

**ibw**

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Rainergasse 38  
1050 Wien

T: +43 1 545 16 71-0  
F: +43 1 545 16 71-22

info@ibw.at  
www.ibw.at

ZVR-Nr.: 863473670

# **Zum Nutzen frühkindlicher Betreuung und Förderung**

**Ökonomische, soziale und pädagogische Effekte  
frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung**

**Kurzexpertise**

## **Impressum**

ibw-Kurzexpertise

Wien, 2012

ISBN 978-3-902742-56-8

### **Medieninhaber und Herausgeber:**

ibw

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)

Rainergasse 38 | 1050 Wien

T: +43 1 545 16 71-0

F: +43 1 545 16 71-22

info@ibw.at

www.ibw.at

ZVR-Nr.: 863473670

### **Kontakt:**

schmid@ibw.at

Diese Studie wurde im Auftrag der WKÖ erstellt.



# Inhaltsverzeichnis

<b>EXECUTIVE SUMMARY .....</b>	<b>1</b>
<b>AUSGANGSLAGE UND PROJEKTZIEL .....</b>	<b>6</b>
<b>1. FRÜHKINDLICHE FÖRDERUNG IM INTERNATIONALEN VERGLEICH.....</b>	<b>7</b>
<b>2. ÖKONOMISCHE, SOZIALE UND PÄDAGOGISCHE ERTRÄGE.....</b>	<b>11</b>
2.1 INDIVIDUELLE ERTRÄGE .....	13
2.1.1 <i>Kognitive Fähigkeiten.....</i>	13
2.1.2 <i>Lernbereitschaft und sozioemotiver Bereich.....</i>	16
2.1.3 <i>Gesundheit .....</i>	17
2.1.4 <i>Einflüsse auf die Kindererziehung und die Eltern .....</i>	18
2.1.5 <i>Übergang FBBE – Schule.....</i>	19
2.2 ÖKONOMISCHE ERTRÄGE.....	20
2.2.1 <i>Beschäftigungsbezogene Erträge.....</i>	21
2.2.2 <i>Bildungsspezifische Erträge.....</i>	21
2.2.3 <i>Rückgang der Kriminalitätsrate.....</i>	22
2.2.4 <i>Allgemeine Kosten-Nutzenrelation.....</i>	22
2.3 ZU RELEVANZ UND ÜBERTRAGBARKEIT VORLIEGENDER ERGEBNISSE .....	24
<b>3. FRÜHKINDLICHE FÖRDERUNG UND MIGRANTISCHE MILIEUS.....</b>	<b>27</b>
3.1 INDIVIDUELLE ERTRÄGE .....	28
3.2 ÖKONOMISCHE ERTRÄGE.....	29
3.3 BEST PRACTICE BEISPIELE .....	31
<b>LITERATUR .....</b>	<b>33</b>

## Executive Summary

### **Der Nutzen frühkindlicher Betreuung und Förderung ist empirisch vielfach belegt – sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft**

Die Sichtung der internationalen empirischen Forschungsliteratur zu den Effekten frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) im Rahmen dieser Kurzexpertise belegt klar deren positive Nutzeneffekte. Diese zeigen sich sowohl auf individueller als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene.

### **Investitionen in qualitativ hochwertige frühkindliche Betreuung und Förderung bringt vielfältigen Nutzen – primär im kognitiven und sozioemotiven Bereich**

Empirisch belegt sind folgende positiven kurz- und mittelfristige Effekte frühkindlicher Förderung:

- Kognitive Fähigkeiten des Kindes (Sprechen, Lesen, Schreiben, Mathematik, IQ)
- Lernbereitschaft und Lernfreude des Kindes (inkl. Fähigkeit, sich auf ein Ziel zu orientieren)
- Schulerfolg des Kindes (besseres Abschneiden bei diversen Leistungstests, höhere Wahrscheinlichkeit des Schulwechsel in höhere Schulformen, niedrigere Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung bzw. des Bildungsabbruchs)
- Sozialverhalten des Kindes (soziale Integration in der Schule/Gruppe, Frustrationstoleranz)

### **Weitere Hinweise auf positive Nutzeneffekte bezüglich elterlicher Erziehungsstile, Gesundheit und Kriminalität**

Einige Studien konnten auch positive Wirkungen frühkindlicher Betreuung und Förderung auf elterliche Erziehungsstile und die innerfamiliäre Kommunikation, sowie in Folge positive Rückwirkungen auf die oben genannten Dimensionen feststellen.

Alle diese positiven Effekte führen tendenziell zu einer geringeren Wahrscheinlichkeit negativen Sozialverhaltens, bspw. im Jugendlichenalter (Drogenkonsum, kriminelles Verhalten, ungewollte Teenagerschwangerschaften etc.).

Weitere Hinweise gibt es zu positiven Effekte frühkindlicher Betreuung und Förderung auf Gesundheit und Kriminalität. Diese Ergebnisse sind derzeit empirisch (nur) schwach abgesichert.

### **Langfristig positive Effekte sind möglich**

Auch langfristig sind positive Nutzeneffekte möglich. Dies hängt zum einen stark von der Qualität des auf die Frühförderung folgenden schulischen und außerschulischen Settings sowie der in diesen Bereichen angebotenen Förderungen ab. Zum anderen kommt es natürlich auch auf die Nachhaltigkeit des auf kognitiver und sozialemotiver Ebene „Erlernen“ an. Ansonsten sind sogenannte Fade-Out Effekte möglich, d.h. dass

die kurz- und mittelfristig feststellbaren positiven Effekte frühkindlicher Förderung im Zeitablauf durchaus auch wieder „verpuffen“ können.

Etliche Studien belegen positive langfristige Effekte auf Basis des Vergleichs zwischen Teilnehmern/Teilnehmerinnen und der Kontrollgruppe der Nicht-Teilnehmerinnen an frühkindlichen Betreuungs- und Fördermaßnahmen. Üblicherweise zeigen sich entsprechende positive langfristige und nachhaltige Nutzeneffekte bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen. Evaluationstheoretisch sind bei diesem methodischen Ansatz jedoch gewisse Überschätzungen nicht auszuschließen.

### **Hohe volkswirtschaftliche Nutzeneffekte frühkindlicher Betreuung und Förderung**

Neben den individuellen Erträgen, die den betreuten Kindern (und teilweise auch deren Eltern) zugute kommen, zeigt sich auch der beträchtliche volkswirtschaftliche Nutzen von FBBE-Maßnahmen, der deren Kosten deutlich übersteigt.

Derartige volkswirtschaftliche Schätzungen basieren zum einen auf Effekten für die geförderten Kinder (höherer Bildungserfolg, niedrigere Abbruchquote etc. resultiert in einer besseren Humankapitalausstattung und damit einhergehenden wirtschaftlichen Wachstumseffekten). Zum zweiten beruhen die volkswirtschaftlichen Schätzungen auf den durch die Kinderbetreuung möglichen Arbeitsangebotseffekten für die Eltern (primär die Mütter): Höhere Beschäftigungsquote bedeutet Einkommensgenerierung (aktuelle Kaufkraft und höheres Lebenseinkommen) sowie geringere Sozialtransfers für die berufstätige Person und, über Kreislaufeffekte, höhere Steuern- und Abgabeneinnahmen (sowie geringere Sozialausgaben) für den Staat.

Die auf dieser Basis vorgenommenen Kosten-Nutzenrelation von FBBE wurden in einigen Studien mit 1:2 oder größer, der Wachstumseffekt auf das BIP mit 1,34 Prozent bis 4,02 Prozent geschätzt. Untersuchungen in der Schweiz kamen zu dem Ergebnis, dass jeder Franken, der in eine Kindertagesstätte investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen bis zu vier Franken an Nutzen abwirft (beispielsweise durch eine höhere Erwerbsbeteiligung der Mütter, einen geringeren Bezug von Sozialleistungen aufgrund besserer Ausbildung und positiver Sozialisations- und Integrationseffekte auf die Kinder). Eine aktuelle österreichische Studie<sup>1</sup> hat errechnet, dass jeder Euro, der für frühkindliche Bildung aufgewendet wird, mindestens den achtfachen Nutzen erbringt.

### **Präventive Investitionen in frühkindliche Betreuung und Förderung lohnen sich**

Investitionen in die frühkindliche Bildung lohnen sich, weil Interventionen in der Vorschulerziehung für den Staat billiger sind als Versuche, Bildungsversäumnisse später zu kompensieren. Ein EU-Report<sup>2</sup> hält dazu fest: „Wird nicht bereits im frühen Kindesalter genügend in die Bildung investiert, fallen durch – weniger effiziente – Fördermaßnahmen in späteren Lebensphasen weitaus höhere Kosten an. Hinzu kommen

---

<sup>1</sup> SCHNEIDER und DREER: Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung: Kosten und Nutzen für Oberösterreich, Linz, Mai 2012.

<sup>2</sup> WOESMANN und SCHUETZ: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. EENEE Analytical Report No. 1, Prepared for the European Commission, April 2006.

dann höhere Ausgaben in anderen Bereichen wie Verbrechensbekämpfung, Gesundheitsschutz, Arbeitslosenunterstützung und Sozialfürsorge.“

### **Notwendige Rahmenbedingungen für erfolgreiche FBBE: Qualität der Maßnahmen sowie Einbeziehung der Eltern**

Allgemeiner Konsens besteht in der Forschungsliteratur auch zur Bedeutung der Qualität der FBBE-Maßnahmen für deren Wirksamkeit: Dies betrifft die Ausbildung des Personals, das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Lehrpersonal und zu betreuenden Kindern, die verfügbaren Lernressourcen und Art und Ausmaß der Einbeziehung der Eltern. Auch sollten die Programme die Eigeninitiative der Kinder fördern und unterstützen.

Die Einbeziehung der Eltern in die Umsetzung der pädagogischen Ziele wird in der Literatur bezüglich der Auswirkungen von FBBE als sehr wichtig eingeschätzt. Diese Partizipation kann die häuslichen elterlichen Lernaktivitäten mit dem Kind verstärken. Betreuungsangebote sollten intensiv mit den Eltern kooperieren, indem z.B. Informationen zwischen dem Betreuungspersonal und den Eltern ausgetauscht und die Eltern aktiv in die pädagogische Entscheidungsfindung eingebunden werden.

### **Hohe Nutzererträge für Kinder aus „sozial benachteiligten“ Gruppen sowie für Kinder mit migrantischem Hintergrund**

FBBE kann gerade für Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen positive Erträge erbringen. Zudem sind diese sozioökonomischen Erträge oftmals stärker ausgeprägt und entfalten somit auch eine kompensatorische Wirkung. Da Kinder mit Migrationshintergrund oftmals diesen Bevölkerungsgruppen zuzurechnen sind, zeigt sich die besondere Bedeutung derartiger Förderprogramme für diese Zielgruppe.

Vorsicht ist jedoch geboten bei der Definition „benachteiligte Gruppen“: Viele Studien zeigen, dass nicht so sehr einfache beobachtbare Indikatoren (wie bspw. geringes elterliches/familiäres Bildungskapital, geringes Einkommen etc.) dabei relevant sind, sondern dass vielmehr die Qualität der elterlichen Kinderziehung die entscheidende Variable ist („Quality of parenting as scarce resource“). Auch ein Migrationshintergrund sagt per se noch nichts über eine allfällige „Benachteiligung“ aus.

Studienergebnisse zeigen jedenfalls, dass familienergänzend betreute Kinder aus Migrantenfamilien den Übergang vom Kindergarten zur Schule wesentlich erfolgreicher bewältigen als Kinder, die diese Förderung nicht genossen hatten. Als ausschlaggebend erwies sich dabei die frühe Integration der Eltern und des gesamten sozialen und kulturellen Umfeldes. Frühe Investitionen in die Ausbildung der Migrantinnen/Migranten führen dabei nicht nur zu erwünschten Bildungserfolgen, sondern sie sind auch ein wirksames Instrumentarium, um ihre Sozialintegration zu fördern sowie um über kompensatorische Erziehung und Bildung herkunftsbedingte Nachteile bei den Bildungschancen abzumildern.

Eine offenbar entscheidende Variable ist dabei der **Erstspracherwerb** bzw. die **Sprachförderung** desselben. Erkenntnisse aus der Forschung besagen, dass die meisten Kinder mühelos mehrsprachig aufwachsen können. Sie lernen Sprachen frei

und am Sprachvorbild ihrer erwachsenen Bezugspersonen. Demnach macht sprachliche Förderung den Kern der frühen Förderung aus. Sie sollte sowohl die Förderung der Erst- als auch der Zweitsprache beinhalten. Keinesfalls darf die eine gegen die andere Sprache ausgespielt werden, es geht vielmehr um eine integrierte Sprachförderung.

Wesentlich ist auch, dass Sprachförderung für alle Kinder wichtig ist. Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Milieus profitieren jedoch überdurchschnittlich von ihr.

### **Hohe volkswirtschaftliche Nutzeneffekte frühkindlicher Betreuung und Förderung migrantischer Kinder**

Auch aus rein ökonomischer Perspektive verdeutlichen etliche Studien die hohen volkswirtschaftlichen Nutzeneffekte adäquater und hochqualitativer Betreuung und Frühförderung migrantischer Kinder: Die Schätzungen direkter Nutzeneffekte liegen bspw. beim dreifachen der für einen Krippenbesuch entstandenen Kosten.

