Starting Strong III

EINE QUALITÄTS-TOOLBOX FÜR DIE FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG



OECD

Deutsches Jugendinstitut

STARTING STRONG III

EINE QUALITÄTS-TOOLBOX FÜR DIE FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Die Verantwortung für die Qualität der Übersetzung sowie für die Entsprechungen zwischen dieser Übersetzung und der englischen Originalfassung liegt allein bei dem Herausgeber der Übersetzung. Im Falle einer Diskrepanz zwischen der englischen Originalfassung und der deutschen Übersetzung ist der englische Originaltext als gültig anzusehen.





Deutsches
Jugendinstitut

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Dieses Dokument und die darin enthaltenen Karten berühren nicht den völkerrechtlichen Status und die Souveränität über Territorien, den Verlauf der internationalen Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten und Gebieten.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:
Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care
Petite enfance, grands défis III: Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité
© 2012 OECD
Alle Rechte vorbehalten.
© 2013 Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) für die deutsche Edition
Umschlag-Illustration: © Rosalie Hollersbacher
Druck: Pitney Bowes Management Services Deutschland GmbH, Rüsselsheim
ISBN 978-3-86379-102-5

Gefördert vom

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

VORWORT DES HERAUSGEBERS

Die Frage, wie Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gesichert und weiterentwickelt werden kann, beschäftigt Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis in vielen Ländern. Die Antworten werden heute nicht nur auf der nationalen Ebene gesucht, sondern auch im Rahmen eines zunehmend intensiven internationalen Austauschs. Internationale Organisationen lieferten oft entscheidende Impulse für diese Auseinandersetzungen. Eine solche Rolle als Impulsgeber hat in der Vergangenheit auch das OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung übernommen, das im Jahr 1996 ins Leben gerufen wurde. Seither ist es ein zentraler Mitspieler in den länderübergreifenden Debatten und der länderübergreifenden Forschung zur frühkindlichen Bildung. Mit den beiden Studien *Starting Strong* (2001) und *Starting Strong II* (2006), die aus diesem Netzwerk hervorgegangen sind, wurden wichtige Qualitätsdebatten angestoßen und in vielen Ländern dienten sie als Orientierungsmarken für die eigene Politik. Hierzulande dürfte vor allem das in diesem Kontext entstandene OECD-Ländergutachten für Deutschland aus dem Jahr 2004 noch deutlich in Erinnerung sein. Es hob den ganzheitlichen pädagogischen Zugang als eine Stärke des deutschen Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hervor, wies aber auch auf vorhandene Steuerungsprobleme und ein unzureichendes Platzangebot hin und lieferte zahlreiche Anregungen für die Weiterentwicklung der bundesdeutschen Politik der frühkindlichen Bildung und Betreuung.

In die Starting Strong-Serie reiht sich auch die vorliegende „Toolbox“ ein. Wie die Vorläufer enthält *Starting Strong III* eine reichhaltige Fülle an Informationen und Anschauungsmaterial aus Ländern, denen gemeinsam ist, dass sie Reformen in Gang gesetzt haben, um die Qualität ihrer Systeme frühkindlicher Bildung und Betreuung voranzubringen. *Starting Strong III* stellt gewissermaßen ein Konzentrat der Reformstrategien, Erfahrungen und Beispiele guter Praxis aus diesen Ländern dar, illustriert dabei übergreifende Trends, aber auch unterschiedliche Wege, die eingeschlagen wurden. Die Beispiele wurden zusammengetragen, systematisiert und durch die Ergebnisse einer eigens für diese Publikation durchgeführten Befragung „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal” der Mitgliedsländer ergänzt. Im Unterschied zu *Starting Strong* und *Starting Strong II* ist die Toolbox unmittelbar anwendungsorientiert: Sie möchte Anregungen für Politik- und Praxisentwicklungen geben und als praktischer Ratgeber fungieren, der einen „Strauß politischer Optionen“ anbietet und auf diese Weise Länder, Regionen und Kommunen in ihrer eigenen Politikgestaltung unterstützt. Der Fokus liegt auf der Formulierung von konkreten Maßnahmen und Umsetzungsschritten, die sich durchaus „technisch“ lesen, während die jeweiligen landesspezifischen Kontextbedingungen, Kulturen und Wertorientierungen, in die diese Strategien eingebunden sind, deutlich weniger Aufmerksamkeit erfahren. Manche Leserinnen und Leser werden dies als eine Verkürzung bedauern und sich an der einen oder anderen Stelle mehr Kontextinformationen und thematische Vertiefung wünschen.

Wenngleich ein breites Spektrum an Ländern und Traditionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in die Veröffentlichung einbezogen ist, spiegelt diese stärker als ihre Vorgänger die angloamerikanisch geprägte Mainstream-Debatte wider. Deutlich wird dies etwa am dominanten Einfluss bildungsökonomischer Argumentationen. Diese liefern nicht nur die zentrale Begründung für die Verbesserung von Systemen und Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, sondern bilden überwiegend auch den impliziten Referenzpunkt für die Frage, was Qualität ausmacht und wie sie zu messen oder zu bewerten ist. Die einmal mehr, einmal weniger stark hervortretende Orientierung an „verwertbarer" Bildung lässt relevante Aspekte von „Betreuung" und „Erziehung" oder auch kindlichem Wohlbefinden, die im Kontext von Qualität durchaus stärker profiliert werden könnten, in den Hintergrund rücken. Daraus ergeben sich an vielen Stellen Reibungspunkte und Friktionen zu der Debatte, wie sie in Deutschland, aber auch anderen europäischen Ländern geführt wird. Alternative Auseinandersetzungen mit Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie mit anderen pädagogischen Zugängen finden sich in *Starting Strong III* nur in geringem Maße wieder.

Auf eine weitere Herausforderung soll hier nur kurz hingewiesen werden, die sich vermutlich jedem internationalen Forschungsvorhaben stellt. So gilt es im Rahmen vergleichender Forschung zum einen das Problem zu lösen, dass ein gemeinsamer kategorialer und begrifflicher Rahmen gefunden werden muss, mit dem sich die höchst unterschiedlichen Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beschreiben lassen. Dieser Rahmen muss allgemein genug sein, um Vergleiche zu ermöglichen und Systeme entsprechend einzuordnen, andererseits muss er aber auch hinreichend spezifisch und eindeutig sein, damit sich fachliche Entwicklungen und Länderspezifika differenziert abbilden lassen. Wie schwierig dies sein kann, zeigt die in vielen Ländern vorhandene Trennung zwischen „education" (nicht ganz genau zu übersetzen mit Bildung) und „care" (Betreuung), die sich in FBBE-Systemen in ganz unterschiedlicher Weise wiederfindet. Manche Länder fassen z.B. jegliches Angebot für Kinder in den ersten Lebensjahren ausschließlich unter Betreuung und beziehen Bildung nur auf die älteren Kinder (z.B. im Rahmen von Vorschulen), während in anderen Ländern Betreuung und frühkindliche Bildung zwei getrennte Angebotssäulen darstellen, von denen aber jede für sich beide Altersgruppen adressiert. Darüber hinaus fallen die Bezeichnungen für die jeweiligen Angebote (inklusive „integrierter" Angebote) in den Ländern sehr unterschiedlich aus, so dass auch die Begriffe nicht immer eine verlässliche Orientierung bieten. Ähnliche Schwierigkeiten der Einordnung wiederholen sich bei der Betrachtung der Arbeitskräfte im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Hier findet sich nicht nur die Trennung in Bildungs- und Betreuungspersonal wieder. Es erweist sich überdies als äußerst komplex, die Vielfalt der Qualifikationen und Berufsbilder zutreffend abzubilden. Beispielsweise arbeiten alleine in den französischen crèche, also in den Krippenangeboten für die jüngsten Kinder, neun Professionen mit unterschiedlichem Qualifikationsprofil und Qualifikationsniveau, deren Aufgaben in den Einrichtungen teils unterschiedlich definiert sind, aber sich teils auch überlagern. Die Einordnung dieser vielfältigen Differenzierungen in einen verallgemeinerbaren Rahmen, wie er in der vorliegenden Toolbox entworfen wurde, bringt somit fast unweigerlich Verkürzungen, aber auch Verfremdungen in der Darstellung mit sich.

Nicht zuletzt gab es sprachliche Hürden zu überwinden, wenn man bedenkt, dass die Originalsprache von *Starting Strong III* – nämlich Englisch – wiederum nur die Muttersprache einer Minderheit der beteiligten Länder darstellt. Nicht immer ist leicht zu erkennen, wo eine sprachliche Nuance eher zufällig gewählt wird oder eine wichtige inhaltliche Unterscheidung markiert – zumal im Verlauf eines zweifachen Übersetzungsprozesses. Wurde im englischen Text eine begriffliche Vereinheitlichung vorgenommen, so wurde im Zuge der deutschen Übersetzung versucht, eine Balance zwischen einer textgetreuen Übersetzung und einer behutsamen Anpassung an die gebräuchliche Fachsprache in Deutschland zu finden, d.h. aber auch, es werden Begriffe verwendet, die an den deutschen Kontext gebunden und durch diesen geprägt sind – und unter Umständen Anderes verfälschen können.

Ungeachtet dieser Schwierigkeiten möchte das Deutsche Jugendinstitut (DJI) mit der Herausgabe der deutschen Übersetzung von *Starting Strong III* einen spezifischen Strang der internationalen Qualitätsdebatte für die bundesdeutsche Diskussion zugänglich machen und zur Auseinandersetzung mit ihr einladen. Eine fachliche Positionierung ist damit nicht verbunden, keineswegs werden alle der in der Toolbox implizit und explizit vorgenommenen Wertungen geteilt. Vielmehr soll die Veröffentlichung zu einer fachlich differenzierten Debatte über die Inhalte der Toolbox in Deutschland anregen.

Auch nicht alles, was im Rahmen der vorgelegten Toolbox präsentiert wird, erscheint aus bundesdeutscher Sicht zwingend als „gute Praxis“. Teilweise werden Maßnahmen und Lösungen vorgeschlagen, die hierzulande weder konsensfähig sind noch als fachlich akzeptiert angesehen werden. Trotz dieser Einschränkungen spricht Vieles dafür, sich auch in Deutschland mit einer Diskussion auseinanderzusetzen, die internationale Trends und Debatten in ihrer Vielfältigkeit wie Widersprüchlichkeit abbildet. Dabei gilt es auch selbstkritisch etablierte Ansätze, Positionen und Routinen auf den Prüfstand zu stellen. Manches, was in der deutschen Debatte bisher weniger im Vordergrund steht, könnte vor dem internationalen Erfahrungshintergrund vielleicht eine neue Relevanz erhalten. Umgekehrt birgt eine solche Auseinandersetzung aber auch die Chance, eigene Positionen zu reflektieren und dabei schärfer zu profilieren, was als spezifische Stärke des eigenen Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bewahrt und weiterentwickelt werden soll.

Für die Leserinnen und Leser ist dieses Buch sicherlich keine leichte Kost. Für sie stellt sich – ebenso wie für den Herausgeber – die Herausforderung, sich in gewisser Weise auf Neuland zu begeben, die Perspektive zu wechseln und das bisher Vertraute in einem neuen Licht zu sehen. Oft genug bergen jedoch gerade die damit verbundenen Irritationen ein produktives Potenzial für künftige Auseinandersetzungen mit nationalen wie internationalen Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern.

VORWORT[1]

Es gibt immer mehr Belege dafür, dass Kinder, die einen guten Start für ihr Lernen und Wohlbefinden haben, sich auch in ihrem späteren Leben besser entwickeln. Diese Erkenntnis hat Politiker dazu veranlasst, den Bereich der frühkindlichen Förderung auszubauen und ihr Ausgabeverhalten für Bildung zu überdenken, um einen höheren Gegenwert für die in der frühkindlichen, Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) getätigten Ausgaben zu erhalten.

Mit „Starting Strong I“ und „II“ (2001, 2006) wurden die ersten internationalen Vergleichsstudien zur Politik der FBBE in OECD-Ländern auf den Weg gebracht und umfangreiche Maßnahmen vorgeschlagen, um den Zugang zur frühkindlichen Förderung zu erweitern, Chancengleichheit zu gewährleisten und die Qualität der Förderung zu verbessern. Ergebnisse aus der Forschung unterstreichen die Tatsache, dass der Nutzen von frühkindlicher Förderung maßgeblich von ihrer „Qualität“ bestimmt wird.

Was bedeutet „Qualität“? Qualität im Bereich der FBBE kann für verschiedene Personen (Kinder, Eltern und FBBE-Personal) eine jeweils andere Bedeutung haben und sie kann auf verschiedenen Ebenen definiert werden (zum Beispiel auf Struktur- und Systemebene oder auf Prozess- bzw. Programmebene). Effiziente Politikstrategien, die in der Lage sind, „Qualität“ zu fördern, können je nach landesspezifischen Kontexten, wie z.B. der politischen, finanziellen und technisch-administrativen Umsetzbarkeit solcher Strategien, unterschiedlich aussehen. Das OECD-Komitee für Bildungspolitik (OECD Education Policy Committee) hat das Projekt „Förderung der Qualität im FBBE-Bereich“ („Encouraging Quality in ECEC“) ins Leben gerufen, um den Begriff Qualität aus politischer Perspektive (neu) zu definieren, Literaturstudien zur Identifizierung effizienter Politikstrategien zu betreiben und verschiedene Szenarien zu beschreiben, in denen diese Strategien effektiv umgesetzt werden können.

Vorliegende Publikation ist als Orientierungsrahmen für jeden gedacht, der an der Förderung von Qualität in der FBBE mitwirkt und dabei einen speziellen Fokus auf politische Maßnahmen legt. Daher wird der Begriff Qualität im Rahmen dieser Publikation durch Eigenschaften definiert, die sich leichter in einen politischen Kontext einordnen lassen.

Der analytische Rahmen baut auf „Starting Strong I“ und „II“ sowie aktuellen Erkenntnissen aus der Auseinandersetzung mit internationaler Literatur auf. Ausgehend von

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Publikation die männliche Form von Personen/-gruppen verwendet. Zugleich sind damit aber auch immer die weiblichen Formen mit eingeschlossen.

diesem analytischen Rahmen werden in „Starting Strong III“ folgende fünf Politikstrategien vorgeschlagen:

- Politikstrategie 1: Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen
- Politikstrategie 2: Curricula und Standards konzipieren und umsetzen
- Politikstrategie 3: Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern
- Politikstrategie 4: Familien und Gemeinwesen einbeziehen
- Politikstrategie 5: Datenerhebungen, Forschung und Monitoring fördern

Die einzelnen Länder befinden sich unter Umständen auf unterschiedlichen Stufen der Entwicklung und Umsetzung einer FBBE-Politik und setzen dabei ganz eigene Schwerpunkte. Daher werden für jede Strategie in loser Reihenfolge verschiedene Handlungsfelder vorgeschlagen. Es werden Tools bzw. Hilfsmittel vorgestellt, die die Maßnahmen unterstützen sollen, darunter wissenschaftliche Ergebnisse, internationale Vergleiche, Länderbeispiele und politische Fragen zum Zweck der Selbstreflexion sowie Erkenntnisse, die aus den politischen Erfahrungen anderer Länder gewonnen wurden.

Da sich aus den Ergebnissen noch keine definitive Richtung oder Kombination politischer Maßnahmen zur Förderung von Qualität ableiten lässt, enthält vorliegende Publikation umfangreiche Länderbeispiele. Dabei besteht das Ziel nicht darin, diese länderspezifischen Beispiele als „politische Empfehlungen“ weiterzugeben: Aufgrund der unterschiedlichen politischen, institutionellen, historischen und administrativ-technischen Gegebenheiten in den einzelnen Ländern müssen Maßnahmen, die sich in einem Land als probat erwiesen haben, nicht notwendigerweise auch in anderen Ländern umsetzbar sein. Die Länderbeispiele sollen als eine Art „Menü der politischen Möglichkeiten“ dienen, aus der Politiker Anregungen beziehen und wo sie aus einer breiten Palette an Erfahrungen (bewährten Praktiken und Reformerfahrungen) auswählen können. Wir möchten Sie dazu ermutigen, die bildungspolitischen Folgerungen, die sich aus den wissenschaftlichen Resultaten ergeben, im Rahmen der jeweiligen länderspezifischen Gegebenheiten zu interpretieren und darüber hinaus zu überlegen, inwieweit Beispiele anderer Länder auf Ihr Land übertragbar sind.

Erstellt wurde vorliegende Publikation durch das Team des OECD-Netzwerkes zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung (OECD Early Childhood Education and Care-Team): Miho Taguma (Projektleiter), Ineke Litjens, Janice Heejin Kim und Kelly Makowiecki. Unterstützend tätig waren Matias Egeland als Berater sowie Claire Miguet als Statistikassistentin. Die Mitglieder des OECD-Netzwerkes (OECD Network on Early Childhood Education and Care) lieferten länderspezifische Informationen und Daten und leisteten damit wichtige Beiträge zur Entwicklung dieser Publikation (im Anhang finden Sie eine Liste der teilnehmenden Mitglieder des Netzwerks[1]). Die Gesamtleitung hatte Deborah Roseveare, Leiterin der Abteilung Bildungspolitik (Education and Training Policy Division) des OECD-Bildungsdirektorats (OECD Directorate for Education).

Auch internationale Fachleute haben in erheblichem Umfang zur Entwicklung der Toolbox beigetragen. Frau Wendy Jarvie (Australien), Herr Jiaxiong Zhu (China), Frau Kathrin Bock-Famulla (Deutschland) und Herr Michael Anderson, Herr Clive Belfield sowie Frau Sharon Lynn Kagan (Vereinigte Staaten) halfen bei der Verfeinerung der Befragungsinstrumente. Herr Jeroen Aarssen, Herr Hans Cohen de Lara und Frau Karin Westerbeek (Niederlande) sowie Herr William Steven Barnett und Frau Ellen Frede (Vereinigte Staaten) trugen zur Darstellung der wissenschaftlichen Ergebnisse bei. Frau Wendy Jarvie (Australien), Frau Claire Gascon Giard, Herr Francisco Quiazua und Herr Brennen Jenkins (Kanada), Frau Pamela Oberhuemer (Deutschland), Frau Kiyomi Akita (Japan), Frau Hyungsook Cho, Frau Eunhye Park und Frau Eunsoo Shin (Korea), Frau Helen May (Neuseeland), Frau Anne Greve, Herr Magne Mogstad und Herr Thomas Moser (Norwegen), Frau Júlia Formosinho und Frau Teresa Vasconcelos (Portugal), Herr Ramón Flecha (Spanien), Frau Sonja Sheridan (Schweden) sowie Frau Megan Carolan und Herr Danny Yagan (Vereinigte Staaten) kommentierten die Entwurfsfassung, die vom OECD-Team zur FBBE abschließend bearbeitet wurde.

Die Onlineversion der englischsprachigen Toolbox finden Sie unter: www.oecd.org/ edu/earlychildhood/toolbox. Die Online-Toolbox beinhaltet zusätzliche Informationen, wie zum Beispiel eine Seite mit Ländermaterialien, die Originaldokumente von OECD-Ländern enthält, darunter Curricula, gesetzliche Rahmenbedingungen und Informationen zum Datensystem. Sämtliche Informationen zum OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung sind verfügbar unter: www.oecd.org/ edu/earlychildhood.

[1]In vorliegendem Dokument wird der Begriff „Französische Gemeinschaft Belgiens“ verwendet. Bitte beachten Sie jedoch, dass seit Mai 2011 die offizielle Bezeichnung „Föderation Wallonie-Brüssel“ lautet.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DES HERAUSGEBERS 3

VORWORT 6

INHALTSVERZEICHNIS 9

ZUSAMMENFASSUNG 13

VERWENDUNG DER QUALITÄTS-TOOLBOX 20

POLITIKSTRATEGIE 1: Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen 28

Handlungsfeld 1 – Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren 29

Handlungsfeld 2 – Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern 52

Handlungsfeld 3 – Eine Strategieoption auswählen 65

Handlungsfeld 4 – Risiken bewältigen: aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen 92

Handlungsfeld 5 – Standortbestimmung 99

POLITIKSTRATEGIE 2: Curricula und Standards konzipieren und umsetzen 102

Handlungsfeld 1 – Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren 103

Handlungsfeld 2 – Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern 123

Handlungsfeld 3 – Eine Strategieoption auswählen 130

Handlungsfeld 4 – Risiken bewältigen: aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen 170

Handlungsfeld 5 – Standortbestimmung 175

POLITIKSTRATEGIE 3: Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern 180

Handlungsfeld 1 – Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren 181

Handlungsfeld 2 – Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern 204

Handlungsfeld 3 – Eine Strategieoption auswählen 232

Handlungsfeld 4 – Risiken bewältigen: aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen 261

Handlungsfeld 5 – Standortbestimmung 266

POLITIKSTRATEGIE 4: Familien und Gemeinwesen einbeziehen 272

Handlungsfeld 1 – Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren 273

Handlungsfeld 2 – Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern 297

Handlungsfeld 3 – Eine Strategieoption auswählen 302

Handlungsfeld 4 – Risiken bewältigen: aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen 348

Handlungsfeld 5 – Standortbestimmung 353

POLITIKSTRATEGIE 5: Datenerhebungen, Forschung und Monitoring fördern 358

Handlungsfeld 1 – Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren 359

Handlungsfeld 2 – Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern 386

Handlungsfeld 3 – Eine Strategieoption auswählen 424

Handlungsfeld 4 – Risiken bewältigen: aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen 455

Handlungsfeld 5 – Standortbestimmung 461

ANHANG – LISTE DER MITWIRKENDEN NETZWERKMITGLIEDER 468

Tabellen

Tabelle 1.1 Merkmale qualitativ hochwertiger FBBE-Programme 42
Tabelle 2.1 Auswirkungen akademischer und ganzheitlicher Curriculummodelle . 108
Tabelle 2.2 Die Auswirkung unterschiedlicher Curriculummodelle auf das Verhalten in der Schule und auf schulische Leistungen 109
Tabelle 3.1 Welche Arbeitsbedingungen für Mitarbeiter verbessern die Qualität der FBBE? 194
Tabelle 3.2 Berufe für FBBE-Mitarbeiter 208
Tabelle 3.3 Angebot an Erstausbildung für unterschiedliche Arten von Mitarbeitern 211
Tabelle 3.4 Staatliche und private Angebote an Erstausbildung 212
Tabelle 3.5 Erstausbildungsangebote für Krippenerzieher und Vorschulpädagogen 212
Tabelle 3.6 Erstausbildungsangebote für Vorschul- und Grundschulpädagogen .. 213
Tabelle 3.7 Erneuerung der Zulassung von FBBE-Fachkräften nach Art der Mitarbeiter 216
Tabelle 3.8 Anreize für FBBE-Mitarbeiter zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen 222
Tabelle 3.9 Anreize für RPL (Recognition of prior learning, Anerkennung von Vorkenntnissen) 224
Tabelle 3.10 Formen und Strukturen beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten 226
Tabelle 4.1. Formen der Einbindung von Eltern und von Angeboten und Akteuren aus dem Gemeinwesen..... 275
Tabelle 4.2 Bevorzugte Ansätze zur Mitwirkung von Familien und Gemeinwesen in der FBBE..... 299
Tabelle 4.3 Einbindung der Eltern in die Evaluation von Kindertageseinrichtungen..... 300
Tabelle 4.4 Zufriedenheitsumfragen bei den Eltern zum Angebot der FBBE-Einrichtungen 301
Tabelle 5.1 Ausmaß der Auswirkung nach Art der Maßnahme zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung 378
Tabelle 5.2 Überwachungspraktiken für die kindliche Entwicklung und für Lernerfolge von Kindern 390
Tabelle 5.3 Praktiken zur Überwachung der Leistung von FBBE-Fachkräften 394
Tabelle 5.4 Praktiken zur Überwachung des Qualitätsniveaus von FBBE-Angeboten 398
Tabelle 5.5 Praktiken zur Überwachung der Einhaltung gesetzlicher Regelungen..... 405
Tabelle 5.6 Praktiken zur Überwachung der Umsetzung von Curriculumvorgaben 410
Tabelle 5.7 Praktiken zur Überwachung der Zufriedenheit der Eltern 411
Tabelle 5.8 Praktiken zur Überwachung des Fachkräfteangebots/der Arbeitsbedingungen 412
Tabelle 5.9 Liste der Längsschnittstudien 416

Abbildungen

Abbildung 1.1 Renditen aus qualitativ hochwertigen FBBE-Programmen 41
Abbildung 1.2 Strukturelle FBBE-Inputs verbessern die Schulleistung von 15-jährigen Schülern 43
Abbildung 1.3. Allgemeine politische Ziele für FBBE 53
Abbildung 1.4 Fokussierung auf Qualitätsziele in der FBBE 54
Abbildung 1.5 Vorgeschriebene Höchstzahl von Kindern pro pädagogischer Fachkraft in der FBBE 57
Abbildung 1.6 Regulierte maximale Anzahl von Kindern pro Tagespflegeperson 59
Abbildung 1.7 Erforderlicher Mindestflächenbedarf pro Kind für verschiedene FBBE-Arten 60
Abbildung 1.8 Mindestflächenbedarf in m² pro Kind in Kindergärten/Vorschuleinrichtungen und Kinderkrippen 61
Abbildung 2.1 Auswirkung der unterschiedlichen Curriculummodelle 113
Abbildung 2.2 Reizempfindlichkeitsperioden bei der frühkindlichen Entwicklung des Gehirns 115
Abbildung 2.3 Geltungsbereich von FBBE-Rahmenplänen bzw. -Leitlinien nach Altersgruppe 125
Abbildung 2.4 Konzepte für FBBE-Curricula 127
Abbildung 2.5 In FBBE-Curricula enthaltene Inhaltsbereiche 128
Abbildung 3.1 Erforderliche ISCED-Ebenen für unterschiedliche Arten von FBBE-Personal 209
Abbildung 3.1 Erforderliche ISCED-Ebenen für unterschiedliche Arten von FBBE-Personal 210
Abbildung 3.2 Mitarbeiterprofil für Erzieher (oder Pädagogen) 213
Abbildung 3.3 Durchschnittsalter der Mitarbeiter nach Art der Mitarbeiter 215
Abbildung 3.4 Wer finanziert berufliche Weiterbildung? 220
Abbildung 3.5 Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen 221
Abbildung 3.6 Inhalte beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen 225
Abbildung 3.7 Vergütung von FBBE-Personal 229
Abbildung 3.8 Mitarbeiterfluktuationsraten nach unterschiedlichen Arten von FBBE-Mitarbeitern 230
Abbildung 4.1 Auswirkung der familiären Lernumwelt (HLE) auf schulische Leistungen 279
Abbildung 5.1 Veränderung bei den literalen Kompetenzen von Kindern in FBBE-Einrichtungen in New Jersey 361
Abbildung 5.2 Mangelnde Koordination bei der Datenerfassung bei FBBE-Programmen in den Vereinigten Staaten 363
Abbildung 5.3 Beobachtungsmethoden auf bundesstaatlicher Ebene in den Vereinigten Staaten 365
Abbildung 5.4 Verwendungen der Monitoringdaten auf bundesstaatlicher Ebene in den Vereinigten Staaten 366

ZUSAMMENFASSUNG

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird heute mit vielen Erwartungen verknüpft und als gewinnbringend angesehen - für Kinder, Eltern und die Gesellschaft als Ganzes. Welche Wirkungen sie entfaltet, hängt jedoch von der Qualität der Angebote ab.

Immer mehr Forschungsergebnisse bestätigen, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) eine Vielzahl von Vorteilen hat. Dazu gehören zum Beispiel ein gesteigertes Wohlbefinden und eine bessere Lernentwicklung der Kinder als Grundlage für lebenslanges Lernen, gerechtere Bildungschancen und eine Reduzierung der Armut, eine größere intergenerationelle soziale Mobilität, eine höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen, steigende Geburtenraten sowie eine bessere soziale und wirtschaftliche Entwicklung für die gesamte Gesellschaft.

Alle diese Vorteile hängen jedoch von der „Qualität" der Angebote ab. Durch eine alleinige Ausweitung des Zugangs zu den Angeboten ohne Berücksichtigung der Qualität werden weder gute Ergebnisse für die Kinder noch langfristige Produktivitätsvorteile für die Gesellschaft erzielt. Forschungsergebnisse haben sogar gezeigt, dass eine geringe Qualität langfristig negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben kann, statt positive Effekte zu bewirken.

Es herrscht allgemein Einigkeit darüber, dass Qualität eine wesentliche Voraussetzung ist, um die angesprochenen Ziele zu erreichen. Im Laufe der vergangenen Jahre haben daher immer mehr OECD-Länder erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Qualität in der FBBE zu verbessern. Die Länder befinden sich hierbei auf unterschiedlichen Stufen der Entwicklung und Umsetzung politischer Maßnahmen. Unabhängig vom jeweiligen Stand, auf dem sich die einzelnen Länder befinden, haben sich in den Forschungsergebnissen fünf zentrale Ansatzpunkte herauskristallisiert, die geeignet sind, die Qualität der FBBE zu verbessern:

- Politikstrategie 1: Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen
- Politikstrategie 2: Curricula und Standards konzipieren und umsetzen
- Politikstrategie 3: Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern
- Politikstrategie 4: Familien und Sozialräume einbeziehen

- Politikstrategie 5: Datenerhebungen, Forschung und Monitoring fördern

Werden Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festgelegt, kann dies helfen, Ressourcen auf Schwerpunktbereiche auszurichten, koordiniertere, kindzentrierte Angebote zu fördern, gleiche Rahmenbedingungen für Anbieter zu schaffen und Eltern zu unterstützen eine fundierte Wahl zu treffen.

Werden Qualitätsziele und Mindeststandards festgelegt, verbessert sich die Qualität in der FBBE. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Festlegung klarer Qualitätsziele dazu beitragen kann, 1.) politische Verbindlichkeit zu erhöhen und Ressourcen an priorisierten Bereichen auszurichten, 2.) Gespräche zwischen Ministerien zu fördern, um eine bessere Steuerung im Bereich der FBBE zu erreichen, 3.) einheitlichere, koordiniertere und kindzentriertere Angebote mit gemeinsamen sozialen und pädagogischen Zielen zu fördern, 4.) Trägern Orientierung zu geben, 5) frühpädagogische Fachkräfte anzuleiten und 6) bei Eltern für mehr Transparenz zu sorgen. In der Tat legen viele OECD-Länder spezifische qualitätsorientierte Ziele fest (wie zum Beispiel die Qualifikation des Personals und die Erstellung eines kindzentrierten Curriculums).

Darüber hinaus haben Forschungsergebnisse gezeigt, dass Mindeststandards Voraussetzungen für eine bessere kindliche Entwicklung schaffen, eine transparente Regulierung des privaten Sektors fördern, die Rahmenbedingungen für Anbieter einheitlicher gestalten und Eltern unterstützen, eine fundierte Wahl zu treffen. Viele Länder legen Mindeststandards für strukturelle Indikatoren fest, wie zum Beispiel Fachkraft-Kind-Schlüssel, Flächenanforderungen für Innen- und Außenbereiche, die Qualifikation des Personals sowie die Häufigkeiten des Kontakts zwischen Personal und Eltern. In Ländern, in denen die Zuständigkeiten für Betreuung und frühkindliche Bildung zwischen verschiedenen Ministerien aufgeteilt sind, gibt es für die unterschiedlichen FBBE-Einrichtungen bzw. unterschiedlichen Altersgruppen der Kinder oftmals unterschiedliche Standards. In Ländern mit „integrierten“ Angeboten gelten für alle FBBE-Einrichtungen dieselben Standards.

Die Festlegung von Qualitätszielen stellt die Länder vor Herausforderungen, wie zum Beispiel: 1.) einen Konsens in Bezug auf die Ziele zu erreichen, 2.) die FBBE-Ziele auf Ziele anderer Bildungsebenen bzw. anderer kindbezogener Angebote abzustimmen sowie 3.) die Ziele in Maßnahmen umzusetzen. In Bezug auf Mindeststandards stellen sich häufig folgende Herausforderungen: 1.) die Gewährleistung der erforderlichen finanziellen Mittel, um die Qualitätsstandards einhalten zu können, 2.) ein Mangel an Transparenz zwischen verschiedenen Anbietern, die unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen unterliegen, 3.) die Anpassung der Mindeststandards an lokale Bedürfnisse und Gegebenheiten, 4.) die Umsetzung der Mindeststandards sowie 5) die Regulierung privater Angebote. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, haben die Länder verschiedene Strategien ergriffen, die ihren landesspezifischen Gegebenheiten, insbesondere ihren finanziellen Möglichkeiten sowie fachlichen und politischen Machbarkeiten, entsprechen.

Curricula und Bildungsstandards können für eine homogene Qualität der FBBE-Angebote in unterschiedlichen Einrichtungen sorgen, dem Personal helfen, pädagogische Strategien zu verbessern und die Eltern unterstützen, die Entwicklung ihrer Kinder besser zu verstehen.

Curricula und Bildungsstandards können positive Einflüsse auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern haben. Sie sind von maßgeblicher Bedeutung, um in unterschiedlichen FBBE-Einrichtungen eine gleichmäßige Qualität zu gewährleisten, das Personal dabei anzuleiten, wie es das kindliche Lernen und Wohlbefinden verbessern kann, die Eltern über die Arbeit der FBBE-Einrichtungen zu informieren und sie bei der Erziehungsarbeit zu Hause zu unterstützen.

Die Länder wenden für die Konzeption ihrer Curricula unterschiedliche Ansätze an. Es ist wichtig, über festgefahrene Curriculum-Dichotomien (z.B. akademisch ausgerichtete bzw. schulorientierte Ansätze vs. ganzheitliche Ansätze, durch Fachkräfte initiierte Aktivitäten vs. durch das Kind initiierte Aktivitäten usw.) hinauszudenken und den „Mehrwert“ der einzelnen Konzepte zu stärken. Ein Fokus auf die kritischen Lernbereiche kann helfen, Curricula möglichst gut an den Bedürfnissen der Praxis auszurichten. Gleichzeitig können Curricula und Bildungskonzepte, die an lokale Bedürfnisse angepasst und mit Fachkräften, Familien, Kindern und Akteuren vor Ort abgestimmt werden, die Relevanz von FBBE-Angeboten für Kinder und das Gemeinwesen erhöhen.

Fast alle OECD-Länder verfügen über ein Curriculum oder über Bildungsstandards für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Pflichtschulalter. In den vergangenen Jahren wurden die Curricula und Bildungsstandards oftmals in einen Ansatz lebenslangen Lernens eingebettet und immer mehr Länder und Regionen haben begonnen, einen einheitlichen Rahmen für Bildung und Förderung von der frühen Kindheit bis zum Alter von acht, zehn oder achtzehn Jahren zu schaffen. Mit Blick auf Inhalte werden in den nordischen Ländern die Ziele nicht anhand der erwarteten kindlichen Entwicklung, sondern anhand der Erwartungen an das Personal definiert, während angelsächsische Länder zu einem „outcome-basierten“ Ansatz tendieren, der Fähigkeiten oder Kompetenzniveaus beschreibt, die Kinder in einem bestimmten Alter erreichen sollen. Viele OECD-Länder legen den Schwerpunkt ihrer Bildungspläne auf literacy und mathematische Fähigkeiten. Eine wachsende Zahl aktueller Forschungsergebnisse unterstreicht jedoch die Bedeutung des „Spielens“. Von einigen Ländern wird das Spielen als separater Themenbereich in Bildungspläne aufgenommen, während andere Länder es in andere inhaltliche Bereiche einbetten. Einige wenige Länder haben in Anlehnung an schulische Curricula neue Elemente integriert, wie zum Beispiel die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT).

Wesentliche Herausforderungen in Bezug auf Curricula und Standards sind zum Beispiel: 1.) Ziele und Inhalte zu definieren, 2.) diese mit den Bildungsplänen von Schulen abzustimmen, 3.) sie unter den Fachkräften bekannt zu machen, 4.) sie effektiv umzusetzen und 5) ihre Inhalte und Umsetzung zu evaluieren. Um diese Herausforderungen anzugehen, haben zahlreiche Länder den Schwerpunkt ihrer Maßnahmen auf eine gut geplante Umsetzung der Curricula und Standards gelegt, die eine Beteiligung der Akteure, eine gezielte Verbreitung der Curricula sowie eine begleitende professionelle Weiterentwicklung der Fachkräfte vorsieht.

Das FBBE-Personal spielt für die Gewährleistung einer gesunden Entwicklung und Förderung von Kindern eine maßgebliche Rolle. Reformwürdige Bereiche sind zum Beispiel Qualifikationen, Grundausbildung, berufliche Fort- und Weiterbildung sowie Arbeitsbedingungen.

Es hat sich herausgestellt, dass höhere Qualifikationen des Personals in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege eng mit einer besseren kindlichen Entwicklung verknüpft sind. Es ist jedoch nicht die Qualifikation *an sich*, die einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat. Vielmehr kommt es auf die Fähigkeit der Mitarbeiter an, eine pädagogische Umgebung von hoher Qualität zu schaffen. Wesentlich dabei sind die Art und Weise, in der Mitarbeiter Kinder einbeziehen, Interaktionen mit und zwischen ihnen anregen sowie durch geeignete Formen der Unterstützung sie bei ihren Entwicklungsschritten begleiten und fördern („scaffolding“). Es hat sich gezeigt, dass eine spezialisierte Aus- und Weiterbildung des Personals stark mit stabilen, einfühlsamen und anregenden Erzieher-Kind-Interaktionen korreliert.

In den verschiedenen Ländern gibt es eine breite Palette an Qualifikationen für Personal, das im FBBE-Sektor arbeitet. In der Regel unterliegen Kindergartenerzieher und Vorschulpädagogen strengeren Anforderungen in ihrer Grundausbildung als das Personal in Kinderkrippen und in der Tagespflege, wobei es in einigen Ländern einheitliche Anforderungen für das gesamte FBBE-Personal gibt. Die Grundausbildung für Kindergartenerzieher und Vorschulpädagogen ist häufig in die Ausbildung von Grundschullehrern integriert, um einen sanften Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu gewährleisten. Für Kindergartenerzieher und Vorschulpädagogen gibt es mehr berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten als für das Personal in Kinderkrippen; besonders Tagespflegepersonen stehen meist nur begrenzte Weiterbildungsmöglichkeiten offen. Der Fokus der beruflichen Weiterbildung liegt dabei bevorzugt auf: 1.) pädagogischen Praktiken und didaktischen Methoden, 2.) Curricula und ihrer Umsetzung, 3.) Sprache und anderen inhaltlichen Themen, 4.) Monitoring und Entwicklungsbeobachtung sowie 5) Kommunikation und Management.

Auch die Arbeitsbedingungen können dazu beitragen, die Qualität der FBBE-Angebote zu verbessern. Forschungsergebnisse zeigen, dass Arbeitszufriedenheit und Arbeitsplatzbindung des Personals – und damit auch die Qualität der FBBE – durch folgende Punkte verbessert werden können: 1.) hohe Fachkraft-Kind-Schlüssel

und kleine Gruppenstärken, 2.) attraktive Löhne und sonstige Vergütungen, 3.) angemessene Arbeitszeiten/Arbeitsbelastung, 4.) geringe Personalfluktuation, 5) eine gute räumliche Gestaltung der Arbeitsumgebung und 6) eine kompetente und unterstützende Einrichtungsleitung.

Hinsichtlich der Förderung einer hohen Personalqualität sehen sich die Länder folgenden Herausforderungen gegenüber: 1.) die Qualifikationsniveaus des FBBE-Personals anzuheben, 2.) qualifiziertes Personal anzuwerben, zu binden und zu diversifizieren, 3.) das Personal kontinuierlich weiterzubilden und 4.) die Personalqualität im privaten Sektor zu gewährleisten. Es werden verschiedene Strategien eingesetzt, um diese Herausforderungen anzugehen. Dazu gehören rechtliche Instrumente, institutionelle Umstrukturierungen, finanzielle Anreize sowie Daten, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren.

Eltern und weitere Akteure im Gemeinwesen müssen als Partner angesehen werden, mit denen gemeinsam auf dasselbe Ziel hingearbeitet wird. Auch die familiäre Lernumwelt sowie die nachbarschaftliche Umgebung sind für die kindliche Entwicklung und das Lernen wichtig.

Die Einbeziehung von Eltern und weiteren Akteuren im Gemeinwesen wird zunehmend als ein wichtiger Ansatzpunkt gesehen, um eine gesunde kindliche Entwicklung und eine positive Lernumgebung zu fördern. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ist für FBBE-Fachkräfte wichtig, um Informationen über die Kinder zu erhalten. Die Mitwirkung der Eltern – insbesondere bei der Gewährleistung einer anregenden häuslichen Lernumgebung sowie der Kommunikation mit den FBBE-Fachkräften – korreliert stark mit den späteren schulischen Erfolgen der Kinder, ihrem Schulabschluss, ihrer sozioemotionalen Entwicklung sowie ihrer gelingenden Eingliederung in die Gesellschaft. Hinsichtlich der Einbindung der Eltern sehen sich die Länder insbesondere folgenden Herausforderungen gegenüber: 1.) einem Mangel an Bewusstheit und Motivation seitens der Eltern, 2.) einer verstärkten Öffnung der FBBE-Einrichtungen für die Eltern, 3.) Zeitproblemen der Eltern, die sie daran hindern, mitzuwirken und 4.) zunehmenden sozialen, ethnischen und sonstigen Ungleichheiten. Besondere Herausforderungen bestehen bei der Einbindung von Eltern, die aus ethnischen Minderheiten stammen. Als Ansätze zur Bewältigung dieser Herausforderungen setzen die Länder verschiedene Strategien ein, wie zum Beispiel rechtliche Instrumente, finanzielle und nicht finanzielle Anreize sowie sonstige Unterstützungsmechanismen.

Auch die Einbindung von Nachbarschaften und Akteuren im Gemeinwesen wird zunehmend als eine wichtige Strategie erkannt. Diese können 1.) als „verbindendes Element“ zwischen Familien und FBBE-Einrichtungen sowie anderen Einrichtungen für Kinder dienen, 2.) als „soziales Netzwerk“ fungieren, um Eltern, insbesondere Familien aus sozial schwachem Umfeld, zu entlasten und sie bei wichtigen Entscheidungen zu unterstützen, 3.) als eine „Umgebung“ wirken, die sozialen Zusammenhalt

und öffentliche Ordnung fördert, sowie 4.) eine „Ressourcenquelle“ darstellen. In Bezug auf die Einbeziehung lokaler Akteure und Nachbarschaften stellen sich ähnliche Herausforderungen wie bei den Eltern, wie zum Beispiel ein Mangel an Bewusstheit und Motivation seitens dieser Akteure sowie die fehlende Kommunikation und Vernetzung untereinander und mit den FBBE-Einrichtungen. Aber es gibt auch einige spezifische Herausforderungen, wie zum Beispiel in dysfunktionalen Sozialräumen oder in der Kooperation zwischen FBBE-Einrichtungen und anderen Angeboten ebenso wie zwischen dem FBBE-Sektor und anderen Bildungsebenen. Auch hier kommen in den Ländern verschiedene Strategien zum Einsatz. Als besonders hilfreich erweist sich hierbei ein sehr breites Verständnis von Gemeinwesen, d.h. darunter nicht nur die „Nachbarschaft“ oder die „Kommune“ zu verstehen, sondern alle vor Ort vorhandenen Vereine, zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüsse, privaten Stiftungen, religiösen Organisationen, Bibliotheken und Museen, Sportzentren, Polizei und anderen soziale Dienste mit einzubeziehen.

Datenerhebungen, Forschung und Monitoring sind wirksame Tools, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen und eine kontinuierliche Verbesserung der Angebote zu fördern.

Datenerhebungen und Monitoring können dabei helfen, empirische Fakten, Trends und Belege darüber zu erhalten, ob Kinder einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertigen FBBE-Angeboten haben und ob sie davon profitieren. Datenerhebungen und Monitoring sind für die Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit sowie die Verbesserung von Programmen von wesentlicher Bedeutung. Sie stellen auch für Eltern eine Hilfestellung dar, da sie besser über vorhandene FBBE-Angebote informiert werden und auf dieser Grundlage das für ihr Kind passende Angebot auswählen können. Forschungsergebnisse legen nahe, dass verbesserte Datensysteme und Monitoring die kindliche Entwicklung unterstützen können, wenn sie sich an vereinbarten Qualitätszielen orientieren und die Daten der verschiedenen Ebenen – Kinder, Personal und Programm – verknüpft werden können.

Die Erfahrungen der Länder zeigen, dass sich das Monitoring auf sieben Hauptaspekte konzentriert: 1.) die kindliche Entwicklung, 2.) die Leistung des Personals, 3.) die Qualität der Angebote, 4.) die Einhaltung von Bestimmungen, 5.) die Umsetzung der Curricula, 6.) die Zufriedenheit der Eltern und 7.) Personalangebot und Arbeitsbedingungen. Je nach Stoßrichtung kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz, wie zum Beispiel Befragungen, Beobachtung, standardisierte Tests und Einstufungen der Angebotsqualität. Zu den Bereichen, in denen sich Monitoring als besonders schwierig erweist, gehören: 1.) der Bedarf und das Angebot an FBBE-Plätzen, 2.) die Personalqualität und Arbeitsbedingungen, 3.) Finanzierung und Kosten, 4.) die kindliche Entwicklung sowie 5.) die Qualität der FBBE-Angebote. Die Länder berichten außerdem über Schwierigkeiten, die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Einrichtungen und Regionen zu gewährleisten sowie sicherzustellen, dass die erfassten Daten auch wirklich dazu genutzt werden, die Qualität der Angebote zu verbessern. Insgesamt gehen immer mehr Länder und Regionen dazu über, effektive

Datensysteme zu entwickeln. Dabei steht nicht die Verfügbarkeit von Daten an sich im Vordergrund, sondern besteht der erste Schritt in der Regel darin, sich zunächst über das Ziel verständigen.

Auch die Forschung kann ein maßgebliches Hilfsmittel sein, um Politik und Praxis zu informieren. Sie hat im Bereich der FBBE eine Schlüsselrolle eingenommen, um Erfolge bzw. Misserfolge von Programmen zu erklären, zentrale Felder für FBBE-Investitionen zu ermitteln und evidenzbasiertes Wissen für die Fachpraxis bereitzustellen. Im Bereich der FBBE häufig verwendete Forschungsansätze sind zum Beispiel: landesspezifische Politikforschung, groß angelegte Programmevaluationen, Längsschnittstudien, Interventionsstudien, Beobachtungsstudien, länderübergreifende Vergleichsstudien, Politikfolgenabschätzung, soziokulturelle Analysen sowie neurowissenschaftliche Forschung und Gehirnforschung. Es zeigt sich ein wachsender Trend zum Einsatz quantitativer Forschungsmethoden, wie zum Beispiel dem Vergleich der Wirkung verschiedener Programmtypen oder unterschiedlicher pädagogischer Ansätze. Nichtsdestotrotz wird zunehmend auch anerkannt, dass die qualitative Forschung für eine vertiefte Betrachtung von FBBE-Themen eine wesentliche Rolle spielt. Es bedarf sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschungen, um die FBBE-Forschung insgesamt voranzubringen.

Folgende Herausforderungen sehen die Länder hinsichtlich der FBBE-Forschung: 1.) Es werden mehr Kenntnisse über die Auswirkungen von FBBE sowie mehr Kosten-Nutzen-Analysen benötigt. 2.) Es gibt Bereiche, die noch zu wenig erforscht sind bzw. Bereiche, die neu in den Fokus des Interesses geraten. 3.) Die wissenschaftlichen Ergebnisse müssen systematischer verbreitet werden. In den vergangenen Jahren haben die Länder ihre Anstrengungen auf eine engere Verknüpfung von Forschung, Politik und Praxis konzentriert, sowie darauf, die Qualität und Quantität der FBBE-Forschung zu verbessern und die Ergebnisse international bekannt zu machen.

VERWENDUNG DER QUALITÄTS-TOOLBOX

Ziel

Die Qualitäts-Toolbox soll all jenen, die an der Förderung von Qualität im Bereich FBBE beteiligt sind, „praktische Lösungen“ an die Hand geben. Die Toolbox stellt dazu fünf Politikstrategien vor, mit denen die Qualität im FBBE-System verbessert werden kann. Jede dieser Strategien wird mit Materialien unterlegt, die bei der Umsetzung länderspezifischer politischer Initiativen eine Hilfestellung bieten sollen. Zu diesen Materialien gehören Forschungsergebnisse, internationale Vergleiche, eine Auswahl von Strategieoptionen, die auf den Erfahrungen verschiedener Länder basieren, bei der Umsetzung gewonnene Erkenntnisse und Reflexionsbögen zur eigenen Standortbestimmung.

Diese Tools werden in einer verständlichen Sprache beschrieben und sollen Ihnen dabei helfen, Wege zu finden, die FBBE-Leistungen in Ihrem Land zu verbessern. Sie können auch als Hintergrundmaterial für Gespräche mit den beteiligten Akteuren im FBBE-Bereich dienen.

Aufbau

In den letzten Jahren hat eine wachsende Zahl von OECD-Ländern[1] erhebliche Anstrengungen unternommen, die Qualität von FBBE zu erhöhen. Daneben gibt es Länder, die den Schwerpunkt stärker auf andere Aspekte gelegt haben, wie beispielsweise den Zugang zu und die Bezahlbarkeit von FBBE-Angeboten zu verbessern. Die einzelnen Länder sind dabei in ihrer Entwicklung unterschiedlich weit fortgeschritten. Unabhängig vom jeweiligen Stand, den sie erreicht haben, ist es für sie jedoch nützlich zu erfahren, was die Forschung sagt und was andere Länder tun.

Basierend auf einer kritischen Auseinandersetzung mit internationaler Literatur wurden folgende fünf Strategien als die zentralen Instrumente zur Förderung von Qualität in der FBBE identifiziert:

- Politikstrategie 1: Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen
- Politikstrategie 2: Curricula und Standards konzipieren und umsetzen
- Politikstrategie 3: Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern
- Politikstrategie 4: Familien und Gemeinwesen einbeziehen

- Politikstrategie 5: Datenerhebungen, Forschung und Monitoring fördern

Jeder Politikstrategie ist ein Kapitel gewidmet und für jede Strategie werden fünf Handlungsfelder aufgezeigt.

- Handlungsfeld 1: Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren
- Handlungsfeld 2: Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern
- Handlungsfeld 3: Eine Strategieoption auswählen
- Handlungsfeld 4: Risiken bewältigen: Aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen
- Handlungsfeld 5: Standortbestimmung

Es ist wichtig hervorzuheben, dass diese verschiedenen Schritte nicht in einer bestimmten Reihenfolge oder nach einem festgelegten Zeitplan erfolgen müssen. In der Realität können politische Entwicklungen schnell vonstatten gehen oder Jahre beanspruchen. Die Entwicklung und Umsetzung einer Strategie kann ein linearer Prozess sein oder iterativ erfolgen, beispielsweise wenn Minister und Regierungen wechseln oder sich das politische Umfeld, öffentliche Meinungen oder politische Prioritäten verändern.

Häufig wird von Akteuren aus der Politikberatung verlangt, kurzfristig mit neuen Konzepten aufzuwarten, analytisches Material aufzubereiten oder auf neue Herausforderungen programmatische Antworten zu finden. Um sie zu unterstützen, wurden die fünf genannten Handlungsfelder ausgearbeitet, die sich an den häufigsten und drängendsten Fragen orientieren, die kurzfristig an Politikberater herangetragen werden. Rüstzeug

Für jedes Handlungsfeld werden praktische Tools vorgestellt. Die Tools sollen helfen Regierungsrichtlinien praktisch umzusetzen. Sie informieren darüber, welche Wege andere Länder einschlagen, um ihre Prioritäten umzusetzen. Darüber hinaus helfen sie, kosteneffiziente Maßnahmen zu analysieren und zwischen langfristigen Strategien und kleinen, durchführbaren Schritten, sogenannten „Quick Wins“, abzuwägen. Auf diese Weise sollen die vorgestellten Tools den Regierungen Handlungsorientierung bieten, die es ihnen erleichtert, verschiedene Möglichkeiten abzuwägen und die jeweils für ihr Land geeigneten politischen Schritte und Maßnahmen zu ergreifen.

Jedes Tool ist ein in sich geschlossenes Dokument, weshalb bestimmte Forschungsergebnisse, internationale Vergleiche, Ländererfahrungen oder Abbildungen gegebenenfalls in mehr als einem der Tools erscheinen. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass jedes Tool umfassende Informationen enthält und auch aus sich heraus verständlich ist.

