

Margrit Stamm  
Frühkindliche  
Bildung, Betreuung  
und Erziehung

Haupt

UTB



UTB 3412

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills  
facultas.wuv · Wien  
Wilhelm Fink · München  
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel  
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien  
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn  
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Orell Füssli Verlag · Zürich  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Margrit Stamm

# Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Haupt Verlag  
Bern · Stuttgart · Wien

Prof. Dr. *Margrit Stamm* ist ordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung an der Universität Fribourg (CH). Sie ist Mitglied des Rates des Eidgenössischen Instituts für Berufsbildung EHB sowie des Stiftungsrates von FORS (Swiss Foundation for Research in Social Sciences). Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Frühkindliche Bildungsforschung; Bildungslaufbahnen vom Vorschulalter bis zur Berufseinmündung; Begabungsforschung; abweichendes Verhalten im Jugendalter (Schulabsentismus und Schulabbruch) sowie Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters.

1. Auflage: 2010

Bibliografische Information der *Deutschen Nationalbibliothek*:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8252-3412-6

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2010 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Satz / Gestaltung Inhalt: René Tschirren, Bern

Printed in Germany

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

UTB-Bestellnummer 978-3-8252-**3412-6**

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	11
<b>Schwerpunkt I</b>	
<b>Grundlagen</b> .....	17
<b>1 FBBE: Was sie meint und was sie leisten soll</b> .....	19
1.1 Was ist FBBE? .....	19
1.2 Was soll FBBE leisten? .....	21
<b>2 Internationale Entwicklung</b> .....	25
2.1 FBBE-Systeme .....	25
2.1.1 Begrifflichkeiten als Abbilder der unterschiedlichen FBBE-Systeme. ....	25
2.1.2 Öffentliche Investitionen: Eine Ländertypologie .....	29
2.1.3 Schulvorbereitendes versus sozialorientiertes Paradigma .....	31
2.2 FBBE-Forschung .....	32
2.2.1 Historischer Rückblick. ....	32
2.2.2 Schwerpunkte der aktuellen Forschung .....	34
<b>3 Kognitive, soziale und emotionale Entwicklung</b> .....	37
3.1 Kognitive Entwicklung .....	37
3.1.1 Piagets kognitive Entwicklungstheorie .....	38
3.1.2 Wygotskis soziokulturelle Theorie .....	43
3.1.3 Bedeutsame Weiterentwicklungen .....	44
3.1.4 Hirnforschung und FBBE .....	49
3.2 Soziale und emotionale Entwicklung .....	52
3.2.1 Temperamentsstrukturen und emotionale Entwicklung .....	54
3.2.2 Bindungsentwicklung .....	55
3.2.3 Die Entwicklung des Selbstkonzepts .....	59
3.2.4 Peerbeziehungen .....	59
3.2.5 Entwicklung der Moral und ihre Kehrseite: Die Aggression .....	61
3.3 Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken .....	63
3.4 Zusammenfassende Bilanz .....	65

<b>4</b>	<b>Individuelle und kulturelle Unterschiede</b> .....	67
4.1	Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten und im Wissen .....	67
4.1.1	Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten .....	67
4.1.2	Entwicklung der mathematischen Fähigkeiten .....	71
4.1.3	Unterschiede in den Zugängen zum Lernen .....	73
4.2	Unterschiede in der körperlichen und motorischen Entwicklung .....	75
4.3	Sozioökonomische und kulturelle Unterschiede .....	77
4.3.1	Bildungs- und Kinderarmut .....	79
4.3.2	Kinder mit Migrationshintergrund .....	80
4.4	Interkulturelle Bildung und Erziehung .....	82
4.5	Zusammenfassende Bilanz .....	84
<b>5</b>	<b>Familie und familienergänzende Betreuung</b> .....	87
5.1	Die Familie als System .....	87
5.2	Eltern, ihre Bedeutung und ihre Erziehungsstile .....	89
5.3	Familienergänzende Betreuung und Bildung .....	92
5.4	Eltern- und Familienbildung .....	95
5.4.1	Die Ziele der Eltern- und Familienbildung .....	95
5.4.2	Formate von Familien- und Elternbildung .....	96
5.5	Zusammenfassende Bilanz .....	97
	<b>Schwerpunkt II</b>	
	<b>Angebote, Qualität und Professionalität</b> .....	99
<b>6</b>	<b>FBBE: Das Was und das Wie</b> .....	101
6.1	Konzepte frühkindlicher Bildungsarbeit .....	102
6.1.1	Das Montessorikonzept .....	103
6.1.2	Das Konzept der Reggio-Pädagogik .....	105
6.1.3	Das <i>High/Scope</i> -Konzept .....	108
6.1.4	Der Projektansatz .....	109
6.1.5	Fazit .....	110
6.2	Bildungspläne .....	112
6.2.1	Verbindungslinien zwischen pädagogischen Konzepten und Bildungsplänen .....	112
6.2.2	Kernelemente und Inhalte von Bildungsplänen .....	113
6.2.3	Bildungs- und Erziehungsziele .....	116
6.3	Die Messung von Kompetenzen auf der Basis von Bildungsplänen .....	119
6.3.1	Entwicklung von Literalität ( <i>literacy</i> ) .....	121

6.3.2	Entwicklung mathematischer Fähigkeiten . . . . .	128
6.3.3	Entwicklung und Messung von Sozialverhalten, Lernbereitschaft und Selbstkonzept . . . . .	132
6.3.4	Messen von allgemeinen Fähigkeiten, wie sie in Intelligenztests erfasst werden . . . . .	134
6.4	Strategien frühpädagogischer Bildungsförderung . . . . .	136
6.4.1	Der metakognitive Ansatz . . . . .	136
6.4.2	Das Spiel als Förderstrategie . . . . .	141
6.4.3	Der Computereinsatz als Förderstrategie. . . . .	144
6.5	Zusammenfassende Bilanz . . . . .	145
<b>7</b>	<b>Qualität (in) der FBBE. . . . .</b>	<b>149</b>
7.1	Konzepte von Qualität in vorschulischen Angeboten. . . . .	150
7.2	Qualität messen und beurteilen . . . . .	152
7.2.1	Strukturqualität . . . . .	154
7.2.2	Prozessqualität . . . . .	158
7.2.3	Orientierungsqualität . . . . .	159
7.2.4	Organisationsqualität. . . . .	160
7.3	Lernen anregen, herausfordern, vermitteln: Erfolgreiche pädagogische Strategien . . . . .	161
7.3.1	Reflective teaching . . . . .	161
7.3.2	Entwicklungsangemessene Praxis. . . . .	162
7.4	Evaluation der FBBE-Qualität . . . . .	165
7.4.1	Evaluationsverfahren . . . . .	167
7.4.2	Qualitätsmanagementansätze . . . . .	168
7.4.3	Der Spezialfall einer Evaluation: Das klinische Interview als Assessment . . . . .	169
7.5	Best Practice: Das <i>High/Scope Perry Preschool Project</i> . . . . .	171
7.6	Zusammenfassende Bilanz . . . . .	175
<b>8</b>	<b>Pädagogische Professionalität . . . . .</b>	<b>179</b>
8.1	Professionalität . . . . .	179
8.2	Denken und Überzeugungen des Vorschulpersonals. . . . .	183
8.3	Zur Ausbildung des Personals . . . . .	185
8.4	Zusammenfassende Bilanz . . . . .	189

