



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

# Frühe Förderung

Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung:  
Bestandesaufnahme und Handlungsfelder



**Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM**  
Materialien zur Migrationspolitik

---

© 2009 Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM

**Autorin**

Mathilde Schulte-Haller

**Redaktion**

Elsbeth Steiner

**Titelbild**

Begegnung und Neugier; Foto: Ursula Markus

**Gestaltung/Druck**

W. Gassmann AG, Biel

**Vertrieb**

BBL, Bundespublikationen, CH-3003 Bern,  
[www.bundespublikationen.admin.ch](http://www.bundespublikationen.admin.ch)  
Art.-Nr. 420.918.D

Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen  
Quellenweg 9  
CH-3003 Bern-Wabern  
Tel. 031 325 91 16  
[www.ekm.admin.ch](http://www.ekm.admin.ch)

# Frühe Förderung

Forschung, Praxis und Politik im Bereich  
der Frühförderung:  
Bestandesaufnahme und Handlungsfelder

Mathilde Schulte-Haller

März 2009

# Inhalt

|          |                                                                                        |           |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|          | <b>VORWORT</b>                                                                         | <b>5</b>  |
| <b>1</b> | <b>ZUSAMMENFASSUNG</b>                                                                 | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>EINLEITUNG</b>                                                                      | <b>9</b>  |
| <b>3</b> | <b>FRÜHFÖRDERUNG: EINE ERSTE STANDORTBESTIMMUNG DES BEGRIFFS</b>                       | <b>11</b> |
| 3.1      | Das Umfeld                                                                             | 11        |
| 3.2      | Von der medizinischen zur sozialen Sichtweise                                          | 12        |
| 3.3      | Zielgruppe                                                                             | 12        |
| 3.3.1    | Sozial benachteiligte Familien mit Kleinkindern:<br>Eine Zielgruppe der Frühförderung? | 13        |
| 3.3.2    | Zielgruppe – Alterskategorie                                                           | 14        |
| 3.4      | Übergeordnete Ziele                                                                    | 14        |
| 3.5      | Frühförderung, frühe Förderung oder frühe Bildungsförderung?                           | 15        |
| 3.6      | Eckpfeiler der frühen Förderung                                                        | 16        |
| <b>4</b> | <b>FRÜHE FÖRDERUNG: DIE PRAXIS</b>                                                     | <b>17</b> |
| 4.1      | Vorschulbereich: Struktur, gesetzliche Grundlagen, Zuständigkeiten                     | 17        |
| 4.2      | Modelle der frühen Förderung: Beispiele aus der Schweiz                                | 18        |
| 4.2.1    | Hausbesuchsprogramme: «Schritt:weise» und «HIPPY»                                      | 18        |
| 4.2.2    | Sprachförderung                                                                        | 19        |
| 4.2.3    | <i>FemmesTISCHE</i>                                                                    | 20        |
| 4.2.4    | Elternbildung                                                                          | 21        |
| 4.3      | Modelle der frühen Förderung: Beispiele aus dem Ausland                                | 21        |
| 4.3.1    | Themen fokussierte Programme                                                           | 21        |
| 4.3.2    | Übergreifende Modelle der frühen Förderung                                             | 22        |
| 4.4      | Die Praxis in der Schweiz: Eine Einschätzung                                           | 25        |
| 4.4.1    | Konzepte und Modelle der frühen Förderung                                              | 25        |
| 4.4.2    | Kindertagesstätten: Bedarf und Qualität                                                | 27        |
| 4.4.3    | <i>FemmesTISCHE</i> und interkulturelle Bibliotheken                                   | 28        |
| 4.4.4    | Ausbildung                                                                             | 28        |
| 4.4.5    | Finanzierung                                                                           | 29        |
| <b>5</b> | <b>FRÜHFÖRDERUNG: DER POLITISCHE DISKURS</b>                                           | <b>30</b> |
| 5.1      | Politik: Bund, Kantone und Gemeinden                                                   | 30        |
| 5.2      | Interkantonale Ebene                                                                   | 31        |
| 5.2.1    | Städteinitiative Sozialpolitik                                                         | 31        |
| 5.2.2    | Erziehungs- und Sozialdirektorenkonferenz                                              | 31        |

|           |                                                                                                |           |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>6</b>  | <b>FRÜHFÖRDERUNG: ERKENNTNISSE AUS DER FORSCHUNG</b>                                           | <b>33</b> |
| 6.1       | Internationale Forschungsergebnisse                                                            | 33        |
| 6.1.1     | Kurz- und Langzeiteffekt familienergänzender Betreuung, Erziehung und Bildung im Vorschulalter | 33        |
| 6.1.2     | Die wichtigsten Forschungsergebnisse im Überblick                                              | 34        |
| 6.2       | Sprachliche Frühförderung                                                                      | 35        |
| 6.3       | Schweiz: Forschungsprojekte zur frühen Förderung                                               | 36        |
| <b>7</b>  | <b>FRÜHE FÖRDERUNG: SCHLUSSFOLGERUNGEN</b>                                                     | <b>38</b> |
| 7.1       | Argumente für eine künftige frühe Förderung                                                    | 38        |
| 7.2       | Frühe Förderung: Der Handlungsrahmen                                                           | 39        |
| 7.3       | Frühe Förderung: Der Handlungsbedarf                                                           | 40        |
| 7.4       | Frühe Förderung: Ansätze zur Umsetzung des Handlungsbedarfs                                    | 40        |
| 7.4.1     | Grundsatz                                                                                      | 40        |
| 7.4.2     | Metaebene: Bewusstseinsbildung und Dialogförderung                                             | 41        |
| 7.4.3     | Praxisebene                                                                                    | 41        |
| <b>8</b>  | <b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>                                                                   | <b>42</b> |
| <b>9</b>  | <b>ANMERKUNGEN</b>                                                                             | <b>43</b> |
| <b>10</b> | <b>LITERATUR</b>                                                                               | <b>45</b> |
| <b>11</b> | <b>ANHANG</b>                                                                                  | <b>48</b> |



# Vorwort

«Das war etwas vom Besten, was mir in meiner Kindheit passieren konnte», sagt die heute 22-jährige Carla. «Die Zeit, die ich in Kita und Tagi verbracht habe, zählt zu meinen wichtigsten und schönsten Erfahrungen. Besonders spannend war, dass ich Kinder aus verschiedensten Milieus kennen lernte. Ich lernte meine Meinung zu sagen und mich durchzusetzen.» Auch die Eltern von Carla beurteilen den Umstand, dass ihre Tochter sowohl in der Krippe bis zum Eintritt in die Schule wie auch später in der Kindertagesstätte bis zum Alter von 14 Jahren teilweise ausserfamiliär betreut wurde, als äusserst positiv. «Carla hat von diesen Erfahrungen sehr stark profitiert, insbesondere was ihre emotionale Entwicklung und die Aneignung sozialer Kompetenz betrifft. Sie hat gelernt, mit Menschen verschiedenster Charaktere und unterschiedlicher Herkunft umzugehen. Ein solch förderliches Umfeld für ihre persönliche Entfaltung hätten wir ihr in unserer Familie nicht bieten können.»

Dass Kinder im frühkindlichen Alter von Förderung besonders stark profitieren, ist heute in breiten Kreisen unbestritten. Uneinig ist man sich eher darin, wie diese Förderung ausgestaltet sein soll, welchen Stellenwert dabei die familienergänzende Betreuung einnehmen kann und welche Rolle den Eltern zukommt. Fragen stellen sich zudem bezüglich spezifischer Zielgruppen. Soll Frühförderung vor allem Kindern aus sozial benachteiligten Schichten zu gute kommen? Soll speziell die Migrationsbevölkerung von solchen Angeboten profitieren? Oder wäre es nicht im Gegenteil sinnvoll, im Sinne eines gegenseitigen Lernens Frühförderung auf alle Kinder auszurichten?

Die Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM hat sich diesen Fragen angenommen und dazu eine Bestandesaufnahme über den aktuellen Stand der Forschung, der Praxis und des gesellschaftlichen Diskurses erstellen lassen. Die vielversprechenden Erfahrungen, die im Rahmen von Projekten der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung gewonnen wurden, motivierten die EKM, sich vertiefter mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und dabei auch integrationspolitische Anliegen aufzunehmen.

Der vorliegende Bericht ist als eine Auslegeordnung zu verstehen, welche neue Erkenntnisse aus Theorie und Praxis der Frühförderung einem breiten Publikum zugänglich machen will. Diese Erkenntnisse sollen sowohl die bildungspolitische Diskussion im Hinblick auf die wei-

tere Entwicklung der Frühförderung anregen als auch eine Grundlage dafür sein, wie die verschiedensten Initiativen und Ansätze in diesem Bereich voneinander profitieren können. Ein spezielles Augenmerk ist dabei der Frage gewidmet, wie die Bedürfnisse von Migrationsfamilien – sowohl der Kinder wie auch der Eltern – berücksichtigt werden können und welche Rolle Sprachförderung dabei spielen soll.

Die EKM hat auf der Grundlage dieses Berichts Empfehlungen erarbeitet, die gleichzeitig mit dieser Studie veröffentlicht werden. Die Kommission vertritt dabei eine dezidiert gesamtgesellschaftliche Perspektive: Integrationspolitische Anliegen in diesem Bereich sind in eine Gesamtstrategie von frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung einzubinden. Diese Perspektive ist auch in Bezug auf die Sprachförderung umzusetzen, denn nur eine integrative Sprachförderpolitik, welche sowohl der Erst- wie auch der Zweitsprache angemessen Rechnung trägt, ist der Integration dienlich.

Die Kinder unseres Landes – unabhängig davon, welchen Pass sie haben und welches ihre Muttersprache ist – sind unsere Zukunft. Um die Fehler und Unterlassungen der vergangenen Ausländerpolitik nicht zu wiederholen, sind Anstrengungen zu unternehmen, die bereits früh ansetzen. Die skizzierten Initiativen und Projekte im Bereich der Frühförderung können dabei eine wichtige Investition in die Zukunft unseres Landes sein.



**Francis Matthey**, Präsident der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen

# 1 Zusammenfassung

Die Diskussion um Inhalte, Ziele und Nutzen der Frühförderung hat in der Schweiz in den letzten zwei bis drei Jahren einen markanten Aufschwung erlebt. Die vorliegende Studie gibt einen gerafften Überblick zum Begriff und Stand der Praxis und des Dialogs in der Schweiz und zu wichtigen Erkenntnissen aus der Forschung. Sie bietet damit einen Orientierungsrahmen in einem Feld, das gegenwärtig stärker durch seine Heterogenität als durch einen breiten Konsens der gesellschaftlichen, fachlichen und politischen Vorstellungen zu Sinn und Zweck der Frühförderung gekennzeichnet ist.

Frühförderung ist ein stehender Begriff der Heil- und Sonderpädagogik. Er findet auch Verwendung in der Förderung von hochbegabten Kindern. Es ist daher zu empfehlen, für die Frühförderung im Sinne einer **generell** früh einsetzenden Entwicklungsförderung des Kindes eine begriffliche Abgrenzung gegenüber dem, durch die Heil- und Sonderpädagogik geprägten Begriff der Frühförderung, vorzunehmen. Dies liegt auch im Interesse einer klaren Positionierung einer Frühförderung, die sich im Prinzip an alle Erziehenden mit Kindern im Vorkindergartenalter richtet. Als Alternativen kommen z.B. die Begriffe frühe Förderung, frühe Bildungsförderung oder, wie dies auf Deutschland zutrifft, frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Frage. Für die vorliegende Studie wurde frühe Förderung als Begriff gewählt, um diese Abgrenzung vorzunehmen.

Frühe Förderung ist ein Bestandteil des Vorschulbereichs, der sich in den Frühbereich und die Vorschulerziehung (Kindergarten) gliedert. Die Studie beleuchtet zur Hauptsache die Altersspanne 0 Jahre bis Kindergarten Eintritt, welche identisch ist mit dem Frühbereich.

Die Bestimmung der Zielgruppe(n) muss anhand verschiedener Kriterien erfolgen. Ein wichtiges Kriterium ist das Alter der Kinder, welches das Spektrum 0 Jahre bis Kindergarten Eintritt (der je nach Kanton und Gemeinde zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt anfällt) umfasst, wobei die Eingrenzung sowohl nach unten (pränatale Phase) als auch nach oben (Kindergarten Eintritt) flexibel zu handhaben ist. Die Durchlässigkeit der Altersgrenzen ist deshalb zu fordern, weil frühe Förderung nicht als Einzelmassnahme, sondern als **Gesamtkonzept** zu prak-

tizieren ist, das sowohl die spezifischen Lebenslagen der Familien berücksichtigt, als auch vernetzt ist mit den vielfältigen Ansätzen, Angeboten, Strukturen, Akteuren und Zuständigkeiten im Vorschulbereich.

Im Weiteren ist die Grundsatzfrage zu erörtern, ob sich frühe Förderung im Prinzip an alle Erziehenden mit Kindern im Vorkindergartenalter zu richten hat oder einzuschränken ist auf sozial benachteiligte Familien. Diese Frage wird in der Schweiz zurzeit vor allem in fachlichen, zum Teil auch in politischen Kreisen intensiv diskutiert. Während für Länder wie England, die USA, Kanada, Deutschland und die skandinavischen Länder frühkindliche Bildung und Förderung für alle Kinder eine Selbstverständlichkeit ist, tut sich die Schweiz mit ihrem föderalistisch geprägten Selbstverständnis und der immer noch vorherrschenden Haltung, dass die frühkindliche Erziehung und Betreuung in der alleinigen Verantwortung der Eltern bzw. Erziehenden liegt, schwer mit der Forderung nach übergreifenden Bildungskonzepten, welche das ganze Altersspektrum von 0 Jahren bis und mit Grundschule umfassen. Der Blick in die Forschung zeigt, dass alle Kinder, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, von frühkindlicher Förderung profitieren. Für Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Milieus ist der Nutzen jedoch überproportional. Das heisst, dass die frühe Förderung zum Teil die negativen Folgen sozialer Benachteiligung für die persönliche und schulische Entwicklung des Kindes ausgleichen kann und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit leistet. Solange frühe Förderung in der Schweiz nicht auf einen breiten politischen und gesellschaftlichen Konsens bauen kann, sind daher Angebote und Konzepte der frühen Förderung **mit speziellem Augenmerk auf die Bedürfnisse sozial benachteiligter Kinder** folgerichtig und legitim. Damit soll aber nicht der Ab- und Aussonderung dieser Zielgruppe, welche auch Kinder aus fremdsprachigen Familien umfasst, von den übrigen Kindern derselben Altersgruppe der Vorzug gegeben werden. Vielmehr sollte nach sozial durchmischten Angebotslösungen gesucht werden, ohne dadurch die spezifischen Bedürfnisse sozial benachteiligter Familien mit Kleinkindern zu vernachlässigen.

Die Forschung zeigt, dass die Familie den wichtigsten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat. Zu den vordringlichsten Zielen der frühen Förderung zählt

deshalb die **Unterstützung der Eltern** in ihrer Rolle und Aufgabe, dem Kind ein Umfeld zu bieten, das seiner emotionalen, sozialen, sprachlichen, motorischen und kognitiven Entwicklung förderlich ist. Ob dabei die Eltern die eigentliche Zielgruppe darstellen (z.B. im Rahmen von Elternbildungsprogrammen, diversifizierten Beratungs- und Unterstützungs- oder Hausbesuchsprogrammen) oder ob sie in irgendeiner Art und Weise in die Aktivitäten einer Spielgruppe oder einer Kindertagesstätte eingebunden sind, ist eine Frage, die im Kontext lokaler Bedarfsanalysen beantwortet werden muss. In jedem Falle müssen ausserfamiliäre Angebote der frühen Förderung verzahnt sein mit der familiären Lebenswelt des Kindes. Das bedeutet nichts anderes, als dass die Eltern **immer** auch und in erster Linie Zielgruppe der frühen Förderung sind.

Der **positive Kurzeffekt** (erfolgreicher Schuleintritt, Ausgleich sozialer Benachteiligungen) frühkindlicher Förderung kann mit Forschungsergebnissen aus dem Ausland, vereinzelt auch aus der Schweiz, nachgewiesen werden. Der **positive Langzeiteffekt** (längerfristiger Schulerfolg) ist bei Programmen mit klaren Zielen und Konzepten am deutlichsten. Von zentraler Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist die **sprachliche Frühförderung**. Sie sollte in zweifacher Hinsicht **integrativ** sein. Einerseits dürfen **Erst- und Zweitsprache** nicht gegeneinander ausgespielt, sondern sollten nach einem klaren, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Konzept gleichermassen gefördert werden. Die Förderung der Erstsprache kann beispielsweise über die Eltern erfolgen, indem diese motiviert und unterstützt werden, zu Hause die Erstsprache ganz bewusst zu pflegen und ein kommunikatives Klima zu schaffen, das dem Kind ermöglicht, die vielfältigen Wirkungen und die Freude an der Sprache zu erkunden. Dies schliesst Bestrebungen, den frühen Kontakt mit der Zweitsprache (der lokalen Landessprache) zu fördern, nicht aus. Im Gegenteil: Das Potenzial zur Erlangung einer kompetenten Mehrsprachigkeit ist nie grösser als im Kleinkindalter. Integrativ sollte die Sprachförderung zudem auch im Hinblick auf die frühkindliche Entwicklung sein: Wenn **Sprachvermittlung im frühkindlichen Alter** als Kern der persönlichen Identitätsbildung, der Kommunikation, der emotionalen Bindungen und des sozialen Austausches praktiziert wird, kann sprachliche Frühförderung durchaus als identisch mit früher Förderung verstanden werden, da sie die Förderung emotionaler, sozialer, kognitiver und motorischer Fähigkeiten mit einschliesst. Diese Art der Sprachvermittlung wird nicht von extern verordneten Leistungsparametern diktiert, sondern richtet sich ganz nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes, seine Umwelt mittels der Sprache spielerisch zu erschaffen.

Betrachtet man den Stand der **Praxis der frühen Förderung in der Schweiz**, so ergeben sich, je nachdem welche Angebote der frühen Förderung zugeteilt werden, **zwei sehr unterschiedliche Bilder**. In einem **weiten Sinn** kann die Angebotspalette in der Schweiz als sehr breit und vielfältig bezeichnet werden. Mütter-Väter-Beratung, Elternbildungskurse, spezialisierte Beratungsstellen, Kindertagesstätten, Eltern-Kind-Zentren, Spielgruppen, *FemmesTische* etc. bis hin zu soziokulturellen Begegnungszentren, die für Familien mit Kleinkindern eine wichtige Unterstützungsfunktion haben können, bilden ein in weiten Teilen der Schweiz vorhandenes Netz an Angeboten und Strukturen mit einem nicht zu unterschätzenden Potenzial für die Ziele der frühkindlichen Förderung. Setzt man die Massstäbe jedoch enger und teilt nur jene Angebote der frühen Förderung zu, die den **Bildungsaspekt der frühkindlichen Entwicklung** betonen und sich explizit als Beitrag zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Hinblick auf den Übertritt der Kinder in den Kindergarten bzw. die Grundstufe verstehen, ergibt sich ein etwas anderes Bild. Übergreifende Konzepte der frühen Förderung bzw. Bestrebungen, solche Konzepte zu erarbeiten, sind selten. Es sind vorab die grösseren Städte (Bern, Basel, St. Gallen, Zürich, Winterthur) und Kantone der deutschen Schweiz (ZH, BS, SH), die diesbezüglich aktiv sind. Das Hausbesuchsprogramm «Schritt:weise» ist Bestandteil solcher Frühförderkonzepte. Die Verbreitung von Sprachspielgruppen ist ebenfalls vorab in der deutschen Schweiz festzustellen, wobei der Verbreitungsgrad voraussichtlich erst eruiert werden kann, wenn 2009 das erste Reporting vorliegt, welches die Kantone dem Bund jährlich im Rahmen der vom Bundesamt für Migration mitfinanzierten Sprachprogramme einreichen müssen. Der Kanton Freiburg verfügt über ein Gesamtkonzept, das die Unterstützung von Eltern mit Kindern im Vorschulalter zum Ziel hat.

Die Einschätzung des Standes der Praxis der frühen Förderung in der Schweiz wäre jedoch unvollständig ohne einen vertieften Einblick in die Verbreitung und Nutzung von **familienergänzenden Betreuungsangeboten** wie Kindertagesstätten (Kita), Tagesmütter, Krippen etc. Kinder, die im Vorkindergartenalter familienergänzend betreut werden, das belegen wissenschaftliche Untersuchungen, profitieren von besseren schulischen Startchancen und längerfristigem Schulerfolg als Kinder, die bis zum Kindergarten- bzw. Schuleintritt ausschliesslich in der Familie lebten. In der Nutzung von familienergänzenden Betreuungsangeboten zeigt sich ein deutliches Gefälle zwischen der lateinischen und der deutschen Schweiz, indem – dies gilt vor allem für die französischsprachigen Kantone – Kinder vor dem Eintritt in die école enfantine, also im Alter 0-4 Jahre, zu einem sehr hohen Anteil familienergänzende Betreuungsangebote in Anspruch nehmen. Der Kanton Tessin ist bestrebt, für diese

Altersstufe das Angebot an Betreuungsplätzen zu erhöhen. Das Nachfragepotenzial nach familienergänzenden Angeboten ist in der lateinischen Schweiz, sowohl in den Agglomerationen als auch in den ländlichen Gebieten, höher als in der Deutschschweiz. In Verbindung mit der früher einsetzenden Vorschulerziehung (*scuola dell'infanzia* in der Regel ab 3 und *école enfantine* ab 4 Jahren) weist die lateinische Schweiz insofern einen Vorsprung gegenüber der Deutschschweiz aus, als ein sehr hoher Anteil der Kinder im Alter zwischen 0 und 4 Jahren Angebote in Anspruch nimmt, die sie ausserhalb der Familie in ihrer Entwicklung fördern und Kinder mit fremdsprachigem Hintergrund früher in Kontakt mit der lokalen Landessprache bringen. Diese Ausgangslage mag Grund dafür sein, dass die Kantone der lateinischen Schweiz tendenziell den Bedarf nach Angeboten und Gesamtkonzepten der frühen Förderung weniger prioritär einschätzen als die Kantone und Städte der Deutschschweiz. Dennoch: Gesamtschweizerisch wünschen sich «lediglich» rund 50 Prozent der Familien familienergänzende Betreuung in Form von Krippen, Kindertagesstätten etc. Das bedeutet, dass sich frühe Förderung nicht auf die Institutionen familienergänzender Betreuung beschränken kann, zumal der Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus in Kitas in den letzten Jahren tendenziell eher rückläufig ist.

Ein Blick auf die **Praxis der frühen Förderung im Ausland** (z.B. Deutschland, England, skandinavische Länder) zeigt eine eindeutige Entwicklung weg von Einzelmassnahmen hin zu **übergreifenden Konzepten der frühen Förderung**, sei dies in Form von Bildungsplänen ab 0 Jahren (z.B. Deutschland), in Form von «Early Excellence Centers» (England, Deutschland) oder in Form von landesweiten Offensiven zur Qualitätsentwicklung der Kitas in Richtung der Trias Bildung, Betreuung, Erziehung (FBBE), wie dies für Deutschland zutrifft. Auffallend ist jedoch, dass auch im Rahmen dieser Gesamtkonzeptionen die Situation und die Bedürfnisse sozial benachteiligter Familien mit der Bereitstellung spezifischer Programme und Angebote besondere Beachtung finden.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus Praxis, Diskurs und Wissenschaft im In- und Ausland ermöglichen die Bezeichnung **zentraler Handlungsfelder** für die Entwicklung der frühen Förderung in der Schweiz. Wie die Situation in der Schweiz zeigt, decken sich der Stand der Praxis und des (politischen) Dialogs. Das heisst, dort wo die politische Einsicht zur Notwendigkeit der frühen Förderung ausgeprägt ist und damit auch ein gewisser politischer Rückhalt gegeben ist, sind auch koordinierte und vernetzte Angebote der frühen Förderung am stärksten ausgeprägt. Das bedeutet, dass die Förderung des **Dialogs und Diskurses** zu Sinn und Nutzen der frühen Förderung ein erstes wichtiges Handlungsfeld darstellt. In der Praxis

besteht ein wichtiges Handlungsfeld darin, **übergreifende Konzepte und Strategien** zu entwickeln. Diese müssen einerseits das vorhandene Potenzial von bereits bestehenden Angeboten (im engeren und weiteren Umfeld) nutzen und andererseits die **Lage sozial benachteiligter Familien**, die zu einem grossen Anteil aus Familien mit fremdsprachigem Hintergrund bestehen, speziell beachten. Gesamtstrategien sind aber auch unerlässlich, um die Hindernisse, die sich aus den zersplitterten Zuständigkeiten im Frühbereich ergeben, zu überwinden (politische Strukturen, Trägerschaften, Regelangebote vs. Informelle Angebote, Fachorganisationen, Ausbildungsstätten etc.). Die konkrete Ausrichtung übergreifender Konzepte und Strategien ist daher einerseits abhängig von den lokal bereits vorhandenen Angeboten und Strukturen. Andererseits besteht ein eindeutiges Manko in verschiedenen Bereichen. So besteht z.B. Handlungsbedarf im Bereich von Modellen der **integrierten Sprachförderung**, der **Elternarbeit**, der **lebens- und wohnortnahen und aufsuchenden Angebote** (Niederschwelligkeit). Die Entwicklung und Förderung solcher Modelle sollte jedoch in eine Gesamtstrategie eingebettet und nicht als Einzelmassnahme konzipiert sein.

**Begleitende Evaluationen** sind unerlässlich, soll eine tragende Basis für eine nachhaltige Entwicklung der frühen Förderung geschaffen werden. Die **Entwicklung der Kitas** zu Orten der frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Bildung oder gar zu «Early Excellence Centers» entspricht im Rahmen schweizerischer Verhältnisse wohl eher einer längerfristigen Perspektive. Doch können auch hier wichtige Schritte eingeleitet werden, zum Beispiel mit der Einbettung einer integrativen Sprachförderung in die Kita. Auf einer **intermediären Ebene** könnte eine Stiftung, die Innovationen der frühen Förderung finanziell unterstützt und gute Beispiele auszeichnet und zu ihrer Verbreitung beiträgt, einen Entwicklungsschub im Bereich der frühen Förderung auslösen. Auf **Bundesebene** könnte eine einheitliche Strategie, welche alle Bundesämter einbezieht, die Berührungspunkte zur frühen Förderung haben, eine ähnliche Wirkung zur Folge haben.

## 2 Einleitung

Im Schwerpunkt 3 «Modellvorhaben» des Schwerpunktprogramms 2008–2011 zur «Förderung der Integration der Ausländerinnen und Ausländer» des EJPD sollen Vorhaben mit Modellcharakter und von gesamtschweizerischer Bedeutung unterstützt werden. Dazu steht im Schwerpunktprogramm:

«Der Bund gibt Anreize zur Entwicklung der Integrationspraxis, fördert den Austausch unter den Träger-schaften und Kantonen und die Verbreitung von guten Beispielen der Integrationspraxis. Zu diesem Zweck können BFM und EKM selbst Modellvorhaben bzw. Pilotprojekte initiieren und anregen. Die gewählten Themen und Fragestellungen richten sich an dem Ziel aus, Erkenntnisse von gesamtschweizerischer, übertragbarer und praxisrelevanter Bedeutung zu erhalten. Pilotprojekten mit Innovationsgehalt kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. BFM und EKM legen die Themenfelder, die mittels Modellvorhaben gefördert werden sollen und das Prozedere zur Umsetzung im Rahmen eines Konzepts fest.» (Schwerpunktprogramm 2008–2011 des EJPD, Stand 2007)

Die EKM erteilte in der Folge den Auftrag zur Erstellung einer Studie zum Thema «Frühförderung» mit den folgenden Zielsetzungen:

1. Die Studie ermöglicht der EKM und weiteren Kreisen, sich über den aktuellen Stand der Praxis und des Dialogs der Frühförderung in der Schweiz zu informieren.
2. Sie dient der EKM als Grundlage, um zu entscheiden, welche Impulse den höchsten Nutzen für die Praxis der Frühförderung im Hinblick auf die Integration der Migranten und Migrantinnen versprechen und welche Rolle dabei die EKM spielen kann.

Die Studie ist als beschreibende, explorative Studie konzipiert, das heisst, sie leuchtet das Feld der Frühförderung mit speziellem Augenmerk auf jene Frühförderung aus, welche einen Beitrag zur Integration der Migrationsbevölkerung leisten kann. Sie enthält jedoch keine detaillierte, nach streng wissenschaftlichen Kriterien erhobene Bestandsaufnahme.

Zur Erreichung der Auftragsziele im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen war ein pragmatisches Vorgehen erforderlich. Da es sich bei der Frühförderung um einen ausgesprochen heterogenen und bis anhin nur vage definierten Bereich handelt, war es notwendig, eine erste Begriffsbestimmung der Frühförderung (Kapitel 3) an den Anfang der Studie zu setzen, um den inhaltlichen Rahmen der Studie einzugrenzen. Diese Eingrenzung konnte jedoch teilweise nur mit Hilfe von Grundlagen definiert werden, die inhaltlich Bestandteil der Kapitel zur Praxis und des Diskurses und der Ergebnisse aus der Forschung (Kapitel 4 bis 6) sind. Zur Vermeidung von Wiederholungen wurde darum in den Grundlagenkapiteln 4 bis 6 darauf verzichtet, Informationen und Erkenntnisse aus Praxis, Diskurs und Forschung, die bereits in Kapitel 3 eingeflossen sind, nochmals zu erwähnen.

Die Reihenfolge der Grundlagenkapitel, welche die Praxis an den Anfang stellt und über den Dialog zu Forschung und Theorie führt, ist eher unüblich. Die Wahl erfolgte ebenfalls aus pragmatischen Überlegungen heraus: Da Frühförderung nur eines der Angebote im Vorschulbereich ist, das aber in engem Bezug zur gesamten Angebotsstruktur im Vorschulbereich steht, konnten so praxisorientiert die Themen für die folgenden Grundlagenkapitel gesetzt werden. Mit der Voranstellung des Kapitels zur Forschung wäre dies nicht möglich gewesen. Einerseits ist die Forschung in der Schweiz zur Frühförderung praktisch nicht existent. Andererseits galt es, aus der Fülle der Forschungsergebnisse aus dem Ausland eine Auswahl zu treffen, die auch für schweizerische Verhältnisse von Belang ist.

### Methodisches Vorgehen

Die Studie stützt sich in erster Linie auf Literatur-recherchen und Informationen beziehungsweise Dokumentationen aus Fachtagungen (vgl. Hinweise im Literaturverzeichnis) zum Thema Frühförderung. Zusätzlich wurden auf der Grundlage eines Gesprächsleitfadens zu Profil, Praxis und Bedarf der Frühförderung Interviews mit 11 Expertinnen und Experten aus dem Umfeld der Praxis, Fachwelt und Verwaltung geführt. Dieselben Fragen wurden der Konferenz der Integrationsdelegierten (KID) in Form einer schriftlichen Umfrage unterbreitet. Einige der Integrationsdelegierten nahmen die Umfrage zum Anlass, andere Akteure der Frühförderung vor Ort

in die Beantwortung der Fragen einzubeziehen. Dieses Vorgehen ist in gewissem Sinne ein Spiegel der aktuellen Situation, indem vielerorts Bestrebungen im Gange sind, in Koordination mit den verschiedenen Akteuren der Frühförderung eine gemeinsame Position zu erarbeiten. Die Umfrage ermöglichte, wesentliche Elemente des vorliegenden Berichts mit der aktuellen Situation in einigen Regionen der Schweiz zu vertiefen. Von den 43 Mitgliedern der KID beantworteten insgesamt 17 kantonale (AG, AR, BE, BL, BS, FR, JU, GE, LU, NE, SG, SH, SZ, TI, UR/ Zentralschweiz, ZG, ZH) und 6 städtische Integrationsdelegierte (Luzern, St. Gallen, Frauenfeld, Sierre, Winterthur und Zürich) die Umfrage.

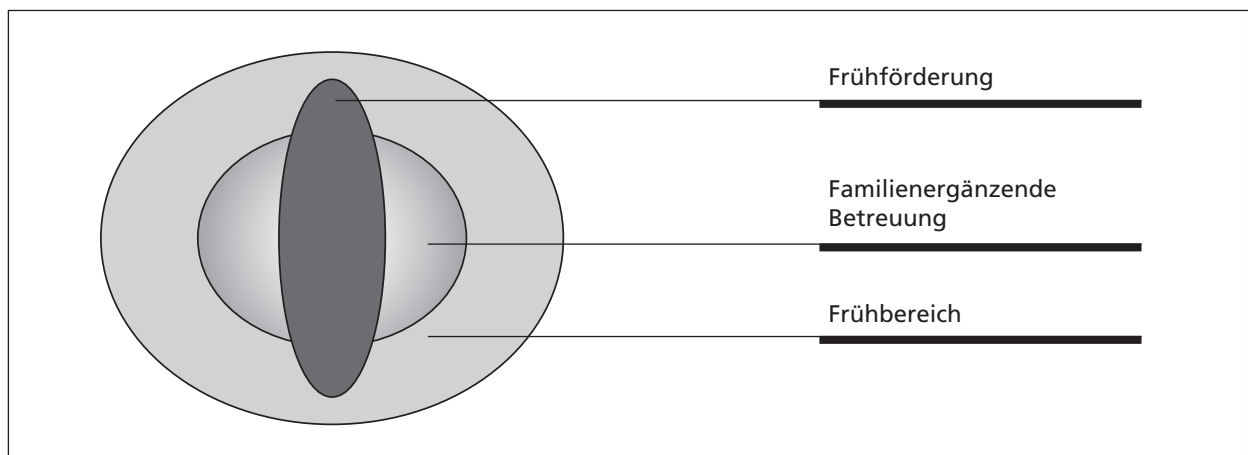
# 3 Frühförderung: Eine erste Standortbestimmung des Begriffs

Das Ziel dieses Kapitels ist es, den Begriff der Frühförderung in einem ersten Schritt soweit mittels Eckpfeilern zu bestimmen, dass die vordringlichen Fragen nach Zielgruppe, Zielen und Umfeld der Frühförderung beantwortet sind und damit der inhaltliche Rahmen für die nachfolgenden Kapitel abgesteckt ist. Der Begriff der Frühförderung wird zu diesem Zweck in groben Zügen aus historischer Sicht und aus der Perspektive der aktuellen politischen und fachlichen Debatte und der Praxis beleuchtet. Diese Grundlage dient der Definition der wichtigsten Eckpfeiler der Frühförderung.

## 3.1 Das Umfeld

Ein erster Schritt zur begrifflichen Bestimmung von Frühförderung liegt in der Klärung, in welchem Bezug Frühförderung zum Begriff des Frühbereichs und der ausserfamiliären Betreuung steht. Dieser Schritt ist notwendig, da sich das Umfeld der vorschulischen Betreuung, Bildung und Förderung in ständiger Entwicklung befindet und noch kein Konsens über die einheitliche Verwendung der Begriffe zu erkennen ist. Die nachfolgende Abgrenzung wurde daher für die Zwecke der vorliegenden Studie vorgenommen und erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

- **Frühbereich** bezeichnet den *Interventionsbereich Vorschulalter*, beinhaltet aber keine Angebote.
- **Familienergänzende Betreuung** für Kinder im Vorschulalter bezeichnet *Kindertagesstätten* (Kita) wie Kinderkrippen, «Chindsgis», Tagesmütter, Spielgruppen, etc.
- **Frühförderung** bezeichnet *spezielle Förderangebote* im Frühbereich, die im Rahmen von familienergänzenden Betreuungsangeboten, innerhalb der Familie, im Kontext von Treffpunkt- und Austauschangeboten (z.B. Eltern-Kind-Zentren, soziokulturelle Treffpunkte) oder auch als unverbindliche Angebote (z.B. Informationskampagnen, Aktionen auf Spielplätzen und in Parks etc.) erbracht werden können. Welche Form oder Kombination der Angebote gewählt wird, hängt vom lokalen Bedarf und von einem allfälligen Frühförderkonzept ab.



**Darstellung 1:** Beziehung zwischen Frühbereich – Familienergänzende Betreuung – Frühförderung

## 3.2 Von der medizinischen zur sozialen Sichtweise

In der aktuellen Debatte in der Öffentlichkeit, in pädagogischen Fachkreisen und, zunehmend auch in der Politik, werden mit dem Begriff der Frühförderung unterschiedliche Ziele, Massnahmen, Haltungen und Forderungen verbunden. Es handelt sich um ein Aktionsfeld, das durch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure, Angebote, Trägerschaften und Konzepte gekennzeichnet ist. Frühförderung ist daher nicht ausschliesslich **einem** abgrenzbaren Bereich wie Schule, Gesundheit, Familie etc. zuzuordnen, sondern gilt als Querschnittsaufgabe.

Der Begriff der Frühförderung entstammt der Heilbeziehungsweise Sonderpädagogik. Er findet nach wie vor für die Förderung von behinderten Kindern im Vorschulalter Verwendung und beinhaltet ein klar definiertes Tätigkeitsfeld der Sonderpädagogik. Frühförderung wird als Begriff ebenfalls für die Förderung von hochbegabten Kindern benützt.

Mit Frühförderung können, je nach fachlicher Orientierung, zwei unterschiedliche Entwicklungsstränge bzw. Sichtweisen im Vordergrund stehen oder als gleichwertig erachtet werden:

- Einerseits handelt es sich um die, zumindest in ihren Ursprüngen, vorab **medizinisch** orientierte heilpädagogische Sichtweise, die als Handlungsfeld körperliche und psychische Behinderungen und Entwicklungsstörungen des Kindes umfasst.
- Andererseits hat die **soziale** Perspektive in den letzten Jahren sowohl innerhalb<sup>1</sup> als auch ausserhalb der Heilpädagogik an Bedeutung gewonnen. Sie stellt soziale Benachteiligungen im frühkindlichen Alter mit dem Argument in den Vordergrund, dass diese zu Rückständen in der persönlichen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung führen, die später kaum mehr ausgeglichen werden können. Diese Perspektive hat in den letzten Jahren eine **bildungspolitische Akzentuierung** erfahren, die insbesondere auf den Ergebnissen der PISA-Studien 2000 und 2003 beruht (OECD 2001, 2004).

Beide Perspektiven sind der übergeordneten Zielsetzung der **Chancengerechtigkeit**<sup>2</sup> verpflichtet: Durch Behinderungen und Entwicklungsstörungen bzw. -defizite bedingte Benachteiligungen des Kindes sollen so weit als möglich ausgeglichen werden. Analog anderer Bereiche staatlicher Interventionen gewinnt jedoch auch hier die **Ressourcen-** gegenüber der **Defizitorientierung** an Bedeutung, indem die Massnahmen und Angebote der Frühförderung in erster Linie auf die Ressourcen des

Kindes, seines Umfeldes und der Eltern fokussieren sollen. **Empowerment, Befähigung, Bewältigungskompetenzen** etc. sind Begriffe, die diesen ressourcenorientierten Ansatz bezeichnen.

Im heutigen Verständnis der Sonderpädagogik<sup>3</sup> nehmen Handlungsansätze mit sozialen Kriterien, wie die Unterstützung und Beratung der Eltern und der Einbezug des Umfeldes des Kindes mittlerweile den gleichen Stellenwert ein wie die medizinische Versorgung des Kindes (vgl. [www.fruehfoerdestellen.de](http://www.fruehfoerdestellen.de)). Dieser verstärkte Einbezug sozialer Faktoren in der sonderpädagogischen Frühförderung findet in der Schweiz seine Parallele in der Entwicklung des obligatorischen Schulbereichs: Gemäss der angestrebten interkantonalen Vereinbarung soll Sonderpädagogik als Teil des Bildungsauftrages der Volksschule und grundsätzlich das Primat der integrierten Schulung gelten und muss Separation begründet werden (EDK 2007).

Die PISA-Studien 2000 und 2003 belegen, dass in der Schweiz (nebst Deutschland und Belgien) der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung vergleichsweise eng ist und dass die Schule diese Benachteiligungen nur ungenügend kompensieren kann. Der Schulerfolg von Kindern in der Schweiz hängt also stärker als in anderen Ländern<sup>4</sup> vom sozialen Status der Eltern ab. Da wegen des in der Schweiz relativ späten Einschulungsalters (ausgenommen der Kanton Tessin) zudem wertvolle Jahre verloren gehen, um diese sozialen Benachteiligungen im Hinblick auf die schulischen Start- und Erfolgchancen auszugleichen, rückte in der öffentlichen Diskussion über die Frühförderung die Dimension der **sozialen Benachteiligung** in den Vordergrund. Gleichzeitig gewinnt das Argument, dass mit der Investition in vorschulische Fördermassnahmen spätere, kostenintensive (schulische) sonderpädagogische Massnahmen zumindest zum Teil zu vermeiden seien, an Gewicht.

## 3.3 Zielgruppe

In der aktuellen Entwicklung in Praxis und Forschung scheinen sich zwei Ansätze herauszukristallisieren, die sich insbesondere hinsichtlich der Reichweite (Zielgruppen) der Frühförderung unterscheiden.

1. Die wenigen, bereits bestehenden Konzepte und Ansätze zur Praxis der Frühförderung stellen sozial benachteiligte Familien ins Zentrum der Massnahmen. Während vor allem in der politischen Debatte zu Integrationsproblemen von Migranten und Migrantinnen die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Vordergrund steht, bildet sich in der Praxis ein Konsens zu einem umfassenderen Verständnis sowohl hinsichtlich der Ziel-

gruppe als auch der Ziele bzw. Inhalte der Frühförderung heraus. Da nicht nur Migrantenfamilien von sozialer Benachteiligung betroffen sind<sup>5</sup> und sich soziale Benachteiligung nicht nur in sprachlichen Defiziten äussert, soll sich Frühförderung grundsätzlich an **sozial benachteiligte Kinder bzw. Familien** richten und **die motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten** des Kindes fördern (vgl. z.B. Stadt Bern 2006; Fachstelle Gesellschaftsfragen der Stadt St. Gallen 2007; Städteinitiative Sozialpolitik 2007). Mit diesem Ansatz verfolgt die Frühförderung **Integrations- und Bildungsziele**.

2. Demgegenüber fordern Fach- und Wissenschaftskreise einen breiteren, die **frühkindliche Betreuung, Erziehung und Bildung** umfassenden Ansatz. Diese soll nicht nur der privaten Verantwortung überlassen, sondern als gesellschaftspolitisches Handlungs- und Verantwortungsfeld definiert werden. So versteht die Schweizerische Unesco-Kommission als Ausgangspunkt für ihre geplante Studie (vgl. 6.4) Frühförderung ausdrücklich als «frühkindliche Bildung», da diese «...als Schlüsselfaktor für den späteren Lern- und Lebenserfolg (gilt) und (mit)hilft, ungleiche Startchancen zu beheben». Vor diesem Hintergrund sei ein pädagogisches Gesamtkonzept «FBBE» (frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) zu entwickeln, das die gesundheitliche und physische Entwicklung von Vorschulkindern generell, deren emotionales Wohlbefinden, einen positiven Zugang zum Lernen, Kommunikationsfähigkeiten sowie kognitives und allgemeines Wissen umfassen soll (Schweizerische Unesco-Kommission 2008). Simoni und Wustmann (2008) vertreten diesen bildungsbetonten Ansatz ebenfalls: «Die Anerkennung der frühen Kindheit als Bildungszeit ist weder mit heilpädagogischer «Frühförderung» noch mit «Verschulung» gleichzusetzen. Frühe Bildungsförderung orientiert sich vielmehr an frühen Lernprozessen von allen Kindern, nicht nur von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Defiziten.» Die Autorinnen fordern die Aufhebung der Fragmentierung der Bildungsangebote und die Überwindung der Trennung von Frühbereich als «Spielzeit» und Schulbereich als «Lernzeit». In diesem Sinne sind Kindertagesstätten nicht «nur» als Betreuungs-, sondern ebenso als Bildungseinrichtungen zu gestalten. Dieser Ansatz wird auch von Viernickel vertreten: «Die Kenntnisse um die Bedeutsamkeit, aber auch um die Besonderheiten früher Bildungsprozesse, verbunden mit dem gesellschaftlichen Auftrag, von Beginn an für höchstmögliche Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung zu sorgen, verlangen eine Professionalisierung institutio-

neller Bildungsangebote im Vorschulbereich und setzen deren Verfügbarkeit und Zugänglichkeit voraus. (...) Das Selbstverständnis der Krippen als Bildungsorte muss sich stärker etablieren.» (Viernickel 2008).

Für die Förderpraxis der EKM ist der erste Ansatz massgebend(er), da, wie im nachfolgenden Abschnitt dargelegt, gewisse Gruppen der ausländischen Bevölkerung stark von sozialer Benachteiligung betroffen sind. Der zweite Ansatz umfasst ein bildungs- und gesellschaftspolitisches Anliegen, das den Auftrag und das Förderpotenzial der EKM übersteigt, es sei denn, es handle sich hierbei um Modellvorhaben, welche die Bedürfnisse sozial benachteiligter Familien ausdrücklich mit einschliessen.

## 3.3.1 Sozial benachteiligte Familien mit Kleinkindern: Eine Zielgruppe der Frühförderung?

Soziale Benachteiligung – im Gegensatz zu individuellen Benachteiligungen wie körperlichen oder geistigen Behinderungen – verweist auf den gesellschaftlichen Kontext von Chancenungerechtigkeiten. Auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungswesen gibt es in der Schweiz «...klar erkennbar benachteiligte Gruppen (...) die aus unterschiedlichen Gründen deutlich weniger Zugangschancen zu diesen beiden Systemen haben» (Wigger und Reutlinger 2007, 2f). Die soziale Benachteiligung von Kindern ergibt sich notwendigerweise aus der Situation ihrer Eltern, ist eng gekoppelt an Armut und bedeutet, dass von sozialer Benachteiligung betroffene Menschen «...im Vergleich zum gesellschaftlichen Durchschnitt in geringerem Mass ihr individuelles Entwicklungspotential entfalten können, an gesellschaftlichen Errungenschaften teilhaben und sich an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligen können» (Wigger und Reutlinger 2007, 4f). Der Prototyp einer sozial benachteiligten Person in der Schweiz «...arbeitet in prekären Arbeitsverhältnissen oder ist erwerbslos; verfügt über ein geringes Einkommen; hat einen niedrigen oder gar keinen Bildungsabschluss; lebt in einem bildungsfernen Milieu; hat Kinder und gehört einer benachteiligten gesellschaftlichen Gruppe an. Zusammenfassend kann man für die Schweiz sagen: Dieser Prototyp ist eine alleinerziehende Frau ausländischer Herkunft. Dabei haben Studien in ganz Europa gezeigt, dass der Faktor Geschlecht noch vor dem Faktor Nationalität liegt» (Wigger und Reutlinger 2007, 4).

Auch die Bildungsforschung weist seit längerem «...darauf hin, dass eine der bedeutsamsten Komponenten des familiären Umfelds mit potentielltem Einfluss auf die Bildung der sozioökonomische Hintergrund von Kindern ist. Festgemacht wird er am Ausbildungs-

niveau, dem Beruf und dem Einkommen der Eltern» (BFS 2008 a, 75)<sup>6</sup>. Das Einkommensniveau eines Haushaltes wiederum wird wesentlich durch die Faktoren Haushaltszusammensetzung, Nationalität und Ausbildungsniveau beeinflusst. Die ausländische Bevölkerung ist stärker von Armut betroffen, weil sie sowohl in der Altersgruppe der Eltern mit unmündigen Kindern als auch unter den schlecht Ausgebildeten überproportional vertreten ist (BFS 2008 a, 45f). «Am untersten Ende des Einkommensspektrums (unterste 20 Prozent der Haushalte) finden sich Personen, die quasi alle Risikofaktoren für Armut aufweisen: Sie haben eine grosse Familie mit drei oder mehr Kindern, eine Ausbildung unter dem Niveau eines Lehrabschlusses (obligatorische Schule) und keine Schweizer oder EU-Staatsbürgerschaft. Am oberen Ende des Einkommensspektrums (oberste 20 Prozent) befindet sich eine «Elite», die ebenfalls aus dem Ausland stammt, jedoch aus Nord- und Westeuropa. (...). Zwischen den zwei Extremen liegen Personen schweizerischer Nationalität und Zugewanderte aus südlichen EU-Ländern» (BFS 2008 a, 45). Bei dieser Gruppe sind Alleinlebende und Paare mit ein bis zwei Kindern finanziell schlechter gestellt als Alleinlebende und Paare ohne Kinder (BFS 2008 a, 45). Die Wahrscheinlichkeit, Sozialhilfe zu beziehen, liegt am höchsten bei Einelternfamilien (17.6%). In der Schweiz sind davon 5.2% der 0- bis 5-jährigen Kinder betroffen (Ende 2007 sind dies 369 207 Kinder), das ist die höchste Quote in allen Alterskategorien (BFS 2008 a, 47ff).

Soziale Benachteiligung begründet sich demzufolge in der Kombination und Kumulation ungünstiger Voraussetzungen bezüglich Ausbildungsniveau der Eltern, Haushaltsform, Nationalität und Einkommen. Davon betroffene Kinder **können** von primären sozialen Ungleichheiten betroffen sein. Mit diesem Fachbegriff werden vorab Defizite im familiären Umfeld bezeichnet: mangelnde Unterstützung der Kinder durch die Eltern, armutsbedingte Benachteiligung der frühkindlichen Förderung, Behinderung der Sprachentwicklung durch Kommunikationsarmut in der Familie etc. Während es das Ziel der Volksschule ist, sekundäre soziale Ungleichheiten<sup>7</sup> zu verhindern, «(...) kann die Forderung nach der Neutralisierung primärer sozialer Ungleichheiten von der Schule kaum erfüllt werden, weil sich Anlagen und die Unterstützung durch die Familie bereits vor dem Schuleintritt und vor allem während der gesamten Schullaufbahn auswirken» (Lanfranchi 2008 b).

Es bleibt noch die Frage zu klären, ob **gesonderte** Angebote der Frühförderung für Kinder aus **sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund** angezeigt sind. Gegen eine solche Praxis sprechen vor allem vier Gründe.

1. Die Unterstützung von Projekten der Frühförderung, die sich ausschliesslich an sozial benachteiligte Familien ausländischer Herkunft richtet, würde nicht nur die Ungleichbehandlung von Familien schweizerischer und ausländischer Herkunft fördern, sondern möglicherweise das Gefühl des ausgegrenzt Seins von Familien schweizerischer Herkunft noch verschärfen.
2. Gegen eine Strategie der Separation spricht auch, dass gerade der frühe Kontakt von Kindern aus Migrantenfamilien mit der lokalen Sprache und der einheimischen Bevölkerung einen wirksamen Beitrag zur Verbesserung der schulischen Startchancen zu leisten vermag.
3. Wissenschaft und Praxis belegen zudem die positiven Lern- und Erfahrungseffekte von ethnisch und sozial durchmischten Angeboten nicht nur für Kinder aus bildungsfernen, sondern auch aus bildungsnahen Milieus (EDK, 2005, 29).
4. In der Gruppe sozial Benachteiligter sind Familien ausländischer Herkunft überproportional vertreten. So werden z.B. in der Schweiz rund 15% der Kinder nicht altersgemäss eingeschult. Nach Schätzungen ist diese Quote bei Kindern aus Migrantenfamilien doppelt so hoch (Lanfranchi 2008 b).

### 3.3.2. Zielgruppe – Alterskategorie

Grundsätzlich beinhaltet die Frühförderung also einen bildungspolitisch motivierten Ansatz, der nicht nur von den durch soziale Benachteiligungen entstehenden negativen Folgen für die Bildungschancen ausgeht, sondern ebenso von der Bedeutung der frühkindlichen Jahre als Bildungszeit. Das Alter der Zielgruppe umfasst demnach im Prinzip die Jahre 0 bis Kindergarten Eintritt, wobei, so betonen verschiedene Expertinnen und Experten, die Altersgrenzen nach unten (pränatale Phase) und nach oben (Übertritt in den Kindergarten) durchlässig gehandhabt werden sollten.

### 3.4 Übergeordnete Ziele

Soziale Benachteiligung hat konkrete Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse, die Lebenslage der Betroffenen. «Das Lebenslagenkonzept erfasst die zentralen Strukturdimensionen, die den individuellen Lebenskontext charakterisieren. Wichtige Dimensionen sind Geschlecht, Bildung, Region, Migration, Alter, Ausbildung und Arbeit. (...) In je eingengteren gesellschaftlichen Spielräumen Kinder leben, umso stärker sind sie gesellschaftlich benachteiligt» (Wigger und

Reutlinger 2007, 6). Soziale Benachteiligung beschränkt sich daher nicht auf eine Dimension der Lebenslage. So schränken z.B. beengte Wohnverhältnisse und die soziale Isolation der Familie die Bewegungsfreiheit und daher die motorische, mangelnde Stimulation die kognitive Entwicklung und Kontaktfähigkeit des Kindes ein. Kommunikationsarmut in der Familie kann sich negativ auf die sprachliche Entwicklung auswirken. Zudem führt z.B. «(...) Bewegungsmangel (...) nicht nur zu motorischen, sondern ebenso zu sozialen Defiziten, sowie zu fehlender Selbständigkeit und zu einer sehr mangelhaften Wahrnehmung der Umgebung. Emotionale wie kognitive Defizite werden durch Bewegungsmangel ebenfalls gefördert» (Hüttenmoser 2006). Entwicklungsdefizite im frühkindlichen Alter sind demnach interdependent: Vernachlässigung in einem der Entwicklungsbereiche gefährdet auch die gesunde Entwicklung anderer Kompetenzen. Aus diesem Grund verfehlt die ausschliessliche Fokussierung auf einen Förderbereich – z.B. die Sprache – die Ziele einer Frühförderung, die sich der Chancengerechtigkeit verpflichtet. Den mit sozialer Benachteiligung verbundenen Entwicklungshindernissen ist mit Konzepten zu begegnen, die sich an der besonderen Lebenslage der Zielgruppe ausrichten und die Förderung der motorischen, sprachlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten umfassen.

