

# Bedeutungszuwachs der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

## 2

*„Die Betrachtung der skizzierten Erwartungen an institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zeigt, dass Kindertageseinrichtungen im Grunde genommen wirtschafts-, arbeitsmarkt-, sozial-, bildungs-, familien-, bevölkerungs- und frauenpolitische Funktionen gleichermaßen zu erfüllen haben.“*

(Hogrebe 2015, S. 163)

Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung wird aktuell von gesellschaftlicher, sozialwissenschaftlicher, bildungspolitischer und volkswirtschaftlicher Seite eine große Aufmerksamkeit zugesprochen. Dies widerspiegelt die hohen Erwartungen, die an den Ausbau des frühkindlichen Bereichs gestellt werden, da „Investitionen in die Bildung von Kindern als zentrales Steuerungsinstrument für gesamtgesellschaftliche Entwicklungen“ (Cloos und Tervoooren 2013, S. 38) aufgefasst werden. Dabei werden die frühen Jahre nicht mehr länger ausschließlich als Erziehungs- und Betreuungsjahre, sondern vielmehr als Bildungsjahre verstanden, in denen wichtige Grundlagen der Bildungsbiografie gelegt werden. Bildung wird somit als zentrale Ressource für die individuelle Entwicklung, die soziale Partizipation, die gesellschaftliche Kohäsion sowie die globale Wettbewerbsfähigkeit eingeschätzt (z. B. Edelmann 2010a).

In diesem Zusammenhang hat sich in der Schweiz in den vergangenen zehn Jahren ein wachsendes Interesse am frühkindlichen Bildungsbereich im Allgemeinen und an der frühen Förderung von sozial- und/oder bildungsbenachteiligten Kindern im Besonderen entwickelt. Werden die an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gerichteten unterschiedlichen Erwartungen zusammengetragen, so wird schnell deutlich, „dass Kindertageseinrichtungen im Grunde genommen wirtschafts-, arbeitsmarkt-, sozial-, bildungs-, familien-, bevölkerungs- und frauenpolitische Funktionen gleichermaßen zu erfüllen haben und dabei nicht nur die

Wünsche der Eltern sowie die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen müssen, sondern auch die Interessen der Gesamtgesellschaft und der Unternehmen bedienen sollen“ (Hogrebe 2015, S. 163).

In der Schweiz zeichnen sich insbesondere fünf Entwicklungslinien ab, die zu einer verstärkten Bedeutung des frühkindlichen (Bildungs-)Bereichs beigetragen haben. An erster Stelle sind diesbezüglich gesellschaftliche Veränderungen zu nennen, die zu neuen Rollenverständnissen in den Familien, zu veränderten Lebensgemeinschaften sowie zu einer wachsenden Erwerbsarbeitsbeteiligung von zunehmend höher gebildeten Frauen und einem damit einhergehenden Bedarf an familienergänzender Kinderbetreuung führen (vgl. Kapitel 2.1).

Zweitens bestärken Erkenntnisse aus internationalen Vergleichsstudien – besonders prominent im Rahmen von PISA<sup>1</sup> – das Interesse am Potenzial frühkindlicher Bildungsprozesse, die dazu beitragen sollen, sowohl ungleiche schulische Startchancen zu kompensieren und dadurch die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen als auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu stärken (vgl. Kapitel 2.2).

Drittens sind es volkswirtschaftliche Interessen, die zu Investitionen in den frühkindlichen Bereich motivieren, da verschiedene, vor allem internationale Kosten-Nutzen-Analysen aufzeigen, dass sich diese lohnen. Dies nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass es deutliche Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der gesamten Bevölkerung und der wirtschaftlichen Prosperität eines Landes gibt (vgl. Kapitel 2.3).

Viertens sind aus sozialwissenschaftlicher Perspektive das Recht auf Bildung (vgl. Kapitel 2.4) sowie fünftens individuelle Verwirklichungschancen („Capability“; vgl. Kapitel 2.5) als angestrebte Ziele zu nennen, weshalb Bildungsmöglichkeiten in der frühen Kindheit die aktuelle Bedeutung zugesprochen wird. Diese fünf skizzierten Perspektiven auf die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit werden im Folgenden näher erläutert.

---

## 2.1 Gesellschaftlicher (Rollen-)Wandel

Zu Beginn der 1960er-Jahre sah das idealisierte bürgerliche Familienmodell gemäß Walper (2007, S. 239) vor, dass sich Mütter vollumfänglich der Erziehung ihrer Kinder und dem Haushalt widmen (= „expressive Rolle“, ebd.) und Väter zur Sicherung des Familieneinkommens (= „instrumentelle Rolle als Ernährer“, ebd.) einer außerhäuslichen Erwerbsarbeit nachgehen. Während dieses Modell bereits

---

1 Vgl. PISA unter: <http://www.oecd.org/pisa/> (abgerufen am 28.10.2015).

zur damaligen Zeit für sozial benachteiligte Familien sowie alleinerziehende Frauen nicht realisierbar war und in bestimmten Familien gar nie angestrebt wurde, hat der fortschreitende gesellschaftliche Wandel inzwischen zu neuen Lebensgemeinschaften und Familienformen sowie den damit einhergehenden veränderten Rollenverständnissen der Familienmitglieder beigetragen (vgl. Nave-Herz 2012). In der deutschsprachigen Familiensoziologie wird die Entwicklung vielfältiger Familienformen als „Pluralisierung von Lebens- und Familienformen diskutiert“ (Hill und Kopp 2013, S. 255).

Ein zentrales Kennzeichen des aktuellen gesellschaftlichen (Rollen-)Wandels zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist der „historisch vorher nie dagewesene hohe Bildungs- und Ausbildungsgrad von Frauen“ (vgl. BMFSFJ 2013, S. 102), der zu neuen gesellschaftlichen Positionen und einer verstärkten Erwerbsbeteiligung von Frauen beiträgt. Letztere basiert – neben dem finanziellen Bedarf vieler Familien – vor allem auf der Tatsache, dass Frauen eine außerhäusliche Erwerbstätigkeit ebenso selbstverständlich als Teil ihres persönlichen Lebensentwurfs verstehen wie ihre Rolle als Familienfrau. Dieser „doppelte Lebensentwurf, der Arbeit und Familie integriert und einen flexiblen Wechsel zwischen diesen Feldern ermöglicht und fördert“, ist „zum Normalfall“ (Hill und Kopp 2013, S. 247) geworden. Unterstützt wird der Wandel der Frauenrolle zugleich durch die Tatsache, dass die Gesellschaft wegen des Fachkräftemangels auf die Erwerbstätigkeit von qualifizierten Frauen angewiesen ist (vgl. ebd.).

In der Schweiz führte der Rollenwandel dazu, dass inzwischen 50 % aller Frauen zwischen 25 und 49 Jahren – in einem Alter also, in dem potenziell Kinder zu betreuen sind – mindestens teilzeitlich erwerbstätig sind. In der entsprechenden Altersgruppe sind 97 % aller Männer mindestens zu 50 % erwerbstätig. Deren Arbeitspensum ist umso höher, je jünger ihre Kinder sind (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS] 2008), was darauf zurückzuführen ist, dass aufgrund einer 16 Wochen dauernden Elternzeit, die ausschließlich von den Müttern bezogen werden kann, aber auch wegen fehlender familienergänzender Betreuungsangebote viele Frauen in den ersten Jahren der Familiengründung weniger arbeiten. Folglich müssen die Männer umso intensiver zum Familieneinkommen beitragen. So ist es gemäß Fux (2012, S. 156) eine (bis heute andauernde) Tatsache, dass die Schweiz trotz ihres „hohen Modernisierungsgrades“, was „die hohe Erwerbsintegration der weiblichen Bevölkerung“ anbelangt, die „Behandlung der Folgen für Frauen und Familien, insbesondere die Betreuungsproblematik“, bislang der „Selbstorganisation und den Mechanismen des Marktes“ überlassen hat.

