

Andrea Lanfranchi

Frühförderung als Allheilmittel für die Krankheiten der Schule?

Für ein Recht auf Bildung ab Geburt anstelle der «Verbürgerlichung bildungsferner Familien»

Zusammenfassung

«Frühförderung» ist in aller Munde. Darunter wird sehr Unterschiedliches verstanden. Im öffentlichen Diskurs kommt diejenige Konnotation am wenigsten vor, wofür der Begriff ursprünglich gedacht war, nämlich die heilpädagogische Frühförderung (in der Schweiz: Früherziehung, abgekürzt HFE). Die Erwartungen an «die Frühförderung» im breit rezipierten Sinne von frühkindlicher Bildung bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien sind hoch. An diesen Erwartungen könnten die aktuellen vielfältigen Bemühungen von Programmen wie Opstapje bzw. schritt:weise (vgl. www.a-primo.ch) oder ZEPPELIN (www.zepelin-hfh.ch) scheitern. Wir gehen auf die möglichen Gründe dieses Scheiterns in der Hoffnung ein, dass ein Debakel noch abgewendet werden kann.

Résumé

Aujourd'hui, l'«intervention précoce» est sur toutes les langues. Or, ce terme peut être compris de diverses manières. Dans le discours officiel, c'est la connotation originale qui est la moins présente, à savoir l'éducation précoce spécialisée (en Suisse romande: éducation précoce, abrégée par le sigle EPS). Les attentes concernant «l'intervention précoce» ou l'éducation dans le domaine de la petite enfance sont élevées, surtout pour les enfants issus de familles socialement défavorisées. Ce sont précisément ces attentes élevées qui pourraient faire échouer les efforts multiples et variés de programmes comme Opstapje, schritt:weise (voir www.a-primo.ch) ou ZEPPELIN (www.zepelin-hfh.ch). Dans le présent article, nous nous intéressons aux possibles raisons d'un tel échec, dans l'espoir que la catastrophe pourra encore être évitée.

Frühförderungsenthusiasmus

Reden von Gemeindepräsidenten oder Kantonsrätinnen, Legislaturziele und entsprechende Strategiepapiere, Ratgeberliteratur, Zeitungsinterviews zeigen: Nicht wenige Akteure sind auf den fahrenden Zug der «Frühförderung» aufgesprungen. Nur: Jeder versteht den Begriff ein bisschen anders als die anderen. Konservative, in Bildungsfragen nicht sehr fitte Politiker verstehen unter Frühförderung den Besuch des Kindergartens, innovative Politikerinnen den Besuch einer Spielgruppe. Familienexpertinnen verstehen unter diesem Begriff die familienergänzende Betreuung in Kindertagesstätten. Ambitionierte Eltern in privilegierten Wohnlagen denken an Frühchinesisch oder «chess4kids» (Schach für Kinder). Deutsche

Sozialpädagoginnen denken an Frühe Hilfen zur Vorbeugung von Kindsmisshandlung. Basler Integrationsfunktionäre verbinden den Begriff mit obligatorischen Deutschkursen für Dreijährige. Berner und Winterthurer Sozialvorsteherinnen denken an ein ganzheitliches Paket von Quartieraktivitäten, Be-

Nicht wenige Akteure sind auf den fahrenden Zug der «Frühförderung» aufgesprungen.

treuungsarrangements und Anleitungen zu Hause durch ausgebildete Laien. Zürcher Heilpädagogen plädieren für fallspezifisch konzipierte Hausbesuche und Gruppenangebote durch Fachpersonen aus bestehen-

den Einrichtungen etc. Für etwas Ordnung über Ziele und Inhalte sorgen neuerdings der sogenannte Orientierungsrahmen (Wustmann & Simoni, 2012) und die Vernetzungswebsite der Schweizerischen UNESCO-Kommission (www.frühkindliche-bildung.ch).