Unbestritten kommt der Sprache als Medium der Kommunikation und zur Gestaltung von Beziehungen, als Grundlage der persönlichen Identitätsbildung und für den schulischen und beruflichen Erfolg ein zentraler Stellenwert zu. Die Frage nach dem Stellenwert der Sprachförderung im Kontext der Frühförderung wird in Abschnitt 6.2 näher beleuchtet.

«Die strukturellen Dimensionen der sozialen Benachteiligung sind jedoch nicht (...) deterministisch zu verstehen, beinhalten also nicht die Vorstellung, dass (die) individuelle Handlungsweise dadurch vorprogrammiert wäre. Im Gegenteil, erst aus dem Wechselspiel zwischen struktureller Lebenslage und individueller Lebensführung und Bewältigungskompetenz entsteht die eigene Biographie, die je individuelle eigensinnige Lebensgeschichte» (Wigger und Reutlinger 2007, 6). Wie ein Kind mit seinen je konkreten Lebensverhältnissen umzugehen lernt, vielleicht trotz aller Benachteiligungen ein glückliches und erfolgreiches Leben führen kann, hängt sehr von seinen Bewältigungskompetenzen, seiner Resilienz<sup>8</sup>, ab. Die frühen Jahre sind für den Erwerb der Resilienz, im Sinne einer psychischen Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken zentral (zitiert nach Wustmann in Wigger und Reutlinger 2007, 8).

## Zusammenfassung der Ziele:

1. Frühförderung fördert die motorischen, sprachlichen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes.
2. Sie trägt zur Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Bildungschancen bei.
3. Sie unterstützt Eltern und Erziehende darin, ein Umfeld zu schaffen, das der gesunden Entwicklung des Kindes förderlich ist.
4. Sie unterstützt die Entwicklung und Stärkung der Resilienz der Kinder.

## 3.5 Frühförderung, frühe Förderung oder frühe Bildungsförderung?

Es ist zu überlegen, die Frühförderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in Abgrenzung zur sonderpädagogischen Frühförderung als **frühe Förderung** oder **frühe Bildungsförderung** zu bezeichnen.

Bei den Integrationsdelegierten befürworten 15 der insgesamt 23 Delegierten, welche an der Umfrage teilgenommen haben, den Begriff **frühe Förderung**. Kantone und Städte, die sich schon längere Zeit mit dem Thema Frühförderung befassen, sprechen sich hingegen eher für den Begriff **Frühförderung** aus, da er sich so eingebürgert und in den letzten Jahren eine inhaltliche Erweiterung erfahren habe. Bei den Experten und Expertinnen sind die Meinungen ebenfalls nicht einheitlich, obwohl auch hier eine Mehrheit die Bezeichnung **frühe Förderung** bevorzugt.

In der französischen Übersetzung der Umfrage bei den Integrationsdelegierten wurde «Frühförderung» mit «encouragement précoce», «frühe Förderung» mit «encouragement intervenant tôt» übersetzt. Während sich TI und FR für «encouragement intervenant tôt» aussprechen, befürworten NE und Sierre «encouragement précoce»; JU schlägt «encouragement pré-scolaire» vor.

Die Autorin spricht sich dafür aus, sich im deutschen Sprachgebrauch in Übereinstimmung mit der Meinung der Mehrheit der Integrationsdelegierten, der konsultierten Experten und Expertinnen und dem Vorschlag von Andrea Lanfranchi (2008, zitiert auf Verantwortung der Autorin) anzuschliessen und, in Abgrenzung zur heilpädagogisch geprägten Bedeutung und Verwendung des Begriffs **Frühförderung** den Begriff **frühe Förderung** zu verwenden.

Gemäss Information der Geschäftsführerin von «a:primo» (Verein zur Förderung von sozial benachteiligten Kindern) wird sich 2009 eine Arbeitsgruppe mit der Frage auseinandersetzen, mit welchem Begriff die neueren Entwicklungen im Bereich der Frühförderung adäquat erfasst werden könnten.

Im Folgenden wird – für den Zweck der vorliegenden Studie – der Begriff **frühe Förderung** verwendet. **Frühe Förderung** ist nicht heilpädagogisch indiziert, sondern richtet sich im Prinzip an alle Kinder im Vorkindergartenalter. Sie fördert die motorischen, sprachlichen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes; sie trägt zur Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Bildungschancen der Kinder bei; sie unterstützt Eltern und Erziehende darin, ihren Kindern ein Umfeld zu schaffen, das der gesunden Entwicklung förderlich ist und sie unterstützt die Entwicklung und Stärkung der Resilienz der Kinder.

## 3.6 Eckpfeiler der frühen Förderung

Ausgehend von den vorangegangenen Erwägungen können nun die Eckpfeiler der frühen Förderung wie folgt zusammengefasst werden.

- Übergeordnetes Ziel (als gesellschaftspolitisches Desiderat)
  - Frühe Förderung umfasst die Förderung der emotionalen, motorischen, sozialen, sprachlichen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten aller Kinder im Vorkindergartenalter, ungeachtet ihrer sozioökonomischen Herkunft und Nationalität.
- Übergeordnete Ziele (spezifiziert für die Zwecke der Integrationsförderung mit Fokus auf die Migrationsbevölkerung)
  - Frühe Förderung ist der Chancengerechtigkeit verpflichtet, indem sie sozioökonomisch bedingte Entwicklungshemmnisse hinsichtlich der Bildungschancen des Kindes über gezielte Fördermassnahmen auszugleichen sucht und die Resilienz des Kindes fördert.
  - Soziale Benachteiligung äussert sich nicht nur in sprachlichen Defiziten. Deshalb umfasst frühe Förderung, nebst der sprachlichen, die Förderung der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Kindes.
- Zielgruppe
  - Frühe Förderung richtet sich an sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Vorkindergartenalter.
  - Soziale Benachteiligung von Kindern ist eng verknüpft mit der Lebenswelt ihrer Eltern. Das heisst, dass Eltern als wichtigste Akteure der frühen Förderung in ihrer Rolle unterstützt werden.
- Abgrenzung
  - Frühe Förderung in der vorliegenden Studie bezeichnet Massnahmen und Angebote, die ausserhalb des Zuständigkeitsbereichs der sonderpädagogischen Frühförderung liegen.
  - Frühe Förderung ist im Rahmen von familienergänzenden Betreuungsangeboten, innerhalb der Familie, im Kontext von Treffpunkt- und Austauschangeboten (z.B. Eltern-Kind-Zentren, soziokulturelle Treffpunkte) oder als unverbindliche Angebote (wie z.B. Informationskampagnen, Aktionen auf Spielplätzen und in Parks etc.) möglich. Welche Form oder Kombination der Angebote gewählt wird, hängt vom lokalen Bedarf und Frühförderkonzept ab. Grundlage für eine gezielte frühe Förderung ist die Koordination und Vernetzung der verschiedenen Akteure und Angebote.
  - Frühe Förderung beinhaltet eine Erweiterung des Betreuungsauftrages der familienergänzenden Betreuung um den Bildungs- und Erziehungsauftrag.

# 4

## Frühe Förderung: Die Praxis

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in den Stand der Praxis der frühen Förderung in der Schweiz. In 4.1. wird zuerst der Blick auf den gesamten Vorschulbereich gerichtet. Dieser Schritt bettet den Handlungsbereich der frühen Förderung in den Kontext des schweizerischen Bildungssystems ein. In den Abschnitten 4.2 und 4.3 werden einige der praktizierten Modelle der frühen Förderung im In- und Ausland kurz vorgestellt. Eine Einschätzung der Praxis in der Schweiz schliesst das Kapitel ab.

### 4.1 Vorschulbereich: Struktur, gesetzliche Grundlagen, Zuständigkeiten

Im vorschulischen Bereich wird in der Schweiz zwischen der *familienergänzenden Kinderbetreuung*, die durch eine auf dem Zivilgesetzbuch basierende Verordnung geregelt ist<sup>9</sup>, und der *Vorschulerziehung* (Kindergarten, Ecole enfantine, Scuola dell'infanzia, die in den kantonalen (Schul-)Gesetzen verankert ist, unterschieden. Für Klein- und Vorschulkinder mit besonderen Bedürfnissen stehen heilpädagogische Angebote zur Verfügung (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2007, 41.).

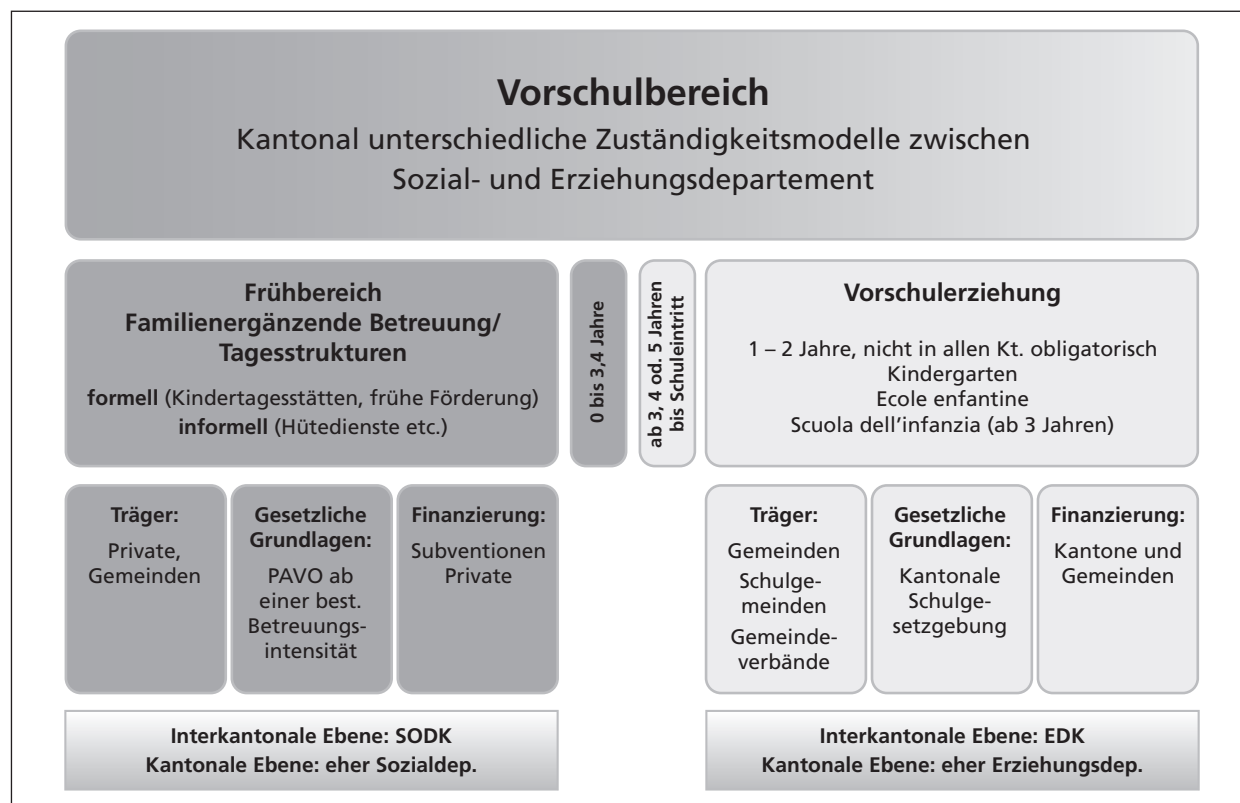
EDK und SODK nehmen in ihrer gemeinsamen Erklärung vom 13. März 2008 eine Aufteilung in *Frühbereich (Alter 0 bis 4 Jahre)* und *obligatorische Schule* gemäss HarmoS-Konkordat (Beginn mit vollendetem 4. Altersjahr) vor, wobei der Frühbereich laut Definition der EDK/SODK *formelle familienergänzende Betreuungsformen* wie Krippen, Tagesfamilien, Spielgruppen etc. und *informelle Betreuungsformen* (Betreuung durch Nachbarn, Verwandte etc.) umfasst. Der Einfachheit halber wird in der vorliegenden Studie der Sammelbegriff Kindertagesstätten verwendet, sofern nicht Bezug auf spezifische Angebote genommen wird (wie z.B. Krippen, Spielgruppen etc.). Bei den informellen Angeboten gelangt ab einer bestimmten Betreuungsintensität ebenfalls die PAVO zur Anwendung. Für andere Angebote wie Kinderhütedienst, Babysitting etc. bestehen keine spezifischen gesetzlichen Grundlagen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2007, 41.).

In den meisten Fällen sind Gemeinden, Schulgemeinden oder Gemeindeverbände Träger der Kindergärten, wobei diese Aufgabe auch von privaten Institutionen wahrgenommen werden kann. Bei familienergänzenden

Betreuungsangeboten kommen oft private Trägerschaften, die den Auftrag im Rahmen von Leistungsverträgen mit dem Kanton ausführen, zum Zuge. Die Zuständigkeiten im Vorschulbereich sind auf kantonaler Ebene zwischen Erziehungs- und Sozialdepartement unterschiedlich geregelt. EDK und SODK listen aufgrund einer Umfrage bei den Kantonen anfangs 2008 insgesamt 5 Modelle auf, wobei sich tendenziell zwei Regelungen herauszubilden scheinen: Entweder kommt die Zuständigkeit für den gesamten Vorschulbereich beim Erziehungsdepartement zu liegen, oder das Sozialdepartement ist für den Frühbereich und das Erziehungsdepartement für den obligatorischen Schulbereich zuständig (für die Zuständigkeitsmodelle im Detail siehe EKD/SODK 2008). Auf interkantonaler Ebene ist gemäss der gemeinsamen Erklärung von EDK und SODK die SODK für den Frühbereich, die EDK für den obligatorischen Schulbereich zuständig.

Der Eintritt in den Kindergarten ist in vielen Kantonen mit 4, im Kanton Tessin mit 3 Jahren möglich. Allerdings sind die Gemeinden nicht in allen Kantonen verpflichtet, zwei Jahre Kindergarten vor der obligatorischen Schulzeit anzubieten. Auch der Besuch des Kindergartens ist nicht in allen Kantonen obligatorisch. Trotzdem fällt die durchschnittliche Besuchsdauer in keinem Kanton unter die Grenze von 1 Jahr. In den Kantonen FR, LU, NW, OW und UR beträgt die durchschnittliche Besuchsdauer weniger als 1.5 Jahre (jedoch nicht weniger als 1 Jahr). Die höchste Besuchsdauer weist der Kanton TI mit ca. 2.7 Jahren auf. In den meisten Kantonen besuchen die Kinder während 2 Jahren den Kindergarten. Viele Trägerschaften haben ihr Angebot in den letzten Jahren von 1 auf 2 Jahre ausgebaut (siehe Anhang 9.1 für die Übersicht über alle Kantone zu durchschnittlicher Besuchsdauer, Angebots- und Besuchsobligatorium). Aufgrund der Erkenntnis, dass eine qualitativ hochstehende Vorschulerziehung von grosser Bedeutung für den Bildungserfolg ist, ist davon auszugehen, dass sich die durchschnittliche Besuchsdauer auch in der Schweiz erhöhen wird (SKB 2007, 41). Das HarmoS-Konkordat sieht den Schuleintritt mit dem vollendeten vierten Altersjahr und den obligatorischen 2-jährigen Kindergartenbesuch vor.

Die Schweiz weist aufgrund der Angebotsstruktur im internationalen Vergleich eine tiefe Vorschulquote der *3- bis 4-jährigen* Kinder auf. Nur in den Kantonen Genf und Tessin besuchen rund 80% bzw. über 90% der 4-Jäh-



Darstellung 2: Übersicht Vorschulbereich

rigen die öffentliche Vorschule (Schuljahr 2002/03). Im Durchschnitt besuchten 2003 in der Schweiz etwas über 20% der 3- bis 4-jährigen Kinder die Vorschule, wobei der Anteil der 3-Jährigen weit unter 5% liegt. Im Vergleich zu den Nachbarländern und Finnland weist die Schweiz die mit Abstand tiefste Quote des Besuchs der Vorschule auf. Hingegen sind die Beteiligungsquoten beim Kindergarten in allen Kantonen hoch, was darauf hinweist, dass beim Zugang wenige Barrieren bestehen.

Die Einschulung in der Schweiz erfolgt in der Regel zwischen dem 6. und 7. Altersjahr. Die Erkenntnis, dass der abrupte Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe zu Problemen führen kann, veranlasste viele Kantone dazu, diesen Übergang flexibler zu gestalten. So umfasst im Kanton Genf der «Cycle élémentaire» zwei Vorschuljahre und die ersten beiden Jahre der Primarschule. In der Deutschschweiz wird in Schulversuchen (Grund-/Basisstufe) eine flexiblere Form der Schuleingangsphase erprobt (SKBF 2007, 41.).

#### 4.2 Modelle der frühen Förderung: Beispiele aus der Schweiz

Es gibt verschiedene modellartige Ansätze der frühen Förderung. Einige Beispiele werden nachfolgend kurz vorgestellt. Die Modelle werden zum Teil als Bau-

steine eines umfassenderen Konzeptes oder Leitbildes der frühen Förderung umgesetzt. Nebst den unten aufgeführten Beispielen gibt es eine Reihe modellhafter Projekte (z.B. «Triple-P-Elterntrainings», «ElzuKI» des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich, «Brücken schlagen – Lebenswelten verbinden» in Uznach), die in Schulen und Kindergärten zur Stärkung der Eltern und Förderung der Lernkompetenzen der Kinder durchgeführt werden. Diese werden hier nicht aufgeführt, da es sich nicht um Modelle der frühen Förderung im engeren Sinne handelt. Damit soll nicht ausgeschlossen werden, dass die in Kindergärten und den ersten Schuljahren praktizierten Modelle wichtige Impulsgeber für Projekte der frühen Förderung sein könnten. Der Vollständigkeit halber sei auch erwähnt, dass Broschüren verschiedener Organisationen (z.B. Pro Juventute: «Unser Baby», «Elternbriefe») oder Kampagnen (z.B. «Stark durch Erziehung» des Schweizerischen Elternbundes) ebenfalls Ziele der frühen Förderung verfolgen.

##### 4.2.1 Hausbesuchsprogramme: «Schritt:weise» und «HIPPY»

«Schritt:weise» (Opstapje) und «HIPPY» (Home Instruction for Pre-school Youngsters) sind Programme mit einem zeitlich befristeten Rahmen und einem klar strukturierten Ablauf. Der Verein a:primo<sup>10</sup> hat sich u.a. zur

Aufgabe gesetzt, die beiden, im Ausland entwickelten und erprobten Programme auf schweizerische Verhältnisse anzupassen und Trägerschaften in deren Realisierung zu unterstützen.

«**Schritt:weise**» bietet Müttern aus tieferen sozialen Schichten bei Hausbesuchen ein Spiel- und Sprechtrainingsprogramm für ihre Kinder im Alter von einhalb bis vier Jahren an. Das in den Niederlanden entwickelte Spiel- und Lernprogramm wurde in Deutschland ebenfalls eingeführt und durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) evaluiert. Das Programm «**Schritt:weise**» dauert eineinhalb Jahre und findet im Wesentlichen zu Hause in den Familien statt. Ziel des Programms ist, ausgehend von den vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Familien die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken, sie für die altersspezifische Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren und ihnen Möglichkeiten zur Förderung ihres Kindes aufzuzeigen. Im Zentrum steht dabei die Sprachentwicklung des Kindes. Die Eltern werden ermutigt, mit ihrem Kind in der Muttersprache zu kommunizieren. Die wöchentlichen Hausbesuche von ca. 30 Minuten Dauer werden von geschulten Laienhelferinnen, ebenfalls Mütter aus der Zielgruppe, durchgeführt. Zusätzlich finden alle vierzehn Tage Gruppentreffen statt, bei denen soziale Kontakte geknüpft und relevante Informationen zur Entwicklung und Erziehung der Kinder an die Eltern weitergegeben werden. Die Eltern werden angehalten, täglich mit dem Kind mindestens 15 Minuten zu spielen und zu üben. Die Hausbesucherinnen werden durch eine sozialpädagogische Fachperson (Kordinatorin) begleitet und unterstützt. Zu den Aufgaben der Koordinatorin gehören auch die ersten Kontakte zu den Familien, die Organisation der Gruppentreffen, die Vernetzung mit anderen sozialen Einrichtungen vor Ort und die Öffentlichkeitsarbeit. Nach Abschluss des Programms sollen die Familien mit den lokalen Strukturen vernetzt sein, sodass sie weitere Angebote selbständig nutzen (Beratungsstellen, Treffpunkte, Vereine, Nachbarschaftshilfen etc.). Zurzeit laufen Pilotprojekte in Bern, Ostermündigen, Basel, St. Gallen, Winterthur und Wallisellen. Der Verein a:primo finanziert die Evaluation der Implementierung der Projekte (nicht deren Wirksamkeit) durch das Marie Meierhofer Institut MMI in Zürich. Die Stadt Bern hat die Universität Bern mit der Evaluation der Wirksamkeit des Programms beauftragt.<sup>11</sup>

«**HIPPY**» ist ein in Israel entwickeltes Eltern-Kind-Übungsprogramm für Migranten und Migrantinnen, das mittlerweile auch von anderen Ländern übernommen wurde. Im Unterschied zu «**Schritt:weise**» handelt es sich bei «**HIPPY**» um ein Vorschulprogramm, das den Kindergarten ergänzt. Es richtet sich an 4- bis 6-jährige Kinder und fördert den Erwerb der lokalen Landessprache. Es

unterstützt und fördert vorab die Eltern mit dem Ziel, den Bildungsprozess ihrer Kinder aktiv zu begleiten. Was die übrigen Bestandteile des Programms anbelangt, wie das Verfahren, Organisation etc., ist «**HIPPY**» identisch mit dem Programm «**Schritt:weise**».

#### 4.2.2 Sprachförderung

In den letzten Jahren haben sich vielerorts **Sprachspielgruppen**, oder, begleitend zu Deutschkursen für fremdsprachige Mütter, Betreuungsangebote für Kinder im Vorschulalter etabliert (**Mu-Ki-Deutsch**). Im Zentrum steht dabei meist die Sprachförderung bei Kindern mit fremd- beziehungsweise mehrsprachigem Hintergrund. Die Verbreitung dieser Angebote wurde wesentlich durch die finanzielle Förderung der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA) in den Jahren 2001–2007 unterstützt. Ab 2008 fördert das Bundesamt für Migration (BFM) unter Schwerpunkt 1 «Sprache und Bildung» des Schwerpunkteprogramms 2008–2011 diese Angebote weiterhin im Rahmen von kantonalen Programmen (vgl. Weisungen des BFM zur Umsetzung des Schwerpunkteprogramms 2008–2011 im Internet).

Über die Vielfalt der praktizierten Modelle der Sprachspielgruppen liegt keine Übersicht vor. Einige Gemeinden setzen das von Zvi Penner entwickelte Sprachförderprogramm «**Kon-Lab**» ein, das sich an Kinder mit Spracherwerbsstörungen und Deutsch als Zweitsprache richtet (vgl. [www.kon-lab.com/index.html](http://www.kon-lab.com/index.html)). Die Spielgruppenleiterinnen werden in der Anwendung des Lehrmaterials geschult. In Deutschland wird das «**Kon-Lab**»-Programm auch in Kindertagesstätten eingesetzt. Welchen Stellenwert Sprachspielgruppen generell der Förderung der Erst- bzw. Zweitsprache zuweisen, könnte nur anhand einer detaillierten Erhebung beantwortet werden. Es scheint jedoch, dass in der Regel die Förderung der Zweitsprache im Zentrum steht. Dies trifft für das «**Kon-Lab**»-Programm explizit zu. Darüber hinausgehend gibt es jedoch auch Konzepte für eine integrierte Sprachförderung. So stellt z.B. das Sprachförderkonzept der Stadt Basel die Förderung des «Bewusstseins und Freude für die eigene und für fremde Sprachen» in den Mittelpunkt (Riederer 2003). Über den Einbezug der Eltern, der – so die Vermutung – in einem Grossteil der Sprachspielgruppen ein wichtiges Ziel ist, erfährt die Förderung der Erstsprache insofern einen gewissen Stellenwert, als die Eltern dazu motiviert und ermutigt werden, die Kommunikation in der Muttersprache im familiären Umfeld zu pflegen, da sie für den Erwerb der Zweitsprache eine gewichtige Bedeutung hat.

Am Beispiel der Sprachspielgruppen zeigt sich nicht nur die Thematik des Stellenwerts der Erst- bzw. Zweitsprachförderung. Grundsätzlicher noch steht hier die

Bedeutung der Sprachförderung im Kontext der frühen Förderung und zur Debatte. Diese Frage wird in Abschnitt 6.2 ausführlicher behandelt.

Ein weiteres wichtiges Angebot der Sprachförderung sind die **interkulturellen Bibliotheken**. Die erste interkulturelle Bibliothek wurde 1988 in Renens (VD) von Eltern und Lehrpersonen gegründet. Mittlerweile existieren in allen Landesteilen der Schweiz interkulturelle Bibliotheken, die im Dachverband «Bücher ohne Grenzen» zusammengeschlossen sind. Interkulturelle Bibliotheken bieten «... eine möglichst breite Palette an Büchern und anderen Medien an zu den Herkunftsländern und Kulturräumen sowie in den Sprachen der ausländischen und fremdsprachigen Bevölkerung in der Schweiz. Mit einem ergänzenden Sprachangebot wird der Zugang zum Gastland erleichtert und der kulturelle Austausch gefördert. Die interkulturelle Bibliothek ermöglicht mit diesem Angebot eine vertiefte Pflege der Herkunftssprache und stärkt dadurch die kulturelle Identität. (...) Besonders wichtig ist die Pflege und Vertiefung der Erstsprache bei Kindern, was das Erlernen einer Zweitsprache vereinfacht: (...) In der interkulturellen Bibliothek werden die Kultur, die Gesellschaft und die Sprache der ausländischen Bevölkerung aufgewertet. Ein dadurch entstehendes Gefühl des Zuhause-seins im fremden Land schafft die Voraussetzung für eine bessere Integration» ([www.interbiblio.ch/interbiblio/de/info/interkulturell.html](http://www.interbiblio.ch/interbiblio/de/info/interkulturell.html)). Die interkulturellen Bibliotheken arbeiten mit Freiwilligen und sind teilweise in kommunale Bibliotheken integriert oder diesen angeschlossen. Sie versuchen mittels Projekten Brücken zu lokalen Institutionen, z.B. den Schulen, zu schlagen.

Es gibt eine Reihe von Projekten, die sich an Eltern mit Kleinkindern richten, damit diese den Kindern von früh an Freude an Sprache, Geschichten, Bilderbüchern und Lesen vermitteln. Nachfolgend einige Beispiele.

Die Stiftung Bibliomedia Schweiz und das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) haben am 28. April 2008 – dem Weltbuchtag – ein Sprachförderprogramm lanciert, das in England 1992 entstand und mittlerweile in sehr vielen Ländern durchgeführt wird. «**Buchstart Schweiz – Né pour lire, Nati per leggere, Nasch per leger – eine Kampagne zur frühkindlichen Sprachförderung**» setzt sich dafür ein, dass alle in der Schweiz geborenen Kinder vom ersten Lebensjahr an im Rahmen ihrer Familien in ihrer Sprachentwicklung so gefördert werden, dass sie später Zugang zur Welt der Bücher und des Wissens finden» ([www.buchstart.ch](http://www.buchstart.ch)). Es schenkt allen Eltern von Neugeborenen ein Buchstart-Paket, das Anregungen zur Eltern-Kind-Kommunikation und zur Förderung des Spracherwerbs des Kindes gibt. Zur Verbreitung von «Buchstart» wird ein Netz mit Buch-

läden, Bibliotheken, Pädiatern und Mütter-Väter-Beraterinnen aufgebaut. Das Projekt wird u.a. vom Bundesamt für Kultur (BAK) finanziell unterstützt.

Im Kanton Genf verfolgt das Projekt «**Sac d'Histoires**» dieselbe Stossrichtung wie «**Buchstart**», richtet sich jedoch an Kinder des ersten und zweiten Kindergarten- respektive Primarschuljahres. Die Kinder erhalten in der Schule einen Sack, enthaltend ein zweisprachiges Buch, eine Hör-CD in mehreren Sprachen, ein auf das Buch bezogenes Spiel, das mit der ganzen Familie gespielt werden kann, eine kleine Überraschung und ein Glossar mit Schlüsselbegriffen zum Buch. Das Projekt wird seit Anfang 2007 durchgeführt.

«**Schenk mir eine Geschichte**» ist ein Leseförderungsprojekt für Familien mit Migrationshintergrund (Family Literacy), das vom SIKJM in Kooperation mit elf Kantonal- und Regionalorganisationen durchgeführt wird. In regelmässigen Eltern-Kind-Treffs finden Leseanimationen statt, die von interkulturellen Vermittlerinnen in ihrer Herkunftssprache organisiert und in Quartierzentren, Bibliotheken und Vereinen durchgeführt werden. Das Projekt schloss im August 2008 die zweijährige Pilotphase ab, die von der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) evaluiert wurde. Die Beurteilung der PHZH fällt überwiegend positiv aus. «Ein dringender Entwicklungsbedarf besteht lediglich bei der Ausrichtung der Animationen: Sie zielten bisher auf die Sprachförderung der Kinder und müssen in Zukunft sehr viel stärker als Elternbildung angelegt werden. (...) Die Positionierung als niederschwelliges vorschulisches Erstsprach- und Leseförderungsprojekt, das die Bedingungen unterschiedlicher Migrationsgruppen in hohem Masse berücksichtigt, verleiht dem Projekt ein Profil, das sich deutlich von anderen Frühförderungsprojekten abhebt, und die Zusammenarbeit mit den hoch engagierten und gut vernetzten Sprach- und Kulturvermittlerinnen verleiht dem Projekt eine aussergewöhnliche Authentizität und Schubkraft. In Zukunft wird es darum gehen, die neuen Konzepte zu implementieren, die Animatorinnen bezüglich Elternbildung wirksam zu qualifizieren und das Projekt an weiteren Standorten noch besser zu verankern» (PHZH 2008, 4).

#### 4.2.3 FemmesTISCHE

**FemmesTISCHE** bringt Erziehende in einem ungezwungenen, privaten Rahmen zusammen, in dem sie sich über Erziehung, Gesundheit und Rollenverhalten unterhalten und austauschen. Sie haben die soziale Vernetzung der Frauen zum Ziel und wollen sie in der Bewältigung ihrer Aufgaben als Erziehende unterstützen. Die **FemmesTISCHE** werden von Moderatorinnen geleitet, die von der Standortleitung, die verantwortlich ist für die Organisation des Gesamtprojekts an einem Standort, aus-

gewählt und geschult werden. Die Moderatorinnen suchen in ihrem Bezugsnetz Gastgeberinnen, welche zu sich nach Hause 4 bis 8 Frauen einladen. Sie führen mit einer kurzen Videosequenz ins Thema ein und leiten die anschließende Diskussionsrunde unter den Frauen. Die *FemmesTISCHE* werden in der Regel in der Muttersprache durchgeführt. So können auch Frauen mit wenig Kenntnissen der lokalen Landessprache angesprochen werden, aber auch Frauen, die aus unterschiedlichen Gründen schwer Zugang zu Regelangeboten wie Beratungen und Elternbildungsveranstaltungen finden. Diese «Elternbildung am Stubentisch» ist ein niederschwelliges, auf Selbstorganisation und Befähigung der Teilnehmerinnen basierendes Multiplikationsprojekt. Träger der Projekte sind in den meisten Fällen private Trägerschaften wie CARITAS, Pro Juventute etc. RADIX, das Bundesamt für Gesundheit BAG und Gesundheitsförderung Schweiz haben *FemmesTISCHE* als innovatives Projekt anerkannt und unterstützen es finanziell. Erfahrungen mit *FemmesTISCHE* gibt es in der Schweiz und in Deutschland. Der Schweizerische Bund für Elternbildung SBE ist Träger der Geschäftsstelle *FemmesTISCHE* (für weitere Informationen siehe [www.elternbildung.ch/](http://www.elternbildung.ch/) und [www.femmetistische.ch](http://www.femmetistische.ch)).

#### 4.2.4 Elternbildung

Die Schweiz verfügt über ein breites Angebot an Kursen für Elternbildung. Elternbildung ist ein wichtiger Bestandteil des Umfeldes der frühen Förderung. Eine angemessene Würdigung des breiten und professionellen Elternbildungsangebots müsste lokalspezifisch im Rahmen von Leitbildern oder Konzepten der frühen Förderung erfolgen. Der Schweizerische Bund für Elternbildung und seine lokalen Organisationen sind eine wertvolle Ressource für Kooperationen und Partnerschaften im Bereich der frühen Förderung.

### 4.3 Modelle der frühen Förderung: Beispiele aus dem Ausland

Modelle der frühen Förderung aus dem Ausland – hier sind vorab die benachbarten und skandinavischen Länder, England, die USA, Kanada und Neuseeland zu nennen – sind sehr zahlreich und können an dieser Stelle nicht abschliessend aufgeführt werden. Es kann, etwas vereinfacht dargestellt, zwischen eher programm-orientierten Angeboten und umfassenderen Konzepten der frühen Förderung unterschieden werden, die ganz unterschiedliche Ebenen und Zugänge zur frühen Förderung in ein Gesamtmodell integrieren. Modelle aus dem Ausland können als Impulsgeber für die Entwicklung der schweizerischen Praxis eine wichtige Rolle spielen, müssen jedoch immer im Kontext der landesspezifischen Bedürfnisse und Strukturen, vorab im Bildungs- und Sozialwesen, betrachtet werden.

#### 4.3.1 Themen fokussierte Programme

In der Schweiz praktizierte Modelle, wie die oben beschriebenen Hausbesuchsprogramme, wurden im Ausland entwickelt («Schritt:weise» in *Holland* und «HIPPY» in *Israel*) und den schweizerischen Verhältnissen angepasst. Das Sprachförderprogramm des «Kon-Lab» wurde an der Universität Konstanz für Deutschland und die Schweiz entwickelt. In der Deutschschweiz richten Fachleute der frühen Förderung heute den Blick vorab auf *Deutschland*, wo Diskurs und Praxis der frühen Förderung in den letzten Jahren intensiv vorangetrieben und für die Deutschschweiz mittlerweile fast eine Art Trendsetter-Rolle erhalten hat.

Das Modellprojekt «*Pro Kind Niedersachsen*» ist ein Hausbesuchsprogramm für erstgebärende Schwangere mit niedrigem Einkommen und aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Die Konzeption beruht auf dem «Nurse-Family-Partnership-Programm» (NFP), das von David Olds entwickelt wurde und in den USA seit vielen Jahren praktiziert und auch in anderen Ländern erprobt wird (Niederlande, Österreich, Kanada, Australien, England). Das Programm setzt bereits im pränatalen Bereich an und endet am zweiten Geburtstag des Kindes. Es verfolgt drei Ziele: Erstens wird während der Schwangerschaft die Gesundheit und psychische Stabilität der werdenden Mutter gefördert, zweitens werden nach der Geburt die emotionale Bindung zwischen Mutter, Vater und Kind und die körperliche, sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes unterstützt, und drittens wird die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt. Während der Schwangerschaft gelangen Hebammen, nach der Geburt Sozialarbeiterinnen zum Einsatz. Die Hausbesuche finden im Verlauf des Programms mit abnehmender Intensität statt (von anfänglich wöchentlich bis monatlich am Schluss). «NFP ist eines der erfolgreichsten Programme früher Förderung. Es wurde vom Zentrum für Gewaltforschung und -prävention der Universität von Colorado 1996 in die Liste der herausragenden amerikanischen Präventionsprojekte («Blueprint-Modell») aufgenommen. «Von allen «Blueprint-Modellen» (Anmerkung der Autorin: bei den «Blueprint-Modellen» handelt es sich um Gewaltpräventionsprogramme) hat sich das NFP als eines der nachhaltigsten Projekte mit hoch signifikanten Effekten erwiesen» (Elliot 2004 zitiert nach Maier-Pfeiffer und Pfeiffer 2006, 4). So zeigt die Evaluation mit einem experimentellen Kontrollgruppendesign eine signifikante Verbesserung der kindlichen Entwicklung im Alter von 6 Jahren: u.a. höherer IQ, bessere Sprachentwicklung, weniger geistige, psychische Probleme (Elliot 2004, 4)<sup>12</sup>. Kosten-Nutzen-Analysen belegen, dass das Programm langfristig Folgekosten spart: Jeder Dollar, der in die Frühprävention floss, spart vier Dollar an späteren Folgekosten (Olds et al. 1999). Die Kosten werden hälftig von

den Kommunen und der Stiftung «Pro Kind» getragen. Das Projekt startete 2006 und endet voraussichtlich im Januar 2012. Die begleitende Evaluation setzt sich aus der Implementationsforschung, der Evaluation der Programmwirksamkeit und einer Kosten-Nutzen-Analyse zusammen.

**Italien und Frankreich** scheinen als Impulsgeber für Programm orientierte Angebote der frühen Förderung für die italienisch-<sup>13</sup> respektive die französischsprachige Schweiz keine grosse Bedeutung zu haben.

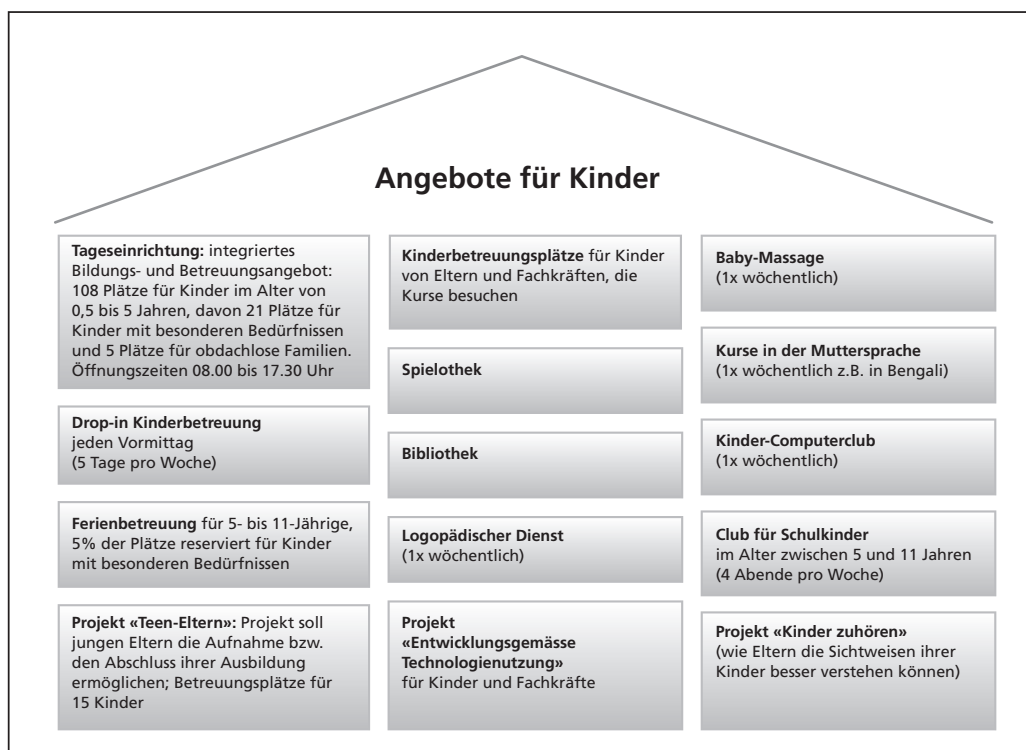
«Building Learning Together», ein Projekt, das in einem Schuldistrikt in British Columbia, **Kanada** durchgeführt wird, zielt mit einer breiten Offensive auf die Verbesserung der Entwicklungschancen der Kinder. Es richtet sich bereits an werdende Eltern und setzt nach der Geburt des Kindes auf die Leseförderung. Das Gesamtprojekt besteht aus zahlreichen Initiativen zur Leseförderung im Genre von «Buchstart» und «Schenk mir eine Geschichte». Das Modellhafte liegt in der Kombination verschiedenster Herangehensweisen und aufsuchender Elemente wie der «WOW-Bus: words-on-wheels» für Kinder und Eltern.

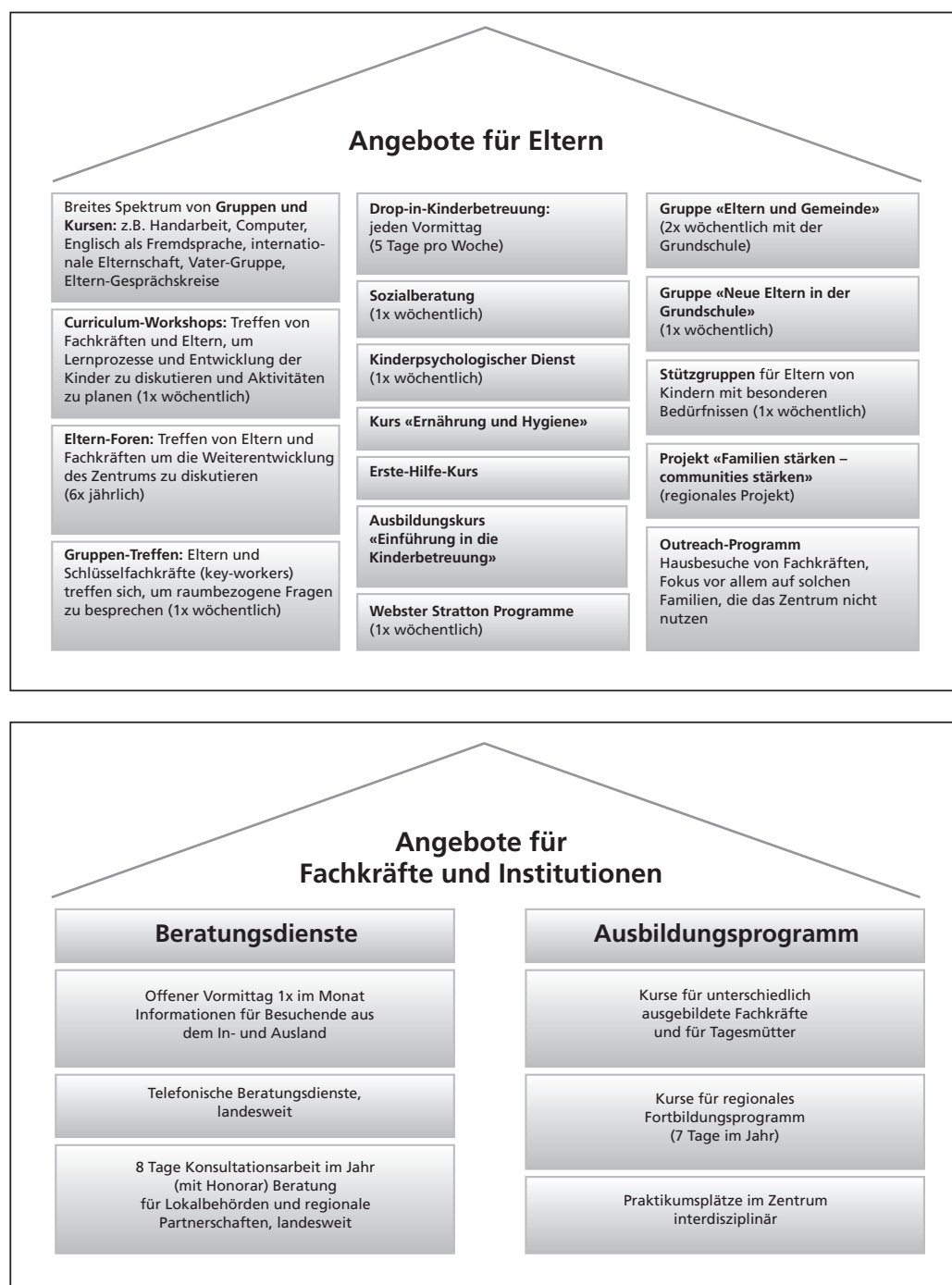
Das Projekt «deine-meine=unsere Sprache» des Vereins Kindertagesstätten **Liechtenstein** beinhaltet die Frühförderung der deutschen Sprache bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, welche in den Kindertagesstätten des Vereins betreut werden. Es bezieht sich in erster

Linie auf Migrantenkinder. Da die Massnahmen mit der ganzen Kindergruppe durchgeführt werden, profitieren auch die deutschsprachigen Kinder davon. Mit diesem Projekt erweitert der Verein seinen Betreuungsauftrag um einen Bildungsteil, nämlich der gezielten Sprachförderung im Rahmen der Kita. Das mag auf den ersten Blick nicht spektakulär wirken, ist jedoch ein erster und wichtiger Schritt in Richtung einer Kita, die sich nicht nur als Betreuungs- sondern auch als Bildungsinstitution definiert.

#### 4.3.2 Übergreifende Modelle der frühen Förderung

Eine in vielen Ländern feststellbare Tendenz ist die Weiterentwicklung von eher Themen zentrierten, programm-orientierten Modellen der frühen Förderung hin zu integrierten Bildungsplänen zur Verbesserung der Bildungschancen aller Kinder. Dabei wird der frühkindlichen Bildung ein besonderer Stellenwert beigemessen. Solche Entwicklungen sind seit 1996 in vielen Ländern zu beobachten, u.a. in Neuseeland, Norwegen, Finnland, Australien, Frankreich, Dänemark (EDK 2005, 21). Sie setzen in erster Linie auf die Entwicklung der familienergänzenden Angebote, wie Kindertagesstätten, Tagesheime etc., hin zu Einrichtungen, die nebst dem Betreuungs-, auch einen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben. Entsprechend wird, nebst der qualitativen Entwicklung auf den quantitativen Ausbau der Kindertagesstätten gesetzt. Ziel und Verbindlichkeit des quantitativen Ausbaus variieren. In Ländern, die frühe Förderung im Rahmen von Bildungs-





Darstellung 3: Modell «Early Excellence Centers» aus: EDK 2005. 38f.

plänen verankern, ist jedoch die Tendenz feststellbar, für alle Kinder ab 0 Jahren familienergänzende Betreuung, in unterschiedlicher Intensität, bereit zu stellen. So verabschiedete Deutschland im Dezember 2004 das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG), das auf den 01.01.2005 in Kraft trat und bis 1.10.2010 umgesetzt sein soll. Gegenstand des Gesetzes ist der qualitätsorientierte und bedarfsgerechte Ausbau der Kinderbetreuung insbesondere für Kinder unter 3 Jahren.

In **Deutschland** ergriff «...Bayern (...)» als erstes Bundesland die Initiative, für alle Einrichtungen im vor-schulischen Bereich einen Bildungsplan zu entwickeln und ihn ab Kindergartenjahr 2006/2007 verbindlich einzuführen. Inzwischen folgten diesem Beispiel die meisten Bundesländer» (EDK 2005, 21). Im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) wird festgehalten, dass Kinder in der Kleinkindphase, spätestens jedoch ab dem dritten Lebensjahr, neuer, familienergänzender Bildungsgele-

genheiten bedürfen (deutscher Bildungsserver). Die Trias der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist eine Besonderheit der Elementarbildung in Deutschland und findet internationale Anerkennung (OECD 2004 a). Zwischen den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer finden sich erhebliche Unterschiede, und die laufenden Reformprozesse sowie die Vielzahl der von den Landesregierungen im Kontext der Bildungspläne initiierten Programme erschweren einen Überblick. Der Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme konzentriert sich auf die drei Themenschwerpunkte «Teilhabe sichern», «Investitionen wirkungsvoll einsetzen» sowie «Bildung fördern – Qualität sichern» ([www.laendermonitor.de](http://www.laendermonitor.de)). Da trotz bundesweiter Programme und Bemühungen die Zugangschancen zur Bildung nach wie vor sehr ungleich verteilt sind, konzentrieren sich viele Initiativen und Projekte auf die qualitative Entwicklung der Kindertagesstätten (in Deutschland entwickelte Instrumente für das Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten werden – entsprechend adaptiert – auch in Kindertagesstätten der Deutschschweiz eingesetzt) und die Koordination und Vernetzung der Angebote. Die Bertelsmann Stiftung hat ihr Engagement für die frühe Förderung in ihrem Grundkonzept verankert. Ihr Projekt «Kinder früher fördern» umfasst verschiedene Projektbausteine. Mit dem kommunalen Modellprojekt «Kind & Co» setzt sie zur Verbesserung der Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern auf drei Handlungsfelder: Zusammenarbeit mit Eltern, Kita als Bildungsort und Kooperation aller Profis; der «Kita-Preis Dreikäsehoch» wird jährlich an Kindertagesstätten vergeben, die in Bezug auf bestimmte Themen (im Jahr 2005 war es das Thema «Übergang Kita-Schule», 2006 war es «die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien verbessern») herausragend sind. Die Konzepte, Methoden und Erfahrungen der Gewinner-Kitas und Finalisten sind in der Dokumentation «Jedes Kind mitnehmen» der Bertelsmann Stiftung dokumentiert und werden so anderen interessierten Kindertagesstätten zugänglich gemacht. Ein weiteres Projekt, «Bildungsqualität 0–3», beinhaltet die Adaption des englischen Curriculums «Birth to three matters», das Praxismaterialien zur Förderung dieser Altersgruppe in Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagespflege entwickelte. Und in der Veranstaltungsreihe «Forum Kindheit und Jugend» wird die Verbesserung der Lebens- und Bildungssituation von Kindern in den Vordergrund gestellt.

Projekte, die nun im Rahmen der Bildungspläne auf die qualitative Entwicklung der Kitas setzen, sind in **Deutschland** äusserst zahlreich. Eine Auswahl von guten Beispielen zu treffen, ist daher nicht einfach. Eine gute Referenz für Interessierte bietet die Auswahl der Finalisten des «Kita-Preis-Dreikäsehoch» 2006.

Wichtige Hinweise auf die Entwicklungen in Deutschland sind auch im «Nationalen Integrationsplan» zu finden. Der Zwischenbericht der Länder, «Handlungsfeld frühzeitige Förderung in Kindertagesstätten» enthält viele gute Beispiele, wie Kindertagesstätten ihrem Integrations- und Bildungsauftrag nachkommen (Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege 2008).

Auch **Schweden** hat bereits 1998 einen für alle Einrichtungen verbindlich geltenden Bildungsplan verabschiedet, der den Vorschulbereich für Kinder ab 1 Jahr bis zum Schuleintritt umfasst und mittlerweile für viele Länder Modellcharakter hat. Die Kommunen sind verpflichtet, Frühförderung bedarfsdeckend und für alle Kinder ab 1 Jahr zur Verfügung zu stellen. Sowohl für die Einrichtungen als auch für das Personal gelten Vorgaben, welche sich an der integrativen Praxis von Betreuung, Pädagogik und Fürsorge ausrichten. Betreuung, Entwicklung und Lernen sollen ein für das Kind als zusammenhängendes Ganzes erfahrbar sein. Dabei sollen «Kinder in schwedischen Vorschulen (...) weder getestet, noch soll ihre Entwicklung und ihr Wissen gemessen oder mit anderen Kindern verglichen werden. Diesen Forderungen, im Zeitalter von internationalen Vergleichen wie PISA, zu widerstehen, ist die wirkliche Herausforderung der nächsten Jahre<sup>14</sup>» (Städteinitiative Sozialpolitik 2008, Tagungsdokumentation: Referat Ursula Armbruster, Stockholm). **Dänemark** hat eine ähnliche Entwicklung durchlaufen. Ein grosses Gewicht kommt dabei in den Jahren 2005–2009 der Steigerung der Qualität der Kindertagesbetreuung<sup>15</sup> zu, wobei im ersten Jahr ein Grossteil der Mittel für spezifische Aktivitäten zugunsten sozial benachteiligter Kinder in den Kindertagesstätten bestimmt war. In den Vorschul-Kindertageseinrichtungen steht der Übergang der Kinder in das Schulsystem im Mittelpunkt. Lernen und Bildung sollen als integrativer Prozess verstanden werden, der Kindertagesstätten, Grundschule und Freizeitangebote an den Schulen mit einschliesst (EuroNewsN r.15).

Ein anderes Modell einer integrierten frühen Förderung stammt aus **England**, indem verschiedene Tagesstrukturen, ambulante Dienste und aufsuchende Angebote in Familienzentren integriert werden. Das Modell der «Early Excellence Centers» findet seit 1997 in Verbindung mit der nationalen Kampagne «sure start» ([www.surestart.gov.uk/aboutsurestart](http://www.surestart.gov.uk/aboutsurestart)) weite Verbreitung und wird in internationalen Studien als erfolgreich gewertet. Die Angebotspalette gliedert sich in Angebote, die sich an die Kinder, die Eltern und an Fachkräfte und Institutionen richten. In **Deutschland** werden seit 2001 nach dem englischen Vorbild Zentren für Kinder und ihre Familien geschaffen. 2001 entstand das Modellprojekt «Kinder- und Familienzentrum – Schillerstrasse» in Berlin. Das Programm

gestaltet sich nach drei Grundsätzen: 1. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht das Kind mit seinen Stärken und Kompetenzen. 2. Die Eltern, als wichtigste Erziehungsexperten in den ersten Jahren, werden in die Bildungsprozesse einbezogen und arbeiten mit den Erzieherinnen zusammen. 3. Die Kindertageseinrichtung wandelt sich zu einem Kinder- und Familienzentrum. Das Kerngeschäft der Kita ist Bildung, Erziehung, Betreuung.