Die aufgeführten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse haben dazu beigetragen, dass familienergänzende Einrichtungen eine allgemeine gesellschaftliche Akzeptanz erhalten haben, was zu einer weitgehenden Überwindung des negativen Stigmas

von ‚Aufbewahrungsstätten‘ für sozial bedürftige Säuglinge und Kleinkinder beigetragen hat (vgl. Nay, Grubenmann und Larcher 2008). Diese negative Perspektive auf Kindertagesstätten entstand während ihrer Gründungszeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts und basiert insbesondere auf Hospitalismus- und Deprivationsdiskursen, die das „Gefährdungspotenzial familienexterner Kinderbetreuung in Bezug auf die kindliche Entwicklung“ (ebd., S. 13) dominierten. Der Grund dafür ist in der Tatsache zu sehen, dass bis Mitte des 20. Jahrhunderts die Funktion öffentlicher Kindertagesstätten vor allem als „familienergänzende Nothilfefunktion für Familien aus unteren Sozialschichten“ verstanden wurde und folglich private Formen der Kinderbetreuung als „kindgemässer und als höherwertig eingestuft“ (Betz 2010b, S. 113) wurden.

Inzwischen besuchen mehr Kinder aus den oberen sozialen Schichten eine vorschulische Einrichtung als Kinder aus unteren Sozialschichten (vgl. Bundesamt für Statistik 2010a, b, c), denn öffentliche familienergänzende Betreuungseinrichtungen werden von sozial privilegierten Familien inzwischen selbstverständlich in Anspruch genommen, nicht zuletzt weil diese „zumindest diskursiv verstärkt zu einer vorschulischen Bildungseinrichtung avancierten“ (Betz 2010b, S. 113). Ein hohes Einkommen und eine gute Ausbildung der Mutter wirken sich positiv auf den Umfang der Inanspruchnahme von familienergänzenden Betreuungsangeboten aus (vgl. BFS 2010a, b, c). Der anhaltende Diskurs über die „Notwendigkeit ‚Früher Förderung‘“ fördert zudem immer deutlicher „die Aspirationen gesellschaftlicher Mittelschichten, welche die Förderung der frühen Bildungsprozesse ihrer Kinder in humankapitalistischer Manier als Versicherung auf deren Zukunft sehen“ (Diehm 2012, S. 52).

Es liegt folglich auf der Hand, dass aufgrund der aufgeführten Entwicklungen die Forderungen nach einem quantitativen Ausbau mit dem Anspruch an einen qualitativen Ausbau der Betreuungsangebote verbunden sind. Allerdings bestehen in den einzelnen Schweizer Kantonen und Gemeinden deutliche Unterschiede bezüglich der Qualität der familienergänzenden Betreuungsangebote, wie eine Expertise im Auftrag der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und -direktoren (= SODK) verdeutlicht (vgl. Menegale und Stern 2010). Für die weitere Entwicklung der pädagogischen Qualität ist die Tatsache von Bedeutung, dass in der Schweiz erstmalig ein gesamtschweizerisches Qualitätslabel<sup>2</sup> für Kindertagesstätten entwickelt wurde, das sich seit 2012 in einer Erprobungsphase befindet. Es ist davon auszugehen, dass dieses Label die Auseinandersetzungen um die Qualität frühkindlicher Betreuung sowohl in der Forschung als auch in der Praxis maßgeblich beeinflussen wird (z. B. Stamm 2012). Einen weiteren Impuls für die Qualität gab der 2013 lancierte

---

2 Vgl. Qualitätslabel unter: <http://www.quali-kita.ch> (abgerufen am 15.10.2015).

Orientierungsrahmen<sup>3</sup> für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Die dargelegten Entwicklungen führen allerdings auch dazu, so Diehm (2012) kritisch, dass „der Zugriff der Schule auf Familien und ihre Kinder, den diese im Laufe von zwei Jahrhunderten so weit ausbauen konnte, dass Familien heute ganz und gar in ihrem Bann stehen und in ihrem Sinne zu funktionieren trachten, [...] nun als ein offener Angriff nach vorne, in den Elementarbereich [tritt]“ (S. 52). Besonders deutlich wird dies an der Tatsache, dass aus gesellschaftspolitischer Perspektive inzwischen „der (frühe) Besuch einer Einrichtung im Vergleich zur Betreuung in der Familie als höherwertig eingestuft wird“ (Betz 2010b, S. 116). Dies trifft vor allem dann zu, wenn es sich um sozial und/oder bildungsbenachteiligte Familien handelt, insbesondere wenn sie zu Hause nicht Deutsch sprechen.

Aus der Perspektive des gesellschaftlichen Rollenwandels soll ein Ausbau des familienergänzenden Angebots zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen und dazu, dass Frauen und Männer die Möglichkeit haben, sich beruflich zu engagieren. Er soll zudem einen Beitrag leisten, dass „wirtschaftliches Wachstum vorangetrieben und gesellschaftlicher Wohlstand möglich bzw. erhalten werden“ (Betz 2015a, S. 224) sowie die „Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft“ (Hogrebe 2015, S. 163) gestärkt wird.

---

## 2.2 (Kompensatorische) Erwartungen an frühkindliche Bildungsprozesse

Das große Interesse an empirisch gesicherten Erkenntnissen über die Wirkung von Bildungsprozessen basiert insbesondere auf der Einsicht, dass Bildung als wichtigste Ressource für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen sowie als Innovationskraft für den Erfolg im globalen (wirtschaftlichen) Wettbewerb zu verstehen ist (z. B. Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat [SWTR] 2011). Vor diesem Hintergrund haben die Messung und der Vergleich von Kompetenzen in den vergangenen Jahren in nationalen und internationalen Bildungsdebatten über verschiedene Bildungsstufen hinweg einen großen Bedeutungszuwachs erlangt.

Im schulischen Bereich sind diesbezüglich die PISA-Studien besonders prominent. Im Rahmen dieser internationalen Leistungsuntersuchungen werden in den Mitgliedstaaten sowie in interessierten Partnerstaaten der OECD seit dem Jahr 2000 die Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gemessen und danach (inter-)national verglichen. Als Grundlage dienen Ergebnisse,

---

3 Vgl. Orientierungsrahmen unter: [www.orientierungsrahmen.ch](http://www.orientierungsrahmen.ch) (abgerufen am 15.10.2015).

die in einer repräsentativen Stichprobe von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern erhoben wurden. Inzwischen üben die PISA-Erhebungen international einen hohen bildungspolitischen Einfluss aus, was sich unter anderem an der Anzahl der teilnehmenden Länder manifestiert, die sich von 43 Staaten im Jahr 2000 auf 65 im Jahr 2009 erhöhte. Für die Kompetenzmessungen im Jahr 2015 meldeten sich 71 Länder an. Die Erhebungen finden im Abstand von drei Jahren statt, wobei zyklisch einer der drei Kompetenzbereiche im Zentrum der Untersuchungen steht. Ergänzend werden die soziokulturelle und regionale Herkunft der getesteten Jugendlichen sowie überfachliche Kompetenzen wie Lernmotivation, Schulfreude, Bildungsaspiration, Selbstvertrauen oder Problemlösestrategien erfasst (vgl. auch Edelmann et al. 2011).

In der Schweiz – und ebenso in Deutschland – lösten die PISA-Ergebnisse einen sogenannten ‚Bildungs-Schock‘ aus, einerseits weil die Schülerinnen und Schüler in den Tests deutlich schlechter abschnitten als erwartet, andererseits weil deutlich wurde, dass ungleiche Bildungschancen in einer ausgesprochen großen Abhängigkeit zur familiären Herkunft stehen. Das bedeutet, dass die soziale Lage einer Familie trotz gesellschaftlicher Entwicklungen und der damit einhergehenden Bildungsexpansion, die zu einer erweiterten Durchlässigkeit von sozialen Strukturen beigetragen hat, weitgehend den Bildungserfolg der Kinder bestimmt. Daher wirken sich ein tiefer sozioökonomischer Status, eine schwache Position der Eltern auf dem Arbeitsmarkt, „ein nicht dem Mainstream entsprechender kultureller Hintergrund, besondere religiöse Traditionen und ein wenig von Bildungsgütern geprägter Lebensstil“ (Leseman 2008, S. 128) negativ auf die Bildungslaufbahn von Kindern aus. Die aufgezeigten Faktoren führen insbesondere in ihrer kumulativen Wirkung dazu, dass Kinder, die in wenig privilegierten Familien aufwachsen, weniger gut vorbereitet in die Schule übertreten. In der Schweiz sind Kinder, die in Familien mit einem Migrationshintergrund aus südlichen und südosteuropäischen Ländern aufwachsen, auffallend häufig davon betroffen (z. B. Konsortium PISA.ch 2010; Schlanser 2011; SKBF 2010).