**Schwerpunkt III**

**FBBE und ihre Wirksamkeit** ..... 191

**9 Auswirkungen familienergänzender Frühförderung** ..... 193

9.1 Wie viel Mutter braucht das Kind? ..... 193

9.1.1 Historischer Rückblick ..... 195

9.1.2 Der Einfluss familienexterner Betreuung auf die kindliche  
Entwicklung ..... 197

9.1.3 Wer profitiert am meisten? ..... 202

9.1.4 Kritik an der Bindungstheorie ..... 203

9.1.5 Zusammenfassung ..... 204

9.2 Auswirkungen frühkindlicher Förderprogramme auf den Schulerfolg .... 205

9.2.1 Prävention und frühe soziale Benachteiligung ..... 206

9.2.2 Kurz- und langfristige Auswirkungen ..... 209

9.3 Zusammenfassende Bilanz ..... 213

**10 Zum volkswirtschaftlichen Nutzen von FBBE** ..... 215

10.1 Die Gesamtproblematik ..... 215

10.2 Zur Rolle des Staates ..... 217

10.3 Zum volkswirtschaftlichen Nutzen frühkindlicher Bildung ..... 218

10.3.1 Aktuelle Studien ..... 219

10.3.2 Der volkswirtschaftliche Nutzen von *High/Scope* ..... 222

10.4 Zusammenfassende Bilanz ..... 224

**Schwerpunkt IV**

**FBBE und ihre Diskurse** ..... 225

**11 Bildung und/oder Betreuung?** ..... 227

11.1 FBBE im historischen Kontext ..... 228

11.2 Die Dichotomie «Bildung versus Betreuung» ..... 229

11.3 Bildung und Betreuung in der Praxis ..... 230

11.4 Zusammenfassende Bilanz ..... 232

**12 Je früher und intensiver, desto besser?** ..... 235

12.1 Problematik ..... 237

12.2 Historische Konzepte ..... 238

12.2.1 Vertreter frühkindlicher Bildung und die Akzeleration ..... 238

12.2.2 Der Sputnikschock und seine Folgen ..... 240

12.3	Konzeptionen des Kleinkindes im Blickwinkel der Akzeleration .....	242
12.4	Aktuelle Forschungserkenntnisse .....	243
12.5	Risiken einer Frühförderung .....	245
12.6	Zusammenfassende Bilanz .....	249
<b>13</b>	<b>Frühere Einschulung</b> .....	<b>253</b>
13.1	Grundlagen der Problematik .....	254
13.2	Von der Schulreife zur Schulfähigkeit .....	255
13.3	Einschulungsalter international .....	256
13.4	Empirie .....	258
	13.4.1 Ältere Untersuchungen .....	258
	13.4.2 Neue Untersuchungen .....	258
	13.4.3 Fazit .....	262
13.5	Bedingungen für eine erfolgreiche Früheinschulung .....	262
	13.5.1 Organisatorisch-materielle Bedingungen .....	262
	13.5.2 Pädagogische Bedingungen .....	264
13.6	Zusammenfassende Bilanz .....	266
<b>Anhang</b>	.....	<b>269</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	.....	<b>271</b>



## Einleitung

Im 20. Jahrhundert wurde die Kindheit als eigenständige Lebensphase mit speziellen Entwicklungsbedingungen und Ansprüchen entdeckt. Erstmals wurden Rechte der Kinder formuliert, in der UN-Kinderrechtskonvention fixiert und ihre weltweite Durchsetzung angestrebt. Eines dieser Rechte ist das Recht des Kindes auf Bildung. Im Zuge der globalisierten Wirtschaft und ihren neuen Herausforderungen ist Bildung zur zentralen Ressource geworden, die ihr Potenzial im internationalen Wettbewerb unter Beweis stellen soll. Im Zusammenhang mit länderübergreifenden Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA haben deshalb viele Länder ihre Bildungssysteme überprüft und neu reguliert. In diesem Kontext und als Konsequenz von neuen Forschungserkenntnissen aus den Neurowissenschaften sowie der Entwicklungs- und Familienpsychologie wird die frühe Kindheit zunehmend als bedeutsame Phase in der individuellen Bildungsbiografie eines Menschen erkannt und als erster Schritt im Prozess des lebenslangen Lernens begriffen. Das internationale Interesse manifestiert sich denn auch in einem starken Anstieg der Bildungs-, Integrations-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit in diesem Sektor (vgl. dazu auch die beiden *Starting-Strong*-Berichte der OECD von 2001 und 2006).

Diese Entwicklung trifft die Pädagogik relativ unvorbereitet, hat sie doch bislang die frühe Kindheit vernachlässigt. Wohl gibt es eine ausgedehnte Kindheitsforschung, doch hat das Thema Kindheit *vor* dem Schuleintritt noch wenig Tradition. Deshalb stehen noch wenig Antworten auf Fragen zur Verfügung, die Auskunft darüber geben, was frühkindliche Bildung ist, wie sie mit Betreuung und Erziehung verknüpft ist, wozu sie dient und mit welchen Inhalten sie versehen werden soll. Sie ist noch weitgehend eine *Black Box*. Angesichts der im gesamten deutschen Sprachraum entwickelten oder in Entwicklung begriffenen Bachelor- und Masterstudienprogramme im Bereich der frühen Kindheit sowie der verstärkten Etablierung von privat und staatlich verantworteten Betreuungs- und Bildungsangeboten wiegt dieser Mangel doppelt. Dazu kommt die große Meinungsvielfalt von Bildungs- und Sozialpolitikern. In den aktuellen medialen Diskursen äußert sie sich in unterschiedlichen, häufig ideologisch gefärbten Facetten, welche eine Unterscheidung von wissenschaftlich geprüften Erkenntnissen erschweren. Was uns somit mangelt, ist eine wissenschaftsbasierte, ideologiefreie Auseinandersetzung mit der Thematik.