Handlungsfeld 1: Forschung nutzen, um Politik und Öffentlichkeit zu informieren

Von Politikern, Akteuren im FBBE-Bereich oder Medien häufig gestellte Fragen lauten unter anderem: „Warum ist es wichtig, Maßnahmen zu X oder Y zu ergreifen?“, „Was sagt die Forschung?“, „Welche Argumente liefert sie für diese oder jene Entscheidung?“ Um die Ergebnisse der Forschung darzulegen, wurde folgendes Tool erarbeitet:

- Überblick über die Forschung

Handlungsfeld 2: Blickwinkel durch internationale Vergleiche erweitern

Weitere häufig gestellte Fragen lauten beispielsweise: „Wie steht unser Land in einem bestimmten Politikbereich im Vergleich zu anderen Ländern da?“, „Fallen wir zurück?“, „Tun wir im internationalen Maßstab schon genug für einen Politikbereich – vielleicht auch entgegen kritischer Stimmen im eigenen Land, dass hier mehr getan werden müsste?“ Auch kann es sich als erforderlich erweisen, bei Akteuren im FBBE-Bereich das Bewusstsein für einen bestimmten Handlungsbedarf zu wecken, ohne bei ihnen das Gefühl hervorzurufen, dass ihnen Reformen von Regierungsseite „aufgenötigt“ werden. Um mit diesen Situationen umzugehen, wurde als Hilfestellung folgendes Tool erarbeitet, in dem internationale Sichtweisen gebündelt werden:

- Internationaler Vergleich

Handlungsfeld 3: Eine Strategieoption auswählen

Weitere Fragestellungen lauten: „Mit welchen Herausforderungen hatten andere Länder in diesem bestimmten Politikfeld zu tun?“, „Welche Strategien haben sie entwickelt, um mit den Herausforderungen fertigzuwerden?“, „Können wir etwas von ihnen lernen?“, „Worin könnten alternative Strategieoptionen bestehen, die im Kontext unseres Landes politisch machbar und finanziell tragfähig sind?“ Als Hilfestellung zur Bewertung aktueller Strategien und zur Identifizierung alternativer Strategien wurde folgendes Tool erarbeitet:

- Herausforderungen und Strategieoptionen mit Länderbeispielen

Handlungsfeld 4: Risiken bewältigen: Aus den politischen Erfahrungen anderer Länder lernen

Eine weitere Frage könnte lauten: „Welche Erfolgsfaktoren gibt es in anderen Ländern, welche Erkenntnisse wurden dort gewonnen, was können wir davon übernehmen, um politische Fehlschläge zu vermeiden?“ Um über Herausforderungen und Risiken zu informieren, die bei der Umsetzung politischer Initiativen zu berücksichtigen sind, wurde folgendes Tool erarbeitet:

- Politische Lehren und Erfahrungen

Handlungsfeld 5: Standortbestimmung

Prioritäten werden selten strikt als Ergebnis von Prioritätsabwägungen festgelegt. Häufig wird eine bestimmte Politik umgesetzt, weil sie Teil eines Wahlversprechens war und eine politische Führungskraft entschieden hat, sie zu verfolgen. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, den erreichten Stand immer wieder zu überdenken und kontinuierlich Anstrengungen zur Verbesserung zu unternehmen. Intensive Reflexion sowie konstruktive und vertiefende Diskussionen können hierbei helfen, politische Entscheidungen vorzubereiten und zu begründen. Zu diesem Zweck wurde folgendes Tool erarbeitet:

- Selbstreflexionsbogen zur Standortbestimmung

Warum ist FBBE wichtig?

In der Forschung wird zunehmend anerkannt, dass FBBE vielfältige Vorteile mit sich bringt, dazu gehören:

- Soziale und ökonomische Vorteile[2]
- Größeres Wohlbefinden von Kindern und bessere Lernerfahrungen als Grundlage für lebenslanges Lernen[3]
- Chancengleichheit und Verringerung von Armut[4]
- Größere intergenerationelle soziale Mobilität[5]

Diese Forschungsergebnisse haben Bildungs- und Sozialpolitiker dazu gebracht, ihre Investitionen in Kinder und Familien neu zu überdenken und die kindliche Entwicklung und die Unterstützung von Familien eher aus einer „Lebenszyklus“-Perspektive zu betrachten. In den letzten Jahrzehnten hat sich dieses Umdenken in konkreten Maßnahmen niedergeschlagen. Jene OECD-Länder, die bisher im Vergleich zu anderen Bildungsstufen signifikant weniger für FBBE ausgegeben haben, haben ihre öffentlichen Ausgaben für FBBE erhöht (OECD, 2011). Begründet wurde ein solches Vorgehen durch drei Hauptargumente:

1. Investitionen in FBBE rechnen sich sowohl ökonomisch als auch in sozialer Hinsicht.

2. FBBE unterstützt Eltern und erhöht so die Erwerbstätigkeit von Frauen.

3. FBBE ist Teil der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für die Erziehung von Kindern und stellt eine Maßnahme gegen Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung dar.

Obwohl auf der Grundlage experimenteller Studien klare Belege für den Nutzen von FBBE erbracht worden sind, war und ist es nicht einfach, höhere öffentliche Ausgaben für FBBE zu rechtfertigen. Kinder haben keine Wählerstimmen und keine Lobby, die ihre Interessen machtvoll vertritt. Zwar hat die Forschung wesentliche Argumente gelie-

fert, die dazu beigetragen haben, die Position von Kindern zu stärken, doch reicht dies allein oft nicht aus. Andere Faktoren spielen ebenso eine Rolle.

Erstens sind politische Erwägungen zu berücksichtigen. Auch wenn immer mehr Forschungsergebnisse das Wissen über ökonomische und soziale Renditen von Investitionen in FBBE erhärten, finden solche Forschungsergebnisse häufig keinen Eingang in die politische Debatte. In vielen OECD-Ländern gewinnt zwar eine evidenzbasierte Politik an Einfluss, gleichzeitig bleibt die politische Entscheidungsfindung jedoch ein hoch komplexer Prozess. Viele Entscheidungen werden weniger auf Faktengrundlage getroffen als von Wahlperioden beeinflusst und orientieren sich damit eher an kurzfristigen und unmittelbar erkennbaren Vorteilen. Hingegen dauert es Jahrzehnte, bis die Investitionen in FBBE ihren Nutzen entfalten, während die kurzfristigen Erträge häufig als geringfügig eingestuft werden.

Zweitens spielen Haushaltsaspekte eine Rolle. Sämtliche FBBE-Kosten sind Investitionen in die Zukunft und die Bereitstellung einer qualitativ hochwertigen FBBE kann sich als kostspielig erweisen. Die Forschung hat gezeigt, dass strukturelle Indikatoren wie Fachkraft-Kind-Schlüssel, Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und Dauer der Teilnahme an FBBE die kindliche Entwicklung beeinflussen. Die Gewährleistung guter Qualitätsindikatoren ist jedoch keineswegs billig. Umgekehrt sind Schulabbrüche und deren sozialen Folgekosten allerdings noch weitaus kostspieliger.

Drittens hängen die Vorteile, die FBBE bringen kann, von der Qualität ab. Die ökonomischen und sozialen Renditen stehen mit der Qualität verschiedener Indikatoren wie Fachkraft-Kind-Schlüssel, Dauer der Teilnahme an FBBE und Eintrittsalter in einem engen Zusammenhang. Ist das Niveau der Qualitätsindikatoren niedrig, kann die Forschung nur insignifikante oder gar keine Effekte von FBBE aufzeigen.

Die Berücksichtigung dieser Faktoren durch die Verknüpfung von Forschung mit Politikgestaltung erfordert bewusste Anstrengungen. Nicht immer ist klar, wie Qualität in FBBE gefördert werden kann und sich dafür Unterstützung mobilisieren lässt. Diese Qualitäts-Toolbox soll die Leser dabei unterstützen, indem praktische Tools und Materialien zur Förderung von Qualität in FBBE dargestellt werden.

Die Qualitäts-Toolbox ist in englischer Sprache auch im Internet zu finden unter:
WWW.OECD.ORG/EDU/EARLYCHILDHOOD/TOOLBOX

ANMERKUNGEN

1 Wenn im vorliegenden Bericht von Ländern mit integriertem Ansatz die Rede ist, sind damit Länder gemeint, bei denen die Zuständigkeit für FBBE bei *einem* Ministerium auf nationaler Ebene angesiedelt ist. Zu diesen Ländern gehören: Chile, Dänemark, Estland, Finnland, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Slowenien, Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich.

2 Heckman and Masterov, 2004; Vandell and Wolfe, 2000; CQO, 1995; Brooks-Gunn et al., 1994.

3 National Centre for Education Statistics, 2009; Early Childhood Australia, 2009; Jalongo et al., 2004; Heckman and Masterov, 2004; Vandell and Wolfe, 2000; NICHD, 1999; Blau, 1999; Shore, 1997; Barnett, 1995; Phillips et al., 1987.

4 Mitchell, 2009; Heckman and Masterov, 2004; CQO, 1995.

5 OECD, 2009.

LITERATURNACHWEIS

Barnett, W. S. (1995): „Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes“, The Future of Children, Band 5, Seite 25-50.

Blau, D. M. (1999): „The Effects of Child Care Characteristics on Child Development“, Journal of Human Resources, Band 34, Seite 786-822.

Brooks-Gunn, J., M. C. McCormick, S. Shapiro, A. A. Benasich and G. W. Black (1994): „The Effects of Early Education Intervention on Maternal Employment, Public Assistance and Health Insurance: The Infant Health and Development Program“, American Journal of Public Health, Band 84, Seite 924-931.

Cost, Quality, and Outcomes (CQO) Study Team (1995): „Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Key findings and recommendations“, Young Children, Band 50, Nr. 4, Seite 40-44.

Early Childhood Australia (2009): „Hands up for quality“, Early Childhood Australia Inc., Australien.

Heckman, J. J. and D. V. Masterov (2004): „The productivity argument for investing in young children“, New York: Committee for Economic development, Vereinigte Staaten.

Jalongo, M. R., B. S. Fennimore, J. Pattnaik, D. M. Laverick, J. Brewster and M. Mutuku (2004): „Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education”, Early Childhood Education Journal, Band 32, Nr. 3, Seite 143-155.

Mitchell, A. W. (2009): „Four good reasons why ECE is not just important, but essential“, Advocacy Exchange, Mai/Juni 2009.

National Center for Education Statistics (2009): „The Children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First findings from the kindergarten data collections of early childhood longitudinal study, birth cohort (ECLS-B)“, US Department of Education.

NICHD Early Child Care Research Network (1999): „Child Outcomes When Child Care Center Classes Meet Recommended Standards of Quality“, American Journal of Public Health, Band 89, Seite 1072-1077.

OECD (2011): „Doing Better for Families“, OECD, Paris.

OECD (2009): „Intergenerational Social Mobility", Working Party No.1 on Macroeconomic and Structural Policy Analysis [ECO/CPE/WP1(2009)4].

Phillips, D. A., K. McCartney and S. Scarr (1987): „Child-Care Quality and Children's Social Development", Developmental Psychology, Band 23, Seite 537-544.

Shore, R. (1997): „Rethinking the Brain: New Insights into Early Development", New York, NY: Families and Work Institute, Vereinigte Staaten.

Vandell, D. L. and B. Wolfe (2000): „Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?", Madison, WI: Institute for Research and Poverty, Vereinigte Staaten.

POLITIKSTRATEGIE 1: QUALITÄTSZIELE UND GESETZLICHE REGELUNGEN FESTLEGEN

Die Festlegung von Qualitätszielen ist eine der wichtigsten Politikstrategien, um Qualität im FBBE-System zu fördern. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass qualitätsorientierte Zielsetzungen – sofern sie ausdrücklich festgelegt werden – helfen können: i) politische Verbindlichkeit herzustellen und Ressourcen an priorisierten Bereichen strategisch auszurichten; ii) Gespräche zwischen Ministerien zu fördern und die Steuerung im Bereich der FBBE zu verbessern; iii) einheitlichere, koordiniertere und kindzentriertere Angebote mit gemeinsamen sozialen und pädagogischen Zielen zu fördern und iv) Trägern von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen Orientierung zu geben, frühpädagogisches Fachpersonal anzuleiten und bei Eltern für mehr Transparenz zu sorgen.

Die Festlegung klarer gesetzlicher Regelungen stellt einen weiteren wichtigen Hebel zur Qualitätsverbeserung dar. Die Forschung hat gezeigt, dass Mindeststandards die Gesundheit und Sicherheit von Kindern in hochwertigen Umgebungen gewährleisten können, indem: i) gleiche Voraussetzungen geschaffen werden, um die Qualität bei allen Trägern von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu sichern; ii) durch strukturelle Indikatoren Lern- und Betreuungsbedingungen gewährleistet werden, die die kindliche Entwicklung fördern und iii) die Kommunikation mit den Eltern über die Qualität von Betreuungsleistungen erleichtert wird und diese unterstützt werden, gut informierte Entscheidungen zu treffen.

HANDLUNGSFELD 1 – FORSCHUNG NUTZEN, UM POLITIK UND ÖFFENTLICHKEIT ZU INFORMIEREN

Der vorliegende Abschnitt enthält folgende Forschungsergebnisse im Überblick:

- FBBE-Qualitätsziele sind wichtig
- Mindeststandards sind wichtig

FBBE-QUALITÄTSZIELE SIND WICHTIG

Was sind Qualitätsziele?

In den verschiedenen Bevölkerungs- oder Interessengruppen einer Gesellschaft gibt es vielfältige Erwartungen an Qualität. So kann auf staatlicher Ebene das vorrangige Ziel in der Schulfähigkeit und in einer gesunden sozioemotionalen Entwicklung von Kindern liegen, während es für berufstätige Eltern vielleicht in einem einfachen Zugang zu qualitativ hochwertiger Betreuung besteht. Für die Gemeinschaft kann die Vermittlung gemeinsamer Werte das wichtigste Ziel darstellen, während bei Minderheitsgruppen vielleicht die Weitergabe der eigenen kulturellen Traditionen und Muttersprache im Vordergrund steht. Es stellt eine große Herausforderung dar, bei der Festlegung von Qualitätszielen zwischen den Prioritäten der verschiedenen Interessengruppen zu vermitteln.

Worum geht es?

Die Ziele von FBBE-Einrichtungen orientieren sich im Allgemeinen an nationalen (oder lokalen) Qualitätszielen, die Eckpunkte zur Sicherung eines qualitativ hochwertigen FBBE-Systems festlegen. Diese Ziele unterscheiden sich von Land zu Land und auch von Jahrzehnt zu Jahrzehnt beträchtlich. Jedoch gelangt man länderübergreifend zunehmend zu der Überzeugung, dass breite Qualitätsziele festgelegt werden müssen, um die Weiterentwicklung und Verbesserung von Programmen zur frühkindlichen Bildung voranzubringen. Grundlegende Unterschiede in den Qualitätszielen können FBBE-Systeme in den Ländern kennzeichnen, die ein gesplittetes FBBE-System mit unterschiedlichen Zuständigkeiten für Betreuung und für frühkindliche Bildung aufwei-

sen. Die Trennung von „Bildung“ auf der einen und „Betreuung“ auf der anderen Seite kann dazu führen, dass aufgrund einer fehlenden Kontinuität für Kinder und Familien bzw. von jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen, Finanzierungswegen, Betriebsverfahren, gesetzlichen Rahmenbedingungen, Mitarbeiterqualifikationen und –ausbildungen das Erreichen von Qualitätszielen erschwert wird (OECD, 2006).

Unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit können zu einer unterschiedlichen Ausrichtung von FBBE-Angeboten beitragen. Wird Kindheit eher als eine Phase der Vorbereitung auf das Erwachsensein betrachtet, gilt die „Kleinkindbetreuung“ (im Allgemeinen für 0- bis 3-Jährige) normalerweise als eine Angelegenheit, für die die Eltern verantwortlich sind und bei der der Staat wenig eingreift (Dearing et al., 2009). Wird Kindheit jedoch als eine wichtige Lebensphase an sich gesehen, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Länder „Kinderbetreuung“ und „frühkindliche Bildung“ miteinander verknüpfen, was eine ganzheitlichere Entwicklung von Kindern fördert und bei Einrichtungen, frühpädagogischen Fachkräften, Eltern und anderen Akteuren zu einer größeren Klarheit bezüglich der Zielsetzungen führt (Bennett, 2008, OECD, 2006).

Warum sind Qualitätsziele wichtig?

Qualitätsziele sind wichtig, um die FBBE aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive betrachten zu können. Sie tragen dazu bei, die politische Verantwortlichkeit für den Bereich zu erhöhen, was eine wesentliche Voraussetzung für eine verbesserte Finanzierung von FBBE-Programmen darstellt. Zudem fungieren Qualitätsziele als Anreize für Regierungen, ihre Steuerungsfunktion im FBBE-Sektor stärker wahrzunehmen und Ressourcen strategisch an priorisierten Qualitätsmerkmalen auszurichten (Council of Australian Goverments, 2009).

Verankert in einem nationalen Rahmenwerk mit gemeinsamen sozialen und pädagogischen Zielen können Qualitätsziele gleichzeitig einen Beitrag zur Entwicklung eines einheitlicheren, koordinierteren und kindzentrierteren FBBE-Angebots leisten. Als gemeinsamer Bezugspunkt können sie sowohl die Abstimmung zwischen Ministerien erleichtern als auch den Trägern frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote eine Orientierung geben; sie sind Ansporn für frühpädagogische Fachkräfte, markieren die pädagogischen Inhalte der Angebote und sorgen auf diese Weise auch bei Eltern für Klarheit (OECD, 2006). Gemeinsame Ziele, die sich an einer ganzheitlichen Entwicklung des Individuums orientieren, können nicht nur der Fragmentierung von FBBE-Leistungen vorbeugen. Vielmehr ermöglichen sie auch, frühe Bildungsdefizite ebenso wie Ungleichheiten in der kindlichen Entwicklung zu vermeiden (Eurydice, 2009).

Worauf kommt es vor allem an?

Ziele geben FBBE-Programmen ihre Bestimmung und Ausrichtung. Für die Anwendung sollten sie spezifisch, gleichzeitig jedoch ausreichend flexibel sein (NIEER, 2004b; OECD, 2006). Doch welche Hinweise gibt die Forschung, für welche Bereiche Qualitätsziele wichtig sind? Welche Aspekte können die FBBE-Qualität beeinflussen?

Ziele für die politische Steuerung und Finanzierung

Nationale Regierungsstellen können FBBE-Qualitätsziele für alle verbindlich festlegen. Integrierte FBBE-Angebote in einheitlicher Zuständigkeit führen dabei zu koordinierteren und zielorientierteren FBBE-Leistungen (Bennett, 2008). Liegt die Zuständigkeit in der Hand nur eines Ministeriums oder Amtes, kann dieses die Qualität der Angebote über eine direkte Finanzierung, die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals und regelmäßige Programmevaluationen unmittelbar erhöhen (CCL, 2006). Gleichzeitig sind integrierte FBBE-Systeme auch eher in der Lage, den Zugang zu Bildungs- und Betreuungsangeboten zu verbessern, indem Subventionen angehoben und die Kosten für Familien reduziert werden. Demgegenüber kann die Aufteilung der Zuständigkeit in gesplitteten FBBE-Systemen aufgrund unterschiedlicher Qualitätsniveaus und fehlender kohärenter Ziele zu Ungleichheiten führen (OECD, 2001 und 2006).

Um Qualitätsziele zu erreichen, sind eine dauerhafte staatliche Finanzierung und Regulierung erforderlich. Erstens kann eine solide Basisfinanzierung sicherstellen, dass hoch qualifiziertes Personal eingestellt wird, das die besten Voraussetzungen mitbringt, um die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu fördern. Zweitens können Investitionen in FBBE-Einrichtungen und -Materialien eine kindzentrierte Lern- und Entwicklungsumgebung unterstützen. Ohne direkte staatliche Finanzierung oder Subventionen für Eltern besteht das Risiko uneinheitlicher und niedriger Qualitätsniveaus und der Beschränkung qualitativ hochwertiger FBBE-Angebote auf wohlhabende Stadtviertel und Regionen (OECD, 2006).

Mindeststandards

Gesetzlich regulierte Mindeststandards leisten einen Beitrag dazu, die Gesundheit und Sicherheit von Kindern in Betreuungssettings zu gewährleisten und ein Mindestmaß an Qualität zu garantieren. Insbesondere können Rahmensetzungen auf nationaler Ebene helfen, landesweit einheitliche Bedingungen zu schaffen und so sicherzustellen, dass alle Kinder von einem Mindestmaß an Qualität in der Bildung und Betreuung profitieren. Gleichzeitig können sie auch günstige Voraussetzungen für das Lernen und die Entwicklung von Kindern durch standardisierte qualitativ hochwertige Programme fördern, die die Lese-, Mathematik- und Sprachkompetenzen der Kinder verbessern (Burchinal et al. 2009; OECD, 2001). Mindeststandards erleichtern außerdem die Kommunikation mit Eltern über die Qualität von FBBE-Leistungen und helfen ihnen, ihre Entscheidungen gut informiert zu fällen (OECD, 2006).

Curricula

In nationalen Curricula bzw. Rahmenplänen werden in der Regel FBBE-Schlüsselziele, einschließlich zugrunde liegende Konzepte und Werte der pädagogischen Arbeit, dargestellt (OECD, 2006). Trotz der bestehenden Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern umfassen die Curricula folgende allgemeine Ziele: Lernen zu sein (mit sich selbst zufrieden und glücklich sein); Lernen zu tun (experimentieren, spielen und Gruppeninteraktion); Lernen zu lernen (spezifische pädagogische Ziele) und Lernen zusammenzuleben (respektvoller Umgang mit Unterschieden und demokratischen Werten) (OECD, 2006; UNESCO, 1996).

Insgesamt besteht Einigkeit darüber, dass für jüngere Kinder eher allgemein gehaltene Ziele (in Bezug auf das Wohlbefinden und die Sozialisierung) angemessen sind, während für ältere Vorschulkinder kognitive Ziele sinnvoll erscheinen (Eurydice, 2009). Ein eher auf Kompetenzen statt auf Aktivitäten gerichteter Schwerpunkt kann dabei helfen, soziale und emotionale Ziele zu konkretisieren (NIEER, 2004b).

Personal

Die Professionalisierung des FBBE-Personals erhöht die Wahrscheinlichkeit, breit angelegte Qualitätsziele in der Bildung, Betreuung und Erziehung zu erreichen. Besser ausgebildetes frühpädagogisches Personal mit entsprechenden fachlichen Qualifikationen kann aufgrund eines größeren Sprachschatzes, einer höheren Problemlösungskompetenz und einer höheren Kompetenz bei der Planung von individueller Bildungsförderung zu besseren kognitiven Leistungen bei Kindern führen.

Das Wissen und die Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte, Kinder bei der Aneigung und dem Verstehen ihrer Umwelt zu begleiten und zu fördern, gelten als zentral für die kindliche Entwicklung (Doverborg und Pramling Samuelsson, 2009). Dabei ist es besonders wichtig, dass das FBBE-Personal sich in das jeweilige Kind und seine individuellen Strategien, Ansätze und Kommunikationsformen hineinversetzen kann und so den ganz eigenen Perspektiven des Kindes gerecht wird. So können beispielsweise pädagogische Fachkräfte, die die Lerninteressen und -absichten eines Kindes verstehen, diese leichter mit den Zielen eines FBBE-Curriculums abstimmen (Sheridan, 2009).

Shonkoff und Philips (2000) haben herausgefunden, dass die Ausbildung von Pädagogen bzw. Erziehern in einem engen Zusammenhang mit beständigen, einfühlsamen und anregenden Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern steht. Qualifiziertes Personal ist eher in der Lage, sich mit Kindern auf eine stimulierende, warmherzige und unterstützende Art und Weise auseinanderzusetzen und damit ihre soziale und emotionale Entwicklung positiv zu beeinflussen (OECD, 2001). Ebenso hat sich gezeigt, dass sich die Aus- und Weiterbildung auf die Umsetzung und Kenntnis von pädagogischen Ansätzen und Curricula auswirkt (Elliott, 2006; Kagan und Kauerz, 2006).

Einbeziehung von Eltern und Gemeinwesen

Die Forschung hat herausgefunden, dass die elterliche Mitwirkung in der FBBE unbedingt notwendig ist (Deforges und Abouchaar, 2003) und die Entwicklungs- und Adaptionsleistungen von Kindern verbessern kann (Blok et al., 2005; Deforges und Abouchaar, 2003; Edwards et al., 2008; Harris und Goodall, 2006; Powell et al., 2010; Sylva et al., 2004; Weiss et al., 2008). Darüber hinaus gibt es von der Kindheit an bis ins mittlere Jugendalter einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und Erfolgen von Kindern und der Unterstützung, die sie in diesem Bereich durch ihre Eltern erfahren (Glass, 2004). Wenn Eltern gut über die Ziele eines FBBE-Angebots informiert sind, fällt es ihnen leichter, mit den Fachkräften ins Gespräch zu kommen und wichtige Fragen und Anliegen bezüglich der FBBE-Erfahrungen ihrer Kinder zu erörtern. Auch können sie ihre Kinder zu Hause besser, gezielter und kontinuierlicher unterstützen (NIEER, 2004b).

Sollen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung Verlässlichkeit und Verbindlichkeit geschaffen werden, müssen politische Ziele und die Bedürfnisse von Eltern in Bezug auf die Qualität miteinander in Einklang gebracht werden. Entsprechen die Ziele nicht den elterlichen Bedürfnissen und Erwartungen, entwickelt sich ein Trend, die Kinder neben dem Besuch von Kindertageseinrichtungen an zusätzlichen Förderangeboten außerhalb dieser Einrichtungen teilnehmen zu lassen. Dies kann zu hohen finanziellen Belastungen für die Eltern führen. Es ist daher außerordentlich wichtig, die elterlichen Vorstellungen und Erwartungen bei der Festlegung von Qualitätszielen ausreichend zu berücksichtigen (Shin, Jung und Park, 2009).

Darüber hinaus kann eine starke Nachbarschaft als soziales Netzwerk agieren, das Eltern in der Kindererziehung entlastet, ein positives Umfeld schafft und Hilfestellungen anbietet. Ferner kann ein Zusammenwirken von FBBE-Einrichtungen, Eltern, Nachbarn und weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren den Weg zu vielfältigen Kooperationen ebnen und zu einem integrierten Angebots- und Unterstützungssystem beitragen (Litjens und Taguma, 2010).

Datenerhebung, Forschung und Qualitätsmonitoring

Es wird zunehmend unterstrichen, wie wichtig es ist, FBBE-Daten zu erheben, Forschung durchzuführen und Systeme für eine kontinuierliche Qualitätsbeobachtung einzurichten, um Qualitätsziele und höhere Standards zu erreichen. Die Evaluation spezifischer Ziele oder Programmergebnisse kann für Politiker wichtig sein, während die systematische Beobachtung der kindlichen Entwicklung hilfreich sein kann, um z.B. einen besonderen Förderbedarf zu identifizieren. Allerdings läuft man bei Erhebungen des Entwicklungsstands von Kindern auch Gefahr, junge Lernende unfair zu bewerten, Ängste zu schüren und Selbstbewusstsein zu untergraben (OECD, 2001). Um eine evidenzbasierte Politikgestaltung zu fördern, müssen staatliche Verwaltungen die Erhebung von Daten im FBBE-Bereich organisieren, die Forschung in diesem Bereich voranbringen und den Sektor systematisch beobachten (OECD, 2006). Die meisten FBBE-Programmevaluationen konzentrieren sich gegenwärtig eher auf strukturelle Elemente (Finanzierung, Standards, Personal usw.) als auf Entwicklungsergebnisse von Kindern anhand standardisierter Tests und Bewertungsskalen.

Worin bestehen die Auswirkungen für die Politik?

Kindliches Wohlbefinden sowie frühkindliche Entwicklungs- und Lernförderung in den Mittelpunkt von FBBE rücken

Die Förderung von kindlichem Wohlbefinden und Lernen sind Kernziele von frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen; häufig werden Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren jedoch lediglich als ein Anhängsel der Arbeitsmarktpolitik gesehen, weshalb Kinder dieser Altersgruppe häufig Einrichtungen besuchen, deren Bildungsanspruch bzw. Entwicklungsziele nur schwach definiert sind. Hier wird es in vielen Fällen darauf ankommen, sich stärker auf das Kind zu konzentrieren und mehr Verständnis für die spezifischen Entwicklungsaufgaben von Kleinkindern aufzubringen. Die zustän-

digen Ministerien können diese Problematik mit breit gefassten, aber dennoch realistischen Zielen angehen, die bei allen FBBE-Angeboten das Kind im Mittelpunkt sehen.

Entwicklung eines Qualitätsrahmens

Qualitätsrahmen können eine Vielzahl verschiedener Elemente umfassen, im Allgemeinen legen sie jedoch für ein bestimmtes Land oder eine bestimmte Region die zentralen Qualitätsziele für FBBE-Angebote fest. Ein systematischer Ansatz beinhaltet die Entwicklung eines gemeinsamen politischen Rahmens mit einheitlichen Zielen und klar definierten Rollen und Zuständigkeiten sowohl auf zentraler als auch dezentraler Verwaltungsebene (OECD, 2006). Eine Politikoption ist die Schaffung eines übergreifenden Koordinierungsgremiums zur Erstellung von partnerschaftlichen Qualitätsrahmen. Choi (2003) weist nach, dass solche Rahmenwerke dann gut funktionieren, wenn sie einen spezifischen Zweck verfolgen, z.B. die Abstimmung eines bestimmten Qualitätszieles oder die Fokussierung auf ein spezielles Qualitätsmerkmal.

Bündelung der Anstrengungen für ein integriertes System der FBBE-Angebote

Die erfolgreichsten FBBE-Systeme sind die Systeme, denen es gelungen ist, breit gefasste Ziele für die „Kinderbetreuung“ mit spezifischen Zielen für die „frühkindliche Bildung“ miteinander zu verbinden. Integrierte Systeme führen zu höheren staatlichen Investitionen in FBBE und überwinden die künstliche Trennung in Altersgruppen (Bennett, 2011). Wird ein integrierter Ansatz verfolgt, können Ministerien aufeinander abgestimmte Maßnahmen und Ziele verfolgen und Ressourcen für FBBE-Angebote zu bündeln. Regulative Bestimmungen, Finanzierung und personelle Anforderungen, Kosten für die Eltern und Öffnungszeiten können einheitlicher gestaltet werden. Unterschiede im Zugang und in der Qualität werden verringert und Abstimmungen zwischen den einzelnen FBBE-Angeboten – über Altersgruppen und Betreuungssettings hinweg – leichter durchführbar. In integrierten Systemen kann eine gemeinsame Sicht auf Bildungs- und Betreuungsfragen mit gemeinsam vereinbarten sozialen und pädagogischen Zielen entwickelt werden (NIEER, 2004b; OECD, 2001). Die Berichte „Starting Strong“ haben gezeigt, dass bei integrierten FBBE-Systemen auf der Steuerungsebene besser für eine hohe Qualität der FBBE-Angebote gesorgt werden kann.

In diesem Prozess ist es wichtig, dass die Politikgestaltung für den frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsbereich in einem Ministerium angesiedelt wird, das einen starken Fokus auf die frühkindliche Entwicklung und Bildung legt.

Delegierung von Zuständigkeiten an lokale Akteure

Die Dezentralisierung im Bereich der frühkindlichen Förderung kann sich nicht nur aus Gründen der konkreten Anerkennung der Rechte von Familien und lokalen Gemeinschaften als erforderlich und nützlich erweisen, sondern auch aus Gründen der praktischen Durchführbarkeit. Gibt es viele verschiedene Träger und fragmentierte Versorgungsmuster im Bereich der FBBE, kann es für zentrale staatliche Stellen schwierig sein, für eine einheitlich gute Qualität und ein bedarfsgerechtes Angebot zu sorgen, wenn keine dezentrale örtliche Verwaltung vorhanden ist. Eine stärkere Dezentralisierung kann auch durch den Wunsch begründet sein, die Entscheidungsfindung und -

umsetzung näher an die betroffenen Familien heranzurücken und die Leistungen an die lokalen Bedürfnisse und Umstände anzupassen (OECD, 2006).

Zentrale Behörden können die Zuständigkeit für eine Vielzahl von Aufgaben an FBBE-Einrichtungen übertragen, unter anderem für Umsetzung, Monitoring, Evaluation und Berichterstattung. Gleichzeitig können sich lokale Behörden besser mit Eltern und anderen Akteuren vor Ort abstimmen, um nationale FBBE-Ziele auf die örtlichen Bedürfnisse abzustimmen (Mahon, 2011).

Stärkung der Anreizsysteme für Qualitätsverbesserung und Systemtransparenz

Durch eine großzügige Basisfinanzierung können Staat und FBBE-Einrichtungen eher ihre Qualitätsziele erreichen. So können FBBE-Träger beispielsweise Curricula weiterentwickeln, um besser auf lokale Bedürfnisse einzugehen; sie können qualifizierteres Fachpersonal einstellen, Anreize für die Mitwirkung von Eltern und Gemeinwesen schaffen sowie die Erhebung von Daten, die Forschung und das Monitoring voranbringen (OECD, 2006). Ministerien oder lokale Behörden können darüber hinaus zusätzliche finanzielle Anreize für FBBE-Träger zur Qualitätsverbesserung schaffen, indem sie die Finanzierung davon abhängig machen, dass bestimmte Qualitätsziele erreicht werden. Zweckgebundene Finanzierung und das Monitoring von Qualitätszielen stellen wichtige Instrumente zur Förderung von Systemtransparenz sowie zur Unterstützung der Planung und Ressourcenallokation dar. Ferner können sie als Grundlage für künftige politische Entscheidungen dienen (OECD, 2006).

Was ist noch unbekannt?

Forschung zu Qualitätsaspekten

Wie oben ausgeführt, hat die Literatur geholfen, Schlüsselbereiche aufzuzeigen, bei denen Qualitätsziele helfen können, die Qualität in der FBBE zu verbessern. Jedoch gibt es noch keine ausreichende „Best Practice“-Forschung zu den einzelnen Bereichen. Als ein Beispiel sind die Fachkräfte zu nennen, die einen zentralen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Zwar wurden in den Vereinigten Staaten Versuche mit Prämiensystemen durchgeführt; diese beschränkten sich allerdings auf die Schulebene, der FBBE-Bereich wurde in diesem Zusammenhang bisher wenig beachtet. Hier besteht noch ein großer Forschungsbedarf, etwa mit Blick auf die Frage: „Kann die Qualität in FBBE-Angeboten verbessert werden, wenn diese über ihre Ergebnisse Rechenschaft ablegen müssen?“ und „Wenn ja, in welchem Umfang?“

Ein weiteres Beispiel sind Curricula. Es herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass Qualitätsziele an die Bedürfnisse spezifischer Gruppen, insbesondere an die Bedürfnisse von Familien mit geringem Einkommen und Familien mit Migrationshintergrund (OECD, 2001), angepasst werden müssen. Eine solche Anpassung gilt häufig als kostspielig und es gibt nur wenige Informationen über effektive Maßnahmen, die dazu in FBBE-Settings entwickelt werden. Es bedarf weiterer Forschung, um Fragen zu beantworten wie: „Ermöglichen derzeitige Anpassungsmaßnahmen benachteiligten Kin-

dern, die gemeinsamen Entwicklungsziele zu erreichen?“ und „Was muss noch getan werden?“

LITERATURNACHWEIS

Bennett, J. (2008): „Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: the Issue of Tradition and Governance“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/ BennettANGxp.pdf, Zugriff vom 22. September 2011.

Bennett, J. (2011): „Introduction: Early Childhood Education and Care“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/ BennettANGxp.pdf, Zugriff vom 22. September 2011.

Blok, H. et al. (2005): „The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children“, International Journal of Behavioural Development, Band 29, Seite 36-37.

Burchinal, P. et al. (2009): „Early Care and Education Quality and Child Outcomes“, Child Trends, Washington, DC.

Canadian Council on Learning (CCL) (2006): „Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning“, Lessons in Learning, CCL, Ottawa.

Choi, S. (2003): „Cross-sectoral Co-ordination in Early Childhood: Some Lessons to Learn“, Policy Brief Nr. 9, UNESCO, Paris, Frankreich.

Council of Australian Governments (2009): „National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care“, Early Childhood Development Steering Committee, Canberra.

Dearing, E., K. McCartney and B. A. Taylor (2009): „Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children’s Math and Reading Achievement in Middle Childhood?“, Child Development, Band 80, Nr. 5, Seite1329 bis 1349.

Desforges, C. and A. Abouchaar (2003): „The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A

Literature Review“, Research Report No. 433, Department for Education and Skills, London.

Doverborg, E. and I. Pramling Samuelsson (2009): „Grundläggande matematik“, in S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson and E. Johansson (eds.): Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande, Antologi, Seite 125-150, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, erhältlich auf: http://hdl.handle.net /2077/20404.

Edwards, C. P., S. M. Sheridan and L. Knoche (2008): „Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning“, Lincoln, NE: University of Nebraska, erhältlich auf: http://digitalcommons.unl.edu/ famconfacpub/60.

Elliott, A. (2006): „Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children“, Australian Education review, 50, 2006.

Eurydice (2009): „Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities“, Eurydice, Brüssel.

Glass, G. (2004): „More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres“, Education Policy Analysis Archives, Bdn , Nr.72, Seite 1-38.

Harris, A. and J. Goodall (2006): „Parental Involvement in Education: An overview of the Literature“, University of Warwick, Coventry.

Kagan, S. and K. Kauerz (2006): „Preschool Programs: Effective Curricula“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/documents/ Kagan-KauerzANGxp.pdf.

Litjens, I. and M. Taguma (2010): „Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

Mahon, R. (2011): „Child Care Policy: A Comparative Perspective“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/ MahonANGxp2. pdf, Zugriff vom 22. September 2011.

NIEER (2004a): „Better Practitioners, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications“, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

NIEER (2004b): „Child Outcome Standards in Pre-K Programmes: What Are Standards; What Is Needed To Make Them Work?“, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

OECD (2001): „Starting Strong I: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

OECD (2006): „Starting Strong II: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

Powell, D. R., S.-H. Son, N. File and R. R. San Juan (2010): „Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public pre-kindergarten“, Journal of School Psychology, Band 48, Seite 269-292.

Sheridan, S., P. Williams, A. Sandberg et al. (Hrsg.) (2009): „Barns tidiga lärande : en tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande“ [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning], Göteborg Studies in Educational Sciences, 284, Göteborg, Schweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2009): „Discerning pedagogical quality in preschool“, zur Veröffentlichung angenommen in Scandinavian Journal of Educational Research, Band 53, Nr. 3, Seite 245-261.

Shin, E., M. Jung and E. Park, E. (2009): „A survey on the development of the preschool free service model“, Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seoul.

Shonkoff, J. P. and A. D. Philips (2000): „From Neurons to Neighbourhoods“, National Academy Press, Washington DC.

Sylva, K., E. C. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford and B. Taggart (2004): „The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report“, London: DfES and Institute of Education, University of London.

UNESCO (1996): „Learning: The Treasure Within“, J. Delors (Hrsg.): Paris, Autor.

Weiss, H., M. Caspe and M. E. Lopez (2008): „Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research“ in M.M. Cornish (Hrsg.): Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years, Plymouth: Information Age Publishing.

MINDESTSTANDARDS SIND WICHTIG

Was sind Mindeststandards?

Mindeststandards sind strukturelle Inputs, die FBBE-Leistungen in „adäquater“ bzw. „ausreichender" Qualität ermöglichen können. Strukturelle Vorgaben können sich auf die Qualität des physischen Umfelds für junge Kinder (z.B. Gebäude, Raumvorgaben, Außenanlagen, pädagogische Materialien), die Ausbildungsniveaus für das Personal, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Arbeitsbedingungen usw. beziehen (OECD, 2006). Ein gewisses Mindestmaß an Qualität bei FBBE-Angeboten kann durch klar formulierte Standards und die Durchsetzung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften gewährleistet werden (OECD, 2006).

Worum geht es?

Sobald FBBE im öffentlichen Bereich stattfindet, ist die Regulierung der entsprechenden Leistungen eine öffentliche Angelegenheit. Alle OECD-Länder verlangen von Einrichtungen bzw. Tagespflegepersonen, die für die Betreuung von jungen Kindern zugelassen werden wollen, eine vorausgehende Gesundheits- und Sicherheitsüberprüfung. Die Berichte „Starting Strong“ weisen jedoch darauf hin, dass Umfang sowie Art und Weise der Regulierung von Land zu Land sehr unterschiedlich sind und häufig auch innerhalb eines Landes regional oder je nach Angebotstyp große Unterschiede aufweisen. Eine entsprechende Regulierung hilft nicht nur bei der Festlegung und Durchsetzung von Gesundheits-, Raum- und Programmstandards, sondern kann auch ein gewisses Maß an Chancengleichheit für Eltern und Kinder in ärmeren Gegenden sicherstellen (OECD, 2001 und 2006).

In internationalen Studien, Programmevaluationen und Qualitätserhebungen wurde wiederholt gezeigt, dass FBBE-Programme eine positive Auswirkung auf die kindliche Entwicklung haben, vorausgesetzt, dass das Qualitätsniveau des entsprechenden FBBE-Angebots hoch ist (Burchinal et al. 2010; OECD, 2001 und 2006; Sammons et al., 2002; Shonkoff und Philips, 2000). Allerdings kann die Festlegung oder Anhebung von Qualitätsstandards mit hohen Kosten einhergehen. Erhöhen FBBE-Träger ihre Gebühren, um die mit höheren Standards verbundenen Kosten auszugleichen, können Familien mit geringem Einkommen die FBBE-Angebote eventuell nicht mehr wahrnehmen. Die zusätzlichen Kosten können FBBE-Träger auch davon abhalten, ihre Angebote auszubauen, was sich negativ auf das Ziel einer größeren FBBE-Abdeckung auswirken kann. Ebenso können hohe Standards dazu führen, dass non-formale Anbieter mit niedriger Qualität auf dem Markt tätig werden.

Dagegen können durch niedrigere Standards Betriebskosten reduziert und FBBE-Trägern Anreize geboten werden, den Zugang zu ihren Leistungen auszubauen. Den-

noch zeigen die Forschungsergebnisse, dass Kinder, wenn sie FBBE-Einrichtungen besuchen, die sich durch eine niedrige Qualität auszeichnen, wahrscheinlich eher Probleme bei der sprachlichen, sozialen und allgemeinen Entwicklung haben (OECD, 2001 und 2006). Kinder, die qualitativ hochwertige FBBE-Einrichtungen besuchen oder an Programmen mit hohen Standards teilnehmen, zeigen bessere Leistungen in den Bereichen Literacy und Mathematik. Diese positiven Auswirkungen treffen am stärksten für arme Kinder und Kinder mit bildungsfernen Eltern zu (OECD, 2006).

Die Forschungsergebnisse legen auch den Schluss nahe, dass das Lernen in einer Lebensphase bereits den Lernansatz für die nächste Lebensphase in sich trägt: Investitionen in vorschulische Bildung erhöhen die Produktivität in der nächsten Bildungsetappe und so weiter (Cunha et al., 2005). Dieser selbstverstärkende Effekt kann aber jederzeit geschwächt werden, z.B. durch eine Periode schlechter Bildungs- und Entwicklungsförderung. Die frühkindliche Lernphase ist von zentraler Bedeutung, bildet sie doch die Grundlage für die lebenslange Entwicklung. In der frühen Kindheit werden positive (oder negative) Dispositionen gegenüber der Gesellschaft und dem Lernen verinnerlicht und grundlegende Fertigkeiten wie Kooperation mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, Eigenständigkeit, Sinngebung, Kreativität, Problemlösungskompetenz und Durchhaltevermögen erworben.

Außerdem sind kompensatorische Maßnahmen für Schulabbrecher oder junge Erwachsene mit geringer Schulbildung wesentlich kostspieliger als frühe Interventionen, wie z.B. FBBE, und laut Forschungsergebnissen auch nur in begrenztem Maße erfolgreich (Cunha und Heckmann, 2010). Werden hohe Mindeststandards gesetzt, ist dies demnach nicht nur eine Investition in die Kinder, sondern auch in die Zukunft und die Gesellschaft im Allgemeinen (OECD, 2006).

Weshalb sind Mindeststandards wichtig?

Mindeststandards können die Gesundheit und Sicherheit von Kindern in FBBE-Settings sicherstellen. Indem sie Faktoren wie Dauer der Teilnahme an FBBE-Programmen, Qualifikationsniveau des Personals und Curricula festlegen, gewährleisten sie günstige Lern- und Betreuungsbedingungen (Burchinal et al., 2009; OECD, 2001). Rechtliche Regelungen auf nationaler Ebene sind in Kombination mit entsprechenden Mindeststandards in der Lage, landesweit für gleiche Rahmenbedingungen zu sorgen. Auch stellen sie sicher, dass alle Kinder von einem Mindestmaß an Qualität in der Bildung und Betreuung profitieren (Belsky, 2011; Eurydice, 2009; Vandenbroeck, 2011). Eine Anhebung vorhandener Standards bzw. das Setzen von Mindeststandards kann helfen, Kinder angemessener in ihrer Entwicklung zu fördern, auch wenn sich zeigt, dass sich eine solche Maßnahme am stärksten auf Kinder aus einkommensschwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund auswirkt (OECD, 2006 und 2011).

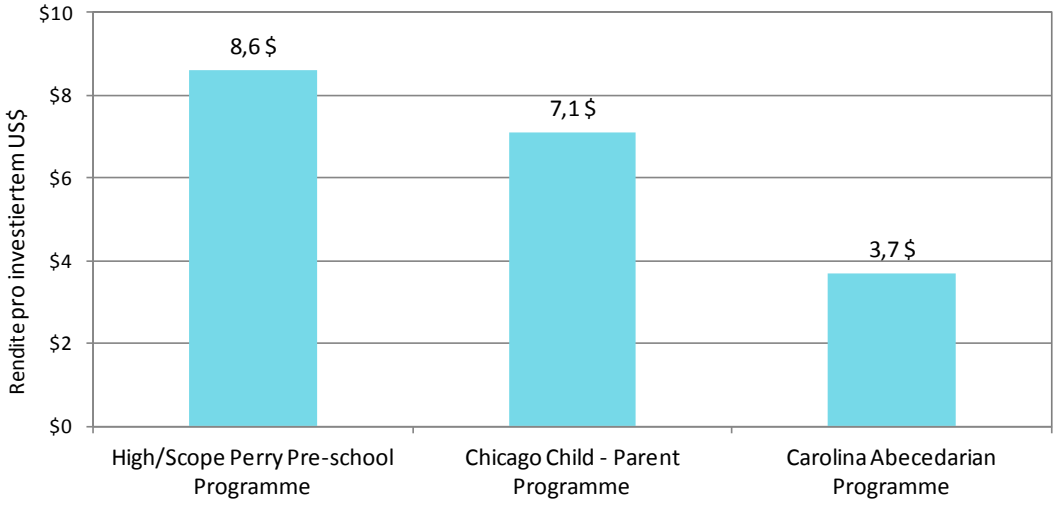
Auch wenn Mindeststandards zu einer qualitativ hochwertigen FBBE beitragen können, müssen die Länder nicht zwangsläufig für alle Qualitätsaspekte Mindeststandards festlegen. Dies gehört jedoch eher zu den Ausnahmen. Welche qualitativen Aspekte durch Mindeststandards geregelt werden müssen, hängt vom spezifischen Kontext, wie z.B. dem aktuellen Qualitätsniveau, ab. Schweden ist beispielsweise ein Land, das hinsicht-

lich der Fläche pro Kind oder dem Fachkraft-Kind-Schlüssel ohne Mindeststandards auskommt, da das Qualitätsniveau ohnehin überdurchschnittlich hoch ist. Allerdings ist Schweden insgesamt als ein Land mit einem qualitativ hochwertigen FBBE-Sektor bekannt. Es verfügt im Bereich Personalqualifikation über regulierte Mindeststandards und arbeitet mit einem Curriculum, in dem die Ziele für die Qualität von FBBE-Aktivitäten festgelegt sind (OECD, 2006).

Da Qualitätsaspekte und Qualitätsstandards zunehmend zum Forschungsgegenstand werden, gibt es inzwischen eine beachtliche Menge an Daten und Informationen darüber, welche Qualitätsaspekte am wichtigsten sind und auf die Qualität und damit auf die kindliche Entwicklung den größten Einfluss haben. Metaanalysen von Kosten-Nutzen-Untersuchungen bieten Erkenntnisse darüber, inwieweit unterschiedliche Programmstandards zu unterschiedlichen Ergebnissen führen (Abbildung 1.1, Tabelle 1.1). Eine Interpretation dieser Daten muss jedoch im Rahmen des entsprechenden Kontexts erfolgen und beispielsweise den familiären Hintergrund der Kinder einbeziehen, die an diesen Programmen teilgenommen haben.

Abbildung 1.1 Renditen aus qualitativ hochwertigen FBBE-Programmen

Basierend auf Modellvorschulprogrammen für Kinder aus einkommensschwachen Familien



Quelle: Schweinhart, 2006; Heckmann et al., 2009.

Tabelle 1.1 Merkmale qualitativ hochwertiger FBBE-Programme

	High/Scope Perry Preschool Programme	Chicago Child - Parent Programme	Carolina Abecedarian Programme
Altersbereich	3-4 Jahre	3-4 Jahre	0-5 Jahre
Dauer	2 Jahre	2 Jahre	5 Jahre
Maximale Gruppengröße	13	17	12
Fachkraft-Kind-Schlüssel	1:6,5	1:8,5	1:6
Erzieherqualifikation	BA + Zulassung	BA + Zulassung	BA oder vergleichbar

Quelle: Schweinhart, 2006; Heckmann et al., 2009.

Welche Aspekte sind besonders wichtig?

Es wird allgemein anerkannt, dass mit ausreichenden finanziellen Mitteln ausgestattete FBBE-Systeme eher in der Lage sind, Mindeststandards anzuheben (OECD, 2006), auch wenn bisher nicht genau bekannt ist, wie sich höhere Standards im Einzelnen auf die Entwicklung von Kindern auswirken. So ist es beispielsweise schwierig festzustellen, wie sich die Qualifikation des pädagogischen Personals tatsächlich auf dessen Leistung auswirkt, da neben dem Qualifikationsniveau auch individuelle persönliche Faktoren, wie Intelligenz, Motivation und Zufriedenheit mit der Arbeit einen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit haben. Auch vor dem Hintergrund nur teilweise gesicherter Befunde müssen Politiker jedoch Entscheidungen treffen. In nachfolgendem Abschnitt werden daher zunächst die wichtigsten Forschungsergebnisse zu strukturellen Qualitätsmerkmalen zusammengefasst.

Fachkraft-Kind-Schlüssel und Gruppengröße

Der Fachkraft-Kind-Schlüssel spielt bei der Sicherung von Qualität für eine bessere Kindesentwicklung eine Schlüsselrolle (OECD, 2006). Im Allgemeinen ist ein hoher Erzieher-Kind-Schlüssel der zuverlässigste Prädiktor für qualitativ hochwertige Lernumgebungen, da er die Möglichkeiten für häufige und individuell bedeutsamen Interaktionen erhöht (Pianta et al., 2009; UNESCO, 2004). Kinder im Alter von 15 Jahren zeigen in kognitiven Bereichen bessere Leistungen, wenn sie in ihrer frühen Kindheit längere Zeit Vorschuleinrichtungen mit einem hohen Erzieher-Kind-Schlüssel und einem hohen Kostenaufwand pro Kind besucht haben (Abbildung 1.2). Ein hoher Fachkraft-Kind-Schlüssel kann auch die Umgebung an sich sicherer machen, da das Personal auf weniger Kinder aufpassen muss (Pianta et al., 2009).

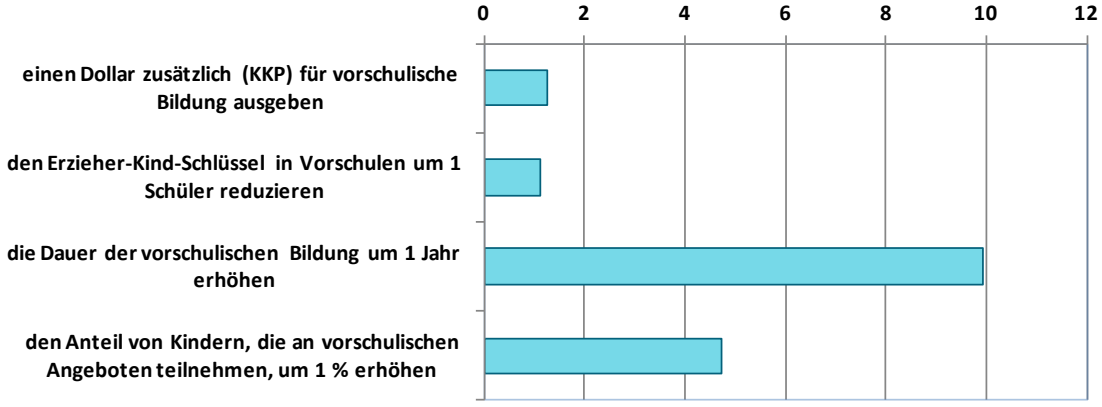
Neben dem Fachkraft-Kind-Schlüssel gilt eine kleine Gruppengröße als Prädiktor für eine individuellere Zuwendung und häufigere Interaktionen (NIEER, 2006; UNESCO, 2004). Jüngere und benachteiligte Kinder profitieren der Tendenz nach stärker als ältere Kinder oder Kinder aus privilegierten Elternhäusern von kleineren Gruppengrößen und der damit verbundenen höheren Zuwendung durch das Personal und die häufigeren Möglichkeiten des intensiven Dialogs. Einige Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass es zwischen der Gruppengröße und der Bildungseffektivität nur einen ge-

ringen Zusammenhang gibt, was darauf hindeutet, dass andere Faktoren, wie z.B. der Fachkraft-Kind-Schlüssel, eventuell eine größere Auswirkung als die Gruppengröße haben (NIEER, 2004). So haben beispielsweise Chetty et al. (2011) nur einen schwachen Zusammenhang zwischen der Vorschulgruppengröße und der Hochschulbesuchsquote und keinen Zusammenhang zum zukünftigen Verdienst herausgefunden.

Abbildung 1.2 Strukturelle Qualitätsmerkmale verbessern die Schulleistung von 15-jährigen Schülern

Basierend auf den Ergebnissen der PISA-Studie von 2009

Durchschnittliche Punktwertdifferenz assoziiert mit dem Besuch von Vorschulprogrammen in Bildungssystemen, die:



Anmerkung: Die Punktwertdifferenzen oben sind statistisch signifikant.

Quelle: OECD, 2011.

