



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Hirschengraben 11
Postfach 8160
CH-3001 Bern

a⁺ Mitglied der
Akademien der Wissenschaften Schweiz

ISBN 978-3-907835-71-5



Generationsbeziehungen Relations entre générations

**Auf dem Weg zu einer
Generationenpolitik
En route vers une
politique des générations**

Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales

Auf dem Weg
zu einer Generationenpolitik

En route
vers une politique des générations

Redaktion und Konzeption:
Prof. Dr. Kurt Lüscher, Martine Stoffel,
Dr. Markus Zürcher, im Auftrag des Netzwerks
Generationenbeziehungen

Diese Publikation entstand unter Mithilfe von:
Delphine Quadri
Martine Stoffel

© 2010 Schweizerische Akademie der Geistes- und
Sozialwissenschaften, Hirschengraben 11
Postfach 8160, 3001 Bern
Tel. 031 313 14 40, Fax 031 313 14 50
sagw@sagw.ch
<http://www.sagw.ch>

ISBN 978-3-907835-71-5

Inhaltsverzeichnis | Table des matières

Einleitung Introduction <i>Kurt Lüscher, Markus Zürcher</i>	7
Generationenpolitik – eine Perspektive <i>Kurt Lüscher</i>	11
1. Blickpunkt: Kinder – Familien – Verwandtschaft 1^{er} Point de mire: enfants – familles – parenté	
Bildung ab Geburt – eine Bildungsrevolution? <i>Heidi Simoni</i>	47
Generationenpolitische Sicht auf Kosten und Nutzen frühkindlicher Bildung und Betreuung <i>Heidi Stutz</i>	77
Soziale Vererbung – von Ungleichheit? <i>René Levy</i>	95
Generationenbeziehungen im mittleren Lebensalter <i>Pasqualina Perrig-Chiello</i>	115
Entre solidarité et interférence, les familles et les relations entre générations <i>Eric D. Widmer</i>	131
Familienpolitik und Generationenperspektive <i>Jürg Krummenacher</i>	147
2. Blickpunkt: Wirtschaft – Gesellschaft – Staat – Recht 2^e Point de mire: économie – société – Etat – droit	
Medien und Generationen <i>Andreas Lange</i>	165

Intergenerationenprojekte – in Arbeitswelt und Nachbarschaft <i>François Höpflinger</i>	181
Das Zivilrecht als Gegenstand der Generationenpolitik <i>Michelle Cottier</i>	197
Erben und Erbrecht im Spannungsfeld aktueller Lebensformen – Herausforderung für eine Generationenpolitik <i>Peter Breitschmid</i>	215
Der Beitrag von Generationenbeziehungen zur Wohlfahrtsproduktion: Ambivalente Wirkungen und sozialpolitische Rahmenbedingungen <i>Michael Nollert, Anne Kersten, Monica Budowski</i>	237
Möglichkeiten und Grenzen einer Generationenpolitik <i>Ludwig Gärtner</i>	257
Risque de pauvreté et prévoyance sociale dans une perspective de générations. Défis et chances <i>Philippe Wanner</i>	273
Réorienter l'Etat social vers l'investissement <i>Giuliano Bonoli</i>	287

Ausblick | Perspective

Generationenpolitik – von der Vision zur Umsetzung <i>Markus Zürcher</i>	305
Zusammenfassungen der Werkstattgespräche I bis VI und der Herbsttagung 2008 des Netzwerks Generationenbeziehungen <i>Martine Stoffel</i>	329

Bildung ab Geburt – eine Bildungsrevolution?

«Das Ziel von Bildung ist nicht, Wissen zu vermehren, sondern für das Kind Möglichkeiten zu schaffen, zu erfinden und zu entdecken, Menschen hervorzubringen, die fähig sind, neue Dinge zu tun» (Jean Piaget, Schweizer Psychologe, 1896–1980).

«Ich unterrichte meine Schüler nie. Ich versuche nur, Bedingungen zu schaffen, unter denen sie lernen können» (Albert Einstein, deutscher Physiker, 1879–1955).

Heidi Simoni

Über Bildung im Allgemeinen und über das Bildungssystem im Speziellen wird früher wie heute öffentlich und in Fachkreisen rege diskutiert. Bildung wird häufig als wichtigster Rohstoff der Schweiz im internationalen Wettbewerb genannt.¹ Diese Analogie wird allerdings auch kritisch auf ihren Gehalt hin hinterfragt und als «Mantra» oder gar als Plattitüde bezeichnet.²

Besonders kontrovers wird seit einiger Zeit über die Gestaltung der Schuleingangsstufe sowie über Sinn oder Unsinn frühkindlicher Bildung und Förderung debattiert. In diesem Zusammenhang ist auch von einem Perspektiven- oder sogar Paradigmenwechsel die Rede. Gemeint ist damit die Forderung, bereits die frühe Kindheit als Bildungszeit anzuerkennen und entsprechend die Betreuung kleiner Kinder unter einem veränderten Blickwinkel zu betrachten. Familienergänzende Betreuungsinstitutionen sollen von Hütediensten zu Bildungsinstitutionen werden.³ Bezüglich Sinn, Inhalt und Form des postulierten Perspektivenwechsels sind sich nicht nur Skeptiker und Befürworter, sondern auch Letztere untereinander in manchem nicht einig.

In der Essenz lassen sich aus der aktuellen Debatte über die Bildungsrelevanz des Frühbereichs und deren Konsequenzen drei Grundhaltungen herauschälen:

1. Kleinkinder sollen vor Bildungsansprüchen und damit verbundenen Anstrengungen verschont werden. Der Ernst des Lebens beginnt noch früh genug. Die Verantwortung für Kleinkinder obliegt ausschliesslich den Eltern.
2. Das Lernpotenzial der frühen Kindheit muss im Hinblick auf spätere Karrierechancen effizienter als bisher genutzt werden. Ein Kind sollte so früh wie möglich kognitiv, sprachlich, sportlich, musisch gefördert und trainiert werden.
3. Jedes Kind hat ein starkes Bedürfnis, sich ab Geburt mit seiner sozialen und materiellen Umwelt aktiv auseinanderzusetzen. Dabei bildet sich ein Kind, entwickelt sich selbst und sein Verhältnis zur Welt. Die Kernfrage lautet nicht, ob wir für oder gegen frühkindliche Bildung sind, sondern wie wir Kinder von Anfang an auf ihrem Bildungsweg begleiten und unterstützen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob Neubewertungen der frühen Kindheit und Entwicklungen im Frühbereich tatsächlich auf eine Bildungsrevolution, quasi von unten nach oben, hinweisen. Er beleuchtet und verknüpft zur Beantwortung der Frage ausgewählte Aspekte der aktuellen Bildungsdebatte. Schliesslich wird hergeleitet, warum das Verhältnis von Jung und Alt gerade im Hinblick auf Bildung in einem zirkulären Generationenverständnis besser aufgehoben ist als in einem linearen.

Beschrieben werden Erkenntnisse zur Bedeutung der frühen Kindheit im Hinblick auf die Realisierung von Chancengleichheit sowie bildungspolitisch relevante Stellungnahmen und Empfehlungen dazu. Ausserdem werden aus fachlich-pädagogischer Perspektive Inhalte und Prozesse früher Bildung beleuchtet. Um die Diskussionen um frühkindliche Bildung verorten zu können, werden vorab einige ausgewählte Entwicklungen im gesamten Bildungsbereich der Schweiz skizziert. Dabei zeigen sich teils widersprüchliche Tendenzen, die für die Bewertung der Bildungsdiskussion im Frühbereich wichtig sind.

Bildungsverständnis und Bildungssteuerung

Grundsätzlich gilt es die Ebene des Bildungsverständnisses von derjenigen der Bildungssteuerung zu unterscheiden, obwohl Erstere selbstverständlich Auswirkungen darauf hat, welche steuernden Massnahmen als adäquat erachtet werden.

Beim Bildungsverständnis geht es um die Zuschreibung von Bedeutung, um Bildungsinhalte und -prozesse. Dazu gehören etwa folgende Fragen: Wie wird Bildung definiert? Was wird unter Bildung verstanden? Welche Bedeutung wird dem Erwerb von Wissen gegenüber dem Erwerb von Kompetenzen beigemessen? Wird mit Bildung eher eine Forderung an das Individuum oder ein Bedürfnis des Individuums verknüpft? Steht die Vermittlung (Lehre) oder die Aneignung (Lernen) von Inhalten im Vordergrund? Welche Rollen werden den Lehrenden, welche den Lernenden entsprechend zugeschrieben?

Bildungssteuerung befasst sich mit der Abstimmung unterschiedlicher staatlicher Ziele und zivilgesellschaftlicher Interessen sowie mit entsprechenden Vorgaben und der Bereitstellung struktureller und finanzieller Mittel.

