

Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 132-149



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried: Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 132-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146513

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2014

■ *Thementeil*

Zukünfte

■ *Allgemeiner Teil*

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen – Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Zukünfte

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zukünfte – Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil 1

Daniel Tröhler

Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht 9

Christa Kersting

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik
nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen 32

Monika Buhl

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Zeitperspektive im Jugendalter 54

Jürgen Straub

Verletzungsverhältnisse – Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen
und Gewalt in der sozialen Praxis 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Allgemeiner Teil

Sigrid Blömeke

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen –
Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität
von Befragungen zur Lehrerausbildung 109

<i>Thilo Schmidt/Wilfried Smidt</i> Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik	132
--	-----

<i>Josef Schrader/Ulrike Jahnke</i> Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge	150
--	-----

Besprechungen

<i>Manfred Bönsch</i> Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung.	
Dorit Bosse/Klaus Moegling/Johannes Reitingger (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion	172

<i>Christian Brüggemann</i> Steven J. Klees/Joel Samoff/Nelly P. Stromquist (Hrsg.): The World Bank and Education. Critiques and Alternatives	175
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	178
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Futures

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Futures – Progress or Innovation? An introduction 1

Daniel Tröhler

Tradition or Future? 50 years of German Educational Research
Association from the perspective of the history of education 9

Christa Kersting

Science Policy and the Development of the Academic Discipline –
Pedagogy after 1945 and its national-political premises 32

Monika Buhl

Past – Present – Future. Time perspective during adolescence 54

Jürgen Straub

Relationships of Harm and Vulnerability – The wherefores
of experiences, unconscious traditions and violence in social practice 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Contributions

Sigrid Blömeke

Caution in Interpreting Evaluations and International Comparisons –
Different referential frameworks threaten the validity of surveys
on teacher education 109

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Compensatory Education for Disadvantaged Children –
Developments, research results, and relevance
to early childhood education 132

Josef Schrader/Ulrike Jahnke

The Quality and the Costs of Further Education –
Influences and interrelations 150

Book Reviews	172
New Books	178
Impressum	U3

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder

Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Frage nach der gegenwärtigen Bedeutung der kompensatorischen Förderung benachteiligter Kinder für die Frühpädagogik in Deutschland. Der kompensatorische Ansatz wird dazu einer Reanalyse unterzogen, indem zunächst seine geschichtliche Entwicklung unter Einbezug grundlegender Kritikpunkte umrissen und anschließend zentrale nationale und internationale Forschungsbefunde zu seiner Wirksamkeit in institutionellen Settings übersichtsartig aufgezeigt werden. Ausgehend davon werden Kriterien effektiver kompensatorischer Förderung dargelegt sowie auf das Potenzial des Ansatzes für die Förderung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen hingewiesen. Vor dem Hintergrund von nach wie vor bestehenden Vorbehalten gegenüber dem kompensatorischen Ansatz in der (Früh-)Pädagogik in Deutschland wird für eine kritisch-konstruktive Betrachtungsweise plädiert.

Schlagnote: kompensatorische Förderung, benachteiligte Kinder, Frühpädagogik, empirische Befunde, heutige Bedeutung

Einleitung

Die Förderung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder durch ausgleichende pädagogische Maßnahmen bildete in den 1960er- und 1970er-Jahren unter dem Namen *kom-pensatorische Erziehung* eine weithin rezipierte Bewegung in der Pädagogik, insbesondere in der Frühpädagogik (z. B. Bloom, Davis & Hess, 1965; Bronfenbrenner, 1974; Iben, 1971; Thiersch, 1971). Begleitet von hohen Erwartungen, teilweise ernüchternden Befunden und heftiger Kritik, geriet die kompensatorische Erziehung in den 1980er- und 1990er-Jahren aus dem Blickfeld der deutschsprachigen pädagogischen Fachdiskussion. Erst seit der Jahrtausendwende gewinnt der kompensatorische Förderansatz in Deutschland im Kontext eines wachsenden Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2011) und an von Armut betroffenen Kindern (Bundeszentrale für politische Bildung, 2009; Deutscher Bundestag, 2008) erneut an Bedeutung für die Frühpädagogik. Dies vor dem Hintergrund, dass von Armut betroffene Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel geringere Bildungserfolge aufweisen als ökonomisch privilegiertere und einheimische Kinder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; OECD, 2010) und dass Armut in Familien darüber hinaus ein Prädiktor für Entwicklungsrisiken von Kindern darstellt (Weiß, 2010).

Um Bildungsbenachteiligungen dieser Kinder in der Schullaufbahn vorzubeugen, wird insbesondere der Kindergarten als Hoffnungsträger kompensatorischer Förderung betrachtet (Betz, 2010; Herwartz-Emden & Mehringer, 2011; Schmidt, 2012). Ausgehend von Erkenntnissen über die herausgehobene Bedeutung der Familie für die Entwicklung von Kindern (z. B. Melhuish, 2010; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) richten sich einige neuere Förderinitiativen zudem auch verstärkt an Familien benachteiligter Kinder (Diller, Heitkötter & Rauschenbach, 2008).

Empirische Erkenntnisse über die Wirksamkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen werden in der deutschsprachigen (Früh-)Pädagogik dagegen eher selten rezipiert. Ausgeprägt scheint vielmehr eine kritische Distanz gegenüber kompensatorischen Fördermaßnahmen, die ihre Wurzeln im kritisch-emanzipatorischen Zeitgeist der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre hat (z. B. du Bois-Reymond, 1973; Elschenbroich, 1971; Zimmer, 1973). In Anbetracht eines wachsenden Anteils an sozial und bildungsbenachteiligten Kindern, weitgehend stabiler Bildungsungleichheiten zwischen Kindern aus Familien mit niedrigem und hohem sozioökonomischen Status sowie steigender Bildungsanforderungen im Berufsleben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Deutscher Bundestag, 2008; OECD, 2010) scheint es jedoch erforderlich, sich dieser Erkenntnisse zu vergewissern. Zu fragen ist, welches pädagogische Potenzial der kompensatorische Ansatz heute für die Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder und die Verbesserung ihrer zukünftigen Teilhabechancen am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben hat und unter welchen Voraussetzungen kompensatorische Förderung gelingen kann.