#### 4.4 Die Praxis in der Schweiz: Eine Einschätzung

Eine Bilanz zum Stand der Praxis der frühen Förderung muss auf einem Katalog klar definierter Angebote basieren. Zu einem solchen Katalog gehören sicherlich Frühförderkonzepte, wie sie in einigen Gemeinden und Kantonen bereits bestehen oder im Entstehen begriffen sind, Hausbesuchsprogramme wie «Schritt:weise» und «HIPPY» und Sprachspielgruppen. Es wäre jedoch vermessen zu behaupten, dass frühe Förderung nur im Rahmen dieser Strukturen stattfindet. So gibt es eine ganze Anzahl von Regelstrukturen und -angeboten, die bereits einen wichtigen Beitrag an die frühe Förderung leisten (bzw. potentiell vermehrt leisten könnten). Vorab sind hier die familienergänzenden Betreuungsformen wie Kindertagesstätten und Tagesmütter zu nennen. Aber auch sämtliche Angebote, die sich an Familien richten, wie Mütter-Väter-Beratung, Eltern-Kind-Zentren und soziokulturelle Einrichtungen mit einer oft sehr breiten, familienorientierten Angebotspalette, Kleinkindberatungen, Elternbildung, Angebote zur Vorbereitung des Übertritts in den Kindergarten etc. gehören zu diesem Umfeld. Vielerorts gibt es Gemeinwesenarbeit, die je nach lokalem Bedarf ebenfalls Projekte zur Unterstützung von Familien in belasteten Gebieten anbieten.

Die nachfolgende Einschätzung zum Stand der frühen Förderung in der Schweiz muss sich auf die in Abschnitt 4.2 vorgestellten Angebote und die Rückmeldungen der Integrationsdelegierten im Rahmen der Umfrage beschränken. Sie ist aus den oben genannten Gründen in keiner Weise gleichzusetzen mit einer Beurteilung der Praxis der Gemeinden und Kantone, Familien darin zu unterstützen, ihren Kindern förderliche Rahmenbedingungen für deren Entwicklung zu bieten. Ob und in welcher Intensität und Qualität familienunterstützende Massnahmen bereitgestellt werden, hängt zudem von einem komplexen Geflecht lokaler und übergeordneter Rahmenbedingungen ab, wie sozio-demographische Faktoren, vorherrschendes Familienbild, Familienpolitik, wirtschaftliche Lage und Beschäftigungsstruktur, Gesetzgebung etc. (für die Übersicht zu den wichtigsten familienpolitischen Massnahmen und Bereichen auf Bundesebene siehe [www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de](http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de)).

##### 4.4.1 Konzepte und Modelle der frühen Förderung

Laut Umfrage bei den Integrationsdelegierten sind es wenige Kantone und Gemeinden, die über ein Gesamt- oder Teilkonzept oder über ein Paket koordinierter Massnahmen zur frühen Förderung verfügen. Es sind vorab Kantone und Gemeinden der Deutschschweiz, die hier aktiv sind, und von diesen eher die urban geprägten Regionen. Die **Stadt Bern** setzt seit 2007 ein integratives Frühförderkonzept («primano») um, das in vier städtischen Pilotgebieten Massnahmen in den drei Settings KITA/Spielgruppen, Quartier und zu Hause umfasst. Die **Stadt Basel** setzt stark auf Sprachförderung und plant ab 2010 obligatorische Sprachförderung für 3-jährige Kinder mit Rückstand in der Sprachentwicklung. Ein umfassenderes Sprachförderkonzept für 3- bis 4-jährige Kinder sieht die gezielte Sprachförderung in Spielgruppen, Tagesfamilien und Tagesheimen vor. Vor Kurzem wurde der Bericht einer interdepartementalen Arbeitsgruppe vom Regierungsrat verabschiedet und eine erste Tranche für koordinierte Massnahmen der frühen Förderung (Mütter-Väter-Beratung, Elternbildung, Kontaktstelle für Eltern und Kinder, Quartiertreffpunkte, Tagesheimen, Tagesfamilien etc.) im Budget vorgesehen. Der **Kanton Baselland** bereitet das Konzept «Deutsch in der Spielgruppe» vor. Das Konzept der **Stadt St. Gallen** («SpiKi») fokussiert auf den Übergang von der Spielgruppe in den Kindergarten und die Förderung der Sozial- und Sprachkompetenzen im Vorkindergartenalter. Das Konzept wird seit 2006 in zwei Schulquartieren in einer bis 2010 dauernden Pilotphase umgesetzt. Im **Kanton Schaffhausen** erarbeitet eine Vernetzungsgruppe eine Strategie und in den **Städten Winterthur und Zürich** sind Gesamtkonzepte zur frühen Förderung in Vorbereitung. Im **Kanton Zürich** ist die frühe Förderung Bestandteil des Schwerpunkteprogramms der Bildungsdirektion, und Konzepte sind in Arbeit. Im Familienleitbild des **Kantons Luzern** sind Vorschläge für eine Bildungsplanung 0-16 enthalten. Im **Kanton St. Gallen** sind auf Initiative der Schulgemeinden hin in einigen Gemeinden (z.B. St. Margarethen, Rorschacherberg) Ansätze von Förderkonzepten entstanden, die v.a. auf die Koordination von bestehenden Angeboten zielen. Der **Kanton Freiburg** hat ein Konzept entwickelt, das zehn Leistungen zur Unterstützung von Eltern mit Kindern im Alter 0 bis 7 Jahren vorsieht. Es umfasst Angebote, die sich direkt an die Eltern oder an Institutionen im medizinischen, pädagogischen und sozialen Bereich und deren professionellem Personal richten, sowie solche, die auf der Ebene der Informationsvermittlung angesiedelt sind. Nach Wissensstand der Recherchen im Rahmen der vorliegenden Studie ist es das einzige umfassende Konzept in der Schweiz, das die Eltern als Adressaten in den Mittelpunkt stellt. Dies ist sicherlich ein Konzept, dessen Umsetzung und Wirkungen für die künftige Praxis der frühen Förderung von grossem Interesse sein wird.

Spielgruppen, die speziell die Sprachförderung der Kinder zum Ziel haben, sind – zumindest in der Deutschschweiz – relativ weit verbreitet<sup>16</sup>, ebenso Deutschkurse für Mütter mit begleitender Kinderbetreuung (Mu-Ki-Deutsch), zum Teil mit sprachlicher und sozialer Förderung der Kinder. Teilweise ist die Sprachförderung in Spielgruppen in Konzepte eingebettet, wie z.B. in den **Städten Bern, Basel und St. Gallen**. Im **Kanton Zürich** wird das Projekt «Spielgruppen plus» in verschiedenen Gemeinden des Kantons als Pilotprojekt umgesetzt (sprachliche Förderung von Kindern mit Migrations- und/oder bildungsfernem Hintergrund. Das Projekt erhielt 2007 den Schweizer Integrationspreis). Das Projekt wird durch das Marie Meierhofer Institut Zürich (MMI) evaluiert der Schlussbericht soll in Kürze vorliegen. Das von Zvi Penner entwickelte Sprachförderprogramm «Kon-Lab» wird in über 20 Spielgruppen, vorab in den **Kantonen Bern, Zürich und Thurgau** eingesetzt. In der **Stadt Zürich** arbeiten auch einige Kindertagesstätten mit dem «Kon-Lab»-Programm. Der **Kanton Luzern** organisiert stark subventionierte Kurse für Leiterinnen von Spielgruppen und Kindertagesstätten zum Thema «Sprachförderung im Frühbereich».

Das Hausbesuchsprogramm «Schritt:weise» wird als Pilotprojekt in den Städten Bern, St. Gallen und Winterthur, in Ostermundigen (Kt. Bern) und Wallisellen (Kt. Zürich) durchgeführt. Die Städte Zürich und Basel planen entsprechende Pilotversuche ab 2009. In Bern, St. Gallen und Winterthur bilden die Hausbesuchsprogramme einen Baustein umfassender Konzepte der frühen Förderung. «HIPPY» wird bis anhin nur in Dielsdorf (Kt. Zürich) umgesetzt.

Im **Kanton Tessin** werden einzelne Projekte unterstützt, die laut Aussage des Integrationsdelegierten in die Richtung Frühförderung gehen. Frühe Förderung steht noch nicht auf der politischen Agenda, und entsprechende Projekte sind daher rar. Sicherlich spielt auch die besondere Situation des Schulsystems hier eine Rolle, da 70 Prozent der 3- bis 4-jährigen und 98 Prozent der 4- bis 6-jährigen Kinder die Scuola dell'infanzia (oder bei den 3- bis 4-Jährigen eine Krippe) besuchen. Dennoch, so die Meinung der befragten Experten, ist es auch für den Kanton Tessin unumgänglich, sich vermehrt mit Fragen der frühen Förderung der 0- bis 3-jährigen Kinder zu befassen. Eltern mit Kindern im Alter von 0–3 Jahren stehen v.a. drei Angebotstypen zur Verfügung: Nebst Krippen sind dies Zentren für ausserschulische Aktivitäten für Kinder bis 12 Jahre und Begegnungszentren, die Müttern die Möglichkeit bieten, sich selbst zu organisieren (z.B. Spielgruppen, Hütedienste). Die Regionalstelle Ticino<sup>17</sup> des Schweizerischen Bundes für Elternbildung hat sich zum Ziel gesetzt, mit neuen Angeboten diejenigen Zielgruppen zu erreichen, die bis anhin wenig in Elternbildungskursen partizipiert haben. Dies sind v.a.

fremdsprachige Eltern, sozial benachteiligte Familien und Väter. Im Mendrisiotto wurde dazu in Kooperation mit anderen Institutionen aus dem Erziehungs- und Gesundheitsbereich das Pilotprojekt «famiglie vulnerabili» gestartet, das auch aufsuchende Teile enthält. Es richtet sich an Familien mit Kindern im Alter von 0–3 Jahren. Das Projekt soll in Kürze evaluiert werden. Die Mütter-Väter-Beratung soll neu Erziehenden mit Kindern im Alter von 0–3 Jahren zugänglich sein; im Moment liegt die Altersgrenze noch bei einem Jahr. Im **Kanton Genf** scheint die Situation laut Aussage der Integrationsdelegierten eine ähnliche wie im Kanton Tessin zu sein. Ungefähr 80 Prozent der Kinder besuchen Krippen. Die sprachliche Integration stelle kein Problem dar frühe Förderung sei kein Thema. Genf setze aus diesem Grund auf die qualitative Entwicklung und die Stärkung familienergänzender Betreuungsangebote: Das Label «Petite Enfance» soll das tägliche Engagement der Fachleute, die sich für Kinder einsetzen, sichtbar machen. Es soll die Betreuungsqualität verbessern, um den Bereich zu stärken und zu entwickeln (siehe [www.ville-ge.ch](http://www.ville-ge.ch)).

Der **Kanton Jura** setzt v.a. auf die Verbesserung der Zugänglichkeit – insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund – und auf die Verbesserung der Qualität der bestehenden Strukturen für alle Familien mit kleinen Kindern. Das Bewusstsein über die Wichtigkeit von Angeboten für Kleinkinder, so die Rückmeldung der Integrationsdelegierten, sei in allen Kantonen der Romandie gut verankert. Im Kanton Jura gehe es v.a. darum, die Politik davon zu überzeugen, dass der Ausbau von familienergänzenden Betreuungsplätzen ein vordringliches Anliegen der frühen Förderung sei. Die Fachstelle für Integrationsfragen engagiert sich für diese Anliegen und sucht die Vernetzung mit den entsprechenden Organisationen, nicht zuletzt auch mit Ausländerorganisationen.

Für den **Kanton Wallis** wurden keine Projekte gemeldet. Im **Kanton Neuenburg** existieren ausser Kitas und Tagesmüttern wenige Angebote, die sich der frühen Förderung annehmen. Als Eltern-Kind-Zentren zu erwähnen sind in Neuchâtel «La courte échelle» und in La Chaux-de-Fonds «La Trottinette». Sie richten sich an Eltern und ihre Kinder im Alter von 0–4 Jahren. Die Eltern-Kind-Zentren sollen mittels Begegnung und Austausch die soziale Integration und die Sprachentwicklung der Kinder fördern. Die Konzepte der Zentren basieren auf der Philosophie von Françoise Dolto (Françoise Dolto [1908–1988] war eine französische Kinderärztin und Psychoanalytikerin, die bekannt war für ihre Untersuchungen zu Säuglingen und Kindheit).

Im **Kanton Waadt** verfügen die grösseren Städte über die «maisons vertes», die wie die Zentren in Neuchâtel und La Chaux-de-Fonds, nach der Philosophie

von Françoise Dolto konzipiert und für Eltern mit Kindern im Alter von 0–5 Jahren zugänglich sind. Die «*infirmières petite enfance*», das heisst die Mütter-Väter-Beratung, ist gut ausgebaut und beinhaltet auch die Möglichkeit von Hausbesuchen (auf Anfrage), Beratungen vor Ort und am Telefon.

#### 4.4.2 Kindertagesstätten: Bedarf und Qualität

In der Schweiz ist die Nachfrage nach Betreuungsplätzen für die 0- bis 3-Jährigen erheblich grösser als das Angebot: Pro 1000 Kinder stehen lediglich zwei Tagesstätten zur Verfügung, und die Versorgung ist zudem regional stark unterschiedlich (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2007, 41).

Gemäss der NFP52-Studie «Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale» nehmen von allen Haushalten mit Kindern im Vorschulalter 41% familienergänzende Kinderbetreuung in Form von Krippen, Tagesmüttern (formelle Betreuungsform) und Betreuung durch Verwandte, Bekannte (informelle Betreuungsform) in Anspruch. Hätten Eltern die Wahl, würden 56% eine formelle und 44% eine informelle Betreuung bevorzugen. Das wären rund 170 000 Kinder im Vergleich zu geschätzten 50 000 Kindern, die gemäss der Studie die rund 30 000 vorhandenen Krippenplätze belegen. Für den formellen Sektor der Betreuungsplätze bedeutet dies, dass zusätzlich zu den bestehenden 30 000 noch rund 50 000 Plätze geschaffen werden müssten (laut Aussage eines Experten kann davon ausgegangen werden, dass seit Abschluss der Studie bis zum aktuellen Zeitpunkt zwischen 4000 bis 7000 Krippenplätze neu geschaffen wurden). Das Nachfrageverhalten wird beeinflusst durch das Haushalteinkommen, Alter und Ausbildung der Mutter, die Präsenz von älteren Geschwistern, die Beteiligung des Vaters an der Kinderbetreuung sowie die Nationalität. Das Nachfragepotenzial von formellen Betreuungsformen ist am höchsten in den Agglomerationen der lateinischen Schweiz (60%). Selbst im ländlichen Raum der lateinischen Schweiz ist das Nachfragepotenzial noch leicht höher (47%) als in den Agglomerationen der deutschen Schweiz (45%). Auf dem Land in der Deutschschweiz würden 34% der Haushalte mit Kindern im Alter von 0–4 Jahren einen Betreuungsplatz in einer Krippe oder Tagesfamilien beanspruchen (Alle Angaben aus: Infras et al. 2005).

Mit dem Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung, das seit dem 1. Februar 2003 in Kraft ist, bietet der Bund finanzielle Anreize zur Schaffung von Krippenplätzen. In dieser Zeit wurden vom BSV zugunsten von 551 Kindertagesstätten insgesamt 10 478 neue Plätze bewilligt (BFS 2008 a, 24;

Stand 22. September 2008). In den Kindertagesstätten werden hauptsächlich Kinder im Alter von 2–4 Jahren (57%) und solche, die jünger als 2 Jahre sind (32%) betreut. Ein Drittel der Kinder besucht die Kindertagesstätte an 2 Tagen pro Woche, je gut 20% an 1 bzw. 3 Tagen. 61% der Kinder werden den ganzen Tag, 35% den halben Tag betreut. Insgesamt verfügen 41% der angestellten Personen nicht über eine Fachausbildung. Drei von vier Institutionen wenden einkommensabhängige Tarife an. Jedoch nur 54% der dort betreuten Kinder bezahlen einen reduzierten Tarif. Dies könnte ein Hinweis sein, dass einkommensschwache Familien das Angebot der Kindertagesstätten weniger nutzen als einkommensstärkere Familien<sup>18</sup>. Ausser in den Kantonen AI und UR wurden in allen Kantonen neue Plätze geschaffen, Spitzenreiter sind ZH, VD und GE gefolgt von BE, AG, TI (BSV 2008,2 f. vgl. Anhang 9.1 für die Übersicht neu geschaffener Plätze pro Kanton)<sup>19</sup>. Der Kanton Tessin hat mit dem Familiengesetz vom 15. September 2003 (*legge per le famiglie*) ein Anreiz-System zur Schaffung von neuen Krippenplätzen und Initiativen für die Förderung von Kindern unter 3 Jahren eingeführt.

Das Angebot für Kinder von 0 bis 3 Jahren ist je nach Kanton sehr unterschiedlich. Während der Kanton Tessin v.a. erzieherische Aspekte gewichtet und daher das Angebot ab 3 Jahren (*scuola dell'infanzia*) stark fördert und ein eher beschränktes Angebot an Krippenplätzen aufweist, ist im Kanton Waadt das Angebot von Kitas für unter 3-jährige Kinder stärker entwickelt, da hier die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Gleichstellung von Frau und Mann deklarierte politische Ziele sind. Im Kanton Zürich stehen die Kitas Kindern im Alter von 0–5 Jahren offen, wobei Kindern von berufstätigen Müttern der Vorzug gegeben wird (Kinder und Karriere 2004, 17 f.). Im Kanton Tessin besuchen denn auch sehr wenige Kinder eine Kita; die Schätzung beläuft sich auf 5% der Kinder unter 3 Jahren. In Lausanne sind es hingegen fast 30%, im Kanton Zürich im Durchschnitt 13.7% (Kinder und Karriere 2004, 19).

Die wissenschaftlichen Befunde (vgl. Kapitel 6), die bestätigen, dass die frühkindliche familienergänzende Betreuung die Bildungschancen aller Kinder verbessert – bei Kindern aus bildungsfernen und Migrantenfamilien sogar markant – löste auch in der Schweiz Diskussionen über die Qualität und Rolle der Kindertagesstätten aus. Das immer noch vorherrschende Kriterium der Vereinbarkeit von Beruf und Familie fokussiert zu einseitig auf den Bedarf an familienergänzender Betreuung aufgrund der beruflichen Tätigkeit der Eltern. Qualitative Aspekte der Betreuung, wie die Frage nach dem Erziehungs- und Bildungsgehalt der Betreuung, werden dadurch einer einseitigen Sichtweise auf den quantitativen

Ausbau der Betreuungsplätze geopfert. Die von BASS im Auftrag der deutschen Bertelsmann Stiftung durchgeführte Studie (BASS laufend, vgl. Kapitel 6) veranlasste Fachleute sowie bürgerliche und SP-Politikerinnen und -Politiker, eine Neupositionierung der Kindertagesstätten als frühkindliche Bildungsinstitutionen zu fordern. Sie sollten auch Qualitätsentwicklungen der Konzepte und der Ausbildung des Personals enthalten. Diese Forderung wurde auch in verschiedenen Expertengesprächen geäußert. Inwiefern diese Diskussion auch bei den Trägerschaften der Kindertagesstätten geführt wird, ist schwer einzuschätzen. Es ist anzunehmen, dass v.a. in Regionen und Gemeinden mit einem grossen Angebot das Bewusstsein wächst, dass Kindertagesstätten im Kontext der frühen Förderung auch mit einem Bildungsauftrag zu versehen sind. In der Stadt Zürich wurde diese Auseinandersetzung bereits lanciert (vgl. Sozialdepartement der Stadt Zürich 2006). Für die Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten liegt eine schweizerische Expertise für eine innovative Konzeption vor (Stiftung kizh 2007).

#### 4.4.3 FemmesTISCHE und interkulturelle Bibliotheken

Interkulturelle Bibliotheken, mittlerweile existieren deren 19, sind zum grossen Teil im Dachverband «Bücher ohne Grenzen» zusammengeschlossen. Die Standorte sind: Aarau, Basel, Bellinzona, Bern, Biel, Chur, Frauenfeld, Fribourg, Genf, Lyss, Monthey, Neuchâtel, Renens, Sion, St. Gallen, Thun, Wädenswil, Winterthur und Zürich.

*FemmesTISCHE* ist mittlerweile eine geschützte Marke. Sie werden an rund 26 Standorten in den Kantonen AG, BE, BL, BS, LU, OW, SG, SO, TG, ZG, ZH angeboten. Zurzeit werden ca. 800 *FemmesTISCHE* durchgeführt. Ungefähr die Hälfte der Standorte bieten *FemmesTISCHE* für Migrantinnen an. Durch seinen Multiplikationseffekt hat das Projekt eine grosse Reichweite.

#### 4.4.4 Ausbildung

Im Bereich der familienergänzenden Kinderbetreuung wird zwischen professionellen Angeboten, wie beispielsweise Kitas, Tagesheimen usw., und semiprofessionellen Angeboten (z.B. Spiel- und Hütgruppen) unterschieden. Da Angebote der frühen Förderung beide, den professionellen und den semiprofessionellen Bereich, betreffen, wird die Ausbildungssituation im Folgenden kurz skizziert (die Ausführungen in diesem Abschnitt stützen sich im Wesentlichen auf Eggenberger 2008).

Im Zuge der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes wird in der deutschen Schweiz für den professionellen Bereich der familienergänzenden Kinderbe-

treuung seit 2006 auf Sekundärniveau die eidgenössisch reglementierte Berufslehre «Ausbildung zur Fachfrau, zum Fachmann Betreuung» angeboten. Sie löst die bisherige Ausbildung zur Kleinkindererzieherin, zum Kleinkindererzieher ab, die nicht eidgenössisch anerkannt war. Die als 3-jährige, duale Lehre auf der Ebene der Grundausbildung konzipierte Ausbildung wird auch in der lateinischen Schweiz angeboten, trifft jedoch dort auf eine andere Ausbildungstradition. Die Lehrpersonen der *scuola dell'infanzia* und *école maternelle*, die von Kindern ab 3 Jahren besucht werden können, haben einen Abschluss auf tertiärem Niveau. Laut Aussagen der Experten genügt jedoch die Ausbildungsqualität für den Krippenbereich (0–3/4 Jahre) den heutigen Anforderungen nicht.

Die neue Ausbildung ist weniger spezifisch als früher und bedeutet aus fachlicher Sicht erst einmal einen Rückschritt. So steht der Betreuungsaspekt im Zentrum und nicht – wie in anderen Ländern – die Dreigliederung der Betreuung, Erziehung und Bildung. Auch der Erwerb interkultureller Kompetenzen ist nicht Bestandteil der Ausbildung<sup>20</sup>. Diese müssen über entsprechende Weiterbildungsangebote erworben werden (vgl. zum Angebot z.B. [www.kindundbildung.ch](http://www.kindundbildung.ch)). Das Bewusstsein über die Wichtigkeit interkultureller Kompetenzen ist nach Aussage eines Experten unter Krippenfachleuten wenig ausgeprägt. Auch bestehen seitens der Kitas kaum gezielte Anstrengungen, Jugendliche mit Migrationshintergrund für die Ausbildung zu gewinnen (diese Feststellungen beziehen sich v.a. auf die Deutschschweiz).

Der Verband Kindertagesstätten der Schweiz KiTaS führt begleitend zur neuen Ausbildung ein Evaluationsprojekt durch, das von D. Eggenberger geleitet wird. Die Erfahrungen mit der neuen Ausbildung werden in regelmässig erscheinenden Newslettern im Krippenjournal von Kitas beschrieben ([www.kitas.ch](http://www.kitas.ch)).

Die Pädagogische Hochschule Thurgau PHTG plant in Zusammenarbeit mit der Universität Konstanz ein 4-semestriges Masterstudium «*Early Childhood Education*» / «*Frühpädagogik*», welches an eine abgeschlossene Bachelorausbildung als Lehrperson oder eine vergleichbare Grundausbildung anschliesst. Eingerichtet werden soll zudem ein mit Drittmitteln finanziertes «*Forschungszentrum für frühkindliche Entwicklung und Erziehung*». Ein weiterer Masterstudiengang, «*Frühkindliche Bildung und pädagogische Beratung*» wird von der Universität Freiburg ab März 2009 angeboten. In der französischsprachigen Schweiz werden Betreuungsfachleute schon seit langer Zeit auf der Tertiärstufe als «*éducateur/trice de la petite enfance dipl. ES*» ausgebildet, im Kanton Tessin seit einigen Jahren.

Der semiprofessionelle Bereich, unter den Angebote wie z.B. Spielgruppen fallen, hat in der Deutschschweiz eigene Ausbildungsangebote (siehe: [www.ausbildung-weiterbildung.ch/spielgruppenleiter-spielgruppenleiterin-info.html](http://www.ausbildung-weiterbildung.ch/spielgruppenleiter-spielgruppenleiterin-info.html)), die von Verbänden wie IG Spielgruppen Schweiz (IGS) und vom Verband Ausbildungsstätten für Spielgruppenleiterinnen und Spielgruppenleiter Schweiz (VASS) beaufsichtigt werden und nicht eidgenössisch geregelt sind, also keine eidgenössischen Abschlüsse anbieten.

Vergleicht man die Ausbildungssituation mit den im öffentlichen und fachlichen Diskurs geäußerten Zielen der frühen Förderung, so ist eine grosse Diskrepanz feststellbar: Sowohl im professionellen wie im semiprofessionellen Ausbildungsbereich zentrieren sich die Ausbildungsinhalte um die Betreuung der Kinder. Sie spiegeln nicht die aktuell stattfindende Entwicklung im Bereich der frühen Förderung und die damit einhergehenden gesteigerten Qualitätsansprüche an familienergänzenden Angeboten der Betreuung, Erziehung und Bildung. Dies ist weiter nicht erstaunlich, da es in der schweizerischen Gesellschaft keine Tradition einer Praxis oder Theorie der frühen Förderung gibt. Hingegen sind daraus zwei Kernaussagen für die Realisierung von Angeboten der frühen Förderung abzuleiten:

1. In der Realisierung von Angeboten der frühen Förderung kann nicht selbstverständlich auf entsprechend ausgebildetes Personal zurückgegriffen werden, und zwar weder für Regelangebote wie Kitas, noch für Angebote im Umfeld des semiprofessionellen Bereichs wie z.B. Spielgruppen.<sup>21</sup>
2. Für Angebote der frühen Förderung muss das Personal speziell geschult und, je nach Angebot, auch mit entsprechendem Material ausgerüstet werden. Dies trifft denn auch für Programm-orientierte Angebote wie z.B. die «Kon-Lab» Sprachspielgruppen, «Schritt:weise», «HIPPY» etc. zu. Die Hausbesuche in «Schritt:weise» und «HIPPY» werden von geschulten Laien (Mütter aus der Zielgruppe) durchgeführt, während die Koordination der Einsätze in der Regel durch Personal geleistet wird, das sich aus verschiedenen Berufsfeldern der sozialen Arbeit (Sozialarbeit, Gemeinwesenarbeit, Sozialpädagogik etc.) rekrutiert. Dasselbe gilt für die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten der Frühförderung, wie z.B. «primano» in der Stadt Bern: Sofern es sich um Konzepte handelt, die verschiedene Massnahmen der frühen Förderung umfassen, gelangen Fachleute aus unterschiedlichen Disziplinen zum Einsatz (nebst den oben genannten auch Mütter-Väter-Beraterinnen, Pädagogen, Pädagoginnen etc.).

#### 4.4.5 Finanzierung

Angebote der formellen familienergänzenden Betreuung wie Kindertagesstätte, Tagesmütter, sind zu einem grossen Teil durch die Gemeinden subventioniert. Für die Finanzierung und Kostenbeteiligung der Gemeinden, Träger und Eltern bestehen sehr unterschiedliche Modelle. Die Bemessung der Elternbeiträge erfolgt in drei von vier Einrichtungen einkommensabhängig.

Seit 2003 leistet das BSV im Rahmen des Gesetzes über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung Beiträge für die Schaffung von neuen Krippenplätzen, unterstützt schulergänzende Betreuungsformen und leistet Beiträge an Strukturen für die Koordination von Tagesfamilien (die Listen sind abrufbar auf [www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de](http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de)). Die Anstossfinanzierung des BSV läuft Ende 2010 aus. Die parlamentarische Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK) fordert den Bundesrat mit einer Motion zur Weiterführung um 3 Jahre auf.

Das BFM leistet im Rahmen des Schwerpunktes «Sprache und Bildung» des Schwerpunkteprogramms 2008–2011 jährlich Beiträge in der Höhe von rund 9 Mio. Franken an kantonale Programme zur Sprachförderung von Migranten und Migrantinnen. Ebenfalls Beiträge an die Sprachförderung leistet das Bundesamt für Kultur.

Einige Kantone haben eine gesetzliche Grundlage zur Finanzierung von Spielgruppen.

# 5

## Frühförderung: Der politische Diskurs

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in die laufenden Diskussionen zur Frühförderung auf verschiedenen Ebenen der Politik. Es erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern will vielmehr eine Einschätzung zur politischen Lage des Themas geben. Die folgenden Ausführungen zur politischen Situation auf Kantons- und Gemeindeebene stützen sich hauptsächlich auf die Aussagen der Integrationsdelegierten, die auf die Umfrage geantwortet haben.

### 5.1 Politik: Bund, Kantone und Gemeinden

Obwohl auf **Bundesebene** keine intensive politische Diskussion im Gange ist, gibt es doch Anzeichen dafür, dass der Frühförderung künftig auch auf parlamentarischer Ebene verstärkte Aufmerksamkeit zukommen wird. So fordern fünf parlamentarische Initiativen (Egerszegi-Obrist 05.429; Genner 05.430; Fehr 05.432; Haller 05.440) den Ausbau von Tagesstrukturen. Diese sollen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und zur Förderung sozial benachteiligter Kinder beitragen. Die parlamentarische Initiative von Norbert Hochreutener (07.419) verlangt eine Verfassungsgrundlage für eine umfassende Förderung der Familie, insbesondere im Hinblick auf steuerliche Entlastungen, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Bildung und Integration. Die Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit des Nationalrates wird eine entsprechende Vorlage ausarbeiten.

Die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (BWK) lädt in ihrer Motion, einhergehend mit der Weiterführung der Anstossfinanzierung für die Schaffung neuer Krippenplätze für weitere 3 Jahre, die Schweizerische Sozialdirektorenkonferenz SODK ein, ein Konkordat im Bereich der familienergänzenden Tagesbetreuung für das Vorschulalter zu prüfen. Das BSV zeigt sich offen, bei einer Verlängerung der Anstossfinanzierung zu prüfen, inwiefern die gesetzlichen Grundlagen angepasst und qualitative Kriterien der frühen Förderung künftig an die Vergabe von Anstossfinanzierungen geknüpft werden könnten. Zumindest müsste in diesem Zusammenhang der Diskurs auf bundespolitischer Ebene aufgenommen werden.

Die SP Schweiz fordert in ihren 11 Bildungsthesen unter dem Titel «Kinder lernen von Geburt an» eine «(...) den Bedürfnissen der Kinder angepasste Förderung der frühkindlichen Entwicklung. Bildungspläne für Kindertagesstätten sollen zusammen mit den nachfolgenden Lehr- und Bildungsplänen der Eingangsstufe und der Schule in ein integratives pädagogisches Konzept bilden. In der Eingangsstufe sind die Kinder sowohl in der Entwicklung ihrer Erstsprache als auch beim Lernen der Unterrichtssprache zu fördern» (SP 2008, 5).

**Auf Kantons- und Gemeindeebene** besteht eine Vielzahl von politischen Vorstössen. Generell, so lassen sich die Rückmeldungen der Integrationsdelegierten auf die Umfrage zusammenfassen, decken sich Praxis und Diskurs auf weite Strecken. Das heisst, je grösser die Unterstützung seitens der Politik ist, und je intensiver der politische Diskurs geführt wird, desto grösser und vielfältiger ist das Angebot. In Gemeinden und Kantonen, die bereits über Gesamt- oder Teilkonzepte zur frühen Förderung verfügen oder solche vorbereiten, wird der politische Diskurs intensiv geführt. Dies trifft für die Kantone BE, BS, SG, SH und ZH zu, und dort insbesondere für die Städte. Innerhalb anderer Kantone der **Deutschschweiz**, wie AG oder BL, hängt es sehr von der politischen Konstellation der Gemeinden ab, in welchem Kontext und in welcher Intensität frühe Förderung ein Thema ist. Im Kanton Luzern steht frühe Förderung nicht auf der politischen Agenda; hingegen wird für die Stadt Luzern die Bereitschaft der Politik, sich für Anliegen der frühen Förderung stark zu machen, als vorsichtig optimistisch beurteilt. In den Kantonen AI, AR, GL und GR und in den Kantonen der Zentralschweiz sind keine entsprechenden politischen Signale auszumachen. In diesen Kantonen wird die Eigenverantwortung der Familie offensichtlich noch ausgeprägter als in anderen Kantonen der Deutschschweiz betont (vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 4.4.2 zur Anzahl neu geschaffener Krippenplätze im Rahmen des Anstossprogramms des Bundes).

Für die **französischsprachige Schweiz** ist Frühförderung insofern weniger ein politisches Thema, als über 80 Prozent der Kinder im Alter von 0–3 oder 4 Jahren in Krippen oder durch Tagesmütter betreut werden und mit

4 oder 5 Jahren den Kindergarten besuchen. Im Kanton Waadt ist ein kantonales Gesetz über «familienergänzende Betreuungsstrukturen für Kinder im Alter von null bis zwölf Jahre in Erarbeitung» (EDK 2005, 72). Diese Offenheit gegenüber familienergänzender Unterstützung in der Betreuung und Erziehung der Kinder gilt auch für den Kanton **Tessin**, der in Bezug auf koordinierte familienunterstützende Massnahmen in der Schweiz gewissermassen Vorbildcharakter hat (vgl. z.B. *Politica Familiare in Ticino* 1998). Tendenziell sehen daher Kantone der lateinischen Schweiz keine grossen politischen Hürden, die einer Weiterentwicklung der frühen Förderung entgegen stehen, wobei dies je Kanton und Gemeinde auch etwas unterschiedlich sein dürfte. Ein Indikator zum Rückhalt der Vorteile familienergänzender Betreuung im Bewusstsein und in der Mentalität der Bevölkerung ist auch im Wunsch der Familien nach familienergänzender Betreuung im Vorschulalter abzulesen: Der Wunsch ist in den urbanen Regionen des Tessin am höchsten, gefolgt von den urbanen Regionen der französisch- und deutschsprachigen Schweiz. Von den ländlichen Regionen zeigen Familien im Tessin das grösste Interesse an familienergänzender Betreuung, gefolgt von jenen der französischsprachigen Schweiz. Am geringsten ist der Wunsch nach familienergänzender Betreuung im Vorschulalter in den ländlichen Regionen der Deutschschweiz (vgl. 4.2.2).

## 5.2 Interkantonale Ebene

### 5.2.1 Städteinitiative Sozialpolitik

Die **Städteinitiative Sozialpolitik** (eine Sektion des Städteverbandes) fordert in ihrer Strategie 2015 Frühförderung für sozial benachteiligte Kinder. Sie beruft sich auf zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse und die Ergebnisse der PISA-Studien, die die Notwendigkeit der frühkindlichen Förderung im Sinne der Prävention belegen, und zitiert die EU-Kommission: «Die Vorschulbildung liefert im Hinblick auf den Bildungserfolg und die soziale Eingliederung die grössten Erträge. Entsprechend sollen 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» (Städteinitiative Sozialpolitik: Medienkonferenz vom 27. November 2007, Bern «Gleiche Startchancen dank Frühförderung»). An ihrer Tagung vom 14. November 2008 unter dem Titel «Frühförderung – Investition in eine nachhaltige Sozialpolitik» formulierte sie die folgenden Frühförderungsthesen (Städteinitiative Sozialpolitik 2008, Tagungsdokumentation: Referat Ursula Armbruster, Stockholm, wörtlich zitiert).

#### 1. Wirtschaftlicher Aspekt

These 1: Die Schweizer Wirtschaft braucht gut ausgebildete Arbeitskräfte, um auch in Zukunft den Erfolg zu sichern. Fördermassnahmen im Vorschulbereich sind Bestandteil einer zukünftigen und erfolgreichen Wirtschaftsentwicklung.

#### 2. Gesellschaftlicher/sozialpolitischer Aspekt

These 2: Frühförderung legt die Basis für fairere Chancen in Schule und Berufswelt.

These 3: Fördermassnahmen im Vorschulalter gehören in die Federführung der öffentlichen Hand und müssen von allen gesellschaftlichen Kräften unterstützt und entwickelt werden.

These 4: Das Erreichen der Zielgruppen ist bei den bestehenden Angeboten für Familien mit Kleinkindern (Mütterberatung, Mütter- und Elterntreffs, Krabbel- und Spielgruppen, Kita etc.) zu verbessern.

#### 3. Lernpädagogischer/Entwicklungspsychologischer Aspekt

These 5: Kinder wollen vom ersten Tag an lernen, und sie lernen in verschiedenen Bereichen auch besonders gut in den ersten Lebensjahren. Fördermassnahmen lohnen sich im Vorschulalter am meisten und sind besonders wirksam.

These 6: Frühe Förderung ist vor allem dann wirksam, wenn sie lückenlos erfolgt.

#### 4. Aspekte des Lernumfeldes

These 7: Kinder lernen am meisten von ihren Eltern. Kleinkinder brauchen zum Lernen über die Familie hinaus die Beziehung zu nahen Erwachsenen, die ihnen Vertrauen, Sicherheit und Anteilnahme schenken können.

These 8: Kinder brauchen fürs Lernen Erfahrungsmöglichkeiten in ihrem alltäglichen Umfeld.

These 9: Sprachförderung ist für alle Kinder – und nicht nur für fremdsprachige – eine der wichtigsten Fördermassnahmen.

### 5.2.2 Erziehungs- und Sozialdirektorenkonferenz

Die **Erziehungsdirektorenkonferenz EDK und die Sozialdirektorenkonferenz SODK** haben mit ihrem Grundsatzpapier «Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen – Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK» das Thema Frühförderung aufgegriffen und eine wichtige Grundlage zur Klärung der Zuständigkeiten und Strukturen in diesem Bereich geschaffen. Für die künftige Zusammenarbeit auf interkantonalen und nationaler Ebene haben sie die folgenden Leitsätze verabschiedet (EDK/SODK 2008, wörtlich zitiert).

## 1. Aufgaben der Eltern

Die Eltern sind für die Pflege und Erziehung ihrer Kinder zuständig (elterliche Sorge) und haben das Recht, den Aufenthaltsort ihrer Kinder zu bestimmen (elterliche Obhut). Die Nutzung von Betreuungsangeboten ausserhalb des obligatorischen Grundschulunterrichts liegt somit im Ermessen der Eltern (Grundsatz der Freiwilligkeit). Sie haben sich an den Kosten der Betreuungsangebote im Rahmen ihrer wirtschaftlichen Möglichkeiten zu beteiligen.

## 2. Aufgaben der öffentlichen Hand

Die Sozialziele in Artikel 41 BV verlangen von Bund und Kantonen, dass sie sich ergänzend zur elterlichen Sorge für die Entwicklung und Integration der Kinder und Jugendlichen einsetzen. Die Kantone haben nach Artikel 62 BV den Auftrag, für ausreichenden Grundschulunterricht zu sorgen und in diesem Rahmen die Obhut beziehungsweise eine Betreuungsfunktion zu übernehmen. Die öffentliche Hand (Bund, Kantone, Gemeinden) übernimmt die Verantwortung für die Bereitstellung von Tagesstrukturen. Sie fördert die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Politikbereichen und mit der Wirtschaft und setzt sich für eine umfassende familienpolitische Sichtweise ein. Sie richtet die Betreuungsangebote an den lokalen Bedürfnissen aus.

## 3. Aufgaben der Sozialpartner

Als Sozialpartner sind insbesondere die Unternehmen, d. h. die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, und ihre Institutionen an einem Ausbau familienergänzender Tagesstrukturen interessiert. Sie sind aufgefordert, die Bereitstellung und die Finanzierung von Betreuungsangeboten ausserhalb der Unterrichtszeit zusammen mit der öffentlichen Hand mitzutragen.

## 4. Betreuungsangebote

Die Betreuungsangebote ausserhalb der Unterrichtszeit für Kinder und Jugendliche ab Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schule (im Bereich der Sonderpädagogik bis 20 Jahre) beinhalten sowohl soziale als auch pädagogische Zielsetzungen. Sie entsprechen den Kriterien für Tagesstrukturen. Als Anbieter können sowohl öffentlich-rechtliche als auch private Institutionen oder Privatpersonen auftreten. Für die Bewilligungsverfahren und die Qualitätssicherung sind die Kantone und Gemeinden zuständig.

## 5. Politische Verantwortung auf interkantonaler Ebene

Die primäre Verantwortung für die interkantonale Koordination im Bereich von Tagesstrukturen für

Kinder im Frühbereich (0 bis 4 Jahre) liegt bei der SODK. Die primäre Verantwortung für die interkantonale Koordination im Bereich von Tagesstrukturen für Kinder während der obligatorischen Schule (4 Jahre bis zum Ende der obligatorischen Schule beziehungsweise im Bereich der Sonderpädagogik 0 bis 20 Jahre) liegt bei der EDK. Die beiden Konferenzen kooperieren bei Bedarf an interkantonaler Koordination, namentlich in den Bereichen heilpädagogische Früherziehung, jugendstrafrechtliche Massnahmen sowie Rehabilitationsmassnahmen, Aus- und Weiterbildung, Qualifikations- und Diplomanerkennungsverfahren.

## 6. Zusammenarbeit mit dem Bund

Die Kantone arbeiten im Bereich der Sozial- und Familienpolitik mit dem Bund zusammen (vergleiche Artikel 41 und 116 BV), während die Verantwortung für den Grundschulunterricht in der ausschliesslichen Zuständigkeit der Kantone liegt. Die interkantonale Federführung für die Zusammenarbeit mit dem Bund in Fragen der Kinderbetreuung ausserhalb des Grundschulunterrichts liegt daher bei der SODK.

Mit dem Tagungsbericht «Educare: betreuen – erziehen – bilden» der EDK besteht eine weitere wichtige Grundlage zum Diskurs in der Schweiz, die u.a. wertvolle Informationen und Diskussionsbeiträge zum Thema der «Neuorientierung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren» enthält (EDK 2005).

# 6 Frühförderung: Erkenntnisse aus der Forschung

## 6.1 Internationale Forschungsergebnisse

Länder, die bereits eine Tradition in der Praxis der Frühförderung haben, v.a. angelsächsische und skandinavische, weisen auch eine intensive Forschungstätigkeit in diesem Bereich auf. Diese Länder sind ebenfalls führend in der wissenschaftlichen Evaluation von Programmen der Frühförderung. Demgegenüber fristet die *frühpädagogische Forschung* im deutschsprachigen Gebiet Europas eher ein Schattendasein bzw. ist praktisch inexistent (EDK 2005, 41). So liegen aus der Schweiz denn auch keine empirischen Studien zur Wirksamkeit des Vorschulbesuchs vor.

Die Wirkung von frühkindlicher Förderung kann daher praktisch nur mit den Ergebnissen von Studien aus Ländern untermauert werden, die über Erfahrungen in der systematischen frühkindlichen (Bildungs-) Förderung verfügen. Strukturen und Angebotspalette der frühkindlichen Förderung sind in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich. Für eine kritische Würdigung der Aussagekraft der Ergebnisse bedürfte es vertiefter Studien der Forschungsberichte hinsichtlich ihres Untersuchungsgegenstandes und des methodischen Vorgehens, als dies im Rahmen dieser Studie möglich war.

Viele Studien belegen mittlerweile die *kurzfristige* positive Wirkung einer frühen Förderung hinsichtlich eines gelingenden Schuleintritts bzw. Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Langzeitstudien sind demgegenüber noch selten bzw. haben, wenn sie durchgeführt werden, als Untersuchungsgegenstand klar strukturierte Programme. Diese, als Evaluationsforschung angelegten Studien verfolgen das Ziel, die Evidenz des Programms zu überprüfen (vgl. z.B. Ausführungen zum NFP-Hausbesuchsprogramm in Abschnitt 4.3.1).

Argumente für Programme der frühen Förderung werden jedoch auch aus neueren Forschungsbefunden aus Disziplinen wie der Neurowissenschaft, der Entwicklungspsychologie, der Kindheits- und Familienforschung etc. hergeleitet, welche belegen, wie prägend

die ersten Lebensjahre für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes sind, und dass Kinder ab dem ersten Tag ihres Lebens lernen.

Eine gewichtige, wissenschaftlich basierte Argumentation für die frühe Förderung entstammt den Ergebnissen internationaler Bildungsstudien wie Schülerleistungsvergleiche TIMSS, PISA, IGLU und die OECD-Studien *«Starting Strong»* und *«Bildung auf einen Blick»*, die mit Nachdruck auf die Notwendigkeit und Vorzüge der frühkindlichen Förderung hinweisen (vgl. EDK, 2005 13f).

Die nachfolgenden Abschnitte geben einen kurzen Einblick in einige ausgewählte Studien zur Wirkung frühkindlicher Förderung.

### 6.1.1 Kurz- und Langzeiteffekt familienergänzender Betreuung, Erziehung und Bildung im Vorschulalter

Die internationale Forschung kann immer deutlicher belegen, dass frühkindliche Bildung und Betreuung die Bildungschancen des einzelnen Kindes verbessert und die Grundlage erfolgreicher Bildungsbiographien ist. Eine der bekanntesten Studien, *«The Effective Provision of Pre-School Education»* (EPPE), untersucht die Wirkung verschiedener Formen der familienergänzenden Betreuung, Bildung und Erziehung auf die Entwicklung von 3000 Kindern in England. Die Ergebnisse der ersten Forschungsphase 1997–2003 belegen, dass Kinder, die eine familienergänzende Betreuung in Anspruch genommen haben, hinsichtlich ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung besser abschneiden als Kinder, die ausschliesslich in der Familie aufgewachsen sind. Ausschlaggebend für die positive Entwicklung des Kindes sind die Qualität der vorschulischen Einrichtungen (z.B. Verhältnis ausgebildetes zu nicht-ausgebildetem Personal) und die Intensität der familienergänzenden Betreuung. So führt eine Vollzeitbetreuung nicht zu besseren Resultaten als eine Teilzeitbetreuung in einem bestimmten Umfang. Je früher ein Kind in ausserfamiliären Settings Erfahrungen sammeln kann, desto positiver fällt die Wirkung hinsichtlich der Entwicklung seiner kognitiven und sozialen Fähigkeiten aus. Kinder aus sozial benachteilig-

ten Milieus profitieren am meisten von vorschulischer, ausserfamiliärer Betreuung; allerdings nur, wenn diese in sozial durchmischten Gruppen stattfindet (Sylva et al. 2003). EPPE untersucht in den Forschungsprojekten 2003–2008 (Alter der Kinder: 6–7 Jahre) und 2008–2011 (Alter der Kinder: 11–12 Jahre) den Langzeiteffekt vorschulischer Betreuung in familienergänzenden Angeboten. Die Ergebnisse der Studie bestätigen den positiven Effekt frühkindlicher Förderung auf die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder. Das EPPE-Forschungsprojekt ist anerkannt für seine wichtigen Beiträge an eine Evidenz basierte Policy der frühen Förderung.

Eine Analyse der OECD, die 12 Länder einbezog, zeigte die positive Wirkung im kognitiven und sozio-emotionalen Bereich des Vorschulbesuchs vorausgesetzt, er erfolgte mit ausreichender Intensität und Dauer. Am wirksamsten zeigten sich dabei strukturierte Programme mit Konzepten, die klare entwicklungsspezifische und pädagogische Zielsetzungen enthalten. Ebenfalls entscheidend sind ein guter Betreuungsschlüssel und entsprechend ausgebildetes Personal (OECD 2002).

Die kurzfristige positive Wirkung von früher Förderung im Rahmen von familienergänzenden Betreuungsangeboten zeigen weitere Forschungsergebnisse aus den USA, Schweden, Norwegen, Deutschland, Kanada, Nordirland und Neuseeland (vgl. Melhuish, 2004). Viele Studien belegen, dass Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen besonders von vorschulischen Förderprogrammen profitieren. Die NICHD-Studie (US National Institute of Child Health and Development) aus den USA gelangt allerdings zum Ergebnis, dass das familiäre Umfeld eine grössere Bedeutung für die Entwicklung der Kinder hat als familienergänzende vorschulische Betreuung, Bildung und Erziehung. Doch zeigt auch diese Studie, dass frühe Förderung die negativen Folgen sozial bedingter Benachteiligungen auszuhebeln vermag, das heisst der negative Einfluss sozialer Benachteiligung<sup>22</sup> verliert durch die positiven Effekte der frühen Förderung an Einfluss (NICHD 2002).

Die im November 2008 noch nicht abgeschlossene, von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Studie des Büros BASS, «Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland: Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern», bestätigt einige der früheren Befunde. So hat «die Bildung der Eltern (...) den grössten Einfluss auf den besuchten Schultyp in der Sekundarstufe I. (...). Die frühkindliche Bildung hat jedoch ebenfalls einen hohen Einfluss auf die Bildungswege der Kinder. Für den Durchschnitt der Kinder erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von 36 Prozent auf rund 50 Prozent, wenn sie eine Krippe<sup>23</sup> besucht haben.

(...) Von den benachteiligten Kindern, welche eine Krippe besucht haben, gehen rund zwei Drittel mehr aufs Gymnasium. (...) Weil der Gymnasiumsabschluss wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, ein höheres Lebens-einkommen zu erzielen, wird dadurch ein Nutzen ausgelöst, welcher rund dreimal höher liegt als die entstandenen Kosten für die Krippe» (Büro BASS, Internet-Kurzfassung 2008).

Die Studiengruppe «*European Child Care and Education*» (ECCE), folgert aus den Forschungsergebnissen der vorschulischen Betreuung, dass der Bildungs- gegenüber dem Betreuungsaspekt in der Vorschulerziehung stärker zu betonen sei (ECCE 1999, 260; vgl. auch 4.3.2 und 4.4.2). Auch Fthenakis fordert die Neuorientierung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren: «International zeigen sich jene Bildungssysteme als zukunftsweisend und volkswirtschaftlich ertragreich, die von unten her aufgebaut und im Stufenverlauf miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt sind» (Fthenakis 2005, 14).

Die Nachhaltigkeit vorschulischer Förderung werden von Studien wie EPPE (Sylva et al. 2003) und ECCE (1999) in der Tendenz bestätigt. Allerdings ist die langfristige Wirkung der vorschulischen Erziehung wesentlich abhängig von Faktoren wie Dauer, Intensität, von Konzepten im Sinne von klaren pädagogischen und entwicklungsspezifischen Zielen, Betreuungsschlüssel und Qualität des Personals. Der Befund einer schweizerischen Studie (Lanfranchi 2007 a, 2007 b), der der familienergänzenden Betreuung im Vorkindergarten keinen nachhaltigen positiven Effekt auf die längerfristigen Schulleistungen (7 Jahre nach Schuleintritt) nachweist, bedarf vor diesem Hintergrund einer differenzierten Betrachtungsweise und kann der frühen Förderung die positive Langzeitwirkung nicht an sich absprechen, da sie, wie oben erwähnt, ganz wesentlich von der Qualität mehrerer Faktoren abhängig ist.

### 6.1.2 Die wichtigsten Forschungsergebnisse im Überblick

Die Schlüsselergebnisse vieler Studien sind:

1. Die Familie ist der wichtigste Einflussfaktor für die Entwicklung des Kindes.
2. Kinder, die im Vorschulalter familienergänzende Betreuungsangebote nutzen, sind bei Schuleintritt hinsichtlich ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung im Vorteil gegenüber Kindern, die ausschliesslich in ihrer Familie betreut wurden. Ganz besonders gilt dies für Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Familien.

3. Der Besuch vorschulischer Betreuungsangebote wirkt sich auch langfristig positiv auf die Entwicklung der Kinder aus und hat eine nachhaltige Wirkung. Allerdings sind die Forschungsergebnisse zur Langzeitwirkung vorschulischer Erziehung noch nicht sehr umfassend. Dauer, Intensität, Konzepte im Sinne von klaren pädagogischen und entwicklungsspezifischen Zielen, Betreuungsschlüssel und Qualität des Personals sind entscheidende Faktoren für die Wirkung vorschulischer Erziehung. Aus diesem Grunde sind für die frühe Förderung einschliesslich der familienergänzenden Betreuung Konzepte notwendig, welche diese Faktoren berücksichtigen.
4. Für die Wirkung von Betreuungsformen wie Tagesfamilien oder -mütter auf die Entwicklung des Kindes liegen noch keine Forschungsergebnisse vor.

