

# FRÜHKINDLICHE BILDUNG IN DER SCHWEIZ

Eine Grundlagenstudie im Auftrag  
der Schweizerischen UNESCO-Kommission

**Prof. Dr. Margrit Stamm**

unter Mitarbeit von

**Dr. Vanessa Reinwand**

**lic. phil. Kaspar Burger**

**lic. phil. Karin Schmid**

**Mag. Martin Viehhauser**

**cand. MA Verena Muheim**

**Universität Fribourg-CH**





# **FRÜHKINDLICHE BILDUNG IN DER SCHWEIZ**

**Eine Grundlagenstudie im Auftrag  
der Schweizerischen UNESCO-Kommission**

**Prof. Dr. Margrit Stamm**

**unter Mitarbeit von**

**Dr. Vanessa Reinwand**

**lic. phil. Kaspar Burger**

**lic. phil. Karin Schmid**

**Mag. Martin Viehhauser**

**can. MA Verena Muheim**

**Universität Fribourg-CH**

**Auftraggeber**

Schweizerische UNESCO-Kommission  
Projektgruppe Frühkindliche Bildung in der Schweiz

**Unterstützt von**

AVINA STIFTUNG  
ERNST GÖHNER STIFTUNG  
GEBERT RÜF STIFTUNG  
JACOBS FOUNDATION  
STIFTUNG MERCATOR SCHWEIZ

**Herausgeber**

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

**Layout und Design**

unterstützt von Dr. Norman Weiss

# Inhalt

<b>Inhalt.....</b>	<b>3</b>
<b>Vorwort.....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>7</b>
<b>Management Summary.....</b>	<b>9</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>16</b>
<b>1 Warum in Frühkindliche Bildung investieren?.....</b>	<b>19</b>
<b>2 Die Schweiz im internationalen Vergleich.....</b>	<b>22</b>
<b>3 Forschungsstand.....</b>	<b>25</b>
<b>4 Die Praxis der FBBE Schweiz: Organisation, Angebote und Personal .....</b>	<b>34</b>
<b>5 FBBE für alle? Benachteiligte junge Kinder in der Schweiz.....</b>	<b>55</b>
<b>6 Die Rolle der Eltern und die innerfamiliäre Situation.....</b>	<b>66</b>
<b>7 Die Grund-/Basisstufe und ihre FBBE-Verknüpfungen.....</b>	<b>78</b>
<b>8 Der politische, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Diskurs.....</b>	<b>83</b>
<b>9 Handlungsempfehlungen .....</b>	<b>91</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>101</b>
<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>107</b>
<b>Glossar und Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>109</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>113</b>



## Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser

Vor sich haben Sie die Publikation «Frühkindliche Bildung in der Schweiz – Eine Grundlagenstudie zur nachhaltigen Etablierung der Thematik in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft», wie sie von der Schweizer UNESCO-Kommission in Auftrag gegeben wurde. An dieser Studie waren verschiedene Mitarbeitende meines Lehrstuhls beteiligt. Es sind dies: Frau Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand, Herr lic. phil. Kaspar Burger, Frau lic. phil. Karin Schmid, Herr Mag. Martin Viehhauser Frau cand. MA Verena Muheim. Sie haben mich tatkräftig darin unterstützt, alle relevanten Informationen aus Statistik, Forschung, Verwaltung und Praxis zusammenzutragen, darzustellen und zu interpretieren. Bei der Suche nach der Beschaffung von Daten und Studien wurden wir von externen Personen unterstützt. Besonders danken möchte ich an dieser Stelle Herrn Dr. Claudio Del Don und Frau lic. ès sciences sociales et économiques Isabelle Kovacs, welche die Daten für Tessin und Romandie zusammengestellt haben. Dank gebührt auch folgenden Expertenpersonen (in alphabetischer Reihenfolge): Rita Bieri, Diego Erba, Gabriele Gendotti, Ulla Grob-Menges, Francine Koch, Dr. Andrea Lanfranchi, Manuela Meyer-Mäder, Angela Pfäffli-Osterwalder, Jacqueline Ribi-Favero, Roberto Sandrinelli, Dr. Heidi Simoni, Brigitte Wiederkehr sowie Marianne Zogmal.

Danken möchte ich aber insbesondere der Auftraggeberin, der Schweizer UNESCO-Kommission unter der Federführung von Heinz Altdorfer und den Mitgliedern der Projektgruppe: Dr. Thomas Baumann, Dr. Dieter Schürch und Pierre Varcher sowie der Koordinatorin, Beate Eckhardt. Sie haben mit ihrem Vertrauen und der kompetenten Begleitung das wertvolle Fundament für eine konzentrierte Arbeit gelegt. Ganz besonders danke ich den fünf Stiftungen, welche diese Studie grosszügig finanziert haben. Auf diese Weise war es meinem Team und mir möglich, mit einem angemessenen Zeitbudget die verantwortungsvolle Aufgabe zum Ziel zu führen. Es sind dies: Avina Stiftung, Ernst Göhner Stiftung, Gebert Rüt Stiftung, Jacobs Foundation und Stiftung Mercator Schweiz.

Schliesslich danke ich auch folgenden Politikerinnen und Politikern, welche die Anliegen der Schweizerischen UNESCO-Kommission mittragen und dem Patronatskomitee «Frühkindliche Bildung in der Schweiz» beigetreten sind: Christiane Brunner, alt Ständerätin Kanton Genf, SP; Martine Brunschwig Graf, Nationalrätin Kanton Genf, FDP; Christine Egerszegi-Obrist, Ständerätin Kanton Aargau, FDP; Jacqueline Fehr, Nationalrätin Kanton Zürich, SP; Anita Fetz, Ständerätin Kanton Basel-Stadt, SP; Brigitta Gadiant, Nationalrätin Kanton Graubünden, BPS; Chantal Galladé, Nationalrätin Kanton Zürich, SP; Christiane Langenberger, alt Ständerätin Kanton Waadt, FDP; Thérèse Meyer, Nationalrätin Kanton Freiburg, CVP; Roger Nordmann, Nationalrat Kanton Waadt, SP; Kathy Riklin, Nationalrätin Kanton Zürich, CVP; Stéphane Rossini, Nationalrat Kanton Wallis, SP; Chiara Simoneschi-Cortesi, Nationalrätin Kanton Tessin, CVP; Heiner Studer, alt Nationalrat Kanton Aargau, EVP; Hans Widmer, Nationalrat Kanton Luzern, SP.

Gerne hoffe ich, dass diese Politikerinnen und Politiker auf der Basis unserer Grundlagenstudie mithelfen, die Thematik auch hierzulande zu einem wichtigen Diskussionsthema werden zu lassen, damit sie sichtbar, systematisch und zielgerichtet in Praxis, Verwaltung und Wissenschaft verankert und im internationalen Vergleich anschlussfähig gemacht werden kann.

In diesem Sinne hoffe ich, dass Sie, liebe Leserin, lieber Leser, einen Gewinn aus der Lektüre ziehen werden.

Prof. Dr. Margrit Stamm

Fribourg, im Januar 2009



## Abstract

Die Grundlagenstudie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz» gibt in umfassender Weise Auskunft über den aktuellen Stand der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder zwischen null und sechs Jahren. Ihr Ziel ist aufzuzeigen, wie sie ausgebaut, optimiert und konsolidiert werden kann. Im Mittelpunkt stehen acht Bereiche: die Unterschiede im Verständnis und der nachgewiesene grosse volkswirtschaftliche Nutzen von FBBE; die Schweiz im internationalen Vergleich; der aktuelle Forschungsstand; Organisation, Angebote, Aus- und Weiterbildung sowie Beschäftigungsbedingungen des Personals; benachteiligte junge Kinder in der Schweiz; die Rolle der Eltern und die innerfamiliäre Situation; das neue Schuleingangsmodell der Grund-/Basisstufe und seine FBBE-Verknüpfungen sowie der politische und gesellschaftliche FBBE-Diskurs. Daraus resultiert ein zehn Punkte umfassendes Stärken-Schwächenprofil. Neben drei Schwachpunkten – die internationale Anschlussfähigkeit der FBBE-Schweiz, die frühkindliche Förderung benachteiligter Kinder und solcher mit besonderen Bedürfnissen sowie die Sicherung der pädagogischen Qualität familienergänzender Betreuungsangebote – markiert das Profil die vielfältigen Praxisangebote sowie das neue Schuleingangsmodell der Grund-/Basisstufe und ihre FBBE-Verknüpfungen als ausbaubare Stärken. Auf dieser Basis werden zehn Handlungsempfehlungen formuliert. Sie erlauben, auf den bestehenden Grundlagen ein nachhaltig wirksames, international anschlussfähiges FBBE-System Schweiz zu entwickeln.



## Management Summary

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) – von Geburt an. Die UN-Kinderrechtskonvention schreibt dieses Bildungsrecht explizit fest. Dass ein Staat FBBE als öffentliches Gut und demokratische Verpflichtung betrachtet, sie systematisch ausbauen und qualitativ verbessern soll, ist heute international anerkannt. Beispielhaft umgesetzt wird FBBE in Schweden, Finnland, Neuseeland oder Italien. Die Schweiz ist im internationalen Vergleich jedoch bestenfalls Mittelmass. Sie gehört zu den Ländern, in denen Kinder unter sechs Jahren noch ohne Konzept gebildet und erzogen werden. Dies zeigt unsere Grundlagenstudie «Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in der Schweiz» auf der Basis einer umfassenden

Bestandesaufnahme und unter Massgabe des Starting Strong II-Berichts der OECD (2006). Unter die Lupe genommen werden: die Unterschiede im Verständnis und der nachgewiesene grosse volkswirtschaftliche Nutzen von FBBE; die Schweiz im internationalen Vergleich; der aktuelle Forschungsstand; Organisation, Angebote, Aus- und Weiterbildung sowie Beschäftigungsbedingungen des Personals; benachteiligte junge Kinder in der Schweiz; die Rolle der Eltern und die innerfamiliäre Situation; das neue Schuleingangsmodell der Grund-/Basisstufe und seine FBBE-Verknüpfungen sowie der politische und gesellschaftliche FBBE-Diskurs. Aus dieser Bestandesaufnahme resultiert das nachfolgend dargestellte Stärken-Schwächenprofil.

Bereich	Entwicklungsstand*				
	1	2	3	4	5
Schweiz und ihre internationale Anschlussfähigkeit	●				
FBBE-Forschung			●		
Steuerung und Strategie		●			
Praxis: Qualifikation des Personals		●			
Praxis: Sicherung der pädagogischen Qualität	●				
Praxis: Angebote				●	
Benachteiligte Kinder und solche mit besonderen Bedürfnissen	●				
Eltern, ihre Rolle und ihre Mitwirkung			●		
Grund-/Basisstufe und ihre FBBE-Verknüpfungen				●	
Politischer, gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Diskurs		●			

\* 1=muss grundlegend entwickelt werden; 2=rudimentäre Ansätze sind vorhanden; 3=verschiedene, jedoch ungebündelte Ansätze sind vorhanden; 4=vielfältige Entwicklungen sind im Gang; 5=auf hohem Niveau entwickelt.

Drei Bereiche entpuppen sich als Schwächen und mit hohem Entwicklungsbedarf: die internationale Anschlussfähigkeit, die Förderung benachteiligter Kinder und solcher mit besonderen Bedürfnissen sowie die Sicherung der pädagogischen Qualität familienergänzender Betreuungsangebote. Als ausbaubare Stärken präsentieren sich die Praxisangebote sowie die Grund-/Basisstufe und ihre FBBE-Verknüpfungen. Damit überhaupt eine qualitativ leistungsfähige FBBE-Landschaft Schweiz aufgebaut werden kann, bedürfen drei weitere Bereiche verstärkter Aufmerksamkeit: Steuerung und Strategie, die Qualifikation des Personals sowie der politische, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Diskurs. Gute, aber wenig ausgebaute und verinselte Ansätze bestehen in den Bereichen FBBE-Forschung und der Rolle der Eltern.

### Warum in frühkindliche Bildung investieren?

Aktuell gibt es in der Schweiz einen relativ vehementen Widerstand gegenüber dem Ansinnen, die ‚Bildung‘ in der frühen Kindheit zu verankern. Nicht selten wird sie sogar einer glücklichen Kindheit als abträglich erachtet. Der Grund für diese Ablehnung liegt hauptsächlich darin, dass unter frühkindlicher Bildung die Vorverlegung schulischer Inhalte in den bis anhin bildungsfreien Vorschulraum verstanden wird. Frühkindliche Bildung ist jedoch etwas Anderes. Sie meint die bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene. Diese entspricht dem angeborenen Drang des Kleinkindes, sich Wissen anzueignen und sich ein Bild von der Welt zu machen. Damit dies möglich wird, braucht es eine anregungsreiche, liebevolle und beschützende Umwelt. Dies ist die Aufgabe der frühkindlichen Betreuung. Sie meint die altersangemessene Pflege und Versorgung des Kindes, um seine elementaren

physischen und psychischen Bedürfnisse zu stillen.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) muss aus vier Gründen ein zentrales Anliegen der Schweizer Bildungs- und Sozialpolitik werden:

1. Bildungschancen sind in der Schweiz stark durch die soziale Herkunft bestimmt. Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Familien haben bereits beim Eintritt in den Kindergarten nicht die gleichen Chancen wie privilegiert und bildungsnah aufwachsende Kinder. Die Förderung muss deshalb bereits in den ersten Lebensjahren einsetzen.
2. Es bestehen grosse und ungelöste Herausforderungen, Familie und Beruf ökonomisch und qualitativ verträglich zu vereinbaren.
3. Junge Kinder verfügen über herausragende Lern- und Entwicklungskapazitäten. Sie sollen weit stärker als bisher gefördert und unterstützt werden.
4. Die ersten Lebensjahre sind die kritischste Phase für die Entwicklung eines Kindes. Dies gilt in sozialer, emotionaler und intellektueller Hinsicht. In der frühen Kindheit wird ein wichtiger Grundstein für den Bildungs- und Lebenserfolg gelegt. Was hier unterlassen wird, kann später nur mit grossem Aufwand aufgeholt werden. Deshalb kommt in den ersten Lebensjahren nicht nur Betreuungs-, sondern auch Bildungsprozessen eine grundlegende Bedeutung zu.

### Was leistet frühkindliche Bildung?

Länder mit gut entwickelten FBBE-Systemen zeigen uns in mindestens dreifacher Hinsicht, was *Best Practice* ausmacht: Erstens werden Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Schichten besonders gut gefördert, so dass bei Schuleintritt Start-

chancengleichheit weitgehend umgesetzt ist. Zweitens wird die Vereinbarkeit von Beruf und Familie derart realisiert, dass sich mehr junge Paare für Kinder entscheiden können und die Geburtenrate ansteigt. Daraus resultiert drittens die volkswirtschaftliche Bilanz: Ein gutes FBBE-System führt Kinder zu besseren Schulabschlüssen und ihre Eltern zu einer ausgeprägteren Berufstätigkeit und damit zu einem höheren Einkommen. Weil frühkindliche Bildung für benachteiligte Kinder besonders wirksam ist, brauchen sie weniger sonderpädagogische Stützmassnahmen, müssen seltener Klassen wiederholen und zeigen auch weniger delinquentes Verhalten. In Folge dessen spart der Staat Kosten und profitiert von höheren Steuereinnahmen. Entsprechend hoch sind die Bildungsrenditen durch Investitionen in den Vorschulbereich: Eine FBBE-Investition von einem Franken bewirkt einen volkswirtschaftlichen Nutzen von ungefähr zwei bis vier Franken. FBBE-Investitionen sind somit rentabel – der Verzicht auf sie verursacht der Gesellschaft hingegen Kosten.

### Wo steht die Schweiz im internationalen Vergleich?

Dass die Schweiz aktuell im FBBE-Bereich höchstens Mittelmasse ist, zeigt sich überdeutlich im internationalen Vergleich der Ausgaben für den Vorschulbereich. Mit Investitionen von 0.2% des Bruttoinlandsproduktes (BIP) bleiben wir weit unter dem, was die OECD empfiehlt (1.0%), und wir investieren nicht einmal 25% dessen, was Norwegen (0.8%) oder nicht die Hälfte von dem, was Deutschland (0.59%) für diesen Bereich ausgibt. Problematisch ist dabei, dass wir nur ansatzweise über statistische Daten verfügen, die sich international exakt vergleichen lassen. In Folge dessen fehlt ein FBBE-Bildungsmonitoring. Einer der Hauptgründe liegt darin, dass die (Bildungs-)Traditionen in den drei Sprachregio-

nen sehr heterogen sind und das föderalistische System eine gesamtschweizerische statistische Erfassung von Daten sowie eine Regelung von Gesetzen und Rahmenbedingungen erschwert.

### Wie steht es um die Forschung im FBBE-Bereich?

Die Bestandesaufnahme zeigt: Zwar gibt es recht viele Evaluationen von Praxisprojekten, die Aufschluss über die Wirksamkeit der eingesetzten Massnahmen erlauben. Vereinzelt gilt dies auch für anwendungs- und grundlagenorientierte Forschungsprojekte, doch handelt es sich dabei immer um partielle Bemühungen. Für eine umfassende Wissensgrundlage sind sie ungenügend. Dies verdeutlicht auch die Tatsache, dass es keinen universitären Lehrstuhl für den FBBE-Bereich gibt, sondern lediglich annoziierte Schwerpunkte.

### Wie sieht die aktuelle FBBE Praxis in der Schweiz aus?

In der Schweiz besuchen circa 90% der Fünfjährigen eine vorschulische Einrichtung, allerdings nur knapp 25% der Drei- bis Vierjährigen, die meisten im Tessin. Diese altersbedingten Unterschiede resultieren aus der Aufteilung der gesamtschweizerischen Strukturierung in einen vorschulischen Bereich (vier bis sechs Jahre) und einen Frühbereich (null bis vier Jahre). Kindergärten, école enfantine und scuola dell'infanzia gehören zum staatlichen Bildungssystem und werden unentgeltlich angeboten. Im Gegensatz dazu verlangen die Einrichtungen der familienergänzenden FBBE (Kindertagesstätten, institutions de la petite enfance, asili nidi) kantonal unterschiedlich hohe Elternbeiträge. Viele dieser Einrichtungen sind den Eltern zu teuer und nicht ausreichend auf ihren individuellen Bedarf (Öffnungszeiten, Nähe zum Wohnort bzw. Arbeitsort im Tessin,

Betreuungsplätze für Säuglinge) zugeschnitten. Zudem sind sie qualitativ nicht überprüft. Trotzdem besteht aktuell kaum ein Angebotsdefizit, sondern vielmehr eine mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage. Die Angebotslücke betrifft nur subventionierte Plätze, währenddessen bei nicht subventionierten Plätzen ein Überschuss besteht.

Da insgesamt kein Rechtsanspruch auf die Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für Kinder zwischen null und vier Jahren besteht, werden ca. 50% der Vorschulkinder von Grosseltern und nahen Verwandten betreut.

Eine ebenfalls defizitäre Situation zeichnet sich im Personalbereich ab: Sowohl Löhne sowie Beschäftigungsbedingungen unterscheiden sich stark nach Kanton sowie Trägerschaft. Auch die Ausbildung des FBBE-Personals ist als unangemessen zu bezeichnen. Eine Tendenz zur Professionalisierung der eidgenössisch zertifizierten Aus- und Weiterbildungsangebote ist zwar zu erkennen. Es fehlt jedoch bis jetzt an einer grundlegenden Diskussion über pädagogische Ausbildungsinhalte. Dazu kommt, dass FBBE-Berufe trotz hoher Beliebtheit bei Auszubildenden über wenig gesellschaftliches Prestige verfügen. Der überwiegende Teil des Personals (mehr als 90%) ist weiblich, solches mit Migrationshintergrund fehlt fast vollständig.

### **Was leistet die Schweiz für benachteiligte Kinder im Bereich der FBBE?**

Besonders benachteiligte Gruppen wie Kinder unter der Armutsgrenze, mit niedrigem sozioökonomischem Status, mit Migrationshintergrund und Kinder mit heilpädagogischen Bedürfnissen oder besonderen Talenten könnten ganz besonders von einem ausgewogenen integrativen FBBE-System profitieren. Aktuell ist die Situation jedoch völlig unbefriedigend, wobei sie im Tessin

insgesamt am günstigsten ist. Obwohl einige hervorragende Praxisbeispiele im Aufbau oder bereits etabliert sind, fehlt sowohl eine kantonale als auch eine gesamtschweizerische Systematik und Vernetzung. Dazu kommt, dass das pädagogische Personal in FBBE-Einrichtungen nur ungenügend auf die besonderen Herausforderungen der Arbeit mit Kindergruppen vorbereitet ist, die sich durch kulturelle und intellektuelle Diversität und soziale Komplexität auszeichnen.

### **Welche Rolle kommt den Eltern im FBBE-Prozess zu?**

Beruf und Familie zu verbinden ist für Mütter wie Väter in der Schweiz im internationalen Vergleich nach wie vor schwer. Die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie infrastrukturelle Unterstützungsmassnahmen (Mutterschaftsurlaub, Kinderzulagen, Steuererleichterungen, Familienfreundlichkeit des Arbeitgebers, Flexibilität und Kosten der ausserfamilialen FBBE) fördern die Berufstätigkeit beider Elternteile nur beschränkt. Diese Situation ist erstaunlich, liefert die Forschung doch klare und positive Signale: Sie weist nach, dass sich Kleinkinder durch zeitlich beschränkte ausserfamiliale Betreuungsverhältnisse nicht per se emotional und kognitiv nachteiliger entwickeln, als wenn sie allein von der Mutter oder vom Vater betreut würden. Umstritten ist nur eine hohe Intensität an Krippenbetreuung im ersten Lebensjahr. Es ist vor allem die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr, welche die spätere Fähigkeit des Kindes, sich an andere Personen sicher zu binden, prägt. Familienexterne Betreuung hat darauf wenig Einfluss. Aber: Schlechte Krippenqualität beeinträchtigt sehr wohl die Mutter-Kind-Bindung. Damit krippenbetreute Kinder keinen Nachteil haben, müssen Mindeststandards erfüllt sein.

Die Forschung verweist aber auch auf die Schlüsselrolle der Eltern: Die Merkmale der Familie inklusive die Qualität der Beziehungen und des Anregungsmilieus sind von grosser Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Eine familienergänzende Betreuung kann deshalb immer nur als positive Ergänzung zur Kernfamilie des Kindes betrachtet werden, nie jedoch als Ersatz. Ein gutes FBBE-System muss deshalb alles daran setzen, die familieninternen Ressourcen zu stärken.

### Welche Verknüpfungen hat die Grund-/Basisstufe mit FBBE?

Die Grund-/Basisstufe ist eine erfolgreiche Reform der Eingangsstufe. Es ist in kurzer Zeit gelungen, ein neues Lernkonzept zu entwickeln, das sich an einem ganzheitlichen Bildungsbegriff orientiert. Alle Kinder, insbesondere diejenigen mit fortgeschrittenen Basiskompetenzen, sind bisher gut gefördert worden. Diese Reform hat jedoch eine ‚Achillesferse‘: die Tatsache, dass Kinder mit Anfangsrückständen diese nicht besser kompensieren konnten als vergleichbare Kinder im herkömmlichen Kindergarten. Dabei handelt es sich fast durchgehend um Kinder aus benachteiligten, unterprivilegierten Familien. Dieses Ergebnis verweist auf zwei Konsequenzen, die auf die Notwendigkeit frühkindlicher Bildung verweisen: Erstens muss ein kompensatorisches Lernkonzept erarbeitet werden, das vor dem Eintritt in die Grund-/Basisstufe einsetzen muss. Die Schnittstelle beim Eintritt in die Grund-/Basisstufe wird damit zu einer wichtigen Grösse. Zweitens braucht es eine gezielte Weiterbildung. Sie muss den Lehrkräften aufzeigen, wie benachteiligte Kinder besser gefördert werden können. Diese Weiterbildung muss stufenübergreifend sein und auch das FBBE-Personal einschliessen.

### Wie gestaltet sich der politische und gesellschaftliche Diskurs zu FBBE?

Obwohl die Forschung eindeutige Ergebnisse vorlegt, welche die Bedeutung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung unterstreichen, gehen die Wogen in der Gesellschaft hoch. Während die Linke flächendeckende Krippenplätze und Vorschulangebote fordert, postuliert die Rechte die Stärkung der Familie als Erziehungshoheit und eine Mutter, die zum Kind gehört und deshalb zu Hause bleibt. Ideologische Schlagworte überwiegen auch in der jüngsten HarmoS-Diskussion: Plakativ genutzte und ideologisch untermauerte Begriffe wie «frühere Einschulung» und «Verstaatlichung der Erziehung» haben nicht nur Ängste geschürt, sondern gleichzeitig einen vorurteilsfreien, wissenschaftlich gestützten Diskurs verhindert. Das Wohl und die Bedürfnisse des Kindes sind kaum im Zentrum gestanden, sondern vor allem diejenigen der politischen Parteien und Interessenvertreter.

### Handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen basieren auf den Erkenntnissen, die aus den Fragestellungen resultieren. Sie liefern die Grundlage für den Aufbau eines international anschlussfähigen FBBE-Systems Schweiz.

1. *Paradigmenwechsel:* Für den Aufbau eines FBBE-Systems benötigt die Schweiz einen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung. «Frühkindliche Bildung» ist dabei als ganzheitliches und mehrdimensionales Konzept zu verstehen. Sie meint nicht «frühere Einschulung».
2. *Internationale Anschlussfähigkeit:* Um international anschlussfähig zu bleiben, wird empfohlen, Investitionen in FBBE zu erhöhen, statistisch vergleichbar Daten zu erheben sowie die Quali-

- fikation und das Ansehen des FBBE-Personals zu optimieren.
3. *Forschungsinfrastruktur:* Dem Bund wird empfohlen, Forschungsprogramme zu relevanten Kernzielen der FBBE-Politik nachhaltig zu unterstützen und gleichzeitig die Entwicklung von Strategien zur Weitergabe von Forschungsergebnissen («Wissenstransfer») an interessierte Kreise damit zu verbinden. Der Forschungsfokus sollte dabei interdisziplinär ausgelegt sein.
  4. *Einheitlicher Bildungs- und Betreuungsraum:* Empfohlen wird eine enge Kooperation aller beteiligten Institutionen und eine Überwindung der Trennung der Verantwortlichkeiten von SODK (vorschulischer Bereich) und EDK (obligatorischer Bildungsraum).
  5. *Verantwortlichkeiten und eine langfristige Strategie:* Um eine Balance von zentralen Vorgaben und dezentraler Vielfalt zu erreichen, wird eine Stärkung des Bundes inklusive der Verbesserung gesetzlicher Rahmenbedingungen empfohlen. Auf diese Weise können gemeinsame Verantwortlichkeiten von Bund, Kantonen und Gemeinden geschaffen und Zuständigkeiten geklärt werden.
  6. *Aufwertung des Personals:* Es wird empfohlen, die Professionalisierungsfrage voranzutreiben. Dabei sollten vermehrt die erforderlichen Inhalte und nicht ausschliesslich das Ausbildungsniveau debattiert werden. Verstärkte Aufmerksamkeit sollte auch qualifizierenden Weiterbildungsangeboten für die Praxis geschenkt werden. Gleiches gilt für die Vielfalt des Personals (männliche Fachkräfte, Personal aus Minderheitsgesellschaften). Die Löhne sowie Beschäftigungsbedingungen sind nach Bundesvorgaben zu regeln.
  7. *Sicherung der pädagogischen Qualität:* Es wird empfohlen, ein System zur Qualitätssicherung und Mindeststandards einzuführen. In längerfristiger Perspektive sollten Bildungspläne entwickelt werden, in kurzfristiger Perspektive ein träger- und konzeptübergreifendes, nationales Gütesiegel, das Auskunft über die erreichte Qualität gibt.
  8. *Bedarfsgerecht ausgerichtetes Gesamtsystem von FBBE:* Die bestehenden, stark fragmentierten Angebote im familienergänzenden Bereich sollten koordiniert gebündelt und auf den tatsächlichen Bedarf von Familien ausgerichtet werden.
  9. *Förderung von benachteiligten Kindern und solchen mit besonderen Bedürfnissen:* Es wird empfohlen, der FBBE von solchen Kindern erste Priorität zu schenken. Massnahmen sollten früh einsetzen, integrativ sein, die sprachliche Förderung aber auch den Erwerb allgemeiner Lerndispositionen sowie die Mitwirkung der Eltern besonders beachten. Sie sollten niederschwellig im sozialen Netz der Familie verankert werden.
  10. *Stärkung der Eltern:* Familieninterne Ressourcen sind vermehrt zu stärken. Deshalb wird empfohlen, den Mutterschafts- auf einen Elternurlaub auszuweiten und verstärkt in FBBE-Informationenkampagnen und Weiterbildungsangebote für Eltern zu investieren. Ein Wechsel von der Objekt- zur Subjektfinanzierung würde dieses Postulat im Sinne der Wahlfreiheit der Eltern stärken.



## Einleitung

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) – von Geburt an. Die UN-Kinderrechtskonvention schreibt dieses Bildungsrecht explizit fest. Es fusst auf ihrem Grundgedanken, wonach alle Rechte in erster Linie auf das Wohl des Kindes abzielen sollen. Das bedeutet, dass die Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt stehen müssen und nicht die Bedürfnisse der Eltern. Dass ein Staat frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung als öffentliches Gut betrachten, sie systematisch ausbauen und qualitativ verbessern soll, ist heute international anerkannt. Beispielhaft umgesetzt wird sie in Schweden, Finnland, Neuseeland oder Italien. Auch in Deutschland hat sich in den letzten Jahren viel getan – in der Schweiz steckt die FBBE-Praxis jedoch noch in den Anfängen. Dieser Anfang ist allerdings vielversprechend, existieren doch zahlreiche Grundlagen sowohl in praktischer als auch in wissenschaftlicher und verwaltungstechnischer Hinsicht. Unsere Grundlagenstudie gibt einen Überblick über diesen Status quo vor dem Hintergrund eines internationalen Vergleichs. Sie zeigt auf, wo und wie die FBBE in der Schweiz ausgebaut, vertieft, optimiert und konsolidiert werden kann.

Massgabe ist der so genannte Starting Strong II-Bericht der OECD vom Jahr 2006. Dabei handelt es sich um eine international vergleichende Analyse der Systeme frühkindlicher Bildung und Betreuung in insgesamt zwölf Ländern. Ihr Ziel war es, den beteiligten Staaten Anregungen für die Weiterentwicklung der Bemühungen im FBBE-Bereich zu geben und die Erkenntnisse aus den einzelnen Staaten auf internationaler Ebene zu kommunizieren. Die Schweiz hat sich nicht an dieser Studie beteiligt. Trotzdem oder vielleicht gerade deswegen ist frühkindliche Bildung, Be-

treuung und Erziehung auch in der Schweiz eine viel diskutierte Thematik geworden. Zu Recht hat sie die Nationalratspräsidentin Chiara Simoneschi-Cortesi anlässlich der Pressekonferenz zur Lancierung unserer Studie am 4. April 2008 in Bern als «zentrales Anliegen eines Grossteils der Schweizer Bildungs- und Sozialpolitik» bezeichnet. Begründen lässt sich dieses Anliegen damit, dass

- Bildungschancen in der Schweiz stark durch die soziale Herkunft bestimmt sind und Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Familien bereits bei Kindergarten- und Schuleintritt nicht die gleichen Chancen haben wie privilegiert und bildungsnah aufwachsende Kinder;
- grosse und ungelöste Herausforderungen bestehen, Familie und Beruf ökonomisch und qualitativ verträglich zu vereinbaren;
- junge Kinder über herausragende Lern- und Entwicklungskapazitäten verfügen, die weit stärker als bislang gefördert und unterstützt werden können. Denn die ersten Lebensjahre sind die kritischste Phase für die Entwicklung eines Kindes.

Solche Stichworte prägen auch die internationale FBBE-Debatte. Für die Schweiz von besonderem Interesse ist dabei die Tatsache, die sich im Zuge der PISA-Untersuchungen offenbart hat: Die erfolgreichsten Länder zeichneten sich nicht nur durch die Leistungen ihrer 15jährigen in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften aus, sondern verfügen auch über gut ausgebauten FBBE-Systeme und fördern darüber hinaus auch Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Schichten besonders gut. Häufig verknüpfen sie dabei FBBE-Angebote mit kognitiven Inhalten,

d.h. nicht nur mit Betreuung und Pflege, sondern auch mit intellektueller Anregung in spezifisch lernförderlich gestalteten Umgebungen. Dass ein solcher Weg besonders erfolgreich ist, belegt auch die Wissenschaft: Alle verfügbaren Untersuchungen zeigen, dass FBBE-Angebote für benachteiligte Kinder besonders wirksam sein können. Sie sind nicht nur in der Lage, die von der Bildungspolitik vielfach eingeforderte Startchancengleichheit bei Schuleintritt umzusetzen, sondern können auch einen Beitrag zum späteren Schulerfolg dieser Kinder leisten, weil sie weniger sonderpädagogische Stützmassnahmen brauchen, seltener Klassen wiederholen müssen und später auch weniger abweichendes und delinquentes Verhalten zeigen.

Aktuell gibt es in der Schweiz jedoch einen relativ vehementen Widerstand gegenüber dem Ansinnen, die ‚Bildung‘ in der frühen Kindheit zu verankern. Nicht selten wird sie sogar einer glücklichen Kindheit als abträglich erachtet und gegen das Lernen sozialen Verhaltens ausgespielt. Worin diese Ablehnung begründet liegt ist offensichtlich – und auch verständlich: Wer von uns verbindet ‚Bildung‘ nicht sofort mit Schule, Schule mit Leistungsdruck und Leistungsdruck mit schlechten Erinnerungen an Zeugnisse, Elternschelte und Misserfolg? Bildung und Lernen haben seit Generationen einen üblen Beigeschmack. Deshalb ist verständlich, wenn die Angst vor der Verschulung der frühen Kindheit Überhand nimmt. Auch leuchtet es ein, dass Eltern und Lehrpersonen Bildungsansprüche möglichst bis kurz vor Schuleintritt vom Kind fernhalten und es eher in seinen sozialen, emotionalen und motorischen Fähigkeiten fördern wollen.

‚Frühkindliche Bildung‘ ist jedoch etwas Anderes. Dafür bürgt auch das Kürzel FBBE. Es verweist erstens darauf, dass ‚Frühkindliche Bildung‘ immer mit Betreu-

ung und Erziehung zusammengedacht werden muss und dass sie zweitens niemals einer Vorverlegung des schulischen Wissenserwerbs gleichkommt, um das Kind gemäss den Vorstellungen der Gesellschaft möglichst früh fit zu machen für die spätere Karriere. Ebenso wenig geht es darum, FBBE mit dem Ziel gleichzusetzen, das Potenzial junger Kinder frühzeitig in Baby-Sprachkursen zu entfalten. Andererseits wird damit deutlich, dass sich Erziehung, Betreuung und Förderung in der frühen Kindheit nicht weiterhin ausschliesslich auf Sozialverhalten, Emotionalität und Motorik beschränken kann. Im Wesentlichen umfasst frühkindliche Bildung das, wofür die Erziehungswissenschaft, die Entwicklungspsychologie und auch die Hirnforschung plädieren: die Gestaltung anspruchsvoller, anregungsreicher, entwicklungs- und beziehungsförderlicher Umgebungen, in denen die Kinder alle Sinnesorgane brauchen und ihre intellektuellen Lerndispositionen entwickeln können.

Die Forschung lehrt uns: Die ersten Lebensjahre sind die kritischste Phase für die Entwicklung eines Kindes. Dies gilt in sozialer, emotionaler und intellektueller Hinsicht. In der frühen Kindheit wird ein wichtiger Grundstein für den Bildungs- und Lebenserfolg gelegt. Was hier unterlassen wird, kann später nur mit grossem Aufwand aufgeholt werden. Deshalb kommt in den ersten Lebensjahren nicht nur Betreuungs-, sondern auch Bildungsprozessen eine grundlegende Bedeutung zu. Damit Kinder Bildungsangebote jedoch annehmen können, müssen sie in gut entwickelte Beziehungsstrukturen eingebettet sein. Deshalb ist für den Aufbau einer allgemeinen Bildungsbereitschaft besonders wichtig, dass ein Kind soziale Beziehungen sowohl in seiner Herkunftsfamilie als auch in seinem weiteren Umfeld aufbaut und sich in diesem Beziehungsraum geborgen und emotional sicher fühlen kann. Dies gilt

sowohl für Kinder mit förderlichem als auch mit ungünstigem familiärem Hintergrund. Für diese Kinder gilt es jedoch ganz besonders.

Solche Tatsachen sind international zu einer wissenschaftsgestützten und politisch anerkannten Selbstverständlichkeit geworden. Dies zeigt sich auch darin, dass in vielen Ländern nur noch die Frage des «Wie?» diskutiert wird. In der Schweiz ist dies aktuell anders: Bei uns geht es noch um grundsätzlichere Fragen: Was soll FBBE ausrichten und in welche Richtung soll sie entwickelt werden? Diese Grundlagenstudie beantwortet solche Fragen. Ihr Ziel ist sowohl die Darstellung der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung der FBBE in der Schweiz aus wissenschaftlicher, bildungs- und gesellschaftspolitischer Perspektive als auch die Neubewertung ihres Stellenwerts. Grundlage bildet eine Bestandaufnahme der aktuellen Situation in der Schweiz in allen drei Sprachregionen auf der Basis eines internationalen Vergleichs mit OECD- und anderen Studien. Darauf aufbauend zeigt sie die notwendigen Handlungsfelder, Themen und Aufgaben für eine nachhaltige Bearbeitung und Institutionalisierung auf.

Die Studie ist in acht Hauptkapitel gegliedert: Kapitel 1, 2 und 3 geben einen Einblick in grundlegende Fragen des Gegenstandsbereichs. Die Kapitel 4 und 5 richten den Blick auf den Status Quo in der Schweiz im Hinblick auf konkrete Umsetzungen: auf Angebote, Anbieter, Finanzierung und Ausbildung sowie Professionalisierung, aber auch auf die wichtige Frage, welchen Stellenwert FBBE für Kinder aus benachteiligten Familien hat. Die Rolle der Eltern – ein in der FBBE häufig vernachlässigtes Thema – steht im Mittelpunkt von Kapitel 6. Es zeigt auf, wie die innerfamiliäre Situation von Familien mit Kleinkindern in der Schweiz verläuft und welches Engagement von der Arbeitswelt erwartet wer-

den kann. Kapitel 7 fokussiert die bildungspolitisch wichtige Frage nach dem Stellenwert des neuen Schuleingangsmodells der Grund-/Basisstufe für die frühkindliche Bildung. In Kapitel 8 wird die aktuelle politische und gesellschaftliche Situation zum FBBE-Diskurs präsentiert und nach politischen Vorstössen und gesellschaftlichem Meinungsbild differenziert. Schliesslich zieht Kapitel 9 eine bewertende Bilanz. Neben Stärken und Schwächen der FBBE-Schweiz werden Bereiche mit Handlungsbedarf formuliert und darauf aufbauend insgesamt zehn Handlungsempfehlungen ausgesprochen.

# 1 Warum in Frühkindliche Bildung investieren?

## Was ist FBBE?

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist ein umfassendes Konzept, das Auskunft zu Formen und Bedingungen des Aufwachsens junger Kinder zwischen null und sechs Jahren liefert. Mit Bildung ist die bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene gemeint. Sie entspricht dem angeborenen Drang des Kleinkindes, sich Wissen anzueignen und sich ein Bild der Welt zu machen. Damit dies möglich wird, braucht es eine anregungsreiche, liebevolle und beschützende Umwelt. Dies ist die Aufgabe der frühkindlichen Betreuung. Sie meint die altersangemessene Pflege und Versorgung des Kindes, um seine elementaren physischen und psychischen Bedürfnisse zu stillen. Unter frühkindlicher Erziehung wird der absichtsvolle Umgang mit dem Kind durch zumeist erwachsene Bezugspersonen verstanden. Die Bereiche Bildung, Betreuung und Erziehung lassen sich in der frühen Kindheit nicht voneinander trennen. Sie bilden eine Einheit, weshalb wir von FBBE sprechen.

Wie einleitend aufgezeigt worden ist, wird der Begriff ‚Frühkindliche Bildung‘ in der Schweiz bis anhin nur vereinzelt öffentlich diskutiert, dann jedoch in erster Linie negativ konnotiert. Dies ist insbesondere seit der HarmoS-Debatte vom Herbst 2008 der Fall, in deren Zusammenhang frühkindliche Bildung des öfteren mit früherer Einschulung gleichgesetzt worden ist. Die moderne Pädagogik versteht jedoch unter frühkindlicher Bildung weit mehr als Information, Lernen oder Wissen – und schon gar nicht die in den frühkindlichen Raum vorverlegte Aneignung schulischer Inhalte. Ein solches, mehrdimensionales Verständnis liegt auch unserer Studie zu Grunde. Zu betonen ist dabei, dass FBBE stets sowohl

in der Kernfamilie als auch ausserhalb der Familie geschieht, d.h. innerhalb von Betreuungsverhältnissen durch Dritte.

## Weshalb ist FBBE ein gesellschafts- und bildungspolitisches Top-Thema?

Lange bevor die Hirnforschung über die Entwicklung des Gehirns in den ersten Lebensjahren nachdachte und lange vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse haben Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie auf die grosse Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung hingewiesen. Dass die FBBE jüngst ins öffentliche Bewusstsein gerückt ist, hängt somit nicht damit zusammen, dass diese beiden Wissenschaften an politischer Relevanz gewonnen hätten. Die Gründe liegen vielmehr in der Demographie und in der Volkswirtschaft. Angesichts der diagnostizierten Überalterung unserer Gesellschaft aufgrund der Tendenz zunehmender Kinderlosigkeit wird nicht nur der Ruf nach Investitionen in die Familienpolitik laut, sondern ebenso in die Kinder- und Nachwuchsförderung. Im Mittelpunkt stehen Forderungen nach einer familienfreundlicheren Gesellschaft, in der sich die Berufstätigkeit bestmöglich mit einer Elternschaft verbinden lässt und Menschen sich vermehrt für Kinder entscheiden können. Im Zuge dieser Debatte geraten auch hoch qualifizierte Frauen in den Blickpunkt der Betrachtung. Denn angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels in Wirtschaft und Industrie und der Tatsache, dass das Qualifikationsniveau der jungen Frauen dasjenige der Männer überholt, bekommt die (qualifizierte) weibliche Arbeitskraft zukünftig eine immer wichtigere Bedeutung. Gleichzeitig ertönt der Ruf nach einer frühen, anderen und besseren Förderung junger Kin-

der, um später im globalen Wettbewerb der Wissensgesellschaft bestehen zu können. In dieser Sichtweise gilt jedes Kind, das im Kindergarten oder in der Schule scheitert, als ein Problemkind – aber als eines zuviel. Denn es wird zukünftig auf dem Arbeitsmarkt und als Beitragszahler für unsere Sozialversicherungen gebraucht werden. In volkswirtschaftlicher Perspektive wird schliesslich geltend gemacht, dass eine umfassende Investition in den Frühbereich nicht nur Chancenungleichheit bestmöglich auszubalancieren vermag, sondern auch Humankapital durch mehr Wachstum fördert. Anger, Plünnecke und Tröger (2007) gehen beispielsweise davon aus, dass mit einem gut ausgebauten FBBE-System das Wachstumspotenzial einer Volkswirtschaft um jährlich 0.1% gesteigert, das Ausmass von Bildungsarmut und Kinderarmut hingegen um mehrere Prozente gesenkt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wird im Allgemeinen ein Ausbau der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine bessere Qualität frühkindlicher Förderung durch eine Höherqualifizierung des Fachpersonals sowie eine Finanzierung gefordert, die sich stärker an bildungsökonomischen Leitlinien orientiert. Auf diese Weise kann eine qualitativ hoch stehende FBBE die Grundlage für das in einer Wissensgesellschaft wesentliche lebenslange Lernen schaffen. Dieses wiederum fördert die soziale, emotionale, physische, sprachliche und kognitive Entwicklung.

### Was soll FBBE leisten?

Nicht nur die UN-Kinderrechtskonvention erachtet Bildung als den zentralen Schlüssel, um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und ihr entgegenzuwirken. Auch die UNESCO hat als weitere Akteurin in ihrem Aktionsplan «Bildung für alle» sechs Bildungsziele festgehalten, deren erstes die

frühe Bildung, insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien, darstellt.

Was bedeutet dies für die Schweiz, einem Land, in dem die PISA-Studie gezeigt hat, dass die späteren Chancen eines jungen Kindes davon abhängen, welchen Bildungsstand seine Eltern haben, wie viel sie verdienen und welche Sprache in der Familie gesprochen wird? In erster Linie ist damit die Verpflichtung zur Bereitstellung von Rahmenbedingungen verbunden, um die Rechte des Kindes auf Wohlergehen und Bildung zu garantieren. Dies kann FBBE leisten. Sie ist deshalb eine demokratische Verpflichtung, die auf drei, miteinander eng verwobenen Ebenen zum Ausdruck kommt: auf der gesamtgesellschaftlichen, der organisationalen und der praxisbezogenen Ebene.

- Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ist die Aufgabe von FBBE dreigeteilt: Erstens geht es darum, herkunftsbedingte Chancenungleichheit zu vermeiden und damit das verfassungsmässig verbrieftete Recht aller Menschen auf Gleichbehandlung konsequent zu realisieren. Zweitens hat sie den Auftrag, in volkswirtschaftlicher Hinsicht in das Aufwachsen junger Kinder zu investieren. Dass sich solche Investitionen in den Vorschulbereich aufgrund ihrer hohen Bildungsrendite lohnen, ist eine vielfach belegte volkswirtschaftliche Tatsache. Die dritte gesamtgesellschaftliche Aufgabe liegt in der breiten, allen Sozialschichten zugänglichen Verankerung von FBBE-Angeboten. Sie können einen Beitrag liefern, der demographisch bedenklichen zunehmenden Kinderlosigkeit entgegenzuwirken.
- Auf der Ebene der Organisationsstrukturen kommt der FBBE die Aufgabe zu, unterschiedliche Betreuungs- und Bildungskonstellationen zu ermöglichen: innerfamiliäre, innerhalb von Betreu-

ungsverhältnissen durch Dritte (Verwandte, Babysitters, Au Pairs), sowie innerhalb von institutionalisierten Betreuungsverhältnissen. Notwendig ist dabei die gleichberechtigte Diskussion dieser Betreuungskonstellationen im Hinblick auf die Definition dessen, was eine optimale Ausgestaltung von FBBE darstellt. Dabei muss diese Diskussion von entwicklungspsychologisch vorgegebenen Besonderheiten der frühen Kindheit geleitet werden. Damit kann auch einer generellen Vorverlegung schulischer Inhalte in die frühe Kindheit entgegengetreten werden. Allerdings sind gerade für Kinder aus benachteiligten Sozialschichten familienextern angebotene schulvorbereitende Angebote im Sinne der Förderung von Vorläuferfähigkeiten im sprachlichen und mathematischen Bereich dann zentral, wenn sie diese Angebote innerfamiliär nicht erhalten. Sie sind das Herzstück zur Herstellung von Startchancengleichheit.

- Die Ebene der konkreten Praxis fragt nach der praktischen Ausgestaltung von FBBE. Im Mittelpunkt stehen sowohl der Ausgleich von Bedürfnissen, die sich bei einzelnen Kindern auf Grund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft ergeben als auch die Förderung individueller Potenziale, Talente und Begabungen. Herzstück ist dabei die pädagogische Professionalität des Fachpersonals und die Qualität des Angebots, der Inhalte und Prozesse. Diese ‚pädagogische‘ Qualität meint, dass FBBE entwicklungsadäquat ausgerichtet, kulturell angemessen und hochwertig sein soll. Auf diese Weise wird durch FBBE Chancengerechtigkeit realisierbar. Sie bezieht sich auf die individuelle Lage des einzelnen Kindes, auf seine Bedürfnisse, Talente und Begabungen.

### Fazit

**FBBE ist ein mehrdimensionales Konzept, das den angeborenen Drang des Kleinkindes, sich Wissen anzueignen und sich ein Bild der Welt zu machen umfasst. Dazu benötigt es eine anregungsreiche, liebevolle und beschützende Umwelt mit Bezugspersonen, die einen bewussten, erzieherischen Umgang mit dem Kind pflegen. In FBBE zu investieren lohnt sich, weil sie das Fundament bereit stellen kann, damit von Anfang an allen Kindern ihr durch die Kinderrechtskonvention verbrieftes Recht auf Bildung ermöglicht und damit Chancengleichheit für alle Kinder durchgesetzt wird. Damit kann unter anderem eine volkswirtschaftlich bedeutsame höhere Bildungsrendite garantiert werden.**

## 2 Die Schweiz im internationalen Vergleich

Die Investitionen in FBBE-Systeme sind international nur schwer vergleichbar. Die Länder verfügen über unterschiedlich aufgebaute Bildungssysteme, und die Ermittlung statistischer Daten hängt von der Organisation der FBBE ab. Dennoch sollen im Folgenden aussagekräftige Zahlen genannt werden, die zumindest in der Tendenz die Stellung der Schweiz im internationalen Vergleich verdeutlichen. Tabelle 2.1 zeigt beispielsweise auf, dass 2003 (nach Schätzungen der OECD) die Schweiz mit Investitionen von 0.2% des Bruttoinlandproduktes (BIP) weit unter der Hälfte von dem bleibt, was die OECD empfiehlt (1,0%) und 20% dessen investiert, was Österreich (0.6%) oder nicht einmal ein Sechstel dessen, was Frankreich (1.3%) für diesen Bereich ausgibt. An der Spitze stehen die skandinavischen Länder. Dänemark investiert 2.3% des BIP in Kinderbetreuungseinrichtungen. Nur Portugal liegt im Durchschnitt noch unter den Investitionen der Schweiz. Im internationalen Vergleich ist die Teilnahme von unter Dreijährigen in der Schweiz mit 7.2% und knapp einem Drittel der Vierjährigen gering, während die Teilnehmeraten der Fünfjährigen mit 84% durchaus international anschlussfähig sind. Obwohl europaweit noch nicht allen Kindern unter vier Jahren ein FBBE-Platz zur Verfügung steht, hat in allen Ländern die Teilnahme vor al-

lem von drei- bis vierjährigen Kindern an FBBE-Programmen in den letzten Jahren stetig zugenommen (OECD, 2006).

