

Sell, Stefan

## **Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA**

*Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 188-205. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2004)*



Quellenangabe/ Reference:

Sell, Stefan: Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 188-205 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20608 - DOI: 10.25656/01:2060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20608>

<https://doi.org/10.25656/01:2060>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

L. 018. 54(058) alr

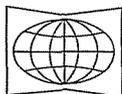
Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2004

## Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,  
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,  
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,  
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,  
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,  
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,  
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning  
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



**WOCHENSCHAU VERLAG**

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2003

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wehrhitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Printed in Germany  
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main**

05/272, 2004

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
<b>1. Leitthema</b>	
1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht .....	10
1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule .....	25
1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule .....	42
1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder .....	54
<b>2. Entwicklung in den Bundesländern</b>	
2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern .....	61
2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland .....	71
<b>3. Pädagogische Grundlagen</b>	
3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen .....	85
3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung .....	101
3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden? .....	107

---

<b>4. Beiträge zur Praxis</b>	
4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagschulen Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung .....	112
4.2 Volker Nitzschke: Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer .....	124
4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel .....	131
<b>5. Ganztagschule und Schulöffnung</b>	
5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe .....	141
5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform .....	164
<b>6. Ganztagschule und Ausland</b>	
6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA .....	188
6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagschule – Ein Blick über den Tellerrand .....	206
6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe .....	217
<b>7. Stellungnahmen</b>	
7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Für mehr Ganztagschulen .....	227
7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe .....	232
7.3 Deutscher Philologenverband Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe .....	237
7.4 Bundeselternrat Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland .....	249

---

7.5	Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule .....	251
7.6	Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig .....	255
7.7	Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen .....	257
8.	<b>Nachrichten</b>	
8.1	Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagsschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern .....	263
8.2	Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung .....	265
9.	<b>Anhang</b>	
9.1	Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik .....	268
9.2	GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) .....	274
9.3	GGT-Beitrittsformular .....	276
	Autorinnen und Autoren .....	277

Stefan Sell

## Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung

### Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA

„Auf den Anfang kommt es an“<sup>1</sup>

#### 1. Einleitung

Was hat das Thema vorschulische Bildung und Betreuung mit der Frage zu tun, ob und wie unsere Schulen ganztägig entwickelt werden sollen? Die Hauptthese des folgenden Beitrags postuliert eine elementare innere Verknüpfung beider Bereiche und sieht in der gegebenen Fragmentierung eine wesentliche Ursache für die Unterkomplexität der laufenden Diskussion über Ganztagschulen – die zugegebenermaßen für sich allein schon schwierig genug ist. Trotzdem sollte die im Gefolge der PISA-Studie wie auch aufgrund der demografischen Veränderungen mit ihren Ausstrahlungen in die Arbeitswelt sukzessive an Boden gewinnende Debatte über einen Umbau in Richtung Ganztagschulen von Anfang an verknüpft werden mit den gerade in Deutschland gleichsam nur embryonal genutzten Möglichkeiten des vorschulischen Bereichs sowie der Erkenntnis, dass es bei diesem Thema für die (tatsächlichen und potenziellen) Eltern immer auch um Fragen eines Betreuungs- und Bildungskontinuums ihrer Kinder geht.

Die Einheit von Bildung und Betreuung und nicht die künstliche Trennung dieser beiden Anforderungen sollte konzeptionell im Mittelpunkt stehen. Die gegenwärtige Situation in Deutschland ist doch auch aufgrund der tradierten Trennung beider Funktionen so schlecht, wie an vielen Stellen beklagt wird: Die Kindertagesstätten wurden (obgleich das Kinder- und Jugendhilfegesetz, also das SGB VIII, proklamatorisch immer den Dreiklang von Bildung, Betreuung und Erziehung hervorhebt) im Kern faktisch reduziert auf Betreuungseinrichtungen – und bis zur schmerzhaften Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie ging es bei der Frage eines Ausbaus der Kindertageseinrichtungen fast ausschließlich um eine Einbettung in den dominanten Diskurs über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Sinne einer Erhöhung der Betreuungsfunktionalität (z.B. hinsichtlich flexiblerer Öffnungszeiten). Die faktische Nichtakzeptanz als Bildungseinrichtungen (obgleich bereits Anfang der 1970er Jahre vom Deutschen Bildungsrat mit

seiner Typisierung als Elementarbereich gefordert) zeigt sich am markantesten in der Tatsache, dass sich Deutschland (zusammen mit Österreich) seit Jahren hinsichtlich der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher vom europäischen Trend abgekoppelt hat und den notwendigen Schritt zur Akademisierung dieses Berufsfeldes nicht nur versäumt hat, sondern auch heute noch ganz bewusst verweigert. Dadurch werden enorme bildungspolitische Potenziale nicht genutzt. Zum anderen findet sich hinsichtlich der Schulen in Deutschland eine entgegengesetzte Tendenz, also die Engführung auf „reine“ Bildungseinrichtungen – und das nicht nur faktisch durch die Ausgestaltung als Halbtagschule (und noch nicht einmal der halbe Tag kann immer gewährleistet werden), sondern auch im Bewusstsein der Lehrer (ganz besonders ausgeprägt in der Sekundarstufe II), wobei zuweilen gleich der Erziehungsauftrag mit ausgegliedert wird.<sup>2</sup> Letztendlich zeichnet sich das deutsche Schulsystem durch eine fatale „Externalisierung“ nicht nur wesentlicher Betreuungsfunktionen in die Familien aus, sondern durch die Zeitverdichtung des curricular vorgegebenen und tendenziell sogar noch zunehmenden Lernvolumens in der Halbtagschule werden auch wesentliche Bildungsaufgaben an die Eltern, also faktisch vor allem an die Mütter „externalisiert“, da ansonsten die meisten Kinder dem Lern- und Anforderungstempo nicht gewachsen wären. Ökonomisch manifestiert sich dann diese Problematik beispielsweise in der Ausformung eines – sozial hoch selektiven – milliardenschweren Marktes für private Nachhilfe. So kamen Kramer und Werner (1998) auf der Basis einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen hochgerechnet auf Deutschland zu dem Ergebnis, dass Eltern für private Nachhilfe mehr als 920 Mrd. € ausgegeben haben. Berücksichtigt man ferner die unentgeltlich erbrachten Nachhilfeleistungen und monetarisiert diese mit einem kalkulatorischen Stundenlohn in Höhe von 7,67 € (15 DM), dann kommen weitere 1,38 Mrd. € hinzu, so dass sich die Gesamtinvestitionen in die private Nachhilfe auf 2,3 Mrd. € jährlich summieren. Dieser Betrag hat seit 1998 sicherlich noch zugenommen.