Unter Berücksichtigung weiterer direkter und indirekter Effekte (analog zu den schon dargestellten Studien) ergeben sich noch deutlicher volkswirtschaftliche Größenordnungen.

### **Warnung vor simplifizierenden Erwartungen: FBBE ist kein „*deus ex machina*“**

Abschließend sei noch folgende generelle Verortung explizit angeführt: Die ibw-Analysen zeigen, dass relevante und ausgeprägte positive Effekte frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung belegbar sind. Zudem legen Kosten-Nutzen-Abschätzungen auch adäquate Investitionen in frühkindliche Förderung – nicht zuletzt im Sinne präventiver Investitionen – nahe. Gleichzeitig muss aber vor simplifizierenden/überzogenen Erwartungen gewarnt werden: Einerseits dahingehend, dass FBBE in der Lage wäre herkunfts-/milieubedingte Nachteile in Bezug auf Bildungschancen „vollständig“ (d.h. für alle „Betroffenen“) zu kompensieren – andererseits auch insofern, dass trotz adäquater und hochqualitativer FBBE-Maßnahmen nicht dennoch im weiteren Verlauf der Entwicklungs-/Bildungslaufbahn Lernschwächen/-probleme sowie sozio-emotionale Problemlagen auftreten können.

Eine wesentliche Aufgabe von FBBE ist nicht zuletzt die Vorbereitung der Kinder auf den Schuleintritt und die weitere schulische Karriere. Eine wissenschaftlich fundierte Antwort auf die Frage, welches Modell der FBBE am geeignetsten ist, den Kindern erfolgreiche Lernkarrieren zu ermöglichen, liegt zur Zeit jedoch nicht vor und wird in der Forschung überaus kontrovers diskutiert. Grund dafür sind die beiden verschiedenen, der Diskussion zugrunde liegenden Paradigmen: Das eine Paradigma betont schulvorbereitende Wissens- und Kompetenzbereiche wie Sprachförderung (literacy) und Zahlenverständnis (numeracy). Das andere Paradigma sieht die Entwicklung des Kindes als ein in verschiedenen Bereichen und insbesondere auch durch das Spiel lernendes Individuum. Während das erste Paradigma in Frankreich, England und den Niederlanden dominiert, ist das zweite Paradigma in Österreich, Deutschland, Schweden oder Dänemark vorherrschend. Generell ist jedoch international ein Trend

weg von Kinderbetreuungseinrichtungen als „Bewahranstalten“ und hin zu „Bildungseinrichtungen“ beobachtbar. Wesentlich dürfte jedenfalls sein, dass die Betreuung explizit auch die Bildungsdimension reflektiert; d.h. dass es also eine umfassende, am Kind orientierte Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen gibt.



## Ausgangslage und Projektziel

Die Diskussion der Qualität und Nutzeneffekte von frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) ist für die westlichen Industriestaaten von großer Bedeutung: In diesen Ländern sind zwischenzeitlich mehr als drei Viertel der Kinder zwischen drei und sechs Jahren in einer Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtung. Bei den Kindern unter drei Jahren liegt die Betreuungsquote bei 25 Prozent, in einigen Ländern sogar bei 50 Prozent. Erstmals verbringt somit die Mehrzahl der Kinder unter sechs Jahren in den OECD-Staaten einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit in irgendeiner Art außerhäuslicher Betreuung, Bildung und Erziehung (MENCHINI 2010).

In der öffentlichen Diskussion in Österreich wird immer wieder auf die positiven Effekte frühkindlicher Förderung und Bildung<sup>3</sup> verwiesen, die Diskussion darüber bleibt aber oftmals vage und empirisch fundierte Forschungsergebnisse werden in der Regel nur ansatzweise und sporadisch diskutiert.

Die drei **Kernfragen** der vorliegenden Kurzexpertise lauten:

1. Welche Formen von frühkindlicher Förderung sind international beobachtbar?
2. Welche wissenschaftlich fundierten und empirisch abgesicherten Ergebnisse gibt es zu den ökonomischen, sozialen und pädagogischen Effekten der frühkindlichen Förderung?
3. Welche Rolle spielt frühkindliche Förderung in bzw. für migrantische/n Milieus?

Die Kurzexpertise thematisiert bzw. analysiert nicht die österreichische Situation im Bereich der Frühförderung (siehe hierzu etwa den OECD Länderbericht Österreich 2006 bzw. EURYDICE 2009). Sie unterwirft diese somit auch nicht einer Bewertung. Auch Aspekte wie Zugang zu frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten, deren Organisation und Finanzierung sowie Fragen der Ausbildung und des Berufsprofils des pädagogischen Personals werden nicht behandelt.

Die Kurzexpertise versteht sich vielmehr als Hintergrundfolie zur Förderung einer evidence-based policy bzw. einer entsprechend fundierten inhaltlichen und sachbezogenen Diskussion zu den Vor- und Nachteilen frühkindlicher Förderung aus individueller, gesellschaftlicher und ökonomischer Perspektive.

Die ibw-Kurzexpertise basiert auf einem internationalen Review der relevanten Forschungsliteratur zu diesem Themenfeld.

---

<sup>3</sup> Im Rahmen dieser Kurzexpertise wird lediglich die frühkindliche Bildung bzw. Förderung thematisiert. Nicht enthalten sind pädagogische und therapeutische Maßnahmen für Kinder mit einer Behinderung.

## 1. Frühkindliche Förderung im internationalen Vergleich

In der Literatur werden drei Modelle frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) genannt, die international beobachtbar sind.

Das am weitesten verbreitete Modell umfasst eine Mehrzahl der Dienstleistungen im Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung und stützt sich auf ein auf das Kind ausgerichtetes Bündel von Maßnahmen, die von geschulten Fachkräften in Betreuungseinrichtungen erbracht werden. Das Leistungsangebot beinhaltet dabei die Betreuung in herkömmlichen Betreuungseinrichtungen, zielgerichtete Maßnahmenprogramme für die vorschulische Bildung und Erziehung sowie die allgemeinen öffentlichen Vorschuleinrichtungen, Kindergärten und Vorbereitungsklassen in den Grundschulen.

Diese Leistungen und Programme unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich des Alters, ab dem die Kinder betreut werden, der Intensität und Dauer der Betreuung, in ihrem pädagogischen Konzept und dem Lehrplan, der Kinderzahl je Lehrer/Betreuungsperson sowie der Ausbildung der Lehr- und Betreuungskräfte. Eine erweiterte Variante dieses Modells der Betreuung in der Betreuungseinrichtung ist das sogenannte kombinierte Modell, bei dem Eltern, Familien und lokale Gemeinschaften durch begleitende Strategien unterstützt und zu eigenständigem Handeln befähigt werden sollen.

Das zweite grundsätzliche Modell umfasst unterschiedliche häusliche Kinderbetreuungsleistungen und Bildungsprogramme, die auf das Kind ausgerichtet sind und normalerweise von Laien ohne besondere fachliche Ausbildung erbracht werden, beispielsweise durch die Eltern oder paraprofessionelle Hilfskräfte.

Das dritte Modell umfasst zusätzlich eine breite Palette an Programmen zur Unterstützung von Eltern bzw. Familien. In der Regel sollen mit den Einrichtungen und Programmen zur Familienförderung bestimmte Dienstleistungen und Tätigkeiten erbracht werden, die den vielfältigen Bedürfnissen der Familien entgegenkommen. (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009).

In Europa sind im Wesentlichen zwei Organisationsmodelle FBBE auszumachen. Im ersten Modell wird die gesamte FBBE für Vorschulkinder aller Altersstufen an einer einzigen Einrichtung organisiert. Die Leitung dieser Einrichtungen ist in diesem Fall für Vorschulkinder aller Altersgruppen zuständig, und für die pädagogischen Mitarbeiter gilt – unabhängig vom Alter der zu betreuenden Kinder – ein einheitlicher Qualifikations- und Gehaltsrahmen. Neben den pädagogischen Mitarbeitern (Lehrkräfte, Erzieher/innen, Pädagogen/Pädagoginnen) sind an diesen Einrichtungen häufig Fachkräfte mit anderen Aufgaben- und Ausbildungsschwerpunkten insbesondere aus dem Bereich der Kinder- und Säuglingspflege (Kinderkrankenschwestern usw.) beschäftigt. Dieses altersintegrierte Modell ist vor allem in den nordischen Staaten anzutreffen.

Im zweiten, in Europa insgesamt weiter verbreiteten Modell, wird ein gestaffeltes Angebot an zwei voneinander unabhängigen Einrichtungen organisiert, die sich jeweils an unterschiedliche Altersgruppen richten (in der Regel an Kinder im Alter von 0 bis 3

Jahren und an Kinder von 3 bis 6 Jahren). Für beide Typen von Einrichtungen sind in vielen Staaten auch unterschiedliche Ministerien zuständig. In einigen Staaten bestehen beide Modelle nebeneinander (Dänemark, Griechenland, Spanien, Zypern und Litauen).

Das Eintrittsalter, ab dem Kinder in Europa Zugang zu den Betreuungsangeboten haben, ist je nach Staat zum Teil erheblich unterschiedlich. In den meisten europäischen Staaten können Kinder schon im Säuglingsalter (ab etwa 3 Monaten) in öffentliche Einrichtungen aufgenommen werden. In Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Österreich, Slowenien und Schweden ist das Mindestalter auf 12 Monate festgelegt (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009).

In denjenigen Staaten, die das integrierte Modell verwenden, haben alle Kinder – in irgendeiner Form – einen Anspruch auf einen Platz in einer FBBE-Einrichtung ab dem festgelegten Eintrittsalter. In den anderen Staaten, in denen kein allgemeiner Anspruch auf einen Platz in einer geförderten Einrichtung besteht, werden die vorhandenen Plätze nach unterschiedlichen Kriterien vergeben. Häufigstes Kriterium für eine bevorzugte Aufnahme an Einrichtungen für Kinder unter 2 Jahren ist normalerweise der Beschäftigungsstatus der Eltern.

An den Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren steht nach wie vor der Betreuungsauftrag im Vordergrund. Sofern für diese Einrichtungen Zielsetzungen formuliert wurden, beziehen sich diese vor allem auf das Wohlergehen des Kindes. Viele Staaten messen den Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder (0 bis 2 oder 3 Jahre) in erster Linie eine wirtschaftliche Funktion bei: sie nehmen den Eltern die Sorge für die Kinder ab und eröffnen dadurch beiden Elternteilen gleiche Chancen, zu arbeiten oder zu studieren. Viele Staaten haben keine zentralen Empfehlungen oder Richtlinien für die pädagogischen Angebote an diesen Einrichtungen herausgegeben.

Alle europäischen Staaten finanzieren oder kofinanzieren FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren. In einem Großteil dieser Staaten ist die Teilnahme an diesen Angeboten kostenlos. Für die Nutzung von Betreuungsangeboten für Kinder unter 3 Jahren hingegen werden in fast allen Staaten Elternbeiträge erhoben. Das gilt auch für die Angebote der öffentlich geförderten Einrichtungen. Steuervergünstigungen sind eine Möglichkeit, den Eltern einen Teil der Kosten, die ihnen im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung entstehen, abzunehmen. In den Niederlanden etwa erhalten erwerbstätige Eltern außerdem von ihrem Arbeitgeber eine Zulage für Betreuungskosten, sofern das Kind an einem anerkannten FBBE-Angebot teilnimmt (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009).

Ob öffentlich oder privat finanzierte Angebote eine bessere Qualität in der FBBE erbringen, ist nicht eindeutig geklärt (BLAU/CURRIE 2008). Öffentlich finanzierte Angebote sind in Europa jedoch weiter verbreitet als anderswo (OECD 2010).

Die nordischen Staaten sowie Spanien und Slowenien, die ein ganzheitliches Betreuungskonzept verwenden, das unter anderem in integrierten Einrichtungen für das gesamte FBBE-Angebot zum Ausdruck kommt, folgen der Auffassung, dass FBBE – vom Säuglingsalter bis zur Schulpflicht – die erste Etappe des Bildungswegs darstellt. Eine Reihe weiterer Staaten, wie zum Beispiel Irland, die Niederlande und das Verei-

nigte Königreich, haben ihre Rechtsvorschriften überarbeitet, um den Bildungsauftrag einschlägiger Einrichtungen stärker in den Vordergrund zu stellen (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009).

Die verschiedenen Bildungs- und Erziehungsprogramme lassen sich im Wesentlichen einem der beiden im Folgenden beschriebenen pädagogischen Modelle zuordnen, die sich insbesondere im Hinblick auf drei Parameter unterscheiden: Zielsetzungen und Methoden, Auffassung der Rolle der Erwachsenen und der Bedeutung der Aktivitäten des Kindes im Bildungsprozess.

Dem ersten Modell „Programme mit einem kindzentrierten Ansatz“ können alle pädagogischen Angebote zugeordnet werden, die die folgenden Merkmale aufweisen: im Mittelpunkt steht die ganzheitliche Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, gefördert werden das Lernen durch selbst bestimmte Aktivitäten sowie die Interaktion zwischen Gleichaltrigen. Die Rolle der Erzieher besteht darin, den Kindern Hilfestellung zu bieten und sie in ihrer sozialen und intellektuellen Entfaltung zu begleiten und zu fördern.

Dem zweiten Modell „Programme mit einem lehrer-/lehrplanzentrierten Ansatz“ (Programme, die die Wissensvermittlung in den Vordergrund stellen) umfasst diejenigen pädagogischen Angebote, die von bildungstheoretischen Ansätzen ausgehen, bei denen die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten durch Lehrer/innen im Vordergrund steht. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt hier auf dem Erwerb von sprachlichen und schulischen Kompetenzen mit Blick auf das Curriculum für den Primarbereich (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009).