In der Schweiz können Bildungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund insbesondere mit ihren mangelnden deutschen Sprachkompetenzen in Verbindung gebracht werden. Während die PISA-Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen im Durchschnitt über dem Mittelwert liegen (vgl. Konsortium PISA.ch 2010, S. 12), gibt es gleichzeitig 17 % Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkompetenzen im untersten Kompetenzniveau liegen. Dies beeinträchtigt ihre berufliche Einmündung und damit ihre selbstbestimmte Lebensführung, da sprachliche Kompetenzen „für einen reibungslosen Übertritt in den Arbeitsmarkt und eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorausgesetzt“ (ebd., S. 14) werden. Im „Bildungsbericht Schweiz“ (vgl. SKBF 2010) wird aufgezeigt, dass rund

ein Drittel aller jungen Menschen mit diesem niedrigen Leseniveau „im Alter von 21 Jahren noch keinen nachobligatorischen Abschluss erworben haben, während dies bei Schülerinnen und Schülern, die das oberste Kompetenzniveau erreichen, auf weniger als 5 % zutrifft“ (ebd., S. 14).

Obschon die Befunde im Kontext der PISA-Erhebungen keine direkten Erkenntnisse für die Phase der frühen Kindheit oder die Leistungsfähigkeit des Vorschulbereichs liefern, trugen sie dazu bei, in der Öffentlichkeit (erneut) auf die anhaltenden Bildungsbenachteiligungen von sozial wenig privilegierten Kindern mit Migrationshintergrund hinzuweisen. Dadurch setzten sie bildungspolitische Reformdebatten in Gang, die unter anderem dazu führten, dass der Ausbau des frühkindlichen (Bildungs-)Bereichs eingefordert wurde. Von besonderer Relevanz war einerseits die Erkenntnis, dass es zahlreiche Nationen gibt, denen es sehr wohl gelingt, familiär bedingte Bildungsdisparitäten im Lauf der obligatorischen Schulzeit auszugleichen, wie beispielsweise skandinavische Länder oder Kanada. Ein pädagogischer Defätismus, der davon ausgeht, dass nichts gegen gesellschaftliche Ungleichheit gemacht werden könne, ist demnach nicht gerechtfertigt. Zweitens zeigen empirische Befunde im Kontext von PISA, dass diejenigen Länder eine Spitzenposition einnehmen, die über ein etabliertes, qualitativ hochstehendes System der frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Bildung verfügen, das allen Familien zugänglich ist (z. B. OECD 2006b, 2012). In neuester Zeit wird der Ausbau des frühkindlichen Bereichs auch explizit vom Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierat (SWTR 2011) eingefordert, der den Bundesrat in Fragen der Wissenschafts-, Hochschul-, Forschungs- und Innovationspolitik als beratendes Organ unterstützt. Der Aufbau des frühkindlichen Bereichs soll zu einer effizienteren und nachhaltigeren Nachwuchsförderung in der Schweiz beitragen und „die drohende Bildungslücke“ (Egger 2011, S. 23) schließen. Oder anders formuliert: „An Frühpädagogik und Elementarbildung knüpfen sich nun Hoffnungen auf einen Ausweg aus der ‚Bildungsmisere‘“ (Diehm und Magyar-Haas 2011, S. 218).

Es wird folglich angestrebt, allen Kindern – und insbesondere Kindern, die in wenig privilegierten Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen – den Zugang zu vorschulischer Bildung zu ermöglichen und auf diese Weise herkunftsbedingte Bildungs Nachteile zu mildern, da von einer frühen familienergänzenden Förderung eine kompensatorische Wirkung erwartet wird. Die Teilnahme an einer vorschulischen familienergänzenden Einrichtung soll diesen Kindern „altersgemässe Kenntnisse in der deutschen Sprache, Erfahrungen im Umgang mit Spielen – deren Regeln und Struktur von der Grundschuldidaktik genutzt werden –, und Übung im Umgang mit Stiften, Papier, Schere usw.“ (Krüger-Potratz 2005, S. 71) ermöglichen. Auf diese Weise soll der Tatsache entgegengewirkt werden, dass diese Kinder weniger gut vorbereitet in die Schule einmünden.

Die aktuelle Hochkonjunktur der frühkindlichen Bildungsdebatten kann daher auch als „sekundärer PISA-Gewinn“ (Diehm und Magyar-Haas 2011, S. 217) verstanden werden. Vor allem ist es als positive Entwicklung zu bewerten, dass diese Debatten zu einem Perspektivenwechsel führen, der Bildungsbenachteiligungen nicht (mehr) einseitig als Defizite der betroffenen Kinder und ihrer Familien interpretiert, sondern auch den Strukturen des Bildungswesens zuweist. Gleichzeitig warnen Diehm und Magyar-Haas (ebd., S. 218) von den zuweilen beinahe naiv anmutenden „Erlösungsvorstellungen in Anbetracht der jahrzehntelangen integrations- und bildungspolitischen Versäumnisse im Umgang mit einwanderungsbedingter Mehrsprachigkeit, die in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen längst Normalität ist“, sowie vor der Annahme, dass sich gesellschaftliche Probleme mit pädagogischen Maßnahmen lösen lassen. Weiter heben Andresen und Diehm (2013, S. 241) die Tatsache kritisch hervor, dass sich der aktuelle Trend in der Bildungsforschung, mittels groß angelegter quantitativer Untersuchungen evidenzbasierte Kenntnisse „über Kinder, ihre Kompetenzen und/oder ihre Familien“ zu generieren, zunehmend auch für den Bereich der frühen Kindheit etabliert. Dies führt dazu, dass „das ‚vermessene Kind‘ nicht mehr allein in der Schule, sondern inzwischen auch im vorschulischen Bereich hervorgebracht“ wird, „als eine (unbeabsichtigte) Nebenfolge der derzeitigen Hochkonjunktur, „Bildungschancen möglichst früh im Lebenslauf eines Menschen auszuschöpfen, zu stärken und zu verbessern (im Sinne von Prävention und Kompensation)“ (ebd.). Neben dem deutlichen Plädoyer für einen Ausbau frühkindlicher Angebote werden infolge der PISA-Studien auch veränderte pädagogische Akzentuierungen deutlich, die insbesondere die Förderung schulrelevanter Basiskompetenzen beinhalten. Die Einforderung geschieht vor allem mit Bezug zu neurobiologischen Befunden, die aufzeigen, dass junge Kinder besonders lernfähig sind. Folglich gehört es im Kontext vorschulischer Betreuung und Erziehung inzwischen fast schon selbstverständlich dazu, auch von vorschulischer Bildung zu sprechen.

In der Schweiz gilt in den Debatten um die Notwendigkeit von Reformen im frühkindlichen Bereich die frühkindliche Sprachförderung als besonders effektive Maßnahme zur Förderung gerechterer Bildungschancen (z. B. Stamm 2011). Allerdings können die hohen Ansprüche, die mit der gestiegenen Bedeutung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit verbunden sind, nur unter Einbezug pädagogischer Fachkräfte eingelöst werden, die in Kindertagesstätten und Spielgruppen tätig sind, was eine Auseinandersetzung mit der Professionalisierung dieser Berufsgruppe bedingt (vgl. Diehm und Magyar-Haas 2011, S. 217).

Nicht zuletzt rückten infolge der Befunde im Rahmen von PISA der familiäre Bildungsort und die Relevanz der dort stattfindenden informellen Bildungsprozesse ins Zentrum fachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Interessen. Somit wird



die Familie nicht mehr länger als „Hintergrundvariable‘ von Bildungsleistungen wahrgenommen, sondern als zentrale Einflussgrösse für Bildungsprozesse“ erkannt, (Smolka und Rupp 2007, S. 219), wobei insbesondere auch ihre Verschränkung mit weiteren Bildungsorten hervorgehoben wird. Allerdings führen die grundsätzlich als positiv zu bewertenden Debatten um die Bedeutung der familialen Bildungsleistungen mitunter auch zu einer Erhöhung des gesellschaftlichen Leistungsdrucks auf Familien, da von ihnen für die schulische Vorbereitung und Begleitung ihrer Kinder zunehmend „mehr als ‚nur‘ die Bereitstellung von Motivation und allgemeinen Fertigkeiten“ (Lange 2007, S. 247) erwartet wird.