Institutionell hat sich in Deutschland die Trennung zwischen Bildung und Betreuung auch in differierenden Zuständigkeiten für die Schulen und die Kindertagesstätten ausgeformt. Gerade diese „Schnittstelle“ erweist sich als großes Problem für eine *bildungsorientierte* Zusammenführung der beiden Bereiche die – wie die nachfolgend dargestellten neueren Forschungsbefunde aufzeigen – an die erste Stelle der Agenda positioniert werden sollte. In den USA wird derzeit aufgrund des hier angedeuteten Unbehagens an der eben nicht nur begrifflichen Trennung von „education“ (in den Schulen) und „care“ (in den Kindertageseinrichtungen) mit der Wortkomposition „educare“ versucht, den inneren Zusammenhang beider Segmente zu verdeutlichen. Insofern scheint die amerikanische Fachdiskussion eher am „alten Europa“ orientiert als die Diskussion bei uns, denn letztendlich liegt der Ursprung dieser Begrifflichkeit im lateinischen „educere“ (hinausleiten, hinausführen).

Die Bezugnahme auf einige ausgewählte Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA hat einen doppelten Hintergrund: Zum einen gibt es dort seit den 60er Jahren eine qualitativ hoch ausdifferenzierte empirische Forschung, die mit Longitudinaldaten arbeitet, um der Frage nach der Wirksamkeit bestimmter pädagogischer Interventionen nachzugehen. Aus forschungsstrategischer Sicht besonders relevant ist hierbei die Tatsache, dass mittlerweile Langzeitergebnisse aus Studien vorliegen, die dem Königsweg der wissenschaftlichen Evaluationsforschung entsprechen, also randomisierte experimentelle Designs mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe. Hinzu kommt die (gerade bei uns angesichts der gegebenen und wohl noch zunehmenden Knappheit und damit Konkurrenz um öffentliche Ressourcen) überaus relevante Befassung mit Kosten-Nutzen-Analysen, also die Frage, ob und wenn ja, wie hoch der zusätzliche Nutzen aus jedem investierten Dollar ist. Angesichts des „Monetarisierungs-Imperialismus“ (den man als „wesensfremd“ beklagen oder auch als disziplinierendes und Verteilungskonflikte rationalisierendes Instrumentarium begrüßen kann) ist das Fehlen entsprechender Kosten-Nutzen-Analysen in Deutschland eine massive offene Flanke für alle Befürworter eines Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Zum anderen aber interessieren die USA auch deshalb, weil sie wie Deutschland ein dreigliedriges föderales System haben und die gegenwärtige Finanzierungsdiskussion lehrreiche Hinweise für entsprechende Überlegungen bei uns geben kann. Hinzu kommt, dass in den USA derzeit sehr intensiv bezogen auf die Schulen, die dort im Regelfall bis 15 Uhr Unterrichtszeit haben, also bereits in unserem Verständnis „90 Prozent-Ganztagschulen“ sind, über zusätzliche „After school“-Angebote (die den Zeitraum bis 18 Uhr abdecken) nicht nur diskutiert wird, sondern diese auch zunehmend in die Praxis umgesetzt werden. Last but not least zeichnen sich die neueren Reformbeiträge in den USA dadurch aus, dass trotz der nicht in Frage gestellten föderalen Aufgabenteilung gerade für den vorschulischen Bereich *nationale* Qualitätsstandards gefordert werden – auch dies ist ein wunder Punkt bei uns, was sich z.B. im Fehlen jeglicher pädagogischer Mindestanforderungen bei der Implementierung des Vier-Mrd.-Euro-Programms der Bundesregierung zum Ausbau der Ganztagschulen offenbart.

Nicht zu vergessen sei der Hinweis, dass in vielen gesellschaftlichen Bereichen in Deutschland Entwicklungen aus den USA in mehrjährigen Abständen nachvollzogen werden und insofern ein Blick auf das „Original“ hilfreich sein kann. Gerade hinsichtlich der Schulen kann die bei uns nunmehr immer stärker werdende Debatte über „Schulautonomie“ und Dezentralisierung durchaus auf Erfahrungen aus den USA zurückgreifen, denn dort spielen diese Trends seit einigen Jahren eine prominente Rolle. Die vielfältigen Parallelen können an dieser Stelle allerdings nicht differenziert dargestellt werden (vgl. z.B. zum Empowerment und Enablement als typische Dezentralisierungsansätze im US-amerikanischen Schulwesen den Beitrag von Spreen 2000 sowie neuerdings die Arbeit von Friehs 2002 zum

amerikanischen Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung, u.a. mit einer Analyse der neueren Entwicklung in Richtung Privatschulen).

Nach der Darstellung einiger ausgewählter Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA sollen daran anknüpfend Schlussfolgerungen für die spezifische deutsche Debatte hinsichtlich der Ganztagschulentwicklung gezogen werden.

## 2. Zum Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Thematisierung von Early Childhood Education in den USA

Derzeit gibt es eine breite und zunehmend die „klassischen“ Lager übergreifende Bewegung in den USA, die einen massiven quantitativen und zugleich gerade auch qualitativen Sprung nach vorne im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung fordert und in diesem Bereich gleichsam die zentrale Stellschraube für die nachfolgenden Bildungs- und Erwerbsbiografien verortet. Es sind nicht „nur“ die Lobbygruppen des Elementarbereichs, die einen Ausbau fordern, sondern gerade aufgrund der Ergebnisse der im Gegensatz zu Deutschland seit vielen Jahren intensiv und fundiert betriebenen empirischen Evaluierungsforschung frühkindlicher Betreuungs- und Bildungsprogramme haben sich auch Akteure aus dem gesellschaftlichen Machtzentrum wie z.B. die amerikanischen Arbeitgeberverbände überzeugen lassen, dass unser Wissen über die Bedeutung und Tragweite der Bildungsinvestitionen in den ersten sechs der „normalen“ Schulzeit vorangehenden Jahre mittlerweile so ausgebaut ist, dass eine massive zusätzliche Investition in diesen Bereich schon aus „banalen“ ökonomischen Motiven im Sinne eines überaus faszinierenden positiven Kosten-Nutzen-Verhältnisses ableitbar ist. Aufzeigen lässt sich diese neue Koalition am Beispiel der im Februar 2002 vom Committee for Economic Development (CED), einem einflussreichen think tank der amerikanischen Arbeitgeber, vorgelegten Denkschrift „Preschool for All: Investing in a Productive and Just Society“. In diesem Bericht plädiert der CED für ein massives Investment mit dem Ziel eines Zugangs aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren in den USA zu einem „high quality“-Bildungsbereich, um allen Kindern die Möglichkeit zu geben „to start school ready to learn, both mentally and physically“. Bewusst wird hier darauf abgestellt, dass nur eine qualitativ hochwertige, nach bestimmten Standards erfolgende frühkindliche Bildung und Betreuung die Grundlagen für einen späteren Schulerfolg legen kann bzw. das Fehlen derartiger settings spätere problematische Bildungsbiografien wenn nicht sogar verursacht, dann zumindest stark beeinflusst. In monetären Größen ausgedrückt: Gegenwärtig werden in den USA zwischen 20 bis 25 Mrd \$ jährlich seitens der öffentlichen Hand in den Bereich der vorschulischen Betreuungs- und Bildungsprogramme investiert. Schätzungsweise ein Minimum von 25 bis 35 Mrd. \$ müssten zusätzlich ausgegeben werden, um den für den ersten Schritt anvisierten Zugang zu einem kostenfreien halbtäglichen Vorschulprogramm für alle Kinder bis zum 5. Lebensjahr realisie-

ren zu können. Weitere Mittel seien erforderlich für die Qualitätsverbesserung bei den Lehrkräften und den Gebäuden, dem Monitoring der Programme und der Unterstützung der begleitenden Forschung und Datensammlung. (Committee for Economic Development 2002, 3-4). In der Summary zum Report führt das CED dann mit Blick auf die dafür erforderlichen zusätzlichen Steuermittel aus: „(...) and we urge business leaders and others to support the additional public investments necessary to build and maintain universal prekindergarten programs.“ (Committee for Economic Development 2002, 1). Es ist nicht nur bei der Denkschrift geblieben, sondern das CED führt mittlerweile eine intensive Marketingkampagne im Raum der politischen Entscheidungsträger durch, um das Thema zu einer „nationalen Priorität“ zu machen (die einzelnen Aktivitäten können verfolgt werden unter [www.ced.org](http://www.ced.org)).