Warum jedoch hat die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) eine so große Bedeutung erlangt? Zum einen aufgrund der Wissensexpllosion in der Entwicklungspsychologie, den Neurowissenschaften und der Lehr-/Lernforschung, welche den ungeheuren Enthusiasmus und die Lernkompetenz junger Kinder ins

gesellschaftliche Bewusstsein gerückt hat. Zum anderen sind es aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderungen, welche die Brisanz der Thematik unterstreichen und sie nicht lediglich als Modeerscheinung deklassieren. Die Bedeutung von FBBE lässt sich vierfach legitimieren:

- Die ersten Lebensjahre sind die kritischste Phase für die Entwicklung eines Kindes. Dies gilt in sozialer, emotionaler und intellektueller Hinsicht. In der frühen Kindheit wird ein wichtiger Grundstein für den späteren Bildungs- und Lebenserfolg gelegt. Was hier unterlassen wird, kann später nur mit großem Aufwand aufgeholt werden. Die ersten fünf Lebensjahre sind eine Zeit enormen Anwachsens linguistischer, sozialer, emotionaler und motorischer Kompetenzen. Schon ab Geburt lässt sich dieser Kompetenzerwerb bei einem gesunden Kind beobachten, wenn es die Umgebung auszukundschaften beginnt, zu kommunizieren lernt und Ideen darüber konstruiert, wie die Dinge in seiner Umgebung ablaufen.
- Die Lerngeschwindigkeit eines jungen Kindes ist jedoch davon abhängig, inwiefern seine Neugier auf ein engagiertes, sensibles und förderliches Umfeld trifft. Der Aufwachskontext beeinflusst seine Entwicklung, seine Lern- und Bildungsprozesse in einem großen Ausmaß. Sollen junge Kinder somit Bildungsangebote annehmen können, müssen sie in gut entwickelte Beziehungsstrukturen eingebettet sein. Für den Aufbau einer allgemeinen Bildungsbereitschaft ist es deshalb besonders wichtig, dass ein Kind soziale Beziehungen sowohl in seiner Herkunftsfamilie als auch in seinem weiteren Umfeld pflegt und sich in diesem Beziehungsraum geborgen und emotional sicher fühlen kann. Deshalb kommt in den ersten Lebensjahren nicht nur Betreuungs-, sondern auch Bildungsprozessen eine grundlegende Bedeutung zu. Dies gilt sowohl für Kinder mit förderlichem als auch mit ungünstigem familiärem Hintergrund. Für diese Kinder gilt es jedoch ganz besonders.
- Insbesondere in Deutschland und der Schweiz sind Bildungschancen stark durch die soziale Herkunft bestimmt. Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Familien haben bereits beim Eintritt in den Kindergarten nicht die gleichen Chancen wie privilegiert und bildungsnah aufwachsende Kinder. Die Förderung muss deshalb bereits in den ersten Lebensjahren einsetzen. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil viele Längsschnittstudien aufzeigen, dass sich Leistungspositionierungen von Kindern über die Schuljahre hinweg nicht wesentlich verändern: Wer beim Schuleintritt vorne liegt, wird diese Position wahrscheinlich auch am Ende der Schulzeit innehaben, wer sie mit Defiziten beginnt, wird in den nachfolgenden Schuljahren mit Aufholen beschäftigt sein. Deshalb gilt: Je bes-

ser die frühen Jahre für FBBE genutzt werden, desto chancengerechter können Potenziale entdeckt, Defizite erkannt und allen Kindern gerechtere Startchancen für ihre nicht voraussehbare Zukunft gegeben werden.

- Das heute veränderte Rollenverständnis zwischen den Geschlechtern erhöht die Nachfrage nach außerfamiliären Betreuungsangeboten. In allen deutschsprachigen Ländern bestehen jedoch nach wie vor große und ungelöste Herausforderungen, Familie und Beruf ökonomisch und qualitativ verträglich zu vereinbaren. Dazu kommt, dass hochwertige Ausbildungen von jungen Frauen und Männern zu individuellen und volkswirtschaftlichen Verlusten führen, wenn ein Elternteil aus dem Berufsleben ausscheidet.

Was versteht man nun unter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung? Diese Frage als Erstes zu beantworten ist zentral für die Lektüre dieser Publikation und das in ihr entfaltete Verständnis. Denn aktuell gibt es in allen deutschsprachigen Ländern, insbesondere in der Schweiz, einen relativ vehementen Widerstand gegenüber dem Ansinnen, die «Bildung» in der frühen Kindheit zu verankern. Nicht selten wird sie sogar als einer glücklichen Kindheit abträglich erachtet. Der Grund für diese Ablehnung liegt hauptsächlich darin, dass unter frühkindlicher Bildung die Vorverlegung schulischer Inhalte in den bis anhin bildungsfreien Vorschulraum verstanden wird. Frühkindliche Bildung ist jedoch etwas anderes. Sie meint die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit sie sich entfalten können, eine tätige Aneignung der Welt erlauben und zu einer selbst bestimmenden Individualität führen (vgl. dazu auch von Hentig, 1996). Diese kindliche Aneignungstätigkeit entspricht dem angeborenen Drang des Kleinkindes, selbsttätig zu sein, zu erkunden, zu beobachten, zu fragen und zu kommunizieren, sich Wissen anzueignen und sich ein Bild von der Welt zu machen. Solche Aneignungstätigkeiten sind jedoch auf die Unterstützung einer anregungsreichen, liebevollen und beschützenden Umwelt angewiesen. Dies ist die Aufgabe der frühkindlichen Betreuung. Sie umfasst die Einbindung in eine Gemeinschaft und die altersangemessene Pflege und Versorgung des Kindes, um seine elementaren physischen und psychischen Bedürfnisse zu stillen. Erziehung schließlich, die auf Bildung zielt und sich auf Betreuung abstützt, meint die bewusste Gestaltung der Umwelt des Kindes und die Interaktion mit ihm, um erwünschte Verhaltensweisen zu fördern und unerwünschte zu vermeiden oder zu korrigieren.