In der aktuellen Diskussion rund um Bildung müssen überdies mindestens zwei weitere Blickwinkel unterschieden werden. Der eine beschäftigt sich hauptsächlich mit dem *Bildungssystem* und differenziert zwischen Grundbildung, höherer Bildung, Fortbildung, Weiterbildung, Bildung auf primärem, sekundärem, tertiärem Niveau etc. Der zweite Blickwinkel beschäftigt sich personenbezogen mit Bildung und mit *Bildungsprozessen*. Er fragt danach, wie ein Mensch sich bildet, wie er im Laufe seines Lebens lernt, wie eine Bildungsbiographie entsteht. Die Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler, informeller Bildung schlägt eine Brücke zwischen den beiden Blickwinkeln, indem sie individuelle Bildungsprozesse und -biographien ebenso wie deren äussere Quellen berücksichtigt:

- **Informelle Bildung** bezieht sich auf lebenslange Lernprozesse durch Einflüsse und Quellen der eigenen Umgebung sowie aus der täglichen Erfahrung.
- **Formale Bildung** meint schulische und berufliche Bildung innerhalb des staatlichen Bildungssystems und angelagerter privater Strukturen von der Grundschule bis zur Universität.

- **Non-formale Bildung** bezieht sich auf den systematischen Erwerb oder die Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen ausserhalb des formalen Curriculums. Im deutschsprachigen Raum wird dafür auch der Begriff «auserschulische Bildung» verwendet.

Mit Blick auf mögliche Zielgruppen überschneiden sich die angesprochenen Ebenen: Geht es um Bildung für alle oder um Bildung für bestimmte Gruppen? Stehen Kleinkinder, Schulkinder, Erwachsene in verschiedenen Ausbildungs-, Erwerbs- und Lebensphasen, eine begabte Elite, Menschen mit besonderen Bedürfnissen im Fokus von inhaltlichen Konzepten und steuernden Massnahmen?

Zuständigkeiten von Elternhaus und Schule

Der obligatorische Schulbesuch für alle Kinder ist aus unserer Gesellschaft längst nicht mehr wegzudenken, obwohl seine Einführung noch nicht allzu weit zurückliegt und keineswegs einhellig begrüsst worden war. Ein zentraler Diskussionspunkt ist heute wie damals die Abgrenzung zwischen Schule und Elternhaus.

Zu hören ist zum einen die Forderung nach einer obligatorischen Mitwirkung der Eltern am Schulauftrag, mit Androhung einer Strafe im Falle der Verweigerung.⁴ Manche Untersuchungen zeigen allerdings, dass Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus nicht hauptsächlich dem mangelnden Interesse gewisser Elterngruppen zugeschrieben werden können, sondern die Schule am gehäuften Misslingen der Zusammenarbeit eine Mitverantwortung trägt.⁵ Zum anderen wird darüber diskutiert, ob sich die Schule ausser mit ihrem Bildungsauftrag verstärkt mit einem Erziehungsauftrag beschäftigen muss. Die Gegenposition dazu weist Erziehung eindeutig dem Verantwortungsbereich der Eltern zu. Beide skizzierten Debatten werden durch problematisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen, für die erzieherisches Versagen verantwortlich gemacht wird, aufgeheizt.

Die Frage des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule betrifft sowohl den Unterricht wie die angelagerte Betreuung

von Kindern, bspw. im Rahmen eines Hortangebots in Tages-schulen.⁶ Unabhängig davon, wo erzieherische Verantwortung hauptsächlich verortet wird, geschieht die Vermittlung von Bildung in der Schule in einem sozialen Kontext, der nicht nur Antworten der Lehrenden auf Wissensfragen, sondern auch auf das Verhalten der Lernenden beinhaltet. Lehrpersonen wie Eltern sitzen in einem Punkt im selben Boot: Bei der Sozialisation der jüngeren Generation kommt ihnen unausweichlich eine Vorbildfunktion zu. Zugespitzt bedeutet dies, dass die Lehrperson einen erzieherischen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler gar nicht vermeiden kann.

Die Frage, wo was zu verorten sei, wird auch vonseiten des Bildungssystems gestellt, indem wie oben bereits erwähnt zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterschieden wird. Erziehung und Betreuung finden nicht exklusiv ausserhalb des schulischen Unterrichts, Bildung nicht exklusiv innerhalb statt. Trotzdem haben die Schweizerischen Konferenzen der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Sozialdirektoren (SODK) vor einiger Zeit vereinbart, dass die Zuständigkeit für die institutionelle Betreuung von Kindern im Vorschulalter der SODK, für diejenige im Schulalter der EDK obliegen soll.⁷ Die beiden Kommissionen haben damit das komplexe Verhältnis von Bildung, Erziehung und Betreuung zumindest ab einem gewissen Alter der Kinder anerkannt. Von einem öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag für die frühe Kindheit scheinen sich die beiden Kommissionen vorläufig abzugrenzen. Institutionelle Betreuung kleiner Kinder wird gemäss ihrer Vereinbarung immer noch in erster Linie als sozialer Auftrag verstanden.

Horizontale und vertikale Anschlussfähigkeit

Die Systematik der formalen Bildung ist in den letzten Jahrzehnten sowohl auf der Stufe der obligatorischen Schule wie im Ausbildungsbereich national vereinheitlicht worden. Auch kantonal und regional wird in Bildungssteuerung investiert, Ausbildungsgänge werden inhaltlich und sequenziell neu gebündelt.⁸ Der Anschlussfähigkeit von Bildungswegen auf Schul-, Berufs- und Hochschulniveau wird dabei ein hoher Stellenwert beigemessen. Auch die Bestrebungen, das frühe

formale Bildungssystem interkantonal zu harmonisieren und flexible Schuleingangsstufen zu schaffen, sind Ausdruck dieses Trends.⁹

Eine solide Grundausbildung sowie kontinuierliche Investitionen in die Fort- und Weiterbildung gelten als Voraussetzung für die Existenzsicherung und die Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Allerdings muss sich bereits eine beträchtliche Anzahl von Jugendlichen als unnütz erleben, sei es weil sie mit der Schule nicht zurechtkommen und/oder im Arbeitsmarkt nicht Tritt fassen können.¹⁰ Im Berufsbildungsangebot zeichnen sich neue Formen minderer und höherer Abschlüsse ab. Es sei hier dahingestellt, ob dabei etwa die Einführung und der Ausbau von sogenannten Attestlehren¹¹ eher als Reaktion auf schwache Schulabschlüsse oder auf eine Nachfrage des Arbeitsmarktes zu verstehen sind. Die vereinfachte Lehre kann oder soll nicht die einzige Antwort auf das – sich wohl ausgesprochen nachhaltig auswirkende – Problem des schulischen Scheiterns und der Jugendarbeitslosigkeit sein.

Der Aufbau von Fachhochschulen sowie die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sprechen für eine zunehmende Gewichtung einer transdisziplinären Abstimmung zwischen Theorie und Praxis. Gestritten wird hingegen darüber, ob ein duales Bildungssystem, wie es die Schweiz mit betrieblichen wie institutionellen Ausbildungen kennt, ein Auslaufmodell oder im Gegenteil nach wie vor ein stichhaltiger Trumpf unseres formalen Bildungssystems sei.¹² Damit die Schweiz universitär und wirtschaftlich im internationalen Wettbewerb in Zukunft mithalten könne, wird dezidiert gefordert, die Lehre und Forschung an Schweizer Hochschulen ausreichend finanziell zu alimentieren und insbesondere die akademische Nachwuchsförderung punkto Breite und Spitze zu verbessern.¹³

Zwar wird Bedeutung horizontaler und vertikaler Anschlüsse betont und damit auch die gleichwertige Wichtigkeit der einzelnen Bausteine des Bildungssystems implizit anerkannt. Trotzdem scheint es eine beträchtliche Konkurrenz um die Verteilung von Ressourcen zu geben.

Inklusion versus Selektion

Die Begriffspaare Inklusion versus Selektion und Segregation versus Integration stehen für mehrere heisse Eisen der Bildungs- und Schuldebatte. Zwar gilt Bildung als Mittel der Wahl, was die Verbesserung der Chancengleichheit, die Inklusion von Menschen in die Gesellschaft, die Armutsbekämpfung betrifft. Ob unser heutiges Bildungssystem Chancengleichheit indes tatsächlich unterstützt, muss aufgrund von Evaluationen schulischer Leistungen im Ländervergleich (PISA, Programme for International Student Assessment) sowie aufgrund von Untersuchungen über das Zusammenwirken von Elternhaus und Schule im Hinblick auf die Schullaufbahn von Kindern zumindest kritisch hinterfragt werden.¹⁴

Die staatliche Schule versucht zunehmend, möglichst integrativ zu arbeiten. Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Handicaps werden deshalb vermehrt in der Regelschule statt in Sonderschulen unterrichtet. Die Diskussionen um die integrative Schulung zeigen, dass es neben didaktischen Fragen ausdrücklich auch darum geht, das Recht auf Beteiligung und Teilhabe eines jeden Menschen als wichtigen Grundsatz anzuerkennen. Gleichzeitig wird heute festgestellt, dass bestimmte Kinder systematisch schulisch benachteiligt werden, so etwa Knaben gegenüber Mädchen¹⁵ und Kinder aus bildungsfernen Familien oder bestimmten Kulturen gegenüber sozial privilegierten Kindern (siehe unten).