Anliegen des Beitrags ist es, den kompensatorischen Ansatz auf seine heutige Relevanz für die Frühpädagogik hin zu untersuchen. Der Fokus richtet sich dabei auf die Frage nach den längerfristigen Auswirkungen frühpädagogischer kompensatorischer Förderung auf die Entwicklung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder. Um sich ein umfassenderes Bild machen zu können, werden darüber hinaus grundlegende Entwicklungslinien und Kritikpunkte des Ansatzes aufgezeigt. Der Beitrag ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt erfolgt zunächst eine geschichtliche Verortung des kompensatorischen Ansatzes. Zudem werden wesentliche Kritikpunkte und aktuelle Entwicklungen benannt. Anschließend werden im zweiten Abschnitt zentrale Forschungsbefunde über die Wirksamkeit frühpädagogischer kompensatorischer Förderung in institutioneller Betreuung übersichtsartig berichtet. Vor dem Hintergrund beider Abschnitte wird schließlich im dritten Abschnitt dargelegt, welches Potenzial der kompensatorische Ansatz in der gegenwärtigen frühpädagogischen Förderdiskussion hat und unter welchen Bedingungen kompensatorische Förderung in frühpädagogischen Einrichtungen gelingen kann.

1. Grundlegende Entwicklungslinien kompensatorischer Förderung

Die Anfänge der *kompensatorischen Erziehung* im engeren Sinne – verstanden als pädagogische Förderbewegung mit sozialpolitischem Impetus – liegen in den USA

der 1960er-Jahre. In dieser Zeit investierten die USA in beispiellosem Umfang in pädagogische Förderprogramme, die Kinder und Jugendliche in prekären Lebenslagen aus von Armut und Verwahrlosung bedrohten Verhältnissen führen sollten. Diesem hehren Ziel, das unter der von Präsident Lyndon B. Johnson (1964) geprägten Parole „War on Poverty“ für pädagogische Umtriebigkeit sorgte, lagen gravierende soziale Missstände zugrunde: Die Armutsquote lag Anfang der 1960er-Jahre bei über 20 Prozent. In den Vorstädten wuchsen die Slums, in den Großstädten die Ghettos. Besonders betroffen waren große Teile der schwarzen Bevölkerung, deren materielle Unterprivilegierung sich durch soziale Ausgrenzung, die finanzielle Unterversorgung von „black schools“ (Schulen, die mehrheitlich von schwarzen Kindern besucht wurden) und bildungsferne Elternhäuser zu manifestieren schien. Über medienwirksame Proteste setzte zudem die afroamerikanische Bürgerrechtsbewegung die Innenpolitik unter Handlungsdruck. Sie forderte das Ende jeglicher Form von politischer und sozialer Diskriminierung farbiger Minderheiten gegenüber der weißen Bevölkerung – also auch hinsichtlich struktureller Bildungsbenachteiligung (z. B. Dierenfield, 2008). Etwa zeitgleich vollzog sich in der US-amerikanischen Frühpädagogik ein durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse hervorgerufener Paradigmenwechsel weg von reifungstheoretischen Vorstellungen hin zu einem stärker lerntheoretischen Entwicklungs- und Bildungsverständnis von Kindern. Intelligenz und Bildungserfolg, so die zentrale These, seien nicht in erster Linie durch die Anlage determiniert, sondern durch eine anregungsreiche Lernumgebung – möglichst bereits in früher Kindheit – wesentlich beeinflussbar (Bloom, 1964; Hunt, 1961). Diese zur damaligen Zeit empirisch nur spärlich untermauerte These bildete die zentrale argumentative Grundlage für die Einführung des kompensatorisch ausgerichteten Vorschulprogramms *Head Start*, das ab Mitte der 1960er-Jahre landesweit implementiert wurde und noch heute unter gleichem Namen fortgeführt wird (National Head Start Association, o. J.). Mit zunächst achtwöchigen Sommerkursen wurden Kinder im Vorschulalter aus von Armut betroffenen, bildungsfernen Elternhäusern auf den Eintritt in die Grundschule oder den US-Kindergarten vorbereitet. Zusätzlich zu der Anregung von Bildungsprozessen – maßgeblich sprachlicher und kognitiver Art – erhielten die teilnehmenden Kinder auch eine gesundheitliche Versorgung, einschließlich regelmäßiger Mahlzeiten. Parallel zur Implementierung von *Head Start* als nationales Großprojekt wurden in den 1960er-Jahren zahlreiche kleinere kompensatorische Förderprojekte durchgeführt, von denen nur einige wenige nach strengeren forschungsmethodischen Kriterien über einen längeren Zeitraum längsschnittlich evaluiert wurden (vgl. zur Übersicht Barnett & Boocock, 1998; Bronfenbrenner, 1974; siehe auch Abschnitt 2).

In der Bundesrepublik Deutschland wurden diese Entwicklungen mit Interesse aufgenommen und die chancengleiche Teilhabe am Bildungssystem für sozial benachteiligte Kinder unter der Ära Brand ebenfalls zum sozial- und bildungspolitischen Programm erhoben. Argumentativer Rückenwind kam u. a. von Georg Picht (1964), dessen Buch „Die Bildungskatastrophe“ zahlreiche Missstände des damaligen deutschen Bildungssystems anprangerte und einen internationalen Wettbewerbsnachteil postulierte. Unter anderem mit Verweis auf die Studien zur Intelligenzentwicklung des Menschen von Bloom und Hunt (s. o.) fand ab Mitte der 1960er-Jahre die These von den „unaus-

geschöpften Begabungsreserven“ Verbreitung. Wie wenige Jahre zuvor in den USA, setzte nun auch in der Bundesrepublik eine kompensatorische Förderwelle ein. Das Angebot an Kindergartenplätzen wurde erheblich ausgebaut, und in vielen Bundesländern wurden Vorschulklassen eingerichtet, die insbesondere Kinder mit Entwicklungsrückständen zur Schulreife führen sollten. Anders als in den USA war die elementarpädagogische Fachdiskussion in Deutschland seit Mitte der 1960er-Jahre jedoch stärker durch die „Frühlesebewegung“ und den „Streit um die Fünfjährigen“ bestimmt (Flitner, 1967; Schenk-Danzinger, 1980). Forciert durch die Thesen des Psychologen Heinz-Rolf Lückert (1967) wurde in vielen Bundesländern untersucht, ob Kinder bereits mit fünf statt mit sechs Jahren eingeschult werden sollten. Die Ergebnisse zeigten insgesamt betrachtet keine praktisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Kindergarten und (Vor-)Schule, woraufhin der „Streit um die Fünfjährigen“ auf politischen Druck hin schließlich zugunsten des Kindergartens entschieden wurde (Schenk-Danzinger, 1980; Schmalohr, 1978).