Ein Blick auf die internationale Praxis der frühen Förderung zeigt eine eindeutige Entwicklung weg von Einzelmaßnahmen hin zu übergreifenden Konzepten der frühen Förderung, sei dies in Form von Bildungsplänen ab 0 Jahren (z.B. Deutschland), in Form von „Early Excellence Centers“ (England, Deutschland) oder in Form von landesweiten Offensiven zur Qualitätsentwicklung der Kindertagesstätten in Richtung der Trias Bildung, Betreuung, Erziehung (Deutschland) (SCHULTE-HALLER 2009).

Fachkräfte, die mit Säuglingen, Kleinkindern und Vorschulkindern arbeiten, müssen über vielfältige Kompetenzen verfügen. Mitarbeiter an FBBE-Einrichtungen müssen Aufgaben im Bereich der Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern wahrnehmen. Insgesamt kann hier zwischen zwei Qualifikationsmodellen unterschieden werden. In einem Teil der Staaten werden zwei Bildungswege angeboten, die zu einer Qualifikation im FBBE-Bereich führen, wobei wiederum unterschieden wird zwischen der Ausbildung der Fachkräfte im Bereich der Säuglings- und Kleinkindbetreuung (Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren) und der Ausbildung der Fachkräfte im Elementarbereich (Einrichtungen für Kinder ab 3 oder 4 Jahren).

In den anderen Staaten gibt es einen einzigen Ausbildungsweg und ein einheitliches Berufsprofil für alle pädagogischen Fachkräfte im gesamten FBBE-Bereich (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009; allgemein zu Kompetenz- und Qualifikationserfordernissen in der FBBE siehe etwa CORE 2011).

Die Ausbildung des im Elementarbereich beschäftigten Personals (Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren) ist deutlich homogener. Hier absolvieren die für die pädagogische Arbeit mit den Kindern verantwortlichen Fachkräfte grundsätzlich eine Ausbildung im Hochschulbereich (ISCED 5A oder ISCED 5B) – eine Ausnahme bilden hier lediglich die Tschechische Republik, Malta, Österreich, Rumänien, Slowakei und das Vereinigte Königreich. Diese Fachkräfte absolvieren eine Hochschulausbildung im universitären oder nicht-universitären Tertiärbereich. Die Dauer des Studiums beträgt in der Regel dreieinhalb Jahre.

Der Studiengang bezieht sich auf die verschiedenen Aspekte des Berufs und umfasst insbesondere eine allgemein bildende und fachwissenschaftliche Ausbildung (Soziologie, geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fächer), eine berufsbezogene theoretische Ausbildung insbesondere in den Fächern Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie sowie eine berufspraktische Ausbildung, die Praktika an verschiedenen FBBE-Einrichtungen beinhaltet.

Die Organisation der beruflichen Weiterentwicklung der Fachkräfte ist in den einzelnen europäischen Staaten sehr unterschiedlich geregelt. In etwas mehr als der Hälfte der europäischen Staaten erfolgt die Teilnahme von Fachkräften, die mit Kindern unter 2 oder 3 Jahren arbeiten, an der beruflichen Weiterentwicklung auf freiwilliger Basis, in den anderen Staaten sind sie dazu verpflichtet (Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009).

## 2. Ökonomische, soziale und pädagogische Erträge

Es sind insbesondere angelsächsische und skandinavische Länder, die bereits eine Tradition in der Praxis der Frühförderung haben und daher auch eine intensive Forschungstätigkeit in diesem Bereich aufweisen. Diese Länder sind ebenfalls führend in der begleitenden wissenschaftlichen Evaluation von Programmen der Frühförderung. Demgegenüber ist die frühpädagogische Forschung im deutschsprachigen Gebiet Europas noch vergleichsweise gering entwickelt. Die Wirkung von frühkindlicher Förderung kann aus diesem Grund praktisch nur mit Studienergebnissen aus jenen Ländern belegt werden, die über Erfahrungen in der systematischen frühkindlichen (Bildungs-) Förderung verfügen. Strukturen und Angebotspalette der frühkindlichen Förderung sind in den verschiedenen Ländern dabei sehr unterschiedlich (SCHULTE-HALLER 2009).

Viele Studien belegen mittlerweile die kurzfristige positive Wirkung einer frühen Förderung hinsichtlich eines gelingenden Schuleintritts bzw. Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Langzeitstudien sind hingegen noch selten. Eine wissenschaftlich basierte Argumentation für die frühe Förderung entstammt den Ergebnissen internationaler Bildungsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU und der OECD-Studien „Starting Strong“ und „Bildung auf einen Blick“, die auf die Notwendigkeit und Vorzüge der frühkindlichen Förderung hinweisen. Die internationale Forschung kann somit immer deutlicher belegen, dass frühkindliche Bildung und Betreuung die Bildungschancen des einzelnen Kindes verbessert und die Grundlage erfolgreicher Bildungsbiographien ist (SCHULTE-HALLER 2009).

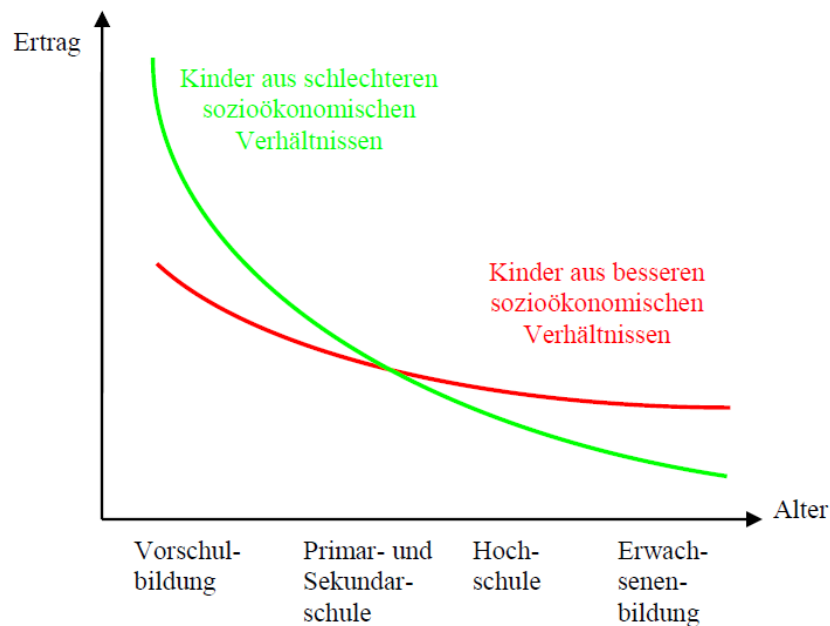
Investitionen in die frühkindliche Bildung lohnen sich dabei einerseits, weil Interventionen in der Vorschulerziehung für den Staat billiger sind als Versuche, Bildungsversäumnisse später zu kompensieren. Andererseits liegen volkswirtschaftliche Berechnungen vor, die nachweisen, dass Bildungsinvestitionen in Humankapital den größten sozialen und wirtschaftlichen Gewinn bringen, wenn sie auf die Vorschulzeit ausgerichtet sind (HECKMAN 2006, 2008; BARNETT 2008).

Die OECD-Studie „Starting Strong“ hält zu den Nutzeneffekten von FBBE fest: „Governmental domains that benefit from the widespread provision of early childhood education and care services are: the national economy (short-term, through the contribution of working women, and long-term through more effective human capital formation); health (better mental and physical health for children and families, less at-risk behaviours, etc.); social welfare and criminal justice (less dependency of families on social welfare; higher earnings for families; more gender equality; less family violence, less criminality, etc.); education (better integration of young children at-risk into primary school, better grade progression, less participation in special education, etc.).“ (OECD 2006)

Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass FBBE innerhalb des gesamten lebenslangen Lernzyklus die höchsten Erträge erbringt, wobei hier insbesondere Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Milieus profitieren. Zugleich unterstreicht die Darstellung die Notwendigkeit kontinuierlicher Bildungsinvestitionen, um Ungleichheiten reduzieren zu können: „Furthermore, the two graphs depict that in the lack of public intervention,

rates of return decline more rapidly for children from low than from high socio-economic background.“ (WOEßMANN/SCHUETZ 2006)

Abbildung: Ertrag der Bildung in den verschiedenen Phasen des lebenslangen Lernens



Quelle: CUNHA et al. (2006); zitiert in WOEßMANN/SCHUETZ 2006

Allerdings müssen gewisse Kriterien erfüllt sein, um die Wirksamkeit von FBBE-Programmen zu gewährleisten: „However, early childhood education and care programs only work if the underlying public policy and investments promote high quality experiences and equitable access for children and their families.“ (GOELMAN et al. 2008). Bis zu welchem Alter die positiven Effekte der FBBE anhalten, ist Teil der laufenden wissenschaftlichen Diskussion (siehe hierzu etwa GOODMAN/SIANESI 2005).

Als ein übergreifendes Charakteristikum zeigt sich, dass Kinder aus benachteiligten Familien am stärksten von Betreuungsmaßnahmen profitieren: „The returns to early childhood programs are the highest for disadvantaged children who do not receive substantial amounts of parental investment in the early years. The proper measure of disadvantage is not necessarily family poverty or parental education. The available evidence suggests that the quality of parenting is the important scarce resource. The quality of parenting is not always closely linked to family income or parental education. Measures of risky family environments should be developed that facilitate efficient targeting“ (HECKMAN 2008).

In diesem Zusammenhang ist jedoch festzuhalten, dass FBBE-Programme bzw. Gruppen nicht nach sozialen Kriterien segregiert werden sollten. Ganz im Gegenteil: „The few studies that have included peer socioeconomic mix as one of the ECE variables analysed have found that it is preferable not to segregate low-income children – that (as in schools), children benefit from peer mixes that contain well-nourished human capital.“ (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008)

In methodischer Hinsicht soll abschließend noch festgehalten werden, dass etwa im „High/Scope Perry Preschool Project“ sogenannte „Fade-Out“ Effekte festgestellt worden sind: So konnte bei den Kindern, die am Programm teilnahmen, sehr bald ein IQ-Anstieg verzeichnet werden; diese Kinder hatten nach der Vorschule auch einen signifikant höheren IQ als die Kontrollgruppe<sup>4</sup>. Jedoch glichen sich diese IQ-Werte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe später wieder an. Der Verlust dieses IQ-Vorsprungs bei der Preschool-Gruppe wird in der Literatur als Fade-Out Effekt bezeichnet und betraf vor allem afroamerikanische Kinder. Einer Studie zufolge gibt es Hinweise dafür, dass eine mögliche Ursache für diesen Fade Out-Effekt darin zu finden ist, dass diese Kinder nach der Head Start Teilnahme im Durchschnitt schlechtere Schulen besuchen als „weiße“ Kinder (CURRIE/THOMAS 1998). „Evidence is mounting that high quality early education may be an essential developmental tool for at-risk children, but it's not enough. The findings add to earlier research demonstrating greater fade-out effects in schools with poor classroom quality and low test scores. If early education sows the seed for cognitive development, a good elementary school seems to be the water that makes it grow.“<sup>5</sup> Daraus lässt sich die Bedeutung kontinuierlicher pädagogisch hoch qualitativer frühkindlicher FBBE und eines ebenso hochqualitativen nachfolgenden Unterrichts ablesen.

## 2.1 Individuelle Erträge

### 2.1.1 Kognitive Fähigkeiten

Die kognitiven Fähigkeiten werden traditionellerweise über bestimmte Leistungen oder Tests erfasst und bestimmt. Dazu zählen etwa Intelligenztests, Lese- und Schreibfähigkeiten und Kenntnisse im Bereich der Mathematik (zu Methoden der Messung kindlicher Kompetenzen siehe etwa ROßBACH/WEINERT 2008).

Bezüglich der Fähigkeiten im Bereich der Mathematik zeigen die meisten Studien, die Vergleiche zwischen Kindern, die an FBBE-Programmen teilgenommen haben, und solchen, die nicht Teil eines derartigen Programms waren, positive Auswirkungen. Kinder aus einkommensschwachen Haushalten bzw. bildungsferneren Schichten haben etwas stärker von der Unterstützung profitiert (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die PISA-Studie der OECD von 2009 hat gezeigt, dass in praktisch allen OECD-Ländern 15-Jährige Schüler/innen, die irgendeine Art vorschulischer Einrichtung besucht hatten, beim Test besser abschnitten als Kinder, die nicht an vorschulischer Betreuung partizipiert hatten. Der Vorsprung von Schüler/innen, die ein Jahr oder

---

<sup>4</sup> Der IQ (Intelligenzquotient) ist eine Kenngröße zur Bewertung des allgemeinen intellektuellen Leistungsvermögens (Intelligenz) eines Menschen. Er wird anhand von Intelligenztests ermittelt und vergleicht die Intelligenz eines Menschen mit dem geschätzten Durchschnitt der Gesamtbevölkerung im selben Zeitraum und im vergleichbaren Alter. Die IQ-Testung und Inklusion der Testergebnisse in Schätzgleichungen bei Evaluierungen ist im us-amerikanischen Raum weit verbreitet – in Europa wird der IQ-Test und seine Aussagekraft jedoch, aufgrund seiner oftmals biologistischen Implikationen bzw. Interpretationen, deutlich kritischer bewertet und kommt daher praktisch nie als potentielle/r Einflussfaktor/Variable in empirischen Evaluierungen vor.