Was ist nun aber Auslöser für derartige Interventionen auch von Akteuren, denen man gemeinhin nicht unbedingt eine besondere Aufmerksamkeit für Fragen der frühkindlichen Bildung und Betreuung zusprechen würde? In den USA – wo Gutachten und Berichte von Kommissionen oftmals tatsächlich noch eine andere Wirkung entfalten als mittlerweile in unserem Land – wurde die aktuelle Welle der gesellschaftspolitischen Thematisierung ganz maßgeblich befruchtet durch die faszinierende Bestandsaufnahme des Wissenstandes über die frühkindliche Entwicklung, die vom National Research Council gemeinsam mit dem Institute for Medicine im Jahr 2000 der Öffentlichkeit unter dem Titel „From Neurons to Neighborhoods“ präsentiert worden ist (vgl. Shonkoff/Phillips 2000). Das bemerkenswerte an diesem Werk ist die Verknüpfung des sozial- *und* naturwissenschaftlichen Wissens über die frühkindliche Entwicklung, also vor allem die Zusammenführung der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologen mit den wichtigen Einsichten der Hirnforschung zum Wachstum und zur Ausdifferenzierung des Gehirns (vgl. für eine kompakte Zusammenfassung die Darstellung bei Thompson 2001). Der gegenwärtige Forschungsstand zeigt eindeutig, dass in den ersten sechs Jahren die wesentlichen Lerngrundlagen geschaffen werden und zugleich eine enorme Aufnahmefähigkeit auch für kognitive oder sprachliche Lernstrategien vorhanden ist. Zugespitzt formuliert: Was in den ersten sechs Jahren versäumt wird, kann in den folgenden Abschnitten der Biografie nur eingeschränkt, häufig auch gar nicht mehr nachgeholt werden.

– Nach der Geburt hat ein Baby etwa 100 Milliarden Gehirnzellen, die kaum miteinander verknüpft sind. Jede Zelle kann sich mit mehr als 150 000 anderen Zellen verbinden. Vor allem die Erfahrungen und Anregungen in den ersten Lebensjahren determinieren die Ausformung der konkreten Verbindungen. Mit drei Jahren hat das Kind etwa 100 Milliarden synaptische Verbindungen ausdifferenziert – mehr als zwei mal so viele wie beim Erwachsenen. Diese „Überschussproduktion“ wird nun relativ schnell wieder abgebaut im Sinne einer Konsolidierung der durch Erfahrungen und Wiederholungen verfestigten

Verbindungen, während andere entsprechend aufgelöst werden. Damit befinden wir uns genau in der kritischen Phase von drei bis sechs Jahren, in denen vorschulische Aktivitäten greifen können und sollten. Die im wahrsten Sinne des Wortes „falschen Gleise“, auf die man die Kinder in diesem Alter setzen kann z.B. durch eine anregungsarme Umgebung oder unterkomplexe Lernumwelten, lassen sich im weiteren Verlauf der Biografie nur (wenn überhaupt) mit hohen Kosten wieder korrigieren.

### 3. Die Forschungserfahrungen in den USA zum Thema vorschulische Bildungsinvestitionen

Die Zusammentragung der neueren Befunde zur frühkindlichen Entwicklungsforschung bestätigte und verstärkte die Ergebnisse einer langjährigen Forschungslinie in den USA, die sich mit der Frage nach der Wirksamkeit vorschulischer Bildung befasst hat. Bereits in den frühen 60er Jahren wurde eine Vielzahl von Vorschulprogrammen speziell für Kinder in Armutslagen konzipiert und auch evaluiert. Die Evaluierung der Modellprogramme wurde ergänzt durch eine Forschung über große öffentliche Programme im Gefolge des 1965 geschaffenen „Head Start“-Programms sowie der zahlreichen entsprechenden Initiativen seitens der Bundesstaaten und der Gemeinden. Bei diesen „traditionellen“ Programmen wurden und werden Kinder im Alter von drei und vier Jahren typischerweise für zwei bis drei Stunden an drei bis fünf Tagen in der Woche in vorschulische Programme integriert. Vereinfacht gesagt kamen die frühen Untersuchungen der vorschulischen Bildungsprogramme zu dem Ergebnis, dass es *kurzfristig* umfängliche signifikante positive Effekte vor allem auf den Intelligenz-Quotienten der Kinder gab, während lang anhaltende, also nachhaltige Effekte eher verneint wurden, wobei zu beachten ist, dass sich die frühe Evaluierung vor allem auf den IQ-Wert der Kinder bezog, der anfangs nach Teilnahme an den Programmen um acht Punkte höher lag als bei den Vergleichsgruppen, sich dann aber im weiteren Zeitablauf wieder angeglichen hat.<sup>3</sup> Eine deutlich geringere Zahl an Studien kam allerdings zu dem Befund, dass es sehr wohl länger anhaltende Effekte der vorschulischen Programme gab, wenn man sich von der Fokussierung auf den IQ löst und Variablen wie den Schulerfolg (gemessen an der Zahl der Sitzbleiber und der Teilnehmer an Förderkursen) oder generell den späteren Bildungserfolg in die Messung mit einbezieht (vgl. Barnett 1992 mit einer entsprechenden Meta-Analyse der bis dato vorliegenden Studien sowie speziell zu den umstrittenen Langzeiteffekten Barnett 1995 mit einer Analyse der kognitiven und schulischen Outcomes auf der Basis von 36 Studien).

Generell lassen sich die Forschungslinien in den USA in drei Gruppen sortieren: – Eine Gruppe von Studien basiert auf der Sekundäranalyse von Daten, die sich vor allem mit den Effekten des „Head Start“-Programms befassen. Das Auslau-

fen der in allen Studien gefundenen positiven Effekte für die Kinder nach Übertritt in die Schule wird nach neueren Forschungsergebnissen vor allem mit der niedrigen Qualität der „Sekundarstufe I“-Schulen erklärt. Hinzu kommt, dass es einen „racial bias“ in den großen, öffentlichen Vorschulprogrammen dergestalt gibt, dass die positiven und teilweise auch nachhaltigen Effekte fast ausschließlich bei weißen Kindern gemessen wurden.