In den 1970er-Jahren fanden in der Bundesrepublik die Vorschulmappen des Schulpsychologen Klaus Schüttler-Janikulla (1971) weite Verbreitung, die insbesondere die Sprach- und Intelligenzentwicklung von Vorschulkindern anregen sollten. Die ARD führte 1973 die *Sesamstraße* als Bildungsfernsehen für Vorschulkinder nach US-amerikanischem Vorbild ein, zuvor war bereits *Die Sendung mit der Maus* an den Start gegangen. Zwar wurden in der BRD Anfang der 1970er-Jahre auch zahlreiche Vorschulprojekte mit kompensatorischer Ausrichtung ins Leben gerufen, doch fehlte es häufig an der nötigen Zeit und den finanziellen Mitteln, um eine Begleitung der Projekte nach strengeren wissenschaftlichen Standards sicherzustellen. Dies zeigte sich unter anderem an zu kleinen Stichprobenumfängen, wenig geeigneten Diagnoseverfahren und einer unzureichenden Kontrolle von Fehlereinflüssen (Fried, Roßbach, Tietze & Wolf, 1992; Schmalohr, 1978). Vergleichbare Kritik richtete sich z. T. auch auf US-amerikanische Studien zur kompensatorischen Erziehung (Barnett, 1998; Bronfenbrenner, 1974). Weitere Kritik bezog sich auf die Inhalte und die pädagogische Umsetzung kompensatorischer Programme, die häufig in Form von Trainings angelegt waren. Beanstandet wurde u. a., dass die Trainingseinheiten zu formalisiert, zu einseitig kognitiv und (damit) zu abstrakt und losgelöst von den Interessen der Kinder ausgerichtet waren (Bronfenbrenner, 1974; Iben, 1971; Retter, 1971; Valtin, 1973). In enger Verbindung dazu stand die Kritik einer zu ausgeprägten Mittelschichtorientierung der kompensatorischen Erziehung, die Kindern aus unteren Schichten eine einseitige Anpassungsleistung abverlange und dabei den Lebenskontext der Kinder vernachlässige (Bernstein, 1979; du Bois-Reymond, 1973; Retter, 1971). Vermisst wurden in den kompensatorischen Curricula der ersten Stunde ferner kritisch-emanzipatorische Ziele für Arbeiterkinder wie Selbstbestimmung und das Hinterfragen von strukturell bedingten sozialen Missständen (du Bois-Reymond, 1973; Elschenbroich, 1971; Zimmer, 1973). Ein auch gegenwärtig beharrlich vertretener Kritikpunkt bezieht sich auf die Defizitperspektive auf benachteiligte Kinder und ihre Familien, von der der kompensatorische Ansatz ausgeht. Diese Perspektive, so die Kritik, blende die Ressourcen der Kinder und Familien weitgehend aus und leiste ihrer Etikettierung und Stigmatisierung Vorschub. Zugleich vernachläss-

sige sie sozialstrukturelle, politische und ökonomische Bedingungen sozialer Benachteiligung (Betz, 2010; du Bois-Reymond, 1973; Jendrowiak, 1978; bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund z. B. Auernheimer, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010; Diehm & Radtke, 1999). Schon früh finden sich jedoch auch entgegengesetzte Stellungen. Bereits 1973 schlussfolgert Chazan (1973), dass die seit Anfang der 1970er-Jahre stark zunehmende Kritik kompensatorischer Förderung vor dem Hintergrund der heterogenen Befundlage zu ihrer Wirksamkeit zwar nicht ganz unberechtigt, aber doch übertrieben sei. Vielmehr gelte es, insbesondere solche kompensatorischen Programme weiterzuentwickeln, die durch die Einbindung der Eltern in die Fördermaßnahmen vergleichsweise stabile positive Effekte erzielen. Ähnlich differenzierend argumentieren Bronfenbrenner (1974) und Schmalohr (1978) (siehe auch Mayr, 2000).

Aus bildungspolitischer Sicht besonders gewichtig, wenn nicht entscheidend, war, dass in vielen Begleitstudien nur wenige Jahre nach der kompensatorischen Förderung von Vorschulkindern kaum noch signifikante Fördereffekte gemessen werden konnten (Barnett, 1998; Bronfenbrenner, 1974; siehe auch Abschnitt 2). Dieses mittelfristige Auswaschen positiver Effekte führte in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik zu der Einschätzung, der Ansatz, soziale Benachteiligung von Kindern durch pädagogisch ausgleichende Fördermaßnahmen zu bekämpfen, sei gescheitert. In der Folge verlor die kompensatorische Erziehung spätestens Ende der 1970er-Jahre bildungspolitisch an Rückhalt. Die staatlichen Fördermittel wurden drastisch gekürzt, empirische Forschungsprojekte liefen aus und Anschlussuntersuchungen wurden nicht durchgeführt (Iben, 2008; Schmalohr, 1978). In der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre und in den 1990er-Jahren spielten explizit kompensatorische Förderprogramme und Forschungsvorhaben praktisch keine Rolle mehr in der Frühpädagogik (Iben, 2008; Roux et al., 2011). In Abgrenzung zum kompensatorischen Ansatz gewannen dagegen ressourcen- und differenzorientierte Ansätze in der Pädagogik an Bedeutung. Beispielhaft hierfür ist die *interkulturelle Erziehung*, die sich in den frühen 1980er-Jahren in Abgrenzung zur kompensatorisch ausgerichteten *Ausländerpädagogik* der 1970er-Jahre etablierte. Unter der Bezeichnung *Interkulturelle Pädagogik* ist sie gegen Ende der 1990er-/Anfang der 2000er-Jahre zu einer eigenständigen Fachrichtung der Erziehungswissenschaft herangereift (Auernheimer, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010).

Wesentlich infolge von Studien über die pädagogische Qualität von Kindergärten (Tietze, 1998), Ergebnissen aus Schulleistungsuntersuchungen (z. B. Deutsches PISA-Konsortium, 2001) und Erkenntnissen der Hirnforschung (z. B. Singer, 2003) ist die Frühpädagogik seit den 2000er-Jahren erneut im Blickfeld der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Dies hat in den letzten Jahren zu einer beachtlichen Entwicklungsdynamik beigetragen: Durch die (Wieder-)Einführung von Bildungsplänen für den Vorschulbereich Mitte der 2000er-Jahre erfährt der Bildungsaspekt erneut eine Aufwertung insbesondere in der Pädagogik des Kindergartens.¹ Die Einrichtung von bundes-

1 Die Einführung der Bildungspläne wurde in einigen Bundesländern wissenschaftlich begleitet. Das systematisch gewonnene Wissen über die Umsetzung der Bildungspläne ist bisher jedoch begrenzt (Smidt & Schmidt, 2012).