Qualifikationsniveau des Personals und Fachausbildung

Das Festlegen von Mindestqualifikationen für das frühpädagogische Personal spielt bei der Sicherstellung einer gesunden kindlichen Entwicklung eine Schlüsselrolle. Die meisten Forschungsergebnisse machen geltend, dass gut qualifizierte Fachkräfte mit einer Ausbildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eher in der Lage sind, anregende Erzieher-Kind-Interaktionen durchzuführen. Sie verfügen häufig über einen reicheren Wortschatz und eine größere Problemlösungskompetenz. Außerdem kann höher qualifiziertes Fachpersonal besser auf Kinder eingehen, sie zur Äußerung ihrer Gedanken bewegen, Fortschritte in der kindlichen Entwicklung beobachten (NIEER, 2006) und Kindern anregende, warmherzige und unterstützende Interaktionen bieten, die zu langfristigen positiven Effekten führen (OECD, 2001).

Es kann allerdings schwierig sein, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Niveau und dem Umfang qualifizierter Arbeitskräfte herzustellen. Auf der einen Seite müssen die formalen Bildungsanforderungen hoch genug sein, um qualitativ hochwertige Lernumgebungen zu gewährleisten und zu den gewünschten Entwicklungserfolgen bei Kin-

dern zu führen. Auf der anderen Seite können höhere Qualifikationen auch zu höheren Gehaltserwartungen führen. Wenn Qualifikationsstandards über das hinausgehen, was FBEE-Träger bezahlen können, kann sich dies negativ auf die Qualität auswirken (Bender et al., 2007).

Klare Aussagen über die Auswirkung der Qualität frühpädagogischer Fachkräfte erhalten wir aus der EPPE-Studie „Effektive Bereitstellung von vorschulischer Bildung" („Effective Provision of Pre-School Education") aus England (Vereinigtes Königreich). Diese Studie hat herausgefunden, dass höhere Anteile von niedrig qualifiziertem Personal mit schlechteren Ergebnissen bei den sozialen Beziehungen von Kindern und bei der Kooperation mit Gleichaltrigen sowie mit höheren Niveaus von sozialem Problemverhalten einhergehen. Fachkräfte mit Fachausbildung und einem höheren Bildungsniveau gingen hingegen mit positiven Kind-Erwachsenen-Interaktionen, wie z.B. loben, trösten, befragen und auf das Kind eingehen (Elliott, 2006; Shonkoff und Philips, 2000), einher. Dennoch ist es nicht die Qualifikation an sich, die sich auf die kindliche Entwicklung auswirkt, sondern die Fähigkeit der entsprechenden frühpädagogischen Fachkraft, ein besseres pädagogisches Umfeld zu schaffen, welches dann zum eigentlichen Qualitätssprung führt (Elliott, 2006).

Gehälter für das Personal

Das Festlegen von Mindestgehältern für FBBE-Personal kann die Motivation des derzeitigen Personals erhöhen und gleichzeitig helfen, hoch motivierte und qualifizierte Fachkräfte für den Sektor zu gewinnen, was indirekt die Entwicklungs- und Lernerfolge bei Kindern verbessern kann (NIEER, 2003). Wettbewerbsfähige Gehälter ziehen Fachkräfte an, die sich durch eine hohe Professionalität auszeichnen, und es besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass diese Fachkräfte mit ihrer Arbeit zufrieden sind, gute Leistungen erbringen und sich langfristig in ihrem Beruf engagieren, was wiederum zu weniger Personalfluktuation führt. Geringere Personalfluktuation ist wiederum die Grundlage für engere Beziehungen zwischen den Fachkräften und den Kindern, ein ruhigeres und weniger aggressives Verhalten der Kinder und eine bessere Sprachentwicklung (CCL, 2006). Beschäftigte mit niedrigem Gehalt nehmen eher einen Nebenjob an, was aufgrund einer größeren Erschöpfung und weniger Engagement zu schlechteren Arbeitsleistungen führt (Centre for Families, Work und Well-being, 2000). In einer Forschungsstudie, in der frühpädagogische Fachkräfte ein höheres Gehalt erhielten, das dem ihrer Kollegen aus dem Primarbereich entsprach, konnte gezeigt werden, dass dies bei den Vorschülern in den Bereichen Literacy und Mathematik zu doppelt so guten oder noch besseren Bildungsergebnissen führte (Pianta et al., 2009).

Dauer der Teilnahme an FBBE-Programmen

Während die Forschungsergebnisse bezüglich der Auswirkung der Intensität von frühpädagogischen Programmen (Voll- oder Teilzeit) gemischt ausfallen, scheint die Verweildauer einheitlicher mit langfristigen Bildungsvorteilen und zukünftigen Lernerfolgen einherzugehen (Love et al., 2003; Melhuish et al., 2004; Smith, 2003). Zu den positiven Wirkungen einer längeren Teilnahme an frühpädagogischen Programmen gehören größere Wortschätze, bessere Wortanalyse- und mathematische Fähigkeiten und höhere Gedächtnisleistungen (Belsky et al., 2007; Glass, 2004). Höher „dosierte" Pro-

gramme haben auch sichtbarere langfristige Auswirkungen, da 'fade out' Effekte geringer ausfallen (Eurydice, 2009). Im Rahmen der PISA-Studie der OECD, einer international an 15-jährigen Schülern durchgeführten Schulleistungsstudie, wurde z.B. herausgefunden, dass die Verlängerung der Teilnahme an FBBE-Programmen um ein Jahr zu einer Verbesserung um zehn Punktwerte führt[1] (OECD, 2011).

Es gibt allerdings auch Literatur, die auf die potenziell negativen Auswirkungen einer nicht-mütterlichen Betreuung von Kindern hinsichtlich deren Bindungsfähigkeit und Sicherheitsgefühl in den ersten Lebensmonaten bzw. -jahren hinweist. Die Wahrscheinlichkeit von externalisierenden Verhaltensweisen wie Aggression und ungehorsames Verhalten ist hier größer (Belsky et al. 2007; Belsky, 2011). Allerdings sind solche Verhaltensprobleme von relativ kurzer Dauer und können durch eine qualitativ hochwertige Betreuung und beständige Fürsorge weitgehend vermieden werden (Love et al., 2003).

Curricula

Sind Curricula oder Programme, die das Lernen und Wohlbefinden von Kindern fördern, vorhanden, kann dies in einem Land oder einer Region zu einer höheren Einheitlichkeit bei den FBBE-Angeboten führen. Curricula helfen bei der Priorisierung bestimmter Bildungselemente und geben Fachkräften und FBBE-Einrichtungen gemeinsame Ziele und Orientierungen an die Hand (OECD, 2006). Dies ist besonders wichtig in nicht regulierten FBBE-Settings, die häufig von den jüngsten Kindern besucht werden.

Ein gut geplantes und koordiniertes Curriculum ist von entscheidender Bedeutung. Erstens gewährleistet es, dass wichtige Lernbereiche abgedeckt werden, zweitens dient es als Orientierung für die Fachkräfte, um bei Kindern von null Jahren bis zum Vorschulalter oder – sogar darüber hinaus bis zum Schulalter – eine kontinuierliche Entwicklung zu gewährleisten. Curricula fördern ein einheitlicheres Qualitätsniveau über die verschiedenen Altersgruppen und FBBE-Angebote hinweg. Sie bieten den Fachkräften in ihrer Praxis Anleitung und Unterstützung, erleichtern die Kommunikation zwischen dem Personal und den Eltern und sorgen für pädagogische Kontinuität zwischen FBBE und Schule (OECD, 2006).

Räume und Raumgestaltung

Forschungsergebnisse zeigen, dass Gestaltung, Ausstattung und Fläche von FBBE-Settings das Lernen, die Kreativität, das Verhalten und die kulturellen Interessen eines Kindes beeinflussen können (Dearing et al., 2009). Kulturübergreifende Studien zur Qualität im FBBE-Bereich zeigen, dass die Qualität der Lernbedingungen für Kinder neben dem Fachkraft-Kind-Schlüssel und den Arbeitsbedingungen des Personals von den physischen Raumbedingungen abhängt (Sheridan und Schuster, 2001; Sheridan et al., 2009). Insbesondere sind klar definierte Räume und Grenzen mit positiven Gruppeninteraktionen verknüpft und sie führen dazu, dass Kinder mehr Zeit mit dem Erkunden ihrer Umgebung verbringen (CCL, 2006). Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen haben zahlreiche Länder Mindestflächenwerte pro Kind einge-

führt, die mit zunehmendem Alter des Kindes stufenweise abnehmen (Childhood Resource and Research Unit, 2004).

Geschlecht und Diversität des Personals

Frauen bilden in OECD-Ländern den überwältigenden Anteil an pädagogischen Fachkräften in FBBE-Angeboten. Jedoch ist es insbesondere für Jungen sehr wichtig, in der FBBE-Einrichtung ein starkes männliches Rollenmodell vor Augen zu haben. Eine verstärkte Präsenz männlicher Pädagogen ist von entscheidender Bedeutung, um dem traditionellen Rollenverständnis, dass Frauen für die Kindererziehung zuständig sind, zu begegnen und sicherzustellen, dass Kindertagesbetreuung, Schule und Lernen geschlechterneutral bleiben (OECD, 2006).

Unter den mehrheitlich weiblich Beschäftigten finden sich wenige pädagogische Fachkräfte mit einem ethnischen oder anderen Minderheitenhintergrund. Diversität des Personals wirkt sich aber positiv auf Kinder aus, da sie hilft, Toleranz gegenüber neuen Ideen aufzubauen, Stereotypen entgegenzuwirken und Respekt für multikulturelles Lernen zu fördern (OECD, 2006).

Worin bestehen die Auswirkungen für die Politik?

Gemeinsame gesetzliche Standards für alle Formen von FBBE-Angeboten anwenden

Werden auf den verschiedenen Ebenen eines FBBE-Systems Standards festgelegt und konsequent durchgesetzt, wird damit für die Kinder ein Mindestmaß an Sicherheit, Gesundheit und Qualität gewährleistet. Aus Gerechtigkeitsgründen müssen gesetzliche Regelungen für alle – ob staatlich oder privat betriebene – Betreuungssettings gelten und Angebote für Säuglinge/Krabbelkinder, Kleinkinder und Vorschulkinder sowie außerschulische Angebote abdecken. Gleichzeitig sollten gesetzliche Regelungen anerkennen, dass unterschiedliche Settings und Altersgruppen unterschiedliche Standards erfordern können. Damit Standards eingehalten werden, sind auf gesamtstaatlicher, föderaler und kommunaler Ebene koordinierte und aufeinander abgestimmte Steuerungsmechanismen und Instrumente erfoderlich, um eine adäquate Finanzierung sicherzustellen, die qualifiziertes frühpädagogisches Fachpersonal anzieht und hält (OECD, 2006).

Ein erheblicher politischer Unterschied ist darin auszumachen, inwieweit private (gewinnorientierte oder gemeinnützige) Angebote von Rechtsvorschriften reguliert werden. Dieser Aspekt ist von besonderem Interesse, da in vielen Ländern die Mehrheit der Kinder unter drei Jahren in Settings des privaten Sektors oder im Rahmen nonformaler Arrangements betreut wird (OECD, 2001).

Sicherstellung eines erschwinglichen universellen Zugangs zu Angeboten und Mindeststandards

Regierungen stehen häufig vor der schwierigen Wahl zwischen der Bereitstellung von zielgerichteten qualitativ hochwertigen Betreuungs- und Lernangeboten für benachteiligte Gruppen und Programmen mit geringerer Qualität, die aber allen zur Verfügung stehen (Dearing et al., 2009). Theoretisch rechtfertigen sich die zielgerichteten Programme dadurch, dass sie soziale und ökonomische Ungleichheiten ausgleichen. In der Praxis ist es jedoch nicht so einfach, dynamische Muster von Benachteiligung ausfindig zu machen (Currie, 2011). So sind beispielsweise auf Ungleichheiten beim familiären Einkommen fokussierte zielgerichtete Programme nicht unbedingt der beste Weg, um die bedürftigsten Gruppen zu erreichen (Pianta, 2010). Die Forschung empfiehlt daher, dass Regierungen ausreichend in frühkindliche Bildungs- und Betreuungsprogramme für Kinder zwischen null und sechs Jahren investieren und für alle Eltern gleichartige und erschwingliche Optionen für ihre Kinder bereitstellen. Bezüglich der staatlichen Verantwortung für die jüngsten Kinder (0- bis 3-Jährige) werden jedoch nach wie vor unterschiedliche Auffassungen vertreten (OECD, 2006).

Was eindeutig für die Förderung eines universellen Zugangs spricht, ist, dass universelle FBBE-Systeme im Allgemeinen einheitlichere Angebote organisieren, höhere Standards einhalten und besser qualifiziertes Personal beschäftigen. Ein universeller Zugang bringt nicht zwangsläufig einen universellen Besuch von FBBE-Einrichtungen mit sich, da je nach Alter des Kindes und je nach individuellen Familienumständen Unterschiede bei dem Bedarf und der Nachfrage nach FBBE bestehen (OECD, 2006).

Förderung partizipatorischer Prozesse bei der Festlegung von Mindeststandards

Qualitätsstandards sollten im Rahmen eines partizipatorischen und demokratischen Prozesses unter Beteiligung verschiedener Gruppen, einschließlich Kindern, Eltern, Familien und Fachkräften, die mit Kindern arbeiten, festgelegt und sichergestellt werden. Die Art und Weise, wie Qualität entwickelt wird, und welche Prioritäten und Perspektiven besonders hervorgehoben werden, mögen sich von Land zu Land unterscheiden, doch gelingt die Durchsetzung von gesetzlichen Regelungen immer dann besser, wenn sich die Behörden auf Konsultations- und Beteiligungsprozesse zur Entscheidungsfindung einlassen und auf einen allgemeinen Konsens über den Bedarf und die Relevanz von Standards hinwirken (OECD 2001; 2006).

Was ist noch unbekannt?

Langfristige Auswirkungen von Mindeststandards

Welche Mindeststandards die anhaltendsten Auswirkungen auf Kinder in ihrem späteren Leben haben, ist nicht geklärt. Die Forschung muss noch schlüssigere Belege zu spezifischen Qualitätsmerkmalen liefern, insbesondere bei Fragestellungen, die bisher uneinheitliche Befunde geliefert haben. So ist beispielsweise noch zu klären, wie sich kleine Gruppengrößen langfristig auswirken und ob für Kinder die Innenräumlichkeiten oder das Außengelände und der jeweilige Flächenbedarf wichtiger sind. Auch besteht

Forschungsbedarf zu den Lernumgebungen und physischen Bedingungen für junge Kinder in Kinderkrippen, einschließlich Forschung zur Raumgestaltung, bei der die Bedürfnisse junger Kinder im Vordergrund steht.

Forschung zur Darstellung komplexer Realitäten

Bildungspolitiker, Familien und Akteure im FBBE-Bereich benötigen zusätzliche Literatur zu Schwellenwerten, deren Auswirkungen mehr oder weniger bekannt sind (Burchinal et al., 2010). Auch liegen bisher wenige Forschungsergebnisse darüber vor, welche strukturellen Qualitätsmerkmale am besten zusammenwirken, um kognitive Fähigkeiten und sozioemotionale Kompetenzen zu verbessern. Auch wissen wir wenig darüber, wie bestimmte Merkmale von unterschiedlichen Zielgruppen „aufgenommen" werden. Zum Beispiel wissen wir, dass jüngere Kinder (in ihrer Gesamtheit) von kleineren Gruppengrößen profitieren können, dies gilt insbesondere für benachteiligte Kinder, doch liegen beispielsweise keine ausreichenden Belege über die Auswirkung auf Mädchen oder andere Untergruppen vor.

Auswirkung diversifizierten Personals auf die kindliche Entwicklung

Es gibt keine fundierten Recherchen bezüglich der Auswirkungen von diversifiziertem Personal auf die kindliche Entwicklung. Längsschnittstudien könnten an dieser Stelle dazu beitragen, die Auswirkungen eines ausschließlich weiblichen Personals auf die späteren Leistungen von Jungen und Mädchen im Primarschulbereich und darüber hinaus sowie die Auswirkung bzw. Relevanz von FBBE-Personal mit Migrationshintergrund auf die kindliche Entwicklung genauer zu beleuchten.

Gewährleistung von Qualität in nicht regulierten Betreuungsangeboten

Es gibt nur sehr wenige Daten und wenig öffentliche Kontrolle in Bezug auf informelle Kinderbetreuungsangebote, insbesondere für 0- bis 3-Jährige. Daher ist es wichtig, innovative Wege zu erkunden, mit denen ein Mindestmaß an Qualität bzw. Mindeststandards in nicht regulierten Betreuungsumgebungen für die Gesundheit, Sicherheit und das Wohlbefinden von Kindern gewährleistet werden können.

LITERATURNACHWEIS

Belsky, J., D. Vandell, M. Burchinal , K.A. Clarke-Stewart, K. McCartney, M.T. Owen and The NICHD Early Child Care Research Network (2007): „Are There Long-term Effects of Early Child Care?“, Child Development, Band 78, Nr. 2, Seite 681-701.

Belsky, J. (2011): „Child Care and Its Impact on Young Children“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/ PDF/BelskyANGxp3-Child_care.pdf, Zugriff vom 22. September 2011.

Bender et al. (2007): „Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programmes“, Child Development, Band 78, Nr. 2, Seite 558-580.

Burchinal, M. et al. (2010): „Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-income Children in Pre-kindergarten Programmes“, Early Childhood Research Quarterly, Nr. 25, Seite 166-176.

Canadian Council on Learning (CCL) (2006): „Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning“, Lessons in Learning, CCL, Ottawa.

Centre for Families, Work and Well-being (2000): „You bet I Care! A Canada-wide Study on Wages, Working Conditions and Practices in Child Care Centres“, Centre for Families, Work and Well-being, Guelph.

Childhood Resource and Research Unit (2004): „Quality Targets in Services for Young Children“, Arbeitsdokument für das Quality By Design-Projekt, Childhood Resource and Research Unit, Toronto.

Chetty, R. et al. (2011): „How Does Your Kindergarten Classroom affect Your Earnings? Evidence from Project Star“, Quarterly Journal of Economics, i.E.

Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner and D.V. Masterov (2005): „Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation“, IZA-Diskussionspapier Nr. 1575, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): Bonn, Deutschland.

Cunha, F. and J.J. Heckman (2010): „Investing in Our Young People“, IZA-Diskussionspapier Nr. 5050, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): Bonn, Deutschland.

Currie, J. (2001): „Early Childhood Education Programmes“, Journal of Economic Perspectives, Band 15, Nr. 2, Seite 213-238.

Dearing, E., K. McCartney and B. A. Taylor (2009): „Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood?“, Child Development, Band 80, Nr. 5, Seite1329 bis 1349.

Elliott, A. (2006): „Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children“, Australian Education review, 50, 2006.

Eurydice (2009): „Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities“, Eurydice, Brüssel.

Glass, G. (2004): „More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres“, Education Policy Analysis Archives, Bdn , Nr.72, Seite 1-38.

Heckman J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev and A. Yavitz (2009): „The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program“, Journal of Public Economics, Band 94, Nr. 1-2, Seite 114-128.

Love, J. M. et al. (2003): „Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context“, Department of Child, Youth and Family Studies, University of Nebraska, Lincoln.

Melhuish, E. C. et al. (2004): „The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1“, Sure Start, Vereinigtes Königreich.

National Institute for Early Education Research (NIEER) (2003): „Low Wages = Low Quality: Solving the Real Preschool Teacher Crisis“, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

NIEER (2004): „Class Size: What's the Best Fit?“ Policy Brief, NIEER, New Jersey.

NIEER (2006): „Increasing the Effectiveness of Preschool Programmes“, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

OECD (2001): „Starting Strong I: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

OECD (2006): „Starting Strong II: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

OECD (2011): „PISA in Focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?“, OECD, Paris.

Pianta, R. C., W. S. Barnett, M. Burchinal and K. R. Thornburg (2009): „The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know“, Psychological Science in the Public Interest, Band10, Nr. 2, Seite 49-88.

Sammons, P. et al. (2002): „The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8a - Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period“, London: DfES/Institute of Education, University of London.

Schweinhart, L. (2006): „Preschool Programmes“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/SchweinhartANGxp.pdf, Zufriff vom 22. September 2011.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han, and J. Y. Kwon (2009): „A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. The Early Childhood Research Quarterly, 24, Seite 142 bis 156.

Sheridan, S. and K.-M. Schuster (2001): „Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective“, Department of Education, University of Gothenburg, Sweden, Journal of Research in Childhood Education, Fall/Winter 2001, Bdn 16, Nr. 1, Seite 109 bis 124.

Shonkoff, J. P. and A. D. Philips (2000): „From Neurons to Neighbourhoods“, National Academy Press, Washington DC.

Smith, A. (2003): „School Completion/Academic Achievement-Outcomes of Early Childhood Education“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/ Pages/PDF/SmithANGxp.pdf, Zugriff vom 22. September 2011.

UNESCO (2004): „Curriculum in Early Childhood Education and Care“, UNESCO Policy Brief on Early Childhood, Nr. 26, UNESCO, Paris.

Vandenbroeck, M. (2011): „Diversity in Early Childhood Services“, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/ VandenbroeckANGxp1. pdf, Zugriff vom 22. September 2011.

HANDLUNGSFELD 2 – BLICKWINKEL DURCH INTERNATIONALE VERGLEICHE ERWEITERN

Der vorliegende Abschnitt vergleicht auf internationaler Ebene:

- Politische Ziele
- Mindeststandards

POLITISCHE ZIELE

Untersuchungsergebnisse

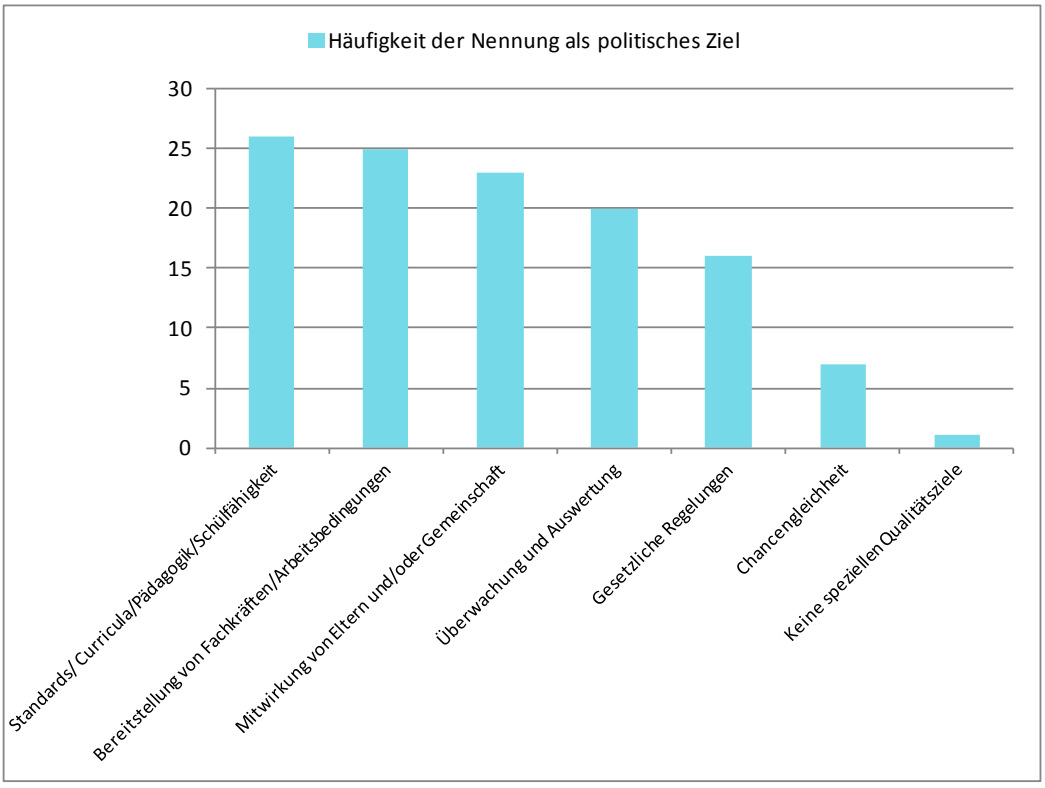
– „Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit“ ist das am häufigsten genannte politische Ziel im Zusammenhang mit FBBE, gefolgt von „öffentliche Verantwortung und Investition“. Das deutet darauf hin, dass die Regierungen danach streben, gerechte und gesamtheitliche FBBE-Systeme einzurichten, die allen Kindern zugänglich sind, und dass sie FBBE-Angebote als öffentliche Güter ansehen. FBBE-Politik wird nicht nur als Teil der Bildungs- und Kinderbetreuungspolitik, sondern auch als Bestandteil der Arbeitsmarktpolitik konzipiert. Tatsächlich werden „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ sowie „höhere Erwerbstätigkeit von Müttern“ als Ziele von FBBE-Politik angeführt. FBBE wird zwar häufig als Mittel gegen sinkende Geburtenraten und als Antwort auf die Bedürfnisse einer wachsenden Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund genannt, allerdings sehen nur wenige Länder in der FBBE ein Instrument zur „Bewältigung der demografischen Herausforderungen“ (Abbildung 1.3).

– Der am häufigsten genannte Schwerpunkt bei den Qualitätszielen in der FBBE bezieht sich auf Bildungsstandards, Curricula und Pädagogik. Diese gelten als effektive Mittel für die Anleitung von Fachkräften zur Verbesserung ihrer pädagogischen Strategien und damit zur Förderung der kindlichen Entwicklung. Ein weiterer häufig angeführter Schwerpunkt bezieht sich auf die „Arbeitsbedingungen“ bzw. das „Fachpersonal“, womit die Bedeutung anerkannt wird, die FBBE-Fachkräften bei der Förderung der kindlichen Entwicklung zukommt. Von vielen Befragten wurde auch die „Mitwirkung von Eltern und Gemeinschaft“ als Qualitätsziel angegeben, obwohl diese durch politische Maßnahmen nur schwer gesteuert werden kann. Zwar sind sowohl „Monitoring und Evaluation“ als auch „gesetzliche Regelungen“ typische Steuerungsinstrumente der Regierung, dennoch werden sie weniger häufig angeführt als die oben genannten Schwerpunkte. Einige

wenige Länder sehen „Chancengleichheit“ als Teil von Qualitätszielen an. Ganz wenige Länder legen keinerlei qualitätsbezogene Ziele fest (Abbildung 1.4).

Weitere Einzelheiten dazu finden sich in der Tabelle mit den Ergebnissen aus der Befragung zu den „politischen Zielen“ (Excel™-Datei) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

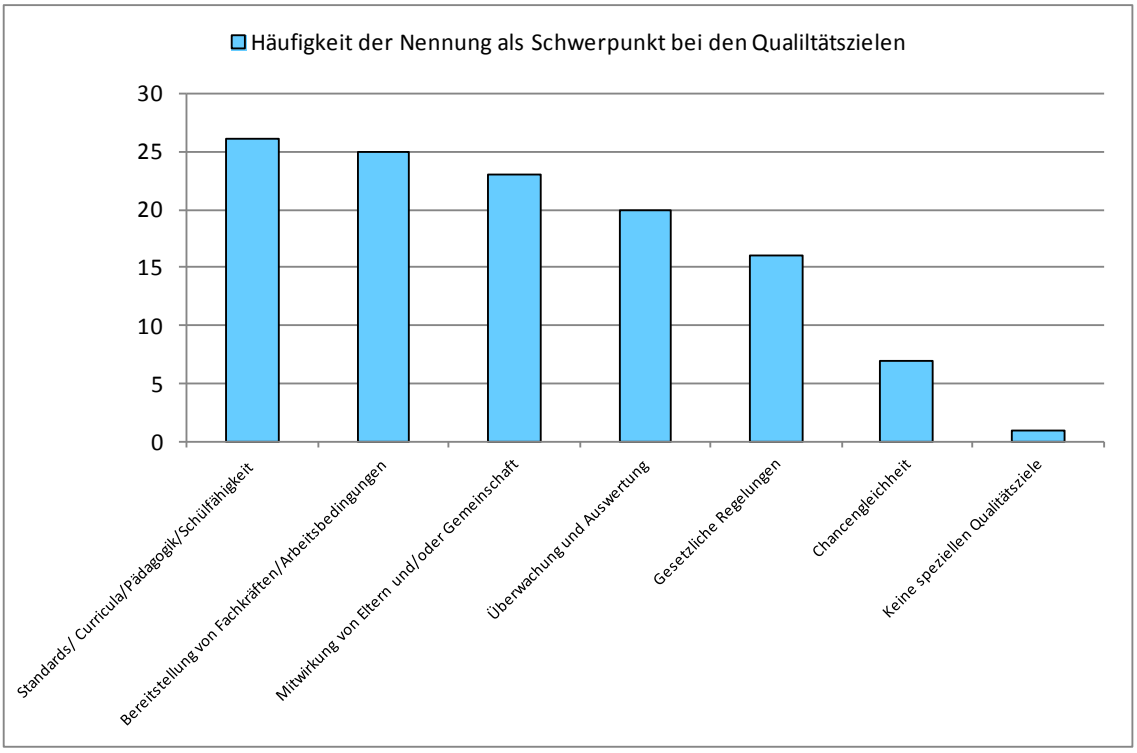
Abbildung 1.3 Allgemeine politische Ziele für FBBE[2]



Anmerkung: Basierend auf „Starting Strong II“ (2006) wurde den Ländern eine Auswahlliste mit Beispielen für politische Ziele gegeben. Die Befragten konnten dabei mehrere politische Ziele angeben.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Abbildung 1.4 Fokussierung auf Qualitätsziele in der FBBE[3]



Anmerkung: Basierend auf „Starting Strong II“ (2006) wurde den Ländern eine Auswahlliste mit Beispielen für politische Ziele gegeben. Die Befragten konnten dabei mehrere politische Ziele angeben.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).

Begriffsbestimmungen und Methoden

Politische Ziele beziehen sich auf die Zielsetzungen und erwarteten Ergebnisse von politischen Maßnahmen im FBBE-Bereich. Die Ziele können als allgemeine Orientierung für frühkindliche Betreuungs- und Bildungsangebote dienen, leisten aber auch einen Beitrag für spezielle Bereiche. Der Bericht „Starting Strong II“ der OECD (2006) hat fünf allgemeine politische Ziele für die FBBE ermittelt und diese in der OECD-Befragung bei den Ländern abgefragt (Abbildung 1.3):

1. **Erwerbsbeteiligung von Müttern**: reagiert auf das zunehmende Gewicht des Dienstleistungssektors in der Wirtschaft und den Zustrom von Frauen in Beschäftigung.

2. **Vereinbarkeit von Familie und Beruf**: bringt die Verantwortlichkeiten für Familie und Beruf in einer – insbesondere für Frauen – gerechteren Weise miteinander in Einklang.

3. **Demografische Herausforderungen**: reagiert auf veränderte Geburtenraten und die anhaltende Migration/Immigration.

4. **Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit**: bezieht sich auf den Gedanken, dass das FBBE-System gerecht und inklusiv sein und Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung bekämpfen sollte.

5. **Öffentliche Verantwortung und Investition**: erkennt FBBE als ein öffentliches Gut an.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur FBBE „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“ (2011) und auf einer Sekundärstudie der OECD. Für jede Grafik und jede Tabelle werden die Länder bzw. Regionen angegeben, für die Daten verwendet werden.

MINDESTSTANDARDS

Untersuchungsergebnisse

- Mindeststandards werden in der Regel für Indikatoren der Strukturqualität, wie Fachkraft-Kind-Schlüssel oder Innen- und Außenflächen, festgelegt. Je nach FBBE-Setting bzw. Altersgruppe der Kinder werden dabei häufig unterschiedliche Standards festgelegt.

Fachkraft-Kind-Schlüssel

- Kinder in Kindergärten und Vorschuleinrichtungen (bzw. Kinder in der älteren Altersgruppe4) verfügen gewöhnlich über weniger Fachkräfte pro Kind als Kinder in Kinderkrippen (bzw. Kinder in der Alterskategorie 0 bis 3 Jahre5) (Abbildung 1.5). Das passt auch zu dem Forschungsergebnis, dass eine intensivere Betreuung bei jüngeren Kindern eine größere Rolle spielt als bei älteren (siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Mindeststandards sind wichtig“).
- In 19 OECD-Ländern6 sieht die Regelung so aus, dass eine pädagogische Fachkraft in einem Kindergarten oder einer Vorschuleinrichtung im Durchschnitt höchstens 18 Kinder betreuen darf, während eine pädagogische Fachkraft in einer Kinderkrippe im Durchschnitt nur höchstens sieben Kinder betreuen darf.
- Für die Kindertagespflege sind höhere Betreuungsschlüssel vorgesehen als für Kindergärten/Vorschuleinrichtungen oder Kinderkrippen, wobei für die Kindertagespflege generell nur wenige Daten verfügbar sind. Aus den Angaben der Länder, für die Daten vorliegen, ergibt sich bei der Kindertagespflege ein durch-

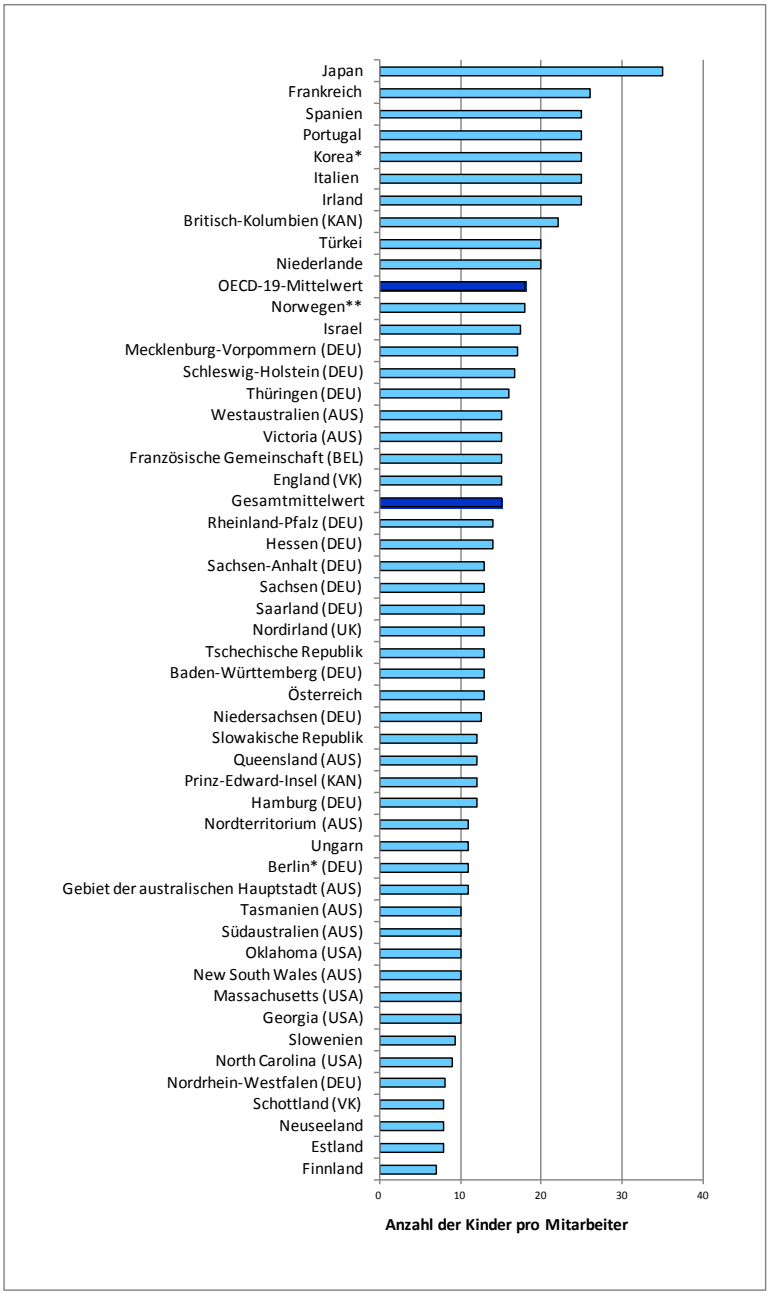
schnittlicher Betreuungsschlüssel von fünf Kindern pro Tagespflegeperson (Abbildung 1.6).

Fläche pro Kind

- In der Regel sind die vorgeschriebenen Mindestflächen in der Kindertagespflege am größten, gefolgt von Kinderkrippen und Kindergärten/Vorschuleinrichtungen (Abbildung 1.7). Die gesetzlich vorgeschriebene Fläche für Innenräume pro Kind ist für Kindergärten/Vorschuleinrichtungen im OECD-Durchschnitt auf 2,9 m² festgelegt, während sie bei Kinderkrippen 3,6 m² beträgt. Die vorgeschriebene Außenfläche pro Kind beträgt im OECD-Durchschnitt bei Kindergärten 7 m² und bei Kinderkrippen 8,9 m² (Abbildungen 1.8).
- Die Flächenanforderungen für Außengelände unterliegen in allen Ländern sowohl bei Kindergärten als auch bei Kinderkrippen größeren Schwankungen als die Flächenanforderungen für Innenräume.

Abbildung 1.5 Vorgeschriebene Höchstzahl von Kindern pro pädagogischer Fachkraft in FBBE-Einrichtungen

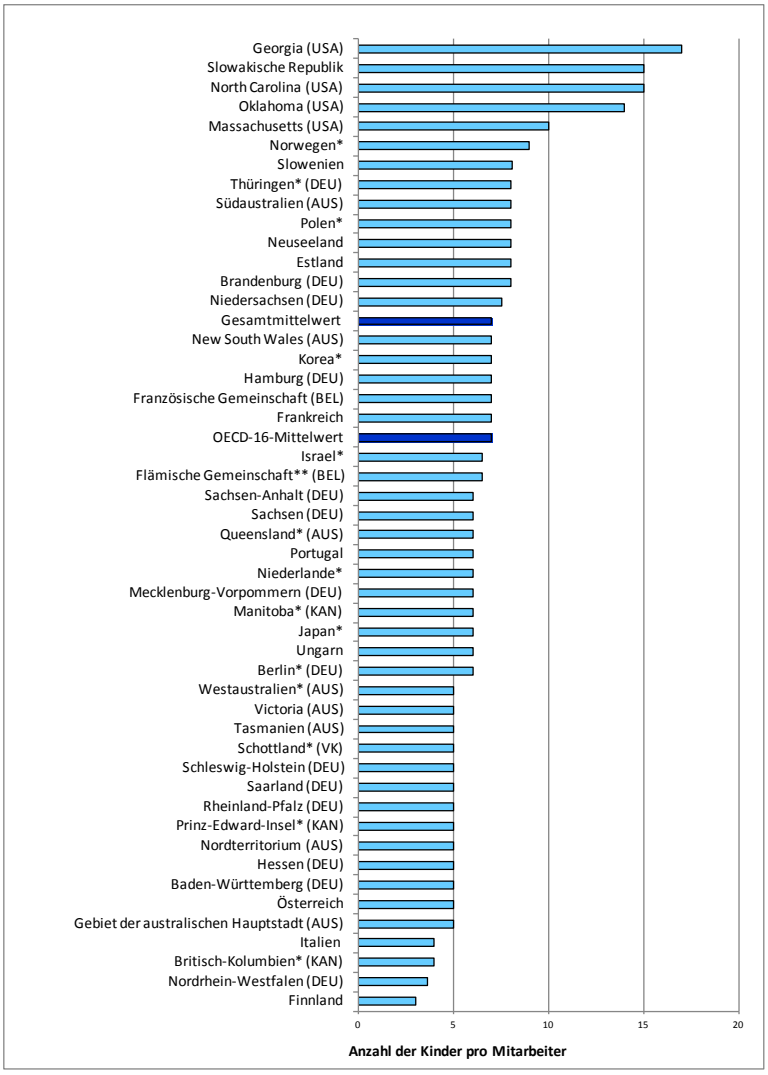
Tafel A: In Kindergärten oder Vorschuleinrichtungen (für Kinder von drei Jahren bis zum schulpflichtigen Alter)



* Rechtsterritorien, die für unterschiedliche Altersgruppen separate Fachkraft-Kind-Schlüssel vorschreiben; die angeführten Daten beziehen sich im Hinblick auf Berlin auf 3- bis 6-Jährige, die 5-7 Stunden pro Tag betreut werden; und im Hinblick auf Korea auf 4-Jährige.

** Die Zahl für Norwegen gilt nur für qualifizierte Kindergartenerzieher, während die geltenden Rechtsvorschriften vorschreiben, dass die Zahl der Kinder pro pädagogischer Fachkraft effektiv kleiner sein kann, wenn auch anderes Personal anwesend ist. Die Zahl für Norwegen basiert auf der Regelung für Drei- bis Sechsjährige.

Tafel B: In Kinderkrippen (für Null- bis Dreijährige)



* Rechtsterritorien, die für unterschiedliche Altersgruppen separate Fachkraft-Kind-Schlüssel vorschreiben; die angeführten Daten beziehen sich im Hinblick auf Berlin (DEU) auf 2- bis 3-Jährige (mit einer Betreuungszeit von 5-7 Stunden pro Tag); im Hinblick auf Britisch-Kolumbien (KAN) auf 0- bis 3-Jährige; im Hinblick auf Israel auf 2- bis 3-Jährige; im Hinblick auf Japan auf 1- bis 2-Jährige (wobei das Land für unterschiedliche Altersgruppen auch unterschiedliche Fachkraft-Kind-Schlüssel vorsieht: der Fachkraft-Kind-Schlüssel für die Alterskategorie 0 Jahre lautet 1:3; für die Alterskategorie 1-2 Jahre: 1:6; für die Alterskategorie 3 Jahre: 1:20 und für die Alterskategorie 4 Jahre: 1:30. In der Grafik sind lediglich Daten in Bezug auf 1- bis 2-Jährige enthalten); im Hinblick auf Korea auf 2-Jährige; Manitoba (KAN): 2- bis 3-Jährige; im Hinblick auf die Niederlande auf 2- bis 3-Jährige; im Hinblick auf Norwegen auf 0- bis 3-Jährige; im Hinblick auf die Prinz-Edward-Insel (KAN) auf 2-bis 3-Jährige; im Hinblick auf Queensland (AUS) auf 2-bis 3-Jährige; im Hinblick auf Schottland (VK) auf 2- bis 3-Jährige; im Hinblick auf Thüringen (DEU) auf 2- bis 3-Jährige; im Hinblick auf das Westliche Australien (AUS) auf 2- bis 3-Jährige. Wenn sich im Gruppenraum ein Kind mit einer Behinderung befindet, wird der Fachkraft-Kind-Schlüssel in Polen auf 1:5 festgelegt.

**Nur staatlich geförderte Einrichtungen

Anmerkung: Länder, die in der Befragung anstelle einer Mindestvorschrift lediglich Durchschnittswerte für den Betreuungsschlüssel angegeben haben, wurden in den Grafiken nicht berücksichtigt, weil Durchschnittswerte keine regulierte Mindestanforderung darstellen. Wenn die vorgeschriebenen Fachkraft-Kind-Schlüssel als maximale Anzahl von Kindern für mehrere pädagogische Fachkräfte angegeben wurden, z.B. 2:15, ist die in der Grafik angegebene Zahl auf der Grundlage der maximalen Anzahl von Kindern pro einer pädagogischen Fachkraft berechnet worden (so wurde beispielsweise 2:15 umgerechnet in 1:7,5).

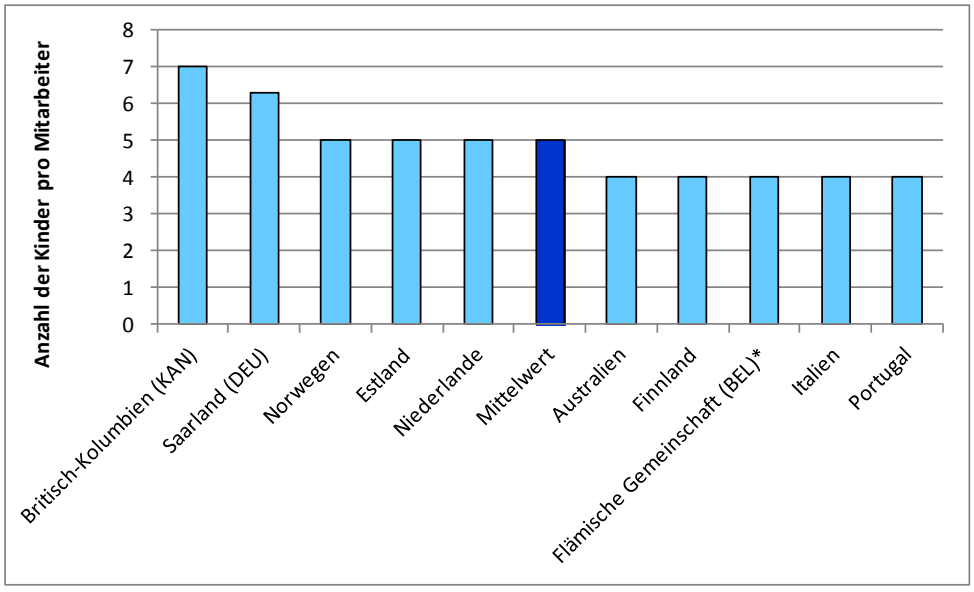
Anmerkung zu Tafel A: Der OECD-19-Mittelwert basiert lediglich auf den für die OECD-Länder gemeldeten Daten ohne Regionen und Territorien und seine Berechnung stützt sich auf Daten aus folgenden Ländern: Österreich, Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Ungarn, Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien und Türkei.

Anmerkung zu Tafel B: Der OECD-16-Mittelwert basiert lediglich auf den für die OECD-Länder gemeldeten Daten ohne Regionen und Territorien und seine Berechnung stützt sich auf Daten aus folgenden Ländern: Österreich, Estland, Finnland, Frankreich, Ungarn, Israel, Italien, Japan, Korea, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowakische Republik und Slowenien.

Der Gesamtdurchschnitt basiert auf den Daten für alle in den jeweiligen Abbildungen enthaltenen Länder und Rechtsterritorien.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

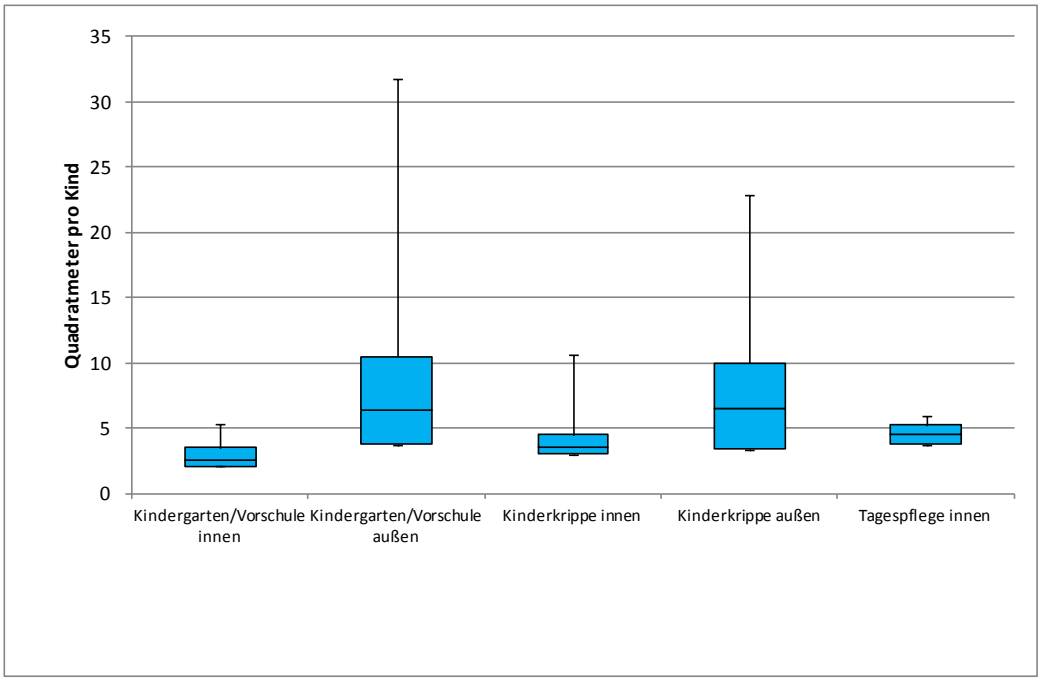
Abbildung 1.6 Vorgeschriebene maximale Anzahl von Kindern pro Tagespflegeperson in der Kindertagespflege



Anmerkung: Länder, die in der Umfrage anstelle einer Mindestvorschrift lediglich Durchschnittswerte für den Betreuungsschlüssel angegeben haben, wurden in den Grafiken nicht berücksichtigt, da Durchschnittswerte keine regulierte Mindestanforderung darstellen. Bei Australien bezieht sich die maximale Anzahl von Kindern pro Tagespflegeperson auf Kinder unterhalb des Schulalters. Bei der Flämischen Gemeinschaft von Belgien beziehen sich die Daten lediglich auf staatlich geförderte Tagespflege.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Abbildung 1.7 Erforderlicher Mindestflächenbedarf pro Kind für verschiedene FBBE-Angebotstypen



Anmerkung: Waagerechte schwarze Linien kennzeichnen den Mittelwert für den Mindestflächenbedarf; senkrechte schwarze Linien zeigen die Spannweite an (Differenz zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Wert für den Mindestflächenbedarf in den verschiedenen Ländern). Die in der Befragung angegebenen Durchschnittswerte wurden in den Grafiken nicht berücksichtigt, da sie keine Mindestanforderung darstellen. Die Daten basieren auf Antworten aus der Befragung in folgenden Ländern und Regionen:

- Für den Bedarf an Innenflächen in Kindergärten: Österreich, Baden-Württemberg (DEU), Berlin (DEU), Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Hamburg (DEU), Irland, Israel, Italien, Niedersachsen (DEU), Manitoba (KAN), Niederlande, Neuseeland, Nordrhein-Westfalen (DEU), Norwegen, Polen, Portugal, Saarland (DEU), Sachsen (DEU), Slowakische Republik, Slowenien, Thüringen (DEU) und Türkei.

- Für den Bedarf an Außenflächen in Kindergärten: Baden-Württemberg (DEU), Berlin (DEU), Tschechische Republik, Estland, Israel, Italien, Niedersachsen (DEU), Niederlande, Neuseeland, Nordrhein-Westfalen (DEU), Norwegen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Saarland (DEU), Sachsen (DEU), Slowakische Republik, Slowenien, Thüringen (DEU) und Türkei.

- Für den Bedarf an Innenflächen in Kinderkrippen: Österreich, Baden-Württemberg (DEU), Berlin (DEU), Britisch-Kolumbien (KAN), Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Hamburg (DEU), Irland, Italien, Japan, Korea, Niedersachsen (DEU), Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Niederlande, Neuseeland, Nordrhein-Westfalen (DEU), Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Saarland (DEU), Sachsen (DEU), Schottland (VK), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien und Thüringen (DEU).

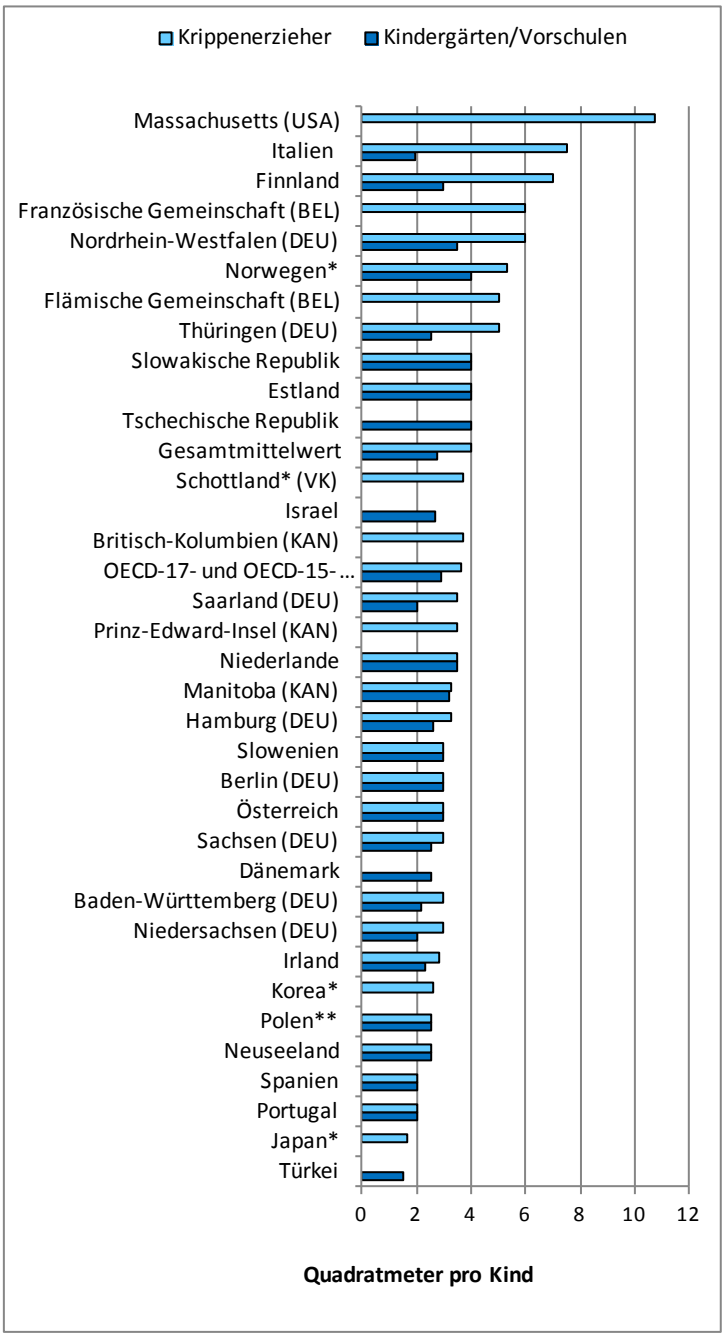
- Für den Bedarf an Außenflächen in Kinderkrippen: Baden-Württemberg (DEU), Berlin (DEU), Britisch-Kolumbien (KAN), Flämische Gemeinschaft (BEL), Italien, Korea, Niedersachsen (DEU), Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Niederlande, Neuseeland, Nordrhein-Westfalen (DEU), Norwegen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Sachsen (DEU), Slowakische Republik, Slowenien und Thüringen (DEU).