Weitere Daten zeigen: In der Schweiz nimmt bisher lediglich ein Viertel aller Drei- bis Vierjährigen an einem vorschulischen Angebot teil, in Frankreich sind es 98%, in Italien 99% (OECD, 2006). Unter den EU-Mitgliedsstaaten wurde die Zielvereinbarung verabschiedet, bis 2010 für 33% aller Kinder unter drei Jahren und für 90% aller Kinder ab fünf Jahren einen FBBE-Platz zur Verfügung stellen zu können. Letzteres Ziel hat die Schweiz bereits erreicht.

In anderen Bereichen wird die Schweiz jedoch ungünstig beurteilt. Dies belegt beispielsweise die im Dezember 2008 erschienene UNICEF-Studie «The child care transition». Sie untersuchte in 25 OECD-Staaten die Umsetzung der FBBE anhand von zehn Kriterien. Im Ergebnis belegen die skandinavischen Länder sowie Frankreich die ersten Plätze, wobei nur Schweden alle zehn Kriterien («Mindestanforderungen») erfüllt. Die drei Schlusslichter sind Australien, Kanada und Irland, die Schweiz liegt unmittelbar dahinter. Unser Land erfüllt lediglich drei Kriterien. Neben dem Lob für die angestrebte Harmonisierung der obligatorischen Schule und für die Einführung der Grund-/Basisstufe gehören die Ausbildung

Tab. 2.1: Staatliche Ausgaben für ausserfamiliäre Kinderbetreuung und Teilnahme im internationalen Vergleich 2003 (OECD, 2005)

Staatliche Ausgaben für ausserfamiliäre Kinderbetreuung und Investitionen in Familien							
	Schweiz	Österreich	Dänemark	Frankreich	Neuseeland	Niederlande	Portugal
Ausgaben für Kinderbetreuungseinrichtungen [in % des BIP]	0.2	0.6	2.3	1.3	0.4	0.4	0
Von den Kinderbetreuungseinrichtungen erfasste Population [in % der angesprochenen Population]							
Kinder unter 3 Jahren	7.2	13	64	64	40	17	22
Kinder ab 3 Jahren	31 - 84*	86	91	98	98	98.5	75
* 31% (4 J.), 84% (5 J.)							

des FBBE-Personals (mehr als 80% ist ausgebildet), das gute Betreuungsverhältnis und die geringe Kinderarmut dazu. Kritisiert wird jedoch, was in Tabelle 2.1 bereits in Ansätzen zum Ausdruck kommt: Die im internationalen Vergleich geringen Investitionen (Mindestanforderung 1,0% des BSP), die nur noch in Korea und Irland tiefer ausfallen; die tiefe Quote der unter Dreijährigen in FBBE-Einrichtungen mit weniger als 5% (Mindestanforderung 25%); der tiefe Anteil von 39% der Vierjährigen in subventioniert ausserfamilial und qualifiziert betreuten Einrichtungen (Mindestanforderung 80%); der niedrige Anteil der Drei- bis Sechsjährigen in FBBE-Einrichtungen mit 45% bei einem OECD-Durchschnitt von ca. 68%; der mit 16 Wochen als sehr knapp bemessene Mutterschaftsurlaub (Mindestanforderung: ein Jahr Elternurlaub bei 50% des Lohns); und der mit weniger als 50% geringe Anteil von Früherzieherinnen mit Hochschulabschluss.

Dieser UNICEF-Studie ist allerdings entgegenzuhalten, dass sich die Schweiz nur sehr schwierig im internationalen Vergleich platzieren lässt. Der Grund ist ein zweifacher. Erstens verfügen zwar einige Kantone bereits über familienpolitische Leitbilder (AR, BL, BS, LU, OW, NW, SO, UR), formulieren Handlungsbedarf jedoch vor allem in strukturellen und politischen Problemfeldern (politische Verantwortung, statistische Daten, Finanzierung, gesetzliche Grundlagen, Zugang und Angebots-Struktur). Pädagogische und bildungspolitische Perspektiven werden noch kaum thematisiert. Zweitens sind keine ausreichenden statistischen Vergleichsdaten vorhanden. Jeder Kanton, teilweise sogar jede Gemeinde, verfügt über eigene Regelungen und Organisationsstrukturen. Kantonale und/oder kommunale Träger entscheiden selbst, welche Massnahmen getroffen und welche Daten erhoben werden sollen. Zum Anderen schwanken Besuchsquoten und öffentliche Ausgaben beträchtlich. In den Kantonen Genf

und Tessin betragen sie für Dreijährige 80% bis 90%, im Kanton Appenzell Innerrhoden 15%. Die Ausgaben betragen im Jahr 2003 für den Vorschulbereich pro Kind zwischen 4'540 CHF (AI) und 13'235 CHF (BS). 2005 flossen 3.6% der Bildungsausgaben der öffentlichen Hand in den Vorschulbereich. Davon gingen 39.5% zu Lasten der Kantone und 60.5% zu Lasten der Gemeinden.

Insgesamt befindet sich der FBBE-Bereich Schweiz noch in einer Entwicklungsphase. Ungeachtet der kantonalen Differenzen haben wir die Standards anderer europäischer Länder noch nicht erreicht. Einer der Hauptgründe ist im föderalistischen System zu suchen, das die Verantwortlichkeiten auf viele Schultern verteilt. Entsprechend ist bis heute nicht geklärt, wer für den Ausbau der familienergänzenden Angebote grundlegend verantwortlich ist. Sind es die Eltern beziehungsweise Familien? Ist es der Staat (Bund, Kantone, Gemeinden, Erziehungs- und Bildungsdirektionen oder Sozialdepartemente)? Oder sind es die Unternehmen oder private Organisationen? Solche nicht gelösten Zuständigkeitsfragen sowie erhebliche Unterschiede innerhalb der Bildungstraditionen unseres Landes haben bislang dazu beigetragen, dass keine eindeutige ‚Schweizer Position‘ mit klaren Handlungsmaßnahmen entwickelt werden konnte.

### Fazit

**Die Schweiz verfügt über keine ausreichenden statistischen Daten, die sich international exakt vergleichen lassen. Trotz dieser Einschränkung wird klar ersichtlich, dass die Investitionen in FBBE-Massnahmen – auch wenn einige gute Ansätze da sind – nicht den Empfehlungen der OECD entsprechen. Gegenüber vielen Ländern fallen unsere Bemühungen stark ab. Als im internationalen Vergleich erschwerend muss die Tatsache betrachtet werden, dass keine ge-**

**samtschweizerische Regelung der Verantwortlichkeiten besteht. Eine solche ist jedoch für den Aufbau eines zukunftsweisendes FBBE-Systems notwendig.**

## 3 Forschungsstand

### Wie wirksam ist FBBE?

Zur Frage, wie wirksam frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote sind, liegen viele Antworten vor. Vor allem die USA und Grossbritannien verfügen in dieser Hinsicht über eine lange Tradition. «Head Start» war das erste kompensatorische, auf Kinder aus unterprivilegierten Familien ausgerichtete und im Vorschulbereich in den 1960er Jahren eingesetzte Bildungsprogramm. Es läuft auch heute noch und hat nach wie vor für viele andere Projekte Modellcharakter. In den letzten Jahrzehnten wurden in vielen anderen Ländern zahlreiche ähnliche Projekte lanciert. Eines der bekanntesten sind das «Sure Start-Projekt» und das «EPPE-Projekt (Effective Preschool and Primary Education)» in Grossbritannien. Gemeinsam ist allen Projekten die Bereitstellung von Dienstleistungen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung für junge Kinder zwischen zwei Jahren und Schuleintritt. Verschiedene Projekte sind nicht nur auf Kinder, sondern auch auf ihre Eltern mit dem Ziel ausgerichtet, die familiäre Entwicklung günstig zu beeinflussen und insbesondere die gesundheitliche und emotionale Entwicklung des Kindes dadurch zu verbessern.

Von diesen grossflächig eingesetzten Programmen zu unterscheiden sind so genannte Modellprojekte. Dazu gehören beispielsweise die amerikanischen Projekte «Carolina Abecedarian Project» und das «High/Scope Perry Preschool Program» sowie das breiter angelegte und ins Schulsystem integrierte Interventionsprogramm «Chicago Child-Parent Program». Es handelt sich dabei um qualitativ hochwertige Projekte, die sich meist nur an eine kleine Zahl von Kindern aus benachteiligten Milieus richten, denen unter der Leitung gut ausgebildeten Fachpersonals besonders

günstige Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen geschaffen werden. Für die in der Schweiz bedeutsame Frage, ob und inwiefern frühkindliche Bildung, kombiniert mit Betreuungs- und Erziehungskomponenten, wirksam sein kann, sind solche Projekte von besonderem Interesse, liegen von ihnen doch Langzeitergebnisse zum späteren Schul- und Lebenserfolg dieser Kinder bis ins Alter von 40 Jahren vor. Im deutschen Sprachraum existieren keine solchen Projekte und in Folge dessen auch keine entsprechenden Ergebnisse.

### Positive Effekte

Aus dem «High/Scope Perry Preschool» Projekt – die beiden anderen oben genannten Projekte liefern allerdings fast identische Ergebnisse – wissen wir, dass die Kinder, welche ein Vorschulprogramm absolviert hatten, bessere Schulleistungen, höhere Bildungsabschlüsse, tiefere Klassenwiederholungsraten, bessere Gesundheit und niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten bei gleichzeitig guter Integration in den Arbeitsmarkt aufwiesen. Abbildung 3.1 zeigt ausgewählte Resultate des letzten Untersuchungszeitpunkts im Alter von 40 Jahren. Sie verdeutlicht, dass der Anteil der Personen mit High School-Abschluss bei den Programmteilnehmern mit 65% prozentual höher war als in der Gruppe der Personen, die das Programm nicht besucht hatten (45%). Auch hinsichtlich der beruflichen Anstellung zeigen sich ähnliche Unterschiede: 76% der Programmteilnehmer waren mit 40 Jahren in einer beruflichen Anstellung, im Gegensatz zu 62% der Nicht-Programmteilnehmer. Besonders augenfällig sind die Unterschiede in Bezug auf delinquente Handlungen: So wurden prozentual weniger Programmteilnehmer zu einer Gefängnisstrafe verurteilt (28% zu 52%), und die Festnahmequote war tiefer

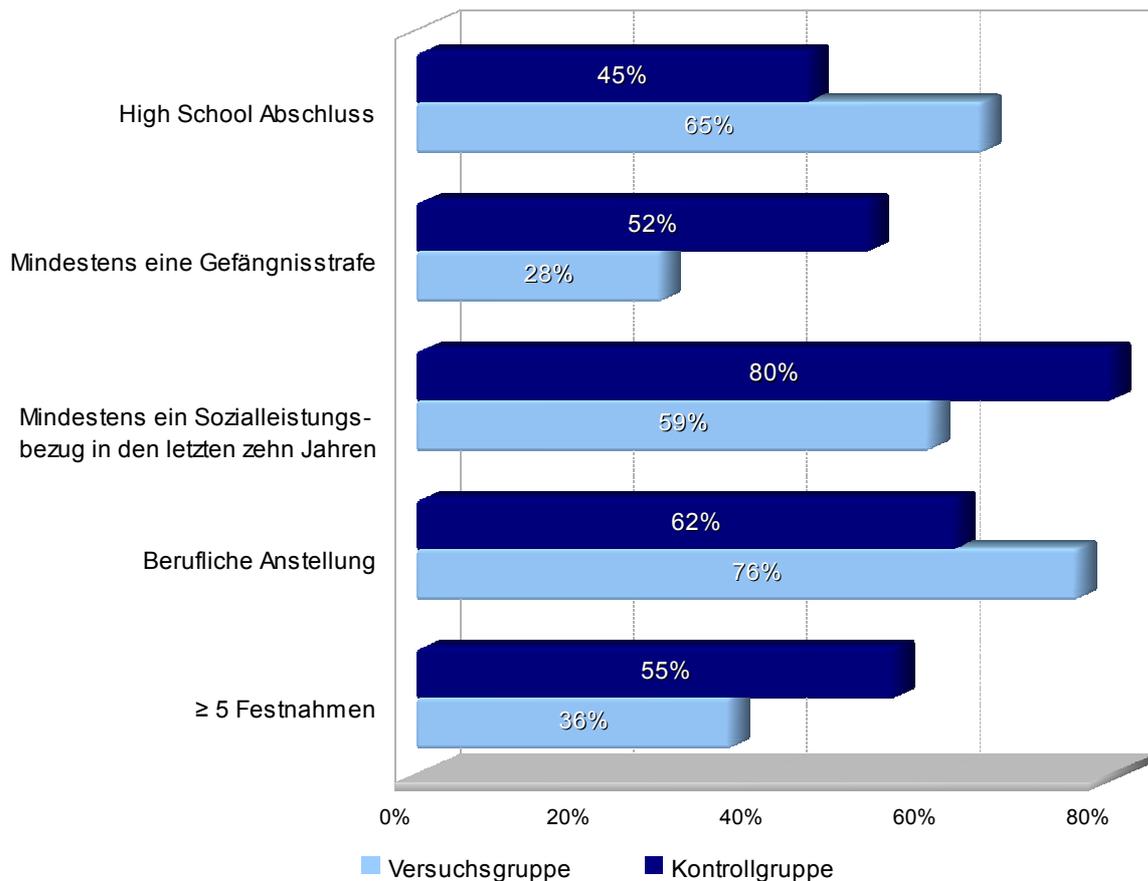


Abb. 3.1: Ausgewählte Resultate des «High/Scope Perry Preschool»-Projekts, nach Schweinhart et al. (2005).

(36% zu 55%). Schliesslich war auch die Rate des Sozialleistungsbezugs geringer (59% zu 80%).

Erweitert man den auf die USA gerichteten Blick auf andere Länder, so lassen sich einige weitere Studien nennen, die ebenfalls positive Auswirkungen von frühkindlicher Bildungspartizipation auf die späteren Schulleistungen nachweisen. Allerdings sind sie deutlich kurzfristigerer Art. Dazu gehören Studien aus Irland, Neuseeland, Kanada oder Schweden (Roßbach, 2005). Für Deutschland liegen ebenfalls Befunde aus der so genannten «European Child Care and Education (ECCE)»-Studie vor. Sie untersuchte in vier europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, Spanien, Portugal) die Auswirkungen vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote auf das Sozialverhalten und die Schulleistungen

von Kindern bis im Alter von acht Jahren. Die Studie konnte nachweisen, dass sich FBBE positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann (ECCE, 1999). Auch zwei englische Studien berichten günstige Wirksamkeitsergebnisse: Osborn und Milbank (1987) und Sylva et al. (2004) konnten aufzeigen, dass diejenigen Kinder, die Vorschuleinrichtungen besucht hatten, auch zwei Jahre nach Schuleintritt in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten waren als Kinder, welche keine Vorschulprogramme besucht hatten. Positive Effekte zeigten sich auch in der sozialen Entwicklung: Kinder, die bei Eintritt in das Vorschulprogramm erhöhte soziale Entwicklungsdefizite aufgewiesen hatten, konnten diese bis zum achten Lebensjahr weitgehend aufholen. In der aktuellsten Wiederholungsuntersuchung im Alter von elf Jah-

ren konnten erneut positive Effekte des Besuchs von FBBE-Institutionen auf Englisch- und Mathematikkenntnisse der Kinder nachgewiesen werden. Allerdings wurde dabei auch festgestellt, dass die Qualität der Lernumgebung im Elternhaus in den ersten Lebensjahren sowie der sozioökonomische Status der Familien als zwei der wichtigsten Faktoren einer guten Entwicklung angesehen werden müssen (EPPE, 2008).

### Gemischte Effekte

Nicht alle Ergebnisse der Forschung sind positiver Art. Barnett (1998) berichtet von verschiedenen englischen, schwedischen und amerikanischen Projekten, die kaum Effekte auf die späteren Schulleistungen nachweisen konnten. Allerdings – und dies erscheint für die Diskussion hierzulande besonders bedeutsam – zeigten sich dann Wirkungen, wenn den Vorschulprogrammen kontinuierliche Investitionen im Verlaufe der Schulzeit folgten, Eltern intensiv an den Bildungs- und Betreuungsprozessen beteiligt und in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt wurden und wenn die Bildungs- und Betreuungsqualität des Angebots hochstehend war. Dass die pädagogische Qualität eine herausragende Rolle spielt, bestätigen auch neuere Untersuchungen zur Qualität von Kindergärten in Deutschland (Roßbach, 2006).

Von Vorschulangeboten profitieren nicht alle Kinder auf die gleiche Art und Weise. Zwar machen die meisten Kinder Lernfortschritte, besonders deutliche Gewinne erzielen jedoch meist Kinder aus sozial benachteiligten Milieus, wenngleich sie oft nicht zu ihren privilegierten aufwachsenden Altersgenossen aufschließen können (OECD, 2007; Moser, Bayer & Berweger, 2008). In Deutschland haben beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Besuch eines Kindergartens etwa die gleichen schulischen Chancen wie Kinder

ohne Migrationshintergrund, die nie einen Kindergarten besucht haben (Becker & Tremel, 2006). Daraus lässt sich schliessen, dass vorschulische Bildungs- und Betreuungsangebote sozialen Ungleichheiten zumindest teilweise erfolgreich entgegenwirken können.

Uneinheitlich sind auch die Effekte auf die soziale Entwicklung. Während im «EPPE»-Projekt (2004) positive Auswirkungen festgestellt werden konnten, fallen sie in der amerikanischen «Early Childhood Longitudinal Study» negativ aus (Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2004). In der «NICHD Study of Early Child Care» wurde mehrfach festgestellt, dass eine intensive und lang anhaltende Fremdbetreuung von Kindern in Kinderhorten oder -krippen während des ersten Lebensjahrs mit einer Zunahme von Problemverhalten im weiteren Verlauf des Lebens einherging. Dieses Problemverhalten war zwar nicht klinisch auffällig – und neben den negativen Effekten auf das soziale Verhalten konnten auch positive Einflüsse auf die kognitiv-linguistische Entwicklung festgehalten werden – doch ist es konsistent mit den Ergebnissen aus Überblicksarbeiten zur Wirksamkeit von FBBE (Barnett, 1998; Mitchell, Wylie & Carr, 2008). Generelle Aussagen auf das Sozialverhalten sind jedoch nicht möglich.

Eine besonders kontroverse Debatte bildet die Frage des Alters, ab welchem vorschulische Bildung erfolgen sollte. Dazu liegen sehr gemischte Befunde vor, insbesondere aus Frankreich, dem Land mit einem der international als vorbildlich anerkannten FBBE-Systeme (Caille, 2001; Florin, 2006). Gleiches gilt für Ergebnisse aus Australien, Neuseeland und aus Kanada (Perry, 1998). Im deutschsprachigen Raum gibt es lediglich eine bedeutsame aktuelle Debatte zur Frage der früheren Einschulung. Auch hierzu sind die Ergebnisse und Stellungnahmen gemischt (Bos et al., Stamm, 2005; Wannack, Sörensen & Giroud, 2006).

### **Schweizer Wirksamkeitsstudien**

In der Schweiz liegen bislang nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von FBBE-Massnahmen vor. Beispielsweise konnte Lanfranchi (2002) aufzeigen, dass familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten zur Schule wesentlich erfolgreicher meisterten als Kinder, die diese Förderung nicht erhalten hatten. Als ausschlaggebend erwies sich dabei die frühe Integration der Eltern und damit des gesamten sozialen und kulturellen Umfeldes. In Lanfranchis 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. Pierrehumbert (2005) untersuchte in der Romandie den Einfluss der Qualität von familialer und ausserfamilialer Kinderbetreuung im Alter von zwei Jahren auf die soziale Entwicklung im Alter von drei Jahren. Dabei zeigte sich, dass insbesondere die Qualität der ausserfamiliären Betreuung eine wesentliche Rolle spielte für eine positive Entwicklung der Kinder.

### **FBBE-Forschung in der Schweiz**

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Schweizer Forschungsinstitute sich gegenwärtig mit FBBE beschäftigen, welche Themen im Einzelnen erforscht und welche Studien in diesem Bereich bereits durchgeführt worden sind. Dabei handelt es sich nicht um eine erschöpfende, sondern um eine auf Schwerpunkte fokussierte Zusammenstellung. Beachtet werden soll dabei, dass aktuell kein universitärer Lehrstuhl existiert, der sich ausschliesslich der FBBE-Thematik widmet.

### **Private Vereine**

- Das ‚Marie Meierhofer-Institut‘ (MMI) in Zürich befasst sich seit Jahren schwerpunktmässig mit FBBE. Im Mittelpunkt steht die Praxisforschung (Dr. Simoni). In verschiedenen, kürzlich abgeschlossenen Projekten wurden etwa die Entwicklung prosozialen Verhaltens in den ersten zwei Lebensjahren und die Entwicklung von Konfliktverhalten im Alter zwischen acht und 22 Monaten untersucht. Ein anderes Projekt ging der Frage nach, wie Startbedingungen für Familien aussehen. Im aktuellen Pilotprojekt ‚Spielgruppen<sup>plus</sup>‘ wurde die Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien vor Kindergartenentritt vom ‚Marie Meierhofer-Institut‘ wissenschaftlich begleitet. In einem ab 2009 lancierten Projekt soll die Bildungs- und Resilienzförderung in Schweizer Kindertageseinrichtungen untersucht werden.

### **Universitäre Institute**

- An der Universität Zürich befasst sich die Abteilung für Allgemeine und Entwicklungspsychologie (Prof. Wilkening) des Psychologischen Instituts experimentalpsychologisch mit der kognitiven Entwicklung von Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren. Am Pädagogischen Institut der Universität Zürich werden Fragen des Übertritts von Kindern vom Kindergarten in die Primarschule unter besonderer Berücksichtigung der Mutter-Kind-Beziehung untersucht (Prof. Stöckli). Ferner wird eine Evaluations-Begleitstudie zum Grundstufenversuch im Kanton Zürich durchgeführt, welche die Entwicklung der Kinder auf Unterrichts- und individueller Ebene erfasst. Am gleichen Institut wurde vor kurzem die Evaluation ausgewählter Betreuungsmodelle zur

Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten der Stadt Zürich abgeschlossen (Prof. Fatke). Zusammen mit der PH St. Gallen führt das der Universität Zürich assoziierte Institut für Bildungsevaluation die Evaluation der Grund-/Basisstufe durch. Im Mittelpunkt der Forschung des Instituts für Bildungsevaluation stehen jedoch meist Kinder ab dem Kindergartenalter oder der Schuleingangsstufe, nicht jedoch Kinder bis zum vierten Lebensjahr (PD Dr. Moser).

- An der Universität Bern wurde eine Studie zu Arbeitsgedächtnis- und Aufmerksamkeitsprozessen im Kindergarten- und frühen Schulalter bearbeitet (Prof. Roebers). An der Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 29 das Projekt «Familiäre Erziehung, Fremdbetreuung und generatives Verhalten» durchgeführt (Prof. Herzog).
- Am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg laufen mehrere Folgeprojekte der soeben abgeschlossenen Studie «Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?» Seit Januar 2008 bearbeiten zudem mehrere Forschungsmitarbeiter im Rahmen von Habilitations- und Dissertationsprojekten unterschiedliche Fragestellungen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit. Diese umfassen unter anderem Themen wie die Fremdbetreuung von Kindern oder Migration und FBBE. Darüber hinaus widmet sich ein Forschungsprojekt der Frage nach den Möglichkeiten von FBBE in von Kriegswirren gezeichneten Ländern und Entwicklungsländern (Prof. Stamm). Es wird in Zusammenarbeit mit der UNO in den palästinensischen Flüchtlingslagern im Libanon durchgeführt. Ab 2009 sind weitere nationale Studien geplant. Zudem befin-

det sich ein Master-Studiengang «Frühkindliche Bildung und pädagogische Beratung» im Aufbau, welcher ab September 2009 erstmals absolviert werden kann. Am Departement Psychologie befasst sich auch das Familieninstitut mit verschiedenen psychologischen Aspekten des Familienlebens (Prof. Perrez).

- Am Institut für Psychologie der Universität Lausanne wird im Bereich der Entwicklung junger Kinder geforscht (PD Dr. Pierrehumbert). Die Forschungsschwerpunkte liegen dabei bei Fragen der Kinderbetreuung oder der Beziehungen und Bindungen zwischen unterschiedlichen Generationen.
- An der Universität Genf werden Forschungen zur Rolle der ersten Schulstufe im Erwerb von frühen Kompetenzen sowie Reflexionen zum Kindergarten durchgeführt (Prof. Perrenoud, Dr. Thevenaz-Christen).

### *Pädagogische Hochschulen*

- Im Tessin haben Dozentinnen und Dozenten an der PH Locarno, an der unter anderem die pädagogischen Fachkräfte für den Vorschulbereich ausgebildet werden, gemeinsam mit der kantonalen Verwaltung Untersuchungen zur FBBE durchgeführt. Delcò (2007) hat dabei unter anderem zur pädagogischen Kontinuität und Diskontinuität zwischen Vor- und Primarschulbereich geforscht. Am ‚Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione‘ der Universität Lugano entstanden im Projekt «minimovingAlps» Arbeiten, welche die Psychodidaktik der Fotografie bei Kindern von drei bis sieben Jahren behandelte (Prof. Schürch).
- In der Romandie werden in verschiedenen spezialisierten Studiengängen Ausbildungen angeboten, die sich auf die FBBE sowie generell auf den Vorschul-

bereich beziehen. Dies gilt für die ‚Faculté de Psychologie et de Sciences de L'éducation‘ (FAPSE) der Universität Genf, für die ‚Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant‘ (EEJE), die ‚Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques‘ (EESP), das ‚Institut Pédagogique de Lausanne‘ (IPGL) sowie die ‚Haute Ecole Pédagogique‘ (HEP). Dabei haben einige Forschungsschwerpunkte entwickelt, in denen FBBE unter verschiedenen Gesichtspunkten studiert wird. Dazu gehören Aufsätze zur Geschichte der Kindergärten in der Schweiz und deren pädagogische Orientierungen sowie die Frage des obligatorischen Kindergartenbesuchs mit der Einführung von HarmoS und verschiedene Vorschulmodelle in den OECD-Ländern (Forster, 2007).

- An den Pädagogischen Hochschulen finden sich ebenfalls diverse Projekte, die einen Zusammenhang mit FBBE aufweisen. So widmet die PH St. Gallen der Bildung jüngerer Kinder einen eigenen Schwerpunkt. Zudem werden auch Frühförderungsprojekte evaluiert. Ferner befasst sich die PH St. Gallen mit Qualitätsstandards für familienergänzende Betreuung (NFP 39; Wicker, Fibbi & Haug, 2003). An der ‚Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft‘ (ZHAW) wurde von 2006 bis 2007 das pädagogische Konzept des ‚Kinderhauses Pilgerbrunnen‘, das aus Kinderheim und Kindertagesstätte besteht, revidiert mit dem Ziel, das Angebot bedarfsgerecht zu gestalten (unter der Leitung von Prof. Anna Maria Riedi). An der ‚Hochschule für Heilpädagogik‘ (HfH) wurde die bereits erwähnte Untersuchung zu den Effekten familienergänzender Betreuung vor dem Kindergarten auf die Leistungen in der Schule durchgeführt (PD Dr. Lanfranchi). Die PH Schaffhausen beschäftigte sich von 2004 bis 2005 mit der Entwicklung und

Erprobung eines Kompetenzrasters für die Erstsprache mit Hinweisen für die Zweitsprache im Rahmen des Schulversuchs Grundstufe/Basisstufe der EDK-Ost (Projektteam: Dr. Franziska Bitter Bättig, Dr. Brigit Eriksson, Gerhard Stamm, Elsbeth Büchel). An der Pädagogischen Hochschule Rorschach wird eine Längsschnittstudie zu einer ausbalancierten Elementarpädagogik geplant (Dr. Hauser). Auf das Studienjahr 2010/2011 hin plant die PH Thurgau in Kooperation mit der Universität Konstanz einen Masterstudiengang «Frühkindliche Entwicklung und Erziehung». Zeitgleich erfolgt auch der Aufbau eines Forschungsschwerpunktes zur Thematik der frühen Kindheit. Prof. Maeder ist Leiter der zuständigen Forschungsabteilung.

### Andere Institutionen

- An verschiedenen Institutionen finden Diskurse zur Thematik der FBBE statt. Zu diesen Institutionen gehören die ‚Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung‘, die Gewerkschaft der Lehrer in der Romandie (‚Syndicat des enseignants romands‘), die ‚Pro Juventute‘, die ‚Sektion pädagogische Forschung, Evaluation und Planung‘ (SREP) in Bern, die ‚Délégation à la petite enfance‘ (DPE), welche an das ‚Département de la cohésion sociale, de la jeunesse et des sports de la ville de Genève‘ angebunden ist, das ‚Bureau international d'éducation‘ (ein Institut der UNESCO in Genf), der ‚Service de la petite enfance‘ der Stadt Lausanne, die ‚Schweizerische Gesellschaft für Geistes- und Sozialwissenschaften‘ sowie alle Fachhochschulen und universitären Fakultäten, die mit den Schulen zusammenarbeiten, welche Kleinkinderzieher ausbilden.

## Volkswirtschaftliche Studien zum Nutzen von FBBE

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung. Damit wird Bildung zu einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung, aus der sich der Staat nicht heraushalten kann. Demzufolge wird eine Frage besonders bedeutsam: Lohnen sich Investitionen in die frühe Kindheit überhaupt? Aus ethischer Sicht lässt sich eine solche Frage in unserer entwickelten Wohlstandsgesellschaft kaum beantworten. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive liegen jedoch viele Berechnungen vor. Wenn es gelingt, durch eine verbesserte FBBE den Bildungsstand benachteiligter Kinder und der Bevölkerung insgesamt zu erhöhen, so kann dies gemäss einer Studie von Heckman (2006) Auswirkungen auf das Wirtschaftswachstum haben, weil Bildungsstand und berufliche Beschäftigung Wachstumstreiber sind.

Cunha und Heckman (2007) haben ein Simulationsmodell zu den möglichen Effekten von FBBE entwickelt. Es fokussiert zwar auf die USA, ist aber eine geeignete Diskussionsgrundlage für die Frage nach dem volkswirtschaftlichen Nutzen von FBBE in der Schweiz. Die Autoren konnten zeigen,

dass durch ein gutes vorschulisches Angebot der Anteil der benachteiligten Kinder, welche einen Sekundarstufen-II-Abschluss erreichen, von 41.1% auf 65.8% gesteigert werden kann, die Absolvierung einer höheren Ausbildung von 4.5% auf 12.6%. Umgekehrt kann mit einer guten FBBE-Politik der Anteil Jugendlicher, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten oder unter Bewährung stehen, um 5.7% respektive um 6.6%, spätere Sozialhilfe von 17.7% auf 9.1% gesenkt werden. Solche Ergebnisse konnten auch für Deutschland bestätigt werden. Dabei zeigte sich, dass Kinder, die einmal eine Krippe besucht hatten, später mit einer 83% höheren Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium besuchen. Da ein Gymnasialabschluss im Gegensatz zu einem Real- oder Hauptschulabschluss die Wahrscheinlichkeit erhöht, ein höheres Lebens Einkommen zu erzielen, können durch den Krippenbesuch volkswirtschaftliche Nutzeneffekte ausgelöst werden, welche die Kosten für den Krippenbesuch deutlich übersteigen. Gemäss Fritschi und Oesch (2008) beträgt das Verhältnis 1 zu 2.7. In einer Modellrechnung ermittelten Anger, Plünnecke und Tröger (2007) die Renditen von Investitionen in den Ausbau von FBBE-Angeboten. Auch sie ermittelten einen volkswirtschaft-

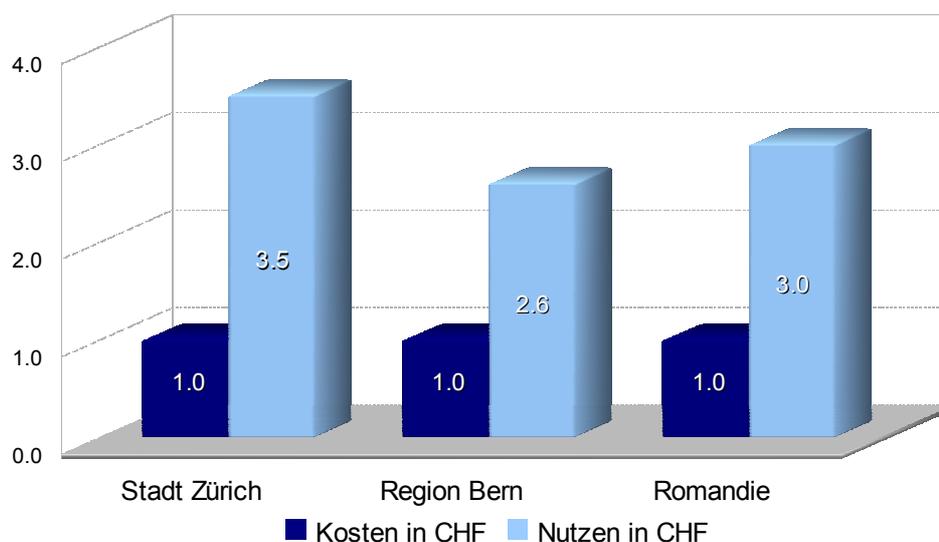


Abb. 3.2: Kosten-Nutzen-Verhältnisse in der Stadt Zürich, der Region Bern und der Romandie (Mindestnutzen: Fritschi et al., 2002; Mackenzie Oth, 2002; Müller Kucera & Baur, 2000)

lichen Nutzen in der gleichen Grössenordnung. Etwas weniger eindeutige Befunde liefert jedoch die Studie von Rauschenbach und Schilling (2007) zu den ökonomischen Effekten eines Krippenausbaus für unter Dreijährige in Deutschland.

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, Strub & Stutz, 2007; Mackenzie Oth, 2002; Müller Kucera & Bauer, 2000). 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.

Abbildung 3.2 zeigt, wie die Kosten-Nutzen-Verhältnisse in den einzelnen Studien ausfielen. Abgebildet sind dabei die Mindestnutzen. 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 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 der staatlichen Investitionen in vorschulische Bildungs- und Betreuungsangebote weitaus höher als bei vergleichbaren Kapitalanlagen. Auch eine in den Kantonen Jura, Fribourg, Neuchâtel, Waadt und Genf durchgeführte Untersuchung von Mackenzie Oth (2002) kam zu ähnlichen Ergebnissen. Eine jüngere Studie zu Kindertagesstätten in der Region Bern konnte schliesslich für die Gesamtgesellschaft kurzfristig ein Verhältnis von 1.5 bis 2 CHF und langfristig ein Verhältnis von 2.6 bis 3.5 CHF ermitteln (Fritschi, Strub & Stutz, 2007).

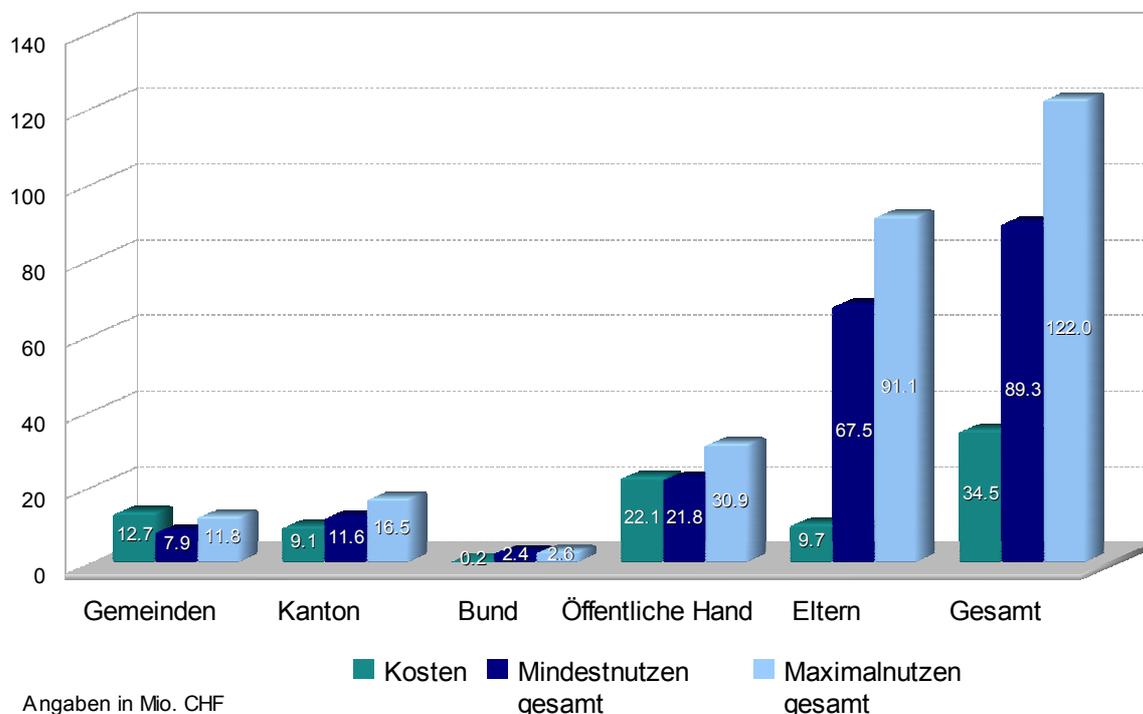


Abb. 3.3: Kosten-Nutzen-Verhältnisse der Kindertagesstätten in der Region Bern nach Finanzträgern für das Jahr 2006 (Fritschi, Strub & Stutz, 2007).

In Abbildung 3.3 sind die Kosten-Nutzen-Verhältnisse der Kindertagesstätten in der Region Bern dargestellt. Dabei wird unterschieden zwischen einem Minimal- und einem Maximalnutzen. Dieser wird wiederum unterteilt nach den verschiedenen Finanzträgern, d.h. nach Gemeinden, Kanton, Bund, Fiskus (öffentliche Hand), Eltern und Gesamtgesellschaft. Die Kosten-Nutzen-Vergleiche zeigen, dass für fast jeden Finanzträger eine Rendite ermittelt werden konnte, welche die Investition überstieg. Dabei zeichnet sich insbesondere für die Eltern und für die Gesamtgesellschaft ein hoher Nutzen ab.

Insgesamt bestätigen diese Studien die Erkenntnisse aus den bewährten amerikanischen Modellprojekten, die eine Ertrags-Kosten-Relation von 3 : 1 bis 7 : 1 nachweisen konnten. Damit liefern sie den eindrucklichen Beweis, dass Investitionen in frühe Bildungsförderung und Betreuung ertragreich sind. Sie dürften damit sinnvoller sein als Investitionen in den darauffolgenden Lebensjahren, welche mit hohem Aufwand Schulversagen ausgleichen und Bildungsversäumnisse kompensieren müssen. 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. Für die Schweiz braucht es deshalb weitere, gesamtschweizerisch angelegte volkswirtschaftliche Studien.

#### **Fazit**

**Die Bestandesaufnahme zeigt: Zwar gibt es verschiedene Evaluationen von Praxisprojekten, die Aufschluss über die Wirksamkeit der eingesetzten Massnahmen erlauben. Vereinzelt gilt dies auch für anwendungs- und grundlagenorientierte Forschungsprojekte, doch handelt es sich dabei immer um partielle Bemühungen. Für eine umfassende Wissensgrundlage sind sie ungenügend. Dies**

**verdeutlicht auch die Tatsache, dass es keinen universitären Lehrstuhl für den FBBE-Bereich gibt, sondern lediglich bestimmte Institutionen, die sich mit Fragen im Bereich FBBE beschäftigen.**

**FBBE-Angebote können günstige Effekte auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern haben. Diese Aussage ist jedoch nur dann verbindlich, wenn die Angebotsqualität überdurchschnittlich, das Personal, gut ausgebildet, der Betreuungsschlüssel vorteilhaft und die Elternmitwirkung intensiv sind. Unter diesen Bedingungen sind Investitionen in volkswirtschaftlicher Hinsicht besonders ertragreich. Es ist davon auszugehen, dass FBBE-Investitionen von einem Franken einen volkswirtschaftlichen Nutzen von ungefähr zwei bis vier Franken bewirken. Daraus lässt sich schließen, dass Investitionen in Kindertagesstätten rentabel sind, während der Verzicht auf sie der Gesellschaft Kosten verursacht.**

## 4 Die Praxis der FBBE Schweiz: Organisation, Angebote und Personal

In der Schweiz werden Kinder je nach Alter und Angebotsform entweder dem Frühbereich (0 bis 4 Jahre) oder dem Vorschulbereich (4 bis 6 Jahre) zugeteilt. Eine Ausnahme bildet der Kanton Tessin, wo Kinder Angebote im Vorschulbereich bereits ab dem vollendeten dritten Lebensjahr besuchen dürfen. Überblickt man die Gesamtentwicklung in der Schweiz, so zeigen sich unterschiedliche Paradigmen zwischen den einzelnen Sprachregionen. Während in der deutschen Schweiz bislang in erster Linie Pestalozzi und Fröbel als Leitfiguren galten und in Folge dessen eine explizite Sozialorientierung mit freiem Spiel und ganzheitlicher Förderung in Abgrenzung zur kognitiven Förderung im Mittelpunkt stand, dominierte in der Romandie in Anlehnung an das englische Modell der *infant school* und unter Inspiration von Claparède und Piaget die schulvorbereitende, kognitiv orientierte Funktion vorschulischer Förderung. Eine ähnliche, allerdings spezifisch an Montessori (Material), Fröbel (Spiel) und den Geschwistern Agazzi (didaktische Prinzipien) orientierte Ausrichtung verfolgten vorschulische Institutionen im Tessin. Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass dem Kindergarten der deutschen Schweiz vorwiegend eine sozialpädagogische, der *école enfantine* der Romandie und auch der *scuola dell'infanzia* eine kognitiv-schulvorbereitende Funktion zugesprochen wird. Diese Paradigmen spiegeln sich auch in der internationalen Perspektive: So findet sich das kognitiv-schulvorbereitende Paradigma in Ländern wie Frankreich, England oder den Niederlanden wieder, während das sozialpädagogisch orientierte Paradigma in Österreich, Deutschland, Schweden oder Dänemark grundlegend ist. Heute zeichnet sich in der Schweiz, aber auch international, die Tendenz ab, die beiden Paradigmen – Sozia-

lisationsfunktion einerseits und Bildungsfunktion andererseits – miteinander zu kombinieren. Dies kommt exemplarisch im neuen Schuleingangsmodell der Grund-/Basisstufe zum Ausdruck, einem Schulentwicklungsprojekt, das Kindergarten sowie erste Klasse («Grundstufe») respektive Kindergarten sowie erste und zweite Klasse («Basisstufe») zu einer einzigen Stufe vereint. Aber auch seitens der familienergänzenden Betreuungspraxis wird zunehmend ein Paradigmenwechsel gefordert, weg vom Verständnis als Dienstleistung für erwerbstätige Eltern hin zur ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsförderung des Kleinkindes.

Inwiefern es in der Schweiz gelingt, diese beiden Paradigmen zusammenzubringen, dürfte eine grosse Herausforderung werden. Sie besteht darin, zwischen den unter der Kontrolle der Sozial- und Gesundheitsbehörden (und damit der SODK) stehenden Betreuungsangeboten und den Bildungsangeboten, die den Schulbehörden (und damit der EDK) zugeordnet sind, einen gemeinsamen Verantwortungsbereich zu schaffen. Diese Forderung bildet das Herzstück des Starting Strong II-Berichts der OECD (2006), die einen zusammenhängenden, Synergien schaffenden Bildungs- und Betreuungsraum fordert. Nicht gerade zuversichtlich stimmt deshalb die gemeinsame Erklärung von EDK und SODK, in der die Aufgliederung der beiden Bereiche festgeschrieben wird und die SODK zukünftig die Zuständigkeiten für den Frühbereich (0 bis 4/5 Jahre) und die EDK (ab dem vollendeten vierten Lebensjahr) die Verantwortung für die obligatorische Schule erhält. Es wird sich somit erweisen, ob dadurch die historisch bedingten unterschiedlichen Traditionen weiter zementiert oder neue Synergien geschaffen werden, welche die Schweiz auch international anschlussfähig machen.

## Strukturelle Organisation

Der FBBE-Bereich bildet das Fundament des obligatorischen Schulbereichs und wird je nach Alter der Kinder sowie den Angebotsformen in Früh- oder Vorschulbereich aufgliedert. Vorschulinstitutionen werden heute zum kantonal geregelten Vorschulbereich gezählt (Abbildung 4.1). Je nach Sprachregion gelten unterschiedliche Bezeichnungen: Kindergarten (deutschsprachige Schweiz), école enfantine (französischsprachige Schweiz) und scuola dell'infanzia (italienischsprachige Schweiz) und richten sich grundsätzlich an Kinder zwischen vier und sechs Jahren. Im Kanton Tessin stehen sie bereits Kindern ab dem vollendeten dritten Lebensjahr zur Verfügung. Familienergänzende Kinderbetreuung wird für Kinder ab Geburt bis und mit Schulalter angeboten. Dazu gehören alle Massnahmen, die von anderen Personen als den Erziehungsberechtigten geleistet werden (Wanner et al., 2002). Sie werden nicht zum öffentlichen Bildungswesen gezählt, sondern in der Regel in die Verantwortung der Gemeinden oder von Privatpersonen gelegt.

Der Früh- und Vorschulbereich differenziert zwischen formell institutionalisierter

und informell familienergänzender Betreuung (Abbildung 4.2). Der formelle Bereich umfasst Kindertagesstätten (Krippen, Spielgruppen, Horte), Tagesfamilienbetreuung und Einrichtungen für die schulergänzende Betreuung (Tageskindergarten, Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe). Der informelle Bereich konzentriert sich auf die Betreuung durch Verwandte oder Bekannte und die private Anstellung von Au Pairs (Jugendliche ab ca. 15 Jahren, die sich bei einer Gastfamilie in einem fremden Sprachgebiet aufhalten), Nannys (qualifizierte Kinderbetreuerinnen im Hause der Familie), Haushilfen sowie Kinderhütendienste oder private Tagesfamilien. Die einzelnen Institutionen oder Betreuungsformen unterscheiden sich in erster Linie bezüglich der Öffnungszeiten, der Aufnahmebedingungen für die Kinder und der Art der Betreuung.