Diese Umtriebigkeit lässt fast vergessen, dass «Frühförderung» in der Heilpädagogik eine lange Tradition hat (in Deutschland: Heilpädagogische Frühförderung; in der Schweiz: Heilpädagogische Früherziehung HFE – vgl. www.frueherziehung.ch), und zwar ursprünglich in der Arbeit mit entwicklungsbeeinträchtigten, behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern und ih-

ren Eltern. Zur raschen Orientierung ist folgende Graphik nützlich (Abbildung 1): Während die HFE primär aufgrund einer heilpädagogischen Indikation bei relativ wenigen Prozentanteilen von Kindern und ihren Familien eingeleitet wird (Thurmair & Naggl, 2003), handelt es sich bei Förderansätzen wie ZEPPELIN mit dem Programm «PAT – Mit Eltern Lernen» (Lanfranchi & Sindbert, 2013) um selektive Prävention – das heisst, dass ca. zehn Prozent der Kinder resp. Familien aufgrund von Indikatoren einer entwicklungsgefährdenden psychosozialer Risikolage früh erkannt und für ein Förderprogramm erreicht werden (Lanfranchi & Neuhäuser, 2013).

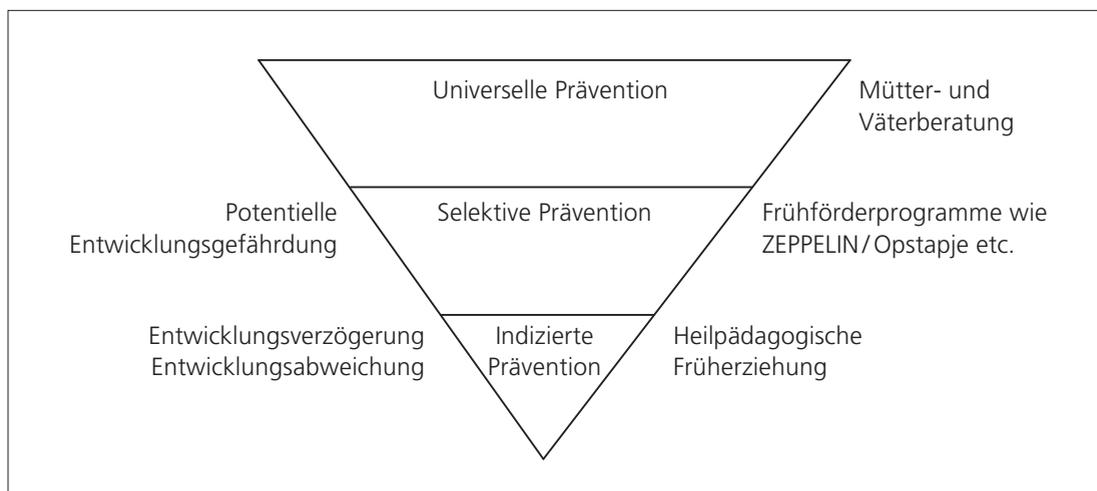


Abbildung 1:
Präventionsansätze
nach Grad der
Entwicklungsbeeinträchtigung und
Handlungsfelder
(aus Lanfranchi &
Burgener
Woefray, 2013)

Es braucht mehr als familienergänzende Betreuung

Verschiedene Studien über die Wirksamkeit familienergänzender Betreuung für den späteren Schulerfolg von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund ergeben, dass wir die Bedeutung von Kindertagesstätten wohl überschätzt haben (Lanfranchi & Sempert, 2012; Stamm et al., 2012). Nach den Ergebnissen unseres Follow-up über die langfristige Wirkung kindlicher Betreuung

in Kindertagesstätten können in der Vorhersage des Schulerfolgs lediglich zehn Prozent der Gesamtvarianz auf Faktoren familienexterner Betreuung zurückgeführt werden. Wird die elterliche Bildungsaspiration mitberücksichtigt, können bereits vierzig Prozent der Varianz aufgeklärt werden. Die in der Schuleintrittsphase festgestellten positiven Effekte familienergänzender Betreuung (Lanfranchi, 2002) konnten somit beim Übertritt in die Sekundarstufe I nur noch in

Spurenelementen nachgewiesen werden, weil sie mittlerweile von gewichtigeren familienbezogenen Faktoren überlagert wurden (Lanfranchi & Sempert, 2012, S. 67ff.). Auch die Studie FRANZ (Stamm et al., 2012) bestätigt die entscheidende Rolle der Eltern und ihrer Erziehungspraktiken für die Entwicklungsförderung der Kinder.