- Für den Bedarf in Tagespflegesettings: Estland, Französische Gemeinschaft (BEL), Italien und Slowenien.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).

Abbildung 1.8 Mindestflächenbedarf in m² pro Kind in Kindergärten/Vorschuleinrichtungen und Kinderkrippen

Tafel A: Bedarf an Innenflächen



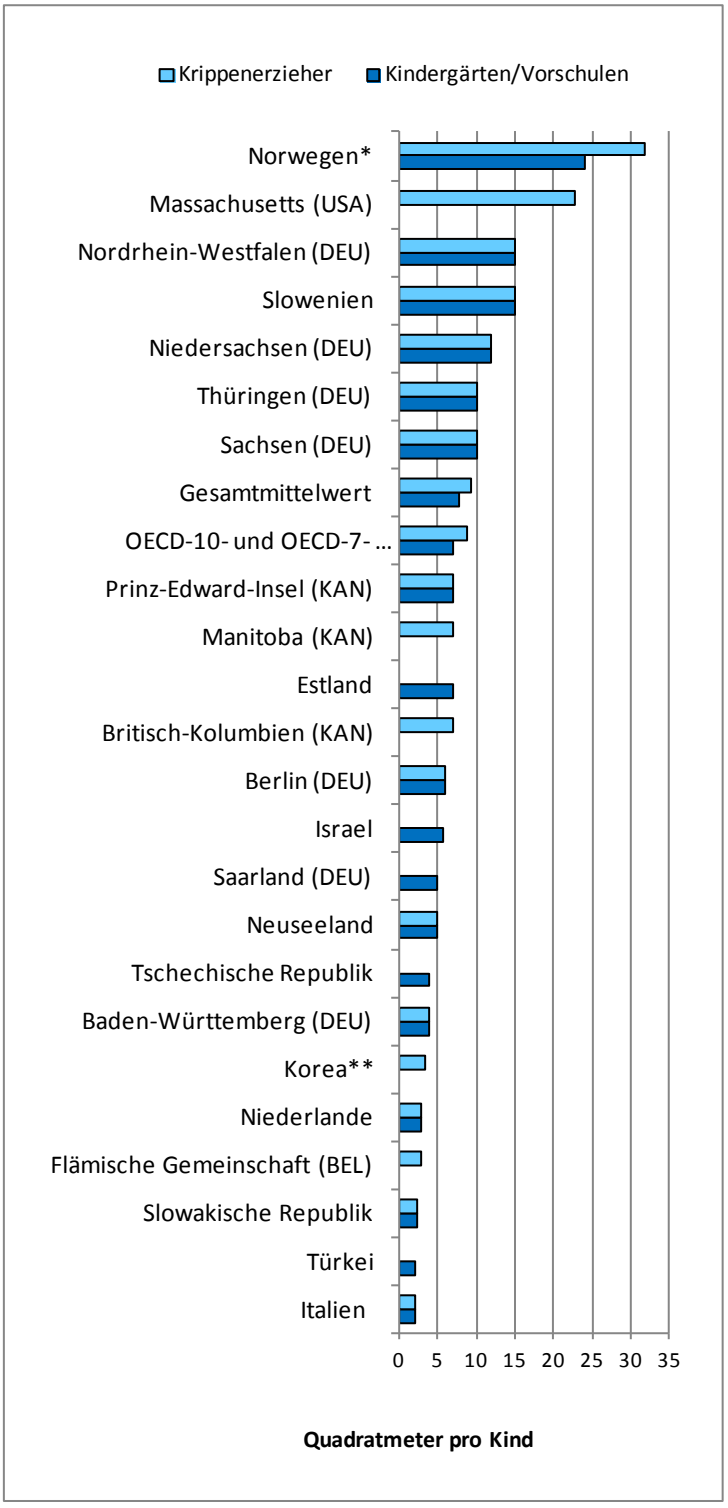
* Rechtsterritorien mit separaten Vorschriften für unterschiedliche Altersgruppen; die angeführten Daten beziehen sich im Hinblick auf Irland auf 1- bis 2-Jährige (Kinderkrippen); Japans Daten beziehen sich nur auf Säuglinge; im Hinblick auf Norwegen auf 0- bis 3-Jährige (Kinderkrippen) und 3- bis 6-Jährige (Kindergärten); im Hinblick auf Schottland auf 0- bis 3-Jährige.

** In Polen ist der Bedarf an Innenflächen für Kinderkrippen und Kindergärten für maximal 5 Kinder auf 16 m² festgelegt. Für jedes weitere Kind beträgt der Mindestflächenbedarf an Innenflächen 2,5 m² je Kind. Kindergärten verfügen über höhere und detailliertere Standards für öffentliche Gebäude: ca. 2,5 bis 3 m².

[1] Der OECD-17-Mittelwert bezieht sich auf den Bedarf an Innenflächen für Kindergarten-/Vorschuleinrichtungen; der OECD-15-Mittelwert bezieht sich auf den Bedarf an Innenflächen für Kinderkrippen.

Anmerkung: Der Bedarf an Innenflächen für Kleinkinder ist in Japan auf 1,65 m² pro Kind und für Kleinstkinder auf 1,98 m² pro Kind festgelegt. Darüber hinaus wird der Flächenbedarf für Kindergärten auf 180 m² pro Gruppe und Anzahl von Gruppenräumen x 180 m² + 100 m² vorgeschrieben, wenn die Gruppenanzahl größer als 2 ist. Da der Bedarf an Innenflächen für Kindergärten von der Anzahl der Kindergartengruppen abhängt, wurde für Japan beim Flächenbedarf für Kindergärten kein Wert angegeben.

Tafel B: Bedarf an Außenflächen



* Für Norwegen bezieht sich die Zahl für Kinderkrippen auf die Regelung für 0- bis 3-Jährige, wobei sich die Zahl für Kindergärten auf 3- bis 6-Jährige bezieht. In Norwegen beträgt der Bedarf an Außenflächen das Sechsfache des Bedarfs an Innenflächen.

** Korea hat für Kinderkrippen Flächenanforderungen pro Kind festgelegt, verwendet aber für die Regulierung von Flächenanforderungen für Kindergärten eine Formel; aus diesem Grund wurde in der Ziffer lediglich eine Mindestanforderung für Kinderkrippen berücksichtigt.

[1] Der OECD-10-Mittelwert bezieht sich auf Anforderungen für Außenflächen in Kindergärten; der OECD-7-Mittelwert bezieht sich auf Anforderungen für Innenflächen in Kinderkrippen.

Anmerkung: Japans Mindestanforderungen an Außenflächen hängen von der Anzahl der Gruppen ab, weshalb das Land in der vorliegenden Darstellung nicht berücksichtigt wird. Die gesetzlichen Regelungen für die Außenflächen von Kinderkrippen sind Bezugsnormen. Für Kindergärten sind die Außenflächen über die Anzahl der Kindergartengruppen reguliert. Bei einer Gruppe sind es 320 m²; bei zwei Gruppen 420 m²; bei drei oder mehr Gruppen 400 m² + 80 x (Anzahl der Gruppen-3).

Anmerkung: Die in der Befragung angegebenen Durchschnittswerte wurden in den Grafiken nicht berücksichtigt, da sie keine Mindestanforderung darstellen.

Anmerkung zu Tafel A: Der OECD-17-Mittelwert in Bezug auf Anforderungen an Innenflächen für Kindergärten/Vorschuleinrichtungen basiert lediglich auf den für die OECD-Länder gemeldeten Daten ohne Regionen und Territorien und wird auf der Grundlage der Daten aus folgenden Ländern berechnet: Österreich, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Irland, Israel, Italien, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien und Türkei. Der OECD-15-Mittelwert in Bezug auf Anforderungen an Innenflächen für Kinderkrippen basiert auf den Daten aus folgenden Ländern: Österreich, Estland, Finnland, Irland, Italien, Japan, Korea, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien und Spanien.

Anmerkung zu Tafel B: Der OECD-10-Mittelwert in Bezug auf Anforderungen an Außenflächen für Kindergärten/Vorschuleinrichtungen basiert lediglich auf den für die OECD-Länder gemeldeten Daten ohne Regionen und Territorien und seine Berechnung stützt sich auf die Daten aus folgenden Ländern: Tschechische Republik, Estland, Israel, Italien, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Slowakische Republik, Slowenien und Türkei. Der OECD-7-Mittelwert in Bezug auf die Anforderungen an Außenflächen für Kinderkrippen basiert auf den Daten aus folgenden Ländern: Italien, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Slowakische Republik, Slowenien und Türkei.

Der Gesamtdurchschnitt basiert auf den Daten für alle in den jeweiligen Abbildungen enthaltenen Länder und Rechtsterritorien.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Weitere Einzelheiten dazu finden sich in der Tabelle mit den Ergebnissen der Befragung zu den „Mindestqualitätsstandards“ (Excel™-Datei) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Begriffsbestimmungen und Methoden

Mindeststandards bezeichnen strukturelle Merkmale, mit denen FBBE-Leistungen in „adäquater“ oder „ausreichender“ Qualität ermöglicht werden. Die Daten beziehen sich auf drei vorherrschende Angebotstypen, die folgendermaßen definiert werden:

- **Betreuung in Kindertageseinrichtungen**: umfasst Angebote zur Betreuung, die in zugelassenen Kindertageseinrichtungen bereitgestellt werden. Die Angebote können in Vollzeit oder Teilzeit bereitgestellt werden und tragen in der Regel Bezeichnungen wie Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kinderläden oder Eltern-Kind-Gruppen. Alle befragten Länder betreuen in Kindertageseinrichtungen Kinder ab 0 Jahren.
- **Betreuung in Kindertagespflege**: wird traditionell in einem familiären Rahmen bereitgestellt. Dabei kann es sich um das Zuhause der Tagespflegeperson oder um das eigene Zuhause des Kindes handeln, wo sich eine qualifizierte bzw. registrierte Tagespflegeperson um das Kind kümmert. In allen befragten Ländern beginnt die Betreuung in der Kindertagespflege ab der Geburt (0+ Jahre). Ausnahmen bilden Mexiko und Norwegen, wo die Kinderbetreuung zwar ab der Geburt in Anspruch genommen werden kann, die meisten Kinder aber erst in die Tagesbetreuung gegeben werden, wenn sie ein Jahr alt sind.
- **Vorschulprogramme (Kindergärten):** umfasst Programme in Kindertageseinrichtungen und Vorschulen, mit denen Kinder auf den Besuch der Grundschule vorbereitet werden. In den meisten Ländern umfassen diese Programme zu mindestens 50 Prozent Bildungsinhalte und werden von qualifizierten pädagogischen Fachkräften überwacht. Abgesehen von Ländern mit einem integrierten FBBE-

System, wie Norwegen, Neuseeland und Schweden, in denen integrierte pädagogische Betreuungssettings für Kinder ab null oder einem Jahr bis zum schulpflichtigen Alter bereitgestellt werden, nehmen fast alle befragten Länder nur Kinder einer älteren Altersgruppe – in der Regel Kinder ab drei bzw. vier Jahren bis zum grundschulpflichtigen Alter – in Kindergärten/Vorschulen auf.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur FBBE „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“ (2011) und auf einer Sekundärstudie der OECD. Für jede Grafik und jede Tabelle werden die Länder bzw. Regionen angegeben, für die Daten verwendet werden (falls nicht in der Grafik angegeben).

HANDLUNGSFELD 3 – EINE STRATEGIEOPTION AUSWÄHLEN

Der vorliegende Abschnitt enthält Strategieoptionen zur Bewältigung folgender Herausforderungen:

- Qualitätsziele festlegen
- Gesetzliche Regelungen und Qualitätsstandards konzipieren und umsetzen

QUALITÄTSZIELE FESTLEGEN

Herausforderung 1: Konsens zu den Zielen herbeiführen

Angesichts der unterschiedlichen Ansichten und Erwartungen zur „Qualität“ in der FBBE, die frühpädagogische Fachkräfte, Träger, Eltern und politische Entscheidungsträger haben, kann es mitunter außerordentlich schwierig sein, unter ihnen Konsens über die Ziele der Qualitätsverbesserung bzw. über die Rolle und Aufgabe von FBBE herzustellen.

Bei politischen Entscheidungsträgern besteht unter Umständen der Wunsch, sich bei Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung auf Forschungsergebnisse zu stützen, doch ist oft nicht ausreichend bekannt, auf welche Qualitätsaspekte es in der FBBE ankommt. Darüber hinaus herrschen häufig unterschiedliche – und widersprüchliche – Auffassungen darüber, worauf in der FBBE der Schwerpunkt gelegt werden sollte. Ist es beispielsweise die Förderung der Erwerbsbeteiligung von Frauen, die Bekämpfung von Kinderarmut und Benachteiligungen oder die Sicherstellung von FBBE als öffentliches Gut?

Rolle und Aufgabe von FBBE klären

- **Flandern** (**Belgien**) bereitet derzeit eine Kinderbetreuungsverordnung (für Null- bis Dreijährige) vor, in der die wirtschaftliche, pädagogische und soziale Rolle sowie die konkrete Organisation von Kinderbetreuung festgelegt werden soll. Die Verordnung soll für Transparenz und Einheitlichkeit sorgen, indem sie Informationen über die Erschwinglichkeit, Zugänglichkeit, Qualitätssicherung, Definition und Aufgabe von Kinderbetreuung bereitstellt.

- In **Norwegen** wurde die Zuständigkeit für FBBE/Kindergärten im Jahr 2006 vom Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten auf das Ministerium für Bildung und Forschung übertragen. Damit wurde die Rolle von Kindergärten als erster Schritt auf dem Weg des lebenslangen Lernens und als Teil einer aktiven Politik zur Verringerung von Ungleichheit in der Gesellschaft anerkannt. Seit dem Amtsantritt der aktuellen Regierung im Jahr 2005 verfolgt die offizielle norwegische FBBE-Politik folgende Hauptziele: Bereitstellung von Kindergartenplätzen, Deckelung der Elternbeiträge, Gleichstellung kommunaler und nicht-kommunaler Kindergärten bei der Finanzierung und Setzen von Anreizen für eine hohe Qualität in der FBBE.
- Die **Tschechische Republik** hat für den vorschulischen Bereich folgende Hauptziele festgelegt: Vorschuleinrichtungen sollen die Entwicklung von Kindern und deren Lernfähigkeit fördern, Kindern die Grundwerte vermitteln, auf die sich die tschechische Gesellschaft stützt, Kinder zu Selbstständigkeit erziehen und sie befähigen, ihre Umwelt mitzugestalten. Die wichtigste Funktion der FBBE-Politik in der Tschechischen Republik besteht darin, für alle Kinder, einschließlich Kindern mit speziellen Lernbedürfnissen, Kindern mit problematischem sozialem Hintergrund und ausländischen Kindern, gleichen Zugang zu FBBE-Angeboten zu schaffen. Diese Zielsetzungen wurden für den FBBE-Sektor und die Allgemeinheit deutlich benannt.
- In dem im Februar 2002 ergangenen Regierungsbeschluss **Finnlands** zur nationalen FBBE-Politik sind die Rolle und Schlüsselprinzipien der FBBE enthalten. Das Dokument weist darauf hin, dass die Hauptverantwortung für die Erziehung und Bildung von Kindern zwar bei den Eltern liegt, die Rolle der Gesellschaft aber darin besteht, die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Verantwortung zu unterstützen. Die Betreuung, Förderung und Bildung von Kindern soll einen kontinuierlichen Prozess bilden, in dem die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes in jeder Phase seines Wachstums und seiner Bildungsbiographie unterstützt wird.
- 2008 hat die **Slowakische Republik** mit der Ratifizierung des Schulgesetzes Kindergärten zu einem Teil des slowakischen Schulsystems gemacht. Der Begriff „Kindertagesstätte“ wurde ebenfalls abgeschafft und für alle Formen der FBBE durch den Begriff „Vorschule“ ersetzt. Damit werden die von der Regierung angestrebten Bildungsziele im Hinblick auf FBBE weiter verdeutlicht und hervorgehoben.
- Mit der in den 1990-er Jahren auf Regierungsebene vollzogenen Zusammenlegung der Grundschulen mit der Betreuung von Vorschul- und Schulkindern sowie der Übertragung der entsprechenden Zuständigkeiten an das Bildungsministerium hat **Schweden** die angestrebten Bildungsziele und den Bildungsauftrag von FBBE hervorgehoben. Die Regierung hat diese Entscheidung als bewusste Abkehr vom Konzept der Kinderbetreuung als Teil der Familienpolitik und als Hinwendung zum Konzept der Vorschule als Teil des Bildungssystems mit einem stärkeren Schwerpunkt auf Entwicklung und Lernen getroffen.

Sektorübergreifende Zusammenarbeit fördern

- Im Dezember 2007 hat die Regierung von **Manitoba** (**Kanada**) ihr Engagement für Kinder und Familien durch die Verkündung des „Healthy Child Manitoba“(HCM)-Gesetzes bekräftigt. In diesem Gesetz wird anerkannt, dass eine solide Entwicklung und der zukünftige Wohlstand Manitobas unmittelbar mit der Qualität der Investitionen in Kinder und Jugendliche verknüpft sind. Mit dem Gesetz verpflichtet sich die Provinzregierung zu sektorübergreifender Regierungszusammenarbeit, evidenzbasierter Entscheidungsfindung und verstärkten Investitionen in die Prävention und frühzeitige Intervention, insbesondere im Bereich der frühen Kindheit. Das HCM-Gesetz stellt einen ressortübergreifenden und kindzentrierten Ansatz dar, mit dem die ganzheitlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in ihren Familien und im Gemeinwesen am besten befriedigt werden sollen. Neun Ministerien arbeiten gemeinsam mit vielen zivilgesellschaftlichen Partnern an der Entwicklung, Integration, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen, Programmen und Angeboten, die den jüngsten Bürgern und deren Familien dabei helfen sollen, ihr Potenzial bestmöglich auszuschöpfen.
- Die Regierung der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat ihr Engagement für Kinder und Familien im Jahr 2000 durch die Einrichtung des Kindersekretariats bekräftigt. Das Kindersekretariat besteht aus Vertretern von Regierung und Zivilgesellschaft, die sektor- und ressortübergreifend als Sprachrohr für die Interessen von Kindern bis zu acht Jahren fungieren. Im Kern ist das Sekretariat ein „Netzwerk von Netzwerken“, das mit anderen bestehenden Netzwerken und Bündnissen verknüpft ist, die im Interesse junger Kinder und deren Familien arbeiten. Der Schwerpunkt liegt darauf, Merkmale für eine gesunde kindliche Entwicklung zu definieren, den Wissensaustausch und Aufklärung zu fördern, Maßnahmen anzuregen und Einfluss auf die Politik auszuüben. Zu den Mitgliedern des Kindersekretariats gehören Vertreter von sieben Ministerien und 12 Netzwerken aus dem Bereich der Zivilgesellschaft.

Herausforderung 2: Ziele abstimmen, um Anreize für Qualität zu schaffen

Die Festlegung von Zielen ist häufig die erste Maßnahme, die Länder ergreifen, um ihr politisches Engagement zum Ausdruck zu bringen. Die Ziele dienen als Rahmen, um die Maßnahmen zwischen den verschiedenen Akteuren des FBBE-Sektors aufeinander abzustimmen. Die Festlegung von Qualitätszielen ist jedoch eine Sache, deren Umsetzung eine andere.

Das Festlegen von Zielen in einem Bottom-up-Prozess hat seine Stärken und Schwächen. Bei der Gruppe, die an der Festlegung eines bestimmten Zieles für ihren Bereich mitgewirkt hat, wird es immer ein Gefühl der Mitverantwortung geben, doch kann das von dieser Gruppe definierte Ziel mit einem Ziel konkurrieren, das sich eine andere Gruppe gesetzt hat. Es sollte daher ein einheitlicher Rahmen vorhanden sein, damit alle geplanten Maßnahmen in einer vereinbarten Richtung voranschreiten können, ohne dass sich die Wirkungen der einzelnen Maßnahmen gegenseitig neutralisieren.

Werden FBBE-Ziele an Reformen im Pflichtschulbereich gekoppelt, die erhebliche politische Aufmerksamkeit erhalten und mit umfangreichen Mitteln ausgestattet werden, kann sich dies für die Umsetzung der Ziele als förderlich erweisen. Allerdings sind die FBBE-Ziele oftmals nicht mit den Zielen abgestimmt, die für die Grundschule oder für andere Bildungsstufen festgelegt wurden.

Umfassende Qualitätsziele für den FBBE-Sektor festlegen

- Alle Regierungen der Bundesstaaten und Territorien **Australiens** haben im Juli 2009 eine übergeordnete nationale Strategie für frühkindliche Bildung und Betreuung mit der Bezeichnung „In die frühen Jahre investieren“ („Investing in the Early Years“) vereinbart. Diese soll sicherstellen, dass bis 2020 alle Kinder den besten Start ins Leben haben, um für sich selbst und für die Nation eine bessere Zukunft zu schaffen. Als Teil dieser Strategie haben alle Regierungen der Bundesstaaten und Territorien im Dezember 2009 einen „Nationalen Partnerschaftsvertrag zum Nationalen Qualitätsprogramm zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung („National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for ECEC“) unterzeichnet und damit ausdrücklich anerkannt, wie wichtig eine qualitativ hochwertige, zugängliche und erschwingliche FBBE für Kinder und Familien ist, um die Entwicklung von Kindern zu fördern. Der „Nationale Partnerschaftsvertrag“ steht unter dem Dach der übergeordneten nationalen Strategie „In die frühen Jahre investieren“. Des Weiteren gilt in Australien die Melbourne-Erklärung über Bildungsziele für die Jugend Australiens.
- In **China** hat die Chinesische Stiftung für Entwicklung und Forschung (China Development Research Foundation, CDRF) im September 2009 gemeinsam mit den Provinzregierungen im Kreis Ledu (Provinz Qinghai) und im Kreis Xundian (Provinz Yunnan) ein Pilotprogramm zur frühkindlichen Bildung und Betreuung initiiert, das die frühkindliche Bildung und Betreuung verbessern und die Armut in ländlichen Gebieten bekämpfen soll. Das Programm wurde in frühkindlichen Bildungseinrichtungen implementiert. FBBE wird als Maßnahme zur Armutsbekämpfung eingesetzt und ihre Ziele bestehen darin, die Ernährungsbedingungen von Kleinstkindern zu verbessern und diese Gebiete flächendeckend mit frühkindlichen Bildungsangeboten in ausreichender Qualität zu versorgen.
- In 2008 hat **Manitoba** (**Kanada**) das Programm „Family Choices“ gestartet. Dabei handelt es sich um Manitobas Fünfjahresprogramm für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, mit dem Manitoba die Zugänglichkeit, allgemeine Beteiligung, Erschwinglichkeit und Qualität der Kinderbetreuung in der ganzen Provinz verbessern will. Im Rahmen des „Family Choices“-Programms strebt Manitoba ausdrücklich die Verbesserung der Qualität in FBBE-Einrichtungen an, da evidenzbasierte Forschung den Nachweis dafür erbracht hat, dass qualitativ hochwertige frühkindliche Lernumgebungen zu einer besseren Entwicklung der Kinder und ihrer Familien führen.
- **Spanien** hat folgende politische Ziele festgelegt: die kostenlose Bereitstellung von FBBE-Angeboten für Drei- bis Sechsjährige, die Festlegung von Mindestanforderungen für Einrichtungen, die FBBE für Null- bis Dreijährige anbieten, und die Dezentralisierung des Curriculums. Darüber hinaus ist ein Plan mit der Be-

zeichnung „Educa3“ ausgearbeitet worden, in dessen Rahmen die Anzahl der Betreuungsplätze für Null- bis Dreijährige erhöht und die Qualität der FBBE-Materialien sowie die Qualifikation der Fachkräfte verbessert werden sollen.

- Im Mai 2010 hat die Provinz **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) die Initiative „Exzellenz in der Vorschule: Die Zukunft unserer Kinder sichern“ („Preschool Excellence: Securing the Future for Our Children“) gestartet. Die Initiative hat das übergeordnete Ziel, ein allgemein zugängliches, nachhaltiges und qualitätsorientiertes FBBE-System aufzubauen und sie erkennt zudem die Notwendigkeit von Wahlmöglichkeiten für Eltern an. Die Initiative ist auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Akteure im FBBE-Sektor zugeschnitten: Kinder, Eltern, Träger und Fachkräfte. Konkret sollen die Kinder folgendermaßen unterstützt werden: durch die Bereitstellung einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung, die Schaffung von Anreizen zur Förderung von Kreativität, Entdeckerfreude und Lust am Lernen sowie die Gewährleistung spielerischer Lernerfahrungen, die sowohl drinnen als auch im Freien stattfinden. Gleichzeitig sollen Ausbildung und Qualifizierung des FBBE-Personals gewährleistet werden und die frühkindliche Förderung für Kinder mit speziellen Bedürfnissen ausgebaut werden. Daneben hat die Provinzregierung erklärt, Eltern durch die Festlegung moderater Elternbeiträge und die Bereitstellung neuer und erweiterter Möglichkeiten für die Betreuung von Kleinstkindern in Tagespflege-Settings unterstützen zu wollen. Darüber hinaus soll die Mitsprache der Eltern durch Elternbeiräte gestärkt werden. Den Bedürfnissen des FBBE-Personals ist die Regierung dadurch entgegengekommen, dass eine Lohnerhöhung für qualifizierte Fachkräfte und die Ausarbeitung eines einjährigen Trainings- und Ausbildungsprogramms für alle FBBE-Fachkräfte in Aussicht gestellt und Möglichkeiten für Fachkräfte geschaffen wurden, sich durch die Gründung von Einrichtungen für Kleinstkinder selbstständig zu machen. In Bezug auf FBBE-Träger enthält das Dokument schließlich Zielsetzungen, wie zum Beispiel die Bereitstellung beruflicher Fortbildungsmaßnahmen und Unterstützung für Supervisoren und Betreiber von FBBE-Einrichtungen sowie die Möglichkeit einer Einmalfinanzierung für private Anbieter, die in den öffentlich regulierten Sektor wechseln wollen. Diese Maßnahmen sollen das Qualitätsniveau der FBBE-Einrichtungen auf der Prinz-Edward-Insel verbessern und die Zufriedenheit von Fachkräften und Eltern erhöhen.

- **Korea** hat 2009 zwei mittelfristige Pläne initiiert, um die mit der Kindererziehung verbundenen Kostenbelastungen von Eltern zu reduzieren und jungen Kindern eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung bereitzustellen: den „Plan für Kinderfreundlichkeit“ („I-Sarang-Plan“) für Kinderbetreuung und den „Plan zur Weiterentwicklung der FBBE“. Der zuletzt genannte Plan des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technologie visiert den „Aufbau von zukunftsorientierten Vorschuleinrichtungen an, in denen Kinder glücklich sind“ und weist die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen FBBE-Angebots für Kinder und Eltern als konkretes Prioritätsziel auf. Der „I-Sarang-Plan“ des Ministeriums für Gesundheit und Fürsorge betont ebenfalls die Verantwortung der Nation für eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung. Darüber hinaus wurde im Mai 2011 die Einführung eines gemeinsamen Curriculums („Nuri Curriculum“) für fünfjährige Kinder in Kindergärten und Kindertagesbetreuung verkündet, der ab März 2012

umgesetzt werden wird, um eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung sicherzustellen.

- Die **Französische Gemeinschaft** in **Belgien** hat einen „Qualitätsleitfaden für Kinderbetreuung“ ausgearbeitet, in dem für alle Träger von Kindertageseinrichtungen die Qualitätsgrundsätze für die Betreuung von Kindern im Alter von null bis zwölf Jahren festgelegt sind. Der Qualitätsleitfaden ist im Regierungsbeschluss der Französischen Gemeinschaft vom Dezember 2003 festgeschrieben. Jeder Träger von Kindertageseinrichtungen ist verpflichtet, diesen Leitfaden umzusetzen.
- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) hat im Jahr 2008 über die allgemeine FBBE-Politik hinaus einen Rahmenplan für die frühkindliche Lernförderung von der Geburt bis zum Besuch des Kindergartens aufgestellt. In diesem Dokument mit der Bezeichnung „Frühpädagogischer Rahmenplan für 0-5-Jährige von Britisch-Kolumbien“ („British Columbia Early Learning Framework for 0-5 year olds“) wird für alle Anbieter im FBBE-Sektor eine Vision für die Lernförderung von Kleinkindern formuliert und ein besseres Verständnis dafür geschaffen, welch entscheidende Bedeutung der frühkindlichen Förderung für alle Kinder zukommt.
- Das Programm für die Förderung frühkindlicher Bildung und Erziehung in **Japan** wurde im Oktober 2006 als umfassender Maßnahmenplan formuliert, in dessen Zentrum die Bildungsstandards in anerkannten Kodomo-en (Kinderzentren) stehen. In Japan sind Maßnahmen traditionsgemäß immer unter dem Gesichtspunkt ausgearbeitet worden, „Chancengleichheit“ in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten herzustellen und „Bildungsstandards aufrechtzuerhalten und zu verbessern“. Im Hinblick auf Kinderkrippen ist im März 2008 ein Maßnahmenprogramm zur Verbesserung der Qualität von Kinderkrippen formuliert worden.
- Das Ministerium für Arbeit und soziale Solidarität von **Portugal** hat das System zur Qualitätsverbesserung von sozialen Dienstleistungen eingeführt, das auch für die Kinderbetreuung gilt. Dieses System wurde vom Institut für soziale Sicherheit geschaffen und umgesetzt, um bei der Bereitstellung von sozialen Dienstleistungen eine hohe Qualität zu fördern. Das Programm soll sicherstellen, dass die Bürger Zugang zu qualitativ hochwertigen sozialen Dienstleistungen erhalten, die ihre Bedürfnisse und Erwartungen erfüllen. Grundlage für das System sind eine Reihe von Kriterien für die Bewertung der Qualität und der Zufriedenheit der Kunden. Ein weiteres Ziel dieses Programms besteht in der Festlegung einer Reihe von Mindestanforderungen für Neubauten und für die Anpassung bestehender Gebäude, um deren Sicherheit und Qualität sicherzustellen. Sobald eine Einrichtung alle Anforderungen erfüllt hat, kann sie die Zertifizierung beantragen und ein „Gütesiegel“ erhalten. Je nach Grad der erreichten Qualitätsanforderungen gibt es drei Zertifizierungsstufen (A, B und C). Stufe A entspricht der höchsten Qualität.

Qualitätsziele auf verschiedenen Bildungsebenen einführen

- In 2007 hat **Finnland** sowohl für den Vorschul- als auch für den Grundschulbereich eine neue Strategie für die sonderpädagogische Förderung ausgearbeitet.

Das Ministerium für Bildung hat eine Steuerungsgruppe zur Erarbeitung einer langfristigen Strategie für die Entwicklung eines sonderpädagogischen Bildungs- und Erziehungsangebots für den Vor- und Grundschulbereich eingerichtet. Entsprechende Qualitätsziele wurden im Rahmen der neuen Strategie für beide Bildungsstufen harmonisiert.

- Im April 2008 hat die Regierung der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) beschlossen, den Kindergarten bis zum September 2010 in das öffentliche Schulsystem zu integrieren und die Ziele der vorschulischen Erziehung und der Grundschulerziehung aufeinander abzustimmen, um den Übergang zwischen den beiden Bildungsstufen zu erleichtern. Durch den Zusammenschluss der beiden Systeme und durch die Anpassung der Ziele wird in der frühkindlichen Bildung und Erziehung und in der Grundschulbildung eine kontinuierlichere Lernstruktur sichergestellt.
- Die Maßnahmen zur Förderung qualitativ hochwertiger FBBE-Angebote umfassten in **Norwegen** in den letzten fünf Jahren die Ausarbeitung von Politik und Rechtsvorschriften, Monitoring und Supervision sowie strategischen Zielen. Norwegen hat Mittel bereitgestellt, um die Kompetenzentwicklung und Gewinnung von frühpädagogischem und anderem qualifiziertem Personal in diesem Sektor zu unterstützen. Durch die Förderung von Forschungsprogrammen sind mehr Zuschüsse für wissenschaftliche Untersuchungen auf dem Gebiet der FBBE bereitgestellt worden. In der Gesetzgebung zu Kindergärten aus dem Jahr 2005 wurden die Rollen von Betreibern, Kommunen und Regionalverwaltungen geklärt, Elternbeiträge wurden gedeckelt und es wurde festgelegt, dass öffentliche und private Einrichtungen bei der staatlichen Finanzierung gleich zu behandeln sind. Gleichzeitig wurde das Recht von Kindern auf Beteiligung gestärkt (d.h. das Recht eines Kindes, seine Meinung zu den täglichen Aktivitäten des Kindergartens zu äußern). Der gesetzgeberischen Maßnahme folgte eine Überarbeitung des Rahmenplans zu Inhalten und Aufgaben von Kindergärten. In diesem Plan wird die gesellschaftliche Rolle von Kindergärten beschrieben und betont, wie wichtig die Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten auf seiten der Erwachsenen sind, um eine tragfähige Beziehung zu Kindern aufzubauen und Kinder zu verstehen, um sie zu einer aktiven Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen. Der Plan wurde durch entsprechende Begleitmaterialien ergänzt. Die Qualitätsmaßnahme umfasste außerdem Mittelzuschüsse für das Nationale Zentrum für multikulturelle Erziehung, damit auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität Erziehungs- und Bildungsaktivitäten in Angriff genommen werden können.

Herausforderung 3: Implementierung – Ziele in Maßnahmen umsetzen

Die Umsetzung von Zielen in konkrete Maßnahmen stellt in praktisch allen OECD-Ländern eine Herausforderung dar. Eine erfolgreiche Umsetzung erfordert zuallererst die uneingeschränkte Unterstützung und Zustimmung der FBBE-Akteure, die direkt an der Umsetzung beteiligt sind. Um die Unterstützung und die Zustimmung dieser Akteure zu erhalten, sind strategisches Denken, ein realistischer Zeitplan, eine ausreichende Finanzierung und eine starke politische Steuerung vonnöten.

Viele Länder berichten jedoch, dass in der Realität nicht genügend finanzielle bzw. personelle Mittel für die Umsetzung von Zielen bereitgestellt werden. Sie haben das Gefühl, über zu wenige Kenntnisse zum Management des Umsetzungsprozesses zu verfügen und müssen häufig feststellen, dass der Zeitrahmen unrealistisch ist, da er dem Druck unterliegt, dass die Umsetzung innerhalb einer Legislaturperiode erfolgen muss.

Gesetze bzw. Strategiepapiere abfassen, um die Erreichung der Ziele zu fördern

- In **Mexiko** hat die Regierung im Jahr 2002 Artikel 3 und Artikel 31 der mexikanischen Verfassung reformiert, um sicherzustellen, dass das Ziel einer höheren Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten erreicht wird. Durch die Reform wurde die Vorschulerziehung verpflichtend eingeführt. Dadurch hat die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten insbesondere unter den Vier- und Fünfjährigen zugenommen.
- 2009 hat die Regierung von **Norwegen** dem Parlament ein Weißbuch vorgestellt, das sich ausschließlich mit der Qualität von Kindergärten in Norwegen befasste. Im Weißbuch wurden drei Hauptziele dargelegt: 1.) in allen Kindergärten Chancengleichheit und hohe Qualität sicherzustellen; 2.) Kindergärten als Lern- und Entwicklungsorte zu stärken und 3.) dafür Sorge zu tragen, dass alle Kinder die Chance haben, aktiv an einer sicheren und inklusiven Kindergartenumgebung mitzuwirken. Im Weißbuch werden der aktuelle Stand der Dinge und die Herausforderungen auf diesem Gebiet beschrieben und es werden Vorschläge für Maßnahmen zur Entwicklung einer hohen und angemessenen Qualität in allen Kindergärten unterbreitet. In Anwendung des Weißbuchs sind zwei öffentliche Ausschüsse eingesetzt worden: ein Ausschuss, der Empfehlungen zur Steuerung des Sektors aussprechen soll, und ein weiterer Ausschuss, der verschiedene Maßnahmen vorschlagen soll, mit denen qualitativ hochwertige, strukturierte FBBE-Angebote für alle Kinder sichergestellt werden können.
- In **Polen** wurden mehrere Reformen des Bildungssystems eingeführt, um die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten zu erhöhen: Mit der Änderung des Schulbildungsgesetzes von 1991 wurde das verpflichtende Einschulungsalter von sieben auf sechs Jahre herabgesetzt und es wurde der verbindliche Vorschulbesuch für Fünfjährige eingeführt. Darüber hinaus wurden neue Bestimmungen eingeführt, nach denen neben den traditionellen Kindergärten auch andere Einrichtungen, wie z.B. Kinderzentren, FBBE-Angebote vorhalten dürfen. Diese Einrichtungen müssen dasselbe Curriculum umsetzen, können aber zu anderen Zeiten als traditionelle Kindergärten betrieben werden und sind einfacher zu gründen. Die Änderungen der Vorschriften führten dazu, dass sich die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten bei den Drei- bis Fünfjährigen von etwa 45 Prozent im Jahr 2006/07 auf 65 Prozent im Jahr 2010/11 erhöht hat.
- Das Weißbuch zur Bildung in **Slowenien** (1995) hebt hervor, dass die Qualität der Ausbildung und die beständige berufliche Fortbildung der Fachkräfte von vorschulischen Einrichtungen die grundlegende Voraussetzung für ihre Professionalität, Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit darstellen. Das Weißbuch diente als

Grundlage für einen Systemwandel und für gesetzliche Änderungen im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung in FBBE-Einrichtungen und in der Bildung.

- Die Regierungen der Bundesstaaten und Territorien **Australiens** haben die Melbourne-Erklärung zu Bildungszielen für die Jugend Australiens unterzeichnet. In dieser Erklärung werden die Ziele genannt, die Australien für seine jüngste Bevölkerungsgruppe erreichen will.
- 2011 ist in **Manitoba** (**Kanada**) das Gesetz „Preparing Students for Success" („Vorschüler erfolgreich vorbereiten") verabschiedet worden, in dem vorgeschrieben wird, dass in alle neuen Schulen und in alle bestehenden Schulen, bei denen größere Umbauten durchgeführt werden, eine FBBE-Einrichtung integriert werden muss. Dieses Gesetz leistet einen Beitrag zu Manitobas Ziel, für alle Kinder und Familien einen besseren Zugang zu FBBE-Leistungen sicherzustellen und zu gewährleisten, dass neue FBBE-Strukturen entstehen.

Mittel für die Umsetzung der Qualitätsziele zuweisen

- Als die Kommunen in **Flandern** (**Belgien**) einen starken Anstieg der Zahl von Kindern feststellten, die den Kindergarten bzw. die Grundschule besuchen, wiesen sie den Einrichtungen – nach gesetzlichen Finanzierungstabellen – zusätzliche pädagogische Fördereinheiten zu. Die zusätzlichen Fördereinheiten umfassten auch eine höhere Mittelzuweisung für Personal/Fachkräfte. Eine Neuberechnung der zugewiesenen Finanzierungsmittel wird immer dann durchgeführt, wenn jährlich am ersten Tag des neuen Kindergarten- bzw. Schuljahrs im Oktober im Vergleich zum Vorjahr mindestens 12 Schüler mehr die vorschulische bzw. schulische Einrichtung besuchen. Bei einem Rückgang um 12 Schüler und mehr wird dagegen eine Fördereinheit pro Vorschüler/Schüler (zusammen mit dem zugewiesenen Geldbetrag) von den Fördereinheiten abgezogen.
- In **Australien** investiert die Regierung Gelder, um die Einführung des neuen „Nationalen Qualitätsrahmens" („National Quality Framework") für FBBE-Angebote zu unterstützen. Darüber hinaus stellt Australien finanzielle Fördermittel in Form von einmaligen Zuschüssen für Ganztagsbetreuungsangebote in benachteiligten Gebieten zur Verfügung, damit sich diese auf den „Nationalen Qualitätsrahmen" vorbereiten können.
- **Spanien** hat sich vorgenommen, die Anzahl der FBBE-Plätze für Null- bis Dreijährige (erster Zyklus) zu erhöhen. Um dieses Ziel zu erreichen, hat die Regierung Mittel zur Eröffnung neuer staatlicher Kindertageseinrichtungen, zur Vergrößerung bereits bestehender Einrichtungen und zur Umwandlung von regulären Betreuungseinrichtungen in bildungsorientiertere Angebote für junge Kinder bereitgestellt. Im Zeitraum zwischen 2008 und 2012 wurden dazu und zur Verbesserung des Qualitätsniveaus dieser Angebote (beispielsweise durch ein besseres Ausbildungsangebot für die FBBE-Fachkräfte) insgesamt 1.087 Millionen EUR an Haushaltsmitteln bereitgestellt.
- **Korea** hat seine Ausgaben für FBBE-Angebote im Jahr 2010 auf 0,62 Prozent des BIP erhöht. Im Vergleich zu 2005 hat die Regierung ihre Investitionen in die frühkindliche Bildung und Erziehung um das 2,5fache erhöht und die Investitio-

nen in die Kleinkindbetreuung verfünffacht. Ab März 2012 werden alle Fünfjährigen unabhängig von der Höhe des Haushaltseinkommens ihrer Familien Anspruch auf kostenfreie Erziehung und Betreuung haben.

- Um das Ziel einer größeren Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten zu unterstützen, hat das Ministerium für soziale Angelegenheiten in **Mexiko** ein Programm entwickelt, das den Zugang zu Kinderbetreuung für Kinder von erwerbstätigen Müttern fördert, die bis dahin keinen Zugang zu den vom Ministerium für Bildung und Gesundheit angebotenen Kinderbetreuungsleistungen hatten. Dieses Programm heißt „Estancias Infantiles". Es wurde im Jahr 2007 eingeführt und beinhaltet die Einrichtung von Kindertagesstätten für Kinder einkommensschwacher, erwerbstätiger Eltern in städtischen Gebieten.
- **Irland** hat das „Nationale Investitionsprogramm für Kinderbetreuung" („National Childcare Investment Programme") (2006-10) eingeführt. Dabei handelt es sich um ein wichtiges Folgeprogramm für Investitionen in die Kinderbetreuungsinfrastruktur, das im Anschluss an das „Programm für Chancengleichheit bei der Kinderbetreuung" („Equal Opportunities Childcare Programme") (2000-06) (500 Millionen Euro) aufgelegt wurde. Mit dem Programm wurde die Schaffung von 50.000 neuen Kinderbetreuungsplätzen angestrebt, um Eltern den Zugang zu erschwinglicher Kinderbetreuung mit guter Qualität zu erleichtern.
- **Norwegen** hat finanzielle Mittel zur Erhöhung der Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten bereitgestellt, da das Recht auf einen Kindergartenplatz in Norwegen als wichtiges Qualitätsziel betrachtet wird. Bei diesen finanziellen Mitteln handelte es sich um zweckbestimmte Zuschüsse für die Einrichtung neuer Kindergartenplätze (für alle Kindergarten-Träger: sowohl öffentliche als auch private). Aufgrund der politisch festgelegten Frist für die Einführung des Rechtsanspruchs wurde außerdem für die Einrichtung von vorübergehenden Kindergartenplätzen ein zweckgebundener Zuschuss eingeführt. Das Finanzierungssystem reagierte außerdem auf den Bedarf der Kommunen nach zusätzlichen Zuschüssen zur Deckung der Kosten, die durch die Aufstockung der Plätze entstanden sind. Die staatlichen Zuschüsse für diesen Sektor wurden in den Jahren 2003 bis 2008 von 0,5 auf 0,8 Prozent des BIP erhöht (von 4,5 Milliarden NOK im Jahr 2000 auf 24,3 Milliarden NOK im Jahr 2009). Außerdem trat 2009 für jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein gesetzlicher Anspruch auf einen Platz in FBBE-Einrichtungen in Kraft.
- **Manitoba** (**Kanada**) hat in die Verbesserung der Qualität und in die Erfüllung der für frühkindliches Lernen festgelegten Ziele investiert, indem ein spezielles Bauprogramm für FBBE-Einrichtungen aufgelegt wurde. Im Rahmen seines Fünfjahresprogramms „Family Choices" hat Manitoba in einen Kapitalbildungsfonds zur Verbesserung der Qualität in FBBE-Einrichtungen investiert. Seit 2008 wurde die Finanzierung von 114 Projekten genehmigt, zu denen auch 54 neue Kindertagesstätten gehören, deren Fortführung genehmigt wurde oder die bereits fertig gestellt waren. Viele der neuen Kindertagesstätten befinden sich in Schulen oder auf dem Gelände von Schulen und es besteht eine Partnerschaft mit dem Ministerium für Bildung, das den Bau von gemeinnützigen FBBE-Einrichtungen, die mit staatlichen Schulen verbunden sind, unterstützt. „Family Choices" umfasst auch

weitere Initiativen, die der Qualitätsverbesserung dienen, wie zum Beispiel Fortbildungsmaßnahmen sowie Strategien der Fachkräftegewinnung und –bindung.

- **Schweden** hat gezielte staatliche Zuschüsse eingeführt, um das Ziel einer größeren Inanspruchnahme und einer Ausweitung des FBBE-Angebots zu erreichen.
- In **Polen** sind spezielle Geldmittel bereitgestellt worden, um die Inanspruchnahme von und den Zugang zu FBBE-Angeboten sowie die allgemeine Besuchsquote zu erhöhen. Polen hat erhebliche Finanzierungsbeihilfen von der Europäischen Union erhalten, die in die Einrichtung neuer Kindergärten und neuer Formen von Kindertageseinrichtungen sowie in die Entwicklung und Unterstützung bestehender Vorschuleinrichtungen geflossen sind. Für den Zeitraum zwischen 2007 und 2013 wurden der FBBE mehr als 305 Millionen Euro zugewiesen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Aufbau von Vorschuleinrichtungen in ländlichen Gebieten gelegt wurde, in denen die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten am niedrigsten ist.

Expertengruppen zur Steuerung der Umsetzung von Qualitätszielen einrichten

- Als auf der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) die Kindergärten mit den Grundschulen zusammengelegt wurden, ist ein spezielles Kindergarten-Übergangsteam zur Steuerung des Umsetzungsprozesses eingesetzt worden. Dem Team gehörten Mitarbeiter des Ministeriums für Bildung und frühkindliche Entwicklung, frühpädagogische Fachkräfte und sieben andere Partner an. Es wurden neun Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich mit den Problemen in den kritischen Übergangsbereichen befassen sollten. Jede Arbeitsgruppe hat in Zusammenarbeit mit dem Kindergarten-Übergangsteam einen Arbeitsplan ausgearbeitet und jeder Gruppe wurde für die Umsetzung des Übergangs neun Monate Zeit gegeben. Im September 2010 sind 1.410 junge Kinder auf der Prinz-Edward-Insel in Kindergärten staatlicher Schulen aufgenommen worden und der Übergang ist sehr erfolgreich verlaufen. Die Kosten für den Plan wurden auf 10 Millionen CAD geschätzt. Darüber hinaus hat die Prinz-Edward-Insel einen Steuerungsausschuss für frühkindliche Erziehung eingerichtet, um die Umsetzung der Initiative „Exzellenz in der Vorschule“ („Preschool Excellence“) zu begleiten. Dieser Ausschuss besteht aus Mitgliedern der Regierung und Akteuren der Zivilgesellschaft.

Vorschulpflicht einführen, um sicherzustellen, dass die Ziele für die Inanspruchnahme erreicht werden

- 2010 hat die Regierung der **Slowakischen Republik** den Beschluss gefasst, das letzte Jahr der Vorschulerziehung im Kindergarten bis zum Jahr 2014 verbindlich vorzuschreiben.
- Im Jahr 2002 hat die Regierung von **Mexiko** die Vorschulerziehung verbindlich vorgeschrieben. Dies wurde in mehreren Phasen umgesetzt: 2004/2005 wurde das dritte Jahr der Vorschule verpflichtend, das zweite Jahr der vorschulischen Erziehung folgte ein Jahr später (2005/2006). Die wichtigste Auswirkung besteht

darin, dass dadurch die Zahl der Vier- bis Fünfjährigen, die vorschulische Einrichtungen besuchen, gestiegen ist.

- Im Juli 2008 hat die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) das Einschulungsalter auf fünf Jahre (mit Stichtag 31. Dezember) herabgesetzt, wodurch das Einschulungsalter an die meisten anderen kanadischen Provinzen angeglichen wurde. Dadurch ist die Inanspruchnahme von frühkindlichen Erziehungsleistungen erhöht worden und die FBBE-Angebote sind zugänglicher geworden.
- Um die Inanspruchnahme von FBBE-Leistungen zu erhöhen, wurde das verpflichtende Einschulungsalter in **Polen** von sieben auf sechs Jahre herabgesetzt und der Besuch von Vorschuleinrichtungen für Fünfjährige verbindlich vorgeschrieben. Diese Änderung führte dazu, dass sich die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten bei den Drei- bis Fünfjährigen von etwa 45 Prozent im Jahr 2006/07 auf 65 Prozent im Jahr 2010/11 erhöht hat.
- In **Spanien** ist das Alter von Kindern, für die Erziehungs- und Bildungsleistungen kostenlos in Anspruch genommen werden können, als Teil des nationalen Bildungsplans 2008 bis 2010 auf drei Jahre herabgesetzt worden. Das bedeutet, dass die frühkindliche Erziehung und Bildung für alle Drei- bis Sechsjährigen kostenlos ist. Im Anschluss daran folgt die Schulpflicht ab sechs Jahren. Durch diese Initiative ist die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten enorm gestiegen.

Ergebnisse der Umsetzung analysieren bzw. messen

- In **China** hat die Chinesische Stiftung für Entwicklung und Forschung (China Development Research Foundation CDRF) analysiert, zu welchen Ergebnissen ihre frühkindlichen Entwicklungsprojekte im Kreis Xundian nach einem Jahr der Umsetzung des Programms geführt haben. Damit sollte untersucht werden, ob ihre Ziele (Verbesserung der gesundheitlichen Bedingungen von jungen Kindern und höhere Inanspruchnahme von frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsangeboten) erfüllt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass sich sowohl die Ernährungsbedingungen als auch die Inanspruchnahme der FBBE-Angebote verbessert haben: Die Anämierate für 6-24 Monate alte Kinder fiel von 71,7 Prozent auf 52,2 Prozent herab. Der Anteil von mittelschweren bis schweren Entwicklungsdefiziten ist um 25 Prozent gesunken und die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten betrug ein Jahr nach Start des Programms 89 Prozent.
- **Spanien** plant derzeit die Evaluation der Umsetzung seines „Educa3“-Programms, um zu untersuchen, ob die Ziele des Programms erreicht werden und zu welchen Ergebnissen das Programm in Bezug auf die Qualität der FBBE-Angebote für Null- bis Dreijährige geführt hat.

GESETZLICHE REGELUNGEN UND QUALITÄTSSTANDARDS KONZIPIEREN UND UMSETZEN

Herausforderung 1: Finanzielle Mittel für die Qualitätsverbesserung von FBBE-Angeboten sicherstellen

Die Regierungen sind insbesondere in der Wirtschaftskrise einem zunehmenden finanziellen Druck ausgesetzt, was sich in vielen OECD-Ländern auch auf die Finanzierung von FBBE negativ auswirkt. Im Zusammenhang mit dem Ziel der Verbesserung des Qualitätsniveaus von FBBE-Angeboten taucht häufig die Frage auf, ob die Priorität nicht lieber darauf gelegt werden sollte, den Zugang zu Angeboten auszuweiten, statt die Qualität der Leistungen zu verbessern. Immer mehr Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass „Quantität ohne Qualität“ zwar die Erwerbsbeteiligung von Frauen erhöht, für die kindliche Entwicklung aber schädlich ist. Die Belege dafür sind allerdings noch begrenzt.

Darüber hinaus ist die Finanzierung von FBBE-Angeboten grundsätzlich beschränkt. In einigen Ländern, wenn nicht sogar in allen, in denen FBBE unter die Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung, des Ministeriums für Soziale Fürsorge oder des Ministeriums für Kinder fällt, kommt dem FBBE-Bereich häufig eine geringere politische Priorität als der Pflichtschulbildung oder der tertiären Bildung zu. Aus diesem Grund werden der FBBE pro Kind weniger öffentliche Mittel zugewiesen und auch die Sachmittel- und Personalausstattung in der dafür zuständigen Ministerialabteilung ist im Vergleich zum Schulbereich gering. Der Grund dafür mag auch darin liegen, dass sich die politischen Entscheidungsträger nicht bewusst sind, wie relevant die Bereitstellung einer hochwertigen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für die Entwicklung und höhere Lernerfolge der Kinder in späteren Phasen der Schulbildung ist, obwohl immer mehr Forschungsergebnisse dies unterstreichen.

Qualitätsstandards bei der Ausweitung des Zugangs, der Erhöhung der Inanspruchnahme und der Verbesserung der Qualität überarbeiten

- Kommunen in **Flandern** (**Belgien**) mit einer Bevölkerungsdichte von mehr als 1.500 Einwohnern pro Quadratkilometer sind jetzt in der Lage, neue Regelkindergärten und Regelgrundschulen schneller zu bauen: Die vorgeschriebene Mindestentfernung von zwei Kilometern zwischen Schulen bzw. Kindergärten wurde auf 250 Meter herabgesetzt, wodurch Anreize für ein größeres Angebot geschaffen wurden. Darüber hinaus hat die flämische Regierung 2003 beschlossen, den Fachkraft-Kind-Schlüssel in geförderten Kinderkrippen von 1:7 auf 1:6,8 zu ändern; dieser Schlüssel ist im Jahr 2005 ein weiteres Mal auf 1:6,5 geändert worden.