Kontrovers wird in diesem Kontext ferner diskutiert, ob Privatschulen die staatlichen sinnvoll ergänzen und wertvolle Impulse für (notwendige) Veränderungen zu setzen vermögen. Oder ob sie im Gegenteil die Qualität des staatlichen Schulsystems aushöhlen und letztlich zu einem Zweiklassenschulsystem führen. Entsprechend heiss umstritten sind die freie Schulwahl und die Forderung nach staatlicher Mitfinanzierung privater Schulen.¹⁶ Die Frage, wodurch, wie und wann Kinder bezüglich Chancengleichheit strukturell bevorzugt bzw. benachteiligt werden, erweist sich als äusserst komplex. Die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) hat sich mit einem 10-Punkte-Programm zur Vermeidung der wichtigsten Fehler dazu geäussert.¹⁷

Über Bildung kann gesellschaftlich Inklusion und Partizipation oder im Gegenteil eine Selektion für die Zuteilung von

Aufgaben und Ressourcen angestrebt werden. Eng verknüpft damit ist die gesellschaftlich brisante Frage, wie es um die verfassungsmässig ausdrücklich angestrebte Chancengleichheit in unserer Gesellschaft steht.¹⁸ Der nächste Abschnitt beschäftigt sich damit, welche Bedeutung dem Frühbereich diesbezüglich zukommt.

Frühe Kindheit und Chancengleichheit im Lebenslauf

Erwiesen ist, dass bereits die Zeit vor dem Eintritt ins formale Bildungssystem einen substanziellen Einfluss auf die Bildungsbiographie eines Kindes hat. So kommt etwa die sogenannte PISA-Erhebung zum Schluss, dass Kinder in der Schweiz mit deutlich unterschiedlichen Voraussetzungen ihre Schullaufbahn starten und diese Unterschiede durch die Schule nicht nur nicht ausgeglichen, sondern teils sogar verschärft werden. Am wichtigsten für den Start der Bildungsbiographie scheint die sozial-familiale Herkunft eines Kindes zu sein, während später das Schulsystem Chancengleichheit zusätzlich befördern bzw. behindern kann.

Die Bildungsbiographie eines Menschen beginnt offensichtlich vor dem Schulstart. Festgestellt werden beim Schuleintritt Unterschiede, die auf die Qualität früher Anregung zum Lernen innerhalb und ausserhalb der Familie, auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf die elterlichen Visionen bezüglich der Bildungslaufbahn ihrer Kinder verweisen.¹⁹ Das formale Schulsystem vermag heute die unterschiedlichen Startbedingungen nicht auszugleichen. Aus diesen Erkenntnissen können ganz unterschiedliche Folgerungen gezogen werden. Haben wir bezüglich der konstatierten Chancenungleichheit ein soziales oder ein bildungspolitisches Problem zu lösen?

Aus einer am Defizit ausgerichteten Sicht könnte Familie generell als mangelbehaftete Gemeinschaft abgewertet oder die Gruppe der versagenden Familien an den Pranger gestellt werden. Unzureichende Förderung im Elternhaus und problematisches Erziehungsverhalten der Eltern verweisen vordergründig auf individuell unzureichende Umstände in der Familie. Da jedoch eine systematische Benachteiligung bestimmter Kinder entlang ihrer sozial-familialen Herkunft festgestellt werden muss, greift es zu kurz, die Ursache dafür

einseitig im individuellen Versagen bestimmter Familien zu suchen. Eine am Potenzial ausgerichtete Sichtweise legt dagegen nahe, die Bedeutung von Familien für die Entwicklung von Kindern grundsätzlich anzuerkennen und zu fragen, unter welchen Rahmenbedingungen Familien ihren Aufgaben zum Wohl der Kinder verantwortungsvoll gerecht werden. Wenn es manchen Gruppen von Familien regelmässig besser gelingt als anderen, ihre Kinder darin zu unterstützen, das formale Bildungssystem nutzen zu können, müssen die Lebensbedingungen von Kindern und Familien im Hinblick auf strukturelle Benachteiligungen und Begünstigungen unter die Lupe genommen werden.

Zur Entfaltung seines Bildungspotenzials braucht ein Kind eine sichere Beziehungsbasis und ein anregendes Umfeld. Beides ist in heutigen Familien nicht selbstverständlich gegeben. Eine Familie kann einem Kleinkind aus unterschiedlichen Gründen keine ausreichende Basis für seine optimale Entwicklung bieten. Vielleicht handelt es sich um eine Kleinstfamilie, in der keine Beziehungen mit anderen Kindern möglich sind, um eine Wohnsituation in einem wenig kinderfreundlichen Quartier, um Eltern, die ihren eigenen kulturellen Erfahrungen nicht trauen und sich fremd fühlen. Manche typischen Herausforderungen, mit denen Eltern und Kinder heute konfrontiert sind, hängen mit Erschwernissen zusammen, die alle betreffen können. Dazu gehören etwa der in der Schweiz fehlende Erziehungs«urlaub» für Eltern, Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Isolation von Familien, wenig kinderfreundliche Umwelten, fehlende Kontaktmöglichkeiten unter Kindern. Die sozio-ökonomischen Möglichkeiten einer Familie können diese Schwierigkeiten verschärfen oder im Gegenteil Möglichkeiten zu deren Bewältigung eröffnen.

Die geringe Partizipation mancher Eltern am Bildungsweg ihrer Kinder scheint mit charakteristischen Hindernissen verbunden zu sein. Dazu gehören mangelnde sprachliche Kompetenzen, ein schlechtes eigenes Bildungsniveau, negativ erlebte eigene Erfahrungen mit Schule und Bildung, zwischen Eltern und Fachpersonen stark abweichende erzieherische Konzepte und Praktiken. Gerade bei Letzterem sind gegenseitige Erwartungen und Interpretationen äusserst wirksam. So kann etwa der Befund, dass türkische Mütter die Erziehung ihrer 3- bis

4-Jährigen relativ bereitwillig mit den Erzieherinnen einer Kita teilen, aber klare Erwartungen bezüglich der Disziplinierung der Kinder damit verbinden, ganz unterschiedlich interpretiert werden.²⁰ Delegieren diese Mütter ihre eigene Erziehungsverantwortung an die Erzieherinnen der Kita? Oder wollen sie ihre Kinder aufgrund einer hohen Gewichtung sozialer Einordnung optimal unterstützen und messen dabei der professionellen Erzieherin eine grosse Bedeutung bei?

Entscheidend ist, ob die Familie dem Kind – selbst oder delegiert – die notwendigen Erfahrungen eröffnen kann oder nicht, aber auch wie das elterliche Engagement interpretiert und bewertet wird.

Bildungspolitisch relevante Stellungnahmen und Empfehlungen zur frühen Kindheit

Mit den Möglichkeiten, soziale und kulturelle Ungleichheiten in der frühen Kindheit zu verhindern und Chancengleichheit zu unterstützen, beschäftigt sich auch die Europäische Union (EU) intensiv. Im Editorial einer kürzlich erschienenen Publikation wird festgehalten:²¹

Die Vorschulbildung liefert im Hinblick auf die soziale Eingliederung von Kindern die grössten Erträge. Entsprechend sollten die Mitgliedstaaten ihre Investitionen in die Vorschulbildung verstärken, damit diese wirksam dazu beitragen kann, eine Basis für das weitere Lernen zu schaffen, den Schulabbruch zu verhindern, mehr Gerechtigkeit bei den Bildungsergebnissen zu erreichen und das allgemeine Kompetenzniveau zu steigern.

Der United Nations Children's Fund (UNICEF) stellt eine Child Care Transition fest, attestiert jedoch der Schweiz nur gerade in drei von zehn Bereichen diesbezüglich ein gutes Zeugnis, nämlich bezüglich Kinderarmut, bezüglich des Anteils ausgebildeten Personals in der institutionellen Kinderbetreuung und bezüglich des Verhältnisses Anzahl Erziehende zu Anzahl betreuter Kinder.²² Was die staatliche Koordination und Steuerung des Frühbereichs sowie die Qualität der Ausbildung des Personals betrifft, stuft der Bericht die Schweiz hingegen als unterdurchschnittlich ein.

In der Schweiz hat sich vorab die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) 2008 und 2009 mit zwei Publikationen zur Bedeutung und zur Weiterentwicklung der frühen familienergänzenden Betreuung geäußert.²³ Die EKFF fordert ein ganzheitliches Bildungsverständnis, eine angemessene Berücksichtigung und Professionalisierung des Frühbereichs und damit zusammenhängend: einen doppelten Perspektivenwechsel, wie er eingangs skizziert worden ist.