Deshalb sollten wir gerade in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte unsere Investitionen auf jene Bereiche konzentrieren, welche die stärksten Effekte erwarten lassen: eben auf Familien bzw. Eltern in psychosozialen Risikosituationen mit ihren Kindern in den ersten Lebensjahren. Die Stärkung elterlicher Kompetenzen stellt vor diesem Hintergrund, insbesondere bei sozial benachteiligten Familien, eine aktuelle und zentrale bildungs- und familienpolitische Aufgabe dar, die sich ausserdem, gestützt auf Kosten-Nutzen-Analyse von renommierten Ökonomen, auszahlt (Heckman & Masterov, 2007).

Aus all diesen Gründen ist es wichtig, dass wir neben der bewährten Praxis der HFE neue Wege der Prävention von kindlichen Entwicklungsstörungen beschreiten und evidenzbasierte Programme der frühkindlichen Bildung etablieren. Das Problem ist, dass einige Gefahren damit verbunden sind.

Die Kehrseite von Frühförderprogrammen

Das Hauptproblem von Frühförderprogrammen zur Prävention schulischer Lern- und Verhaltensstörungen besteht darin, dass im aktuellen Diskurs die Institution Schule immer als relativ konstant gedacht wird und ein Veränderungsbedarf einzig und alleine bei den Kindern und ihren «bildungsfernen» Eltern gesehen wird. Die Kompetenzen dieser Kinder seien «defizitär», sie würden

nicht in die Schule «passen», ihre Sprachkenntnisse seien «fehlend» oder «mangelhaft ausgebildet». Ein Arbeitskollege schreibt mir im Vorfeld von ZEPPELIN: «Ich bin mir nicht sicher, ob die Verbürgerlichung der bildungsfernen Familien und ihrer Erzie-

Diese Umtrieblosigkeit lässt fast vergessen, dass «Frühförderung» in der Heilpädagogik eine lange Tradition hat.

hung so einfach mit Hausbesuchen zu bewerkstelligen ist. Unter der Voraussetzung, dass diese bildungsfernen Bevölkerungsteile auch ökonomisch und politisch Partizipationschancen erhalten, kann es funktionieren. (...) Ich sehe allerdings auch keinen anderen Weg» (Daniel Barth, Dozent HfH, in einer E-Mail vom 16.6.2008). Meine Antwort dazu: «In der Tat befürchte ich, dass Du Recht haben könntest. Im Hier und Jetzt denke ich aber, dass es einfacher ist, «bildungsferne» Familien an die Schule heranzubringen als die Schule an sie. Du hättest sie hören sollen, die Schulpräsidentin einer kleinen Stadt in der Nordwestschweiz und Spanierin der zweiten Generation an einem Podiumsgespräch zum Thema Frühförderung: «Die tamilischen und portugiesischen Kinder können nicht einmal mit der Schere schneiden, wenn sie in den Kindergarten kommen, geschweige denn Deutsch sprechen, ja sogar elementare Erziehungsregeln fehlen bei ihnen komplett...»

Fünf Jahre später schreibt eine Studentin der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in ihrer Masterthese über den Begriff der «Bildungsferne» (Analyse von 74 Artikeln aus der Neuen Zürcher Zeitung und aus dem Tages Anzeiger vom 1.1.2009 bis zum 30.6.2012) kritisch: «Mit Frühförderung