- **Korea** hat 2005 durch die Änderung des Kinderbetreuungsgesetzes strengere gesetzliche Regelungen für Kindertageseinrichtungen geschaffen, um die Qualität der Kinderbetreuung zu verbessern. Eine Kindertageseinrichtung darf maximal 300 Kinder aufnehmen und muss sich mindestens 50 Meter entfernt von gefährlichen Anlagen befinden. Außerdem wurde der vorgeschriebene Flächenbedarf pro Kind von 3,64 auf 4,29 Quadratmeter erhöht (der Flächenbedarf für Gruppenräume wurde auf 2,64 Quadratmeter pro Kind geändert). Darüber hinaus wurde der Fachkraft-Kind-Schlüssel folgendermaßen verbessert: für unter einjährige Kinder von 1:5 auf 1:3, für Einjährige auf 1:5, für Zweijährige auf 1:7, für Dreijährige von 1:20 auf 1:15 und für Vier- und Fünfjährige auf 1:20. Um einen besseren Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zu gewährleisten, ist Korea derzeit dabei, in städtischen Gebieten die öffentlichen Kindergärten auszubauen und in ländlichen Gebieten bis zum Jahr 2012 322 kleinere, an Grundschulen angeschlossene Kindergärten zu 112 größeren Kindergärten zusammenzuschließen.
- Die Mindeststandards für FBBE von **Manitoba** (**Kanada**) wurden im „Gesetz über kommunale Kinderbetreuungsstandards“ („The Community Child Care Standards Act“) und in der „Manitoba-Verordnung“ („Manitoba Regulation“) 62/86 festgelegt. Im Rahmen von Manitobas Fünfjahresprogramm für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung mit der Bezeichnung „Family Choices“ hat sich die Regierung verpflichtet, das Gesetz über kommunale Kinderbetreuungsstandards zu überarbeiten und zu modernisieren. Im September 2009 sind neue gesetzliche Regelungen in Kraft getreten, die allen zugelassenen Kindertageseinrichtungen vorschreiben, für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf über ein Integrationskonzept verfügen zu müssen. Zudem trat im Mai 2010 die „Charta für Sicherheit in der Kinderbetreuung“ („Child Care Safety Charter“) (eine Änderung des Gesetzes über kommunale Kinderbetreuungsstandards) in Kraft. Im Rahmen der Sicherheitscharta müssen jetzt alle in Manitoba zugelassenen Kindertageseinrichtungen über genehmigte Sicherheitspläne und Verhaltenskodizes verfügen, die auch Verfahren für die Kontrolle von Besuchern umfassen. Weitere Überprüfungen der Standards sind für die nähere Zukunft vorgesehen.
- Auf der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) soll das „Gesetz über Kindertagesstätten“ („Child Care Facilities Act“) (Neufassung der Statuten der Prinz-Edward-Insel [RSPEI] von 1988, Kapitel C-5) durch das derzeit in Ausarbeitung befindliche „Gesetz über frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ („Early Learning and Child Care Act“) ersetzt werden. Auch die Verordnungen, die das Gesetz begleiten, werden zurzeit noch ausgearbeitet und befinden sich im Entwurfsstadium. Zu den Änderungen im neuen Gesetz sind Konsultationen mit dem Kinderbetreuungssektor durchgeführt worden und weitere Konsultationen zu den gesetzlichen Regelungen werden im Herbst 2011 stattfinden. Auf der Grundlage dieser Konsultationen werden dann Änderungsentwürfe zu den Verordnungen vorgeschlagen werden. Durch diese Änderungen sollen die Regelungen aktueller gestaltet und Anreize für mehr Qualität bei FBBE-Angeboten geschaffen werden.

– Aus der Evaluation der FBBE-Angebote in **Spanien** geht hervor, dass Mindeststandards für Null- bis Dreijährige auf regionaler Ebene festgelegt werden und dass für die jüngsten Kinder auf Landesebene große Unterschiede in Bezug auf das Qualitätsniveau bestehen. Diese Unterschiede haben Spanien dazu veranlasst, nationale Mindeststandards für den FBBE-Sektor für Null- bis Dreijährige auszuarbeiten. Dies soll durch eine Überarbeitung der regionalen Standards und die Festlegung von nationalen Mindeststandards erfolgen.

Parallel zur Verbesserung der Qualität im Pflichtschulbereich die Qualität von FBBE verbessern

– In 2009 haben die **USA** für den Fonds „Race to the Top“ (RTT) 4,35 Milliarden US-Dollar bereitgestellt. Bei dem Programm handelt es sich um ein wettbewerbliches Förderprogramm, mit dem diejenigen Bundesstaaten unterstützt und belohnt werden sollen, die Bedingungen für Innovationen und Reformen im Bildungsbereich – von der Vorschule über die Grundschule bis zur weiterführenden Schule – schaffen. Von den im Jahr 2011 zu vergebenden 700 Millionen USD werden 200 Millionen USD in die Verbesserung der K-12-Bildung (Bildung vom Kindergarten bis ins 12. Schuljahr) fließen. 500 Millionen USD werden im Rahmen eines neuen Wettbewerbs namens „Race to the Top-Early Learning Challenge“ (RTT-ELC) an Bundesstaaten vergeben, die die Qualität von frühkindlichen Lern- und Entwicklungsprogrammen erhöhen wollen. Im Rahmen des Wettbewerbs, der gemeinsam vom Ministerium für Bildung und der amerikanischen Gesundheitsbehörde ausgelobt wird, sind die Bundesstaaten dazu aufgerufen, einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen, um integrierte frühkindliche Lernsysteme hoher Qualität aufzubauen, die ihrerseits einen Beitrag dazu leisten, dass mehr Kinder, und zwar insbesondere bedürftige Kinder, die Schulfähigkeit erlangen und später ihre schulische Laufbahn erfolgreich meistern können. Die speziellen Wettbewerbsanforderungen und Auswahlkriterien werden derzeit noch ausgearbeitet. Die Bundesstaaten, die am Wettbewerb teilnehmen wollen, müssen laut Satzung in jedem Falle folgende Anforderungen erfüllen:

  – Sie müssen Anzahl und Anteil von benachteiligten Kindern und Kindern aus einkommensschwachen Familien in allen Altersgruppen (Kleinst-, Klein- und Vorschulkinder) erhöhen, die an qualitativ hochwertigen frühkindlichen Lernprogrammen teilnehmen.

  – Sie müssen ein integriertes System von qualitativ hochwertigen frühkindlichen Lernprogrammen und -angeboten konzipieren und umsetzen.

  – Sie müssen sicherstellen, dass jegliche Bewertungsverfahren den Empfehlungen der Berichte des Nationalen Forschungsrates zu frühkindlicher Erziehung entsprechen.

Qualitätsstandards mit öffentlicher Finanzierung verknüpfen

– Da in **Flandern** (**Belgien**) immer mehr Kinder FBBE-Angebote wahrnehmen, benötigen die Träger dieser Einrichtungen finanzielle Mittel, um die Standards hin-

sichtlich der Personalausstattung erfüllen zu können. In einigen Kommunalverwaltungen, die einen besonders starken Anstieg von Kindern verzeichnen, die Kindergärten besuchen, werden den Einrichtungen zusätzliche „pädagogische Fördereinheiten“ zugeteilt. Die Kindergärten erhalten auf Grundlage dieser pädagogischen Fördereinheiten Fördermittel, die gemäß gesetzlich geregelter Finanzierungstabellen festgelegt sind. Wenn mehr Kinder einen Kindergarten besuchen, erhält dieser mehr pädagogische Fördereinheiten und damit mehr Fördergelder, um die Qualitätsstandards für den Fachkraft-Kind-Schlüssel einhalten zu können. Pädagogische Fördereinheiten und Fördermittel werden neu berechnet, wenn am ersten Tag des neuen Kita-Jahres im Oktober im Vergleich zum ersten Tag des vergangenen Kita-Jahres mindestens 12 Kinder mehr die Einrichtung besuchen. Bei einem Rückgang um 12 Kinder und mehr werden die pädagogischen Fördereinheiten gemäß den gesetzlichen Finanzierungstabellen entsprechend reduziert. Diese Regelung gilt allerdings nur für den Bildungssektor und nicht für den Betreuungssektor.

Internationale Länderbeispiele für die Ausarbeitung von gesetzlichen Regelungen und Standards verwenden

- **Australien** hat internationale Forschungsergebnisse zur positiven Wirkung von FBBE auf die kindliche Entwicklung eingesetzt, um politische Akteure davon zu überzeugen, gesetzliche Regelungen und Standards einzuführen.

Standards einen hohen Stellenwert auf der politischen Tagesordnung einräumen

- Die Regierungsorganisation Kind en Gezin in **Flandern** (**Belgien**) hat beschlossen, der Bereitstellung qualitativ hochwertiger FBBE-Angebote für alle jungen Kinder eine hohe Priorität einzuräumen. Dieser Beschluss hat die Politiker zu einer stärkeren Zusammenarbeit für die Qualitätsverbesserung von FBBE-Leistungen veranlasst. Das politische Engagement hat auch zu einer Erhöhung der verfügbaren Fördermittel geführt.
- Die Regierung der **Tschechischen Republik** hat der Überprüfung von Standards für die FBBE eine hohe Priorität auf ihrer politischen Agenda eingeräumt und bereitet derzeit die Überarbeitung der gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Qualität von FBBE-Leistungen vor. Aufgrund dieser Prioritätensetzung genießt das Thema jetzt größere politische Aufmerksamkeit.

Herausforderung 2: Mangelnde Transparenz unter den unterschiedlichen Trägern von FBBE-Einrichtungen

Die verschiedenen FBBE-Angebote richten sich in vielen OECD-Ländern häufig nach unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen, was zu einer Fragmentierung des Sektors führt. So werden beispielsweise Fachkraft-Kind-Schlüssel oder Gruppengrößen häufig nach untereinander nicht abgestimmten Standards für Vorschulen und Kindergärten, Kinderkrippen und Kindertagespflege reguliert. Das liegt zum Teil daran, dass die Zuständigkeiten für FBBE-Bereiche sowohl auf unterschiedliche Ministerien als auch auf unterschiedliche Regierungsebenen verteilt sind.

Die Qualität der verschiedenen – von unterschiedlichen Standards regulierten – Angebote ist für Eltern häufig nicht transparent und nicht einfach einzuschätzen. Wenn beispielsweise für Betreuung auf der einen Seite und Erziehung und Bildung auf der anderen Seite unterschiedliche gesetzliche Regelungen gelten, kann es sich als sehr schwierig erweisen, die Regelungen miteinander in Einklang zu bringen. Unterschiedliche Anbieter haben oft unterschiedliche Ansichten darüber, welche Regelungen angewandt werden sollen. Governance-Systeme können eine Einigung auch dadurch weiter erschweren, dass Zuständigkeiten für FBBE-Angebote auf verschiedene Regierungsebenen verteilt oder Betreuungs- und Erziehungs-/Bildungsangebote getrennt bereitgestellt werden.

Außerdem begünstigt der Mangel an Kinderbetreuungsplätzen in einigen Ländern das Auftreten von Anbietern nicht-regulierter FBBE-Angebote. Da solche FBBE-Angebote keinen gesetzlichen Regelungen unterliegen, wird deren Qualität lediglich über die Preise bestimmt: Reiche erhalten eine hohe Qualität und Arme eine schlechte. Das Anliegen von Politik ist daher sowohl auf die Sicherstellung von Mindeststandards für FBBE-Angebote als auch auf die Erschwinglichkeit von FBBE-Angeboten und somit die Chancengleichheit für Kinder gerichtet.

Durch koordinierte bzw. einheitliche Zuständigkeit für politische Kohärenz sorgen

- In **Australien** zielt der „Nationale Partnerschaftsvertrag zum Nationalen Qualitätsprogramm zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung („National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for ECEC“) durch die Einrichtung der Australischen Behörde für Qualität in der Erziehung und Bildung von Kindern (Australian Children's Education and Care Quality Authority, ACECQA) darauf ab, ein gemeinsames Regelungssystem einzurichten.
- In **Irland** wurde 2005 das Amt des Ministers für Kinder- und Jugendangelegenheiten (Office of the Minister for Children and Youth Affairs, OMCYA) eingerichtet, um die politischen Entscheidungsprozesse für Kinder einheitlicher zu gestalten und – im Rahmen der „Nationalen Kinderstrategie“ („National Children's Strategy“) – darauf hinzuarbeiten, das Leben von Kindern zu verbessern. Das OMCYA gehört zum Ministerium für Gesundheit und Kinder. Es besteht aus verschiedenen Referaten, die sich mit Kinderpolitik beschäftigen. Dazu gehören auch das Referat für Wohlfahrt von Kindern und Kinderschutz, die Abteilung für Kinderbetreuung und das nationale Referat für eine strategische Kinder- und Jugendpolitik. Diese Bündelung ermöglicht die Zusammenarbeit der jeweiligen Fachleute und sorgt für eine einheitliche Herangehensweise bei der Ausarbeitung von Maßnahmen und der Bereitstellung von Leistungen für Kinder.
- Seit 2009 arbeiten die drei für FBBE-Angebote zuständigen Institutionen in **Mexiko** gemeinsam in einer Organisation mit der Bezeichnung „Nationales System der Tagesbetreuungseinrichtungen“ („Sistema Nacional de Guarderías“, SNGEI), das unter der Leitung des Ministeriums für Gesundheit steht. Das SNGEI wurde durch eine Präsidialverordnung geschaffen, um die sektorübergreifende Zusammenarbeit zu fördern und die Qualität in der FBBE zu verbessern. Obwohl das SNGEI weder die Zuständigkeiten verändert noch zu einer In-

tegration der FBBE-Angebote geführt hat, ermöglicht es die effizientere Koordinierung von FBBE-Angeboten in einem fragmentierten System.

- **Flandern** (**Belgien**) wird die staatlich geförderte und die von staatlicher Förderung unabhängige Kinderbetreuung in ein System zugelassener Kinderbetreuung zusammenführen, anstatt diese beiden Betreuungsarten wie bisher in zwei getrennte Systeme aufzuteilen.
- **Spanien** hat ein Netzwerk für Bildungsbehörden eingerichtet, dem auch das Ministerium für Bildung und verschiedene regionale Bildungsgremien angehören. In diesem Netzwerk tauschen die Bildungsbehörden untereinander Informationen zu den verschiedenen gesetzlichen Regelungen in ihren Regionen aus. Das langfristige Ziel besteht dabei in der Verbesserung der Qualität und im Austausch von Strategien, die sich in den verschiedenen Regionen jeweils am besten bewährt haben. In diesem Rahmen soll ebenfalls eine Sensibilisierung für die regional unterschiedlichen Qualitätsniveaus bei der Bereitstellung von FBBE-Angeboten erreicht werden.
- Die **Türkei** hat zur Unterstützung der Entwicklung von Vorschulkindern im Jahr 1992 die Generaldirektion für Vorschulentwicklung eingerichtet. Die maßgeblichen gesetzlichen Regelungen, Programme, Flächenvorgaben, Bildungsmaterialien und Ausstattung wurden aktualisiert, um eine qualitativ hochwertige frühkindliche Erziehung und Bildung zu gewährleisten. Die Zuständigkeit dafür wurde an ein und dieselbe Regierungsbehörde übertragen, womit hinsichtlich der Qualität eine größere Einheitlichkeit sichergestellt wurde.

Unterschiedliche Standards in Betreuung und Bildung/Erziehung aufeinander abstimmen

- In den **Niederlanden** ist im Jahr 2010 ein Gesetz über Qualitätsstandards für peuterspeelzalen (Spielgruppen für Kleinkinder, ein FBBE-Angebot für überwiegend Zwei- bis Dreijährige) in Kraft getreten. Vor diesem Gesetz hat es für Spielgruppen keinen landesweit geltenden Rahmen für Qualitätsstandards gegeben. Die Qualitätsstandards für diese Angebote waren von Kommune zu Kommune unterschiedlich. Mit Inkrafttreten des neuen Gesetzes erlangten die nationalen Qualitätsstandards für Tagesbetreuung (gemäß dem Gesetz über Tagesbetreuung) auch Gültigkeit für Spielgruppen. Damit ist ein nationaler Qualitätsrahmen geschaffen worden. Spielgruppenleiter sind jetzt gesetzlich dazu verpflichtet, die Qualität ihrer Spielgruppenangebote an den Qualitätsstandards auszurichten.

Einen Rahmen schaffen, um „Qualität“ für Nutzer transparent zu machen

- In **Australien** hat der Rat der australischen Regierungen, der aus der Regierung Australiens sowie den Regierungen aller Bundesstaaten und Territorien besteht, im Dezember 2009 ein richtungsweisendes Abkommen für eine qualitativ bessere Bildung und Betreuung unterzeichnet. Dieser Schritt erfolgte in Anerkennung der Erkenntnis, dass, wenn Kindern der bestmögliche Start ins Leben ermöglicht wird, das Fundament für eine bessere Bildung in der Schule

und im späteren Leben gelegt wird und auch die Gesellschaft langfristig davon profitiert. Der „Nationale Partnerschaftsvertrag zum Nationalen FBBE-Qualitätsprogramm“ („National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for ECEC“) wird neue Qualitätsstandards für FBBE-Angebote und Betreuungsleistungen für schulpflichtige Kinder schaffen, die auch höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel und besser ausgebildete Erzieher und Vorschulpädagogen einschließen. Die entsprechenden Anforderungen werden ab dem 1. Januar 2012 im Laufe des nächsten Jahrzehnts stufenweise eingeführt.

- In **Neuseeland** wurde im Jahr 2008 ein neuer gesetzlicher Rahmen eingeführt, der für eine klarere und transparentere Regelung von gesetzlichen Anforderungen sorgt. Die Rahmenregelungen bestehen aus gesetzlichen Regelungen, Vorschriften und einer Reihe von Kriterien, mit denen die Einhaltung der in den Vorschriften festgelegten Standards bewertet wird.
- Die **Türkei** hat einen Qualitätsrahmen mit der Bezeichnung „Allgemeines Qualitätsmanagement“ ausgearbeitet, der Mindeststandards für alle Vorschulen in der Türkei umfasst. Dieser Rahmen bildet die Grundlage für ein kontinuierliches Monitoring von Vorschuleinrichtungen und die Bewertung ihrer Qualität.

Herausforderung 3: Standards an die Bedürfnisse vor Ort anpassen

Die regionalen und lokalen FBBE-Kontexte können innerhalb eines Landes große Unterschiede aufweisen und auf nationaler Ebene sind die lokalen Bedürfnisse unter Umständen wenig bekannt. Deshalb erscheint es am effizientesten, die Standards so anzupassen, dass sie den Bedürfnissen vor Ort gerecht werden.

Die Anpassung von gesetzlichen Regelungen und Standards an unterschiedliche regionale oder kommunale Gegebenheiten birgt allerdings die Gefahr, dass die Qualität der FBBE-Angebote landesweit unterschiedlich ausfällt. Aus Sicht der Kinder stellt dies ein Problem dar: Kinder, die in einer bestimmten Region geboren werden, haben unter Umständen Zugang zu qualitativ hochwertigen FBBE-Angeboten, während Kindern in einer anderen Region diese eventuell deshalb vorenthalten werden, weil ihre Region niedrigere Qualitätsstandards übernommen hat. Aus diesem Grund sollten auf nationaler Ebene Mindeststandards festgelegt werden, die bei der Anpassung an die Bedürfnisse vor Ort einzuhalten sind.

Zuständigkeiten an lokale Behörden delegieren

- In **Belgien** wurde die Zuständigkeit für Kinderbetreuung an die verschiedenen Gemeinschaften (Flämische Gemeinschaft, Französische Gemeinschaft und Deutsche Gemeinschaft) übertragen. Dies hat dazu geführt, dass für die verschiedenen Gemeinschaften unterschiedliche gesetzliche Regelungen ausgearbeitet wurden, die die jeweiligen Bedürfnisse und Ansichten dieser Gemeinschaften in Bezug auf Kinderbetreuung widerspiegeln.
- In **Finnland** sind die Entscheidungsbefugnisse durch das Kommunalgesetz von 1995 immer mehr auf die kommunale Ebene übertragen worden. Dadurch erhöhte sich die Autonomie der Kommunen, und lokale Behörden verfügen über

einen größeren Freiraum, um FBBE vor Ort umzusetzen. Obwohl das finnische System dezentral aufgebaut ist, macht die nationale Gesetzgebung den örtlichen Verwaltungen nach wie vor klare Vorgaben (beispielsweise zum Zugang zu FBBE-Einrichtungen, zu pädagogischen Zielen dieser Einrichtungen, zur Qualifikation des Fachpersonals, zu Fachkraft-Kind-Schlüsseln und zu Elterngebühren).

- Im Jahr 2000 hat in der **Slowakischen Republik** eine umfassende Dezentralisierung in der Verwaltung des frühkindlichen Erziehungs- und Bildungswesens stattgefunden. Im Rahmen dieses Dezentralisierungsprozesses ist die Zuständigkeit für Kindergärten an die Städte und Gemeinden übertragen worden. Dadurch wurden viele Kommunen zu Gründern von Kindergärten. Durch diese Veränderung konnten die FBBE-Angebote einfacher an lokale Bedürfnisse angepasst werden.
- 2008 hat **Korea** den gesamten Bildungshaushalt, einschließlich der Mittel für die frühkindliche Erziehung und Bildung, an die Kommunalbehörden übertragen. In der Folge erhielten die kommunalen Bildungsbehörden mehr Selbstständigkeit und Verantwortung bei der Festlegung spezieller Regelungen im Rahmen der allgemeinen Richtlinien der Zentralregierung, wodurch die kommunalen Bedürfnisse effizient berücksichtigt werden konnten.

Herausforderung 4: Standards und gesetzliche Regelungen implementieren

Mangelnde finanzielle, personelle oder zeitliche Ressourcen können die Umsetzung von Standards und gesetzlichen Regelungen sowie deren Überwachung erschweren. Häufig fehlt es auch an Unterstützung unter den Akteuren im FBBE-Bereich oder aber an Wissen und Bewusstsein in Bezug auf Standards und gesetzliche Regelungen. Davon abgesehen, können auch fehlende Erfahrungen und fehlendes Know-how, wie die gesetzlichen Regelungen umgesetzt und ihre Einhaltung überprüft werden sollen, die Herausforderung erhöhen.

Zustimmung der Akteure des FBBE-Sektors dadurch sicherstellen, dass sie in den Planungsprozess einbezogen werden

- In **Australien** wurde ein aus Akteuren des FBBE-Sektors bestehender nationaler Ausschuss eingerichtet, der als wichtiges Konsultationsforum bei der Einführung des „Nationalen Qualitätsprogramms“ („National Quality Agenda“, NQA) und dessen Umsetzung dienen sollte. Zu den Mitgliedern dieses Ausschusses gehörten Vertreter des FBBE-Sektors und aus dem Bereich der Schulkindbetreuung, unter ihnen Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Wissenschaftler, Ausbildungsorganisationen und spezielle Interessengruppen. Der Rat der australischen Regierung ersuchte die Öffentlichkeit um Stellungnahmen zu einer Reihe von Vorschlägen zur Verbesserung der Qualität von FBBE-Angeboten. Die Allgemeinheit war dabei aufgefordert, zu mehreren vorgeschlagenen Maßnahmen Stellung zu beziehen, darunter auch zu Änderungen von gesetzlich geregelten Standards.

- Bevor in den **Niederlanden** Standards in der Kinderbetreuung festgelegt werden, haben Vertreter von FBBE-Akteuren, wie zum Beispiel die Elternorganisation BOinK sowie Vertreter des Kinderbetreuungssektors, die Möglichkeit, Stellungnahmen abzugeben. Sie beraten den Minister zu Qualitätsstandards. Weil die betreffenden Organisationen in den gesamten Entscheidungsprozess eingebunden sind, gibt es kaum Widerstand, wenn neue gesetzliche Regelungen eingeführt werden.
- Die **Prinz-Edward-Insel** und **Manitoba** (**Kanada**) haben für die Änderung von Regelungen ein Konsultationsverfahren durchgeführt, um den Bedürfnissen der Akteure und Mitarbeiter des FBBE-Sektors gerecht zu werden und den aktuellen Stand guter Praxis für Fachkräfte und Leitungen von FBBE-Einrichtungen und -Programmen zu berücksichtigen. Die Prinz-Edward-Insel verfügt über einen Lenkungsausschuss (Ausschuss für Kindertagesstätten), der die Einhaltung des Gesetzes über Kindertagesstätten überwacht und sich aus Mitgliedern des Gemeinwesens, Vertretern des öffentlichen Bildungssektors, Regierungsvertretern und Vertretern des FBBE-Sektors zusammensetzt. In Manitoba wurde der Ausschuss für die Überprüfung der Regelungen zur Kinderbetreuung ins Leben gerufen, der aus Vertretern der Regierung und Vertretern von Akteuren des FBBE-Sektors besteht, zu denen auch der Kinderbetreuungsverband von Manitoba gehört, bei dem es sich um eine Interessenvertretung der in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte handelt. Diesem Ausschuss ist es gelungen, im Rahmen eines kooperativen und beratenden Verfahrens eine Übereinkunft im Hinblick auf Neuregelungen zur Verbesserung von zugelassenen FBBE-Einrichtungen in Manitoba zu erzielen.

Mittel zur Umsetzung von Standards zuweisen

- Die Flanders Participation Company in **Flandern** (**Belgien**) hat ausschließlich für den unabhängigen Kinderbetreuungssektor einen Investitionsfonds gegründet. Der Fonds heißt „Kidsinvest“ und richtet sich an unabhängige Träger von Kindertageseinrichtungen. Diese sollen mit den Fondsmitteln bei finanziellen Problemen unterstützt werden, die andernfalls den Fortbestand der Einrichtungen gefährden könnten. Das Ziel besteht darin, den Rückgang von Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft – und damit den Rückgang der verfügbaren Plätze – aufzuhalten. Ab 2012 wird die flämische Regierungsorganisation Kind en Gezin eine oder mehrere Organisationen bei der Ausarbeitung eines Projekts zur Unterstützung von Qualität und Bildung im Sektor der unabhängigen Kinderbetreuung anleiten.
- Ein neues Finanzierungssystem, das 2005 in **Neuseeland** eingeführt wurde, schafft für FBBE-Einrichtungen einen Anreiz, den Anteil an qualifizierten Fachkräften an den Beschäftigten zu erhöhen. Seit Dezember 2007 müssen FBBE-Einrichtungen mit frühpädagogischem Profil in ihrem Team mindestens 50 Prozent Fachkräfte mit einem Diplom- oder Masterabschluss haben. Das Finanzierungssystem unterstützt FBBE-Einrichtungen dabei, diesen Standard zu erreichen.

- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat 2010 ein neues Finanzierungsmodell für Kindertageseinrichtungen eingeführt, das eine tarifliche Entlohnung für frühpädagogische Fachkräfte, regulierte Elternbeiträge und praktikable Betriebskosten sicherstellt. Darüber hinaus stellte die Provinz Geldmittel für die Entwicklung und Durchführung einer Einführungsschulung in beiden Amtssprachen für alle nicht zertifizierten Mitarbeiter bereit, die in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen tätig sind. Es wurden auch Infrastrukturmittel für den Neubau von Räumlichkeiten bzw. die Renovierung bestehender Räumlichkeiten in Grundschulen bereitgestellt, damit dort frühkindliche Betreuungsangebote etabliert werden können. Den anderen FBBE-Einrichtungen wurden zusätzliche Mittel für Renovierungsarbeiten oder für den Erwerb von Materialien zur Verfügung gestellt, die sich für die FBBE-Einrichtungen zwecks Einhaltung der neuen Kriterien als erforderlich erwiesen.
- In **Manitoba** (**Kanada**) wurden zusätzliche Fördermittel bereitgestellt, um die Umsetzung der Anforderungen der „Charta für Sicherheit in der Kinderbetreuung“ („Child Care Safety Charter“) zu unterstützen. Mit diesen Geldern sollen Gebäude so umgebaut werden, dass die Einrichtungen die Anforderungen im Hinblick auf die Kontrolle von Besuchern erfüllen.

Eine Stelle einrichten, die für die Umsetzung der gesetzlichen Regelungen zuständig ist

- In **Australien** ist eine leitende Behörde, die Australische Behörde für Qualität in der Erziehung und Bildung von Kindern (Australians Children’s Education and Care Quality Authority) eingerichtet worden, die für die Umsetzung und das Management des nationalen Qualitätsrahmens verantwortlich ist.

Strukturelle oder finanzielle Anreize für Träger von FBBE-Angeboten schaffen, damit die gesetzlichen Regelungen eingehalten werden

- Das Ministerium für Arbeit und soziale Solidarität von **Portugal** hat ein System zur Qualitätsverbesserung von sozialen Dienstleistungen eingeführt, das auch für Kinderbetreuung gilt. Ein Ziel dieses Programms besteht darin, eine Reihe von Mindeststandards für Neubauten und bestehende Gebäude festzulegen, um ein angemessenes Sicherheits- und Qualitätsniveau zu gewährleisten. Sobald ein Träger alle Anforderungen erfüllt hat, kann er die Zertifizierung beantragen und erhält ein „Gütesiegel“. Je nach erzieltem Qualitätsniveau gibt es drei Zertifizierungsstufen.
- **Irland** stellt für ein breites Spektrum von FBBE-Anbietern, die spezielle Qualitätskriterien erfüllen, eine Pro-Kopf-Zulage bereit. Zu den Qualitätskriterien gehören u.a. die Qualifikation von Leitungskräften von Vorschuleinrichtungen und die Einhaltung geltender Standards. Vorschuleinrichtungen, die Leitungskräfte beschäftigen, die nach der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) eine Qualifikation der Stufe 5 aufweisen, wird eine höhere Pro-Kopf-Zulage gewährt.

– In **Korea** werden Kindergärten offiziell evaluiert. Qualitativ hochwertige Einrichtungen werden entsprechend ausgewiesen und erhalten finanzielle Fördermittel (beispielsweise Zuschüsse zu Löhnen und Gehältern für Erzieher, insbesondere in privaten Kindergärten). Der Koreanische Akkreditierungsrat für Kinderbetreuung, eine nationale Behörde, verleiht Kindertageseinrichtungen, die Qualitätskriterien einhalten, als Anerkennung eine offizielle Akkreditierungsplakette.

Schulungen für pädagogische Fachkräfte und Gutachter bereitstellen

– Die in 2007 erfolgte vollständige Überarbeitung der gesetzlichen Regelungen in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) umfasste auch die Schulung von Inspektoren und Betreibern von FBBE-Einrichtungen im Rahmen von Ganztagsworkshops mit Multiplikatoren. Ergänzt wurden die Workshops durch Handreichungen und Videos. Alle zugelassenen Kindertagesstätten erhielten darüber hinaus eine Einladung zur Teilnahme an einer zweistündigen Informationsveranstaltung.

– Die Provinz **Manitoba** (**Kanada**) hat FBBE-Einrichtungen bei der Ausarbeitung und Genehmigung ihrer Sicherheitspläne und Verhaltenskodizes Schulungen angeboten, um sie bei der Umsetzung der Anforderungen der „„Charta für Sicherheit in der Kinderbetreuung“ („Child Care Safety Charter“) zu unterstützen. Fachkräften in Einrichtungen sowie Tagespflegepersonen wurden die Kosten (bis zu festgesetzten Höchstbeträgen) für die Teilnahme an Schulungskursen zu den neuen Anforderungen und Standards erstattet.

Neue bzw. geänderte gesetzliche Regelungen und Standards verbreiten

– In **Australien** wurden alle wichtigen Dokumente, einschließlich der Entwürfe von Evaluationsberichten sowie der Entwürfe gesetzlicher Regelungen, für interessierte Akteure des FBBE-Sektors auf der Website des Ministeriums für Bildung, Beschäftigung und Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern verfügbar gemacht. Interessierte können sich über diese Website mit den Unterlagen vertraut machen und Stellungnahmen dazu abgeben. Außerdem werden zahlreiche weitere Strategien verfolgt, um den Sektor über die neuen Standards zu informieren und ihn zur Übernahme dieser Standards zu bewegen. Diese Strategien umfassen öffentliche Vorträge, Konsultationsforen und gezielte Kommunikationsmaterialien.

– **Flandern** (**Belgien**) hat ein „Handbuch zur Qualitätssicherung“ abgefasst. Dabei handelt es sich um ein schriftliches Dokument, in dem Mindeststandards festgelegt werden. Das Dokument enthält Informationen: 1.) zum Qualitätssicherungskonzept, einschließlich Aufgabe, Vision, Ziele und Werte von Kindertageseinrichtungen; 2.) zu den Qualitätsaspekten, die Kindertageseinrichtungen ausarbeiten, umsetzen und pflegen werden; 3.) zur Art und Weise, wie die Qualitätsplanung von Kindertagesstätten organisiert wird; 4.) zu der Person, die für die Qualitätssicherungsstrategie verantwortlich ist; und 5.) zu Möglichkeiten, wie die Behörden Einrichtungen besuchen können, um die Umsetzung der Bestimmungen zu überprüfen und zu evaluieren. Die flämische Regierung hat allen

staatlich geförderten Kindertagesstätten verbindlich vorgeschrieben, über ein „Handbuch zur Qualitätssicherung“ verfügen zu müssen.

- **Korea** veröffentlicht jährlich einen Kinderbetreuungsratgeber und verteilt ihn an alle Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen, um über neue gesetzliche Regelungen zu informieren. 61 Informationszentren zur Kinderbetreuung verbreiten über ihre Websites ebenfalls landesweit neue gesetzliche Regelungen und Richtlinien. Was Kindergärten betrifft, so verbreiten Bildungsämter in 16 Provinzen und Städten und 178 Bezirksbildungsämter landesweit Änderungen an gesetzlichen Regelungen und Leitlinien in schriftlichen Dokumenten sowohl in Papierform als auch über ihre Websites.
- Alle zugelassenen Kindertagesstätten in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) haben ein Informationspaket erhalten, in dem häufig gestellte Fragen, hilfreiche Tipps sowie eine Kopie der neuen gesetzlichen Regelung enthalten sind.
- Die Provinz **Manitoba** (**Kanada**) hat für Mitarbeiter des FBBE-Sektors ein umfassendes Sortiment an Veröffentlichungen und Materialien zusammengestellt. Darin enthalten ist auch ein wichtiges Handbuch bewährter Praktiken für die Zulassung von FBBE-Einrichtungen. Damit soll den Einrichtungen geholfen werden, die gesetzlichen Bestimmungen und Anforderungen umzusetzen und ihre Programme über die gesetzlichen Anforderungen hinaus zu verbessern.
- In **Polen** wurde eine landesweite Kampagne durchgeführt, um über Änderungen im FBBE-System zu informieren und die Bedeutung der vorschulischen Bildung und Erziehung hervorzuheben. Die Kampagne sollte über die Details zu neu eingeführten Kindergartenformen, praktische Leitlinien zu Bauvorschriften und die Auswirkungen von vorschulischer Bildung und Erziehung informieren. Als Informationsmittel wurden dabei die Veröffentlichung von Leitlinien, Fernseh- und Radiobeiträge, Zeitungsartikel, Beilagen zu Publikumszeitschriften, Websites usw. verwendet. Auch wurde die vorschulische Bildung und Erziehung in beliebten Fernsehprogrammen und -serien als Diskussionsthema aufgegriffen.

Herausforderung 5: Private FBBE-Angebote steuern

Private FBBE-Angebote können für politische Entscheidungsträger sowohl mit Vorteilen als auch mit besonderen Schwierigkeiten verbunden sein, da staatliche Einflussmöglichkeiten auf das Erheben von Daten und die Kontrolle der Qualität von nicht öffentlich geförderten privaten FBBE-Angeboten beschränkt sind. Wenn der private Markt einen signifikanten Anteil der FBBE-Angebote übernimmt, ist darauf zu achten, dass es nicht zu Fällen von „Marktversagen“ kommt. Von staatlicher Seite kann über Regulierungsmaßnahmen und das Einrichten von Anreiz- und Monitoringsystemen interveniert werden.

Unterschiedliche Standards für öffentliche und private FBBE-Angebote harmonisieren

- Um ein gleiches Qualitätsniveau in öffentlichen und privaten FBBE-Einrichtungen sicherzustellen, müssen private Anbieter in den nordischen Ländern,

einschließlich **Finnland**, **Norwegen** und **Schweden**, dieselben Qualitätsstandards einhalten wie staatliche Einrichtungen. Die Anforderungen sind in der Gesetzgebung und in den Finanzierungsmechanismen festgelegt.

- In **Korea** bieten die meisten Kindergärten verschiedene Programme mit außercurricularen Aktivitäten sowie Programme an, die Kinder auf die Grundschule vorbereiten. Es gibt jedoch keinerlei Regelungen zu den Lehrmethoden oder zur Qualifikation der Fachkräfte, die bei solchen außercurricularen Programmen eingesetzt werden. Dies führt dazu, dass die Qualität dieser Programme häufig sehr unterschiedlich ausfällt. Die Regierung hat daher beschlossen, für das Qualitätsmanagement solcher Programme das Pilotprojekt „Empfehlungssystem für Aktivitätsprogramme außerhalb des Curriculums für Ganztagskindergärten“ (2010-12) zu starten und die außercurricularen Aktivitäten mehr auf das Curriculum für Kindergärten abzustimmen. Im Rahmen dieses Pilotprojekts wird die Angemessenheit der außercurricularen Aktivitäten für junge Kinder evaluiert und die Ergebnisse werden den Kindergärten mitgeteilt. Das Pilotprogramm legt den Schwerpunkt auf folgende vier Gebiete: Kultur und Kunst, Wissenschaft und Kreativität, täglicher Sport und sprachliche Entwicklung.

Private Angebote durch öffentliche Finanzierung steuern

- 2009 hat die Stadtverwaltung von Seoul in **Korea** ein halböffentliches Kinderbetreuungssystem (Seoul Childcare Centre) ins Leben gerufen, um die Qualität des Kinderbetreuungsangebots privater Einrichtungen dadurch zu verbessern, dass einerseits die Personalkosten dieser Einrichtungen finanziell bezuschusst und andererseits die für die öffentlichen Kindertagesstätten geltenden gesetzlichen Regelungen und Richtlinien auch auf die privaten Einrichtungen übertragen wurden. Im Jahr 2011 gab es 2.592 solcher Kindertagesstätten, was 45,6 Prozent aller Kindertagesstätten in Seoul ausmacht.
- In **Australien** werden staatliche Zuschüsse zum Großteil in Form von Gebührenerstattungen an Eltern erteilt, deren Kinder FBBE-Einrichtungen besuchen, welche die Anforderungen an die Qualitätssicherung erfüllen. Solche Einrichtungen können von staatlichen Behörden (Kommunalräten) oder nicht öffentlichen (sowohl gemeinnützigen als auch gewinnorientierten) Trägern betrieben werden.

Private FBBE-Angebote durch Regulierung des Marktzugangs, Überwachung und Geldstrafen steuern

- Bei der Kinderbetreuung in **Australien** spielen die Angebote von privaten gewinnorientierten und gemeinnützigen Trägern eine große Rolle. Die 1998 gegründeten „ABC Developmental Learning Centres“ gehörten einem der größten privaten Träger von Kindertagesstätten. Es handelte sich dabei um Ganztagsbetreuungseinrichtungen für null- bis fünfjährige Kinder. 2008 belief sich ihr Anteil am Ganztagsbetreuungsmarkt auf 25 Prozent. Wegen finanzieller Schwierigkeiten wurde ABC Ende 2008 unter Insolvenzverwaltung gestellt. Dadurch liefen viele Kinder und Familien Gefahr, ihren Platz in FBBE-Einrichtungen zu

verlieren und das Personal sah sich dem drohenden Verlust des Arbeitsplatzes und Einkommens gegenüber. Die Regierung intervenierte, um das Angebot so lange aufrechtzuerhalten, bis über einen Verkaufsprozess andere Träger gefunden werden konnten. Die Regierung gewährte außerdem GoodStart, einem Konsortium gemeinnütziger Organisationen, das die Mehrheit dieser Einrichtungen erwarb und jetzt der größte Einzelanbieter von Kinderbetreuungsleistungen in Australien ist, ein Darlehen, das vollständig zurückgezahlt werden musste und somit für die Steuerzahler mit keinerlei Kosten verbunden war. Damit sich ein solcher Fall nicht noch einmal wiederholt, hat Australien neue gesetzliche Regelungen für private FBBE-Anbieter festgelegt, die auf dem Markt tätig werden wollen. Neue private Träger von Kindertageseinrichtungen müssen jetzt nachweisen, dass sie (auch finanziell) in der Lage sind, eine Kindertageseinrichtung zu betreiben. Die Träger müssen die Schließung einer Kindertageseinrichtung 42 Tage im Voraus bekannt geben, sie werden dichter überwacht und müssen bei Nichteinhaltung von Regelungen mit Zivilstrafen rechnen. Darüber hinaus müssen große Träger von Ganztagsbetreuungseinrichtungen mit 25 oder mehr Einrichtungen jedes Jahr einen Bericht über ihre finanzielle Situation vorlegen.

Ein Informationssystem einrichten, um Eltern dabei zu helfen, fundierte Entscheidungen zu treffen

- Als Teil des „Plans zur Weiterentwicklung der FBBE“ richtet **Korea** derzeit ein Informationssystem ein, das Eltern helfen soll, auf der Grundlage umfassender Informationen einen qualitativ guten Kindergarten auszuwählen.
- Der Verband für frühkindliche Entwicklung (Early Childhood Development Association) auf der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat einen „Leitfaden für Eltern zur Qualität in Kindertageseinrichtungen auf der PEI“ („A Parents' Guide to Quality Child Care on PEI“) herausgegeben. Dieser Leitfaden unterstützt Eltern dabei, diejenige Kindertageseinrichtung auszuwählen, die am besten zu ihnen und zu ihrem Kind passt.

Analysen zu privaten Trägern durchführen

- **Australiens** „Nationales Qualitätsprogramm“ („National Quality Agenda“) soll alle Arten von FBBE-Angeboten erfassen, also Angebote sowohl von öffentlichen als auch von privaten (gemeinnützigen und gewinnorientierten) Trägern. Angesichts der Vielfalt an Angeboten im FBBE-Sektor wird das Programm die verschiedenen Angebotsarten jedoch schrittweise aufnehmen und mit den größten und am stärksten regulierten Einrichtungen beginnen. Nicht-Regelangebote, wie zum Beispiel Spielgruppen für indigene Kinder und Betreuungseinrichtungen in abgelegenen Gebieten, werden häufig von gemeinnützigen Organisationen in Gemeinden bereitgestellt, in denen der Markt andernfalls versagen würde. Diese Angebote unterliegen in der Regel den maßgeblichen staatlichen und territorialen gesetzlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen und waren in der Anfangsphase der Umsetzung des „Nationalen Qualitätsrahmens“ („National Quality Framework“) nicht an die nationalen Anforderungen in

Bezug auf die Qualifikation des Personals oder den Fachkraft-Kind-Schlüssel gebunden. Es wurde beschlossen, dass die Regierungen nach einer Möglichkeit suchen, andere FBBE-Leistungen, wie Nicht-Regel-Angebote, im Laufe einiger Jahre ebenfalls in den „Nationalen Qualitätsrahmen“ („National Quality Framework“) einzubinden.

HANDLUNGSFELD 4 – RISIKEN BEWÄLTIGEN: AUS DEN POLITISCHEN ERFAHRUNGEN ANDERER LÄNDER LERNEN

Dieser Abschnitt fasst die Erfahrungen von Ländern zusammen, die sie in folgendem Bereich gemacht haben:

- Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen

Ziel dieses Abschnitts ist es, einen schnellen Überblick über die Schwierigkeiten und Risiken zu geben, die bei der Umsetzung politischer Initiativen zu berücksichtigen sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dabei in Form von Lektionen dargestellt.

QUALITÄTSZIELE UND GESETZLICHE REGELUNGEN FESTLEGEN

Lektion 1: Die Ziele priorisieren und spezifisch, messbar, ausführbar, realistisch und termingebunden formulieren (= SMART)

Eine wichtige Lehre, die aus den Erfahrungen **Flanderns (Belgien)** gezogen wurde, lautet, dass die Ziele des FBBE-Systems – sollen sie tatsächlich erreicht werden – allen FBBE-Akteuren verständlich gemacht werden müssen und dass Konsens zu ihnen erzielt werden muss. Flandern hat seinem Ziel, die Inanspruchnahme von Kinderbetreuungsleistungen durch alle Kinder, einschließlich spezifischer Zielgruppen, zu erhöhen, Priorität eingeräumt und die Tagesbetreuung für Eltern kostengünstiger gestaltet, indem die Anzahl der Betreuungsplätze mit einkommensabhängiger Kostenbeteiligung durch die Eltern erhöht wurde. Solange dieses Ziel Priorität hatte, wurden andere Projekte für zwei oder drei Monate zurückgestellt.

Lektion 2: Die Notwendigkeit für hochwertige Standards effektiv kommunizieren

Die **Slowakische Republik** hat erkannt, dass Argumente für hohe Standards in der vorschulischen Bildung und Erziehung sowie deren positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung vorgetragen und erläutert werden müssen. Die Slowakische Republik hat dabei gute Erfahrungen mit der Organisation von Konferenzen, Seminaren und Mediendiskussionen zu diesem Thema gemacht. Dadurch wurde Unterstützung für die Änderung der Standards gewonnen und gleichzeitig sichergestellt, dass die verschiedenen FBBE-Akteure in den Prozess zur Ausarbeitung der Änderungen einbezogen wurden.

Nach Ansicht der Slowakischen Republik war es außerdem wichtig, gezielt die Medien für die Berichterstattung über die Debatten zwischen der Regierung und FBBE-Anbietern in Bezug auf die Änderung von Qualitätsstandards zu nutzen. Wenn die Medien die Änderungen befürworten, wirkt sich dies positiv auf den Prozess einer Einigung aus.

Aus den Erfahrungen der **Tschechischen Republik** wurde die Lehre gezogen, dass es wichtig ist darüber aufzuklären, warum Standards gesetzlich geregelt bzw. überarbeitet werden müssen. Das Land hat die Akteure des FBBE-Sektors umfassend über die Notwendigkeit informiert, hohe Qualitätsstandards in einem regulatorischen Rahmen festzuschreiben. Das wichtigste Ziel des regulatorischen Rahmens bestand darin, den FBBE-Sektor dabei zu unterstützen, sich im Vorschulwesen an die neuen Werte, Ideen und Erwartungen des 21. Jahrhunderts anzupassen. Da davon ausgegangen wurde, dass das Qualitätsniveau durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen verbessert werden würde und die Standards für eine moderne Gesellschaft von Bedeutung seien, wurde den Rahmenbedingungen für Vorschulangebote seitens der FBBE-Akteure weitgehend zugestimmt.

Die **Prinz-Edward-Insel (Kanada)** hat darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, die Bürger über alle Maßnahmen, die zum Erreichen von politischen Zielen ergriffen werden, sowie über die diesbezüglichen Fortschritte zu informieren. Dabei muss allen Akteuren dieselbe Botschaft vermittelt werden. Mithilfe von Fortschrittsberichten wurden die Menschen über den Stand der Umsetzung unterrichtet, wodurch die Verunsicherung bei denjenigen beseitigt wurde, die von den Maßnahmen unmittelbar betroffen oder daran beteiligt waren.

Lektion 3: Mit Umsicht abwägen, auf welcher staatlichen Ebene Mindeststandards festgelegt werden sollten

Oft wird darüber gestritten, ob die gesetzlichen Regelungen auf nationaler Ebene oder auf einer anderen Ebene festgelegt werden sollen. **Finnland** betont, dass Mindeststandards für die Gewährleistung der Qualität von FBBE-Angeboten und der Sicherheit der Kinder auf nationaler Ebene erforderlich sind, während die Verwaltung dezentral zu organisieren ist. Das Land hat die Erfahrung gemacht, dass die Gesetzgebung ein gleichmäßig hohes Qualitätsniveau in den verschiedenen FBBE-Einrichtungen sicherstellen kann, wenn die Standards auf nationaler Ebene festgelegt werden.

Lektion 4: Wenn Curriculumziele oder Standards abgeändert werden sollen, ein breites Spektrum an FBBE-Akteuren zu Rate ziehen

In **Australien** wurde ein aus FBBE-Akteuren bestehender nationaler Ausschuss ins Leben gerufen, der während des Zeitraums des Übergangs zum „Nationalen Qualitätsprogramm“ („National Quality Agenda“) und dessen Umsetzung als wichtiges Konsultationsforum dienen sollte. Diesem Ausschuss gehörten Vertreter des FBBE-Sektors und aus dem Bereich der Schulkindbetreuung an, unter ihnen Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Wissenschaftler, Ausbildungsorganisationen und spezielle Interessengruppen. Ein gründliches Konsultationsverfahren mit einem breiten Spektrum an

FBBE-Akteuren wurde als wichtig und notwendig dafür angesehen, die Bereitschaft der Akteure zur Implementierung der reformierten Qualitätsziele und -standards zu gewinnen. Durch das Konsultationsverfahren mit den FBBE-Akteuren wurde auch deren Engagement bei der Umsetzung der überarbeiteten Ziele und Standards erhöht.

Das Ministerium für Bildung von **Neuseeland** hat ab dem Jahr 2003 bis zur Umsetzung des neuen Regelungsrahmens Ende 2008 mit dem FBBE-Sektor ein intensives Konsultationsverfahren zu allen gesetzlichen Regelungsvorschlägen zu Standards durchgeführt. Damit hat das Land eine starke Akzeptanz für die Änderungen der gesetzlichen Regelungen sowie tragfähige Mechanismen für deren Umsetzung erhalten.

Die **Slowakische Republik** hat Treffen mit FBBE-Trägern organisiert, um mit ihnen die Für und Wider der aktuellen Standards in der vorschulischen Bildung, Erziehung und Betreuung zu erörtern. Die Belege der staatlichen Schulaufsicht zu den positiven Auswirkungen von FBBE auf Kinder aus benachteiligten Gruppen haben sehr dabei geholfen, die Träger davon zu überzeugen, den vorgeschlagenen Änderungen zuzustimmen. Die Medien wurden ebenfalls in die Diskussion einbezogen. Die Slowakische Republik hat die Erkenntnis gewonnen, dass die Einbeziehung der unterschiedlichen Gruppen von FBBE-Akteuren zu einer breiteren Akzeptanz führt.

Spanien hat die Erfahrung gemacht, dass die Förderung von Austausch und Kommunikation mit den FBBE-Akteuren zu einer besseren Kenntnis der spanischen FBBE-Angebote und zu einem besseren Verständnis der strukturellen Probleme und Fragen der Steuerung und Curriculumgestaltung führt. Außerdem werden dadurch Entscheidungsfindungsprozesse in der Politikgestaltung unterstützt, wodurch die Qualität im Bildungs- und Erziehungssystem als Ganzes profitiert.

Schweden hat eine Referenzgruppe für die Überarbeitung des Curriculums eingesetzt. Das Land hat dabei die Erfahrung gemacht, dass eine Referenzgruppe mit breit gefächerten und unterschiedlichen Kompetenzen bei der Suche nach angemessenen Leitlinien und Zielen, mit denen die Bedürfnisse der Fachkräfte und Kinder mit unterschiedlichem Hintergrund berücksichtigt werden, von entscheidender Bedeutung ist. Schweden weist zudem auf die Bedeutung hin, die der Einbeziehung von Wissenschaftlern zukommt, bildeten doch deren Beiträge und Empfehlungen die wesentliche Grundlage für Schwedens Änderungen am Curriculum.

Die **Niederlande** haben festgestellt, dass neuen gesetzlichen Regelungen wenig Widerstand entgegengebracht wird, wenn die verschiedenen FBBE-Akteure in den Prozess zur Ausarbeitung bzw. Überarbeitung von Zielen oder Standards einbezogen werden. Bevor in den Niederlanden Standards in der Kinderbetreuung festgelegt wurden, sind Organisationen ebenso um ihre Stellungnahmen gebeten worden wie die nationale Elternorganisation BOinK sowie Vertreter des Kinderbetreuungssektors. Diese Gruppen von FBBE-Akteuren haben dem Minister Empfehlungen zu Qualitätsstandards und Zielen unterbreitet. Aufgrund ihrer Mitwirkung am Prozess gab es eine starke Unterstützung für die „Qualitätsstandards in der niederländischen Kinderbetreuung“ und im Jahr 2010 konnte das „Gesetz über Entwicklungsmöglichkeiten durch Qualität und Bildung“ in Kraft treten.

Manitoba (Kanada) hat ein Konsultationsverfahren durchgeführt um sicherzustellen, dass die Änderungen der gesetzlichen Regelungen den Bedürfnissen der FBBE-Akteure und Fachkräfte auf dem Gebiet der Kinderbetreuung entsprechen und die besten Praktiken zur Förderung positiver kindlicher Entwicklungen widerspiegeln. Dabei hat man erkannt, dass die Einbeziehung und das Engagement des Gemeinwesens einen wichtigen und nützlichen Ansatz bei der Suche nach einer Einigung über Änderungen an Standards darstellen.