*Kindertagesstätten (institutions de la petite enfance, asili nidi):* Der Begriff Kindertagesstätte wird im deutschsprachigen Raum in der Schweiz einerseits als Sammelbegriff für Kinderkrippe, Kinderhaus, Tagesheim (speziell Kanton Basel-Stadt), Tagesstätte, Hort und ähnliche Institutionen genutzt und andererseits immer häufiger in Anleh-

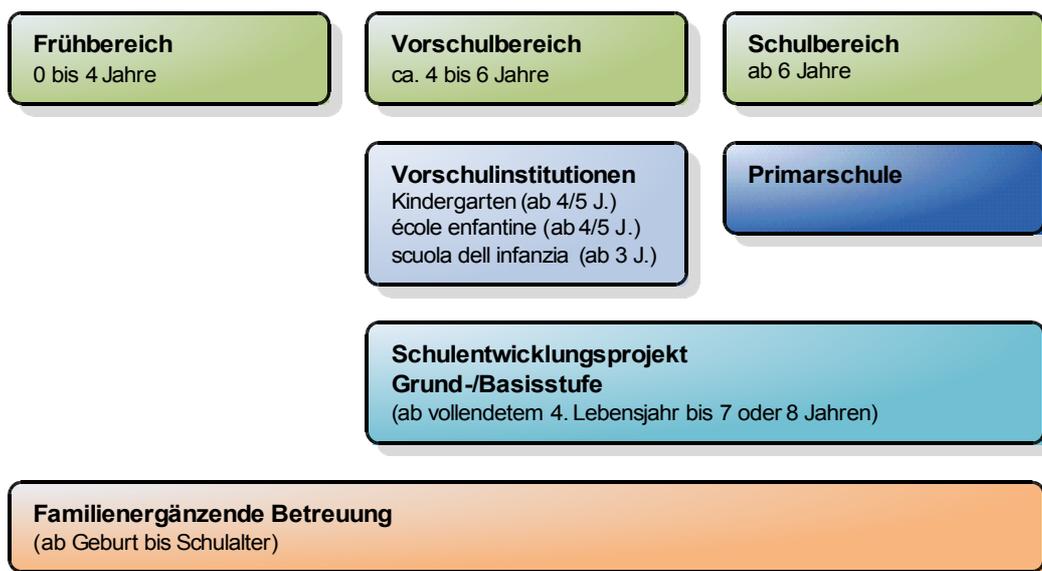


Abb. 4.1: FBBE-Bereich Schweiz; aufgliedert nach Alter der Kinder und Angebotsformen

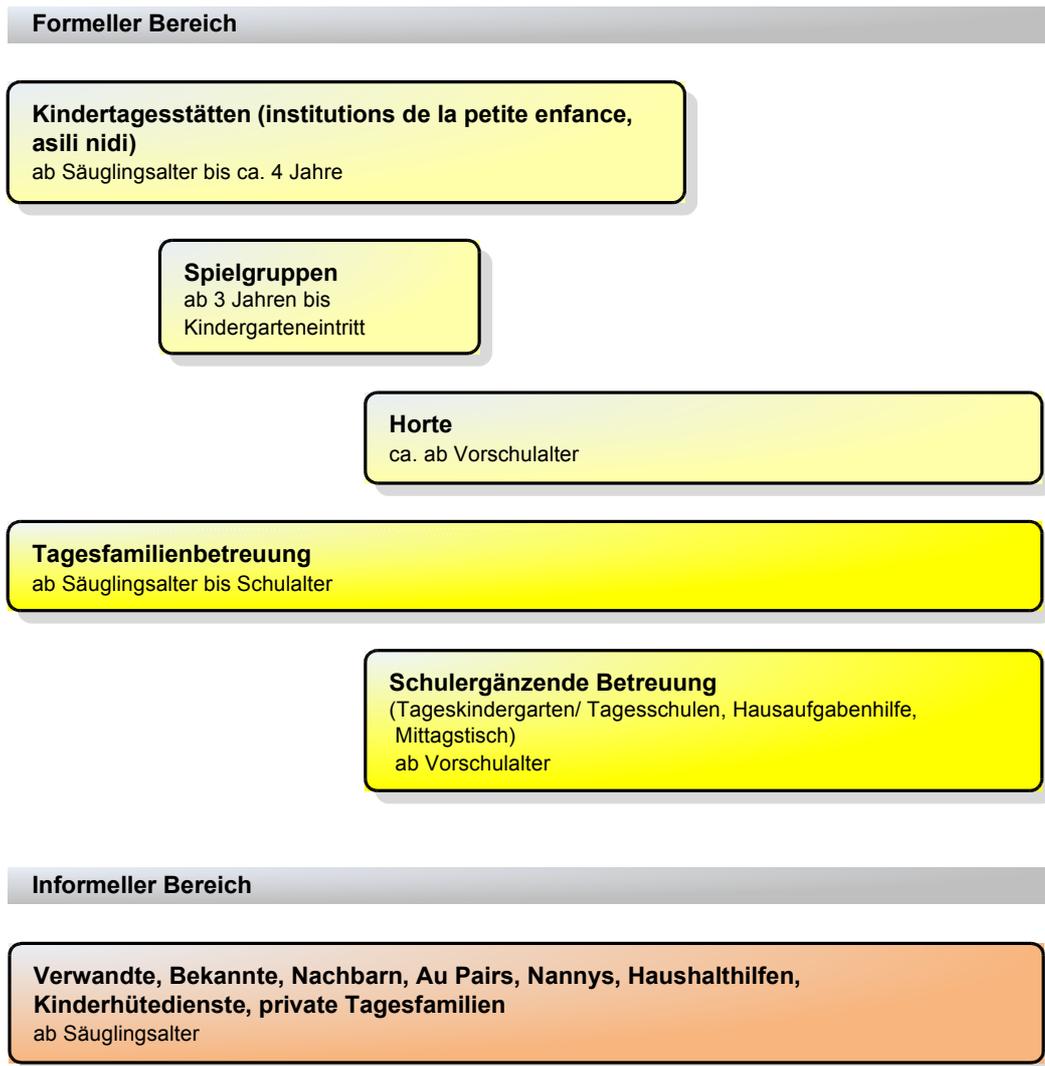


Abb. 4.2: FBBE-Bereich Schweiz; aufgliedert nach formellem und informellem Bereich der familienergänzenden Betreuung

nung an Deutschland synonym für Kinderkrippen verwendet. Generell stehen somit Kindertagesstätten (Kitas) für Institutionen des Frühbereichs, die Kinder ab Säuglingsalter bis ca. vier Jahren ganztägig oder teilweise betreuen. Sie sind regelmässig an mindestens fünf Halbtagen in der Woche geöffnet und bieten mehr als fünf Betreuungsplätze an. Die meisten Kitas sind das ganze Jahr geöffnet, wobei die Öffnungszeiten in der Regel zwischen 6:30 und 18:00 Uhr variieren. Im Jahr 2005 gab es in der Schweiz 2.8 Kinderkrippen<sup>1</sup> und

<sup>1</sup> Berücksichtigt wurden nur Kinderkrippen und Kinderhorte, die als Arbeitsstätten registriert sind.

Kinderhorte pro 1'000 Kinder unter sieben Jahren (BfS; vgl. auch Tabelle 4.1a im Anhang). Die regionalen Differenzen sind jedoch enorm und werden in einem deutlichen Stadt-Land-Gefälle sichtbar. So sind in städtischen Kantonen wie Genf (7.2), Basel-Stadt (5.8), Zürich (5.6) und Neuchâtel (3.8) sind dabei eindeutig mehr Angebote registriert als in eher ländlichen Kantonen wie Uri (0), Nidwalden (0.4), Obwalden (0.9), Schwyz und Appenzell Innerrhoden (0.9) sowie Graubünden (1.0). Im Kanton Tessin sind es lediglich 1.1 Kinderkrippen und Kinderhorte. Dies hat damit zu tun, dass Kinder bereits ab drei Jahren die scuola dell'infanzia besuchen können und dies somit ei-

ner Ausweitung der Angebotsmöglichkeiten gleichkommt.

*Spielgruppen:* Neben Kindertagesstätten können Kinder ab drei Jahren bis zum Kindergarten Eintritt wöchentlich ein bis drei Mal für eine bis drei Stunden eine Spielgruppe besuchen. Spielgruppen dienen der Erweiterung der Begegnungs- und Erfahrungswelt der Kinder in Bereichen wie Basteln, Spielen oder Singen. Sie sind nicht als substantielle Entlastung für Eltern, die einer Erwerbsarbeit nachgehen, gedacht. Die Kosten werden fast ausschliesslich über Elternbeiträge gedeckt. Mancherorts subventionieren Kirchen- oder Schulgemeinden eine Spielgruppe.

*Horte:* Trotz des Kindergartenbesuchs sind Eltern oft auf zusätzliche familienergänzende (wie beispielsweise Horte, Kindertagesstätten oder Tagesfamilien) sowie schulergänzende Betreuungsangebote (Mittagstische, Hausaufgabenhilfe, Tagesschulen und Schülerclubs) angewiesen. Horte betreuen in erster Linie Vorschul- und Schulkinder ganztägig von ca. 7:00 bis 18:00 Uhr ausserhalb des Unterrichts. Eine Betreuung während der Schulferien kann vielfach nicht garantiert werden. In der Schweiz besteht kein Rechtsanspruch für die Betreuung in einem vom Staat finanzierten Hort wie etwa in Frankreich. Ausserdem fehlt ein Qualitätslabel für Horte. Dies hängt damit zusammen, dass es in der Schweiz keinen Dachverband oder gesamtschweizerischen Verband für Horte gibt.

*Tagesfamilien:* Kinder können ab dem Säuglings- bis zum Schulalter auch in Tagesfamilien betreut werden, die von Personen mit eigenen Kindern geführt werden. Dabei dürfen laut den Empfehlungen des ‚Schweizerischen Verbandes für Tagesfamilienorganisationen‘ (SVT) maximal fünf Kinder aufgenommen werden. Die strukturelle Ausgestaltung der Angebote erfolgt flexibel (stundenweise, halb- oder ganztägig) und ermöglicht den Eltern, familiäre und beruf-

liche Verpflichtungen gut aufeinander abzustimmen. Tagesfamilien können zwar privat arbeiten, sind aber meist einem Tageselternnetz oder Verein angeschlossen. Gesamtschweizerisch bieten rund 200 Tagesfamilienorganisationen und ihre regionalen Organisationen solche Betreuungsplätze für Kinder unter zwölf Jahren an, ebenso Einführungskurse für Interessierte. Trotzdem ist die finanzielle Unterstützung sehr unterschiedlich geregelt. Dies führt zu ungleichen Elterntarifen und Entschädigungen der Tagesmütter/ -väter. Tagesfamilien sind häufig günstigere Betreuungsverhältnisse als Krippen und auf dem Land häufiger anzutreffen als in der Stadt.

### Familienergänzende Kinderbetreuung

Eine exakte Erhebung des Status quo familienergänzender Betreuung ist auf gesamtschweizerischer Ebene mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Dies hängt mit der föderalistischen Struktur der Schweiz zusammen sowie mit der Tatsache, dass lediglich in einigen Kantonen zentrale Stellen die notwendigen Daten erfassen. Mehrheitlich wird die Verantwortung an die Gemeinden delegiert. Besonders augenfällig ist die prekäre statistische Datenlage für die Altersgruppe der Null- bis Vierjährigen. Angaben zu Angebots- und Nachfragesituation der familienergänzenden Betreuung basieren deshalb oft auf Schätzungen, Hochrechnungen oder kantonalen, städtischen oder lokalen Studien.

### Nutzung des Angebots durch Familien

Im Jahre 2000 waren 62% der Privathaushalte Familienhaushalte mit Kindern und davon 36.1% mit einem jüngsten Kind zwischen null und sechs Jahren (BfS). Die Betreuung der Kinder erfolgt oft nicht nur durch die Eltern alleine, sondern auch noch durch weitere Personen. Von grundlegen-

dem Interesse ist zunächst, welche familienergänzende Angebote in der Schweiz lebende Familien wählen. Gemäss EDK und IDES (EDK, 2007) spielen dabei in erster Linie Preis, Distanz zum Wohnort, Öffnungszeiten sowie die Qualität der Einrichtung eine Rolle. Die Daten von SAKE und BfS in Abbildung 4.3 verdeutlichen, dass Paarhaushalte mit Kindern (jüngstes Kind zwischen null und sechs Jahren) im Jahre 2007 informelle Betreuungsformen bevorzugten. 52.3% liessen ihr Kind am häufigsten von Verwandten (z.B. Grosseltern) oder auch Bekannten betreuen. Am zweithäufigsten, d.h. von 32.5% der Eltern, wurden Kinderkrippe und Horte und am dritthäufigsten (15.9%) Tagesmütter und Pflegefamilien in Anspruch genommen.

Aus Abbildung 4.4 werden folgende Sachverhalte ersichtlich: Ist das jüngste Kind unter sieben Jahre alt, nehmen ca. drei Viertel der Alleinerziehenden (72%) und ca. die Hälfte (47%) der Paare familienergänzende Kinderbetreuung in Anspruch. 24.4% der Paarhaushalte und 26.1% der Alleinerziehenden beanspruchen bis zu einem Tag pro Woche familienergänzende Kinderbetreuung. 22.5% der Paarhaushalte sowie 45.9% der Alleinerziehenden nutzen die Angebote mehr als einen Tag pro Woche. Das sind fast 20% mehr als das Total der Einelternhaushalte mit Kindern unter 15 Jahren. Der Bedarf nach familienergänzenden Kinderbetreuung ist demnach besonders gross für Alleinerziehende mit dem jüngsten Kind unter sieben Jahren.

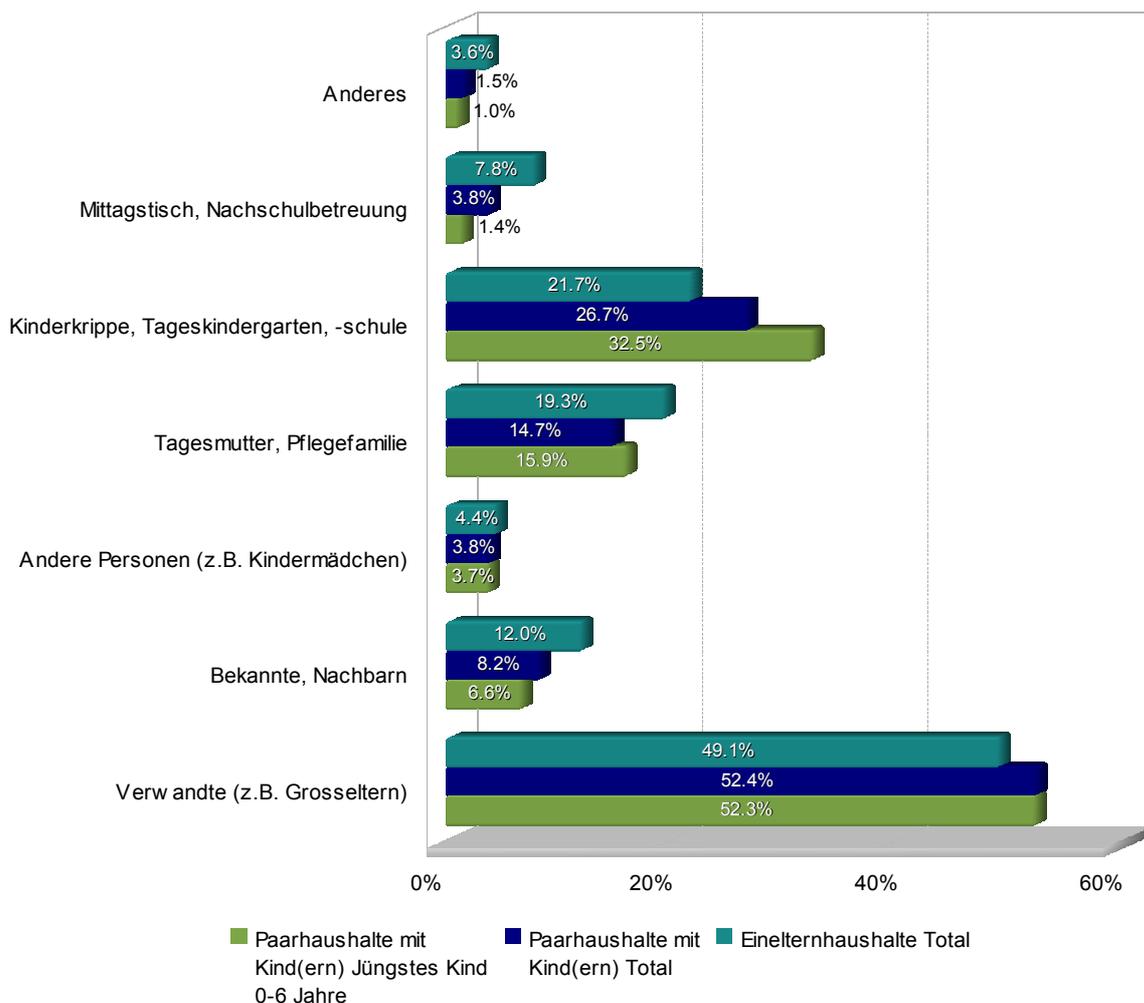


Abb. 4.3: Anteil Haushalte mit familienergänzender vorschulischer Kinderbetreuung nach Betreuungsart (SAKE/BfS, 2007)

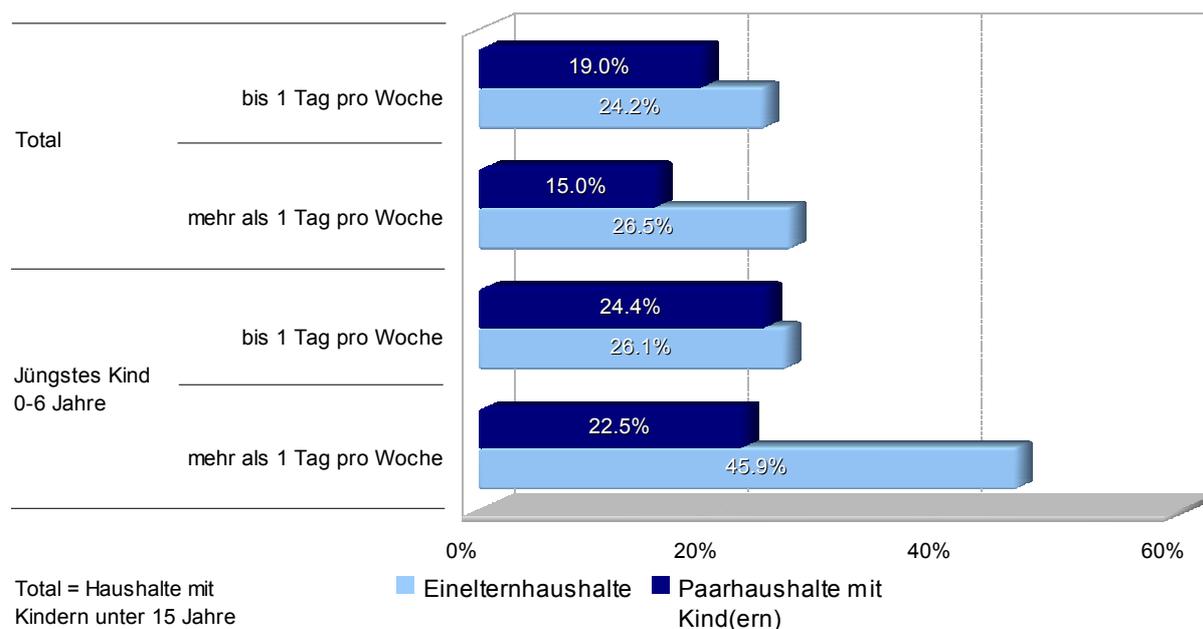


Abb. 4.4: Anteil Haushalte mit familienergänzender vorschulischer Kinderbetreuung 2007 nach Betreuungsdauer (SAKE/BfS, 2007)

### Zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage

Trotz der unsicheren Datenlage herrscht darüber Konsens, dass die Nachfrage nach familienergänzender Betreuung grösser ist als das Angebot. Im Jahre 2004 standen rund 80'000 nachgefragten Betreuungsplätzen 30'000 bestehende Plätze gegenüber (Stern, Banfi & Tassinari, 2006).

In der «Bilanz nach fünf Jahren Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung» schreibt das ‚Bundesamt für Sozialversicherungen‘ (BSV), dass trotz der finanziellen Unterstützung für die Schaffung neuer Betreuungsplätze durch das Impulsprogramm des Bundes nach wie vor eine Angebotslücke bestehe. In der Tat konnte die Hälfte der Kitas seit der Finanzhilfe nicht alle Anmeldungen berücksichtigen, obwohl sie meistens nicht zu 100% ausgelastet sind. Als Begründung geben sie vor allem mangelnde Betreuungsplätze für Babys an. Ähnlich sieht es in der Stadt Zürich aus, wo trotz grossem Angebotsausbau noch mehr subventionierte Kita-Plätze benötigt werden, um ein bedarfsgerechtes Kinderbe-

treuungsangebot bereitzustellen (vgl. «Kinderbetreuung in Zürich. Bulletin zum Massnahmenplan 2006-2010», 2008). Auch aus den verschiedenen Expertengesprächen in allen drei Sprachregionen geht hervor, dass sich der Angebotsmangel besonders auf subventionierte Plätze, auf Betreuungsmöglichkeiten für Säuglinge sowie auf Angebote in unmittelbarer Nähe des Wohn- oder Arbeitsortes der Eltern mit flexiblen Öffnungszeiten bezieht. Diese Situation bildet sich in den statistischen Daten des Kantons Aargau ab, wo im Jahr 2007 in der Region Nordwestschweiz insgesamt 900 freie Kita-Plätze zur Verfügung standen, von denen 630 Plätze nicht subventionierter Art waren und die Eltern somit bei Inanspruchnahme die vollen Kosten tragen mussten (Fachstelle ‚Kinder&Familien, Aargau‘ und dem Verein ‚KISS Nordwestschweiz‘, 2007). Zusammenfassend lässt sich daraus schliessen, dass zwar trotz des Impulsprogramms des Bundes nach wie vor eine Angebotslücke an Betreuungsplätzen besteht, die Passung von Angebot und Nachfrage jedoch differenzierter betrachtet werden muss. Dann erst wird deutlich, dass die An-

gebotslücke unter Beachtung regionaler Unterschiede hauptsächlich subventionierte Plätze betrifft, währenddessen bei nicht subventionierten Plätzen ein Überschuss besteht.

Von besonderem Interesse sind auch regionale und kantonale Besonderheiten. Grosse Städte verfügen generell über eine grössere Nachfrage nach familienergänzender Betreuung. Dies zeigt sich laut BSV (2008) darin, dass die Anstossfinanzierung im Verhältnis zur Bevölkerung der unter 16jährigen insbesondere in den Kantonen Zürich, Waadt, Basel-Stadt und Genf überproportional genutzt wurde (vgl. Anhang, Tabelle 4.2a). Auch der Bund hat sich in letzter Zeit stark engagiert. So zeigt die Bilanz des Impulsprogramms des Bundes nach fünf Jahren, dass insgesamt 1'335 Beitragsgesuche (72% von privaten Trägerschaften, 28% von der öffentlichen Hand; 73% aus der Deutschschweiz und 27% aus der Romandie und dem Tessin) eingereicht wurden und dabei mehr als 18'000 Kinderbetreuungsplätze unterstützt werden konnten.

Gemäss einer Aufstellung des BSV (2008) betreuen die Kitas zu 57% Kinder zwischen zwei und vier Jahren und zu 32% solche unter zwei Jahren. Die restlichen Kinder (11%) sind älter als vier Jahre. 61% der Kinder besuchen die Kita den ganzen Tag, 35% den halben und 4% stundenweise. Ein Drittel der Kinder verbringen zwei Tage pro Woche und je ca. 20% einen beziehungsweise drei Tage pro Woche in einer Kindertagesstätte.

Da im Kanton Tessin die scuola dell'infanzia bereits ab drei Jahren besucht werden kann, erweist sich die aktuelle Situation vor allem im Frühbereich als Problem. Während bisher die FBBE für diese Altersgruppe überwiegend innerhalb der Familie stattgefunden hat, ist die Nachfrage nach den asili nidi im Zusammenhang mit der verstärkten Präsenz von Frauen auf dem Arbeitsmarkt und der zunehmenden Anzahl von Ein-El-

ternteil-Familien in den letzten fünfzehn Jahren deutlich angestiegen. Dies gilt jedoch besonders für die urbanen Zentren und weniger für umliegende Regionen

### Rahmenbedingungen

*Trägerschaft:* Kindertagesstätten werden mehrheitlich von privaten Organisationen (z.B. Vereinen, Stiftungen) und Privatpersonen getragen, die zum Teil von der öffentlichen Hand subventioniert werden. Etwa 90% der Kindertagesstätten sind privatrechtlich organisiert. Eher vereinzelt treten Gemeinden und Firmen als Träger in Erscheinung. Allgemein existiert eine grosse Anzahl unterschiedlicher Trägerschaften von Kitas. Diese Tatsache widerspiegelt sich ferner darin, dass sich im ‚Schweizerischen Kindertagesstättenverband‘ (KiTaS) etwa 500 Trägerschaften von über 560 Kindertagesstätten zusammengeschlossen haben. In der Romandie investiert der private Sektor zunehmend in den Bereich der Kindertagesstätten. So ermöglicht beispielsweise die ‚Association romande des crèches d'entreprises‘ den Unternehmen, Betreuungsplätze zu entwickeln und übernimmt ferner eine Mediations- und Koordinationsfunktion. Auch im Tessin und vor allem der Deutschschweiz sind aktuell Diskussionen und Projekte in dieser Richtung im Gange, mit dem Ziel, Investitionen in Familienfreundlichkeit von Schweizer Unternehmen voranzutreiben (vgl. Kapitel 6).

*Rechtsanspruch:* Obwohl sich die Schweiz mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention für die Rechte der Kinder und das Menschenrecht auf Bildung und Förderung vor dem Eintritt in die Schule einsetzt, existiert für den Vorschulbereich kein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag seitens der öffentlichen Hand. Deshalb gibt es keinen Rechtsanspruch auf familienergänzende Betreuung. Einzig der Kanton Basel-Stadt hat einen Verfassungsanspruch festgelegt und verpflichtet sich, allen nach-

fragenden Elternteilen einen Kinderbetreuungsplatz zur Verfügung zu stellen. Gleiches gilt für Länder wie Schweden oder Finnland, die allen Eltern per Gesetz einen Kinderbetreuungsplatz anbieten. Auch Deutschland wird im Jahr 2013 bundesweit einen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz einführen.

*Gesetzliche Grundlagen:* Kindertagesstätten und Tagesfamilien sind ab einer bestimmten Betreuungsintensität gesamtschweizerisch der «Eidgenössischen Verordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption» (PAVO) und teilweise den kantonalen Gesetzen unterstellt. Die PAVO legt in einem allgemeinen Rahmen gesetzliche Richtlinien fest. Festgehalten wird beispielsweise, dass jede Krippe während mehr als fünf Halbtagen pro Woche geöffnet sein und mehr als fünf Betreuungsplätze anbieten muss, um bewilligt zu werden. Die einzelnen Institutionen verfügen über eine Aufsichts- und Bewilligungspflicht, für welche in der Regel die Vormundschaftsbehörden beziehungsweise vom Kanton bezeichnete Behörden zuständig sind. Für die Aufnahme von Kindern bei Tagesfamilien gilt eine Meldepflicht. Darüber hinaus verfügen die Kantone entweder über eigene Richtlinien für das Ausstellen einer Betriebsbewilligung oder orientieren sich an den Richtlinien des ‚Schweizerischen Kindertagesstättenverbandes‘ (KiTaS).

*Finanzierung:* Eltern müssen sich in allen Kantonen an den Kosten für einen Kinderbetreuungsplatz beteiligen. Die Tarifgestaltung ist jedoch unterschiedlich und die einzelnen Modelle variieren je nach Wohnort. In den öffentlichen, wie aber auch in den privaten und subventionierten Institutionen werden die Tarife jedoch in Abhängigkeit vom Einkommen der Eltern berechnet. In privaten, nicht subventionierten Kindertagesstätten bezahlen die Eltern den vollen Tarif. Besonders für Familien mit mittlerem

Einkommen lohnt es sich unter diesen Bedingungen häufig nicht, ein Kind fremd betreuen zu lassen, da die Betreuungskosten die Mehreinnahmen durch einen Zweitverdienst fast vollständig verbrauchen (SECO, 2005).

Die relativ hohen Krippenkosten führen dazu, dass der Zugang zu den Angeboten nicht allen Familien offen steht. Die kantonalen Subventionen sollten jedoch eigentlich dazu dienen, die Elternbeiträge auf einem für alle erschwinglichen Niveau zu halten. Die reale Situation ist jedoch eine andere: Familienergänzende Kinderbetreuung wird heute auf zwei verschiedenen Märkten angeboten: auf einem offiziellen mit hohen Eintrittshürden und auf einem inoffiziellen. Der offizielle Markt mit starken Strukturregulierungen und entsprechenden Kosten wird finanziell über Subventionen stark unterstützt. Dieses regulierte Angebot reicht jedoch nicht aus, und es bestehen lange Warteschlangen nach Krippenplätzen. In dieser Situation liegt ein wesentlicher Grund für die mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage. Aktuell erstellt das ‚Staatsekretariat für Wirtschaft‘ (SECO) in Zusammenarbeit mit dem BSV und dem ‚Institut für Politikstudien Interface Luzern‘ eine Übersicht zur Familienfreundlichkeit der Finanzierung von FBBE sowie (hinderlicher) Reglementierungen in allen Schweizer Kantonen.

Um die staatliche Förderung zu optimieren, befürwortete der Bundesrat am 1. Oktober 2007 eine Verordnungsänderung mit einem Wechsel von der Objekt- zur Subjektfinanzierung. Neu sollen nicht mehr die Anbieter für die Bereitstellung eines bestimmten Angebots vom Staat subventioniert (Objektsubventionierung), sondern die Eltern direkt mittels eines Betreuungsgutscheins (Subjektsubventionierung) unterstützt werden. Im Rahmen von Pilotprojekten (z.B. im Kanton Luzern ab dem 1. April

2009) sollen Finanzierungswechsel und Gutscheinsystem getestet werden.

*Qualitätssicherung:* Dass die Qualität eines vorschulischen Angebots eine entscheidende Rolle für eine positive kognitive und soziale Entwicklung des Kindes spielt, ist hinlänglich bekannt. Heute gilt, dass sich gute Institutionen im Vorschulbereich durch drei Qualitäten auszeichnen: durch die Strukturqualität (Gruppengrösse, Betreuungsschlüssel, Qualifikationsniveau des Fachpersonals); durch die pädagogische Prozessqualität (Interaktion der Kinder mit Betreuungspersonen, soziale Beziehung zwischen den Kindern, räumlich-materiale Umwelt) und durch die Orientierungsqualität (Werte, Orientierungen, Haltungen der Betreuungsperson). Weil die PAVO Qualitätsfragen kaum regelt, orientieren sich 70% der Schweizer Institutionen an den im März 2008 neu aufgelegten Richtlinien des KiTaS. Diese fokussieren in erster Linie auf die Strukturqualität, da deren Einhaltung und Umsetzung als Grundlage für Aufnahme und Verbleib im Verband bedingen. Daneben existieren jedoch auch Hinweise zu relevanten Kriterien der Prozessqualität und den Inhalten eines pädagogischen Konzeptes (Aussagen über Art und Weise der Betreuung, Pflege, Bildung, Integration, Förderung, Chancengerechtigkeit, Erziehung und Prävention). Allerdings bleibt es den einzelnen Betrieben überlassen, wie diese beiden Bereiche dokumentiert und umgesetzt werden. Zurzeit existieren keine wissenschaftlichen Studien, welche empirisch und auf Bundesebene die Prozessqualität von FBBE-Angeboten untersuchen. Über die Frage, wie qualitativ hochstehend familienergänzende Angebote tatsächlich sind, kann somit nur spekuliert werden.

Dass die Schweiz jedoch in Bezug auf die Strukturqualität führend ist, zeigt ein Vergleich der Standards des Kinderbetreuungsnetzwerks der EU (1996) in Tabelle 4.1

mit den Richtlinien von KiTaS (2008). Obwohl die Angaben nur mit Vorbehalten direkt einander gegenüber zu stellen sind und die effektive Umsetzung der Vorgaben in der Praxis variieren dürfte, verfügt die Schweiz im internationalen Vergleich über strengere Strukturqualitätsstandards als diejenigen des europäischen Kinderbetreuungsnetzwerks. Die EU-Standards beinhalten Richtwerte zum Alter der Kinder, dem Personalschlüssel sowie zur altershomogenen Gruppengrösse. Die Richtlinien von KiTaS beziehen sich dagegen in erster Linie auf altersheterogene Gruppen. Sie berücksichtigen die Zusammensetzung der Gruppe, das Alter der Kinder und deren spezifische Bedürfnisse mittels eines Betreuungsfaktorensystems. Die einzelnen Betreuungsfaktorenpunkte verteilen sich wie folgt: Kinder bis 18 Monate Faktor 1.5, Kinder mit besonderen Bedürfnissen Faktor grösser als 1, Kindergarten-/Grund-/Basisstufenkinder Faktor 0.75 und Schulkinder Faktor 0.5. Die Richtzahl für eine altersgemischte Gruppe beträgt zehn bis zwölf Plätze, wofür je nach Faktorengewichtung der Kinder mindestens zwei betreuende Personen, davon eine ausgebildete Fachperson, zur Verfügung stehen müssen. Somit kommen auf eine Betreuungsperson fünf bis sechs Betreuungsfaktorenpunkte. Einschränkend muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Anzahl der Kinder in den Betreuungseinrichtungen je nach Wochentag und Tageszeit schwankt, weshalb diese Richtlinien in Stosszeiten überschritten werden können.

Des Weiteren wird in den schweizerischen Richtlinien darauf hingewiesen, dass eine gewisse Betreuungsstabilität eine minimale Präsenzzeit von zwei Tagen pro Woche erfordert und unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse eine maximale Präsenzzeit in der Kita von 45 Stunden pro Woche nicht überschritten werden soll.

Tab. 4.1: Standards des Kinderbetreuungsnetzwerks der EU, 1996 (EDK, 2005, S.35)

	Alter der Kinder	Gruppengrösse	Personalschlüssel
Standards des Kinderbetreuungsnetzwerkes der EU, 1996 (EDK, 2005, S. 34)	0 bis 24 Monate	keine Angaben	1 Fachkraft: 3 Kinder
	24 bis 36 Monate	5-8 Kinder	1 Fachkraft: 3-5 Kinder
	36 bis 48 Monate	8-12 Kinder	1 Fachkraft: 5-8 Kinder
	48 bis 60 Monate	12-15 Kinder	1 Fachkraft: 6-8 Kinder

*Standards und Bildungspläne:* Gemäss dem Starting Strong-Bericht II der OECD (2006) gelten allgemeine Leitsätze, Standards und Bildungspläne als Herzstück familienergänzender Angebote. Bildungspläne legen den Bildungsauftrag vorschulischer Einrichtungen verbindlich fest und haben zum Ziel, eine hohe Bildungs- und Betreuungsqualität für alle Kinder in allen familienergänzenden Angeboten des vorschulischen Bereiches sicherzustellen. Die Schweiz ist jedoch weit entfernt von der Umsetzung der Empfehlung der OECD. Weder Kindertagesstätten noch Spielgruppen verfügen über solche Bildungspläne. Demzufolge orientieren sich die Institutionen an unterschiedlichen Zielen.

Um diese problematische Situation etwas zu entschärfen, hat einzig im Tessin der Verband ‚Associazione Ticinesi degli Asili Nido‘ (ATAN) die Stelle eines Beraters für Kinderkrippen eingerichtet. Eine Psychologin steht als Unterstützung bei der Erarbeitung eines (pädagogischen) Ansatzes oder bei kritischen Situationen im Kindertagesstättenalltag auf Anfrage zur Verfügung.

### **Beschäftigungsbedingungen und Löhne**

Die Öffnungszeiten der Betreuungsinstitutionen stellen sowohl für das Personal als auch für die Eltern ein Problem dar und erschweren die Optimierung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage. So decken sich die Bedürfnisse des Personals nach geregelten Arbeitszeiten nicht immer mit den Wünschen der Eltern, die ein möglichst flexibles Betreuungssystem wünschen. Tagesfamilien sind am ehesten in der Lage, ihre Betreuungszeiten individuell mit den Eltern

auszuhandeln. Erschwerend wirkt sich die hohe Personalfluktuation aus, welche sowohl eine nachhaltige Teamarbeit als auch eine kontinuierliche Betreuung für das einzelne Kind problematisch werden lässt. Diese Fluktuation ist zumindest teilweise eine Folge der schlechten Entlohnung und des geringen Prestiges des Berufes sowie des hohen Anteils an unausgebildetem Personals.

Ähnlich wie bei der Erfassung der Anzahl Kinder in familienergänzender Betreuung existieren auch keine genauen statistischen Angaben zur Anzahl der Beschäftigten im institutionalisierten FBBE-Bereich. Auch der Anteil der Geschlechter ist nicht bekannt. Es ist jedoch – nach Expertenaussagen – davon auszugehen, dass mehr als 90% weiblich sind. KiTaS versucht deshalb, mittels der Sensibilisierungskampagne «Kinderbetreuer – ein prima Männerberuf» verstärkt Männer für diesen Bereich zu motivieren, um ein etwas ausgewogeneres Geschlechterverhältnis zu erreichen. Dies dürfte jedoch nicht zuletzt angesichts der aktuellen Löhne schwierig sein. Denn diese sind nicht nur generell tief und unterscheiden sich je nach Funktion, sondern sind des Weiteren regions- und trägerschaftsabhängig. In Tabelle 4.2 sind beispielhaft die durchschnittlichen Jahreslöhne der Stadt Zürich von 2005 im Vergleich zu den Lohnempfehlungen des Kantons Aargau 2003 für verschiedene Positionen aufgelistet. Die empfohlenen und tatsächlichen Löhne in diesem Beispiel unterscheiden sich für eine Leitungsposition um mehr als 10'000 CHF. Lohnvergleiche sind jedoch für die Deutschschweiz schwierig zu erfassen, da es kaum veröffentlichte Daten gibt und die

verfügbaren Angaben in der Berechnung (Sonderzuschläge, Vorbildung der Beschäftigten, Dauer des Angestelltenverhältnisses etc.) variieren. In der Romandie sind die Gehälter leichter zu vergleichen aufgrund von schon bestehenden Gesamtarbeitsverträgen in einigen Kantonen und aufgrund der Orientierung der restlichen Kantone an den Empfehlungen des ‚Services chargés de la petite enfance‘ (Dienstleistungsstellen für die frühe Kindheit). Im Tessin sind statistische Daten abbildbar, da es sich um einen einzigen Kanton handelt.

Tabelle 4.2 gibt Auskunft über die Situation in der Stadt Zürich. Dabei werden die enormen Salärunterschiede ersichtlich. Spielgruppenleiter/-innen werden mit einem Stundensatz von 15.25 CHF entlohnt, Tagesmütter/-väter ebenso nach Stunde und

Rechte, Vermittlung, das Ansehen und die Qualität der Tagesfamilien ein. Diese sind vor allem im ländlichen Raum besonders gefragt. Es existiert aber immer noch eine unbekannte Anzahl an frei arbeitenden Tagesfamilien, die nicht Mitglied einer Tagesfamilienorganisation sind und somit nirgends erfasst werden.

Im Tessin gestaltet sich die Situation ähnlich. In den Kinderkrippen gibt es derzeit 193 Vollzeitarbeitsplätze. Die meisten Beschäftigten arbeiten jedoch in Teilzeit. Die Löhne sind hier aufgrund des Tessins als einem einzigen Kanton einheitlich. Für eine Leitungsposition liegen sie bei ca. 50'000 CHF, für nicht ausgebildetes Personal bei ca. 33'000 CHF, was deutlich unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt angesiedelt ist (nicht in den scuole dell'infanzia!).

Tab. 4.2: Durchschnittliche Jahreslöhne der Stadt Zürich von 2005 für verschiedene Positionen

Funktion	Jahreslohn in CHF
Krippenleiter/-in	83'174
Gruppenleiter/-in	65'868
Kleinkindererzieher/-in	63'103
Auszubildende/-r	16'896
Praktikant/-in	12'470

Tab. 4.3: Lohnschwankungen für Leitungspositionen in Kindertagesstätten in der Romandie

Kanton	Mindestbetrag in CHF	Maximalbetrag in CHF
Fribourg	58'515	87'917
Genf	68'762	100'368
Neuenburg	54'600	65'000
Waadt	63'385	97'224

zu betreuendem Kind. Die Löhne richten sich nach der jeweiligen Tagesfamilienorganisation oder individuellen Vereinbarung und schwanken zwischen vier und 12 CHF pro Betreuungsstunde und Kind. Nach einer Empfehlung des ‚Schweizerischen Verbandes für Tagesfamilienorganisation‘ (SVT) beträgt der Mindestlohn für ein 100%-Pensum (= 2'192 h/Jahr und Kind) 48'000 CHF. Der Verband setzt sich für die

In der Romandie sind die Lohnschwankungen aufgrund der kantonalen Vielfalt jedoch beträchtlich. Gemäss Tabelle 4.3 schwanken sie zwischen 59'000 CHF und 97'000 CHF pro Jahr für eine Leitungsposition.

Diese insgesamt ungünstige Situation verweist auf die enorme Bedeutung von Gesamtarbeitsverträgen (GAV). Solche Verträ-

ge haben zum Ziel, gleiche Arbeitsbedingungen und Stellenbesetzungen aufgrund der entsprechenden Aus- beziehungsweise Vorbildung durch Rahmenvereinbarungen zwischen Arbeitsgeber- und Arbeitnehmerverbänden für alle in diesem Bereich Tätigen zu schaffen, die damit auch der Qualität der Einrichtungen und dem Wohl des Kindes zu Gute kommen. Aktuell gibt es allerdings noch keine gesamtschweizerisch gültige Lösung. Obwohl Gesamtarbeitsverträge vor allem in der Romandie bereits relativ verbreitet sind oder zumindest aufgrund der Empfehlungen der ‚Services chargés de la petite enfance‘ eine beträchtliche Orientierungsfunktion haben, sind Bemühungen unter Federführung des ‚Schweizerischen Verband des Personals öffentlicher Dienste‘ (vpod) auch in der Deutschschweiz und im Tessin im Gang. Damit ein Gesamtarbeitsvertrag sinnvoll ist, muss eine vertragliche Abmachung zwischen Kita-Personal und Arbeitgeber getroffen werden. Bislang ungeklärt ist jedoch, wer den Arbeitgeber vertritt, wenn Angestellte in Kindertagesstätten von unterschiedlichen Arbeitgebern angestellt werden können (Kirchengemeinde, Unternehmen, durch die Einrichtung selbst, wenn Eltern diese selbst gegründet haben etc.).

### **Kindergarten, école enfantine und scuola dell'infanzia**

Vorschulinstitutionen werden heute zum kantonal geregelten Vorschulbereich gezählt. Ihr Besuch ist mehrheitlich freiwillig und dauert je nach Kanton ein, zwei oder drei Jahre. Laut einer Kantonsumfrage der EDK besuchten 86% der Kinder in der Schweiz eine Vorschulinstitution während zwei Jahren. In nahezu allen Kantonen (ausser im Kanton Wallis) besteht für die jeweiligen Gemeinden das Obligatorium, einen Kindergarten, eine école enfantine oder eine scuola dell'infanzia anzubieten.

Im Kanton Tessin gilt das Angebotsobligatorium bereits für Kinder ab drei Jahren. Im Schuljahr 2008/09 verfügten zehn Kantone über ein einjähriges Besuchsobligatorium: Appenzell Innerrhoden, Appenzell Ausserrhoden, Basel-Landschaft, Glarus, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz und Zug und vier Kantone (BS, ZH, TG und SG) über ein zweijähriges Obligatorium. Es fällt auf, dass es sich dabei insbesondere um Kantone aus der Deutschschweiz handelt. Die Kantone in der Romandie (ausser Wallis und Fribourg) besitzen alle ein zweijähriges Angebotsobligatorium.

In der Schweiz besuchten im Schuljahr 2006/07 152'381 Kinder zwischen zwei und sechs Jahren den Kindergarten, die école enfantine oder die scuola dell'infanzia (BfS, 2008). Gemäss Abbildung 4.5 handelt es sich dabei um 3% Zweijährige, 4% Dreijährige, 19% Vierjährige, 44% Fünfjährige und 30% Sechsjährige. Die Kantone Tessin, Genf und Waadt verfügen im Vergleich zur übrigen Schweiz (3.2%) mit 31.4% (TI), 45.3% (GE) und 20.1% (VD) über die höchsten effektiven Kindergartenbesuchszahlen der Dreijährigen im Schuljahr 2006/07. Im Kanton Tessin wird davon ausgegangen, dass aktuell ca. 60% der Dreijährigen die scuola dell'infanzia besuchen. Gesamtschweizerisch nimmt der Besuch einer Vorschulinstitution mit dem Alter der Kinder zwischen zwei und fünf Jahren zu (vgl. dazu im Anhang Tabelle 4.3a).

*Gesetzliche Grundlagen und Trägerschaft:* Der Kindergarten, die école enfantine und die scuola dell'infanzia gehören zum politischen und administrativen Teil des Bildungswesens und sind der jeweiligen kantonalen (Schul-)Gesetzgebung unterstellt. Die einzelnen Kantone treten als Träger auf oder verpflichten in der Mehrheit der Fälle die jeweiligen (Schul-)Gemeinden oder Gemeindeverbände Vorschulinstitutionen anzubieten.

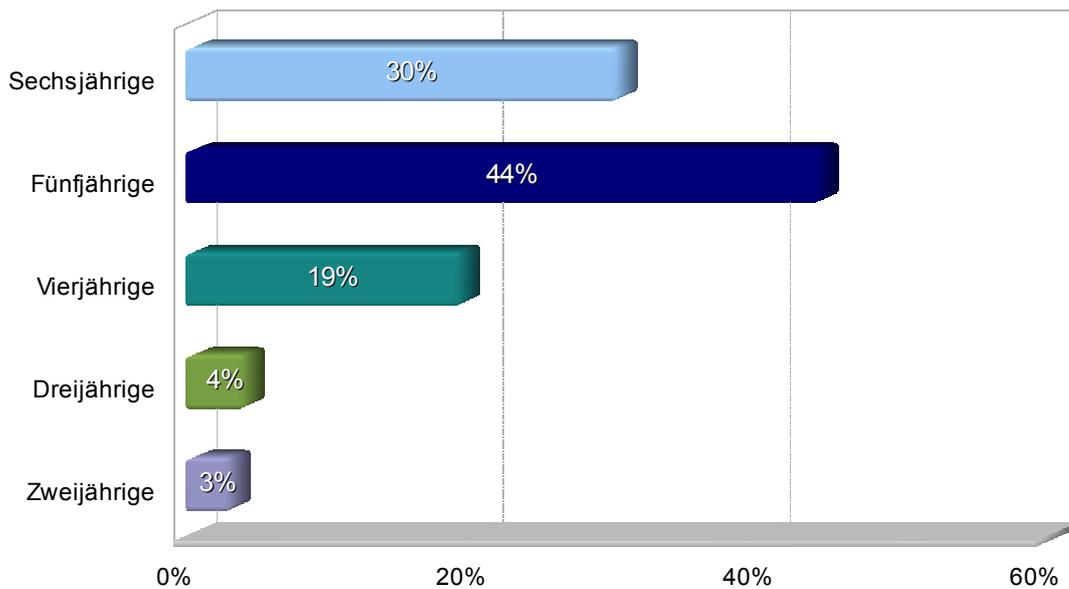


Abb. 4.5: Besuch des Kindergartens, der école enfantine und der scuola dell'infanzia 2006/07 nach Alter (BFS/SAKE, 2008)

*Lehrpläne:* Aktuell verwenden in der deutschsprachigen Schweiz zehn Kantone (AG, BS, FR, LU, NW, OW, SZ, UR, VS, ZG) den Lehrplan des Kantons Bern. Die verbleibenden Deutschschweizer Kantone verfügen je über eigene Lehrpläne. Der Kanton Zürich hat im Schuljahr 2007/08 einen neuen Lehrplan für die Kindergartenstufe zur freiwilligen Erprobung freigegeben. Im Schuljahr 2008/09 ist die überarbeitete Fassung in Kraft gesetzt worden. Für Romandie und Tessin soll der sich aktuell in Bearbeitung befindende ‚Plan d’études romand‘ (PER) die alten Richtlinien ersetzen und zu einem gemeinsamen Lehrplan für die Vorschul-, Primarschul- und Sekundarstufe I der beiden Regionen werden.

*Finanzierung:* Im Jahre 2005 betragen die Ausgaben für den Vorschulbereich in der Schweiz 3.6% der Gesamtausgaben der öffentlichen Hand für Unterricht. Aufgeteilt nach Verwaltungsebene erfolgten 39.5% der Kosten für die Vorschulstufe zu Lasten der Kantone und 60.5% zu Lasten der Gemeinden. Gesamtschweizerisch schwanken die öffentlichen Ausgaben beträchtlich. Sie betragen 2003 zwischen 4'540 CHF (AI) und 13'235 CHF (BS) pro Vorschulkind. Der

Besuch des Kindergartens, der école enfantine und der scuola dell'infanzia ist unentgeltlich und allen offen zugänglich. Einzig im Kanton Tessin bezahlen die Eltern einen minimalen Verpflegungs- und Materialkostenbeitrag, da die scuola dell'infanzia als Ganztageskindergarten organisiert und in der Regel von 8:30 bis 15:30 Uhr geöffnet ist.

*Qualität und Qualitätssicherung:* Die Qualitätssicherung und -entwicklung ist in vielen Kantonen ein aktuelles Thema. Verschiedene Kantone verfügen über ein eigenes Konzept. Die Qualität in Kindergärten wird durch die Lehrpläne und die Ausbildung für Kindergartenlehrpersonen auf tertiärer Ebene definiert. Laut den kantonalen Bildungsgesetzen (separate Kindergartengesetze oder Volksschulgesetze) werden oft lokale und kantonale Schul(aufsichts)behörden als zuständige Instanzen der Qualitätssicherung genannt.

### Aktuelle Reformen

Dass der Vorschulbereich insgesamt zu einem wichtigen Fundament des schweizerischen Bildungswesens geworden ist und es

deshalb zukünftig schwer sein dürfte, die beiden Bereiche weiterhin voneinander zu trennen, zeigt sich an den aktuell laufenden Reformen. Sie beziehen sich auf das Kindergartenobligatorium, die Einführung von Blockzeiten und Tagesstrukturen, auf die Neugestaltung von Lehrplänen sowie auf das Schulentwicklungsprojekt der Grund-/Basisstufe.

*Kindergartenobligatorium:* In verschiedenen Kantonen zeichnet sich ein Trend ab, den Kindergarten für alle Kinder als obligatorisch zu erklären und offiziell als Teil des kantonalen Schulsystems zu deklarieren. Dadurch sollen möglichst früh alle Kinder Zugang zu gleichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten bekommen.

*Einführung von Blockzeiten und Tagesstrukturen:* Blockzeiten bedeuten, dass alle Kinder an fünf Vormittagen pro Woche wenigstens zu dreieinhalb Stunden (oder während vier Lektionen) unter der Obhut des Kindergartens stehen. Blockzeiten wurden erst in wenigen Kantonen flächendeckend eingeführt, derzeit in Basel Stadt, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Solothurn, Schwyz, Tessin und Zürich. Tagesstrukturen mit ganztägigen Betreuungsangeboten (inklusive Mittagsverpflegung) an mehreren Tagen pro Woche sind aktuell noch wenig verbreitet. Lediglich in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden bieten 50% bis 75% der Kindergärten und im Tessin über drei Viertel der scuole dell'infanzia ganztägige Betreuungsstrukturen an. Der Kanton Tessin verfügt im Vergleich zu den anderen Kantonen über einen bedeutsamen Anteil (85%) an Tageskindergärten (vgl. Tabelle 4.4a im Anhang).