weit über 70 Studiengängen im Bereich der Pädagogik der (frühen) Kindheit seit 2004 (Pasternack & Schulze, 2010) bedeutet formal eine deutliche fachliche Aufwertung der Frühpädagogik. Ähnlich wie in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren ist im Vorschulbereich in den letzten Jahren zudem ein erheblicher Ausbau an kompensatorisch akzentuierten Förderinitiativen zu verzeichnen. Ausgehend von der These, dass die Beherrschung der (deutschen) Sprache von zentraler Bedeutung für den Integrations- und Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sei, haben in den letzten Jahren insbesondere Sprachförderprojekte zugenommen (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007). Auf politischen Druck hin wurden zudem Sprachstandserhebungen in Kindergärten und verpflichtende additive Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen eingeführt (Lisker, 2010, 2011). In vielen Städten und Kommunen wurden darüber hinaus Projekte mit ehrenamtlichen Vorlesepaten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen initiiert oder ausgebaut (z. B. Stadt Nürnberg, o. J.). Um die Kindergartenbesuchsquoten und die Besuchsdauer von Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund zu erhöhen, erfolgte in einigen Bundesländern eine Beitragsbefreiung für das letzte Kindergartenjahr oder die gesamte Kindergartenzeit (z. B. MBWWK Rheinland-Pfalz, o. J.). Darüber hinaus wurden durch den Bund und die Länder in den letzten Jahren zahlreiche frühpädagogische Förderprojekte initiiert. Obwohl der Begriff *kompensatorisch* – vermutlich aufgrund der ausgeprägten Kritik an der kompensatorischen Erziehung (s. o.) – häufig vermieden wird, sind einige dieser Projekte zumindest implizit kompensatorisch ausgerichtet. Beispielhaft zu nennen sind das Projekt *Familienzentrum NRW*, bei dem gegenwärtig etwa ein Drittel aller Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zu zertifizierten Familienzentren ausgebaut werden sollen (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2008), und die *Offensive frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration*, die Kindertageseinrichtungen mit benachteiligten Kindern im Alter von unter drei Jahren u. a. mit zusätzlichen personellen Mitteln zur Sprachbildung unterstützt (BFSFJ, o. J.).

Angesichts der beschriebenen Entwicklungen und Förderinitiativen ist zu fragen, welche Erkenntnisse über die Wirksamkeit frühpädagogischer kompensatorischer Förderung national und international vorliegen. Die folgende Übersicht berichtet zentrale Forschungsbefunde. Um einen besseren Überblick über die Komplexität der Befundlage geben zu können, erfolgt die Übersicht in chronologischer Reihenfolge.

2. Zentrale Forschungsbefunde über die Wirksamkeit kompensatorischer Förderung

Die Befundlage über die Wirksamkeit kompensatorisch ausgerichteter Förderprogramme im Vorschulbereich ist nicht durchgehend konsistent. In früheren Forschungsübersichten (z. B. Bloom et al., 1965; Iben, 1971; Chazan, 1973; Bronfenbrenner, 1974; Stukát, 1976; Schenk-Danzinger, 1980; Lazar et al., 1982) finden sich noch deutliche Unterschiede in der Bewertung von Ergebnissen zu Fördereffekten und Potenzialen

komparatorischer Programme. Auf Grundlage von einschlägigen Forschungsbefunden, die 1964 auf einer Konferenz im US-amerikanischen Chicago diskutiert wurden, stellen Bloom et al. (1965) in optimistischer Weise das kompensatorische Förderpotenzial von Kindergärten und Vorschulen heraus. Benachteiligte Kinder sollten nicht nur gezielt in ihren sprachlichen und kognitiven Kompetenzen gefördert werden, kompensatorische Förderung solle auch zur Entwicklung einer intrinsisch motivierten und von Begeisterung geprägten Lernhaltung beitragen. Wenige Jahre später finden sich in Forschungsübersichten allerdings differenziertere Einschätzungen zur Wirksamkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen. Iben (1971) stellt die bis zum damaligen Zeitpunkt untersuchten kurzzeitigen Wirkungen einiger Förderprogramme – im Wesentlichen mit Intelligenztests gemessene Anstiege von kognitiv-sprachlichen Leistungen bei den geförderten Kindern – heraus, weist jedoch auch auf das Ausbleiben von Zuwächsen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung hin. In einer zwölf Studien umfassenden Forschungsübersicht von Bronfenbrenner (1974) zeigten sich längerfristige IQ-Steigerungen der geförderten Kinder (bis zu fünf Jahren nach Beendigung der Maßnahme) bei kompensatorischen Programmen, die neben den Kindern auch die Eltern als Zielgruppe von Fördermaßnahmen berücksichtigten. Die größten Zuwächse waren dabei zu verzeichnen, wenn mit den Fördermaßnahmen begonnen wurde, sobald die Kinder ein bis zwei Jahre alt waren. Zudem profitierten auch die Geschwister der geförderten Kinder. Bei kompensatorischen Programmen, die sich ausschließlich auf die Kinder bezogen, fielen die Befunde allerdings bescheidener aus. Insbesondere war ein „Auswaschen“ der Effekte zu beobachten: Die festgestellten IQ-Anstiege hielten oft nur kurzfristig an, die positiven Effekte der Förderung verringerten sich zum Teil noch während der Fördermaßnahmen deutlich, spätestens jedoch kurz nach Programmende. Hinzu kam, dass bei Kindern aus sozio-ökonomisch besonders benachteiligten Familien die Wirksamkeit relativ gering war (vgl. auch Stukát, 1976). Schenk-Danzinger (1980) kommt einige Jahre später in einem Forschungsüberblick, der sich auf 16 kompensatorisch ausgerichtete vorschulische Förderprogramme aus vier Ländern bezieht (Deutschland, Großbritannien, Österreich, USA), die von Anfang der 1960er- bis Mitte der 1970er-Jahre durchgeführt wurden, ebenfalls zu einer gemischten Bilanz: Zuwächse im IQ reduzierten sich häufig bereits kurz nach Ende der Förderphase deutlich oder sie verschwanden vollständig. Zudem bezogen sich die kurzzeitigen positiven Effekte oft nicht nur auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien, sondern gleichermaßen auch auf solche aus sozial besser gestellten Elternhäusern, so dass die Rückstände der benachteiligten Kinder nicht geringer wurden, sondern lediglich parallele Verschiebungen zu beobachten waren. Von positiver Bedeutung für einen Zuwachs in verschiedenen Testbereichen (z. B. Intelligenz, Schulreife, Konzentration, Wortschatz) erwies sich zum Teil der Kindergartenbesuch: Sozial benachteiligte Kinder mit Kindergartenbesuch erzielten bessere Ergebnisse als ihre Pendanten ohne Kindergartenbesuch; diese Zuwächse waren auch nach der Vorschulzeit noch identifizierbar (vgl. auch Schmalohr, 1978). Ebenso waren bei den während der Vorschulzeit geförderten Kindern die Anzahl der Klassenwiederholungen, Zurückstellungen vom Schulbesuch und Überweisungen auf Sonderschulen geringer und die Zensuren zum Teil besser als bei Kindern, die den Kontrollgruppen zugeord-

