

## **Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen (SNF Nr. 100013-113909)**

Follow-up der NFP-39-Studie

„Schulerfolg von Migrationskindern –

Auswirkungen transitorischer Räume“ (SNF 4039-048959)



Projektbearbeitung: Waltraud Sempert, lic. phil.  
Projektleitung: Andrea Lanfranchi, Prof. Dr.

Stand 2.2.09

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
CH-8050 Zürich  
+41 44 317 11 42  
+41 44 317 11 10  
andrea.lanfranchi@hfh.ch

## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Zusammenfassung</b>	<b>3</b>
<b>2 Einleitung</b>	<b>9</b>
<b>3 Forschungsstand</b>	<b>11</b>
3.1 Ungleich verteilte Bildungschancen	11
3.2 Effekte einer Bildung „von Anfang an“	12
3.3 Effekte familienergänzender Betreuung in US-amerikanischen Langzeitstudien	13
3.4 Eigene Forschung im Bereich vorschulischer Betreuungseffekte	14
<b>4 Fragestellungen der Untersuchung</b>	<b>16</b>
4.1 Die Fragestellungen der NFP-39-Vorschulstudie	16
4.2 Die Fragestellungen der Follow-up-Studie	18
<b>5 Methodisches Vorgehen</b>	<b>19</b>
5.1 Das Forschungsdesign der NFP-39-Vorschulstudie	19
5.2 Übersicht über das Forschungsdesign der Follow-up-Studie	21
5.2.1 Vorbereitungen und Terminierung	21
5.2.2 Forschungsschritte und Zeitplan im Überblick	22
5.3 Methodisches Vorgehen bei der quantitativen Studie	23
5.3.1 Operationalisierung der Kernvariablen	23
5.3.2 Das Befragungsinstrument	25
5.3.3 Untersuchungspopulation und Stichprobenzusammensetzung	26
5.3.4 Teilnahme an transitorischen Räumen	29
5.3.5 Auswertungsverfahren	32
5.4 Methodisches Vorgehen bei den qualitativen Fallstudien	33
5.4.1 Ansatz und Zielsetzungen	33
5.4.2 Stichprobe	34
5.4.3 Erhebungsform und Leitfragen	36
5.4.4 Datenerhebung	37
5.4.5 Datenaufbereitung	37
5.4.6 Datenauswertung	39
<b>6 Ergebnisse der quantitativen Studie</b>	<b>44</b>
6.1 Transitorische Räume: Nutzungsverhalten und Kontinuität der Nutzung	44
6.2 Einzeleffekte der Partizipation an transitorischen Räumen auf den Schulerfolg	48
6.3 Kombinierte Nutzungseffekte transitorischer Räume auf den Schulerfolg	50
6.3.1 Einflüsse der Bildungsaspiration der Eltern	50
6.3.2 Einflüsse des ethnokulturellen Hintergrunds	54
6.3.3 Einflüsse der Partizipation in Freizeitvereinen	55
6.3.4 Mehrdimensionale Zusammenhangsstrukturen unter den eingesetzten Variablen	56
6.3.5 Überprüfung der Redundanz von Prädiktoren (Multikollinearität)	57
6.4 Passung und Vergleich von Modellen: die besten Prädiktoren für den Schulerfolg	58
6.5 Fazit für ein Gesamtkonzept zur Erklärung von Schulerfolg	60