- Eine zweite Gruppe von Studien befasst sich auf der Basis größerer Stichproben mit den Effekten typischer frühkindlicher Bildungs- bzw. Betreuungsprogramme. Große Aufmerksamkeit haben hierbei die Ergebnisse der NICHD Study of Early Child Care gefunden, einer Längsschnittstudie mit 1 374 Kindern an zehn Standorten in den USA. Diese Studie konnte aufzeigen, dass vor allem die Qualität der Betreuungs- und Bildungssettings der entscheidende Faktor für positive bzw. eben auch negative Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ist.
- Eine dritte Gruppe von Studien befasst sich vor allem mit den Effekten der Programme auf Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Lebensumwelt „Hochrisikoträger“ für ein Scheitern in der Schule darstellen. Diese Studien sind einerseits hoch relevant aufgrund ihres wissenschaftlichen Designs, aber zugleich sind die Schlussfolgerungen nur sehr restriktiv zu generalisieren, da es sich im Regelfall um sehr kleine Stichproben in ausgewählten Regionen handelt. Hinzu kommt, dass es sich bei den Programmen um „Modellprogramme“ handelt, was die Vergleichbarkeit mit (möglichen) Effekten der „flächendeckenden“ öffentlichen Programme zumindest einschränkt.

Als – überaus schulrelevantes – generelles Ergebnis der Studien zum Einfluss des Besuchs von vorschulischen Einrichtungen in den ersten sechs Lebensjahren können die in der Tabelle 1 notierten Punkte festgehalten werden (vgl. auch ausführlicher Doherty 1996):

*Der „Königsweg“ der empirischen Evaluationsforschung – randomisierte Experimentstudien zur Wirksamkeit vorschulischer Bildungsprogramme:*

Das Besondere an der amerikanischen Forschungslinie ist nun das Vorliegen von Befunden aus langjährigen Verlaufsuntersuchungen mit Kindern, die nach dem klassischen Ansatz der wissenschaftlichen Wirkungsforschung begleitet worden sind und noch werden. Das Design dieses Forschungsansatzes entspricht dem „Goldstandard“ der wissenschaftlichen Wirkungsforschung, wie er z.B. im Arzneimittelbereich Anwendung findet. Denn nur mit randomisierten Interventions- und Kontrollgruppen aus einer möglichst homogenen Gruppe von Patienten kann die Kausalität eines neuen Wirkstoffs oder einer neuen Behandlungstechnik annähernd „bewiesen“ werden. Besonderes relevant ist, dass in den amerikanischen Vorschul-Studien zugleich auch Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt wurden. Aus der Vielzahl der vorliegenden Studien seien an dieser Stelle exemplarisch nur einige Beispiele herausgegriffen:

Tabelle 1: Auswirkungen der in den ersten sechs Lebensjahren erlernten Fähigkeiten

Ausprägung der Fähigkeit der Kinder	Messbare direkte Auswirkungen	Messbare indirekte Auswirkungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motorische und kognitive Fähigkeiten</li> <li>• Sprachliche Fähigkeiten</li> <li>• Akademische Aufnahmebereitschaft</li>   <li>• Selbstvertrauen, emotionale Entwicklung</li> <li>• Soziales Wissen und soziale Kompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geringere Anzahl an Kindern, die eine Schulklasse wiederholen und dadurch auch geringere Ausgaben</li> <li>• Geringere Anzahl an Kindern, die die Schule abbrechen</li> <li>• Größere Anzahl an Kindern mit höheren Schulabschlüssen</li>   <li>• Geringere Kriminalitätsrate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Höheres Lebenseinkommen aufgrund höherer Schulabschlüsse und besserer Qualifikation</li> <li>• Höhere Steuereinnahmen des Staates (und Beitragseinnahmen der Sozialversicherung) aufgrund des höheren Lebenseinkommens</li>   <li>• Geringere Staatsausgaben für Kriminalität</li> </ul>

– Überaus prominent und an vielen Stellen zitiert ist das „*High/Scope Perry Preschool Project*“ (vgl. für eine Zusammenfassung der aktuellsten Befunde aus dieser Studie Schweinhart 2003). Diese Studie begann im Jahr 1962 in Ypsilanti (Michigan) und verfolgt 123 drei- und vierjährige Kinder mit „Hochrisikmerkmalen“ afroamerikanischer Herkunft bis heute – das heißt, die ältesten der damaligen Kinder sind heute im Alter von 41 Jahren. Die Kinder wurden in zwei Gruppen aufgeteilt: Die Interventionsgruppe erhielt für zwei Jahre ein „High quality“-Vorschulprogramm auf der Grundlage des aktivierenden High/Scope-Lernansatzes, während die Kontrollgruppe dieses Programm nicht erhielt. Der vorschulische Ansatz bestand aus einem ganzheitlichen Programm mit Bildungsanteilen, Gesundheitserziehung und familienunterstützenden Maßnahmen, wurde an fünf Tagen in der Woche für zweieinhalb Stunden täglich durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie bis heute lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Kinder aus der Interventionsgruppe hochsignifikant ein höheres Einkommensniveau und höhere Bildungsabschlüsse erreicht haben als die Kinder aus der Kontrollgruppe und deutlich weniger soziale Auffälligkeiten zeigen. Die Kosten-Nutzen-Analyse ergab, dass für jeden staatlichen Dollar, der in das Programm investiert wurde, dem Steuerzahler eine Ersparnis in Höhe von 7,16 \$ entstanden ist – durch verringerte öffentliche Ausgaben.

- Eine ähnliche Studie, das „*Carolina Abecedarian Project*“, begann in den frühen 70er Jahren mit 111 Kindern bis fünf Jahre aus Niedrigeinkommenshaushalten. Diese Kinder wurden ebenfalls in zwei Gruppen aufgeteilt, eine Interventionsgruppe, in der die Kinder eine individuell zugeschnittene Förderung bekamen, und eine entsprechende Kontrollgruppe. Die Kosten-Nutzen-Analysen ergaben einen lebenslangen ökonomischen Benefit von mindestens 100 000 \$ für je investierte 10000 \$. Die Studie zeigte vor allem hochsignifikante positive Effekte auf den schulischen Outcome der Interventionskinder.
- Die „*Chicago Longitudinal Study (CLS)*“ weist eine interessante Schnittstelle zum Schulwesen auf, denn in dieser Studie werden 1 539 Kinder untersucht, die 1986 Kindergarten-Programme in öffentlichen Schulen in der Stadt Chicago absolviert haben. Die meisten Kinder haben so genannte „Eltern-Kinder-

*Tabelle 2: Beispielhafte Darstellung der Befunde aus den amerikanischen Langzeitstudien*