*Neugestaltung von Lehrplänen und Neuregelung des Schuleingangsbereiches:* In jüngster Zeit lässt sich eine Annäherung der Lehr- und Lernformen von Kindergarten, der école enfantine, der scuola dell'infanzia und den ersten Schuljahren beobachten. Dieses Ziel wird im Modell der

Grund-/Basisstufe verwirklicht (vgl. Kapitel 7). Die ‚Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule‘, bekannt geworden als ‚HarmoS-Konkordat‘, soll nicht nur den Schul-, sondern auch den Vorschulbereich neu regeln. HarmoS sieht nämlich vor, dass alle Kinder ab dem vollendeten vierten Lebensjahr obligatorisch den Kindergarten, école enfantine und scuola dell'infanzia oder eine so genannte Eingangstufe (Grund- oder Basisstufe) besuchen. Die Primarschule würde neu Kindergarten respektive Eingangsstufe umfassen und acht Jahre, die Sekundarstufe I drei Jahre und die gesamte obligatorische Schulzeit somit elf Jahre dauern. Aktuell ist der obligatorische Kindergartenbesuch politisch umstritten. In den Kapiteln 7 und 8 wird näher auf diese Problematik eingegangen.

### Ausgewählte Praxisprojekte

In der gesamten Schweiz wird eine Vielzahl an Praxisprojekten im FBBE-Bereich durchgeführt. Die in diese Grundlagenstudie aufgenommenen Praxisprojekte beziehen sich auf praxiswirksame Vorstösse und bestehen in der Erprobung einer Massnahme beziehungsweise eines Massnahmenpaketes. Gemäss ihrer Reichweite lässt sich eine interkantonale, eine kantonale und eine kommunale Ebene unterscheiden. Nachfolgend werden die als gegenwärtig besonders bedeutsam zu erachtenden Praxisprojekte präsentiert. Eine Liste mit weiteren Praxisprojekten findet sich im Anhang (Tabelle 4.5a).

### Interkantonale Ebene

- «4bis8 – Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe» (EDK-Ost und Partnerkantone): Obgleich dieses Schulentwicklungsprojekt nicht ausschliesslich auf den Vorschulbereich beschränkt ist, zielt es auch auf die Struk-

tur des Kindergartens, indem der Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre didaktisch und organisatorisch zusammengeführt werden sollen. Die Wirksamkeit wird im Bereich der individuellen und systematischen Unterstützung und Förderung von Kindern in altersheterogenen Klassen gesehen. Das Projekt startete 2003, die Evaluationsphase sollte mit 2009 abgeschlossen sein und der Schlussbericht wird mit 2010 erwartet.

### Kantonale Ebene

- «Spielgruppe<sup>plus</sup>» (Kanton Zürich): Dieses Projekt zielt auf die Erarbeitung eines Frühförderkonzepts für Spielgruppen ab. Es sollte Wirksamkeit im Bereich der Förderung von Kleinkindern aus Familien mit Migrations- und/oder bildungsfernem Hintergrund beim Spracherwerb entfalten. Dazu werden Spielgruppenleiter/-innen durch Fachpersonen vorbereitet und ggf. durchgehend beraten und zweimal wöchentlich besucht. Vier Gemeinden im Kanton Zürich sind am Projekt beteiligt.
- «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» (Kanton Basel-Stadt): Dieses Projekt mit Pioniercharakter zielt darauf ab, dass Kinder mit ungenügenden Sprachkompetenzen in Deutsch an zwei Halbtagen pro Woche beziehungsweise für mindestens 150 Stunden eine Sprachspielgruppe vor Eintritt in den regulären Kindergarten besuchen. Damit soll das Projekt Wirksamkeit im Bereich des Ausgleichs der Chancen von Kindern bei Eintritt in den Kindergarten und anschliessend in die Schule erreichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist beziehungsweise die aus sozial benachteiligten oder bildungsfernen Familien stammen. Das Projekt befindet sich derzeit in der Phase der Klärung politischer und rechtlicher Voraussetzungen. Die Vernehmlassung wurde Ende Oktober 2008 abgeschlossen.
- «Bewegter Kindergarten» (Kanton Schaffhausen): Dieses Projekt aus dem Sportamt des Kantons Schaffhausen zielt auf die Etablierung von Möglichkeiten, im Kindergarten Bewegungsimpulse auszuleben. Kinder sollen zudem die Grundgedanken einer ausgewogenen Ernährung kennenlernen. Damit soll das Projekt präventive Wirkung vor Übergewicht im Kindergartenalter entfalten.
- «Standarddeutsch Kindergarten» (Kanton Basel-Stadt): Dieses Projekt zielt auf die Förderung der Kompetenz von Kindern im Kindergartenalter in Standarddeutsch, um damit Wirkung im Bereich der Verbesserung des späteren Schulerfolgs zu erzielen. Die Erprobung erfolgte vom 1. Januar 2007 bis 31. Dezember 2008 in 31 Kindergärten.
- «Projekt Neue Mittagsbetreuung» (Stadt Zürich): Das Projekt zielt auf die Etablierung eines ausreichenden Betreuungsangebots vom Säuglingsalter bis zum Abschluss der obligatorischen Volksschule. Damit möchte das Projekt wirksam werden im Bereich der Etablierung qualitativ hochstehender Betreuung. Das Angebot ist sozialpädagogisch geführt. Vier Projektschulen sind beteiligt, das Projekt startete am im Januar 2006.

### Kommunale Ebene

- «Primano» (Stadt Bern, unterstützt von mehreren Stiftungen): Dieses Projekt zielt auf die Förderung von Kindern im Vorschulalter, um ihnen altersgerechte Lernerfahrungen unter anderem in sprachlicher, motorischer, kognitiver und sozialer Hinsicht zu ermöglichen. Hinzu kommt, dass auch Eltern in ihren

erzieherischen Fähigkeiten gestärkt werden. Des Weiteren zielt es auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine fördernde Ausgestaltung der Lebenswelt sozial benachteiligter Kinder von null bis fünf. «Primano» möchte auf diese Weise eine Wirksamkeit im Bereich der Durchsetzung besserer Chancen (sozial) benachteiligter Kinder erreichen. Zum Projekt gehört auch das Hausbesuchsprogramm «schritt:weise».

- «Betreuungsgutscheine für Kinder im Vorschulalter» (Stadtrat Luzern): Das Projekt zielt darauf ab, Eltern von Kindern im Alter ab vier Monaten bis zum Eintritt in den Kindergarten Betreuungsgutscheine zukommen zu lassen, die in allen anerkannten Kindertagesstätten und bei Tageseltern der Stadt und der angrenzenden Gemeinden eingelöst werden können. Damit möchte das Projekt in der Zugänglichkeit von FBBE-Angeboten wirksam werden. Die Höhe des Gutscheinbetrags ist vom Erwerbseinkommen der Eltern abhängig. Der Projektstart ist auf Frühling 2009 geplant.

### Aus- und Weiterbildungen

Der Starting Strong Bericht I (2001) betont die europäische Tendenz zu einer mindestens dreijährigen Ausbildung auf Tertiärniveau. International diskutiert man jedoch darüber, dass Ausbildungen im FBBE-Bereich auf unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung stehen müssen. So wird vorgeschlagen, dass das Leitungspersonal eine Ausbildung auf Tertiärniveau besitzen sollte, währenddessen Erzieher/-innen ohne Leitungsfunktion auch über eine Ausbildung auf einem niedrigeren Niveau verfügen können. Im internationalen Vergleich existiert bisher in allen Ländern ausser in Deutschland und in Österreich eine Ausbil-

dung im FBBE-Bereich auf Hochschulniveau.

### Familienergänzende FBBE

In der Schweiz ist die Professionalisierungsfrage noch kaum in Gang gekommen. Wir verfügen hierzulande über eine Grundbildung (Fachfrau/-mann Betreuung), die zwischen Praxis (Lehrbetriebe) und Theorie (Berufsfachschule oder Höhere Fachschule) angesiedelt ist. Zusätzlich zur betrieblichen Grundbildung bestehen in der Deutschschweiz Ausbildungsmöglichkeiten auf Tertiärniveau (Studium zum/zur Sozialpädagogen/-in an einer Höheren Fachschule; Abschluss als Lehrperson auf Vorschul- beziehungsweise Primarstufe). Problematisch ist allerdings, dass Absolvierende solcher Studiengänge seltener eine Anstellung in einer vorschulischen Institution suchen, da für sie damit Lohn- sowie Prestigeeinbussen verbunden wären, weshalb sie letztlich den Weg in soziale Einrichtungen oder Schulen suchen.

Das duale System ist auch für andere Lehrberufe das Ausbildungsmodell der Berufsbildung in der Schweiz. Dieses System hat einige Vorteile, aber auch Nachteile. Zu den Vorteilen gehört beispielsweise die solide Basisausbildung mit kombinierter Praxiserfahrung. Nachteile ergeben sich jedoch dadurch, dass an das Fachpersonal immer höhere Anforderungen gestellt werden, die ohne eine intensivere theoretische Ausbildung und entsprechendes Fachwissen nicht zu bewältigen sind. Verbände, Organisationen und Fachpersonen im FBBE-Bereich sind sich deshalb einig, dass die aktuelle Ausbildungssituation und -qualität unter dem Stichwort «Professionalisierung des Berufsfeldes» (Eggenberger, 2008) überdacht und eine Ausbildung auf Tertiärniveau diskutiert werden soll, um damit nicht nur Qualität, sondern auch die Reputation der FBBE-Arbeit insgesamt steigern zu können.

In der Romandie zeigt sich die Situation traditionsgemäss etwas anders. So waren die Ausbildungen im Bereich der Null- und Dreijährigen bisher ausschliesslich auf Tertiärniveau angesiedelt. Diese Situation wird sich mit der Möglichkeit ändern, sich zum sozialpädagogischen Assistenten respektive zur sozialpädagogischen Assistentin ausbilden zu lassen (Pendant zur deutschsprachigen Grundausbildung Fachfrau/Fachmann Betreuung). In der Romandie verlangen die Kantone, dass mindestens zwei Drittel des Personals über eine sozio-educative Ausbildung auf Tertiärniveau verfügen. Weil solch gut ausgebildetes Personal fehlt, wird diese Vorgabe praktisch jedoch kaum umgesetzt. Die Quote dürfte deshalb nicht mehr als 50% betragen.

Im Tessin ist eine Tertiärausbildung für die scuole dell'infanzia obligatorisch und auch für Leitungspersonen der asili nidi gesetzlich festgelegt. Dieses Leitungspersonal arbeitet vielfach mit Unterstützung freiwillig tätiger Mütter oder Hilfskräfte, die für ihren Einsatz ein geringes Entgelt bekommen. Aufgrund dieser nicht als befriedigend erachteten Situation verfolgt der Tessiner ‚Verband der Kinderkrippen‘ (ATAN) daher unter anderem das Ziel, den Zugang zur und die Ausbildung auf Tertiärniveau von (Leitungs-) Personal in Krippen zu unterstützen und zu fördern. Im Oktober 2008 startete daher das «Certificat in Advanced Study» (CAS; «Il nido dell'infanzia: coordinamento pedagogico e organizzativo») für Leitungspersonal der asili nidi. Auf Sekundarstufe wurde, um den Zugang zu einer FBBE-Ausbildung zu erleichtern, die Ausbildung des «Operatore socio assistenziale con specializzazione in educatore della prima infanzia» im Jahr 2005 eingeführt (Pendant zur deutschsprachigen Grundausbildung Fachfrau/-mann Betreuung).

Überall in der Schweiz werden Auszubildende, Praktikanten sowie freiwillig tätige Mütter zur Entschärfung der ungünstigen

Personalsituation oder zur Kostenminderung herangezogen. Weil dieses Personal schlecht entlohnt wird, bleibt den Einrichtungen ein positiver Nettogewinn. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der Investitionen, welche Lehrbetriebe in ihr noch nicht ausgebildetes Personal tätigen müssen (Balmer & Schweri, 2006). Es versteht sich allerdings von selbst, dass diese unvorteilhafte Situation – verbunden mit der üblicherweise hohen Fluktuationsrate – die Qualität von FBBE-Angeboten und die Wirkung auf die Kinder negativ beeinflussen kann. Internationale Studien belegen dies eindrücklich (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005).

Die Aus- und Weiterbildung im FBBE-Bereich ist bis auf die vorangehend berichteten Unterschiede in allen drei Landesteilen ähnlich. Deshalb wird in den Tabellen 4.4 und 4.5 das System der Deutschschweiz mit Präzisierungen von wesentlichen Unterschieden zur lateinischen Schweiz dargestellt. Tabelle 4.4 listet die eidgenössisch anerkannten Ausbildungen auf, während in Tabelle 4.5 die nicht-zertifizierten Ausbildungen dargestellt werden. Sie unterscheiden sich darin, dass erstere ein staatlich anerkanntes Abschlusszeugnis je nach Ausbildungsstufe anbieten und mehrheitlich kostenfrei sind. Nicht-zertifizierte Ausbildungen werden von privaten Trägern angeboten, die teilweise erhebliche Ausbildungskosten verlangen. Im privaten Sektor existiert kein staatlich anerkannter Abschluss.

Gemäss Tabelle 4.4 gibt es drei wesentliche Abstufungen (Sekundarstufe II, Tertiärstufe A und B), welche das Ausbildungsniveau kennzeichnen. Auf jedem Ausbildungsniveau gibt es ein oder zwei duale Ausbildungen. Auf der Sekundarstufe II wird der Ausbildungsgang Fachfrau/-mann Betreuung (respektive deren Pendants in der Romandie und im Tessin) angeboten. Wer im Besitze eines «Eidgenössischen Fähigkeits-

zeugnisses» ist, kann auf der Tertiärstufe B die Ausbildung als Kindererzieher/-in HF oder Sozialpädagoge/-in HF absolvieren. Auf der Tertiärstufe A kann ein Ausbildungsabschluss zur Lehrperson Vorschulstufe/Primarstufe oder die Ausbildung zum/-r Sozialpädagoge/-in FH auf der Grundlage der (Berufs-)Maturität erreicht werden.

Tabelle 4.5 zeigt die Möglichkeiten von nicht eidgenössisch zertifizierten Ausbildungsgängen, wiederum am Beispiel der Deutschschweiz. Es besteht die Möglichkeit einer Weiterbildung zum Krippenleiter/zur Krippenleiterin auf der Grundlage einschlä-

giger Vorbildung und Erfahrung sowie die Ausbildung zum Spielgruppenleiter/zur Spielgruppenleiterin ohne besondere Vorbildung. Verschiedene Institute und Organisationen bieten zudem Kurse für Tageseltern und Babysitter an. Auch hier sind keine besonderen Vorbedingungen notwendig.

Der erste Ausbildungszyklus Fachfrau/-mann Betreuung wird im Sommer 2009 abgeschlossen sein, aber schon jetzt zeigen sich im Vergleich zur vorhergehenden Ausbildung (Kleinkinderzieher/-in) deutliche strukturelle Veränderungen, die teilweise kritisch reflektiert werden. Gleiches gilt für

Tabelle 4.4: Eidgenössisch anerkannte Ausbildungen im FBBE-Bereich

Ausbildungsniveau	Zertifikat	Details
Sekundarstufe II (Betriebliche Grundbildung)	Fachfrau/Fachmann Betreuung (Romandie: Sozialpädagogische/-r Assistent/-in) (Tessin: Operatore socio assistenziale con specializzazione in educatore della prima infanzia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• duale, dreijährige Ausbildung</li> <li>• Möglichkeit der zweijährigen verkürzten Lehre für Auszubildende mit Vorerfahrung</li> </ul>
Tertiärstufe B (Höhere Fachschulen)	Kindererzieherin/ Kindererzieher HF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dreijährige Vollzeitausbildung auf der Basis eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses oder eines gleichwertiger Abschlusses</li> <li>• wird nach der Romandie und dem Tessin ab Sommer 2009 auch in der Deutschschweiz an Höheren Fachschulen (Luzern, Zürich, Bern) angeboten</li> </ul>
	Sozialpädagoge/-in HF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dreijähriges Vollzeitstudium auf der Basis eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis oder einer gleichwertigen Ausbildung</li> <li>• die Ausbildung befähigt zur sozialpädagogischen Arbeit mit Menschen jeden Lebensalters</li> </ul>
Tertiärstufe A (Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten)	Lehrpersonen auf Vorschulstufe/Primarstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ca. dreijähriges Studium mit Bachelorabschluss auf der Basis einer Berufsmaturität/Maturität oder eines gleichwertigen Abschlusses</li> <li>• je nach Vorbildung werden Teile des Studiums erlassen.</li> </ul>
	Sozialpädagoge/-in FH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ca. dreijähriges Studium mit Bachelorabschluss auf der Basis des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses mit Berufsmaturität/ Maturität sowie ein Jahr Praktikum im sozialen Bereich</li> <li>• das Studium befähigt für Leitungspositionen in sozialen Institutionen.</li> </ul>

HF: Höhere Fachschule; FH: Fachhochschule

Tab.4.5: Nicht eidgenössisch zertifizierte Aus- und Weiterbildungen im FBBE-Bereich in der Schweiz

Bezeichnung	Zertifikat	Details
Krippenleiter/-in	Zertifikat der FFK oder des MMI (Weiterbildung ist vom Verband Kindertagesstätten Schweiz KiTaS anerkannt)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regionale Kurse werden über KiTaS organisiert. Kurse können an der FFK oder am MMI absolviert werden.</li> <li>Vorbedingungen: anerkannte pädagogische Grundausbildung (z.B. Kleinkinderzieher/-in, Fachangestellte/-r Betreuung, Sozialpädagoge/-in, Hortleiter/-in etc.) und mehrjährige Berufspraxis und fachliche Fortbildung.</li> <li>Dauer: 57 Kurstage, auf zwei Jahre verteilt</li> </ul>
Spielgruppenleiter/-in; Waldspielgruppenleiter/-in	Teilnahmebestätigung (80-100 Kursstunden) Zertifikat (mind. 160 Kursstunden) (gemäss den Ausbildungskriterien des SSLV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Angebot durch verschiedene private Ausbildungsinstitutionen (IG Spielgruppen Schweiz GmbH, Alfred Adler Institut AAI (Bern und Zürich), Fachschule für familienergänzende Kindererziehung FFK (Zürich), Fachstelle für SpielgruppenleiterInnen FSL (Kt. Bern), Akademie für anthroposophische Pädagogik AfaP (Dornach), Institut HERA (Bern/Basel), SpielgruppenLEAD (Winterthur)).</li> <li>Vorbedingungen: Mindestalter 20 Jahre, jünger nach Absprache mit der Ausbildungsleitung (gemäss SSLV)</li> <li>Dauer: Grundkurs mit Teilnahmebestätigung: 80 - 100 Stunden, Grundkurs bis Zertifikatsabschluss: mind. 160 Stunden; mind. 10 Praxisbesuche.</li> </ul>
Tagesmutter/-vater/-eltern	Zertifikate des Verbandes Tagesfamilien Schweiz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kurse bei regionalen Stellen der Fachverbände</li> <li>Vorbedingungen für den Einführungskurs sind keine bekannt, die Tagesmutter/ die Tagesfamilie sollte Erfahrung und kommunikative Fähigkeiten besitzen.</li> <li>Dauer: Einführungskurs für Tagesfamilien: zwischen 10 bis 25 Kursstunden (je nach Region); Dauer weiterer Kurse ist je nach Thema unterschiedlich.</li> <li>Kurse werden meist für Tageseltern und für interessierte Eltern angeboten.</li> </ul>
Babysitter	SRK (Schweizerisches Rotes Kreuz)-Ausweis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regionale Rot-Kreuz-Stellen.</li> <li>Voraussetzung: Mindestalter 13 Jahre</li> <li>Keine weiteren Vorbedingungen</li> <li>Dauer: mind. zehn Stunden; Auszubildende sind Kursleiterinnen und -leiter des SRK</li> </ul>

FFK: Fachschule für familienergänzende Kindererziehung; IGS: Interessengemeinschaft Spielgruppen Schweiz; KiTaS: Verband Kindertagesstätten Schweiz; MMI: Marie Meierhofer-Institut; SSLV: Schweizerischer Spielgruppenleiter/-innen-Verband; SRK: Schweizerisches Rotes Kreuz

den neu einzuführenden Ausbildungsgang Kindererzieher/-in HF (Eggenberger, 2008).

### **Kindergarten sowie Grund-/Basisstufe**

Die Aus- und Weiterbildungen der Lehrpersonen für Kindergarten und Primarstufe sind seit den 1990er Jahren in der gesamten Schweiz auf tertiärer Ebene bei den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Voraussetzung hierfür ist die eidgenössische Maturität oder ein vergleichbarer Abschluss. Im Zusammenhang mit der Debatte um HarmoS steht die Umstrukturierung des Kindergartens und der zwei ersten Primarschuljahre aufgrund des Schuleingangsmodells der Grund-/Basisstufe zur Diskussion. Deshalb werden wahrscheinlich, je nach Ausgang der kommenden Abstimmungen (vgl. Fussnote 2 S. 86) Veränderungen in der Ausbildung erfolgen. Faktisch sind sie jedoch bereits im Gang. Beispielsweise bietet die PH der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW als einzige Pädagogische Hochschule einen Bachelor-Studiengang «Eingangsstufe» an, die angehende Lehrpersonen dazu befähigt, mit vier bis achtjährigen Kindern zu arbeiten. Die PH Graubünden, PH Schaffhausen und PH Thurgau sowie die PH Zürich arbeiten mit Ausbildungsmodellen für die Vorschulstufe (Kinder bis sechs Jahren). Die PH Bern, die Haut Ecole Pédagogique BEJUNE, die PH Freiburg, die PH Genf die PH Zentralschweiz, die PH Rorschach, die Alta Scuola Pedagogica im Tessin, die Haut écoles pédagogiques im Kanton Waadt und im Wallis bieten Ausbildungen für Vorschul- und Primarstufe (Kinder von null bis zehn Jahren), allerdings keine Ausbildungen speziell für die neu geplante Grund-/Basisstufe an (altersgemischte Gruppen von Kinder zwischen vier und acht Jahren). Im Tessin und in der Romandie werden Lehrpersonen für die Vorschulstufe auch ausnahmslos an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Als einzige Ausnahme ist die Ausbildung im

Kanton Genf an der Universität Genf angesiedelt. Auch im Kanton Tessin müssen alle Beschäftigten der Vorschulstufe eine Maturität besitzen und eine dreijährige Ausbildung an der ‚Alta Scuola Pedagogica‘ absolvieren. In der Deutschschweiz wird dies seit circa zwei Jahren ebenfalls so gehandhabt. Teilweise jedoch gilt auch eine äquivalente Leistung zur Maturität (z.B. Diplom einer Fach- beziehungsweise Diplommittelschule) als Zulassungskriterium zu einer PH.

Im Vergleich zu den Beschäftigungsbedingungen und Löhnen des familienergänzenden Betreuungssystems sind Arbeitszeiten, Lohnbedingungen sowie das gewünschte Ausbildungsprofil für die Grund-/Basisstufenlehrpersonen insofern einheitlicher, als sie von den Kantonen reglementiert sind und sich daher nur nach kantonalen Bestimmungen unterscheiden. Gleiches gilt für Unterschiede zwischen den Sprachregionen, vor allem für die grossen Qualitätsschwankungen zwischen scuola dell'infanzia und asili nidi.

### **Fazit**

**Im familienergänzenden Bereich zeigen sich verschiedene Schwachstellen: Erstens sind es die unterschiedlichen Verantwortungsbereiche von SODK und EDK, welche die Schaffung eines einheitlichen Bildungs- und Betreuungsraumes erschweren. Zweitens erweist sich die statistische Datenlage als prekär, existieren doch keine gesamtschweizerischen Daten zu Organisation und Inhalten des FEEB-Bereichs. Schwachstellen finden sich drittens in der fehlenden flächendeckenden Koordination sowie im Zugang zu und in der Zahlbarkeit von Betreuungsangeboten, die oft von den Subventionen und dem Engagement der einzelnen Gemeinden oder Kantone abhängen. Daraus resultiert eine fehlende Passung von Angebot und Nachfrage. Denn die Angebotslücke betrifft haupt-**

sächlich subventionierte Plätze, währenddessen bei nicht subventionierten Plätzen ein Überschuss besteht. Viertens zeichnet sich im Bereich des Personals eine besonders defizitäre Situation ab: Sowohl Löhne sowie Beschäftigungsbedingungen unterscheiden sich derart stark nach Kanton sowie Trägerschaft, dass kaum gesamtschweizerische Aussagen gemacht werden können. Auch die Ausbildung des FBBE-Personals insgesamt ist – trotz vielfältiger Entwicklungen – als unangemessen zu bezeichnen. Dazu kommt, dass FBBE-Berufe trotz hoher Beliebtheit bei Auszubildenden über wenig gesellschaftliches Prestige verfügen. Als Stärke erweist sich im internationalen Vergleich jedoch die Strukturqualität, d.h. die neu aufgelegten Richtlinien des KiTaS.

## 5 FBBE für alle? Benachteiligte junge Kinder in der Schweiz

Dass Bildungsgerechtigkeit nicht so aussieht, wie sie aktuell in der Schweiz praktiziert wird, ist bereits einleitend mit Blick auf die PISA-Studie vermerkt worden. Sie hat gezeigt, dass die soziale Herkunft weitgehend den Bildungserfolg bestimmt. Wenn somit die eigene Herkunft keine privilegierte ist, dann ist Chancenbenachteiligung weitgehend vorbestimmt. Hier beginnt jedoch ein Teufelskreis: Wer sozial benachteiligt ist, findet keinen Zugang zur Bildung. Wer keinen Zugang zur Bildung hat, dem bleibt der soziale Aufstieg erschwert. Dies ist nicht nur eine krasse Benachteiligung für jedes sozial benachteiligte Kind, sondern auch für unsere Gesellschaft, weil wir auf diese Weise den nachfolgenden Generationen Zukunftschancen verbauen.

In der Schweiz gibt es viele benachteiligte Kindergruppen. Dazu gehören Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Schichten, Kinder mit Migrationshintergrund aber auch von physischen Behinderungen oder von Kinderarmut betroffene Kinder. Selbst überdurchschnittlich begabte Kinder können benachteiligt sein, wenn sie ihr Potenzial nicht so zum Ausdruck bringen können, wie es für ihre optimale Entwicklung notwendig wäre. Schlechte oder gute Startchancen bestehen ab der Geburt und bestimmen in der Folge den Gestaltungsspielraum. Es bedarf somit einer nachhaltigen Unterstützung von aussen, um jedem jungen Kind ein sicheres Fundament für seinen Lebens- und Bildungsweg zu geben.

### Bildungs- und Kinderarmut

Ein Staat, der viel in FBBE investiert, leistet auch einen Beitrag dazu, dass die nachfolgenden Generationen möglichst gut ausgebildet werden, um die aus dem Arbeitsmarkt ausscheidenden Personen adäquat

ersetzen zu können. Dass die Bildungspotenziale in der Schweiz nicht alle adäquat genutzt werden, haben bislang *alle* PISA-Testergebnisse gezeigt. Demnach gibt es in den Kantonen so genannte Risikogruppen, welche laut OECD (2007) höchstens die Kompetenzstufe I erreichen. Da ihre schulischen Leistungen für eine Lehrstelle oder eine weiterführende Schule nicht ausreichen, werden sie als bildungsarm und auf dem Arbeitsmarkt als mehr oder weniger chancenlos bezeichnet. Sie betragen je nach Kanton zwischen 8% und 18%.

Neben der Bildungsarmut ist auch die Kinderarmut von höchster Bedeutung für die Entwicklungschancen von jungen Kindern. Darauf machen die ‚Caritas‘ oder die ‚Kinderlobby Schweiz‘ immer wieder aufmerksam. Fakten dazu hat auch die ‚Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen‘ (EKKJ) in ihrem Bericht «Jung und arm: das Tabu brechen!» 2007 auf den Tisch gelegt. International vergleichbare Daten liegen für das Jahr 2000 vor (OECD, 2007). Zu diesem Zeitpunkt betrug sie in der Schweiz 6.8%, definiert als Anteil der Kinder in Haushalten mit einem Äquivalenzeinkommen von weniger als 50% des Medianeinkommens. Heute, d.h. im Jahr 2008, sind in der Schweiz fast ein Drittel aller Sozialhilfeempfänger (21%) Kinder unter 18 Jahren. Gemäss Tabelle 5.1 befindet sich die Schweiz damit auf Platz sechs der hier betrachteten 16 Länder. Damit ist die Kinderarmut zwar nur gut halb so gross wie der OECD-Durchschnitt, jedoch doppelt so hoch wie in Finnland mit 3.4% oder fast dreimal so hoch wie in Dänemark mit 2.4%. Damit wird deutlich, dass die Ergebnisse der UNICEF-Studie von 2008 – die der Schweiz eine kleine Kinderarmutsrate bescheinigt hat, vor diesem Hintergrund relativiert werden müssen.

Tab. 5.1: Kinderarmut in der Schweiz im ausgewählten internationalen Vergleich im Jahr 2000 (OECD, 2007)

Staat	Anteil in %
Dänemark	2.4
Finnland	3.4
Norwegen	3.6
Schweden	3.6
Belgien	4.1
<b>Schweiz</b>	<b>6.8</b>
Tschechien	7.2
Niederlande	9.0
Deutschland	12.8
Österreich	13.3
Kanada	13.6
Italien	15.7
USA	21.6
Mexiko	24.8
OECD	12.0

Kinderarmut war in der Schweiz bislang eher ein Tabuthema. Gerade weil ihr Kinder später als Erwachsene selten entkommen, muss das erste Ziel darin liegen, den Anteil einkommensschwacher Kinder zu reduzieren. Auf die enorme Bedeutung früher Bildungsförderung für von Armut betroffene Kinder verweisen viele neuere Untersuchungen. Auch die EKKJ (2007) betont, dass nachteilige Auswirkungen von Kinderarmut nicht monokausal auf ökonomische Knappheit zurückzuführen sind, sondern das Resultat eines komplexen Zusammenspiels verschiedener personaler, sozialer und institutioneller Bedingungen darstellen. Ein gutes FBBE-Angebot ermöglicht Kindern Erlebnisbereiche und Handlungen unabhängig von finanziellen Ressourcen und kann auf diese Weise Defizite im familiären Bereich zumindest teilweise kompensieren. Dass eine kompensatorische Förderung erfolgreich sein kann, belegen die amerikanischen Head Start Programme eindrücklich.

### Kinder mit Migrationshintergrund

Mehr als die Hälfte der Neugeborenen in der Schweiz hat mindestens einen ausländischen Elternteil (BfS/SAKE, 2005). Allerdings gelten diese Kinder nicht automatisch alle als benachteiligt, weil ihre familiären Ausgangsbedingungen sehr unterschiedlich sind. Neben Erziehungsberechtigten mit hochqualifizierender Ausbildung gibt es nicht qualifizierte Eltern ohne postobligatorische Ausbildung. Während erstere als «Motor des Schweizer Wirtschaftswachstums» bezeichnet werden (Kummels, 2007), gelten letztere als Personen, die überproportional stärker von Arbeitslosigkeit bedroht sind als Menschen ohne Migrationshintergrund. Es versteht sich deshalb von selbst, dass ein ‚Migrationshintergrund‘ nicht automatisch mit sozialer Benachteiligung gleich gesetzt werden kann. Dies betont auch Lanfranchi (2002;2007) mit Verweis auf bildungsnahe Einwandererfamilien mit gutem sozioökonomischen Status. In Folge dessen existiert weder eine klare Definition, wann ein Kind aufgrund seines Migrationsstatus benachteiligt ist, noch verfü-

gen wir über allgemeingültige, statistisch verlässliche Daten zur Teilnahme von benachteiligten Kindern an speziellen Frühförderprogrammen.

Warum jedoch sind Kinder mit Migrationshintergrund trotzdem tendenziell eher benachteiligt als Schweizer Kinder? Zum Einen verdeutlicht Abbildung 5.1, dass solche Kinder häufiger aus bildungsfernen Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen. Beispielsweise verfügen lediglich 15.3% der Schweizer respektive 7.5% der nord- und westeuropäische Familien über keine postobligatorische Ausbildung, während dies für 54.5% der migrierten Familien aus Balkanländern und für 47.7% aus südeuropäischen Ländern zutrifft. Diese Gruppen bilden gemäss SAKE (2008) einen wachsenden Anteil der genannten *working poors*, d.h. der trotz Erwerbstätigkeit nicht vor Armut abgesicherten Familien.

Aber nicht nur die geringe Berufsqualifizierung bringt offensichtliche ökonomische

Nachteile. Auch der fremde kulturelle Hintergrund und die Unkenntnis der deutschen Sprache beeinflussen das Sozial- und Integrationsverhalten der Familien. Häufig treten Defizite auf sprachlicher Ebene schon in der Herkunftssprache und dann auch in der deutschen Sprache in den Vordergrund. Aber auch Erziehungsverhalten und Wertvorstellungen können mit der neuen Umwelt nur wenig kompatibel sein (Efionayi-Mäder et al., 2008), weil Kinder anderer Kulturen häufig anders sozialisiert werden. Im Gegensatz zu freiwillig immigrierten hat dies vor allem für unfreiwillig immigrierte Familien nachteilige Folgen. Während erstere weit stärker bereit sind, kulturelle Differenzen in Bezug auf Sprache, Integration oder Kommunikation als Herausforderung zu überwinden, nutzen unfreiwillig immigrierte Familien diese eher zum Schutz ihrer ursprünglichen Identität und entwickeln häufig eine zur Mehrheitsgesellschaft konträre Subgruppenidentität.

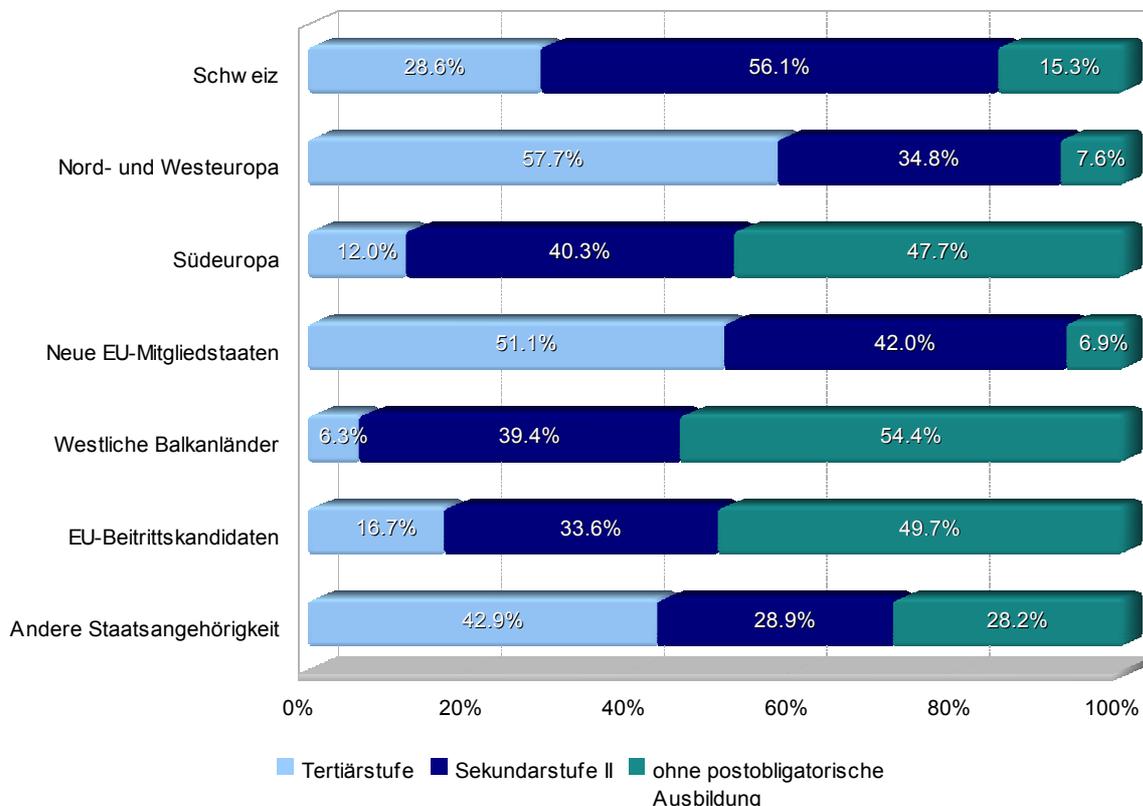


Abb. 5.1: Erwerbstätigkeit der ständigen Wohnbevölkerung nach Bildungsstand und Staatsangehörigkeit im 2. Quartal 2005 (Bfs/SAKE, 2005)

### *Die Wirkung von FBBE auf Kinder mit Migrationshintergrund*

Dass junge Kinder aus sozial benachteiligten Milieus und solche mit Migrationshintergrund die deutlichsten Gewinne aus frühpädagogischer Förderung erzielen, ist eine international anerkannte und vom Starting Strong II-Bericht unterstrichene Tatsache (OECD, 2007). Angesichts der unterschiedlichen Bildungsressourcen der Familien stellen FBBE-Angebote eine vielversprechende Möglichkeit dar, soziale Ungleichheiten zu verringern und allen Kindern einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu gewährleisten. Ebenso deutlich hat die internationale Forschung jedoch aufgezeigt, dass die Gewinne 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 Lanfranchi (2002). Er zeigt auf, dass familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten zu Schule wesentlich erfolgreicher meisterten 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 seiner 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 – insbesondere der NICHD-Studie – herausgestrichen worden ist.

Welches Fazit lässt sich aus solchen Erkenntnissen ziehen? Zum Einen, dass FBBE-

Programme speziell für Kinder mit ethnisch-kulturellem Hintergrund nur dann längerfristig erfolgreich sein können, wenn sie umfassend angelegt, qualitativ hochstehend sind und über gut ausgebildetes Personal verfügen. Zum Anderen gilt, dass sie bei der Bildung und Aufklärung der Eltern ansetzen, ihre Erziehungsrolle stärken und den möglicherweise wesentlichsten Aspekt der Integration, die Sprachförderung, angemessen berücksichtigen müssen. In diesem Sinne sind solche Programme bestens geeignet, über das junge Kind eine Brücke zur Migrationsfamilie und zu ihrem neuen sozialen Umfeld zu schlagen.

### *Förder- und Integrationsmassnahmen*

Da die Deutschschweiz eine heterogene Bevölkerungsstruktur aufweist und der Ausländeranteil bei ca. 20% liegt, werden verstärkt Integrationsmassnahmen und -programme eingesetzt, die sich vor allem auf Spracherwerb und Sprachförderung ausrichten. Auch für die Romandie haben diese Befunde in besonderem Masse Gültigkeit, da der Kanton Genf einen Ausländeranteil von 39% in vorschulischen Einrichtungen hat und damit über Einrichtungen (BfS, 2008) verfügt, die sehr heterogen sind. Im Tessin haben integrative Massnahmen schon lange Tradition. Im Gegensatz zu den anderen beiden Sprachregionen verfügt es über ein gutes System an Unterstützungsmassnahmen für bedürftige Familien. Das «Tessiner Modell» zeichnet sich durch eine Integrationszulage für Kinder unter 15 Jahren und eine Kleinkindzulage für Kinder unter drei Jahren aus. Dadurch konnte die Familienarmut und damit die Benachteiligung der Kinder deutlich verringert werden (EKFF, 2000). Das Modell bildet sich jedoch auch im pädagogischen Alltag ab, denn in den scuole dell'infanzia bildet die Integration von Kinder mit Migrationshintergrund einen selbstverständlichen Teil des FBBE-Alltags. Nicht in gleichem Ausmass ist dies jedoch in den asili nidi der Fall,

da gerade Kinder ausländischer Herkunft in den ersten Jahren zu Hause von den Eltern selbst oder Verwandten betreut werden.

Solche frühkindlichen Förder- und Integrationsmassnahmen, die einen positiven Integrationseffekt auf die ganze Familie haben können, entsprechen den ‚Empfehlungen des Europarates zur Förderung der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund‘ (2008), an deren Entwicklung sich die Schweiz aktiv beteiligt hat. Sie enthalten Vorschläge für eine spezielle Förderung im Früh- und Vorschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Eltern. Auf der Grundlage dieser Empfehlung formulierte die ‚Kommission Bildung und Migration‘ (KBM) der EDK einen unterstützenden Bericht. Moret und Fibbi (2008) verweisen darin auf gute Schweizer Programme, die sich an diesen Kriterien orientieren. In Tabelle 5.1 sind einige Projekte exemplarisch aufgeführt. Dabei handelt es sich um solche unterschiedlicher Grössenordnung. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie die ganze Familie und damit das enge familiäre Umfeld des Kindes sprachlich fördern und sozial integrieren möchten.

Die Vielfalt dieser Praxisprojekte ist beeindruckend. Trotzdem darf sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei um Einzelaktivitäten handelt, die bei weitem nicht flächendeckend in allen Regionen der Schweiz vorhanden sind. Dazu kommt, dass viele Projekte weit vom Alltag und der Lebensrealität von Familien mit Migrationshintergrund entfernt sind. Damit sind verschiedene Probleme verbunden:

- Sprachliche und kulturelle Informationsbarrieren werden vielfach nicht überwunden, weshalb Frühförderangebote von Migrantenfamilien wesentlich seltener als von einheimischen Eltern genutzt werden. Dazu kommt, dass qualitativ hochstehende institutionelle Betreuung aus Kostengründen zu Gunsten informeller Betreuung (Verwandte, Grossel-

tern) oft gar nicht erst in Betracht gezogen wird. Vielfach sind es zudem kulturelle Gewohnheiten, die einer Fremdbetreuung abträglich sind.

- Für nicht-deutschsprachige Kinder in der Deutschschweiz ergibt sich eine spezifische Benachteiligung durch die Tatsache, dass die Umgangs- und damit die Integrationssprache in fast allen vorschulischen Einrichtungen zwar schweizerdeutsch ist, die Kinder jedoch beim Schuleintritt hochdeutsch sprechen müssen. Schweizerdeutsch wird für sie hier somit einer möglichen zusätzlichen Behinderung beim Schuleintritt. Hochdeutsch im Kindergarten ist inzwischen zu einem Politikum geworden.
- Das pädagogische FBBE-Personal ist nicht immer ausreichend auf die Anforderungen vorbereitet, mit interkulturell zusammengesetzten Kindergruppen zu arbeiten. Zwar werden in den Ausbildungsinhalten für Fachkräfte auf tertiärer Stufe interkulturelle Kompetenzen vermittelt, im Ausbildungsbereich jedoch nur in der Grundausbildung. In privaten Ausbildungsinstituten findet sich die Förderung multikultureller Lehrkompetenzen in den Curricula überhaupt nicht. Es ist deshalb davon auszugehen, dass das Personal nur ungenügend auf interkulturelle Situationen und eine adäquate Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund vorbereitet ist.

### **Kinder mit heilpädagogischer Früherziehung (HFE)**

Die heilpädagogische Früherziehung (HFE) ist eine wichtige Instanz für die professionelle frühkindliche Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Sie besteht aus Beratungs- und Fördermassnahmen der heilpädagogischen Dienste für Kinder mit Behinderungen, Entwicklungsverzöger-

Tab. 5.2: Praxisprojekte im Bereich FBBE speziell für Kinder mit Migrationshintergrund

<b>Femmes-Tische</b>	Informelle Diskussionsrunden mit (Gross-)Müttern und (Gross)- Vätern, geleitet von ehrenamtlichen Moderator/-innen zu Erziehungs- und Integrationsthemen.
<b>HSK (Heimat-und-Kultur)-Angebote</b>	Programme und einzelne Lehrpersonen, die speziell die heimatliche Sprache und Kultur der Familien mit Migrationshintergrund fördern. Es bestehen verschiedene Träger solcher Angebote.
<b>«Ich lerne Deutsch fürs Kind»</b>	Deutschkurse für Mütter mit Migrationshintergrund, welche im Rahmen der Kindergarteneinrichtung organisiert werden. Dadurch kann zusätzlich die Verbindung zwischen der Institution und der Familie gestärkt werden.
<b>Insieme</b>	Das Tessiner Projekt, das sich auch an Kindergartenkinder im Alter von drei bis fünf Jahren richtet, umfasst gesellschaftlich-kulturelle Veranstaltungen, bei denen Lehrpersonen, Eltern und Kinder an gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen und unterstützt somit in erster Linie den Informations- und Kommunikationsaspekt.
<b>Kon-Lab-Sprachförderprogramm</b>	Es handelt sich hier um ein speziell entwickeltes Sprachfrühförderprogramm für Kinder mit Migrationshintergrund, das in allen Frühfördereinrichtungen eingesetzt werden kann, wenn das Erziehungspersonal in der Verwendung des Materials geschult ist.
<b>Les sacs d'histoires «Geschichtensack»</b>	Das Genfer Projekt beinhaltet die Weitergabe von ‚Geschichtensäcken‘ in Kindergärten und Primarschulen. Jeder Sack enthält ein zweisprachiges Buch, eine Audio CD, ein Spiel sowie weitere Materialien in verschiedenen Sprachen, die mit der jeweiligen Geschichte zusammenhängen. Die Familien sollen so zur Auseinandersetzung mit der Geschichte und darüber mit der Sprache und Kultur angeregt werden. Dies stärkt die Bindung zwischen Eltern und Kindern, sowie zwischen Familie und Institution.
<b>Permanences éducatives mobiles (Mobile Erziehungssprechstunden)</b>	Informelle Erziehungssprechstunden und «Elterncafés» nicht ausschliesslich für Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund. Lanciert wurde das Projekt für Eltern von null bis siebenjährigen Kindern vom Verein Familienbegleitung des Kantons Freiburg und findet ca. einmal monatlich an wechselnden öffentlichen Orten statt.
<b>Primano</b>	Das Pilotprojekt «primano» der Stadt Bern läuft zunächst bis 2012 und richtet sich an Kinder bis fünf Jahren und deren Eltern. Die niederschwellige individuelle Frühförderung findet bei den Eltern zu Hause, in Kindertagesstätten, Spielgruppen und im Quartier statt.
<b>Schritt:weise (angelehnt an das Hausbesuchprogramm Opstapje)</b>	Dieses Projekt arbeitet mit häuslichen Spiel- und Lernprogrammen für Kleinkinder, angeleitet durch Frauen mit ähnlichem sozialem Hintergrund wie die benachteiligten Familien (nicht ausschliesslich Familien mit Migrationshintergrund). Koordiniert wird das Projekt vom Berner Verein ‚a:primano‘ und vom Gesundheitsdienst der Stadt Bern.
<b>SpiKi «Von der Spielgruppe in den Kindergarten»</b>	Das in St. Gallen initiierte Projekt richtet sich an drei- bis vierjährige Kinder mit Migrationshintergrund, die in Spielgruppen besonders gefördert werden. Das Projekt legt einen Schwerpunkt auf die Information und den Einbezug der Eltern und bietet sogar Sprachkurse für die Eltern an, während die Kinder spielen. Derzeit läuft das Projekt auch in zwei Züricher Quartieren und wird bis 2010 dort umgesetzt und evaluiert.
<b>«Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergärten»</b>	Das Projekt in Basel-Stadt versucht, das Problem von mangelnden Sprachkenntnissen grundlegend anzugehen. Alle Kinder werden ein Jahr vor Eintritt in den Kindergarten getestet und bei mangelnden Deutschkenntnissen an zwei Halbtagen ein Jahr lang zum Besuch einer privaten Tagesheimes oder einer Spielgruppe verpflichtet.

rungen, -einschränkungen oder -gefährdungen. Obwohl sie sich in den letzten Jahren in der Schweiz stark entwickelt hat, fehlen bis jetzt einheitliche Konzepte und landesweite Erhebungen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass jeder Kanton seine zentralen Stellen und Integrationsbeziehungsweise Fördermassnahmen in unterschiedlicher Weise organisiert. Einzig die ‚Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik‘ (SZH) arbeitet derzeit an einer aktuellen, Statistik zur heilpädagogischen Früherziehung. Verlässliche Zahlen sind bis jetzt jedoch noch nicht zugänglich. Einige Aussagen können auf der Grundlage von bisherigen Studien jedoch dennoch getroffen werden. Diese beschreiben die Umsetzung der HFE in der Schweiz:

Derzeit sind circa 150 heilpädagogische Früherziehungsstellen in der Schweiz zu verzeichnen. Im Vorschulbereich existieren Sondervorschulen, Sonderschulkindergärten, heilpädagogische Tagesschulen, Sprachheilkindergärten und Sonderschulkindergärten. Es werden dort in der Regel doppelt so viele Jungen wie Mädchen betreut. Dies ist erstaunlich, da in keinem anderen Förderbereich Jungen derart stark überrepräsentiert sind. (Erne, 2005). Das durchschnittliche Alter bei der Anmeldung beträgt 3½ Jahre. Die Zuweisung erfolgt zu 55% mehrheitlich durch Kinderärzte, Kinderkliniken sowie durch Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienste, in 20% durch die Eltern, in 15% durch Kindergärtnerinnen und schliesslich in 8% der Fälle durch psychologische Abklärungsstellen einschliesslich der schulpsychologischen Dienste. Nach Abschluss der HFE besuchen fast 40% der Kinder den Regelkindergarten, 25% die Kleinklasse und ca. 40% eine Sonderschule (Erne, 2005). Mit 40% Sonderschülern ist der Anteil der integrierten Kinder in Regelklassen im Vorschulbereich schweizweit noch relativ gering.