## 6.2 Sprachliche Frühförderung

In den Debatten zur Integration von Migranten und Migrantinnen hat das Erlernen der lokalen Landessprache eine zentrale Bedeutung. Insbesondere die Politik setzt auf ein frühzeitiges Erlernen der Zweitsprache. Diese Forderung scheint teilweise im Widerspruch zur Einschätzung von Fachleuten aus Forschung und Praxis zu stehen, welche im Erlernen der Erstsprache in den ersten Lebensjahren des Kindes eine wichtige Grundlage und Voraussetzung für den späteren, erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache sehen. Es ist von entscheidender Bedeutung, wie im Kontext der frühen Förderung Sprachförderung gehandhabt wird und welcher Stellenwert dabei der Förderung der Erst- beziehungsweise Zweitsprache eingeräumt wird. Erkenntnisse aus der Forschung besagen, dass «die meisten Kinder (...) mühelos mehrsprachig aufwachsen (können). Sie lernen Sprachen «frei» und am Sprachvorbild ihrer erwachsenen Bezugspersonen. Neugeborene sind prinzipiell aufgeschlossen für den Erwerb jeder Sprache ihrer Umgebung, was sich etwa nach neun Monaten verliert. In den ersten Lebensjahren spielt die Prosodie (Satzmelodie) beim Spracherwerb eine zentrale Rolle. Kinder, die vor dem vierten Lebensjahr mit zwei Sprachen aufwachsen, legen nicht nur diese beiden im selben neuronalen Netzwerk ab, sondern auch jede weitere Sprache danach. Wer die erste Fremdsprache später lernt, muss dafür ein neues Nervennetz aufbauen, was eine grosse Anstrengung für das Gehirn ist» (EDK 2005, 26). Die Frage stellt sich, wie diese mehrsprachigen Situationen zu gestalten sind, ohne dass sich die Sprachförderung in Grabenkämpfen um die Sprachförderung in der einen oder anderen Sprache verliert und die

Sprachen in Konkurrenz zueinander treten. Die folgenden Ausführungen, die sich auf die Situation der Deutschschweiz beziehen<sup>24</sup>, versuchen eine Klärung herbeizuführen.

Mehrere der konsultierten Experten und Expertinnen vertreten die Ansicht, dass die sprachliche Förderung den Kern der frühen Förderung ausmache, und dass diese sowohl die Förderung der Erst- als auch der Zweitsprache beinhalte. In keinem Falle dürfe die eine gegen die andere Sprache ausgespielt werden, es gehe vielmehr um eine integrierte Sprachförderung. Der Sprachwissenschaftler und Germanist De Rosa hat zur harmonischen Förderung der Mehrsprachigkeit Prinzipien für Eltern-, Lehr- und anderen Bezugspersonen entwickelt (für weitere Literatur zur Sprachförderung siehe: Bertschi-Kaufmann et al. 2006; Bertschi-Kaufmann 2008; Keller et al. 2004; Sieber 2007; VPOD 2004). Es sind die Prinzipien «eine Person – eine Sprache», «eine Sprache – ein Gefühl» und «eine Sprache – eine Situation». Beim Prinzip «eine Person – eine Sprache» handelt es sich um das wichtigste Prinzip für die Entwicklung einer mehrsprachigen Erziehung. In mehrsprachigen Familien ist es ratsam, dass die Eltern und die anderen Bezugspersonen ihre eigene Erstsprache mit dem Kind in allen Situationen konsequent sprechen, und dies unabhängig von der Umgebung. Dasselbe Prinzip gilt auch für zweisprachige Eltern, die sich unsicher fühlen, welche der von ihnen beherrschten Sprachen zu vermitteln ist» (De Rosa 2007, 26). De Rosa formuliert die folgenden Empfehlungen für die Entstehung eines förderlichen Klimas in mehrsprachigen Situationen:

1. In einsprachigen Familien innerhalb eines fremden Gastlandes sollten die Eltern die neue Sprache mit den Kindern nicht selbst sprechen, aber sie sollten sie respektieren.
2. Dasselbe gilt auch für die Einheimischen, die ebenfalls keine Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen gegenüber den anderen Gastsprachen ausüben sollten.
3. Innerhalb mehrsprachiger Familien sollten die Eltern zumindest rudimentäre Kenntnisse der Sprache des Partners oder der Partnerin haben, und diese Sprache(n) dürfen auch frei gesprochen werden» (De Rosa 2007, 29).

Diese Empfehlungen können in allen Situationen umgesetzt werden. Damit wird die Frage der grundsätzlichen Vorherrschaft der einen über die andere Sprache obsolet. Die Empfehlungen zeigen jedoch auch einen deutlichen Handlungsbedarf: Familien, in denen

Sprache und Kommunikation, aus welchen Gründen auch immer, kaum gepflegt werden und die ihre Erstsprache vernachlässigen, weil ihr seitens der Gastgesellschaft keine Wertschätzung zukommt, müssen unterstützt und motiviert werden, die Pflege der Erstsprache in der Familie als wichtige Grundlage für die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder ernst zu nehmen.

Sollen denn nur Kinder mit Migrationshintergrund in den Genuss von Sprachförderung gelangen? Nein, meinen hierzu viele Praktiker. Sprachförderung ist für alle Kinder wichtig. Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Milieus profitieren jedoch überdurchschnittlich von ihr.

Es bleibt noch die Frage, ob denn frühe Sprachförderung deckungsgleich sein kann und sollte mit früher Förderung. Versteht sich Sprachförderung und -vermittlung als Mittelpunkt der persönlichen Identitätsbildung und des Alltags, integriert sie alle Fähigkeiten, die der persönlichen Identität Kontur verleihen und die für eine erfolgreiche Alltagsbewältigung unverzichtbar sind; das heisst sie schliesst die Förderung sozialer, emotionaler, kognitiver und motorischer Aspekte mit ein. Sprachförderung sollte demnach in zweifacher Hinsicht integrativ sein: Erstens im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und zweitens im Hinblick auf die persönliche Identitätsbildung und ganzheitliche Förderung der kindlichen Entwicklung. Eine frühe Förderung, die mit früher Sprachförderung gleichgesetzt wird, müsste diese Aspekte in ihr Konzept integrieren. Dazu gehört auch, im Falle der Deutschschweiz, die Klärung der Rolle von Mundart und Hochdeutsch (vgl. dazu auch Sieber 2007).

Gefordert sind demnach Konzepte zur frühen Sprachförderung, welche diese Elemente berücksichtigen. Das «Rahmenkonzept Sprachförderung», welches zurzeit unter der Federführung des BFM in Koordination mit anderen Bundesämtern erarbeitet wird, berücksichtigt die Situation der jungen Erwachsenen und Erwachsenen und wird keine Aussagen zur frühen Sprachförderung enthalten. Das Sprachengesetz (SpG) des Bundes, das voraussichtlich per 2010 in Kraft treten wird, sieht in Art. 16 lit. b. vor, dass der Bund den Kantonen Finanzhilfen für «die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in der lokalen Landessprache» und in lit. c. für «die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» gewährt (Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften 2006-2545 Entwurf, 9040).

## 6.3 Schweiz: Forschungsprojekte zur frühen Förderung

In der Deutschschweiz sind zwei wichtige Forschungsprojekte in Vorbereitung bzw. gestartet, deren Ergebnisse 2009 respektive 2011 vorliegen sollen.

1. Schweizerische Unesco-Kommission:  
***Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie zur nachhaltigen Etablierung der Thematik in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft.***

Die Studie wird betreut durch Margrit Stamm, Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg. Sie soll eine alle drei Sprach- und Kulturregionen umfassende Bestandesaufnahme aus wissenschaftlicher, bildungs- und gesellschaftspolitischer Perspektive vornehmen, die Ergebnisse im internationalen Vergleich verorten und konkrete Handlungsfelder aufzeigen. Das Projekt startete im Januar 2008, die Studie soll anfangs 2009 vorliegen. Der Budgetrahmen beläuft sich auf 340 000 Franken. Für die Finanzierung kommen fünf Schweizer Stiftungen auf: AVINA Stiftung, Ernst Göhner Stiftung, Gebert Ruff Stiftung, Jacobs Foundation, Stiftung MERCATOR Schweiz.

2. Marie Meierhofer Institut für das Kind MMI, Zürich:  
***Stärkender Lerndialog zur Bildungs- und Resilienzförderung – ein Projekt zur Förderung und Professionalisierung frühkindlicher Bildung in Schweizer Krippeneinrichtungen*** (Kurztitel: ***Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich***).

Das Projekt wird von Heidi Simoni (Leiterin MMI) und Corina Wustmann (Wiss. Mitarbeiterin Praxisforschung) geleitet. Es handelt sich um ein Projekt der angewandten Forschung mit den folgenden Zielsetzungen:

- Beitrag zur Bildungs- und Resilienzförderung von Kindern;
- Unterstützung des (fach-)öffentlichen Diskurses über anschlussfähige Bildungskonzepte im Frühbereich in der Schweiz;
- Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften als Experten für frühkindliche Bildung und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in der Schweiz.

In ausgewählten Krippeneinrichtungen werden systematische Bildungsbeobachtung und -dokumentation anhand des Verfahrens der «Bildungs- und Lerngeschichten» implementiert. Der Forschungsgegenstand ist:

- Analyse von Lerndialogen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern; mit einem Vergleich zwischen psycho-sozial unbelasteten und belasteten Kindern
- Untersuchung der Professionalisierungsprozesse und des Bildungsverständnisses bei pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen
- Messung der Qualitätsentwicklung in den Projekteinrichtungen; Vergleich mit Kontrolleinrichtungen

Nachhaltigkeit und Fortsetzung:

- Forschung: Transition der Zielkinder in die Schuleingangsstufe und weiterführende Schule
- Praxis: Übertragung der Erkenntnisse auf die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, Vernetzung mit Aus- und Weiterbildungsstätten.

Das Projekt startet 2009 und dauert bis Ende 2011. Die Beteiligung der Krippeneinrichtungen wird ab Herbst 2008 mittels Bewerbungsverfahren ermittelt.

# 7

## Frühe Förderung: Schlussfolgerungen

### 7.1 Argumente für eine künftige frühe Förderung

Es mag der Eindruck entstehen, es handle sich bei der frühen Förderung um ein Modethema. Sicher ist, dass auch eine dezidierte und koordinierte Politik der frühen Förderung nicht alle Erscheinungen von gesellschaftlichen Desintegrations- und Segregationstendenzen zu lösen vermag. Die Stärkung von Erziehenden in ihrer Rolle und der früh einsetzenden Unterstützung der Kinder in ihrer Entwicklung kann jedoch ein Fundament legen, das den Bedarf an späteren aufwändigen und kostenintensiven Massnahmen eindämmt: Früh einsetzende, präventive Massnahmen haben die grössten Erfolgschancen. Zentral ist jedoch das Bekenntnis zu einem Bild der Kindheit, das einschliesst, dass das Kind nicht erst ab Eintritt in den Kindergarten, sondern ab der Geburt lernt. Lernen in der frühen Kindheit ist jedoch nicht leistungs- und schulbezogen: Frühkindliches Lernen meint, die Freude an der Sprache entdecken zu können, sich versichern zu können, dass es über die Sprache etwas bewirken und seine emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten entwickeln kann; frühkindliches Lernen meint, dass das Kind in einem Umfeld aufwachsen kann, das ihm ermöglicht, seine Wahrnehmungsfähigkeiten auf vielfältige Weise zu erproben und zu entwickeln. Die Basis dafür wird vor Kindergarten Eintritt gelegt, das heisst in den ersten 3 bis 4 Lebensjahren. Daher wird frühe Förderung aus entwicklungspsychologischer, gesellschafts- und sozialpolitischer, nicht zuletzt auch aus volkswirtschaftlicher Sicht in Zukunft an Bedeutung eher zu- als abnehmen.

Es wird in den kommenden Jahren darum gehen, Erfahrungen mit verschiedenen Formen der frühen Förderung zu sammeln und die Angebote in Vernetzung und Kooperation mit den Regelstrukturen (Kindergarten, Schule) und den Angeboten der familienergänzenden Betreuung weiter zu entwickeln, Neues zu erproben und ihre Wirksamkeit zu evaluieren. Die Setzung von Impulsen und Anreizen zur Förderung dieser Weiterentwicklung ist eine sinnvolle und notwendige Investition in die Zukunft.

Gestützt auf Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis können zusammenfassend die folgenden Argumente für die (Weiter)Entwicklung der Politik und Praxis der frühen Förderung aufgeführt werden.

- **Frühe Förderung ist für chancengerechte Bildungsmöglichkeiten unverzichtbar.**

Die frühkindliche Förderung ist für die Verbesserung der Chancengerechtigkeit von zentraler Bedeutung. Sie ist daher keine isolierte Aufgabe der Familie und der vorschulischen Institutionen, sondern eine Aufgabe des gesamten Bildungssystems.

- **Frühe Förderung unterstützt Eltern und Erziehende darin, ihren Kindern ein entwicklungsförderliches Umfeld zu schaffen.**

Den grössten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben die Eltern. Frühe Förderung unterstützt Eltern darin, ihren Kindern ein positives Lernumfeld zu schaffen und hilft Eltern mit Migrationshintergrund, Ängste und Vorbehalte gegenüber schweizerischen Organisationen und Institutionen ab- und Vertrauen aufzubauen.

- **Kinder aus sozial benachteiligten Milieus profitieren überdurchschnittlich von früher Förderung.**

Kinder aus bildungsfernen Milieus und aus Migrantenfamilien profitieren überdurchschnittlich vom Besuch familienergänzender Betreuungsangebote: sie sind besser auf den Schuleintritt vorbereitet und verfügen daher über bessere Startchancen als Kinder, die im Vorschulalter nicht familienergänzend betreut wurden. Frühe Förderung wirkt möglichen Folgen primärer sozialer Ungleichheiten, die von der Schule praktisch nicht mehr ausgeglichen werden können, effektiv entgegen.

- **Frühe Förderung ist von nachhaltiger Wirkung.**

Ausschlaggebend für die langfristig positive Wirkung von Angeboten der frühen Förderung sind Dauer, Intensität, Betreuungsschlüssel und Qualität des Personals. Am erfolgversprechendsten sind

Konzepte mit klaren pädagogischen und entwicklungsspezifischen Zielen. Gefordert sind übergreifende Konzepte für die frühe Förderung und die Neuorientierung der familienergänzenden Betreuung im Vorschulalter in Richtung der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung.

■ **Die Sprachförderung ist zentraler Bestandteil der frühen Förderung.**

Die frühe Sprachförderung anerkennt die Mehrsprachigkeit als Ressource für die Identitätsbildung und die Entwicklung der Bildungslaufbahn des Kindes. Die Sprachvermittlung erfolgt nicht auf der Grundlage von Leistungskriterien, sondern weckt und fördert im Kind die Freude an der Sprache als Mittel zur Gestaltung seiner persönlichen und sozialen Beziehungen, zur Äusserung seiner Gefühle und Wahrnehmungen seiner Umwelt.

## 7.2 Frühe Förderung: Der Handlungsrahmen

Der Handlungsrahmen möchte Akteure darin unterstützen, im Umfeld der frühen Förderung eine gemeinsame sprachliche und inhaltliche Basis für den Diskurs und die Praxis zu finden. Einhergehend mit der Entwicklung von differenzierteren Konzepten der frühen Förderung wird er modifiziert und ergänzt werden müssen.

1. Frühe Förderung ist **Bestandteil des Frühbereichs**, der Kinder im Alter von 0 Jahren bis Kindergarten eintritt und ihre Familien umfasst. Dabei muss die **Durchlässigkeit der Altersgrenze** nach unten (pränatale Phase) und nach oben (Übergang vom Vorschulalter in den Kindergarten) je nach Bedarf gewährleistet werden. **Familienergänzende Betreuungsangebote** (Kindertagesstätten, Tagesfamilien) sind Regelangebote des Frühbereichs, die für die frühe Förderung von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinausgehend gibt es jedoch eine Palette von Angeboten und Strukturen, die im engeren oder weiteren Sinn Aspekte der frühen Förderung abdecken bzw. ein grosses Potenzial zur Weiterentwicklung der frühen Förderung aufweisen. Dazu gehören z.B. **Spielgruppen, Mütter-Väter-Beratung, Gesundheitsdienste, verschiedene Beratungsstellen, Eltern-Kind-Zentren, Soziokulturelle Zentren, Gemeinwesen orientierte Angebote, Elternbildung, Hausbesuchsprogramme** etc. Dies zeigt, dass es sich bei der frühen Förderung um eine **Querschnittsaufgabe** handelt und dass die gezielte Entwicklung der frühen Förderung im Rahmen von **übergreifenden Konzepten** erfolgen sollte.

2. Den grössten Einfluss auf die **frühe Förderung haben die Erziehenden**. Sie sind die eigentlichen Experten und Expertinnen für die Erziehung und Förderung ihrer Kinder. Frühe Förderung unterstützt Eltern und Erziehende inner- und ausserhalb der Familie in ihren Bemühungen, ihrem Kind ein für die **Entwicklung förderliches Umfeld** zu schaffen.
3. Die frühe Förderung beinhaltet im Kern die **integrative Sprachförderung**, indem sie Sprache als Zentrum der persönlichen Identitätsbildung und der Alltagswelt der Kinder vermittelt und dadurch gleichzeitig der Entwicklung der emotionalen, motorischen, kognitiven, und sozialen Fähigkeiten Beachtung schenkt. Die frühe Sprachförderung erfolgt zudem nach einem klaren **Konzept zur integrativen Förderung der Erst- und Zweitsprache**. Frühe Förderung darf dabei nicht einem externen Leistungsdenken unterworfen werden: Frühkindliche Förderung meint vorab, in einem Umfeld aufwachsen zu können, das dem Kind ermöglicht, seine **Wahrnehmungsfähigkeiten auf vielfältige Weise zu erproben und zu entwickeln**.
4. Angebote der frühen Förderung bauen auf den **Ressourcen der Erziehenden und derjenigen des Kindes** auf.
5. Familienergänzende Angebote der frühen Förderung sind wenn immer möglich im **Lebensumfeld** der Kinder angesiedelt. **Inner- und ausserfamiliäre Angebote sind miteinander verzahnt**: Das Kind muss verschiedene Erfahrungswelten als zueinander in Bezug stehende und nicht als parallele Erfahrungswelten erleben können.
6. **Das übergeordnete Ziel der frühen Förderung ist die Chancengerechtigkeit**. Angebote der frühen Förderung unterstützen eine gelingende Einschulung und die Entwicklung der Resilienz von Kindern. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft, die früh familienergänzende Angebote der Betreuung, Erziehung und Bildung in Anspruch nehmen, in ihrer Entwicklung davon profitieren und sich ihre Chancen für eine gelingende Bildungskarriere erhöhen. Für Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Milieus trifft dies in besonderem Masse zu, indem sie die negativen Folgen **primärer sozialer Ungleichheiten** abfedern kann. Primäre soziale Ungleichheiten haben ihren Ursprung vorab im familiären Umfeld und äussern sich in mangelnder Unterstützung des Kleinkindes durch die Erziehenden. Sie können in der Schule nicht oder kaum mehr ausgeglichen werden.<sup>25</sup>

7. Frühe Förderung richtet sich an **Erziehende und ihre Kinder im Alter von 0 Jahren bis Kindergarten-eintritt**. Die Altersgrenzen müssen jedoch in der Bereitstellung der Angebote sowohl nach unten (pränatale Phase) als auch nach oben (Übertritt in den Kindergarten) durchlässig sein. In der pränatalen Phase stehen gesundheitliche Aspekte im Zentrum. Der Übergang vom Vorkindergartenalter zum Kindergarten bedingt die Vernetzung und Koordination mit dem Lehrpersonal der Kindergärten.
8. Kinder im Alter vor Kindergarteneintritt aus sozial benachteiligten Milieus<sup>26</sup> sind nicht in gleichem Masse Nutzniessende von familienergänzenden Betreuungsangeboten wie Kinder aus sozial besser gestellten Milieus. Für sozial stark benachteiligte<sup>27</sup> und isolierte Familien müssen Angebote geschaffen werden, **mit denen die Familien erreicht werden können** (z.B. aufsuchende und Angebote im nahen Wohnumfeld).
9. Im Prinzip richtet sich frühe Förderung an **alle Kinder**. Frühe Bildungsförderung wird zwar von verschiedenen Seiten gefordert, dürfte jedoch noch eine lange Phase vor sich haben, bevor sie in der Schweiz, v.a. in der Deutschschweiz, Realität wird. Es ist darum angezeigt, die Angebote mit **speziellem Augenmerk auf die Zielgruppe der sozial benachteiligten Familien** zu konzipieren und auszugestalten. Die **Tarifgestaltung** der Angebote hat die Einkommensverhältnisse der Eltern zu berücksichtigen.

### 7.3 Frühe Förderung: Der Handlungsbedarf

Auf der Grundlage der Experteninterviews und der Umfrage bei den Integrationsdelegierten zeichnet sich schwerpunktmässig der Handlungsbedarf wie folgt ab.

Auf der **Ebene der Praxis** werden vor allem Investitionen in den Ausbau und die Weiterentwicklung bestehender Angebote und Massnahmen, in die Erstellung von Konzepten und Strukturen für die Verbesserung der Vernetzung und der Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren im Frühbereich und in die Aus- und Weiterbildung des Personals favorisiert. Als wichtig wird auch die Unterstützung in der Erarbeitung von kommunalen, kantonalen und regionalen Konzepten zur frühen Förderung und in die Erreichbarkeit der Angebote der frühen Förderung erachtet. Erforderlich ist auch ein Ansatz, der nicht diskriminierend und nicht stigmatisierend ist, aber trotzdem migrationsspezifische Aspekte gebührend berücksichtigt und formuliert.

Für die gezielte Weiterentwicklung von Angeboten der frühen Förderung sollten finanzielle Mittel von Drit-

ten vor allem für die Durchführung von Pilotprojekten, Evaluationen und Forschungsvorhaben eingesetzt werden. Wichtig ist der Einsatz von Drittmitteln auch für die Entwicklung von kantonalen und kommunalen Konzepten. Ein Leitfaden für die Entwicklung von Frühförderkonzepten könnte ebenfalls hilfreich sein. Gewünscht werden auch Anreize für Initiativen und Projekte, die gemeinsam von verschiedenen Akteuren, (z.B. Kinderbetreuungseinrichtungen, Elternbildung, vorschulische Aktivitäten) erarbeitet und durchgeführt werden.

Auf der **politisch-strategischen Ebene** wird die Dialogförderung mit dem Ziel, die frühe Förderung auf die politische Agenda zu bringen, hoch bewertet. Zentral für Trägerschaften sind Strategien für einen besseren politischen Rückhalt in der Gemeinde und im Kanton. Ein entsprechender Leitfaden könnte wertvolle Dienste leisten. Sehr wichtig ist ausserdem die Förderung des Dialogs mittels breiter Öffentlichkeitsarbeit zum Thema frühe Förderung unter besonderer Berücksichtigung von sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund und die Bekanntmachung von vorhandenen Initiativen, Konzepten, Projekten etc.

Wichtige Hinweise für den Handlungsbedarf auf gesamtschweizerischer Ebene gibt zudem die neue Studie der UNICEF. Die Untersuchung zur Qualität von frühkindlicher Erziehung in 25 OECD-Industrieländern attestiert der Schweiz eine ungenügende Qualität der frühkindlichen Betreuung. Von den 10 untersuchten Kriterien erreicht die Schweiz nur gerade deren 3 und liegt damit im letzten Viertel der OECD-Nationen (OECD 2008, 2). Da die Studie erst unmittelbar vor Fertigstellung des vorliegenden Berichts erschien, kann an dieser Stelle keine detaillierte Würdigung der Ergebnisse der UNICEF-Studie erfolgen.

### 7.4 Frühe Förderung: Ansätze zur Umsetzung des Handlungsbedarfs

Aus den Erfahrungen der Praxis, den Ergebnissen der Forschung, der Gespräche mit den Experten und Expertinnen und der Umfrage bei den Integrationsdelegierten lassen sich die folgenden Handlungsansätze für die Weiterentwicklung der frühen Förderung herleiten. Sie sind einerseits auf der Metaebene der Bewusstseinsbildung und Dialogförderung, andererseits auf der Praxisebene anzusiedeln.

#### 7.4.1 Grundsatz

Sowohl einzelne Massnahmen als auch Gesamtkonzepte der frühen Förderung sind im Frühbereich zu vernetzen, und die Koordination mit andern Akteuren ist unabdingbar. Konzepte und einzelne Massnahmen der frühen

Förderung sind, auch wenn sie sich teilweise an eine eingeschränkte Zielgruppe richten, in den Kontext der übergeordneten Sozial- und Bildungspolitik zu stellen.

#### 7.4.2 Metaebene: Bewusstseinsbildung und Dialogförderung

Hier sind die folgenden Ansätze zur Unterstützung der Entwicklung der frühen Förderung zentral.

1. Lobbyarbeit, um den Anliegen der frühen Förderung auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene das politische Gehör zu verschaffen;
2. Öffentlichkeitsarbeit, um den besonderen Bedürfnissen sozial benachteiligter und fremdsprachiger Familien in Bezug auf frühe Förderung das erforderliche Gewicht zu verleihen und den überdurchschnittlichen Nutzen der frühen Förderung für diese Zielgruppe aufzuzeigen;
3. Massnahmen entwickeln, welche die Trägerschaften in der Entwicklung einer Strategie unterstützen, von den politischen Entscheidungsträgern Anerkennung und Unterstützung für die Anliegen der frühen Förderung zu erhalten (z.B. in Form eines Leitfadens, Argumentariums);
4. gezielte Dialogförderung zur frühen Förderung bei überkantonalen Gremien wie der KdK, TAK, bei Verbänden und Dachorganisation (z.B. im Bereich der Kindertagesstätten, Mütter-Väter-Beratung, Elternbildung);
5. Koordination und wenn möglich Erarbeiten einer gemeinsamen Strategie auf nationaler Ebene mit den in diesem Bereich aktiven Bundesämtern wie BFM, BAK, BAG, SECO, BSV und ihren ausserparlamentarischen Kommissionen wie EKFF, EKR und nationalen Konferenzen wie EDK, SODK, KdK;
6. Bekanntmachung von guten Beispielen der frühen Förderung in der Schweiz, z.B. mittels einer Datenbank, Öffentlichkeitsarbeit etc.

#### 7.4.3 Praxisebene

Auf der Ebene der Praxisförderung sind die folgenden Förderansätze prioritär.

1. Förderung von Pilotprojekten, z.B.:
  - a. zur Verbesserung der Zugänglichkeit bestehender Angebote für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder und Familien

- b. innovative Konzepte zur Optimierung bestehender Angebote z.B. mittels Vernetzung und Koordination, Partnerschaften etc.
- c. Modelle der aufsuchenden und Wohnort nahen Arbeit
- d. Modelle für die Unterstützung der Eltern in ihrer Rolle als Erziehende

2. Förderung von Modellen der Qualitätsentwicklung der familienergänzenden Betreuung

- a. Konzepte für die integrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten, Spielgruppen, in der Betreuung durch Tagesmütter etc.
- b. Qualifizierung des Personals in spezifischen Bereichen wie der Sprachförderung, interkulturellen Pädagogik, frühkindlichen Bildung etc.
- c. Konzepte für die Weiterentwicklung des Betreuungsauftrages in die Trias Betreuung, Erziehung, Bildung.
- d. Weiterentwicklung von Kindertagesstätten zu Eltern-Kind-Zentren mit einem integrierten Angebot für Kinder, Eltern und Fachpersonen, z.B. analog dem Modell der «Early Excellence Centers» in England.

3. Mitfinanzierung von Evaluationen von Modellprojekten und Forschungsprojekten

4. Förderung von übergeordneten Konzepten der frühen Förderung, z.B.

- a. gemeinde- oder kantonsübergreifende Konzepte der frühen Förderung
- b. Projekte der Quartierentwicklung, in denen frühe Förderung integraler Bestandteil ist
- c. Gründung einer nationalen Stiftung zur frühen Förderung

## 8 Abkürzungsverzeichnis

|       |                                                                                            |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| BFM   | Bundesamt für Migration                                                                    |
| BFS   | Bundesamt für Statistik                                                                    |
| BAK   | Bundesamt für Kultur                                                                       |
| BSV   | Bundesamt für Sozialversicherungen                                                         |
| EDK   | Erziehungsdirektorenkonferenz                                                              |
| EKA   | Eidgenössische Ausländerkommission                                                         |
| EKM   | Eidgenössische Kommission für Migrations-<br>fragen                                        |
| IGS   | Interessengemeinschaft Spielgruppen Schweiz                                                |
| KdK   | Konferenz der Kantonsregierungen                                                           |
| KID   | Konferenz der kantonalen und regionalen<br>Integrationsdelegierten                         |
| Kita  | Kindertagesstätten                                                                         |
| KiTaS | Verband Kindertagesstätten Schweiz                                                         |
| MMI   | Marie-Meierhofer Institut Zürich                                                           |
| NFP   | Nurse-Family-Partnership-Programm                                                          |
| PHZH  | Pädagogische Hochschule Zürich                                                             |
| SIKJM | Schweizerisches Institut für Kinder- und<br>Jugendmedien                                   |
| SODK  | Sozialdirektorenkonferenz                                                                  |
| VASS  | Verband Ausbildungsstätten für Spielgruppen-<br>leiterinnen und Spielgruppenleiter Schweiz |

## 9 Anmerkungen

- 1 Eine Untersuchung zu den Strukturen der sonderpädagogischen Frühförderung in europäischen Ländern beleuchtet den Paradigmenwechsel von einem allein auf das Kind zentrierten Ansatz (medizinisches Modell) zu einer ganzheitlichen, familienorientierten Sichtweise (soziales Modell) und schlägt folgende Definition für die sonderpädagogische Frühförderung vor: «Frühförderung setzt sich aus Diensten und Angeboten für Kleinkinder und ihre Familien zusammen, die auf Anfrage während eines bestimmten Zeitraums im Leben eines Kindes zur Verfügung gestellt werden und alle Massnahmen umfasst, die unternommen werden, wenn ein Kind besondere Unterstützung benötigt, um seine persönliche Entwicklung sicherzustellen und zu fördern, die Kompetenz der Familie zu stärken und die soziale Inklusion der Familie und des Kindes zu fördern. Solche Unterstützung soll im natürlichen Umfeld des Kindes, vorzugsweise auf lokaler Ebene unter Anwendung eines familienorientierten und interdisziplinären Team-Ansatzes bereitgestellt werden» (EuroNews 15, 2006 [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).
- 2 Die Autorin schliesst sich hier der Meinung von A. Lanfranchi an, dass in Verbindung mit Frühförderung der Begriff der Chancengerechtigkeit jenem der Chancengleichheit vorzuziehen ist. Frühförderung kann insofern einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten, indem sie Kindern die Möglichkeiten zur Entwicklung und Entfaltung ihres persönlichen Potenzials öffnet, das heisst gegenüber anderen, ähnlich ausgestatteten Kindern nicht aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt.
- 3 In der Schweiz finden beide Begriffe, Heil- und Sonderpädagogik Verwendung. An sich gilt der Begriff der Heilpädagogik als frühere Bezeichnung der Sonderpädagogik (Brockhaus online). Sonderpädagogik versteht sich heute, im Gegensatz der bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschenden medizinischen Orientierung, als Disziplin der Erziehungswissenschaften und umfasst in Theorie und Praxis die Behindertenpädagogik, Erziehung von Kindern, die von Behinderungen bedroht sind und erstreckt sich sowohl auf den Schulbereich (Sonderschulen) als auch auf die vorschulische Erziehung (z.B. Früherkennung) und die ausser- und nachschulische pädagogische Betreuung von Menschen mit besonderen Förderbedürfnissen (Meyers Lexikon online). In der vorliegenden Studie wird der Begriff Sonderpädagogik verwendet.
- 4 Wie z.B. England, Finnland.
- 5 Vgl. Wigger und Reutlinger 2007 zu einer differenzierten Darlegung zum Begriff der (gesellschaftlich erzeugten) sozialen Benachteiligung.
- 6 Der statistische Bericht 2008 «Familien in der Schweiz» bietet in Kapitel 6 eine gute Zusammenfassung zu den Zusammenhängen zwischen familiärem Umfeld und Bildung (BFS 2008 a, 75 ff). Als weitere Quelle für einen guten einführenden Überblick zum selben Thema wird dort auf die Studie von Coradi Vallcott & Wolter 2002 und auf den Bericht der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) zum Thema «Familie, Erziehung und Bildung (EKFF 2008) verwiesen.
- 7 Sekundäre soziale Ungleichheiten umfassen Hindernisse aufgrund von Diskriminierung durch individuelle Merkmale wie Herkunft, Sprache, Religion, Hautfarbe etc.
- 8 «Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken» (Wustmann 2004, 18, zitiert in Wigger und Reutlinger 2007, 8). Die frühen Lebensjahre sind für die Entwicklung der Resilienz besonders wichtig.
- 9 Verordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption (PAVO) vom 19.10.1977, z.T. kantonale Gesetzgebung. Für Tagesfamilien gilt ab einer bestimmten Betreuungsintensität PAVO, für Spielgruppen bestehen in einigen Kantonen gesetzliche Grundlagen für die Finanzierung. Dem Betreuungsbegriff kommt insbesondere in den drei interkantonalen Konkordaten HarMoS-Konkordat, interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) und interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik ein zentraler Stellenwert zu (EDK/SODK 2008).
- 10 Verein zur frühen Förderung sozial benachteiligter Kinder ([www.a-primo.ch](http://www.a-primo.ch)) Laut mündlicher Auskunft der Geschäftsführerin plant der Verein seine Weiterentwicklung zu einer nationalen Plattform der frühen Förderung.
- 11 Nebst den einzelnen Programmteilen des Frühförderkonzepts «primano» der Stadt Bern, wird auch die Wirkung aller im Konzept enthaltenen Massnahmen durch die Universität Bern evaluiert.
- 12 Der Vollständigkeit halber sei auf die Problematik der Forschung zu evidenzbasierter Prävention hingewiesen. Eisner arbeitet am Beispiel der ESSKI-Studie die methodischen Probleme dieses Forschungszweiges heraus und konstatiert, dass es oft schwierig ist, den Realitätsgehalt der erforschten Wirkungen zu überprüfen (Eisner 2007).
- 13 Aus Italien sind mit der Reggio-Emilia-Pädagogik und den Montessori-Kindergärten zwar Modelle bekannt, die der frühkindlichen Förderung auch international Impulse verliehen. Sie entstanden in der Zeit unmittelbar nach dem Zweiten bzw. Ersten Weltkrieg. Der Fokus bei beiden Modellen liegt auf der Vorschulerziehung und -bildung.
- 14 Die Autorin spricht damit ein Problem an, das wohl in der Schweiz, v.a. der Deutschschweiz, das grösste Hindernis für ähnliche Entwicklungen im Bereich der frühen Förderung sein dürfte. Dafür sind bereits die laufenden Abstimmungskampagnen zu HarMoS ein Indiz. Aber auch in anderen Zusammenhängen taucht die Angst vor der «Pädagogisierung» und «Verschulung» des Kleinkindbereichs immer wieder auf.
- 15 «Ungefähr 80% aller dänischen 1- bis 2-jährigen Kinder besuchen Kindertagesstätten, Kinderkrippen oder altersgemischte Einrichtungen. Etwa 95% aller Kinder im Alter von 3–6 besuchen einen Kindergarten. Bei den 3- bis 5-jährigen Kindern von Migrantinnen und Migranten weisen die Zahlen 77% in Tagesstätten aus, bei der nächsten Generation sind es 81%. Damit besuchen fast alle Kinder im Alter

- von 1 bis 6 Jahren irgendeine Art von Betreuungseinrichtung, obwohl der Besuch nicht verpflichtend ist» (EuroNews Nr.15).
- 16 Eine Übersicht über die Verbreitung der Sprachspielgruppen wird voraussichtlich aufgrund des Programm-Reporting, welche die Kantone dem BFM im Rahmen der vom BFM mitfinanzierten kantonalen Sprachprogramme jährlich erstatten müssen, 2010/2011 vorliegen.
  - 17 Die Regionalstelle Ticino ist Teil der Conferenza Cantonale dei Genitori (CCG). CCG vernetzt Gremien im Tessin, die sich mit Erziehungs- und Familienfragen befassen. Die CCG hat seit Juni 2008 mit dem Schweizerischen Bund für Elternbildung eine Kooperationsvereinbarung, die sie mit der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Elternbildung im Kanton Tessin und wenn möglich in den italienischen Tälern des Kantons Graubünden beauftragt. Der Vollzug der Vereinbarung ist der Regionalstelle Ticino des SEB übertragen. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung FSEA-SVBE (FSEA-SVBE / Sektion der italienischen Schweiz) ist in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen, unter ihnen auch die CCG, aktiv im EU-Projekt «Parenting in a multicultural city» und unterstützt die Umsetzung der Kampagne «Lieducazione rende forti» im Tessin (für die für den Kanton Tessin charakteristische personell und institutionell enge Verflechtung von Verwaltungsstellen und wichtigen Organisationen im Feld der Familienpolitik siehe: Familienbericht 2004, 156 f.).
  - 18 Tatsächlich scheint die Vorrangigkeit des Kriteriums der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die damit einhergehende Flexibilisierung der Betreuungszeiten und, je nach Tarif- und Subventionspolitik, die «Marktorientierung» der Krippen, tendenziell den Ausschluss von Kindern aus einkommensschwächeren Familien zu begünstigen. Dass die Krippen in den letzten Jahren, in denen die obengenannten Entwicklungen stattgefunden haben, an Integrationskraft verloren haben, bestätigt auch die Aussage eines Praktikers in einem der Experteninterviews.
  - 19 Das Staatssekretariat für Wirtschaft SECO baut z.Z. zusammen mit dem BSV eine Internetplattform auf, die einen umfassenden Überblick über die von den Kantonen und Gemeinden entwickelten Massnahmen im Bereich «Vereinbarkeit von Beruf und Familie» geben soll. Die Plattform soll im Frühjahr 2009 aufgeschaltet werden.
  - 20 Dies gilt nicht unbedingt in gleichem Masse für die anderen Sprachregionen der Schweiz, die, zumindest was die Romandie anbelangt, schon lange auf Tertiärniveau ausbilden, welches in der deutschen Schweiz erst in der Entstehung begriffen ist. So widmet z.B. das Centre Pierre Coullery (NE) in seiner Ausbildung *éducateur de lien-fance* (diplôme ES) im 2. Ausbildungsjahr 30 Unterrichtseinheiten interkulturellen Themen der Kleinkindbetreuung.
  - 21 Erfolgt die frühe Förderung mittels Angeboten, welche in erster Linie die Unterstützung und Befähigung der Eltern, ihren Kindern ein optimales Entwicklungsumfeld zu schaffen, zum Ziel hat, sieht die Situation natürlich anders aus. Elternbildung kann in der Schweiz auf eine solide Tradition zurückblicken, und das Lehrpersonal kann sich aus verschiedenen Ausbildungsgängen und Berufsgattungen rekrutieren (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Psychologie etc.). Die Ausbildung zum Erwachsenenbildner, zur Erwachsenenbildnerin (und darunter fällt auch in gewissem Sinne die Elternbildung) geniesst einen höheren Status als die Ausbildung zur Kleinkindbetreuerin.
  - 22 Die negativen Auswirkungen sozialer Benachteiligung auf Gesundheit, Lern- und Bildungserfolge, Sozialverhalten etc. werden durch zahlreiche Forschungsergebnisse belegt (vgl. Meier-Pfeiffer und Pfeiffer 2006, 2).
  - 23 Die Studie unterscheidet zwischen Krippen für unter 3-jährige Kinder und Kindergärten für 3- bis 6-jährige Kinder. In der Schlussfassung des Berichtes werden auch Effekte der Kindergärten untersucht.
  - 24 Das heisst nicht, dass die Ausführungen auch für die lateinische Schweiz Gültigkeit haben können. Allerdings entfällt in der lateinischen Schweiz die Problematik des Verhältnisses zwischen Mundart und Schriftsprache. Zudem nimmt ein hoher Anteil von Kindern familienergänzende Betreuung in Anspruch und tritt bereits mit 3 oder 4 Jahren in den Kindergarten ein. Dadurch treten sie im Durchschnitt früher in Kontakt mit der lokalen Landessprache, als dies für Kinder in der Deutschschweiz zutrifft, die nicht familienergänzend betreut werden.
  - 25 Die sekundäre soziale Ungleichheit umfasst demgegenüber Diskriminierungen aufgrund Geschlecht, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit etc. und sozialer Herkunft (Widmer Gysel 2008, zit. nach mündlichem Referat auf Verantwortung der Autorin).
  - 26 Soziale Benachteiligung «...ist in ihren konkreten Formen immer Spiegel konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse» und ist «...eng verknüpft mit den Lebensbedingungen der für sie verantwortlichen Erwachsenen in der Regel also ihren Familien» (Wigger und Reutlinger 2007, 4). Der Prototyp einer sozial benachteiligten erwachsenen Person «...arbeitet in prekären Arbeitsverhältnissen oder ist erwerbslos; verfügt über ein geringes Einkommen; hat einen niedrigen oder gar keinen Bildungsabschluss, lebt in einem bildungsfernen Milieu; hat Kinder und gehört einer benachteiligten gesellschaftlichen Gruppe an.» In der Schweiz «(ist) dieser Prototyp (...) eine allein erziehende Frau ausländischer Herkunft», wobei «...der Faktor Geschlecht noch vor dem Faktor Nationalität liegt» (Wigger und Reutlinger 2007, 4).
  - 27 Soziale Benachteiligung ist eng gekoppelt mit Armut, und sie betrifft sowohl Kinder aus Migranten- als auch aus Schweizerfamilien, auch wenn erstere überdurchschnittlich davon betroffen sind. Die Sozialhilfequote ist in der Schweiz bei Kindern bis 10 Jahre am höchsten: Zwischen 111 000 und 230 000 Kinder leben in einem armen Haushalt, das heisst jedes 14. bzw. jedes 6. Kind (Wigger und Reutlinger 2007, 5). Es wäre daher falsch, frühe Förderung in der Zielgruppe der sozial benachteiligten, einzig Migrantenkindern zukommen zu lassen: Sie hat sich, um nicht neue Chancengerechtigkeiten zu schaffen oder solche noch zu verstärken, an alle Kinder und Eltern aus sozial benachteiligten Familien zu richten.

# 10 Literatur

Bertschi-Kaufmann, Andrea u.a. (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007). Zeitgemässe Sprachförderung umfasst den ganzen Schulalltag Erfolgsversprechende Ansätze für sprachliche Bildung und den Zugang zur Schrift. In: NNZ vom 16. Januar 2007, 57

Bundesamt der freien Wohlfahrtspflege (2008). Nationaler Integrationsplan «Zwischenbericht der Länder: Handlungsfeld «Frühzeitige Förderung in Kindertageseinrichtungen». Arbeitspapier und Thesenpapier

BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen] (2008): Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach fünf Jahren. Internes Dokument

BFS [Bundesamt für Statistik](2008). Die Bevölkerung der Schweiz 2007. Neuchâtel

BFS [Bundesamt für Statistik] (2008 a). Familien in der Schweiz – Statistischer Bericht 2008. Neuchâtel

BASS [Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien] (laufend). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland: Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Kurzfassung aus dem Internet 2008

Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften [Sprachengesetz, SpG] (Entwurf 2006-2545). Bern

Coradi Vallacott, M.; Wolter, S.C. (2002) Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: BFS und EDK (Hrsg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. 90-112. Neuchâtel/Bern: BFS/EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]

ECCE [European Child Care and Education] (2002). European Child Care and Education Study. School-Age Assessment of Child Development: Long-Term Impact of Pre-School Experiences on School Success, and Family Relationships, Final Report for Work Package 2. Berlin

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2005). Educare: betreuen – erziehen – bilden. Studien und Berichte 24A. Bern

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 27.Okt. 2007

EDK / SODK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Konferenz der kantonalen Sozialdirektoren] (2008). Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 13. März 2008

Eggenberger, Daniel (2007). Familienpolitik 2: Vorschläge für den pädagogischen Frühbereich in der Schweiz». CURAVIVA 11/2007

Eggenberger, Daniel (2008): Ausbildung von Fachleuten in der familienergänzenden Kinderbetreuung: aktuelle Situation im

Frühbereich der deutschen Schweiz. Zürich. Als Download von [www.paeda-logics.ch](http://www.paeda-logics.ch) erhältlich.

Eisner, Manuel (2007). Die «Eltern und Schule stärken Kinder» (ESSKI) Studie – eine Reanalyse: Arbeitspapier, Juli 2007, University of Cambridge, Institute of Criminology

Familienbericht (2004). Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisorientierte Familienpolitik. Eidgenössisches Departement des Inneren (Hrsg.). Bern

Fthenakis, Wassilios, E. (2005). Bildung von Anfang an: Neuorientierung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2005). Educare: betreuen – erziehen – bilden. Studien und Berichte 24A. Bern, 12-14

Hüttenmoser (2006 a). Auf der anderen Seite der Strasse ist alles grau. Zum Stellenwert der Primärerfahrungen von Kindern im Aussenraum. Werkspuren 1, 2006, 12-19

Hüttenmoser, Marco (2006 b). Den aufrechten Gang lernt man – in einer gesunden Umwelt – spontan! Und Kinder Nr. 77, Marie Meierhofer-Institut für das Kinder, Zürich

INFRAS, Mecop Università della Svizzera italiana, Tassinari Beratungen (2005). Wie viele Krippen und Tagesfamilien braucht die Schweiz? Kurzfassung der NFP52 Studie «Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale». Zürich

Kantonsrat St. Gallen (2006). Schriftliche Antwort der Regierung vom 7. November 2006 (51.06.50) zur Interpellation Kündig-Rapperswil (27 Mitunterzeichnende) vom 7.Juni 2006 «Frühförderung von Kindern aus Migrantenfamilien und Deutschkurse für die Mütter»

Kantonsrat St. Gallen (2007). Antrag der Regierung vom 21. August 2007 (42.07.33) zur Motion Kündig-Rapperswil-Jona / Denoth-St.Gallen / Tsering-St.Gallen (41 Mitunterzeichnende) vom 5. Juni 2007

Keller, Jörg; Penner, Zvi; Wyman, Karin; (2004). Aktuelle Forschung für die Praxis. Sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern. Dokumentation zur Fachtagung vom 5. März 2004. Universität Bern. Konzept Zvi Penner

Kinder und Karriere – Vereinbarkeit von Beruf und Familie (2004). Kurzfassung des OECD-Ländervergleichs zu Neuseeland, Portugal und der Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Teile der Schweiz. Verfasst im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV) und des Staatssekretariats für Wirtschaft (seco). Bern

Lanfranchi, Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske+Budrich, Reihe Familie und Gesellschaft. Band 28

Lanfranchi, Andrea (2007a). Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 100001-113909

Maier-Pfeiffer, A. und Ch. Pfeiffer (2006): Frühe Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Das Projekt Niedersachsen In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover

Melhuish, E.C. (2004). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the Controller and Auditor General London: National Audit Office ([www.nao.org.uk](http://www.nao.org.uk))

MIX. Die Migrationszeitung der Kantone AG BE BL BS SO ZH (2008). 15. Ausgabe November 2008.

NICHD, Early Child Care Research Network (2005) (Hrsg.). Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development, The Guildford Press, New York, NY

OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

OECD (2002). Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Eckpunkte möglicher politischer Massnahmen. In: OECD: Bildungspolitische Analyse 2002. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

OECD (2004). Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

OECD (2004 a). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 26.11.2004

OECD (2006). Starting Strong II – Early Childhood Education and Care: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Olds, D., Henderson, C.R., Kitzman, H.J., Eckenrode, J.J., Cole, R.E. & Tatelbaum, R.C. (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: Recent findings. *The Future of Children*, 9, 44-63

PHZH [Pädagogische Hochschule Zürich] (2008). Evaluation des Projekts «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy» für Familien mit Migrationshintergrund. Schlussbericht. Zürich

Politica Familiare in Ticino (1998). Rapporto della Commissione consultiva e di vigilanza per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza al Consiglio di Stato. Bellinzona.

Riederer, Eveline (2003): Sprachförderkonzept für Vorkindergartenkinder – eine Ergänzung zum Betreuungskonzept K5-Kinderhort, Basel

Schweizerische Unesco-Kommission (2008). Die vernachlässigten Kinder der Bildungspolitik. Medienmitteilung vom 4. April 2008

Sieber, Peter (2007). Zur frühen Förderung des Hochdeutsche – Gründe und Erfahrungen, was sich in den letzten Jahre in der Deutschschweiz unter veränderten Voraussetzungen getan hat. In: NZZ vom 16. Januar 2007, 61

Simoni, Heidi und Wustmann, Corina (2008). Bildung beginnt mit der Geburt. Für ein zeitgemässes Verständnis von früher Bildung und Förderung. NZZ vom 17.03.08, 45

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2007). Bildungsbericht Schweiz 2006. 2. Auflage, Aarau

Sozialdepartement Stadt Zürich (2006). Massnahmeplan des Sozialdepartements für die familienergänzende Kinderbetreuung

im vorschulischen Alter bis zum Jahr 2010. Bericht an den Gemeinderat. Auszug aus dem Protokoll des Stadtrates von Zürich vom 1. Nov. 2006

SP Schweiz (2008). Bildungsthesen der SP Schweiz. Für einen chancenreichen Start ins Leben! Bern

Stadt Bern (2006): Frühförderungskonzept Stadt Bern

Städteinitiative Sozialpolitik (2007). Gleiche Startchancen dank Frühförderung. Medienkonferenz vom 27. November 2007, Bern

Stamm, Margrit (2008). Geboren, geschöppelt – und dann gebildet? Frühkindliche Bildung als gesellschaftspolitisches Potenzial. In: NZZ vom 18. Juni 2008, B1

Stiftung kizh [Kinderbetreuung im Hochschulraum Zürich](2007). Kurzbericht zum Forschungsprojekt: Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten – Expertise für eine innovative Konzeption. Zürich

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. and Elliot, K. (2003): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Projekt: Findings from the Pre-school Period (DfES Research Brief RBX 15-03)

Tagesanzeiger vom 6. März 2008. Die Krippe ebnet den Weg ins Gymnasium

UNICEF (2008). Report Card 8 – The Childcare Transition. Florenz

VPOD (2004). Babylonia. Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen. Dokumentation zur Tagung vom 24. Januar 2004. Zürich

Wannack, Evelyne; Sörensen Criblez, Barbara; Gilliéron Giroud, Patricia (2006). Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. EDK-Schriftenreihe Studien und Bericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD). Bern

## Tagungen / Referate

Fachstelle Gesellschaftsfragen der Stadt St. Gallen (2007). Frühförderung. Wie kommt die Frühförderung zum Kind? Neue Ansätze in der Stadt St. Gallen. Fachartikel zur Fachtagung zum Thema Frühförderung vom 23. Juni 2007

Landfranchi, Andrea (2007b). Schnäggehüsl, Zwärglihuus, Müsli-burg: Wie wirksam sind Kindertagesstätten bezüglich Schulerfolg? Gibt es langfristige Effekte? Vortrag gehalten am SZH-Kongress 2007

Landfranchi, Andrea (2008a). Chancengleichheit: gibt es sie? Wenn ja: wie kann man sie erreichen? Referat gehalten anlässlich der Fachtagung «Bildungschancen für Alle» vom 21. Mai 2008 in Schaffhausen. Veranstaltet von Integres gemeinsam mit der Vernetzung Frühförderung Schaffhausen

Landfranchi, Andrea (2008b). Ungleich verteilte Bildungschancen. Referat gehalten anlässlich des Forums Familienfragen 2008 «Familien – Erziehung – Bildung» vom 26. Juni 2008 in Bern. Schriftliche Kurzfassung als Tagungsunterlage

Viernickel, Susanne (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. Referat gehalten anlässlich des Forums Familienfragen 2008 «Familien – Erziehung – Bildung» vom 26. Juni 2008 in Bern. Schriftliche Kurzfassung als Tagungsunterlage

Widmer Gysel, Rosmarie (2008). Bildungschancen für Alle: Referat gehalten anlässlich der Fachtagung «Bildungschancen für Alle» vom 21. Mai 2008 in Schaffhausen. Veranstaltet von Integres gemeinsam mit der Vernetzung Frühförderung Schaffhausen

Wigger, Annegret und Reutlinger, Christian; IFSA/FHS (2007). Soziale Benachteiligung und Frühförderung. Referat an der Fachtagung am 23. Juni 2007, St. Gallen

Frühe Förderung von sozial benachteiligten Kindern – Angebote, Umsetzungsstrategien, praktische Erfahrungen. Tagung vom 29. Oktober 2008, veranstaltet vom Verein a:primo, Verein zur frühen Förderung sozial benachteiligter Kinder

Städteinitiative Sozialpolitik (2008): Frühförderung – Investition in eine nachhaltige Sozialpolitik. Tagung vom 14. November 2008 in Lausanne Tagungsdokumentation: <http://www.staedteinitiative.ch/de/main.php?inh=organisation&id=3>

### Links

---

[www.fruehfoerderstellen.de](http://www.fruehfoerderstellen.de)

[www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de](http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de)  
Liste der wichtigsten familienpolitischen Massnahmen und Bereich auf Bundesebene

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)  
EuroNews 15, 2006

[www.horte-online.ch/links-schweiz.html](http://www.horte-online.ch/links-schweiz.html)  
Linksammlung zum Thema Hort, Krippe Kindertagesstätten in der Schweiz mit zusätzlichen Informationen aus Europa, Deutschland und Österreich.