Auf der **Prinz-Edward-Insel (Kanada)** waren die Personen, die zur Mitarbeit im Kindergarten-Übergangsteam und in den Arbeitsgruppen eingeladen wurden, entweder selbst politische Entscheidungsträger oder sie hatten Zugang zu politischen Entscheidungsträgern. Dadurch, dass sie mit Entscheidungsbefugnis ausgestattet waren, konnte eine schnelle Entscheidungsfindung sichergestellt werden. Dies ist besonders wichtig, wenn zeitliche und finanzielle Ressourcen begrenzt sind. Darüber hinaus stellt die Einbeziehung von Experten und Fachleuten sowie anderen wichtigen Personen im Zusammenhang mit FBBE eine reibungslose Umsetzung von Curricula und Standards sicher.

Lektion 5: Ausreichend Zeit für die Informationsvermittlung zu Änderungen an Standards und für deren Umsetzung einräumen

In **Japan** wurden die Standards für die Gruppengrößen in Kindergärten geändert und die Anzahl der Kinder pro Gruppe von 40 auf 35 herabgesetzt. Es wurde vorgeschrieben, die Anzahl der Kinder pro Gruppe über einen Zeitraum von maximal zehn Jahren systematisch auf 35 zu senken. Damit wurde sichergestellt, dass die Träger von FBBE-Einrichtungen ausreichend Zeit haben, um sich im Hinblick auf die personellen und finanziellen Mittel auf die Änderung vorzubereiten.

Lektion 6: Unterstützungsmaterialien und Tools zur Sensibilisierung und Umsetzung bereitstellen

Portugal hat die Erfahrung gemacht, dass die Qualität der vorschulischen Bildung und Erziehung durch die Verteilung unterstützender Materialien, wie zum Beispiel Informationsbroschüren zu den Standards und Zielen, die das Land im Hinblick auf FBBE anstrebt, verbessert wurde. Das Erzieher- und Leitungspersonal war sich der Standards, die FBBE-Einrichtungen einhalten sollen, besser bewusst und arbeitete mit mehr Motivation an der Erreichung der Qualitätsziele.

Korea hat festgestellt, dass Fachkräfte und Eltern Informationen über geänderte Regelungen durch den Einsatz verschiedener Medien, wie zum Beispiel Printmaterialien, Websites, Seminare, Fernsehwerbung und Poster in U-Bahnhöfen, sowie durch Aktivitäten der entsprechenden Einrichtungen und kommunalen Behörden erhalten müssen. Der „Kinderbetreuungsratgeber“, der jährlich veröffentlicht und an alle Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen verteilt wird, stellt ein besonders effizientes Mittel für die Vermittlung ausführlicher und detaillierter Informationen zu neuen gesetzlichen Regelungen dar. Die Bildungsämter der Städte und Provinzen leiten in Zusammenar-

beit mit 180 Bezirksbildungsämtern Informationen zu Änderungen an gesetzlichen Regelungen per E-Mail zügig an die einzelnen Kindergärten weiter.

Britisch-Kolumbien (Kanada) hat festgestellt, dass es wichtig ist, sowohl für FBBE-Fachkräfte als auch für Inspektoren und Träger von FBBE-Einrichtungen Fortbildungen zu Änderungen an gesetzlichen Regelungen durchzuführen. Dabei haben sich ganztägige Workshops zusätzlich zu Schulungsunterlagen und Videos als äußerst nützlich erwiesen.

Slowenien hat die Erfahrung gemacht, dass sich die Managementqualität verbessern muss, wenn in Kindertageseinrichtungen eine hohe Qualität sichergestellt und Standards und Ziele erreicht werden sollen. Leitungskräfte von Tageseinrichtungen haben die Möglichkeit, regelmäßig an Managementkursen teilzunehmen. Es hat sich gezeigt, dass sie dadurch bessere Managementfähigkeiten entwickeln und eine bessere Kenntnis der Standards und Qualitätsziele erwerben konnten, was in Kindertageseinrichtungen im ganzen Land zu Qualitätsverbesserungen geführt hat.

Lektion 7: Einen Stufenplan konkreter Maßnahmen ausarbeiten, mit dem die Aspekte Zugang, Erschwinglichkeit, Chancengleichheit und Qualität in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden

In **Schweden** hat sich die Implementierung neuer FBBE-Richtlinien, die auf bestimmte Kinder und Familien abzielen, als eine effektive Methode zum Erreichen der Qualitätsziele erwiesen. In Schweden haben sich arbeitslose oder teilzeitbeschäftigte Eltern hauptsächlich wegen der steigenden Elternbeiträge häufig gegen die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten für ihre Kinder entschieden. Aus diesem Grund konnte das Ziel, alle Kinder mit frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsangeboten guter Qualität zu erreichen, nicht realisiert werden. Als Reaktion darauf hat die Regierung 2001 einen ersten Schritt zur Reform des FBBE-Sektors und der Kosten für diesen Sektor in die Wege geleitet. Kinder arbeitsloser Eltern bekamen das Recht auf vorschulische Erziehung und Bildung zugesprochen. Dieses Recht gilt sowohl für den Erhalt eines neuen Platzes in einer Vorschuleinrichtung als auch für die Beibehaltung eines bereits in Anspruch genommenen Platzes. Ein Jahr später wurde dieser Rechtsanspruch auch auf Kinder ausgeweitet, deren Eltern im Rahmen der Elternzeit zu Hause waren, um sich um ein anderes Kind zu kümmern. Ein weiteres Jahr später wurde ein Höchstbeitrag bei den Elterngebühren eingeführt, den alle kommunalen Verwaltungen übernommen haben, obwohl dies nicht verbindlich vorgeschrieben war. Durch dieses Reformpaket ist das FBBE-System tatsächlich zu einem Grundpfeiler des allgemeinen Wohlfahrtssystems geworden, von dem alle Kinder wegen der niedrigen oder gar nicht vorhandenen Gebühren profitieren. Darüber hinaus konnten dadurch der Zugang zu qualitativ hochwertigen FBBE-Leistungen und die Inanspruchnahme dieser Leistungen durch Kinder mit unterschiedlichem Hintergrund erhöht werden.

Die **Prinz-Edward-Insel (Kanada)** hat im Mai 2008 den Ausschuss für öffentliche Kindergärten (Public Kindergarten Commission) eingerichtet. Die Aufgabe des Ausschusses bestand darin, einen detaillierten Aktionsplan für eine reibungslose Eingliederung des Kindergartens in das öffentliche Schulsystem auszuarbeiten. Der ausgearbeitete

Plan wurde an alle Mitglieder des Kindergarten-Übergangsteams und der Arbeitsgruppen geschickt, die dafür verantwortlich waren, den Kindergarten in die Grundschule zu integrieren. In dem Plan sind die Aufgaben und Verantwortlichkeiten klar und deutlich beschrieben worden, wodurch sichergestellt wird, dass alle Beteiligten ihre Aufgaben genau kennen. Darüber hinaus hat die Prinz-Edward-Insel einen Steuerungsausschuss für frühkindliche Erziehung (Early Years Steering Committee) eingerichtet, um die Umsetzung der Initiative „Exzellenz in der Vorschule" („Preschool Excellence") zu überwachen. Dieser Ausschuss besteht aus Mitgliedern der Regierung und zivilgesellschaftlichen Akteuren.

Lektion 8: Ein Monitoring der Umsetzung planen, wenn neue oder geänderte gesetzliche Regelungen eingeführt werden sollen

Mexiko hat die Erfahrung gemacht, dass das Qualitätsniveau von FBBE-Angeboten verbessert werden kann, wenn ein Monitoringverfahren eingerichtet wird. Mit dem Monitoring wird überprüft, ob die Träger und pädagogischen Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen die Standards anwenden. Wenn FBBE-Einrichtungen in Mexiko nicht in der Lage sind, die Standards einzuhalten, bekommen sie vom Ministerium für Bildung zusätzliche Unterstützung oder Initiativen angeboten, die ihnen bei der Einhaltung der Standards helfen sollen. Es wurde festgestellt, dass dadurch das Qualitätsniveau von FBBE-Einrichtungen verbessert werden konnte.

Den Erfahrungen **Australiens** zufolge ist es bei der Umsetzung neuer Standards und gesetzlicher Regelungen wichtig, die Einhaltung der Änderungen kontinuierlich zu überprüfen. Das Land unterstreicht, wie wichtig es dabei ist, das Bewertungsverfahren zu testen. Vor Einführung eines neuen Beurteilungs- und Bewertungssystems hat die Regierung dieses in etwa 200 FBBE-Angeboten getestet. Das hat dabei geholfen, die Herausforderungen zu identifizieren und Änderungen zu ermitteln, die für die Verbesserung der Qualität vorgenommen werden sollten. Australien hat nach dem Zusammenbruch der „ABC Learning Centers" außerdem die Einsicht gewonnen, dass die Kontrolle von privaten gewinnorientierten Trägern verstärkt werden muss. Australiens Haushalt für 2010-11 kündigte Pläne zur Prüfung der finanziellen Leistungsfähigkeit von großen Ganztagsbetreuungsanbietern mit 25 oder mehr Einrichtungen an, die jährlich wiederholt werden soll. Es wurde vorgesehen, dass ein Sachverständiger mit der Durchführung einer unabhängigen Prüfung beauftragt werden muss, wenn festgestellt wird, dass sich ein Träger in erheblichen finanziellen Schwierigkeiten befindet. In Reaktion auf den Zusammenbruch von ABC wurden außerdem folgende Maßnahmen ergriffen: Träger von FBBE-Einrichtungen müssen die Schließung einer Kindertagesstätte 42 Tage im Voraus bekannt geben; und sie haben bei Missachtung der Bestimmungen mit Zivilstrafen zu rechnen.

Lektion 9: Anreize für eine erfolgreiche Umsetzung neuer oder geänderter gesetzlicher Regelungen schaffen

In **Neuseeland** wurden mehrere Fortbildungsinitiativen für pädagogische Fachkräfte ins Leben gerufen, die auch Stipendien und Zuschüsse beinhalteten, um die Fachkräfte zum Erwerb einer anerkannten Qualifikation zu motivieren. Darüber hinaus werden

durch das FBBE-Finanzierungssystem finanzielle Anreize für FBBE-Einrichtungen gesetzt, den Anteil qualifizierter Fachkräfte an den Beschäftigten zu erhöhen. Dadurch ist es den Trägern von FBBE-Einrichtungen gelungen, die Standards bezüglich des Fachkraft-Kind-Schlüssels und die Vorschriften bezüglich der Mindestanzahl an qualifizierten Fachkräften zu erfüllen.

HANDLUNGSFELD 5 – STANDORTBESTIMMUNG

Vorliegender Bogen wurde auf der Grundlage internationaler Entwicklungen erstellt und er soll helfen einzuschätzen, wo sich Ihr Land in Bezug auf:

- Qualitätsziele und Mindeststandards

befindet. Ziel ist es, ein Bewusstsein für neue Aspekte zu wecken und Bereiche zu identifizieren, in denen Änderungen erfolgen könnten. Ziel ist nicht, Noten für bestimmte Praktiken zu vergeben. Bitte beurteilen Sie die aktuelle Lage, indem Sie auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 die Ihrer Meinung nach zutreffende Zahl einkreisen.

QUALITÄTSZIELE UND MINDESTSTANDARDS

Qualitätsziele	Überhaupt nicht				Voll und ganz
1. Qualitätsziele sind als SMART festgelegt: a) Spezifisch	1	2	3	4	5
b) Messbar	1	2	3	4	5
c) Ausführbar	1	2	3	4	5
d) Relevant	1	2	3	4	5
e) Zeitnah	1	2	3	4	5
f) Termingebunden	1	2	3	4	5
2. Qualitätsbezogene Ziele sind auf die übergeordneten politischen Ziele des FBBE-Systems abgestimmt.	1	2	3	4	5
3. Qualitätsbezogene Ziele werden von den maßgeblichen Ministerien und wichtigsten FBBE-Akteuren mitgetragen.	1	2	3	4	5

4. Qualitätsziele stehen in Einklang mit einer staatlichen Grundfinanzierung und gesetzlichen Regelungen.	1	2	3	4	5
Mindeststandards	Überhaupt nicht				Voll und ganz
5. Mindeststandards umfassen zentrale Qualitätsindikatoren (z.B. Sicherheit, Flächenbedarf, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Qualifikation der Fachkräfte).	1	2	3	4	5
6. Die Mindeststandards gelten für alle Träger von FBBE-Angeboten.	1	2	3	4	5
7. Die wichtigsten Qualitätsindikatoren werden mittels Monitoring überwacht – nicht nur strukturelle Indikatoren (z.B. Sicherheit, Fachkraft-Kind-Schlüssel), sondern auch die Prozessqualität (z.B. Curriculum, Fachkraft-Kind-Interaktionen, Kommunikation zwischen Fachkraft und Eltern).	1	2	3	4	5
8. Im Kontext des Monitoring werden Maßnahmen ergriffen, wie zum Beispiel:					
a) Die Ergebnisse werden Eltern zur Verfügung gestellt.	1	2	3	4	5
b) Die Ergebnisse werden öffentlich verfügbar gemacht.	1	2	3	4	5
c) Bei Einrichtungen, die die Standards nicht einhalten, werden Folgemaßnahmen durchgeführt.	1	2	3	4	5
d) Die Finanzierung der Einrichtungen wird mit den Ergebnissen verknüpft.	1	2	3	4	5
e) Zusätzliche Angebote werden bereitgestellt, um Einrichtungen dabei zu unterstützen, ihre Standards zu erhöhen.	1	2	3	4	5
f) Weitere Option Ihres Landes	1	2	3	4	5

ANMERKUNGEN

1 Bei dem PISA-Test werden die Schüler auf einer Skala zwischen 0 und 700 bewertet.

2 Gestützt auf Antworten von: Australien, Österreich, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Britisch-Kolumbien (KAN), Manitoba (KAN), Prinz-Edward-Insel (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Deutschland, Ungarn, Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Türkei, England (VK), Schottland (VK) und USA.

3 Gestützt auf Antworten von: Australien, Österreich, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Britisch-Kolumbien (KAN), Manitoba (KAN), Prinz-Edward-Insel (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Ungarn, Israel, Italien, Japan, Korea, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Türkei und Schottland (VK).

4 Wenn im vorliegenden Bericht die Rede von Kindergärten oder Vorschuleinrichtungen in Ländern mit einem integrierten FBBE-System ist, beziehen sich die Daten auf die Kinder in der älteren FBBE-Altersgruppe, d.h. Kinder ab drei Jahren bis zu dem Alter, in dem die Grundschulerziehung beginnt (sofern nicht ausdrücklich anders angegeben).

5 Wenn von Kleinkindbetreuung in Ländern mit einem integrierten FBBE-System die Rede ist, beziehen sich die Daten auf Kinder in der jüngsten FBBE-Altersgruppe, in der Regel Null- bis Dreijährige (sofern nicht ausdrücklich etwas anderes angegeben wird).

6 Die OECD-Durchschnittszahlen stützen sich lediglich auf die für OECD-Länder in den jeweiligen Abbildungen angeführten Daten ohne Regionen und Territorien. Daten von Rechtsterritorien und Regionen sowie von Ländern sind im Gesamtdurchschnitt enthalten.

POLITIKSTRATEGIE 2: CURRICULA UND STANDARDS KONZIPIEREN UND UMSETZEN

Curricula und Standards können einen positiven Effekt auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern haben. Sie können: i) in unterschiedlichen Settings eine gleich hohe Qualität sicherstellen; ii) frühpädagogischen Fachkräften Leitlinien dazu an die Hand geben, wie sie kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse und das Wohlbefinden von Kindern fördern ; und iii) Eltern über die Lernerfahrungen und die Entwicklung ihrer Kinder informieren. Die Länder wenden für die Konzeption ihrer Curricula unterschiedliche Ansätze an. Es ist wichtig, über Curriculum-Dichotomien (z.B. schulorientierte Ansätze vs. ganzheitliche Ansätze, durch Fachkräfte initiierte Aktivitäten vs. durch das Kind initiierte Aktivitäten usw.) hinauszudenken und den „Mehrwert" der einzelnen Ansätze zu stärken. Fast alle OECD-Länder haben ab dem Alter von drei Jahren bis zum schulpflichtigen Alter einen Rahmenplan festgelegt – entweder in Form eines Curriculums oder in Form von Bildungsstandards. Darüber hinaus nimmt jedoch eine wachsende Zahl von Ländern und Regionen die kontinuierliche Entwicklung des Kindes von der frühen Kindheit bis in höhere Altersstufen (acht, zehn oder achtzehn Jahre) in den Blick.

HANDLUNGSFELD 1 – FORSCHUNG NUTZEN, UM POLITIK UND ÖFFENTLICHKEIT ZU INFORMIEREN

Vorliegender Abschnitt enthält folgende wissenschaftlichen Ergebnisse im Überblick:

- Curricula sind wichtig

CURRICULA SIND WICHTIG

Was ist ein Curriculum?

Ein Curriculum bezieht sich auf die Inhalte und Methoden, mit denen kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden. Ein Curriculum beantwortet Fragen wie „Was wird vermittelt?“ und „Wie wird es vermittelt?“ (NIEER, 2007). Dabei handelt es sich insbesondere in der FBBE um ein komplexes Konzept, das mehrere Komponenten enthält, wie beispielsweise Ziele, Inhalte und pädagogische Praktiken der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Litjens und Taguma, 2010).

Worum geht es?

Zunehmend findet sich ein Konsens über die Bedeutung von Curricula, die klare Ziele und Ansätze für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null Jahren bis zum schulpflichtigen Alter beschreiben (Bertrand, 2007). Die meisten OECD-Länder verwenden inzwischen in ihren FBBE-Einrichtungen ein Curriculum. Das bedeutet, dass ein gewisses Maß an Strukturierung und Ausrichtung der kindlichen Erfahrungen auf Bildungsziele insbesondere für ältere Kinder allgemein akzeptiert wird. Nach wie vor gibt es jedoch wenig pädagogische Anleitungen für jüngere Kinder, obwohl viele neurologische Entwicklungen vor dem Alter von drei oder vier Jahren stattfinden (OECD, 2006). Curricula werden von vielen Faktoren beeinflusst, zu denen unter anderem die Werte der jeweiligen Gesellschaft, inhaltliche Standards, Ergebnisse aus der Forschung, Erwartungen des Gemeinwesens sowie Kultur und Sprache gehören. Auch wenn diese Faktoren sich je nach Land, Bundesstaat (bzw. Bundesland), Region und sogar Programm unterscheiden, ermöglichen qualitativ hochwertige, gut umgesetzte Curricula eine auf die kindliche Entwicklung abgestimmte Unterstützung und bieten kognitive Herausforderungen, die bei Kindern zu einer positiven Entwicklung führen können (Frede, 1998).

Dezentralisierungs- und Diversifizierungstendenzen in der FBBE-Politik und bei FBBE-Angeboten führen auf lokaler Ebene zu wachsenden Unterschieden in der Ausgestaltung von Curricula, die z.B. die Gestaltung der pädagogischen Arbeit beschreiben, sowie in der Qualität der FBBE-Angebote. Ein gemeinsames Curriculum bzw. ein gemeinsamer Bildungsplan kann dazu beitragen, dass zwischen unterschiedlichen Angebotsformen und für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft ein einheitliches Qualitätsniveau sichergestellt wird, während die Angebote gleichzeitig an die Bedürfnisse und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden können. Eine klare Vorstellung und Benennung der Ziele, die erreicht werden sollen, sei es im Hinblick auf die Gesundheit, Ernährung oder Bildung, kann dabei helfen, Programme zu entwickeln, die das Wohlbefinden von jungen Kindern fördern und ausreichend auf die Bedürfnisse von Kindern eingehen (OECD, 2006).

Klar definierte Curricula sind auch für sehr junge Kinder bedeutsam. In Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder mit einem schwachen pädagogischen Konzept fehlen den jungen Kindern unter Umständen anregende Umgebungen, die in den ersten Jahren außerordentlich wichtig sind. Auf Programmebene helfen Leitlinien für die Praxis, in Form eines Curriculums (z.B. für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit), den Fachkräften, ihre pädagogischen Ziele zu definieren, entwicklungsangemessene Angebote zu machen, den Tagesablauf der Kinder zu strukturieren und dabei die wichtigsten Aspekte der kindlichen Entwicklung zu fokussieren (Siraj-Blatchford, 2004).

Umstritten bleibt, was der „richtige Curriculum-Ansatz“ für die jüngsten und die älteren Kinder in der FBBE ist. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen zu Aspekten wie dem Geltungsbereich, der Relevanz, dem Schwerpunkt und der Altersangemessenheit der Inhalte, aber auch zum Umfang von Beschreibungen und ob die Beschreibungen input-basiert (die Rahmenbedingungen betreffend) oder outcome-basiert (z.B. die kindliche Entwicklung betreffend) sind. Die Lern- bzw. Bildungsbereiche, die in offiziellen Curricula die größte Aufmerksamkeit erhalten, sind Literacy und Mathematik. Dies ist insbesondere in Ländern der Fall, in denen Leistungstests von Kindern schon kurz nach Eintritt in die Grundschule üblich sind. Länder, die in der sozialpädagogischen Tradition stehen, schließen die Förderung früher Literacy-Fähigkeiten sowie mathematischer Fähigkeiten zwar in ihren Curricula nicht aus, halten aber bis zum Grundschuleintrittsalter und mitunter auch noch in den ersten Klassen der Grundschule an einem eher offenen und ganzheitlichen Curriculum fest. Länder, in denen die vorschulische Bildung zum Schulbereich zählt oder zumindest eng mit der Grundschule verknüpft ist, neigen wiederum dazu, der Schulfähigkeit und Förderung kognitiver Fähigkeiten einen höheren Stellenwert beizumessen. Diese Länder verfolgen im Hinblick auf Curriculum und Methodik einen eher schulorientierten Ansatz.

Warum ist ein Curriculum wichtig?

Konsistenz und Anpassung an die Bedürfnisse vor Ort

Ein gemeinsames Curriculum für die FBBE hat vielfältige Vorteile. Es kann helfen, einheitlichere Qualitätsniveaus in den verschiedenen FBBE-Angeboten und über die ver-

schiedenen Altersgruppen hinweg sicherzustellen. Damit leistet es einen Beitrag zu größerer Chancengleichheit. Außerdem kann ein Curriculum den Fachkräften als Anleitung und Unterstützung dienen, die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern erleichtern und Kontinuität zwischen Vorschule und Grundschule sicherstellen. Ein Curriculum kann allerdings auch jahrelang unverändert bleiben und somit der Innovation bedürfen, um sich an die in ständigem Wandel begriffenen „Wissensgesellschaften" anzupassen. Auch kann es die professionelle Autonomie und die Kreativität von frühpädagogischen Fachkräften einschränken (OECD, 2006).

Die kulturelle Vielfalt in FBBE-Einrichtungen steigt zunehmend aufgrund von Kindern unterschiedlicher Hintergründe (und aus unterschiedlichen Elternhäusern). Für die Wirksamkeit eines Curriculums ist es wichtig anzuerkennen, dass Kinder mit unterschiedlichen Hintergründen unterschiedliche Bedürfnisse haben können. So konnte in Studien beobachtet werden, dass Settings und Aktivitätsangebote, die die unterschiedlichen Zugangsweisen von Kindern zum Lernen berücksichtigen, dazu beitragen, unaufmerksames und störendes Verhalten - mit Gleichaltrigen kämpfen, sich weigern, Fragen zu beantworten oder mit anderen zusammen zu arbeiten - zu reduzieren (Philips et al., 2000). Das breite Spektrum an Kulturen, Milieus und lokalen Settings, in denen junge Kinder aufwachsen, macht es zu einer unabdingbaren Notwendigkeit, unterschiedliche Akteure in die Entwicklung und Ausarbeitung der Curricula einzubeziehen und Curricula ggf. an die spezifischen kommunalen oder kulturellen Bedürfnisse anzupassen. Damit soll sichergestellt werden, dass die Curricula tatsächlich den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden und dass das einzelne Kind und seine Entwicklung in den Mittelpunkt rücken (NAEYC, 2002).

Unterschiedliche Erwartungen ausbalancieren

Es ist von großer Bedeutung, dass sich alle Akteure des FBBE-Sektors auf die Inhalte eines vorschulischen Curriculums verständigen. Einige Ziele werden von Regierungen und Eltern gemeinsam verfolgt, so zum Beispiel Kinder auf die Schule vorzubereiten. In Bezug auf die Angemessenheit spezieller Themen in der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung können Regierungen und Eltern jedoch durchaus unterschiedliche Ansichten vertreten, das gilt beispielsweise für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) in der frühpädagogischen Förderung. In multikulturellen Gesellschaften legen Regierungen möglicherweise Wert auf die Heranbildung qualifizierter und sachkundiger Fachkräfte und räumen der Vermittlung gemeinsamer Werte Priorität ein, um den Gemeinschaftsgedanken zu stärken. Dennoch sind Familien, die Minderheitsgruppen angehören, vielleicht daran interessiert, ihren Kindern die Sprache und die Sitten ihres Herkunftslandes zu vermitteln und haben bestimmte Ansichten in Bezug auf Kindererziehung. Curricula können dazu beitragen, die unterschiedlichen Erwartungen an die frühkindliche Entwicklungin eine Balance zu bringen. Sie können sicherstellen, dass den Erwartungen der verschiedenen Seiten entsprochen wird und ihre Bedürfnisse befriedigt werden (Bennett, 2011; Siraj-Blatchford und Woodhead, 2009; Vandenbroeck, 2011).

Curricula sorgen für Orientierung, Zielsetzungen und Kontinuität

Curricula können durch explizite pädagogische Leitlinien für Orientierung und zielgerichtetes Handeln sorgen . Ein Curriculum mit klaren Zielen trägt dazu bei, dass frühpädagogische Fachkräfte kritische Bereiche der frühkindlichen Förderung und Entwicklung abdecken. Mit einem solchen Curriculum können Kindern die Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die für die Grundschule und für das weitere Lernen benötigt werden. Zudem wird ein reibungsloser Übergang zwischen den Bildungsstufen erleichtert (UNESCO, 2004).

Curricula verbessern die Qualität und verstärken die Wirkung von FBBE-Angeboten

Curricula können bei den unterschiedlichen FBBE-Angeboten für ein höheres und einheitlicheres Qualitätsniveau sorgen; außerdem hat sich herausgestellt, dass ein als Steuerungsinstrument eingesetztes Curriculum zu weniger Einschulungsrückstellungen, weniger Empfehlungen für Förderschulen und zu einem besseren Übergang in die Grundschule führen (Eurydice, 2009). Gleichzeitig kann das häufig beobachtete Phänomen, dass in vorschulischen Einrichtungen erworbene Kenntnisse rasch wieder vergessen werden, durch ein qualitativ hochwertiges Curriculum reduziert werden (Pianta et al., 2009).

Curricula erleichtern die Einbeziehung von Eltern

Curricula können Eltern darüber informieren, was ihre Kinder in einer FBBE-Einrichtung lernen. Sie können zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern als Brücke für den Informationsaustausch und bedarfsorientierte Interventionen dienen. Vor allem bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Lernschwierigkeiten kann es wichtig sein, dass die Eltern das Curriculum kennen, um ihr Kind zu Hause zusätzlich zu unterstützen. Zur Verbesserung der späteren Lernerfolge der Kinder in der Schule und für einen leichteren Übergang in die Grundschule ist es am effektivsten, die Eltern dabei zu unterstützen und zu ermutigen, sich auch zu Hause aktiv mit den Lernaktivitäten ihrer Kinder zu beschäftigen (Desforges und Abouchaar, 2003; Harris und Goodall 2006). Aktivitäten, mit denen Eltern ihre Kinder unterstützen können, sind beispielsweise: vorlesen, zusammen singen und Kinderreime aufsagen, eine Bibliothek besuchen oder Zahlenspiele machen.

Auf welchen Aspekt kommt es vor allem an?

Curriculum-Dichotomien überwinden

Curricula für die FBBE werden traditionell entsprechend ihrer unterschiedlichen Ansätzein schulorientierte und ganzheitliche (holistische) Modelle eingeteilt. Bei einem Curriculum mit einem schulorientierten Ansatz, das die Förderung kognitiver Fähigkeiten als Vorbereitung auf die Grundschule fokussiert, werden Aktivitäten eher von den pädagogischen Fachkräften initiiert. Bei einem Curriculum mit einem ganzheitlichen Konzept steht das Kind im Mittelpunkt. Es wird eine ganzheitliche Förderung der kindli-

chen Entwicklung angestrebt und das Wohlbefinden des Kindes soll gefördert werden (Bertrand, 2007; OECD, 2006). Ein schulorientiertes Curriculum kann die Beschäftigung mit wichtigen Themenfeldern vorschreiben, aber auch eine kindzentrierte Umgebung, die sich durch Eigeninitiative, Kreativität und Selbstbestimmung auszeichnet, verhindern (Eurydice, 2009; Prentice, 2000). Bei einem ganzheitlichen Ansatz mit flexibel definierten Bildungszielen bzw. Förderschwerpunkten können das sozial-emotionale Wohlbefinden, die Allgemeinbildung und die Kommunikationsfähigkeiten des Kindes besser in die frühkindliche Förderung einbezogen werden. Dabei besteht jedoch auch die Gefahr, wichtige Bildungs- und Erziehungsziele aus den Augen zu verlieren, wie aus Tabelle 2.1 hervorgeht (Pianta, 2010; Bertrand, 2007; UNESCO, 2004).

Es wird die Einschätzung vertreten, dass qualitativ hochwertige FBBE-Einrichtungen nach einem Curriculum arbeiten, in dem die kognitive *und* soziale Entwicklung als einander ergänzend angesehen werden und von gleicher Bedeutung sind. Es wird angenommen, dass Curricula mit einem solchen integrativen bzw. gemischten Modell zu qualitativ hochwertiger FBBE beitragen und die sozialen Fähigkeiten von Kindern fördern (Tabelle 2.2) (Bennett, 2004; Siraj-Blatchford, 2010). So gilt Schweden beispielsweise auch deshalb als ein Land mit qualitativ hochwertiger FBBE, weil in den schwedischen Curricula der Förderung sozialer und kognitiver Fähigkeiten der gleiche Wert beigemessen wird (Sheridan et al., 2009, Pramling und Pramling Samuelsson, 2011).

Es wird auch darauf hingewiesen, dass „gemischte Modelle“, die unterschiedliche Ansätze miteinander kombinieren, in der Praxis nicht immer erfolgreich umgesetzt werden. Einige Länder haben festgestellt, dass die Umsetzung eines Curriculums mit einem gemischten Modell nicht so effektiv ist wie die Umsetzung eines Curriculums nach einem rein „schulorientierten“ oder rein „ganzheitlichem“ Ansatz. Dennoch ist eine klare Dichotomie zwischen „schulorientiertem“ und „ganzheitlichem“ Ansatz nicht zwangsläufig gerechtfertigt. Statt sich auf den „Typ“ des Curriculums zu fixieren, könnte es nützlich sein, 1.) zentrale Förderbereiche und 2.) die Umsetzung des Curriculums hervorzuheben (Eurydice, 2009).

Tabelle 2.1 Auswirkungen schulorientierter und ganzheitlicher Curriculummodelle

Welches „Modell“ verbessert/stärkt eher ...	Schulorientiert	Ganzheitlich
den IQ eines Kindes	X	
die Lernmotivation eines Kindes		X
die frühen Literacy-Kompetenzen und mathematischen Kompetenzen eines Kindes	X	
die Kreativität eines Kindes		X
die Selbstständigkeit eines Kindes		X
das fachspezische Wissen eines Kindes	X	
das Selbstvertrauen eines Kindes		X
die Allgemeinbildung eines Kindes		X
die Eigeninitiative eines Kindes		X
kurzfristig die kindliche Entwicklung in einem bestimmten Bereich	X	
langfristig die kindliche Entwicklung in einem bestimmten Bereich	X	X

Quelle: Pianta et al., 2010; Eurydice, 2009; Laevers, 2011; Schweinhart und Weikart, 1997.

Tabelle 2.2 Die Auswirkung unterschiedlicher Curriculummodelle auf das Verhalten in der Schule und auf schulische Leistungen

	Direkte Anweisung	Kindzentriert (konstruktivistisch)	Kindzentriert (sozial)
Fehlverhalten im Alter von 15 Jahren	14,9	5,9	8,0
Jemals von einer Sekundarschule verwiesen worden	16,0%	5,9%	8,0 %
Gesamtzahl der wiederholten Klassen	9,6	5,0	4,9

Anmerkung 1: Die unter „Fehlverhalten im Alter von 15 Jahren“ angegebene Zahl ist die Summe aus 18 möglichen Fehlverhaltenskriterien. Unter dem Punkt „Jemals von einer Sekundarschule verwiesen worden“ wird der Anteil der Mitglieder einer Stichprobengruppe angeführt, die von einer Sekundarschule verwiesen worden sind. Unter dem Punkt „Gesamtzahl der wiederholten Klassen“ wird die Anzahl der wiederholten Klassen pro Mitglied der Stichprobengruppe angeführt (befragt im Alter von 23 Jahren).

Anmerkung 2: Die Ergebnisse sind einer Studie über die Auswirkung unterschiedlicher Curriculummodelle auf benachteiligte Kinder in New Jersey entnommen. Die Stichprobengruppen wurden zufällig ausgewählt, haben einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund und weisen vergleichbare sonstige Hintergrundvariablen auf.

Anmerkung 3: „Kindzentriert (konstruktivistisch)“ ist ein High/Scope-Curriculummodel, „Kindzentriert (sozial)“ ist ein Kindergartenprogramm, das den Schwerpunkt auf den Erwerb sozialer Kompetenzen legt. Beide Curriculummodelle legen ein stärkeres Gewicht auf Aktivitäten, die von Kindern initiiert werden.

Quelle: Schweinhart und Weikart, 1997.

Zentrale Bildungs- bzw. Förderbereiche

Literacy

Es gibt ausreichend Evidenzen für die Bedeutung von Literacy, als eine wichtige Vorrausetzung für den Erwerb aller anderen Bildungsbereiche (NIEER, 2006). Wissenschaftler weisen immer wieder darauf hin, wie frühe Literacy-Fähigkeiten die sprachliche Entwicklung und den Leseerwerb positiv beeinflussen (UNESCO, 2007). Literacy-Fähigkeiten werden auch durchgängig mit besseren schulischen Leistungen und Erfolgen sowie einer höheren Leistungsfähigkeit im späteren Leben in Verbindung gebracht. Belege deuten darauf hin, dass man sich bei der Literacy-Förderung insbesonders auf die Förderung des Wortschatzes und des Hörverstehens, den Erwerb des Alphabets und der Schriftsprache konzentrieren sollte (NIEER, 2006). Die PISA-Studie der OECD von 2009 hat nachgewiesen, dass Schüler, deren Eltern ihnen häufig vorgelesen haben, deutlich bessere Leistungen zeigten als Schüler, deren Eltern selten oder gar nicht mit ihnen gelesen haben (OECD, 2011). Forschungsergebnisse haben außerdem gezeigt, dass Kinder beim Literacy-Erwerb robuste Lernstrategien entwickeln. Dabei ist es entscheidend, dass Kinder in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten Erfahrungen mit Texten, Bildern, Büchern usw. machen. So kann man beispielsweise durch strukturiertes Spiel, das an die Interessen von Kindern angepasst ist, den frühen Schriftspracherwerb von Kindern fördern (Mellgren und Gustafsson, 2011).

Mathematische Fähigkeiten (Numeracy)

Es besteht allgemeiner Konsens darüber, dass man mit Kindern intensiv mathematische Aufgaben üben sollten, insbesondere mit benachteiligten Kindern. Sogar die jüngsten Kinder verwenden im täglichen „Spiel" abstrakte und numerische Konzepte (Mengen, Formen, Größen) (Björklund, 2008). Frühpädagogische Fachkräfte können sich die bestehenden Kenntnisse der Kinder und deren Neugier zunutze machen, wenn sie ihnen mathematische Konzepte und Methoden sowie die entsprechenden Grundbegriffe beibringen (Amit und Ginsburg, 2008). Im KiTa-Alltag sollten bei der Förderung früher mathematischer Fähigkeiten „zentralen Aspekte" der Mathematik fokussiert werden, also Zahlen und elementare Operationen, Formen und Raum, Messgrößen und Schemata (Amit und Ginsburg, 2008; NIEER, 2009).

Beim Erwerb früher mathematischer Fähigkeiten entwickelt das Kind ein Grundverständnis von Zeit, Raum und Mengen und lernt dieses mathematische Verständnis in der Kommunikation mit anderen anzuwenden, beispielsweise bei der Lösung von Problemen, beim logischen Schlussfolgern und bei der Bildung von mathematischen Darstellungen (Björklund, 2008 und 2010). Längsschnittstudien zum Erwerb früher mathematischer Fähigkeiten belegen, dass ein frühes Verständnis von Zahlen und Zahlenverhältnissen den späteren Erwerb von arithmetischen Fähigkeiten vorhersagt (Aunio und Niemivirta, 2010; Aunola et al., 2004).

Informations- und Kommunikationstechnik (IKT)

Computergestützte Aktivitäten können das Spiel und das Lernen von Kindern positiv beeinflussen. Solche Aktivitäten nutzen die Kreativität von Kindern, regen die Neugier und den Forscherdrang an, fördern den gemeinsamen Austausch mit anderen Kindern sowie die Entwicklung von Problemlösungsstrategien (UNESCO, 2010). Durch IKT können sogar die Grenzen zwischen der gesprochenen Sprache und der Schriftsprache aufgehoben werden und IKT ermöglicht die Visualisierung mathematischer Konzepte und Beziehungen (UNESCO, 2010). Doch während der Einsatz von Computern mit Lernerfolgen in Mathematik positiv in Zusammenhang gebracht wird, wurde eine negative Wechselwirkung mit dem Leseerwerb festgestellt. Einige Untersuchungen zeigen, dass bei leseschwachen Kindern die häufige Nutzung eines Computers die Entwicklung ihrer Literacy-Fähigkeiten behindern kann. Computer ersetzen zunehmend die direkte Interaktion mit der Fachkraft die bei der Entwicklung von Literacy-Fähigkeiten eine entscheidende Rolle spielt (Judge et al., 2006).

Naturwissenschaften

Studien haben gezeigt, dass Kinder, die schon früh in ihrem Leben bei frühpädagogischen naturwissenschaftlichen Kursen mitmachen, ermutigt werden, Fragen zu stellen, kritischer zu denken, zu experimentieren, ihre Schlussfolgerungsfähigkeiten zu entwickeln, zu lesen und zu schreiben. Aus Untersuchungen geht hervor, dass Kinder zu besseren Problemlösern werden und sogar ihren IQ steigern können, wenn sie in den Grundsätzen der Logik, der Überprüfung von Hypothesen und anderen Schlussfolge-

rungsmethoden gezielt gefördert werden. All diese Dimensionen werden in naturwissenschaftlichen Kursen in Angriff genommen (Bybee und Kennedy, 2005).

Kunst und Musik

Künstlerische Aktivitäten können die Aufmerksamkeit der Kinder steigern, kognitive Prozesse fördern und die Kinder beim Erwerb der Fähigkeit unterstützen, sich etwas vorzustellen, d.h., über etwas nachzudenken, was sie nicht sehen können. Die Fähigkeit, sich etwas vergegenwärtigen zu können, kann dem Kind später dabei helfen, in naturwissenschaftlichen Fächern Hypothesen aufzustellen oder sich im Fach Geschichte vergangene Ereignisse vorzustellen. Intensive musikalische Übungen können Kinder auf geometrische Aufgaben und auf das Lesen von Landkarten vorbereiten. Bisher wurde in der Forschung allerdings wenig untersucht, wie sich der kindliche Umgang mit Kunst und Musik auf die Entwicklung von Kindern auswirkt (Litjens und Taguma, 2010).

Körperliche und gesundheitliche Entwicklung

Motorische Fähigkeiten, wie Krabbeln, Laufen, Turnen oder Spielen, stehen bei Kindern in Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Fähigkeiten und eines Verständnisses von sozialen Regeln. Es wurde festgestellt, dass gesundheitliche Aufklärung und die Erziehung zur Hygiene positive Auswirkungen für die Kinder und ihre Eltern haben. Kinder, die an FBBE-Programmen teilnehmen, die speziell Hygiene und Gesundheit thematisieren, weisen im Vergleich zu Kindern, die nicht an solchen FBBE-Programmen teilnehmen, bessere Hygienegewohnheiten auf, was häufig zu einem gesunden Körpergewicht in Relation zur Körpergröße führt (Litjens und Taguma, 2010).

Spiel

Es ist wichtig, Exploration, Spiel und die Interaktion mit Gleichaltrigen in das Curriculum aufzunehmen. Es gibt Evidenzen dafür, dass „soziale Rollenspiele“ und „kindinitiierte Spiele“ die Kooperationsfähigkeit und die Selbstkontrolle steigern und zu einer besseren Entwicklung von sozialen Fähigkeiten führen (Bodrova und Leong, 2010; Nicolopoulou, 2010). Es wurde insbesondere ein Zusammenhang zwischen kindinitiiertem Spiel und symbolischer Repräsentation festgestellt (Bodrova und Leong, 2010). Wissenschaftlerweisen darauf hin, dass Kinder durch die Kombination von Spiel in Innenräumen und im Freien – bei dem Medien, Rollenspiele, Malaktivitäten und Puppen zum Einsatz kommen – zahlreiche Möglichkeiten haben, ihre Kreativität zu entfalten und Dinge untereinander auszuhandeln (Aasen *et al.*, 2009).

Eigene Entscheidungen treffen, Selbstbestimmung und eigenbestimmtes Handeln von Kinder

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Kinder in zahlreichen kognitiven Bereichen kompetenter und kreativer sind, wenn sie zwischen verschiedenen gut organisierten und altersgemäßen Aktivitäten *selbst entscheiden können*, womit sie sich beschäftigen wollen (CCL, 2006). Ein Curriculum kann ein solches Verhalten durch lern-

bereichsübergreifende Aktivitäten, die die Neugier der Kinder wecken, fördern. Durch spaßbetonte und interessante Themen, wie zum Beispiel „*Lebendig*!“ (das Untersuchen von lebendigen und nicht lebendigen Dingen), kann Lernen für Kinder zu einem emotionaleren und ansprechenderen Erlebnis werden (NIEER, 2007). Werden solche Aktivitäten in kleinen Gruppen durchgeführt, kann dies zu mehr Selbstständigkeit führen (Eurydice, 2009; Laevers, 2011) und es entsteht mehr Raum für spontanes Lernen (NIEER, 2007). Die Partizipation von Kindern ist nicht nur wichtig, weil sie dadurch die verschiedenen Elemente eines Curriculums leichter lernen, sondern auch, weil damit demokratische Werte gefördert werden. In Einrichtungen, in denen eigenbestimmtes Handeln von Kindern einen hohen Wert hat, wird darauf geachtet, dass Kinder ihre Meinung frei äußern dürfen und dass ihre eigenen Kommunikationsformen in den täglichen Interaktionen anerkannt werden (Bae, 2009).

Perspektiven der Kinder berücksichtigen

Untersuchungen zu Curricula für die FBBE bestätigen, wie wichtig es ist, die Perspektiven der Kinder zu berücksichtigen – und zwar nicht nur durch ihre Teilnahme an Aktivitäten, sondern auch durch ihre aktive Einbeziehung in Entscheidungsfindungsprozesse (Broström, 2010; Clark et al., 2003; Sommer et al., 2010). Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass das Selbstbewusstsein von Kindern gestärkt und ihre soziale Fähigkeiten gefördert werden können, wenn sie in Entscheidungsfindungen (sofern altersangemessen und durchführbar) einbezogen werden (Clark *et al.,* 2003). Aber auch die frühpädagogischen Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen können von einer solchen Einbeziehung der Kinder profitieren, da sie dadurch veranlasst werden, über ihre eigenen Praktiken und sonstige Aspekte, wie die Gestaltung von Innenräumen und Außenanlagen, nachzudenken (Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson, 2008).

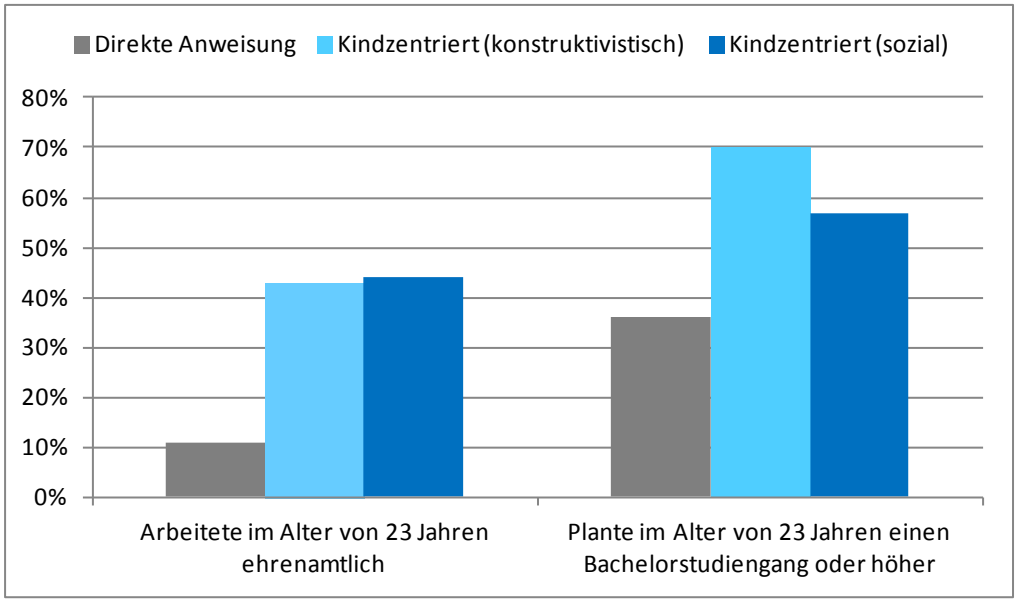
Kindinitiiertes Lernen

Kinder lernen dann am besten, wenn sie selbst aktiv und engagiert bei der Sache sind, wenn es zu häufigen und sinnhaften Interaktionen kommt und wenn das Curriculum auf bereits erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaut (Kagan und Kauerz, 2006; NIEER, 2007). Bei der Förderung einer kontinuierlichen Entwicklung spielt auch die Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, über einen bestimmten Zeitraum miteinander verknüpfte Lernprojekte zu entwickeln, eine wichtige Rolle. Dies gilt insbesondere für schulorientierte Themen (Doverborg und Pramling Samuelsson, 2011).

Es spricht einiges dafür, dass ein Curriculum mit einer hohen Gewichtung von kindinitiierten Aktivitäten langfristige Vorteile erzielt. Solche Vorteile umfassen unter anderem eine größere Bereitschaft, im späteren Leben gemeinnützige Dienste zu leisten, und die Motivation, einen höheren Bildungsgrad zu erlangen (Abbildung 2.1).

Abbildung 2.1 Auswirkung der unterschiedlichen Curriculummodelle

auf ehrenamtliches Engagement und auf die Motivation, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen



Anmerkung 1: Die Ergebnisse sind einer Studie über die Auswirkung unterschiedlicher Curriculummodelle auf benachteiligte Kinder in New Jersey entnommen. Die Stichprobengruppen werden zufällig ausgewählt, haben einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund und weisen vergleichbare sonstige Hintergrundvariablen auf.

Anmerkung 2: „Kindzentriert (konstruktivistisch)“ ist ein High/Scope-Curriculummodel, „Kindzentriert (sozial)“ ist ein Kindergartenprogramm, das den Schwerpunkt auf den Erwerb sozialer Kompetenzen legt. Beide Curriculummodelle legen ein stärkeres Gewicht auf kindergesteuerte Aktivitäten.

Quelle: Schweinhart und Weikart, 1997.

Fachkraftinitiiertes Lernen

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass durch initiiertes Lernen (das im Rahmen des schulorientierten Ansatzes die Regel ist) frühe Defizite in der Entwicklung von Literacy-Fähigkeiten, von sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten verringert werden können. Zahlreiche Wissenschaftler sind in ihren Untersuchungen zu dem Schluss gekommen, dass sich qualitativ hochwertige schulorientierte Programme, die ausdrücklich die Vermittlung von Bildungsinhalten umfassen, kurzfristig positiv auf die IQ-Werte, die Literacy-Fähigkeiten und die mathematischen Fähigkeiten der Kinder auswirken können (Pianta et al., 2009) (Tabelle 2.1). Diese Fähigkeiten sind hohe Prädiktoren für spätere Lernerfolge (Brooks-Gunn et al., 2007). Wie bereits oben dargelegt, kann kindinitiiertes Lernen aber zu langfristigen Vorteilen führen und ist für die künftige soziale Entwicklung des Kindes wichtig. In Curricula für die FBBE sollten kindinitiierte und durch pädagogische Fachkräfte initiierte Inhalte und Aktivitäten kombiniert werden, um die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse und die sozialen Fähigkeiten von Kindern maximal zu fördern (Sheridan, 2011; Sheridan et al., 2009).

Welche bildungspolitischen Folgerungen ergeben sich?

Curricula an die Gegebenheiten vor Ort anpassen

Wenn Curricula in einem größeren Maße an die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden, kann dadurch die Relevanz von FBBE-Angeboten verstärkt werden. Dies kann insbesondere dann von Bedeutung sein, wenn die „nationalen" Werte oder Vorstellungen zur frühkindlichen Entwicklung nicht von allen geteilt werden (Eurydice, 2009). Gemeinsam entwickelte Antworten, die von pädagogischen Fachkräften, Eltern, Kindern und Gemeinden zusammen ausgearbeitet werden, können die Angemessenheit der Ziele und die Grundsätze des Curriculums für die örtlichen Gegebenheiten enorm verbessern (OECD, 2001).

Curriculuminhalte auf der Grundlage von Erkenntnissen der Kognitions- und Neurowissenschaften entwickeln

Kognitionspsychologische und neurologische Untersuchungen zeigen, dass Kinder bestimmte Dinge in einem bestimmten Alter und in einer bestimmten Reihenfolge erwerben. Die „Spitzenwerte" der Reizempfindlichkeit des Gehirns variieren bezogen auf die unterschiedlichen Funktionen/Fähigkeiten wie folgt (Abbildung 2.2) (Council Early Child Development, 2010).

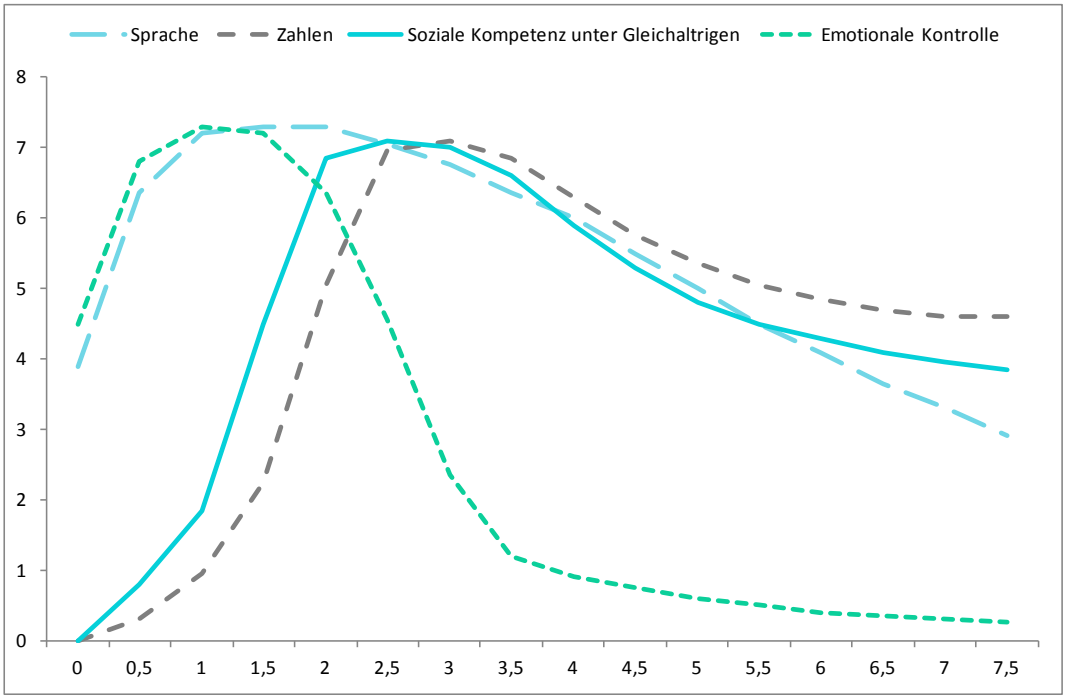
Emotionale Kontrolle und soziale Fähigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen

Die Reizempfindlichkeit des Gehirns für die Entwicklung der emotionalen Kontrolle beginnt bei der Geburt auf mittlerem Niveau, steigt dann bis zum Alter von etwa einem Jahr auf ein hohes Niveau und sinkt anschließend wieder auf ein niedriges Niveau ab, auf dem sie dann ab dem Alter von vier Jahren verharrt. Die sensible Phase für die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen beginnt auf niedrigem Niveau, steigt dann zwischen dem vollendeten ersten und dem vollendeten zweiten Lebensjahr steil an und sinkt ab dem Alter von vier Jahren allmählich auf ein gleich bleibendes mittleres Niveau ab.

Sprache und Zahlen

Die Reizempfindlichkeit bezüglich der sprachlichen Entwicklung beginnt auf mittlerem Niveau, steigt im Alter von ein bis zwei Jahren auf ein hohes Niveau an, sinkt um das vollendete vierte Lebensjahr herum leicht ab und sinkt von diesem Zeitpunkt an weiter auf ein mittleres und niedriges Niveau ab. Die Reizempfindlichkeit für die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten beginnt auf niedrigem Niveau, steigt zwischen dem vollendeten ersten Lebensjahr und dem vollendeten dritten Lebensjahr steil an, sinkt dann allmählich ab und bleibt aber ab dem Alter von vier Jahren auf einem hohen Niveau.