Frühkindliche Bildung und Betreuung gehören damit immer zusammen und bilden mit der Erziehung zusammen das Kürzel «FBBE». Dass für die vorliegende Publikation dieser Begriff gewählt worden ist, hat seinen Grund in der internationalen Gepflogenheit, von «Early Education» zu sprechen. In der internationalen Perspektive umfasst «Education» traditionellerweise sowohl Bildung als auch Betreuung und

Erziehung. In der Vergangenheit ist zwar verschiedentlich versucht worden, andere Begriffe zu finden. So verweist Hayes (2007) auf die Wortschöpfung «educare», mit der versucht wurde, eine Balance zwischen den beiden Begriffen herzustellen und einen Zugang zu Bildung zu beschreiben, der eine entwicklungsangemessene Mischung von Betreuung («care») und Bildung («education»), von Stimulation und Pflege, offeriert. Obwohl sich der Begriff bis heute nicht durchgesetzt hat, zeigt er zumindest, wie «care», also Betreuung, rekonzeptualisierbar wird, sodass sie gleichwohl mit Bildung in die frühkindlichen Prozesspraktiken eingeordnet werden kann.

Die Elemente von FBBE zusammenzudenken, ist jedoch nur die eine herausfordernde Seite der Medaille. Die andere Seite liegt darin, sie auch strukturell-organisatorisch zusammenzubringen. Diese Forderung formuliert die OECD in ihrem Bericht *Starting Strong II* von 2006, der von einem einheitlichen Vorschulraum ausgeht, in dem Betreuungs- und Bildungsfunktion miteinander verzahnt sind. Trotz solcher Forderungen ist der Gedanke einer «Bildung von Anfang an» in allen deutschsprachigen Ländern noch nicht selbstverständlich. Spezifisch für die Schweiz liegt die große Herausforderung darin, dass die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sowie die Sozial- und Gesundheitsdirektoren (SODK) die Aufgliederung der beiden Bereiche festgeschrieben haben: So soll die SODK zukünftig die Zuständigkeiten für den Frühbereich (null bis vier, fünf Jahre), der traditionell betreuende, sozial-karitative Züge trägt, übernehmen und die EDK die Verantwortung für die obligatorische Schule, die den Bildungsauftrag schlechthin verkörpert.

Diese Publikation verfolgt zwei Anliegen: Erstens will sie eine umfassende und interdisziplinäre Synthese von Theorie, Forschung und Praxis für die Ausbildung von Studierenden im FBBE-Bereich liefern. Da dieser Bereich im deutschsprachigen Europa erst seit relativ kurzer Zeit beforscht wird und wir zu großen Teilen auf die Erfahrungen anderer Länder angewiesen sind, stützt sich die Publikation auch auf angloamerikanische Erkenntnisse. Grundlage bilden jedoch die deutschsprachigen Forschungsbefunde und die in den letzten Jahren publizierte Fachliteratur (beispielsweise Fried & Roux, 2006; Thole et al., 2008; Stamm & Edelmann, 2010). Zweitens möchte die Publikation einen Beitrag zur Entideologisierung der aktuellen bildungspolitischen Diskussion liefern. Deshalb versucht sie Brücken zwischen Forschung und Praxis zu bauen und wissenschaftliche Befunde in verständliches Praxiswissen zu transferieren. Damit bekommt die Leserschaft ein Instrument in die Hand, das ihr nicht nur Wissen vermittelt, sondern sie auch anregt, sich mit den aktuellen und den zu erwartenden Diskursen auseinanderzusetzen und sich dabei ein eigenes Urteil zu bilden. Dieses Ziel ist jedoch eine große Herausforderung, sind doch viele Ergebnisse der frühkindlichen Bildungsforschung keineswegs so klar, wie sie allenthalben dargestellt werden.

Die Publikation, welche vier Schwerpunkte und 13 Kapitel umfasst, richtet sich an alle, die im FBBE-Bereich tätig sind oder planen, in ihm tätig zu werden: an Studierende an Fachhochschulen, Universitäten und höheren Fachschulen, an frühpädagogisches Fachpersonal, an Eltern und an bildungs- und sozialpolitisch Tätige sowie an interessierte Laien. Der erste Schwerpunkt behandelt in den Kapiteln 1 bis 5 die Grundlagen. Dabei geht es sowohl um die Begrifflichkeiten als auch um eine internationale Bestandsaufnahme und um die drei fundamentalen Themen der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung zwischen null und sechs Jahren, um individuelle und kulturelle Unterschiede zwischen den Kindern sowie um die Familie, ihre Rolle und die Bedeutung der familienexternen Kinderbetreuung. Der zweite Schwerpunkt widmet sich den Vorschulangeboten und ihrer Qualität. Im Mittelpunkt stehen das Was und Wie der FBBE, deren Qualität und Standards sowie die Professionalität des Personals (Kapitel 6 bis 8). Der dritte Schwerpunkt fragt nach der Wirksamkeit von FBBE. Untersucht werden ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg und die Frage nach ihrem volkswirtschaftlichen Nutzen (Kapitel 9 und 10). Im vierten Schwerpunkt werden die wichtigsten aktuellen Diskurse unter die Lupe genommen: die Dichotomie zwischen Bildung und Betreuung, die Auseinandersetzung mit der Frage, ob frühere und intensivere FBBE-Maßnahmen in jedem Fall besser sind, sowie die Diskussionen um die frühere Einschulung (Kapitel 11, 12 und 13).



# Schwerpunkt I

# Grundlagen



# 1 FBBE: Was sie meint und was sie leisten soll

## 1.1 Was ist FBBE?

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, Betreuung und Erziehung – von Geburt an. Die UN-Kinderrechtskonvention, welche dieses Bildungsrecht explizit festhält, fußt auf dem Grundgedanken, dass alle Rechte in erster Linie auf das Wohl des Kindes abzielen sollen. Das bedeutet, dass die Bedürfnisse des Kindes und nicht die Bedürfnisse der Eltern respektive der Erziehungsverantwortlichen im Mittelpunkt stehen müssen. FBBE muss deshalb im Hier und Jetzt gedacht werden. Nicht zufällig hat Janusz Korczak vom «Recht des Kindes auf den heutigen Tag» (Korczak, 1981, S. 64) gesprochen. Gerade weil Kinder unsere Zukunft sind, müssen wir sie vom ersten Tag an, ohne Rücksicht auf ihre Herkunft, so fördern, dass sie sich kreativ und ihrem Potenzial entsprechend entwickeln können. Hinter dieser Vorstellung verbirgt sich das humboldtsche Bildungsverständnis des Kindes als «Aneignung von Welt» oder als Selbstbildung (Schäfer, 2004). In dieser Tradition ist Bildung von der subjektiven Eigenleistung abhängig. Sie ist es, die einen Lernprozess zu einem Bildungsprozess macht. Diese Sichtweise bekommt nun auch durch die Befunde der Hirnforschung, der Entwicklungsneurologie und der Systemtheorie Auftrieb.