Die Schweizerische UNESCO-Kommission hat basierend auf einer von ihr in Auftrag gegebenen Grundlagenstudie folgende fünf Empfehlungen formuliert:²⁴

1. Die Familie muss gestärkt werden, damit sie ihre Potenziale realisieren kann.
2. Familienergänzende Betreuungsangebote müssen zu Bildungsorten werden.
3. Forschung und Lehre zu frühkindlicher Bildung in der Schweiz sind markant auszubauen.
4. Eine Neubeurteilung der politischen Zuständigkeiten für die frühkindliche Bildung ist notwendig, weil es um mehr geht als um reine Sozialpolitik.
5. Es braucht mehr Investitionen in die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.

Die Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (EKM) kommt aufgrund einer Analyse zu ähnlichen Schlüssen wie die EKFF und die Schweizerische UNESCO-Kommission.²⁵ Die EKM empfiehlt Verbesserungen der Situation in fünf Bereichen:

1. Politik: Dialog und Vernetzung auf lokaler und nationaler Ebene
2. Zielgruppen: Zugang für alle Eltern mit Kindern im Vorkindergartenalter zu Angeboten der Frühförderung
3. Angebot: Koordinierte Weiterentwicklung und zielgerichteter Ausbau des Bestehenden
4. Ausbildung: Qualifizierung der Aus- und Weiterbildungen
5. Forschung: Intensivierung der Forschung zur Wirkung der Frühförderung

Der Tenor von Stellungnahmen und Empfehlungen gesellschaftspolitischer Akteure beinhaltet im Kern die Aufforderung, Bildung vom Anfang her neu zu denken und zu konzipieren. Die nächsten Abschnitte widmen sich dem diesbezüglichen Stand des Diskurses im Frühbereich selbst.

FBBE – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Fachpersonen und Institutionen des Frühbereichs beschäftigen sich intensiv mit dem engen Verhältnis von Erziehung und Bildung. Das Kürzel FBBE ist ein Ergebnis dieser Auseinandersetzung. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung beinhaltet ein umfassendes, mehrdimensionales Konzept, das sich mit Formen und Bedingungen des Aufwachsens junger Kinder zwischen null und sechs Jahren beschäftigt. FBBE umfasst die Bedürfnisse des Kleinkindes nach Schutz und Zugehörigkeit ebenso wie seinen angeborenen Drang, sich ein Bild von der Welt zu machen. Kern der FBBE ist deshalb eine anregungsreiche, liebevolle und beschützende Umwelt mit Bezugspersonen, die einen bewussten erzieherischen Umgang mit dem Kind pflegen.²⁶

Das Konzept FBBE unterscheidet begrifflich zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung und anerkennt gleichzeitig deren enge Verwobenheit. Gleichzeitig ist es bezüglich des Verhältnisses von beidem – ähnlich wie der englische Begriff «education», der sie gar nicht unterscheidet – ausgesprochen ungenau. Zwar wird zwischen dem Kind und seiner Umgebung unterschieden und auf die Interaktion zwischen beiden hingewiesen. Das Konzept FBBE verpasst es jedoch, explizit zwischen dem Erziehungs- und Bildungssystem in Abgrenzung zum Bildungsprozess zu unterscheiden. Ausserdem werden die unterschiedlichen Rollen von lernenden, sich bildenden Kindern auf der einen sowie erziehenden, betreuenden Erwachsenen auf der anderen Seite in keine geklärte Relation zum Bildungsbegriff gesetzt.

Im Hinblick auf Bildungsprozesse müsste im Konzept der FBBE ergänzend präzisiert werden, dass Erziehung eher äussere Impulse und Steuerungsversuche der Persönlichkeitsentwicklung meint, während sich Bildung wesentlich auf Prozesse und Ergebnisse der individuellen Verarbeitung und

Aneignung bezieht.²⁷ In der bildungstheoretischen Diskussion im Frühbereich stehen zurzeit konstruktivistische Sichtweisen dieses Prozesses im Vordergrund. Einige Fachpersonen fokussieren massgeblich den Begriff der «Selbstbildung», bei dem die Eigentätigkeit bzw. der Eigensinn des Kindes bei seinem Bildungsprozess betont werden.²⁸ Andere betonen ebenfalls, dass Bildung zwar vom Kind getrieben stattfindet, der Erwachsene aber über «Erziehung» auf die Bildungsprozesse von Kindern einwirken kann. Der Erzieher/die Erzieherin gestaltet die Umwelt des Kindes²⁹ und den Dialog zwischen Erwachsenem und Kind. Die Gestaltung der Interaktionen ermöglicht es beispielsweise, Themen der Kinder wahrzunehmen und darauf zu «antworten» sowie den Kindern auch Themen «zuzumuten»³⁰. Dies schafft die Möglichkeit, den Horizont des Kindes zu erweitern und Bildungsprozesse herauszufordern. Manche Fachpersonen verankern den Bildungsbegriff – in Anlehnung an angloamerikanische Ansätze – noch stärker in einem sozialkonstruktivistischen Hintergrund.³¹ Sie betonen, dass Lernen immer im Kontext stattfindet und Wissenskonstruktion nicht bloss ein anstossbarer, sondern ein interaktionaler Prozess ist. Der Eigenanteil des Kindes wird hier zwar grundsätzlich genauso anerkannt wie oben beschrieben, aber der Anteil der Erwachsenen an den kindlichen Bildungs- und Lernprozessen wird stärker in den Vordergrund gerückt.

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit

Die Hirnforschung formuliert aufgrund neuerer Erkenntnisse als Kernfrage: Was kann ein Mensch wann lernen?³² Ergänzend dazu wäre zu fragen, wie Menschen in welchem Alter lernen und auf welche Bedingungen sie dafür angewiesen sind. Oder anders formuliert: Erst wenn die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse beachtet werden, lassen sich «kindorientierte» Bildungskonzepte entwickeln und umsetzen. Das Marie Meierhofer Institut für das Kind hat dazu unter Bezugnahme auf die oben erwähnten und weitere Spezialistinnen und Spezialisten früher Entwicklung, Erziehung und Bildung folgende Thesen formuliert:³³

1. Kinder sind von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen.
2. Frühkindliche Bildung heisst, selbst tätig sein, erkunden, fragen, beobachten und kommunizieren. Kinder müssen nicht «gebildet» werden. Sie bilden sich selbst.
3. Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind ganzheitlich und vollziehen sich im unmittelbaren natürlichen Lebensumfeld des Kindes. Sie sind mit den alltäglichen Handlungen des Kindes verbunden. Lernen in der frühen Kindheit ist Erfahrungslernen.
4. Frühe Bildungsprozesse basieren auf den sozialen Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und zu Peers. Kinder stehen in wechselseitigem Austausch mit ihrer sozialen Nahumwelt und ko-konstruieren gemeinsam Wissen. Frühkindliche Bildungsprozesse sind «Beziehungsprozesse». Vertrautheit, Bezogenheit und die Qualität der Interaktionen bilden das Fundament für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit.
5. Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsförderung zielt darauf ab, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen, in der Kinder vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können. Eine anregungsreiche Lernumgebung bietet den Kindern – entsprechend ihren Interessen, Fragen und Fähigkeiten – Gelegenheiten für neue Herausforderungen.
6. Instruierende Lektionen zur Vermittlung von Wissen entsprechen nicht den Lernprozessen kleiner Kinder. Lektionen und Kurse werden weder ihren Bedürfnissen nach Eigenaktivität noch ihrer Zeiterfahrung gerecht. Für den Erwerb von Konzentrationsfähigkeit als Basis für Lernprozesse und kreative Aktivitäten sind Kinder auf Rhythmen und frei verfügbare Zeit im Alltag angewiesen.
7. Ein zeitgemässes Bildungsverständnis verbindet die Dimensionen «Spielen», «Lernen» und «Entwicklung». Es setzt an den Potenzialen und Fähigkeiten der Kinder an, nicht an ihren Defiziten.
8. Pädagogische Fachkräfte sind «Bildungs- und Entwicklungsbegleiter» (keine Trainer oder Instruktoren). Sie

beobachten die Kinder kontinuierlich in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und bieten ihnen auf der Basis ihrer Beobachtungen neue Herausforderungen an.

9. Kindertageseinrichtung und Familie verbindet eine «Bildungs- und Erziehungspartnerschaft»: eine gemeinsame Verantwortung für die Begleitung und Bildungsförderung des Kindes.