sollen die Defizite des bildungsfernen familiären Hintergrunds ausgeglichen und die Kinder schon vor dem Schuleintritt schultauglich gemacht werden» (Oliel, 2013, S. 56). Man verlange einseitige Anpassungsleistung bei den Kindern und den Familien, während das Schulsystem als verantwortliche Institution aus dem Diskurs ausgeblendet werde. Wie wahr! Und dennoch: Wir wollen nicht das Kind mit dem Bad ausschütten. Deshalb plädiere ich für eine pragmatische Vorgehensweise, und dazu gehört auch die Befähigung von Kindern und Eltern in vernachlässigten und vernachlässigenden Strukturen anhand von evidenzbasierten Programmen der frühen Bildung, genau so wie Anpassungen der Schule an diese besondere Schülerschaft (konkret geht es u. a. darum, dass «Schulbereitschaft» nicht einfach vorausgesetzt, sondern in Kindergarten und Schule erarbeitet wird, vgl. Prengel, 1999). Nichtsdestotrotz ist die Kritik der Studentin berechtigt, denn die Gefahr der Stigmatisierung von «bildungsfernen» Familien als defizitäre Systeme, die man «fördern»

Das Hauptproblem von Frühförderprogrammen zur Prävention schulischer Lern- und Verhaltensstörungen besteht darin, dass [...] ein Veränderungsbedarf einzig und alleine bei den Kindern und ihren «bildungsfernen» Eltern gesehen wird.

muss, ist real. Die Kritik trifft allerdings doch eher auf die Förderpraxis während der obligatorischen Schule zu, etwa im Falle einer schulischen Heilpädagogik (miss)verstanden als Blindenstockpädagogik zur «Entlastung» der Klasse (bzw. der Lehrperson) ohne systemische Rückkoppelungen an das Schulsystem. Sie trifft auch auf die Frühför-

derung zu, wenn man von einer Logik des Verdachts ausgeht und «bildungsferne» Familien sozial kontrollieren, ja sogar «kolonialisieren» möchte.

Vernachlässigende Familienstrukturen

Man kann aber auch eine Kultur der Anerkennung entwickeln und Familien von Beginn an unterstützen, wenn das nachgewiesenermassen dienlich für die Verbesserung der Startvoraussetzungen z. B. bei Kindergartenbeginn ist. Konkret ginge es etwa darum, eine fremdsprachige Mutter im Rahmen eines Programms der frühkindlichen Bildung wie ZEPPELIN zu motivieren, einen Deutsch-Kurs zu besuchen und sie auch dank der Beziehung zu einer Unterstützungsperson zu befähigen, später mit der Kindergärtnerin kommunizieren und die eigenen Bedürfnisse einbringen zu können. Vernachlässigende Strukturen bei Familien in Situationen von Belastung und Stress wegen geringer Bildungsvoraussetzungen, finanzieller Probleme oder Migrationshintergrund gekoppelt mit sozialer Isolation sind leider eine Tatsache. Sie haben einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, und zwar schon lange bevor sie in den Kindergarten und in die Schule kommen. Das ist der Grund, warum Boudon (1974) zwischen primären und sekundären sozialen Unterschieden differenziert. Primäre soziale Unterschiede sind z. B. eine angeborene Behinderung des Kindes oder vernachlässigende Strukturen der Familie; sekundäre soziale Unterschiede sind z. B. diskriminierende Entscheidungen des Schulsystems, etwa bei Stufenübergängen. Die Schule ist nur für die sekundären sozialen Unterschiede verantwortlich, denn sie kann kaum auf die primären sozialen Unterschiede Einfluss nehmen. Das wird an Einrichtungen der frü-

hen Kindheit delegiert, und nun konkret an Programme der frühen Förderung, die schon ab Geburt bei der Familie als Bildungsort ansetzen.

Ein weiteres Problem von Frühförderprogrammen besteht darin, dass nur ganz wenige von ihnen evidenzbasiert sind, und dass viele Evaluationen nicht den in der *scientific community* üblichen Goldstandard mit randomisiertem Kontrollgruppenvergleich befolgen. Einige versprechen präventive Effekte, die aufgrund der Programmkonzeption nach jetzigem Forschungsstand nicht eintreten werden, sodass sie eine Mogelpackung sind (kritisch dazu: Pothmann, 2011).