<sup>5</sup> <http://tulsainitiative.wordpress.com/2009/05/14/pre-k-fades-out-in-high-poverty-schools/>



länger in vorschulischer Betreuung verbrachten, betrug dabei bezüglich der Lesetest-ergebnisse durchschnittlich 54 Punkte (OECD 2011). Das entspricht in etwa einem Lernvorsprung von eineinhalb Lernjahren.

Eine der bekanntesten einschlägigen Studien zum Thema, „The Effective Provision of Pre-School Education“ (EPPE), untersucht die Wirkung verschiedener Formen der familienergänzenden Betreuung, Bildung und Erziehung auf die Entwicklung von 3.000 Kindern in England. Die Ergebnisse der ersten Forschungsphase 1997–2003 belegen, dass Kinder, die eine familienergänzende Betreuung in Anspruch genommen haben, hinsichtlich ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung besser abschneiden als Kinder, die ausschließlich in der Familie aufgewachsen sind. Ausschlaggebend für die positive Entwicklung des Kindes sind die Qualität der vorschulischen Einrichtungen (z.B. Verhältnis ausgebildetes zu nicht-ausgebildetem Personal) und die Intensität der familienergänzenden Betreuung. Kinder aus sozial benachteiligten Milieus profitieren am meisten von vorschulischer, außerfamiliärer Betreuung; allerdings nur, wenn diese in sozial durchmischten Gruppen stattfindet (SYLVA et al. 2004).

Eine OECD-Analyse, die 12 Länder umfasste, zeigte positive Auswirkung im kognitiven (und sozio-emotionalen) Bereich des Vorschulbesuchs vorausgesetzt, er erfolgte mit ausreichender Intensität und Dauer. Am wirksamsten zeigten sich dabei strukturierte Programme mit Konzepten, die klare entwicklungspezifische und pädagogische Zielsetzungen enthalten. Ebenfalls entscheidend ist ein guter Betreuungsschlüssel und entsprechend ausgebildetes Personal (OECD 2002).

Eine schwedische Studie berichtet von besseren Mathematikfähigkeiten von Kindern im Alter von achteinhalb Jahren, die bereits vor dem Erreichen des dritten Lebensjahres in einem Förderprogramm involviert waren, im Vergleich zu Kindern, die erst nach dem 40. Monat gefördert wurden (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Bezüglich der Lese- und Schreibfähigkeiten zeigen zahlreiche Studien positive Auswirkungen frühkindlicher Förderung. In einigen Langzeitstudien zeigen sich diese Auswirkungen bis ins Alter von 14 Jahren oder sogar darüber hinaus. Im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeiten können insbesondere Kinder mit anfänglichen Defiziten von frühkindlichen Förderprogrammen profitieren; dies betraf Kinder ethnischer Minderheiten, Kinder, deren Muttersprache nicht Englisch war und solche aus einkommensschwachen Haushalten (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die NICHD-Studie (US National Institute of Child Health and Development) aus den USA gelangt allerdings zum Ergebnis, dass das familiäre Umfeld eine größere Bedeutung für die Entwicklung der Kinder hat als familienergänzende vorschulische Betreuung, Bildung und Erziehung. Doch es zeigt auch diese Studie, dass frühe Förderung die negativen Folgen sozial bedingter Benachteiligungen auszuhebeln vermag, das heißt der negative Einfluss sozialer Benachteiligung verliert durch die positiven Effekte der frühen Förderung an Einfluss (NICHD 2006).

Am „High/Scope Perry Preschool Project“ nahmen von 1962 bis 1965 123 afroamerikanische Kinder aus Risikofamilien aus Ypsilanti (Michigan) teil. Die Kinder wurden im Alter von drei bis vier Jahren zufällig der Treatment- und der Kontrollgruppe zugeteilt. Die Treatment-Gruppe bekam ein qualitativ hochwertiges Vorschulprogramm (täglich

zweieinhalb Stunden Unterricht durch geschulte Lehrer/innen und zusätzliche Hausbesuche in der Familie), während die Kontrollgruppe nicht an diesem Vorschulprogramm teilnahm. Alle Partizipanten wurden im Alter von 3 bis 11 Jahren jährlich getestet und befragt. Auch in späteren Jahren fanden noch Nachuntersuchungen statt (das bisher letzte im Alter von 39-41 Jahren, an dem noch 97 Prozent der ursprünglichen Partizipanten teilnahmen).

In der Perry-Studie wurden zahlreiche positive Effekte des Preschool-Treatment festgestellt. Die Preschool-Gruppe konnte sehr bald einen IQ-Anstieg verzeichnen und hatte nach der Vorschule einen signifikant höheren IQ als die Kontrollgruppe. Jedoch glichen sich die IQ-Werte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe später wieder an. Der Verlust dieses IQ-Vorsprungs bei der Preschool-Gruppe betraf vor allem die Burschen. Bei standardisierten Tests in den Bereichen Sprache, Lesen und Mathematik zeigten die Kinder der Preschool-Gruppe ebenfalls bessere Leistungen als die Kinder der Kontrollgruppe. Dieser Vorsprung in den akademischen Testleistungen blieb auch langfristig bestehen bzw. zeigte sich zum Teil auch erst später (SCHWEINHART et al. 1993).

Ähnlich wie das Perry-Projekt stellt auch die Carolina Abecedarian Study ein Interventionsprogramm mit experimentellem Charakter dar. Das Programm begann 1972 und umfasste 112 (überwiegend afroamerikanische) Risiko-Kinder in Carolina. Dabei wurden Kinder auf Grundlage bestimmter sozioökonomischer Faktoren, die Schulversagen begünstigen können (z.B. Eltern ohne High School Abschluss und geringes Haushaltseinkommen) mit in das Programm aufgenommen. Im Alter von sechs bis zwölf Wochen wurden die Kinder zufällig der Preschool- oder der Kontrollgruppe zugewiesen. Das Preschool-Treatment bestand in einer institutionellen Betreuung der Kinder bis zum Lebensalter von fünf Jahren.

Jeweils die Hälfte der Preschool- und Kontrollgruppe bekam ab dem 6. Lebensjahr ein „Educational Support Program“, um die Wirkung zusätzlicher Förderung zu Beginn der Schulzeit zu testen. Auch bei der Abecedarian Study gab es regelmäßige Tests der Kinder und auch im Erwachsenenalter wurden noch Erhebungen durchgeführt.

Es hat sich gezeigt, dass das Preschool-Treatment positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und die Schulleistung der Kinder hat. Die Kinder der Preschool-Bedingung weisen einen höheren durchschnittlichen IQ auf als die Kinder der Kontrollgruppe. Im Gegensatz zu den Ergebnissen des Perry-Projektes gab es keinen Fade-Out-Effekt. Auch die Lese- und Mathematikleistungen der Preschool-Gruppe waren signifikant besser als die der Kontrollgruppe. Dieser positive Effekt der Preschool-Bedingung auf die akademischen Testleistungen war bei den achtjährigen Kindern noch besonders ausgeprägt, wenn sie zusätzlich in der „Educational Support“-Gruppe waren (CAMPBELL et al. 2002).

Die Dauer der Programme hatte ebenfalls Auswirkungen auf das Ausmaß der Wirksamkeit: Längere Programme hatten stärkere Verbesserungen im Lesen und Schreiben zur Folge. Der Vergleichsbefund zwischen Teilzeit- und Vollzeitprogrammen ist gemischt und bringt keine eindeutigen Ergebnisse. Die meisten Studien zeigen jedoch, dass die schulischen Leistungen und die kognitiven Fähigkeiten im Allgemeinen durch

frühkindliche Förderprogramme eindeutig verbessert werden konnten (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Zwei Studien zeigen die Effekte von Förderungen bereits im frühen Alter, so etwa die schwedische Untersuchung von ANDERSSON, die Kinder, die vor dem ersten Lebensjahr in ein frühkindliches Förderprogramm eingetreten sind, mit solchen vergleicht, die in dieser Zeit zuhause betreut wurden. Erstgenannte Gruppe erbrachte im Alter von acht und 13 Jahren bessere schulische Leistungen. Auch im Falle der kognitiven Fähigkeiten zeigte sich, dass die Dauer der Programme ebenfalls Auswirkungen auf das Ausmaß der Wirksamkeit hatte (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die Wirksamkeit frühkindlicher Förderprogramme hängt erwartungsgemäß von deren Qualität ab. MITCHELL, WYLIE und CARR nennen als Faktoren, die die Qualität beeinflussen, hier insbesondere das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Lehrpersonal und zu betreuenden Kindern, die Ausbildung bzw. Qualifikation sowie die Entlohnung des Lehrpersonals. Auch sollten die Programme primär die Eigeninitiative der Kinder fördern und unterstützen. Die Einbeziehung der Eltern in die Erreichung der Lernziele unterstützt ebenfalls die Wirksamkeit frühkindlicher Förderprogramme (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008; GOELMAN et al. 2008).

### **2.1.2 Lernbereitschaft und sozioemotiver Bereich**

In drei großen amerikanischen Untersuchungen wurde ein positiver Einfluss frühkindlicher Förderprogramme auf Schlüsselkompetenzen und die Lernbereitschaft der betreuten Kinder festgestellt. Diese positiven Effekte betrafen etwa die soziale Integration in der Schule, die Fähigkeit, sich auf ein Ziel zu orientieren und Frustrationstoleranz und waren noch bis zu vier Jahren nach Programmende feststellbar. In der Fachliteratur wird außerdem darauf verwiesen, dass sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen, die in frühen Lebensjahren entwickelt werden, selbstverstärkend wirken, insbesondere dann, wenn sie zu Hause und in den schulischen Institutionen weiter gefördert werden (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

In Bezug auf das Sozialverhalten konnten beispielsweise in der Perry-Studie positive Effekte der Preschool-Betreuung festgestellt werden. Teilnehmer des Preschool-Programms wurden von den Lehrern/innen auf verschiedenen Dimensionen des persönlichen Verhaltens im Durchschnitt positiver beurteilt als die Kinder der Kontrollgruppe. In späteren Jahren konnte weniger kriminelles Verhalten (gemessen anhand der Anzahl der Verhaftungen) in der Treatment-Gruppe festgestellt werden, was auf ein langfristig besseres Sozialverhalten dieser Gruppe schließen lässt (SCHWEINHART et al. 1993).

Auch beim langfristigen Bildungserfolg konnten positive Effekte der Preschool-Betreuung nachgewiesen werden. Teilnehmer/innen des Preschool-Programms zeigten seltener Lernschwierigkeiten und -beeinträchtigungen, hatten in der High School im Durchschnitt bessere Noten und erreichten mit einer größeren Wahrscheinlichkeit einen High School Abschluss als die Personen in der Kontrollgruppe (SCHWEINHART et al. 1993).

In der Carolina Abecedarian Studie konnten bezüglich des langfristigen Bildungserfolgs ebenfalls positive Effekte festgestellt werden. Kinder der Preschool-Gruppe wurden weniger häufig in Sonderklassen für lernschwache Schüler überwiesen, blieben weniger oft sitzen und beendeten eher die High School als die Personen der Kontrollgruppe. Campell und seine Kollegen konnten zudem in einer Nachuntersuchung der Teilnehmer im Alter von 21 feststellen, dass die Personen der Treatment-Gruppe signifikant häufiger ein College oder eine Universität besuchen und tendenziell weniger negative Verhaltensweisen (Drogenkonsum, kriminelles Verhalten) aufweisen (CAMPBELL et al. 2002).

Es liegen jedoch auch publizierte Forschungsergebnisse vor, die mittelfristig nur geringen oder keinerlei signifikanten Zusammenhang zwischen frühkindlicher Betreuung und der Entwicklung von Lernbereitschaft und sozialen Kompetenzen finden. Einige Autoren/innen sind daher der Meinung, dass die Ausbildung dieser Persönlichkeitseigenschaften – im Unterschied zu den kognitiven Fähigkeiten – stärker von der jeweiligen schulischen peer group (mit)bestimmt wird. Hier könnten jedoch auch länderspezifische Unterschiede zum Tragen kommen (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die Länge der frühkindlichen Betreuungsprogramme bzw. das Antrittsalter spielt eine gewisse positive Rolle bezüglich der Betreuungsergebnisse. Diesbezüglich ist vor allem ein längerer Aufenthalt in qualitativ hochwertigen Programmen als vorteilhaft zu erwähnen (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Frühkindliche Betreuung kann auch eine Möglichkeit darstellen, Kinder aus Risikofamilien vor den Folgen derartiger Lebensumstände zu schützen. Eine kanadische Studie bei über 3.400 2- bis 3-Jährige Kindern hat gezeigt, dass aggressives Verhalten signifikant häufiger bei Kindern auftritt, die in ihren eigenen problematischen Familienverhältnissen aufwachsen als bei Kindern aus Risikofamilien, die in frühkindlichen Einrichtungen betreut wurden (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die Qualität der Einrichtungen spielt erwartungsgemäß ebenfalls eine Rolle hinsichtlich der Entwicklung der Kinder im sozioemotiven Bereich. Eine australische Studie hat gezeigt, dass Kinder, die in Einrichtungen betreut wurden, in denen formale Qualitätskriterien bezüglich der Qualifikationen des beschäftigten Personals und der Betreuungsprogramme, der Einrichtung und der Räumlichkeiten bestanden, stärkere Lernkompetenzen (Aufmerksamkeit, Interesse etc.) zeigten (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Auch das quantitative Verhältnis Betreuungspersonal – zu betreuende Kinder beeinflusst die Wirkungen frühkindlicher Betreuungseinrichtungen im sozioemotiven Bereich. Einer großen amerikanischen Studie zufolge wird eine bessere Betreuung von Kindern im Alter von sechs Monaten erzielt, wenn die zu betreuenden Gruppen und das Verhältnis Personal – Kinder kleiner waren (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

### **2.1.3 Gesundheit**

Die Autoren der Metastudie „Outcome of early childhood education: Literature review“ haben insgesamt elf Studien identifiziert, die sich mit den Auswirkungen frühkindlicher

Betreuung auf die Gesundheit der Kinder beschäftigen. Die meisten dieser Ergebnisse sind jedoch nicht das Resultat wissenschaftlicher Methodik, sondern basieren auf Aussagen und Berichten der Eltern und sind eher auf einer allgemeinen Ebene angesiedelt. Zumal handelt es sich offensichtlich um kurzfristige Auswirkungen (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

In insgesamt fünf Studien wurden positive Auswirkungen frühkindlicher Betreuung auf die Gesundheit der Kinder berichtet, sechs Untersuchungen zeigten keine Auswirkungen. Vier Studien berichten von negativen Auswirkungen, etwa einem höheren Cortisollevel bei Kindern unter drei Jahren<sup>6</sup> (Mitchell/Wylie/Carr2008).