net waren. Insbesondere Sprachförderprogramme erwiesen sich zudem als prädiktiv für spätere Leseleistungen, während Frühleseprogramme keine Effekte zeigten. Weitere Evidenz für die Wirksamkeit kompensatorischer Förderprogramme liefert Anfang der 1980er-Jahre das *Consortium for Longitudinal Studies* auf der Basis eines Follow-ups von elf voneinander unabhängigen, in den 1960er-Jahren begonnenen US-amerikanischen Programmen, die für die Analysen zusammengeführt wurden (Lazar et al., 1982). Es zeigten sich zum Teil positive Langzeiteffekte: Geförderte Kinder wurden seltener auf Sonderschulen überwiesen oder nicht versetzt als Kinder, die den Kontrollgruppen zugeordnet waren. Die Mütter der geförderten Kinder waren mit den Schulleistungen zudem zufriedener als die Mütter der Kontrollgruppe. Im Hinblick auf das Abschneiden bei Intelligenz- und Leistungstests zeigte sich weiter, dass die Kinder der Interventionsgruppen studienübergreifend auch beachtliche Zeit nach Beendigung der Programme (im Alter von 10 bis 17 Jahren) noch bessere Testwerte erzielten als die Kinder der Kontrollgruppen, wobei die Unterschiede geringer ausfielen als noch einige Jahre zuvor. Kaum belastbare studienübergreifende Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppen wurden dagegen hinsichtlich lernbezogener Einstellungen sowie bildungs- und berufsbezogener Aspirationen gefunden. In Deutschland ist der empirische Forschungsstand bis in die Gegenwart unzureichend. In einer den Zeitraum 1970 bis 1990 umfassenden Übersicht konstatieren Fried et al. (1992) zwar einige positive Effekte kompensatorischer Förderprogramme, weisen jedoch zugleich auf zahlreiche forschungsmethodische Mängel vieler Studien hin. Zu kleine Stichprobengrößen, unzureichende Methoden zur Diagnose von Förderbedarfen und Schwächen, die in den Konzeptionen der Untersuchungen begründet lagen (z. B. fehlende Kontrollgruppe), reduzieren die Aussagekraft der Befunde danach erheblich.

Seit Ende der 1990er-Jahre verweisen verschiedene Forschungsübersichten zunehmend deutlich auf positive Langzeitwirkungen kompensatorischer Förderprogramme, die zum überwiegenden Teil aus den USA stammen (z. B. Barnett, 1998; Burger, 2010; Hasselhorn, 2010; Kuger, Sechtig & Anders, 2012; Mayr, 2000; Schmidt, 2012; Schmidt-Denter, 2008). In einer 38 US-amerikanische Förderprogramme umfassenden Übersicht resümiert Barnett (1998) überwiegend kurzzeitige positive Auswirkungen auf den IQ-Anstieg der geförderten Kinder und zum Teil längerfristige positive Effekte in Bezug auf das Abschneiden bei Schulleistungstests. Weitere positive Effekte beziehen sich auf ein geringeres Ausmaß an Klassenwiederholungen und Sonderbeschulungen sowie eine höhere Quote an High-School-Abschlüssen bei den geförderten Kindern im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe. Als exemplarisch für die Persistenz von Effekten US-amerikanischer Förderprogramme können insbesondere das *Carolina Abecedarian Project* (z. B. Ramey et al., 2000; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Campbell et al., 2012) und das *High/Scope Perry Preschool Program* (z. B. Barnett, Young & Schweinhart, 1998; Schweinhart et al., 2005) hervorgehoben werden. Im Abecedarian Project wiesen die geförderten Probanden im Alter von 21 Jahren u. a. bessere kognitive und schulische Leistungen, eine höhere Anzahl an Bildungsjahren und weniger Teenager-Schwangerschaften auf als ihre nicht kompensatorisch geförderten Pendanten (Campbell et al., 2002). Auch im Alter von 30 Jah-

ren zeigten sich deutliche positive Effekte bezogen auf den erreichten Bildungsstand. In ökonomischer und sozialer Hinsicht unterschieden sich die Teilnehmer der Fördergruppe dagegen weniger deutlich bzw. nicht signifikant von der Kontrollgruppe (Campbell et al., 2012).

Die Langzeitergebnisse der High/Scope Perry Preschool Study fielen noch positiver aus: Im Alter von 40 Jahren hatten die Mitglieder der Interventionsgruppe u. a. signifikant bessere Leistungen bei Sprach- und Intelligenztests, sie erreichten höhere Schulabschlüsse, ein höheres Einkommen und sie wiesen eine niedrigere Arbeitslosenquote auf (Schweinhart et al., 2005). Sowohl für das Abecedarian Project als auch für das High/Scope Perry Preschool Program wurden zudem Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt, die insgesamt einen gesellschaftlichen Nutzen dieser kompensatorischen Förderprogramme herausstellen (Abecedarian: z. B. Barnett & Masse, 2007; Perry Preschool: z. B. Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010).

Die Forschungsübersichten von Schmidt-Denter (2008) und Hasselhorn (2010) befassen sich darüber hinaus auch mit aktuelleren in Deutschland durchgeführten Förderprogrammen (z. B. Kastner-Koller, Deimann, Konrad & Steinbauer, 2004; Klauer, 1989; Küspert & Schneider, 2001). Zusammenfassend implizieren die Befunde zur kognitiven Förderung sowie zur Förderung der phonologischen Bewusstheit längerfristige positive Effekte, während die Ergebnisse zur Wirksamkeit von (sonstigen) Sprachfördermaßnahmen schwächer ausfallen und als weniger belastbar eingestuft werden. Die Einschätzung der beiden Autoren im Hinblick auf die bisherigen nationalen und internationalen Befunde fällt insgesamt moderat positiv aus, so dass von einem „gedämpften Optimismus“ (Hasselhorn, 2010, S. 168) in Bezug auf das Potenzial kompensatorischer Fördermaßnahmen gesprochen wird.

Neben diesen eher positiven Bewertungen finden sich allerdings auch kritische Gesamteinschätzungen. So kommt Betz (2010) zu einem skeptischen Resümee. Auf der Grundlage von Befunden vorwiegend in Deutschland durchgeführter Studien werden vor allem die Heterogenität bisheriger Befunde und damit im Zusammenhang stehende Probleme der Operationalisierung und Messung kompensatorischer Effekte betont. Befunde zu Langzeiteffekten US-amerikanischer Förderprogramme sowie zur Wirksamkeit von Programmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit werden dabei jedoch zumindest nicht explizit berücksichtigt.