[www.fruehkindliche-bildung.ch](http://www.fruehkindliche-bildung.ch)

# 11

## Anhang

### Tabellarische Übersicht Praxis

| Kt/St | HBP                                  | SSG<br>(Anz. SG)                                                                                                                  | IKB              | FFKonzept                                                                                                                                                                                 | FTische                                                              | Kiga BD   | Kiga AO | Kiga BO | BSV-<br>KP<br>ab 03 |
|-------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------|---------------------|
| AG    |                                      | Mu-Ki Deutsch in über 30 Gemeinden (73)                                                                                           | Aarau            | nein                                                                                                                                                                                      | Aarau, Olten                                                         | 2 Jahre   | 1 Jahr  | Kein BO | 444                 |
| AI    |                                      | (1)                                                                                                                               |                  | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 1.9 Jahre | 2 Jahre | 1 Jahr  |                     |
| AR    |                                      | (2)                                                                                                                               |                  | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 2.1 Jahre | 2 Jahre | 1 Jahr  | 20                  |
| BE/Kt | Schritt.weise in Ostermundigen       | (75) inkl. Stadt Bern                                                                                                             | Biel, Thun, Lyss | nein – frühe F. wird aber v. Politik sehr befürwortet                                                                                                                                     | Biel, Liestal, Jegenstorf, Langenthal, Spiez, Wimmis, Reutigen, Thun | 1.6       | 1 Jahr  | kein BO | 925                 |
| BE/St | «Schritt.weise» im Rahmen v. Primano |                                                                                                                                   | Bern             | ja – «Primano» in 3 Pilot-quartieren                                                                                                                                                      |                                                                      |           |         |         |                     |
| BL    |                                      | Ausl.dienst erarbeitet Konzept «Deutsch i.d. Spielgruppe» (33)                                                                    |                  | Keine breite polit. Abstützung für frühe F.                                                                                                                                               | Liestal                                                              | 2         | 2 Jahre | 1 Jahr  | 179                 |
| BS    | «Schritt.weise» (Pilot ab 09?)       | Plant oblig. Sprachspielgr. Ab 2010 / Sprachförderprojekt für 2–4jährige in Spielgr./Tagesfam. als kant. Programm ab 2009 geplant | Basel            | ja – als Sprachförderkonzept                                                                                                                                                              | Basel                                                                | 2         | 2 Jahre | 2 Jahre | 333                 |
| FR    |                                      | (8)                                                                                                                               | Fribourg         | ja – als Konzept f. Begleitung v. Fam. mit Kindern 0-7 J.                                                                                                                                 |                                                                      | 1.2       | 1 Jahr  | kein BO | 262                 |
| GE    |                                      |                                                                                                                                   | Genf             | Nein – aber Label «petit enfance»                                                                                                                                                         |                                                                      | 2.1       | 2 Jahre | kein BO | 1470                |
| GL    |                                      | (4)                                                                                                                               |                  | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 2.1       | 2 Jahre | 1 Jahr  | 28                  |
| GR    |                                      | (5)                                                                                                                               | Chur             | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 1.9       | 1 Jahr  | kein BO | 86                  |
| JU    |                                      |                                                                                                                                   |                  | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 2.1       | 2 Jahre | kein BO | 99                  |
| LU/Kt |                                      | (13) inkl. Stadt Luzern                                                                                                           |                  | nein – aber kant. Familienleitbild enthält Vorschlag f. eine Bildungsplanung 016                                                                                                          | Luzern                                                               | 1.4       | 1 Jahr  | 1 Jahr  | 294                 |
| LU/St |                                      |                                                                                                                                   |                  | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      |           |         |         |                     |
| NE    |                                      |                                                                                                                                   | Neuchâtel        | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 1.6       | 2 Jahre | kein BO | 198                 |
| NW    |                                      | (3)                                                                                                                               |                  | nein                                                                                                                                                                                      |                                                                      | 1.3       | 1 Jahr  | 1 Jahr  | 30                  |
| OW    |                                      | (2)                                                                                                                               |                  | nein                                                                                                                                                                                      | Sarnen                                                               | 1.1       | 1 Jahr  | 1 Jahr  | 10                  |
| SG/Kt |                                      | In 4 Gemeinden Sprachkurse v. HEKS m. Kinderbetreuung m. sozialer u. sprachl. Förderung (24) inkl. Stadt St.Gallen                |                  | Koordinationsprojekte in St. Margarethen u. Rorschacherberg<br>Koordinationsprojekte in St. Margarethen u. Rorschacherberg<br>Koordinationsprojekte in St. Margarethen u. Rorschacherberg | Linthgebiet                                                          | 2.0       | 2 Jahre | kein BO | 309                 |

| Kt/St        | HBP                                                                | SSG (Anz. SG)                                                                                                                                                                                        | IKB           | FFKonzept                                                                                               | FTische                                                                                         | Kiga BD | Kiga AO | Kiga BO | BSV-KP ab 03 |
|--------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|--------------|
| <b>SG/St</b> | «Schritt:weise» Pilot bis 2010                                     | 7 Sprachspielgr. im Rahmen von SpiKi / 1 fremdspr. Spielgr.                                                                                                                                          | St. Gallen    | ja – «SpiKi» Konzept frühe F. und Einschulung                                                           |                                                                                                 |         |         |         |              |
| <b>SH</b>    |                                                                    | (9)                                                                                                                                                                                                  |               | nein- aber Vernetzungsgruppe erarbeitet eine Strategie – polit. Unterstützg. auf kantonsebene vorhanden |                                                                                                 | 2.1     | 2 Jahre | 1 Jahr  | 115          |
| <b>SO</b>    |                                                                    | (16)                                                                                                                                                                                                 |               | nein                                                                                                    | Grenchen                                                                                        | 1.9     | 2 Jahre | kein BO | 134          |
| <b>SZ</b>    |                                                                    | (12)                                                                                                                                                                                                 |               | nein                                                                                                    |                                                                                                 | 1.3     | 1 Jahr  | kein BO | 84           |
| <b>TG</b>    |                                                                    | In 8 Gemeinden Sprachkurse v. HEKS m. Kinderbetreuung m. sozialer u. sprachl. Förderung<br>In Frauenfeld Sprachspielgr.m. Kon-Lab Programm – will Zertifizierung als kinderfreundliche Gemeinde (21) | Frauenfeld    | nein                                                                                                    | Frauenfeld                                                                                      | 1.9     | 2 Jahre | kein BO | 179          |
| <b>TI</b>    |                                                                    | ---                                                                                                                                                                                                  | Bellinzona    | nein                                                                                                    |                                                                                                 | 2.7     | 3 Jahre | kein BO | 473          |
| <b>UR</b>    |                                                                    | Mu-Ki Deutsch (3)                                                                                                                                                                                    |               | nein                                                                                                    |                                                                                                 | 1.2     | 1 Jahr  | kein BO | --           |
| <b>VD</b>    |                                                                    | ---                                                                                                                                                                                                  | Renens        | nein                                                                                                    |                                                                                                 | 2.0     | 2 Jahre | kein BO | 1548         |
| <b>VS</b>    |                                                                    | (2)                                                                                                                                                                                                  | Sion, Monthey | nein                                                                                                    |                                                                                                 | 2.0     | kein AO | kein BO | 334          |
| <b>ZG</b>    |                                                                    | (13)                                                                                                                                                                                                 |               | nein                                                                                                    | Zug                                                                                             | 1.7     | 1 Jahr  | Kein BO | 223          |
| <b>ZH/Kt</b> | «Schritt:weise» in Wallisellen und Winterthur «HIPPY» in Dielsdorf | Projekt Spielgruppen plus / wird z.Z. evaluiert durch MMI (174) inkl. Stadt Zürich                                                                                                                   | Wädenswil     | Konzept soll 2009 vorliegen Winterthur hat Konzept                                                      | Andelfingen, Bezirk Dietikon, Meilen, Winterthur, Zürcher Oberland, Wetzikon, Bülach, Eschlikon | 2.0     | 2 Jahre | kein BO | 2596         |
| <b>ZH/St</b> | «Schritt:weise» Pilot i. Planung                                   |                                                                                                                                                                                                      | Zürich        | Konzept wird z.Z. erarbeitet                                                                            | Zürich                                                                                          |         |         |         |              |
|              |                                                                    |                                                                                                                                                                                                      |               |                                                                                                         |                                                                                                 |         |         |         | 10478        |

**Legende:**

|              |                                                                                                                                      |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| HBP          | Hausbesuchsprogramme Schritt:weise und «HIPPY»                                                                                       |
| SSG (Anz.SG) | Spielgruppen mit Sprachförderung (Anzahl Spielgruppen nicht spezifiziert, gemäss Angaben IG Spielgruppen Schweiz)                    |
| IKB          | Interkulturelle Bibliotheken                                                                                                         |
| FFKonzept    | Frühförderkonzepte                                                                                                                   |
| FTische      | FemmesTische                                                                                                                         |
| Kiga BD      | Kindergarten, durchschnittliche Besuchsdauer                                                                                         |
| Kiga AO      | Kindergarten Angebotsobligatorium                                                                                                    |
| Kiga BO      | Kindergarten Besuchsobligatorium                                                                                                     |
| BSV-KP ab 03 | Vom BSV mitfinanzierte Krippenplätze seit 2003 (Angaben nur für Kantone, nicht für Städte, BFS 2008 a, 24; Stand 22. September 2008) |

Die Angaben zu den Kindergärten (durchschnittliche Besuchsdauer, Angebots- und Besuchsobligatorium) sind alle dem Bildungsbericht Schweiz 2006 (SKBF 2007, 42) entnommen und geben den Stand Juni 2006 wieder. Eine andere Quelle weist für die Kantone SG, TG und ZH ein zweijähriges Angebots- und Besuchsobligatorium und für die Kantone SZ und ZG ein einjähriges Besuchsobligatorium aus (MIX 2008, 8).



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

# Développement précoce

Recherche, état de la pratique et du débat politique dans le domaine de l'encouragement précoce: situation initiale et champs d'action



**Commission fédérale pour les questions de migration CFM**  
Documentation sur la politique de migration

---

© 2009 Commission fédérale pour les questions de migration CFM

**Auteure**

Mathilde Schulte-Haller

**Rédaction**

Elsbeth Steiner

**Traduction**

Marie-Claude Mayr

**Relecture**

Sylvana Béchon

**Photo de couverture**

Rencontre et curiosité; Photo: Ursula Markus

**Graphisme/impression**

W. Gassmann SA, Bienne

**Distribution**

OFCL, Vente des publications, CH-3003 Berne,  
[www.bundespublikationen.admin.ch](http://www.bundespublikationen.admin.ch)  
Art.-N° 420.918.F

Commission fédérale pour les questions de migration  
Quellenweg 9  
CH 3003 Berne-Wabern  
Tél. 031 325 91 16  
[www.ekm.admin.ch](http://www.ekm.admin.ch)

# Développement précoce

Recherche, état de la pratique et du débat politique  
dans le domaine de l'encouragement précoce:  
situation initiale et champs d'action

Mathilde Schulte-Haller

Mars 2009

# Table des matières

|          |                                                                                                            |           |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|          | <b>AVANT-PROPOS</b>                                                                                        | <b>5</b>  |
| <b>1</b> | <b>RÉSUMÉ</b>                                                                                              | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>INTRODUCTION</b>                                                                                        | <b>9</b>  |
| <b>3</b> | <b>ENCOURAGEMENT PRÉCOCE: UNE PREMIÈRE DÉFINITION DE LA NOTION</b>                                         | <b>11</b> |
| 3.1      | Contexte                                                                                                   | 11        |
| 3.2      | De la perspective médicale à la perspective sociale                                                        | 12        |
| 3.3      | Groupe cible                                                                                               | 12        |
| 3.3.1    | Familles socialement défavorisées avec des enfants en bas âge: un groupe cible de l'encouragement précoce? | 13        |
| 3.3.2    | Groupe cible – catégorie d'âge                                                                             | 14        |
| 3.4      | Objectifs supérieurs                                                                                       | 14        |
| 3.5      | Encouragement précoce, développement précoce ou promotion précoce de la formation?                         | 15        |
| 3.6      | Les pierres angulaires du développement précoce                                                            | 16        |
| <b>4</b> | <b>DÉVELOPPEMENT PRÉCOCE: LA PRATIQUE</b>                                                                  | <b>17</b> |
| 4.1      | Domaine préscolaire: structure, bases légales, compétences                                                 | 17        |
| 4.2      | Modèles de développement précoce: des exemples suisses                                                     | 18        |
| 4.2.1    | Programmes de visite à domicile: «Schritt:weise» et «HIPPY»                                                | 19        |
| 4.2.2    | Promotion de l'apprentissage linguistique                                                                  | 19        |
| 4.2.3    | <i>FemmesTISCHE</i>                                                                                        | 21        |
| 4.2.4    | Formation des parents                                                                                      | 21        |
| 4.3      | Modèles de développement précoce: des exemples venus de l'étranger                                         | 21        |
| 4.3.1    | Programmes thématiques                                                                                     | 21        |
| 4.3.2    | Modèles transversaux de développement précoce                                                              | 22        |
| 4.4      | La pratique en Suisse: une évaluation                                                                      | 25        |
| 4.4.1    | Concepts et modèles du développement précoce                                                               | 25        |
| 4.4.2    | Garderies de jour: besoins et qualité                                                                      | 27        |
| 4.4.3    | <i>FemmesTISCHE</i> et bibliothèques interculturelles                                                      | 28        |
| 4.4.4    | Formation                                                                                                  | 28        |
| 4.4.5    | Financement                                                                                                | 30        |

|           |                                                                                                                               |           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>5</b>  | <b>ENCOURAGEMENT PRÉCOCE: LE DISCOURS POLITIQUE</b>                                                                           | <b>31</b> |
| 5.1       | Politique: Confédération, cantons et communes                                                                                 | 31        |
| 5.2       | Le plan intercantonal                                                                                                         | 32        |
| 5.2.1     | Initiative des villes: politique sociale                                                                                      | 32        |
| 5.2.2     | Conférence de l'instruction publique et des affaires sociales                                                                 | 32        |
| <b>6</b>  | <b>ENCOURAGEMENT PRÉCOCE: LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE</b>                                                                 | <b>34</b> |
| 6.1       | Résultats de la recherche internationale                                                                                      | 34        |
| 6.1.1     | Effet à court et à long terme de l'accueil extrafamilial, de l'éducation et de la formation sur les enfants d'âge préscolaire | 34        |
| 6.1.2     | Aperçu des principaux résultats de la recherche                                                                               | 35        |
| 6.2       | Encouragement précoce de l'apprentissage linguistique                                                                         | 36        |
| 6.3       | Suisse: projets de recherche sur le développement précoce                                                                     | 37        |
| <b>7</b>  | <b>DÉVELOPPEMENT PRÉCOCE: CONCLUSIONS</b>                                                                                     | <b>39</b> |
| 7.1       | Les arguments en faveur du développement précoce dans le futur                                                                | 39        |
| 7.2       | Développement précoce: le cadre d'action                                                                                      | 40        |
| 7.3       | Développement précoce: le besoin d'agir                                                                                       | 41        |
| 7.4       | Développement précoce: approches pour la mise en œuvre de mesures                                                             | 41        |
| 7.4.1     | Principe                                                                                                                      | 42        |
| 7.4.2     | Métaniveau: formation de la conscience et promotion du dialogue                                                               | 42        |
| 7.4.3     | Le niveau de la pratique                                                                                                      | 42        |
| <b>8</b>  | <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b>                                                                                                 | <b>43</b> |
| <b>9</b>  | <b>NOTES</b>                                                                                                                  | <b>44</b> |
| <b>10</b> | <b>LITTÉRATURE</b>                                                                                                            | <b>46</b> |
| <b>11</b> | <b>NOTES ANNEXES</b>                                                                                                          | <b>49</b> |



# Avant-propos

«C'est une des meilleures choses qui pouvaient m'arriver dans mon enfance» se souvient Carla, 22 ans. «La période pendant laquelle j'étais à la garderie de jour et au foyer de jour, compte parmi les expériences les plus importantes et les plus belles de ma vie. J'ai particulièrement apprécié de faire la connaissance d'enfants issus de tous les milieux. J'ai appris à donner mon avis et à me faire respecter.» Les parents de Carla jugent également de manière très positive le fait que leur fille ait été accueillie dans des structures extrafamiliales jusqu'à l'âge de 14 ans, que ce soit à la crèche jusqu'à l'entrée à l'école ou plus tard, au centre de jour. «Carla a largement tiré profit de ces expériences, en particulier pour ce qui concerne son développement émotionnel et l'acquisition de compétences sociales. Elle a appris à composer avec des personnes ayant les caractères les plus différents et issues de diverses origines. Nous n'aurions pas pu lui offrir un environnement aussi profitable à son épanouissement personnel au sein de notre famille.»

Il est aujourd'hui presque unanimement reconnu que les tout-petits tirent un bénéfice particulièrement élevé de l'encouragement précoce. C'est plutôt sur sa conception, l'importance que devrait y tenir l'accueil extrafamilial et le rôle qu'ont à jouer les parents que les avis divergent. De plus, un certain nombre de questions se posent quant à des groupes cible spécifiques. L'encouragement précoce doit-il bénéficier prioritairement aux enfants issus de couches sociales défavorisées? Ou aux populations issues de la migration? Ou ne serait-il pas, au contraire, plus judicieux d'orienter l'encouragement précoce sur l'ensemble des enfants, dans un esprit d'enrichissement mutuel?

La Commission fédérale pour les questions de migration CFM s'est penchée sur ces questions et a demandé un état des lieux sur la situation actuelle de la recherche, de la pratique et du débat public. Les expériences très prometteuses qui ont été acquises dans le cadre de projets d'accueil, de formation et d'éducation de la petite enfance ont incité la CFM à approfondir cette thématique et à y associer des objectifs de politique d'intégration.

Le présent rapport doit être considéré comme un exposé de la situation, qui a pour objet de rendre accessibles à un large public les connaissances théoriques et pratiques les plus récentes en matière d'encouragement précoce. Ces connaissances doivent à la fois stimuler le débat sur la politique d'éducation au regard de l'évolu-

tion de l'encouragement précoce, mais aussi constituer le fondement du développement de synergies entre les différentes initiatives et approches dans ce domaine. Une attention particulière est accordée à la question de la prise en compte des besoins des familles issues de la migration – à la fois des enfants et des parents – ainsi qu'au rôle de la promotion des compétences linguistiques.

La CFM a élaboré des recommandations sur la base de ce rapport, qui seront publiées en même temps que cette étude. La commission défend une perspective sociale résolument globale: les efforts entrepris dans ce domaine en matière de politique d'intégration doivent s'inscrire dans une stratégie d'ensemble comprenant l'accueil, la formation et l'éducation des jeunes enfants. Cette perspective doit également s'appliquer à la promotion des compétences linguistiques; en effet, seule une politique de promotion intégrative de l'apprentissage des langues – qui accorde une juste valeur à la fois à la première et à la deuxième langue – est utile à l'intégration.

Les enfants de notre pays représentent notre futur – indépendamment de leur passeport et de leur langue maternelle. Si nous voulons éviter de répéter les erreurs et les omissions passées de notre politique des étrangers, nous devons consentir des efforts qui interviennent tôt. Les initiatives et les projets esquissés dans le domaine de l'encouragement précoce peuvent constituer un investissement d'avenir pour notre pays.



**Francis Matthey**, Président de la Commission fédérale pour les questions de migration

# 1 Résumé

En Suisse, le débat sur les contenus, les objectifs et l'utilité de l'encouragement précoce s'est fortement intensifié au cours des deux à trois dernières années. La présente étude donne un aperçu succinct de la conception et de l'état de la pratique et du débat en Suisse, ainsi que des résultats notoires de la recherche. Elle offre donc un cadre d'orientation dans un champ qui se caractérise actuellement plus par son hétérogénéité que par un large consensus rassemblant les conceptions de la société, des professionnels et des politiques à propos du sens et de l'utilité de l'encouragement précoce.

L'encouragement précoce est une définition issue de la pédagogie curative et spécialisée. Elle est également usitée dans le domaine de la promotion des enfants surdoués. Ainsi, il convient de faire une distinction entre l'encouragement précoce au sens *général* d'une promotion du développement de l'enfant intervenant tôt et la notion d'encouragement précoce telle qu'elle est entendue par la pédagogie curative et l'éducation spécialisée. Cette distinction permet également de définir un positionnement clair de l'encouragement précoce, qui s'adresse en principe à toutes les personnes qui éduquent des enfants avant le jardin d'enfants. On trouve également les notions de développement précoce, de promotion précoce de la formation ou, comme en Allemagne, de formation, d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Dans la présente étude, le terme de développement précoce a été choisi pour opérer cette distinction.

Le développement précoce fait partie du domaine préscolaire qui va de la prime enfance à l'éducation préscolaire (école enfantine). L'étude est principalement consacrée à la tranche d'âge comprise entre 0 an et l'entrée à l'école enfantine.

La détermination du ou des groupes cibles doit se faire sur la base de différents critères. L'âge des enfants constitue un critère important, celui-ci couvrant une période comprise entre la naissance et l'entrée à l'école enfantine (qui intervient à des moments différents selon les cantons et les communes); la délimitation étant flexible, tant vers le bas (phase prénatale) que vers le haut (entrée au jardin d'enfants). La perméabilité des limites d'âge est nécessaire, car le développement précoce ne doit pas être pratiqué comme une mesure individuelle, mais comme un *concept global* qui prend en compte les

situations de vie des familles et qui fonctionne en réseau avec les multiples approches, offres, structures, acteurs et instances du domaine préscolaire.

Il faut en outre soulever la question fondamentale consistant à savoir si le développement précoce doit s'adresser à toutes les personnes éduquant des enfants avant l'âge de l'école enfantine ou uniquement aux familles socialement défavorisées. En Suisse, cette question fait actuellement l'objet d'un intense débat au sein de cercles professionnels, comme aussi politiques. Tandis que pour des pays tels que la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, le Canada, l'Allemagne et les pays scandinaves, la formation et la promotion de tous les jeunes enfants est une évidence, la Suisse peine à répondre à la demande en matière de concepts de formation globaux pour les enfants de la naissance à l'école primaire, en raison de son approche très marquée par le fédéralisme et de l'attitude, qui prévaut toujours, consistant à considérer que l'éducation et l'accompagnement des jeunes enfants sont de la seule responsabilité des parents ou des personnes en charge de leur éducation. Les travaux de recherche montrent que tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, profitent de la promotion de la petite enfance. Cependant, les enfants issus de milieux socialement défavorisés et d'origine étrangère en tirent un bénéfice supérieur à la moyenne. Cela signifie que le développement précoce permet notamment de compenser les conséquences négatives subies par les enfants de milieux sociaux défavorisés, en matière de développement personnel et scolaire, contribuant ainsi à l'amélioration de l'égalité des chances. Tant que le développement précoce ne pourra pas s'appuyer sur un large consensus politique et social en Suisse, il paraît logique et légitime que les offres et les concepts de développement précoce soient *spécialement axés sur les besoins des enfants issus de milieux sociaux défavorisés*. Cependant, il faut veiller à ne pas favoriser la distinction ou l'exclusion de ce groupe cible, qui inclut des enfants d'origine étrangère, par rapport aux autres enfants du même groupe d'âge. Il faut au contraire favoriser la mixité sociale au sein des offres, sans pour autant négliger les besoins spécifiques des familles socialement défavorisées qui ont des enfants en bas âge.

Les recherches montrent que la famille a l'influence la plus importante sur le développement de l'enfant. Ainsi, le *soutien des parents* dans leur rôle et leur tâche

consistant à offrir à l'enfant un environnement propice à son développement émotionnel, social, linguistique, moteur et cognitif constitue l'un des objectifs majeurs du développement précoce. Quant à la question qui consiste à se demander si les parents constituent le véritable groupe cible (par exemple dans le cadre de programmes de formation des parents ou de programmes diversifiés de conseil, de soutien ou de visites à domicile) ou s'ils doivent être intégrés d'une manière ou d'une autre dans les activités d'un groupe de jeu ou d'un accueil de jour, elle doit être résolue dans le contexte d'une analyse locale des besoins. Dans tous les cas, les offres extrafamiliales de développement précoce doivent être en phase avec l'univers familial de l'enfant. Ce qui veut dire, en d'autres termes, que les parents constituent **toujours** – et au premier chef – le groupe cible du développement précoce.

L'**effet positif à court terme** (entrée réussie à l'école, compensation des inégalités sociales) de la promotion des jeunes enfants peut être mis en évidence par des résultats de recherches menées à l'étranger, mais également par quelques études suisses. L'**effet positif à long terme** (la réussite scolaire à plus long terme) est particulièrement marqué pour les programmes ayant des objectifs et des concepts clairement définis. L'**encouragement précoce des compétences linguistiques** est d'une importance centrale pour le développement des enfants. Il devrait être doublement **intégratif**. D'une part, la **première et la deuxième langue** ne doivent pas être mises en concurrence, mais leur apprentissage doit être promu de la même manière, sur la base d'un concept clair, étayé par des connaissances scientifiques. La promotion de la première langue peut, par exemple, être assurée par les parents, en les motivant et en les soutenant afin qu'ils la pratiquent à la maison en ayant conscience de son importance et en créant une ambiance favorable à la communication, qui permettra à l'enfant de découvrir la multiplicité des interactions possibles et de prendre plaisir à pratiquer la langue. Cela n'exclut pas la promotion d'un contact précoce avec la deuxième langue (la langue locale). Au contraire, le potentiel d'acquisition de compétences linguistiques multiples est maximal au cours de la petite enfance. De plus, la promotion de l'apprentissage linguistique devrait également avoir un effet intégratif sur le développement du jeune enfant: lorsque la **transmission de la langue à un âge précoce** constitue le noyau de la formation de l'identité, de la communication, des liens émotionnels et de l'échange social, la promotion précoce de l'apprentissage linguistique peut être entendue comme un développement précoce, dans la mesure où elle inclut la promotion des aptitudes émotionnelles, sociales, cognitives et motrices. Ce type de transmission de la langue n'est pas imposé par des paramètres de performance imposés par l'extérieur, mais

dépend entièrement des besoins et compétences de l'enfant qui lui permettent de découvrir son environnement de manière ludique à travers la langue.

Lorsque l'on considère l'état de la **pratique en matière de développement précoce en Suisse, deux images très différentes** se dessinent selon les offres qui sont attribuées au développement précoce. Au **sens large**, la palette des offres en Suisse peut être qualifiée de très large et de très diversifiée. Les services de conseil mères-pères, cours de formation des parents, services de conseil spécialisés, structures d'accueil de jour pour enfants, centres enfants-parents, groupes de jeu, *FemmesTische*, etc., jusqu'aux centres de rencontres socioculturels qui peuvent avoir une fonction de soutien importante pour les familles avec des enfants en bas âge constituent une large part du réseau d'offres et de structures en Suisse avec un potentiel qui ne doit pas être sous-estimé dans l'optique des objectifs de la promotion des jeunes enfants. Mais lorsqu'on prend des critères plus restrictifs et que l'on attribue au développement précoce uniquement les offres qui mettent l'accent sur l'**aspect formation du développement des jeunes enfants** et qui s'entendent explicitement comme une contribution à l'amélioration de l'égalité des chances au vu de l'entrée à l'école enfantine ou dans le premier cycle, l'image qui se dessine est légèrement différente. Les concepts transversaux dans le domaine du développement précoce, respectivement les efforts en vue de leur élaboration, sont rares. Ce sont d'abord les grandes villes qui sont les plus actives dans ce domaine (Berne, Bâle, Saint-Gall, Zurich, Winterthur) et les cantons de Suisse alémanique (ZH, BS, SH). Le programme de visite à domicile «Schritt:weise» fait partie de ce type de concept de l'encouragement précoce. C'est surtout en Suisse alémanique que l'on constate une expansion des groupes de jeu consacrés aux langues. Leur degré d'expansion ne pourra probablement être évalué qu'en 2009, lorsqu'on disposera du premier rapport que les cantons doivent présenter tous les ans à la Confédération dans le cadre des programmes de langues cofinancés par l'Office fédéral des migrations. Le canton de Fribourg dispose d'un concept global dont l'objectif est le soutien de parents avec des enfants en âge préscolaire.

L'évaluation de l'état de la pratique du développement précoce en Suisse serait néanmoins incomplète sans un examen approfondi du développement et de l'utilisation des **offres de structures extrafamiliales**, telles que les garderies de jour, les mères de jour, les crèches, etc. Selon des études scientifiques, les enfants d'âge préscolaire qui sont gardés en dehors de la famille bénéficient de meilleures chances à leur entrée à l'école et, à plus long terme, réussissent mieux à l'école que les enfants qui ont vécu exclusivement au sein de leur famille avant

leur entrée à l'école enfantine. Il y a une grande disparité quant à l'utilisation des offres de structures extrafamiliales entre la Suisse latine et la Suisse alémanique – en particulier dans les cantons francophones – où une très grande partie des enfants de 0 à 4 ans sont gardés en dehors de la famille avant leur entrée à l'école enfantine. Le canton du Tessin s'efforce d'augmenter les places d'accueil pour les enfants de cette tranche d'âge. La demande en matière d'offres de garde extrafamiliale est plus forte en Suisse latine, aussi bien dans les agglomérations que dans les régions rurales, qu'en Suisse alémanique. Grâce à une éducation préscolaire plus précoce (scuola dell'infanzia généralement dès 3 ans et école enfantine dès 4 ans), la Suisse latine est en avance par rapport à la Suisse alémanique, dans la mesure où une large part des enfants âgés de 0 à 4 ans bénéficient d'offres qui promeuvent leur développement en dehors de la famille et mettent les enfants issus de la migration plus tôt en contact avec la langue locale. Cet état de fait explique certainement pourquoi les cantons de Suisse latine ont tendance à estimer les offres et les concepts globaux en matière de développement précoce comme moins prioritaires, par rapport aux cantons de Suisse alémanique. Cependant, à l'échelle de l'ensemble de la Suisse, «seuls» 50% des familles souhaitent avoir accès à un accueil extrafamilial sous forme de crèches, de jardins d'enfants, etc. Cela signifie que le développement précoce ne peut pas se limiter aux institutions d'accueil extrafamilial, d'autant plus que la part des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés dans les jardins d'enfants a plutôt tendance à reculer au cours de ces dernières années.

En considérant la *pratique du développement précoce à l'étranger* (par exemple en Allemagne, en Grande-Bretagne, dans les pays scandinaves), on observe une nette évolution qui se caractérise par un abandon des mesures individuelles au profit de *concepts transversaux de développement précoce*, qu'elle prenne la forme de plans de formation à partir de la première année (par exemple en Allemagne), d'«Early Excellence Centers» (Grande-Bretagne, Allemagne) ou, comme en Allemagne, d'initiatives nationales de développement de la qualité des accueils de jour pour enfants en matière de formation, d'accueil et d'éducation. On remarque cependant que même dans le cadre de ce type de concept global, la situation et les besoins des familles socialement défavorisées font l'objet d'une attention particulière, par le biais de programmes et d'offres spécifiques.

Les connaissances issues de la pratique, des colloques et de la science, en Suisse et à l'étranger, permettent de dégager des *champs d'action prioritaires* pour le devenir du développement précoce en Suisse. Comme le montre la situation en Suisse, l'état de la pratique et

l'état du débat (politique) sont liés. Ce qui veut dire que là où les cercles politiques ont le plus conscience de l'importance du développement précoce – qui bénéficie donc d'un certain soutien politique – les offres coordonnées et les mises en réseau du développement précoce sont les plus avancées. Ainsi, la promotion du *débat et du discours* relatifs au sens et à l'utilité du développement précoce constitue un premier champ d'action. Pour ce qui est de la pratique, le développement de *concepts et de stratégies d'ensemble* représente un des champs d'action importants. D'une part, ils doivent exploiter le potentiel disponible des offres existantes (dans un environnement proche et plus large), d'autre part, ils doivent spécialement tenir compte de la *situation des familles socialement défavorisées*, qui sont souvent des familles d'origine étrangère. Mais les stratégies globales sont également indispensables pour surmonter les obstacles induits par le morcellement des responsabilités dans le domaine de l'encouragement précoce (structures politiques, organismes responsables, offre publique, offre informelle, organisations professionnelles, etc.). Ainsi, l'orientation concrète des concepts et des stratégies d'ensemble est, d'une part, dépendante des offres et structures déjà disponibles; d'autre part, certains domaines souffrent de carences. Il existe par exemple un besoin d'action dans le domaine des modèles de *promotion intégrée de l'apprentissage linguistique*, de la *mission des parents*, des *offres qui vont à la rencontre des personnes dans leur environnement de vie proche* (facilité d'accès). Le développement et la promotion de tels modèles devraient cependant être intégrés dans une stratégie globale et ne pas être conçus comme des mesures individuelles.

Les *évaluations de suivi* sont indispensables pour constituer une base solide, destinée au développement durable du développement précoce. Au vu des conditions-cadres en Suisse, le *développement des garderies de jour* dans la perspective de l'accueil, de l'éducation et de la formation des jeunes enfants, ou même en vue de créer des «Early Excellence Centers», correspond à une perspective à plus long terme. Mais dans ce domaine, il est également possible de mettre en place des avancées importantes, par exemple en proposant une promotion intégrative de l'apprentissage linguistique au sein des garderies de jour. A un *niveau intermédiaire*, une fondation qui soutiendrait financièrement les innovations du développement précoce, qui distinguerait les bons exemples et contribuerait à leur diffusion, permettrait de déclencher une avancée significative dans le domaine du développement précoce. A l'*échelle de la Confédération*, une stratégie coordonnée qui inclurait tous les offices fédéraux qui ont affaire au développement précoce pourrait avoir un effet comparable.

## 2 Introduction

Le point fort 3 «projets modèles» du Programme des points forts pour les années 2008-2011 destiné à l'«encouragement de l'intégration des étrangers» du DFJP vise à soutenir les projets ayant un caractère de modèle et une importance pour toute la Suisse. Le programme des points forts précise que:

«La Confédération encourage la pratique de l'intégration, appuie les échanges entre les responsables de projets et les cantons, et contribue à faire connaître les projets particulièrement concluants. A cette fin, l'ODM et la CFM peuvent proposer ou donner à réaliser des projets pilotes. Les thèmes et les questions retenus doivent permettre de dégager des connaissances applicables à l'échelle nationale. A cet égard, les projets pilotes ayant un caractère innovateur revêtent un intérêt particulier. L'ODM et la CFM élaborent un schéma directeur définissant les champs thématiques à promouvoir au moyen de projets pilotes ainsi que les modalités de mise en œuvre.» (Programme des points forts 2008-2011 du DFJP, situation 2007)

La CFM a ensuite commandé une étude sur le thème de «l'encouragement précoce» avec les objectifs suivants:

1. L'étude permettra à la CFM et à d'autres instances de s'informer sur l'état actuel de la pratique et du débat en matière d'encouragement précoce en Suisse.
2. L'étude servira de base à la CFM pour définir les incitations qui seront les plus utiles pour la pratique de l'encouragement précoce, dans l'optique de l'intégration des migrants, et définir le rôle que de la CFM peut jouer dans ce domaine.

L'étude est conçue comme un travail de description et d'exploration; elle éclaire le champ de l'encouragement précoce, avec une attention particulière pour l'encouragement précoce qui permet d'apporter une contribution à l'intégration de la population de migrants. Cependant, elle ne comporte pas d'état des lieux détaillé, établi selon des critères scientifiques stricts.

Pour atteindre les objectifs du mandat fixés dans le cadre des ressources disponibles, il était nécessaire de procéder de manière pragmatique. Dans la mesure où

l'encouragement précoce constitue un domaine particulièrement hétérogène, qui, jusqu'à présent n'a été défini que de manière assez floue, il fallait énoncer une définition de l'encouragement précoce au début de l'étude (chapitre 3), afin d'en délimiter le cadre et le contenu. Cependant, cette délimitation ne pouvait se faire qu'à l'aide de bases qui, sur le plan du contenu, font partie intégrante des chapitres consacrés à la pratique et au discours, ainsi qu'aux résultats de la recherche (chapitres 4 à 6). Ainsi, dans le but d'éviter les répétitions, nous avons renoncé à mentionner dans les chapitres 4 à 6 les informations et les conclusions tirées de la pratique, des débats et de la recherche qui ont déjà été citées au chapitre 3.

L'ordre des chapitres qui place la pratique au début et qui conduit à la recherche et à la théorie en passant par le dialogue est plutôt inhabituel. Ce choix a également été dicté par un raisonnement pragmatique: l'encouragement précoce n'est qu'une offre parmi d'autres dans le domaine préscolaire, mais est fortement lié à l'ensemble de la structure des offres proposées dans le domaine préscolaire, ainsi les thèmes pour les chapitres suivants ont pu être choisis avec une orientation sur la pratique. Cela n'aurait pas été possible en commençant par le chapitre consacré à la recherche. D'une part, la recherche sur l'encouragement précoce est pratiquement inexistante en Suisse, d'autre part il fallait faire un choix parmi les résultats de recherches menées à l'étranger qui soit pertinent pour la Suisse.

### Méthodologie

L'étude se base principalement sur des recherches effectuées dans la bibliographie et des informations, respectivement des documentations, issues de colloques professionnels (cf. bibliographie) concernant le thème de l'encouragement précoce. De plus, 11 interviews ont été menées avec des experts du terrain, des professionnels et des fonctionnaires; ces entretiens suivaient un fil conducteur relatif au profil, à la pratique et aux besoins en matière d'encouragement précoce. Les mêmes questions ont été soumises à la Conférence des délégués à l'intégration (CDI), sous la forme d'une enquête écrite. Certains délégués à l'intégration ont profité de cette occasion pour associer, sur place, d'autres acteurs de l'encouragement précoce aux réponses à ces questions. Ce procédé reflète en quelque sorte la situation actuelle,

puisque dans de nombreux cas, des efforts sont entrepris en vue d'élaborer des positions communes entre les différents acteurs de l'encouragement précoce. L'enquête a permis d'approfondir des éléments essentiels du présent rapport à la lumière de la situation actuelle dans plusieurs régions de Suisse. Sur les 43 membres de la CDI, 17 délégués cantonaux (AG, AR, BE, BL, BS, FR, JU, GE, LU, NE, SG, SH, SZ, TI, UR/Suisse centrale, ZG, ZH) et 6 délégués communaux (Lucerne, Saint-Gall, Frauenfeld, Sierre, Winterthour et Zurich) à l'intégration ont répondu à l'enquête.

# 3

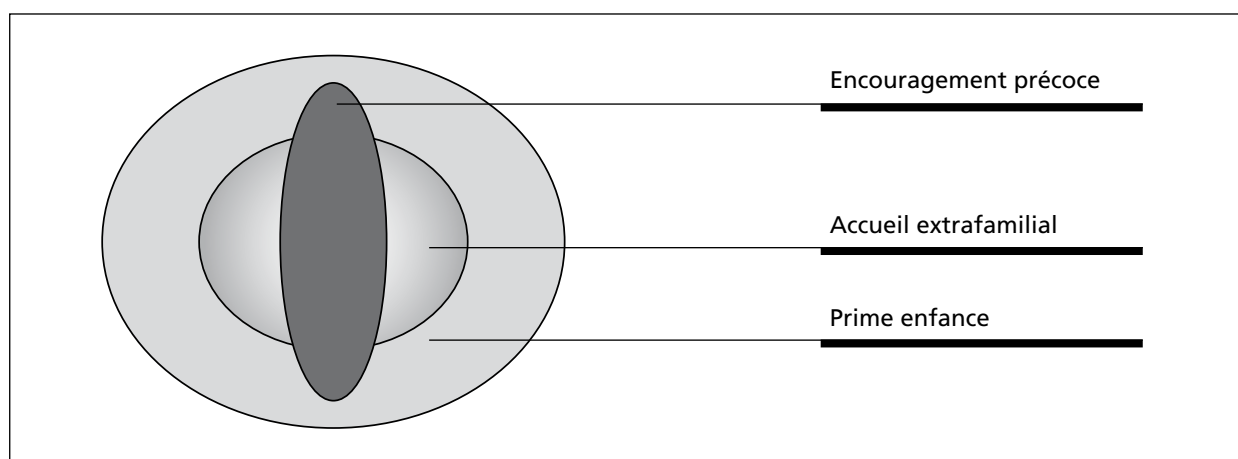
## Encouragement précoce: une première définition de la notion

L'objectif du présent chapitre est de définir la notion d'encouragement précoce dans une première étape, de manière à répondre aux questions les plus importantes concernant les groupes cibles, les objectifs et le contexte de l'encouragement précoce, ainsi que de délimiter le cadre du contenu pour les chapitres suivants. La notion d'encouragement précoce sera précisée sous l'aspect historique et dans la perspective du débat politique et professionnel actuel, mais aussi sous l'aspect de la pratique. Cette base servira à définir les pierres angulaires de l'encouragement précoce.

### 3.1 Contexte

La première étape de la définition consiste à clarifier le rapport entre l'encouragement précoce et les notions de prime enfance et d'accueil extrafamilial. Cette étape est nécessaire dans la mesure où l'environnement de l'accueil, de la formation et de la promotion préscolaires est en constante évolution, et qu'aucun consensus quant à une utilisation unitaire de ces notions ne se dessine. Les définitions suivantes ont été retenues pour l'utilité de la présente étude, qui n'ont pas la prétention d'avoir une valeur universelle.

- La **prime enfance** désigne le *domaine d'intervention à l'âge préscolaire* et non les offres.
- L'**accueil extrafamilial** pour les enfants d'âge préscolaire désigne les *garderies de jour* comme les crèches, les mères de jour, les groupes de jeu, etc.
- L'**encouragement précoce** désigne les *offres d'encouragement spéciales* dans la prime enfance qui peuvent être proposées au sein des familles, dans le contexte de points de rencontre et d'échange (p. ex.: centres parents-enfants, points de rencontre socioculturels), mais également des offres informelles (p. ex.: campagnes d'information, actions sur les aires de jeu et dans les parcs, etc.). Le choix des formes et des combinaisons d'offres dépend des besoins locaux et du concept d'encouragement précoce, le cas échéant.



**Illustration 1:** Relation entre prime enfance – accueil extrafamilial – encouragement précoce

### 3.2 De la perspective médicale à la perspective sociale

Dans les débats actuels qui se tiennent dans le public, dans les cercles professionnels pédagogiques et de plus en plus dans les cercles politiques, la notion d'encouragement précoce est associée à des objectifs, des mesures, des attitudes et des exigences diverses. Il s'agit d'un champ d'action qui se caractérise par la multiplicité des acteurs, des offres, des organismes responsables et des concepts. Ainsi, l'encouragement précoce ne s'applique pas à **un seul** domaine défini, tel que l'école, la santé, la famille, etc., mais il constitue une mission transversale.

La notion d'encouragement précoce trouve son origine dans la pédagogie curative, respectivement dans l'enseignement spécialisé. Elle est comme toujours utilisée au sens de l'encouragement des enfants handicapés d'âge préscolaire et désigne un champ d'action clairement défini de l'enseignement spécialisé. Cette notion est également utilisée pour l'encouragement des enfants sourdoyés.

Selon l'orientation professionnelle, deux distinctions de développement peuvent être considérées comme équivalentes en ce qui concerne l'encouragement précoce:

- D'une part, il s'agit – du moins à l'origine – d'une vision **médicale** de la pédagogie curative, dont le champ d'action recouvre les handicaps physiques et mentaux, ainsi que des troubles du développement de l'enfant.
- D'autre part, la perspective **sociale** a gagné en importance au cours de ces dernières années, aussi bien à l'intérieur<sup>1</sup> qu'en dehors de la pédagogie curative. Elle met en avant les préjugés sociaux dans la petite enfance avec l'argument que ces derniers conduisent à des retards dans le développement personnel, social, scolaire et professionnel, qui ne peuvent pratiquement plus être compensés ultérieurement. Cette façon de voir s'est **accentuée dans le domaine de la politique de formation** au cours des dernières années et est principalement basée sur les résultats des études PISA 2000 et 2003 (OCDE 2001, 2004).

Mais ces deux perspectives sont soumises à un objectif supérieur de **l'équité des chances**<sup>2</sup>, car en effet, les préjugés subis par l'enfant en raison des handicaps et des troubles ou des déficits de développement, doivent être compensés autant que possible. Mais de la même manière que pour les autres domaines d'intervention étatique, ici aussi, **l'orientation sur les ressources** prime

par rapport à **l'orientation sur les déficits**, les mesures et les offres de l'encouragement précoce devant être axées sur les ressources de l'enfant, de son environnement et de ses parents. **L'empowerment, la capacitation et les capacités à surmonter les épreuves**, etc., sont les notions qui caractérisent cette approche axée sur les ressources.

Selon la conception actuelle de l'enseignement spécialisé<sup>3</sup>, les approches basées sur des critères sociaux, comme le soutien et le conseil aux parents et l'implication de l'environnement de l'enfant, ont la même importance que le suivi médical de l'enfant (v. [www.fruehfoerdestellen.de](http://www.fruehfoerdestellen.de)). Ce renforcement de l'intégration des facteurs sociaux dans l'encouragement précoce de l'enseignement spécialisé a son équivalent dans l'évolution de l'école obligatoire en Suisse: conformément à l'accord intercantonal visé, l'enseignement spécialisé doit faire partie de la mission éducative de l'école primaire et avoir la primauté en matière de formation intégrée; la séparation doit être justifiée (CDIP 2007).

Les études PISA 2000 et 2003 montrent qu'en Suisse (outre l'Allemagne et la Belgique), la corrélation entre origine sociale et performances scolaires est comparativement étroite, et que l'école n'est pas en mesure de compenser suffisamment ces inégalités. En Suisse, la réussite scolaire des enfants dépend donc, plus que dans d'autres pays<sup>4</sup>, du statut social des parents. De plus, comme l'entrée à l'école est relativement tardive en Suisse (hormis dans le canton du Tessin) et que de précieuses années – qui pourraient servir à compenser ces inégalités sociales en matière de chances de réussite – sont perdues, le thème des **inégalités sociales** a pris une importance prépondérante dans le débat public sur l'encouragement précoce. Parallèlement, on avance de plus en plus souvent l'argument selon lequel l'investissement dans les mesures d'encouragement préscolaires permet d'éviter plus tard, du moins en partie, des mesures plus onéreuses d'enseignement spécialisé.

### 3.3 Groupe cible

Lorsque l'on considère le développement actuel de la pratique et de la recherche, deux approches se dégagent; celles-ci se distinguent principalement par la portée (groupes cible) de l'encouragement précoce.

1. Les rares approches et concepts déjà mis en place relatifs à la pratique de l'encouragement précoce axent principalement leurs mesures sur les familles socialement défavorisées. Alors que dans le débat politique portant sur les problèmes d'intégration des migrants, ce sont surtout les compétences linguistiques des enfants qui sont mises en avant, dans la pratique, un consensus se forme autour

d'une conception plus globale, tant du point de vue des groupes cible, que des objectifs, resp. des contenus de l'encouragement précoce. Etant donné que les familles de migrants ne sont pas les seules à être socialement défavorisées<sup>5</sup> et que les inégalités ne s'expriment pas seulement par des lacunes linguistiques, l'encouragement précoce doit s'adresser à tous les *enfants, resp. à toutes les familles socialement défavorisés* et promouvoir les *aptitudes motrices, linguistiques, cognitives et sociales* de l'enfant (cf. p. ex. ville de Berne 2006; Service des questions de société de la ville de St-Gall 2007; Initiative des villes: politique sociale 2007). C'est avec cette approche que l'encouragement précoce poursuit ses *objectifs d'intégration et de formation*.

2. Les cercles professionnels et scientifiques, quant à eux, exigent une approche plus large, englobant *l'accueil, l'éducation et la formation de la petite enfance*. Celle-ci ne doit pas être laissée à la seule responsabilité d'organismes privés, mais être définie comme un champ d'action et de responsabilité de la politique sociale. Ainsi, pour l'étude qu'elle prévoit de réaliser (cf. 6.4), la Commission suisse pour l'UNESCO considère explicitement l'encouragement précoce comme «l'éducation de la petite enfance», dans la mesure où celle-ci constitue «...un facteur clé pour la future réussite scolaire et sociale et contribue à réduire l'inégalité des chances de départ». Dans ce contexte, il conviendrait d'élaborer un concept pédagogique global (formation, accueil et éducation de la petite enfance), qui inclurait de manière générale le développement physique et la santé des enfants d'âge préscolaire, leur bien-être émotionnel, un accès positif à l'apprentissage, les aptitudes à la communication, ainsi que les compétences cognitives et la culture générale (Commission suisse pour l'UNESCO). Simoni et Wustmann (2008) défendent également cette approche axée sur l'éducation: «La reconnaissance de la petite enfance comme une période de formation ne peut pas être mise sur le même plan que l'encouragement précoce de la pédagogie curative ni sur celui de la «scolarisation». La promotion de la formation précoce est plutôt axée sur les processus d'apprentissage précoce de tous les enfants et non uniquement des enfants avec des besoins ou des déficits particuliers.» Les auteurs demandent que l'on supprime la fragmentation des offres de formation et estiment qu'il faut dépasser la séparation entre la prime enfance, vue comme une période «ludique», et le domaine scolaire, vu comme une période «d'apprentissage». En ce sens, les garderies de jour ne doivent pas uniquement être conçues comme

des structures d'accueil, mais également comme des structures d'éducation. Cette approche est également soutenue par Viernickel: «Les connaissances relatives à l'importance, mais également aux particularités des processus de formation précoces, alliées à la mission sociale qui consiste à œuvrer dès le début pour la meilleure égalité des chances possible en termes d'éducation, exigent une professionnalisation des offres de formation institutionnelles du domaine préscolaire et supposent leur disponibilité et leur accessibilité. (...) Les crèches doivent être considérées davantage comme des lieux de formation.» (Viernickel 2008.)

La première approche est (plus) déterminante pour la pratique d'encouragement de la CFM, dans la mesure où certains groupes de la population étrangère sont fortement défavorisés socialement, comme l'explique l'alinéa suivant. La deuxième approche inclut les aspects formation et politique sociale, qui dépassent la mission et le potentiel d'encouragement de la CFM, à moins qu'il ne s'agisse ici de projets pilotes qui tiennent expressément compte des besoins des familles socialement défavorisées.

### 3.3.1 Familles socialement défavorisées avec des enfants en bas âge: un groupe cible de l'encouragement précoce?

Le handicap social – contrairement aux handicaps physique ou mental, qui sont individuels – renvoie au contexte sociétal de l'inégalité des chances. Sur le marché du travail et dans le système éducatif, il y a en Suisse «...des groupes de personnes défavorisées clairement identifiables (...) qui, pour des raisons diverses, ont nettement moins de chances d'accéder à ces deux systèmes» (Wigger et Reutlinger 2007, 2s). Le préjudice social des enfants découle nécessairement de la situation des parents, il est étroitement lié à la pauvreté et implique que les personnes socialement défavorisées «ne peuvent déployer leur potentiel de développement individuel, avoir part aux acquis sociaux et participer à la construction de la société que dans une mesure bien moindre par rapport à des personnes d'un niveau social moyens» (Wigger et Reutlinger 2007, 4f). L'archétype d'une personne socialement défavorisée en Suisse «...travaille dans des conditions précaires ou est sans emploi; dispose d'un faible revenu; ne possède pas de formation achevée ou dispose d'une faible formation; vit dans un milieu à l'écart de la formation; a des enfants et appartient à un groupe social défavorisé. Pour résumer, en Suisse cette personne type pourrait être une femme d'origine étrangère qui élève seule ses enfants. A ce propos, des études menées à l'échelle européenne montrent que le sexe est encore plus discriminant que la nationalité» (Wigger et Reutlinger 2007, 4).

La recherche en matière d'éducation remarque depuis un certain temps que «... le contexte socio-économique duquel les enfants sont issus est l'une des composantes de l'environnement familial dont l'influence est la plus significative. Il est mesuré à l'aune du niveau de formation, de la profession et du revenu des parents» (OFS 2008 a, 75)<sup>6</sup>. Le niveau de revenus d'un ménage est influencé par des facteurs tels que la composition du ménage, la nationalité et le niveau de formation. La population étrangère est plus touchée par la pauvreté, parce que les groupes d'âge avec des enfants mineurs et les catégories de faible formation sont surreprésentées (OFS 2008 a, 45s). «Les personnes dont les revenus se situent dans le bas de l'échelle (les 20% de ménages dont les revenus sont les plus faibles) cumulent quasiment tous les facteurs de risques qui génèrent la pauvreté: ils ont une grande famille avec trois enfants ou plus, une formation au-dessous du niveau d'un apprentissage (école obligatoire) et ne sont ni citoyens suisses, ni citoyens de l'UE. Dans le haut de l'échelle des revenus (les 20% de ménages dont les revenus sont les plus élevés), on trouve une «élite», qui est également d'origine étrangère, provenant d'Europe du Nord et de l'Ouest. (...). Entre les deux extrêmes on trouve des personnes de nationalité suisse et des migrants des pays du Sud de l'UE» (OFS 2008 a, 45). Au sein de ce groupe, les célibataires et les couples avec un à deux enfants sont moins aisés financièrement que les célibataires et les couples sans enfant (OFS 2008 a, 45). Les familles monoparentales sont les plus susceptibles de percevoir des aides sociales (17.6%). En Suisse, 5.2% des enfants de 0 à 5 ans (fin 2007 cela représentait 369 207 enfants) sont concernés, ce qui est le taux le plus élevé, toutes catégories d'âge confondues (OFS 2008 a, 47s).

En conséquence, le préjudice social résulte de l'association et du cumul de conditions défavorables en matière de niveau de formation des parents, de type de ménage, de nationalité et de revenu. Les enfants dans cette situation **peuvent** être victimes d'inégalités sociales primaires. Cette notion définit surtout les déficits de l'environnement familial: soutien insuffisant des enfants par les parents, déficits en matière de promotion de la petite enfance dus à la pauvreté, développement linguistique entravé par le manque de communication dans la famille, etc. Si l'objectif de l'école primaire est d'éviter les inégalités sociales secondaires<sup>7</sup>, «(...) la neutralisation des inégalités sociales primaires est une exigence qu'elle pourra difficilement satisfaire, parce que les prédispositions et le soutien de la famille ont un effet avant l'entrée à l'école, mais surtout, tout au long de la scolarité» (Lanfranchi 2008 b).