**Ausgewählte Ergebnisse aus dem High/Scope Perry Preschool Programm  
(Schweinhart 2003)**

<b>Schulerfolg im Alter von 27</b>	<p>Die Programm-Gruppe hatte ein signifikant (<math>p &lt; 5\%</math>) höheres Niveau hinsichtlich der erreichten Schulabschlüsse als die Teilnehmer aus der Vergleichsgruppe: <b>71%</b> gegenüber nur <b>54%</b> mit einem regulären High School-Abschluss oder dem General Education Development Certification. Bezogen auf die weiblichen Teilnehmerinnen war der Unterschied hinsichtlich des High School-Abschlusses noch stärker ausgeprägt (<b>84% versus 35%</b>).</p> <p>„The finding of a preschool-program effect on the high school graduation rate is important because it is a sort of gateway to other long-term effects and because it has been corroborated in a growing number of other studies of preschool-program effects.“ (Schweinhart 2003, 4)</p>
<b>Förderprogramme für Schulkinder mit Lernschwierigkeiten</b>	<p>Die Teilnehmer aus der Programm-Gruppe haben nur halb so viele Jahre in den Förderprogrammen in den Schulen verbracht wie ihr Gegenüber aus der Vergleichsgruppe (<b>1,1 Jahre versus 2,8 Jahre</b>)</p>
<b>Positive ökonomische Effekte im Lebenslauf</b>	<p>Im Alter von 27 Jahren hatten <b>29%</b> der Programm-Gruppe ein monatliches Einkommen von 2.000 \$ oder mehr, aus der Vergleichsgruppe waren es lediglich <b>7%</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hinsichtlich der <b>Männer</b> manifestierten sich die ökonomischen Entwicklungsgewinne in Form von besser bezahlten Jobs: <b>42%</b> der männlichen Programm-Teilnehmer versus lediglich <b>6%</b> der Männer aus der Vergleichsgruppe realisierten ein monatliches Einkommen von 2.000 \$ oder mehr.</li> <li>• Hinsichtlich der <b>Frauen</b> zeigten sich die Effekte in Form von</li> </ul>

unterschiedlichen Beschäftigungsraten: **80%** der Frauen aus der Programm-Gruppe, aber nur **55%** der Teilnehmerinnen aus der Vergleichsgruppe waren im Alter von 27 Jahren beschäftigt und hatten ein eigenes Einkommen. Im Alter von 27 Jahren zeigten sich die Unterschiede zwischen Programm- und Vergleichsgruppe auch anhand der Indikatoren „Besitz eines eigenen Hauses“ (**36% versus 13%**) oder „Besitz eines Zweitwagens“ (**30% versus 13%**). Hinsichtlich der Sozialhilfeabhängigkeit zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede: **59%** der Programm-Gruppe versus **80%** der Vergleichsgruppe.

### Präventive Effekte im Bereich kriminellen Verhaltens

Im Alter von 27 Jahren wurden für die Teilnehmer aus der Programm-Gruppe durchschnittlich **2,3 Verhaftungen** ermittelt, signifikant weniger als die durchschnittlich **4,6 Verhaftungen** bei den Teilnehmern aus der Vergleichsgruppe. Nur **7%** aus der Programm-Gruppe waren mehr als fünfmal verhaftet worden, verglichen mit **35%** aus der Vergleichsgruppe. Nur auf die Männer der beiden Gruppen bezogen zeigte sich eine Differenz von **12% versus 49%**. Hinsichtlich der Festnahmen wegen Drogenhandels waren die Unterschiede ebenfalls mit **7% versus 25%** hochsignifikant.

### Ergebnisse der Kosten-Nutzen-Analyse

Die durchschnittlichen **Kosten** je Programm-Teilnehmer beliefen sich auf **8.287 \$ pro Jahr** (Dollarwerte des Jahres 2001). 45 Kinder nahmen zwei Jahre und 13 ein Jahr lang an dem Programm teil, so dass sich durchschnittliche Programmkosten von **14.716 \$ je Teilnehmer** ergaben.

Auf der Gegenseite konnten insgesamt **105.324 \$ je Teilnehmer** als *öffentlicher Nutzen* gebucht werden (also sogar ohne Berücksichtigung der individuellen Nutzeneffekte für die Teilnehmer z.B. hinsichtlich ihrer vergleichsweise besseren beruflichen Positionierung), eine **Kosten-Nutzen-Relation von 1 zu 7,16**.

Eine detailliertere Aufschlüsselung verdeutlicht allerdings, dass ein großer Teil dieser sehr hohen positiven Relation auf kriminalitätssenkende Effekte zurückgeht – ein Aspekt, der bei Übertragungen auf die deutsche Situation entsprechend berücksichtigt werden muss:

- 68.584 \$ an Einsparungen bei potenziellen Opfern von kriminellen Aktivitäten, die vermieden werden konnten
- 15.240 \$ durch reduzierte Ausgaben im Justizsystem
- 10.537 \$ durch höhere Steuereinnahmen aufgrund der Tatsache, dass die Programm-Teilnehmer höhere Einkommen realisieren können als die Teilnehmer aus der Vergleichsgruppe
- 7.488 \$ Einsparungen im Schulwesen, vor allem durch geringere Ausgaben für Förderprogramme – und das trotz der höheren College-Kosten für die Teilnehmer aus der Programm-Gruppe
- 3.475 \$ Einsparungen bei der Sozialhilfe

Zentren“ (Child-Parent-Center) in den Vorschulen besucht, die anderen besuchten Ganztagskindergärten. Die Kinder sind mittlerweile 22 Jahre alt. Die Child-Parent Center-Programme in Chicago verknüpfen Bildungsaktivitäten mit familienunterstützenden Leistungen bis in die Grundschule hinein. „The major rationale of the program is that the foundation for school success is facilitated by the presence of a stable and enriched learning environment during the early childhood years and when parents are active participants in their children’s education“. <sup>4</sup> Auch diese Studie zeigt hochsignifikante positive Effekte der vorschulischen Intervention und ein entsprechendes Kosten-Nutzen-Verhältnis.

*Anmerkung zu den Befunden aus der Kosten-Nutzen-Analyse:* Die Relation 1 zu 7, 16 zugunsten der Nutzeneffekte kann in dieser Größenordnung sicherlich nicht auf Deutschland übertragen werden angesichts des Gewichts der kriminalitätsreduktionsbedingten Nutzen, die in den USA eine besondere Rolle spielen. Zusammenfassend kann für unsere Situation ein *Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1 zu 4* als gegenwärtig relativ gesichert angenommen werden. Grundlage hierfür ist eine wegweisende Studie über die Effekte der Kindertagesstätten in der Stadt Zürich, die zwischenzeitlich modifiziert auch in Deutschland repliziert worden ist (vgl. ausführlicher die Darstellung bei Sell 2003).

#### 4. Die strategischen und konzeptionellen Ableitungen aus den Forschungsbefunden in den USA

Wie bereits skizziert, hat sich in den USA ausgelöst durch die überzeugenden Forschungsbefunde – vor allem auch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Relationen der Investitionen – eine breite Koalition herausgebildet, die für einen massiven Ausbau der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen plädiert und auch für eine entsprechende Aufstockung der finanziellen Ressourcen. Von besonderer Relevanz ist hierbei, dass gerade die vergleichende Betrachtung der Ergebnisse aus den Modellprogrammen versus den „Standard“programmen den enormen Einfluss der *qualitativen Ausgestaltung* der Programme nicht nur hinsichtlich der pädagogischen Intervention, sondern auch anderer, vor allem betreuungsrelevanter Dimensionen aufgezeigt hat. Insofern scheint es derzeit auch jenseits der amerikanischen Fachdiskussion zu gelingen, die Frage qualitativer Mindeststandards, die nicht unterschritten werden dürfen, auf die Agenda der politischen Umsetzung auf den drei Ebenen Bund, Bundesstaaten und Gemeinden zu setzen.