Aus der bildungsbezogenen Perspektive soll der Ausbau des familienergänzenden Angebots dazu beitragen, dass „die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern gefördert [...] und dadurch ihr Erfolg in der Schule und im Erwachsenenleben möglich [wird]“ (Betz 2015a, S. 224). In „Ergänzung zur familiären Sozialisation“ (Hogrebe 2015, S. 163) soll damit auch die soziale „Integration insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund“ unterstützt werden. Letztlich soll frühkindliche Bildung dazu beitragen, „den Kreislauf zu durchbrechen, der Benachteiligung von einer Generation auf die nächste überträgt“ (Europäische Kommission 2011, S. 3, zit. nach Betz 2015a, S. 224).

---

## 2.3 Frühkindliche Bildung als Investition in Humankapital

Aus humankapitalistischer Perspektive wird frühkindliche Bildung als Investition verstanden, die einen volkswirtschaftlichen Nutzen erbringen soll, denn „education creates skills and helps to acquire knowledge that serves as an investment in the productivity of the human being as an economic production factor“ (Robeyns 2006, S. 72). Diese Sichtweise basiert auf den seit den 1990er-Jahren eingesetzten Untersuchungen im Rahmen familienergänzender Bildung, Betreuung und Erziehung, die nachgewiesen haben, dass sich finanzielle Investitionen in die frühe Förderung vor allem in Gesellschaften lohnen, in denen Wissen eine zentrale Rolle für die wirtschaftliche Entwicklung und Innovationskraft spielt. Infolge des Zusammenhangs zwischen dem Bildungsstand der Bevölkerung und der wirtschaftlichen Prosperität eines Landes wird frühkindliche Bildung auf der Makroebene zunehmend als „gesellschaftliche Ressource“ verstanden, die bedeutsam ist für die „wettbewerbsfähige Zukunft einer Nation in einer globalisierten Welt“ (Nay, Grubenmann und Larcher 2008, S. 9). Auf der Mikroebene werden die Mitglieder einer Gesellschaft vor allem als Humanressource wahrgenommen und Investitionen in ihre Bildung mit Arbeits- und Leistungsfähigkeit sowie Integration in den Arbeitsmarkt gleichgesetzt.

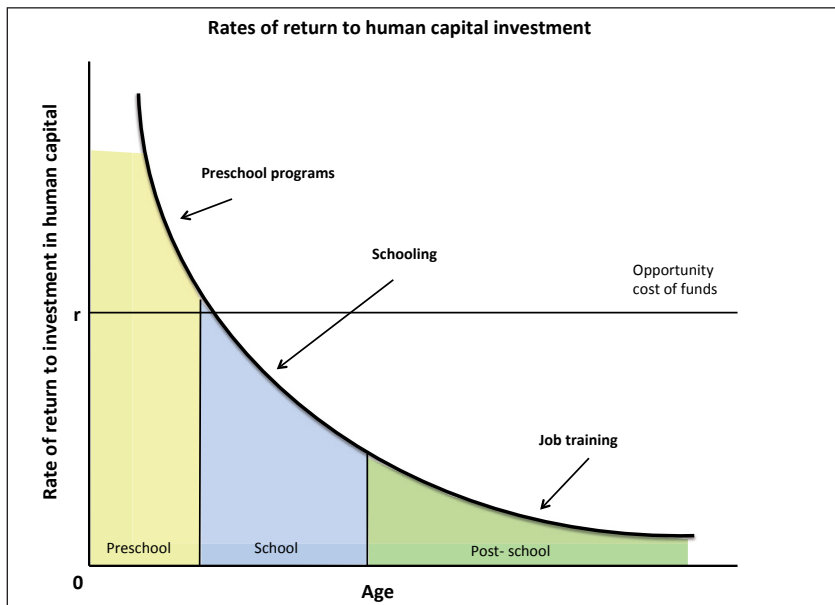
Letztlich sollen Investitionen in die frühe Förderung dazu beitragen, dass eine gut gebildete, innovative Generation heranwächst, deren Mitglieder als produktive Arbeitskräfte unabhängig von staatlicher Unterstützung agieren können, was auf gesellschaftlicher Ebene für die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund besonders nachdrücklich eingefordert wird (z. B. Edelmann 2010a).

Inzwischen gibt es viele Untersuchungen, die nachweisen, dass Bildungsinvestitionen in Humankapital den größten sozialen und wirtschaftlichen Gewinn bringen, wenn sie auf die Vorschulzeit ausgerichtet sind. Zudem sind Investitionen in den vorschulischen Bereich im Sinne einer Prävention für die Gesellschaft günstiger als spätere Versuche, Bildungsversäumnisse zu kompensieren (vgl. Heckman 2006, 2008; Hoglebe 2015; Stamm et al. 2009). Dies belegen vor allem neurobiologische Erkenntnisse, die aufzeigen, dass junge Kinder besonders lernfähig sind, und dass relevante Entwicklungsversäumnisse während der frühen Kindheit später nur mit großem Aufwand kompensiert werden können. Damit gehen auch Annahmen bezüglich einer frühen Prävention und Kompensation einher. Diese sollen dazu beitragen, mögliche spätere Probleme, wie beispielsweise die soziale Ausgrenzung, durch frühe Förderung relativ kostengünstig zu verhindern. In diesem Zusammenhang wird auch die frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund als immer wichtiger erachtet. Sie soll bei Bedarf dazu beitragen, sozio-ökonomische Benachteiligungen auszugleichen und die Integration in die lokale Gesellschaft zu unterstützen (vgl. Edelmann 2010a; Schulte-Haller 2009). Somit wird deutlich, dass die bewusste Förderung der kognitiven, emotionalen, motorischen, sprachlichen und sozialen Entwicklung bereits während der frühen Kindheit als wichtige Etappe auf dem Weg des lebensbegleitenden Lernens aufgefasst wird.

Vor allem qualitativ hochstehende frühkindliche Förderangebote tragen zum volkswirtschaftlichen Nutzen bei, weil sie Frauen darin bestärken, in den Arbeitsmarkt zurückzukehren und ihre Kinder extern betreuen zu lassen. Die humankapitalistische Perspektive fokussiert diesbezüglich insbesondere hoch qualifizierte Familienfrauen, und es wird sogar erwartet, dass eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu einer Erhöhung der Geburtenraten beitragen könnte (z. B. SWTR 2011). Diese Erwartung gilt im Besonderen für die Schweiz, wo die Geburtenrate mit 1,4 Kindern pro Frau unter dem Durchschnitt der OECD-Mitgliedstaaten (1,6 Kinder pro Frau) liegt (vgl. SKBF 2010, S. 38). Finanzielle Ausgaben im Frühbereich gelten somit als „Investitionen in Humankapital“, die dazu beitragen sollen, dass, „grössere volkswirtschaftliche Wachstumspotentiale erschlossen werden können“ (Egger 2011, S. 38).

Besonders prominent wurde der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Bevölkerung und der wirtschaftlichen Prosperität eines Landes vom US-amerikanischen Mathematiker und Wirtschaftswissenschaftler James Heckman aufgezeigt,

der im Jahr 2000 mit dem Nobelpreis für Wirtschaft ausgezeichnet wurde (vgl. Abb.1). Für seine Analysen untersuchte Heckman besonders umfassende intensive frühkindliche Förderprojekte, namentlich das kostenintensive US-amerikanische Perry-Preschool-Project sowie das Abecedarian-Program (vgl. Barnett und Masse 2007), bei denen die intensive Förderung bereits im ersten Lebensjahr einsetzt (vgl. dazu ausführlich den Forschungsstand in Kapitel 7). Dabei erkannte er einen volkswirtschaftlichen Nutzen, der das Siebenfache der Investitionen ausmachte (z. B. Heckman 2008, 2011; Heckman und Masterov 2007). Frühe präventiv orientierte Ansätze erachtet Heckman (2011, S. 8) vor allem deshalb als wirksam, weil sie zu einer späteren selbstbestimmten Lebensführung und „employability“ (ebd.) beitragen. Dafür sei es jedoch wichtig, so betont Heckman, dass sich frühkindliche Förderung nicht ausschließlich auf kognitive Kompetenzen beziehe, sondern ebenso auf sozioemotionale Fertigkeiten, da diese sogenannten ‚soft skills‘ eine mindestens ebenso große Rolle spielten, was er wie folgt verdeutlicht: „Programs that build self-control, character, and motivation and do not focus exclusively on cognition appear to be most effective“ (ebd. S. 8). Darüber hinaus plädiert er dafür,



**Abb. 1** Verhältnis zwischen Investitionen in frühe Förderung und späterem Ertrag

Quelle: Heckman 2006, S. 1901

die Eltern in die Förderung ihrer Kinder einzubeziehen, denn „programs with home visits affect the lives of the parents and create permanent changes in home environments that support the child after center-based interventions end“ (ebd).