Insgesamt betrachtet ist die Forschungslage zu den gesundheitlichen Aspekten frühkindlicher Betreuung noch spärlich ausgeprägt und lässt keine zwingenden Schlussfolgerungen zu. Dies ist vor allem auch deshalb der Fall, weil keine Longitudinalstudien vorliegen, die eventuelle langfristige gesundheitliche Effekte frühkindlicher Betreuung untersuchen und mögliche Auswirkungen schlüssig dokumentieren.

### **2.1.4 Einflüsse auf die Kindererziehung und die Eltern**

Nur wenige Studien befassen sich mit den Auswirkungen frühkindlicher Betreuung auf die häusliche Erziehung der Kinder bzw. die Situation der Eltern.

MITCHELL, WYLIE und CARR nennen 14 publizierte Untersuchungen, die sich mit den Wechselwirkungen frühkindliche Kinderbetreuung – Kindererziehung auseinandersetzen, alle bis auf eine haben positive Auswirkungen vermerkt. Die positiven Auswirkungen umfassen dabei die Interaktionen der Eltern mit dem Kind, die Einbeziehung des Vaters und die Kommunikation der Eltern mit den Lehrern/Lehrerinnen (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die Einbeziehung der Eltern in die Umsetzung der pädagogischen Ziele wird in der Literatur als sehr positiv bezüglich der Auswirkungen frühkindlicher Betreuung eingeschätzt. Diese kann die – parallel zu den Maßnahmen in der Betreuungseinrichtung laufenden – häuslichen elterlichen Lernaktivitäten mit dem Kind verstärken. Diese verstärkte elterliche Partizipation wiederum führte in Folge zu insgesamt besseren Werten der Kinder betreffend etwa Kooperation und Selbstvertrauen und geringeren Verhaltensauffälligkeiten wie etwa antisoziales Verhalten (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Als wichtiger Faktor bei der erfolgreichen Umsetzung von FBBE wird in der Literatur auch betont, dass Angebote, die frühkindliche Betreuung und gleichzeitig Unterstützung der Familien anbieten, weiterreichende Ziele und daher auch potentiell größere Wirkungsmöglichkeiten haben (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die großangelegte britische Studie „Effective Provision of Pre-School Education“ (EPPE) kommt zu dem Ergebnis, dass Betreuungsangebote, die als vorzüglich eingestuft worden sind, intensiv mit den Eltern kooperieren, indem etwa Informationen zwischen dem Betreuungspersonal und den Eltern ausgetauscht und die Eltern aktiv in die

---

<sup>6</sup> Cortisol ist ein Stresshormon, das Anpassungsreaktionen des Körpers (Freisetzen der Energiereserven) bei besonderen Belastungen bewirkt.

pädagogische Entscheidungsfindung eingebunden worden sind: "In other words, EPPE found that it is what parents did that is more important than who they were" (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die positiven Auswirkungen können sich jedoch nicht nur unmittelbar auf die betreuten Kinder und deren Entwicklung beziehen, sondern sich auch auf den Lebensbereich der Eltern ausdehnen. So haben Eltern wiederholt berichtet, entweder im Zuge der Kooperation mit den Betreuungseinrichtungen oder durch die Nutzung von einschlägigen Kursangeboten der Institutionen selber neue Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt zu haben. Diese Kenntnisse beziehen sich nicht nur auf unmittelbare Erziehungsbelange, sondern können auch unterschiedliche Fähigkeiten umfassen, die sich etwa durch die Partizipation in Komitees der Betreuungseinrichtungen, die Mitarbeit an der Entwicklung der Ressourcen oder im Bereich des Fundraising entwickeln (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

MITCHELL, WYLIE und CARR haben in fünf Studien im Zusammenhang mit frühkindlicher Betreuung auf Elternseite Belege für die Bildung von sozialen Netzwerken, kulturübergreifenden Austausch und zivilgesellschaftliche Partizipation gefunden (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

In einigen Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder aus einkommensschwachen Schichten in Neuseeland hat sich gezeigt, dass durch die Ausweitung der Betreuungsleistungen auf die Eltern die gesamte familiäre Situation und somit auch die Chancen der Kinder verbessert werden konnte: „Parents identified a range of stress factors associated with finances, work pressures, health issues, family dynamics, and isolation. ECE centres were able to support family resiliency through helping families to help themselves, providing a protective environment that was neutral and valued by parents, and offering families access to information, social resources, support personnel, and encouragement.“ (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

### **2.1.5 Übergang FBBE – Schule**

Eine wesentliche Aufgabe von FBBE ist naturgemäß auch die Vorbereitung der Kinder auf den Schuleintritt und die weitere schulische Karriere: „Es gibt umfassende Belege dafür, dass eine qualitativ hochwertige Vorschulbildung einen langfristigen Nutzen für den Lernerfolg und die Sozialisierung während der weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn hat, da sie das spätere Lernen erleichtert.“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2006)

Eine wissenschaftlich fundierte Antwort auf die Frage, welches Modell der FBBE am geeignetsten ist, den Kindern erfolgreiche Lernkarrieren zu ermöglichen, liegt zur Zeit noch nicht vor und wird in der Forschung überaus kontrovers diskutiert. Grund dafür sind die beiden verschiedenen, der Diskussion zugrunde liegenden Paradigmen: Das eine Paradigma betont schulvorbereitende Wissens- und Kompetenzbereiche wie Sprachförderung (literacy) und Zahlenverständnis (numeracy). Das andere Paradigma sieht die Entwicklung des Kindes als ein in verschiedenen Bereichen und insbesondere auch durch das Spiel lernendes Individuum. Während das erste Paradigma in Frank-

reich, England und den Niederlanden dominiert, ist das zweite Paradigma in Österreich, Deutschland, Schweden oder Dänemark vorherrschend (STAMM 2011).

Nationale Langzeitstudien (insbesondere aus den USA) konnten keine signifikant unterschiedlichen Wirkungen verschiedener pädagogischer Ansätze nachweisen, was darauf schließen lässt, dass die Art des Curriculums für die kognitive Entwicklung nicht von Bedeutung ist (LIEGLE 2006). Einige Studien haben gezeigt, dass Kinder, die in stark formalisierten und strukturierten Curricula lernen, keine besseren Schulerfolge aufweisen als Kinder, die im Rahmen offener Curricula und spielerischer Lernformen gefördert werden (SSCHWEINHART/WEIKART/LARNER 1986).

Eine US-amerikanische Studie kommt zu dem Resultat, dass Kinder, die ein formalisiertes und direktives Vorschulprogramm besucht hatten, am Ende des 6. Schuljahres signifikant schlechtere Schulnoten hatten als Kinder, die Vorschulprogramme mit einem Schwerpunkt auf selbstinitiierte Lernprozesse absolviert hatten (MARCON 2002).

Im Jahr 2005 wurde eine Studie veröffentlicht, die zum ersten Mal in Deutschland die Entwicklung von Kindern von der Mitte über das Ende der Kindergartenzeit bis zur Mitte der Grundschulzeit untersucht. Eine zentrale Forschungsfrage dabei war: Welche Faktoren (insbesondere Qualitätsmerkmale von Familien, Kindergärten und Grundschulen) sind besonders wirksam für die Entwicklung der Kinder? Dabei wurde der Entwicklungsstand der Kinder anhand dreier Dimensionen gemessen: Die sozioemotionale Entwicklung, die Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen und die kognitive Entwicklung (Sprachentwicklung, „Schulfähigkeit“ und ausgewählte Schulleistungen).

Die Befunde zum letztgenannten Punkt zeigen, dass eine „subjektorientierte Erziehungseinstellung der Erzieher/innen“ entwicklungsförderlich ist und – damit korrespondierend – „eine geringe Orientierung auf externale Aufgaben, d.h. Aufgaben, die von außen an den Kindergarten gestellt werden, wie die Bereitstellung von Betreuung, Schulvorbereitung oder die Vermittlung von Regeln im Falle der Schulleistung“ (TIETZE/ROSSBACH/GRENNER 2005). Ein positiver Einfluss des Kindergartens (und auch der Familie) auf die Entwicklung der Kinder (insbesondere für die Sprachentwicklung und die „Schulfähigkeit“ bzw. die Schulleistungen) lässt sich anhand der Studienergebnisse am ehesten unter der Bedingung nachweisen, wenn es eine umfassende, am Kind orientierte Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen gibt, die eine gezielte Schulvorbereitung sogar ausdrücklich ausschließt (TIETZE/ROSSBACH/ GRENNER 2005).

## 2.2 Ökonomische Erträge

Die Messung und der Vergleich ökonomischer Erträge im Bereich frühkindlicher Erziehung und Betreuung sind nicht ohne methodologische Probleme. Dies beginnt bereits bei der Definition des Begriffs; die Autoren der Metastudie „Outcome of early childhood education: Literature review“ legen folgende Definition zugrunde: „We used PENN *et al.*'s (2006) definition of economic returns as referring to . . . the outcomes for children (and for mothers of participants) to which a cost has been assigned, including long-term social integration or mental or physical health, rates of incarceration, remedial education, teenage pregnancy rates, employment and earnings ...“ (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

### 2.2.1 Beschäftigungsbezogene Erträge

Mögliche benefits können in diesem Bereich sowohl für die Mütter der betreuten Kinder als auch für die Kinder, wenn sie das Erwachsenen- und somit Erwerbsalter erreicht haben, identifiziert werden. Von Erträgen im Sinne von Beschäftigungschancen profitieren in diesem Falle nicht nur die unmittelbar „Betroffenen“, sondern auch der Staat über die Lukrierung zusätzlicher Steuereinnahmen (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Die Abecedarian-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Mütter von Kindern, die am Programm teilgenommen haben, in Folge einen höheren Bildungs- und Erwerbsstatus erreicht haben; dies traf insbesondere auf minderjährige Mütter zu. Die Mütter von betreuten Kindern verdienten im Schnitt rund 3.800 Dollar pro Jahr mehr als Mütter von Kindern, die nicht in diesem Programm betreut wurden. Auch die betreuten Kinder waren im Alter von 21 Jahren überdurchschnittlich häufiger in qualifizierten Jobs tätig (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Zwei Studien, die offizielle nationale Erhebungsdaten als Berechnungsgrundlage verwenden, betreffen die Schweiz (Zürich) und Kanada (Quebec). Die Züricher Untersuchung hat einen Einkommenszuwachs für Mütter, deren Kinder in frühkindlicher Betreuung und Erziehung waren, von insgesamt rund 44 Millionen Schweizer Franken errechnet. Den Kosten der Betreuungsangebote von 18 Millionen CHF standen mindestens 29 Millionen CHF zusätzlicher Steuereinnahmen gegenüber. In Quebec stieg die Erwerbsquote der verheirateten Frauen um nahezu acht Prozentpunkte (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Eine Untersuchung von PricewaterhouseCoopers aus dem Jahr 2004 geht für den Fall einer Ausweitung der Betreuungsangebote für 2- bis 4-Jährige in Großbritannien von signifikanten Steigerungen der weiblichen Erwerbsquoten aus. Dieser Effekt betrifft Frauen aus allen Einkommensschichten. Der geschätzte durchschnittliche Effekt auf die Lebenseinkommen wurde für Kinder, die an frühkindlicher Betreuung teilgenommen haben, mit drei Prozent veranschlagt. Für den Staat würden die zusätzlichen Einnahmen die Kosten im Großen und Ganzen aufwiegen: PricewaterhouseCoopers geht von einem Zuwachs im Bruttoinlandsprodukt von ein bis zwei Prozent aus (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Eine Studie, die Teilzeitangebote im Bereich frühkindlicher Betreuung und Erziehung untersucht hat, konnte keine Steigerungen der weiblichen Erwerbsquoten feststellen. Hier zeigen sich demnach Vorteile der ganztägigen Betreuungsangebote (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

### 2.2.2 Bildungsspezifische Erträge

Drei der von MITCHELL, WYLIE und CARR untersuchten US-amerikanischen Studien beschäftigten sich mit den Auswirkungen der Teilnahme an frühkindlicher Betreuung und Erziehung auf die weitere Bildungslaufbahn der Beteiligten: das “Abecedarian Project”, das “Infant Health and Development Project” und das “Perry Preschool Project”.