Die Reihenfolge der Aufzählung ist auch als Antwort auf die oft diffuse Diskussion um frühe Förderung zu verstehen, indem sie die Relevanz der frühen Kindheit für die Bildungsbiographie eines Menschen unterstreicht und auf Besonderheiten frühen Lernens verweist. Unter Würdigung der existenziellen Angewiesenheit des kleinen Kindes auf ein vertrautes, verlässliches und verfügbares Gegenüber, das schützt, wahrnimmt, interagiert, müsste eindeutig der erste Satz von Punkt 4 an oberster Stelle stehen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Wenn von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Institution(en) die Rede ist, geht es um eine Kooperation, die das Kind ins Zentrum stellt und sich der Unterstützung seines Wohlbefindens und seiner ganzheitlichen Entwicklung verpflichtet. Behindert wird ein partnerschaftliches Miteinander zwischen Eltern und Institutionen erwiesenermassen durch Ängste und Vorurteile auf beiden Seiten. Erleichtert wird das Entstehen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch Brücken, die früh von der Familie nach aussen und zurück führen sowie durch eine niedere Schwelle zwischen Familie und Schule.³⁴ Namentlich wirken sich folgende Elemente unterstützend auf eine gelingende Kooperation zwischen Eltern und Fachpersonen, zwischen Familie und Institution aus:

- die Bereitschaft von Fachpersonen, zum einen ihren defizitorientierten Blick auf bestimmte Elterngruppen zu hinterfragen³⁵ und zum anderen bestehende Barrieren nicht zu ignorieren, sondern abzubauen,
- die Vertrautheit der Eltern mit dem formalen Bildungssystem und eigenen positiven Erfahrungen mit formaler und non-formaler Bildung,

- Erfahrungen der Eltern bezüglich geteilter Erziehung und Betreuung vor dem Eintritt ihres Kindes ins Schulsystem (z.B. durch den Besuch einer Kita³⁶),
- durch non-formale (Elternbildung) und informelle (Spielgruppe, Familienzentrum, Kita, kulturelle Angebote für Kinder und Eltern, Programme wie schrittweise) Bildungsangebote im Vorschul- und Schulalter der Kinder,
- eine gute Vereinbarkeit verschiedener Lebenswelten, die den Bedürfnissen der Eltern (Erwerbs- und Familienalltag) und der Kinder (verlässliche Beziehungen innerhalb und ausserhalb der Familie) entspricht.

Gewisse Schwächen von Kindern und manche familiäre Besonderheiten können nicht ausgeglichen, Stärken sollen nicht nivelliert werden. Die Gesellschaft hat jedoch die Möglichkeit, strukturell Einfluss zu nehmen, um Kindern innerhalb und ausserhalb ihrer Familien möglichst günstige Bedingungen für ihr Aufwachsen zu schaffen. Ein Ansatzpunkt für die frühe Kindheit liegt darin, strukturelle Lösungen zu suchen, damit möglichst alle Familien trotz unterschiedlicher sozialer Voraussetzungen ihre Kinder ab Geburt unterstützen und ihnen früh ergänzende Erfahrungen eröffnen können.

Das Begriffspaar Erziehungs- und Bildungspartnerschaft betont ähnlich wie das Konzept der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung die Nähe von Erziehung und Bildung. Indem es das Erziehungs- und Bildungssystem zu wenig klar vom Bildungsprozess unterscheidet, haften ihm jedoch auch ähnliche Mängel an, wie sie oben für das Konzept der FBBE beschrieben worden sind.

Besonderheiten institutioneller Frühpädagogik

Die professionelle Betreuung kleiner Kinder ist eine verantwortungsvolle und anspruchsvolle Aufgabe, die von liebevoller und interessierter Zuwendung zu den Kleinen getragen sein sollte. In dieser Hinsicht kann sie durchaus mit der Betreuung im familialen Rahmen verglichen werden. Sie unterscheidet sich aber auch in vielen Aspekten von der Betreuung und Erziehung durch die Eltern, Grosseltern oder andere Personen

im familialen Umfeld. Im Rahmen einer stabilen Peer-Gruppe «ko-konstruieren kleine Kinder Aspekte ihrer eigenen Identität». ³⁷ Die familienergänzende Betreuung kleiner Kinder geht deshalb mit besonderen Anforderungen an deren Qualität einher. ³⁸

Im Gegensatz zu Familienbeziehungen mit ihren typischen lebenslangen Beziehungen und intergenerationalen Verpflichtungen sind die Beziehungsmuster in einer Kindertageseinrichtung «stärker gruppen- als individuumsbezogen». ³⁹ Pädagogische Fachkräfte müssen nicht «nur» dem einzelnen Kind ein verlässliches Gegenüber sein, sondern den Kindern auch als Gruppe begegnen. Krippenpädagogik ist so gesehen per se Gruppenpädagogik. Trotzdem braucht gerade ein kleines Kind in der Krippe eine hoch individualisierte Begleitung, die u.a. seinen spezifischen Bedürfnissen nach Anregung und Erholung gerecht wird. Deshalb ist gerade für das kleine Kind in der Institution eine 3v-Bezugsperson (vertraut, verlässlich, verfügbar) essenziell wichtig, auch wenn seine Beziehung zu ihr nie so umfassend wie zu seinen Eltern sein kann.

Ein Kleinkind ist ausserdem auf besondere Weise auf eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen seinen Bezugspersonen in- und ausserhalb der Familie angewiesen. Eine gegenseitige Wertschätzung und ein lebendiger Dialog, der das Kind ins Zentrum stellt, sind unabdingbar, damit das Kind ergänzend von verschiedenen Kontexten profitieren kann. Zwischen inner- und ausserfamiliärer Betreuung in den ersten Lebensjahren und späteren Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes scheint es ausserdem einen Dosis-Wirkung-Zusammenhang zu geben, der auf die brisante Bedeutung des Faktors Zeit hinweist. Eine grosse amerikanische Studie hat gezeigt, dass sich eine sehr frühe und umfangreiche Betreuung ausserhalb der Familie – bzw. zu wenig Familienzeit im ersten Lebensjahr – unabhängig von anderen Faktoren tendenziell negativ auf die schulische Entwicklung von Kindern auswirkt. ⁴⁰

Frühpädagogische Konzepte

Verschiedene pädagogische Konzepte zur frühen institutionellen Betreuung kleiner Kinder haben ihre Wurzeln in der sogenannten Reggiopädagogik, die sich selber nicht als dog-

matisches, geschlossenes Konzept versteht, sondern vielmehr dem Kind mit einer bestimmten Haltung begegnen will, die auch das Verhältnis Kind-Erwachsene prägt.⁴¹ Sie bezieht explizit das Umfeld des Kindes in ihre Überlegungen ein. Dies bedeutet zum einen, dass kindliche Entwicklung als dynamischer, zwischen Kind und Umfeld stattfindender Prozess verstanden wird. Zum anderen verlangt es, dass eine passende Pädagogik nicht einfach übernommen werden kann, sondern vor Ort entwickelt werden muss.⁴² Das Kind selbst wird als forschendes Wesen verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder über ein grosses Mass an Kompetenzen verfügen und interessiert sind, diese zu erweitern. Kinder lernen durch alltägliche Erfahrungen, durch Erkunden, Experimentieren, Erlebnisse, Empfindungen und Deutungen mit hundert Sprachen zum Ausdruck bringen, zum Beispiel mit Worten, Bildern oder darstellendem Spiel.

Die Rolle der Erzieherin entfernt sich in diesem Verständnis von Pädagogik sehr deutlich von der traditionellen Anleitungsfunktion. Die Erzieherin ist Begleiterin und Dialogpartnerin der Kinder. Sie schafft eine Atmosphäre des Wohlbefindens, hört den Kindern zu und beobachtet sie, stützt durch ihr eigenes Interesse und ihre aktive Begleitung die «Forschungsprozesse» der Kinder, stellt Ressourcen für die Aktivitäten der Kinder bereit und gibt ihnen Impulse. Sie kommuniziert und reflektiert im Team die Erfahrungen in der Arbeit mit den Kindern und ist Beratungspartnerin für die Eltern.

Theoretische Grundlagen dieser Frühpädagogik, die laufend weiterentwickelt wird,⁴³ sind anerkannte Lern-, Entwicklungs- und Sozialisierungstheorien, wie sie zum Beispiel Piaget, Bruner, Vygotsky oder Watzlawick formuliert haben. Zurzeit werden in der deutschsprachigen Schweiz auf Stufe Kindertageseinrichtung verschiedene konkrete frühpädagogische Ansätze in der Praxis erprobt und wissenschaftlich untersucht.⁴⁴

Bildungsangst und Bildungsmacht

Chancengleichheit, Fairness im Bildungssystem und Inklusion in die Gesellschaft beginnen in der frühen Kindheit, mit starken Familien *und* einem ausreichenden qualitativ guten

System von FBBE ausserhalb der Familie. Von einer Partnerschaft zwischen Eltern und ErzieherInnen in diesem Sinne profitieren alle kleinen Kinder. Ganz besonders dürfte sie aber Kinder stärken, die mit besonderen Belastungen zurechtkommen müssen.⁴⁵

Manches, was heute bezüglich früher Bildung die Gemüter bewegt, ähnelt den Debatten um die Einführung der Volksschule. Bereits die Einführung der allgemeinen Schulpflicht fanden die einen eine sinnvolle, überfällige staatliche Vorgabe im Interesse der Kinder, während andere in ihr einen Eingriff in die Privatsphäre der Familie mit unzulässiger Beschneidung der elterlichen (= väterlichen) Macht sahen. Die Schulpflicht wurde nicht zum Schutz der Kinder, sondern zur Erhaltung der Kinderarbeit bekämpft. Die Vorbehalte gegen *Bildung für alle* folgten damals eher einer instrumentellen Logik, während aktuell die Vorbehalte gegen *Bildung ab Geburt* eher einer behütenden Absicht zu entspringen scheinen: Das Kind soll im Schoss der Familie vor dem Ernst des Lebens so lange wie möglich geschützt werden.⁴⁶

Nach wie vor wird darüber gestritten, welche staatlichen Massnahmen und Leitplanken legitim sind und wie sich Familie und Staat die Verantwortung für die frühe Kindheit bzw. die Macht über die nachfolgende Generation teilen sollen. Ausserdem sind Entwicklungen und Diskurse festzustellen, die auf einen eher zunehmenden – nicht abnehmenden – Wettbewerb um Bildung hindeuten. Der Kampf um die Verteilung finanzieller Mittel zwischen verschiedenen Bildungsstufen und Institutionen könnte sich noch verschärfen. In der Essenz dreht sich der Bildungsstreit damals wie heute um Macht über Ressourcen und Gewinne.