### 2.3.1 Zielgerichtete oder universale Investitionen

Die Frage nach der Rendite von Investitionen in den frühkindlichen Bildungsbereich eröffnete (bislang) vor allem in den USA die Debatte darüber, in welche sozialen Gruppen in Zukunft investiert werden soll. Volkswirtschaftliche Analysen verdeutlichen, dass Investitionen in die sozial schwächsten Kindergruppen am meisten Rendite abwerfen. Diese Tatsache führte zur Auseinandersetzung über die Frage, ob im Sinne selektiver zielgruppenspezifischer Interventionen zukünftig ausschließlich Kinder aus den sozial schwächsten Familien gefördert werden sollen oder ob es sich der Staat leisten soll, allen Kindern den Zugang zur frühen Bildung zu ermöglichen, auch wenn sich das zumindest auf den ersten Blick finanziell weniger lohnt (vgl. Zigler, Gilliam und Barnett 2011).

Während universelle Maßnahmen, die sich an alle Kinder richten, den Vorteil haben, dass sie eine große Breitenwirkung erzielen und weder Eltern noch ihre Kinder aufgrund ihrer Teilnahme an einem bestimmten Förderprogramm als sozial benachteiligt stigmatisiert werden, liegt der klare Nachteil in der geringeren Rendite. Rein ökonomisch gedacht müsste folglich die Variante der selektiven Maßnahmen gewählt werden, die sich an besonders benachteiligte Gruppen richten, da sie einen höheren Gewinn verspricht.

Basierend auf profunden Erkenntnissen aus der Bildungsforschung gibt es jedoch mindestens drei Gründe, die gegen selektive Maßnahmen sprechen, wie der US-amerikanische Forscher Barnett (2011, S. 34f.) aufzeigt. So zeigen seine Analysen einerseits, dass universelle Programme deutlich mehr Kinder erreichen: Aufgrund der Auswahlkriterien, die darüber bestimmen, wer zur sogenannten bedürftigsten Gruppen gehört (wozu oftmals das Familieneinkommen als Merkmal genommen wird), wird ein großer Teil von Kindern, die eine Förderung nötig hätten, fälschlicherweise ausgeschlossen. Barnett (ebd.) verweist zudem auf Erfahrungen aus den USA, die zeigen, dass einige Eltern mitunter ihre Jobs kündigen oder zumindest die Arbeitszeit reduzieren, damit sie das Kriterium ‚besonders bedürftig‘ – gemessen an der Höhe des Einkommens – erfüllen und ihre Kinder in staatlich geförderte Programme aufgenommen werden können. Dies macht deutlich, wie die im Prinzip gut gemeinten selektiven Programme auch zu kontraproduktiven Nebeneffekten führen können.

Parallel dazu, so Barnett (2011), gebe es auch Familien, die bedürftig seien, ihre Kinder aber nicht anmeldeten, weil sie entweder nicht über die entsprechenden Möglichkeiten informiert seien oder Stigmatisierungen befürchteten. Zudem verweist Barnett (ebd.) aufgrund seiner Erfahrungen mit pädagogischen Fachkräften in besonderen Förderprogrammen darauf, dass sich diese gegenüber sozial benachteiligten Familien und Kindergruppen oftmals weniger professionell verhalten würden, vor allem weil sie von diesen Kindern grundsätzlich weniger erwarteten. „Stigma may not only discourage parents from enrolling their children, but it may cause program staff to treat children and parents in a way that would be unacceptable in a universal program“ (ebd., S. 37). Im Kontext von Migrationsdebatten spricht auch die Tatsache für eine universelle Förderung von jungen Kindern, dass diese die lokale Landessprache einfacher in heterogenen Gruppen im Sinne eines ‚peer-learning‘ erwerben können (z. B. Grob, Keller und Trösch 2014).

### 2.3.2 Humankapital und Chancengerechtigkeit

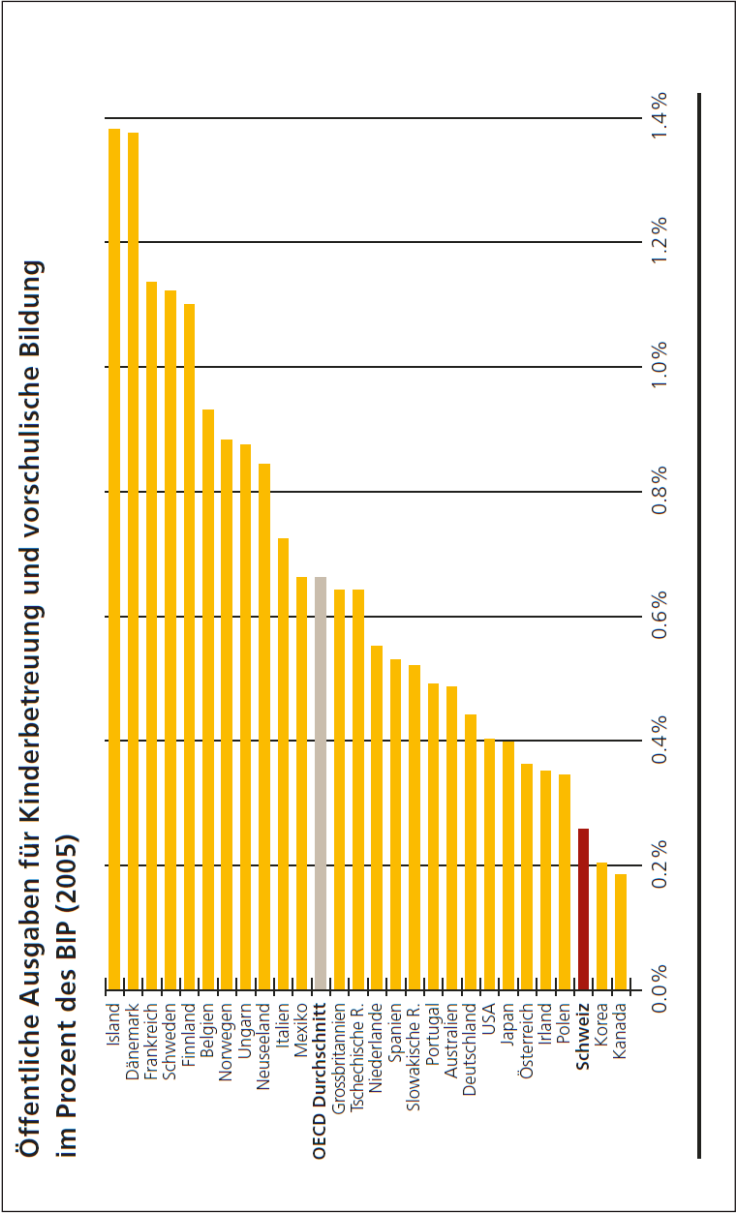
Gemäss dem Schweizer Bildungsökonom Wolter (2013) ist es in Bezug auf die Ausschöpfung des Bildungspotenzials einer Gesellschaft als zentrale Prämisse zu verstehen, dass Chancengerechtigkeit gefördert wird, da „Ungerechtigkeit (Diskriminierung) zu einer Minderung der ökonomischen Potenziale auf individueller und gesellschaftlicher Ebene führt“ (S. 213). Wolter nennt drei wesentliche Gründe, weshalb sich Ökonominen und Ökonomen für das Thema der Chancengerechtigkeit interessieren sollten: An erster Stelle steht für ihn die Tatsache, dass Individuen nur in einer chancengerechten Gesellschaft ihr Bildungspotenzial optimal ausschöpfen können. Eine mangelnde Entfaltung dieses Potenzials führe wiederum „fast automatisch zu ökonomischen Verlusten“ (ebd., S. 230), was den volkswirtschaftlichen Interessen von Ökonominen und Ökonomen widerspreche. Zweitens geht er davon aus, dass sich „Gesellschaften mit eingeschränkter Bildungsgerechtigkeit mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als Volkswirtschaften mit einer ungleichen Verteilung von Erwerbschancen, Einkommen und Vermögen“ (ebd.) auszeichnen, was zu volkswirtschaftlichen Gewinneinbußen führt, wie ökonomische Studien verdeutlichen. Und drittens zeigt Wolter (2013, S. 231) auf, dass „Ungerechtigkeiten in der Wirtschaft nicht nur Konsequenzen, sondern auch die Ursache für Ungerechtigkeiten im Bildungswesen“ darstellen, da „Diskriminierungen in der Wirtschaft, spezifisch im Arbeitsmarkt“ die „Bildungsentscheidungen“ von Mitgliedern der Gesellschaft beeinflussen. Konkret bedeutet dies, dass „Diskriminierungen, beispielsweise bestimmter Ethnien oder eines Geschlechts, ihre Bildungserträge und