<b>7 Ergebnisse der qualitativen Fallstudien</b>	<b>63</b>
7.1 Gruppe 1: Kinder in bildungsnahen Familien ohne Schulerfolg (BN / SE-)	69
7.1.1 Charakteristik der befragten Familien (Gruppe 1)	69
7.1.2 Gesprächsstruktur der Interviews und Qualität des Datenmaterials (Gruppe 1)	70
7.1.3 Die Nutzung transitorischer Räume (Gruppe 1)	73
7.1.4 Bezüge zu anderen Themenkreisen (Gruppe 1)	77
7.1.5 Fazit: Folgerungen in Bezug auf Bedingungen des Schulerfolgs (Gruppe 1)	79
7.2 Gruppe 2: Kinder in bildungsnahen Familien mit Schulerfolg (BN / SE +)	80
7.2.1 Charakteristik der befragten Familien (Gruppe 2)	80
7.2.2 Gesprächsstruktur der Interviews und Qualität des Datenmaterials (Gruppe 2)	81
7.2.3 Die Nutzung transitorischer Räume (Gruppe 2)	84
7.2.4 Bezüge zu anderen Themenkreisen (Gruppe 2)	86
7.2.5 Fazit: Folgerungen in Bezug auf Bedingungen des Schulerfolgs (Gruppe 2)	88
7.3 Gruppe 3: Kinder in bildungsfernen Familien ohne Schulerfolg (BF / SE-)	90
7.3.1 Charakteristik der befragten Familien (Gruppe 3)	92
7.3.2 Gesprächsstruktur der Interviews und Qualität des Datenmaterials (Gruppe 3)	93
7.3.3 Die Nutzung transitorischer Räume (Gruppe 3)	96
7.3.4 Bezüge zu anderen Themenkreisen (Gruppe 3)	97
7.3.5 Fazit: Folgerungen in Bezug auf Bedingungen des Schulerfolgs (Gruppe 3)	99
7.4 Gruppe 4: Kinder in bildungsfernen Familien mit Schulerfolg (BN / SE +)	100
7.4.1 Charakteristik der befragten Familien (Gruppe 4)	100
7.4.2 Gesprächsstruktur der Interviews und Qualität des Datenmaterials (Gruppe 4)	101
7.4.3 Die Nutzung transitorischer Räume (Gruppe 4)	104
7.4.4 Bezüge zu anderen Themenkreisen (Gruppe 4)	106
7.4.5 Fazit: Folgerungen in Bezug auf Bedingungen des Schulerfolgs (Gruppe 4)	109
7.5 Zusammenfassung der Kernaussagen in Tabellenform	110
<b>8 Schlussfolgerungen</b>	<b>112</b>
8.1 Die Studie im Rahmen der equity-Diskussion	112
8.2 Quantitative Ergebnisse	113
8.3 Qualitative Ergebnisse	115
8.4 Triangulation	118
8.5 Ausblick	119
<b>9 Literatur</b>	<b>120</b>
<b>10 Tabellen- und Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>125</b>
<b>Anhang I: Interviewstruktur Familien</b>	<b>126</b>
<b>Angang II: Merkmale der besuchten Familien und Hauptinhalte der Interviews</b>	<b>129</b>

## Zusammenfassung

**Ausgangslage.** Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 39 im Bereich Migration untersuchte eine Forschungsgruppe (Lanfranchi, Gruber & Gay, 2003), anhand einer Stichprobe von 876 schweizerischen, albanischen, türkischen, portugiesischen und italienischen Kindern aus Winterthur, Neuchâtel und Locarno wo und wie die vier- und sechsjährigen Kinder betreut werden, und wie sich diese Betreuung auf den Schuleintritt auswirkte („Schulerfolg von Migrationskindern - Auswirkungen transitorischer Räume“). Als Hauptergebnis stand damals fest, dass familienergänzend betreute Kinder von ihren Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen der ersten Primarschulklasse in den sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten signifikant besser beurteilt werden als Kinder, die ausschliesslich im Kreise der eigenen Familie aufgewachsen sind. Insbesondere Kinder aus Migrationsfamilien bewältigten dank dem Übergangsraum einer familienergänzenden Einrichtung die Einschulung deutlich besser als Kinder, die sich ohne diesen vermittelnden Bezug in einer für sie zunächst fremden Lebenswelt behaupten müssen. Somit konnte erstmals auch für die Schweiz der in den USA in weit grösseren Untersuchungen (NICHD Early Child Care Research Network, 2003b) erhobene Befund bestätigt, wonach familienergänzende Betreuung die Schulbereitschaft von Kindern aus sozial schwachen Familien klar begünstigt.

Ob die quantitativ und qualitativ gewonnenen Ergebnisse wissenschaftlich gültige Schlussfolgerungen zu nachhaltigen Effekten hinsichtlich des Erfolgs der untersuchten Kinder im weiteren Schulverlauf zulassen, konnte damals nicht endgültig beantwortet werden: Der Zeitraum der longitudinalen Studie (Schuljahr 1998/1999 bis Schuljahr 1999/2000) war zu kurz, um auch längerfristig valide Aussagen über die Variable Schulerfolg machen zu können. Wir haben uns deshalb für eine Nachuntersuchung entschieden, die unter dem Titel „Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf den Schulerfolg“ vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt wurde (SNF Nr 100013-113909). Mit dem Follow-up konnten wir die Kinder aus dem damaligen Sample ein drittes Mal erfassen, um die Frage nach möglichen Langzeiteffekten zu überprüfen.

**Hauptfragestellung.** Hat familienergänzende Betreuung im Vorschulalter (in Kinderkrippen, Tagesfamilien und Spielgruppen) nachhaltige Effekte auf den Schulerfolg, d. h. können auch nach einer Zeitspanne von acht Jahren positive Effekte dieser Betreuung nachgewiesen werden?

**Methode.** Für die Beantwortung der Fragestellung wählen wir zwei Ansatzpunkte: eine telefonisch durchgeführte Fragebogenerhebung sowie eine ergänzende qualitative Fallstudie.