In den USA können aktuell folgende – gerade auch für die deutsche Diskussion spannende – Entwicklungslinien diagnostiziert werden:

- Zum einen der Anlauf, den Bereich der drei- bis sechsjährigen Kinder in einen „High quality“-Preschool-System zu überführen – mit gemeinsamen Mindest-

standards hinsichtlich der Qualität und dem Angebot ganztägiger Betreuungsleistungen, denn die USA haben wie auch Deutschland die Ausgangslage einer zersplitterten Trägerlandschaft mit einer sehr ausgeprägten Varianz hinsichtlich der Qualität der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowie einem ebenfalls fehlenden verbindlichen Kern-Curriculum für den vorschulischen Bereich.

- Zum anderen eine inhaltliche Aufwertung des „klassischen“ Vorschulbereichs (also des amerikanischen „Kindergartens“) für die Fünfjährigen, wobei hier bereits an die vorhandene Integration in die elementary schools angeknüpft werden kann.
- Eine höchst interessante Entwicklung sind die derzeit massiv geförderten „After-School Programs“, die den offensichtlichen Betreuungsbedarf für die Schüler zwischen 15 und 18 Uhr abdecken sollen und damit im Kern eine (aber nicht nur) betreuungsrelevante Verlängerung der Ganztagschule darstellen (vgl. für eine einführende Übersicht die Darstellung bei Grossman et al. 2002).<sup>5</sup> Diese Programme breiten sich gegenwärtig „explosionsförmig“ in den USA aus. Hintergrund für diese Entwicklung ist die zunehmende Problematik der so genannten „latchkey kids“, also der „Schlüsselkinder“, wie wir sie auch aus Deutschland in einem wachsenden Maße kennen. Allein in New York City gibt es derzeit über 200 000 latchkey kids im Alter zwischen 6 und 13 Jahren. Mehr als 78 Prozent der Mütter in den USA sind (in der Regel vollzeitig) berufstätig und außer Haus. Auch und gerade die amerikanische Sozialhilfereform von 1996 (konzeptionell in vielen Punkten mit „Vorbildcharakter“ für die in Deutschland diskutierte und sukzessive auch realisierte Reform der Arbeitslosen- und Sozialhilfe) hat dazu geführt, dass Millionen Eltern in den USA ihren Anspruch auf öffentliche Transferleistungen verloren haben und nunmehr auf den Arbeitsmarkt gedrängt wurden (und werden). In vielen Gemeinden in den USA wird die Implementierung von „after-school programs“ als „sicherer Hafen“ für die Kinder an den public schools vorangetrieben. Eine ähnliche Entwicklung im Sinne einer Verlängerung der Nutzungszeit der Schulgebäude findet man zunehmend an niederländischen Schulen. Die mittlerweile mehrjährigen Erfahrungen mit diesen Programmen in den USA sind auch für Deutschland hoch relevant. Eine Evaluierung der After-school-Initiative im Bundesstaat Kalifornien im Jahr 2001 konnte z.B. zeigen, dass über einen Zeitraum von zwei Jahren die teilnehmenden Schüler signifikante Verbesserungen in Mathematik und in ihrer Lesefähigkeit im Vergleich zu allen Schülern im Bundesstaat realisieren konnten – die Testergebnisse verbesserten sich doppelt so stark wie in der Vergleichsgruppe. Auch die Anwesenheit in der regulären Schulzeit erhöhte sich deutlich und die Klassenwiederholungen konnten reduziert werden. Auch angesichts der Tatsache, dass die Selektionseffekte im amerikanischen Bildungswesen zunehmend über standardisierte Testverfahren laufen, kann eine Teilnahme an den After-school-Programmen vor allem die Schüler aus

bildungsschwachen bzw. bildungsarmen Haushalten besser positionieren, indem z.B. ein Tutorensystem implementiert wird und die Haus- und Nacharbeiten im After-school-Bereich durchgeführt werden können. Eine deutliche Verbesserung der emotionalen Stabilität und des Selbstbewusstseins der Schüler konnte in allen After-school-Programmen evaluiert werden – und zwar unabhängig, ob der Schwerpunkt eher auf den Bereich der Freizeitgestaltung, der kulturellen oder akademischen Ausrichtung der einzelnen Programme lag.<sup>6</sup> Für Kopien dieses Ansatzes besonders relevant sind auch die festgestellten Problempunkte: So zeigte sich beispielsweise, dass das größte praktische Problem für die Angebote im „transportation“ besteht, also der Frage, wie die Schüler am Ende der Betreuungszeiten nach Hause kommen. Ein weiteres Problem in vielen dieser Programme war die mit zunehmenden Alter der Schüler stark rückläufige Teilnahme an den Maßnahmen. Auf dieses Phänomen wurde reagiert mit der konzeptionellen Entwicklung von „Youth Clubs“ an den Schulen (vgl. für eine Evaluierung entsprechender Ansätze in Boston und New York Herrera/Arbreton 2002). Der strategische Ansatz, der mit diesen Programmen verfolgt wird, bezieht sich auf eine Öffnung der Schulen für den wachsenden Betreuungsbedarf auch über den unmittelbaren Bildungsauftrag hinaus. Explizit stellen die Amerikaner ab auf die Nutzung der vorhandenen Infrastruktur der public schools – aber auch und gerade auf das enorme Vertrauen der Eltern in Betreuungs- und Bildungsprogramme an den öffentlichen Schulen als Basis für einen integrierenden und eben nicht fragmentierten Ansatz.

- Eine neuere Forschungsrichtung mit hoher Relevanz hinsichtlich des Betreuungsbedarfs der Eltern widmet sich der Frage, was eigentlich in den drei langen Monaten im Sommer in den USA mit den Schulkindern passiert, also wie die Eltern die langen Sommerferien hinsichtlich der Betreuung managen. Hierbei werden die Betreuungssettings wie auch die damit verbundenen Kosten untersucht und auch die Qualitätsfrage wird kritisch gestellt (vgl. z.B. die Analyse von Capizzano et al. 2002).
- Sehr interessante Entwicklungen gibt es aus dem Bereich der amerikanischen Reformpädagogik zu berichten. So hat sich der Fokus dort auf die vierjährigen Vor-Vorschulkinder verschoben – explizit auch als Antwort auf das Fernsehen, das den Kindern eine „Kultur“ beibringe, die für sie zu alt ist. Exemplarisch verdeutlicht diese Richtung der Ansatz von Nancy Hoenisch in Winchester im Bundesstaat Virginia. Sie arbeitet dort sechs Stunden am Tag mit vierzehn Vierjährigen – deren Auffassungsgabe, Motorik, Gemeinschaftsfähigkeit im unteren Viertel des Altersdurchschnitts liegen – im Rahmen eines Förderprogramms der Stadt Winchester, um ihnen zu helfen, später im (vorschulischen) Kindergarten erfolgreich zu sein. Auch hier wird die amerikanische Perspektive erkennbar, dass in unserer heutigen Welt sehr früh über getting on oder staying behind entschieden wird. Hoenisch fokussiert in ihrer Arbeit vor allem auf drei