Reste à savoir s'il est indiqué de proposer des offres d'encouragement précoce **spécifiques** aux enfants de

**familles socialement défavorisées issues de la migration.** Quatre raisons s'y opposent:

1. Le soutien à des projets d'encouragement précoce qui s'adressent exclusivement à des familles socialement défavorisées d'origine étrangère favoriserait non seulement l'inégalité de traitement entre les familles suisses et celles d'origine étrangère, mais renforcerait peut-être même le sentiment de marginalisation par rapport aux familles d'origine suisse.
2. Une stratégie de séparation paraît inappropriée puisque le contact précoce des enfants de migrants avec la langue locale et la population autochtone peut offrir une contribution efficace à l'amélioration des chances de départ au moment de l'entrée à l'école.
3. Les études scientifiques et la pratique montrent que les offres qui privilégient la mixité sociale et ethnique ont des effets positifs en termes d'apprentissage et d'expériences, que ce soit sur les enfants issus de milieux sans ou avec formation (CDIP, 2005, 29).
4. Les familles d'origine étrangère sont surreprésentées dans la catégorie des personnes socialement défavorisées. Ainsi, en Suisse par exemple, quelque 15% des élèves ne sont pas scolarisés à un niveau correspondant à leur âge. Selon les estimations, ce taux atteint le double chez les enfants venant de familles de migrants (Lanfranchi 2008 b).

### 3.3.2 Groupe cible – catégorie d'âge

L'encouragement précoce comporte donc une approche motivée par la politique éducative, qui tient non seulement compte des conséquences négatives du préjudice social sur les chances de formation, mais aussi de l'importance de la petite enfance en tant que période de formation. Par conséquent, le groupe cible comprend les enfants de la naissance à l'âge de l'entrée à l'école enfantine – différents experts considérant toutefois que les limites d'âge doivent rester flexibles vers le bas (phase prénatale) et vers le haut (passage à l'école enfantine).

## 3.4 Objectifs supérieurs

Le préjudice social a des conséquences concrètes sur les conditions de vie et la situation des personnes concernées. «Le concept de situation de vie englobe les dimensions structurelles centrales qui caractérisent le contexte de vie de l'individu. Les facteurs importants sont le sexe, l'éducation, la région, l'origine, l'âge, la formation et la profession (...). Plus l'espace social dans

lequel vivent les enfants est étroit, plus ils sont socialement défavorisés» (Wigger et Reutlinger 2007, 6). Le préjudice social ne se limite donc pas à une dimension de la situation de vie. Ainsi l'exiguïté du logement et l'isolement social de la famille, par exemple, limitent la liberté de mouvement et donc le développement moteur et cognitif ainsi que la capacité à communiquer de l'enfant. Le manque de communication au sein de la famille peut avoir des conséquences négatives sur le développement du langage. De plus, «(...) le manque de mouvement (...) conduit non seulement à des déficits moteurs, mais également sociaux, tels que le manque d'autonomie et une perception déficiente de l'environnement. Le manque de mouvement favorise également les déficits émotionnels et cognitifs» (Hüttenmoser 2006). Les déficits de développement dans la petite enfance sont donc interdépendants: lorsqu'un des domaines du développement est négligé, il met également en danger le bon développement des autres compétences. C'est pour cette raison que la focalisation sur un seul domaine – p. ex. les compétences linguistiques – compromet l'encouragement précoce qui vise à améliorer l'équité des chances. Les obstacles au développement liés au préjudice social doivent être contrés avec des concepts orientés sur la situation de vie particulière des groupes cible et qui incluent l'encouragement des aptitudes motrices, linguistiques, sociales, émotionnelles et cognitives.

La langue a indubitablement une importance centrale, en tant que moyen de communication et celui de tisser des liens, base de la formation de l'identité personnelle et facteur de succès scolaire et professionnel. La question de l'importance de la promotion des compétences linguistiques dans le contexte de l'encouragement précoce est mise en lumière au point 6.2.

«Les dimensions structurelles du préjudice social ne doivent cependant (...) pas être considérées comme déterminantes, comme si elles conditionnaient entièrement la façon individuelle d'agir. Au contraire, ce sont les interactions entre situation de vie, mode de vie individuel et aptitude à surmonter les épreuves qui écrivent la biographie, l'histoire personnelle de vie de chaque individu» (Wigger et Reutlinger 2007, 6). La manière dont un enfant gère ses conditions de vie concrètes dépend de son aptitude à surmonter les épreuves et de sa résilience<sup>8</sup>, qui lui permettront peut-être de mener une vie heureuse et de réussir socialement, malgré tous ses désavantages. Les premières années ont une importance centrale pour l'acquisition de la résilience, au sens d'une capacité de résistance psychique face à des risques du développement biologique, psychologique et psychosocial (citation de Wustmann dans Wigger et Reutlinger 2007, 8).

#### Résumé des objectifs:

1. L'encouragement précoce promeut les aptitudes motrices, linguistiques, sociales et cognitives de l'enfant.
2. Il contribue à l'égalité des chances en matière de formation.
3. Il encourage les parents et les personnes chargées de l'éducation à créer un environnement favorable au bon développement de l'enfant.
4. Il soutient le développement et le renforcement de la résilience des enfants.

### 3.5 Encouragement précoce, développement précoce ou promotion précoce de la formation?

Il convient de se demander si l'on veut définir l'encouragement précoce d'enfants de familles socialement défavorisées comme *développement précoce* ou *promotion précoce de la formation*, afin de créer une démarcation avec l'encouragement précoce de l'enseignement spécialisé.

Sur les 23 délégués à l'intégration qui ont participé à l'enquête, 15 plébiscitent la notion de *développement précoce*. Les cantons et les villes qui traitent le thème de l'encouragement précoce depuis un certain temps optent plutôt pour la notion d'*encouragement précoce*, parce qu'elle s'est imposée et qu'au cours des dernières années elle s'est étoffée en termes de contenus. Les avis divergent également parmi les experts, même si la majorité d'entre eux privilégie la dénomination de *développement précoce*.

Dans la traduction française de l'enquête auprès des délégués à l'intégration «Frühförderung» a été traduit par «encouragement précoce» et «frühe Förderung» par «encouragement intervenant tôt». Tandis que TI et FR se sont exprimés en faveur de la notion «d'encouragement intervenant tôt», NE et Sierre préfèrent «encouragement précoce» et JU propose «encouragement préscolaire».

En langue allemande, l'auteure a choisi de se rallier à l'opinion de la majorité des délégués à l'intégration, des experts consultés, ainsi qu'à la proposition d'Andrea Lanfranchi (2008, citée sous la responsabilité de l'auteure) et d'utiliser le terme de *développement précoce (frühe Förderung)* pour se démarquer du terme d'*encouragement précoce (Frühförderung)*, dont la connotation et l'utilisation correspondent à l'enseignement spécialisé.

Conformément aux informations fournies par la directrice de «a:primo» (association pour la promotion d'enfants socialement défavorisés), un groupe de travail

étudiera en 2009 le choix d'un terme qui permettra de définir de manière adéquate les développements récents du domaine de l'encouragement précoce.

Dans la suite de la présente étude, le terme de **développement précoce** sera utilisé. Le **développement précoce** ne renvoie pas à l'enseignement spécialisé, mais s'adresse en principe à tous les enfants d'âge préscolaire. Il promeut les aptitudes motrices, linguistiques, sociales et cognitives de l'enfant; il contribue à l'équité des chances des enfants en matière de formation. Il soutient les parents et les personnes en charge de l'éducation en vue de créer un environnement favorable au bon développement de leurs enfants, et soutient le développement et le renforcement de la résilience des enfants.

## 3.6 Les pierres angulaires du développement précoce

A partir des considérations précédentes, les principaux points du développement précoce peuvent être résumés de la manière suivante:

- Objectif supérieur (en tant que souhait de la politique sociale)
  - Le développement précoce englobe la promotion des aptitudes émotionnelles, motrices, sociales, linguistiques et cognitives de tous les enfants d'âge préscolaire, quel que soit leur milieu socio-économique ou leur nationalité.
- Objectifs supérieurs (spécifiques aux buts de la promotion de l'intégration en ciblant la population issue de la migration)
  - Le développement précoce est au service de l'équité des chances, en ce qu'il cherche à compenser les obstacles socio-économiques en matière d'éducation de l'enfant par le biais de mesures de promotion ciblées, ainsi qu'à promouvoir la résilience de l'enfant.
  - Le préjudice social ne se manifeste pas uniquement sous la forme de lacunes linguistiques. C'est pourquoi, outre la promotion de compétences linguistiques, le développement précoce englobe également la promotion des aptitudes motrices, cognitives, émotionnelles et sociales de l'enfant.
- Groupe cible
  - Le développement précoce s'adresse aux familles socialement défavorisées ayant des enfants d'âge préscolaire.

- Le préjudice social des enfants est étroitement lié au vécu des parents. Cela signifie qu'en tant qu'acteurs importants du développement précoce, les parents sont soutenus dans leur rôle.

### ■ Démarcation

- Dans la présente étude, la notion de développement précoce désigne les mesures et les offres qui se situent en dehors du domaine de compétence de l'encouragement précoce de l'enseignement spécialisé.
- Le développement précoce est possible dans le cadre des offres de structures extrafamiliales, au sein de la famille, dans le contexte des points de rencontre et d'échange (p. ex. centres parents-enfants, points de rencontres socioculturels) ou d'offres informelles (comme les campagnes d'information, les actions sur les terrains de jeu ou dans les parcs, etc.). La forme et les combinaisons de ces offres sont choisies en fonction des besoins locaux et du concept d'encouragement précoce. Le développement précoce ciblé suppose la coordination et la mise en réseau des différents acteurs et des offres.
- Le développement précoce comporte une extension de la mission de l'accueil extrafamilial, sous forme d'un mandat de formation et d'éducation.

# 4

## Développement précoce: la pratique

Ce chapitre donne un aperçu de l'état de la pratique en matière de développement précoce en Suisse. Le point 4.1 est consacré à l'ensemble du domaine préscolaire. Cette étape intègre le domaine d'action du développement précoce dans le contexte du système éducatif suisse. Les points 4.2 et 4.3 présentent brièvement quelques modèles de développement précoce pratiqués en Suisse et à l'étranger. Le chapitre se termine par une évaluation de la pratique en Suisse.

### 4.1 Domaine préscolaire: structure, bases légales, compétences

Dans le domaine préscolaire, on distingue en Suisse les **structures extrafamiliales pour enfants**, réglées par une ordonnance basée sur le code civil<sup>9</sup> et l'**éducation préscolaire** (Kindergarten, école enfantine, scuola dell'infanzia) qui est ancrée dans les lois (scolaires) cantonales. Des offres de pédagogie curative sont à la disposition des jeunes enfants et des enfants d'âge préscolaire avec des besoins particuliers (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation 2007, 41).

Dans leur déclaration commune du 13 mars 2008, la CDIP et la CDAS opèrent une répartition entre la **prime enfance (de 0 à 4 ans)** et la **scolarité obligatoire** conformément au concordat HarmoS (qui débute dès la 4<sup>e</sup> année révolue); la prime enfance comprenant les **offres de structures extrafamiliales formelles** telles que les crèches, les mères de jour, les groupes de jeu, etc., ainsi que les **offres informelles** (service de garde par les voisins, la famille, etc.) selon la définition de la CDIP/CDAS. Par souci de simplification, le terme générique de garderies de jour sera utilisé dans la présente étude, lorsqu'il n'est pas fait référence à une offre spécifique (comme p. ex. crèches, groupes de jeu, etc.). Pour les offres informelles, à partir d'une certaine intensité d'assistance, on applique également l'OPEE. Les autres offres, telles que les garderies d'enfants, le baby-sitting, etc., ne connaissent pas de bases légales spécifiques (CSRE 2007, 41).

Dans la plupart des cas, les communes, communautés scolaires ou associations communales sont les respon-

sables des écoles enfantines, bien que cette mission puisse également être assumée par des institutions privées. Les offres de structures extrafamiliales sont souvent assurées par des organismes responsables privés, dans le cadre de mandats de prestation confiés par le canton. Les compétences en matière de domaine préscolaire sont réglées de manière différente à l'échelle cantonale entre le département de l'instruction publique et le département des affaires sociales. La CDIP et la CDAS recensent cinq modèles, bien que deux règlements semblent se détacher: soit la compétence de l'ensemble du domaine préscolaire est du ressort du département de l'instruction publique, soit le département des affaires sociales est compétent pour la prime enfance et le département de l'instruction publique pour l'instruction obligatoire (pour le détail des modèles de répartition des compétences, voir CDIP/CDAS 2008). A l'échelle intercantonale, selon la déclaration commune de la CDIP et de la CDAS, la CDAS est compétente pour la prime enfance et la CDIP pour l'instruction publique obligatoire.

Dans de nombreux cantons l'entrée à l'école enfantine est possible à 4 ans, au Tessin à 3 ans. Cependant, les communes ne sont pas obligées dans tous les cantons d'offrir deux années d'école enfantine avant la scolarité obligatoire. La fréquentation de l'école enfantine n'est pas non plus obligatoire dans tous les cantons. Malgré cela, dans aucun canton la durée moyenne de fréquentation de l'école enfantine n'est inférieure à 1 an. Dans les cantons de FR, LU, NW, OW et UR, la durée moyenne de fréquentation est inférieure à 1.5 an (mais pas à 1 an). La durée de fréquentation est la plus longue dans le canton du TI, où elle est d'environ 2.7 ans. Dans la majorité des cantons, les enfants vont à l'école enfantine pendant 2 ans. Au cours de ces dernières années, de nombreux organismes responsables ont étendu leur offre de 1 à 2 ans (voir annexe 9.1 pour les durées de fréquentation moyennes, les offres et la fréquentation obligatoire, canton par canton). Compte tenu de la constatation selon laquelle une éducation préscolaire de qualité est d'une grande importance pour le succès scolaire, on peut s'attendre à ce que la durée moyenne de fréquentation augmente également en Suisse (CSRE 2007, 41). Le concordat HarmoS prévoit

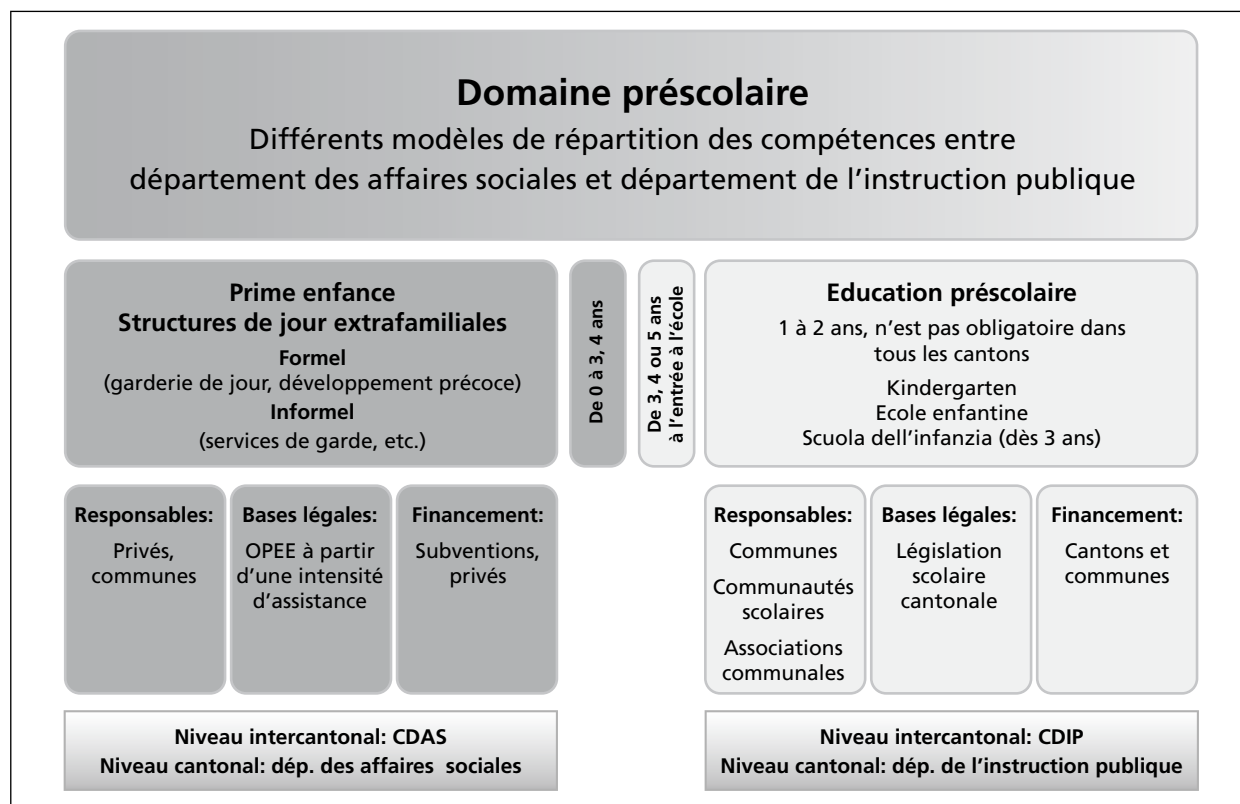


Illustration 2: Domaine préscolaire

une entrée à l'école à quatre ans révolus et une durée obligatoire de fréquentation de l'école enfantine de 2 ans.

Comparée aux autres pays, la Suisse présente un faible taux de préscolarisation des enfants de **3 à 4 ans**, en raison de la structure des offres. Seuls dans les cantons de Genève et du Tessin environ 80% resp. plus de 90% des enfants de 4 ans fréquentent des structures préscolaires publiques (année scolaire 2002/03). En 2003, en moyenne un peu plus de 20% des enfants de 3 à 4 ans ont fréquenté des structures préscolaires en Suisse, la part des enfants de 3 ans étant nettement inférieure à 5%. Comparée aux pays voisins et à la Finlande, la Suisse présente de loin le taux de préscolarisation le plus faible. En revanche, les taux de fréquentation des écoles enfantines sont élevés dans tous les cantons, ce qui indique qu'il y a peu d'obstacles à leur accès.

En Suisse, l'entrée à l'école se fait généralement entre la 6<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année. Ayant constaté que le passage abrupt de l'école enfantine à l'école primaire peut occasionner des problèmes, de nombreux cantons ont choisi d'organiser ce passage de manière plus flexible. Ainsi, dans le canton de Genève le «cycle élémentaire» comprend deux années préscolaires et les deux premières années d'école primaire. En Suisse alémanique, dans le

cadre de programmes d'essai (premier cycle), une formule de phase d'entrée à l'école plus flexible est testée (CSRE 2007, 41).

## 4.2 Modèles de développement précoce: des exemples suisses

Il y a différentes approches de développement précoce à caractère de modèle. Quelques exemples sont présentés ci-dessous de manière succincte. Certains modèles sont mis en œuvre comme éléments d'un concept plus large ou d'une conception directrice du développement précoce. En dehors des exemples présentés ci-dessous, il existe toute une série de projets à caractère de modèle (p. ex. «Triple-P-Elternt Trainings», «ElzuKI» du Département de l'éducation et des sports de la ville de Zurich, «Brücken schlagen – Lebenswelten verbinden» à Uznach), qui sont exécutés dans les écoles et les écoles enfantines en vue de soutenir les parents et de promouvoir les aptitudes d'apprentissage des enfants. Ils ne sont pas présentés ici dans la mesure où il ne s'agit pas de modèles de développement précoce, au sens strict du terme. Cependant, cela n'exclut pas que ces modèles, mis en pratique dans les écoles enfantines et au cours des premières années de la scolarité, puissent être d'importants générateurs d'impulsions pour les projets de développement précoce. Pour compléter, les brochures de différentes

organisations (p. ex. Pro Juventute: «Notre bébé», «Lettres aux parents»), ou des campagnes (p. ex. «Stark durch Erziehung» du Schweizerischer Elternbund) poursuivent également des objectifs de développement précoce.

#### 4.2.1 Programmes de visite à domicile: «Schritt:weise» et «HIPPY»

«*Schritt:weise*» (Opstapje) et «*HIPPY*» (Home Instruction for Pre-school Youngsters) sont des programmes avec un cadre temporel défini et un déroulement clairement structuré. L'association a:primo<sup>10</sup> s'est, entre autres, donné pour mission d'adapter les deux programmes développés et testés à l'étranger aux conditions suisses et de soutenir les organismes responsables de leur réalisation.

«*Schritt:weise*» propose aux mères de condition sociale modeste un programme de jeu et d'apprentissage du langage pour leurs enfants âgés d'un an et demi à quatre ans dans le cadre de visites à domicile. Ce programme de jeu et d'apprentissage développé en Hollande a également été introduit en Allemagne et évalué par le Deutsches Jugendinstitut (DJI). Le programme «*Schritt:weise*» dure un an et demi et se déroule pour l'essentiel au domicile des familles. L'objectif de ce programme est de renforcer les compétences d'éducation des parents sur la base des aptitudes et des ressources existantes dans les familles, de les sensibiliser aux besoins spécifiques des enfants en fonction de leur âge et de leur montrer des possibilités de promotion de leur enfant – le développement linguistique de l'enfant revêtant une importance centrale. Les parents sont encouragés à communiquer avec leur enfant dans leur langue maternelle. Les visites hebdomadaires à domicile, d'une durée de 30 minutes environ, sont assurées par des femmes du groupe cible, et des mères aussi, ayant reçu une formation. De plus, tous les quinze jours des rencontres de groupe ont lieu, qui permettent de nouer des contacts sociaux et de transmettre aux parents des informations importantes pour le développement et l'éducation des enfants. Les parents sont incités à jouer avec l'enfant et à le faire s'exercer pendant au moins 15 minutes par jour. Les visiteuses à domicile sont accompagnées et soutenues par un professionnel de la sociopédagogie (coordinatrice). L'établissement du contact initial avec les familles, l'organisation des rencontres en groupe, la mise en réseau avec les autres dispositifs sociaux sur place et les relations publiques font également partie des missions de la coordinatrice. Après le programme, les familles sont censées être familières du réseau de structures locales, de manière qu'elles puissent mettre à profit d'autres offres de manière autonome (services de conseil, points de rencontres, associations, services d'entraide, etc.). Actuellement, des projets pilotes sont menés à Berne,

Ostermundigen, Bâle, Saint-Gall, Winterthour et Wallisellen. L'association a:primo finance l'évaluation de la mise en œuvre des projets (mais pas leur efficacité) par le biais du Marie Meierhofer Institut MMI de Zurich. La ville de Berne a chargé l'Université de Berne d'évaluer l'efficacité du programme.<sup>11</sup>

«*HIPPY*» est un programme d'entraînement pour les parents et les enfants s'adressant aux migrants, développé en Israël, qui entre-temps a été repris dans de nombreux autres pays. A la différence de «*Schritt:weise*», «*HIPPY*» est un programme préscolaire qui complète l'école enfantine. Il s'adresse aux enfants de 4 à 6 ans et favorise l'apprentissage de la langue nationale locale. Il soutient et encourage avant tout les parents avec l'objectif de les aider à accompagner activement le processus de formation de leurs enfants. Pour ce qui concerne les autres éléments, tels que le procédé, l'organisation, etc., «*HIPPY*» est identique au programme «*Schritt:weise*».

#### 4.2.2 Promotion de l'apprentissage linguistique

Au cours de ces dernières années, on a vu s'implanter en de nombreux lieux des **groupes de jeu consacrés aux langues** ou, en complément aux cours d'allemand destinés aux mères de langue étrangère, des offres d'accueil pour les enfants d'âge préscolaire (**Mu-Ki-Deutsch**). La promotion de l'apprentissage linguistique des enfants issus de familles de langue étrangère, voire polyglottes, est généralement au centre des préoccupations. La diffusion de ces offres a principalement été soutenue par la promotion financière de la Commission fédérale des étrangers (CFE) au cours des années 2001 à 2007. A partir de 2008, l'Office fédéral des migrations (ODM) continuera à soutenir ces offres du point fort 1 «Langue et formation» du Programme des points forts pour les années 2008 à 2011, dans le cadre de programmes cantonaux (cf. directives de l'ODM relatives à la mise en œuvre du Programme des points forts 2008-2011 sur Internet).

Il n'existe pas une vue d'ensemble de la diversité des modèles de groupes de jeu consacrés aux langues qui sont mis en pratique. Certaines communes appliquent le programme de promotion de l'apprentissage linguistique développé par Zvi Penner, appelé «*Kon-Lab*», qui s'adresse aux enfants ayant des troubles de l'acquisition du langage et dont l'allemand est la deuxième langue (cf. [www.kon-lab.com/index.html](http://www.kon-lab.com/index.html)). Les animatrices des groupes de jeu sont formées à l'utilisation du matériel pédagogique. En Allemagne, le programme «*Kon-Lab*» est également utilisé dans les garderies de jour. L'importance accordée à la promotion de la première ou de la deuxième langue au sein des groupes de jeu consacrés aux langues ne pourrait être évaluée qu'au moyen d'une

enquête détaillée. Il semblerait cependant, qu'en règle générale, la promotion de la deuxième langue soit prioritaire. Cela est explicitement le cas pour le programme **«Kon-Lab»**. Au-delà, il existe également des concepts de promotion de l'apprentissage linguistique intégrée. Ainsi, le concept de promotion de l'apprentissage linguistique de la ville de Bâle s'attache à encourager «la conscience pour sa propre langue ainsi que les langues étrangères et le plaisir de les pratiquer» (Riederer 2003). Par le biais de l'implication des parents – on peut supposer qu'elle constitue un objectif important pour la plupart des groupes de jeu consacrés aux langues – une certaine valeur est accordée à la promotion de la première langue. En effet, les parents sont incités à communiquer dans leur langue maternelle au sein de la famille, dans la mesure où elle a une grande importance pour l'apprentissage de la deuxième langue.

L'exemple des groupes de jeu consacrés aux langues ne met pas seulement en exergue le thème de la valeur accordée à la promotion de la première, resp. de la deuxième langue. Mais de manière plus fondamentale, les groupes de jeu posent la question de l'importance de la promotion de l'apprentissage linguistique dans le contexte du développement précoce. Cette question est traitée de manière plus détaillée au point 6.2.

Les **bibliothèques interculturelles** constituent elles aussi une offre importante de la promotion de l'apprentissage linguistique. La première bibliothèque interculturelle a été créée en 1988 à Renens (VD) par des parents et des enseignants. Entre-temps, des bibliothèques interculturelles sont présentes sur tout le territoire suisse et sont réunies sous l'égide de l'association faîtière «Livres sans frontières». Les bibliothèques interculturelles offrent «...une large palette de livres et autres médias consacrés aux pays d'origine, aux espaces culturels, et dans les langues de la population étrangère en Suisse. Une offre de cours de langue complémentaires permet de faciliter l'approche du pays d'accueil, ce qui encourage l'échange culturel. A travers cette offre, la bibliothèque interculturelle permet d'entretenir la langue d'origine et renforce ainsi l'identité culturelle. (...) L'entretien et l'approfondissement de la première langue sont particulièrement importants pour les enfants, ce qui simplifie l'apprentissage d'une deuxième langue: (...) dans une bibliothèque interculturelle, la culture, la société et la langue de la population étrangère sont revalorisées. Il se dégage ainsi le sentiment de se sentir chez soi dans un pays étranger et ce sentiment crée des conditions favorables à une meilleure intégration» ([www.interbiblio.ch/interbiblio/fr/info/interculturelle.html](http://www.interbiblio.ch/interbiblio/fr/info/interculturelle.html)). Les bibliothèques interculturelles fonctionnent grâce au bénévolat et sont parfois intégrées ou associées

à des bibliothèques municipales. Elles essaient à travers certains projets de créer des passerelles vers les institutions locales, telles que des écoles.

Il y a toute une série de projets qui s'adressent aux parents avec des petits enfants, afin que les parents transmettent aux enfants dès leur plus jeune âge le plaisir de parler, d'écouter des histoires, de regarder des livres d'images et de lire. En voici quelques exemples:

Le 28 avril 2008, à l'occasion de la journée mondiale du livre, la fondation Bibliomedia Suisse et l'Institut suisse Jeunesse et Médias (ISJM) ont lancé un programme de promotion de l'apprentissage linguistique, qui est né au Royaume-Uni en 1992, mais est appliqué entre-temps dans un très grand nombre de pays. **«Né pour lire Suisse – Buchstart, Nati per leggere, Naschi per leger – est une campagne de promotion de l'apprentissage linguistique pour les jeunes enfants.»** Elle œuvre pour que le développement linguistique de tous les enfants nés en Suisse soit promu au sein des familles dès la première année de vie, de manière à leur permette d'accéder plus tard au monde des livres et du savoir» ([www.buchstart.ch](http://www.buchstart.ch)). Un coffret de livres est offert à tous les parents de nouveau-nés; il incite à la communication enfants-parents et à l'encouragement de l'acquisition du langage par les enfants. Un réseau constitué de librairies, de bibliothèques, de pédiatres et de conseillères mères-pères est tissé afin de permettre une extension de la campagne **«Né pour lire»**. Ce projet est entre autres soutenu financièrement par l'Office fédéral de la culture (OFC).

Dans le canton de Genève, le projet **«Sac d'histoires»** va dans le même sens que **«Né pour lire»**, mais s'adresse à des enfants de la première et de la deuxième année de maternelle ou d'école primaire. A l'école, on remet aux enfants un sac qui contient un livre bilingue, un CD du livre lu dans plusieurs langues, un jeu se rapportant au livre auquel toute la famille peut participer, une petite surprise et un glossaire de mots clés de l'histoire. Le projet est en place depuis début 2007.

**«Schenk mir eine Geschichte»** est un projet d'encouragement à la lecture pour les familles issues de la migration (family literacy) mené par l'ISJM en coopération avec onze organisations cantonales et régionales. Des animations de lecture sont régulièrement organisées lors de rencontres enfants-parents par des médiatrices interculturelles, dans leur langue d'origine, au sein de centres de quartier, de bibliothèques et d'associations. La phase pilote du projet qui a duré deux ans s'est terminée en août 2008 et a été évaluée par la Haute école pédagogique de Zurich (PHZH). Cette évaluation est majoritairement positive. «Seule l'orientation des animations doit être modifiée de manière

urgente: elles visaient jusqu'à présent la promotion de l'apprentissage linguistique chez les enfants et devront dorénavant être conçues davantage comme une formation des parents. (...). Le positionnement en tant que projet préscolaire de promotion de la première langue et de la lecture, d'accès facile, qui tient largement compte des conditions des différents groupes de migrants, confère au projet un profil qui se distingue nettement des autres projets de développement précoce. De plus, la collaboration avec les médiateurs culturels et les interprètes communautaires, qui sont très engagés et organisés en réseaux, donne au projet une authenticité et une force d'entraînement hors du commun. À l'avenir, il s'agira de mettre en œuvre les nouveaux projets, d'offrir une bonne qualification aux animateurs en matière de formation des parents et de renforcer l'ancrage de ce projet dans d'autres sites» (PHZH 2008, 4).

#### 4.2.3 FemmesTISCHE

*FemmesTISCHE* rassemblent des personnes chargées de l'éducation dans un contexte informel, privé, dans lequel les femmes peuvent discuter et échanger des idées à propos d'éducation, de santé et de modèles d'identification. Ces rencontres ont pour objectif de permettre aux femmes de tisser des liens sociaux et de les soutenir dans leur mission d'éducation. *FemmesTISCHE* sont dirigées par des animatrices choisies et formées par la direction du site qui est responsable de l'organisation du projet global sur un site donné. Les animatrices cherchent des hôtesses dans leur réseau de relations qui sont prêtes à accueillir 4 à 8 femmes chez elles. Elles présentent le thème par une courte séquence vidéo, puis dirigent les discussions entre les personnes présentes. En règle générale, les conversations sont menées dans la langue maternelle. Il est ainsi possible de s'adresser même aux femmes qui maîtrisent peu la langue locale, mais également à celles qui peinent, pour diverses raisons, à accéder aux offres officielles telles que les services de conseil et les réunions de formation des parents. Ce type de «formation des parents à la table du salon» est un projet d'accès aisé, basé sur l'auto-organisation et la capacitation des participantes, qui a vocation à être reproduit. Les responsables des projets sont dans la plupart des cas des organisations privées comme CARITAS, Pro Juventute, etc. RADIX, l'Office fédéral de la santé publique OFSP et Promotion Santé Suisse ont reconnu *FemmesTISCHE* comme étant un projet innovant, et le soutiennent financièrement. Le projet existe en Suisse ainsi qu'en Allemagne. La Fédération Suisse pour la Formation des Parents FSFP est la responsable du secrétariat de *FemmesTISCHE* (pour de plus amples informations, voir: [www.formation-des-parents.ch](http://www.formation-des-parents.ch) et [www.femmetische.ch](http://www.femmetische.ch)).

#### 4.2.4 Formation des parents

La Suisse dispose d'une large gamme d'offres de cours de formation des parents. La formation des parents constitue un élément important dans le contexte du développement précoce. L'offre de cours de formation des parents est étendue et encadrée par des professionnels. Il conviendrait d'apporter une reconnaissance appropriée à cette palette d'offres sur le plan local dans le cadre de schémas directeurs ou de concepts de développement précoce. La Fédération Suisse pour la Formation des Parents et ses organisations locales constituent une ressource précieuse en matière de coopération et de partenariat dans le domaine du développement précoce.

#### 4.3 Modèles de développement précoce: des exemples venus de l'étranger

Les modèles de développement précoce à l'étranger – il faut surtout citer nos pays voisins et les pays scandinaves, le Royaume-Uni, les États-Unis, le Canada et la Nouvelle-Zélande – sont très nombreux et ne peuvent pas tous être évoqués ici. D'une manière générale, on peut distinguer les offres plutôt orientées sur un programme et les concepts de développement précoce plus globaux, qui intègrent des niveaux et des approches très différents dans un modèle d'ensemble. Les modèles étrangers peuvent jouer un rôle important en tant qu'impulsion pour le développement de la pratique en Suisse, mais doivent toujours être considérés en tenant compte du contexte des besoins spécifiques à chaque pays, notamment du point de vue du système éducatif et social.

##### 4.3.1 Programmes thématiques

Les modèles mis en pratique en Suisse, tels que les programmes à domicile décrits ci-dessus, ont été développés à l'étranger («Schritt:weise» en *Hollande* et «HIPPY» en *Israël*) et adaptés aux conditions suisses. Le programme de promotion de l'apprentissage linguistique «Kon-Lab» a été développé par l'Université de Constance pour l'Allemagne et la Suisse. Aujourd'hui, les professionnels du développement précoce de Suisse alémanique dirigent surtout leur regard vers l'*Allemagne*, où le discours et la pratique en termes de développement précoce ont été encouragés de manière intensive au cours de ces dernières années, revêtant presque un rôle de trendsetter pour la Suisse alémanique.

Le projet modèle «*Pro Kind Niedersachsen*» est un programme de visite à domicile pour des femmes à revenu modeste, issues d'un contexte social difficile qui sont enceintes pour la première fois. Ce concept est basé sur le «Nurse-Family-Partnership-Programm» (NFP) développé par David Olds, qui est mis en pratique depuis de

nombreuses années aux Etats-Unis et est également testé dans d'autres pays (Hollande, Autriche, Canada, Australie, Royaume-Uni). Le programme commence dès la phase prénatale et se poursuit jusqu'au deuxième anniversaire de l'enfant. Il poursuit trois objectifs: premièrement, la promotion de la santé et de l'équilibre psychique de la future mère; deuxièmement, le soutien au développement des liens émotionnels entre la mère, le père et l'enfant ainsi qu'au développement corporel, linguistique et cognitif de l'enfant après la naissance; troisièmement, le renforcement des compétences d'éducation des parents. Au cours de la grossesse, ce sont des sages-femmes qui sont chargées de cette mission; après la naissance ce sont des travailleurs sociaux. La fréquence des visites à domicile va décroissant au cours du programme (hebdomadaires au début, mensuelles à la fin). «Le NFP est l'un des programmes les plus efficaces en matière de développement précoce. En 1996, le centre de recherche sur la violence et la prévention de l'Université du Colorado l'a intégré à la liste des projets de prévention américains d'excellence («modèle Blueprint»). Parmi tous les «modèles Blueprint» (note de l'auteur: les «modèles Blueprint» sont des programmes de prévention de la violence), le NFP s'est révélé être l'un des projets les plus durables, avec des effets très significatifs» (Elliot 2004 citation selon Maier-Pfeiffer et Pfeiffer 2006, 4). Ainsi, l'évaluation montre, à l'aide d'une organisation de groupe de contrôle expérimentale, une amélioration significative du développement des enfants de 6 ans: entre autres QI plus élevé, meilleur développement linguistique, moins de problèmes mentaux et psychiques (Elliot 2004, 4)<sup>12</sup>. Les analyses coût-utilité attestent que le programme permet de réaliser des économies à long terme sur les coûts ultérieurs: chaque dollar injecté dans la prévention précoce permet d'économiser quatre dollars sur les frais subséquents (Olds et al. 1999). Les coûts sont supportés pour moitié par les communes et par la fondation «Pro Kind». Le projet a été lancé en 2006 et devra s'achever en 2012. L'évaluation de suivi comprend la recherche sur la mise en œuvre, l'évaluation de l'efficacité du programme et une analyse coût-utilité.

En tant que générateurs d'impulsions, **l'Italie et la France** ne semblent pas avoir une importance significative pour les offres orientées sur les programmes de développement précoce en Suisse italienne<sup>13</sup> et romande.

«Building Learning Together» est un projet réalisé dans le district scolaire de Colombie britannique, au **Canada**, qui vise l'amélioration des chances de développement des enfants par le biais d'une large offensive. Il s'adresse aux futurs parents et mise sur la promotion de la lecture après la naissance de l'enfant. Ce projet global comprend de nombreuses initiatives de promotion de la lecture analogues à «Né pour lire» et «Sac d'histoires».

L'exemplarité de ce projet réside dans l'association d'approches très différentes et de travail «hors murs» (qui va à la rencontre des sujets), tel que le «WOW-Bus: words-on-wheels» qui s'adresse aux enfants et aux parents.

Le projet «deine-meine=unsere Sprache» de l'association des garderies de jour du **Liechtenstein** encourage de manière précoce l'apprentissage de la langue allemande pour les enfants polyglottes fréquentant les structures de jour de l'association. Il concerne au premier chef les enfants de migrants, mais les enfants de langue allemande en profitent également, dans la mesure où elles sont menées avec la totalité des groupes. Grâce à ce projet, l'association élargit sa mission d'accompagnement vers la formation en encourageant l'acquisition ciblée de compétences linguistiques au sein des structures de jour. Cette mesure ne paraît peut-être pas spectaculaire, mais elle constitue un premier pas important en direction des garderies de jour, qui ne se définissent pas uniquement comme des institutions d'accueil, mais également comme des institutions d'éducation.

## 4.3.2 Modèles transversaux de développement précoce

On constate dans de nombreux pays une tendance à développer des modèles axés sur des programmes de développement précoce focalisés sur un thème central, en passant par des plans de formation intégrés en vue d'améliorer les chances de formation de tous les enfants. Dans ce contexte, l'éducation de la petite enfance prend une importance particulière. Depuis 1996, on observe de tels développements dans de nombreux pays, notamment en Nouvelle-Zélande, Norvège, Finlande, Australie, France, Danemark (CDIP 2005, 21). Ils misent en premier lieu sur l'accroissement de structures de jour extrafamiliales comme les garderies ou foyers de jour, jusqu'à des formules qui, outre leurs objectifs d'accueil, assument également un mandat de formation et d'éducation. L'accent est donc mis non seulement sur une extension qualitative mais aussi quantitative des garderies de jour. Le but et l'engagement de l'extension quantitative sont différenciés. Dans les pays où le développement précoce est ancré dans des programmes de formation, on observe une tendance à proposer une structure de jour extrafamiliale – à divers degrés – pour tous les enfants à partir de 0 an. Ainsi, en décembre 2004, l'Allemagne a adopté une loi d'extension de l'accueil de jour (Tagesbetreuungsbaugesetz, TAG), qui est entrée en vigueur le 01.01.2005 et devra être mise en œuvre d'ici au 1.10.2010. La loi a pour objet l'extension de l'accueil des enfants, en particulier des enfants de moins de 3 ans, tout en veillant à offrir des prestations de qualité adaptées aux besoins.

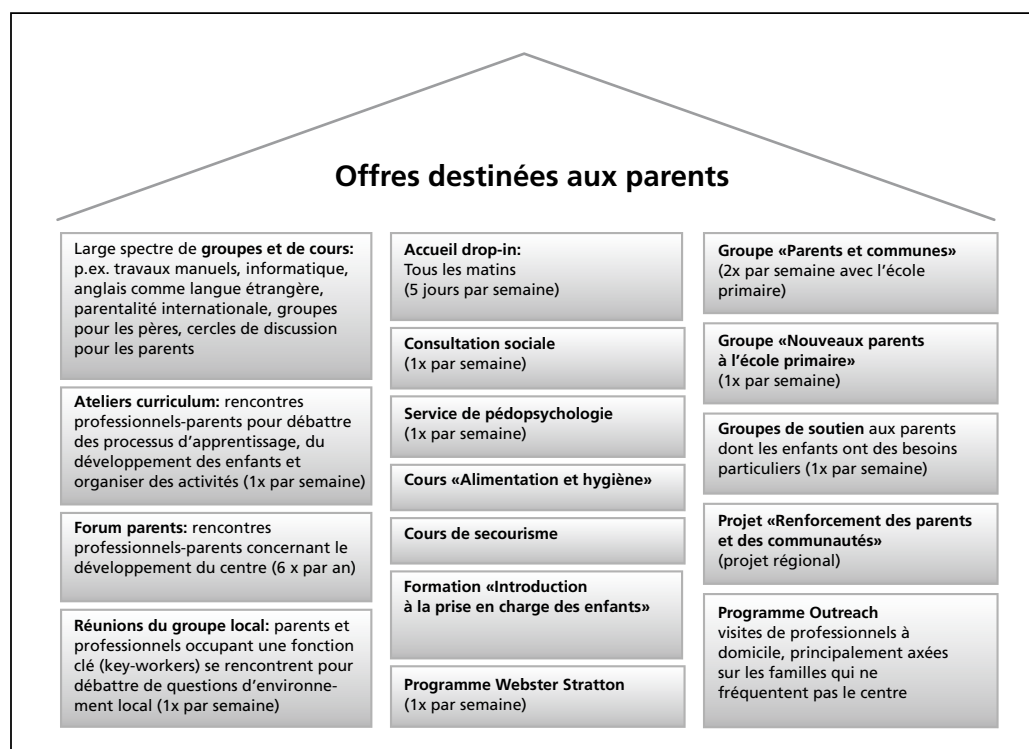
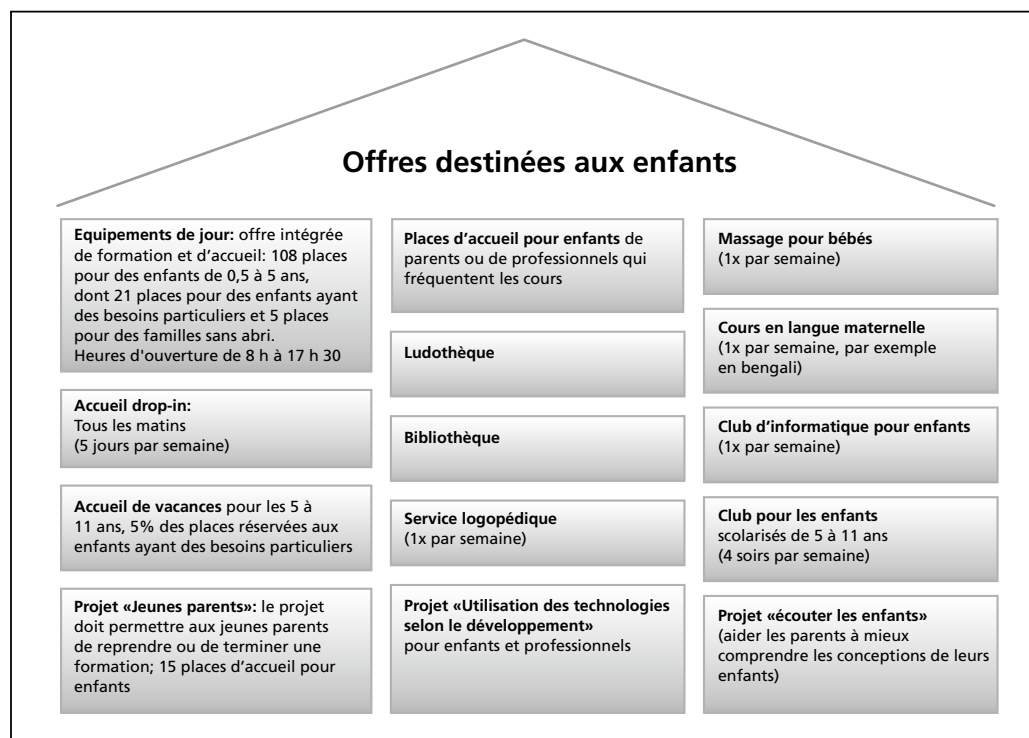
En **Allemagne**, «... la Bavière (...) a été le premier Land qui a pris l'initiative de développer un plan de formation pour toutes les structures du domaine préscolaire, et de le rendre obligatoire à partir de la rentrée au jardin d'enfants 2006/2007. Entre-temps, la plupart des Länder ont suivi cet exemple» (CDIP 2005, 21). Le 12<sup>e</sup> rapport sur les enfants et les adolescents (2005) établit que les enfants en bas âge, et au plus tard dans leur troisième année de vie, ont besoin de nouvelles opportunités de formation extrafamiliales (serveur allemand de l'éducation). Les trois volets, formation, accompagnement et éducation de la petite enfance constituent une originalité de la formation élémentaire en Allemagne, qui est saluée à l'échelle internationale (OCDE 2004 a). Les plans de formation des différents Länder sont très contrastés, et les processus de réforme en cours ainsi que la multitude de programmes lancés par les gouvernements des Länder dans le contexte des plans de formation entravent quelque peu la visibilité. Le Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme se concentre sur trois thèmes: «assurer la participation», «utiliser les investissements de manière efficace» et «promouvoir la formation – assurer la qualité» ([www.laendermonitor.de](http://www.laendermonitor.de)). Etant donné que les chances d'accès à la formation sont réparties de manière encore très inégale malgré les programmes et les efforts déployés à l'échelle de la Fédération, de nombreux projets et initiatives se concentrent sur le développement qualitatif des garderies de jour (les instruments développés en Allemagne pour la gestion de la qualité des garderies de jour sont également utilisés dans les garderies de jour de Suisse alémanique – de manière adaptée) et sur la coordination et la mise en réseau des offres. La fondation Bertelsmann a ancré son engagement pour la promotion précoce dans son concept de base. Son projet intitulé «œuvrer plus tôt à la promotion des enfants» comprend divers modules. Avec son projet modèle communal «Kind & Co», cette fondation table sur l'amélioration des chances de développement et de formation des enfants à travers trois champs d'action: la collaboration avec les parents, les garderies de jour comme lieu de formation, et la coopération de tous les professionnels. Le «Kita-Preis Dreikäsehoch» est attribué tous les ans à des garderies de jour qui se sont distinguées pour des thèmes donnés (en 2005, il s'agissait du thème «transition garderies de jour-école», et en 2006, «améliorer les chances de formation d'enfants issus de familles socialement défavorisées»). Les concepts, méthodes et expériences des garderies gagnantes et des finalistes sont consignés dans la documentation «Jedes Kind mitnehmen» de la fondation Bertelsmann et sont ainsi rendus accessibles à d'autres garderies de jour. «Bildungsqualität 0–3» est un autre projet qui a repris le cursus anglais «Birth to three matters» et a développé du matériel pour la promotion de cette tranche d'âge dans les garderies de jour, ainsi que des groupes de jeu et assistance de jour.

La série de manifestations «Forum Kindheit und Jugend» privilégie l'amélioration des conditions de vie et de formation des enfants.

Les projets qui misent sur le développement qualitatif des garderies de jour dans le cadre de programmes de formation sont très nombreux en **Allemagne**. Il est donc difficile d'opérer un choix parmi les bons exemples. La sélection des finalistes du prix «Kita-Preis-Dreikäsehoch» 2006 est une bonne référence. Dans le «plan d'intégration national», on trouve également des informations importantes sur les développements en Allemagne. Le rapport intermédiaire des Länder «champ d'action de la promotion précoce dans les garderies de jour» contient de nombreux bons exemples montrant comment les garderies de jour assurent leur mission d'intégration et de formation (Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege 2008).

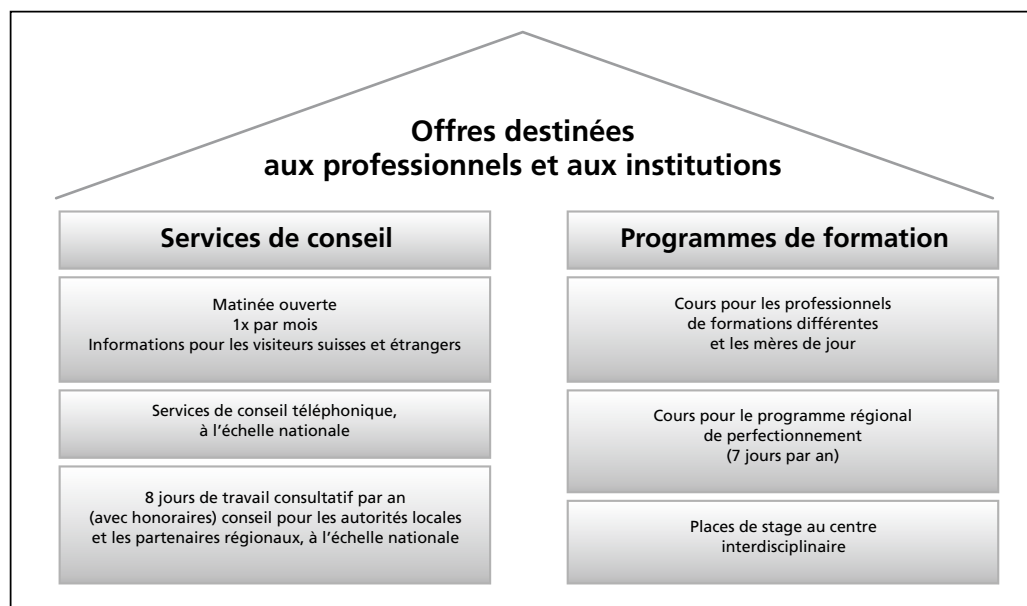
La **Suède** quant à elle a adopté dès 1998 un plan de formation obligatoire pour toutes les structures, qui comprend le domaine préscolaire pour les enfants à partir de 1 an jusqu'à l'entrée à l'école. Entre-temps ce plan est devenu un modèle pour de nombreux pays. Les communes ont l'obligation de répondre à toutes les demandes relevant de l'encouragement précoce et ce, pour tous les enfants à partir d'un an. Toutes les structures, mais aussi le personnel, sont soumis à des objectifs qui s'orientent sur la pratique intégrative de l'accueil, de la pédagogie et de l'assistance. L'accueil, le développement et l'apprentissage doivent être vécus par l'enfant comme un tout. Cependant, «les enfants dans les établissements suédois du préscolaire (...) ne doivent pas faire l'objet de tests, leur développement et leur savoir ne doivent pas être mesurés ni comparés à ceux d'autres enfants. A une époque de comparaisons internationales comme PISA, résister à ces exigences constitue un défi pour les prochaines années<sup>14</sup>» (Initiative des villes Politique sociale 2008, documentation de la rencontre: exposé Ursula Armbruster, Stockholm). Le **Danemark** a suivi un développement analogue. Dans les années 2005 à 2009, l'accent a surtout été mis sur l'amélioration de la qualité de l'accueil de jour des enfants<sup>15</sup>; la première année, la majorité des moyens a été affectée à des activités spécifiques au profit d'enfants socialement défavorisés fréquentant les garderies de jour. Dans les structures de jour des enfants en âge préscolaire, la priorité est accordée à la transition avec le système scolaire. L'apprentissage et la formation doivent s'entendre comme un processus intégratif qui englobe les garderies de jour, l'école primaire et les offres de loisirs à l'école (EuroNews Nr. 15).

L'**Angleterre** connaît un autre modèle de développement précoce intégré où différentes structures de



jour, des services ambulants et des offres en milieu ouvert sont intégrés à des centres familiaux. Depuis 1997, le modèle des «early excellence centers» est largement répandu en liaison avec la campagne nationale «sure start» ([www.surestart.gov.uk/aboutsurestart](http://www.surestart.gov.uk/aboutsurestart)), et est considéré comme une réussite par les

études internationales. La palette des offres se décline en offres qui s'adressent aux enfants, aux parents, aux professionnels et aux institutions. Depuis 2001, l'*Allemagne* a vu la création de centres pour les enfants et leurs familles sur le modèle anglais. Le projet modèle «Kinder – und Familienzentrum – Schillerstrasse» à



**Illustration 3:** Modèle «early excellence centers», source: CDIP 2005. 38s.

Berlin a vu le jour en 2001. Le programme s'articule autour de trois principes: 1 – l'enfant avec ses atouts et ses compétences est au cœur du travail pédagogique. 2 – les parents, en tant qu'experts importants de l'éducation dans les premières années, sont intégrés aux processus de formation et collaborent avec les éducateurs. 3 – la structure de jour des enfants se transforme en un centre pour les enfants et les familles. L'activité centrale de la garderie de jour est la formation, l'éducation, l'accueil.