Bemerkenswerterweise zeigen Evaluationsstudien zu den in den letzten Jahren in vielen Bundesländern eingeführten additiven Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten konsistent keine oder lediglich geringe positive Effekte (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Kaltenbacher, Klages & Pagonis, 2009; Roos, Polotzek & Schöler, 2010; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012; Wolf, Stanat & Wendt, 2011). Einige der Autoren führen diese Ergebnisse auf problematische Bedingungen der Förderung zurück, u. a. auf die kurze Dauer der pädagogischen Interventionen und die kurze Schulungsdauer der Fachkräfte. Als weitere Gründe werden eine möglicherweise unzureichende Implementierung der Sprachförderkonzepte und -programme und eine möglicherweise geringe Interaktionsqualität genannt (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011; Redder et al., 2011). Viele Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die

Notwendigkeit der Behebung solcher Mängel im Sinne einer effektiven Förderung benachteiligter Kinder.

3. Zur heutigen Bedeutung des kompensatorischen Ansatzes für die Frühpädagogik

Sozial und bildungsbenachteiligte Kinder noch vor Schuleintritt gezielt in ihrer Entwicklung zu fördern ist in den letzten Jahren erneut zu einem Schwerpunkt frühpädagogischer Initiativen geworden (s. Abschnitt 2). Aufgrund ihrer flächendeckenden Verbreitung, ihres niedrigschwiligen Zugangs und steigender Besuchsquoten benachteiligter Kinder werden insbesondere Kindertageseinrichtungen als bedeutsam für frühzeitige kompensatorische Förderung angesehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Betz, 2010; Schmidt, 2012). Hoffnungen und Erwartungen, die sich auf den bloßen Besuch von Kindertageseinrichtungen – ohne zusätzliche Förderung – richten, sollten allerdings nicht zu hoch gesteckt werden. Zwar deuten Forschungsbefunde darauf, dass eine frühzeitige und längere institutionelle Betreuung positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg benachteiligter Kinder hat (Becker, 2010; Becker & Biedinger, 2006; Büchel, Spieß & Wagner, 1997), allerdings zeigen sich dabei meist keine signifikanten ausgleichenden Effekte gegenüber nicht benachteiligten Kindern. Das heißt, häufig profitieren leistungsstärkere Kinder vom Besuch eines Kindergartens in gleichem Maße oder sogar stärker als benachteiligte Kinder (Hasselhorn, 2010; Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010; vgl. auch Schenk-Danzinger, 1980). Hinzu kommen erhebliche sozialräumliche und ethnische Segregationen und Konzentrationen – auch beim Besuch von Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Leu, 2008) –, welche die Unterschiede im Bildungserfolg der Kinder wahrscheinlich noch vergrößern. An Brisanz gewinnt dieser Aspekt vor dem Hintergrund von Studien, die belegen, dass die pädagogische Qualität in Kindertagesstätten negativ mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Kindern assoziiert ist (Stamm, 2009; Kuger & Kluczniok, 2008). Insgesamt betrachtet verdeutlichen diese Erkenntnisse, dass Kindertageseinrichtungen benachteiligte Kinder unter gewöhnlichen Rahmenbedingungen zwar in ihrer Entwicklung fördern, jedoch allenfalls ein begrenztes kompensatorisches Potenzial entfalten können (vgl. auch Burger, 2010; Hasselhorn & Kuger, im Druck).

Das Förderpotenzial des kompensatorischen Ansatzes stellen diese Erkenntnisse indes nicht grundsätzlich in Frage. Bilanziert man den gegenwärtigen empirischen Wissensstand, zeigt sich insgesamt, dass frühpädagogische kompensatorische Förderung deutliche positive Effekte haben kann (s. Abschnitt 2). Voraussetzung dafür ist allerdings, dass bestimmte Förderbedingungen erfüllt werden. Aus den in Abschnitt 2 zusammengetragenen und weiteren Studien (vgl. Bredekamp & Copple, 2009; Fantuzzo, McWayne & Perry 2004; Hasselhorn, 2010; Kuger et al., 2012; Mayr, 2000; Neuhauser & Lanfranchi, 2009; Schmidt-Denter, 2008; Weiß, 2004) können idealtypisch folgende Kriterien herauskristallisiert werden, die sich für eine längerfristig-effektive kompen-

satorische Förderung in frühpädagogischen Institutionen als bedeutsam erwiesen haben: 1) Die pädagogische Förderung soll alters- und entwicklungsangemessen, curricular breit angelegt und an den Interessen des Kindes orientiert sein. 2) Sie soll frühzeitig ansetzen und qualitativ hochwertig sein, was gut ausgebildetes pädagogisches Personal und einen günstigen Betreuer-Kind-Schlüssel mit einschließt. 3) Sie soll umfangreich und intensiv sein, d. h. einen mehrjährigen Förderzeitraum umfassen, intensive Fachkraft-Kind-Beziehungen sicherstellen und nach Möglichkeit den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begleiten und unterstützen. 4) Die Familie soll möglichst in das Förderprogramm eingebunden sein, etwa in Form von wöchentlichen Hausbesuchen und regelmäßigen Gruppentreffen mit anderen teilnehmenden Eltern. 5) Der Einbezug der Familie bzw. der Eltern soll lebensweltbezogen und alltagsintegriert, d. h. flexibel auf die unmittelbaren Probleme und Bedürfnisse der Familien ausgerichtet sein.² 6) Der Umgang der (nach Möglichkeit interdisziplinären) Fachkräfte mit der Familie und dem Kind soll in seiner Gesamtheit durch Kontinuität und ein partnerschaftliches, sozial-emotional unterstützendes Entwicklungs- und Lernklima geprägt sein.

Die genannten Kriterien verdeutlichen, dass eine effektive Steigerung des Bildungserfolgs sozial und bildungsbenachteiligter Kinder im Regelfall nur durch umfangreiche Förderprogramme zu erreichen ist. Auch wenn eine Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse nur eingeschränkt möglich ist (vgl. Kuger et al., 2012), können das *Abecedarian Project* und das *Perry Preschool Project* aus den USA als besonders bemerkenswerte Beispiele hervorgehoben werden, da sie unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien bedeutsame *langfristig*-positive Effekte auf die Entwicklung benachteiligter Kindern erzielen konnten (vgl. Abschnitt 2).