Frühe Bildung: eigenständig und anschlussfähig

FBBE – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – lautet das Schlagwort eines zeitgemässen Bildungsverständnisses. Es impliziert die systematische Anerkennung und Förderung von Bildungsprozessen nicht erst ab Schuleintritt, sondern bereits ab Geburt eines Kindes.

Auf der Ebene des Erziehungs- und Bildungssystems steht die Frage im Vordergrund, wie Lernen zum einen mehr

oder weniger formalisiert und zum anderen mehr oder weniger gruppen- bzw. personengezogen angeregt und unterstützt werden kann. Dahinter steht die Annahme, dass ein Erziehungs- und Bildungssystem abhängig von seiner Organisation in den fokussierten Personen mehr oder weniger bildungswirksam wird.

Kindertageseinrichtungen sind «Bildungseinrichtungen», wenn sie ein «Lernen ab Geburt» unterstützen können. Dieses Ziel würde jedoch weit verfehlt, wenn einzig die «Schulfähigkeit» der Kinder früher erreicht werden soll. Die Vorstellung, dass Bildung über Belehrung und Instruktion erfolgt, erweist sich für den Frühbereich als gänzlich unangemessen. Vielmehr verkörpert die frühe Phase eine aktive und «selbstbildende» Auseinandersetzung mit der Umwelt als einen Lern- und Bildungsprozess «mit allen Sinnen».

Kindliche Bildungs- und Lernprozesse sind von Geburt an grundlegend wichtig für die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen sowie für eine psychisch gesunde Entwicklung von Kindern. Sie bilden die Basis für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes, das das Bewusstsein und das Vertrauen einschliesst, lernen zu können. Deshalb erfordert die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern ein Höchstmass an pädagogischer Professionalität. Dies hängt nicht nur mit entsprechenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zusammen, sondern auch damit, wie die pädagogischen Fachkräfte die Neudefinition ihrer Rolle als Experten für frühkindliche Bildung selbst reflektieren und umsetzen.

Wenn frühkindliche Bildung (auch) auf nachfolgendes Lernen hin angelegt ist, so beschränkt sie sich nicht auf den Schul(eingangsbereich), sondern strahlt aus auf die gesamte Lebensspanne. Im pädagogischen Fachkontext herrscht noch viel Unklarheit darüber, wie sich «eigenständige und anschlussfähige» Bildungsprozesse von kleinen Kindern gestalten lassen. Gewisse Erkenntnisse beginnen die Diskussion jedoch wie ein roter Faden zu durchziehen.

Einer partnerschaftlichen Kooperation zwischen Familie und Institution wird, empirisch begründet und praktisch erprobt, eine hohe Bedeutung zugemessen. FBBE möchte für alle Kinder gute Startbedingungen ins und im Bildungssystem schaffen. In diesem Sinne setzt sie früh und universell auf Verhältnisprävention. FBBE umfasst darüber hinaus Massnah-

men zur gezielten Prävention, etwa wenn Brückenangebote für bestimmte Gruppen benachteiligter Kinder bereitgestellt werden. Frühe Pädagogik befasst sich intensiv mit der Individualität und der Individualisierung von Lernprozessen innerhalb von Gruppen. Der persönliche Weg zu einem Platz in der Gemeinschaft ist psychologisch und soziologisch ein Kernthema früher Kindheit. Deshalb hält FBBE auch Antworten für die integrative Schulung in Kombination mit indizierter Förderung von Kindern mit «besonders besonderen» Bedürfnissen und Begabungen bereit.

Frühe Bildung im Generationenbezug

Das skizzierte Verständnis frühkindlicher Bildung hebt sich von einem Bildungsverständnis ab, das Investitionen in Bildung einseitig an gesellschaftlicher, insbesondere wirtschaftlicher Nützlichkeit misst.⁴⁷ Es distanziert sich ebenso von einer Halbbildung, die in erster Linie der Anpassung und der individuellen Konkurrenzfähigkeit dient.⁴⁸ Es unterscheidet sich aber auch von einem neohumanistischen Konzept, das Bildung als Selbstzweck sieht und damit deren gesellschaftliche Kraft verharmlöst.

Wie Gubser ausführt,⁴⁹ entspricht ein Bildungsanspruch, der «Selbsttätigkeit», «Reflexionsfähigkeit» und «Urteilsvermögen» einschliesst, den Anforderungen der Subjektwerdung des Menschen des 18. Jahrhunderts. Ganz analog hat sich im letzten Jahrhundert die Subjektwerdung des Kindes vollzogen. Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Kindern sowie national verankerte Kinderrechte sind Ausdruck dieses Wandels der gesellschaftlichen Stellung des Kindes. Am Thema frühe Bildung manifestiert sich allerdings die Ambivalenz zwischen den Generationen sehr deutlich. Welches Lebensalter hat die Macht zu definieren, zu entscheiden, Ressourcen zu verteilen? Wie wird das Recht von Kindern auf Beteiligung und Teilhabe verstanden?⁵⁰ Wie wird damit umgegangen, dass die eine Generation Erfahrung, die andere die Zukunft für sich in Anspruch nehmen kann?

Bildung verstanden als wesentlicher Teil der Persönlichkeitsentfaltung findet in gegenseitigem Angewiesensein von Alt und Jung statt. Kinder sind für ihre Auseinandersetzung

mit sich und der Welt wesentlich auf Erwachsene angewiesen. Von diesen wiederum wird die Beschäftigung mit jüngeren Generationen als sinnstiftend erlebt. Lernprozesse beinhalten immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Erbe,⁵¹ was den Blick in die Vergangenheit und in die Zukunft beeinflusst. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation und deren Einbettung in eine Generationenabfolge wirken identitätsstiftend und verhindern Erstarrung. Wenn wir das Verhältnis zwischen den Generationen vermehrt zirkulär statt linear verstehen, dürfte sich dies auf das Bildungssystem wie auf Bildungsprozesse belebend auswirken. Die Generationenperspektive ergänzt ein rein systemisches Verständnis von Bildung und erweitert die Bildungsdebatte um die Dimension der Historizität.

Der Frühbereich wird im Bildungssystem vermehrt als wichtiger Bereich mit eigenem Potenzial, besonderen Strukturen und Bedingungen sowie charakteristischen Bildungsprozessen wahrgenommen werden müssen. Kleine Kinder mögen zwar im Verhältnis zu älteren Bildungshungrigen noch unerfahren sein. Dies schmälert in keiner Weise die Intensität und die Bedeutung früher Bildung, im Gegenteil. Was die Erwachsenen betrifft, so haben es die Expertinnen und Experten für die frühe Kindheit in der Hand, frühkindliche Bildung aus systemischer und personaler Perspektive zu definieren, sich mit ihren Konzepten und Erkenntnissen in der Bildungslandschaft zu positionieren und diese damit mitzugestalten.

Weltweit haben sich viele Länder in den letzten Jahrzehnten intensiv mit Bildungsplänen und -konzepten beschäftigt, welche die frühe Kindheit zum Gegenstand haben oder sie in eine umfassende Planung einschliessen.⁵² Die Erarbeitung und Diskussion eines Bildungsrahmenplans für den Frühbereich in der Schweiz könnte sich positiv auf dessen Identität und Position auswirken. Der Frühbereich hat Erkenntnisse zum selbstmotivierten, nachhaltigen Lernen, zur Rolle der Lernenden und der Lehrenden sowie zur Organisation der Kooperation zwischen Familie und pädagogischer Institution zu bieten, die auch für spätere Bildungsphasen relevant sind.

Sich als Kleinkind in einer Gemeinschaft als kompetent lernendes Kind erfahren zu können, könnte die Essenz der sich abzeichnenden «Bildungsrevolution von unten» ausmachen.