Alle drei Studien identifizieren einen positiven Einfluss frühkindlicher Betreuung: Es zeigen sich weniger Klassenwiederholungen und weniger Bedarf an Lernunterstützung als bei Kindern, die nicht betreut worden sind. Unter den betreuten Kindern hat ein höherer Prozentsatz die High School oder eine postsekundäre Berufsqualifikation abgeschlossen und war seltener von Sozialhilfe abhängig. Die monetären Ersparnisse wurden von den Studienautoren dabei zwischen \$3.300 (n=1.281; 1998) und \$16.460 (n=112; 2002) veranschlagt (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008; SCHWEINHART et al. 1993).

### **2.2.3 Rückgang der Kriminalitätsrate**

Die Ergebnisse dreier US-amerikanischer Studien zeigen niedrigere Kriminalitätsraten für die Kinder, die FBBE-Angebote genutzt haben. Zu den Indikatoren zählen hierbei Verhaftungen vor dem 27. Lebensjahr, das Ausmaß der Delinquenz im Alter 13-14, die Kriminalitätsrate im Alter zwischen 16 und 21 und gewalttätige Vergehen ab dem 17. Lebensjahr. Die Einschätzung bezüglich des Ausmaßes der Einsparungen (Justizkosten, konkrete Kosten für die Opfer von Kriminalität) schwanken zwischen mehreren zehntausenden Dollar („Perry High Scope“-Studie) und keinerlei erfassbaren Einsparungen („Abecedarian“-Studie“) (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

### **2.2.4 Allgemeine Kosten-Nutzenrelation**

Vier der von Mitchell, Wylie und Carr verarbeiteten Studien haben die Kosten-Nutzenrelationen untersucht, die bei einer Versorgung mit qualitativ hochwertigen frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungsangeboten für alle Kinder bzw. insbesondere für Kinder aus einkommensschwachen Schichten zu erwarten sind. Alle diese vier Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die erwartbaren Erträge die Kosten dieser Programme übersteigen. Die Kosten-Nutzenrelation lag dabei bei 1:2 oder größer (drei Studien), der Wachstumseffekt auf das BIP wurde in der vierten Studie mit 1,34 Prozent bis 4,02 Prozent geschätzt.

Auch zahlreiche andere Untersuchungen zum Thema lassen eine eindeutig positive Kosten-Nutzenrelation von qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten erwarten (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008). Tatsächlich haben einige Kosten-Nutzen-Kalkulationen eine langfristige Wirtschaftlichkeit auch teurer vorschulischer Förderprogramme prognostiziert (etwa SCHWEINHART et al. 1993). Die Frage nach der Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse ist in der Literatur umstritten. So umfasste die Zielgruppe dreier großer US-amerikanischer Interventionsstudien afroamerikanische Kinder aus einkommensschwachen Haushalten, die in den 1960er und 1970er Jahren betreut worden sind. Sowohl die Zusammensetzung der Zielgruppe als auch der zeitliche Kontext der Durchführung haben einige Autoren/innen veranlasst, die Relevanz dieser Studienergebnisse außerhalb der Vereinigten Staaten anzuzweifeln.

Einige der Unterschiede in den Ergebnissen lassen sich auch durch methodologische Unterschiede in der Messung von Kosten und Nutzen erklären, was laut Experten/innenmeinung auch dazu beitragen sollte, die Resultate vorsichtig zu interpretieren: „The evidence is suggestive rather than incontrovertible“ (MITCHELL/WYLIE/ CARR 2008).

Auf der anderen Seite gibt es Forscher/innen, die argumentieren, dass die Berechnungen der Kosten-Nutzenrelationen tendenziell konservative Schätzungen sind, und gewisse positive Effekte nicht in die Berechnungen eingehen (können): „Investments in early childhood interventions, to the extent that they raise eventual educational attainment and other measures that are valued in the workplace, can help raise the overall skill level in the economy and contribute to the economic success of the country“ (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

Das US-amerikanische Gewaltpräventionsprogramm Nurse-Family Partnership (NFP) wird in den USA seit vielen Jahren praktiziert und auch in anderen Ländern erprobt (Niederlande, Österreich, Kanada, Australien, England). Das Programm setzt bereits im pränatalen Bereich an<sup>7</sup> und endet am zweiten Geburtstag des Kindes. Kosten-Nutzen-Analysen belegen, dass das Programm langfristig Folgekosten spart: Jeder Dollar, der in die Frühprävention fließt, spart vier Dollar an späteren Folgekosten (SCHULTE-HALLER 2009).

CUNHA und HECKMAN konnten zeigen, dass durch ein gutes vorschulisches Angebot der Anteil der benachteiligten Kinder, welche einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, von 41,1 Prozent auf 65,8 Prozent gesteigert werden kann, die Absolvierung einer höheren Ausbildung von 4,5 Prozent auf 12,6 Prozent. Umgekehrt kann mit einer guten FBBE-Politik der Anteil Jugendlicher, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten oder unter Bewährung stehen, um 5,7 Prozent respektive um 6,6 Prozent, und das Risiko, Sozialhilfe in Anspruch nehmen zu müssen von 17,7 Prozent auf 9,1 Prozent gesenkt werden (CUNHA/HECKMAN 2007).

Auch in der Schweiz wurde der volkswirtschaftliche Nutzen von Kindertagesstätten untersucht. Dazu liegen Studien aus Zürich, der Region Bern und verschiedener Kantone der Romandie vor (FRITSCHI et al. 2007, MACKENZIE OTH 2002, MÜLLER et al. 2001). Im Mittelpunkt dieser Studien stand die Frage, was sich hinsichtlich des Finanzhaushalts ändern würde, wenn Kinder die Kindertagesstätten nicht mehr besuchen würden, die sie bisher besucht hatten. Das Verhältnis zwischen Investition und Ertrag betrug dabei je nach Berechnung 1 zu 3,5 bis 1 zu 4. Damit konnte die Untersuchung aufzeigen, dass jeder Franken, der in eine Kindertagesstätte investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen bis zu vier Franken an Nutzen abwirft. Dieser Nutzen entsteht beispielsweise durch eine höhere Erwerbsbeteiligung der Mütter, durch einen geringeren Bezug von Sozialleistungen aufgrund besserer Ausbildung und positiverer Sozialisations- und Integrationseffekte auf die Kinder. Gemäß dieser Studie ist die langfristige Rendite staatlicher Investitionen in vorschulische Bildungs- und Betreuungsangebote weitaus höher als bei vergleichbaren Kapitalanlagen (STAMM 2009).

Eine aktuelle österreichische Studie hat errechnet, dass jeder Euro für frühkindliche Bildung mindestens den achtfachen Nutzen bringt (SCHNEIDER/DREER 2012).

Insgesamt bestätigen alle diese Studienergebnisse die Erkenntnisse aus den bewährten amerikanischen Modellprojekten, die eine Ertrags-Kosten-Relation von 3 zu 1 bis 7

---

<sup>7</sup> Während der Schwangerschaft sollen durch Hausbesuche von Hebammen die Gesundheit und psychische Stabilität der werdenden Mutter gefördert werden (SCHULTE-HALLER 2009).

zu 1 nachweisen konnten. FBBE-Programme dürften damit sinnvoller sein als Investitionen in den darauffolgenden Lebensjahren, welche mit hohem Aufwand versuchen Schulversagen auszugleichen und Bildungsversäumnisse zu kompensieren: „On these grounds, public investment should be prioritised towards education at the earliest age. Indeed, the earlier the level of education assisted by public funding, the higher the efficiency and equity benefits ...“ (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2006)

Zu beachten ist jedoch, dass Kosten und Nutzen zeitlich versetzt eintreten und nicht immer unmittelbar und in voller Höhe dem jeweiligen Investor zu Gute kommen (STAMM 2009).

### **2.3 Zu Relevanz und Übertragbarkeit vorliegender Ergebnisse**

Frühkindliche Bildungsprogramme wurden in den USA erstmals vor mehr als 40 Jahren implementiert. Ihr vorrangiges Ziel lag damals vor allem in der Verbesserung der Schulfähigkeit von Kindern aus vorwiegend benachteiligten Milieus bzw. aus sozial schwachen Verhältnissen. US-amerikanische Evaluationen zu qualitativ herausragenden Programmen zeigen demnach nur für sozial benachteiligte Vorschulkinder deutlich positive Effekte, für privilegierte Kinder sind die Befunde zwiespältig (STAMM 2008).

Einige Autoren/Autorinnen weisen daher darauf hin, dass die amerikanischen Ergebnisse nicht ohne weiteres auf die europäische Situation übertragen werden können, auch mit der Begründung, dass sich die vorschulischen Systeme in den beiden Kontinenten stark unterscheiden.

In Deutschland etwa ist der Besuch eines Kindergartens im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt inzwischen der Regelfall. Selbst wenn es noch Unterschiede bei der Kindergartenbesuchsdauer gibt, besuchen über 90 Prozent der Kinder spätestens im Jahr vor der Einschulung einen Kindergarten. Im Gegensatz dazu ist die vorschulische Bildung in den USA viel heterogener. Eine institutionelle Betreuung der Kinder vor dem Eintritt in den Kindergarten wird bei Weitem nicht so stark genutzt wie das mittlerweile in Deutschland der Fall ist. Zudem gibt es sehr unterschiedliche Angebote in diesem Bereich mit unterschiedlichen Qualitätsstandards. (BIEDINGER/BECKER 2006)

Auch im Hinblick auf andere mögliche Problemfelder wird darauf verwiesen, dass die US-amerikanischen Ergebnisse nicht 1:1 auf hiesige Verhältnisse übertragbar sind. Zum einen waren die US-amerikanischen Studien eben gezielt auf Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Schichten ausgerichtet: So lag etwa im Perry Preschool Program selbst in der „Treatment Group“ der Anteil derer, die im Alter von 40 Jahren schon einmal für eine Straftat verhaftet wurden, bei Männern bei 82 Prozent und bei Frauen bei 56 Prozent. Obwohl dies durchaus als Erfolg zu werten ist (die entsprechenden Werte in der Kontrollgruppe lagen bei 95 Prozent (Männer) und 65 Prozent (Frauen)), ist eine hohe Ertragsrate dieses speziellen Programms daher vor allem in Milieus zu erwarten, in denen Straffälligkeit eine Alltäglichkeit ist. Die Relevanz etwa für die österreichische Durchschnittsbevölkerung darf als gering eingeschätzt werden.

Zudem handelt es sich bei den amerikanischen Maßnahmen um sehr (kosten)intensive Programme: Kostenschätzungen gehen von 16.000 bis 41.000 US-Dollar pro Kind aus, die durchschnittlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmer/in in deutschen Kindergärten werden von den Autoren auf unter 4.900 Euro geschätzt.

Auch in methodischer Hinsicht bestehen Unterschiede zwischen den US-amerikanischen und deutschsprachigen Studien. Die meisten amerikanischen Studien sind experimentell angelegt<sup>8</sup>, Schätzverzerrungen aufgrund unbeobachteter (bzw. unbeobachtbarer) Merkmale und/oder Selbstselektionseffekte der Maßnahmenteilnahme sind dadurch ausgeschlossen weshalb die Schätzergebnisse als unverzerrt einzustufen sind. Die deutschsprachigen Studien sind dagegen nicht-experimentell angelegt: Bei diesen Studien lässt sich nie gänzlich ausschließen, dass Ergebnisse von unbeobachteten Unterschieden zwischen Teilnehmern/Teilnehmerinnen und Nicht-Teilnehmern/Nicht-Teilnehmerinnen an frühkindlicher Bildung beeinflusst werden. (SCHLOTTER/WÖßMANN 2010)

Es treten daher bei der Beurteilung der Effektivität von FBBE methodische und statistische Schwierigkeiten auf, da keine zufällige Aufteilung von Untersuchungs- und Kontrollgruppen erfolgt, wie dies für reine Experimente zwingend erforderlich ist. Dieses Problem kann durch Berücksichtigung der Sozialstruktur bei der Nutzung von FBBE in den Berechnungen entschärft werden. (BECKER/TREMEL 2006). Es ist dennoch Vorsicht bei kausalen Interpretationen geboten (SPIEB/BÜCHEL/WAGNER 2003).

Auch die Messung des Erfolgs von FBBE-Programmen unterscheidet sich: Während US-amerikanische Studien spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten und Beschäftigungschancen und Einkommen am Arbeitsmarkt als Erfolgsindikatoren heranziehen, verwenden deutsche Autoren/Autorinnen nicht Fähigkeitsmaße/-indikatoren oder langfristige Ergebnisse, sondern Indikatoren der weiteren Schullaufbahn, hier insbesondere die Art der besuchten weiterführenden Schule.

Es fehlen daher zum gegebenen Zeitpunkt für den deutschsprachigen Raum experimentelle Studien, die Kausaleffekte der FBBE eindeutig nachweisen und direkte Evidenz für langfristige Auswirkungen (etwa am Arbeitsmarkt) liefern können (SCHLOTTER/WÖßMANN 2010).