#### Sonderpädagogik-Konkordat

Mit dem neuen Sonderpädagogik-Konkordat der EDK ‚Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007‘, das frühestens 2011 in Kraft treten soll, werden die Kantone verpflichtet, die heilpädagogische Früherziehung ins sonderpädagogische Konzept aufzunehmen und unentgeltlich anzubieten. Sie gehört dann zum Bildungsauftrag der Volksschulen und steht nicht mehr wie bis anhin unter dem Patronat der Invalidenversicherung. Das Grundangebot der Kantone enthält Beratung, Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie, Psychomotorik und sonderpädagogische Massnahmen in Regel- oder Sonderschulen. Hinzu kommen Betreuungen in Tagesstrukturen und sonderpädagogischen Einrichtungen sowie die notwendigen Transporte zur Schule oder Therapiestelle. Vorschulkinder, deren Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder die dem Regelunterricht ohne spezifische Unterstützung nicht werden folgen können, haben Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen. Diese so früh wie möglich zu beginnen und schon im Vorschulalter eine Integration heilpädagogisch bedürftiger Kinder vorzunehmen, erleichtert den Übergang zur Schule und macht die Kinder schon vor der Schule anschlussfähig, eine Regelklasse mit möglichst geringer zusätzlicher Unterstützung besuchen zu können. Dieser frühe Integrationsgrundsatz ist explizit im Modell der Grund-/Basisstufe sowie für alle Kantone im Behindertengleichstellungsgesetz verankert. Gemäss einer Arbeitsgruppe des ‚Berufsverbandes der Früherzieherinnen und Früherzieher der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz‘ (BVF) wird das Konzept der Integration vor allem in der Grund-/Basisstufe jedoch nur ungenügend umgesetzt (Kofmel & Nussbaumer, 2004).

Stärker als andere Kantone verfolgt der Kanton Tessin nach Möglichkeit das Prinzip

der Integration und versucht, behinderte Kinder in den scuole dell'infanzia zu integrieren. Für Kinder zwischen Geburt und drei Jahren findet die Erziehung und Betreuung jedoch meist in den Familien selbst statt, unterstützt von punktuellen staatlichen oder privaten Förderangeboten. Vor allem für die stärker beeinträchtigten Kinder steht im Tessin ein gut ausgebautes Netz an Unterstützungs- und Fördermassnahmen zur Verfügung. Auch in der Romandie muss die Etablierung heilpädagogischer Massnahmen im Frühbereich im Vergleich zum Tessin noch entwickelt werden. Jedoch auch hier werden Kinder mit HFE-Bedarf erst ab den institutions de la petite enfance zusätzlich zur Regelbetreuung durch Spezialisten gefördert.

### *Stiftungen, Vereinigungen und Organisationen*

Vereinigungen und Organisationen haben in allen Landesteilen mehrheitlich Beratungsfunktion und vermitteln den Betroffenen Familien- und Entlastungsdienste. Solche Dienste bieten unter anderem ‚Pro Infirmis‘, die ‚Kinderspitex‘, das ‚Rote Kreuz‘ und die ‚Sozialpädagogische Familienbegleitung‘ an. Des Weiteren unterstützen Stiftungen wie ‚Insieme 21‘ (Vereinigung für Kinder mit Down-Syndrom) oder die ‚RGZ-Stiftung‘ (Stiftung für Menschen mit einer cerebralen Bewegungsstörung) betroffene Familien und Einrichtungen für HFE. Durch diese vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten können bei entsprechendem Engagement aller Beteiligten adäquate Einzellösungen der Förderung gefunden werden. In jedem Fall ist jedoch eine Sonderförderung beziehungsweise Integration ohne besonderes Engagement des Erziehungspersonals oder der Eltern immer noch nicht der pädagogische ‚Normalfall‘.

### **Junge Kinder mit besonderem Potenzial**

Wenn FBBE für alle jungen Kinder gelten soll, dann sind damit nicht nur solche mit Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten gemeint, sondern auch Kinder mit überdurchschnittlichen Begabungen. Zwar gibt es viele private Frühförderangebote, die Eltern nutzen können. Sie reichen von Astronomie- oder Biologieschnupperangeboten über Englisch- oder Chinesischkurse bis gar zu schulvorbereitenden Unterstützungsangeboten in Lesen oder Mathematik. Dieser Trend steht hier jedoch nicht zur Diskussion. Vielmehr geht es um die Frage, ob institutionalisierte, offizielle FBBE-Angebote auf solche Kinder zugeschnitten werden. Denn es versteht sich von selbst, dass nicht nur benachteiligte Kinder oder solche mit Migrationshintergrund von früher Bildungsförderung profitieren sollen, sondern auch Kinder mit besonderem Potenzial. Diese Frage ist auch deshalb bedeutsam, weil die Begabungsförderung nahezu in allen Kantonen ab Schuleintritt ein seit Jahren etabliertes Thema darstellt. Weil nun das neue Schuleingangsmodell der Grund-/Basisstufe Kinder bereits ab vier Jahren aufnimmt und das viel diskutierte Schuleintrittsalter möglicherweise vorverlegt wird, gilt es, Begabungsförderung auch für junge Kinder in den Blick zu nehmen.

### *Gesetzliche Regelungen*

Grundlagen zur Begabungsförderung sind wenig reguliert. Auf eidgenössischer Ebene gibt es keine Regelung. Sie erfolgt durch die Kantone, welche in vielen Fällen über gesetzliche Grundlagen ab Schuleintritt verfügen. Implizit gelten diese Regelungen jedoch auch für junge Kinder ab Eintritt in die Grund-/Basisstufe. Im Zuge des in den letzten Jahren im gesamten deutschsprachigen Raum stark angestiegenen Angebots an öffentlich finanzierten begabungs-

fördernden Massnahmen hat die Reglungsdichte deutlich zugenommen. Aktuell erwähnen fast alle Deutschschweizer Kantone in ihren gesetzlichen Grundlagen die Förderung von Begabungen und Talenten. Auch im Tessin und in der Romandie verfügen die wenigsten Kantone über gesetzliche Grundlagen, welche speziell die Förderung von Begabungen betreffen. In den Schul- und Bildungsgesetzen sowie in weiteren Reglementen sind primär Massnahmen für Kinder mit schulischen Schwierigkeiten und/oder körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen aufgeführt (Grossenbacher, 2007). Im Tessin beispielsweise haben die zuständigen Behörden entschieden, keine spezifischen Strukturen und Einrichtungen für besonders begabte Kinder zu schaffen. Im Wesentlichen ist dies wohl dadurch begründet, dass es sich um relativ seltene Fälle handelt, die im Einzelnen näher betrachtet werden müssen. Abgesehen davon zeigt die Erfahrung wegen der zeitlich oft sehr ungleichmässigen Kindesentwicklung, dass Kinder, die als besonders begabt eingestuft wurden, sich um das zehnte Lebensjahr herum häufig wieder dem durchschnittlichen Entwicklungsstand annähern. In Sonderfällen wird nach eingehender Untersuchung die Genehmigung erteilt, eine oder zwei Klassen zu überspringen. Der einzige Kanton der Romandie, welcher seit Juni 2006 eine Verfügung betreffend hochbegabter Kinder kennt, ist der Jura. Diese Verfügung enthält Modalitäten zu den «sessions d'enrichissement» für Kinder mit einem Entwicklungsvorsprung. Festgelegt werden darin die Thematik der Begabungsförderung, die Abklärungen und die Angebote. Die Verfügung stützt sich auf das Schulgesetz, in dem schon die frühzeitige Einschulung und das Überspringen von Klassen geregelt sind. Neben einer frühzeitigen Einschulung werden weitere Massnahmen aufgeführt. Dazu gehören der punktuelle Einsatz einer pädagogischen Beratungslehrperson, die Unterrichtsdifferen-

zierung sowie der Besuch bestimmter Fächer in einer höheren Klasse.

### Fördermassnahmen

Traditionell werden verschiedene Massnahmen unterschieden. Diese werden differenziert nach Akzeleration (z.B. frühzeitige Einschulung) und nach Anreicherung (z.B. zusätzliche individuelle oder gruppenbezogene Förderung). Die Kantone folgen dabei fast durchgehend dem Grundsatz, Begabungsförderung in den Regelunterricht zu integrieren und Heterogenität als zentrale Leitidee eines an die je individuellen Lernvoraussetzungen angepassten Unterrichts zu verstehen. Auch im Hinblick auf eine Förderung von jungen Kindern gilt bislang mehrheitlich und erfolgreich das Prinzip der Integration. Darauf verweisen die Evaluationsbefunde der Grund-/Basisstufe (Moser, Bayer & Berweger, 2008; Vogt et al., 2008; vgl. auch Grossenbacher, 2008).

Akzelerative Massnahmen scheinen jedoch kaum verwirklicht zu werden. Zum Einen verweist Grossenbacher (2008) mit Bezug auf die Evaluation des EDK-Ost 4bis8-Projektes darauf, dass von einer kürzeren Durchlaufzeit oder von einem Klassenüberspringen kaum Gebrauch gemacht wird, wohl jedoch von einer verlängerten Durchlaufzeit. Offensichtlich orientieren sich auch Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe nach wie vor eher an sozialen Merkmalen als am Lern- und Leistungsstand sowie am Entwicklungspotenzial der Kinder. Dies spiegelt sich auch in der traditionellen Möglichkeit zur früheren Einschulung, die in der Schweiz in den meisten Kantonen möglich ist und zu der entsprechende Regelungen vorliegen (LU, NW, OW, SZ, UR, ZG, AG, BE, BL, BS, SO, AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG, ZH, FL, sowie in den deutschsprachigen Teilen von FR und VS). Trotzdem werden lediglich zwischen 4% und 7% der Kinder früher eingeschult, im Gegensatz zu ca. 15% bis 20% der Kinder, welche einer

Einschulungsklasse zugewiesen werden (Stamm, 2005).

Bei einem vorzeitigen Eintritt in den Kindergarten sind die Kantone allerdings zurückhaltender. In mehreren Kantonen ist er nicht geregelt oder dann untersagt. Geregelt ist er in den Kantonen LU, NW, OW, SZ, UR, BE, SO, AI, AR, GR, TG, ZH, FL und in den deutschsprachigen Teilen von FR und VS (Grossenbacher, 2007). Dort, wo ein früherer Eintritt in den Kindergarten möglich ist, erfolgt er meist auf Antrag der Erziehungsberechtigten. Darüber hinaus wird mehrheitlich ein positives Gutachten einer Fachstelle verlangt.

### Organisationen und Förderangebote

Offiziell gehören zwar Kinder im Vorschulalter noch kaum zur Zielgruppe von Vereinen und Verbänden. Der geplante frühere Schuleintritt und das Grund-/ Basisstufenmodell dürften jedoch dazu führen, dass sich der ‚Elternverein für hochbegabte Kinder‘ (EHK), die ‚Association Suisse Pour Les Enfants Précoces‘ oder die ‚Associazione genitori die giovani ad alto potenziale cognitivo in Ticino‘ zukünftig verstärkt mit solchen Fragen befassen müssen. Gleiches gilt für das ‚Netzwerk für Begabungsförderung‘, einer Dienstleistung der ‚Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung‘ in Aarau. Das Netzwerk wird von 20 Kantonen der Deutschschweiz getragen und von den EDK-Regionalkonferenzen finanziert. Des Weiteren verfolgt die private Stiftung für hochbegabte Kinder zusammen mit dem ‚Verein Begabungsförderung Schweiz-SwissTalent‘ das Ziel, überdurchschnittlich begabte Kinder zwischen vier und zwölf Jahren intellektuell und emotional zu fördern. Sie will junge Menschen, deren Persönlichkeit, Kreativität und Fähigkeiten ausserordentliche Leistungen erwarten lassen, während ihres Aufwachsens unterstützen.

Spezifisch auf junge Kinder ausgerichtet ist die Privatschule ‚Talenta‘, die in ihre «Talenta Take-off» seit 2007 auch kognitiv begabte vier- bis fünfjährige Kinder aufnimmt. Fokussiert werden dabei Kinder mit aufkeimender Freude an naturwissenschaftlichen Phänomenen und Zusammenhängen, mit Freude am kreativen und hartnäckigen Tüfteln und Erforschen und/oder mit einer ungewöhnlich engen und tiefgründigen Beziehung zu allem Sprachlichen. Weitere private Schulen und ähnliche Förderkonzepte befinden sich derzeit in mehreren Kantonen im Aufbau. Daneben findet man für Kinder im Vorschulbereich auch Tagesschulen mit individueller Begabungsförderung. Ferner kooperieren einige Schulen wie etwa die Schule Winterthur bei der Förderung überdurchschnittlich begabter Kinder mit den Kindergärten ihrer Gemeinden.

In der Westschweiz und im Tessin verlief die Entwicklung in den letzten Jahren anders als in der Deutschschweiz. Es gab keine überkantonalen Instanzen wie das ‚Netzwerk Begabungsförderung‘ oder regionale EDK-Konferenzen, welche die Thematik aufgegriffen und bearbeitet hätten. Die Kantone der Romandie und der Tessin versuchen in der Schule derzeit meist, möglichst alle Kinder zu integrieren und dabei die Binnendifferenzierung voranzubringen. Im Hinblick auf die Förderung überdurchschnittlich begabter Kinder im Vorschulalter gibt es im Vergleich dazu allerdings wenig konkrete Konzepte.

### Fazit

**In der Schweiz gibt es viele benachteiligte Kindergruppen, die nicht die gleichen Entwicklungschancen haben wie ohne Benachteiligungen aufwachsende Kinder. Ein umfassendes FBBE-Angebot mit Personal, das auf die besonderen Herausforderungen der Arbeit mit solchen Gruppen vorbereitet ist, kann solche**

**Benachteiligungen egalisieren. Im Bereich der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) sind die Finanzierungs- und Fördermassnahmen von jungen Kindern mit besonderen Bedürfnissen derzeit im Umbruch. Dies gilt auch für das schlecht zugängliche Datenmaterial. Obwohl ein gutes Angebot an Beratungsangeboten für betroffene Familien vorhanden ist, fehlt ein gesamtschweizerisch einheitliches Vorgehen bei früh auftretendem heilpädagogischem Bedarf. Gleiches gilt für das andere Ende der Skala: Bislang existieren keine Grundlagen für eine individuelle vorschulische Förderung von Kindern mit besonderem Potenzial.**

## 6 Die Rolle der Eltern und die innerfamiliäre Situation

### Wissenschaftliche Ergebnisse zur Säuglings- und Kleinkindentwicklung

Mütter – und Väter – mit Kleinkindern, die berufstätig sind und das Kind auch noch fremd betreuen lassen: die Wogen gehen hoch, und die Meinungen sind in der Schweiz mehr als nur gespalten. Während die Linke dieses neue Bild forciert, flächendeckende Krippenplätze und Vorschulangebote fordert, postuliert die Rechte die Stärkung der Familie als Erziehungshoheit und eine Mutter, die zum Kind gehört und deshalb zu Hause bleibt. Sie befürchtet, dass mütterliche Berufstätigkeit und Fremdplatzierung der Kinder die Erziehungsfunktion der Familie untergraben und das Kind Schaden nehmen kann.

Diese Polaritäten sind nichts Neues. Auch in der internationalen Debatte gibt es über Jahrzehnte hinweg derart widersprüchliche Positionen. Leider sind sie deutlich sozialpolitisch motiviert: Kontrahenten der familienergänzenden Betreuung argumentieren mit Entwicklungsrisiken, Protagonisten mit Entwicklungsvorteilen für die Kinder. Schliesslich gibt es auch gewisse Versuche, nachzuweisen, dass sich ausserfamiliär betreute Kinder auch nicht anders entwickeln als ausschliesslich familienintern betreute Kinder. Dies jedoch ist ein ebenfalls überraschendes Fazit, da die familienergänzende Betreuung im Vergleich zur Familienbetreuung selbst bei hervorragender Betreuungsqualität zum Teil sehr kontrastierend sein kann. Tatsache ist, dass das junge Kind in seinen ersten drei Lebensjahren wegen seiner körperlichen und seelischen Verletzlichkeit ganz besonders auf eine schützende und stabile Umgebung angewiesen ist. An die ihm am verlässlichsten zur Verfügung stehenden Personen bindet es sich. Die Stabilität seiner Beziehungen fördert die soziale und kognitive Entwicklung.

Was weiss die Forschung insgesamt zur Thematik? Durch die grossangelegte amerikanische NICHD-Studie, an der mehr als 1'300 Kinder beteiligt sind, konnten einige der dauerhaft diskutierten Probleme aufgeklärt werden (Duncan, 2003). Dies gilt in ähnlichem Sinn für viele andere Studien (zusammenfassend: Roßbach, 2005). Diese Studien weisen nach, dass sich Kleinkinder durch zeitlich beschränkte familienergänzende Betreuungsverhältnisse nicht per se emotional und kognitiv nachteiliger entwickeln, als wenn sie allein von der Mutter oder vom Vater betreut würden. Auch zeigen solche Kinder nicht zwangsläufig eine schlechtere Bindung an ihre Mutter als innerfamiliär betreute Kinder (Ahnert, Rickert & Lamb, 2000; Dornes, 2008). Es kommt jedoch bei der Wirkung von ausserfamiliärer Betreuung auf junge Kinder darauf an, in welchem Alter und welcher Intensität dies geschieht, wie die Betreuungsqualität ist, wie die Eltern mit dieser Situation umgehen und welche Beziehung zu der Betreuungsinstitution aufgebaut werden kann.

Diese Studien machen deutlich: Um Entwicklungsverläufe von Kindern mit und ohne familienergänzende Betreuungserfahrung richtig beurteilen zu können, darf man nicht so tun, als ob Kinder nur in ausserhäuslicher Betreuung statt zu Hause aufwachsen. Vor allem Ahnert (2006) weist auf die enorme Bedeutung des geteilten Betreuungsfeldes hin, bei dem die Familie nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Insgesamt konnten diese Studien Annahmen über prinzipiell defizitären Betreuungserfahrungen familienergänzend betreuter Kinder zurückweisen. Sie machten deutlich, dass Betreuungserfahrungen über die Prozessqualitäten der betreuenden Institution, über Haltungen und Einstellungen des Personals bestimmt werden müssen und nicht bei quantitativen Zeitmassen stehen blei-

ben dürfen. Bekannt ist jedoch auch, dass ein langer Aufenthalt in einer öffentlichen Kindereinrichtung über viele Stunden mit nachlassender kindlicher Aufmerksamkeit und verminderter mütterlicher Sensitivität verbunden sein kann. Verschiedentlich problematisiert die Forschung deshalb hohe zeitliche Anteile von Krippenbetreuung im ersten Lebensjahr. Es ist jedoch vor allem die *Qualität* der Mutter-Kind-Beziehung in dieser Zeitspanne, welche die spätere Fähigkeit des Kindes, sich an andere Personen sicher zu binden, prägt. Familienergänzende Betreuung hat darauf wenig Einfluss. Aber: Schlechte Betreuungsqualität beeinträchtigt die Mutter-Kind-Bindung.

### *Benachteiligte und privilegierter aufwachsende Kinder*

Profitieren alle jungen Kinder gleichermaßen von familienergänzender Betreuung? Insgesamt belegt die Forschung folgende Sachverhalte: Kinder aus sozialschwachen und bildungsfernen Familien profitieren von familienergänzender Betreuung besonders, selbst wenn die Qualität nicht die Beste ist. Kinder aus privilegierteren Familien scheinen jedoch eher einen Nachteil dadurch zu haben, wenn sie sich zu lange in mittelmässiger familienexterner Betreuung aufhalten und deshalb keinen Nutzen aus ihrer guten Familienbetreuung ziehen können. Die Forschung spricht hier von ‚Entwicklungspuffern‘: Bei suboptimaler familiärer Betreuungsqualität scheint die familienergänzende Betreuung die negativen Einflüsse auf die kindliche Entwicklung abzuschwächen und sich positiv auf die Entwicklung auszuwirken. Ist hingegen die Familienbetreuung optimal, dann besteht die Gefahr, dass die kindliche Entwicklung nicht so verläuft wie sie verlaufen wäre, wenn keine öffentliche Betreuung in Anspruch genommen worden wäre. Zunehmend mehr Studien belegen deshalb, dass Kinder in ihrer kognitiven und sprachlichen

Entwicklung der ersten 1.5 Jahre von einer ausschliesslichen Familienbetreuung mit *informeller* Tagesbetreuung profitieren, wenn man ihre Entwicklung mit derjenigen von Kindern in institutioneller Betreuung guter Qualität vergleicht (Duncan, 2003). Um allen Kindern eine optimale Entwicklung garantieren zu können, muss öffentliche Betreuung deshalb in höchster Qualität angeboten werden. Es müssen sowohl strukturelle (Betreuungsschlüssel, Gruppencharakteristiken) als auch inhaltliche Aspekte (pädagogische Orientierungen) der FBBE-Angebote diskutiert und sowohl Mindest- als auch Maximalanforderungen bestimmt werden.

### *Grundlagen angemessener Betreuungsformen*

Wichtig ist festzuhalten, welche Grundlagen für die Bereitstellung entwicklungsangemessener Betreuungsformen berücksichtigt werden müssen. Wir stützen uns dabei ausschliesslich auf wissenschaftliche Studien, welche Bildungs- und Entwicklungsprozesse ‚vom Kinde aus‘ untersuchen. Entsprechend treten ‚vom Erwachsenen aus‘ formulierte Leitvorstellungen, wie ein Kind in welchem Alter sein und was es tun sollte, weitgehend in den Hintergrund.

Heute gehören Interaktionsmodelle – die beschreiben, wie das Kind aktiv auf die Umwelt einwirkt und seinerseits aktiv von dieser beeinflusst wird – zu den favorisierten Entwicklungsmodellen. Auf dieser Basis gehen wir davon aus, dass das Kind auf bestimmte Weise lernt, seine Fähigkeiten einzubringen, indem es dazu angehalten, ermutigt (oder auch gedrängt!) wird, bestimmte Potenziale stärker zu entwickeln als andere, auf bestimmte Dinge besser zu achten und bestimmte Gefühle eher zuzulassen als andere. Die Wissenschaft spricht dabei von Kind-Umwelt-Passung. Schon durch die genetische Ausstattung und das Temperament ist jedes Kind unterschied-

lich veranlagt. Dies ist der Hauptgrund, weshalb die Professionalität der Betreuungsperson eine derart zentrale Rolle spielt. Gerade die NICHD-Studie – für die Schweiz jedoch auch die Follow-up-Studie von Lanfranchi (2008) verweisen auf die Schlüsselrolle der Eltern: In der NICHD-Studie ist die mütterliche Sensitivität die relevante Variable im Hinblick auf den späteren Schulerfolg, in der Lanfranchi-Studie ist es die elterliche Bildungsaspiration. Im Ergebnis bedeutet dies, dass eine qualitativ hochstehende und den Bedürfnissen des Kindes optimal entsprechende Betreuung die Eltern nur positiv ergänzen, aber nie ersetzen kann.

### **Engagement und Mitbestimmung von Eltern in der ausserfamilialen FBBE**

Der ‚Schweizerische Bund für Elternbildung‘ (SBE) ist Träger der ‚Fachstelle Elternmitwirkung‘. Sie fungiert als ein Organ der Elternbeteiligung, das den Eltern schon vor Schuleintritt des Kindes zur Verfügung steht. Die Fachstelle ist Partnerin des ‚Netzwerkes Bildung und Gesundheit‘ und wird unterstützt vom ‚Bundesamt für Gesundheit‘ (BAG) sowie der ‚Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren‘ (EDK). Sie bietet Informationen zu den Themen Erziehung, Elternbildung, Gesundheit, Prävention und Wissenschaft, ein Angebot an Netzwerkpartnern, Einsicht in Projekte von Elterngremien, Hinweise auf Veranstaltungen, Links und Publikationen im In- und Ausland sowie aktuelle Entwicklungen aus den Kantonen. Trotz dieses Angebotes bestehen organisierte Mitwirkungsmöglichkeiten in der Deutschschweiz in der Regel erst ab Schuleintritt. Dies zeigt sich auch am Beispiel der ‚Schweizerischen Vereinigung der Elternorganisationen‘ (SVEO), der Dachorganisation von Elternvereinigungen in der deutschsprachigen Schweiz. Ihr Beratungs- und Informationsangebot ist nicht

speziell auf FBBE zugeschnitten, sondern umfasst allgemein Kinder- und Jugendeinrichtungen.

Ähnlich sieht die Situation in der italienischsprachigen Schweiz aus: Eltern haben sowohl in den asili nidi als auch in der scuola dell’infanzia kein Entscheidungsrecht. Elternabende beschränken sich hauptsächlich auf Informationen und das Engagement der Eltern auf Einzelaktivitäten. Es gibt im Tessin derzeit keine Elternorganisationen, die sich speziell in FBBE-Einrichtungen engagieren würden. In der Romandie können die Eltern den ‚comités des institutions de la petite enfance‘ (IPE) beitreten und auf diese Weise ein Mitspracherecht erlangen. Bereits im Kindergarten gibt es diese Möglichkeit über die Elternvereinigung ‚Association des parents d’élèves‘ (APE), die in der gesamten Romandie vertreten ist.

In der deutschen Schweiz ist die Elternmitwirkung nach Angaben der ‚Fachstelle Elternmitwirkung‘ in vorschulischen Einrichtungen nicht gesetzlich verankert. Im schulischen Bereich formuliert Zürich als einziger Kanton eine gesetzliche Pflicht zur Elternmitwirkung, einige weitere Kantone geben Empfehlungen dazu ab. Zwar gibt es familienergänzende Einrichtungen, die Elternarbeit leisten. Dies geschieht jedoch oft im Rahmen individueller Engagements. Ein exemplarisches Beispiel dafür sind die Krippen des Vereins ‚ABB Kinderkrippen‘, die in ihrem Konzept eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern betonen. Eine Vereinsmitgliedschaft der Eltern ist hier sogar Voraussetzung, um einen Krippenplatz in einer der zehn Krippen zu erhalten. Ähnliche Ziele verfolgt das Projekt des Vereins Arbeitgeberkrippen («bildungskrippen.ch.»).

Insgesamt haben Eltern somit nur begrenzt Möglichkeiten, die Qualität und Arbeit in den Betreuungseinrichtungen zu beeinflussen. Da die meisten Einrichtungen objektfianziert werden, d.h. da die Subventions-

beiträge direkt an die Betreuungsinstitution fließen, verfügen Eltern auch in finanzieller Hinsicht über wenig Mitbestimmung, beispielsweise durch die freie Wahl einer bestimmten Frühfördereinrichtung. Können sie es sich leisten, eine private Betreuungseinrichtung in Anspruch zu nehmen, kann die Mitbestimmung je nach pädagogischem Konzept der Einrichtung deutlicher verankert und daher stärker möglich sein. Anders gestaltet sich die Situation, wenn Eltern eigenaktiv werden: Im Kanton Zürich genügt laut Volksschulgesetz eine Nachfrage von mindestens zehn Familien, damit eine Gemeinde aktiv werden muss und gezwungen ist, eine Tagesbetreuungsstruktur zur Verfügung zu stellen. Die ‚Familienplattform des Schweizerischen Arbeitgeberverbandes‘, ‚pro juventute‘ sowie ‚Pro Familia Schweiz‘ unterstützen Eltern bei der Gründung einer Kindertagesstätte. So geht die Initiative ‚KiKi-Schweiz‘ beispielsweise auf das Engagement zweier Familienväter zurück, die sich das Ziel gesetzt haben, bis 2013 100 Kinderkrippen in der Deutschschweiz zu eröffnen ([www.kikischweiz.ch](http://www.kikischweiz.ch)).

### Eltern(-weiter)bildungsangebote

Elternbildung ist von zentraler Bedeutung, um die eigenen Kinder ab Geburt kompetent in ihrer Entwicklung unterstützen zu können, Probleme zu erkennen und eventuell notwendige Präventionsmassnahmen einzuleiten. Dass diese Aussage nicht nur für unterprivilegierte Familien und solche mit Migrationshintergrund gelten muss, zeigt sich am enormen Interesse, das Elternbildungsangeboten auch von bildungsnahen Eltern entgegengebracht wird.

Eltern(-weiter)bildung wird vor allem über den SBE organisiert. Die über 1'000 Weiterbildungsträger in der Schweiz sind meist privat organisiert und zu kantonalen Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen. Es gibt aber auch kantonal unverbund-

te Angebote, viele davon ehrenamtlicher Art. Kleinere Dachorganisationen, die teilweise Mitglied des SBE sind, organisieren Weiterbildungsangebote. Diese werden von Elternbildnern oder Fachpersonen mit pädagogischem und/oder psychologischem Hintergrund geleitet. Lehrgänge, die mit dem Zertifikat «Elternbildner/-in SBE» abschliessen, dauern berufs begleitend in der Regel ca. drei Jahre. Anbieter sind beispielsweise der ‚Verein Elternbildung Kanton Bern‘ (VEB), die ‚EB Zürich‘ (Kantonale Berufsschule für Weiterbildung) oder die ‚Conferenza Cantonale dei Genitori‘ im Tessin ab Herbst 2009. Ein anerkanntes Abschlusszertifikat stellt auch der «Ausbilder/-in mit eidgenössischem Fachausweis» dar. Des Weiteren existiert der Abschluss eines Zusatzmoduls «Elternbildung» in Erwachsenenbildner/-innen-Lehrgängen mit einem Zertifikat des ‚Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung‘ (SVEB).

Standardisierte, nach einem bestimmten pädagogischen Programm organisierte Elternbildungsangebote, die sich im Besonderen an Eltern von Kleinkindern richten und von verschiedenen Weiterbildungsanbietern (SBE, Verein Gordon-Training, PEKiP e.V., Naturspielhaus Eltern & Kind, Elternbildung Kanton Zürich, Elternbildung Baselland, Institut für Familienforschung und -beratung der Universität Fribourg etc.) oder professionellen Kurs- oder Gruppenleiter/-innen beziehungsweise Mentor/-innen in der Schweiz angeboten werden, sind beispielsweise:

- ‚Gordon-Training‘ – ein Programm, das hauptsächlich auf Konfliktlösungen zwischen Eltern und Kind ausgerichtet ist;
- ‚PEKiP (Prager-Eltern-Kind-Programm)‘ – ein Bewegungs- und Kontakttraining in Gruppen von sechs bis acht Eltern im ersten Lebensjahr des Kindes;

- ‚Safe® (Sichere Ausbildung für Eltern)‘ – ein Produkt des Deutschen Kinderschutzbundes, konzipiert als Trainingsprogramm zur Förderung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind mit Beginn schon in der Schwangerschaft. Mittlerweile gibt es auch SAFE®-Mentor/-innen in der Schweiz und in Österreich;
- ‚Starke Eltern – Starke Kinder®‘ – ein Konzept zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern oder Grosseltern;
- ‚STEP – Gemeinsam stark‘ – ein Pilotprojekt zur Stärkung der Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Kindergarten zum Wohl des Kindes;
- ‚Triple P (Positive Parenting Program)‘ – stärkt die Eltern und baut auf den vorhandenen Erziehungsstärken auf. Triple P wurde in der Schweiz in Kooperation mit dem SBE eingeführt. Das Institut für Familienforschung und -beratung der Universität Fribourg ist Lizenzträger.

Das wohl gesamtschweizerisch am dichtesten verbreitete Angebot im Bereich der Elternbildung- und Unterstützung bietet der ‚Arbeitgeberverband der Mütter- und Väterberatung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein‘ (AGMV) und der ‚Schweizerische Berufsverband der Mütterberaterinnen‘ (SVM) mit einem europaweit einzigartigen Programm an. Der SVM lancierte 1993 ein einheitliches Logo mit dem AGMV, das sich als MVB (Schweizerische Mütter- und Väterberatung) jedoch nicht überall durchgesetzt hat. Wenn im Folgenden von MVB die Rede ist, ist immer das Programm der Mütter- und Väterberatung gemeint. Nur in Finnland existieren noch ähnlich umfassende Angebote wie jene der MVB. Diese stehen ausnahmslos allen Eltern zur Verfügung. Das niederschwellige, für die Eltern kostenlose Angebot wird von 90% der Familien in der Schweiz in An-

spruch genommen. Es ist für Kinder ab der Geburt bis zu einem Alter von fünf Jahren konzipiert. Die Beratungsfachleute stehen vor Ort mit Hausbesuchen bei allen Fragen der Eltern rund um das Thema Gesundheit und Erziehung zur Verfügung. Mütter- und Väterberater/-innen haben in der Deutschschweiz eine Grundausbildung in Kinderkrankenpflege oder eine gleichwertige Ausbildung sowie ein «Nachdiplomstudium Mütter- und Väterberatung» (HF) am ‚Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe‘ (WE’G) in Aarau absolviert. In der Romandie und im Tessin ist die Ausbildung jeweils unterschiedlich organisiert und im Umbruch begriffen. Geplant ist, nach Aussagen des MVB, die Romandie stärker in das deutschschweizer System zu integrieren, um so eine gesamtschweizerische Vernetzung der Mütter- und Väterberatung zu erreichen. Problematisch ist jedoch, dass Mütter- und Väterberater/-innen zwar eine allseits geschätzte und nachgefragte Dienstleistung erbringen, trotzdem beteiligen sich die zuständigen Gemeinden jedoch nicht an den Weiterbildungskosten. Zudem ist die Entlohnung für diese qualifizierte Arbeit gering. Vor allem sind deshalb finanzielle und personelle Ressourcen, in erster Linie jedoch eine qualifizierte Ausbildung aller Berater/-innen notwendig, um dieses bedeutende und gut angenommene Angebot stärker zu unterstützen.

In der Romandie gibt es spezielle (Aus-)Bildungsangebote für Eltern: ‚La fédération suisse pour la formation des parents‘ (FSFP) bietet Ausbildungen und Reflexionsgruppen an und lancierte zudem zusammen mit dem SBE die Kampagne «L’Education donne la force» («Stark durch Erziehung») auch in der Romandie. Die «Ecole des parents» (Standorte in den Kantonen GE, FR, VD, NE, JU, VS) ist eine öffentliche, soziale Einrichtung, die interessierte Eltern schult und begleitet. Das ‚Institut de formation des parents‘ (IFP) in Lausanne hat sich

zum Ziel gesetzt, die elterlichen Erziehungskompetenzen zu entwickeln. Dachverband von Organisationen in der Romandie ist meist auch der SBE. Im Tessin bietet speziell der Verein ‚Associazione Famiglie diurne‘ Weiterbildungsangebote für Eltern an und verschiedene Ableger der Elternbildung des SBE gibt es auch im Tessin.

### Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Die Schweiz besitzt im Vergleich zu ihren Nachbarländern eine der höchsten Frauenerwerbsquoten mit 59% im Jahre 2005 (BfS, 2007). Frankreich und Deutschland liegen mit zwischen 45% und 50% zurück. Noch deutlicher gilt dies für Italien (35%). Nur Dänemark, Island, Kasachstan und Norwegen haben mit über 60% eine höhere Quote. Ein differenzierter Blick in die Statistik zeigt jedoch, dass Frauen vor allem Teilzeittätigkeiten nachgehen. Gemäss Abbildung 6.1 gehen durchschnittlich nur etwa 30% einer Vollerwerbstätigkeit nach (Stadelmann-Steffen, 2007). Die höchste Erwerbsquote generell verzeichnet der

Kanton Appenzell Innerrhoden mit 81%, die höchste Vollzeiterwerbsquote der Kanton Obwalden (42%), die niedrigste der Kanton Jura (22%). Der mittlere Beschäftigungsgrad der Teilzeit (weniger als 30h pro Woche) arbeitenden Frauen ist im Kanton Genf mit 51% am höchsten, im Kanton Solothurn mit 38% am tiefsten.

Interessanterweise würden nicht berufstätige Frauen jedoch gerne arbeiten. Aus Abbildung 6.2 wird ersichtlich, dass 13% der Frauen in der Deutschschweiz bis zu acht Stunden und 31% bis zu 16 Stunden arbeiten möchten. In der Romandie und im Tessin möchten generell mehr Frauen arbeiten und auch in grösserem Ausmass: 44% bis zu 24 Stunden und 20% Vollzeit (40 Std; BfS, 2008).

Mit der hohen Teilzeitbeschäftigungsquote verbunden ist die Problematik, dass im Tieflohnsektor am meisten Teilzeitstellen angesiedelt sind. In Folge dessen sind es meist Ausländerinnen, die verstärkt Teilzeit arbeiten. Dies hat vor allem ökonomische Gründe. Allerdings handelt es sich bei ei-

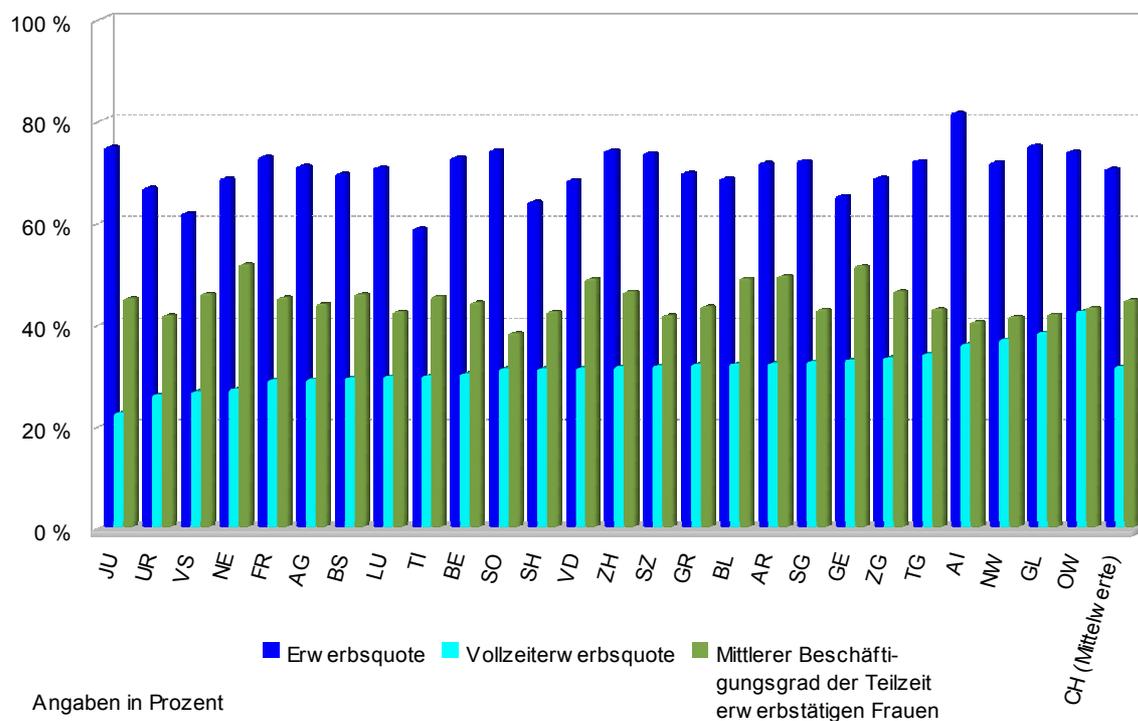


Abb. 6.1: Frauenerwerbstätigkeit in den Schweizer Kantonen im Überblick (Stadelmann-Steffen, 2007, S. 592)

nem grossen Teil der Ausländerinnen auch um gut ausgebildete bis hoch qualifizierte Fachleute, die nicht in Niedriglohnbereichen arbeiten. Gerade diese Frauen würden oft gerne vermehrt berufstätig sein, wenn die Rahmendbedingungen der Kinderbetreuung entsprechend gestaltet wären. Dies gilt jedoch auch für Schweizerinnen. Dazu kommt, dass angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels und der Tatsache, dass das Qualifikationsniveau der jungen Frauen dasjenige der Männer überholt, die qualifizierte weibliche Arbeitskraft zukünftig eine immer wichtigere Bedeutung bekommen wird. Diese Tatsache wird eine fundierte Familienpolitik unumgänglich machen.

### Beruf und Kinderbetreuung

Wollen Eltern nach der Geburt eines Kindes beide berufstätig sein oder besteht aufgrund der Familiensituation die Notwendigkeit dazu, sind sie auf eine Fremdbetreuung angewiesen. Aus Abbildung 4.3 (s.

Seite 38) ist bereits deutlich geworden, dass ein Grossteil der Betreuung von Grosseltern, Familienangehörigen oder nahen Verwandten geleistet wird, viele Eltern jedoch trotzdem auf ein institutionalisiertes Angebot angewiesen sind.

Die Vollbetreuung eines null- bis vierjährigen Kindes kann in der Schweiz bis zu 3'000 CHF/Monat kosten. Die Preise variieren hier aber stark nach Kanton, Trägerschaft und finanziellen Möglichkeiten der Eltern. In Basel-Stadt beispielsweise beträgt die Vollzeitbetreuung ohne staatliche Subventionierung der Eltern 2'200 CHF/Monat, während der Mindestbetrag bei staatlicher Subventionierung 300 CHF/Monat ausmacht. Gerade für Familien mit mittlerem Einkommen lohnt es sich unter diesen Bedingungen häufig nicht, ein Kind fremd betreuen zu lassen, da die Betreuungskosten die Mehreinnahmen durch eine zweite Berufstätigkeit fast vollständig aufzehren (SECO, 2005; Bütler, 2006). Gerade im mittleren Einkommenssegment bleiben daher

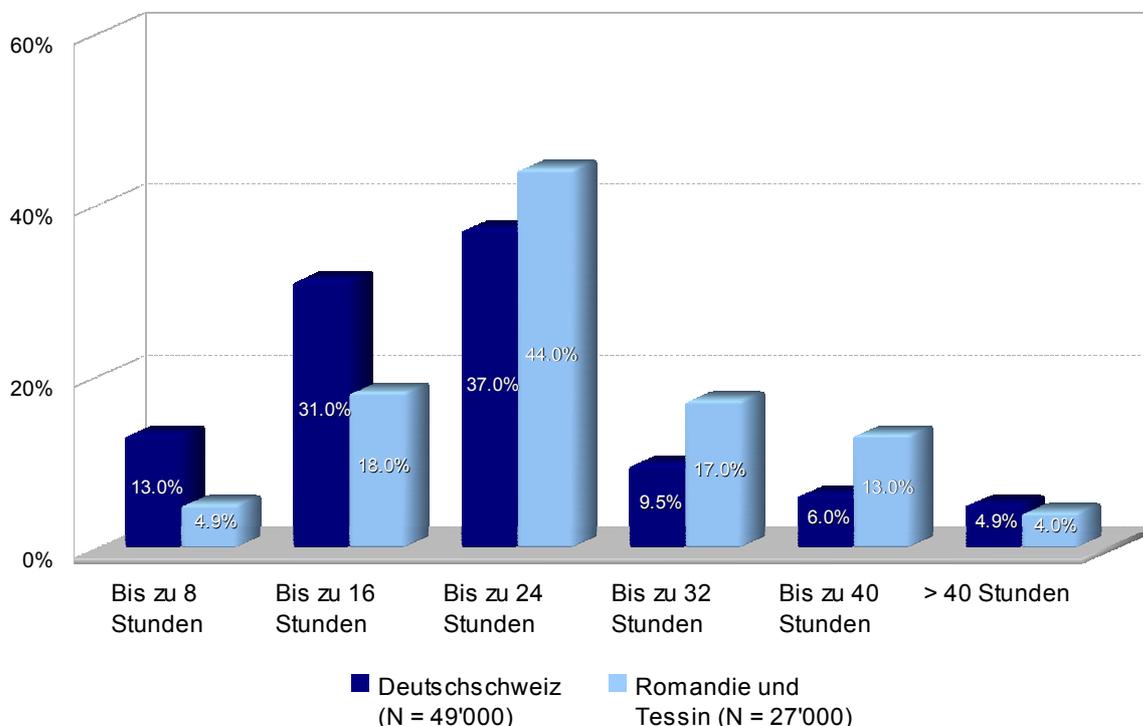


Abb. 6.2: Gewünschtes Arbeitsvolumen nicht erwerbstätiger Mütter (Banfi, Iten, & Medici, 2007)

Tab. 6.1: Gründe, die von den Müttern für die ungenügende Kinderbetreuung angegeben wurden (BfS/SAKE, 2005)

Angegebener Grund	Anteil in %
Zu hohe Betreuungskosten	39.0
Mangel an Betreuungsmöglichkeiten	29.5
Zeitliche Limitationen der Kinderbetreuung	10.1
Mangelnde Qualität der ausserfamiliären Kinderbetreuung	8.4
Andere Gründe	13.0

die Frauen oft aus finanziellen Gründen zu Hause und kümmern sich um den Nachwuchs. Tabelle 6.1 verdeutlicht die Gründe, warum ausserfamiliäre Betreuung möglicherweise nicht in Anspruch genommen wird. Am häufigsten, d.h. zu 39%, nennen Frauen die zu hohen Kosten. Am zweithäufigsten sind es mangelnde Betreuungsplätze (29.5%), gefolgt von der zeitlichen Limitierung (10.1%) und der mangelnden Qualität (8.4). Solche Gründe können ausschlaggebend dafür sein, weshalb sich Familien immer noch häufiger für das traditionelle als für ein egalitäres Rollenmodell entscheiden, (Bürgisser & Baumgarten, 2006).

Wo bleiben insgesamt die Väter? Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass eine stärkere Einbindung der Väter offenbar noch nicht greift. Der Anteil der teilzeitarbeitenden Männer betrug 2005 12% (BfS, 2008). Zu Recht sprach der Dachverband der Schweizer Männer- und Väterorganisationen ‚männer.ch‘ am Schweizerischen Vätertag 2007 von einem «väterpolitischen Entwicklungsland Schweiz». Männer können keinen staatlich unterstützten Väterurlaub nehmen, weniger Teilzeit arbeiten und erhalten nach einer Scheidung seltener das Sorgerecht für ihre Kinder. In Erzieherberufen sind sie unterrepräsentiert. Dank der Arbeit von Väterorganisationen wie ‚maenner.ch‘ gewinnt die Väterbeteiligung im öffentlichen Diskurs an Relevanz. Zunehmend wird in Unternehmen über einen Vaterschaftsurlaub nach europäischem Vorbild diskutiert, und in den Gewerkschaften werden entsprechende For-

derungen in Gesamtarbeitsverträgen verankert. ‚männer.ch‘ setzt sich auch für den vermehrten Einsatz von männlichen Erziehern im Kindergarten ein sowie für das Sorgerecht für engagierte Väter nach einer ehelichen Trennung.

Solche Entwicklungen werden von der der aktuellen pädagogischen und psychologischen Forschung unterstützt: Sie weist nach, dass auch der Vater zur primären Betreuungsperson werden kann und damit keine negativen Entwicklungsfolgen für das Kind verbunden sind. Väter könnten somit zukünftig einen verstärkten Beitrag zur Neutralisierung der in den letzten Jahren zunehmend problematisch gewordenen Betreuungssituationen leisten. Aufgrund sinkender Geburtenzahlen und gewachsener Achtung vor der kindlichen Individualität haben sich die Erwartungen an einen pflegeleichten und perfekten Entwicklungsverlauf des Kindes enorm gesteigert und einen neuen Muttermythos entstehen lassen, der die mütterliche Betreuung nicht nur fast ins Absurde hochstilisiert, sondern der Mutter auch die (fast) alleinige Beweislast für eine gelungene Kindesentwicklung zuspricht. Damit hat die politische Rechte in der Schweiz die Monotropie (aufgezogen von nur einer Person) zum kaum hinterfragten Garant einer gesunden kindlichen Entwicklung empor stilisiert. Weshalb jedoch ist bislang fast undiskutiert geblieben, dass diese Ausschliesslichkeit der mütterlichen Betreuung in der internationalen Forschung eher mit entwicklungspathologischen Merkmalen in Zusammenhang ge-

bracht wird? Weshalb ist nie die Rede von den problematischen Auswirkungen mütterlicher Überbehütung oder früher, intellektueller Überforderung? Sie können den aktiven Selbstentfaltungskompetenzen des Kindes deutlich entgegen stehen und sich in klinischen Symptomen wie späterer Leistungsängstlichkeit, Leistungsmotivationsproblemen, Schwierigkeiten in der Bindung an Gleichaltrige oder gar in Depressionen äussern. Auch nicht zur Kenntnis genommen worden ist, dass mit Blick auf die global unterschiedlichen Kulturen und unter Einbezug der historischen Perspektive die ausschliessliche Betreuung durch die Mutter nur *eine* Variante in den weltweit praktizierten *multiplen* Betreuungsarrangements darstellt.

### Familienpolitik und Arbeitsmarkt

Wie alle europäischen Länder verfügt auch die Schweiz über eine Mutterschaftsversicherung. Diese regelt die Anspruchsberechtigung von arbeitstätigen Frauen, die ein Kind zur Welt bringen. Anspruchsberechtigt sind Frauen, wenn sie während der Schwangerschaft im Sinne des AHVG obligatorisch versichert, während dieser Zeit mindestens fünf Monaten erwerbstätig und zum Zeitpunkt der Geburt Arbeitnehmerin, selbstständig erwerbend oder im Betrieb des Mannes beschäftigt waren. Der Anspruch besteht ab Geburt 16 Wochen lang und endet mit der (eventuell vorzeitigen) Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit. Anschliessend behält die Frau drei Monate lang einen Kündigungsschutz. Im internationalen Vergleich gewährt die Schweiz damit einen geringen Mutterschutz. In den skandinavischen Ländern beispielsweise kann der Mutterschutz auch vom Vater in Anspruch genommen werden und dauert in der Regel zwölf Monate. Während dieser Zeit kann die Familie weiterhin einen Teil des vorherigen Lohns des jeweiligen Partners beziehen.

### Sozialpolitik

Nach der Geburt hat die Familie Anspruch auf eine staatliche Kinderzulage, die bis zum 16. Lebensjahr des Kindes ausgerichtet wird. Zum Anspruch auf Familienzulagen berechtigen die eigenen Kinder, Stief- und Pflegekinder sowie Geschwister und Enkelkinder, wenn der Gesuchsteller in überwiegender Masse deren Unterhalt sichert. Die Kinderzulagen betragen ab 1.1.2009 mindestens 200 CHF und sind damit einheitlicher geregelt als vorher, obwohl einige Kantone höhere Zulagen gewähren (BSV, 2008). Die kantonale Spanne umfasste bis Dezember 2008 160 bis 370 CHF. Weitere Familienzulagen wie vergünstigte Billetpreise oder ähnliches zählen zu den Familienzulagen. Staatliche Hilfen wie Sozialhilfe, Krankenkassenprämienverbilligung, Hinterlassenenrenten oder Invaliden- und Arbeitslosenversicherungen bilden weitere Sozialmassnahmen, die speziell bedürftigen Familien zu Gute kommen.