In der quantitativen Datenanalyse prüfen wir verschiedene Variablen anhand von logistischer Regression auf ihren Prädiktorwert bezüglich Schulerfolg. Im Vordergrund stehen die erlebten und/oder noch laufenden Formen regelmässiger familien- und schulergänzender Betreuung, von uns als *transitorischer Raum (TR)* definiert, und differenziert in *TR 1* (Krippe, Spielgruppe, Tagesfamilie im Vorkindergartenalter), *TR 2* (Hort, Mittagstisch, Tagesschule während der Primarschule), *TR 3* (aktuelle schulergänzende Betreuung) und *TR 4* (vereinsmässig organisierte Freizeitaktivität). Weitere einbezogenen Variablen sind der Migrationshintergrund, die Bildungsdistanz und die Bildungsaspiration. Mit Hilfe von loglinearen Modellen können wir die Daten auf mehrdimensionale Zusammenhangsstrukturen hin überprüfen. Diese Analysen führen zu einem Gesamtkonzept zur Erklärung von Schulerfolg anhand der vorliegenden Daten.

Die Interviews der qualitativen Fallstudie werden nach der Methodik des episodischen Interviews geführt. Für die Datenauswertung bilden wir aufgrund der Kriterien Bildungsdistanz und Schulerfolg vier Fallgruppen. Die einzelnen Fälle innerhalb dieser Gruppen analysieren wir mittels Kategorien, die wir sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnenen haben.

**Stichprobe.** Aus der Studie „Schulerfolg von Migrationskindern - Auswirkungen transitorischer Räume“ hatten wir ein Sample mit Daten von 876 Kindern und Familien. Die Follow-up-Studie beschränkt sich auf die Population von Winterthur und Locarno (N = 535). Aufgrund verschiedener Faktoren wie Mobilität der Familien, Rückkehr von Migranten und Teilnahmeverweigerung müssen wir für die quantitative Erhebung einen kalkulierten Stichprobenschwund von 19.8 % in Kauf nehmen, sodass schliesslich die Daten von 429 Kindern zur Verfügung stehen (336 Schweizer und 93 ausländische Kinder).

Die Familien für die qualitative Fallstudie wählen wir anhand eines qualitativen Stichprobenplanes aus. Die Repräsentativität der ausgewählten Fälle ermöglicht eine optimale Abstimmung zu den quantitativen Daten. Für diese qualitative Teilstudie besuchen wir dank interkultureller Übersetzung sieben albanische und neun türkische Familien zu Hause und führen mit ihnen ein ausführliches Interview.

**Hauptergebnisse.** Wir wussten schon aus der NFP-39-Studie, dass Schweizer Familien institutionelle familien- und schulergänzende Betreuungsangebote viel häufiger beanspruchen als Migrationsfamilien. Die Wahrscheinlichkeit der Nutzung eines oder mehrerer derartiger transitorischer Räume ist bei ihnen doppelt so hoch als bei Migranten. Fast zwei Drittel aller Familien aus unserer Stichprobe haben im Laufe der Entwicklung ihrer Kinder einen *transitorischen Raum* (familien- oder schulergänzende Betreuung) benutzt; am häufigsten im

Vorschulalter (27%). Mit 11% kommt auch die Kombination einer vorschulischen Betreuung mit einer Betreuung während der Primarschulzeit häufig vor. Eine durchgehende Betreuung gibt es in unserer Stichprobe lediglich bei 8% der Fälle. Die Ergebnisse der logistischen Regression zeigen, dass die vier transitorischen Räume für sich gesehen wenig Aussagekraft für die Vorhersage von Schulerfolg haben, da damit lediglich 10% der Varianz aufgeklärt werden kann. Wird die *elterliche Bildungsaspiration* mit einbezogen, kann deutlich mehr Varianz aufgeklärt werden, nämlich 40%: Wer bei Eltern aufwächst, die für ihre Kinder mehr als einen Sek I- oder Lehrabschluss anstreben, hat eine um 12 Mal erhöhte Wahrscheinlichkeit, Schulerfolg zu haben, als Kinder mit Eltern ohne entsprechende Bildungsaspiration. Das passendste Vorhersagemodell von Schulerfolg in unseren Daten setzt sich aus den *transitorischen Räumen*, der *Bildungsaspiration* und dem *Migrationshintergrund zusammen*. Damit kann 45% der Varianz aufgeklärt werden. Sowohl der Bildungshintergrund („Bildungsnähe-Bildungsferne“) als auch der Migrationshintergrund („Schweizer-Ausländer“) korrelieren stark mit dem Schulerfolg. Der Migrationshintergrund hat aber hinsichtlich Schulerfolgs einen viel höheren Vorhersagewert als der Bildungshintergrund.

Den transitorischen Räumen kommt entgegen unserer Erwartungen eine marginale Bedeutung zu, die zudem davon abhängig ist, ob die Gesamtstichprobe oder die bildungsnahen bzw. bildungsfernen Familien gesondert betrachtet werden. Am ehesten eine Bedeutung erhält der *transitorische Raum 4* (organisierte Freizeitgestaltung), bei dem die sich die Wahrscheinlichkeit für Schulerfolg bis zu 3 Mal erhöht.