somit auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie Bildungsinvestitionen tätigen werden“ (ebd.), vermindern.

### **2.3.3 Investitionen in den Bereich der frühen Kindheit in der Schweiz**

In der Schweiz schätzen die derzeit vereinzelt vorliegenden, in der Regel kantonale durchgeführten Studien zur Kosten-Nutzen-Relation von Investitionen in den Bereich der frühen Kindheit den Gewinn (= return on investment) auf den Faktor eins zu rund drei, respektive eins zu rund vier (z. B. Fritschi, Stutz und Strub 2007). Das bedeutet, so Stamm (2011), „dass jeder Franken, der in eine Kindertagesstätte investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen mindestens vier Franken an Nutzen abwirft“ (S. 17). Somit werden mit Investitionen in den frühkindlichen Bereich gleich zwei verschiedene Interessengruppen bedient: die „Eltern, welche die Entwicklung ihres Kindes fördern wollen, und die „Gesellschaft in Bezug auf die Entwicklung ihres Humankapitals“ (ebd., S. 8). Dieser finanzielle Nutzen kann sich beispielsweise in einer höheren Erwerbsbeteiligung von Müttern und Vätern, einem geringeren Bezug von Sozialleistungen aufgrund eines höheren Ausbildungsniveaus der nachfolgenden Generation oder in positiveren Sozialisations- und Integrationseffekten potenziell benachteiligter Bevölkerungsgruppen manifestieren (vgl. Stamm 2010; Stamm, Burger, Brandenburg, Edelmann et al. 2011).

Allerdings sind die Investitionen in die familienergänzende Betreuung von Kindern bis zum vollendeten vierten Altersjahr in der Schweiz bislang geringer als jene, die im Durchschnitt aller OECD-Mitgliedstaaten getätigt werden. Während der OECD-Durchschnitt im Jahr 2005 bei 0,65 % des Bruttoinlandproduktes lag, investierte die Schweiz gerade mal 0,25 % des BIP in öffentliche Ausgaben für Kinderbetreuung und vorschulische Bildung (vgl. Abb. 2). Dies entspricht einem Viertel der von der OECD empfohlenen Mittel. Im Vergleich dazu investierten Island, Dänemark, Frankreich, Schweden und Finnland über 1,0 % ihres BIP in den frühkindlichen Betreuungsbereich (vgl. SWTR 2011, S. 20).



**Abb. 2** Investitionen der Schweiz in den Bereich der frühkindlichen Förderung

Quelle: SWTR 2011, S.20

### 2.3.4 Kritik an der humankapitalistischen Perspektive

Die Perspektive des humankapitalistischen Ansatzes, wonach Bildung primär als Investition in Humanressourcen und junge Kinder mit „ganz unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen und Lebensperspektiven pauschal als Arbeitsbürger [und Arbeitsbürgerinnen, D.E.] der Zukunft und als Objekte eines verengten sozialinvestiven Denkens und Handelns“ (Büchner 2008, S. 184) begriffen werden, gilt es trotz gewisser gesellschaftlicher Akzeptanz zumindest aus bildungstheoretischer Sichtweise kritisch zurückzuweisen. Diesbezüglich argumentiert beispielsweise die niederländische Sozialwissenschaftlerin Robeyns (2006) wie folgt: „Understanding education exclusively as human capital is severely limiting and damaging as it does not recognize the intrinsic importance of education nor the personal and collective instrumental social roles of education. Note that this does not imply that we should completely do away with seeing education as human capital: instead, it is important to recognize that there is more to education than human capital“ (S. 74).

Auch im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs wird die wachsende Bedeutung, die humankapitalistischen Ansätzen zukommt, indem Kinder und Jugendliche immer öfter als „Investitionsprojekte“ (BMFSFJ 2013, S. 374) thematisiert werden, kritisch beobachtet. Die damit einhergehende „Verzweckung von (früher) Kindheit und Jugend“ (ebd.) wird deutlich abgelehnt. Dabei wird auf nachvollziehbare Art moniert, dass eine ‚verzweckte‘ Haltung dazu beitrage, „dass gegenwartsbezogene Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen zugunsten zukunftsbezogener Interessen der Gesellschaft an Kindheit und Jugend marginalisiert“ (BMFSFJ 2013, S. 374) würden. Dies wiederum habe zur Folge, dass „Kinder und Jugendliche weitgehend unter der Perspektive arbeitsmarkt-, bildungs- und wirtschaftspolitischer Präferenzen betrachtet“ (ebd.) würden, während „ihr legitimes Interesse an unregelten, unbeobachteten und zweckfreien Entfaltungsräumen unterdrückt“ (ebd.) werde. Dem Faktum Kindheit als eigene Lebensphase wird damit zu wenig Beachtung geschenkt.

Der humankapitalistische Zugang zu Bildung ist im Hinblick auf die frühkindliche Bildung von bildungsbedürftigen Kindern allerdings dann von Relevanz, wenn es darum geht, die erforderlichen finanziellen Investitionen dafür einzufordern. Diese werden in einer monetär ausgerichteten Gesellschaft vor allem dann geleistet werden, wenn ein volkswirtschaftlicher Nutzen zu erwarten ist. So ist mit Robeyns (2006, S. 74ff.) zu folgern, dass es durchaus wichtig ist, Bildung ‚auch‘ als Humankapital zu betrachten, sofern dabei nicht ausgeblendet wird, dass dies nur ‚eine‘ Funktion ist, die Bildung – insbesondere während der frühen Kindheit – zukommt.



## 2.4 Recht auf Bildung

Die rechtliche Perspektive auf Bildung bezieht sich auf die gesellschaftliche Verpflichtung, allen Kindern und Erwachsenen den Zugang zu einer guten Bildung über die ganze Lebensspanne zu ermöglichen. Die international weitaus prominenteste Grundlage für das Recht auf ‚Bildung für alle‘ ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948. Sie verdeutlicht, dass Bildungsbenachteiligungen immer an Einschränkungen und Ausgrenzungen in weiteren Lebensbereichen gekoppelt sind, wie beispielsweise dem Gesundheitsbereich oder dem Zugang zu Arbeit (vgl. Andresen 2009a; Robeyns 2006). Vor diesem Hintergrund zielen auch die Entwicklungsziele der Vereinten Nationen, die auf dem Weltbildungsforum in Dakar (Senegal) im April 2000 von 164 Staaten verabschiedet wurden, auf die hohe Bedeutung von Bildung ab – auch als zentrale Maßnahme für den Abbau von Armut und sozialer Ungleichheit. Die wichtigsten Bildungsziele beziehen sich daher in erster Linie auf den Ausbau der frühkindlichen Förderung von benachteiligten Kindern. Zudem soll allen Kindern der Zugang zu einer guten Grundschulbildung ermöglicht und den Lernbedürfnissen von Jugendlichen und Erwachsenen mit qualitativ hochstehenden Bildungsangeboten entsprochen werden (vgl. Andresen 2009a; Tippelt, Aloyak-Yildiz und Buschle 2013).