#### 4.4 La pratique en Suisse: une évaluation

Le bilan de l'état de la pratique du développement précoce doit se baser sur un catalogue d'offres clairement définies. Un tel catalogue doit certainement contenir des concepts d'encouragement précoce, tels qu'ils existent déjà dans certains cantons et communes ou sont en passe de se concrétiser, des programmes de visite à domicile comme «Schritt:weise» et «HIPPY» et des groupes de jeu consacrés aux langues. Il serait néanmoins présomptueux d'affirmer que le développement précoce ne se pratique que dans le cadre de ces structures. Il y a ainsi toute une série d'offres et de structures officielles qui apportent d'ores et déjà une contribution importante au développement précoce (ou le pourraient potentiellement). Il convient de citer ici en premier lieu les formes de structures extrafamiliales comme les garderies de jour et les mères de jour. Toutes les offres qui s'adressent aux familles, comme les services de conseil mères-pères, les centres parents-enfants et les structures socio-culturelles avec une gamme étendue de prestations axées sur la famille, les conseils pour la petite enfance, la for-

mation des parents, la préparation à l'entrée à l'école enfantine, etc., font partie de ce domaine. Il y a aussi de nombreuses structures communales qui, selon les besoins locaux, offrent également des projets de soutien aux familles dans les zones difficiles.

L'évaluation suivante de l'état de la pratique du développement précoce en Suisse doit se limiter aux offres présentées dans le paragraphe 4.2 et aux réponses des délégués à l'intégration dans le cadre de l'enquête. Pour les raisons évoquées, elle ne peut en aucun cas être assimilée à un jugement de la pratique des communes et cantons consistant à soutenir les familles pour qu'elles offrent à leurs enfants des conditions cadre favorables à leur développement. La question de savoir s'il convient de mettre à disposition des mesures de soutien aux familles – et à quel degré il faut le faire, et quelle doit en être la qualité – dépend d'un ensemble complexe de conditions locales et générales, comme les facteurs socio-démographiques, le modèle de famille dominant, la politique familiale, la situation économique et la structure de l'emploi, la législation, etc. (pour avoir un aperçu des principales mesures et domaines de la politique familiale à l'échelle de la Confédération, voir [www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=fr](http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=fr)).

##### 4.4.1 Concepts et modèles du développement précoce

Selon l'enquête menée auprès des délégués à l'intégration, peu de cantons et de communes disposent d'un concept global ou partiel ou d'un ensemble de mesures coordonnées en faveur du développement

précoce. Ce sont surtout les cantons et communes de Suisse alémanique qui sont actifs dans ce domaine et, parmi eux, surtout les régions à caractère urbain. Depuis 2007, la **ville de Berne** applique un concept intégratif d'encouragement précoce («primano») comprenant des mesures réparties dans les trois settings garderies de jour/groupes de jeu, quartier et habitation familiale – cela dans quatre zones pilotes urbaines. La **ville de Bâle** mise fortement sur la promotion des langues et prévoit à partir de 2010 la promotion obligatoire de l'apprentissage linguistique pour les enfants de 3 ans faisant état d'un retard dans le développement du langage. Le concept de promotion de la langue mis en place pour les enfants de 3 à 4 ans prévoit une promotion ciblée de la langue par le biais de groupes de jeu, de familles de jour et d'accueils de jour. Le conseil exécutif a récemment adopté le rapport d'un groupe de travail interdépartemental et prévu au budget une première tranche de mesures coordonnées de développement précoce (conseil mères-pères, formation des parents, centre de contact pour parents et enfants, points de rencontre dans les quartiers, foyers de jour, familles de jour, etc.). Le **canton de Bâle-Campagne** prépare le concept «l'allemand dans le groupe de jeu». Le concept de la **ville de Saint-Gall** («SpiKi») se focalise sur la transition entre le groupe de jeu et le jardin d'enfants, et la promotion des compétences sociales et linguistiques chez les enfants avant l'école enfantine. Ce concept est mis en œuvre depuis 2006 dans deux écoles, dans le cadre d'une phase pilote qui s'étendra jusqu'en 2010. Dans le **canton de Schaffhouse**, un groupe de mise en réseau élabore une stratégie, et les villes de **Winterthour et Zurich** préparent des concepts globaux de développement précoce. Dans le **canton de Zurich**, le développement précoce fait partie du programme de points forts de la direction de l'éducation, et les concepts sont à l'étude. Dans le **canton de Lucerne**, le plan directeur pour la famille contient des propositions pour une planification de la formation entre 0 et 16 ans. Dans le **canton de Saint-Gall**, à l'initiative des communes avec des écoles, dans certaines communes (p. ex. St-Margarethen, Rorschacherberg), des approches de concepts de promotion ont été initiées qui visent notamment la coordination des offres existantes. Le **canton de Fribourg** a développé un concept qui prévoit dix prestations pour soutenir les parents d'enfants d'une tranche d'âge comprise entre 0 et 7 ans. Il comprend des offres qui s'adressent directement aux parents ou à des institutions du domaine médical, pédagogique et social et à leur personnel spécialisé, ainsi que des offres du domaine de la transmission de l'information. Selon l'état des recherches dans le cadre de la présente étude, il s'agit du seul concept complet en Suisse qui s'adresse en priorité aux parents. Ce concept, sa mise en œuvre et ses effets seront certainement d'un grand intérêt pour la pratique future du développement précoce.

Les groupes de jeu qui ont pour objectif spécifique la promotion de l'apprentissage linguistique pour les enfants sont relativement répandus<sup>16</sup> – du moins en Suisse alémanique – tout comme les cours d'allemand pour les mères avec une assistance pour enfants (Mu-Ki-Deutsch), parfois avec un encouragement linguistique et social des enfants. La promotion de l'apprentissage linguistique dans les groupes de jeu est quelquefois intégrée dans des concepts, comme cela est le cas dans les **villes de Berne, Bâle et Saint-Gall**. Dans le **canton de Zurich**, le projet «Spielgruppen plus» est mis en pratique dans différentes communes du canton à titre de projet pilote (promotion de la langue chez les enfants issus de la migration ou de milieux sans formation. Le projet a reçu le prix suisse de l'intégration en 2007). Le projet est évalué par l'Institut Marie Meierhofer de Zurich (MMI); le rapport final sera bientôt disponible. Le programme de promotion de l'apprentissage linguistique développé par Zvi Penner, «Kon-Lab» est mis en pratique dans plus de 20 groupes de jeu, notamment dans les **cantons de Berne, Zurich et de Thurgovie**. Certaines garderies de jour de la **ville de Zurich** travaillent également avec le programme «Kon-Lab». Le **canton de Lucerne** organise des cours fortement subventionnés pour les directrices de groupes de jeu et les garderies de jour sur le thème de «la promotion de l'apprentissage linguistique dans la prime enfance».

Le programme de visites à domicile «Schritt:weise» est exécuté comme projet pilote dans les villes de Berne, Saint-Gall et Winterthour; à Ostermundigen (canton Berne) et Wallisellen (canton Zurich). Les villes de Zurich et de Bâle prévoient des essais pilotes en ce sens dès 2009. A Berne, Saint-Gall et Winterthour, les programmes de visites à domicile constituent la pierre angulaire de concepts approfondis de développement précoce. Jusqu'à présent, le programme «HIPPY» a seulement été mis en pratique à Dielsdorf (canton Zurich).

Le **canton du Tessin** soutient certains projets qui, selon le délégué à l'intégration, vont dans le sens d'un encouragement précoce. Le développement précoce ne figure pas encore à l'agenda politique et les projets correspondants sont donc rares. La situation particulière du système scolaire joue sans doute un rôle, car 70% des enfants de 3 à 4 ans et 98% des enfants de 4 à 6 ans fréquentent la scuola dell'infanzia (ou pour les enfants de 3 à 4 ans, une crèche). Néanmoins, de l'avis des experts questionnés, le canton du Tessin devra impérativement se pencher davantage sur les questions de développement précoce des enfants de 0 à 3 ans. Les parents avec des enfants compris entre 0 et 3 ans peuvent se tourner vers 3 types d'offres: les crèches, les centres d'activités extrascolaires pour les enfants jusqu'à 12 ans, et les centres de rencontre qui offrent aux mères la possibilité de

s'organiser elles-mêmes (p. ex. groupes de jeu, services de garderie). Le service régional Ticino<sup>17</sup> de la Fédération Suisse pour la Formation des Parents s'est donné pour but d'atteindre les groupes cibles qui jusqu'à présent avaient peu participé à ces cours de formation des parents en présentant de nouvelles offres. Cela concerne surtout des parents de langue étrangère, des familles socialement défavorisées et des pères. Dans ce contexte, le Mendrisiotto a lancé le projet pilote «famiglie vulnerabili» en collaboration avec d'autres institutions du domaine de l'éducation et de la santé, qui comprend également une part d'activités hors murs. Il s'adresse à des familles ayant des enfants de 0 à 3 ans. Ce projet devra être évalué prochainement. Les services de conseils mères-pères devront bientôt être accessibles aux personnes élevant des enfants de 0 à 3 ans – la limite d'âge étant actuellement d'un an. Selon les délégués à l'intégration, la situation dans le **canton de Genève** semble être analogue à celle du Tessin. Quelque 80% des enfants vont à la crèche. L'intégration linguistique ne pose apparemment pas de problème et le développement précoce ne constitue pas un sujet de discussion. De ce fait, le canton de Genève table sur le développement qualitatif et le renforcement d'offres de structures extra-familiales. Le label «Petite Enfance» a pour mission de mettre en lumière le travail quotidien des professionnels qui s'engagent pour les enfants. Il entend améliorer la qualité de l'accueil afin de renforcer et de développer ce domaine (voir [www.ville-ge.ch](http://www.ville-ge.ch)).

Le **canton du Jura** mise surtout sur l'amélioration de l'accessibilité – notamment pour les familles issues de l'immigration – et sur l'amélioration de la qualité des structures existantes pour toutes les familles avec des petits enfants. Selon les délégués à l'intégration, la conscience de l'importance des offres destinées aux jeunes enfants est un élément bien ancré dans tous les cantons de Suisse romande. Dans le canton du Jura, l'enjeu consiste surtout à convaincre les instances politiques du fait que l'extension des structures extrafamiliales constitue une priorité du développement précoce. Le service de l'intégration, dont l'engagement porte sur ces questions, cherche à créer des interconnexions avec les organisations compétentes, telles que les organisations d'étrangers.

Le **canton du Valais** n'a pas annoncé de projets. Dans le **canton de Neuchâtel**, en dehors des garderies et des mères de jour, il y a peu d'offres dédiées au développement précoce. Il convient de mentionner les centres parents-enfants «La courte échelle» à Neuchâtel et «La Trottinette» à La Chaux-de-Fonds. Ces structures s'adressent aux parents et à leurs enfants de 0 à 4 ans. Les centres parents-enfants entendent promouvoir l'intégration sociale et le développement des facultés linguistiques des enfants par le biais des rencontres et des échanges. Le

concept de ces centres s'étaye sur la philosophie de Françoise Dolto (Françoise Dolto [1908-1988] était une pédiatre et psychanalyste française connue pour ses études sur les nourrissons et l'enfance).

Dans le **canton de Vaud**, les villes relativement importantes disposent de «maisons vertes», qui, comme les centres de Neuchâtel et de La Chaux-de-Fonds, se basent sur la philosophie de Françoise Dolto, et sont accessibles aux parents ayant des enfants de 0 à 5 ans. Les «infirmières petite enfance», c.-à-d. les conseils aux mères et aux pères sont bien développés et comprennent aussi la possibilité de visites à domicile (sur demande), ainsi que des conseils prodigués sur place ou par téléphone.

#### 4.4.2 Garderies de jour: besoins et qualité

En Suisse, la demande de places d'accueil pour les enfants de 0 à 3 ans est considérablement plus élevée que l'offre. En effet, seules deux garderies de jour sont disponibles par tranche d'un millier d'enfants, et l'accueil est très contrasté selon les régions (CSRE 2007, 41).

Selon l'étude du PNR 52 «Offre d'accueil extrafamilial en Suisse: potentiels de demande actuels et futurs», 41% de tous les ménages avec des enfants en âge préscolaire font appel à un accueil extrafamilial de type formel sous forme de crèches, de mères de jour ou de type informel par un accueil chez des parents ou connaissances. Si les parents avaient le choix, 56% préféreraient une garde formelle et 44% une garde informelle. Il s'agirait d'environ 170 000 enfants par rapport aux 50 000 enfants (estimés) qui, selon l'étude, occupent les quelque 30 000 places de crèche existantes. Cela signifie qu'au-delà des 30 000 places existantes, il faudrait encore en créer environ 50 000 (selon la déclaration d'un expert, entre la fin de l'étude et aujourd'hui, l'on aurait créé entre 4000 et 7000 nouvelles places de crèche). Le comportement de la demande est influencé par les revenus du ménage, l'âge et le niveau de formation de la mère, la présence de frères et sœurs plus âgés, l'implication du père dans la garde des enfants et la nationalité. La demande potentielle de types d'accueil formel est la plus élevée dans les agglomérations de Suisse latine (60%). Même dans les régions rurales de Suisse latine, la demande potentielle est légèrement plus élevée (47%) que dans les agglomérations de Suisse alémanique (45%). A la campagne en Suisse alémanique, 34% des ménages avec des enfants de 0 à 4 ans feraient appel à une place d'accueil dans une crèche ou chez des familles de jour (toutes les données proviennent de Infrast et al. 2005).

Avec la loi fédérale sur les aides financières à l'accueil extrafamilial pour les enfants, qui est entrée en

vigueur le 1<sup>er</sup> février 2003, la Confédération encourage financièrement la création de places de crèche. Dans cette période, l'OFAS a approuvé la création d'un total de 10 478 nouvelles places au profit de 551 garderies de jour (OFS 2008 a, 24; situation au 22 septembre 2008). Les garderies de jour accueillent majoritairement des enfants de 2 à 4 ans (57%), ainsi que des enfants de moins de 2 ans (32%). Un tiers des enfants va à la garderie de jour à raison de 2 jours par semaine. Les enfants qui vont à la garderie un jour ou trois jours représentent 20% pour chaque catégorie. Une part de 61% des enfants sont accueillis toute la journée; 35% la demi-journée. Dans 41% des cas, les personnes préposées à la garde des enfants n'ont pas de formation spécifique. Trois institutions sur quatre pratiquent des prix variant en fonction des revenus des parents. Néanmoins, seuls 54% des enfants qui y sont accueillis bénéficient d'un tarif réduit. Cela pourrait indiquer que les familles à faible revenu ont moins recours à cette offre que les familles plus aisées<sup>18</sup>. De nouvelles places ont été créées dans tous les cantons, sauf dans les cantons de AI et UR – les premiers étant ZH, VD et GE, suivis de BE, AG, TI (OFAS 2008, 2 s. cf. annexe 9.1 pour l'aperçu des créations de places par canton)<sup>19</sup>. Avec la loi sur les familles du 15 septembre 2003 (legge per le famiglie), le canton du Tessin a lancé un système incitant à créer de nouvelles places de crèche et à prendre des initiatives pour l'encouragement des enfants de moins de 3 ans.

L'offre pour les enfants de 0 à 3 ans est très différente selon les cantons. Tandis que le canton du Tessin accorde avant tout de l'importance aux aspects pédagogiques et encourage fortement l'offre d'accueil dès 3 ans (*scuola dell'infanzia*), tout en ne présentant qu'une offre limitée de places de crèche, l'offre de garderies de jour pour les moins de 3 ans dans le canton de Vaud est plus fortement développée, car dans ce canton, la conciliation des vies professionnelle et familiale ainsi que l'égalité entre hommes et femmes sont des buts politiques déclarés. Dans le canton de Zurich, les garderies de jour sont ouvertes aux enfants de 0 à 5 ans, la préférence étant donnée aux enfants de mères qui travaillent (Bébés et employeurs 2004, 17 s.). Peu d'enfants du canton du Tessin vont dans une garderie de jour; selon les estimations, cela concernerait 5% des enfants de moins de 3 ans. En revanche, à Lausanne ils sont presque 30%, et dans le canton de Zurich, en moyenne 13.7% (Kinder und Karriere 2004, 19).

Les résultats d'études scientifiques (cf. chapitre 6) confirmant que l'accueil extrafamilial de la petite enfance améliore les chances de formation de tous les enfants – et ce de manière très nette chez les enfants issus de familles sans formation et de familles de migrants – ont déclenché, en Suisse aussi, toute une série de discussions sur la

qualité et le rôle des garderies de jour. Le critère qui prévaut toujours – conciliation du travail et de la famille – pèse de manière unilatérale sur le besoin de structures extrafamiliales en raison de l'activité professionnelle des parents. De ce fait, les aspects qualitatifs de l'accueil, comme la question de son contenu éducatif et didactique, sont sacrifiés au profit de la préoccupation unilatérale visant l'extension quantitative l'accueil. L'étude menée par le BASS à la demande de la fondation allemande Bertelsmann (BASS, cf. chapitre 6) a déterminé les professionnels ainsi que des citoyens et des hommes et femmes politiques du PS à demander un repositionnement des garderies de jour comme institutions de formation de la petite enfance. Celles-ci devraient aussi inclure un développement de la qualité des concepts et de la formation du personnel. Cette exigence s'est également exprimée au cours de divers colloques d'experts. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure cette discussion a cours dans les organismes responsables des garderies de jour. On peut supposer que, notamment dans les régions et communes avec une offre importante, on prend de plus en plus conscience du fait que les garderies de jour doivent comporter une mission de formation dans le contexte du développement précoce. La ville de Zurich a déjà lancé ce débat (cf. Département des affaires sociales de la ville de Zurich 2006). Une expertise suisse relative à une conception novatrice de l'accueil de nourrissons dans les garderies de jour est disponible (Stiftung kizh 2007).

#### 4.4.3 FemmesTISCHE et bibliothèques interculturelles

Les bibliothèques interculturelles, actuellement au nombre de 19, sont regroupées pour la plupart sous l'égide de l'organisation faîtière «Livres sans frontières». Elles sont implantées à Aarau, Bâle, Bellinzzone, Berne, Bienne, Coire, Frauenfeld, Fribourg, Genève, Lyss, Monthey, Neuchâtel, Renens, Sion, Saint-Gall, Thoune, Wädenswil, Winterthour et Zurich.

*FemmesTISCHE* est devenu une marque protégée. Ces formules sont proposées en 26 lieux répartis dans les cantons de AG, BE, BL, BS, LU, OW, SG, SO, TG, ZG, ZH. On compte actuellement quelque 800 *FemmesTISCHE*. La moitié des sites environ offre des *FemmesTISCHE* aux migrantes. Avec son effet multiplicateur, ce projet a atteint une grande portée.

#### 4.4.4 Formation

Dans le domaine des structures extrafamiliales des enfants, on fait une distinction entre les offres professionnelles comme les garderies de jour, les foyers de jour, etc., et les offres semi-professionnelles (p. ex. groupes de jeu et de garderie). Etant donné que les offres de déve-

veloppement précoce concernent le domaine professionnel et semi-professionnel, la situation de la formation est brièvement décrite ci-après (les explications de ce paragraphe se basent pour l'essentiel sur Eggenberger 2008).

Dans le cadre de l'introduction de la nouvelle loi sur la formation professionnelle, en Suisse alémanique, le domaine professionnel de l'accueil extrafamilial offre depuis 2006 une «formation professionnelle d'assistant/e socio-éducatif/ve» de niveau secondaire, réglementée par la Confédération. Elle remplace celle d'éducateur/trice de la petite enfance, qui n'était pas reconnue par la Confédération. Cette formation duale, d'une durée de trois ans, conçue sur le plan de la formation de base, est également proposée en Suisse latine, mais y rencontre une tradition de formation différente. Les enseignants de la *scuola dell'infanzia* et de l'école maternelle, que fréquentent les enfants à partir de 3 ans, ont des diplômes de niveau tertiaire. De l'avis des experts, cette qualité de formation est insuffisante pour le secteur des crèches (0–3/4 ans) au regard des exigences actuelles.

La nouvelle formation est moins spécifique qu'elle ne l'était auparavant et constitue une régression sur le plan professionnel. La priorité est donnée à l'accueil et non pas, comme dans d'autres pays, aux trois éléments accueil, éducation, formation. Il convient de noter que l'acquisition de compétences interculturelles ne fait pas partie de la formation<sup>20</sup>. De telles compétences doivent s'acquérir par le biais d'offres de perfectionnement (cf. p. ex. l'offre [www.kindundbildung.ch](http://www.kindundbildung.ch)). Selon un expert, peu de professionnels œuvrant dans le secteur des crèches ont conscience de l'importance des compétences interculturelles. Les garderies de jour entreprennent peu d'efforts ciblés pour inciter des jeunes issus de la migration à suivre une formation (ces constatations se rapportent surtout à la Suisse alémanique).

L'Association suisse des structures d'accueil de l'enfance ASSAE mène un projet d'évaluation parallèlement à la nouvelle formation. Le projet est dirigé par D. Eggenberger. Les résultats obtenus avec la nouvelle formation sont relatés dans des newsletters paraissant régulièrement dans le Journal des crèches de l'ASSAE ([www.kitas.ch](http://www.kitas.ch)).

La Haute école pédagogique de Thurgovie PHTG projette, conjointement avec l'Université de Constance, un master en 4 semestres intitulé «*Early Childhood Education*» / «*Frühpädagogik*», dans le prolongement d'une formation de bachelor filière enseignement ou d'une formation de base comparable. En outre, un «*centre de recherche pour le développement et l'éducation de la petite enfance*» financé par des fonds tiers devrait voir

le jour. À partir de mars 2009, un autre cursus de master sera proposé à l'Université de Fribourg, «*Frühkindliche Bildung und pädagogische Beratung*». En Suisse romande, des «*éducateurs/trices de la petite enfance dipl. ES*» sont formés depuis longtemps au niveau tertiaire; dans le canton du Tessin, depuis plusieurs années.

Le secteur semi-professionnel, regroupant des offres comme les groupes de jeu, a ses propres filières de formation en Suisse alémanique (cf.: [www.ausbildung-weiterbildung.ch/spielgruppenleiter-spielgruppenleiterin-info.html](http://www.ausbildung-weiterbildung.ch/spielgruppenleiter-spielgruppenleiterin-info.html)), qui sont supervisées par des associations telles que IG Spielgruppen Schweiz (IGS) et Verband Ausbildungsstätten für Spielgruppenleiterinnen und Spielgruppenleiter Schweiz (VASS). Ces formations ne font pas l'objet d'une réglementation fédérale et n'offrent donc pas de diplômes fédéraux.

Si l'on compare la situation de la formation aux objectifs affichés par le discours public ou celui des professionnels, force est de constater qu'il y a une certaine disparité. En effet, qu'il s'agisse du domaine de formation professionnel ou semi-professionnel, les contenus de la formation sont surtout axés sur l'accueil des enfants. Ils ne reflètent pas l'évolution actuelle en matière de développement précoce avec les exigences de qualité accrues qui l'accompagnent en termes d'offres extrafamiliales d'accueil, d'éducation et de formation. Cela n'est pas surprenant, dans la mesure où il n'y a pas en Suisse de tradition ou de théorie du développement précoce. En revanche, on peut en déduire deux constats centraux pour la mise en place d'offres de développement précoce:

1. Il n'est pas aisé de trouver du personnel avec une formation adéquate si l'on veut proposer des offres de développement précoce, que ce soit pour les offres officielles comme les garderies de jour ou les offres du secteur semi-professionnel comme les groupes de jeu<sup>21</sup>.
2. Le personnel en charge du développement précoce doit posséder une formation spécifique et, selon le type de l'offre, il doit aussi disposer de matériel adéquat. Cela vaut en particulier pour les offres focalisées sur un programme comme celui des groupes de jeu pour la promotion linguistique «Kon-Lab»; «Schritt:weise», «HIPPY», etc. Les visites à domicile des formules «Schritt:weise» et «HIPPY» sont effectuées par des personnes privées ayant reçu une formation (mères du groupe cible), tandis que la coordination des interventions est généralement réalisée par du personnel recruté dans divers secteurs professionnels du travail social (travail social, travail communautaire, pédagogie sociale, etc.). Il en va de même pour le développement et

la mise en œuvre de concepts de l'encouragement précoce, comme p. ex. «primano» dans la ville de Berne. Pour autant qu'il s'agit de concepts qui englobent diverses mesures de développement précoce, ce sont des spécialistes de différentes disciplines qui interviennent (à côté des conseillers pour mères-pères, pédagogues, etc., mentionnés plus haut).

### 4.4.5 Financement

---

Les offres de structures extrafamiliales formelles comme les garderies de jour ou mères de jour sont subventionnées en grande partie par les communes. Le financement et la participation aux frais des communes, responsables et parents reposent sur des modèles très différents. Dans trois structures sur quatre, la participation financière des parents est calculée sur la base de leurs revenus.

Dans le cadre de la loi sur les aides financières à l'accueil extrafamilial pour les enfants, l'ODM fournit depuis 2003 des aides à la création de nouvelles places de crèche; il soutient des formes d'accueil extrascolaires et participe financièrement à certaines structures pour la coordination des familles de jour (les listes peuvent être consultées sur [www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=fr](http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=fr)). L'incitation financière de l'OFAS se terminera fin 2010. Par le biais d'une motion, la Commission de la science, de l'éducation et de la culture (CSEC) demande au Conseil fédéral une prolongation de 3 ans.

Dans le cadre du programme du point fort «Langue et formation» s'inscrivant dans le programme des points forts 2008-2011, l'ODM accorde tous les ans une aide financière d'un montant de quelque 9 millions de francs aux programmes cantonaux pour la promotion de l'apprentissage linguistique des migrants. L'Office fédéral de la culture soutient aussi financièrement l'encouragement des compétences linguistiques.

Certains cantons disposent d'une base légale pour le financement de groupes de jeu.

## 5 Encouragement précoce: le discours politique

Ce chapitre donne un aperçu des discussions en cours sur l'encouragement précoce à différents échelons de la politique. Il n'a pas pour ambition d'être exhaustif, mais de fournir une évaluation de la situation politique au regard de ce sujet. Les explications suivantes quant à la situation politique sur le plan cantonal et communal s'étaient majoritairement sur les déclarations des délégués à l'intégration ayant participé à l'enquête.

### 5.1 Politique: Confédération, cantons et communes

Bien qu'il n'y ait actuellement pas de discussion politique intense sur le *plan fédéral*, certains signes annoncent que l'encouragement précoce devrait bientôt rallier l'attention au niveau parlementaire. Ainsi, cinq initiatives parlementaires (Egerszegi-Obrist 05.429; Genner 05.430; Fehr 05.432; Haller 05.440) demandent l'extension de structures de jour. Celles-ci devront améliorer la conciliation entre vies professionnelle et familiale et encourager les enfants socialement défavorisés. L'initiative parlementaire de Norbert Hochreutener (07.419) demande une base constitutionnelle pour une large promotion de la famille, en particulier sous l'aspect des allègements d'impôts, de la conciliation entre le travail et la famille, de la formation et de l'intégration. La Commission de la sécurité sociale et de la santé publique du Conseil national élaborera un projet en ce sens.

Dans sa motion, la Commission de la science, de l'éducation et de la culture (CSEC) invite la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales CDAS à examiner un concordat dans le domaine de l'accueil de jour extrafamilial des enfants en âge préscolaire et, dans le même temps, à prolonger de 3 ans l'incitation financière pour la création de nouvelles places de crèche. En cas de prolongation de l'incitation financière, l'OFAS est disposé à examiner dans quelle mesure les bases légales peuvent être adaptées et comment les critères qualitatifs du développement précoce peuvent être liés à l'octroi d'incitations financières. Du moins le débat sur le plan de la politique fédérale devrait-il être lancé dans ce contexte.

Dans ses 11 thèses sur la formation, rassemblées sous le titre «L'apprentissage commence dès la naissance», le PS suisse exige (...) «qu'on encourage un développement précoce des enfants qui soit adapté à leurs besoins. Les programmes de formation pour les garderies de jour doivent former un tout avec les plans d'études de l'école obligatoire. Dans les premières années primaires, il faut stimuler les enfants aussi bien à progresser dans leur langue maternelle qu'à apprendre la langue utilisée pour l'enseignement.» (PS 2008, 5)

On note de nombreuses avancées politiques à l'*échelle cantonale et communale*. Selon les réponses fournies par les délégués à l'intégration lors de l'enquête, il y a dans l'ensemble une large cohérence entre la pratique et le discours. Cela signifie que plus le soutien des instances politiques est fort, et plus le discours politique est intense, plus l'offre est importante et diversifiée. Dans les communes et cantons qui disposent déjà de concepts globaux ou partiels de développement précoce – ou qui préparent de tels concepts – le débat politique est mené de manière intensive. Cela est le cas des cantons de BE, BS, SG, SH et ZH, en particulier dans les villes. Dans d'autres cantons de *Suisse alémanique* comme AG ou BL, la situation dépend du contexte dans lequel le développement précoce est placé, avec quelle intensité il est traité, mais aussi de la constellation politique des communes. Dans le canton de Lucerne, le développement précoce ne figure pas à l'agenda politique. En revanche, dans la ville de Lucerne, on évalue avec un optimisme prudent la volonté des instances politiques de s'engager pour le développement précoce. Dans les cantons de AI, AR, GL et GR, ainsi que dans les cantons de Suisse centrale, on ne relève pas de signaux politiques en ce sens. Il semble que dans ces cantons, la responsabilité de la famille soit encore plus marquée que dans les autres cantons de Suisse alémanique (cf. à ce propos les explications du paragraphe 4.4.2 quant au nombre de créations de crèches dans le cadre du programme d'incitation de la Confédération).

En *Suisse romande*, l'encouragement précoce est moins considéré comme un thème politique dans la mesure où plus de 80% des enfants de 0 à 3 ans ou de

4 ans sont accueillis dans des crèches ou par des mères de jour, et où les enfants de 4 ou 5 ans vont à l'école enfantine. Dans le canton de Vaud, une loi cantonale sur «les structures d'accueil extrafamiliales pour les enfants entre zéro et douze ans» est en voie d'élaboration (CDIP 2005, 72). Le canton du *Tessin* fait également preuve d'une telle ouverture face au soutien extrafamilial en matière d'accueil et d'éducation des enfants. Avec ses mesures extrafamiliales coordonnées, le Tessin fait d'ailleurs figure de modèle en Suisse (cf. p.ex. *Politica familiare in Ticino* 1998). Les cantons de Suisse latine ne voient donc guère d'obstacles politiques à l'évolution du développement précoce, sachant qu'il peut y avoir des différences selon les cantons et les communes. La demande des familles pour un accueil extrafamilial des enfants en âge préscolaire est un indicateur qui exprime le soutien envers l'accueil extrafamilial et ses avantages, tant dans la conscience que dans la mentalité du public. Cette demande est la plus élevée dans les régions urbaines du Tessin, suivies des régions urbaines de Suisse romande et de Suisse alémanique. Ce sont les familles des régions rurales du Tessin qui manifestent le plus d'intérêt pour l'accueil extrafamilial, suivies des familles de Suisse romande. La demande d'accueil extrafamilial pour les enfants en âge préscolaire est la plus faible dans les régions rurales de Suisse alémanique (cf. 4.2.2).

## 5.2 Le plan intercantonal

### 5.2.1 Initiative des villes: politique sociale

*L'initiative des villes: politique sociale* (une section de l'Union des Villes) exige dans sa stratégie 2015 l'encouragement précoce pour les enfants socialement défavorisés. Elle se réfère à de nombreux résultats scientifiques et aux conclusions des études PISA qui mettent en évidence la nécessité de l'encouragement de la petite enfance au titre de la prévention, et cite la commission de l'UE: «L'enseignement préprimaire affiche le rendement le plus élevé sur les plans des résultats obtenus et de l'adaptation sociale des enfants. Les Etats membres devraient investir davantage dans l'enseignement préprimaire. Celui-ci constitue en effet un moyen efficace de jeter des bases pour l'apprentissage ultérieur, la prévention des abandons scolaires, l'amélioration de l'équité des résultats et le relèvement des niveaux globaux de compétences» (Initiative des villes: politique sociale: conférence de presse du 27 novembre 2007, Berne, «Egalité des chances de départ grâce à l'encouragement précoce»). Lors de son assemblée du 14 novembre 2008, qui s'est tenue sous le titre «Encouragement précoce – Investissement pour une politique sociale durable», elle a formulé les thèses suivantes d'encouragement précoce (Initiative des villes: Politique sociale 2008, documentation

de la conférence: exposé Ursula Armbruster, Stockholm, citée textuellement).

#### 1. Aspect économique

Thèse 1: L'économie suisse a besoin d'une main-d'œuvre bien formée pour assurer le succès également à l'avenir. Des mesures d'encouragement au niveau préscolaire font partie d'un avenir économique réussi.

#### 2. Aspect sociétal / politico-social

Thèse 2: L'encouragement précoce pose la base de l'équité des chances à l'école et dans le monde du travail.

Thèse 3: Les mesures d'encouragement au niveau préscolaire sont de la responsabilité des pouvoirs publics et doivent être soutenues et développées par toutes les forces en présence dans la société.

Thèse 4: Les offres existantes pour les familles avec des petits enfants (conseil aux mères, rencontres de parents, groupes de jeu, garderies de jour, etc.) doivent mieux atteindre les groupes cible.

#### 3. Aspect pédagogie de l'apprentissage / psychologie du développement

Thèse 5: Les enfants veulent apprendre dès le premier jour et, dans certains domaines, ils apprennent particulièrement bien au cours des premières années de la vie. Des mesures d'encouragement se justifient donc et sont particulièrement efficaces à l'âge préscolaire.

Thèse 6: L'encouragement précoce est surtout efficace lorsqu'il est global.

#### 4. Aspects de l'environnement d'apprentissage

Thèse 7: Les enfants apprennent surtout de leurs parents. Pour apprendre hors de la famille, les petits enfants ont besoin d'une relation avec des adultes proches qui peuvent leur offrir confiance, sécurité et considération.

Thèse 8: Pour apprendre, les enfants ont besoin de possibilités d'expérience dans leur environnement quotidien.

Thèse 9: L'encouragement linguistique est pour tous les enfants – pas seulement pour les allophones – l'une des mesures d'encouragement les plus importantes.

### 5.2.2 Conférence de l'instruction publique et des affaires sociales

Dans leur document cadre «Prise en charge des enfants: structures de jour extrafamiliales – Déclaration commune de la CDIP et de la CDAS», la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*

**CDIP et la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales CDAS** ont saisi le thème de l'encouragement précoce et ont créé une base importante qui permettra de définir les compétences et les structures dans ce domaine. Les principes suivants ont été adoptés en vue de la collaboration future sur le plan international et national (CDIP/CDAS 2008, cités textuellement).

#### 1. Devoirs des parents

Les parents sont responsables de l'entretien et de l'éducation de leurs enfants (autorité parentale) et ont le droit de choisir le lieu de résidence de leurs enfants (droit de garde). Les parents sont par conséquent libres de recourir ou non aux offres proposant une prise en charge en dehors de l'enseignement de base obligatoire (liberté de décision). S'ils le font, ils sont tenus de participer aux coûts de cette prise en charge dans la mesure de leurs moyens.

#### 2. Devoirs des pouvoirs publics

Les buts sociaux contenus à l'art. 41 Cst. obligent la Confédération et les cantons à s'engager, en complément de l'autorité parentale, en faveur du développement et de l'intégration des enfants et des jeunes. L'art. 62 Cst. donne aux cantons le mandat de pourvoir à un enseignement de base suffisant et, dans ce cadre, d'assumer la garde des enfants ou, autrement dit, d'assurer une fonction de prise en charge. Les pouvoirs publics (Confédération, cantons, communes) sont responsables de la mise en place des structures de jour. Ils favorisent la collaboration entre les différents milieux politiques et avec l'économie, ils s'engagent en faveur d'une approche globale de la politique familiale et ils aménagent les offres de prise en charge en fonction des besoins locaux.

#### 3. Devoirs des partenaires sociaux

Les partenaires sociaux intéressés par une extension des structures de jour extrafamiliales sont essentiellement les entreprises, c'est-à-dire les employeurs et leurs institutions. Elles sont invitées à ce titre à soutenir avec les pouvoirs publics la mise sur pied et le financement des offres de prise en charge en dehors du temps d'enseignement.

#### 4. Offres de prise en charge

Les offres destinées à prendre en charge les enfants et les jeunes de la naissance jusqu'au terme de la scolarité obligatoire (pour la pédagogie spécialisée jusqu'à l'âge de 20 ans) en dehors du temps d'enseignement comprennent aussi bien des objectifs sociaux que des objectifs pédagogiques. Elles répondent aux critères régissant les structures de

jour. Les prestataires peuvent être des institutions de droit privé ou public ou des personnes privées. Les procédures d'autorisation et l'assurance de la qualité sont du ressort des cantons et des communes.

#### 5. Responsabilité politique au niveau intercantonal

La CDAS est responsable au premier chef de la coordination intercantonale pour les structures de jour destinées à la prime enfance (de 0 à 4 ans). La CDIP est responsable au premier chef de la coordination intercantonale pour les structures de jour tout au long de la scolarité obligatoire (de 4 ans à la fin de la scolarité obligatoire, ou de 0 an à 20 ans dans le domaine de la pédagogie spécialisée). Si nécessaire, les deux conférences œuvrent ensemble à la coordination intercantonale notamment dans les domaines suivants: éducation précoce spécialisée, mesures de poursuite pénale contre mineurs et mesures de réhabilitation, formation initiale et continue, procédures de certification et de reconnaissance de diplômes.

#### 6. Collaboration avec la Confédération

Les cantons collaborent avec la Confédération en matière de politique sociale et familiale (cf. art. 41 et 116, Cst.), mais sont les seuls responsables de l'enseignement de base. Par conséquent, c'est à la CDAS qu'il revient de gérer au niveau intercantonal la collaboration avec la Confédération pour toutes les questions ayant trait à la prise en charge des enfants en dehors de l'enseignement de base.

Le rapport du congrès de la CDIP «Educare: encadrer – éduquer – former» constitue également une base importante pour le débat en Suisse. Elle contient entre autres de précieuses informations ainsi que des éléments de discussion sur le thème de la «réorientation de la mission éducative des établissements d'accueil de jour pour les enfants de moins de six ans» (CDIP 2005).

# 6

## Encouragement précoce: les conclusions de la recherche

### 6.1 Résultats de la recherche internationale

Les pays qui disposent déjà d'une certaine tradition dans la pratique de l'encouragement précoce, notamment les pays anglo-saxons et scandinaves présentent également une intense activité de recherche dans ce domaine. Ces pays se placent aussi à la pointe des évaluations scientifiques des programmes d'encouragement précoce. Par contre la *recherche sur la pédagogie précoce* fait figure de laissée-pour-compte dans les régions d'Europe de langue allemande – elle est même pratiquement inexistante (CDIP 2005, 41). Il n'y a donc pas d'études empiriques en Suisse sur l'efficacité de la fréquentation de structures d'accueil avant l'âge scolaire.

L'effet de la promotion de la petite enfance ne peut donc s'étayer que sur les résultats d'études venant de pays qui disposent d'une expérience dans la promotion (de la formation) des tout-petits. Les structures et la palette d'offres de la promotion de la petite enfance sont très contrastées selon les différents pays. L'appréciation critique de la pertinence des résultats aurait besoin d'une étude plus approfondie des rapports de recherche que cela n'est possible dans le présent document, notamment pour ce qui a trait à l'objet de l'étude et à la démarche méthodologique.

Entre-temps de nombreuses études mettent en évidence l'effet positif à **court terme** de développement précoce sur une entrée réussie à l'école ou sur la transition entre la maternelle et l'école. Les études à long terme sont encore rares et lorsque de telles études sont menées, elles ont, en leur qualité de sujet de recherche, des programmes clairement structurés. De telles études conçues comme recherche d'évaluation ont pour but de vérifier l'évidence du programme (cf. p. ex. les explications quant au programme de visites à domicile du NFP sous 4.3.1).

Les arguments en faveur de programmes de développement précoce découlent aussi de récents résultats de recherches issues de disciplines comme la neuroscience, la psychologie du développement, la recherche sur l'enfance et la famille, etc., qui montrent à quel point les

premières années de la vie sont déterminantes pour le développement émotionnel, social et cognitif de l'enfant. Ces résultats montrent aussi que les enfants apprennent dès le premier jour de leur vie.

Les résultats des études internationales sur la formation telles que les comparaisons entre les performances des écoliers comme TIMSS, PISA, IGLU et les études de l'OCDE «*Starting Strong*» et «*Bildung auf einen Blick*», qui insistent sur la nécessité et les avantages de la promotion de la petite enfance, fournissent des arguments de poids fondés sur des éléments scientifiques (cf. CDIP, 2005 13s.).

On trouvera ci-après un bref aperçu de certaines études relatives à l'impact de la promotion de la petite enfance.

#### 6.1.1 Effet à court et à long terme de l'accueil extra-familial, de l'éducation et de la formation sur les enfants d'âge préscolaire

La recherche internationale montre de plus en plus clairement que l'éducation et l'accueil de la petite enfance améliorent les chances de formation de chaque enfant et constituent la base d'un parcours réussi. L'une des études les plus connues, «*The Effective Provision of Pre-School Education*» (EPPE), analyse l'effet des différentes formes de l'accueil extrafamilial, de la formation et de l'éducation sur le développement de 3000 enfants en Angleterre. Les résultats de la première phase de recherche, de 1997 à 2003, prouvent que le développement social et cognitif des enfants qui ont bénéficié d'un accueil extrafamilial évolue plus favorablement que celui des enfants qui ont grandi uniquement au sein de leur famille. La qualité des structures préscolaires (p. ex. rapport personnel spécialisé/non spécialisé) et l'intensité de l'accueil extrafamilial sont déterminantes pour le développement positif de l'enfant. Ainsi, dans une certaine mesure, un accueil à plein temps ne donne pas de meilleurs résultats qu'un accueil à temps partiel. Plus tôt un enfant sera à même de recueillir des expériences dans des settings extrafamiliaux, plus l'effet sur le développement de ses aptitudes cognitives et sociales sera positif.

Ce sont les enfants issus de milieux socialement défavorisés qui tirent le maximum de bénéfice de l'accueil préscolaire extrafamilial – mais uniquement lorsque ce dernier a lieu dans des groupes à mixité sociale (Sylva et al. 2003). Dans les projets de recherche 2003-2008 (âge des enfants: 6-7 ans) et 2008-2011 (âge des enfants: 11-12 ans), EPPE analyse l'effet à long terme de l'accueil extrafamilial à l'âge préscolaire. Les résultats de l'étude confirment l'effet positif de la promotion de la petite enfance sur les aptitudes cognitives et sociales des enfants. Le projet de recherche EPPE est reconnu pour ses contributions importantes à une politique de développement précoce reposant sur des données factuelles.

Une analyse de l'OCDE regroupant 12 pays a montré l'effet positif de l'accueil préscolaire dans le domaine cognitif et socio-émotionnel, à condition qu'il soit pratiqué avec une intensité et une durée suffisantes. Les programmes structurés, fondés sur des concepts qui affichent clairement leurs buts pédagogiques et spécifiques au développement, sont les plus efficaces. Parmi les facteurs décisifs, il faut également disposer d'un bon coefficient d'encadrement et de personnel avec une formation spécifique (OCDE 2002).

D'autres résultats de recherches provenant des Etats-Unis, de Suède, Norvège, Allemagne, Canada, Irlande du Nord et Nouvelle-Zélande (cf. Melhuish, 2004) montrent l'effet positif à court terme du développement précoce dans le cadre d'offres d'accueil extrafamiliales. De nombreuses études font apparaître que les enfants issus de conditions difficiles sur le plan social tirent un grand avantage des programmes de promotion préscolaire. L'étude NICHD (US National Institute of Child Health and Development) venant des Etats-Unis conclut néanmoins que l'environnement familial a un plus grand impact sur le développement des enfants que l'accueil extrafamilial préscolaire, la formation et l'éducation. Cependant, cette étude montre aussi que le développement précoce peut compenser les effets négatifs de désavantages liés à la situation sociale. Cela signifie que l'influence négative du préjudice social<sup>22</sup> s'atténue face aux effets positifs du développement précoce (NICHD 2002).

L'étude du bureau BASS commandée par la Fondation Bertelsmann en novembre 2008, non encore achevée, intitulée «Utilité de la formation de la petite enfance en Allemagne au regard de l'économie nationale: une évaluation économique sur les effets d'éducation à long terme chez les enfants allant à la crèche» confirme certains résultats antérieurs. Ainsi, «l'éducation des parents (...) a la plus grande influence sur le type d'établissement scolaire secondaire fréquenté (...). Néanmoins, l'éducation de la petite enfance a également une haute influence sur les voies de l'éducation des enfants.

La probabilité d'aller au gymnase s'accroît de 36 à 50% pour la moyenne des enfants s'ils sont allés à la crèche<sup>23</sup>. (...) Sur la part d'enfants défavorisés qui sont allés à la crèche, environ deux tiers de plus vont au gymnase. (...) Comme l'obtention d'une maturité augmente la probabilité d'obtenir un revenu plus élevé, il en découle un avantage qui est trois fois plus élevé que les coûts engendrés par la crèche» (Bureau BASS, version succincte Internet 2008).

D'après les résultats des recherches effectuées sur l'accueil préscolaire, le groupe d'étude «*European Child Care and Education*» (ECCE) conclut qu'il convient de privilégier l'aspect de formation par rapport à l'aspect d'accueil en matière d'éducation préscolaire (ECCE 1999, 260; cf. aussi 4.3.2 et 4.4.2). Fthenakis requiert lui aussi une réorientation du mandat éducatif des structures d'accueil de jour pour les enfants de moins de six ans. «Sur le plan international, on observe que les systèmes éducatifs qui sont édifiés à partir du bas, qui sont imbriqués les uns dans les autres et adaptés entre eux au fil des degrés d'enseignement sont promis à l'avenir et fructueux sur le plan de l'économie nationale» (Fthenakis 2005, 14).

L'effet à long terme de la promotion préscolaire est confirmé par des études comme EPPE (Sylva et al. 2003) et ECCE (1999). Cet effet est toutefois fortement tributaire de facteurs tels que la durée et l'intensité; il dépend aussi des concepts au sens d'objectifs pédagogiques clairement définis et spécifiques au développement, ainsi que du coefficient d'encadrement et de la qualité du personnel. Les résultats d'une étude suisse (Lanfranchi 2007 a, 2007 b), qui ne démontrent pas d'effet positif durable de l'accueil extrafamilial à l'âge préscolaire sur les performances scolaires à long terme (7 ans après l'entrée à l'école), doivent faire l'objet d'une évaluation circonstanciée, et ne peuvent nier l'effet positif à long terme du développement précoce, car comme cela est mentionné plus haut, il dépend largement de la qualité de plusieurs facteurs.

### 6.1.2 Aperçu des principaux résultats de la recherche

Les résultats clés de nombreuses études sont énoncés ci-après:

1. La famille est le principal facteur d'influence du développement de l'enfant.
2. Les enfants qui font usage des offres d'accueil extrafamilial à l'âge préscolaire sont avantagés dans leur développement social, émotionnel et cognitif lors de leur entrée à l'école par rapport aux enfants qui ont grandi uniquement au sein de

leur famille. Cela vaut en particulier pour les enfants issus de familles socialement défavorisées et de familles de langue étrangère.

3. La fréquentation de structures d'accueil préscolaires se traduit positivement sur le développement des enfants à long terme et a un effet durable. Cependant les résultats de la recherche concernant l'effet à long terme de l'éducation préscolaire ne sont pas encore très complets. La durée, l'intensité, les concepts d'objectifs pédagogiques clairement définis et spécifiques au développement, ainsi que le coefficient d'encadrement et la qualité du personnel sont des facteurs déterminants pour l'effet de la formation préscolaire. C'est pourquoi le développement précoce requiert, outre l'accueil extra-familial, des concepts qui tiennent compte de ces facteurs.
4. Nous ne disposons pas encore des résultats de recherche concernant l'effet de types d'accueil comme les familles ou les mères de jour sur le développement de l'enfant.

## 6.2 Encouragement précoce de l'apprentissage linguistique

Dans les débats sur l'intégration des migrants, l'apprentissage de la langue nationale locale joue un rôle important. Les instances politiques en particulier misent sur un apprentissage précoce de la deuxième langue. Cette exigence semble être quelque peu en contradiction avec l'avis des acteurs de la recherche et de la pratique qui voient dans l'apprentissage de la première langue au cours des premières années de la vie de l'enfant une base importante et une condition pour l'acquisition ultérieure – et réussie – de la deuxième langue. La manière dont la promotion de l'apprentissage linguistique est pratiquée dans le contexte du développement précoce est d'une importance capitale, tout comme l'importance accordée à la promotion de la première ou de la deuxième langue. Les connaissances acquises par la recherche indiquent que «la plupart des enfants (...) peuvent grandir en apprenant simultanément plusieurs langues, sans problème. Ils apprennent les langues «librement» en suivant l'exemple des adultes qu'ils côtoient. Les nourrissons ont la faculté d'apprendre toute langue parlée dans leur entourage; une faculté qui se perd au bout de neuf mois. Dans les premiers mois de la vie, la prosodie (mélodie de la phrase) joue un rôle central dans l'acquisition d'une langue. Les enfants qui grandissent avec deux langues avant leur quatrième année stockent non seulement ces langues dans le même réseau neuronal, mais aussi chaque autre langue apprise par la suite. Quiconque apprend

une première langue étrangère plus tard, doit se constituer un nouveau réseau de neurones, ce qui représente un effort important pour le cerveau» (CDIP 2005, 26). Se pose alors la question de savoir comment gérer ces situations de plurilinguisme sans que l'encouragement de l'apprentissage linguistique ne se perde dans une guerre de tranchées en faveur de l'une ou de l'autre des langues, et sans que les langues n'entrent en concurrence. Les explications suivantes, qui se rapportent à la situation de la Suisse alémanique<sup>24</sup>, tentent d'éclairer le débat.

Plusieurs experts consultés sont d'avis que la promotion linguistique constitue le noyau même du développement précoce, et que celle-ci comprend aussi bien la promotion de la première que de la deuxième langue. Il ne faut en aucun cas privilégier une langue par rapport à l'autre; il faut bien plus pratiquer une promotion intégrée de l'apprentissage linguistique. Le linguiste et germaniste De Rosa a développé des principes à l'adresse des parents, des enseignants et des autres personnes de référence pour une promotion harmonieuse du plurilinguisme (pour la bibliographie concernant ce sujet, voir: Bertschi-Kaufmann et al. 2006; Bertschi-Kaufmann 2008; Keller et al. 2004; Sieber 2007; VPOD 2004). Il s'agit des principes: «une personne – une langue», «une langue – une sensibilité» et «une langue – une situation». Pour le principe «une personne – une langue», «il s'agit du principe le plus important pour le développement d'une éducation multilingue. Dans les familles multilingues, il est recommandé que les parents et les autres personnes de référence parlent rigoureusement leur propre langue avec l'enfant dans toutes les situations, indépendamment de l'entourage. Le même principe vaut également pour les parents bilingues, qui hésitent sur le choix de la langue à transmettre à l'enfant, dès lors qu'ils en maîtrisent deux eux-mêmes» (De Rosa 2007, 26). De Rosa formule les recommandations suivantes pour créer un climat favorable dans les situations multilingues:

1. «Dans les familles à langue unique vivant dans un pays d'accueil, les parents ne devraient pas parler eux-mêmes la nouvelle langue avec les enfants, mais devraient la respecter.
2. Il en va de même pour les autochtones, qui ne devraient pas exercer de discrimination sur différents plans vis-à-vis des autres langues hôtes.
3. Dans les familles plurilingues, les parents devraient avoir des connaissances au moins rudimentaires de la langue du ou de la partenaire, et cette (ces) langue(s) peuvent être parlées librement» (De Rosa 2007, 29).

Ces recommandations peuvent être transposées à toutes les situations. Ainsi la question de la prééminence d'une langue par rapport à l'autre devient obsolète. Les recommandations révèlent cependant une claire nécessité d'agir. En effet, il faut soutenir et motiver les familles dans lesquelles la langue et la communication sont laissées pour compte – quelle qu'en soit la raison – et qui négligent leur première langue parce que la société qui les accueille ne lui accorde pas de valeur. Il faut les soutenir donc, afin qu'ils entretiennent l'usage de la première langue dans la famille et que cette langue serve de base au plurilinguisme de leurs enfants.

Est-ce que seuls les enfants issus de la migration devraient pouvoir bénéficier de la promotion de l'apprentissage linguistique? Non, répondent de nombreux praticiens. La promotion des langues est importante pour tous les enfants. Cependant les enfants issus de milieux socialement défavorisés et pratiquant des langues étrangères en profitent de manière supérieure à la moyenne.

Reste encore la question de savoir si la promotion précoce de l'apprentissage des langues peut, ou doit, être identique avec le développement précoce. Si l'on considère la promotion de l'apprentissage linguistique et la transmission des langues comme le centre de la formation de l'identité personnelle et du quotidien, elles intègrent toutes les capacités qui définissent l'identité personnelle et qui sont indispensables à une gestion réussie de la vie quotidienne. Cela signifie que la promotion de l'apprentissage linguistique englobe l'encouragement des aspects sociaux, émotionnels, cognitifs et moteurs. La promotion de l'apprentissage linguistique devrait donc être intégrative à double titre: premièrement du point de vue de l'encouragement du plurilinguisme et deuxièmement du point de vue de la formation de l'identité personnelle et de la promotion globale du développement de l'enfant. Un développement précoce qui serait égal à la promotion précoce de l'apprentissage linguistique devrait intégrer ces aspects dans son concept. A ce propos, dans le cas de la Suisse alémanique, il conviendrait également de définir clairement le rôle du dialecte et celui de l'allemand standard (cf. Sieber 2007).