---

<sup>8</sup> Bei der Evaluierung von Maßnahmen stellen sich vielfältige methodische Herausforderungen. Wesentlich dabei ist das sogenannte Identifikationsproblem. Da eine Person entweder an einer Maßnahme teilnimmt oder eben nicht teilnimmt (niemand kann zu einem Zeitpunkt zugleich beiden Gruppen angehören), stellt sich die Frage nach der Kontrollgruppe mit der der Nutzenzuwachs der Teilnehmer/innen sinnvollerweise zu vergleichen ist. Da unbeobachtbare Merkmale (Motivation, Engagement etc.) oftmals auch einen Einfluss auf den Nutzenzuwachs haben, führt ein simpler Vergleich zwischen Teilnehmern/Teilnehmerinnen und Nicht-Teilnehmern/Teilnehmerinnen im Normalfall zu einer Überschätzung von Nutzenerträgen/-renditen. Das Grundproblem besteht also darin, die Effekte der Maßnahmenteilnahme von anderen Faktoren (wie sozio-ökonomischer Hintergrund, Fähigkeit, Motivation etc.) zu separieren. Um eine unverzerrte Schätzgröße für den Effekt einer Maßnahmenteilnahme zu erhalten, dürfen also keine systematischen Unterschiede zwischen den Teilnehmern/Teilnehmerinnen und der Kontrollgruppe (aus den Nicht-Teilnehmern/Nicht-Teilnehmerinnen) gegeben sein. D.h. die Teilnahme müsste zufällig sein.

Übersicht 1:

**Effekte frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprogramme im Überblick**

Projekt	Kurzfr. Effekt auf kognitive Leistung	Langfr. Effekt auf kognitive Leistung	Kurzfr. Effekt auf Mathe-/Leseleistung	Langfr. Effekt auf Mathe-/Leseleistung	Langfr. Effekt auf Schulerfolg	Effekt auf Sozialverhalten
<b>Experimentelle Längsschnittstudien</b>						
High/Scope Perry Preschool Project	+	o	o	+	+	+
Carolina Abecedarian Study	+	+	k. A.	+	+	+
<b>Evaluation großer Interventionsprogramme</b>						
Head Start	k. A.	k. A.	+	Positiver Effekt nur bei weißen Kindern	Positiver Effekt nur bei weißen Kindern	o / -
<b>Neuere Längsschnittstudien</b>						
Early Childhood Longitudinal Study (ECLS-K)	k. A.	k. A.	+	k. A.	k. A.	-
National Institute of Child Health and Human Development Study (NICHD)	+	k. A.	+	k. A.	k. A.	In Abhängigkeit von der Qualität der Vorschule
Study of Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers (CQO)	Positiver Effekt der Betreuungsqualität	Positiver Effekt der Betreuungsqualität	Effekt der Qualität: + bei Mathe o bei Lesen	Effekt der Qualität: + bei Mathe o bei Lesen	Positiver Effekt der Betreuungsqualität	Positiver Effekt der Betreuungsqualität

Anmerkung: + ... positiver Effekt; o ... kein Effekt; - ... negativer Effekt; k. A... keine Angabe

Quelle: BIEDINGER/BECKER 2006

### 3. Frühkindliche Förderung und migrantische Milieus

Wie anhand des vorangegangenen Kapitels aus den Studien zum Thema ersichtlich ist, kommen die beschriebenen positiven Effekte frühkindlicher Betreuung und Erziehung bei sozial benachteiligten Gruppen, zu denen oftmals auch Kinder mit Migrationshintergrund zu rechnen sind, besonders deutlich zum Tragen: „Eine hochwertige FBBE kommt allen Kindern zugute, jedoch insbesondere denjenigen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen, mit Migrationshintergrund oder aus Roma-Gemeinschaften sowie den Kindern, die sonderpädagogischer Förderung bedürfen, u. a. Kindern mit Behinderungen.“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011) Daher werden im Folgenden einige Studienergebnisse präsentiert, die sich spezifisch mit den Auswirkungen frühkindlicher Betreuung und Erziehung auf Kinder mit Migrationshintergrund befassen.

In allen Industriestaaten findet die Förderung am häufigsten in frühpädagogischen Einrichtungen statt. Dabei zeigt sich, dass die Besuchsquote von Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren deutlich angestiegen und in vielen Ländern inzwischen fast gleich hoch ist wie von einheimischen Kindern. Unterschiede sind hingegen festzustellen, was die Qualität der in Anspruch genommenen Förderung betrifft, denn verschiedene Untersuchungen verweisen darauf, dass Eltern mit Migrationshintergrund eher qualitativ schlechtere Angebote für ihre Kinder auswählen als autochthone Eltern (EDELMAANN 2009).

Für die zukünftige Förderung von Chancengerechtigkeit und Integration von Migranten/innen wird es daher unabdingbar sein, dass die Angebote flächendeckend und in Einrichtungen angeboten werden, die von einer heterogenen Kindergruppe (soziokulturelle und ökonomische Herkunft) besucht werden. Zweitens ist es eine Bedingung, dass das pädagogische Personal in allen frühpädagogischen Einrichtungen für die frühe Deutschförderung aus- und weitergebildet wird, denn die Qualität der Angebote – das zeigen alle Studien im Bereich der frühkindlichen Förderung – ist die zentrale Prämisse für den Erfolg (EDELMAANN 2009).

Auch die Einbeziehung der Eltern zeitigt zumindest indirekt positive Effekte: Eine Metaanalyse solcher Programme (BLOK et al. 2005) verdeutlicht, dass die Integration der Eltern zwar nur geringe unmittelbare Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern bewirken, jedoch zu besseren Erziehungsbedingungen beitragen können (siehe hierzu auch EURYDICE 2009).

Damit die frühkindliche Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund gelingt, braucht es eine kontinuierliche und intensive Förderung zu Hause und in pädagogischen Einrichtungen, die mit der nachfolgenden Bildungsstufe vernetzt ist. Zudem müssen regionale Disparitäten abgebaut werden, damit alle Kinder gleichermaßen Zugang zu früher Bildung bekommen, und Investitionen in die Qualität der Angebote getätigt werden – dies umfasst auch die Professionalisierung des Personals –, da hochwertige Vorschulprogramme eine Voraussetzung für kompensatorische Wirkungen und günstige Kosten-Nutzen-Relationen sind (EDELMAANN 2009).

### 3.1 Individuelle Erträge

Kinder, die im Vorschulalter familienergänzende Betreuungsangebote nutzen, sind bei Schuleintritt hinsichtlich ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung im Vorteil gegenüber Kindern, die ausschließlich in ihrer Familie betreut wurden. Ganz besonders gilt dies für Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Familien: sie sind besser auf den Schuleintritt vorbereitet und verfügen daher über bessere Startchancen als Kinder, die im Vorschulalter nicht familienergänzend betreut wurden. Frühe Förderung wirkt möglichen Folgen primärer sozialer Ungleichheiten, die von der Schule praktisch nicht mehr ausgeglichen werden können, effektiv entgegen (SCHULTE-HALLER 2009).

Es ist von entscheidender Bedeutung, wie im Kontext der frühen Förderung Sprachförderung gehandhabt wird und welcher Stellenwert dabei der Förderung der Erstbeziehungsweise Zweitsprache eingeräumt wird: „Bei der frühkindlichen Erziehung werden nicht nur die Grundlagen für den späteren schulischen Erfolg gelegt, sie kann auch eine Schlüsselrolle bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund spielen, insbesondere wenn ein besonderer Schwerpunkt auf die Sprachentwicklung gelegt wird.“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009)

Erkenntnisse aus der Forschung besagen, dass die meisten Kinder mühelos mehrsprachig aufwachsen können. Sie lernen Sprachen frei und am Sprachvorbild ihrer erwachsenen Bezugspersonen. Neugeborene sind prinzipiell aufgeschlossen für den Erwerb jeder Sprache ihrer Umgebung, was sich etwa nach neun Monaten verliert. Mehrere Experten/innen vertreten die Ansicht, dass die sprachliche Förderung den Kern der frühen Förderung ausmache, und dass diese sowohl die Förderung der Erst- als auch der Zweitsprache beinhalten muss. In keinem Falle dürfe die eine gegen die andere Sprache ausgespielt werden, es gehe vielmehr um eine integrierte Sprachförderung. Sprachförderung ist für alle Kinder wichtig. Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Milieus profitieren jedoch überdurchschnittlich von ihr (SCHULTE-HALLER 2009).

Schon der Kinderkrippenbesuch wirkt sich positiv auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern aus. Das hat unter anderem die Teilstudie „Die Bewältigung des Schuleintritts von Kindern in der Schweiz“ des Nationalen Forschungsprogramms „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“ gezeigt. Die Untersuchung weist nach, dass der Krippenbesuch die Bildungsbiografie von Migrantenkindern, die oft auch aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, positiv beeinflusst, und diesen Kindern den Übergang in die Schule besser bewältigen hilft (<http://www.aller-anfang-ist-begegnung.ch/mix15-fruehe-foerderung>).

Die internationale Forschung hat aufgezeigt, dass Gewinne durch frühkindliche Betreuung und Erziehung dann kurzfristig bleiben und nicht nachhaltig werden, wenn Angebotsqualität und Professionalität des Fachpersonals lediglich durchschnittlich sind, Eltern nur am Rande integriert werden und Förderung und Unterstützung nicht nachhaltig ist, d.h. nicht auch in der weiteren Schulzeit erfolgt. Diese Ergebnisse bestätigt die Studie „Schulerfolg von Migrationskindern“ von 2002. Sie zeigt auf, dass familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten zu Schule wesentlich

erfolgreicher bewältigen als Kinder, die diese Förderung nicht genossen hatten. Als ausschlaggebend erwies sich dabei die frühe Integration der Eltern und des gesamten sozialen und kulturellen Umfeldes. In einer Follow-up Studie von 2008 zeigten sich jedoch keine längerfristig positiven Wirkungen. Erstaunlicherweise erwies sich nun nicht der Besuch einer familienergänzenden Betreuungseinrichtung als entscheidender Erfolgsindikator, sondern die Bildungsaspiration der Eltern. Damit unterstreicht dieses Ergebnis die enorme Bedeutung der Kernfamilie, die auch von anderen Studien herausgestrichen worden ist (STAMM 2009).

Auf der Datenbasis des deutschen sozioökonomischen Panels haben BECKER und TREMEL (2006) aufgezeigt, dass frühe Investitionen in die Ausbildung der Migranten nicht nur zu erwünschten Bildungserfolgen führen, sondern ein wirksames Instrumentarium sind, ihre Sozialintegration zu fördern sowie über kompensatorische Erziehung und Bildung herkunftsbedingte Nachteile bei den Bildungschancen abzumildern.

Die Ergebnisse zeigen, dass unter den Kindern mit Migrationshintergrund, die keine vorschulische Einrichtung besucht haben, mehr als die Hälfte der 14-Jährigen auf eine Hauptschule, ein Drittel eine Realschule und weniger als ein Zehntel auf ein Gymnasium wechseln. Dagegen wechselt fast ein Viertel der Migrantenkinder, die eine vorschulische Einrichtung besucht hatten, auf ein Gymnasium und weniger als die Hälfte auf die Hauptschule. Kinder von Migranten haben jedoch trotzdem – unabhängig ob eine Betreuungseinrichtung besucht worden ist oder nicht – insgesamt deutlich ungünstigerer Bildungschancen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Durch vorschulische Bildung und Betreuung können bei Migrantenkindern diese Rückstände zwar verringert werden, ein komplettes Aufschließen auf das Niveau der einheimischen Kinder ist durch diese Maßnahmen alleine jedoch auch nicht möglich (BECKER/TREMEL 2006).

Die EPPE-Studie hat gezeigt, dass Kinder aus Familien ethnischer Minderheiten, die in frühkindlicher Betreuung waren, bessere Fortschritte beim frühen Zahlen- und Zählunterricht gemacht haben als einheimische Kinder oder Kinder, deren Erstsprache Englisch war. Auch die Lese- und Schreibfähigkeiten sowie die verbalen Fertigkeiten konnten bei Kindern mit Migrationshintergrund verbessert werden. Die Experten/innen gehen daher davon aus, dass die frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote eine effektive Möglichkeit für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen, Bildungsnachteile aufzuholen (MITCHELL/WYLIE/CARR 2008).

### **3.2 Ökonomische Erträge**

Die volkswirtschaftlichen Effekte einer besseren Integration von Migranten in Deutschland werden in einer Ausgabe des Magazins „Schlaglichter der Wirtschaftspolitik“ vom September 2010 dargestellt. Die Autoren stellen fest, dass zur Verbesserung der Ausbildungsreife von Migranten die Teilnahme an frühkindlicher Bildung erhöht und die Auswirkung des Bildungshintergrundes der Eltern auf die Kompetenzen der Kinder reduziert werden muss.

Zusammengefasst geht der Artikel von Kosten dieser Maßnahmen in Höhe von jährlich rund 4,6 Milliarden Euro aus. Werden die Unterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten bei formalen Bildungsabschlüssen, Arbeitslosenquoten und Kompetenzen



der Schüler/innen in den kommenden Jahren vermindert, so hat dies erhebliche Auswirkungen auf das Wirtschaftswachstum. Dies zeigen Berechnungen der mittelfristigen Wachstums- und Renditeeffekte einer verbesserten Integration, die mithilfe zweier verschiedener Wachstumsmodelle errechnet worden sind.