Abbildung 2.2 Reizempfindlichkeitsperioden bei der frühkindlichen Entwicklung des Gehirns



Quelle: Rat für frühkindliche Entwicklung (2010)

Die „Vorteile“ einander ergänzender Curriculummodelle erkennen

In der Praxis wird die Ansicht vertreten, dass ganzheitliche Programme eher geeignet sind, eine kindzentrierte Umgebung zu unterstützen, in der das Lernen auf bereits erworbenen Kenntnissen aufbaut und die Perspektiven der Kinder einbezieht. Man kann auf vielfältige Weise herausfinden, worauf Kinder ihre Prioritäten legen, z.B. kann man sie auffordern, die wichtigsten „Dinge“ im Gruppenraum zu fotografieren. Durch solche und andere Experimente kann man herausfinden, welchen Stellenwert Freunde, pädagogische Fachkräfte, Essen, Spielen im Freien usw. haben. Mithilfe anderer Methoden (wie zum Beispiel Befragungen, Fragebögen und Rollenspiele) hat man herausgefunden, dass Kinder das, womit sie sich gerade beschäftigen, gern zu Ende führen wollen. Kinder sind auch dankbar, wenn sie Unterstützung bekommen in Phasen, in denen sie eine Aktivität beenden und eine andere beginnen (Clark et al., 2003). Kinder können von fachkraftinitiierten Interaktionen und formaler Anleitung profitieren (Eurydice, 2009). Allerdings ist ein an die kindliche Entwicklung angepasstes, spielorientiertes Curriculum (im Gegensatz zu einem Curriculum, das nach dem Motto „Pauken und Üben“ aufgebaut ist), besser in der Lage, mit spannended und freudeweckenden Methoden Bildungsinhalte zu vermitteln und die Konzentrationsfähigkeit zu fördern (Brooks-Gunn, 2007).

Landesspezifische Merkmale und Strukturmerkmale der FBBE bei der Erstellung von Curricula und Standards berücksichtigen

Ob einzelne Curriculummodelle angemessen sind, hängt auch von den jeweiligen landesspezifischen Eigenschaften und Strukturmerkmalen der FBBE ab. Verfügen die pädagogischen Fachkräfte nur in geringem Maße über eine zertifizierte Ausbildung bzw. Weiterbildung und sind die FBBE-Angebote fragmentiert, sind zusätzliche Leitlinien und ein konkreteres Curriculum für das Personal von Nutzen. In Ländern, in denen kindinitiierte Aktivitäten gefördert und pädagogischen Fachkräften Raum für Innovationen und Anpassungen an die örtlichen Gegebenheiten gelassen wird, setzt die Umsetzung eines kindzentrierten Modells voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte über ausreichende Qualifikationen und Ausbildungen verfügen, um das breite Spektrum an kindlichen Entwicklungsbereichen (auch abstrakteren Bereichen) auszubalancieren. Daher muss das ausgewählte Curriculum mit einer angemessenen Ausbildung des frühpädagogischen Personals, günstigen Arbeitsbedingungen und angemessenen Materialien einhergehen (OECD, 2001; 2006).

Ausreichende und angemessene Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals sicherstellen

Um die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern gezielter fördern zu können, muss das frühpädagogische Personal nicht nur über die Inhalte und die Umsetzung des Curriculums geschult sein. Das Personal sollte auch in speziellen Bereichen aus- und fortgebildet werden, zum Beispiel indem sie zusätzliche Fortbildungen besuchen zu Themen wie der Arbeit in multikulturellen Gruppen und die Anpassung von Curriculuminhalten an unterschiedliche Sprach- und Kulturgruppen. Darüber hinaus kommen in einer Gesellschaft, die einem schnellen Wandel unterliegt, Kenntnissen zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) eine immer größere Bedeutung zu. Der Einsatz von IKT kann die frühkindliche Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf den Leseerwerb, positiv beeinflussen (Judge et al., 2006).

Sicherstellen, dass die Curricula bzw. Standards gut auf Kinder im Alter von null bis sechs Jahren und darüber hinaus abgestimmt sind

Curricula bzw. Standards müssen in FBBE-Settings nicht nur vorhanden sein, sondern sie müssen auch gut auf Kinder im Alter von null bis sechs Jahren und sogar noch darüber hinaus abgestimmt sein: Durch eine auf diese Altersgruppe abgestimmte Sicht der FBBE-Inhalte kann eine ganzheitlichere und kontinuierlichere Entwicklung des Kindes sichergestellt werden.

Was wissen wir noch nicht?

Komparativer Vorteil unterschiedlicher Curriculummodelle

In Tabelle 2.1 werden auf der Grundlage einer Auswahl von Untersuchungsergebnissen die spezifischen Erfolge von „schulorientierten“ und „ganzheitlichen“ Curriculum-

modellen miteinander verglichen. Unklar bleibt, welcher der beiden Ansätze den größten langfristigen Nutzen für die Gesundheit, die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Studiums, das künftige Einkommen usw. ergibt. Dabei haben geographische Faktoren und politische Einstellungen die bestehende Forschung möglicherweise beeinflusst: Wissenschaftler in den USA unterstützen eher den schulorientierten Ansatz, wohingegen in Europa tendenziell die Bedeutung nicht-kognitiver Lernbereiche betont wird. Daher sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, um in den verschiedenen landesspezifischen FBBE-Kontexten Klarheit in die unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse zu bringen.

Pädagogische Strategien zur Unterstützung von „Spiel"-Angeboten

Die meisten Wissenschaftler stimmen darin überein, dass „Spielen" für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern wichtig ist. Traditionsgemäß ist das Spiel in eine themenbasierte gezielte frühkindliche Förderung eingebunden worden, um Kinder beim Erwerb von Literacy-Fähigkeiten, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten zu unterstützen. Es wird allerdings kaum zwischen den verschiedenen Typen von „Spiel" unterschieden (z.B. Rollenspiele, Als-ob-Spiele, Objektspiele), die unterschiedlichen Entwicklungszwecken dienen. Fehlende Belege verleiten viele Wissenschaftler dazu, ungerechterweise das Spiel („kindinitiierte Spiele ohne Zweck") vom Curriculum („fachkraftinitiierte Aktivitäten mit sinnvollem Nutzen") zu trennen (Bodrova und Leong, 2010).

Nicht-westliche Curriculummodelle und deren Auswirkungen

Zu „schulorientierten" und „kindzentrierten" Curriculummodellen, wie sie in Nordamerika und Europa aufgefasst werden, liegt umfangreiche Literatur vor. Ein westliches kindzentriertes Curriculum, das den Schwerpunkt auf den Gewinn für das einzelne Kind legt, kann jedoch im Widerspruch zu anderen Wertesystemen stehen, einschließlich solcher, in denen der Schwerpunkt hauptsächlich auf Gruppeninteressen gelegt wird (Kwon, 2004). Daher müssen alternative nationale Curriculummodelle, die auf lokaler Ebene angepasst und umgesetzt werden können, erforscht und verbreitet werden.

LITERATURNACHWEIS

Aasen, W. et al. (2009): „The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens“, Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Band 27, Nr. 1, Seite 5-13.

Amit, M. und H. Ginsburg (2008): „What is Teaching Mathematics to Young Children? A Theoretical Perspective and Case Study“, *Journal of Applied Developmental Psychology,* Band 29, Seite 274-285.

Aunio, P. und Niemivirta, M. (2010): „Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy“, *Learning and Individual Difference*, Band 20, Seite 427-435.

Aunola, K. et al. (2004): „Developmental Dynamics of Math Performance from Preschool to Grade 2“, *Journal of Educational Psychology*, Band 96, Nr. 4, Seite 699-713.

Bae, B. (2009): „Children's Right to Participate – challenges in everyday interactions“, *European Early Childhood Education Research Journal,* Band 17, Nr. 3, Seite 391-406.

Bennett, J. (2011): „Introduction: Early Childhood Education and Care“, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/ BennettANGxp1-Intro.pdf.

Bennett, J. (2004): „Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care“, Directorate for Education, OECD, Paris.

Bertrand, J. (2007): „Preschool Programs: Effective Curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart“, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/documents/BertrandANGxp.pdf.

Björklund, C. (2008): „Toddlers' opportunities to learn mathematics“, *International Journal of Early Childhood,* Band 40, Nr. 1, Seite 81-95.

Björklund, C. (2010): „Broadening the horizon: Toddlers' strategies for learning mathematics“, *International Journal of Early Years Education,* Band 18, Nr.1, Seite 71-84.

Bodrova, E. und D. Leong (2010): „Curriculum and Play in Early Child Development“, *Encyclopedia on Early Childhood Development,* Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/ documents/Bodrova-LeongANGxp.pdf.

Brodin, J. und P. Lindstrand (Hrsg.) (2006): „Interaction in Outdoor Play Environments Gender, Culture and Learning“ (Nr. 47), Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.

Brooks-Gunn, J. et al. (2007): „School Readiness and Later Achievement“, *Development Psychology*, Band 43, Nr. 6, Seite 1428-1446.

Broström, S. (2010): „A Voice in Decision Making young children in Denmark“ in: M. Clark und S. Tucker: *Early childhoods in a changing world*, Stoke-on-Trent, England: Trentham Publisher.

Bybee, R. W. und Kennedy D. (2005): „Math and Science Achievement“, *Science*, Band 307, Nr. 5709.

Canadian Council on Learning (CCL) (2006): „Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning“, *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.

Clark, A., S. McQuail und P. Moss (2003): „Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children“, Research Report Nr. 445, Thomas Coram Research Unit, University of London.

Council Early Child Development (2010): „Investing in Young Children, an Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation“, Weltbank 2011.

Desforges, C. and A. Abouchaar (2003): „The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review“, Research Report No. 433, Department for Education and Skills, London.

Doverborg, E. und I. Pramling Samuelsson (2011): „Early Mathematics in the Preschool Context“, in: N. Pramling und I. Pramling Samuelsson (Hrsg.): *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, Die Niederlande: Springer, Seite 37-64.

Eurydice (2009): „Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities“, Eurydice, Brüssel.

Frede, E. C. (1998): „Preschool program quality in programs for children in poverty“, in: Barnett, W. S. und S. S. Boocock (Hrsg.): *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes*, Buffalo, NY: SUNY Press, Seite 77-98.

Harris, A. and J. Goodall (2006): *„Parental Involvement in Education: An overview of the Literature“*, University of Warwick, Coventry.

Judge, S. et al. (2006): „Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study“, Heldref Publications, Tennessee.

Kagan, S. and K. Kauerz (2006): „Preschool Programs: Effective Curricula“, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/ documents/ Kagan-KauerzANGxp.pdf.

Kwon, Y.-I. (2004): „Early Childhood Education in Korea: Discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices“, *Educational Review*, Band 56, Nr. 3, Seite 297-312.

Laevers, F. (2011): „Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement“, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/documents/ LaeversANGxp1.pdf.

Litjens, I. und M. Taguma (2010): „Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care“, Paris: OECD.

Mellgren, E. und K. Gustafsson (2011): „Early Childhood Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool“, *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Band 4, Seite 173-189.

NAEYC und NAECS/SDE (2002), Position statement: „Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation— Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8“, NAEYC, Washington DC.

National Institute for Early Education Research (2006): „Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years“, *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

NIEER (2007): „Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider“, *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

NIEER (2009): „Math and Science in Preschool: Policies and Practice“, *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

Nicolopoulou, A. (2010): „The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education“, *Human Development*, Band 53, Seite 1-4.

OECD (2001): „Starting Strong I: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

OECD (2006): „Starting Strong II: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

OECD (2011): PISA in Focus Nr. 10: „What can parents do to help their children succeed in school?“, OECD, Paris.

Philips, D. et al. (2000): „Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 15, Nr. 4.

Pianta, R. C. et al. (2009)*:* „The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know“, *Psychological Science in the Public Interest*, Band 10, Nr. 2, Seite 49-88.

Pramling, N. und I. Pramling Samuelsson (2011): *„Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics“*, Dordrecht, Die Niederlande: Springer.

Pramling Samuelsson, I. und M. Asplund Carlsson (2008): „The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood“, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Band 52, Nr. 6, Seite 623-641.

Prentice, R. (2000): „Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education“, *the Curriculum Journal*, Band 11, Nr. 2, Seite 145-158.

Schweinhart, L. J. und D. P. Weikart (1997): „The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23 0147, Early Childhood Research Quarterly, Band 12, Seite 117-143

Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson und E. Johansson (Hrsg.) (2009): *„Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*“ [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning], Göteborg Studies in Educational Sciences, 284, Göteborg, Schweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2011): „Pedagogical quality in preschool: A commentary“, in: N. Pramling und I. Pramling Samuelsson (Hrsg.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, Die Niederlande: Springer, Seite 223-242.

Siraj-Blatchford, I. et al. (2004): „Effective pre-school and primary education“, *Primary Practice*, Band 37, Seite 28-31.

Siraj-Blatchford, I. und M. Woodhead (2009): „Effective Early Childhood Programmes“, *Early Childhood in Focus 4*, Open University, Vereinigtes Königreich.

Siraj-Blatchford, I. (2010): „A focus on pedagogy: Case studies of effective practice“, in: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford und B. Taggart (Hrsg.): *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Seite 149-165, London: Routledge.

Sommer, P. D., I. Pramling Samuelsson und K. Hundeide (2010): *„Child perspectives and children's perspectives in theory and practice“*, New York: Springer.

UNESCO (2004): „Curriculum in Early Childhood Education and Care“, *UNESCO Policy Brief on Early Childhood,* Nr. 26, UNESCO, Paris.

UNESCO (2007): „Strong Foundations: Early Childhood Education and Care“, *EFA Global Monitoring Report*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2010): *„Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education - Analytical Survey“*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moskau.

Vandenbroeck, M. (2011): „Diversity in Early Childhood Services“, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, erhältlich auf: www.child-encyclopedia.com/documents/ Vandenbroeck ANGxp1.pdf.

HANDLUNGSFELD 2 – BLICKWINKEL DURCH INTERNATIONALE VERGLEICHE ERWEITERN

Der vorliegende Abschnitt vergleicht auf internationaler Ebene:

- Curricula und Inhalte

CURRICULA UND INHALTE

Untersuchungsergebnisse

Allgemeiner Rahmenplan

- Beinahe alle OECD-Länder verfügen über einen Rahmenplan für die FBBE, entweder in Form eines Curriculums oder in Form von Bildungsstandards. Die Altersgruppen, an die sich die Curricula richten, sind von Land zu Land unterschiedlich (Abbildung 2.3).
- In Ländern mit einem gesplitteten System liegen die Kinderbetreuung und die frühkindliche Bildung in der Verantwortung von unterschiedlichen Ministerien.
- Die Mehrheit der Länder hat für die älteren Kinder im FBBE-System einen Rahmenplan bzw. ein Lerncurriculum geschaffen: Dieser Rahmenplan gilt für Kinder ab etwa zweieinhalb Jahren bis zum schulpflichtigen Alter.
- Einige wenige Länder, wie zum Beispiel Japan und Korea, verfügen sowohl über einen Rahmenplan für die Kinderbetreuung (ab null Jahren bis zum schulpflichtigen Alter) als auch über einen Rahmenplan für die frühkindliche Bildung (ab drei Jahren bis zum schulpflichtigen Alter).
- Viele Länder, die die Bereitstellung „integrierter“ FBBE-Angebote anstreben (z.B. Australien, Neuseeland, die nordischen Länder und die Prinz-Edward-Insel [Kanada]), verwenden einen Rahmenplan, der die Altersgruppe von null oder einem Jahr bis zum schulpflichtigen Alter einschließt.
- Mehrere Länder verfolgen mit ihren Rahmenplänen das Ziel, eine kontinuierliche kindliche Entwicklung nicht nur in den Jahren der frühen Kindheit, sondern auch darüber hinaus zu fördern. Das spiegelt sich dann beispielsweise in der Altersspanne des Rahmenplans von Hessen (Deutschland) wider, wo ein Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von null bis zehn Jahren in Kraft ist, oder in

Schottland (Vereinigtes Königreich), wo das „*Curriculum for Excellence*“ die Altersspanne von drei bis 18 Jahren umfasst – mit jeweils altersgemäßen Inhalten für die unterschiedlichen Altersgruppen.

Inhalte und Themen

- Bestehende Curricula können in der Regel in „input-orientierte“ und „outcome-orientierte“ Ansätze eingeteilt werden. Die meisten Curricula beinhalten Aspekte wie „Input durch pädagogische Fachkräfte“, d.h., spezielle Anforderungen an das, was von frühpädagogischen Fachkräften verlangt wird (Abbildung 2.4). „Werte und Prinzipien“ werden ebenfalls häufig in die Curricula aufgenommen, während nur wenige Länder in ihren Curricula auch Aussagen dazu machen, welche kindlichen Entwicklungsstufen erreicht werden sollen, sogenannte „child outcomes“ oder Aussagen zum „Input von Kindertageseinrichtungen“ enthalten. Die nordischen Länder vermeiden es eher, den Begriff „child outcomes“ zu verwenden, während angelsächsische Länder diesen Begriff bzw. dieses Konzept befürworten.
- Die meisten OECD-Länder messen in ihrem Curriculum „Literacy“, den „mathematischen Fähigkeiten“, der „körperlichen und gesundheitlichen Bildung“, dem „Erwerb naturwissenschaftlicher Fähigkeiten“ sowie „Kunst“ eine hohe Bedeutung bei. „Musik“, „Spiel“ und „praktische Fertigkeiten“ sind ebenfalls beliebte Inhaltsbereiche für Rahmenpläne/Leitlinien. Während einige Länder dem „Spiel“ in ihrem Curriculum feste Zeiten zuordnen, geben andere Länder an, dass das Spielen in andere Inhaltsbereiche eingebettet ist, um die frühkindliche Förderung in den entsprechenden Themenbereichen durch Spielaktivitäten ansprechender zu gestalten (Abbildung 2.5).
- Einige wenige Länder haben neue Themengebiete, die in Reaktion auf sich verändernde Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft neu entstehen, in ihr Curriculum aufgenommen. Beispiele hierfür sind Informations- und Kommunikationstechnik (z.B. Spanien), der Erwerb von Fremdsprachen (z.B. Slowakische Republik) und Lernmethoden (z.B. Korea).

Weitere Einzelheiten dazu finden sich in der Tabelle der Befragungsergebnisse zum „Rahmenplan für Currricula/Standards“ und zu „Curriculuminhalten“ (Excel™-Dateien) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/edu/earlychildhood/ toolbox.

Abbildung 2.3 Geltungsbereich von Curricula bzw. Leitlinien für die FBBE nach Altersgruppe

	Standards/Curricula für Kinderbetreuung
	Standards/Curricula für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
	Kein Standard-Curriculum für die angegebene Altersgruppe vorhanden
	Pflichtschule

Alter	0	1	2	3	4	5	6	7
Australien	Belonging, Being, and Becoming – Early Years Learning Framework for Australia (Dazugehören, Sein und Werden – Rahmenplan für die frühpäd. Förderung für Australien)							
Österreich								
Belgien (Flämische Gem.)			2,5 Jahre	Ontwikkelingsdoelen				
Belgien (Frz. Gem.)			2,5 Jahre					
Kanada (Britisch-Kolumbien)	British Columbia Early Learning Framework for 0-5 year olds (Frühpädagogischer Rahmenplan für 5-6-Jährige von Britisch-Kolumbien) für 5-6-Jährige					British Columbia Early Learning Framework for 5-6 year olds (Frühpädagogischer Rahmenplan für 5-6-Jährige von Britisch-Kolumbien) für 5-6-Jährige		
Kanada (Manitoba)			Early Returns Curriculum (Frühe Förderung zahlt sich aus)					
						Manitoba Kindergarten Curriculum (Manitobas FBBE-Rahmenplan)		
Kanada (Prinz-Edw.-Insel)	Early Learning Framework (Rahmenplan für frühkindliches Lernen)							
Tschechische Republik				Rahmenbildungsplan für vorschulische Bildung				
Dänemark	Læreplaner (Vorschulcurriculum)							
Estland		1,5 Jahre	Rahmencurriculum für vorschulische Bildung					
Finnland	Nationale Curriculum-Richtlinien zur vorschulischen Bildung						Kerncurriculum für die vorschulische Bildung und Erziehung	
Frankreich			2,5 Jahre	Nationales Curriculum für die Vorschule				
Deutschland (Baden-Württ.)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten						bis 10	
Deutschland (Bayern)	Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren			Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung				
Deutschland (Berlin)	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt							
Deutschland (Brandenburg)	Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg							
Deutschland (Bremen)	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich							
Deutschland (Hamburg)	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen						bis 15	
Deutschland (Hessen)	Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen						bis 10	
Deutschland (Meckl.-Vorp.)	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern						bis 10	
Deutschland (Niedersachsen)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder							
Deutschland (Nordrhein-Westfalen)	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen						bis 10	
Deutschland (Rheinland-Pfalz)	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz						bis 15	

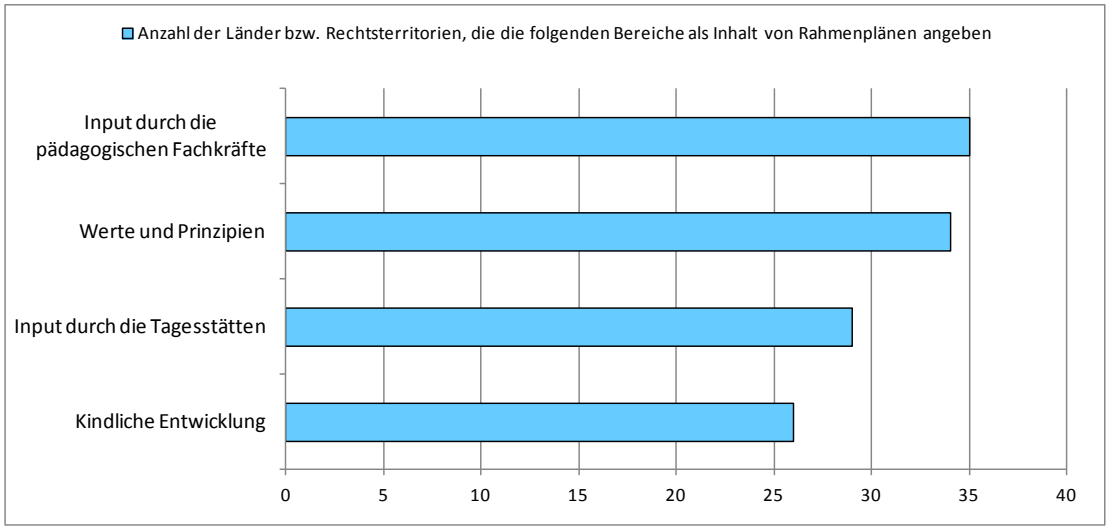
Abbildung 2.3 Geltungsbereich von Curricula bzw. -Leitlinien für die FBBE nach Altersgruppe (Fortsetzung)

Alter	0	1	2	3	4	5	6	7
Deutschland (Saarland)	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten							
Deutschland (Sachsen)	Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kinderttagespflege							bis 10
Deutschland (Sachsen-Anhalt)	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt							
Deutschland (Schleswig-Holstein)	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen							bis 15
Deutschland (Thüringen)	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre							bis 10
Ungarn				Nationales Kernprogramm für Kindergärten				
Irland	Early Childhood Curriculum Framework: Aistear (Frühpädagogischer Rahmenplan: Aistear)							
Israel				Rahmenplan für die vorschulische Bildung				
Italien		3 Monate		Richtlinien für das Curriculum				
Japan				Course of Study for Kindergarten (Bildungsplan für Kindergärten)				
	National curriculum of day care centers (Nationales Curriculum für Kinderzentren)							
Korea				National Curriculum for Kindergarten (Nationales Kindergartencurriculum)		Nuri Curriculum		
	Standardcurriculum für Kinderkrippen							
Luxemburg				Le plan d'études (Bildungsplan)				
Mexiko	Curriculum-Rahmenplan für die Kinderbetreuung			Curriculum-Rahmenplan für die frühkindliche Bildung und Erziehung				
Niederlande			2,5 Jahre	Entwicklungsziele/ Kompetenzen				
Neuseeland	Te Whāriki							
Norwegen	Rahmenplan für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten							
Polen				Kerncurriculum für die vorschulische Bildung und Erziehung				
Portugal				Curriculumleitlinien für die vorschulische Erziehung und Bildung				
Slowakische				Das Nationale Bildungsprogramm				
Slowenien		Nationales Curriculum für frühpädagogische Tageseinrichtungen						
Spanien	Curriculum für die frühe Kindheit							
Schweden		Läroplan för förskolan Lpfö 98					Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och	
Türkei				Vorschulisches Bildungsprogramm				
Vereinigtes Königreich (England)	Statutory Framework for the Eary Years Foundation Stage (Curriculum *Frühkindliche Gründungsphase*)							
Vereinigtes Königreich	Pre-Birth to Three - Staff Guidelines (Nationaler Leitfaden: Von der Geburt bis Drei)			Curriculum for Excellence				bis 18
Vereinigte Staaten (Georgia)			Georgia's Pre-K Content Standards (Georgias Bildungsstandards für Kindertagesstätten)					
Vereinigte Staaten (Massachusetts)				Guidelines for Preschool Learning Experiences (Leitlinien für vorschulisches Lernen)				
Vereinigte Staaten (North Carolina)				Early Learning Standards for North Carolina Preschoolers and Strategies to Guide Their Success (Frühpädagogische Bildungsstandards für die Vorschüler von North Carolina und Strategien für die frühkindliche Förderung)				
Vereinigte Staaten (Oklahoma)				Priority Academic Student Skills (Vorrangige schulische Fähigkeiten von Schülern)				

Anmerkung: In Polen wurde das verbindliche Einschulungsalter im Jahr 2009 von sieben auf sechs Jahre herabgesetzt. Während einer dreijährigen Übergangsfrist (bis zum Jahr 2012) bleibt Eltern die Wahl überlassen, ob sie ihr Kind im Alter von sechs oder sieben Jahren einschulen wollen. Schweden besitzt mit dem „Läroplan för förskolan" ein Curriculum für Kindertageseinrichtungen und mit dem „Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" ein Curriculum für Vorschulklassen, für die Pflichtschule und für schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

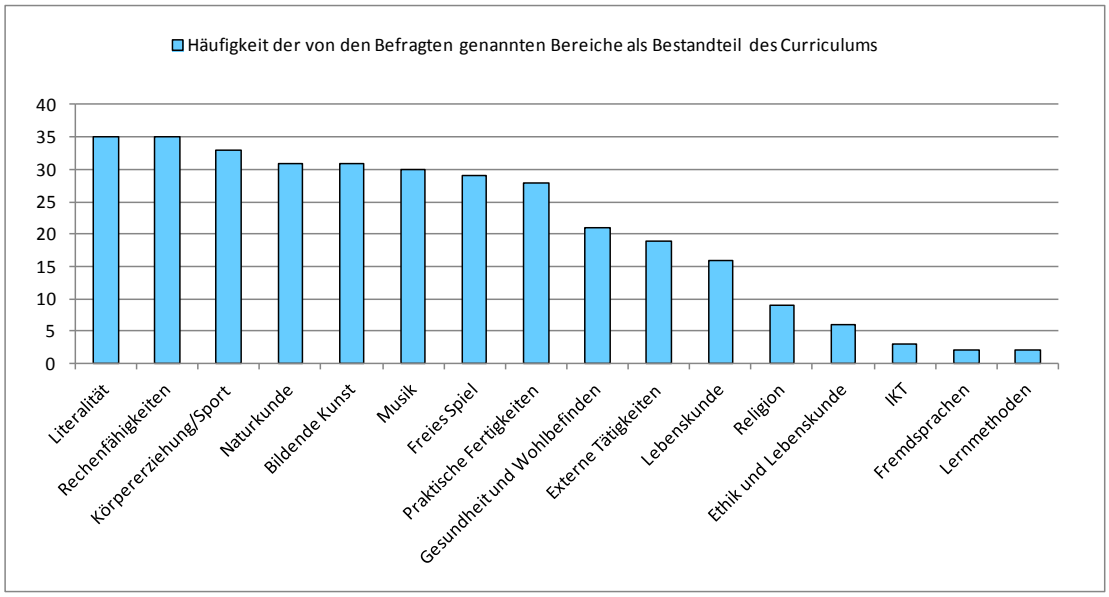
Abbildung 2.4 Konzepte für FBBE-Curricula[1]



Hinweis: Die Befragten konnten dabei mehrere Inhaltskategorien angeben.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Abbildung 2.5 Inhaltsbereiche von Curricula für die FBBE [2]



Hinweis: Die Befragten konnten dabei mehrere Inhaltskategorien angeben.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Begriffsbestimmungen und Methoden

Ein Curriculum bzw. Rahmenplan (Leitlinien oder Standards) ist ein Tool, das als Leitfaden für die Inhalte und Konzepte der frühkindlichen Betreuung und Förderung dienen kann.

Curriculuminhalte können nach Fächern oder Themenbereichen gegliedert werden. Diese geben Schwerpunkte vor und legen fest, wie die Betreuung, die pädagogische Arbeit und die frühkindliche Förderung gestaltet werden sollen. In der „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“ des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung wurden die an der Befragung teilnehmenden Länder gebeten, aus einer Liste mit neun FBBE-Themenbereichen eine Auswahl zu treffen:

1. **Literacy**: bezieht sich auf alle Themen im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben, einschließlich die sprachliche Entwicklung sowie Worterkennung.[2]

[2] Anmerk. d. Hrsg.: Der Begriff „literacy“ im engeren Sinne bezeichnet (frühe) Lese- und Schreibfähigkeiten.

2. **Mathematische Fähigkeiten (*numeracy*)**: bezieht sich auf alle Themen im Zusammenhang mit Zahlen und Zählen, einschließlich Rechenaufgaben, Zahlenerkennung, Räume und Formen.

3. **Naturwissenschaften**: bezieht sich auf alle wissenschaftlichen Förderbereiche, wie zum Beispiel Erdkunde und Naturkunde.

4. **Kunst**: bezieht sich auf alle Themenbereiche im Zusammenhang mit künstlerischen Ausdrucksformen, einschließlich Zeichnen, Ausmalen, Malen und Basteln.

5. **Musik**: bezieht sich auf alle Themenbereiche im Zusammenhang mit Musik, wie zum Beispiel Singen, das Erlernen von Musikinstrumenten und Tanzen.

6. **Körperliche und gesundheitliche Bildung:** bezieht sich auf alle Bereiche der FBBE, die körperliche Anstrengungen beinhalten oder im Zusammenhang mit dem körperlichen Wohlbefinden stehen, wie zum Beispiel Turnen, Sport und Projekte zu Essen oder zur Hygiene.

7. **Praktische Fertigkeiten**: bezieht sich auf alle praktischen Fähigkeiten, die in keinem der anderen Themengebiete genannt worden sind (*z.B.* Schuhe binden).

8. **Spielzeit**: bezieht sich auf die Zeit, in der Kinder frei spielen können, *d.h.* kindinitiiertes Spielen: die Zeit, in der ein Kind für sich entscheiden kann, was, womit und wo es spielen will (drinnen oder draußen).

9. **Aktivitäten außerhalb von FBBE-Einrichtungen** (externe Aktivitäten): bezieht sich auf Exkursionen, wie zum Beispiel Ausflüge in Museen, öffentliche Parks, Büchereien, Konzerte sowie Kunst- und Wissenschaftseinrichtungen.

Von den befragten Ländern/Regionen wurden sieben zusätzliche Themenbereiche angegeben, darunter Religion, Ethik und Lebenskunde, Gesundheit, persönliches und/oder soziales Wohlbefinden, Sozialwissenschaften und/oder interkulturelle Erziehung, Informations- und Kommunikationstechnik, (Fremd-) Sprachen und Lernmethoden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“ (2011) *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011)*. Für jede Grafik und jede Tabelle werden die Länder bzw. Regionen angegeben, für die Daten vorliegen.

HANDLUNGSFELD 3 – EINE STRATEGIEOPTION AUSWÄHLEN

Der vorliegende Abschnitt enthält Strategieoptionen zur Bewältigung folgender Herausforderungen:

- Curricula ausarbeiten und umsetzen

CURRICULA AUSARBEITEN UND UMSETZEN

Herausforderung 1: Ziele und Inhalte festlegen

Die Definition von Zielen und Inhalten stellt in vielen OECD-Ländern eine Herausforderung dar. Der Grund dafür besteht darin, dass die FBBE-Akteure unterschiedliche Ansichten darüber haben, worauf das Curriculum abzielt und was in ihm enthalten sein sollte. Politische Entscheidungsträger, Wissenschaftler, frühpädagogische Fachkräfte und Eltern sehen unterschiedliche Themenbereiche als wichtig an, und jeder dieser Akteure hat seine eigenen kulturellen Werte und seine eigenen Vorstellungen über frühkindliche Entwicklung.

Eine weitere Herausforderung stellt die Bestimmung des Detaillierungsgrads dar. Für einige frühpädagogische Fachkräfte bedarf es eines Curriculums, das konkrete pädagogische Leitlinien enthält. Andere sind dagegen in der Lage, ein nicht präskriptives Curriculum, das flexibel ausgelegt und an die konkreten örtlichen und kulturellen Bedürfnisse sowie an das einzelne Kind angepasst werden kann, effektiv umzusetzen.

Darüber hinaus kann die Abstimmung der Curriculumziele und -inhalte an zukünftige Bedürfnisse der Allgemeinheit eine ebenso anspruchsvolle Aufgabe darstellen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund solcher Veränderungen wie der zunehmenden Migration und den Fortschritten in informations- und wissensbasierten Wirtschaftssystemen.

Klare Curriculumziele und Leitprinzipien festlegen

– In **Australien** hat der Rat der australischen Regierungen im Juli 2009 den „*Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung: Dazugehören, Sein und Werden*“ („*Early Years Learning Framework: Belonging, Being, and Becoming*“), kurz

EYLF, ausgearbeitet. Mit diesem Rahmenplan sollen pädagogische Fachkräfte dabei unterstützt werden, jungen Kindern die Möglichkeiten zu bieten, ihr Potenzial optimal zu entfalten und eine Grundlage für künftige Lernerfolge aufzubauen. Damit trägt der EYLF mit dazu bei, dass das ausdrückliche Ziel des Rates der australischen Regierungen: „Alle Kinder sollen den besten Start ins Leben erhalten, um für sich selbst und für die Nation eine bessere Zukunft zu erschaffen" verwirklicht wird. Der EYLF beschreibt die Prinzipien, die praktische Umsetzung der Prinzipien und die zu erreichenden Outcomes (Entwicklungsziele), die für eine optimale Förderung von Kindern im Alter von null bis fünf Jahren wesentlich sind. Er legt ein besonderes Gewicht auf spielorientiertes Lernen und erkennt die Bedeutung der Kommunikation und der Sprache (einschließlich frühe Literacy-Fähigkeiten und mathematische Fähigkeiten) sowie der sozialen und emotionalen Entwicklung an. Der Rahmenplan wurde im weitesten Sinne im Einklang mit der Melbourne-Erklärung über Bildungsziele für die Jugend Australiens angelegt, in der es heißt, dass alle jungen Australier zu erfolgreich lernenden, selbstbewussten und kreativen Persönlichkeiten sowie aktiven und informierten Bürgern werden sollen.

- In **Schottland** ist der nationale Leitfaden „*Von vor der Geburt bis drei: Für eine erfolgreiche Zukunft der Kinder und Familien Schottlands*" („*Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*") ausgearbeitet worden. Dieses Dokument spiegelt die Prinzipien und die Philosophie wider, die auch das „Curriculum for Excellence" für die Altersspanne von drei bis achtzehn Jahren untermauern. „Pre-Birth to Three" betont die Bedeutung, die der Mitwirkung der Familien und der Akteure des Gemeinwesens zukommt. Beide Curricula heben vier zentrale Fähigkeiten hervor: Kinder sollen erfolgreich lernende, selbstbewusste Persönlichkeiten, verantwortungsvolle Bürger und vollwertige Mitglieder der Gesellschaft werden. Das „Curriculum for Excellence" umfasst Lernerfahrungen, die Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihrer frühkindlichen Förderung bzw. ihrer späteren schulischen Bildung und Erziehung zugänglich gemacht werden sollen. Diese Lernerfahrungen werden in vier Kategorien unterteilt: Fächer und Themenbereiche, interdisziplinäres Lernen, Schulethos und Schulleben sowie Gelegenheiten für persönliche Erfolge.
- Im Curriculum „Te Whāriki" für Kinder ab der Geburt bis zum schulpflichtigen Alter von **Neuseeland** wird das sozial und kulturell vermittelte Lernen in den Vordergrund gestellt und die entscheidende Bedeutung von reziproken und responsiven Beziehungen zwischen Kindern und Menschen, Orten und Dingen hervorgehoben. Menschliche Beziehungen und ein gutes Wohlbefinden bilden das Grundprinzip des Curriculums genau so sehr wie Mitwirkungsmöglichkeiten, ganzheitliche Entwicklung sowie Familie und soziales Umfeld. Das Curriculum für die frühkindliche Förderung greift ein Lernmodell auf, in dem die komplizierten Muster gesammelter Erfahrungen und Bedeutungen miteinander verflochten werden und der Schwerpunkt weniger auf den Erwerb konkreter Fähigkeiten gelegt wird. Der Rahmenplan besteht aus vier Teilen: 1.) den Leitprinzipien des Curriculums, 2.) seinen fünf Teilsträngen 3.) den Zielen für die frühen Kindheitsjahre und 4.) Beispielen für Verknüpfungen zwischen frühpädagogischer Bildung und Erziehung, den Schuljahren und dem Curriculum für Neuseelands Schulen.

Die Stränge und Zielsetzungen werden miteinander verknüpft und sind auf das kindliche Wohlbefinden, die Zugehörigkeit und die Mitwirkung von Kindern sowie auf Kommunikation und Erkundung ausgerichtet. Die Inhalte sind an drei verschiedene Altersgruppen innerhalb des FBBE-Systems angepasst: Säuglinge und Krabbelkinder (Geburt bis achtzehn Monate), Kleinkinder (Ein- bis Dreijährige) und junge Kinder (Zweieinhalbjährige bis Kinder im schulpflichtigen Alter). Die Entwicklungsschritte werden für jede dieser Altersgruppen im Curriculum beschrieben.

- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat im September 2011 einen neuen „Rahmenplan für frühkindliches Lernen" („Early Learning Framework") eingeführt, der auf Kinder ab der Geburt bis zum schulpflichtigen Alter ausgerichtet ist. In diesem Rahmenplan wird die klare Aussage formuliert, dass jedes Kind über die Fähigkeit verfügt, an seinem eigenen Lernen mitzuwirken. In dem Rahmenplan werden eine Reihe von Werten und Leitprinzipien angeführt, die die Tatsache anerkennen, dass der Familie für die allgemeine Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes die wichtigste Rolle zukommt. Darüber hinaus werden klare Lernziele und Zielsetzungen festgelegt, während gleichzeitig die unterschiedlichen Gegebenheiten in den Kommunen der Provinz berücksichtigt werden und deutlich zum Ausdruck gebracht wird, dass die frühpädagogische Fachkraft in dieser Beziehung die Schlüsselfigur ist. Der Rahmenplan unterstützt die Bestrebungen der Prinz-Edward-Insel hin zu einem sozial-ökologischen frühkindlichen Fördersystem, gibt pädagogischen Fachkräften Strategien und Überlegungen für die praktische Umsetzung der Inhalte an die Hand und beruht auf drei Grundsätzen für die gezielte frühkindliche Förderung: (soziale) Beziehungen, Umfeld und Erfahrungen.
- **Koreas** neues „Nuri Curriculum" für Fünfjährige stellt fünf Ziele in den Vordergrund: 1.) Es sollen die grundlegenden körperlichen Fähigkeiten des Kindes entwickelt und gesunde und sichere Verhaltensweisen gefördert werden. 2.) Die Kinder sollen eine für den Alltag gebräuchliche Kommunikationsfähigkeit erwerben und eine gute Sprachpraxis entwickeln. 3.) Die Kinder sollen ein Selbstwertgefühl entwickeln und das Zusammenleben mit anderen erlernen. 4.) Die Kinder sollen ein ästhetisches Interesse und Freude an Kunst entwickeln, und lernen sich kreativ auszudrücken. 5.) Die Kinder sollen die Welt mit Neugier erkunden und die Problemlösungsfähigkeiten der Kinder sollen dadurch gestärkt werden, dass sie in ihren alltäglichen Beschäftigungen mit Mathematik und Naturwissenschaften in Berührung gebracht werden. Diese fünf Ziele werden in den folgenden fünf Curriculumbereichen vermittelt: körperliche Aktivitäten und Gesundheit, Kommunikation, soziale Beziehungen, Kunst und Erkundung der Natur. Diese fünf Bereiche werden in 20 Kategorien, 62 Unterkategorien und 136 detailliert beschriebene Inhalte/Ziele unterteilt, die Kinder im Alter von fünf Jahren erlernen bzw. sich erschließen sollten. Der Bereich der Kommunikation umfasst zum Beispiel vier Lern- und Förderbereiche: Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Das Sprechen umfasst: Sprechen in Worten und Sätzen zur Beschreibung der eigenen Gefühle, Vorstellungen und Erfahrungen.

- „Aistear“ heißt der Rahmenplan für alle Kinder ab der Geburt bis zum Alter von sechs Jahren in **Irland**. Der Rahmenplan beschreibt die Arten des Lernens, die für Kinder in diesem Lebensabschnitt wichtig sind und legt umfangreiche Lernziele für alle Kinder fest. Dazu arbeitet „Aistear“ mit vier umfassenden und miteinander verbundenen Themen: 1.) Wohlbefinden, Identität und Zugehörigkeit, 2.) Kommunizieren, 3.) Erkunden und 4.) Denken. Zu jedem Bereich werden wichtige Anlagen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte sowie Kenntnisse und Einsichten aufgezeigt.
- **Italien** hat im September 2007 die nationalen „Leitlinien für das Curriculum“ („Indicazioni per il Curricolo“) ausgearbeitet. Dabei handelt es sich um einen Rahmenplan mit Leitlinien für die frühpädagogische Förderung von Kleinkindern (Drei- bis Sechsjährige) und für den ersten Zyklus der Pflichtschule (Sechs- bis Vierzehnjährige). Der Rahmenplan enthält Ziele, Inhalte, pädagogische Konzepte und didaktische Methoden ebenso wie Standards zum frühkindlichen Lernen und Wohlbefinden. In den Leitlinien wird außerdem vorgegeben, dass Bildungs- und Erziehungseinrichtungen die Entwicklung der Identität, der Selbstständigkeit, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, des Lernens, des Wohlbefindens und der Teilhabe aller Kinder an der Gesellschaft fördern sollten.
- Der „Bildungsplan für Kindergärten“ („Course of Study for Kindergartens“) (Curriculum) in **Japan** besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil wird das Curriculum dargelegt, während sich der zweite Teil näher mit den Zielen und Inhalten des Curriculums befasst. Das Curriculum ist darauf ausgerichtet, Gefühle, Motivation und Einstellungen als Grundlage für die weitere Entwicklung des Kindes zur Entfaltung zu bringen. Bei den Zielen und Inhalten des Curriculums stehen folgende fünf Bereiche im Mittelpunkt: Gesundheit (geistiges und körperliches Wohlbefinden), zwischenmenschliche Beziehungen, Umwelt, Sprache und Ausdruck (Gefühle). Diese fünf Bereiche sind im Curriculum integriert und werden durch spezielle Aktivitäten abgedeckt. Der dritte Teil des Curriculums beschreibt verschiedene Punkte, die Kindergärten bei der Ausarbeitung von Übungsplänen berücksichtigen sollten. Für Kinderzentren gibt es das „*Nationale Curriculum für Kinderzentren*“ („*National Curriculum for Day Care Centres*“) das in sieben Kapitel unterteilt ist: Allgemeine Bestimmungen, kindliche Entwicklung, Inhalte für die frühkindliche Bildung, Betreuung planen und evaluieren, Gesundheit und Sicherheit, Unterstützung der Eltern sowie Aus- und Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte. Im Mittelpunkt des Curriculums stehen dieselben fünf Bereiche wie im „*Bildungsplan für Kindergärten*“.
- **Manitoba** (**Kanada**) hat im Jahr 2011 den Rahmenplan „*Frühe Förderung zahlt sich aus: Manitobas Curriculum für die FBBE in Vorschuleinrichtungen und Kindertagesstätten*“ („*Early Returns: Manitobas Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Preschool Centres and Nursery Schools*“) eingeführt. Es handelt sich dabei um einen Rahmenplan, mit dem die frühpädagogischen Fachkräfte in Vorschuleinrichtungen und Kindergärten bei der Ausarbeitung, Beschreibung und Optimierung ihrer Curricula unterstützt werden. Frühpädagogische Fachkräfte finden im Rahmenplan Hilfen für die Konzeption spielorientierter, entwicklungsgerechter Interaktionen, Beziehungen, Umgebungen und Erfahrungen, die es allen Kindern ermöglichen, ihr volles Potenzial zu entfalten.

- In **Deutschland** legen die Curricula aller Bundesländer den Schwerpunkt auf die Ausbildung individueller Fähigkeiten, einschließlich sozialer Fähigkeiten. Die Sozialisation bildet einen wichtigen Schwerpunkt der Curricula und soll eine demokratische Einstellung und die frühe soziale und persönliche Entwicklung jüngerer Kinder fördern. Dies wird durch Lernkompetenzen ergänzt, die jüngere Kinder entwickeln sollten. Die Curricula enthalten die Ziele, die ein Kind in einem bestimmten Alter erreichen sollte, und erläutern, wie die frühpädagogischen Fachkräfte die Kinder beim Erreichen dieser Ziele unterstützen können. Darüber hinaus enthalten die Curricula in ganz Deutschland Aspekte zur Förderung eines interkulturellen Verständnisses und der Akzeptanz kultureller Unterschiede und erläutern die erwarteten Funktionen von frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in Bezug auf die frühpädagogische Bildung und Erziehung ihrer Kinder.
- In der **Tschechischen Republik** hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Jahr 2004 für den FBBE-Bereich den „*Rahmenbildungsplan für vorschulische Bildung*“ veröffentlicht, der im Einklang mit Erkenntnissen aus neuen Untersuchungen zur Entwicklung von Kindern im Vorschulalter steht. Der Rahmenbildungsplan deckt fünf Bereiche ab: 1.) das Kind und sein Körper, 2.) das Kind und seine Psyche (Sprache und Sprechen, kognitive Fähigkeiten), 3.) das Kind und sein Gegenüber, 4.) das Kind und die Gesellschaft und 5.) das Kind und die Welt. Der Rahmenbildungsplan führt für jeden dieser Bereiche ein geeignetes didaktisches Angebot (Vermittlungs- und Lernmethoden), eine Liste der erwarteten Ergebnisse und eine Liste der Gefahren (Risiken) an, die den Erfolg bei der Vermittlung und beim Lernen behindern könnten. Jede vorschulische Einrichtung entwickelt auf der Grundlage des Rahmenbildungsplans und ein an die eigenen Voraussetzungen angepasstes Bildungsprogramm (diese Verpflichtung gilt seit 2007).
- Das Parlament der **Französischen Gemeinschaft** von **Belgien** hat für zweieinhalb- bis sechsjährige Kinder die Entwicklung von zentralen Fähigkeiten festgeschrieben. Alle Curricula müssen auf der Grundlage dieser neuen Standards ausgearbeitet und von der Regierung der französischen Gemeinschaft genehmigt werden. Außerdem müssen alle von Bildungsträgern ausgearbeiteten neuen Programme zuerst einer aus Vertretern der verschiedenen Bildungsnetzwerke und Inspektoren bestehenden Kommission zur Prüfung vorgelegt und anschließend durch das Ministerium für Bildung und Erziehung genehmigt werden. Im FBBE-Sektor für Null- bis Dreijährige sind auf Landesebene keine Fähigkeiten und Kompetenzen festgelegt worden. Dennoch sind alle Bildungsträger für diese Altersgruppe gesetzlich dazu verpflichtet, den Qualitätsleitfaden für die Kinderbetreuung einzuhalten, in dem Grundsätze zur kindlichen Entwicklung und zum Wohlbefinden des Kindes vorgegeben sind. Jeder Träger von FBBE-Einrichtungen muss einen Plan ausarbeiten, in dem angegeben ist, wie er den Leitfaden einhalten wird. Dieser Plan muss anschließend vom *Amt für Geburten und Kindheit* (*Office de la Naissance et de l'Enfance*, ONE) genehmigt werden.
- Die **Slowakische Republik** hat im Jahr 2008 drei Curricula aus dem Jahr 1948 für Drei- bis Vierjährige, Vier- bis Fünfjährige und Fünf- bis Sechsjährige in ein einziges Curriculum für Drei- bis Sechsjährige zusammengefasst. Das neue Cur-

riculum wurde seitdem verschiedenen Änderungen unterzogen und umfasst inzwischen die Inhalte von Betreuung, Bildung und Erziehung, die aus vier Hauptthemen bestehen: Ich bin, Menschen, Natur und Kultur. In jedem dieser vier Themenbereiche werden kognitive, motorische und sozial-emotionale Fähigkeiten angeführt. Darüber hinaus werden Leistungsstandards festgelegt, die vor der Einschulung in die Grundschule erreicht werden sollten.

- Die **Türkei** hat ihr Curriculum für den Vorschulbereich im Jahr 2002 eingeführt, dieses aber 2006 um einen Leitfaden für die Umsetzung der Curriculuminhalte und zur Erfassung der kindlichen Entwicklung ergänzt. Die Ziele des Curriculums sind mit der Intention überarbeitet worden, die Schulfähigkeit zu verbessern. Darüber hinaus wurde in dem Bestreben, die Entwicklung der Kinder zu optimieren, die Mitwirkung der Familie in das Curriculum aufgenommen.
- **Schweden** hat sein Vorschulcurriculum geändert und überarbeitet, es soll im Juli 2011 in Kraft treten. In dem überarbeiteten Curriculum wurden die pädagogischen Aufgaben dadurch untermauert, dass klare Ziele im Hinblick auf Sprache und Kommunikation, Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie formuliert wurden. Darüber hinaus wurde ein neuer Abschnitt über Folgemaßnahmen, Evaluation und Entwicklung sowie ein neuer Abschnitt über die Zuständigkeit der Leitungen von vorschulischen Einrichtungen hinzugefügt. Die Zuständigkeiten von frühpädagogischen Fachkräften sind ebenfalls durch neue und überarbeitete Leitlinien festgelegt worden. Philosophisch gesehen basiert das Curriculum auf der Vorstellung, dass Kinder kompetent lernen, aktiv denken und engagiert handeln. Eine starke Orientierung an demokratischen Werten, kontinuierlicher Entwicklung und Lernprozessen, die an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen sowie das soziale Lernen in Gruppen und die Anerkennung der pädagogischen Bedeutung von Betreuung und Spiel untermauern die Ausarbeitung des Curriculums und dessen Umsetzung in FBBE-Programmen.
- Die Kindergärten in **Norwegen** sind darauf ausgerichtet, dem Bedürfnis der Kinder nach Fürsorge und Spielen Raum zu geben und Lernen als Grundlage für die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Um den Kindergärten die Planung eines abwechslungsreichen und umfassenden pädagogischen Programms zu erleichtern, werden die Inhalte des Curriculums für Kindergärten in sieben Lernbereiche unterteilt, die sich auf die kindlichen Erfahrungen, Explorationen und das kindliche Lernen beziehen: 1.) Kommunikation, Sprache und Text, 2.) Körper, Bewegung und Gesundheit, 3.) Kunst, Kultur und Kreativität, 4.) Natur, Umwelt und Technik, 5.) Ethik, Religion und Philosophie, 6.) lokale Gemeinde und Gesellschaft sowie 7.) Zahlen, Räume und Formen. Jeder einzelne Lernbereich deckt ein breites Lernspektrum ab und die einzelnen Lernbereiche stehen selten isoliert für sich da. Die pädagogischen Teams haben freie Hand bei der Auswahl der Methoden, mit denen die Neugier der Kinder geweckt, ihre Kreativität gefördert und ihr Wissensdurst angeregt werden sollen. Der Rahmenplan gibt Ziele dafür vor, welche Erfahrungen die Kinder machen sollen. Die Praktiken zur Bewertung des Rahmenplans sind auf die pädagogischen Ansätze der Fachkräfte ausgerichtet, nicht auf die Leistung des einzelnen Kindes.

