan mit Integration und Inklusion als zentralen Punkten</td>
<td>&lt;0.5 Prozent</td>
<td>Hohe Autonomie der Bundesländer</td>
<td>Nicht einheitlich</td>
<td>Mutter: 16 Wochen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Obligatorisches Kindergartenjahr</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Vater. Kein Anspruch</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lohnkompensation: ca. 80 Prozent</td>
</tr>
<tr>
<td>Schweiz</td>
<td>Subventionierte Angebote</td>
<td>0.2 Prozent</td>
<td>Hohe Autonomie der Kantone und Gemeinden</td>
<td>Sek. II - Tertiärstufe</td>
<td>Mutter: 14-16 Wochen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Städtische Massnahmen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Vater: Kein Anspruch</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Staatliche Gelder für Projekte</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lohnkompensation: 80 Prozent</td>
</tr>
</tbody>
</table>

² Bruttosozialprodukt
5.1.1 Kanada

5.1.2 Finnland
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

5.1.4 Deutschland

5.1.5 Österreich


5.1.6 Schweiz

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


5.2.2 Elternzentriert: informelle Familientreffen und Elternkurse


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


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


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


Die verstärkte Kooperation zwischen der pädagogischen Einrichtung und der Familie bezeichnet Edelmann (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


5.3 Professionalisierung des frühpädagogischen Personals


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


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-

5.3.2 Förderung der Sprachkompetenzen


Sprachstandserhebungen dienen der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes und liefern die Grundlage für eine angemessene Förderung dieser Kompetenzen. In einer Studie zu Motiven und Wissen des pädagogischen Fachpersonals in Deutschland geben viele der Befragten an, dass die Sprachdiagnostik die grössste 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.

5.3.3 Zusammenarbeit mit den Familien


Zwischenfazit

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.


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.


Handlungsempfehlung 2: Fokus auf die Familienarbeit


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 be- nachteiligte 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 bildungsbenachteiligter 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 Weiterbildung 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 Entwicklungsschritte und damit auch für die Förderung von Schulfähigkeit. Gute Qualität kann nicht nur bemerkenswerte Entwicklungsschritte 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


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 Sprachstandfeststellungen 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.


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


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.


Abbildungsverzeichnis

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

Tabellenverzeichnis

Tab. 2: Strukturmerkmale und Integrationsmassnahmen in ausgewählten Staaten.............36
Glossar

Bildungsbenachteiligte Kinder

Bildungsferne Familien
Bildungsferne Familien sind Familien, welche schulischer Bildung wenig Wert beizumessen und von dieser fernbleiben. Es handelt sich oft um Familien, in denen Eltern einen niedrigen Bildungsschulabschluss 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

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 respective 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 betreuerische 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**


**Heterogenität**

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

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

Pädagogik der Vielfalt

Pädagogische Qualität
Unterschieden wird allgemein zwischen Strukturqualität (Rahmenbedingungen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung), Prozessqualität (Interaktionen und kindliche Erfahrungen) und Orientierungskalität (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, Bildungsgänge, 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**


**Situationsansatz**


**Soziale Ungleichheit**


**Transitionsansatz**

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