Literatur

- Ahnert, L., (2004), «Bindungsbeziehungen ausserhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung», in: Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*, (S. 256–277), München: Reinhardt.
- Ahnert, L., (2006), «Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven», in: *Frühe Kindheit*, 6, 18–23.
- Belsky, J., et al., (2007), «Are there long-term effects of early child care?», in: *Child Development*, 78, 681–701.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, (2005), *Verordnung über die berufliche Grundbildung. Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung*, www.liliput.ch/Forum/Download/Betreuung_Verordnung_BBT.pdf
- Deslandes, R., Bertrand, R., (2004), «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire», in: *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433.
- Edelmann, D., (2007), *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*, Wien; Zürich: LIT.
- Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (EKFF), (2009), *Frühförderung. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM*, (Autoren: Schulte-Haller, M., EKM-Arbeitsgruppe), www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/empfh_fruehfoerderung.pdf
- Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (EKFF) (Hrsg.), (2009), *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandesaufnahme der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF*.
- Field, S., Kuczera, M., Pont, B., (2007), *No more failures: ten steps to equity in education*, Paris: OCDE, Policy Brief (2008): www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf
- Fragnière, J.-P., (2003), «Une possibilité de définir la pauvreté c'est la considérer comme l'incapacité de faire des projets», in: *Revue der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, Oktober/November, 10–12.

- Fthenakis, W. E., (2004), *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?*, www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuungs/s_739.html
- GAIMH (Hrsg.), (2009), *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung von Kleinkindern in Krippen.*
- Herzog, W., Schüpbach, M., (Hrsg.), (2009), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen*, Bern: Haupt.
- Hüther, G., (2007), «Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse», in: Opp, G., Fingerle, M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, (2., neu bearb. Aufl., S. 45–56), München: Ernst Reinhardt.
- Jäkel, J., Leyendecker, B., (2009), «Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern», in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1–15.
- Kim, Y., (2009), «Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents», in: *Educational Research Review*, (4), 80–102.
- Laewen, H.-J., (2008), «Bildung, Lernen, Erziehung – Begriffe klären und Praxis reformieren», in: *undKinder*, 81, 73–79.
- Lanfranchi, A., (2001), «Familienergänzende Kinderbetreuung: wirksame Räume des Übergangs von der Familie in die Schule», in: von Schlippe, A., Lösche, G., Hawellek, C. (Hrsg.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*, (S. 254–272). Münster: Votum.
- Lanfranchi, A., (2009), «Der Einfluss familien- und schulergänzender Betreuung auf den Schulerfolg / Les effets de la prise en charge extra-familiale sur le succès scolaire», in: *Information sur la recherche éducationnelle*, (09:042).
- Liegle, L., (2006), *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, L., Lüscher, K., (2008), «Generative Sozialisation», in: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*, (7. Aufl., S. 141–156), Weinheim, Basel: Beltz.

- Natsch, C., (2009), «Der Raum als dritter Erzieher. Einige Argumente, warum sich Reggiopädagogik bei uns möglicherweise nicht umsetzen lässt und warum man es trotzdem versuchen sollte», in: *undKinder*, 84, 19–26.
- Oberhuemer, P., (2004), «Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive», in: Fthenakis, W. E., Oberhuemer, P. (Hrsg.), *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*, (S. 359–383), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, G., (2008), «Bildung des kindlichen Anfängergeistes», in: *undKinder*, 81, 63–72.
- Simoni, H., Wustmann, C., (unter Mitwirkung des MMI-Teams) (2008), «Ein zeitgemässes Bildungsverständnis für den Frühbereich», in: *Jahresbericht Marie Meierhofer Institut für das Kind*.
- Simoni, H., Wustmann, C., (2009), «Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen», in: *vpod-bildungspolitik*, 161, 15–21, www.vpod-bildungspolitik.ch/pdf/161heft.pdf
- Singer, W., (2003), «Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung», in: Fthenakis, W. E. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können*, (S. 67–74). Freiburg: Herder.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M., Muheim, V., (2009), *Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*, Fribourg: Universität Fribourg.
- Schweizerische UNESCO-Kommission, (2009), *Damit Kinder früh profitieren können: Forderungen zur Gestaltung frühkindlicher Bildung in der Schweiz*, Medienkonferenz Frühkindliche Bildung in der Schweiz, www.fruehkindliche-bildung.ch/uploads/media/Forderungen.pdf
- Truttmann, K., (2009), «Kinderbetreuung in einer Montessori Umgebung», in: *undKinder*, 84, 27–34.
- Viernickel, S., Simoni, H., (2008), «Frühkindliche Erziehung und Bildung», in: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung*, (S. 22–34), Bern: EKFF.

Wustmann, C., Simoni, H., (2010), «Frühkindliche Bildung und Resilienz», in: Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen*, (S. 119–136), Zürich: Rüegger.

Anmerkungen

- 1 www.fdp-pratteln.ch/mandant/files/doc/131/Positionspapier_A5_Bildung.pdf
www.staedteinitiative.ch/cmsfiles/referat_krummenacher_2009_05.pdf
- 2 www.sbp.ch/service/pdf/SchneiderPeter-ZHAW-Vortrag200909-Finanzkrise.pdf
www.nzz.ch/nachrichten/politreport/bildung_im_umbruch_dossier/kommen_tare/die_herausforderung_heisst_bildung_1.3843811.html
- 3 Vgl. dazu: Die Forderung der EKFF nach einem doppelten Perspektivenwechsel: EKFF (Hrsg.), (2009), *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandesaufnahme der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF*, S. 42.
Oder auch:
UNICEF, (2008), *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
Jaun, T., (2009), «Vom sozialen zum pädagogischen Auftrag – Familienergänzende Kinderbetreuung im Spannungsfeld von Betreuung, Bildung und Erziehung», in: *vpod-bildungspolitik*, 161, 9–14.
- 4 Ein Artikel des Tagesanzeigers von Mitte Januar 2010 titelt: Schulen bitten Eltern zur Kasse. Wenn sie einen obligatorischen Elternabend verpassen oder ihre Kinder in der Schule unentschuldig fehlen, müssen Eltern seit neustem mit saftigen Bussen rechnen. Besonders streng ist die Stadt Kloten, www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Schulen-bitten-Eltern-zur-Kasse/story/21532655
- 5 Akkari, A., Changkakoti, N., (2008), «Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus», in: *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(2), 419–441.
Edelmann, D., (2007), *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*, Wien, Zürich: LIT.
Kim, Y., (2009), «Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents», in: *Educational Research Review*, (4), 80–102.
Deslandes, R., Bertrand, R., (2004), «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire», in: *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433.
- 6 Herzog, W., Schüpbach, M. (Hrsg.) (2009), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen*, Bern: Haupt.
- 7 www.edudoc.ch/static/web/aktuell/erk1_kinderbetreu_d.pdf
- 8 Vgl. dazu Informationen auf der Webseite des Bundesamtes für Bildung und Technologie sowie der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz edk, www.bbt.admin.ch, www.edk.ch
- 9 Vgl. zum Stand der Harmonisierung: <http://de.wikipedia.org/wiki/HarmoS-Konkordat>
- 10 Vgl. dazu: Stamm, M., (2010), «Schulabbruch – Zeugnis des Scheiterns? Auch in der Schweiz verlassen immer mehr Jugendliche die Schule frühzeitig», in: *nzz*, 8.2.2010,

S. 31.

- 11 Vgl. dazu ein Postulat von 2009 zum Ausbau der Attestlehre, www.parlament.ch/D/Suche/Seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20093374
- 12 Akademien der Wissenschaften Schweiz, (2009), *Weissbuch Zukunft Bildung Schweiz, Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*, www.akademien-schweiz.ch/downloads/ZukunftBildungSchweiz_000.pdf, www.sagw.ch/de/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilungen/pm2009/as-debatte-zukunft-ch.html, www.zhshf-edu.ch/webautor-data/302/Weissbuch_Debatte_Strahm.pdf
- 13 Der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung lanciert 2006 sein Programm für 2008 bis 2011 unter folgenden Titeln:
 - Wissenschaftliche Spitzenforschung – ein zukunftsichernder Wert
 - Sicherung hoher Forschungsqualität und Stärkung des Nachwuchses
 - Der Forschungsplatz Schweiz muss seine Konkurrenzfähigkeit verbessernwww.snf.ch/D/Aktuell/SNFInfo/Foerderungspolitik/Seiten/_xc_wetere_beitraege.aspx?NEWSID=224&WEBID=22739AD6-FC54-4EC7-88253B708058CE3E, 13.1.2010.
- 14 Vgl. dazu:

König, W., (2010), «Der relative Nutzen der Ware Bildung – Über die Grenzen der Verhinderung von Armut durch Bildung», in: Caritas (Hrsg.), *Sozialalmanach 2010. Schwerpunkt: Armut verhindern*, (S. 173–184), Luzern: Caritas-Verlag.

Moser, U., Lanfranchi, A., (2008), «Ungleich verteilte Bildungschancen», in: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung*, (S. 10–21), Bern: EKFF.