Il faut donc des concepts de promotion précoce de l'apprentissage des langues qui tiennent compte de ces éléments. Le «concept-cadre de promotion linguistique», élaboré actuellement sous la houlette de l'ODM en coordination avec d'autres offices fédéraux, tient compte de la situation des jeunes adultes et des adultes et ne contiendra pas de déclaration sur la promotion précoce de l'apprentissage des langues. La loi fédérale sur les langues (LLC), qui selon toute vraisemblance

entrera en vigueur en 2010, prévoit dans son art. 16 b que la Confédération accordera des aides financières aux cantons pour «encourager l'acquisition par les allophones de la langue nationale locale» et à l'alinéa c, pour «favoriser la connaissance de la langue première dans la population allophone» (Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques LLC 2006-2545 projet, 9040).

### 6.3 Suisse: projets de recherche sur le développement précoce

En Suisse alémanique, deux projets de recherche importants sont en préparation; l'un vient d'être lancé. Les résultats seront disponibles en 2009 et 2011.

1. Commission suisse pour l'Unesco:  
***Education de la petite enfance en Suisse. Une étude de fond pour établir durablement la thématique dans la société, la politique et la science.***

L'étude sera supervisée par Margrit Stamm, professeur du département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Ce travail doit dresser un état des lieux complet dans les trois régions linguistiques et culturelles dans une perspective scientifique, éducative, et sociale; replacer les résultats dans leur contexte international et dégager les domaines où il convient d'agir concrètement. Le projet a démarré en janvier 2008 et l'étude se terminera début 2009. Le cadre budgétaire se monte à 340 000 francs. Le financement a été assuré par cinq fondations suisses: la Fondation AVINA, la Fondation Ernst Göhner, la Fondation Gebert Rüf, la Jacobs Foundation et la Fondation MERCATOR Suisse.

2. Marie Meierhofer Institut für das Kind MMI, Zurich:  
***Stärkender Lerndialog zur Bildungs – und Resilienzförderung – ein Projekt zur Förderung und Professionalisierung frühkindlicher Bildung in Schweizer Krippeneinrichtungen*** (titre succinct: ***Bildungs – und Resilienzförderung im Frühbereich***).

Le projet est dirigé par Heidi Simoni (directrice du MMI) et Corina Wustmann (collaboratrice scientifique). Il s'agit d'un projet de recherche appliquée ayant les objectifs suivants:

- Apporter une contribution à la promotion de l'éducation et de la résilience des enfants.
- Inciter au débat public (de spécialistes) à travers des concepts éducatifs transversaux pour la petite enfance en Suisse.

- Professionnalisation du personnel pédagogique en experts de l'éducation de la petite enfance et développement de la qualité des structures d'accueil de jour des enfants en Suisse.

Certaines crèches choisies verront la mise en place d'une observation et d'une documentation systématiques en matière d'éducation se basant sur le procédé des «histoires éducatives et d'apprentissage». L'objet de la recherche est:

- L'analyse des dialogues éducatifs entre le personnel pédagogique et les enfants, avec une comparaison entre les enfants défavorisés par des facteurs psychosociaux et des enfants qui ne le sont pas.
- La recherche du processus de professionnalisation et de la conception de la formation chez le personnel pédagogique œuvrant dans les structures d'accueil de jour pour enfants.
- La mesure du développement de la qualité dans les établissements affiliés au projet; comparaison avec des établissements témoins.

Durabilité et continuité:

- Recherche: passage des structures d'accueil de la petite enfance à l'école et aux autres étapes de la vie scolaire pour les écoliers des groupes cible.
- Pratique: transfert des connaissances à la formation initiale et continue du personnel pédagogique, mise en réseau avec les organismes de formation initiale et continue.

Le projet débute en 2009 et durera jusqu'à fin 2011. La participation des crèches sera étudiée à partir de l'automne 2008 par des procédures de candidature.

# 7

## Développement précoce: conclusions

### 7.1 Les arguments en faveur du développement précoce dans le futur

On pourrait croire que le sujet du développement précoce est un thème à la mode. Une chose est sûre: même une politique de développement précoce décidée et coordonnée n'est pas à même de surmonter toutes les tendances de désintégration et de ségrégation sociétales. Cependant, le fait de conforter les enseignants dans leur rôle et d'apporter aux enfants un soutien précoce en vue de leur développement peut apporter une base qui endiguera le besoin de coûteuses mesures ultérieures; car les mesures préventives qui interviennent tôt ont de plus grandes chances de réussite. Il est toutefois essentiel de reconnaître que l'enfant ne commence pas son apprentissage à son entrée à l'école enfantine, mais dès sa naissance. L'apprentissage dans la petite enfance ne porte pas sur la performance ou l'école; apprendre dans la petite enfance signifie bien plus découvrir la joie de parler, pouvoir s'assurer que l'on peut obtenir quelque chose par le langage et que l'on peut développer ses facultés émotionnelles, cognitives et sociales. L'apprentissage précoce ouvre à l'enfant la possibilité de grandir dans un environnement qui lui permet de tester et de développer ses facultés de perception de façon diversifiée. Les bases de ce processus sont jetées avant l'entrée à l'école enfantine, c.-à-d. dans les 3 à 4 premières années de la vie. C'est pourquoi le développement précoce est plutôt voué à gagner en importance – plutôt qu'à en perdre – pour des raisons qui relèvent de la psychologie du développement, de la politique sociétale et sociale, mais aussi de l'économie nationale.

L'enjeu des prochaines années consistera à recueillir les expériences faites avec les diverses formes d'encouragement précoce et de développer des offres en relation et en coopération avec les structures régulières (maternelle, école); de développer les offres d'accueil extrafamilial, de tester des nouveautés et d'évaluer leur efficacité. Les impulsions et les incitations qui contribueront à promouvoir cette évolution représentent un investissement aussi pertinent que nécessaire pour l'avenir.

En résumé, les résultats des recherches et les expériences issues de la pratique permettent de dégager les arguments suivants en faveur du devenir de la politique et de la pratique du développement précoce:

- **Si l'on veut offrir des possibilités de formation respectueuses de l'équité des chances, le développement précoce est indispensable.**

La promotion de la petite enfance joue un rôle central dans l'amélioration de l'équité des chances. Par conséquent, elle ne constitue pas une tâche isolée de la famille et des institutions de la période préscolaire, mais une tâche de l'ensemble du système d'éducation.

- **Le développement précoce encourage les parents et les éducateurs à créer pour leurs enfants un environnement favorable au développement.**

Ce sont les parents qui ont la plus grande influence sur le développement des enfants. Le développement précoce représente un soutien pour les parents leur permettant de créer un environnement positif pour l'apprentissage de leurs enfants; il aide les parents issus de l'immigration à surmonter leurs craintes et préjugés vis-à-vis des organisations et institutions suisses, et les aide à prendre confiance.

- **Les enfants issus de milieux socialement défavorisés profitent du développement précoce de manière supérieure à la moyenne.**

Les enfants issus de milieux sans formation et de familles de migrants profitent du développement précoce de manière supérieure à la moyenne, car ils sont mieux préparés à l'entrée à l'école et disposent donc de meilleures chances de départ que les enfants qui n'ont pas bénéficié d'un accueil extrafamilial à l'âge préscolaire. Le développement précoce compense efficacement les éventuelles conséquences d'inégalités sociales primaires, qui ne peuvent pratiquement plus être gommées par l'école.

- **Le développement précoce a un effet durable.**

La durée, l'intensité, le coefficient d'encadrement et la qualité du personnel sont des facteurs déter-

minants pour l'effet positif à long terme des offres de développement précoce. Les concepts les plus prometteurs sont ceux qui présentent des objectifs pédagogiques clairement définis et spécifiques au développement. Nous avons besoin de concepts transversaux pour le développement précoce et la réorientation de l'accueil extrafamilial à l'âge préscolaire en mettant l'accent sur la triade formation, accueil, éducation.

## ■ La promotion de l'apprentissage linguistique est un élément central du développement précoce.

La promotion précoce de l'apprentissage des langues considère le plurilinguisme comme un moyen de formation de l'identité et du développement du cursus de l'enfant. L'enseignement de la langue ne se fait pas sur la base de critères de performance, mais éveille et promeut chez l'enfant le goût du langage comme moyen de façonner ses relations personnelles et sociales, comme moyen d'expression de ses sentiments et de perception de son environnement.

## 7.2 Développement précoce: le cadre d'action

Dans le contexte du développement précoce, le cadre d'action servira à soutenir les différentes parties, afin qu'elles s'accordent sur une base commune, tant sur le plan de la sémantique que des contenus, pour servir le débat et les acteurs de la pratique. Ce cadre devra pouvoir être modifié et complété à mesure de l'évolution des différents concepts de développement précoce.

1. Le développement précoce est un **élément** de la **petite enfance** qui comprend les enfants d'un âge compris entre 0 an et l'entrée à l'école enfantine, ainsi que leurs familles. La **perméabilité des limites d'âge** vers le bas (phase prénatale) et vers le haut (transition de l'âge préscolaire à celui de l'école enfantine) devant être assurée selon les besoins. Les **offres de structures extrafamiliales** (garderies de jour, mères de jour) sont des offres officielles destinées à la petite enfance, qui sont primordiales pour le développement précoce. Il y a en outre une palette d'offres et de structures qui, de près ou de loin, couvrent les aspects du développement précoce ou qui présentent un grand potentiel d'évolution. En font partie p. ex., les **groupes de jeu, services de conseil mères-pères, services de santé, divers services de conseil, centres parents-enfants, centres socioculturels, offres communes, formations pour parents, programmes de visite à domicile**, etc. Cela montre que le développement précoce est une **tâche transversale** et que l'évolution ciblée du développement précoce doit se faire dans le cadre de **concepts débordant** dans d'autres domaines.
2. Ce sont les **parents** qui ont la plus grande influence sur le **développement précoce**. Ils sont les véritables expertes et experts de l'éducation et de la promotion de leurs enfants. Que ce soit dans ou à l'extérieur de la famille, le développement précoce soutient les parents et les éducateurs dans leur tâche consistant à créer un **environnement propice au développement** de leurs enfants.
3. Le développement précoce inclut la **promotion intégrative des langues**, dans la mesure où la langue devient le centre de la formation personnelle de l'identité et du monde des enfants, et où la langue prend en compte à la fois l'évolution des aptitudes émotionnelles, motrices, cognitives et sociales. En outre, la promotion précoce des langues se fait selon un **concept** clair pour la **promotion intégrative de la première et de la deuxième langue**. Cependant, le développement précoce ne doit pas être soumis à un esprit de compétition; le développement précoce signifie pouvoir grandir dans un environnement qui permet à l'enfant de **tester et de développer ses capacités de perception de plusieurs façons**.
4. Les offres de développement précoce tablent sur les **ressources des éducateurs et sur celles des enfants**.
5. Dans la mesure du possible, les offres d'accueil extrafamilial du développement précoce sont implantées dans l'**environnement** de l'enfant. Les **offres intra et extrafamiliales sont imbriquées**: l'enfant doit pouvoir vivre différents mondes d'expériences ayant des relations entre eux et non des mondes d'expériences parallèles.
6. **L'objectif supérieur du développement précoce est l'égalité des chances**. Les offres de développement précoce favorisent la réussite de l'entrée à l'école et soutiennent le développement de la résilience des enfants. Des recherches scientifiques montrent que tous les enfants, quelle que soit leur origine, qui ont utilisé les offres d'accueil extrafamilial de formation et d'éducation dans la petite enfance les ont mises à profit pour leur développement et ont vu augmenter leurs chances de réussite. Cela s'applique en particulier aux enfants issus de milieux socialement défavorisés parlant une langue étrangère, dans la mesure où le développement précoce peut atténuer les conséquences négatives des **inégalités sociales primaires**. Les inégalités sociales primaires naissent surtout dans l'environnement familial et se traduisent par un manque de soutien du jeune enfant par les parents. Elles ne peuvent pratiquement plus être compensées à l'école.<sup>25</sup>

7. Le développement précoce s'adresse aux **parents et à leurs enfants d'un âge compris entre la naissance et l'entrée à l'école enfantine**. Cependant, dans la mise à disposition des offres, les limites d'âge doivent être perméables, tant vers le bas (phase prénatale) que vers le haut (entrée à l'école enfantine). Les aspects de santé figurent au centre de la phase prénatale. Le passage de l'âge antérieur à l'école enfantine à celui de l'école enfantine implique une mise en réseau et une coordination avec le personnel enseignant des écoles enfantines.
8. Les enfants qui ne sont pas encore en âge d'aller à l'école enfantine issus de milieux socialement défavorisés<sup>26</sup> ne jouissent pas des offres d'accueil extra-familiales dans la même mesure que les enfants issus de milieux sociaux plus avantagés. Pour les familles isolées et socialement fortement défavorisées<sup>27</sup>, il faut créer des offres **susceptibles d'atteindre les familles** (p. ex. des offres «hors murs» et se trouvant à proximité de leur domicile).
9. En principe, le développement précoce s'adresse à **tous les enfants**. La promotion précoce de l'éducation est certes réclamée de tous côtés, mais il devrait s'écouler une longue phase avant qu'elle ne devienne une réalité en Suisse, notamment en Suisse alémanique. Il est donc recommandé de concevoir et d'aménager des offres s'adressant **en particulier au groupe cible des familles socialement défavorisées**. **L'élaboration des tarifs** des offres doit prendre en compte les revenus des parents.

### 7.3 Développement précoce: le besoin d'agir

Les déclarations des experts et les résultats de l'enquête effectuée auprès des délégués à l'intégration font apparaître la nécessité d'agir compte tenu des points forts suivants:

Sur le **plan de la pratique**, ce sont surtout les investissements pour l'extension et le développement d'offres et de mesures existantes qui sont favorisés, mais aussi les investissements concernant la création de concepts et de structures en vue d'améliorer la mise en réseau et la coopération entre les différents acteurs intervenant dans la prime enfance, ainsi que la formation initiale et continue du personnel. On considère également qu'il est important de soutenir l'élaboration de concepts de développement précoce communaux, cantonaux et régionaux ainsi que l'accessibilité des offres de développement précoce. De même, il convient de définir une approche qui ne soit ni discriminante ni stigmatisante, mais qui tienne compte des aspects spécifiques à la migration.

Il conviendrait d'investir des moyens financiers de tiers pour la mise en œuvre ciblée d'offres de développement précoce, notamment pour la réalisation de projets pilotes, d'évaluations et de projets de recherche. L'utilisation de fonds fournis par des tiers est également importante pour le développement de concepts cantonaux et communaux. Il pourrait aussi être utile de disposer de lignes directrices pour la mise au point de concepts de développement précoce. L'on souhaite par ailleurs des incitations en faveur d'initiatives et de projets élaborés et mis en œuvre conjointement par différents acteurs (p. ex. établissements d'accueil d'enfants, services de formation de parents, activités préscolaires).

Sur le **plan politique et stratégique**, on accorde beaucoup d'importance à la promotion du dialogue avec l'objectif de faire figurer le développement précoce sur l'agenda politique. Les stratégies qui tablent sur un meilleur appui politique dans les communes et cantons sont d'une importance centrale pour les organes responsables. Des lignes directrices en ce sens pourraient rendre de précieux services. En outre, la promotion du dialogue par un large travail de relations publiques portant sur le thème du développement précoce sous l'aspect particulier des familles socialement défavorisées issues de l'immigration, ainsi que la communication d'initiatives, de concepts, de projets en cours sont très importantes.

La nouvelle étude de l'UNICEF donne aussi des indications importantes sur les mesures à prendre à l'échelon de toute la Suisse. L'analyse portant sur la qualité de l'éducation de la petite enfance dans 25 pays industrialisés de l'OCDE atteste que la qualité de l'accueil de la petite enfance en Suisse est insuffisante. Sur les 10 critères examinés, la Suisse satisfait à 3 d'entre eux et se classe ainsi dans le dernier quart des pays de l'OCDE (OCDE 2008, 2). Etant donné que l'étude de l'UNICEF est parue peu de temps avant l'achèvement du présent rapport, il n'est pas possible de procéder ici à une appréciation détaillée.

### 7.4 Développement précoce: approches pour la mise en œuvre de mesures

Les expériences recueillies dans la pratique, les résultats de la recherche, les entretiens avec les experts et l'enquête menée auprès des délégués à l'intégration permettent de dégager les approches suivantes pour l'évolution du développement précoce. Ces approches doivent être situées d'une part au méta-niveau de la formation de la conscience et de la promotion du dialogue et, d'autre part, au niveau de la pratique.

## 7.4.1 Principe

Les mesures isolées, tout comme les concepts globaux du développement précoce, doivent être interconnectés dans la petite enfance, et la coordination avec les autres acteurs est indispensable. Concepts et mesures individuelles de développement précoce doivent s'inscrire dans le contexte de la politique sociale et la politique d'éducation, même s'ils visent un groupe cible restreint.

## 7.4.2 Métaniveau: formation de la conscience et promotion du dialogue

Les approches suivantes sont essentielles pour soutenir l'évolution du développement précoce:

1. «Lobbying» pour faire entendre les préoccupations du développement précoce aux instances politiques, à l'échelon fédéral, cantonal et communal.
2. Relations publiques pour souligner l'impact du développement précoce sur les besoins spécifiques des familles socialement défavorisées et de langue étrangère et démontrer la grande utilité du développement précoce au regard de ce groupe cible.
3. Développer des mesures qui soutiennent les organes responsables dans le développement d'une stratégie visant à recevoir reconnaissance et soutien de la part des décideurs politiques pour les questions ayant trait au développement précoce (p. ex. sous forme de lignes directrices, d'un argumentaire).
4. Promotion ciblée du dialogue sur le développement précoce auprès d'instances comme la CdC, le Comité de la CTA et auprès d'associations et d'organisations faitières (p. ex. dans le domaine des garderies de jour, des services de conseil mère-père, de la formation des parents).
5. Coordination et, si possible, élaboration d'une stratégie commune – à l'échelle nationale – avec les offices fédéraux actifs dans ce domaine, comme l'ODM, l'OFC, l'OFSP, le SECO, l'OFAS et leurs commissions extraparlimentaires comme la COFF, la CFR et les conférences nationales comme la CDIP, la CDAS, la CdC.
6. Publication des bons exemples du développement précoce en Suisse par le biais de banques de données, de relations publiques, etc.

## 7.4.3 Le niveau de la pratique

Les approches suivantes sont prioritaires pour favoriser la pratique:

1. Promotion de projets pilotes, par exemple:
  - a. pour améliorer l'accessibilité aux offres existantes pour le groupe cible des enfants et familles socialement défavorisés;
  - b. concepts novateurs en vue d'améliorer les offres existantes, p. ex. par le biais de l'interconnexion et de la coordination, les partenariats, etc.;
  - c. modèles de travail hors murs et de travail à proximité du domicile;
  - d. modèles de soutien aux parents dans leur rôle d'éducateur.
2. Promotion de modèles de développement de la qualité de l'accueil extrafamilial:
  - a. concepts en faveur de la promotion intégrée de l'apprentissage linguistique dans les garderies de jour, groupes de jeu, l'accueil par des mères de jour, etc.;
  - b. qualification du personnel dans des domaines spécifiques comme la promotion de l'apprentissage linguistique, la pédagogie interculturelle, l'éducation de la petite enfance, etc.;
  - c. concepts en faveur du développement de la mission d'accueil dans l'esprit de la triade, accueil, éducation, formation;
  - d. développement des garderies de jour en centres d'accueil parents-enfants avec une offre intégrée pour les enfants, les parents et les professionnels, par exemple de manière analogue au modèle des «early excellence centers» anglais.
3. Cofinancement d'évaluations de projets modèle et de projets de recherche.
4. Promotion de concepts globaux du développement précoce, par exemple:
  - a. concepts de développement précoce englobant la commune ou le canton;
  - b. projets de développement de quartier dans lesquels le développement précoce constitue une partie intégrante;
  - c. création d'une fondation nationale en faveur du développement précoce.

## 8

# Liste des abréviations

|       |                                                                                       |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| ASSAE | Association suisse des structures d'accueil de l'enfance                              |
| CDAS  | Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales              |
| CdC   | Conférence des gouvernements cantonaux                                                |
| CDI   | Conférence suisse des délégués à l'intégration                                        |
| CDIP  | Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique                  |
| CFE   | Commission fédérale des étrangers                                                     |
| CFM   | Commission fédérale pour les questions de migration                                   |
| IGS   | Interessengemeinschaft Spielgruppen Schweiz                                           |
| ISJM  | Institut suisse Jeunesse et Médias                                                    |
| MMI   | Marie-Meierhofer Institut Zurich                                                      |
| NFP   | Nurse-Family-Partnership-Programm                                                     |
| ODM   | Office fédéral des migrations                                                         |
| OFAS  | Office fédéral des assurances sociales                                                |
| OFC   | Office fédéral de la culture                                                          |
| OFS   | Office fédéral de la statistique                                                      |
| PHZH  | Pädagogische Hochschule Zurich                                                        |
| VASS  | Verband Ausbildungsstätten für Spielgruppenleiterinnen und Spielgruppenleiter Schweiz |

## 9 Notes

- 1 L'examen des structures de l'encouragement précoce de l'enseignement spécialisé dans les pays européens met en lumière un changement de paradigme, d'une approche centrée uniquement sur l'enfant (modèle médical) vers une conception globale, orientée sur la famille (modèle social) et suggère la définition suivante de l'encouragement précoce de l'enseignement spécialisé: «L'encouragement précoce se compose des services et des offres en direction des enfants en bas âge et de leurs familles, qui sont mises à disposition suite à une demande pendant une période donnée de la vie d'un enfant; elles comprennent toutes les mesures qui sont mises en œuvre lorsqu'un enfant nécessite un soutien particulier pour assurer et promouvoir son développement personnel, renforcer les compétences de la famille et promouvoir l'intégration sociale de la famille, ainsi que de l'enfant. Un tel soutien doit être mis à disposition dans l'environnement proche de l'enfant, de préférence à l'échelle locale avec une approche interdisciplinaire, orientée sur la famille» (EuroNews 15, 2006 [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).
- 2 L'auteure se rallie ici à l'opinion de A. Lanfranchi, selon laquelle la notion d'équité des chances doit être préférée à celle d'égalité des chances, lorsqu'elle est utilisée en lien avec l'encouragement précoce. Dans cette optique, l'encouragement précoce peut fournir une contribution à l'équité des chances en offrant aux enfants des possibilités de développement et d'épanouissement de leur potentiel personnel, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas pénalisés en raison de leur origine sociale, par rapport à d'autres enfants ayant des aptitudes comparables.
- 3 En Suisse, les deux termes de pédagogie curative et d'enseignement spécialisé sont utilisés. En fait, le terme de pédagogie curative précède historiquement le terme d'enseignement spécialisé. Contrairement à l'orientation médicale qui prévalait jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, actuellement l'enseignement spécialisé se conçoit comme une discipline de la science de l'éducation et comprend en théorie et en pratique la pédagogie spécialisée à destination des enfants handicapés, l'éducation des enfants menacés par le handicap, et recouvre tant le domaine scolaire (écoles spécialisées) que l'éducation préscolaire (par exemple identification précoce), ainsi que les offres pédagogiques extra et périscolaires pour les enfants ayant des besoins particuliers de promotion. Dans la présente étude, nous utiliserons le terme d'enseignement spécialisé.
- 4 Par exemple l'Angleterre, la Finlande.
- 5 Cf. Wigger et Reutlinger 2007 pour un exposé plus différencié sur la notion de préjudice social (produit par la société).
- 6 Le rapport statistique 2008 «Familles en Suisse», propose au chapitre 6 un bon résumé des liens entre environnement familial et éducation (OFS 2008 a, 75 s). Renvoi également à d'autres sources qui fournissent un aperçu introductif sur le même thème: l'étude de Coradi, Vallcott & Wolter 2002 et le rapport de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) sur le thème «Famille, éducation et formation» (COFF 2008).
- 7 Les inégalités sociales secondaires comprennent les obstacles liés à la discrimination provoquée par des caractéristiques individuelles, comme l'origine, la langue, la religion, la couleur de peau, etc.
- 8 La résilience désigne la résistance psychique des enfants face à des risques de développement d'ordre biologique, psychologique et psychosocial» (Wustmann 2004, 18, cité dans Wigger et Reutlinger 2007, 8). Les premières années de la vie ont une importance déterminante pour le développement de la résilience.
- 9 Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE), du 19 octobre 1977, législation cantonale. A partir d'un certain niveau d'intensité de l'assistance, l'OPEE s'applique; pour les groupes de jeu il existe, dans certains cantons, des bases légales pour leur financement. Les trois concordats HarmoS, la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS) et l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée accordent une importance centrale à la notion d'accueil (CDIP/CDAS 2008).
- 10 Association pour le développement précoce des enfants socialement défavorisés ([www.a-primo.ch](http://www.a-primo.ch)). Selon les renseignements oraux de la directrice, l'association prévoit de se développer pour devenir une plate-forme nationale du développement précoce.
- 11 En dehors des différentes parties du concept de développement «primano» de la ville de Berne, l'efficacité de toutes les mesures du concept sont évaluées par l'Université de Berne.
- 12 Dans un souci d'exhaustivité, référence est faite à la problématique de la recherche sur la prévention basée sur des données probantes. A l'exemple du projet ESSKI, Eisner identifie les problèmes méthodologiques de cette branche de la recherche et constate qu'il est souvent difficile de vérifier la réalité des effets qui font l'objet d'une étude (Eisner 2007).
- 13 Même si, avec le courant pédagogique Reggio Emilia et les écoles enfantines Montessori, en Italie des modèles qui apportent des impulsions à la promotion des jeunes enfants à l'échelle internationale sont connus. Ces modèles sont nés dans la période qui a suivi la Seconde Guerre mondiale, resp. la Première. Tous les deux sont axés sur l'éducation et la formation de la petite enfance.
- 14 L'auteure soulève ainsi un problème qui constitue certainement le principal obstacle à des évolutions analogues dans le domaine du développement précoce en Suisse, et notamment en Suisse alémanique. Les campagnes électorales en cours concernant HarmoS constituent un indice en ce sens. Mais la peur de la «pédagogisation» et de «scolarisation» du domaine de la petite enfance se manifeste également dans d'autres contextes.

- 15 «Environ 80% des enfants danois de 1 à 2 ans vont dans des garderies de jour, des crèches ou des structures pour différents âges. Environ 95% des enfants de 3 à 6 ans fréquentent une école enfantine. Les chiffres pour les enfants de migrants de 3 à 5 ans, révèlent que 77% d'entre eux sont inscrit dans une garderie de jour; pour la génération suivante ce taux s'élève à 81%. Ainsi, presque tous les enfants de 1 à 6 ans fréquentent des structures d'accueil de jour, bien que leur fréquentation ne soit pas obligatoire» (EuroNews Nr.15).
- 16 Une vue d'ensemble de la diffusion des groupes de jeu sera certainement disponible avec le rapport de programme 2010/2011 que les cantons doivent remettre annuellement à l'ODM, dans le cadre du cofinancement des programmes de langues cantonaux.
- 17 Le service régional Ticino fait partie de la Conferenza Cantonale dei Genitori (CCG). La CCG fédère les organismes tessinois qui s'occupent des questions d'éducation et des questions familiales. Depuis juin 2008, la CCG a conclu un accord de coopération avec la Fédération Suisse pour la Formation des Parents, qui lui confie un mandat pour le développement et la professionnalisation de la formation des parents dans le canton du Tessin et, si possible, dans les vallées italophones du canton des Grisons. L'exécution de l'accord a été confiée au service régional Ticino du FSFP. La Fédération suisse pour la formation continue FSEA-SVBE (FSEA-SVBE / Section Suisse italienne) participe activement, entre autres avec la CCG, au projet européen «Parenting in a multicultural city» et soutient la réalisation de la campagne «L'educazione rende forti» au Tessin (pour appréhender les liens étroits, personnels et institutionnels, caractéristiques du Tessin qui unissent les services administratifs et les organisations importantes du domaine de la politique de la famille, voir: Familienbericht 2004, 156 s).
- 18 En effet, la priorité accordée au critère de la compatibilité entre métier et famille, la flexibilisation des horaires d'accueil qui en découle et l'orientation «mercantile» des crèches en fonction de leur politique tarifaire et de subventionnement ont tendance à favoriser l'exclusion d'enfants issus de familles à faible revenu. Le fait que le pouvoir d'intégration des crèches qui ont connu une évolution telle que celle décrite ci-dessus a perdu en intensité est corroboré par un praticien dans une des interviews d'experts.
- 19 Le Secrétariat d'Etat à l'économie SECO construit actuellement une plate-forme Internet en collaboration avec l'OFAS, qui vise à offrir une vue d'ensemble des mesures du domaine «compatibilité entre famille et travail» développées par les cantons et les communes. La plate-forme devrait être mise en ligne au printemps 2009.
- 20 Ce qui n'est pas le cas dans la même mesure pour les autres régions linguistiques de la Suisse, qui, du moins pour ce qui concerne la Suisse romande, forment depuis longtemps au niveau tertiaire – la formation à ce niveau n'en est qu'à ses débuts en Suisse alémanique. Ainsi, le Centre Pierre Coullery (NE) consacre 30 unités d'enseignement aux thèmes interculturels de l'accueil de jeunes enfants au cours de la deuxième année de sa formation «d'éducateur de l'enfance» (diplôme ES).
- 21 La situation est différente lorsque le développement précoce prend la forme d'offres dont l'objectif premier est le soutien et la capacitation des parents, afin qu'ils puissent créer un environnement optimal au développement de leurs enfants. La formation des parents a une longue tradition en Suisse et le personnel enseignant peut être recruté dans différentes filières (pédagogie sociale, formation des adultes, travail social, psychologie, etc.). La formation de formatrices et de formateurs pour adultes (qui comprend aussi la formation des parents) jouit d'un prestige supérieur à celle d'éducateur de jeunes enfants.
- 22 De nombreuses études attestent des effets négatifs du préjudice social sur la santé, la réussite scolaire, le comportement social, etc. (v. Meier-Pfeiffer et Pfeiffer 2006, 2).
- 23 L'étude distingue les crèches pour les enfants de moins de 3 ans et les écoles enfantines pour les enfants de 3 à 6 ans. Dans la version finale du rapport, les effets induits par les écoles enfantines seront également examinés.
- 24 Cela ne signifie pas que les observations formulées peuvent s'appliquer à la Suisse latine. A noter que la problématique du rapport entre dialecte et langue écrite ne se pose pas en Suisse latine. De plus, une grande partie des enfants bénéficie d'un accueil extrafamilial et entre à l'école enfantine à 3 ou 4 ans. Ainsi, les enfants entrent généralement plus tôt en contact avec la langue locale que cela n'est le cas pour les enfants de Suisse alémanique qui ne sont pas accueillis dans des structures extrafamiliales.
- 25 Les inégalités sociales secondaires englobent, quant à elles, les discriminations liées au sexe, à la couleur de peau, à l'appartenance religieuse, etc., et à l'origine sociale (Widmer Gysel 2008, cité selon un exposé oral, sous la responsabilité de l'auteure).
- 26 Le préjudice social «...est dans ses formes concrètes toujours le reflet des conditions sociales concrètes» et est «...étroitement lié aux conditions de vie des personnes responsables (des enfants), c'est-à-dire en général leurs familles» (Wigger et Reutlinger 2007, 4). L'archétype d'une personne socialement défavorisée en Suisse «...travaille dans des conditions précaires ou est sans emploi; dispose d'un faible revenu; ne possède pas de formation achevée ou dispose d'une faible formation; vit dans un milieu sans formation; a des enfants et appartient à un groupe social défavorisé. Pour résumer, en Suisse cette personne type pourrait être une femme d'origine étrangère qui élève seule ses enfants, bien que, ...le sexe soit encore plus discriminant que la nationalité» (Wigger et Reutlinger 2007, 4).
- 27 Le préjudice social est étroitement lié à la pauvreté et concerne aussi bien des enfants de familles issues de la migration que de familles suisses, même si les premières sont surreprésentées. En Suisse, le taux d'aide sociale est le plus élevé chez les enfants de moins de 10 ans: entre 111 000 et 230 000 enfants vivent dans un foyer pauvre, c.-à-d. un enfant sur 14, resp. un enfant sur 6 (Wigger et Reutlinger 2007, 5). Ainsi, au sein du groupe cible des enfants défavorisés, il serait erroné de faire bénéficier uniquement les enfants de migrants du développement précoce; pour ne pas créer de nouvelles inégalités de chances, ou ne pas les renforcer, il doit s'adresser à tous les enfants et les parents de familles socialement défavorisées.

# 10 Littérature

BASS [Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien] (laufend). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland: Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Kurzfassung aus dem Internet 2008

Bertschi-Kaufmann, Andrea u.a. (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007). Zeitgemässe Sprachförderung umfasst den ganzen Schulalltag Erfolgsversprechende Ansätze für sprachliche Bildung und den Zugang zur Schrift. In: NNZ vom 16. Januar 2007, 57

Bundesamt der freien Wohlfahrtspflege (2008). Nationaler Integrationsplan «Zwischenbericht der Länder: Handlungsfeld «Frühzeitige Förderung in Kindertageseinrichtungen». Arbeitspapier und Thesenpapier

CDIP/CDAS/EDK/SODK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Konferenz der kantonalen Sozialdirektoren] (2008). Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 13. März 2008

CDIP/EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2005). Educare: betreuen – erziehen – bilden. Studien und Berichte 24A. Bern

CDIP/EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 27. Okt. 2007

Coradi Vallacott, M.; Wolter, S.C. (2002) Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: BFS und EDK (Hrsg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. 90-112. Neuchâtel/Bern: BFS/EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]

CSRE/SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2007). Bildungsbericht Schweiz 2006. 2. Auflage, Aarau

ECCE [European Child Care and Education] (2002). European Child Care and Education Study. School-Age Assessment of Child Development: Long-Term Impact of Pre-School Experiences on School Success, and Family Relationships, Final Report for Work Package 2. Berlin

Eggenberger, Daniel (2007). Familienpolitik 2: Vorschläge für den pädagogischen Frühbereich in der Schweiz». CURAVIVA 11/2007

Eggenberger, Daniel (2008): Ausbildung von Fachleuten in der familienergänzenden Kinderbetreuung: aktuelle Situation im Frühbereich der deutschen Schweiz. Zürich. Als Download von [www.paeda-logics.ch](http://www.paeda-logics.ch) erhältlich

Eisner, Manuel (2007). Die «Eltern und Schule stärken Kinder» (ESSKI) Studie – eine Reanalyse: Arbeitspapier, Juli 2007, University of Cambridge, Institute of Criminology

Familienbericht (2004). Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisorientierte Familienpolitik. Eidgenössisches Departement des Inneren (Hrsg.). Bern

Fthenakis, Wassilios, E. (2005). Bildung von Anfang an: Neuorientierung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2005). Educare: betreuen – erziehen – bilden. Studien und Berichte 24A. Bern, 12-14

Hüttenmoser (2006 a). Auf der anderen Seite der Strasse ist alles grau. Zum Stellenwert der Primärerfahrungen von Kindern im Aussenraum. *Werkspuren 1*, 2006, 12-19

Hüttenmoser, Marco (2006 b). Den aufrechten Gang lernt man – in einer gesunden Umwelt – spontan! *Und Kinder Nr. 77*, Marie Meierhofer-Institut für das Kinder, Zürich

INFRAS, Mecop Università della Svizzera italiana, Tassinari Beratungen (2005). Wie viele Krippen und Tagesfamilien braucht die Schweiz? Kurzfassung der NFP52 Studie «Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale». Zürich

Kantonsrat St. Gallen (2006). Schriftliche Antwort der Regierung vom 7. November 2006 (51.06.50) zur Interpellation Kündig-Rapperswil (27 Mitunterzeichnende) vom 7. Juni 2006 «Frühförderung von Kindern aus Migrantenfamilien und Deutschkurse für die Mütter»

Kantonsrat St. Gallen (2007). Antrag der Regierung vom 21. August 2007 (42.07.33) zur Motion Kündig-Rapperswil-Jona / Denoth-St.Gallen / Tsering-St.Gallen (41 Mitunterzeichnende) vom 5. Juni 2007

Keller, Jörg; Penner, Zvi; Wymann, Karin; (2004). Aktuelle Forschung für die Praxis. Sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern. Dokumentation zur Fachtagung vom 5. März 2004. Universität Bern. Konzept Zvi Penner

Kinder und Karriere – Vereinbarkeit von Beruf und Familie (2004). Kurzfassung des OECD-Ländervergleichs zu Neuseeland, Portugal und der Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Teile der Schweiz. Verfasst im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV) und des Staatssekretariats für Wirtschaft (seco). Bern

Landfranchi, Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske+Budrich, Reihe Familie und Gesellschaft. Band 28

Landfranchi, Andrea (2007a). Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 100001-113909

LLC/Loi sur les langues/Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften [Sprachengesetz, SpG] (Entwurf 2006-2545). Bern

Maier-Pfeiffer, A. und Ch. Pfeiffer (2006): Frühe Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Das Projekt Niedersachsen In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover

Melhuish, E.C. (2004). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the Controller and Auditor General London: National Audit Office ([www.nao.org.uk](http://www.nao.org.uk))

MIX. Die Migrationszeitung der Kantone AG BE BL BS SO ZH (2008). 15. Ausgabe November 2008

NICHD, Early Child Care Research Network (2005) (Hrsg.). Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development, The Guildford Press, New York, NY

OCDE/OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

OCDE/OECD (2002). Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Eckpunkte möglicher politischer Massnahmen. In: OECD: Bildungspolitische Analyse 2002. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

OCDE/OECD (2004). Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

OCDE/OECD (2004 a). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 26.11.2004

OCDE/OECD (2006). Starting Strong II – Early Childhood Education and Care: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

OFAS/BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen] (2008): Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach fünf Jahren. Internes Dokument

OFS/BFS [Bundesamt für Statistik] (2008). Die Bevölkerung der Schweiz 2007. Neuchâtel

OFS/BFS [Bundesamt für Statistik] (2008 a). Familien in der Schweiz – Statistischer Bericht 2008. Neuchâtel

Olds, D., Henderson, C.R., Kitzman, H.J., Eckenrode, J.J., Cole, R.E. & Tatelbaum, R.C. (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: Recent findings. The Future of Children, 9, 44-63

PHZH [Pädagogische Hochschule Zürich] (2008). Evaluation des Projekts «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy» für Familien mit Migrationshintergrund. Schlussbericht. Zürich

Politica Familiare in Ticino (1998). Rapporto della Commissione consultiva e di vigilanza per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza al Consiglio dell'in di Stato. Bellinzona

PS/SP Schweiz (2008). Bildungsthesen der SP Schweiz. Für einen chancenreichen Start ins Leben! Bern

Riederer, Eveline (2003): Sprachförderkonzept für Vorkindergartenkinder – eine Ergänzung zum Betreuungskonzept K5-Kinderhort, Basel

Schweizerische Unesco-Kommission (2008). Die vernachlässigten Kinder der Bildungspolitik. Medienmitteilung vom 4. April 2008

Sieber, Peter (2007). Zur frühen Förderung des Hochdeutsche – Gründe und Erfahrungen, was sich in den letzten Jahre in der Deutschschweiz unter veränderten Voraussetzungen getan hat. In: NZZ vom 16. Januar 2007, 61

Simoni, Heidi und Wustmann, Corina (2008). Bildung beginnt mit der Geburt. Für ein zeitgemässes Verständnis von früher Bildung und Förderung. NZZ vom 17.03.08, 45

Sozialdepartement Stadt Zürich (2006). Massnahmeplan des Sozialdepartements für die familienergänzende Kinderbetreuung im vorschulischen Alter bis zum Jahr 2010. Bericht an den Gemeinderat. Auszug aus dem Protokoll des Stadtrates von Zürich vom 1. Nov. 2006

Stadt Bern (2006): Frühförderungskonzept Stadt Bern

Städteinitiative Sozialpolitik (2007). Gleiche Startchancen dank Frühförderung. Medienkonferenz vom 27. November 2007, Bern

Stamm, Margrit (2008). Geboren, geschöppelt – und dann gebildet? Frühkindliche Bildung als gesellschaftspolitisches Potenzial. In: NZZ vom 18. Juni 2008, B1

Stiftung kizh [Kinderbetreuung im Hochschulraum Zürich] (2007). Kurzbericht zum Forschungsprojekt: Säuglingsbetreuung in Kindertagesstätten – Expertise für eine innovative Konzeption. Zürich

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. and Elliot, K. (2003): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Projekt: Findings from the Pre-school Period (DfES Research Brief RBX 15-03)

Tagesanzeiger vom 6. März 2008. Die Krippe ebnet den Weg ins Gymnasium

UNICEF (2008). Report Card 8 – The Childcare Transition. Florenz

VPOD (2004). Babylonia. Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen. Dokumentation zur Tagung vom 24. Januar 2004. Zürich

Wannack, Evelyn; Sörensen Criblez, Barbara; Gilliéron Giroud, Patricia (2006). Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. EDK-Schriftenreihe Studien und Bericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD). Bern

### Congrès / Exposés

Fachstelle Gesellschaftsfragen der Stadt St. Gallen (2007). Frühförderung. Wie kommt die Frühförderung zum Kind? Neue Ansätze in der Stadt St. Gallen. Fachartikel zur Fachtagung zum Thema Frühförderung vom 23. Juni 2007

Lanfranchi, Andrea (2007b). Schnäggehüsl, Zwärglihuus, Müsli-burg: Wie wirksam sind Kindertagesstätten bezüglich Schulerfolg? Gibt es langfristige Effekte? Vortrag gehalten am SZH-Kongress 2007

Lanfranchi, Andrea (2008a). Chancengleichheit: gibt es sie? Wenn ja: wie kann man sie erreichen? Referat gehalten anlässlich der Fachtagung «Bildungschancen für Alle» vom 21. Mai 2008 in Schaffhausen. Veranstalter von Integres gemeinsam mit der Vernetzung Frühförderung Schaffhausen

Lanfranchi, Andrea (2008b). Ungleich verteilte Bildungschancen. Referat gehalten anlässlich des Forums Familienfragen 2008 «Familien – Erziehung – Bildung» vom 26. Juni 2008 in Bern. Schriftliche Kurzfassung als Tagungsunterlage

Viernickel, Susanne (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. Referat gehalten anlässlich des Forums Familienfragen 2008 «Familien – Erziehung – Bildung» vom 26. Juni 2008 in Bern. Schriftliche Kurzfassung als Tagungsunterlage

Widmer Gysel, Rosmarie (2008). Bildungschancen für Alle: Referat gehalten anlässlich der Fachtagung «Bildungschancen für Alle» vom 21. Mai 2008 in Schaffhausen. Veranstalter von integres gemeinsam mit der Vernetzung Frühförderung Schaffhausen

Wigger, Annegret und Reutlinger, Christian; IFSA/FHS (2007). Soziale Benachteiligung und Frühförderung. Referat an der Fachtagung am 23. Juni 2007, St. Gallen

Frühe Förderung von sozial benachteiligten Kindern – Angebote, Umsetzungsstrategien, praktische Erfahrungen. Tagung vom 29. Oktober 2008, veranstaltet vom Verein a:primo, Verein zur frühen Förderung sozial benachteiligter Kinder

Städteinitiative Sozialpolitik (2008): Frühförderung – Investition in eine nachhaltige Sozialpolitik. Tagung vom 14. November 2008 in Lausanne

Tagungsdokumentation: <http://www.staedteinitiative.ch/de/main.php?inh=organisation&id=3>

## **Liens**

---

[www.fruehfoerderstellen.de](http://www.fruehfoerderstellen.de)

[www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de](http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00058/index.html?lang=de)  
Liste der wichtigsten familienpolitischen Massnahmen und Bereich auf Bundesebene

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)  
EuroNews 15, 2006

[www.horte-online.ch/links-schweiz.html](http://www.horte-online.ch/links-schweiz.html)  
Linksammlung zum Thema Hort, Krippe Kindertagesstätten in der Schweiz mit zusätzlichen Informationen aus Europa, Deutschland und Österreich.

[www.fruehkindliche-bildung.ch](http://www.fruehkindliche-bildung.ch)

# 11

## Notes annexes

### Aperçu de la pratique

| Kt/St | HBP                                  | SSG<br>(Anz. SG)                                                                                                                   | IKB              | FFKonzept                                                                                                                                                                              | FTische                                                              | Kiga BD   | Kiga AO | Kiga BO | BSV-<br>KP<br>ab 03 |
|-------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------|---------------------|
| AG    |                                      | Mu-Ki Deutsch in über 30 Gemeinden (73)                                                                                            | Aarau            | nein                                                                                                                                                                                   | Aarau, Olten                                                         | 2 Jahre   | 1 Jahr  | Kein BO | 444                 |
| AI    |                                      | (1)                                                                                                                                |                  | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 1.9 Jahre | 2 Jahre | 1 Jahr  |                     |
| AR    |                                      | (2)                                                                                                                                |                  | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 2.1 Jahre | 2 Jahre | 1 Jahr  | 20                  |
| BE/Kt | Schritt.weise in Ostermundigen       | (75) inkl. Stadt Bern                                                                                                              | Biel, Thun, Lyss | nein – frühe F. wird aber v. Politik sehr befürwortet                                                                                                                                  | Biel, Liestal, Jegenstorf, Langenthal, Spiez, Wimmis, Reutigen, Thun | 1.6       | 1 Jahr  | kein BO | 925                 |
| BE/St | «Schritt.weise» im Rahmen v. Primano |                                                                                                                                    | Bern             | ja – «Primano» in 3 Pilot-quartieren                                                                                                                                                   |                                                                      |           |         |         |                     |
| BL    |                                      | Ausl.dienst erarbeitet Konzept «Deutsch i.d. Spielgruppe» (33)                                                                     |                  | Keine breite polit. Abstützung für frühe F.                                                                                                                                            | Liestal                                                              | 2         | 2 Jahre | 1 Jahr  | 179                 |
| BS    | «Schritt.weise» (Pilot ab 09?)       | Plant oblig. Sprachspielgr. Ab 2010 / Sprachförder-projekt für 2–4jährige in Spielgr./Tagesfam. als kant. Programm ab 2009 geplant | Basel            | ja – als Sprachförder-konzept                                                                                                                                                          | Basel                                                                | 2         | 2 Jahre | 2 Jahre | 333                 |
| FR    |                                      | (8)                                                                                                                                | Fribourg         | ja – als Konzept f. Begleitung v. Fam. mit Kindern 0-7 J.                                                                                                                              |                                                                      | 1.2       | 1 Jahr  | kein BO | 262                 |
| GE    |                                      |                                                                                                                                    | Genf             | Nein – aber Label «petit enfance»                                                                                                                                                      |                                                                      | 2.1       | 2 Jahre | kein BO | 1470                |
| GL    |                                      | (4)                                                                                                                                |                  | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 2.1       | 2 Jahre | 1 Jahr  | 28                  |
| GR    |                                      | (5)                                                                                                                                | Chur             | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 1.9       | 1 Jahr  | kein BO | 86                  |
| JU    |                                      |                                                                                                                                    |                  | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 2.1       | 2 Jahre | kein BO | 99                  |
| LU/Kt |                                      | (13) inkl. Stadt Luzern                                                                                                            |                  | nein – aber kant. Familienleitbild enthält Vorschlag f. eine Bildungsplanung 016                                                                                                       | Luzern                                                               | 1.4       | 1 Jahr  | 1 Jahr  | 294                 |
| LU/St |                                      |                                                                                                                                    |                  | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      |           |         |         |                     |
| NE    |                                      |                                                                                                                                    | Neuchâtel        | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 1.6       | 2 Jahre | kein BO | 198                 |
| NW    |                                      | (3)                                                                                                                                |                  | nein                                                                                                                                                                                   |                                                                      | 1.3       | 1 Jahr  | 1 Jahr  | 30                  |
| OW    |                                      | (2)                                                                                                                                |                  | nein                                                                                                                                                                                   | Sarnen                                                               | 1.1       | 1 Jahr  | 1 Jahr  | 10                  |
| SG/Kt |                                      | In 4 Gemeinden Sprachkurse v. HEKS m. Kinderbetreuung m. sozialer u. sprachl. Förderung (24) inkl. Stadt St.Gallen                 |                  | Koordinations-projekte in St. Margarethen u. Rorschacherberg Koordinations-projekte in St. Margarethen u. Rorschacherberg Koordinations-projekte in St. Margarethen u. Rorschacherberg | Linthgebiet                                                          | 2.0       | 2 Jahre | kein BO | 309                 |

| Kt/St        | HBP                                                                | SSG (Anz. SG)                                                                                                                                                                                        | IKB           | FFKonzept                                                                                                | FTische                                                                                         | Kiga BD | Kiga AO | Kiga BO | BSV-KP ab 03 |
|--------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|--------------|
| <b>SG/St</b> | «Schritt:weise» Pilot bis 2010                                     | 7 Sprachspielgr. im Rahmen von SpiKi / 1 fremdspr. Spielgr.                                                                                                                                          | St. Gallen    | ja – «SpiKi» Konzept frühe F. und Einschulung                                                            |                                                                                                 |         |         |         |              |
| <b>SH</b>    |                                                                    | (9)                                                                                                                                                                                                  |               | nein – aber Vernetzungsgruppe erarbeitet eine Strategie – polit. Unterstützg. auf kantonsebene vorhanden |                                                                                                 | 2.1     | 2 Jahre | 1 Jahr  | 115          |
| <b>SO</b>    |                                                                    | (16)                                                                                                                                                                                                 |               | nein                                                                                                     | Grenchen                                                                                        | 1.9     | 2 Jahre | kein BO | 134          |
| <b>SZ</b>    |                                                                    | (12)                                                                                                                                                                                                 |               | nein                                                                                                     |                                                                                                 | 1.3     | 1 Jahr  | kein BO | 84           |
| <b>TG</b>    |                                                                    | In 8 Gemeinden Sprachkurse v. HEKS m. Kinderbetreuung m. sozialer u. sprachl. Förderung<br>In Frauenfeld Sprachspielgr.m. Kon-Lab Programm – will Zertifizierung als kinderfreundliche Gemeinde (21) | Frauenfeld    | nein                                                                                                     | Frauenfeld                                                                                      | 1.9     | 2 Jahre | kein BO | 179          |
| <b>TI</b>    |                                                                    | ---                                                                                                                                                                                                  | Bellinzona    | nein                                                                                                     |                                                                                                 | 2.7     | 3 Jahre | kein BO | 473          |
| <b>UR</b>    |                                                                    | Mu-Ki Deutsch (3)                                                                                                                                                                                    |               | nein                                                                                                     |                                                                                                 | 1.2     | 1 Jahr  | kein BO | --           |
| <b>VD</b>    |                                                                    | ---                                                                                                                                                                                                  | Renens        | nein                                                                                                     |                                                                                                 | 2.0     | 2 Jahre | kein BO | 1548         |
| <b>VS</b>    |                                                                    | (2)                                                                                                                                                                                                  | Sion, Monthey | nein                                                                                                     |                                                                                                 | 2.0     | kein AO | kein BO | 334          |
| <b>ZG</b>    |                                                                    | (13)                                                                                                                                                                                                 |               | nein                                                                                                     | Zug                                                                                             | 1.7     | 1 Jahr  | Kein BO | 223          |
| <b>ZH/Kt</b> | «Schritt:weise» in Wallisellen und Winterthur «HIPPY» in Dielsdorf | Projekt Spielgruppen plus / wird z.Z. evaluiert durch MMI (174) inkl. Stadt Zürich                                                                                                                   | Wädenswil     | Konzept soll 2009 vorliegen Winterthur hat Konzept                                                       | Andelfingen, Bezirk Dietikon, Meilen, Winterthur, Zürcher Oberland, Wetzikon, Bülach, Eschlikon | 2.0     | 2 Jahre | kein BO | 2596         |
| <b>ZH/St</b> | «Schritt:weise» Pilot i. Planung                                   |                                                                                                                                                                                                      | Zürich        | Konzept wird z.Z. erarbeitet                                                                             | Zürich                                                                                          |         |         |         |              |
|              |                                                                    |                                                                                                                                                                                                      |               |                                                                                                          |                                                                                                 |         |         |         | 10478        |

**Légendes:**

|              |                                                                                                                                      |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| HBP          | Hausbesuchsprogramme Schritt:weise und «HIPPY»                                                                                       |
| SSG (Anz.SG) | Spielgruppen mit Sprachförderung (Anzahl Spielgruppen nicht spezifiziert, gemäss Angaben IG Spielgruppen Schweiz)                    |
| IKB          | Interkulturelle Bibliotheken                                                                                                         |
| FFKonzept    | Frühförderkonzepte                                                                                                                   |
| FTische      | FemmesTische                                                                                                                         |
| Kiga BD      | Kindergarten, durchschnittliche Besuchsdauer                                                                                         |
| Kiga AO      | Kindergarten Angebotsobligatorium                                                                                                    |
| Kiga BO      | Kindergarten Besuchsobligatorium                                                                                                     |
| BSV-KP ab 03 | Vom BSV mitfinanzierte Krippenplätze seit 2003 (Angaben nur für Kantone, nicht für Städte, BFS 2008 a, 24; Stand 22. September 2008) |

Die Angaben zu den Kindergärten (durchschnittliche Besuchsdauer, Angebots – und Besuchsobligatorium) sind alle dem Bildungsbericht Schweiz 2006 (SKBF 2007, 42) entnommen und geben den Stand Juni 2006 wieder. Eine andere Quelle weist für die Kantone SG, TG und ZH ein zweijähriges Angebots – und Besuchsobligatorium und für die Kantone SZ und ZG ein einjähriges Besuchsobligatorium aus (MIX 2008, 8).