Fähigkeiten, die sie systematisch fördern will: die Kontrolle der eigenen Bewegung, die Artikulierung und Festigung von Sprache sowie das Unterscheiden, Sortieren, Einteilen und Vergleichen. Damit werden die Grundlagen gelegt für alles weitere Lernen (vgl. ausführlicher das deutschsprachige, mit Fotografien aus der Arbeit von Hoenisch bebilderte Buch von Hoenisch/Niggemeyer 2003). Zusammenfassend bleibt besonders hervorzuheben, dass sich die amerikanischen Ansätze bei aller Pluralität dadurch auszeichnen, dass die angestrebte Verknüpfung des vorschulischen und schulischen Bereichs sowie die Extension des Betreuungssegments in die Zeiten bis in die frühen Abendstunden in und an der Schule, vor allem den public schools, stattfinden soll (vgl. z.B. Hinkle 2000 mit einer Analyse des schulischen Interesses an einer Verknüpfung mit dem vorschulischen Bereich). Insofern zeichnet sich hier ein durchaus zukünftiges Bild von Ganztagschule mit einer Multifunktionalität ab, das die deutsche Debatte, die doch (noch) sehr stark auf ein „klassisches“, eher schon tradiertes Organisationsmodell von Schule setzt, innovativ anreichern und vielleicht sogar neu positionieren kann.

## 5. Schlussfolgerungen für die deutsche Diskussion über einen ganztägigen Ausbau der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

Die amerikanischen Erfahrungen können natürlich nicht unreflektiert auf die deutsche Situation übertragen werden. Dennoch lassen sich strategische Grundlinien erkennen, die gerade für uns von höchster Relevanz sind:

- *„Auf den Anfang kommt es an“* oder auch *„Früh investieren statt spät reparieren“*.<sup>7</sup> Die deutsche Bildungsdiskussion muss gleichsam vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Die mittlerweile international vorliegende Evidenz hinsichtlich der Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre im Sinne einer elementaren Weichenstellung verdeutlicht, dass der dringendste Handlungsbedarf nicht nur in einem quantitativen Ausbau der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Richtung auf Ganztagsplätze sowie auf die (zumindest in Westdeutschland völlig unterentwickelten) Bereiche Krippe und Hortbetreuung besteht, sondern vor allem muss es um einen qualitativen Sprung nach vorne in diesem Handlungsfeld gehen. Hierbei besteht vor allem unmittelbar Bedarf, die Qualifikationsstruktur der Erzieherinnen im vorschulischen Bereich an den internationalen Trend anzupassen und am besten gleich den Weg zu gehen, den z.B. die skandinavischen Länder derzeit gehen: Dort wird angesichts der Bedeutung des Elementarbereichs die Position vertreten, die besten Lehrer und Lehrerinnen sollten eigentlich in dieses Feld hineingehen. Zugleich hat die ausdifferenzierte Vorschulpädagogik mit ihren methodischen und didaktischen Zugängen dort mittlerweile sogar Vorbildfunktionen für die gesamte Lehrerbildung.
- Ein konkreter Vorschlag wäre, die bisher getrennten Bereiche Kindertagesein-

richtungen und Grundschule institutionell und auch personell miteinander zu integrieren. Dies könnte vor dem Hintergrund der gewachsenen Landschaft bei uns z.B. dadurch erfolgen, dass das letzte Kindergartenjahr als „Preschool“-Jahr verpflichtend ausgestaltet wird (vor allem, um gerade die Kinder erreichen zu können, die nachgewiesenermaßen am meisten von diesen Angeboten profitieren – also die Kinder mit Migrationshintergrund –, die aber heute nur unterdurchschnittliche Inanspruchnahmekquoten aufweisen). Dieses verpflichtende Vorschuljahr sollte nun nicht in das Belieben der sehr breit differenzierten Kindergartenlandschaft gestellt werden, sondern hier bietet sich eine Anbindung und gemeinsame Durchführung mit den Grundschulen förmlich an. Von Anfang an sollte der Gedanke einer auch ganztägigen Betreuung nach Bedarf berücksichtigt werden. Gerade für diese institutionelle (und natürlich auch personelle) Verzahnung der bisher doch (von mehr oder weniger freundlichen gegenseitigen Besuchen in den Kitas und Grundschulen einmal abgesehen) ziemlich scharfkantigen Trennung zwischen Kitas und Grundschule bieten die amerikanischen Erfahrungen der public schools mit eigenen Vorschulklassen („Kindergarten“) und zunehmend auch Pre-Preschool-Angeboten eine überaus nützliche Vorerfahrung. Auch die umfänglichen amerikanischen Erfahrungen mit der spezifischen Förderung von Kindern aus bildungsarmen Schichten, die vor allem in den Modellprogrammen manifest werden, sollten in Deutschland viel stärker als bisher rezipiert werden. Der strategische Grundgedanke, dass die Förderung der Schulfähigkeit (in Verbindung mit einem möglichst kindgerechten Betreuungsangebot bei zunehmend vollzeitig erwerbstätigen Eltern) einen zentralen bildungspolitischen Hebel darstellt, sollte gerade in Deutschland nicht nur nach den verheerenden Ergebnissen der PISA-Studie mit der dadurch offen gelegten massiven sozialen Selektivität unseres Bildungssystems entsprechend aufgenommen werden.<sup>8</sup> Eines der zentralen Probleme (*auch* für jede Ganztagschule) ist der immer nur kompensatorische Charakter der Interventionen im späteren Bildungslebenslauf der Schüler. Die Schwachstelle ist der in Deutschland massiv unterentwickelte vorschulische Bereich. So lange die am Beispiel der Stadt Bonn nachfolgend zitierten Befunde anzutreffen sind, werden viele – zudem extrem teure – Reparaturmaßnahmen erforderlich sein, um einen Teil der falsch gestellten Weichen bei den Kindern und Jugendlichen korrigieren zu können.