Humboldts Grundgedanken bilden bis heute die regulative Grundidee des Bildungsbegriffs. Sie versteht Bildung als Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt, wobei die Individualität nur durch das Gegenüber, durch das sie sich konturieren kann, entsteht. Die Bildung der Kräfte zu einem Ganzen kann dabei nur gelingen, wenn das junge Kind nicht mit funktionalen Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft gedacht wird. Für die Diskussion grundlegend ist auch Fröbels, Montessoris oder Piagets Verständnis der frühen Kindheit. Fröbel (1839/1982) spricht von der frühen Kindheit als früher Bildungszeit und vom selbsttätigen Handeln des Kindes im Rahmen seines Bildungsprozesses. Diesen Gedanken hat Montessori (Helming, 2002) weitergedacht und hat auf der Basis von Beobachtungen autodidaktisches, auf Sinneserfahrung basierendes Material entwickelt, das Kinder selbstständig nutzen können. Auf diese Weise können sie ein Verständnis der Welt entwickeln. Die Unterstützung der Erwachsenen im kindlichen Bildungsprozess versteht Montessori dabei als Hilfe zur Selbsthilfe. Von besonderem Interesse für die frühkindliche Bildung ist dabei, dass sie in den ersten zwei bis drei Lebensjahren von einem inflationären Reichtum kindlicher Eindrücke ausgeht, der erst durch die Führung der Erwachsenen in eine Ordnung gebracht werden kann. Diese Ordnung wird jedoch nicht durch die Persönlichkeit der erziehenden Person hergestellt, sondern durch die Sache selbst.

Piagets (1981) Kernaussage wiederum besagt, dass die kognitive Entwicklung einem selbstkonstruktiven Prozess entspricht, in welchem das Kind auf der Basis seiner kognitiven Fähigkeiten Wissen konstruiert. Erwachsene spielen dabei eine lediglich sekundäre Rolle.

Zwar sind sowohl Humboldt als auch Fröbel, Montessori oder Piaget für die aktuelle frühkindliche Bildungsdiskussion von großer Bedeutung. Sie alle berücksichtigen soziale Prozesse – jedoch nur insoweit, als Erwachsene die Eigenständigkeit des Kindes akzeptieren müssen. Diese Perspektive genügt allerdings kaum. Wenn Pluralität ein konstitutives Element unserer Gesellschaft und Diversität eine soziale Tatsache darstellt, dann kann es kaum universelle Gesetzmäßigkeiten – so wie von Piaget postuliert – geben. Frühkindliche Bildung muss vielmehr als sozialer und kulturell bestimmter Prozess verstanden werden, an dem das gesamte gesellschaftliche Umfeld beteiligt ist. Bildungskonzepte müssen deshalb auf den Kontext und auf die Tatsache ausgerichtet werden, dass jedes Kind anders ist.

Darauf verweisen auch verschiedene empirische Befunde zur vorschulischen Förderung. Seit der internationalen PISA-Studie wird sie verstärkt im Hinblick auf ihre Fähigkeit, Startchancengleichheit bei Schuleintritt zu erreichen, diskutiert. Bekanntlich liegen verschiedene Untersuchungen vor, welche auf die großen Kompetenzunterschiede von Vorschulkindern bereits bei Eintritt in den Kindergarten (Stamm, 2004) und auf die Schwierigkeiten verweisen, diese Unterschiede bis zum Schuleintritt zu egalisieren (Moser et al., 2008). Deshalb besteht heute in der *scientific community* weitgehend Einigkeit, dass eine langfristig wirksame Förderung früher einsetzen muss. Wenn somit frühkindliche Bildung einen Beitrag zur Minimierung der sozialen Differenz respektive zur Umsetzung von Startchancengleichheit leisten soll, dann greift das humboldtsche Verständnis, aber auch Fröbels und Montessoris Ideen frühkindlicher Bildung als Selbstbildung zu kurz, weil sie keine Aussagen zur soziokulturellen Diversität und sozialen Komplexität machen.

Wie jedoch soll der frühkindliche Bildungsbegriff weiterentwickelt werden? Einen ersten Vorschlag formuliert Fthenakis, indem er ihn als «ko-konstruktiven Bildungsprozess» (2002) bezeichnet. Dabei spricht er vom kompetenten Kind, das sich Wissen selbst konstruiert, aus sich heraus lernt, die Welt erkundet und den aktiven Dialog sucht. Dies sind Aktivitäten und Kompetenzen, die im Hinblick auf die sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung besonders wichtig sind. Allerdings ist dieser Perspektive entgegenzuhalten, dass kindliche Eigenaktivität und Selbsttätigkeit nur so lange Gültigkeit haben können, wie das Kind in einem geschlossenen, der Mehrheitsgesellschaft entsprechenden Familiensystem lebt und keine direkte Steuerung von außen braucht. Dies trifft in erster Linie für Kinder mit privilegiertem Bildungshintergrund zu, die in anregungsreichen Milieus aufwachsen und deshalb vieles

beiläufig lernen. Für Kinder, die in Armut oder in sozial deprivierten Verhältnissen – unter Umständen kumuliert mit Benachteiligungen aufgrund eines Migrationshintergrunds – aufwachsen, genügt auch das Modell der Ko-Konstruktion kaum. Geeigneter erscheint hingegen das von Rauschenbach (2006) beschriebene Konzept der Koproduktion. Gemeint ist damit, dass Kinder zwar «selbst konstitutiv am Bildungsgeschehen zu beteiligen sind, dass sie auf der anderen Seite auch gezielte Lernstimuli und gestaltende Lernumgebungen benötigen, wenn erfolgreiche Bildungsprozesse mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zustande kommen sollen» (S. 76). Dieses koproductive Konzept überwindet sowohl das Konzept der Selbstbildung als auch dasjenige der Kokonstruktion auf zweifache Weise:

- indem es explizit den Austausch zwischen den Selbstbildungsfähigkeiten des Kindes und der Bereitstellung und Anregung von Bildungsmöglichkeiten durch die Umwelt, in Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, betont;
- indem es den gesellschaftlichen Blickwinkel einbezieht und die für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn erforderlichen instrumentellen und sozialen Kompetenzen herausstreicht.