Im Kontext der frühen Kindheit sind vor allem die Kinderrechte der Vereinten Nationen von Bedeutung, die in der Schweiz im Jahr 1997 ratifiziert wurden. In der Kinderrechtskonvention wird festgehalten, dass Kinder als Persönlichkeiten mit eigenen Rechten und Bedürfnissen zu verstehen sind, die das Recht auf eine eigene Identität sowie auf Meinungs- und Religionsfreiheit haben (vgl. Andresen 2009a, S. 87). Zudem fand im Jahr 2005 die frühkindliche Bildung, die ab Geburt erfolgen soll, eine explizite Verankerung in den Kinderrechten, „womit frühkindliche Bildung einen grundlegend neuen Rahmen erhalten hat“ (ebd.). Die umfassenden Ansprüche an die Bildungsinhalte, die Kindern zur Verfügung stehen sollen, werden in Artikel 29 der Kinderrechtskonvention wie folgt festgehalten: „The education of the child shall be directed to the development of the child’s personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential.“ Gemäß Kinderrechtskonvention besteht die prioritäre Zielsetzung von Bildung folglich vor allem darin, die individuelle Persönlichkeit, die spezifischen Begabungen sowie die kognitiven, sozialen und körperlichen Fähigkeiten von Kindern zu entfalten. Weiter soll Bildung dazu beitragen, „die Vermittlung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten, die Achtung vor den Eltern, der kulturellen Identität, der Sprache, der natürlichen Umwelt, der kulturellen und der nationalen Werte“ (Wytenbach 2013, S. 258) zu vermitteln.

Das Recht auf Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund wird explizit durch Empfehlungen des Europarats unterstützt, die im Februar 2008 verabschiedet wurden. Sie zeichnen sich durch eine maßgebliche Beachtung der frühkindlichen Bildung aus und betonen dabei die Bedeutung, die Eltern hinsichtlich des Bildungsprozesses ihrer Kinder in dieser Lebensphase zukommt. Die wichtigsten Maßnahmen, die in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund vorgeschlagen werden, umfassen im Sinne einer kulturellen Öffnung der Bildungssysteme in Migrationsgesellschaften die „Anpassung des Bildungssystems an die besonderen Bildungsbedürfnisse dieser Kinder, die Aufnahme des Unterrichts in der Sprache und Kultur des Herkunftslandes (HSK) in die regulären Schulprogramme und die Förderung interkultureller Bildung für alle“ (vgl. Moret und Fibbi 2008, S. 7f.).

Auch in der schweizerischen Bundesverfassung (BV) sind wichtige Bestimmungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen verankert, insbesondere „der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht“ (Art. 19). Ebenso relevant sind Artikel 11 (Abs. 1 BV), der den Anspruch auf den besonderen Schutz der Unversehrtheit und auf die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hervorhebt, sowie Artikel 41 (Abs. 2 BV). Letzterer verpflichtet Bund und Kantone – ergänzend zur individuellen Verantwortung und zu privaten Initiativen – dazu, sich dafür einzusetzen, dass sich Kinder und Jugendliche nach ihren Fähigkeiten (weiter-)bilden können, und sie in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration zu unterstützen (vgl. auch Wytttenbach 2013).

Die große Bedeutung dieser Perspektive auf die frühe Kindheit besteht darin, dass sie den rechtlichen Anspruch aller Kinder auf Bildung betont. Damit wird Bildungsverantwortlichen klar gemacht, dass sie verpflichtet sind, allen Kindern einen Zugang zur frühen Förderung zu ermöglichen, unabhängig von regionalen und schichtspezifischen Disparitäten, oder wie Robeyns (2006) formuliert: „Rights are an instrument in reaching that goal“ (S. 82).

---

## **2.5 Individuelle Verwirklichungschancen: ‘Capability-Approach’**

Eine andere Perspektive auf (frühkindliche) Bildung, die über die rechtliche und humankapitalistische Bedeutung von Bildung hinausreicht, weil sie vor allem individuelle Verwirklichungschancen ins Zentrum rückt, basiert auf dem ‚Capability-Approach‘ (z. B. Andresen 2009a; Diehm und Magyar-Haas 2010, 2011; Oelkers, Otto und Ziegler 2008). Nach diesem Ansatz werden Fördermaßnahmen während der frühen Kindheit als Grundlage für die individuelle Entwicklung über

die gesamte Lebensspanne und weit über die formale Bildungslaufbahn hinaus verstanden. Der Capability-Ansatz, der in der deutschen Sprache auch als ‚Fähigkeitsansatz‘ oder ‚Befähigungsansatz‘ (vgl. Andresen 2009a; Oelkers, Otto und Ziegler 2008) bezeichnet wird, basiert auf einem theoretischen Konzept, das vom indischen Nobelpreisträger und Ökonomen Amartya Sen (z. B. 1992) konzipiert und von der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum (z. B. 1999, 2000, 2006), die sich insbesondere mit ethischen Fragestellungen zum ‚guten Leben‘ auseinandersetzt, weiterentwickelt wurde.

Sowohl im Ansatz von Sen als auch in jenem von Nussbaum wird Bildung im Sinne von ‚Capabilities‘ als grundlegende Voraussetzung für Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten aufgefasst, die zur Verwirklichung individueller Vorstellungen einer guten Lebensführung beitragen, denn „capabilities are the real opportunities to achieve valuable states of being and doing“ (Robeyns 2006, S. 78). Allerdings unterscheidet sich der „Stellenwert“, der Bildung jeweils zugesprochen wird, so Andresen (2009a, S. 84), denn bei „Sen gehört Bildung im Sinne von ‚education‘ selbst zu den zentralen ‚capabilities‘“, während Nussbaum Bildung vor allem mit ‚empowerment‘ verbindet. Beiden Ansätzen ist jedoch gemeinsam, dass Bildsamkeit als anthropologische Grundkonstante und Bildung als ein eigener Wert verstanden werden. In Anlehnung an humanistische Traditionen sollen sie zur Selbstentfaltung und Würde des Menschen und ebenso zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit beitragen. Diese schützen letztlich davor, dass Bildung für ‚fremde Zwecke‘ vereinnahmt werden kann, wie es beispielsweise auch Wolfgang Klafki (1994) in seinen Erörterungen zu den Grundzügen einer neuen Allgemeinbildung zum Ausdruck bringt.

Beim ‚Capability‘-Ansatz handelt es sich explizit um einen gerechtigkeits-theoretischen Ansatz. Er kann für Evaluationen, Forschungsdesigns sowie bildungspolitische Maßnahmen als Rahmen fungieren, wenn es darum geht, das individuelle Wohlergehen zu erfassen respektive zu unterstützen (vgl. Andresen 2009a, S. 84). Im Zentrum steht die Befähigung zum autonomen Leben im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses, das vor allem dazu beiträgt, junge Menschen und ihre Familien dabei zu unterstützen, ihre eigenen Vorstellungen bezüglich eines guten Lebens möglichst unabhängig zu verwirklichen (vgl. Otto und Ziegler 2008). Das Ausmaß der sozialen Gerechtigkeit wird diesem Ansatz zufolge daher als „die Summe der gesellschaftlich eröffneten Befähigungen und Verwirklichungschancen von Akteur/innen“ (Oelkers, Otto und Ziegler 2008, S. 87) verstanden, die sich in Fähigkeiten und Macht ausdrückt und erforderlich ist, damit individuelle Ziele erreicht werden können. Für die Entfaltung potenzieller Verwirklichungschancen sind neben der Verfügbarkeit individueller Dispositionen vor allem auch soziale Ressourcen entscheidend. In welcher Weise sie zur Verfügung gestellt und wie sie

eingesetzt werden, trägt maßgeblich dazu bei, inwiefern sich Prozesse des angestrebten „human flourishing“ (Nussbaum 2000, S. 71) entwickeln können.