- Das *Gesundheitsamt in Bonn* hat die ausführlichen Ergebnisse über den gesundheitlichen Zustand der Schulanfänger bei der Einschulung im Jahr 2001 vorgelegt. Es wurden 2 749 Kinder vor der Einschulung entsprechend untersucht. Ergebnisse: *Etwa jedes dritte Kind in Bonn verfügt bei der Einschulung nicht über ausreichende Sprachkenntnisse.* Getestet wurde u.a., wie gut die Kinder Symbole, Muster und Figuren erkennen und abmalen können. Diese Fähigkeit ist notwendig, wenn sie Lesen und Schreiben lernen. Etwa 15 Prozent der Kinder

benötigen spezielle pädagogische Hilfe, wenn sie Lesen lernen sollen. Bei 11 Prozent sind erhebliche Probleme beim Schreiben zu erwarten. Ebenfalls 11 Prozent der Kinder können sich nicht ihrem Alter entsprechend bewegen. Dies beeinträchtigt nicht nur das Schreiben, sondern auch das Erfassen mathematischer Prozesse. Ein Beispiel: Kinder, die nicht rückwärts gehen können, haben oft Probleme beim Rechnen. 21 Prozent der Kinder haben Übergewicht. Eine erhebliche Beeinträchtigung der altersgemäßen Sprachfähigkeiten stellten die Schulärzte bei 34,8 Prozent der Kinder fest. Das heißt, dass sich im untersuchten Einschulungsjahr 986 Kinder nicht ausdrücken konnten. Es handelt sich dabei besonders um Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Aber auch in deutschen Familien macht sich zunehmend Sprachlosigkeit breit.<sup>9</sup>

- Ganztätigkeit gerade in den kritischen Bildungsjahren muss als Chance gesehen werden, im Sinne des Educare-Ansatzes die immer noch viel zu oft parallel diskutierten Themen Betreuungsbedarfe und Bildungsanforderungen miteinander verbinden zu können zugunsten der Kinder, die – darüber besteht nach der internationalen Datenlage kein Zweifel mehr – signifikante individuelle Gewinne realisieren können. Zugleich liegen die ökonomischen Gewinne eines solchen Ansatzes mittlerweile auch offen auf dem Tisch – alles in allem eine hervorragende Grundkonstellation für einen Sprung nach vorne. Vielleicht liegt das Problem ja (neben den derzeit *scheinbar* unlösbaren Finanzierungsfragen) vor allem auf der mentalen Ebene im Sinne einer Wahrnehmungsblockade der Potenziale, die mit ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eben nicht nur für die Eltern, sondern vor allem auch für die Kinder verbunden sind.

## Anmerkungen

- 1 Dieser paradigmatisch zu verstehende Untertitel ist dem Beitrag von Kahl (2003) entnommen, in dem der Frage nachgegangen wurde, warum die Viertklässler in Schweden auf Platz eins der Iglu-Studie gelandet sind.
- 2 Vgl. hierzu die profunde Darstellung bei Gottschall/Hagemann (2002), die mit der Analyse der Genese der Halbtagsschule in Deutschland zugleich auch die damit verbundene mentale Prägung (vor allem der Westdeutschen) thematisieren – eine nicht zu unterschätzende Dimension bei der Frage nach gelingenden Strategien für einen Ausbau der Ganztagschulen.

- 3 So bilanzierten Ritzen und Winkler (1977), „while evaluations of early childhood intervention programs typically find large short-run gains in learning, the long-run gains are statistically insignificant“.
- 4 Vgl. Newsletter of the Chicago Longitudinal Study, Issue 2, June 2002. Der Newsletter und weitere Informationen können abgerufen werden unter [www.waisman.wisc.edu/cls](http://www.waisman.wisc.edu/cls).
- 5 Internet-basierte Informationen zu den amerikanischen Erfahrungen mit diesem Ansatz finden sich bei Public/Private Ventures unter [www.ppv.org](http://www.ppv.org).
- 6 Vgl. z.B. die zusammenfassende Darstellung in: Ideas for an Open Society, No. 2, March 2002 („Advocating For After-School-Programms“). Das „Open Society Institute“ (OSI) fördert mit Millionenbeträgen den Auf- und Ausbau von After-school-Programmen z.B. in New York City. Das OSI gehört zu einem Netzwerk von Stiftungen, die von Georges Soros finanziert werden – einem der großen Devisenspekulanten (u.a. Verursacher der so genannten Asien-Krise im Jahr 1997, mit der er Milliarden „verdient“ hat). Ein „schönes“ Beispiel für die Ambivalenz des amerikanischen Kapitalismus. Weitere Informationen unter [www.soros.org](http://www.soros.org).
- 7 Unter diesem Motto stand der Kongress „Mc Kinsey bildet“ in Berlin im Jahr 2002. Auf dieser Tagung wurden von unternehmensnaher Seite ein umfangreiches Investitionsprogramm in die vorschulischen Bildung- und Betreuungseinrichtungen gefordert und mit konkreten Euro-Beträgen auch quantifiziert. Vgl. auch genauer Sell 2003.
- 8 Vgl. grundsätzlich zum Thema Bildungsarmut Allmendinger/Leibfried 2003. Zum speziellen Thema ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem vgl. die Arbeit von Kristen 2003.
- 9 General-Anzeiger, 16.1.2003

## Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S.: Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22/2003, S. 12-18
- Barnett, W. S.: Benefits of Compensatory Preschool Education. In: The Journal of Human Resources, No. 2/1992, S. 279-312
- Barnett, W. S.: Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. In: The Future of Children, No. 3/1995, S. 25-50
- Capizzano, J. et al.: What Happens When the School Year Is Over? The Use and Costs of Child Care for School-Age Children during the Summer Months, Occasional Paper No. 58/2002, The Urban Institute. Washington
- Committee for Economic Development: Preschool for All: Investing in a Productive and Just Society. New York 2002
- Doherty, G.: The Great Child Care Debate: The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care. Toronto 1996
- Friehs, B.: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem, Frankfurt/M. u.a. 2002
- Gottschall, K./Hagemann, K.: Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 12-22
- Grossman, J. B. et al.: Multiple Choices After School: Findings from the Extended-Service Schools Initiative. Philadelphia 2002
- Herrera, C./Arbreton, A. J. A.: Increasing Opportunities for Older Youth in After-School-Programs. Philadelphia 2002
- Hinkle, D.: School Involvement in Early Childhood, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Jessup 2000

- Hoenisch, N./Niggemeyer, E.: Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit. Lernvergnügen Vierjähriger. Weinheim, Basel, Berlin 2003
- Kahl, R.: Auf den Anfang kommt es an. Warum Schwedens Viertklässler bei Iglu auf Platz eins landeten. In: Die Zeit, Nr. 16, 2003, S. 39
- Kramer, W./Werner, D.: Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht – Ergebnisse einer Elternbefragung in NRW. Beiträge des IW Köln zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 229. Köln 1998
- Kristen, C.: Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22/2003, S. 26-32
- Ritzen, J. M./Winkler, D. R.: The Production of Human Capital Over Time. In: Review of Economics and Statistics, No. 3/1977, S. 427-437
- Schweinhart, L. J.: Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida, April 26, 2003
- Sell, S.: Ziele, Organisation und Finanzierung von Kinderbetreuung, in: Lange, J. (Hrsg.): Kinder & Karriere. Sozial- und steuerpolitische Wege zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie (=Loccum Protokolle Nr. 56/02), Loccum 2003
- Shonkoff, J. P./Phillips, D. A. (eds.): From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development, Washington 2000
- Spren, C. A.: Empowerment und Enablement: Steuerung großstädtischer Schulen durch die Schulgemeinde in den USA am Beispiel New York, Los Angeles und Chicago. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen 2000, S. 136-160
- Thompson, R. A.: Development in the First Years of Life. In: The Future of Children, No. 1, 2001, S. 21-33