Für die Beantwortung unserer Fragestellung (nachhaltige Effekte familienergänzender Betreuung) standen in den qualitativen Fallstudien die Ergebnisse aus den „erwartungswidrigen“ Merkmalskombinationen „Bildungsnähe der Eltern – Schulmisserfolg der Kinder,“ resp. „Bildungsferne – Schulerfolg“ im Vordergrund. In beiden Konstellationen spielten die Entscheidungsmechanismen für den Übertritt von der Primarschulstufe in die Sekundarstufe I eine weit bedeutsamere Rolle als der Nutzungsgrad familien- und schulergänzender Einrichtungen der Kinderbetreuung. Ob ein Kind in „Grenzfallsituationen“ in die Sek A (erweiterte Anforderungen) oder in die Sek B (grundlegende, sprich: tiefe Anforderung) übergetreten ist, hing im Wesentlichen sowohl von den Überzeugungsstrategien der Lehrperson der 6. Klasse ab, als auch von der Durchsetzungskraft der Eltern. Eine typische Denkfigur von Lehrpersonen bei Schulkindern im Leistungsgrenzbereich bezeichnen wir mit dem Topos *in dubio pro degradatione*. Bei dieser Denkfigur wird argumentiert, es sei für das Kind im Zweifelsfall besser, keine Schmach zu riskieren und „unten“ einzusteigen, als das Schicksal herauszufordern und vielleicht später abgestuft zu werden. Hier ist es für den weiteren Verlauf der Schulkarriere entscheidend, wie die Eltern darauf reagieren: ob sie sich fügen, ob sie sich argumentativ durchsetzen oder sogar Einspruch erheben.

**Fazit.** Die 1999 in der Einschulungsphase festgestellten positiven Effekte von Kindertagesstätten, Spielgruppen, Tagesfamilien (*TR 1*) auf den Schulerfolg sind acht Jahren später nicht mehr feststellbar, weil sie von anderen, gewichtigeren Faktoren überlagert worden sind. Auch Effekte der im Kindergarten und in der Primarschule erlebten familien- bzw. schulergänzenden Betreuung (*TR 2*), sowie der aktuell erlebten Betreuung in Horte, Tagesschulen oder Tagesfamilien (*TR 3*) scheinen gar nicht, oder sogar in negativer Ausprägung vorhanden zu sein. Die Triangulation mit den qualitativen Analysen ergibt, dass für den Schulerfolg die Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I eine weit wichtigere Rolle als die erlebte Betreuung im Vor- und Schulalter spielt. Eltern mit Migrationshintergrund, die sich kommunikativ-argumentativ in der delikaten Phase des Übertritts und der Mitbestimmung der nächsten Schulstufe gar nicht oder nur beschränkt einbringen können, stehen mit eindrücklicher Regelmässigkeit vor der bösen Überraschung eines unerwarteten und unerwünschten Einteilungsentscheidens in die Oberstufe mit grundlegenden Anforderungen.

Diese niederschmetternden Befunde sprechen nach unserer Interpretation nicht gegen, sondern *für* qualitativ hoch stehende und fallspezifisch optimal dosierte Angebote familien- und schulergänzender Betreuung. Es ist nämlich anzunehmen, dass die im Vorschulalter und während der Schule erlebte Betreuung durch die Kinder unserer Untersuchungspopulation *qualitativ* nicht über jeden Zweifel erhaben war, und dass sie *quantitativ* je nach fallbezogenen Bedürfnissen des Kindes entweder zu wenig intensiv oder allzu umfassend war. Für die Erhöhung der Bildungschancen dürften die Einrichtungen der familien- und schulergänzenden Betreuung, so wie wir sie bis heute in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz konzipiert und organisiert haben, jedenfalls nicht genügen. Gefragt sind heute kaum mehr Kinderkrippen oder Schülerhorte mit dem ausschliesslichen Auftrag der Betreuung, sondern Einrichtungen, die zusätzlich einem bildungs- und integrationspolitischen Postulat genügen, also Standards im Sinne von früher Förderung, Integration, Bildung, und Erziehung erfüllen. Bloss wissen wir noch nicht, wie diese Standards genau zu definieren sind, und wie wir die viel gepriesenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der Praxis realisieren können. Der Weg ist jedenfalls angebahnt, und die nächsten Jahre werden uns zeigen, ob es uns gelingt, mit früher Förderung, Integration, Betreuung, Bildung und Erziehung dem Ideal der Chancengleichheit anzunähern.

**Key words.** Vorschulkind, ökologischer Übergang, Kindergarten, Schule, Schulerfolg, Immigranten, Langzeiteffekte, Sonderpädagogik