Der ‚Capability‘-Ansatz gewinnt nicht nur international, sondern auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung und wird in der Erziehungswissenschaft vor allem im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration thematisiert (vgl. Andresen 2009a; Otto und Ziegler 2008). „Gefragt wird z. B. danach, wie deprivierte Bevölkerungsgruppen durch Bildung zu einem Leben in relativem Wohlstand befähigt werden können“, wobei „Handlungsbefähigung als eine Handlungsressource definiert wird, die sich im Wissen um Handlungsalternativen und [im Wissen um, D. E.] die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe äussert“ (Grundmann 2008, S. 131). Es geht um die Ermöglichung der kulturellen Teilhabe durch reale Entfaltungsoptionen und die Gewährleistung fairer Lebenschancen, die zur sozialen Anschlussfähigkeit sowie zur Überwindung von Marginalisierung und Exklusion beitragen (vgl. Büchner 2008, S. 184).

Veröffentlichungen, die sich explizit auf die Auswirkungen der Befähigung von (jungen) Kindern beziehen, sind im deutschsprachigen Raum bislang noch selten anzutreffen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 119). In den vorliegenden Publikationen wird die Bereitstellung von „Gelingensbedingungen“ (Diehm und Magyar-Haas 2011, S. 223) betont, die Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozioökonomischen und kulturellen Lebenslage „möglichst früh formelle und informelle Bildungsmöglichkeiten eröffnen und damit einen Beitrag leisten, sozialer Ungleichheit entgegen zu wirken“ (Keupp 2013, S. 44).

Bezogen auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund impliziert folglich der ‚Capability‘-Ansatz, dass es vor allem darum geht, Angebote zu konzipieren, die weit über den Erwerb von Fachkompetenzen – beispielsweise in der lokalen Landessprache – hinausführen, die sich eng auf das Ziel einer zukünftigen Integration in den Arbeitsmarkt konzentrieren. Vielmehr müssen Kompetenzen vermittelt werden, die ausgehend von individuellen Dispositionen (junger) Kinder zu deren selbstbestimmter, kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen (vgl. Diehm und Magyar-Haas 2011).

Für Bildungsverantwortliche bedeutet dies, dass sie auch dem „elterlichen Wohlbefinden“ (BMFSFJ 2013, S. 105) eine große Relevanz zumessen müssen, da davon auszugehen ist, dass sich die Zufriedenheit der Eltern – einerseits bezüglich ihrer Rolle als Familienmitglieder und andererseits als (Liebes-)Paar – auf das Kindeswohl auswirkt und sich die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern positiv wie negativ verstärken können. Allerdings ist für Kinder „das Wohlbefinden der Eltern nicht nur in Form materieller Sicherheit [essenziell,

D. E.], auch Bildung, Gesundheit, Zeit für Familienkontakte und die Netzwerke der Eltern sind Faktoren, die auf die Entwicklung des Kindes wirken“ (ebd.).

### 2.5.1 Der ‚Capability‘-Ansatz und seine Relevanz für die frühe Sprachförderung

Nussbaum (z. B. 2000, S. 78ff.) hat unter anderem im Rahmen der Weiterentwicklung des ‚Capability‘-Ansatzes von Sen eine Liste mit zehn Fähigkeiten zusammengestellt, die sie als grundsätzliche Voraussetzung für ein menschenwürdiges, selbstbestimmtes Leben erachtet. Nussbaum (ebd.) bezeichnet diese zehn Fähigkeitsbereiche wie folgt:

Leben („Life“) verstanden als Fähigkeit, ein lebens- und erstrebenswertes Leben zu führen, Gesundheit („Bodily Health“), körperliche Integrität („Bodily Integrity“), Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft und Intelligenz („Senses, Imagination and Thought“) mit der Bedingung, über eine entsprechende Bildung zu verfügen, Gefühlserfahrungen („Emotions“) zeigen zu können, praktische Vernunft („Practical Reason“) als Voraussetzung dafür, überhaupt Vorstellungen eines guten Lebens entwickeln zu können, Sozialität und Anerkennung („Affiliation“), was unter anderem auch den Schutz vor Diskriminierung umfasst, Beziehung zu anderen Lebewesen („Other Species“) wie Tieren und Pflanzen, spielerische Entfaltung („Play“), Involviertheit („Control over One’s Environment“) im Sinne einer bürger-schaftlichen und materiellen Beteiligung an der Gesellschaft (vgl. auch Diehm und Magyar-Haas 2010, 2011).

Diehm und Magyar-Haas (2011) zeigen in ihrer Auseinandersetzung mit dem ‚Capability‘-Ansatz im Zusammenhang der frühen Sprachförderung auf, dass Nussbaum die aufgeführten Fähigkeiten zwar nicht hierarchisch ordnet, jedoch zwischen verschiedenen Ebenen („Levels“) unterscheidet und dabei die körperliche Integrität als fundamental erachtet. Eine weitere herausragende Position weist Nussbaum dem Bereich „Literacy“ zu, wobei sie diese explizit nicht ausschließlich als „Lese- und Schreibkompetenzen“ oder „Wiedergabe vom Sinngehalt unterschiedlicher Texte“ versteht. Vielmehr begreift sie diese im Sinne einer „kommunikativen Auseinandersetzung mit dem eigenen Umfeld“ (ebd., S. 223), die eine „umfassende sprachliche Bildung“ bedingt, damit sie „den Zugang zur Welt über Sprache eröffnet und umgekehrt die Verbindung des Individuums zur Welt ermöglicht“. Vor diesem Hintergrund verdeutlichen Diehm und Magyar Haas, dass „Literacy“ „als integrierter Bestandteil der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und Umweltaneignung“ (ebd., S. 221) verstanden werden muss und eine Grundvoraussetzung für alle weiteren Fähigkeiten ist, die Nussbaum als relevant erachtet. Daher erachten Diehm und Magyar-Haas (2011) den ‚Capability‘-Ansatz von Nussbaum

insbesondere in zwei Bereichen als anschlussfähig an aktuelle Bildungsdebatten zur frühkindlichen Sprachförderung.

Der erste Bereich bezieht sich auf die inhaltliche Definition, die weit über ein enges Verständnis des reinen Sprachvermögens – im deutschen Sprachraum im Kontext schulerfolgsrelevanter Kompetenzen verengt auf die deutsche Standardsprache – hinausreicht. Der zweite Bereich fokussiert – und darin sehen Diehm und Magyar-Haas (ebd., S. 223) vor allem die Stärken des ‚Capability‘-Ansatzes von Nussbaum – die Auseinandersetzungen mit sowohl „individuell-persönlichen als auch politisch-institutionellen Dimensionen samt Bedingungen oder Ressourcen“ (ebd.). Dies bedeutet, dass neben den unmittelbaren sprachlichen Kompetenzen, die ein Kind mitbringt oder aus einer erwartungsvollen Perspektive mitbringen sollte, explizit die dazu erforderlichen Ressourcen ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt werden müssen, verstanden als potenzielle „Ermöglichungsräume“ (ebd.) oder „Gelingensbedingungen“ (ebd.), die zur Verfügung gestellt und adäquat eingesetzt werden müssen.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die (früh-)kindliche Sprachförderung eine Prämisse ist für die Realisierung individueller Verwirklichungschancen und die soziale Teilhabe über die gesamte Lebensspanne. Dafür sind einerseits Ressourcen im Sinne kompetenter Fachpersonen, aber auch didaktische Materialien erforderlich. Andererseits verlangt diese Prämisse nach einer breiteren Vorstellung dessen, was Sprachförderung umfassen soll, nämlich insbesondere auch die Zwei- und Mehrsprachigkeit. Dies wird jedoch erst dann zum Tragen kommen, wenn sich ein längst eingeforderter Perspektivenwechsel bildungspolitisch und fachwissenschaftlich durchsetzt, wenn also klar ist, dass mangelnde Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund ‚nicht‘ mit Sprachlosigkeit oder Defiziten dieser Kinder und/oder ihrer Familien gleichzusetzen sind. Vielmehr geht es darum zu verstehen, dass eine „Reduktion des Begriffs ‚literacy‘ auf Kompetenzen der (Zweit-)Sprache Deutsch eine unangebrachte Verkürzung und einen Rückfall in ausländerpädagogische Sichtweisen“ (ebd., S. 224) bedeutet.

Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe  
(Sprach-)Förderung?

Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke  
Edelmann, D.

2018, XVI, 353 S. 8 Abb., 5 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-17965-6