Warum Frühförderprogramme scheitern dürften

Abschliessend möchte ich noch angeben, aus welchen Gründen die hohen Erwartungen an Frühförderprogramme scheitern dürften:

- a. Weil sie nicht auf die spezifische Population der Eltern mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen ausgerichtet sind – mit der Gefahr des Matthäus-Prinzips, dass also denjenigen «Förderung» sozusagen gegeben wird, die schon genug haben (Stamm, 2010);
- b. Weil sie nicht früh genug ansetzen, also noch vor oder in der ersten Zeit nach der Geburt – mit der Gefahr, dass Kinder im zweiten oder dritten Lebensjahr neuropsychologisch betrachtet entscheidende Entwicklungsschritte hinter sich haben, oder eben nicht (Speck, 2008);
- c. Weil sie nicht intensiv und nicht extensiv genug sind – mit der Gefahr, dass anfängliche Effekte ohne Anschlusslösungen in den späteren Jahren verschwinden (Barnett, Young, & Schweinhart, 1998);

- d. Weil das eingesetzte Personal nicht aus Professionellen mit guten Qualifikationen besteht – mit der Gefahr, dass die Qualität der Beziehung zwischen Förderperson und Kind resp. Eltern zu schwach ist und deshalb eine positive Wirkung ausbleibt.

Umgekehrt wissen wir seit einigen Jahren aus verlässlichen Studien (Übersicht in Neuhauser & Lanfranchi, 2009), welche Kriterien den Erfolg wirksamer Programme der frühkindlichen Bildung determinieren:

- a. Fokus auf Familien mit besonderem Förderbedarf;
- b. frühzeitiger Beginn,
- c. hohe Intensität und Kontinuität,
- d. Professionalität des Personals.

Literatur

- Barnett, W. S., Young, J. W., & Schweinhart, L. J. (1998). *How Preschool Education Influences Long-Term Cognitive Development and School Success: A Causal Model*. New York: State University of New York Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, IZA DP No. 2725.
- Lanfranchi, A., & Neuhauser, A. (2013). ZEP-PELIN 0–3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms «PAT – Mit Eltern Lernen» *Frühe Bildung*, 2 (1), 3–11.
- Lanfranchi, A., & Sempert, W. (2012). Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie «Schulerfolg von Migrationskindern». Bern: Edition SZH.

- Lanfranchi, A., & Sindbert, R. (2013). Das Förderprogramm «PAT – Mit Eltern Lernen» (Eltern-Kind-Konzepte auf den Punkt gebracht). *Frühförderung interdisziplinär*, 32 (2), 108–112.
- Neuhauser, A., & Lanfranchi, A. (2009). *Kriterien wissenschaftlich begründeter Wirksamkeit von Programmen der frühen Förderung – mit Programm-Synopse und Begründung der Programmauswahl*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, Arbeitspapier Nr. 5, 48 S. Verfügbar unter www.zeppelin-hfh.ch/publikationen/
- Oliel, T. (2013). *Der Begriff der Bildungsferne im öffentlichen Diskurs. Eine bildungssoziologische Auseinandersetzung mit Ungleichheit im Schulsystem*. Zürich: Masterthese an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik.
- Pothmann, J. (2011). Versprechen mit vielen Unbekannten. *DJI IMPULSE*, 94 (2), 9–11.
- Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich
- Speck, O. (2008). Was bringt die Hirnforschung Neues für die Frühförderung? *Frühförderung interdisziplinär*, 27, 115–123.
- Stamm, M. (2010). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (3), 511–531.
- Stamm, M. et al. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Fribourg: Schlussbericht, zugänglich unter www.fruehkindlichebildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Franz.pdf.
- Thurmair, M., & Naggl, M. (2003). *Praxis der Frühförderung: Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld*. München: Reinhardt.
- Wustmann, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. A. Zürich: Schweiz. UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung.



Prof. Dr. Andrea Lanfranchi
 Leiter Forschungsschwerpunkt «Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen»
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
 Schaffhauserstrasse 239
 8050 Zürich
andrea.lanfranchi@hfh.ch
www.zeppelin-hfh.ch

- Lanfranchi, A. & Sempert, W. (2012).
- *Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie «Schulerfolg von Migrationskindern»*.
- Bern: Edition SZH/CSPS.