Coradi Vellacott, M., Wolter, S., (2005), *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*, (Vol. 9), Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- 15 <http://dasmagazin.ch/index.php/der-gute-schueler-ist-heute-ein-maedchen/>
- 16 Vgl. zur Schulwahl und zur Finanzierung privater Schulen, www.nzz.ch/nachrichten/panorama/ohne_reiche_eltern_in_die_privat_schule_1.697740.html
Fehr, J., (2009), *Schule mit Zukunft. Plädoyer für ein modernes Bildungswesen*.
- 17 Field, S., Kuczera, M., Pont, B., (2007), *No more failures: ten steps to equity in education*, Paris: OCDE. Policy Brief (2008): www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf
TEN STEPS TO EQUITY IN EDUCATION
The OECD has recommended ten steps which would reduce school failure and dropout rates, make society fairer and avoid the large social costs of marginalised adults with few basic skills.

Design

 1. Limit early tracking and streaming and postpone academic selection.
 2. Manage school choice so as to contain the risks to equity.
 3. In upper secondary education, provide attractive alternatives, remove dead ends and prevent dropout.
 4. Offer second chances to gain from education.

Practices

 5. Identify and provide systematic help to those who fall behind at school and reduce year repetition.
 6. Strengthen the links between school and home to help disadvantaged parents help their children to learn.
 7. Respond to diversity and provide for the successful inclusion of migrants and mino-

rities within mainstream education.

Resourcing

8. Provide strong education for all, giving priority to early childhood provision and basic schooling.
9. Direct resources to the students with the greatest needs.
10. Set concrete targets for more equity, particularly related to low school attainment and dropouts.
- 18 Nach Artikel 2 Absatz 3 der schweizerischen Bundesverfassung sorgt die Eidgenossenschaft «für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern.»
- 19 Vgl. dazu: Fragnière, J.-P., (2003), «Une possibilité de définir la pauvreté c'est la considérer comme l'incapacité de faire des projets», in: *Revue der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, Oktober/November, 10–12.
- 20 Jäkel, J., Leyendecker, B., (2009), «Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern», in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1–15.
- 21 Eurydice-Netz, (2009), *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*, Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, Brüssel, S. 3, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf
- 22 Vgl. UNICEF, (2008) (FN 2).
- 23 Vgl. EKFF, (2008), (FN 2), Viernickel, S., Simoni, H., (2008), «Frühkindliche Erziehung und Bildung», in: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung*, (S. 22–34), Bern: EKFF.
- 24 Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehauer, M., Muheim, V., (2009), *Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*, Fribourg: Universität Fribourg.
Schweizerische UNESCO-Kommission, (2009), *Damit Kinder früh profitieren können: Forderungen zur Gestaltung frühkindlicher Bildung in der Schweiz*. Medienkonferenz Frühkindliche Bildung in der Schweiz, 20. Februar 2009, www.fruehkindliche-bildung.ch/uploads/media/forderungen.pdf
- 25 Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen, (2009), *Frühförderung. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM*.
- 26 Zitiert nach Stamm, M., 2009, S. 21 (FN 26).
- 27 Laewen, H.-J., (2008), «Bildung, Lernen, Erziehung – Begriffe klären und Praxis reformieren», in: *undKinder*, 81, 73–79.
- 28 Schäfer, G., (2008), «Bildung des kindlichen Anfängergeistes», in: *undKinder*, 81, 63–72.
- 29 Truttman, K., (2009), «Kinderbetreuung in einer Montessori Umgebung», in: *undKinder*, 84, 27–34.
- 30 Vgl. FN 30.
- 31 Fthenakis, W., (2004), *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?*, http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuungs/s_739.html
- 32 Singer, W., (2003), «Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung», in: Fthenakis, W. E. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können*, (S. 67–74), Freiburg: Herder.
Vgl. auch: Hüther, G., (2007), «Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer

- Erkenntnisse», in: Opp, G., Fingerle, M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, (2., neu bearb. Aufl., S. 45–56), München: Ernst Reinhardt.
- 33 Simoni, H., Wustmann, C., (2008), (unter Mitwirkung des MMI-Teams), Marie Meierhofer-Institut für das Kind, 2008; nachzulesen im Jahresbericht 2009 des MMI.
- Simoni, H., Wustmann, C., (2009), «Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen», in: *vpod-bildungspolitik*, 161, 15–21.
- 34 Eine niedrigere Schwelle zwischen Familie und Institutionen ist nicht mit dem Verwischen von Unterschieden zwischen den verschiedenen Kontexten zu verwechseln; vgl. dazu Viernickel, S., Simoni, H., (2008), «Frühkindliche Erziehung und Bildung», in: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung*, (S. 22–34), Bern: EKFF, S. 27.
- 35 Vgl. dazu: FN 14.
- 36 Lanfranchi, A., (2001), «Familienergänzende Kinderbetreuung: wirksame Räume des Übergangs von der Familie in die Schule», in: von Schlippe, A., Lösche, G., Hawelek, C. (Hrsg.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*, (S. 254–272), Münster: Votum.
- Eine Nachuntersuchung zeigt, dass der erleichterte Schuleintritt nur unter gewissen Voraussetzungen längerfristig eine positive Auswirkung auf den Schulerfolg der Kinder zu haben scheint: Lanfranchi, A., (2009), «Der Einfluss familien- und schulergänzender Betreuung auf den Schulerfolg / Les effets de la prise en charge extra-familiale sur le succès scolaire», in: *Information sur la recherche éducationnelle*, (09:042).
- 37 Viernickel, S., Simoni, H., (2008), «Frühkindliche Erziehung und Bildung», in: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung*, (S. 22–34), Bern: EKFF.
- 38 Vgl. dazu die Positionspapiere zweier Fachorganisationen der frühen Kindheit: Deutsche Liga für das Kind, (2008), *Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege*, <http://liga-kind.de/downloads/krippe.pdf>
- Gesellschaft für Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH), (2009), *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen*, www.gaimh.org/publikationen/betreuung-in-krippen.html
- 39 Vgl. dazu Ahnert, L., (2004), «Bindungsbeziehungen ausserhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung», in: Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*, (S. 256–277), München: Reinhardt.
- Ahnert, L., (2006), «Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven», in: *Frühe Kindheit*, 6, 18–23.
- 40 Vgl. dazu Belsky, J., et al, (2007), «Are there long-term effects of early child care?», in: *Child Development*, 78, 681–701.
- 41 Vgl. zur Reggiopädagogik:
- Knauf, T., (2000), «Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerbziehung», in: Fthenakis, W. E., Textor, M. (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*, Basel: Beltz Verlag.
- Dreier, A., (1999), *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*, Neuwied: Luchterhand.
- Reggio Children, (2004), *BAMBINI, ARTE, ARTISTI - i linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri, Reggio: Reggio Children*, Basel: Herder Verlag.
- 42 Natsch, C., (2009), «Der Raum als dritter Erzieher. Einige Argumente, warum sich Reggiopädagogik bei uns möglicherweise nicht umsetzen lässt und warum man es trotzdem versuchen sollte», in: *undKinder*, 84, 19–26.
- 43 Vgl. Liegle, L., (2006), *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*, Stuttgart: Kohlham-

mer.

- 44 Das Projekt «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich arbeitet mit dem Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten, das auf einem in Neuseeland entwickelten Konzept beruht und in Deutschland sich verbreitet, www.mmizuerich.ch/bildungsprojekt.html
Das Projekt bildungskrippen.ch arbeitet mit dem Infans-Ansatz aus Deutschland, www.bildungskrippen.ch
- 45 Wustmann, C., Simoni, H., (2010), «Frühkindliche Bildung und Resilienz», in: Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen*, (S. 119–136), Zürich: Rüegger.
- 46 Zur Zweischneidigkeit der Folgen einseitigen Behütens und Schützens vgl.:
Dornes, M., (2009), «Frühe Kindheit. Entwicklungslinien und Perspektiven», in: *und-Kinder*, 84, 7–16. Nachdruck des Festvortrags anlässlich des 30-jährigen Bestehens der Deutschen Liga für das Kind, 28.9.2007.
- 47 Borst, E., (2009), *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, Hohengehren: Schneider-Verlag.
- 48 Adorno, T., (1959), «Theorie der Halbbildung», in: *Soziologische Schriften 1*, Frankfurt: Suhrkamp.
- 49 Gubser, J., (2009), «Theorie der Bildung, Rezension», in: *vpod-bildungspolitik*, 161, 27–28.
- 50 Vgl. zur Stellung des Kindes im Recht und in der Gesellschaft:
Maywald, J., (2007), *Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit Kindern (Vortrag anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Marie Meierhofer Instituts, 29.6.2007)*, <http://www.mmizuerich.ch/mmi/50-jahre-mmi.html>
Krappmann, L., Lüscher, K., (2009), «Kinderrechte im Generationenverbund. Plädoyer für eine aktuelle Lektüre der Kinderrechtskonvention», in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens RdJB*, 3, 326–333.
- 51 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit generativer Sozialisation findet sich in:
Liegle, L., Lüscher, K., (2008), «Generative Sozialisation», in: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*, (7. Aufl., S. 141–156), Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- 52 Oberhuemer, P., (2004), «Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive», in: Fthenakis, W. E., Oberhuemer, P. (Hrsg.), *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*, (S. 359–383), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.