### Steuerpolitik und Bedarfsleistungen

Steuerpolitisch bestehen starke kantonale Schwankungen (BfS, 2008 – Familien in der Schweiz). Steuerpolitische Abzüge betragen im Tessin bis zu 11'000 CHF und im Kanton Neuchâtel nur ca. 3'000 CHF pro Kind. Verheiratete Paare werden nach wie vor gegenüber Konkubinatspaaren steuerlich benachteiligt, da die Einkommen beider Partner addiert und als Gesamtbetrag besteuert werden. Für Kinder können je nach Kanton jedoch geringe Pauschalabzüge geltend gemacht werden sowie allfällig anfallende Kosten für die Fremdbetreuung des Kindes.

Über spezielle Bedarfsleistungen für benachteiligte Familien mit ungenügendem Einkommen verfügen derzeit elf Kantone (ZH, LU, GL, ZU, FR, SH, SG, GR, TI, NE und VD). Der Maximalbetrag ist hier auf 2'000 CHF/Monat festgesetzt. Abbildung 6.3 zeigt

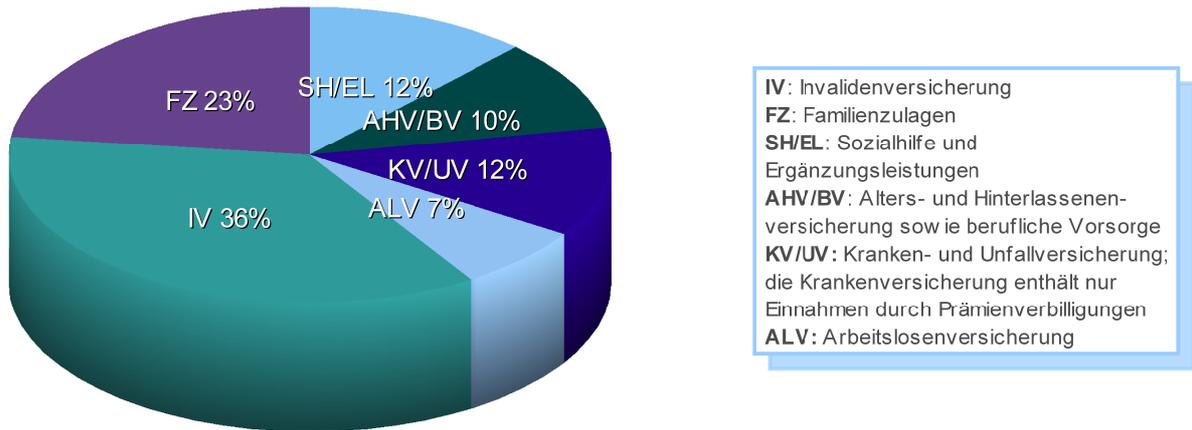


Abb. 6.3: Anteil der verschiedenen staatlichen Unterstützungsmassnahmen für Paare mit zwei Kindern (Credit Suisse, Economic Research, 2005, S. 14)

die Anteile staatlicher Unterstützungsmassnahmen für Paare mit zwei Kindern auf. Die Familienzulagen bilden den grössten Teil mit 23%. Mit knapp 10% kann eine Prämienverbilligung bei einer Krankenkasse angerechnet werden. 7% kommen gegebenenfalls aus der Arbeitslosenversicherung, der Rest teilt sich auf andere Ergänzungsleistungen und Versicherungen auf.

### Die Rolle der Schweizer Unternehmen

Es sind nicht nur viele junge Schweizer Familien, die sich eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie wünschen. Auch die Unternehmen profitieren von Massnahmen zur Familienfreundlichkeit. So errechnete 2005 die Prognos AG in einer Modellrechnung auf der Grundlage von 20 Schweizer Unternehmensdaten eine 8%ige Rendite eines mittleren Schweizer Unternehmens auf Investitionen in familienfreundliche Massnahmen wie beispielsweise flexible Arbeitszeiten, Jobsharing und betrieblich organisierte Kinderbetreuungsmassnahmen. Demzufolge erzielt ein mittleres Unternehmen, trotz seinen Investitionen in Frauen, die einen Mutterschutz in Anspruch nehmen und trotz oder gerade wegen seinen familienfreundlichen Massnahmen einen finanziellen Gewinn und einen zusätzlichen Marktanteil.

Was jedoch verbirgt sich hinter dem Ausdruck «familienfreundliche Massnahmen»? Auf der Basis des international vergleichenden OECD-Berichts «Babies and Bosses» (2007) hat die SECO (2004) die Stärkung von familienfreundlichen Massnahmen in Schweizer Unternehmen durch die Erhöhung einer Vollzeit-Erwerbsbeteiligung der Frauen durch staatliche unterstützte familienergänzende Betreuungsstrukturen empfohlen. Diese Empfehlungen und Forderungen sind im «KMU-Handbuch Beruf und Familie» zusammengefasst. Es definiert familienfreundliche Massnahmen über fünf Schwerpunkte:

- flexible Arbeitszeiten wie Teilzeitarbeit und Job-Sharing sowie Jahresarbeitszeiten, die es ermöglichen sollen, die Arbeitszeit flexibel über das gesamte Jahr aufzuteilen;
- auf flexible Arbeitszeiten eingestellte Arbeitsorganisation mit entsprechend förderlichem Betriebsklima;
- familienbezogene Urlaubszeiten, d.h. Mutterschafts- und Vaterschaftsurlaub;
- flexible Arbeitsorte und Weiterbildungsmöglichkeiten für Mütter und Väter;
- Unterstützung des Unternehmens bei der Kinderbetreuung.

Das «KMU-Handbuch Beruf und Familie» gibt auch Anregungen, wie sogar in kleineren und mittleren Unternehmen Angebote zur Familienfreundlichkeit umgesetzt werden können, ohne dabei dem Unternehmen wirtschaftlich zu schaden, sondern es vielmehr noch attraktiver werden zu lassen. Familienfreundlichkeit hat jedoch in der derzeitigen Unternehmenspraxis viele Gesichter.

Viele Schweizer Unternehmen haben diese Zusammenhänge verstanden. Dies äussert sich unter anderem darin, dass die ‚Familienplattform Schweiz‘ (Informationen und Hilfe zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf vom ‚Schweizerische Arbeitgeberverband‘, von ‚Pro Familia‘ und ‚Pro Juventute‘) jeden Monat ein Unternehmen beziehungsweise eine Organisation für Bemühungen um Familienfreundlichkeit auszeichnet. Im September 2008 war es die Braun Medical AG, die für ihr finanzielle Unterstützung von Kinderhorten und Tagesmüttern, die Reduktion des Arbeitspensums von Müttern sowie für die Erleichterung von Betreuungsleistungen für kranke Familienangehörigen als Unternehmen des Monats geehrt wurde. Gleichzeitig konnte die Medical AG ihren Gewinn steigern.

Der ‚Verein Arbeitgeberkrippen‘ hat 2007 das Projekt «Bildungskrippen» zusammen mit den Geschäftsleiterinnen der thkt GmbH lanciert. Sie haben sich zum Ziel gesetzt, zusammen mit zehn Einrichtungen ein Schweizer Modell für die Bildungsarbeit in Kinderkrippen zu entwickeln auf der Grundlage der Modelle des Forschungsinstitutes ‚infans‘ in Berlin. Nach erfolgreichem Projektabschluss soll das Konzept einer breiteren Praxis zur Verfügung stehen. Die ‚Fachstelle UND‘ und die ‚Familienmanagement GmbH‘ setzen sich als übergeordnete Instanzen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der Schweiz ein. Der ‚Familienservice‘ mit dem ‚Verein Arbeiterkrippen‘ kümmert sich explizit um die

Schaffung von Kinderbetreuungsplätzen durch die Unternehmen selbst. Der Verein bietet aktuell mehr als 200 Betreuungsplätze in der ganzen Schweiz an. Des Weiteren unterstützt der ‚Childcare Service Schweiz‘ mit Vereinen in Zürich, Bern, Basel und Genf Unternehmen schweizweit in der Gründung von Krippen. Der Verein vernetzt derzeit 124 Mitgliedsfirmen.

Trotz diesen stärker werdenden Bemühungen von Verbänden, Organisationen und Unternehmen selbst besteht noch erheblicher Handlungsbedarf. Häufig bieten die Unternehmen beispielsweise keine eigenen Kinderbetreuungsplätze an, sondern helfen ausschliesslich bei der Suche oder stellen nicht ausreichend reservierte Betreuungsplätze in Kooperationskrippen zur Verfügung. In der SGG-Revue Nr. 5 (2006) plädiert der ‚Schweizerische Arbeitgeberverband‘ im Interesse der Unternehmen für eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Er legitimiert dies mit der familienpolitischen Konkurrenzfähigkeit der Schweiz im internationalen Vergleich. Unternehmen würden von individuellen Massnahmen in Familienfreundlichkeit profitieren und die Schweiz damit als Ganzes. Der Verband betont dabei jedoch die Freiwilligkeit einer mütterlichen Berufstätigkeit. Der Entscheid, wie Beruf und Familie organisiert werden sollen, müsse bei jedem Paar selbst liegen. Dementsprechend spricht sich der Arbeitgeberverband gegen bundesweite Regelungen aus, jedoch für das Einzelengagement der Unternehmen. Auch die Stiftung ‚Wirtschaft und Familie‘ betont, dass Schweizer Unternehmen noch zu wenig in Familienfreundlichkeit investieren. Es gehe nicht darum, sich auf einen allgemeinen Pflichtenkatalog zur Familienfreundlichkeit zu einigen, der von den Unternehmen einzuhalten sei, sondern um lokale Lösungen, die individuell für jedes Unternehmen und jede Region in eigener Verantwortung gefunden und umgesetzt wer-

den müssen. Deshalb verfolgt die Stiftung das Ziel einer *Public Private Partnership*. Sie sieht vor, die Eigenverantwortung des jeweiligen Unternehmens zu stärken, die ihrerseits jedoch auf der Basis einer gemeinsamen Grundübereinkunft aller Schweizer Unternehmen wirkungsvoll leistbar sei. Ein Hauptanliegen der Stiftung ist es daher, den Arbeitgebern deutlich zu machen, dass neben direkten ökonomischen Profiten der familienfreundlichen Unternehmensorganisation Arbeitnehmende, welche über eine ausgewogene *Work-Life-Balance* verfügen, motivierter und damit auch leistungsbereiter dem Unternehmen zur Verfügung stehen.

**ne Schweizer Unternehmen weisen mit ihrem Engagement nach, dass der ökonomische Nutzen in Investitionen zur Familienfreundlichkeit wie beispielsweise der Bereitstellung kostengünstiger ausserfamiliärer Betreuungsangebote überwiegt.**

#### **Fazit**

**Die Forschung weist nach, dass sich Kleinkinder durch zeitlich beschränkte ausserfamiliäre Betreuungsverhältnisse nicht per se emotional und kognitiv nachteiliger entwickeln, als wenn sie allein von der Mutter oder vom Vater betreut würden. Umstritten ist nur eine hohe Intensität an Krippenbetreuung im ersten Lebensjahr. Die Eltern spielen jedoch immer eine Schlüsselrolle: Aus wissenschaftlicher Sicht kann selbst eine qualitativ hochstehende ausserfamiliäre Betreuung die Kernfamilie nicht ersetzen. Elterbeteiligung in institutioneller Betreuung hat in der Schweiz noch kaum Tradition. Im Gegensatz dazu existieren zahlreiche Möglichkeiten der Elternberatung, -begleitung und -weiterbildung.**

**Im internationalen Vergleich ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Väter wie für Mütter hierzulande schwer. Entsprechende monetäre und infrastrukturelle Unterstützungsmassnahmen sind nicht in allen Kantonen ausreichend ausgebaut, und die Kosten für eine nicht subventionierte, institutionelle Betreuung sind hoch. Verschiede-**

## 7 Die Grund-/Basisstufe und ihre FBBE-Verknüpfungen

### Grundlagen und Ziele des Projekts

In neun Kantonen der Deutschschweiz (AG, BE, GL, FR, NW, LU, TG, SG und ZH) und im Fürstentum Liechtenstein werden zwischen 2003 und 2009 Schulversuche zur Grund-/Basisstufe durchgeführt. Das Projekt trägt das Kürzel «Projekt EDK-Ost 4bis8». Grundlage für die Lancierung dieser Schulversuche im Jahr 2002 bildete die Tatsache, dass der bis anhin praktizierte Schuleintritt den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder nicht mehr entspricht. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Erprobung zweier Schuleingangsmodelle für vier- bis achtjährige Kinder in 160 Schulversuchsklassen: der Grundstufe und der Basisstufe. Alle deutsch- und gemischtsprachigen Kantone sowie das Fürstentum Liechtenstein arbeiten mit, unabhängig davon, ob sie selbst Schulversuche durchführen oder nicht. Es handelt sich um eine pädagogische und organisatorische Neukonzeption der Schuleingangsstufe. Die dreijährige Grundstufe umfasst zwei Kindergartenjahre und die erste Klasse der Primarschule, in der vierjährigen Basisstufe werden zwei Kindergartenjahre und die beiden ersten Klassen der Primarschule zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet. Die Motive für die Konzeption dieser neuen Schuleingangsstufe waren vielfältig: Beispielsweise wurde erkannt, dass Kinder heute früher beginnen, ihre Kompetenzen zu entwickeln und in ihren Lernfähigkeiten lange unterschätzt worden sind sowie ein Anteil von gut 20% der Kinder die Lernziele der ersten Klasse bereits bei Schuleintritt erreicht hat (Stamm, 2005). Auch die neurobiologische und entwicklungspsychologische Forschung verweist auf das grosse Entwicklungspotenzial junger Kinder (Fried, 2008; Becker-Stoll, 2008; Viernickel & Simoni, 2008), aber ebenso auf deren enor-

me Entwicklungsunterschiede (Largo, 1999). Entsprechend konnte auch eindrücklich nachgewiesen werden, dass sich Lernausgangslagen von jungen Kindern bei Eintritt in den Kindergarten (Stamm, 2004a) sowie am Anfang ihrer Schulzeit (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005) deutlich unterscheiden. Schliesslich ist hinlänglich bekannt, dass ein beträchtlicher Teil bei Schuleintritt zurückgestellt oder Einschulungsklassen zugeteilt wird (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2006; Lanfranchi, 2007).

Die Modellelemente präsentieren sich im fließenden Übergang vom Spiel zum Lernen, in der Altersdurchmischung der Lerngruppen, im individualisierten, integrativen Unterricht mit fähigkeits-, interessen- und entwicklungsorientiertem Beginn des Erwerbs der Kulturtechniken sowie in den unterschiedlichen Durchlaufzeiten. Ein multiprofessionell arbeitendes Team (Kindergarten- und Lehrperson, zeitweise heilpädagogische Fachperson) setzt diese Modellelemente um. Ein wesentliches Ziel der Grund-/Basisstufe liegt darin, den unterschiedlichen Startchancen aller Kinder gerecht werden und so zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten beitragen.

Das Projekt wird derzeit wissenschaftlich ausgewertet. Die formative Evaluation erfolgt dabei durch das Institut für Lehr- und Lernforschung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, die summative Evaluation durch das der Universität Zürich assoziierte Institut für Bildungsevaluation. Während die formative Evaluation als Längsschnittbefragung bei Eltern und Lehrpersonen angelegt ist, untersucht die summative Evaluation die Lernfortschritte der Kinder. Dabei werden die Grundstufe und die Basisstufe mit dem herkömmlichen Modell von zwei Jahren Kindergarten und der Primarschule verglichen. Das Projekt

wird 2010 mit einem Schlussbericht abgeschlossen. Die Ergebnisse dieser Evaluation sind aus drei Gründen von grossem Interesse für die FBBE-Thematik:

- Erstens, weil es sich um ein schweizweit einmaliges Projekt handelt, das auch die internationale Diskussion um die Bildung in der frühen Kindheit tangiert. Deshalb geht es darum zu erfahren, wie im Projekt die Aspekte der Erziehung und Betreuung um den Aspekt der Bildung erweitert werden und wie das Lernkonzept insgesamt aussieht.
- Zweitens interessiert, wie und ob Differenzen ausgeglichen werden können, damit alle Kinder die gleichen Starchancen für ihre Schullaufbahn bekommen. Die entscheidende Frage ist: Sind die pädagogischen Bemühungen zu Gunsten der benachteiligten Kinder somit genügend und gezielt genug? Des Weiteren stellt sich die Frage, wie erst vierjährige Kinder – die eigentlich noch «Vorschulkinder» sind, integriert, beschult und sozialisiert werden können.
- Auf dieser Basis ist drittens von Bedeutung, welche Konsequenzen aus Punkt eins und zwei für die Schnittstelle beim Eintritt in die Grund-/Basisstufe formuliert werden können. Damit soll die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, dass ihr nicht nur eine Anschlussstufe (nachfolgende Primarschule) folgt, sondern, dass sie selbst eine Anschlussstufe an die Phase der frühen Kindheit bildet. Möglicherweise sind damit spezifische, bis anhin kaum diskutierte Erkenntnisse verbunden.

### Ergebnisse der Evaluation

*Formative Evaluation:* Die formative Evaluation versucht unter anderem zu klären, wie die Einführung des neuen Schuleingangsmodells verläuft. Vogt et al. (2008) zeigen auf, dass es weitgehend gelang, die

beiden Kulturen des Kindergartens und der Primarschule miteinander zu verschmelzen. Dies gilt sowohl für das Lehrpersonal als auch für die Eltern. Weder nahm – wie vielfach befürchtet – eine ‚Verschulung‘ noch eine ‚Verkindergartung‘ überhand. Die Lehrpersonen setzten häufig Unterrichtsformen ein, die eine individuelle Förderung der Kinder ermöglichen. Im Gegensatz zum Kindergarten wurde in der Grund-/Basisstufe das Lernen deutlich stärker betont. Da es in erster Linie als selbstgesteuerter Prozess des Aufbaus von Wissen verstanden wird, verkörpert es viele Anliegen frühkindlicher Bildung, die bekanntlich auf die Aneignungen der Umwelt durch das Kind ausgerichtet ist und innerhalb anregungsreicher Umgebungen stattfinden soll. Die Kinder schienen sich in altersgemischten Gruppen weitgehend wohl zu fühlen. Allerdings waren bei den vierjährigen (und teilweise auch fünfjährigen) Kindern beim Eintritt in die Eingangsstufe Phasen der Verunsicherung festzustellen. Auch Eltern berichteten, dass ihr Kind von älteren Kindern eher unter Druck gesetzt würde. Diese Problematik war bei Kindergarten-Kindern zwar seltener, nahm jedoch mit dem Eintritt in die erste Klasse zu.

*Summative Evaluation:* Gemäss der summativen Evaluation, die über den Lernfortschritt der Kinder von Beginn der Grund-/Basisstufe über drei Jahre hinweg informiert (Moser, Bayer & Berweger, 2008), verlief die grosse Herausforderung des individualisierten Unterrichts mit der enormen Lern- und Leistungsheterogenität erfolgreich. Getestet wurden rund 1'000 Kinder aus der Grund-/Basisstufe (Versuchsklassen) und des Kindergartens (Kontrollklassen). In den ersten beiden Jahren erreichten die Kinder der Grund-/Basisstufe einen grösseren Lernfortschritt im Lesen und in der Mathematik als die Kindergartenkinder. Allerdings wurde dieser Rückstand von den Kindergartenkindern bis zum

Ende der ersten Klasse weitgehend aufgearbeitet. Der Lernfortschritt war bei Grund-/Basisstufen-Kindern auch in der Mathematik grösser. Dieser Vorsprung vergrösserte sich sogar bis zum Ende der ersten Primarklasse beziehungsweise dem dritten Jahr der Eingangsstufe. Im Gegensatz dazu wurden in der Entwicklung des Wortschatzes und in den sozial-emotionalen Fähigkeiten beinahe keine Unterschiede identifiziert. Dies gilt im Wesentlichen auch für die Selbsteinschätzung des Wohlbefindens, die Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler und auch etwas weniger ausgeprägt für das Selbstkonzept. Im Schreiben, das erst am Ende des zweiten Jahres getestet wurde, starteten die Kinder der Grund-/Basisstufe mit besseren Voraussetzungen. Trotz grösseren Lernfortschritts konnten die Kindergartenkinder diesen Vorsprung jedoch nicht aufholen. Insgesamt weisen diese Teilergebnisse darauf hin, dass die Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe die Möglichkeit genutzt haben, den Kinder bereits in den ersten beiden Jahren die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik zu unterrichten. Sie haben dadurch einen grösseren Lernfortschritt bei Kindern bewirkt, der aber von den Kindergartenkindern während des ersten Primarschuljahrs teilweise ausgeglichen wurde.

In Bezug auf die Integration erwiesen sich die Versuchsklassen als besonders erfolgreich, kamen sie doch – im Gegensatz zu den Kontrollklassen, in denen nach wie vor ein beachtlicher Teil in Einführungs- und Kleinklassen überwiesen wurde – fast ohne Überweisungen aus. Demzufolge gelang die Integration von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen relativ gut. Möglicherweise hat das lernstandsorientierte Denken dazu beigetragen, sich vom Jahrgangsprinzip und von Klassenstandards zu entfernen. Altersdurchmischung scheint zunehmend zum pädagogischen Programm

zu werden. Es ist aber noch stark auf das soziale und kaum auf das kognitive Lernen ausgerichtet.

### Bilanz

Das neue Schuleingangsmodell verfolgt als eines seiner Ziele die *individuelle* Förderung der Kinder. Die Zwischenergebnisse bestätigen, dass Kinder mit guten Vorläuferfertigkeiten bisher sehr gut gefördert worden sind. Aber auch Kinder mit weniger vorteilhaften Lerndispositionen konnten deutliche Lernfortschritte erzielen, ohne dass sie allerdings zu den anderen Kindern aufrücken konnten. Soziale Ungleichheiten konnten bislang somit noch nicht wirksam kompensiert werden. Trotzdem zeigt der Vergleich zwischen dem herkömmlichen Kindergarten und der Grund-/Basisstufe, dass der Lernfortschritt der Kinder im neuen Modell sowohl im Lesen als auch im Schreiben zwar nur gering, aber statistisch doch signifikant grösser war. Dieser Unterschied ist praktisch und bildungspolitisch insbesondere deshalb relevant, weil er plausibel auf den expliziten Bildungsanspruch der Grund-/Basisstufe zurückgeführt werden kann.

Auch wenn die Zwischenergebnisse noch keine abschliessenden Antworten auf die Frage nach der Wirkung der Grund-/Basisstufe im Vergleich zum herkömmlichen Schulmodell zulassen und der Schlussbericht abgewartet werden muss, lassen sich die Ergebnisse im internationalen Vergleich spiegeln: Insbesondere ein Vergleich mit der «EPPE»-Studie in Grossbritannien erweist sich als interessant. Die aktuellste Nachfolgeuntersuchung ergab dabei, dass Kinder mit Vorschulerfahrung bis ins Alter von elf Jahren bessere Leistungen in Englisch und Mathematik aufwiesen (Sammons et al., 2008). Allerdings sind sowohl das frühe häusliche Lernumfeld wie auch die Qualität der jeweiligen Institution massgeblich für Unterschiede in den jewei-

ligen Leistungen mitverantwortlich. Mit Blick auf die hier diskutierten Ergebnisse ist insbesondere der Befund interessant, dass auch in der «EPPE»-Studie diejenigen Kinder die grössten Fortschritte machten, die über den förderlichsten familiären Hintergrund verfügten. Dieses Ergebnis steht allerdings im Widerspruch zu amerikanischen Überblicksanalysen (Barnett, 1995, 1998). Sie zeigen auf, dass ökonomisch besonders benachteiligten Kinder den grössten Lernzuwachs in Vorschulprogrammen erzielen konnten. Allerdings spielte die Prozess- und Strukturqualität der Angebote eine entscheidende Rolle (vgl. dazu auch Grossenbacher, 2008).

Bedenkt man, dass das Schuleingangsmo-  
dell nicht in erster Linie darauf ausgerichtet  
ist, die generelle Qualität vorschulischer  
Angebote zu steigern, so lassen sich die auf  
den ersten Blick eher bescheidenen, aber  
positiven Resultate als Auszeichnung für  
das Projekt interpretieren. Sie sind mit  
grosser Wahrscheinlichkeit darauf zurück-  
zuführen, dass die Lehrpersonen der  
Grund-/Basisstufe stärker als die Lehrper-  
sonen des Kindergartens eine Kombination  
von Betreuung und Bildung realisiert ha-  
ben. Zudem sind die Ergebnisse unter Be-  
rücksichtigung der Tatsachen besonders re-  
levant, dass es sich (a) um einen Schulver-  
such handelt, der in den bestehenden  
Räumlichkeiten mit relativ grossen Lern-  
gruppen durchgeführt wird, (b) die Lehr-  
personen nicht in besonderen Ausbildungsg-  
ängen, sondern *on the job* ausgebildet  
wurden und (c) es vorgängig weder ein auf  
die Schulversuche ausgerichtetes, eigenes  
pädagogisches Konzept noch entsprechen-  
de Lehrmittel gab.

### Die FBBE-Verknüpfungen der Grund-/Basisstufe

Die Evaluation zeigt somit: Das «Projekt  
EDK-Ost 4bis8» ist nicht nur eine interna-  
tional Aufsehen erregende (UNICEF, 2008),

sondern auch für den Lern- und Entwick-  
lungsstand der Kinder relevante Strukture-  
form. Wie sieht jedoch die Bilanz mit Blick  
auf die FBBE-Thematik aus?

- Das Lernkonzept hat sich bewährt. Der Erziehungs- und Betreuungsgedanke konnte relativ gut um den Aspekt der Bildung erweitert werden. Die Heterogenität individueller Lern- und Entwicklungsstände zog bei den Kindern keine Lerneinbussen nach sich. Aufgrund der Ergebnisse, wonach sehr junge Kinder teilweise Verunsicherungen zeigten, ist das Lernkonzept jedoch zukünftig explizit auch auf vierjährige Kinder zu fokussieren. Möglicherweise müsste auch die Altersdurchmischung als pädagogisches Instrument dahingehend noch besser genutzt werden, damit ältere Kindern ihre Erfahrungen besser an jüngere Kinder weitergeben können. Gerade weil der Bildungsaspekt auch weiterhin eingeschränkt bleiben muss – erinnert sei an unsere Devise im ersten Kapitel, wonach frühkindliche Bildung nicht eine Vorverlegung der klassischen Schulbildung bedeuten darf – müssen neue didaktische Konzepte entwickelt werden, die auf das Lernen junger Kinder ausgerichtet und dem ganzheitlichen Bildungsgedanken verpflichtet sind.
- Etwas kritischer gestaltet sich die Bilanz hinsichtlich der Frage der Startchancengleichheit. Dieses Ziel hat die Grund-/Basisstufe bisher nicht erreicht. Zumindest ist sie in diesem Sinne dem herkömmlichen Kindergarten noch keineswegs überlegen. Dieses Ergebnis kann jedoch auch so interpretiert werden, dass entsprechende Bemühungen *früher*, d.h. vor dem vierten Alterjahr, einsetzen müssen, damit die Grund-/Basisstufe erfolgreicher werden kann. Insgesamt sind vermehrte Anstrengungen in dieser Richtung sowohl im frühpädago-

gischen als auch im vorschulischen Bereich notwendig. Sie müssen auf die Entwicklung eines kompensatorischen Förderkonzepts inklusive einschlägiger Weiterbildungen für Lehrpersonen ausgerichtet werden. Grundlage bildet dabei das Verständnis, dass Kinder aus benachteiligten Familien kaum intrinsisches Interesse an intellektuellen Inhalten entwickeln *können*, weil sie zu Hause nur in seltenen Fällen entsprechende Anregungen erhalten. Herzstück wird somit die Fähigkeit der Lehrperson werden, solche Kinder in stimulierender Feinfühligkeit provokativ an Lernmöglichkeiten heranzuführen und nicht weiterhin abzuwarten, bis sich ein Kind für intellektuelle Inhalte interessiert (Stamm, 2004b).

- Bei der Weiterentwicklung der Grund-/Basisstufe muss das Augenmerk auf die Gestaltung der Schnittstellen gerichtet werden. Als Schnittstelle galt jedoch bislang lediglich der Übertritt in die zweite oder dritte Klasse der Primarschule. Ebenso wichtig, vielleicht sogar bedeutsamer, ist jedoch die Schnittstelle beim Eintritt in die Grund-/Basisstufe. Sie sollte sich somit verstärkt auf die Lerndispositionen vier- und fünfjähriger Kinder einstellen. Dies bedingt jedoch sowohl einen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung in der frühpädagogischen Arbeit als auch eine Zusammenarbeit zwischen dem FBBE-Fachpersonal und den Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe. Weiterbildungen sollten dabei stufenübergreifend angeboten werden. Schliesslich darf das zu entwickelnde pädagogische Konzept nicht mehr zwischen vorschulischer Betreuung und schulischer Bildung unterscheiden. Vielmehr muss es auf einer übergeordneten Perspektive basieren, in der Erziehung, Betreuung und Bildung von der Geburt bis zum Abschluss

der Schulzeit reicht. Hierin liegt auch die Legitimation für unsere Sorge, dass die aktuelle Aufteilung der Verantwortlichkeiten zwischen SODK (vorschulischer Bereich) und EDK (schulischer Bereich) keine Synergien schaffen, sondern Abgrenzungen zementieren könnte.

#### Fazit

**Die Grund-/Basisstufe ist eine Reform der Eingangsstufe, die eindeutige Erfolge vorweisen kann. Es ist den für die Grund-/Basisstufe Verantwortlichen in kurzer Zeit gelungen, ein neues Lernkonzept zu entwickeln, das sich an einem ganzheitlichen Bildungsbegriff orientiert und alle Kinder, insbesondere diejenigen mit fortgeschrittenen Basiskompetenzen, gut fördert. Beachtlich ist dabei, dass die genannten Erfolge erzielt wurden, obwohl die Möglichkeiten der Lehrkräfte, sich auf die neuen Anforderungen vorzubereiten, beschränkt waren und weder ein pädagogisches Konzept noch spezifische Lehrmaterialien zur Verfügung standen. Als ‚Achillesferse‘ erweist sich jedoch die Tatsache, dass die Lernfortschritte offenbar mit der sozialen Herkunft verbunden sind und Anfangsrückstände bisher nicht besser kompensiert werden konnten als im herkömmlichen Kindergarten. Diese Erkenntnis verweist auf zwei notwendige Konsequenzen: erstens auf die Erarbeitung eines kompensatorischen Lernkonzepts in Verbindung mit spezifischer Lehrpersonenweiterbildung und zweitens auf chancenausgleichende Bemühungen, die vor dem Eintritt in die Grund-/Basisstufe einsetzen müssen. Damit wird die Schnittstelle beim Eintritt in die Grund-/Basisstufe zu einer wichtigen Variable.**

## 8 Der politische, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Diskurs

Heutzutage ist das Interesse an FBBE universal und transnational. Auch in der Schweiz ist das Thema in den letzten Jahren verstärkt ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Bereits der 2004 erschienene «Familienbericht des Eidgenössischen Departments des Innern» hat deutlich gemacht, dass die Schweiz in dieser Hinsicht über Defizite verfügt. In der Folge verstärkte sich der Ruf nach einem Ausbau familienergänzender Kinderbetreuungseinrichtungen. In den letzten fünf Jahren sind allein durch die Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung (Anstossfinanzierung des Bundes) mehr als 18'000 Stellen geschaffen worden. Die Vorstösse im Parlament verweisen jedoch auch auf andere Bereiche, welche zunehmend in den politischen Fokus zu geraten scheinen. Sie werden nachfolgend diskutiert.

### Der (bildungs-)politische Diskurs

#### Politische Vorstösse

Politische Vorstösse wurden in den Jahren 2007 und 2008 vor allem in den Bereichen der Angebotsschaffung, -finanzierung und -organisation lanciert. Mit der Qualität von FBBE beschäftigen sich das für 2009 geplante Pilotprojekt «Betreuungsgutscheine» sowie die Motion «Qualität und gute Anstellungsbedingungen in der Tagesbetreuung». Verschiedene Motionen, Interpellationen und Postulate waren in den letzten beiden Jahren auf die vielfältige Unterstützung der Eltern zur (ausserfamilialen) Betreuung ihrer Kinder ausgerichtet. Die politischen Aktionen beschränkten sich somit weitestgehend auf die in vorliegendem Bericht ausgeführten Kapitel Angebotsformen (Kapitel 4) sowie die Rolle der Eltern (Kapitel 6). Diese recht einseitige

Ausrichtung macht deutlich, dass es in der Schweiz an grundsätzlichen und umfassenden Regelungen einer FBBE-Politik mangelt. Nachfolgend werden die zentralen politischen Vorstösse präsentiert.

*Krippen und Tagesschulen bezahlbar machen:* Im März 2007 reichte die Sozialdemokratische Fraktion ein Postulat betreffend eines Modells zum bedarfsgerechten Ausbau an familien- und schulergänzenden Betreuungsangeboten ein. Als Massnahme wurden Betreuungsgutscheine für alle Kinder berufstätiger Eltern vorgeschlagen. Diese sollten vom Bund, Kanton sowie bei grösseren Unternehmen vom Arbeitgeber finanziert werden. Die Motion wurde vom Bundesrat im Juni 2007 abgelehnt, mit dem Hinweis auf mangelnde Erfahrungen mit Betreuungsgutscheinsystemen. Diese sollten zunächst in Pilotprojekten getestet werden.

*Pilotprojekt Betreuungsgutscheine:* Jacqueline Fehr (SP) hat im Juni 2007 beim Nationalrat eine Anfrage eingereicht, ob dieser bereit wäre, das Hamburger Modell der Betreuungsgutscheine (Max-Traeger Stiftung, 2007) auch in der Schweiz zu testen. Fehr konstatierte einen Nachholbedarf im Bereich der familien- und schulergänzenden Betreuungsangebote in der Schweiz. Gemäss ihren Angaben fehlten bis dahin zehntausende Krippen-, Tagesfamilien- und Tagesschulplätze. Daher stellte sie die Frage, wie das Angebot erweitert und die dafür erforderlichen Investitionen finanziert werden können. Das Hamburger Modell der Betreuungsgutscheine sollte geprüft und hinsichtlich der Kriterien Nachfragewirkung, soziale Gerechtigkeit und Qualität der Betreuung bewertet werden. Durch ein neues Finanzierungssystem wollte Fehr direkt die Mittelschicht entlasten, für die sich

eine Berufstätigkeit häufig aufgrund zu hoher Betreuungskosten nicht lohnt. Am 1. Oktober 2007 befürwortete der Bundesrat deshalb eine Verordnungsänderung im Hinblick auf die Finanzierung der familienergänzenden Kinderbetreuung. Im Rahmen von Pilotprojekten (z.B. im Kanton Luzern ab 1. April 2009) werden ein Finanzierungswechsel und das von Fehr vorgeschlagene Gutscheinsystem getestet.

*Schaffung von ausserfamiliären Einrichtungen zur Kinderbetreuung. Anreiz durch Steuerabzüge:* Im Oktober 2007 hatte Nationalrätin Thérèse Meyer-Kaelin (CVP) eine parlamentarische Initiative zur Befreiung der Steuerpflicht für Privatpersonen oder Unternehmen eingereicht, die Investitionen für die Schaffung von ausserfamiliären Einrichtungen zur Betreuung von Kindern im Vorschulalter tätigen. Die Initiative wurde im März 2008 abgelehnt.

*Familienbasierte Prävention im Frühbereich:* Die im März 2008 von Chantal Galladé (SP) eingereichte Motion forderte einen Sonderkredit von sieben Millionen Franken zur Unterstützung von Familien mit besonderen sozialen und/oder gesundheitlichen Risiken. Auch im Hinblick auf (Bildungs-) Armut in der Schweiz (s. Kapitel 6) ist diese Motion mit dem Ziel der Stärkung der Verantwortung und Erziehungskompetenz der Eltern im Frühbereich interessant. Durch familienunterstützende Massnahmen sollten heranwachsende Kinder in ihren gesellschaftlichen Kompetenzen beziehungsweise ihrer Leistungsfähigkeit umfassend gefördert werden. Der Bundesrat lehnte im Mai 2008 diese Motion mit dem Verweis auf bereits getroffene Massnahmen ab: Das ‚Bundesamt für Migration‘ (BFM) leiste mit dem Schwerpunktprogramm 2008-2011 zur Förderung der Integration von Ausländerinnen und Ausländern bereits einen Beitrag zur Thematik. Die Elternbildung werde durch einen finanziellen Beitrag des Bundesamtes für Gesundheit

(BAG) für das Projekt «primano» zur besonderen Förderung des Hausbesuchsprogrammes «schritt:weise» für sozial benachteiligte Kinder im Vorschulbereich unterstützt sowie eine Förderung sozioökonomisch benachteiligter Familien im Rahmen des Nationalen Programms «Ernährung und Bewegung» erreicht. Weitere Massnahmen für sozial benachteiligte Kinder im Vorschulalter prüft der Bundesrat im Rahmen der Motion «Strategien zur Armutsbekämpfung». Zudem sei das Engagement in diesem Bereich genügend durch Kantone, Gemeinden und private Organisationen abgedeckt.

*Vorstoss zu einer Teilrevision der Pflegekinderverordnung PAVO:* Im Januar 2008 hat der Bundesrat das ‚Eidgenössische Justiz- und Polizeidepartement‘ (EJPD) beauftragt, eine Revision der Pflegekinderverordnung (PAVO) zu prüfen. Er reagierte damit auf das Vernehmlassungsergebnis zum Expertenbericht vom August 2006. 18 Kantonen hatten sich damals für eine Revision der Pflegekinderordnung mit der Begründung ausgesprochen, dass die Praxis in den einzelnen Kantonen vereinheitlicht und mit konkreten Leitlinien des Bundes eine bessere Qualität bei der Pflege, Erziehung und Ausbildung der Kinder gewährleistet werden soll.

*Qualität und gute Anstellungsbedingungen in der Tagesbetreuung:* Diese ebenfalls im März 2008 von Christine Goll (SP) eingereichte Motion forderte im Rahmen der von den Kantonen gewünschten Revision der PAVO, die Regelung der Qualität sowie der Anstellungs- und Ausbildungsbedingungen in der familienergänzenden Kinderbetreuung. Diese Motion wurde vom Bundesrat zunächst abgelehnt, wird aber im Zusammenhang mit der geplanten Teilrevision der PAVO im Moment erneut verhandelt.

*Steuerabzug für Kinderbetreuung:* Im März 2008 wurde auch über eine Interpellation

von Isabelle Moret (FDP) diskutiert. Sie forderte die Prüfung eines angemessenen Steuerabzugs für fremdbetreute Kinder und warf gleichzeitig die Frage nach Schwarzarbeit im familienergänzenden Betreuungssektor auf. Der Bundesrat beantwortete diese Interpellation im Mai 2008 mit dem Hinweis, dass die statistischen Daten ungenügend seien, um die gestellten Fragen eindeutig beantworten zu können. Er verwies darauf, dass Steuerabzüge nur Sinn machen würden, wenn qualitativ gute Strukturen der ausserfamilialen Kinderbetreuung zu erschwinglichen Preisen zur Verfügung stünden.

*Einführung eines ‚Kindertarifes und Sofortmassnahmen zur Entlastung von Familien mit Kindern:* Diese Motion wurde im Oktober 2008 von Lucrezia Meier-Schatz (CVP) eingereicht. Sie hatte zum Ziel, die steuerliche Entlastung von kinderreichen Familien zu erhöhen. Je mehr Kinder, desto höher sollte die steuerliche Entlastung ausfallen. Der Bundesrat beauftragte im November 2008 das Finanzdepartement, einen erhöhten Kinderabzug und die Einführung eines Abzuges für die Fremdbetreuung von Kindern in eine Vernehmlassungsvorlage zur steuerlichen Entlastung von Familien mit Kindern aufzunehmen. Diese Vernehmlassung wird um die Forderungen der Motion nach einem Kindertarif erweitert werden. In diesem Zusammenhang wird die Motion erneut geprüft.

Eine weitere parlamentarische Initiative zu dem Thema des Kindertarifs wurde von Urs Schwaller (CVP) im Oktober 2008 eingereicht. Diese wurde zunächst ebenfalls abgelehnt, wird aber auch in Form einer Vernehmlassung des Finanzdepartments erneut geprüft werden.

*Partieller Elternschaftsurlaub. Änderung des Erwerbsersatzgesetzes:* Die CVP-Nationalräte Barbara Schmid-Federer und Pirmin Bischof fordern in einem Postulat im September 2008, verschiedene Modelle des El-

ternschaftsurlaubes zu prüfen, bei denen die Eltern den bisherigen Mutterschaftsurlaub unter sich aufteilen können. Die CVP begründete diesen Auftrag damit, dass die bestehende Regelung die vorherrschende traditionelle Rollenaufteilung von Mutter und Vater zementiere. Wichtig sei jedoch ebenfalls, dem Vater die Möglichkeit zu geben, seine Bindung zum neugeborenen Kind aufzubauen. Bisherige Vorstösse zu dieser Thematik wurden mit der Begründung auf zu hohe Kosten und das gesetzlich festgeschriebene Arbeitsverbot der Mütter von acht Wochen abgelehnt. Aktuell steht ein Modell zur Diskussion: 14 Wochen Mutterschaftsurlaub plus Vaterurlaub von max. vier Wochen und 12monatiger Befreiung vom Wehrdienst. Es war im November 2008 vom Bundesrat zur Annahme beantragt, dann aber die Diskussion im Dezember im Nationalrat verschoben worden.

In die gleiche Richtung zielte ein Postulat von Norbert Hochreutener (CVP) vom Juni 2008, der die Frage nach der wirtschafts- und familienpolitischen Bedeutung aktiver Vaterschaft stellte. Der Bundesrat beantragte im August 2008 die Ablehnung des Postulates. Im Dezember 2008 wurde das Postulat vom Nationalrat abgelehnt.

Auch Roger Nordmann (SP) fragte nach bestehenden Untersuchungen zu den Auswirkungen des Vaterschaftsurlaubes als Instrument einer zeitgemässen Familienpolitik in der Schweiz. Der Bundesrat beantragte im August 2008 die Ablehnung des Postulates. Von den beiden Räten wurde das Postulat noch nicht behandelt.

*Kompetenz der Eltern im Frühbereich und in kritisch entwicklungsbedingten Übergängen:* Chantal Galladé (SP) forderte in einem Postulat im Juni 2008 den Bundesrat auf, bis 2010 unter anderem der Frage nachzugehen, wie Eltern optimal über soziale und gesundheitliche Risiken ihrer Kinder informiert und aufgeklärt werden können und wie die Fähigkeit und der Willen, sich selbst

auf diesem Gebiet weiterzubilden gestärkt werden könne. Die Anfrage wurde bis zum Erscheinen unserer Grundlagenstudie noch nicht behandelt. Der Bundesrat beantragte im September 2008 die Ablehnung des Postulates.

*Rückzug des Gesetzesentwurfs über die Kinderbetreuung (projet de loi sur l'accueil des enfants, LAE):* In Neuchâtel hat im August 2008 das Initiativkomitee ‚Un enfant, une place‘ und die ‚Association des communes neuchâtelaises‘ (ACN) den Rückzug des Gesetzesentwurfs über die Kinderbetreuung verlangt, welches durch das ‚Département de la santé et des affaires sociales‘ (DSAS) des Kantons Waadt vorgelegt worden war. Der Grund seiner Forderung war die in der Gesetzesvorlage vorgesehene Einführung des freien Marktes im Krippenwesen. Das Komitee befürchtete eine Konkurrenzsituation unter den FBBE-Einrichtungen, die sich negativ auf die Qualität der FBBE auswirken würde. Zusätzlich würde durch die Einführung von Betreuungsgutscheinen durch die Arbeitgeber eine Ungleichheit geschaffen: nicht ausserhäuslich berufstätige Eltern würden dadurch benachteiligt.

### **HarmoS und die Haltung der Parteien**

Unerwartet hat der «Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung» (2006), welche Bund und Kantone zur Festlegung einheitlicher Eckwerte zum Ziel der hohen Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz verpflichtet und zum HarmoS Konkordat geführt hat, der FBBE-Thematik besondere bildungs- und gesellschaftspolitische Brisanz verliehen. Umstritten ist nämlich die Bestimmung, wonach zwei Kindergartenjahre in den Kantonen, die dem HarmoS-Konkordat beitreten, obligatorisch werden<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Das HarmoS-Konkordat tritt in Kraft, wenn es von zehn Kantonen ratifiziert worden ist. Dann gilt das Konkordat für diejenigen Kantone, wel-

und der Eintritt in den Kindergarten oder die ‚Eingangsstufe‘ damit gesamtschweizerisch auf das vollendete vierte Altersjahr festgelegt werden soll. Im Verlaufe des Jahres 2008 hat sich gezeigt, wie sehr diese Frage die Gemüter erhitzt, wie hoch die Wogen gehen und wie unterschiedlich die Meinungen sind. Dies kommt besonders prägnant in den Haltungen der Parteien zum Ausdruck.

Mit der Offensive für HarmoS «Bildung für die Zukunft» unterstützte die CVP im Jahr 2008 die Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz in allen Punkten. Sie betonte zudem den sozialen und wirtschaftlichen Aspekt der familienergänzenden Betreuung. Das liberale Komitee der FDP sprach sich im August 2008 mit der Initiative «Ja zu einer besseren Schulbildung» ebenso sehr für eine rasche Umsetzung der zwei obligatorischen Kindergartenjahre des HarmoS-Konkordates aus. In der familienergänzenden Kinderbetreuung plädierte sie für private Finanzierungskonzepte. Die CSP betonte vor allem die individuelle Förderung jedes Kindes und ist in diesem Sinne für die Einführung von Tagesstrukturen, in denen eine ganzheitliche Betreuung des Kindes gewährleistet werden kann. Während auch die CSP HarmoS unterstützte, zeigte sich die EVP gespalten und sprach sich tendenziell jedoch für einen obligatorischen Kindergartenbesuch (eventuell mit Austrittsmöglichkeit im ersten Jahr für einzelne Kinder) und für die Vorschulerziehung fremdsprachiger Kinder in geeigneter Form aus. Die EVP unterstützte die Wahlfreiheit der Eltern (ausserfamiliale oder innerfamiliale Betreuung), welche durch ein einheitliches Kindergeld pro Kind anstelle von Steuerabzügen und Zula-

che es ratifiziert haben. Ab In-Kraft-Treten läuft eine sechsjährige Übergangsfrist. Innerhalb dieser Frist haben die Kantone die Anpassungen gemäss HarmoS vorzunehmen. Später beitretende Kantone haben sich an die gleiche Frist zu halten.

gen geregelt werden sollte. Sie kritisierte insbesondere auch das rasche Reformtempo. Die Grünen appellierten an dezentrale Gestaltungs- und Entwicklungsfreiheiten des Staates und eine gemeinsame Verantwortung von Bund, Kantonen und Gemeinden. Sie favorisierten die Basisstufe mit einem Eintrittsalter zwischen vier und fünf Jahren, warnten aber gleichzeitig vor einem zu hohen Leistungsdruck und engagierten sich auch im Bereich der ästhetischen Bildung für Kinder. Die SP unterstützte die Bildungsreform insgesamt (Integration des Kindergartens in die Primarschule, Unterricht in Blockzeiten, bedarfsgerechtes Angebot an Tagesstrukturen, zwei Fremdsprachen in der Primarschule und verbindliche Festlegung der Bildungsziele am Ende des zweiten, sechsten und neunten Schuljahres). Als einzige Partei stellte sich die SVP gegen HarmoS und plädierte damit gegen eine Verstaatlichung der Erziehung durch die anvisierten ‚Bildungsprogramme‘. Sie hielt daran fest, dass die ersten Jahre der Familie gehören sollen und trat für die Stärkung der föderalistischen Struktur im Schweizer Bildungssystem ein. Die übrigen Parteien wie beispielsweise die Partei der Arbeit der Schweiz (PdA) oder die Grünliberale Partei (GLP) bezogen keine expliziten Positionen.

### FBBE und ihre Finanzierung auf dem Prüfstand

Wenn wir nachfolgend noch die Finanzierung ansprechen, dann sind wir uns bewusst, dass wir von einer Welt in eine andere wechseln: In den vorangehenden Kapiteln war unsere Studie von vielfältigen Fachfragen rund um den FBBE-Bereich und sein pädagogisches und psychologisches Innenleben getragen. Nun wechseln wir die Seite und nehmen eine andere Perspektive ein. Es geht um die Frage, wer die FBBE wie finanzieren soll. Mit Sicherheit wird sie ein Dilemma sichtbar werden lassen: Die öffentli-

che Hand wird fehlende Möglichkeiten reklamieren, um das familien-, bildungs- und arbeitsmarktpolitisch Wünschbare mit dem finanziell Machbaren in Einklang zu bringen. Wir gehen zwar davon aus, dass heute in der Schweiz eine Mehrheit dafür plädiert, die FBBE quantitativ und qualitativ auszubauen. Genauso erwarten wir aber auch, dass die von uns eingeforderten Debatten mit dem Hinweis auf die leeren Kassen beendet werden. Deshalb gilt es erst recht, die Finanzfrage in ihren verschiedenen Facetten zu beleuchten. Wir tun dies anhand von vier zentralen, politischen Dimensionen. Sie bilden das Fundament für alle Fragen nach den Finanzierungsstrategien, den Kostenberechnungen für familienexterne Betreuung, der Ausbildung des Personals oder der Beratung der Eltern.