Stellt man die Kosten der Maßnahmen zur Verbesserung der Integration von rund fünf Milliarden Euro den Erträgen der langfristig wirksamen Maßnahmen gegenüber, so ergibt sich für die öffentliche Hand bis zum Jahr 2050 eine durchschnittliche Rendite der Aufwendungen von zwölf Prozent. Werden die zusätzlichen Einnahmen und Ausgaben der öffentlichen Hand mit einem Zinssatz von drei Prozent diskontiert, so ergibt sich bei einem Planungshorizont bis 2050 ein preisbereinigter Überschuss in Höhe von 164 Milliarden Euro. Demnach könnte die öffentliche Hand bis zum Jahr 2050 sowohl die zusätzlichen Ausgaben für eine bessere Integration finanzieren als auch bestehende Staatsschulden in Höhe von 164 Milliarden Euro durch die Realisierung zusätzlicher Wachstums- und Fiskaleffekte tilgen (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010).

Eine ähnliche Untersuchung des volkswirtschaftlichen Nutzens von frühkindlicher Bildung in Deutschland haben FRITSCHI und OES geliefert. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung wurde untersucht, welchen Einfluss die Nutzung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote (in diesem Fall Krippenangebote) auf den späteren Schulbesuch der Kinder hat und sich längerfristig auf die zu erwartenden Lebenseinkommen auswirkt. Der Migrationshintergrund war eine der dabei inkludierten Kontrollvariablen.

Untersucht wurden die Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995 von in Deutschland geborenen Kindern. 16 Prozent dieser Kinder haben einmal eine Krippe besucht, die meisten erst im Alter von 2 Jahren. Es wurde untersucht, welchen Effekt der Krippenbesuch in Bezug auf die Einstufung in einen der drei Schultypen der Sekundarstufe I gegenüber dem alleinigen Besuch eines Kindergartens hat.

Die Wahrscheinlichkeit für Migranten, ein Gymnasium zu besuchen, lag ohne Krippenbesuch bei 17,2 Prozent, mit Krippenbesuch bei 26,8 Prozent, das ist ein relativer Anstieg der Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von 55,6 Prozent.

Aus diesen Daten lässt sich auch ein langfristiger volkswirtschaftlicher Nutzen ableiten: Ein Gymnasialabschluss erhöht die Wahrscheinlichkeit, ein höheres Lebenseinkommen zu erzielen. Durch die Steigerung der Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiums-Abschlusses, welche auf den Krippenbesuch zurückgeführt werden kann, ergibt sich je betreutem Kind ein durchschnittliches Brutto-Mehreinkommen von 21.642 Euro (Wert des Lebenseinkommens inkl. Arbeitgeberbeiträge an Sozialversicherungen).

Es werden damit durch den Krippenbesuch eines Kindes volkswirtschaftliche Nutzeneffekte ausgelöst, welche rund dreimal höher sind als die entstandenen Kosten für den Krippenbesuch von 8.026 Euro (für eine durchschnittliche Dauer von 1,36 Jahren). Der Nettonutzen als Differenz zwischen Kosten und (Brutto-)Nutzen beträgt 13.616 Euro je betreutem Kind. Dies entspricht einer langjährigen Verzinsung der Investitionen in Form von Krippenkosten zu jährlich 7,3 Prozent.

Berücksichtigt man den Migrationshintergrund, so haben FRITSCHI und OES ein Lebenseinkommen von Migrantenkindern mit Matura von 578.561 Euro errechnet, für solche ohne Matura von 400.328 Euro (zu Bruttopreisen 2005). Dies bedeutet eine Differenz von 178.232 Euro oder fast 31 Prozentpunkten (FRITSCHI/OES 2008).

### 3.3 Best Practice Beispiele

Die verfügbaren Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass ein auf Bildung in einer Betreuungseinrichtung ausgerichtetes Konzept, kombiniert mit Bemühungen, die Eltern zu beteiligen, zu bilden und zu unterstützen, am effektivsten ist. Als ein Beispiel einer zukunftsweisenden Kombination von Förderprogrammen kann das Pilotprojekt Primano der Stadt Bern erwähnt werden, das 2007 startete und eine Vernetzung verschiedener Programme sowie den Dialog zwischen Eltern und Fachstellen unterstützt (EDELDMANN 2009).

Primano läuft noch bis Ende 2012 und setzt sich aus drei Teilprogrammen zusammen. Das Hausbesuchsprogramm schrittweise ist für Familien mit Kindern ab 18 Monaten gedacht. Die Familien werden regelmäßig zu Hause von Müttern mit einem ähnlichen kulturellen Hintergrund besucht und die Eltern lernen, ihre Kinder spielerisch in ihrer Entwicklung zu fördern. Die Information vorab und die Betreuung erfolgt dabei in der Muttersprache der Eltern.

Des Weiteren umfasst Primano Fördermodule in Kindertagesstätten, Spielgruppen und Deutschkurse. Die Vernetzung im Quartier bringt die Akteure/innen miteinander in Kontakt, informiert die Eltern und soll den Zugang zu Förderangeboten für möglichst viele Kinder sicherstellen.

Eine begleitende wissenschaftliche Evaluation hat gezeigt, dass das Programm Erfolge bewirkt. Die Frühfördermaßnahmen führen bei den teilnehmenden Kindern zu mehr Alltagskompetenzen bzw. Selbständigkeit, besseren Fähigkeiten in der Fein- und Schreibmotorik, mehr Sprechfreude und besserer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit sowie größerer emotionaler Sicherheit und sozialen Kompetenzen. Diese Evaluationsbefunde sind durch Aussagen und Beobachtungen des betreuenden Kindergartenpersonals weiter bestätigt worden.

Auch die Eltern profitieren von den Fördermaßnahmen. Sie erlangen – neben Informationen und Anregungen – Sicherheit und Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder, was wiederum eine wichtige Grundlage für die Unterstützung der Kinder während der Schulzeit ist (TSCHUMPER et al. 2011).

Das US-amerikanische Gewaltpräventionsprogramm Nurse-Family Partnership (NFP) wird in den USA seit vielen Jahren praktiziert. Das Programm setzt im pränatalen Bereich an und endet am zweiten Geburtstag des Kindes. Es verfolgt drei Ziele: Erstens wird während der Schwangerschaft die Gesundheit und psychische Stabilität der werdenden Mutter gefördert, zweitens werden nach der Geburt die emotionale Bindung zwischen Mutter, Vater und Kind und die körperliche, sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes unterstützt, und drittens wird die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt.

Während der Schwangerschaft gelangen Hebammen, nach der Geburt Sozialarbeiter/innen zum Einsatz. Die Hausbesuche finden im Verlauf des Programms mit abnehmender Intensität statt (von anfänglich wöchentlich bis monatlich am Schluss).

NFP wurde vom Zentrum für Gewaltforschung und -prävention der Universität von Colorado 1996 in die Liste der herausragenden amerikanischen Präventionsprojekte aufgenommen. Die Evaluation mit einem experimentellen Kontrollgruppendesign zeigt eine signifikante Verbesserung der kindlichen Entwicklung im Alter von 6 Jahren (u.a. höherer IQ, bessere Sprachentwicklung, weniger geistige, psychische Probleme). Zudem haben Kosten-Nutzen-Analysen belegt, dass jeder Dollar, der in die Frühprävention floss, vier Dollar an späteren Folgekosten spart (SCHULTE-HALLER 2009).

## Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund (2009/C 301/07), 11.12.2009.
- Amtsblatt der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen (2011/C 175/03), 15.06.2011.
- Barnett, Steve W.: Why Governments Should Invest in Early Education, CESifo DICE Report 2/2008.
- Becker, Rolf; Tremel, Patricia: Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern; erschienen in: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 57 Jahrgang, Ausgabe Nr. 4/2006, S. 397-418.
- Biedinger, Nicole; Becker, Birgit: Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Working Paper Nr. 97, 2006.
- Blau, David; Currie, Janet: Efficient Provision Of High-Quality Early Childhood Education: Does The Private Or Public Sector Do It Best?, CESifo DICE Report 2/2008.
- Blok, Henk; Fukkink, Ruben G.; Gebhardt, Eveline C.; Leseman, Paul P. M.: The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood interventions with disadvantaged children; erschienen in: International Journal of Behavioral Development, 29, 35-47, 2005.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Hrsg.): Schlaglichter der Wirtschaftspolitik, Monatsbericht, Berlin, September 2010.
- Campbell, Frances A.; Ramey, Craig T.; Pungello, Elizabeth; Sparling, Joseph; Miller-Johnson, Shari: Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project, erschienen in: Applied Developmental Science, Vol. 6, No. 1, 42-57, 2002.
- Commission of the European Communities: Commission Staff Working Document, Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and equity in European education and training systems, Brüssel, 08.09.2006.
- CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, London and Ghent, September 2011.
- Cunha, Flavio; Heckman, James: The Technology of Skill Formation, erschienen in: American Economic Review, 97(2), S. 31-47, 2007.
- Cunha, Flavio; Heckman, James; Lochner, Lance; Masterov, Dimitriy V.: Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. Forthcoming in: Hanushek, Eric A.; Welch, Finis (Hrsg.): Handbook of the Economics of Education, Amsterdam, 2006.
- Currie, Janet; Thomas, Duncan: School Quality And The Longer-Term Effects Of Head Start, Nber Working Paper Series, Working Paper 6362, Cambridge, Jänner 1998.

- Europäische Kommission, Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur: Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten, Brüssel, 2009.
- Eurydice: Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien, des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel, April 2009.
- Eurydice: Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. Brüssel, Januar 2009.
- Fritschi, Tobias, Strub, Silvia & Stutz, Heidi: Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern. Schlussbericht. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS), 2007.
- Fritschi, Tobias; Oes, Tom: Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern, Dezember 2008.
- Goelman, Hillel; Anderson, Lynell; Kershaw, Paul; Mort, Janet: Expanding Early Childhood Education and Care Programming: Highlights of a Literature Review, and Public Policy Implications for British Columbia, Vancouver, November 2008.
- Goodman, Alissa; Sianesi, Barbara: Early education and children's outcomes: How long do the impacts last?, Institute for Fiscal Studies, London, Juli 2005.
- Heckman, James J.: Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children; erschienen in: Science, 5728, 1901-1902, 2006.
- Heckman, James J.: Early childhood education and care. The case for investing in disadvantaged young children, CESifo DICE Report 2/2008.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat und das europäische Parlament: Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel, 08.09.2006.
- Liegle, Ludwig: Soll der Kindergarten die Kinder auf das Lernen in der Schule vorbereiten?, in: Droht der Kindergarten zu verschulen? Dokumentation zur Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit der GEW Baden-Württemberg und dem Bundesverband ev. ErzieherInnen und SozialpädagogInnen Stuttgart, 14. Oktober 2006.
- Mackenzie Oth, Lynn: La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève: Bureaux de l'égalité, Conférence latine des déléguées à l'égalité, 2002.
- Marcon, Rebecca A.: Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. In: Early Childhood Research and Practice, Spring 2002.
- Mitchell, Linda; Wylie, Cathy; Carr, Margaret: Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Report prepared for the Ministry of Education, Neuseeland, 2008.
- Menchini, Leonardo: The ongoing transition of child care in the economically advanced countries, in: Early Childhood Education and Care Services in the European Union Countries. Proceedings of the ChildONEurope Seminar and Integrated Review, Florenz, 2010.
- Müller Kucera, Karin & Bauer, Tobias: Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück. Zürich: Sozialdepartement der Stadt Zürich, 2001.

- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 and a half Years, Jänner 2006.
- OECD: Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Eckpunkte möglicher politischer Massnahmen. In: OECD (Hrsg.): Bildungspolitische Analyse 2002, Paris.
- OECD: Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, 2006.
- OECD Directorate for Education: Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich, 1. März 2006.
- OECD: Education Today 2010: The OECD Perspective, 2010.
- OECD: PISA in Focus: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?, 2011.
- Roßbach, Hans-Günther; Weinert, Sabine (Hrsg.): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung, Berlin, 2008.
- Schlotter, Martin; Wößmann, Ludger: Frühkindliche Bildung und spätere Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz, Fachtagung Frühkindliche Bildung und Betreuung heute – eine multidisziplinäre Herausforderung Berlin, 9. Dezember 2010.
- Schneider, Friedrich; Dreer, Elisabeth: Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung: Kosten und Nutzen für Oberösterreich, Linz, Mai 2012.
- Schulte-Haller, Mathilde: Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder, Bern, 2009.
- Schweinhart, L. Lawrence J.; Weikart, David P.; Larner, Mary B.: Consequences of three preschool curriculum models through age 15. In: Early Childhood Research Quarterly, 1, S. 15-45, 1986.
- Schweinhart, Lawrence J.; Barnes, Helen V.; Weikart David P.: Significant Benefits. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1993.
- Stamm, Margrit: Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 3, S. 595-614, 2008.
- Stamm, Margrit: Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der schweizerischen UNESCO-Kommission, Universität Fribourg, 2009
- Stamm, Margrit: Frühe Bildungsprozesse als Grundlagen schulischer Bildungsprozesse, in: Albisser & Bieri-Buschor (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender, Hohengehren: Schneider, 2011.
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004, London, November 2004.
- Tschumper, Annemarie; Jakob, Richard; Ackermann, Ursula; Baumann, Mona; Scholer, Martine: Pilotprojekt Primano. Zwischenbericht zur Frühförderung in der Stadt Bern. Ergebnisse und Erfahrungen 2007-2010, Bern, Juli 2011.
- Woessmann, Ludger; Schuetz, Gabriela: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. EENEE Analytical Report No. 1, Prepared for the European Commission, April 2006.