Die Hoffnung, durch kurzzeitige und kostengünstige Interventionen vergleichbar große und dauerhafte Wirkungen hervorbringen zu können, hat sich dagegen als Irrtum erwiesen. Darauf deuten im Umkehrschluss auch die ausbleibenden oder lediglich geringen Effekte der bisherigen additiven Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten hin (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Kaltenbacher et al., 2009; Roos et al., 2010; Sachse et al., 2012; Wolf et al., 2011). Für eine effektive Sprachförderung benachteiligter Kinder in Kindertagesstätten sind umfassendere und längerfristige Förderinitiativen erforderlich.

Ogleich unter der Bedingung zusätzlicher Förderung durchaus belastbare Informationen zu kurz- und längerfristigen Effekten kompensatorischer Fördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen vorliegen (s. Abschnitt 2), verbleiben substantielle Forschungsdesiderate und Inkonsistenzen, die Gegenstand zukünftiger erziehungswissenschaftlicher Forschung sein sollten. Vor dem Hintergrund häufig stark selektierter Stichproben in bisherigen internationalen Untersuchungen, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem einschränken (Roßbach,

2 Sozial und bildungsbenachteiligte Eltern längerfristig für die Teilnahme an kompensatorischen Förderprogrammen zu gewinnen, stellt eine besondere Herausforderung für die beteiligten Fachkräfte dar, was u. a. aus Eltern- und Familienprogrammen wie HIPPY, Opstapje, PAT und STEEP bekannt ist (Mayr, 2000; Neuhauser & Lanfranchi, 2009; Weiß, 2004).

Kluczniok & Kuger, 2008), und einer häufig unzureichenden Überprüfung der Qualität der Implementierung von Förderprogrammen (Mayr, 2000; Roos et al., 2010) sollten in Deutschland sorgfältig geplante und fortlaufende Längsschnittstudien durchgeführt werden, die mögliche mittel- und längerfristige Effekte umfangreicher kompensatorischer Fördermaßnahmen elaboriert untersuchen. Eine vielversprechende Längsschnittstudie, die die oben aufgeführten Kriterien effektiver kompensatorischer Förderung weitgehend berücksichtigt, wird derzeit in der Schweiz unter der Leitung von Andrea Lanfranchi (Lanfranchi & Neuhauser, 2013) durchgeführt. Sie setzt bereits bei der Geburt von Kindern an, die familiär bedingt in besonderer Weise Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind.

Des Weiteren wäre eine Versachlichung der Diskussion um den Stellenwert kompensatorischer Fördermaßnahmen für Kindergartenkinder zu wünschen. Die umfangreiche – häufig berechtigte, jedoch bisweilen normativ aufgeladene – Kritik am kompensatorischen Ansatz sollte nicht zu einer Ausblendung der unbestreitbar auch vorhandenen Verdienste des kompensatorischen Ansatzes führen: Diese liegen insbesondere im empirischen Nachweis seiner, wenn auch eingeschränkten, Wirksamkeit (s. o.). Statt sich auf eine Problematisierung der Defizite des Ansatzes zu beschränken, erscheint eine kritisch-konstruktive, belastbare Forschungsbefunde aufgreifende Auseinandersetzung mit den Vorzügen und Grenzen des kompensatorischen Ansatzes angezeigt.

Insgesamt betrachtet ist der kompensatorische Ansatz keineswegs obsolet geworden, auch wenn die Hoffnung, über pädagogische Maßnahmen soziale Chancengleichheit erreichen zu können, aus heutiger Sicht als deutlich überzogen betrachtet werden muss. Sein originäres Ziel, die Bekämpfung von Armut durch ausgleichende pädagogische Fördermaßnahmen, ist bis heute konstitutiv für pädagogisches Arbeiten mit sozial und bildungsbenachteiligten Kindern. Die empirische Befundlage verdeutlicht, dass die Erreichung dieses Ziels zwar mühsam, aber möglich ist.

Literatur

- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (6. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnett, W. S. (1998). Long-Term Effects on Cognitive Development and School Success. Persistent Effects on Cognitive Development and School Success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock (Hrsg.), *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results* (S. 11–44). New York: Albany.
- Barnett, W. S., & Boocock, S. S. (Hrsg.) (1998). *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results*. New York: Albany.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113–125.
- Barnett, W. S., Young, J. W., & Schweinhart, L. J. (1998). How Preschool Education Influences Long-Term Cognitive Development and School Success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock

- (Hrsg.), *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results* (S. 167–184). New York: Albany.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139–163.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660–684.
- Bernstein, B. (1979). Der Unfug mit der „kompensatorischen Erziehung“. In Betrifft: Erziehung (Hrsg.), *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (S. 21–36). Weinheim/Basel: Beltz.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Hohengehren: Schneider.
- BFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J.). *Offensive Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration*. <http://www.fruehe-chancen.de> [19.04.2013].
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Bloom, B. S., Davis, A., & Hess, R. (1965). *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Hrsg.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Third edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? (Is early intervention effective?)* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Büchel, F., Spieß, K. C., & Wagner, G. (1997). Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49(3), 528–539.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009). Ungleiche Kindheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 17, 14–19.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2012). Adult Outcomes as a Function of an Early Childhood Educational Program: An Abecedarian Project Follow-Up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043.
- Chazan, M. (Hrsg.) (1973). *Compensatory Education*. London: Butterworths.
- Deutscher Bundestag (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Drucksache 16/9915*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/099/1609915.pdf> [12.04.2013].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dierenfield, B. J. (2008). *The Civil Rights Movement*. United Kingdom: Pearson Education Limited.

- Diller, A., Heitkötter, M., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008). *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elterunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- du Bois-Reymond, M. (1973). *Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elschenbroich, D. (1971). Von der „Dummheit“, die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. *Betrifft: Erziehung*, 5(8), 29–33.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- Flitner, A. (1967). Der Streit um die Vorschulerziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13(6), 515–538.
- Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W., & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 197–263). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Pädagogische Hochschule Weingarten. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf [22. 04. 2013].
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 168–177.
- Hasselhorn, M., & Kuger, S. (im Druck). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderband „Herkunft und Bildungserfolg von der Vorschule bis zur Universität: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive“.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114–128.
- Herwartz-Emden, L., & Mehringer, V. (2011). Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund aus der Sicht aktueller Kinderstudien. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 234–247). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald.
- Iben, G. (1971). *Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme*. München: Juventa.
- Iben, G. (2008). Kompensatorische Erziehung. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 556–557). Weinheim/Basel: Beltz.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen* (2. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Jendrowiak, H.-W. (1978). Kompensatorische Vorschulerziehung. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (S. 179–187). Düsseldorf: Schwann.
- Johnson, L. B. (1964). *Proposal for a Nationwide War on the Sources of Poverty. Special Message to Congress*. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26109#axzz1wqCm8Nx1> [18. 04. 2013].
- Kaltenbacher, E., Klages, H., & Pagonis, G. (2009). *Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009*. http://www.duerr-stiftung.de/downloads/dfds_arbeitsbericht_2009.pdf [22. 04. 2013].

- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? In S. Roux & G. Kammermeyer (Hrsg.), *Sprachförderung im Blickpunkt* (Empirische Pädagogik, Themenheft 4, S. 439–461).
- Kastner-Koller, U., Deimann, P., Konrad, C., & Steinbauer, B. (2004). Entwicklungsförderung im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(3), 145–166.
- Klauer, K. J. (1989). *Denktraining für Kinder I. Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuger, S., & Klucznik, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 159–178).
- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2001). *Hören. lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lanfranchi, A., & Neuhauser, A. (2013). Zepplin 0-3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern Lernen“. *Frühe Bildung*, 2(1), 3–11.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., Snipper, A., & Ramey, C. T. (1982). Lasting Effects of Early Education: A Report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2,3), 1–151.
- Leu, H. R. (2008). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In Deutsches Jugendinstitut/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.), *Zahlen-spiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik* (S. 159–169). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Lückert, H.-R. (1967). Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. *Schule und Psychologie*, 14(1, 2, 3, 6), H. 1: 9–11; H. 2: 48–56; H. 3: 77–86; H. 6: 178–185.
- Mayr, T. (2000). Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In H. Weiß (Hrsg.), *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen* (S. 141–163). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- MBWWK Rheinland-Pfalz = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (o.J.). *Kindergarten beitragsfrei – ab 1. 8. schon ab Zwei*. <http://www.mbwwk.rlp.de/einzelansicht/archive/2010/july/article/kindergarten-beitragsfrei-ab-18-schon-ab-zwei-2/> [22.04.2013].
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 44–69). Abingdon UK: Routledge.
- National Head Start Association (o.J.). *National Head Start Association*. <http://www.nhsa.org/> [10.04.2013].
- Neuhauser, A., & Lanfranchi, A. (2009). *Kriterien wissenschaftlich begründeter Wirksamkeit von Programmen der frühen Förderung – mit Programm-Synopse und Begründung der Programmauswahl*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, Arbeitspapier Nr. 5. http://www.zepplin-hfh.ch/webautor-data/29/5ZEP_KRIT-WIRK.pdf [09.04.2013].
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> [11.04.2013].

- Pasternack, P., & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung*. Halle-Wittenberg: HoF.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter-Verlag.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science, 4*(1), 2–14.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., sowie Becker-Mrotzek, M., Krüger-Potratz, M., Roßbach, H.-G., Stanat, P., & Weinert, S. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE Berichte 2. http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf [22. 04. 2013].
- Retter, H. (1971). Sprach- und Intelligenztraining durch „didaktische Materialien“? *Zeitschrift für Pädagogik, 17*(4), 523–530.
- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht*. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf [22. 04. 2013].
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139–158).
- Roux, S., Fried, L., Kammermeyer, G., Roßbach, H.-G., Tietze, W., & Wolf, B. (2011). Elementarbereich. In R. S. Jäger, P. Nenninger, H. Petillon, B. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990–2010* (S. 7–45). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung, 1*(4), 194–201.
- Schenk-Danzinger, L. (1980). *Möglichkeiten und Grenzen kompensatorischer Erziehung*. Wien: Jugend und Volk.
- Schmalohr, E. (1978). Zur Forschung im Bereich frühkindlicher Entwicklung und Förderung. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 1* (S. 65–91). Düsseldorf: Schwann.
- Schmidt, T. (2012). *Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Maßnahmen im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G., & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 351–363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Denter, U. (2008). Vorschulische Förderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 719–734). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schüttler-Janikulla, K. (1971). *Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung*. Oberursel: Finken.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf [13. 08. 2013].
- Singer, W. (2003). *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Smidt, W., & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10*(3), 244–256.

- Stadt Nürnberg (o. J.). *Lesefreude. Lesen im Dialog – mit Ehrenamtlichen in Kinderkrippen, Kindergärten und Kinderhorten*. http://jugendamt.nuernberg.de/downloads/spiki_faltbl_lesefreude.pdf [21. 04. 2013].
- Stamm, M. (2009). Bildungsqualität in Vorschulsettings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 111–125.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S., & Tietze, W. (2008). Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 105–122).
- Stukát, K.-G. (1976). *Current trends in European pre-school research*. Windsor: NFER.
- Thiersch, R. (1971). Kompensatorische Vorschulerziehung. *Unsere Jugend*, 23(1), 18–30.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- 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/Basel: Beltz.
- Valtin, R. (1973). Sprachtrainingsprogramme für Vor- und Grundschule. In Betrifft: Erziehung (Hrsg.), *Wider die falsche Vorschulerziehung* (S. 122–144). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weiß, H. (2004). *Armut als Entwicklungsrisiko – Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. http://www.dji.de/bibs/321_4172Vortrag_Weiss_Abschlussstagung.pdf [04. 04. 2013].
- Weiß, H. (2010). Kinderarmut als Entwicklungsrisiko. In R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 47–67). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolf, K. M., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. In S. Roux & G. Kammermeyer (Hrsg.), *Sprachförderung im Blickpunkt* (Empirische Pädagogik, Themenheft 4, S. 423–438).
- Zimmer, J. (1973). Wider die Falsche Vorschulerziehung. In Betrifft: Erziehung (Hrsg.), *Wider die falsche Vorschulerziehung* (S. 7–9). Weinheim/Basel: Beltz.

Abstract: The paper discusses the contemporary relevance of compensatory education for early childhood education in Germany. To this end, a reanalysis of compensatory education is undertaken by outlining its historical development, including critical issues, and by referring to important national and international research results concerning its effectiveness in non-familial institutional childcare settings. Based on this outline, important criteria for effective compensatory education are pointed out and the potential of this approach for the promotion of socially and educationally disadvantaged children is emphasized. Against the background of still existent misgivings about compensatory education in (early childhood) education in Germany, a critical and constructive discussion is advocated.

Keywords: Compensatory Education, Disadvantaged Children, Early Childhood Education, Empirical Findings, Today's Meaning

Anschrift der Autoren

Dr. Thilo Schmidt, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und
Jugendalter, August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau, Deutschland
E-Mail: schmidt-thilo@uni-landau.de

Dr. Wilfried Smidt, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und
Jugendalter, August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau, Deutschland
E-Mail: smidt@uni-landau.de