1. Bildung ist eine *gesamtgesellschaftliche Herausforderung*. Die Kultur des Aufwachsens unserer Kinder und Jugendlichen braucht von Anfang an eine bewusste Förderung, die teilweise auch in öffentlicher Verantwortung liegt. Bildungspolitisch müssen deshalb die damit verbundenen Anforderungen konsequent verfolgt und mit volkswirtschaftlichen Überlegungen verbunden werden. Nicht zuletzt dank PISA tritt die Frage in den Vordergrund, ob die Schweiz nicht in grundsätzlicher Weise auf Bildung angewiesen ist und in sie investieren muss.
2. *Sozialpolitisch* geht es darum, das Postulat der Startchancengleichheit für alle Kinder verbindlich umzusetzen. Die Förderung der Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Schichten muss deshalb vor dem Eintritt in den obligatorischen Bildungsraum stattfinden. Das ist keine neue Erkenntnis, aber eine, der bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.
3. Institutionalisierte FBBE zieht die *volkswirtschaftliche* Frage nach sich: Lohnen

sich Investitionen in das Aufwachsen von Kindern? Aus ethischer Sicht lässt sich eine solche Frage in unserer entwickelten Wohlstandsgesellschaft kaum legitimieren. Volkswirtschaftlich hingegen liegen viele Berechnungen vor. Sie alle belegen, dass sich Investitionen in den Vorschulbereich aufgrund ihrer hohen Bildungsrendite lohnen und dass eine Ertrags-Kosten-Relation von zwischen 3 : 1 und 7 : 1 erwartet werden kann.

4. Stellt man die *Qualität* des Förder- und Betreuungsangebots in den Mittelpunkt, dann stellt sich die Finanzierungsfrage nochmals aus einer anderen Perspektive. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht setzen Qualitätsdiskussionen die Messlatte deutlich höher. Es müssten somit Kriterien für die Ressourceneinschätzung definiert werden.

Es ist eine Binsenweisheit, dass FBBE zum Nulltarif nicht zu haben sein wird. Deshalb wird es Kontroversen darüber geben *müssen*, welche Leistung wieviel kosten darf und welche Minimalstandards gelten sollen. Denn das Thema Finanzierung entzieht sich schneller und einfacher Antworten. Finanzpolitisch stellt sich deshalb die Frage nach den bestmöglichen Konzepten bei der gegenwärtig politisch-administrativen Realität der angespannten Haushaltslage. Im Mittelpunkt werden somit zwei lapidare Fragen stehen: Kann man mit den vorhandenen Mitteln mehr erreichen und wenn ja wie? Kann man mit weniger Mitteln allenfalls das Gleiche erreichen? Beide Fragen fokussieren auf eine effektivere Mittelverwendung bei knappen Ressourcen und damit auf die Steuerung. Im Mittelpunkt werden nicht nur Fragen nach der klugen Verwendung der Mittel, nach der Effektivität der Finanzierungskonzepte, nach ihrem besten Einsatz stehen, sondern ebenso nach der Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Akteuren und schliesslich auch nach der notwendigen

Transparenz, um unter suboptimalen Rahmenbedingungen einen akzeptablen Umgang sicherzustellen. Basis der gesamten Finanzierungsdebatte sollte jedoch die in dieser Studie empirisch breit legitimierte Aussage sein, dass sich FBBE volkswirtschaftlich gesehen immer auszahlt. Investitionen in FBBE sind rentabel, während der Verzicht auf sie der Gesellschaft Kosten verursacht.

Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei allen nachfolgend dargestellten – und von unseren befragten Expertinnen und Experten vorgeschlagenen Finanzierungskonzepten um Versuche, in einer schwierigen Lage akzeptable Antworten zu suchen.

- *Harmonisierung der familienergänzenden FBBE für Kinder unter vier Jahren:* Die Kantone verfügen zurzeit im Bereich der familienergänzenden Betreuung von Kindern zwischen null und vier Jahren über keine verbindlichen Vorgaben. Im Sinne der ‚Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur‘ (WBK) der ‚Sozialdirektorenkonferenz‘ (SODK) sollte ein Konkordat im Bereich der familienergänzenden Kinderbetreuung geschaffen werden, das eine interkantonale, auf kantonale Eigeninitiative setzende Vereinbarung zur Regelung der Betreuung im Vorschulalter bezweckt (Medienmitteilung der Parlamentsdienste vom 25. August 2008).
- *Möglichkeiten und Grenzen eines Wechsels von der Objekt- zur Subjektfinanzierung:* Vielfach wird die Ansicht vertreten, dass ein Wechsel von der staatlichen Finanzierung der FBBE-Einrichtungen (Objektfinanzierung) zu einer direkten Unterstützung der Eltern (Subjektfinanzierung) sowohl mit Vor- als auch mit Nachteilen verbunden ist. Die Subjektfinanzierung von familienergänzender Kinderbetreuung ermöglicht den Erziehungsberechtigten, diejenige Betreuungsleistung zu wählen, die am ehesten ihren Bedürfnissen entspricht. So-

mit würden auch nur diejenigen Angebote finanziell unterstützt, die tatsächlich eine hohe Nachfrage aufweisen. Ausserdem könnte – so die Expertenmeinungen – der Wettbewerb unter den verschiedenen Anbietern und der Ausbau des Betreuungsangebotes durch den Finanzierungswechsel verstärkt und damit eine Regulierung der Qualität und des Preises der Angebote erreicht werden.

*Betreuungsgutscheine* gelten als ein mögliches Modell der Subjektfinanzierung. Dabei wären jedoch auch Evaluatonsresultate von bereits in der Praxis erprobten Modellen zu berücksichtigen. Erste Erfahrungen in Hamburg (Kita-Card), Mannheim und England haben auch kritische Erkenntnisse zu Tage gefördert: (1) Das Finanzierungskonzept begünstigte grosse Träger, während sich die kleinen und finanzschwachen Träger als die eigentlichen Verlierer entpuppten. (2) Wirtschaftliche Zwänge konkurrierten mit fachlichen Anforderungen. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass Träger aus wirtschaftlichen Gründen gezwungen waren, Betreuungsverhältnisse mit geringerem Umfang zu kündigen, um solche grösseren Umfangs einzugehen. Dies jedoch stand häufig im Widerspruch zum Entwicklungsbedarf des einzelnen Kindes und dem Bedarf seiner Familie. (3) Spezifische Zielgruppen blieben unberücksichtigt (vgl. auch Balthasar & Binder, 2005).

- *Weiterführung der Anstossfinanzierung ab 2011*: Das Impulsprogramm des Bundes ist befristet bis 2011. Im Dezember 2008 sprach sich der Bundesrat für eine befristete Weiterführung der Finanzierung aus (Annahme der Motion «Familienergänzende Kinderbetreuung. Anschubfinanzierung» der WBK vom August 2008).

## Medialer Diskurs

Überblickt man die medialen Aktivitäten im Verlaufe des Jahres 2008 – Medienberichte, öffentlich zugängliche (Podiums-)Diskussionen sowie Foren und Leserbriefe – dann zeigt sich ein wenig konkretes und differenziertes, jedoch selektiv diskutiertes Bild. Die teils von den Medien beträchtlich geschürte Diskussion konzentrierte sich vor allem auf Schlagworte wie ‚frühere Einschulung‘ und ‚Verstaatlichung der Erziehung‘. Damit wurden Ängste über eine verschulte und dem familiären Umfeld entfremdete Kindheit geradezu provoziert. Die teilweise hitzigen Debatten verliefen entweder ohne Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse – oder nur in instrumentalisierender Art und Weise. Breit diskutiert wurden hingegen Forderungen zum quantitativen Ausbau von Kinderkrippen. Vereinzelt wurden dabei arbeitsmarktpolitische und ökonomische Aspekte hervorgehoben, selten hingegen das Kind und seine Förderung in den Mittelpunkt gerückt. Anders verliefen jedoch die im Jahr 2008 durchgeführten Fachveranstaltungen: Die im Juni 2008 vom ‚Forum Familienfragen‘ der ‚Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen‘ (EKFF) durchgeführte Tagung unter dem Titel «Familien – Erziehung – Bildung» fokussierte hauptsächlich auf die positive Kommunikation aller Erziehungsakteure in verschiedenen pädagogischen Bereichen, so auch im frühkindlichen Bereich. In der Romandie tagte im November 2008 das ‚Colloque petite enfance‘ in Lausanne mit Schwerpunkten zur gesellschaftlichen Entwicklung, Verantwortlichkeiten und erzieherischen Praktiken sowie Neuerungen im frühkindlichen Bereich. Weitere vereinzelt öffentliche Veranstaltungen wie die Tagung der Schweizerischen Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften «Familienergänzende Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern – ein Generationenprojekt in privater und

staatlicher Verantwortung» im November 2008 in Bern sowie die Podiumsdiskussionen der Jacobs Foundation «Früh investieren spät reparieren? Eine Debatte zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz» ebenfalls im November 2008 trugen des Weiteren dazu bei, die FBBE-Thematik aus einem ganzheitlicheren, d.h. pädagogisch, psychologisch, politisch, ökonomisch und sozialwissenschaftlichen, und damit ideologiefreieren Blickwinkel zu diskutieren, als dies bis anhin der Fall gewesen ist.

**gen der Qualität, Ausbildung und Umsetzung von FBBE sind wenig angesprochen und in Folge dessen nie erschöpfend diskutiert worden.**

### **Fazit**

**In der jüngsten Vergangenheit haben sich verschiedene Parteien mittels gesetzlicher Vorstösse im FBBE-Bereich im Parlament geäußert. Auffallend sind dabei zwei Aspekte: Erstens liegt der Fokus fast ausschliesslich auf dem quantitativen Ausbau der familienergänzenden Angebote, der gesetzlichen Regelungen der Entlastung von Familien und der Schaffung sozialer Rahmenbedingungen. Zweitens steht in familienpolitischer Perspektive vor allem der stärkere Einbezug der Väter zur Diskussion sowie die Stärkung und Unterstützung der allgemeinen elterlichen Kompetenzen. Allerdings sind die wenigsten dieser Vorstösse bis jetzt umgesetzt. Und auch Fragen zur frühkindlichen Bildung wurden bisher nicht explizit diskutiert.**

**Als deutlich enger erweist sich die parteipolitische Diskussion in Bezug auf das HarmoS-Konkordat. Bisher hat sich die Debatte auf den Begriff der ‚Einschulung ab dem vollendeten vierten Lebensjahr‘ konzentriert. Möglicherweise deshalb ist sie wenig differenziert verlaufen. Ähnliches gilt für den medialen Diskurs. Die inhaltlichen Diskussionen haben sich bisher auf grundlegende Massnahmen wie die Finanzierung und Verantwortlichkeiten beschränkt. Fra-**

## 9 Handlungsempfehlungen

In den letzten acht Kapiteln ist der Status quo der Schweizer FBBE-Thematik im internationalen Vergleich dargestellt worden. In diesem Kapitel erfolgt eine Einschätzung der einzelnen Bereiche. Darauf aufbauend werden insgesamt zehn Handlungsempfehlungen formuliert. Sie bilden die Leitlinien für den Aufbau ein umfassenden, international konkurrenzfähigen FBBE-Systems. Basis bilden dabei sowohl die teilweise vielversprechenden Grundlagen im Sinne guter fachlicher Kenntnisse, Angebote und Ressourcen als auch der Umstand, dass aktuell bei vielen Bildungspolitikern, Fachleuten und der Gesellschaft eine grosse Offenheit für Veränderungen im Bereich der frühen Kindheit festgestellt werden kann.

Tabelle 9.1 liefert ein Stärken-Schwächen-Profil auf der Basis der vorangehenden diskutierten Schwerpunkte: Situation und Entwicklungsniveau der Schweiz im internatio-

nenal Vergleich; nationaler und internationaler Forschungsstand; Praxis der FBBE-Schweiz im Hinblick auf die Frage der Steuerung, der Qualifikation des Personals und der Sicherung der pädagogischen Qualität; FBBE für Kinder mit besonderem Förderbedarf (d.h. solche aus benachteiligten Milieus, mit heilpädagogischem Förderbedarf sowie mit herausragendem Potenzial); Rolle der Eltern und ihre Mitwirkung sowie das Niveau des politischen, gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Diskurses. Bewertet werden diese Schwerpunkte anhand von fünf Kategorien: 1=muss grundlegend entwickelt werden; 2=rudimentäre Ansätze sind vorhanden; 3=verschiedene, jedoch ungebündelte Ansätze sind vorhanden; 4=vielfältige Entwicklungen sind im Gang; 5=auf hohem Niveau entwickelt. Auf dieser Basis werden anschliessend zehn Handlungsempfehlungen formuliert.

Tab. 9.1: Stärken-Schwächen-Profil der FBBE-Schweiz

Bereich	Entwicklungsstand*				
	1	2	3	4	5
Schweiz und ihre internationale Anschlussfähigkeit	●				
FBBE-Forschung			●		
Steuerung und Strategie		●			
Praxis: Qualifikation des Personals		●			
Praxis: Sicherung der pädagogischen Qualität	●				
Praxis: Angebote				●	
Benachteiligte Kinder und solche mit besonderen Bedürfnissen	●				
Eltern, ihre Rolle und ihre Mitwirkung			●		
Grund-/Basisstufe und ihre FBBE-Verknüpfungen				●	
Politischer, gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Diskurs		●			

\* 1=muss grundlegend entwickelt werden; 2=rudimentäre Ansätze sind vorhanden; 3=verschiedene, jedoch ungebündelte Ansätze sind vorhanden; 4=vielfältige Entwicklungen sind im Gang; 5=auf hohem Niveau entwickelt.

Die Tabelle verdeutlicht, dass drei Bereiche ausgesprochen hohen Entwicklungsbedarf aufweisen: die internationale Anschlussfähigkeit der FBBE-Schweiz, die frühkindliche Förderung benachteiligter Kinder und solcher mit besonderen Bedürfnissen sowie die Sicherung der pädagogischen Qualität familienergänzender Betreuungsangebote. In diesen Bereichen bedarf es rascher und umfassender Anstrengungen. Vielfältige Entwicklungen sind hingegen bei den Praxisangeboten im Gang. Hier muss es zukünftig vor allem darum gehen, diese Vielfalt einem systematischen, zielgerichtet angelegten Ganzen zuzuführen. Gleiches gilt auch für das neue Schuleingangsmodell der Grund-/Basisstufe und seine FBBE-Verknüpfungen. Weitere drei Bereiche bedürfen verstärkter Aufmerksamkeit, weil sie die Basis bilden, damit überhaupt ein einheitliches FBBE-System Schweiz aufgebaut werden kann. Dazu gehören Steuerung und die Ausarbeitung einer Strategie, die Frage nach der Qualifikation des Personals sowie der politische, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Diskurs. Ansatzweise gute, jedoch bis anhin ungebundelte Ansätze sind in den Bereichen der FBBE-Forschung sowie der Frage, welche Rolle den Eltern im FBBE-Prozess zukommen soll, vorhanden.

### **(1) Ein Fokus auf den Bildungsdanken**

Sollen junge Kinder eher durch entwicklungsangemessene Betreuung oder durch frühkindliche Bildungsprozesse gefördert werden? Aktuell besteht in der Schweiz eine einschneidende Kluft zwischen diesen beiden Konzepten. Dies hat in erster Linie damit zu tun, dass der Begriff ‚frühkindliche Bildung‘ häufig falsch verstanden und mit früherer Einschulung oder Vorverlegung schulischer Inhalte in den bis anhin bildungsfreien Vorschulraum gleichgesetzt wird.

Unter frühkindlicher Bildung wird jedoch etwas Anderes verstanden. Sie umfasst die ganzheitliche, bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene im Umfeld des Kindes. Dazu gehören der altersangemessene Erwerb, mit Sprache umzugehen, Texte vorgelesen zu bekommen und Wörter zu verstehen sowie mathematische und naturwissenschaftliche Phänomene zu erfassen. Künstlerische Begabungen zu entdecken, den Körper zu erfahren und Haltungen und motorische Fähigkeiten einzuüben, gehören ebenso dazu wie die Bedeutung, Gesundheit kennenzulernen oder die Aneignung metakognitiver Kompetenzen, (verstanden als Fähigkeiten, wie man Probleme löst, wie man sich etwas merkt, wo man etwas suchen kann oder wie man lernt). Alle diese Basiskompetenzen bilden die Grundlagen für die spätere Aneignung von Wissen in der Schule sowie für die Befähigung, einen engagierten, sozialverträglichen und selbstverantworteten Lebensweg einzuschlagen.

Für den Aufbau eines zukunftsfähigen und international anschlussfähigen FBBE-Systems braucht die Schweiz einen Perspektivenwechsel von Betreuung zu Bildung. Wir können uns dabei auf gehaltvolle Erziehungs- und Bildungskonzepte mit historischen Wurzeln (Fröbel, Montessori, Pestalozzi etc.) berufen, die ein solides Fundament für das FBBE-System bilden.

**Deshalb wird empfohlen, auf dieser Grundlage einen umfassenden Diskurs zu lancieren, der auf den teilweise elaborierten Praxen, Systemen und Konzepten der Romandie und des Tessins aufbaut. Erfolgreiche Länder wie Schweden, Italien oder Neuseeland zeigen modellhaft vor, dass ein solcher Perspektivenwechsel erfolgreich verlaufen kann und Betreuung mit dem Primat von Bildung zusammenzubringen ist. Denn: Betreuung ist weiterhin**

nötiger denn je, um Lernen und soziale Anpassung zu untermauern. Dem im FBBE-Bereich tätigen Fachpersonal wird dabei eine Schlüsselrolle zukommen. Vorschulische Angebote mit verstärkter Bildungsorientierung können nur dann erfolgreich implementiert und mit der intendierten Wirksamkeit ausgestattet werden, wenn sich diese Orientierung auch in den subjektiven Überzeugungsmustern der pädagogischen Fachkräfte niederschlägt.

## (2) Die Sicherung der internationalen Anschlussfähigkeit

Unser Schweizer FBBE-System entspricht nicht den Empfehlungen der OECD. Zwar verfügen wir im Bereich struktureller Qualitätsbestimmungen des Dachverbandes Ki-TaS (zusätzlich zu den Richtlinien der PAVO) über im internationalen Vergleich strenge Bestimmungen, doch fallen wir in vielen anderen Bereichen gegenüber den führenden Ländern deutlich ab.

Um die internationale Anschlussfähigkeit sicherzustellen, wird deshalb empfohlen, in drei Bereichen aktiv zu werden: im Aufbau eines zusammenhängenden Bildungs- und Betreuungsraumes, der Erstellung eines gesamtschweizerischen, international vergleichbaren statistischen Datensystems inklusive einer regelmässigen und systematisch betriebenen Datensammlung im Sinne eines Bildungsmonitorings sowie der Qualifizierung des FBBE-Personals.

## (3) Der Aufbau einer Forschungsinfrastruktur

Einzelne, teils elaborierte wissenschaftliche Auseinandersetzungen zeugen von einem enormen Interesse an der FBBE-Thematik. Im Ganzen gesehen ist sie jedoch kaum erforscht, weshalb unser wissenschaftliches und anwendungsbezogenes Wissen in internationaler Sicht vergleichsweise bescheiden ist. Obwohl an verschiedenen Institutionen bereits Forschungen zu Teil-Fragestellungen durchgeführt worden sind und werden, gibt es einen grossen Bedarf an praxisnaher Forschung und auf den internationalen Austausch ausgerichteter Grundlagenforschung.

**Empfohlen wird deshalb, dass der Bund Forschungsprogramme zu relevanten Kernzielen der FBBE-Politik nachhaltig unterstützt und gleichzeitig die Entwicklung von Strategien zur Weitergabe von Forschungsergebnissen («Wissenstransfer») an interessierte Kreise damit verbindet. Grundlagen- wie auch anwendungsorientierte Forschung sollte den Fokus auf die interdisziplinäre Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsraumes der frühen Kindheit legen.**

## (4) Ein zusammenhängender Bildungs- und Betreuungsraum

Im Vergleich zum Ausland verfügt die Schweiz über ein durchgehend getrenntes Angebotssystem im FBBE-Bereich. Es ist in Früh- (null bis vier Jahre) und Vorschulbereich (vier bis sechs Jahre) aufgliedert. Diese Situation ist in der gemeinsamen Erklärung von SODK und EDK im März 2008 bestätigt worden. Die OECD schlägt jedoch einen einheitlichen Bildungs- und Betreuungsraum von Geburt bis acht Jahre vor.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist ihre Begründung nachvollziehbar: Weil Kontinuität und Koordination das alles Entscheidende in der kindlichen Entwicklung sind, müssen zwischen aufeinander aufbauenden Lern- und Entwicklungsprozessen und Übergängen Synergien geschaffen werden. Deshalb ist es kaum wünschenswert, vorschulische Betreuung isoliert zu betrachten.

Gerade die Evaluationsergebnisse des neuen Schuleingangsmodells der Grund-/ Basisstufe: haben gezeigt, dass sie eines ihrer wichtigsten Ziele – Startchancengleichheit für alle Kinder zu schaffen – noch nicht erreicht hat. Der Grund liegt darin, dass Kinder aus benachteiligten Familien ihren Rückstand in Lese- und Mathematikkompetenzen in den ersten beiden Jahren nicht aufholen konnten. Demzufolge muss die gezielte Förderung solcher Kinder bereits vor dem Eintritt in die Grund-/Basisstufe einsetzen, also vor dem vierten Lebensjahr. Startchancengleichheit dürfte jedoch nur verwirklicht werden können, wenn Grund-/Basisstufe mit Kindertagesstätten und Vorschulinstitutionen kooperieren. Deshalb braucht es einen zusammenhängenden Bildungs- und Betreuungsraum.

**Es wird deshalb empfohlen, den Aufbau von FBBE unter der Federführung von Sozialem und Bildung, von SODK und EDK, als Aufgabe mit gemeinsamem Zuständigkeitsbereich zu entwickeln – so wie dies in vielen europäischen Ländern der Fall ist. Die Schweiz braucht eine Perspektive, welche die Bildungsstufen übergreift. Schubladendenken – hier der vorschulische, dort der schulische Bereich, geht an der Aufgabe langfristiger Bildungsförderung vorbei.**

## **(5) Die Ausweitung der Rolle des Bundes und die Entwicklung einer langfristigen Strategie**

Damit ein zusammenhängender Bildungs- und Betreuungsraum entstehen kann, bedarf es des Einbezugs aller Akteure. Neben den freien Trägern meint dies auch Bund, Kantone und Gemeinden. Der Bund sollte eine stärkere Rolle übernehmen, weil der quantitative und qualitative Ausbau im nationalen Interesse liegt. Mit der Ausweitung seiner Rolle sollte gleichzeitig die Dezentralisierung gestärkt werden. Eine ihrer positiven Folgen ist die Integration der FBBE-Dienste auf lokaler Ebene und die damit verbundene stärkere Aufgeschlossenheit für die vor Ort bestehenden Bedürfnisse. Dezentralisierung geht aber auch mit Nachteilen einher, weil Umfang und Qualität der FBBE höchst ungleich über die Kantone und Regionen verteilt sind, so dass Familien allein schon aufgrund ihres Wohnortes nicht die gleiche Unterstützung und die gleichen sozialen Chancen für ihr Kind erwarten dürfen.

Solche Herausforderungen dürften nur lösbar sein durch eine Balance von zentralen Vorgaben (Standardsetzungen) und dezentraler Vielfalt. Dabei muss alles daran gesetzt werden, dass durch die Übertragung von Befugnissen und Verantwortlichkeiten an den Bund die zwischen den Regionen bestehenden Unterschiede nicht noch vergrößert werden.

**Empfohlen wird deshalb eine Regelung zwischen Bund und Kantonen, die aufzeigt, (a) wie und welche Befugnisse auf Kantone und Gemeinden übertragen werden und (b) welche Zielsetzungen, Gesetzgebungen, Regulierungen und Mindestvorgaben (Personal- und Programmstandards) auf Bundesebene geregelt werden sollen. Eine nationale**

**Qualitätsinitiative FBBE sollte diese quantitative und qualitative FBBE-Entwicklung überwachen.**

Zu den Aufgaben des Bundes gehört auch die Entwicklung einer langfristigen Strategie «FBBE Schweiz». Sie muss eine Vision, was unser Land erreichen will mit einem Programm für den Weg dorthin kombinieren. Es darf nicht – wie in vielen Bildungsreformen der vergangenen Jahre sichtbar – zu einem Reformaktionismus von vielen Einzelprojekten kommen, der die pädagogische Praxis kaum befördert, Pädagogen und Leitungen jedoch überfordert.

**Empfohlen wird deshalb, eine solche Strategie mit gemeinsamen Zielen und einem Leitbild auszuarbeiten und diese auch auf die internationale Anschlussfähigkeit auszurichten. Werden zudem die in dieser Studie berichteten wissenschaftlichen Ergebnisse berücksichtigt, dann sollte ein besonderes Augenmerk auf die Verbesserung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für berufstätige Eltern *im ersten Lebensjahr* ihres Kindes gelegt werden. Im Sinne einer sicheren ersten Bindung des Kindes und der Vermeidung späterer Verhaltensstörungen empfiehlt sich eine Verlängerung des Mutterschaftsurlaubes und eine Umwandlung zu einem Elternschaftsurlaub. Er verhindert, dass die Mutter diese Aufgabe allein übernehmen *muss* und dass junge Kinder sehr früh schon viel Zeit in einer organisierten, familienexternen Kollektivstruktur verbringen müssen.**

## **(6) Die Aufwertung des Personals und die Sicherung seiner Vielfalt**

Im internationalen Vergleich muss die derzeitige Ausbildung des FBBE-Personals als unangemessen bezeichnet werden. Allgemein überwiegt dabei die Ansicht, dass das Ausbildungs*niveau* zu niedrig sei. Höhere Ansprüche und komplexere Tätigkeiten haben in letzter Zeit dazu geführt, die Professionalität viel höher zu gewichten und dabei einzufordern, das Personal müsse über einen höheren Abschluss und über eine generell auf diese Stufe fokussierte Ausbildung verfügen. Neben Deutschland und Österreich ist die Schweiz das einzige Land Westeuropas, das in der Kinderbetreuung keine höheren Ausbildungen vorsieht. In der Diskussion zu berücksichtigen ist allerdings, dass Ausbildungs*niveau* und Bildungs- respektive Betreuungs*qualität* zwei unterschiedliche Dinge sind. Ein höheres Ausbildungsniveau garantiert noch keine bessere Bildungs- und Betreuungsqualität. Es wäre somit falsch, die – zwar absolut notwendige – Diskussion auf die Frage des *Niveaus* zu verengen. Die Professionalisierungsdebatte muss breiter angelegt sein.

**In diesem Sinn wird empfohlen, die zukünftige Diskussion nicht ausschliesslich auf die formale Anhebung der Ausbildung des Vorschulpersonals zu fokussieren. Grundsätzlicher und wesentlicher ist eine Diskussion über die geforderten Inhalte und deren Charakter, welche eine qualitativ hochstehende Bildungs- und Betreuungsqualität sichern sollen. Daraus muss sichtbar werden, *weshalb* eine Anhebung wünschbar wäre. Erst auf dieser Basis kann geklärt werden, welche der FBBE-Ausbildungen (inklusive eines Ausbaus verfügbarer Lehrstellen in Zusammen-**

**arbeit mit Lehrbetriebsverbänden) auf der bestehenden Dualität (Praxis und Theorie) aufbauen und welche höhere Qualifizierungen erfordern sollen (Positionen in Ämtern und Behörden, Leitungspositionen). Gleiches gilt für qualifizierte Leitungen mit vertieften Kenntnissen in frühkindlicher Pädagogik.**

Nicht nur die Ausbildungsqualität lässt zu wünschen übrig, sondern auch die Ausbildungsinhalte sowie die Fortbildung.

**Es wird deshalb empfohlen, die Curricula stärker auf die grossen Herausforderungen auszurichten, welche sich generell aus der anspruchsvollen FBBE-Arbeit ergeben. Dazu gehören die Ausrichtung auf (a) die Arbeit mit interkulturellen und heterogenen Gruppen; (b) die Bereitstellung aktuellen qualifizierten Fachwissens; (c) eine angemessene Einübung und Vorbereitung auf die Praxis sowie (d) auf eine qualifizierte Kommunikation mit allen am FBBE-Prozess beteiligten Akteuren. Für die Fortbildung des Personals, die häufig unter akutem Finanzierungsmangel leidet, müssen Wege gefunden werden, wie die kontinuierliche Qualifizierung gesichert werden kann. FBBE-Qualität kann nur garantiert werden, wenn das Personal Zeit hat, seine pädagogische Praxis zu reflektieren und zu verbessern. Deshalb sollte sich der Bund finanziell engagieren.**

Die Analyse der Personalsituation ergibt auch im Hinblick auf die enormen Verdienstunterschiede, die Geschlechterfrage (mehr als 90% des Personals ist weiblich) und den kulturellen Hintergrund des Personals (90% des Personals gehört der Mehrheitsgesellschaft an, d.h. unserer traditio-

nellen, die gesellschaftlichen Normen definierenden Kultur) ein gemischtes Bild. Männer sowie Personal mit Migrationshintergrund stellen somit eine ungenutzte Personalressource dar. Obwohl Wissen und Können einer Erzieherin wichtiger als ihr Geschlecht sind, sind deutliche Anstrengungen zu unternehmen, damit mehr Männer den Beruf ergreifen. Die wachsende Anzahl von Migrant\*innenkindern in ausserfamiliärer Betreuung erfordert zudem, dass Personal mit Migrationshintergrund angemessen vertreten ist, nicht nur als Übersetzer, sondern ebenso als Leiterin, als Sozialpädagogen, als Erziehende etc.

**Damit solche erheblichen Ungleichgewichte überwunden werden können, wird empfohlen, (a) eine bundesweite Kampagne zum Ausbau der Vielfalt des Personals inklusive der ausgewogenen Berücksichtigung der Geschlechter und zur gezielten Rekrutierung von Personal aus Minderheitsgesellschaften und unterschiedlicher Kulturen zu lancieren und (b) Löhne sowie Beschäftigungsbedingungen Bundesvorgaben zu unterstellen.**

## **(7) Die Sicherung der pädagogischen Qualität**

Fragt man nach der Qualität im FBBE-System Schweiz, dann zeigt sich eine auffallende Inkonsistenz: Der strukturellen Qualität, d.h. den strengen Qualitätsrichtlinien durch den Dachverband KiTaS (zusätzlich zu den Richtlinien der PAVO) als einer im internationalen Vergleich bemerkenswerten Stärke unseres Systems, steht fast eine totale Deregulierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags auf der anderen Seite gegenüber. Die Schweiz ist damit eines der wenigen Länder in der westlichen Welt, in denen das Vertrauen in die individuelle

Fachkraft so unbegrenzt ist, dass man ihr, je nach Standpunkt, zumutet beziehungsweise anvertraut, die letzte Entscheidung für die Qualität der Bildung und Erziehung unserer Kinder autonom zu treffen und zu verantworten. Diese fehlende pädagogische Prozessqualität stellt eine der zentralen Schwächen dar. Weder gibt es Richtlinien, noch Standards oder verbindlichen Evaluationen. Währenddessen Qualitätssicherung und die Diskussion der Mindeststandards im obligatorischen und nachobligatorischen Bildungsbereich *state of the art* geworden sind, werden sie im vorschulischen Bereich bisher nicht einmal erwähnt.

Es ist deshalb an der Zeit, auch in der Schweiz eine Debatte zu lancieren, die den Blick auch auf die Effektivität von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen richtet. Fachliche Beliebigkeit muss durch neue Steuerungsmechanismen unterbunden werden. Dazu sind in den letzten Jahren in vielen Ländern Standards und so genannte Bildungspläne entwickelt worden. Sie legen verbindlich den Bildungsauftrag vorschulischer Einrichtungen fest und haben zum Ziel, eine hohe Bildungs- und Betreuungsqualität für alle Kinder in allen familienergänzenden Angeboten des vorschulischen Bereichs sicherzustellen.

**Es wird deshalb empfohlen, die Frage der pädagogischen Qualität anzugehen. In einem ersten Schritt sollten Minimalstandards ausgearbeitet werden, welche garantieren, dass die Angebotsqualität der Institution bestimmten Anforderungen genügt und in einem zweiten Schritt Bildungspläne, welche dem Vorschulpersonal als Orientierungspunkte für die Praxis dienen und ihren Bildungs- und Betreuungsauftrag durch Grundsätze, Vereinbarungen und Empfehlungen regeln. Wichtige Erfolgskriterien sind dabei, dass solche Vorgaben verbindlichen, allerdings mit**

**hinreichend Spielraum ausgestatteten Charakter haben müssen. Schliesslich muss nach den Auswirkungen bei den Kindern gefragt werden. International sind Bildungsstandards in Diskussion, die Auskunft geben, was Kinder am Ende der Vorschulzeit erreicht haben sollen. Sie erleichtern die Evaluation der pädagogischen Qualität und sichern, dass junge Kinder überall die gleichen Chancen haben, gut gefördert, betreut und erzogen zu werden und es Eltern leichter fällt, die Qualität des Förder- und Betreuungsangebots besser einschätzen zu können.**

**Wenn vorerst noch keine Bildungspläne oder Bildungsstandards entwickelt werden sollen, so wird zumindest empfohlen, kurzfristig ein nationales Gütesiegel zu lancieren, das (a) von einer Schweizer Fachstelle vergeben wird, (b) träger- und konzeptübergreifend angelegt ist, (c) sowohl Rahmenbedingungen, Strukturmerkmale und Merkmale der pädagogischen Prozesse beinhaltet und (d) ein Gesamtprofil als Gütekriterium liefert.**

## **(8) Ein Gesamtsystem für familienergänzende Angebote**

Gesamtschweizerisch darf sich das FBBE-Angebot sehen lassen. Es besteht teilweise ein dichtes und strukturell vielfältiges Angebot mit zufriedenstellenden materiellen Ressourcen, engagierten Einzelaktivitäten und vielen Praxisprojekten. Allerdings bestehen grosse kantonale und sprachregionale Unterschiede, und den Angeboten fehlt eine (sichtbare) Vernetzung und Strukturierung. Darüber hinaus erweisen sie sich als nur minimal an den individuellen Bedarf von Familien angepasst. Beson-

ders markant ist die jüngste Tatsache, dass nach Jahren des grossen Angebotsdefizits aktuell kaum mehr von einem Mangel gesprochen werden kann, sondern eher von einer fehlenden Passung von Angebot und Nachfrage. Denn die Angebotslücke betrifft hauptsächlich subventionierte Plätze, währenddessen bei nicht subventionierten Plätzen ein Überschuss besteht.

Neben dieser fehlenden flächendeckenden Koordination, die durch die privat-rechtliche Organisation der PAVO und die teilweise kantonalen Gesetze erschwert wird, erweisen sich vor allem Zugang zu und Zahlbarkeit von Betreuungsangeboten als grosse Hindernisse, weil sie oft von den Subventionen und dem Engagement der einzelnen Gemeinden oder Kantone abhängen.

**Insgesamt wird empfohlen, die bestehenden Angebote im familienergänzenden FBBE-Bereich koordinierend zu bündeln und am tatsächlichen Bedarf der Familien auszurichten. Wie in der Handlungsempfehlung Nr. 5 erwähnt, sollen solche Bemühungen in eine langfristige, systematische Strategie eingebettet werden. Für die Zukunft der FBBE Schweiz ist es entscheidend, dass damit eine gezielte Weiterentwicklung eingeleitet werden kann und dass Aktionsprogramme nicht lediglich die bestehende Vielfalt bereichern. Denn damit würden sie die ungleichen Zugangsmöglichkeiten weiter verstärken und kaum den Bedürfnissen von Kindern und Familien nachkommen.**

### **(9) Die Förderung von benachteiligten Kindern und solchen mit besonderen Bedürfnissen**

Dass in der Schweiz schlechte oder gute Startchancen aufgrund der sozialen Her-

kunft bereits vor dem Eintritt in den Bildungsraum bestehen, ist empirisch gut belegt. Diese Startchancen bestimmen in der Folge den Gestaltungsspielraum, die persönlichen Risiken und die individuellen, gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Kindern. Aus diesen Gründen bedarf es einer vielseitigen und nachhaltigen Unterstützung von aussen, die nicht erst bei Schuleintritt einsetzt, sondern bereits in den allerersten Lebensjahren. Darauf verweisen auch die Evaluationsergebnisse der Grund-/Basisstufe. Alle verfügbaren wissenschaftlichen Studien verweisen auf den Erfolg früherer FBBE-Programme für benachteiligte Kinder. Bei hoher Angebotsqualität und Professionalisierung des Personals sowie bei intensivem Elterneinbezug zeigen sie langfristige Gewinne, nicht zuletzt, weil spätere ökonomische und soziale Kosten vermieden werden können.

Frühkindliche Bildungsangebote sind besonders wesentlich für Kinder ethnischer Minderheiten, weil sie Sprachdefizite in der Herkunfts- wie auch in der ersten Fremdsprache ausgleichen sowie die Integration der gesamten Familie fördern können. Häufig kommt das Kind und damit seine Familie in FBBE-Einrichtungen zum ersten Mal mit den Kulturen des Gastlandes in Kontakt. Die frühe Kindheit ist deshalb auch ein Ort, wo Respekt und Verständnis für verschiedene Kulturen eingeübt und wo Sprachen gelernt werden können. Die Zweisprachigkeit dieser Familien als Chance zu begreifen ist ein wichtiger Ansatz in der integrativen Frühförderung. Solche Kinder müssen deshalb ein Vorzugsrecht auf FBBE-Angebote bekommen. Gleiches gilt jedoch auch für Kinder, denen es an einer sicheren familiären Umgebung mangelt oder die besonderen Förderbedarf haben. Frei zugängliche FBBE bietet die Möglichkeit, Probleme im Zusammenhang mit dem Lernen und der Erziehung wirkungsvoll zu erkennen und Mängel in der Umgebung

auszugleichen. Schliesslich hat unsere Grundlagenstudie auch auf das Tabuthema des hohen Armutsrisikos junger Kinder hingewiesen. Ausgewogene FBBE-Angebote können einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der Kinderarmut leisten. Insgesamt sind solche Angebote jedoch für alle Kinder mit andersartigen Lernbedürfnissen, Lebenshintergründen oder auch -einschränkungen von besonderer Bedeutung, unabhängig davon, ob sie auf eine physische geistige oder sensorische Behinderung beziehungsweise auf eine sozioökonomische Benachteiligung, aber auch auf eine akzelerative Entwicklungsstruktur zurückzuführen sind.

In der Schweiz existieren zwar zahlreiche Praxisprojekte zur Förderung von benachteiligten Kindern und Eltern. Sie sind jedoch unregelmässig im Angebot, unterfinanziert, häufig wenig integrativ und niederschwellig. Dazu kommt, wie in Handlungsempfehlung Nr. 6 bereits ausgeführt, dass das pädagogische Personal in FBBE-Einrichtungen nur ungenügend auf die besonderen Herausforderungen vorbereitet ist, welche die Arbeit mit multikulturellen Kindergruppen und Kindern aus unterprivilegierten Milieus mit sich bringt.

**Auf dieser Basis wird empfohlen, der FBBE von Kindern aus benachteiligten, unterprivilegierten Familien besonderes Augenmerk zu schenken und sie in der Gesamtstrategie des Bundes prioritär zu behandeln. Es sind spezifische und flächendeckende Massnahmen in die Wege zu leiten, welche (a) schon sehr früh einsetzen, sowohl den Integrationsgedanken als festen Bestandteil einer nachhaltigen FBBE berücksichtigen und ihn auch auf die Einbindung der ganzen Familie anwenden; (b) der frühen sprachlichen Förderung dieser Kinder zusammen mit ihren Eltern, sowohl in der Herkunfts- als auch**

**in der deutschen Sprache, grosse Bedeutung beimessen, aber auch schulvorbereitende Förderung im Sinne des Erwerbs von Lerndispositionen betreiben; (c) von einem dichten Netz niederschwelliger Angebote begleitet werden. Dazu gehören informelle Netzwerke wie Nachbarschaftshilfe, Vereine und Quartierstreffen. In diesem Sinne wäre eine gute FBBE für benachteiligte Kinder eine FIBBE: eine frühkindliche Integration, Bildung, Betreuung und Erziehung.**

Das erste Ziel einer Strategie zur besonderen Förderung benachteiligter junger Kinder muss darin liegen, ihnen den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erleichtern. Damit kann FBBE einen Beitrag zu grösserer Bildungsgerechtigkeit in der Schweiz leisten.

### **(10) Die Stärkung der Eltern**

Die starke Konzentration auf die familienenergänzenden Betreuungsangebote hat die Bedeutung, welche Eltern für die Entwicklung ihres Kindes spielen, in den Hintergrund gedrängt. Die Forschung verweist jedoch auf ihre Schlüsselrolle. Dies gilt in besonderem Ausmass für das Vorschulalter. Die Merkmale der Familie und die Qualität des häuslichen Anregungsmilieus sind von grosser Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Eine qualitativ hochstehende und den Bedürfnissen des Kindes optimal entsprechende familienenergänzende Betreuung kann die Eltern nur positiv ergänzen, nie jedoch ersetzen.

**Aus diesen Gründen wird empfohlen, die familieninternen Ressourcen vermehrt zu stärken. Neben dem bereits angesprochenen Elternurlaub sollten Bund, Kantone und Gemeinden verstärkt in FBBE-Informationskampagnen**

**(Was braucht ein junges Kind, worauf sollten Eltern achten, was ist eine gute und förderliche Erziehung? etc.) und Weiterbildungsangebote auch für familienintern Erziehende investieren. Ihnen (Mütter, Väter, Grosseltern, nahe Verwandte, Tagesfamilien etc.) müssen Weiterbildungsmöglichkeiten zur Seite gestellt werden, damit familienintern geleistete Erziehungsarbeit die kindliche Entwicklung optimal unterstützen und fördern kann. Sie sind mit den bereits bestehenden, gut funktionierenden Angeboten der Elternarbeit wie z.B. die Mütter- und Väterberatung, zu vernetzen. Auf diese Weise könnte auch die Förderung generationenübergreifender Erziehungsmodelle eine stärkere Relevanz bekommen.**

Die Stärkung der Elternrolle muss auch auf einen zweiten Schwerpunkt ausgerichtet werden: Elterbeteiligung und Mitsprache in der familienergänzenden Betreuung. In FBBE-Einrichtungen für Kinder unter vier Jahren ist sie noch kaum entwickelt. Individuelle Betreuungsleistungen (Öffnungs- und Ferienzeiten) fehlen, qualitativ hohe FBBE-Angebote sind häufig sehr teuer, offizielle Anmeldeverfahren nicht selten kompliziert und mit Wartelisten versehen, so dass sie sich für Eltern als Hürde erweisen.

Dies gilt besonders auch für bildungsferne Eltern, wenn ein hoher schriftlicher Administrationsaufwand damit verbunden ist. Des Weiteren sind Väter wenig in FBBE eingebunden, und es besteht ein grosser Nachholbedarf bei der Beteiligung von Arbeitgebern.

**Wir empfehlen deshalb, die Elternmitarbeit und -verantwortung in FBBE-Einrichtungen auszuweiten und Eltern stärker in den Bildungs- und Betreuungsprozess ihres Kindes mit einzubeziehen. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass Eltern, angepasst an die individuelle Familiensituation, für ihr Kind die beste FBBE-Lösung finden und kompetent in die Mitarbeit und Mitverantwortung einbezogen werden. Das alles tragende Fundament einer solchen erweiterten Verantwortungsübernahme ist ein einfacheres Anmeldeverfahren und eine proaktive, organisatorisch und institutionell verankerte Kommunikation der familienergänzenden Einrichtung gegenüber den Eltern. Durch den Wechsel von der Objekt- zur Subjektfinanzierung könnte ferner ein in dieser Hinsicht wichtiges Postulat verwirklicht werden: die Wahlfreiheit der Eltern.**

## Literatur

- Ahnert, L., Rickert, H. & Lamb, M. E. (2000). Shared caregiving: Comparison between home and child-care settings. *Developmental Psychology*, 36(3), 339-351.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. *Child Development*, 74(4), 1044–1049.
- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2006). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 75-85). Weinheim: Beltz.
- Anger, C., Plünnecke, A. & Tröger, M. (2007). *Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich. Studie im Auftrag der Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V.* Download am 03.03.2008 von <http://www.wissensfabrik-deutschland.de/bildung/bildungsoekonomie/index.php>
- Balthasar, A. & Binder H.-M. (2005). *Kinderbetreuungsgutscheine. Diskussionspapier zuhanden der Zentralstelle für Familienfragen*. Download am 07.01.2009 von [http://www.bsv.admin.ch/suchen/index.html?keywords=Kinderbetreuungsgutscheine&go\\_search=Suchen&lang=de&site\\_mode=intern&nsb\\_mode=yes&search\\_mode=AND#volltextsuche](http://www.bsv.admin.ch/suchen/index.html?keywords=Kinderbetreuungsgutscheine&go_search=Suchen&lang=de&site_mode=intern&nsb_mode=yes&search_mode=AND#volltextsuche)
- Banfi, S., Iten, R. & Medici, D. (2007). Familienergänzende Kinderbetreuung und Erwerbsverhalten von Müttern mit Kindern. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 5, 56.
- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results* (pp. 11-44). Albany: State University of New York Press.
- Becker, R. & Tremel, P. (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*, 57(4), 397-418.
- Becker-Stoll, F. (2008). Welche Bildung brauchen Kinder? In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 115-124). Opladen: Barbara Budrich.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 95-110.
- BfS. (2008). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008*. Neuchâtel: BfS.
- Bock-Famulla, K. (2002). *Volkswirtschaftlicher Ertrag von Kindertagesstätten. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bowlby, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (5., neu gestaltete Aufl.). München: Reinhardt.
- Brisset, C. & Golse, B. (2006). *L'école à 2 ans: est-ce bon pour l'enfant?* Paris: Odile Jacob.
- Brooks-Gunn, J., Fuligni, A. S. & Berlin, L. J. (Hrsg.). (2003). *Early Child Development in the 21st Century. Profiles of Current Research Initiatives*. New York: Teachers' College Press.
- BSV. (2008). *Finanzhilfe für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach fünf Jahren (2008)*. Download am 15.11.2008 von <http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/00112/index.html?lang=de>
- Bürgisser, M. & Baumgarten, D. (2006). *Kinder in unterschiedlichen Familienformen. Wie lebt es sich im egalitären, wie im traditionellen Modell?* Zürich, Chur: Rüegger.
- Bütler, M. (2006). *Arbeiten lohnt sich nicht - ein zweites Kind noch weniger*. Download am 06.01.2009 von [http://www.vwa.unisg.ch/org/vwa/web.nsf/SysWebRessources/VWA\\_2006\\_05/\\$FILE/DP05\\_Buetler-ganz.pdf](http://www.vwa.unisg.ch/org/vwa/web.nsf/SysWebRessources/VWA_2006_05/$FILE/DP05_Buetler-ganz.pdf)
- Caille, J.-P. (2001). *Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. Éducation & formations, 60, 7-18.*
- Corradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. & Baume-Schneider, E. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau: CSRE.
- Cunha, F. & Heckman, J. J. (2007). *The Technology of Skill Formation. American Economic Review, 97(2), 31-47.*
- Dornes, M. (2008). *Frisst die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlass. Psyche, 62(2), 182-201.*
- Duncan, G. J. (2003). *Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. Child Development, 74(5), 1454-1475.*
- EDK. (2003). *Interkantonale Vereinbarung für Schulen mit spezifisch-strukturierten Angeboten für Hochbegabte*. Download am 07.06.2008 von [www.edk.ch/dyn/14361.php](http://www.edk.ch/dyn/14361.php)
- EDK. (2005). *Educare: betreuen – erziehen – bilden. Tagungsbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Download am 07.06.2008 von <http://edudoc.ch/getfile.py?docid=345&name=StuB24A&format=pdf &version=1>
- EDK. (2007). *Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – The database on education systems in Europe»*. Download am 15.11.2008 von [http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13429-1-eurydice\\_00d.pdf](http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13429-1-eurydice_00d.pdf)
- Efionayi-Mäder, D., Ermert Kaufmann, C., Fibbi, R., Krummenacher, J., Lanfranchi, A., Moser, U., Neuenschwander, M. P., Oelkers, J., Simoni, H. & Viernickel, S. (2008). *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).