Was bedeutet eine solche Bildungskonzeption für das pädagogische Fachpersonal in familienexternen Betreuungsinstitutionen? Erstens erfordert sie ein neues, grundlegend anderes Betreuungs- und Instruktionsverständnis, das nicht mehr wie bis anhin ausschließlich auf Pflege und Versorgung respektive auf Begleitung, Unterstützung und Anregung ausgerichtet ist, sondern auf die *behutsam-provokative Stärkung des Eigenanteils* des Kindes an seiner vorschulischen Bildung. Zweitens erfordert sie eine Verstärkung schulvorbereitender Bildungsanstrengungen, die in erster Linie auf das junge Kind mit Minoritätshintergrund ausgerichtet sein sollen. Damit sind alle Kinder gemeint, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind und durch Lebensbedingungen und Lebensführung von der anerkannten schulischen Wissens- und Lernkultur weit entfernt aufwachsen.

## 1.2 Was soll FBBE leisten?

Nicht nur die UN-Kinderrechtskonvention erachtet Bildung als den zentralen Schlüssel, um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und ihr entgegenzuwirken. Auch die UNESCO hat in ihrem Aktionsplan «Bildung für alle» sechs Bildungsziele festgehalten, deren erstes die frühe Bildung, insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien, darstellt (UNESCO, 2007). Was bedeutet dies für Deutschland und die Schweiz,

wo die PISA-Studie gezeigt hat, dass die späteren Chancen eines jungen Kindes davon abhängen, welchen Bildungsstand seine Eltern haben, wie viel sie verdienen und welche Sprache in der Familie gesprochen wird? In erster Linie bedeutet dies die Verpflichtung, Rahmenbedingungen bereitzustellen, welche die Rechte jedes Kindes – auch und insbesondere desjenigen aus benachteiligten Familien – auf Wohlergehen und Bildung garantieren. FBBE kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Sie ist deshalb eine demokratische Verpflichtung, die auf drei miteinander eng verwobenen Ebenen zum Ausdruck kommt: auf der gesamtgesellschaftlichen, der organisatorischen und der praxisbezogenen Ebene.

- Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ist die Aufgabe von FBBE dreigeteilt: Erstens geht es darum, herkunftsbedingte Chancenungleichheit auszumerzen und damit das verfassungsmäßig verbrieftete Recht aller Menschen auf Gleichbehandlung konsequent zu realisieren. Zweitens hat sie den Auftrag, in volkswirtschaftlicher Hinsicht in das Aufwachsen junger Kinder zu investieren. Dass sich solche Investitionen in den Vorschulbereich aufgrund ihrer hohen Bildungsrendite lohnen, ist eine vielfach belegte Tatsache (Stamm et al., 2009; Burger, 2010). Die dritte gesamtgesellschaftliche Aufgabe liegt in der breiten, allen Sozialschichten zugänglichen Verankerung von FBBE-Angeboten.
- Auf der Ebene der Organisationsstrukturen kommt FBBE die Aufgabe zu, unterschiedliche Betreuungs- und Bildungskonstellationen zu ermöglichen: Dazu gehören innerfamiliäre Konstellationen, Betreuungsverhältnisse durch Dritte (Verwandte, Babysitter, Au-pairs) sowie institutionalisierte Betreuungsverhältnisse (Krippen, Tageseltern etc.). Notwendig ist dabei, dass die Diskussion im Hinblick auf die optimale Form von FBBE zwar auf der Gleichberechtigung dieser Betreuungskonstellationen beruht, jedoch von entwicklungspsychologisch vorgegebenen und sozioökonomisch bedingten Besonderheiten der frühen Kindheit geleitet wird. So sind beispielsweise familienexterne Betreuungskonstellationen bei benachteiligt aufwachsenden Kindern dann besonders wichtig, wenn diese sprachliche oder soziale Defizite aufweisen, die innerfamiliär nicht behoben werden können.
- Die Ebene der konkreten Praxis fragt nach der praktischen Ausgestaltung von FBBE. Im Mittelpunkt stehen sowohl der Ausgleich von Bedürfnissen, die sich bei einzelnen Kindern aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft ergeben, als auch die Förderung individueller Potenziale, Talente und Begabungen. Herzstück ist dabei die pädagogische Professionalität des Fachpersonals und die Qualität des Angebots, der Inhalte und der Prozesse. Diese «pädagogische» Qua-

lität meint, dass FBBE entwicklungsadäquat ausgerichtet, kulturell angemessen und hochwertig sein soll. Auf diese Weise wird durch FBBE Chancengerechtigkeit realisierbarer.

Die Beantwortung der normativen Frage, was FBBE leisten soll, orientiert sich letztlich an ihrer Wirksamkeit. Diese ist in dreifacher Hinsicht nachgewiesen: in Bezug auf (a) den internationalen Vergleich der Bildungssysteme, (b) Modellprojekte zur frühen Förderung benachteiligter Kinder und (c) den volkswirtschaftlichen Ertrag.

- Dass FBBE Startchancengleichheit schaffen *kann*, wenn Bildungsprozessen bereits in den ersten Lebensjahren eine grundlegende Bedeutung beigemessen wird, zeigen verschiedene der erfolgreichsten PISA-Länder im Vergleich: Kanada oder Finnland zeichneten sich nicht nur durch die Leistungen ihrer 15-Jährigen in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften aus, sondern verfügen auch über gut ausgebaute FBBE-Systeme und fördern darüber hinaus auch Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Schichten nicht nur besonders gut, sondern auch besonders kontinuierlich während der gesamten Schulzeit. Insbesondere in Kanada werden dabei FBBE-Angebote mit kognitiven Inhalten verknüpft, d. h. nicht nur mit Betreuung und Pflege, sondern auch mit intellektueller Anregung in spezifisch lernförderlich gestalteten Umgebungen.
- Dass ein solcher Weg besonders erfolgreich ist, zeigt auch die Wissenschaft auf: Der Großteil der verfügbaren Untersuchungen zu Modellprojekten belegt, dass FBBE-Angebote für benachteiligte Kinder besonders wirksam sein können. Sind sie von hoher Qualität, dann sind sie nicht nur in der Lage, die von der Bildungspolitik vielfach eingeforderte Startchancengleichheit bei Schuleintritt umzusetzen, sondern auch einen Beitrag zum späteren Schulerfolg dieser Kinder zu leisten. Denn sie brauchen weniger sonderpädagogische Stützmaßnahmen, müssen seltener Klassen wiederholen und zeigen später auch weniger abweichendes und delinquentes Verhalten (vgl. Burger, 2010, sowie Kapitel 10).