- Eggenberger, D. (2008). *Ausbildung von Fachleuten in der familienergänzenden Kinderbetreuung. Aktuelle Situation in der deutschen Schweiz*. Download am 15.11.2008 von [www.paeda-logics.ch/pdf/ausbildungssituation.pdf](http://www.paeda-logics.ch/pdf/ausbildungssituation.pdf)
- Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ). (2007). *Jung und arm: das Tabu brechen! Armut von Kindern und Jugendlichen verhindern und ihre Folgen bekämpfen*. Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ).
- EKFF. (2000). *Die Leistungen der Familien anerkennen und die Familienarmut reduzieren. Stellungnahme der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen zum Forschungsbericht «Modelle des Ausgleichs von Familienlasten»*. Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- EKFF. (2002). *Position der EKFF zur Qualität familienergänzender Kinderbetreuung*. Download am 15.11.2008 von [http://www.ekff.admin.ch/c\\_data/d\\_Pub\\_Qualitaet\\_118KB.pdf](http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_Pub_Qualitaet_118KB.pdf)
- Erne, H. (2005). Die ersten Schritte zu einer flächendeckenden Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 37-41.
- Florin, A. (2006). *Les différents modes de garde des jeunes enfants et leurs impacts respectifs*. Download am 15.12.08 von [http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Agnes\\_Florin-2.pdf](http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Agnes_Florin-2.pdf)
- Fried, L. (Hrsg.). (2008). *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*. Download am 15.11.2008 von [www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_23966\\_23968\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf)
- Fritschi, T., Strub, S. & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern. Schlussbericht*. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS).
- Grossenbacher, S. (2007). *Begabungsförderung – kein Tabu mehr. Bilanz und Perspektiven*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Grossenbacher, S. (2008). *Das Projekt «EDK-Ost 4bis8» im nationalen und internationalen Kontext. Eine erste Bilanz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hilgers, A., Kastner, J. & Strehmel, P. (2007). *Die Lage in den Kitas im Jahr 2006. Band 1: Endbericht für die Max-Traeger-Stiftung*. Mainz: Max-Traeger.
- Iten, R., Stern, S., Menegale, S., Filippini, M., Piore, D., Banfi, S., Farsi, M., Tassinari, S. & Schrottmann, R.-E. (2005). *Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale*. Zürich: INFRAS.
- Kinder&Familien, Aargau & KISS Nordwestschweiz (2007). *Studie zu Angebot und Nachfrage in der Kinderbetreuung in den Kantonen AG, BL, BS und SO*. Download am 07.01.2009 von <http://www.kinderbetreuung-schweiz.ch/studie07.pdf>

- Köller, O. & Baumert, J. (2008): Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 735-768): Weinheim: Beltz.
- Kofmel, S. & Nussbaumer, A. (2004). Heilpädagogische Begleitung in Grund-/Basisstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 15-17.
- Krappmann, L. (2007). Sozialpolitik für Kinder und Kinderrechte. In F. Lettke & A. Lange (Hrsg.), *Generationen und Familien. Analysen – Konzepte – gesellschaftliche Spannungsfelder* (S. 197-212). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kroning, W. (1996) Besorgniserregende Entwicklung in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *VHN*, 65(1), 62-79.
- Kummels, I. (2007). *Globale Ökonomie, heterogene Migration und städtisches Zusammenleben im 21. Jahrhundert. Politische Handlungsoptionen in den Global Cities mit Blick auf die verstärkte Zuwanderung temporärer, qualifizierter Migrant/innen*. Referat an der Zürcher Migrationskonferenz, 21. September. [On-line]. Verfügbar: [http://www.infostelle.ch/user\\_content/editor/files/Tagungsunterlagen/mk\\_kummels.pdf](http://www.infostelle.ch/user_content/editor/files/Tagungsunterlagen/mk_kummels.pdf)
- Landvoigt, T., Mühlner, G. & Pfeiffer, F. (2007). *Duration and Intensity of Kindergarten Attendance and Secondary School Track Choice*. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Lanfranchi, A.(2007). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In Bollier, C. & Sigrist, M. (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe* (S. 73-88). Edition SZH/CSPS der Schweizerischen Stelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Largo, R. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Mackenzie Oth, L. (2002). La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève: Bureaux de l'égalité, Conférence latine des déléguées à l'égalité. Download am 02.12.08 von <http://www.egalite.ch/creche-rentable.html>
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). *Does prekindergarten improve school preparation and performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Max-Traeger-Stiftung. (2007). *Die Lage in den Kitas im Jahr 2006 (Endbericht für die Max-Traeger-Stiftung)*. Download am 01.12.2008 von <http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/01778/index.html?lang=de>
- McGovern, M. A. (1998). Early child care and education: Lessons from the French. *Child & Youth Care Forum*, 27(1), 21-37.
- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review*. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2008). *Kinder mit Migrationshintergrund im Frühbereich und in der obligatorischen Schule: Wie können die Eltern partizipieren*. Mandat der EDK. Bern.

- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe (Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost). Zürich: Universität Zürich, Institution für Bildungsevaluation.
- Müller Kucera, K. & Bauer, T. (2001a). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Zürich aus?* Zürich: BASS.
- Müller Kucera, K. & Bauer, T. (2001b). *Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück.* Zürich: Sozialdepartement der Stadt Zürich.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). The Effects of Infant Child Care on Infant-Mother Attachment Security: Results of the NICHD Study of Early Child Care Research Network. *Child Development*, 60(5), 860–879.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child care and mother–child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, 35(6), 1399–1413.
- OECD. (2001). *Petite enfance grands défis II. Education et structures d'accueil.* Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care.* Paris: OECD.
- OECD. (2007). *Strong Foundations. Early Childhood Care and Education.* Paris: UNESCO.
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Pierrehumbert, B. (2005). Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant. In Cahier du service de la recherche en éducation, *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque : Constructivisme et éducation* (S. 268-278). Genève: SRED.
- Rauschenbach, T. (2006). Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(Beiheft 6), 66-80.
- Rauschenbach, T. & Schilling, D. (2007). *Erwartbare ökonomische Effekte durch den Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige auf 750.000 Plätze bis 2013.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2008). Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 888-905.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55-174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Hunt, S. (2008). *Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 6.* London: Department for Children, Schools and Families.
- Schweinhart, L. J., Montie, J, Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Life-time Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40.* Ypsilanti: High/Scope Press.

- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2006). *Bildungsbericht Schweiz – 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stadelmann-Steffen, I. (2007). Der Einfluss der sozialpolitischen Kontexte auf die Frauenerwerbstätigkeit in der Schweiz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 9(4). S. 589-614.
- Stadt Zürich Sozialdepartement (2008). *Kinderbetreuung in Zürich. Bulletin zum Massnahmenplan 2006-2010*. Nr.3/ September 2008. Download am 07.01.2009 von [http://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/sd/Deutsch/Kinderbetreuung-ML/Publikationen%20und%20Broschueren/mp\\_downloads/kibe3\\_gzd.pdf](http://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/sd/Deutsch/Kinderbetreuung-ML/Publikationen%20und%20Broschueren/mp_downloads/kibe3_gzd.pdf)
- Stamm, M. (2004a). «Lernen und Leisten in der Vorschule?» *Eine Studie zum frühen Kompetenzerwerb junger Kinder in der Schweiz*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2004b). Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven einer empirischen Studie zum frühen kognitiven Kompetenzerwerb. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 865-881.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- SECO. (2007). *KMU-Handbuch Beruf und Familie*. Bern: Stämpfli Publikationen AG.
- Sylva, K, Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. London: University of London, Institute of Education.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- UNICEF. (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Viernickel, S. & Simoni, H. (2008) Frühkindliche Erziehung und Bildung. In D. Efionayi-Mäder, C. Ermert Kaufmann, R. Fibbi, J. Krummenacher, A. Lanfranchi, U. Moser, M. P. Neuenchwander, J. Oelkers, H. Simoni & S. Viernickel, *Familien – Erziehung – Bildung* (22-23). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G. & Lehner, M. (2008). *Formative Evaluation Grund und Basisstufe Zwischenbericht März 2008*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen.
- Wanner, P., Fibbi, R., Spescha, M., Lanfranchi, A., Calderón-Grossenbacher, R. & Krummenacher, J. (2002). *Familien und Migration. Beiträge zur Lage der Migrationsfamilien und Empfehlungen der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen*. Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- WBK. (2008). *Parlamentarische Initiativen Tagesstrukturen. Bericht der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates*. Download am 15.11.2008 von <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2008/8639.pdf>
- Yoshikawa, H. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75.

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Abbildungen

Abb. 3.2: Kosten-Nutzen-Verhältnisse in der Stadt Zürich, der Region Bern und der Roman- die (Mindestnutzen: Fritschi et al., 2002; Mackenzie Oth, 2002; Müller Kucera & Baur, 2000).....	31
Abb. 3.3: Kosten-Nutzen-Verhältnisse der Kindertagesstätten in der Region Bern nach Fi- nanzträgern für das Jahr 2006 (Fritschi, Strub & Stutz, 2007).....	32
Abb. 4.1: FBBE-Bereich Schweiz; aufgegliedert nach Alter der Kinder und Angebotsformen .....	35
Abb. 4.2: FBBE-Bereich Schweiz; aufgegliedert nach formellem und informellem Bereich der familienergänzenden Betreuung.....	36
Abb. 4.3: Anteil Haushalte mit familienergänzender vorschulischer Kinderbetreuung nach Betreuungsart (SAKE/BfS, 2007).....	38
Abb. 4.4: Anteil Haushalte mit familienergänzender vorschulischer Kinderbetreuung 2007 nach Betreuungsdauer (SAKE/BfS, 2007).....	39
Abb. 4.5: Besuch des Kindergartens, der école enfantine und der scuola dell'infanzia 2006/07 nach Alter (BfS/SAKE, 2008).....	46
Abb. 5.1: Erwerbstätigkeit der ständigen Wohnbevölkerung nach Bildungsstand und Staatsangehörigkeit im 2. Quartal 2005 (BfS/SAKE, 2005).....	57
Abb. 6.1: Frauenerwerbstätigkeit in den Schweizer Kantonen im Überblick (Stadelmann- Steffen, 2007, S. 592).....	71
Abb. 6.2: Gewünschtes Arbeitsvolumen nicht erwerbstätiger Mütter (Banfi, Iten, & Medici, 2007).....	72
Abb. 6.3: Anteil der verschiedenen staatlichen Unterstützungsmassnahmen für Paare mit zwei Kindern (Credit Suisse, Economic Research, 2005, S. 14).....	75

### Tabellen

Tab. 2.1: Staatliche Ausgaben für ausserfamiliale Kinderbetreuung und Teilnahme im in- ternationalen Vergleich 2003 (OECD, 2005).....	22
Tab. 4.1: Standards des Kinderbetreuungsnetzwerks der EU, 1996 (EDK, 2005, S.35).....	43
Tab. 4.2: Durchschnittliche Jahreslöhne der Stadt Zürich von 2005 für verschiedene Posi- tionen.....	44
Tab.4.5: Nicht eidgenössisch zertifizierte Aus- und Weiterbildungen im FBBE-Bereich in der Schweiz.....	52
Tab. 5.1: Kinderarmut in der Schweiz im ausgewählten internationalen Vergleich im Jahr 2000 (OECD, 2007).....	56
Tab. 5.2: Praxisprojekte im Bereich FBBE speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. .60	

<b>Tab. 6.1: Gründe, die von den Müttern für die ungenügende Kinderbetreuung angegeben wurden (BfS/SAKE, 2005) .....</b>	<b>73</b>
<b>Tab. 9.1: Stärken-Schwächen-Profil der FBBE-Schweiz.....</b>	<b>91</b>
<b>Tab. 4.1a:Anzahl Kinderkrippen und Kinderhorte nach Kantonen und pro 1000 Kinder unter sieben Jahren (BfS, 2008).....</b>	<b>122</b>
<b>Tab. 4.2a:Mit der Anstossfinanzierung des Bundes geschaffene Betreuungsplätze (BSV, Stand 22. September 2008).....</b>	<b>123</b>
<b>Tab. 4.3a:Besuch des Kindergartens, der école enfantine und der scuola dell'infanzia nach Alter 2006/07 (BfS, 2008).....</b>	<b>124</b>
<b>Tab. 4.4a:Betreuungsstrukturen in Kindergärten, Schuljahr 2007/08 (EDK, 2007).....</b>	<b>125</b>
<b>Tab. 4.5a:Praxisprojekte (Auswahl).....</b>	<b>126</b>

# Glossar und Abkürzungsverzeichnis

## Glossar

Begriffe	Erläuterungen
<b>Chancengleichheit</b>	FBBE-Programme haben mehrheitlich zum Ziel, für alle Kinder gleiche Startchancen bei Schulbeginn zu schaffen. Chancengleichheit gilt im Bildungswesen als gegeben, wenn allen ungeachtet ihrer Herkunft, Religion, politischen Einstellung oder sozialem Status die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und -bestätigung eingeräumt wird.
<b>Familienergänzende Betreuung</b>	Als familienergänzend werden alle Betreuungssituationen bezeichnet, in denen die grundlegende FBBE eines Kindes von anderen Personen als den Erziehungsberechtigten geleistet wird (EKFF, 2002).
<b>Familienergänzende Betreuungsformen</b>	Formelle familienergänzende Betreuung lässt sich in die drei Kategorien: Kindertagesstätten (Krippen, Spielgruppen, Hort), Tagesfamilienbetreuung und Einrichtungen für die schulergänzende Betreuung (Tageskindergarten, Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe) gliedern. Informelle familienergänzende Betreuung bezieht sich auf Betreuungsformen durch Verwandte, Bekannte, Au pair, Nannys, Haushaltshilfen, Nachbarn oder Kinderhütendienste.
<b>FBBE</b>	FBBE= Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung Aus pädagogischer Sicht besteht FBBE in der Synthese aus Bildung, Betreuung und Erziehung, deren Anteile jeweils altersadäquat aufeinander bezogen sind.
<b>Frühbereich</b>	Der Frühbereich umfasst die Altersspanne zwischen 0 und 4 Jahren.
<b>Frühkindliche Betreuung</b>	Frühkindliche Betreuung meint die altersadäquate, spielorientierte Pflege und Versorgung des Kindes sowie das Stillen der elementaren physischen und psychischen Bedürfnisse.
<b>Frühkindliche Bildung</b>	Frühkindliche Bildung meint die bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene im Umfeld des Kindes. Sie entspricht dem angeborenen Drang des Kleinkindes, sich Wissen anzueignen und sich ein Bild der Welt zu machen.
<b>Frühkindliche Erziehung</b>	Frühkindliche Erziehung besteht im absichtsvollen Umgang mit dem Kind durch zumeist erwachsene Bezugspersonen. Das Ziel, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen des Kindes möglichst dauerhaft zu fördern, dient dem übergeordneten Interesse, durch Erziehung die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes zu ermöglichen.
<b>Heilpädagogische Früherziehung (HFE)</b>	Die Heilpädagogische Früherziehung besteht aus Beratungs- und Fördermassnahmen der heilpädagogischen Dienste für Kinder mit Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen, -einschränkungen oder -gefährdung. Sie ist eine therapeutische Massnahme und kommt ab der Geburt bis maximal zwei Jahre nach Schuleintritt zum Tragen.“ (EDK, 2007)
<b>innerfamiliäre Sozialisation</b>	Die innerfamiliäre Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen innerhalb der Familie (Mutter, Vater, Geschwister, Verwandte).
<b>Ausserfamiliäre Sozialisation</b>	Die ausserfamiliäre Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen ausserhalb des Familienkreises (Betreuungspersonen,

	Peers, Bekannte).
<b>Kleinkindalter</b>	1 bis 4 Jahre
<b>Säuglingsalter</b>	0 bis 1 Jahre
<b>Schulalter</b>	ab vollendetem 6 Lebensjahr
<b>Vorschulalter</b>	4 bis 6 Jahre
<b>Vorschulbereich</b>	Der Vorschulbereich umfasst die Altersspanne zwischen 4 bis 6 Jahren.
<b>Vorschulinstitutionen</b>	Unter Vorschulinstitutionen werden in der Schweiz der Kindergarten (Deutschschweiz), die école enfantine (Romandie) und scuola dell'infanzia (Tessin) verstanden.
<b>Objektfinanzierung</b>	Subventionen der öffentlichen Hand (Bund, Kanton, Gemeinde) für familienergänzende Kinderbetreuung, welche an die Anbietenden direkt entrichtet werden.
<b>Subjektfinanzierung</b>	Subventionen der öffentlichen Hand (Bund, Kanton, Gemeinde) für familienergänzende Kinderbetreuung, welche direkt an die Eltern entrichtet werden (z.B. mittels Betreuungsgutscheinen).

Wo wir im Bericht auf eine Kennzeichnung verzichten, beziehen wir uns immer auf die gesamte Schweiz, d.h. auf alle drei Sprachregionen.

## Abkürzungsverzeichnis

AHFG	Bundesgesetz über die Alters- und Hinterlassenenversicherung
ATAN	Associazione Ticinesi degli Asili Nidi
BAG	Bundesamt für Gesundheit
BfS	Bundesamt für Statistik
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen
CHF	Schweizer Franken
CSP	Christlich soziale Partei
CVP	Christlich demokratische Volkspartei
DPE	Délégation à la petite enfance
DSAS	Département de la santé et des affaires sociales
EDK	Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EEJE	Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant
EESP	Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques
EHK	Elternverein für hochbegabte Kinder
EKFF	Eidgenössische Kommission für Familienfragen
EVP	Evangelische Volkspartei der Schweiz
FAPSE	Faculté De Psychologie et de Sciences de L'éducation
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FEB	Familienergänzenden Betreuung (FEB)
FDP	Freisinnige demokratische Partei
FIBBE	Frühkindliche Integration, Bildung, Betreuung und Erziehung
FSFP	La fédération suisse pour la formation des parents
HarmoS	Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule
HEP	Haute Ecole Pédagogique
HFE	Heilpädagogische Früherziehung
IFP	Institut de formation des parents
IPGL	Institut Pédagogique de Lausanne
IRDp	Institut für pädagogische Forschung und Dokumentation
Kita	Kindertagesstätten
KiTaS	Schweizerischer Kindertagesstättenverband

MMI	Marie Meierhofer-Institut
MVB	Mütter- und Väterberatung
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PAVO	Eidgenössischen Verordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption
PER	Plan d'études romand
SAKE	Schweizerische Arbeitskräfteerhebung
SBE	Schweizerische Bund für Elternbildung
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft
SHZ	Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik
SODK	Sozialdirektorenkonferenz
SP	Sozialdemokratische Partei der Schweiz
SREP	Sektion pädagogische Forschung, Evaluation und Planung
SVEB	Schweizerische Verbände für Weiterbildung
SVEO	Schweizerische Vereinigung der Elternorganisationen
SVP	Schweizerische Volkspartei
SVT	Schweizerischer Verband für Tagesfamilienorganisationen
UNICEF	United Nations Internation Children's Emergency Fund
VOPD	Schweizerischen Verband des Personals öffentlicher Dienste
WBK	Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kunst
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch

## Anhang

### Forschung an Universitäten

- Cahier du service de la recherche en éducation. (2005). *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque: Constructivisme et éducation*. Genève: SRED.
- Fibbi, R. & Wanner, P. (2008). *Children of Immigrants in Switzerland: Between Integration and Discrimination*. Swiss Forum for Migration and Population Studies. University of Neuchâtel and Laboratoire de démographie et d'études familiales University of Geneva.
- Gabriel, T. *Social Pedagogy and Looked-after Children in Five European Countries (Second Stage/ German Part)*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. März 2002 bis Dezember 2003.
- Gabriel, T. & Grubenmann, B. *Säuglinge und Kleinstkinder in Kitas, neue Betreuungsmodelle*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. März 2007 bis März 2008.
- Grubenmann, B. *Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten – Empfehlungen für Neukonzeptionen*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Juni 2005-April 2006.
- Herzog, W., Böni, E., Guldemann, J. & Schröder, I. (1994). *Familiäre Erziehung, Fremdbetreuung und generatives Verhalten (Schlussbericht Band 1 und 2)*. Bern: Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W. & Schüpbach, M. *Educare – Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausser-familialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern*. Studie an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule FHNW. März 2006-August 2008 (verlängert bis Dezember 2009).
- Kappeler, S. (2008). *Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens in den ersten zwei Lebensjahren*. Dissertation, Universität Basel.
- Lanners, R. *La coordination des services pour les familles*. Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg. Januar 2002 bis Dezember 2007.
- Licht, B. (2008). *Die Entwicklung des Konfliktverhaltens im Alter zwischen 8 und 22 Monaten*. Dissertation, Universität Bern.
- Moser, U. *Evaluation der Schulversuche «Grund-/Basisstufe»*. Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich. Januar 2004 bis November 2010.
- Moser et al. (2008). *NFP 56 - Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Institut für Bildungsevaluation: Zürich.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost*. Zürich: Universität Zürich, Institution für Bildungsevaluation.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Pfyffer, A. *Sprachförderungsprogramm für fremdsprachige Vorschulkinder*. Lehrstuhl für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel. Seit Herbst 2006.

- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien: théorie de l'attachement*. Paris: O. Jacob.
- Pierrehumbert, B. (2005). Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant. In cahier du service de la recherche en éducation: *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque: Constructivisme et éducation* (S. 268-278). Genève: SRED.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A. & Halfon, O. (1996). Childcare in the preschool years: Attachment, behaviour problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 201-214.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. & Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: a comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 385-396.
- Roebers, C. *Entwicklung von Arbeitsgedächtnis- und Aufmerksamkeitsprozessen im Kindergarten- und frühen Schulalter*. Abteilung Entwicklungspsychologie der Universität Bern.
- Stamm, M. (2004). Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven einer empirischen Studie zum frühen kognitiven Kompetenzerwerb. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 865-881.
- Stamm, M. (2005). Forschungsstand. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 27-36). Aarau: Sauerländer.
- Stamm, M. (2007). Basisstufe - eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene. In C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe* (S. 27-46). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Stamm, M. & Viehhauser, M. (in Druck). Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsprogramme. Erscheint in: *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*.
- Stöckli, G. (1987). Zur Bedeutung des Schuleintritts in der Mutter-Kind-Beziehung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19(2), 170-181.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel «Schuleintritt»*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, G. (1991). *De Chindsgi isch verbi. Forschungsberichte*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie.
- Stöckli, G. (1992). Der Schulanfang – Aufbruch und Entwicklungschance. *Schweizer Schule*, 79, 4, 3-8.
- Stöckli, G. *Evaluation der kindlichen Entwicklung in der Schule. Begleitstudie zum Grundstufenversuch im Kanton Zürich*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Mai 2005 bis Januar 2009.
- Wannack, E. (2001). *Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern (Projektbericht GKL)*. Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

## Forschung an Fachhochschulen

- Fabian, C. *Begleitung, Bedarfserhebung und Evaluation des Pilotprojektes «Kantonales Netzwerk Früherkennung und Frühintervention»*. Institut Kinder- und Jugendhilfe der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Keine Angaben zur Projektdauer.
- Lanfranchi, A. *Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Hochschule für Heilpädagogik HfH, Zürich. Juni 2006 bis Juni 2008.
- Minder, W., Zumstein, B. & Zwahl, E. *BAG-Projekt Früherkennung – Frühintervention in Schulen – Teilprojekt Deutschschweiz*. Teilschule Soziale Arbeit an der Fachhochschule Luzern. 2005 bis 2008.
- Riedi, A.M. *Pädagogisches Konzept «Kinderhaus Pilgerbrunnen»*. Institut Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft ZHAW. November 2006 bis Juli 2007.
- Steiner, O. & Schnurr, S. *Evaluation der landesweiten Kampagne «Stark durch Erziehung» des Schweizerischen Bundes für Elternbildung (SBE)*. Institut Kinder- und Jugendhilfe der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Keine Angaben zur Projektdauer.
- Wigger, A. *quality4children: Entwicklung von Qualitätsstandards für die ausserfamiliäre Betreuung*. 2004 bis 2006.

## Forschung an Pädagogischen Hochschulen

- Bitter Bättig, F. *Entwicklung und Erprobung eines Kompetenzrasters für die Erstsprache mit Hinweisen für die Zweitsprache im Rahmen des Schulversuchs Grundstufe/Basisstufe der EDK-Ost*. Pädagogische Hochschule Schaffhausen. März 2004 – Oktober 2005.
- Brunner, H. *Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Eriksson-Hotz, B. et al. *Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost*. Pädagogische Hochschule Zürich. Januar 2004 bis Dezember 2006
- Gaus, E., Mätzler, R. & Diezi, P. *Entwicklung im Dreidimensionalen funktionalen Gestalten der 4-8jährigen Kinder*. Pädagogische Hochschule Zürich. Oktober 2004 bis März 2006.
- Hollenweger, J. *PISA-Vertiefungsstudie «Soziale Integration und Leistungsförderung»*. Pädagogische Hochschule Zürich. Januar 2002 bis Dezember 2003.
- Hottinger, U. *Metakognitions- und heterogenitätsorientierter Unterricht in Eingangsstufenklassen*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Hottinger, U. (2006). *Positionspapier zum Thema «Didaktisches Rahmenkonzept für den Unterricht in altersheterogenen Klassen 4- bis 8-Jähriger» (Basisstufe, Grundstufe)*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Hottinger, U. *Rahmenkonzept «Didaktik für heterogene Gruppen 4- bis 8-Jähriger»*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Schnurr, S. & Schüpbach, M. *EPST - Evaluation des Projekts «Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule des Erziehungsdepartements Basel-Stadt»*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. 2007 bis 2011.

- Schüpbach, M. (2006). *Konzipierung der Organisation der Volksschule - mit dem Fokus auf Grund-/Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) – und der Tagesstrukturen*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Schüpbach, M. *Evaluation der Einführung der Blockzeiten in der Stadt Solothurn*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. März 2005 bis September 2007.
- Schüpbach, M. *Tagesschulen gewinnbringend umgesetzt*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Keine Angaben zur Projektdauer.
- Schüpbach, M. *Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Tagesschule Unterleberberg*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. April 2006 bis Dezember 2008.
- Schwerzmann Humbel, P. *Didaktik für den Unterricht mit vier- bis acht-jährigen Kindern (DIVA)*. Pädagogische Hochschule Zug.
- Studer, H. (2006). *Hochdeutsch im Kindergarten. Konzept zur systematischen Förderung des Hochdeutschen in den Kindergärten des Kantons Graubünden*. Pädagogische Hochschule Graubünden.

### **Literatur aus dem Forschungsschwerpunkt „Bildung jüngerer Kinder“ an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen**

- Guldimann, T. & Hauser, B. (Hrsg.). (2005). *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Hauser, B. (2005): *Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung*. In: Guldimann, T. & Hauser B. (Hg.) (2005): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann, 143 – 167.
- Rogalla, M. (2005). *Förderung frühreifer und potentiell begabter Kinder (247-267)*. In T. Guldimann & B. Hauser, *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Vogt, F. (im Druck) *Inwieweit entwickeln Kindergarten- und Grundschul-Lehrpersonen in der Praxis der Basisstufe eine gemeinsame Berufskultur?* In Carle, U. & Wenzel, D. (Hrsg.) *Berufliche Anforderungen im Elementarbereich und in der Schuleingangsphase*. Schneider-Verlag

### **Forschung im Auftrag kantonaler Behörden an kantonalen oder privaten Institutionen**

- Arber, D. Lustenberger, S. & Aebi, D. (2004). *Umfrage Familienexterne Betreuung 2004*. Departement des Innern.
- Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U., Schneider, H. & Weiss, J. (2006). *Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten*. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- Binder, H.-M., Tuggener, D. & Trachsler, E. (2000). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Zwischenbericht nach der ersten Erhebungsphase März bis September 2000*. Luzern: Interface.

- Binder, H.-M., Tuggener, D., Trachsler, E. & Schaller, R. (2002). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Externe Evaluation. Bericht über die zweite Erhebungsphase August 2001 bis Januar 2002 und zusammenfassende Beurteilung*. Luzern: Interface.
- Böni, E. & Salm, E. (2005). *Multikulturalität in Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I des Kantons Bern. Schulstatistische Auswertungen. BiEv-Bericht 3*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Böni, E. & Salm, E. (2008). *Multikulturalität in Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I des Kantons Bern. Schulstatistische Auswertungen mit Daten des Schuljahres 2006. BiEv-Bericht 4*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bosshart, S., Hauser, B. & Birri, T. (2006). *Zwischenbericht Projekt Basisstufe zuhanden des Erziehungsrates des Kantons St. Gallen*. Kompetenzzentrum Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen (PHS) und Rorschach (PHR).
- Bucher, N. & Perrez, M. (2000). *Bericht über die Situation der Familien im Kanton Basel-Stadt. Eine Untersuchung in den Quartieren Breite, St. Alban und St. Johann*. Basel: Justizdepartement Basel Stadt.
- Bürgi, C. & Littmann-Wernli, S. (2006). *Betreuungsindex Kanton Zürich 2005. Bericht zur Aktualisierung*. Statistisches Amt des Kanton Zürich und Gleichstellungskommission des Kantons Zürich.
- Bürgi, C. & Littmann-Wernli, S. (2007). *Betreuungsindex Kanton Zürich. Bericht zur Aktualisierung 2006*. Statistisches Amt des Kantons Zürich und Kommission für die Gleichstellung von Frau und Mann im Kanton Zürich.
- Bürkler, S. (2004). *Projekt Grund-/Basisstufe. Erster Zwischenbericht*. Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule und Heime.
- Diez Grieser, M. T. & Simoni, H. (2008). *Projekt Spielgruppe plus (Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien)*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- EDK-Ost (2005). *Zusammenfassung der Ersterhebung aus den Kantonen AG, SG, ZH, TG, GL, NW. Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Befragungen beteiligter Personen. Entwicklungsprojekt edk-ost-4bis8. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost*. Erziehungsdirektoren-Konferenz EDK-Ost der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein.
- EDK-Ost (2006). *Zusammenfassung der Ersterhebung aus den Kantonen BE, FR, LU und ZH. Befragungen beteiligter Personen. Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Entwicklungsprojekt edk-ost-4bis8. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost*. Erziehungsdirektoren-Konferenz EDK-Ost der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein.
- Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.). (2005). *PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen*. Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.

- Fritschi, T., Strub, S. & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern. Schlussbericht*. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS).
- Gugerli-Dolder, B., Hüttenmoser, M. & Lindemann-Matthies, P. (Hrsg.). (2004). *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*. Zürich: Pestalozzianum.
- Iten R. et al. (2005). *Familienergänzende Kinderbetreuung im Kanton Zug. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotentiale. Revidierte Version des Schlussberichtes*. Sozialamt des Kantons Zug.
- Iten, R. et al. (2005). *Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale*. Zürich: INFRAS.
- Kassis, W. & Thommen, M. (2005). *Familiäres Wohlbefinden zwischen Zeit, Raum und Freiwilligkeit*. Empirischer Forschungsbericht im Auftrag des Impulsprogramms „Familie und Beruf“ und unter Federführung der Fachstelle für Familienfragen des Kantons Basel Landschaft.
- Licht, B., Simoni, H. & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), 235-249.
- Luginbühl, D. & Moritzi, R. (2006). *Qualität in multikulturellen Schulen im Kanton St. Gallen (QUIMSG). Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Thurgau und Fachstelle für Migration und kulturelle Vielfalt, ED/AVS St. Gallen.
- Marie Meierhofer-Institut (Hrsg.). (1998). *Startbedingungen für Familien*. Zürich: Verlag Pro Juventute.
- Menegale, S., Stern, S., Iten, R., Tassinari, S. & Schrottmann, R. (2004). *Betreuungsindex Kanton Zürich. Ergebnisse der Pilotphase. Schlussbericht*. Zürich und Turgi: INFRAS / Tassinari Beratungen.
- Menegale, S., Stern, S., Iten, R., Tassinari, S. & Schrottmann, R. (2005). *Betreuungsindex Kanton Zürich 2004. Bericht zur jährlichen Aktualisierung*. Zürich und Turgi: INFRAS / Tassinari Beratungen.
- Menegale, S., Stern, S. & Vogel, T. (2006). *Betreuungsindex Kanton Zug 2005. Schlussbericht*. Sozialamt des Kantons Zug.
- Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002). *Vorschulkinder in der Schweiz*. Zürich: Marie-Meierhofer-Institut für das Kind.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2008). *Kinder mit Migrationshintergrund im Frühbereich und in der obligatorischen Schule: Wie können die Eltern partizipieren?* Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM), Kommission Bildung und Migration (KBM) der EDK: Neuenburg.
- Müller Kucera, K. & Bauer, T. (2001). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Zürich aus?* Zürich: BASS.
- Peter, S. & Epple R. (2000). *GLÜCKLICHE Eltern - BETREUTE Kinder*. Kanton Basel Land.

- Prognos AG. (2005). *Betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Analyse familienfreundlicher Unternehmenspolitik. Eine Studie bei ausgewählten Schweizer Unternehmen*. Prognos: Basel.
- Ramseier, E. et al. (2002). *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BGS und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Roth-Koch, R. & Projektgruppe Familienergänzende Kinderbetreuung im Kanton Zug (2003). *Familienergänzende Kinderbetreuung im Kanton Zug. Grundlagen – Leitlinien – Vorschläge*. Direktion des Innern des Kantons Zug.
- Schori, C., Hellmann, J., Hess, R., Nufer, H. & Simoni, H. (2003). *Auswirkungen des neuen Finanzierungsmodells auf die Qualität an den Kindertagesstätten in der Stadt Zürich (Kurzfassung des Schlussberichts und Empfehlungen zur Qualitätssicherung)*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Selimi, N. & Avogaro, B. (2007). *Zwischenbericht Projekt Spielgruppe plus*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Sieber, P. (2002). *Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau. Schlussbericht*. Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Simoni, H. *Stärkender Lerndialog zur Bildungs- und Resilienzförderung – ein Projekt zur Förderung und Professionalisierung frühkindlicher Bildung in Schweizer Krippeneinrichtungen*. Marie Meierhofer-Institut MMI, Zürich. Geplant ab 2009.
- Simoni, H., Licht, B., Herren, J. & Kappeler, S. (2004). Die Studie zum Erwerb sozialer Kompetenz am Marie Meierhofer- Institut. [In *undKinder*, Heft 74, S. 15–68].
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO. (2005). *Wie viel bleibt einem Haushalt von einem zusätzlichen Erwerbseinkommen übrig?* SECO: Bern.
- Stamm, M. Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, Aarau. 1995 bis 2008.
- Stamm, M. (2002). *Evaluation «Pilotversuch Grundstufe»*. Zwischenbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2004). *Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M., Grossenbacher, S., Röllin, M. & Stöckli, G. (2003). *Evaluation «Pilotversuch Grundstufe»*. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M., Moser, U. & Hollenweger, J. *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Lernstandsmessungen in den ersten Klassen des Kantons Zürich*. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, Aarau. 2003 bis 2005.
- Stern, S., Banfi, S. & Tassinari, S. (2006). *Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

- Watzek, D., Bucher, N., Hänggi, Y., Schoebi, D. & Perrez, M. (2005). *Bericht über die Situation der Familien im Kanton Basel-Stadt. Eine Vergleichstudie der Jahre 1999 und 2004 in vier ausgewählten Quartieren (Band 2)*. Basel: Justizdepartement Basel Stadt.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P.G. (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Wiget, E. (2004). *Projekt Basisstufe Kanton Thurgau. Zwischenbericht z.H. des Regierungsrates des Kantons Thurgau*. Amt für Volksschule und Kindergarten.

## Forschung in der Romandie und im Tessin

- BIE. (2004). *Scolariser la petite enfance? Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée n°132, UNESCO, Vol. XXXIV, n°4*. Genève.
- Chatelain, S. (2000). *Règles, éducation et obéissance: Quelles réalités dans les IPE?* Lausanne: Cahiers de l'EESP n°28.
- CIIP. (2007). *L'école dès 4 ans*. Bulletin de la CIIP n°20.
- Delcò, M. L. (2007). *Continuità e discontinuità tra scuola dell'infanzia e scuola elementare (ricerca-azione messa in atto dal 2004)*. *Alta scuola pedagogica Locarno*. Download am 04.12.2008 von [www.aspti.ch/a-ricerca/progetti/continuitapedagogica.html](http://www.aspti.ch/a-ricerca/progetti/continuitapedagogica.html)
- Forster, S. (2007). *Commencer ses classes à 2 ou 3 ans?* Les dossiers de L'Éducateur: École enfantine, enjeux n°11.
- Gilliéron Giroud, P. (2004). *Observation de l'organisation du travail au préscolaire*. Lausanne: URSP 04.1.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin: État de situation et questions actuelles*. Lausanne: URSP 130.
- Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2003). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse*. Lausanne: Cahiers de l'EESP n°33.
- Perrenoud, P. (2000). *Le rôle de l'école première dans la construction des compétences*. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève*. Download am 13.02.2008 von [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php2000/200016.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php2000/200016.html)
- Perrenoud, P. (2003). *Pour éduquer de jeunes enfants, le bon sens ne suffit pas!* *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève*. Download am 13.02.2008 von [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php2003/200317.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php2003/200317.html)
- Schürch, D. (2007). *Psicodidattica della fotografia nel bambino dai 3 ai 7 anni. L'altro sguardo sull'ambiente di vita*. Roma, Milano: FrancoAngeli.
- SRED. (2005). *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque «Constructivisme et éducation»*. *SRED Cahier (2 volumes)*. Genève: Etat de Genève.

Thevenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire: études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse n°355 en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.

Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse : État de situation et conséquences*. Berne: CDIP.

## Zu Kapitel 4: Die Praxis der FBBE Schweiz: Organisation, Angebote und Personal

Tab. 4.1a: Anzahl Kinderkrippen und Kinderhorte nach Kantonen<sup>3</sup> und pro 1000 Kinder unter sieben Jahren (Bfs, 2008)

	Anzahl Betriebe pro 1000 Kinder 1)					
	1985	1991	1995	1998	2001	2005
Schweiz	1.0	1.05	1.3	1.758	2.2	2.8
Genferseeregion	1.1	1.05	1.6	2.8978	3.1	3.7
Kanton Waadt	1.4	1.14	1.5	1.826	2.0	2.2
Kanton Wallis	0.1	0.23	0.7	0.77	0.9	1.8
Kanton Genf	1.4	1.59	2.6	6.2	6.4	7.2
Espace Mittelland	0.7	0.82	1.1	1.2139	1.6	2.2
Kanton Bern	0.6	0.8	0.9	1.22	1.6	2.3
Kanton Freiburg	0.2	0.39	0.9	0.829	1.0	1.4
Kanton Solothurn	0.4	0.5	0.7	0.68	1.2	1.7
Kanton Neuenburg	2.6	2.1	3.1	2.436	3.6	3.8
Kanton Jura	0.8	0.73	0.9	1.4329	1.7	2.7
Nordwestschweiz	1.0	1.04	0.9	1.2149	1.6	2.2
Kanton Basel-Stadt	3.4	3.5	1.8	3.97	4.5	5.8
Kanton Basel-Landschaft	0.5	0.54	0.9	0.8566	1.1	1.5
Kanton Aargau	0.6	0.6	0.6	0.62847	1.0	1.5
Zürich	2.5	2.75	2.8	3.665	4.6	5.6
Ostschweiz	0.4	0.39	0.6	0.717	0.8	1.2
Kanton Glarus	1.0	0.94	0.9	0.9927	1.2	1.3
Kanton Schaffhausen	1.0	1.097	1.3	1.518	1.7	2.4
Kanton Appenzell AR	0.2	0.218	0.2	0.437	0.8	1.8
Kanton Appenzell IR	0	0	0.6	0	0	0.9
Kanton St. Gallen	0.3	0.324	0.6	0.855	0.9	1.1
Kanton Graubünden	0.2	0.2806	0.4	0.428	0.6	1.0
Kanton Thurgau	0.5	0.36	0.4	0.524	0.6	1.3
Zentralschweiz	0.4	0.3759	0.5	0.664	0.8	1.0
Kanton Luzern	0.4	0.399	0.5	0.81	0.9	1.2
Kanton Uri	0.7	0.6786	0.3	0.3519	0.4	0
Kanton Schwyz	0.4	0.295	0.4	0.4567	0.7	0.9
Kanton Obwalden	0	0	0.7	0.3748	0.4	0.9
Kanton Nidwalden	0	0	0	0.3255	0.8	0.4
Kanton Zug	0.8	0.588	1.1	0.771	0.7	1.4
Tessin	0.3	0.2927	1.0	0.844	1.1	1.1

Quelle: Betriebszählung (BZ) und Statistik des jährlichen Bevölkerungsstandes (ESPOP)

1) Teilweise revidierte Daten, November 2008

<sup>3</sup> Statistische Angaben auf gesamtschweizerischer Ebene sind bis anhin nur zu einem Teil des Kinderbetreuungsangebots verfügbar. Im Folgenden sind die Ergebnisse der Betriebszählung (BZ) wiedergeben. Sie erfasst nur Kinderkrippen und -horte, die als Arbeitsstätten registriert sind. Andere Betreuungsformen wie Tageseltern, Selbsthilfeorganisationen von Eltern, Mittagstisch und Nachschulbetreuung sowie betriebsinterne Kinderbetreuungsangebote können mit dieser Statistik nicht erhoben werden. Die BZ enthält nur Angaben über die Zahl der Einrichtungen und die Zahl der Beschäftigten in diesen Institutionen, nicht aber Informationen zur Zahl der angebotenen Betreuungsplätze (Bfs).

Tab. 4.2a: Mit der Anstossfinanzierung des Bundes geschaffene Betreuungsplätze (BSV, Stand 22. September 2008)

Kanton	Neue Plätze Kindertagesstätten		Neue Plätze Schulergänzende Betreuung		Bevölkerung 0-16 Jahre	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	absolut	in %
AG	544	5.2	537	5.9	106'794	7.8
AI	0	0	10	0.1	3'322	0.2
AR	20	0.2	81	0.9	10'037	0.7
BE	925	8.8	549	6.0	162'915	12.0
BL	179	1.7	183	2.0	45'400	3.3
BS	338	3.2	737	8.0	25'717	1.9
FR	262	2.5	217	2.4	54'545	4.0
GE	1'470	14.0	0	0	81'708	6.0
GL	28	0.3	95	1.0	7'044	0.5
GR	86	0.8	135	1.5	32'785	2.4
JU	99	0.9	39	0.4	13'811	1.0
LU	294	2.8	324	3.5	69'033	5.1
NE	198	1.9	225	2.5	32'110	2.4
NW	30	0.3	11	0.1	7'403	0.5
OW	10	0.1	0	0	6'875	0.5
SG	309	2.9	414	4.5	89'556	6.6
SH	115	1.1	122	1.3	12'235	0.9
SO	134	1.3	135	1.5	43'886	3.2
SZ	84	0.8	59	0.6	27'323	2.0
TG	179	1.7	336	3.7	45'930	3.4
TI	473	4.5	239	2.6	52'729	3.9
UR	0	0	0	0	6'605	0.5
VD	1'548	14.8	1'127	12.3	130'649	9.6
VS	334	3.2	441	4.8	53'860	4.0
ZG	223	2.1	212	2.3	20'453	1.5
ZH	2'596	24.8	2'928	32.0	218'449	16.0
<b>TOTAL</b>	<b>10'478</b>	<b>100</b>	<b>9'154</b>	<b>100</b>	<b>1'361'174</b>	<b>100</b>

Tab. 4.3a: Besuch des Kindergartens, der école enfantine und der scuola dell'infanzia nach Alter 2006/07 (BfS, 2008)

Besuch des Kindergartens, der école enfantine und der scuola dell'infanzia nach Alter, 2006/07								
Kanton	Total	Alter						
		2	3	4	5	6	7	8
<b>Total</b>	<b>153'204</b>	<b>4'106</b>	<b>6'470</b>	<b>28'206</b>	<b>67'858</b>	<b>45'741</b>	<b>808</b>	<b>15</b>
Zürich	24'421	1	83	3'870	11'739	8'585	142	1
Bern	15'515	.	19	1'624	7'166	6'586	118	2
Luzern	4'824	.	.	179	2'979	1'614	52	.
Uri	462	.	.	16	178	255	13	.
Schwyz	2'281	.	3	192	805	1'206	75	.
Obwalden	438	.	.	.	149	278	11	.
Nidwalden	601	.	.	86	288	221	3	3
Glarus	763	.	.	127	350	277	9	.
Zug	1'990	.	2	158	986	835	9	.
Freiburg	3'577	.	.	80	1'170	2'285	42	.
Solothurn	4'629	.	.	739	2'277	1'601	11	1
Basel-Stadt	2'916	5	41	568	1'369	928	5	.
Basel-Landschaft	5'092	.	2	793	2'496	1'788	13	.
Schaffhausen	1'356	.	14	187	640	507	8	.
Appenzell A.Rh.	1'059	.	3	126	515	410	5	.
Appenzell I.Rh.	377	.	.	39	172	162	4	.
St. Gallen	9'787	.	.	2'123	4'605	2'971	88	.
Graubünden	3'695	.	13	89	1'724	1'849	20	.
Aargau	11'592	2	13	1'717	5'592	4'189	73	6
Thurgau	4'921	.	.	634	2'274	1'948	65	.
Tessin	8'033	.	2'029	2'925	2'828	251	.	.
Waadt	17'297	470	1'303	4'429	7'324	3'751	18	2
Wallis	6'067	.	.	1'657	3'089	1'309	12	.
Neuenburg	3'383	1	15	1'001	1'734	629	3	.
Genf	16'535	3'627	2'930	4'580	4'616	779	3	.
Jura	1'593	.	.	267	793	527	6	.

Tab. 4.4a: Betreuungsstrukturen in Kindergärten, Schuljahr 2007/08 (EDK, 2007)

Kanton	Kindergarten		
	Blockzeiten [%]	Mittagstisch [%]	Tageskindergarten
AG	26-50	1-25	keine Volksschule, 12 Sprachheilkindergärten und weitere 14 für behinderte Kinder
AI	26-50	1-25	0
AR	51-75	51-75	10
BE	76-99	1-25	...
BL	76-99	1-25	1
BS	100	0	an 5 Primarschulstandorten
FR	1-25	1-25	0
GE	1-25	...	1
GL	1-25	1-25	2
GR	1-25	1-25	ca. 1%
JU	1-25	0	0
LU	100	1-25	...
NE	0	...	...
NW	100	...	2 Gemeinden
OW	100	1-25	2 privat
SG	<sup>1</sup>	...	...
SH	100	0	0
SO	100	...	nur in Sonderschulen
SZ	100	...	2 (heilpädagogische Tagesstätten)
TG	<sup>1</sup>	1-25	2
TI	100	76-99	85%
UR	1-25	1-25	0
VD	1-25	1-25	0
VS	1-25	1-25	4
ZG	76-99	1-25	1
ZH	100	1-25	1-25%

In der Kantonsumfrage der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) wurden nicht genaue Prozentwerte erhoben. Die Kantone wurden vielmehr nach Grössenordnungen gefragt (0%, 1-25%, 26%-50%, 51%-75%, 76%-99%, 100% aller Kindergärten)

#### Umfassende Blockzeiten

*Kindergarten:* Alle Kindern stehen an fünf Vormittagen pro Woche wenigstens zu dreieinhalb Stunden (oder während vier Lektionen) unter der Obhut des Kindergartens.

<sup>1</sup>mit Blockzeiten, welche nicht obigen Definitionen entsprechen

Mittagstisch = betreute Mittagsverpflegung

Tab. 4.5a: Praxisprojekte (Auswahl)

<b>Praxisprojekte der Schwerpunkte: Beispiele</b>	
Kontext HarmoS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bund (EDK) und regionale Konferenzen: «Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)»</li> <li>• Kanton Aargau: «Bildungskleeblatt»</li> <li>• Kanton Luzern: «Schulen mit Zukunft»</li> </ul>
Migration und soziale Benachteiligung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanton Zürich: «Spielgruppenplus»</li> <li>• Basel-Stadt: «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten»</li> <li>• Basel-Stadt: «„Ich lerne Deutsch fürs Kind‘ In Kindergarten oder ins Schulhaus integrierte Deutschkurse für Mütter»</li> <li>• Stadt Bern: «Primano»</li> <li>• Stadt Bern: «schritt:weise – Das Opstapje Programm für die Schweiz»“</li> <li>• Stadt Lausanne: «Cours de français pour les parents migrants»</li> <li>• Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM): „Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy»</li> </ul>
Standardsprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basel-Stadt: «Standarddeutsch Kindergarten»</li> <li>• Kanton Graubünden: «Hochdeutsch im Kindergarten» [Konzept]</li> <li>• Stadt Liestal: «Deutsch als Zweitsprache/Standardsprache»</li> </ul>
Gesundheitsförderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesamt für Sport: „schule.bewegt»</li> <li>• Kanton Luzern: «rundum fit»</li> <li>• Kanton Schaffhausen: „Bewegter Kindergarten»</li> <li>• Kanton Waadt: «Programme cantonal de promotion de la santé et de prévention primaire enfants (0-6 ans) – parents» [Programm]</li> <li>• Kanton Waadt: «Ça marche! Bouger plus, manger mieux»</li> <li>• Kanton Bern: «Purzelbaum Bern – Ein Projekt für mehr Bewegung im Kindergarten»</li> <li>• Stadt Bern: «Znüni-Box» – ein Projekt für leckere Zwischenmahlzeiten im Kindergarten“</li> <li>• Stadt Zürich: «Purzelbaum. Ein Projekt für mehr Bewegung und gesunde Ernährung im Kindergarten»</li> <li>• Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme (SFA): «'Eins, zwei, drei!' Das Präventionsprojekt der SFA»</li> <li>• Prevent a bite (unterstützt durch den Berner Tierschutz): «Prevent a bite. Schulprojekt zur Unfallverhütung Kind und Hund»</li> </ul>
Organisationsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanton Luzern: «Schulen mit Zukunft»</li> <li>• Stadt Zürich: «Projekt Neue Mittagsbetreuung»</li> <li>• Stadt Luzern: «Betreuungsgutscheine für Kinder im Vorschulalter»</li> </ul>
Pädagogische Konzeptentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanton Luzern: «Schulen mit Zukunft»</li> <li>• Stadt St. Gallen: «Spiki – Von der Spielgruppe in den Kindergarten»</li> <li>• Gemeinde St. Margarethen: «Projekt Frühförderung»</li> </ul>
Frühkindliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanton Tessin: «minimovingAlps»</li> <li>• Kanton Thurgau: «MNT-Förderung» [MNT = Mathematik-Naturwissenschaft-Technik]</li> <li>• Kanton Genf: «A la page»</li> <li>• Kanton Waadt (verschiedene „Institutions de la petite enfance“): «Projet d’Ouverture à la Participation des Aînés aux Institutions de l’Enfance (POPAIE)»</li> <li>• Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT und Pädagogische Hochschule Rorschach: «Computermaus»</li> <li>• Gemeinde Schmitten (FR): «Peace-Kids»</li> <li>• Association pour la prévention de l'illettrisme au préscolaire (PIP): «Prévention de l'illettrisme au préscolaire (PIP)»</li> </ul>