In volkswirtschaftlicher Perspektive wird in vielen Studien nachgewiesen, dass frühe Bildungsförderung genau an der richtigen Stelle ansetzt: Gemäß Cunha und Heckman (2007) sind die ökonomischen Effekte enorm, wenn man Kinder, insbesondere benachteiligte, sehr früh fördert. Unterstützt man sie hingegen erst im Jugendalter, dann sind die Effekte minimal. Eine umfassende Investition in den Frühbereich vermag somit nicht nur Chancenungleichheit bestmöglich auszubalancieren, sondern auch Humankapital durch mehr Wachstum zu fördern (vgl. Kapitel 10).

Zusammenfassend lässt sich aus diesen Befunden folgern, dass mit einem gut ausgebauten FBBE-System das Wachstumspotenzial einer Volkswirtschaft jährlich

bedeutsam gesteigert, das Ausmaß von Bildungsarmut und Kinderarmut hingegen gesenkt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, sind jedoch ein Ausbau der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine bessere Qualität frühkindlicher Förderung durch eine Höherqualifizierung des Fachpersonals sowie eine Finanzierung erforderlich, die sich stärker an bildungsökonomischen Leitlinien orientiert. Auf diese Weise kann eine qualitativ hochstehende FBBE die Grundlage für das in einer Wissensgesellschaft wesentliche lebenslange Lernen schaffen. Dieses wiederum fördert die soziale, emotionale, physische, sprachliche und kognitive Entwicklung.

## 2 Internationale Entwicklung

### 2.1 FBBE-Systeme

Dass ein Staat frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung als öffentliches Gut betrachten, sie systematisch ausbauen und qualitativ verbessern soll, ist heute international anerkannt. Doch wie sieht es in der Praxis tatsächlich aus? Ein Blick in die bildungs- und sozialpolitischen Agenden zu den Ausgaben für den Vorschulbereich zeigt beispielsweise, dass die Schweiz aktuell höchstens Mittelmaß ist und dass dies im Wesentlichen auch für Österreich, weniger jedoch für Deutschland, gilt. In Ländern wie England, Frankreich, den USA, Holland oder Skandinavien hat Frühförderung in Bildungs- und Sozialpolitik wie auch in der Forschung Tradition, und auch in Deutschland ist sie in den letzten Jahren zu einem Topthema geworden. Große Firmen wie McKinsey («McKinsey bildet: Frühkindliche Bildung») und Stiftungen wie die Naumann-Stiftung («Frühkindliche Bildung – Grundlage einer zukunftsfähigen Gesellschaft») oder die Bertelsmann-Stiftung («Kinder-früher-fördern»), aber auch deutsche Arbeitgeberverbände («Bessere Bildungschancen durch frühere Förderung») zeigen sowohl in finanzieller als auch in ideeller Hinsicht ein großes Engagement. Auch in der Schweiz engagieren sich Stiftungen zunehmend für die frühkindliche Bildung – beispielsweise im Rahmen der Grundlagenstudie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz», die im Auftrag der UNESCO-Kommission durchgeführt worden war (Stamm et al., 2009), währenddem sich Engagements von Betrieben bislang eher in Grenzen halten.

#### 2.1.1 Begrifflichkeiten als Abbilder der unterschiedlichen FBBE-Systeme

Bereits in der Einleitung wurde festgehalten, dass international unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden, wenn von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung die Rede ist. Tabelle 2.1 präsentiert eine aktuelle Übersicht. Dabei ist zu beachten, dass die Bezeichnungen variieren und oft englischsprachige Begriffe wie *childcare*, *daycare* oder *early education* ohne Übersetzung in die Landessprache in internationalen Untersuchungen zu finden sind. Die Bezeichnungen sprechen sowohl von Bildung und Lernen als auch nur von Betreuung. Zum Beispiel verwendet Österreich noch weitestgehend den Begriff der «Kinderbetreuung». Es sind jedoch Diskussionen im Gang, vermehrt auf frühkindliche Bildung zu setzen ([www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)).

Schweiz	FBBE
Deutschland	FBBE; Bildung und Erziehung in Kindertagesbetreuung, frühkindliche Bildung <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Krippen, Kindertagespflege etc. (0–3 Jahre)</li> <li>■ Kindergarten mit einem Vorschuljahr (3–6 Jahre)</li> </ul>
Österreich	Kinderbetreuung <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kindertagesstätten, Krippen, Tagesmütter (0–3 Jahre)</li> <li>■ Kindergarten (3–6 Jahre)</li> </ul>
Frankreich	L'éducation préscolaire <ul style="list-style-type: none"> <li>■ école maternelle (2–6 Jahre)</li> <li>■ cycle des apprentissages premiers (die ersten drei Jahre)</li> <li>■ cycle des apprentissages fondamentaux (die letzten drei Jahre)</li> </ul>
Italien	I servizi educativi per la prima infanzia <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Asili nidi (0–3 Jahre) (Kinderkrippen)</li> <li>■ Scuola dell'infanzia (2–6 Jahre) (Vorschule)</li> <li>■ Scuola materna (3–6 Jahre) (Kindergarten)</li> </ul>
Finnland	Early Childhood Education and Care (in Finnland) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Child daycare and early childhood education am Departement für Soziales und Gesundheit (finnische Informationsseiten)</li> <li>■ Vorschule (Esikoulu/Förskola) (1–7 Jahre)</li> </ul>
Dänemark	Kindertagesbetreuung oder Vor- und Grundschule (Folkeskole) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kinderkrippen (vuggestuer) (0–3 Jahre)</li> <li>■ Kindergarten (børnehaver) (3–6/7 Jahre)</li> <li>■ Kindergartenklasse (børnehaveklasse) (6 Jahre, als Übergang in die Schule)</li> </ul>
Schweden	Vorschulwesen (förskoleverksamhet) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vorschule (förskola) (0–6 Jahre)</li> <li>■ Familientagesheim (familjedaghem) (für alle Kinder, die weiter weg wohnen von einer förskola oder besondere Bedürfnisse haben)</li> <li>■ Offene Vorschule (öppen förskola) (optionale Tagespflege für Kinder, deren Eltern nicht berufstätig sind und die Kinder nur teilweise abgeben möchten)</li> <li>■ Freizeitzentren (fritidshem) (zusätzliche Betreuung, auch für Schulkinder)</li> </ul>
Großbritannien	Childcare and Pre-School learning (0–5 Jahre) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Besondere Programme und Einrichtungen:</li> <li>■ Programme wie Early Excellence Centre und Sure Start (Bildung und Betreuung sowie Unterstützung von Familien)</li> <li>■ British Association for Early Childhood Education</li> <li>■ Foundation stage 3–5 (Bildungsplan vorschulischer Bereich in Großbritannien) (seit September 2000)</li> </ul>

Tabelle 2.1: Internationale Bestandsaufnahme zu den Begrifflichkeiten

Dass die Diversität der Begrifflichkeiten letztlich ein Abbild der unterschiedlichen FBBE-Systeme darstellt, ist schon in Kapitel 1 angesprochen worden. Grundlage der nachfolgenden Betrachtung bilden die Ergebnisberichte *Starting Strong I* (2001) und *II* (2006). Dabei handelt es sich um eine thematische Untersuchung der OECD, die im März 1998 durch den OECD-Bildungsausschuss ins Leben gerufen worden war und an der sich zwölf Länder (Australien, Belgien [flämischer und französischsprachiger

Teil], Großbritannien, Dänemark, Finnland, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, die Tschechische Republik und die USA) beteiligten. Ziel war es dabei, länderübergreifende Analysen und Informationen über Systeme der Kindertagesbetreuung und der frühkindlichen Bildung in den einzelnen Ländern zu erhalten. In der zweiten Runde im Jahr 2004 nahmen auch Deutschland und Österreich teil, die Schweiz jedoch nicht. Ziel dieser zweiten Studie war es, den beteiligten Staaten Anregungen für die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu geben und die Erkenntnisse auf internationaler Ebene zu kommunizieren. Im Mittelpunkt der zweiten Studie standen neben dem Ländervergleich Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben sowie Schlüsselemente für eine erfolgreiche Kindertagesstättenpolitik, Fragen zur Qualitätsentwicklung und Zukunftsaufgaben.

Tabelle 2.2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Systeme in ausgewählten OECD-Ländern. Sie macht beispielsweise ersichtlich, dass in Großbritannien der Staat die alleinige Verantwortung für die sozial- und bildungspolitische Strategie trägt, dass in den anderen Ländern auch die Verantwortung der Regionen dazukommt und dass in Schweden die dezentralisierte Organisation bedeutsamer ist als die Verantwortung des Staates. Auch in Bezug auf die strategische Ausrichtung ist Schweden ein Sonderfall. Während in allen anderen dargestellten Ländern eine dichotome Ausrichtung sowohl auf Bildung als auch auf soziale Wohlfahrt praktiziert wird, ordnet Schweden diese der Bildungsperspektive unter. Gleiches gilt für die bedienten Altersgruppen, welche hier von null bis sechs Jahren alle Kinder umfassen, während sie in einigen anderen Ländern zweigeteilt sind (Schweiz, Deutschland, Österreich). Schweden und Großbritannien sind ferner die einzigen der ausgewählten Länder, die das Angebot auch für Neugeborene sichern, während die anderen Länder eine untere Alterslimite von drei Monaten (Frankreich, Italien), sechs Monaten (Dänemark) oder einem Jahr (Finnland) festlegen. Sowohl das Kriterium der Verfügbarkeit als auch das der Finanzierung verdeutlichen die enorme Heterogenität der adressierten Gruppen und das unterschiedliche staatliche Engagement.

Land	Verantwortung der sozial- und bildungspolitischen Strategie	Ausrichtung	Bediente Altersgruppen	Verfügbarkeit Kriterien	Finanzierung
Schweiz	Bund, Kantone, Gemeinden	Bildung Soziale Wohlfahrt	ab 5 Jahren unter 5 Jahren	Dienstleistung für arbeitende Mütter	Bund, Gemeinden, Elternbeiträge
Deutschland	Staat und Bundesländer	Bildung Soziale Wohlfahrt	3–6 Jahre unter 3 Jahren	Allgemein; spezielle Bedürfnisse; Arme; arbeitende Eltern	Staat und lokale Behörden plus Elternbeiträge
Österreich	Staat und Bundesländer	Soziale Wohlfahrt	3–6 Jahre	Arbeitende Eltern	Staat und lokale Behörden plus Elternbeiträge
Frankreich	Staat und Departemente	Bildung Gesundheit und soziale Wohlfahrt	2–6 Jahre 3 Monate bis 3 Jahre	Für alle Gruppen	Staat, ohne Kosten für Eltern
Italien	Staat und Departemente	Bildung Gesundheit und soziale Wohlfahrt	2–6 Jahre 3 Monate bis 3 Jahre	Für alle Gruppen; arbeitende Eltern	Staat und teilweise lokale Elternbeiträge
Finnland	Staat und lokale Angebote	Bildung Soziale Wohlfahrt	6 Jahre 1–7 Jahre	Für alle Gruppen; arbeitende Eltern	Staat und teilweise lokale Elternbeiträge
Dänemark	Staat und lokale Angebote	Bildung Soziale Wohlfahrt	5–7 Jahre 6 Monate bis 6 Jahre	Für alle Gruppen; arbeitende Eltern	Staat und teilweise lokale Elternbeiträge
Schweden	lokale Angebote und teilweise Staat	Bildung	0–6 Jahre	Für alle Gruppen; arbeitende Eltern; spezielle Bedürfnisse	Staat und teilweise lokale Elternbeiträge
Großbritannien	Staat	Bildung Soziale Wohlfahrt	3–4 Jahre 0–4 Jahre	Für alle Gruppen Arme, spezielle Bedürfnisse	Ohne Kosten Ohne Kosten oder Elternbeiträge

Tabelle 2.2: Frühkindliche Bildung und Betreuung in ausgewählten OECD-Ländern