- **Slowenien** hat in seinem „Nationalen Curriculum für vorschulische Einrichtungen“ (1999) klare Ziele und Leitprinzipien festgelegt und dabei die Bedeutung von Demokratie, Multikulturalismus und Pluralismus hervorgehoben. Das Curriculum gibt sechs Aktivitätsbereiche vor: Bewegung, Sprache, Kunst, Natur, Gesellschaft und Mathematik. Darüber hinaus werden für die unterschiedlichen Altersgruppen Beispiele für Aktivitäten angeführt und die Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte festgelegt. Das Curriculum gilt als offener Rahmenplan, der die Sicherstellung gleicher Chancen für alle Kinder, die Respektierung individueller Unterschiede und die Förderung des frühkindlichen Lernens und der persönlichen Entwicklung von Kindern anstrebt. Die Ausarbeitung von Standards oder das Erreichen von Zielen sind darin nicht festgelegt. Das Ministerium für Bildung und Sport hat Ergänzungen zum nationalen Curriculum ausgearbeitet, so zum Beispiel die „Ergänzung zum Curriculum für die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Roma-Kindern“, in der Leitlinien und Empfehlungen zu speziellen pädagogischen Konzepten für die Förderung der Entwicklung von Roma-Kindern sowie zur Kommunikation und partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Kinder enthalten sind. Die „Ergänzung zum Curriculum für frühpädagogische Tageseinrichtungen in national gemischten Gebieten“ enthält Beispiele für Lernaktivitäten für Kinder, die in national gemischten Gebieten leben. Das sind beispielsweise Gebiete, in denen Ungarn und Italiener leben. Die „Empfehlungen für angepasste Programme und zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für Vorschulkinder mit besonderen Bedürfnissen“ legen den Schwerpunkt auf bestimmte Grundsätze für die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen.
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) gibt im „*Praxisleitfaden*“ („*Practice Guide*“) für das Curriculum „*Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*“ zu erreichende Bildungsziele für die unterschiedlichen Altersgruppen der Kinder vor. Die Ziele sind altersgerecht an die jeweilige Entwicklungsphase von jungen Kindern angepasst. Es wurden Ziele für folgende Altersgruppen festgelegt: von der Geburt bis 11 Monate, 8 bis 20 Monate, 16 bis 26 Monate, 22 bis 36 Monate, 30 bis 50 Monate, 40 bis 60+ Monate. Die Ziele sind in sechs Kategorien unterteilt: Dispositionen und Einstellungen, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, Eingehen von Beziehungen, Verhalten und Selbstregulation, Selbstfürsorge und Gemeinschaftssinn. Das Curriculum wird derzeit auf der Grundlage von Empfehlungen überarbeitet, die aus einer Überprüfung des Curriculums hervorgegangen sind. Auf der Grundlage der Erkenntnisse aus dieser Überprüfung werden Lernbereiche geändert und die Anzahl der frühen Lernziele reduziert, um den Bedürfnissen der frühpädagogischen Fachkräfte und anderer Akteure des FBBE-Sektors bei der Umsetzung des Curriculums gerecht zu werden.
- Die Hauptziele der vorschulischen Bildung und Erziehung in **Polen** sind in einem Kerncurriculum festgelegt, das zuletzt im Jahr 2008 überarbeitet wurde.[3] Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele sollen durch erzieherische Aktivitäten in 15 vorgegebenen Bereichen umgesetzt werden. Für jeden Bereich wird eine detaillierte Liste der Bildungsergebnisse angegeben, die Kinder bis zum Ende der vorschulischen Phase erreicht haben sollten. Das Curriculum befasst sich nicht mit speziellen didaktischen Methoden, sondern stellt spielorientiertes Lernen und

Aktivitäten im Freien in den Vordergrund. Laut dem überarbeiteten Curriculum sollen die Kinder auf das Lesen und Schreiben vorbereitet werden und mindestens ein Fünftel der Zeit in der FBBE-Einrichtung sollte dem Spiel und ein weiteres Fünftel Aktivitäten im Freien gewidmet werden. Außerdem wurde der Kontinuität zwischen vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule eine größere Aufmerksamkeit gewidmet.

- In **Estland** verabschiedete die Regierung im Jahr 2008 das überarbeitete nationale „*Rahmencurriculum für vorschulische Bildung*“ („*Framework Curriculum of Preschool Education*“). Dieses Curriculum stützt sich auf das Rahmencurriculum für vorschulische Bildung, Betreuung und Erziehung, das 1999 in Kraft getreten ist. Das alte und das neue Curriculum unterscheiden sich unter anderem dadurch, dass im neuen Curriculum ein neues Konzept des Lernens definiert wurde. Die frühpädagogische Fachkraft steht nicht länger im Mittelpunkt des Interesses, sondern das Kind: Ein Kind ist ein aktiver Teilnehmer an Erziehungs- und Bildungsaktivitäten, während die frühpädagogische Fachkraft für die Schaffung eines Umfeldes verantwortlich ist, in dem die Entwicklung des Kindes gefördert wird. Zur Schaffung eines solchen Umfeldes, in der das Kind beim Heranwachsen und Lernen unterstützt wird, ist es für die Arbeit in den Vorschuleinrichtungen von großer Bedeutung sowohl die Kooperation zwischen den frühpädagogischen Fachkräften und anderem Personal als auch die Einbeziehung der Eltern zu gewährleisten. Das nationale Curriculum definiert neben den Zielen und Leitprinzipien für die vorschulischen und schulischen Bildungs- und Erziehungsaktivitäten auch die zu erreichenden Entwicklungsstufen beim Erwerb verschiedener Fähigkeiten (Spiel- und Lernkompetenzen, kognitive und soziale Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Eigenständigkeit). Diese werden in folgende sieben Bereiche aufgeteilt: Ich und die Umgebung, Sprache und Sprechen, Estnisch als Zweitsprache (ab dem Alter von drei Jahren; dies gilt für alle Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Estnisch sprechen und für Gruppen, deren „Unterrichtssprache“ nicht Estnisch ist), Mathematik, Kunst, Musik und Bewegung.

Standards entwickeln oder Lernziele definieren

- In den **Niederlanden** hat die Universität von Amsterdam Entwicklungsziele für junge Kinder ausgearbeitet. Auf der Grundlage dieser Arbeit ist das Nationale Kompetenzzentrum *für die Ausarbeitung von Curricula* (*SLO*) derzeit mit der Ausarbeitung von Kompetenzstufen und Deskriptoren für das Ende des ersten Jahres in der sogenannten Basisschule (Kinder im Alter von vier/fünf Jahren) und für das Ende des zweiten Jahres in der Basisschule, also das erste Pflichtschuljahr (Kinder im Alter von fünf/sechs Jahren) beschäftigt. Derzeit sind Ziele für den Themenbereich Sprache festgelegt, die drei konkrete Säulen umfassen: mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Literacy (insbesondere Lesefähigkeit) sowie Sprachbewusstsein und Kommunikation. Als weitere Säulen sind Mathematik und sozio-emotionale Entwicklung geplant. Diese drei Säulen werden durch Vorschläge für pädagogische Aktivitäten ergänzt werden.
- **Neuseelands** Curriculum „*Te Whāriki“* hat für jeden seiner fünf Curriculumstränge (kindliches Wohlbefinden, Zugehörigkeit, Mitwirkung von Kindern, Kom-

munikation und Erkundung) Lernziele bzw. Outcomes festgelegt. Die Kinder werden in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gefördert, nicht unterrichtet. Für jeden Strang werden die entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben und Beispiele für Erfahrungen angeführt, die helfen, die beschriebenen Lernziele zu erreichen. Da das Curriculum einen Schwerpunkt auf soziale Beziehungen und das persönliche Wohlbefinden legt, werden die Lernziele auch diesbezüglich formuliert. Beispiele hierfür sind: Selbstvertrauen und die Fähigkeit, emotionale Bedürfnisse zu äußern; Kenntnisse über eine gesunde Lebensführung; Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem eigenen Wohlbefinden und dem Wohlbefinden von anderen.

- Die Entwicklungsziele für die vorschulische Bildung, Betreuung und Erziehung sind in **Flandern** (**Belgien**) vom Ministerium für Bildung ausgearbeitet worden. Sie wurden in der Verordnung der flämischen Regierung vom 27. Mai 1997 festgelegt und sind zum Schuljahr 1998/99 in Kraft getreten. Es handelt sich dabei um Mindestziele in Bezug auf den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die für zweieinhalb- bis sechsjährige Kinder nach Ansicht der Behörden erstrebenswert sind.
- **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) beschreibt in seinem „*Curriculum for Excellence"* klar, was Kinder wissen und können und über welche Erfahrungen sie in den **verschiedenen** Stufen des frühpädagogischen und schulischen Bildungssystems verfügen sollten. Die Outcomes und Erfahrungen werden auf der Grundlage von acht verschiedenen Themenbereichen geplant; dazu gehören unter anderem: Bildende Kunst, Gesundheit und Wohlbefinden, Sprachen, Mathematik, Religion und Ethik, Naturwissenschaften, Sozialkunde und Technik. Dabei werden für jede Altersgruppe jeweils andere Erfahrungen und Outcomes definiert, über die jedes Kind in dem entsprechenden Alter verfügen sollte.
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) erfasst in seinem Curriculum „*Early Years Foundation Stage"* (EYFS) folgende sechs Bereiche: 1.) persönliche, soziale und emotionale Entwicklung, 2.) Kommunikation, Sprache und Literacy; 3.) Problemlösefähigkeiten, Schlussfolgern und mathematische Fähigkeiten, 4.) Kenntnis und Verständnis der Welt, 5.) körperliche Entwicklung und 6.) Entwicklung der Kreativität. Jeder Bereich wird im Hinblick darauf beschrieben, was Kinder bis zum Ende der EYFS wissen und können sollten, bevor sie die Grundschule besuchen. Die Lernbereiche werden derzeit überarbeitet und sollen dann ab September 2012 umgesetzt werden.
- Das Ministerium für Bildung in **Portugal** legt für die vorschulische Bildung und Erziehung (Drei- bis Sechsjährige) *„Learning Outcomes*" (Bildungs- und Lernziele) fest. Anhand der *Learning Outcomes* wird die Leistung der Kinder erfasst. Die *Learning Outcomes* können den frühpädagogischen Fachkräften bei ihrer täglichen Arbeit als Hilfsmittel dienen. Im „*Rahmengesetz für die Vorschule*" werden die allgemeinen Ziele der vorschulischen Erziehung und Bildung festgelegt.
- Der „*Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung"* („*Early Years Learning Framework"*) von **Australien** ist outcome-orientiert. Die Ziele sollen die integrierten und komplexen Lernprozesse aller Kinder erfassen und beinhalten folgende

fünf Zielsetzungen und Outcomes: 1.) Kinder sollten ein ausgeprägtes Identitätsbewusstsein aufweisen, 2.) Kinder sollten mit ihrer Umgebung verbunden sein und aktiv an ihr teilnehmen, 3.) Kinder sollten eine gute Selbstwahrnehmung hinsichtlich des eigenen Wohlbefindens haben, 4.) Kinder sollten selbstbewusst und mit Freude und Engagement lernen 5.) Kinder sollten erfolgreich kommunizieren können.

- **Singapur** hat festgelegt, welche Outcomes von Kindern zum Ende ihrer Erfahrungen in der FBBE erwartet werden. Beispielsweise wird im Rahmenplan „*Die gezielte Förderung junger Lernender: Ein Rahmenplan für ein Kindergartencurriculum in Singapur*“ in Umrissen festgelegt, wozu Kinder bis zum Ende ihrer Kindergartenzeit in der Lage sein sollten: 1.) Sie sollten ein Gefühl dafür haben, was richtig und was falsch ist, 2.) sie sollten bereitwillig mit anderen teilen und sich mit anderen abwechseln können, 3.) sie sollten Beziehungen zu anderen eingehen können, 4.) sie sollten neugierig sein und Lust haben, Dinge zu erkunden, 5.) sie sollten zuhören und sich nachvollziehbar ausdrücken können, 6.) sie sollten sich wohlfühlen und mit sich im Reinen sein, 7.) sie sollten körperlich koordiniert sein und gesunde Gewohnheiten entwickelt haben und 8.) sie sollten ihre Familien, Freunde, Erzieher und ihre FBBE-Einrichtung lieben.
- In seinem „*Curriculum für junge Kinder*“ („*Infant Curriculum*“) (Teil des Vorschulcurriculums [1999]) legt **Irland** inhaltliche Ziele als Leitlinien für die frühpädagogische Förderung von Kindern in den ersten beiden Jahren der Primarschule fest. Die Kinder sind in dieser Phase zwischen vier und sieben Jahre alt. Die inhaltlichen Ziele sind auf Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Werte, Konzepte sowie Wissen und Verständnis ausgerichtet.
- Der „*Rahmenplan für frühkindliches Lernen*“ („*Early Learning Framework*“) der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) enthält Bildungsziele, die nicht die konkreten Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder in den Vordergrund stellen, sondern den Schwerpunkt auf die Lernbereitschaft und auf das Lernverhalten der Kinder legen. Es werden vier breit angelegte Bildungsziele angeführt: 1.) Wohlbefinden, 2.) Erkunden und Entdecken, 3.) Ausdruck und Kommunikation und 4.) soziale und persönliche Verantwortung. Jedes dieser Lernziele wird für Kinder ab der Geburt bis zur Einschulung klar umrissen. Dieses Konzept orientiert sich stärker an den Bildungs- und Erziehungsgrundsätzen für das 21. Jahrhundert der Provinz.

Curricula überarbeiten und analysieren, um deren Relevanz zu optimieren

- **Korea** hat das *„Nationale Kindergartencurriculum*“ („*National Curriculum for Kindergarten*“) seit der ersten Ausgabe im Jahr 1969 in regelmäßigen Abständen insgesamt sieben Mal überarbeitet, wobei sich jede Überarbeitung auf die neuesten Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft stützte. Für die Durchführung der Überarbeitungen hat das Ministerium für Bildung jeweils einen Ausschuss aus Sachverständigen und Pädagogen eingesetzt, dessen Aufgabe darin bestand, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung bei der Überarbeitung des Curriculums umzusetzen. Im Jahr 2010 durchgeführte Untersuchungen haben ergeben, dass das „*Nationale Kindergartencurriculum*“ ein größeres Gewicht auf

die Förderung der Kreativität und die Charakterbildung legt. Das „*Standardcurriculum für* Kinderkrippen*“* („*Standardized Childcare Curriculum*“) für Null- bis Vierjährige wurde im Jahr 2007 erstmals implementiert und im Jahr 2010 mit dem Ziel überarbeitet, die Qualität der Kinderkrippen zu verbessern, die Öffnungszeiten der Einrichtungen an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familien anzupassen und die Arbeit der Kindertagesstätten enger mit der Arbeit der Grundschulen zu verknüpfen. Bei den Überarbeitungen wurde den neuesten Untersuchungsergebnissen der Erziehungswissenschaften Rechnung getragen, um die sich verändernden Bedürfnisse der Familien und der Gesellschaft zu befriedigen. Das überarbeitete Curriculum wird 2012 in Kraft treten. Darüber hinaus hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie im September 2011 das „*Nuri-Curriculum“* für Fünfjährige („*Nuri“* heißt „Welt“) eingeführt. Dabei handelt es sich um ein allgemeines Curriculum, durch das die Relevanz beider Aspekte, Betreuung und Bildung, hervorgehoben werden soll.

- Die frühpädagogischen Fachkräfte in **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) sind zu der Ansicht gekommen, dass ihre früheren Curricula für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren bzw. für Kinder im Alter von fünf bis vierzehn Jahren zu präskriptiv seien und ihnen zu wenig Spielraum zur Anpassung an die Gegebenheiten vor Ort ließen. Daher wurden diese Curricula zu einem einzigen neuen Curriculum für Kinder und Jugendliche im Alter von drei bis achtzehn Jahren überarbeitet. In diesem neuen Curriculum werden die Lern- und Entwicklungsergebnisse und die didaktischen Methoden weniger verbindlich vorgeschrieben.
- Einige frühpädagogische Fachkräfte in **England** (**Vereinigtes Königreich**) vertraten die Auffassung, das Curriculum „*Early Years Foundation Stage*“ (EYFS) sei zu präskriptiv und lasse zu wenig Spielraum für Innovation. Aus diesem Grund wurde dieses Curriculum in 2010-2011 mit dem Ziel überarbeitet, es nach Möglichkeit einfacher, klarer und weniger präskriptiv zu gestalten. Auch sollte die Zugänglichkeit des Curriculums für Eltern verbessert werden und das neue Curriculum sollte Maßnahmen aufnehmen, die sich an Kinder richten, deren Entwicklung langsamer voranschreitet als erwartet.
- Als die **Türkei** ihr Curriculum im Jahr 2006 einer Überarbeitung unterzog, hat das Generaldirektorat *für vorschulische Bildung* alle bei ihm eingegangenen Rückmeldungen von Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Fachleuten an den zuständigen Ausschuss weitergeleitet. Die damals in der Türkei üblichen Vorschulpraktiken und die zuvor durchgeführten Überarbeitungen des Curriculums für die Grundschule wurden noch einmal überprüft. Auch wurden die Praktiken anderer Länder analysiert. Auf der Grundlage dieser Analysen und Überprüfungen wurden weitere Änderungen am Curriculum vorgenommen.
- **Schweden** hat sein im Juli 2011 in Kraft getretenes Vorschulcurriculum überarbeitet, um das bisherige Curriculum für die FBBE von 1998 zu verbessern. In dem überarbeiteten Curriculum wurden die pädagogischen Aufgaben dahingehend erweitert, dass die Ziele im Hinblick auf Sprache und Kommunikation, Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie präzisiert wurden. Darüber hinaus wurde ein neuer Abschnitt über Folgemaßnahmen, Evaluation und Entwick-

lung sowie ein neuer Abschnitt über die Zuständigkeit der Leitungen von vorschulischen Einrichtungen hinzugefügt.

- **Irland** hat einer Überprüfung seines „*Curriculum für junge Kinder*“ („*Infant Curriculum*“) (Vier- bis Fünfjährige) Priorität eingeräumt. Hintergrund dafür ist die Kritik am ausgearbeiteten gemeinsamen Rahmenplan (für Null- bis Fünfjährige), der für überfrachtet und dem Spiel zu wenig Platz einräumend befunden wurde. Die Inhalte sollen auf der Grundlage dieser Überprüfung angepasst werden.
- In **Japan** werden für die Überprüfung der Bildungs- und Erziehungsstandards in Kindergärten und Vorschulen Räte eingerichtet, die aus externen Sachverständigen bestehen, um so die Erkenntnisse aus den Erziehungswissenschaften in die Curriculumreform einfließen zu lassen. Das Curriculum wird auf der Grundlage dieser Überprüfungen gegebenenfalls angepasst. Das „*Nationale Curriculum für Kinderzentren“* („*National Curriculum for Day Care Centres*“) wurde 1965 abgefasst und im Jahr 2008 letztmals überarbeitet. In der überarbeiteten Fassung wurden die von dem Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Fürsorge herausgegebenen Mindeststandards näher erläutert und die Inhalte verallgemeinert (Kapitel 7 bis 13).
- Das *„Bildungs- und Erziehungsprogramm für die Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter“* aus dem Jahr 1979 ist in **Slowenien** auf der Grundlage von Analysen der aktuellen Situation, weltweiten Entwicklungen im Bereich der FBBE sowie Empfehlungen von internationalen Organisationen und dem Europarat überarbeitet worden. Das alte Curriculum wurde als sehr starr bewertet. Im neuen Curriculum aus dem Jahr 1999/2000 wird unterstrichen, wie wichtig es ist, dass verschiedene didaktische Methoden und Konzepte bei der FBBE zum Einsatz kommen, die zu einer größeren Flexibilität und mehr Handlungsspielraum führen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Altersgruppen stärker berücksichtigt werden sollten.

Lokale Initiativen bei der Ausarbeitung eigener Curricula unterstützen

- In den **Niederlanden** gibt es kein landesweit gültiges Curriculum. Alle Träger haben das Recht, eigene Curricula auszuarbeiten. Die niederländische Regierung stellt den Kindertagesstätten eine „Liste“ empfohlener und auf Landesebene genehmigter Curricula zur Verfügung. Die Curricula auf dieser Liste sind in Pilotprojekten erprobt und für die Unterstützung der frühkindlichen Entwicklung als effektiv befunden worden. Die Kindertagesstätten können entweder ein auf dieser Liste aufgeführtes Curriculum umsetzen oder ihr eigenes Curriculum ausarbeiten. Viele FBBE-Träger in den Niederlanden haben sich für die letztgenannte Option entschieden und arbeiten einen eigenen Rahmenplan aus, der Elemente aus anderen Curricula aufgreift, die ihrer Meinung nach für die Gegebenheiten an ihrem Standort relevant sind.
- In **Australien** wurde der „*Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung“* („*Early Years* Learning *Framework*“) als Leitfaden für frühpädagogische Fachkräfte bei der Ausarbeitung wirksamer Programme für die frühkindliche Förderung konzipiert. Es wird davon ausgegangen, dass jede FBBE-Einrichtung nach einer

kurzen Einarbeitungszeit unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten vor Ort ihre eigene Strategie entwickeln wird.

- Die frühpädagogischen Fachkräfte in **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) können ein eigenes Curriculum ausarbeiten, um den örtlichen Gegebenheiten und speziellen Entwicklungsbedürfnissen von Kindern zu entsprechen. Das „*Curriculum for Excellence"* ist weniger detailliert und weniger präskriptiv gehalten als frühere Curriculumempfehlungen und kann daher von Kindertagesstätten und Vorschuleinrichtungen als Grundlage für die Ausarbeitung eines eigenen Curriculums herangezogen werden. Das „*Curriculum for Excellence"* bietet Frühpädagogen und anderen pädagogischen Fachkräften genügend Handlungsspielraum, um es an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anzupassen.
- **Flandern** (**Belgien**) gibt in seinen Zielen für die vorschulische Betreuung, Bildung und Erziehung Mindestkenntnisse und Mindestfähigkeiten vor, über die Kinder verfügen sollten. Nicht angegeben wird, wie diese Mindestkenntnisse und Mindestfähigkeiten erworben werden sollen. Die Kindergärten haben bei der Ausarbeitung und der Wahl eines Curriculums freie Hand. Das Curriculum wird in der Regel vom Schulamt oder von der Dachorganisation des Schulträgers ausgearbeitet, da der FBBE-Bereich räumlich und organisatorisch mit den Grundschulen verbunden ist. Anschließend wird es von der Bildungsaufsicht begutachtet. Bevor Kindergärten ihr eigenes Curriculum verwenden können, muss es zusätzlich vom Bildungsministerium genehmigt werden.
- In **Norwegen** darf ein Kindergartenträger laut dem Kindergartengesetz den „*Nationalen Rahmenplan für Kindergärten*" an die Umstände vor Ort anpassen. Der aus Fachkräften, Eltern und Trägern bestehende Kindergarten-Koordinierungssausschuss muss für die pädagogischen Aktivitäten des Kindergartens jedes Jahr einen Plan erstellen. Von den Fachkräften wird erwartet, dass sie das pädagogische Programm in Einklang mit dem *Nationalen Rahmenplan*, der lokal angepassten Version des *Nationalen Rahmenplans* und dem Jahresplan umsetzen.
- In **Neuseeland** arbeitet jede FBBE-Einrichtung auf der Grundlage des FBBE-Curriculums „*Te Whāriki*" ihr eigenes Curriculum aus, um den Bedürfnissen ihrer Kinder und Familien, den speziellen Gegebenheiten an ihrem Standort und den Bedürfnissen ihrer Kommune gerecht zu werden. Alle Curricula müssen sich auf die Leitprinzipien des FBBE-Curriculums stützen und nach den Leitsträngen und Leitzielen dieses Curriculums geplant werden. „*Te Whāriki"* wurde ausdrücklich so konzipiert, dass es an spezielle Gegebenheiten vor Ort und an besondere Bedürfnisse von Kindern angepasst werden kann. Darüber hinaus sollten in jedem Curriculum Aspekte der Sprache und der Kultur der Māori enthalten sein, um den Kindern bereits in frühem Alter Kenntnisse der indigenen Kultur und Respekt für diese Kultur zu vermitteln. Aus diesem Grund wurde „*Te Whāriki*" zweisprachig abgefasst.
- In **Korea** darf jede städtische und provinzalische Bildungsbehörde selbstständig die Leitlinien des „*Nationalen Kindergartencurriculums*" („*National Curriculum for Kindergarten*") entsprechend den örtlichen Bedürfnissen umsetzen. Auf der

Grundlage dieser Leitlinien und den jeweiligen *Bedürfnissen* des entsprechenden Kindergartens arbeiten einzelne Bildungsämter der Kreise praxisnahe Leitmaterialien aus, die die Kindergärten verwenden können. Jeder Kindergarten gleicht das Curriculum anschließend an die Umstände vor Ort und an besondere Wünsche an und setzt es so um.

- In **Schweden** können Kindertageseinrichtungen und Vorschuleinrichtungen ihre eigenen Curricula und pädagogischen Methoden nach den Leitprinzipien des staatlichen Curriculums „*Lpfö*" aus dem Jahr 1998 selbstständig ausarbeiten. Im nationalen Curriculum für die FBBE werden Ziele und Leitlinien grob umrissen. Mittel, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, werden jedoch nicht vorgegeben.
- In **Deutschland** ist auf Bundesebene kein Curriculum bzw. Rahmenplan in Kraft: Jedes Bundesland erstellt seinen eigenen Rahmenplan. Innerhalb der einzelnen Bundesländer werden die FBBE-Einrichtungen und FBBE-Träger dazu ermutigt, den Rahmenplan des jeweiligen Bundeslandes an ihre eigenen Bedürfnisse und an die Bedürfnisse der Kinder in ihren jeweiligen Einrichtungen anzupassen. Wenn eine FBBE-Einrichtung den Rahmenplan an ihre eigenen Bedürfnisse anpasst, sollte sich das pädagogische Konzept der Einrichtung allerdings auf den jeweiligen Rahmenplan des Bundeslandes stützen und ausdrücklich darauf verweisen.
- In **Italien** ist jede FBBE-Einrichtung angehalten, auf der Grundlage der in den nationalen „*Leitlinien für das Curriculum*" festgelegten Zielen, ein eigenes Curriculum auszuarbeiten. Die Fachkräfte können einen sogenannten „*Bildungsangebotsplan*" („*Piano dell'Offerta Formativa*", *POF*) erstellen, der neben den Aktivitäten für jedes Themengebiet auch die zu verwendenden Mittel und Werkzeuge, den Zeitplan und die Bewertungsverfahren enthält. Da FBBE-Einrichtungen ihren eigenen POF ausarbeiten können, ist es möglich, den Plan in Bezug auf die zeitliche Flexibilität, Kinder mit Migrationshintergrund und die Bedürfnisse von Eltern an die Erfordernisse der jeweiligen Kommune anzupassen. Jeder Plan muss den Eltern und der Kommune vorgelegt werden, bevor er die Genehmigung zur Umsetzung erhält.
- Das „*Curriculum für die frühe Kindheit*" von **Spanien** enthält allgemeine Leitlinien. Durch dieses Konzept werden die Lehrkräfte für frühkindliche Bildung in die Lage versetzt, das Curriculum und ihre Arbeit an das jeweilige Umfeld und an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen. Sie können das Programm so ausarbeiten und verbessern, dass es den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und zu den örtlichen sozialen und kulturellen Gegebenheiten passt.
- In **Irland** ist das Curriculum „*Aistear*" weder präskriptiv noch einem bestimmten pädagogischen Konzept verpflichtet. Es kann auf lokaler Ebene angepasst werden, um die Arbeit der Fachkräfte in den verschiedenen örtlichen Gegebenheiten zu unterstützen. Gleichzeitig stellt es eine Reihe von Lernzielen bereit, an denen sich das Fachpersonal bei seiner Arbeit mit Kindern in unterschiedlichsten Settings orientieren kann.

- Da die Standards im „*Bildungsplan für Kindergärten*“ („*Course of Study for Kindergartens*“) in **Japan** lediglich einen allgemeinen Rahmen liefern, können die einzelnen Kindergärten bei der Ausarbeitung und Umsetzung eines Curriculums, das den speziellen Bedürfnissen der psychischen und physichen Entwicklung der Kinder und den örtlichen Gegebenheiten des Kindergartens gerecht wird, kreativ vorgehen.
- Das Ministerium für Bildung in **Mexiko** hat einen Leitfaden für die Ausarbeitung von Curricula entwickelt. Jede Einrichtung kann diesen Leitfaden bei der Ausarbeitung ihres eigenen Curriculums verwenden. Dadurch werden die Träger bei der Ausarbeitung eines qualitativ hochwertigen Curriculums unterstützt, das für Kinder, Eltern und Gemeinde in ihrer Region am besten eignet ist.
- In den **USA** werden von den einzelnen Bundesstaaten *„Standards für die frühkindliche Förderung und Entwicklung“* („*Early Learning and Development Standards“, ELDSs*) ausgearbeitet. Diese in den Standards geäußerten Erwartungen, Leitlinien oder Entwicklungsmeilensteine geben die Gesetze, Bedürfnisse und Wünsche des jeweiligen Bundesstaates wieder. Die meisten FBBE-Träger, darunter auch einige private Träger, sind nicht verpflichtet diese Standards zu übernehmen. Die Bundesstaaten führen aber über die Verbreitung gedruckter und elektronischer Abschriften dieser Standards Sensibilisierungskampagnen durch, mit denen ihre Existenz bekannt gemacht werden soll, und sie regen zur freiwilligen Verwendung der Standards in unterschiedlichen Settings an.
- Im Falle von **Polen** wird von FBBE-Einrichtungen, die vorschulische Erziehung und Bildung anbieten, erwartet, dass sie gestützt auf das Kerncurriculum ihr eigenes Curriculum ausarbeiten, das allgemeine Ziele, erwartete Bildungsergebnisse und Leitlinien angibt, aber keine konkreten didaktischen Methoden vorgeben soll. Im Curriculum einer FBBE-Einrichtung müssen die Bildungs- und Erziehungsziele sowie die Methoden zum Erreichen dieser Ziele und eine Methodik zur Bewertung der Schulfähigkeit eines Kindes nach Ende des vorschulischen Programms festgelegt werden. Pädagogische Fachkräfte können für sich selbst oder im Team ihr eigenes Curriculum ausarbeiten oder ein Curriculum verwenden, das von anderen Autoren ausgearbeitet worden ist. Das ausgewählte Curriculum muss von dem Kindergartenleiter in Abstimmung mit seinen pädagogischen Fachkräften genehmigt werden.

Akteure des FBBE-Sektors in den Entwicklungsprozess einbinden

- In **Australien** waren FBBE-Verbände und Kinderbetreuungsorganisationen an dem Prozess der Ausarbeitung des Rahmenplans beteiligt, um sicherzustellen, dass unterschiedliche Ansichten und kulturelle Sichtweisen in den Rahmenplan einfließen. Es stand ein landesweites Netzwerk bereit, um Frühpädagogen Unterstützung und Ausbildung zukommen zu lassen, und es bestand eine Vereinbarung mit Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen zur Einführung des Rahmenplans.

- Das „*Curriculum for Excellence*“ in **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) baut auf bestehenden guten Praktiken in unterschiedlichen Sektoren des schottischen Bildungs- und Erziehungswesens auf und berücksichtigt die Erkenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungen und internationaler Vergleiche. Es erkennt die Notwendigkeit der Professionalität von frühpädagogischen Fachkräften im kindlichen Entwicklungsprozess an. Von der nationalen Bildungsdiskussion 2002 bis zur Ausarbeitung der zu veröffentlichenden Erfahrungen und Ergebnisse waren Pädagogen stets gebeten, ihr Wissen und ihre Sachkenntnis in den Prozess einfließen zu lassen. Von den mit der Ausarbeitung des Curriculums beauftragten Teams wurde verlangt sicherzustellen, dass sie auf die Fachkenntnisse und die Empfehlungen einer Vielzahl von Fachkräften unterschiedlichster FBBE-Einrichtungen, Schulen, Universitäten und Hochschulen jedweder Settings – d.h. aller Einrichtungen, in denen Bildung vermittelt wird – zurückgreifen. Die Teams taten dies im Rahmen von Konferenzen, Veranstaltungen, Seminaren und Schwerpunktgruppen, wobei sie gute Praxisbeispiele aufgriffen und mit den wichtigsten Netzwerken und Fachforen in Kontakt blieben. *Learning and Teaching Scotland,* eine keinem Ministerium unterstehende Körperschaft des öffentlichen Rechts, veröffentlichte die vorgeschlagenen Erfahrungen und Ergebnisse als Entwurf, um den Frühpädagogen und dem weiteren Kreis der FBBE-Akteure Gelegenheit zur Stellungnahme einzuräumen. Die Einbeziehung der Akteure wurde auch während des Überarbeitungsprozesses fortgeführt, der schließlich zur Fertigstellung des Curriculums führte.
- **Korea** bezieht in die Überarbeitung eines Curriculums verschiedene FBBE-Akteure mit ein, damit im Curriculum unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse Berücksichtigung finden. In der Regel besteht ein Team zur Ausarbeitung/Überarbeitung eines Curriculums aus 20 bis 30 Fachleuten, zu denen auch Vertreter der Wissenschaftsverbände gehören. Sie führen wissenschaftliche Recherchen durch, um in Kooperation mit 150 bis 200 Sachverständigen (Professoren, Wissenschaftlern, Schulräten, frühpädagogischen Fachkräften, Experten für Grundschullehrpläne usw.) in Beratungs- und Arbeitsgruppen Richtungen, Ziele und Inhaltsbereiche für Curricula festzulegen. Im Rahmen des Prozesses wurden landesweit frühpädagogische Fachkräfte und Eltern befragt, um deren Ansichten und Bedürfnisse aufzunehmen. Nach Durchführung einer Reihe von Seminaren und öffentlichen Anhörungen ist der Rahmenplan endgültig festgelegt worden. In der Regel werden für die Überarbeitung des landesweit gültigen Curriculums und die Erprobung dieses Curriculums in Pilotprojekten drei Jahre benötigt, bevor die überarbeitete Fassung umgesetzt wird. Für das „*Nuri Curriculum*“ wurden sowohl Akteure des Sektors für frühkindliche Betreuung als auch Akteure des Sektors für frühkindliche Bildung und Erziehung einbezogen. Unter Hinzuziehung von Ministerialbeamten wurde eine spezielle Arbeitsgruppe für die gemeinsame Konzeption der Inhalte des Curriculums gebildet.
- **Finnland** hat eine Steuerungsgruppe und einen aus politischen Entscheidungsträgern und Vertretern des FBBE-Sektors bestehenden Arbeitsausschuss eingesetzt, um die Inhalte eines Curriculums für die FBBE zu besprechen und festzulegen. Eine Reihe von frühpädagogischen Fachkräften wurde ebenfalls zur Mitarbeit eingeladen und um Stellungnahme zu den Richtlinienentwürfen gebeten.

- Die *Nationale Agentur für Bildung* in **Schweden** wurde von der schwedischen Regierung damit beauftragt, einen Vorschlag für die Überarbeitung des aktuellen Curriculums auszuarbeiten. Anschließend hat das Ministerium für Bildung eine aus Vertretern von Universitäten (Wissenschaftlern), Kommunen (z.B. Vorschulleitern), Gewerkschaften und anderen Akteuren des Sektors bestehende Referenzgruppe eingerichtet und konsultiert. Wissenschaftler wurden ebenfalls zu Rate gezogen und um Stellungnahmen gebeten, die dann in den überarbeiteten Vorschlag eingeflossen sind.
- In **Luxemburg** wurde ein Steuerungsausschuss gebildet, der alle Änderungen im „*Bildungsplan*" („*Le plan d'études*") überwacht. Der Ausschuss vereint verschiedene wichtige FBBE-Akteure und ihre Vertreter und bietet die Gelegenheit zum Austausch von Ansichten, guter Praxis und Erfahrungen. Diese Meinungen und Ansichten werden festgehalten und finden Berücksichtigung, wenn Änderungen am „*Bildungsplan*" vorgenommen werden.
- In **Spanien** hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft im September 2004 eine öffentliche Bildungsdebatte eingeleitet, um die Herausforderungen im Bildungssystem zu diskutieren und Lösungen zu vereinbaren. Die Debatte dauerte sechs Monate und bot Schlüsselakteuren des FBBE-Sektors die Möglichkeit, die Für und Wider zu unterschiedlichen Ansichten und Vorstellungen zu äußern. Autonome Gemeinschaften (Regionalregierungen) und Vertretungsorganisationen von Schulgremien wurden ebenfalls gebeten, ihre Standpunkte darzulegen. Einzelpersonen und andere Verbände von FBBE-Akteuren konnten ihre Überlegungen und Lösungsvorschläge an das Ministerium für Bildung und Wissenschaft senden. Auf der Grundlage der auf diese Weise getroffenen Vereinbarung wurde eine Medienkampagne gestartet, um die Öffentlichkeit und die im spanischen Bildungssystem arbeitenden Personen mit dem verabschiedeten Bildungsgesetz vertraut zu machen.
- **Norwegen** hat in 2005 neue Rechtsvorschriften zu Kindergärten erlassen. Die wichtigsten Zielsetzungen des neuen Kindergartengesetzes umfassten eine Verbesserung der Qualität in Kindergärten, das Recht der Kinder auf Mitwirkung und Teilhabe sowie einen neuen und erweiterten Abschnitt zu den Inhalten von Kindergartenprogrammen. Voraussetzung für das neue Gesetz war eine Überarbeitung des Rahmenplans. Das Ministerium für Bildung hat eine hauptsächlich aus Wissenschaftlern und frühpädagogischen Fachkräften bestehende Arbeitsgruppe zusammengestellt und sie mit der Überarbeitung des Rahmenplans beauftragt. Nachdem einige Änderungen am Rahmenplan vorgenommen worden waren, hat das Ministerium eine öffentliche Anhörung zu diesem Planentwurf durchgeführt, bevor der endgültige Rahmenplan dann als gesetzliche Regelung in Kraft getreten ist. An der öffentlichen Anhörung wurden alle Akteure des FBBE-Sektors beteiligt, wie zum Beispiel FBBE-Träger, Eltern, frühpädagogische Fachkräfte, Wissenschaftler, andere Ministerien, Organisationen und Verwaltungsbehörden unterschiedlicher Ebenen. Vor kurzem ist eine neue staatliche Kommission eingesetzt worden, um Empfehlungen darüber vorzulegen, welche Bildungserfahrungen Kinder vor ihrer Einschulung im Kindergarten bereits gemacht haben sollten. Der Bericht der Kommission wurde in einer öffentlichen Anhörung vorgestellt und

wird bei einer künftigen Überarbeitung des Rahmenplans hinsichtlich der Inhalte und Aufgaben von Kindergärten Berücksichtigung finden.

- In **Luxemburg** wurde der neue kompetenzorientierte „*Bildungsplan*“ („*Le plan d'études*“) im Rahmen eines partizipatorischen Prozesses ausgearbeitet. Im Dezember 2006 wurde ein erster Entwurf zu den bereichsübergreifenden Fertigkeiten eingereicht, die Kinder am Ende der vier Grundbildungszyklen beherrschen müssen. Diese Entwurfsfassung konnte anschließend von allen frühpädagogischen Fachkräften des Vorschul- und Grundschulbereichs überprüft werden. Die betreffenden frühpädagogischen Fachkräfte wurden um Stellungnahmen zu den Entwürfen gebeten und sollten angeben, ob die zu erreichenden Entwicklungsstufen bzw. Kompetenzen ihrer Ansicht nach realistisch festgelegt worden waren. Der Minister für Bildung hat Mitglieder von FBBE-Teams und Grundschulpädagogen in regionalen Konferenzen getroffen, um ihre Ansichten und Anmerkungen zu dem Thema zur Kenntnis zu nehmen; diese Stellungnahmen wurden später bei der Überarbeitung des Dokuments berücksichtigt.

- **Portugals** „*Curriculumleitlinien*“ für Drei- bis Sechsjährige sind in einem breit angelegten Konsultationsverfahren ausgearbeitet worden, an dem Vorschulpädagogen und Wissenschaftler beteiligt waren. Der amtlichen Veröffentlichung der Curriculumleitlinien für die vorschulische Erziehung und Bildung war ein langer Diskussionsprozess vorausgegangen, in dessen Verlauf drei Entwürfe ausgearbeitet wurden. Der erste Entwurf wurde von institutionellen Kooperationspartnern analysiert: den Regionaldirektionen für Bildungswesen, dem Generalinspektor für Bildungswesen, FBBE-Ausbildungseinrichtungen, Pädagogenverbänden und -gewerkschaften, dem Verband für private Bildungsträger sowie Elternverbänden.

  Im Anschluss daran wurde auf der Grundlage der von den institutionellen Kooperationspartnern erhaltenen Stellungnahmen ein zweiter Entwurf verfasst und an Frühpädagogengruppen mit der Bitte um Stellungnahme verteilt. Die Frühpädagogen wurden explizit darum gebeten, die vorgeschlagenen Leitlinien erst selbst anzuwenden, bevor sie dazu Stellung nehmen. Die Stellungnahmen sind schließlich in die endgültige Fassung der Curriculumleitlinien eingeflossen. Portugal arbeitet derzeit Curriculumleitlinien für Null- bis Dreijährige aus, die auf die Leitlinien für Drei- bis Sechsjährige abgestimmt sind. Wichtige FBBE-Akteure, wie kommunale Behörden, frühpädagogische Fachkräfte, Pädagogen- und Elternverbände, werden in den Prozess zur Ausarbeitung der Leitlinien einbezogen. Während eines Forums im Juni 2011 sind Debatten mit FBBE-Akteuren zu der Frage organisiert worden, welche Themenbereiche in die Curriculumleitlinien für Null- bis Dreijährige aufgenommen und wie sie umgesetzt werden sollen.

- Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der **Slowakischen Republik** hat das Staatliche Pädagogische Institut – ein Ministerialinstitut – mit der Ausarbeitung des Curriculums beauftragt. Das Institut hat dann seinerseits FBBE-Fachleute an dem Prozess der Ausarbeitung des Curriculums beteiligt. Die staatliche Schulaufsicht und Universitäten spielten bei der Konzeption des Curriculums ebenfalls eine wichtige Rolle. Sie wurden ebenso in die Diskussionen einbezogen wie FBBE-Fachkräfte.

- Bei der Ausarbeitung des Curriculums „*Te Whāriki*“ in **Neuseeland** konnte auf die Erfahrungen aufgebaut werden, die verschiedene FBBE-Einrichtungen bereits im Vorfeld bei der Konzeption eines Curriculums gewonnen hatten. Desweiteren sind die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen, internationale Publikationen sowie die gemeinsamen Erkenntnisse und einvernehmlichen Einsichten berücksichtigt worden, die in Neuseeland in den letzten beiden Jahrzehnten zur kindlichen Entwicklung gewonnen worden sind. Zur Überarbeitung der Entwurfsfassung sind die Rückmeldungen, die von verschiedenen Akteuren, einschließlich frühpädagogischer Fachkräfte, kommunalen Behörden, Wissenschaftlern und Eltern, eingegangen sind, mit einbezogen worden. In das Curriculum sind auch die Erkenntnisse aus Sondierungsstudien eingeflossen.
- In der **Türkei** wurde das Curriculum für die vorschulische Bildung und Erziehung 2006 aufbereitet. In den Überarbeitungsprozess einbezogen wurden internationale und türkische Fachleute, die zuständigen Referate der Generaldirektion für vorschulische Bildung, Leiter von Kindergärten und Vorschulpädagogen.
- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat 2011 eine aus FBBE-Akteuren bestehende Gruppe eingerichtet, die als beratender Ausschuss die Ausarbeitung des neuen Curriculums für die frühkindliche Entwicklung von der Geburt bis zur Grundschule mit dem Titel „*Rahmenplan für frühkindliches Lernen*“ („*Early Learning Framework*“) beaufsichtigte.
- In den **USA** werden von den einzelnen Bundesstaaten „*Standards für die frühkindliche Förderung und Entwicklung“ („Early Learning and Development Standards“)* ausgearbeitet. An dem Prozess sind in der Regel unterschiedliche Akteure aus dem FBBE-Sektor beteiligt.

Herausforderung 2: Curricula auf eine kontinuierliche Entwicklung des Kindes ausrichten

In Ländern mit einem gesplitteten System, in denen die Kinderbetreuung und die frühkindliche Bildung und Erziehung unterschiedlichen Ministerien unterstehen, stellt die Sicherstellung einer kontinuierlichen kindlichen Entwicklung von der Geburt bis zur Einschulung eine besondere Herausforderung dar. In diesen Ländern liegt ein Curriculum für Kinder von null bis drei Jahren oftmals entweder gar nicht vor oder es ist nicht mit dem Curriculum für drei- bis sechsjährige Kinder abgestimmt. Als Begründung für das zweigeteilte System werden häufig Differenzen zwischen den beiden Sektoren angeführt, die beispielsweise in den historische Wurzeln, Zielsetzungen und inhaltliche Ausrichtungen liegen.

Die Sicherstellung eines reibungslosen Übergangs zwischen FBBE-System und Grundschule ist ebenfalls eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe. Kinder erleben oft, dass die Förderkonzepte und Förderpraxen, die sie aus FBBE-Settings kennen, in der Grundschule nicht fortgeführt werden.

Curricula auf allgemeine Qualitätsziele und die Umsetzung der Ziele ausrichten

- In **Australien** gehören Bildungsprogramme und Bildungspraxis, einschließlich der Umsetzung des „*Rahmenplans für die frühpädagogische Förderung*“ („*Early Years Learning Framework*“), zu den „Nationalen Qualitätsstandards“ („National Quality Standards“) im „Nationalen Qualitätsrahmen“ („National Quality Framework“). FBBE-Einrichtungen werden danach bewertet, wie sie ihre Curricula umsetzen. Die Umsetzungen müssen mit den allgemeinen Qualitätszielen des „Nationalen Qualitätsrahmens“ übereinstimmen. Dadurch wird in den verschiedenen Sektoren und Rechtsterritorien landesweit ein einheitliches Angebot an qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsprogrammen sichergestellt.
- In **Flandern** (**Belgien**) werden die für die vorschulische Erziehung und Bildung festgelegten Ziele von den Behörden als Instrument zur Qualitätssicherung eingesetzt. *Wenn* die Bildungsaufsicht Vorschulinspektionen durchführt, beurteilt sie die Verwirklichung dieser Ziele unter Berücksichtigung des spezifischen vorschulischen Kontextes und der Merkmale und Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft.
- In **Norwegen**, **Schweden** und in **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) sind die Curricula an internationale Übereinkommen angepasst worden, wie zum Beispiel an das „*Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*“ (1989) (UN-Kinderrechtskonvention). In Schottland bilden diese *Rechte* einen der vier Grundpfeiler des nationalen Leitfadens für die frühpädagogische Arbeit mit Null- bis Dreijährigen, der den Titel „*Von vor der Geburt bis Drei*“ („*Pre-Birth to Three*“) trägt. Im gesetzlichen Regelwerk von Norwegen (dem „Kindergartengesetz“ und dem „Rahmenplan für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten“) werden die Erwartungen an die Qualität von Kindergärten genannt und Bedingungen für die frühpädagogische Förderung sowie für das kindliche Wohlbefinden angeführt. Norwegen hat in das Kindergartengesetz einen Absatz aufgenommen, in welchem „Kindern im Kindergarten (…) das Recht eingeräumt wird, ihre Ansichten über die alltäglichen Aktivitäten im Kindergarten zu äußern“. Dieser Punkt wird im „Rahmenplan für Kindergärten“ weiterentwickelt. Kinder werden als eigenständige Personen bzw. Handelnde mit jeweils unterschiedlichen Ausdrucksformen gesehen, denen mit Respekt begegnet werden muss.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) ist das Curriculum „*Early Years Foundation Stage*“ Bestandteil einer breiter angelegten Kinderbetreuungsstrategie, in deren Rahmen schon sehr früh interveniert wird, wenn bei einem Kind Entwicklungsverzögerungen festgestellt werden. Außerdem ist die *Unterstützung* hilfsbedürftiger Eltern Teil dieser Strategie.
- In **Irland** besteht der „*Nationale Qualitätsrahmen für frühkindliche Bildung und Erziehung*“ („*National Quality Framework for Early Education*“, „*Síolta*“) aus drei eigenständigen und voneinander unabhängigen Elementen. Der erste Aspekt des Qualitätsrahmens besteht aus den nationalen Standards für Qualität in FBBE-Einrichtungen, der zweite Aspekt ist der „*Frühpädagogische Rahmenplan: Aistear*“ („*Early Childhood Curriculum Framework: Aistear*“), der dritte Aspekt be-

inhaltet die Evaluation, aus der sich dann Informationen ergeben, die eine dynamische Weiterentwicklung von „*Síolta*“ ermöglichen werden, damit der Qualitätsrahmen den Bedürfnissen der FBBE-Einrichtungen, der Kinder und der Familien gerecht wird.

Ein einheitliches Curriculum für die frühkindliche Bildung und Betreuung verwenden

- In **Korea** soll das gemeinsame Curriculum für Fünfjährige mit der Bezeichnung „*Nuri Curriculum“* im Februar 2012 implementiert werden. Das „*Nuri* Curriculum*“* ist darauf ausgerichtet, zwei getrennte Curricula für Kindergärten und Kinderkrippen so zusammenzufassen, dass in beiden Einrichtungstypen eine gute Qualität der FBBE-Leistungen für Kinder gewährleistet wird. Das Curriculum legt den Schwerpunkt mehr auf Wohlbefinden, Sicherheit, Spielaktivitäten und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben als auf kognitive und akademische Fähigkeiten. Es umfasst fünf Entwicklungsbereiche: motorische Fähigkeiten und Gesundheit, Kommunikation, soziale Beziehungen, Kunst und Naturwissenschaft. Das neue Curriculum soll außerdem mittels einer ganzheitlichen Förderung die Kreativität von Kindern unterstützen und an das Curriculum für Grundschulen (Klassen eins und zwei) angepasst werden. In der Öffentlichkeit wurde das neue Curriculum durch ein Preisausschreiben bekannt gemacht, bei dem die Bürger einen Titel für das Curriculum vorschlagen konnten.
- **Australiens** „*Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung: Dazugehören, Sein* und *Werden“ („Early Years Learning Framework: Belonging, Being, and Becoming“)* ist für Kinder ab der Geburt bis zum Alter von fünf Jahren sowie für den Übergang zur Schule konzipiert.
- Das Curriculum „*Te Whāriki“* in **Neuseeland** wurde für Kinder ab der Geburt bis zur Einschulung konzipiert. Um jedoch sicherzustellen, dass der Rahmenplan auch altersangemessen ist, sind die Inhalte für drei verschiedene Altersgruppen innerhalb des FBBE-Systems ausgearbeitet worden: Säuglinge (Geburt bis achtzehn Monate), Kleinkinder (Ein- bis Dreijährige) und junge Kinder (Zweieinhalbjährige bis Kinder im schulpflichtigen Alter).
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) hat das Curriculum *„Early Years Foundations Stage“* für Kinder ab der Geburt bis zum Alter von fünf Jahren ausgearbeitet und damit die drei früheren Rahmenpläne (für unterschiedliche Altersgruppen) ersetzt: „*Curriculumleitlinien für die Foundation Stage“* („*Curriculum Guidance for the Foundation Stage*“), „*Auf die Zeit von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren kommt es an*“ („*Birth to Three Matters*“) und *„Nationale Standards für Kinder unter 8 Jahren“* („*National Standards for Under 8 year-olds“*).
- **Spanien** verfügt über einen Rahmenplan für Null- bis Sechsjährige. Dieser Rahmenplan ist jedoch in zwei Entwicklungszyklen für die Altersgruppe von null *bis* drei Jahren und für die Altersgruppe von drei bis sechs Jahren unterteilt, um ihn altersgerecht zu gestalten. Das Curriculum wurde für beide Zyklen in die gleichen Entwicklungsbereiche untergegliedert: 1.) Wissen um die eigene Persönlichkeit und Eigenständigkeit, 2.) Wissen um die Umgebung und 3.) sprachliche Entwick-

lung: Kommunikation und sprachliche Darstellung. Diese Entwicklungsbereiche werden an das Alter und an die Entwicklungsstufe des Kindes angepasst.

- **Japan** gleicht die Inhalte und Zielsetzungen seines „*Nationalen Curriculums für Kinderkrippen*“ („*National Curriculum of Day Care Centres*“) an seinen „*Bildungsplan für Kindergärten*“ („*Course of Study for Kindergartens*“) an. Beide Rahmenpläne werden aufeinander abgestimmt, um den Übergang von Kinderkrippen zu Kindergärten zu optimieren.
- **Portugal** strebt die Ausarbeitung von Curriculumleitlinien für Null- bis Dreijährige im Einklang mit dem vorhandenen Rahmenplan für Drei- bis Sechsjährige an, um eine kontinuierliche kindliche Entwicklung sicherzustellen.

Das FBBE-Curriculum an weiterführende Bildungsstufen anpassen

- Die Regierung von **Südaustralien** (**Australien**) hat einen Rahmenplan für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen null und achtzehn Jahren ausgearbeitet. Die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen (**Deutschland**) haben Rahmen- bzw. Bildungspläne für Null- bis Zehnjährige ausgearbeitet. Hessen zieht derzeit in Erwägung, die Altersspanne seines Bildungs- und Erziehungsplans bis auf achtzehn Jahre auszudehnen. Die Bundesländer Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (Deutschland) haben ihre Rahmenpläne für die FBBE an die Grundschule und die Sekundarstufe I angepasst: Ihre Rahmenpläne decken die Altersspanne von null bis fünfzehn Jahren ab.
- **Schweden** verfolgt das Ziel, kontinuierliches Lernen, das nach einheitlichen Leitprinzipien und Werten ausgerichtet ist, von der Geburt an bis zum Alter von 20 Jahren zu fördern Die Leitprinzipien und Werte beinhalten: Demokratie, Unverletzbarkeit des menschlichen Lebens, Freiheit und Unversehrtheit des Einzelnen, Gleichwertigkeit der Menschen, Gleichstellung der Geschlechter, Solidarität mit Benachteiligten und Respekt für die Umwelt.
- *„Curriculum for Excellence“* heißt **Schottlands** (**Vereinigtes Königreich**) Curriculum für Kinder und Jugendliche von drei bis achtzehn Jahren. Es ersetzt das Curriculum für Kinder von drei bis fünf Jahren und das Curriculum für Kinder und Jugendliche von fünf bis vierzehn Jahren, um eine kontinuierliche Entwicklung sicherzustellen. Darüber hinaus schließt das „*Curriculum for Excellence*“ an ein Konzept an, welches für die zentrale Phase vom Fötus bis zum dreijährigen Kind ausgearbeitet wurde und durch den neuen nationalen Leitfaden „*Von vor der Geburt bis drei*“ („*Pre-Birth to Three*“) unterstützt wird.
- In den **USA** gibt es auf Bundesebene weder nationale Standards noch ein Curriculum, auf Ebene der Bundesstaaten jedoch beides. Alle 50 Bundesstaaten plus dem Bundesdistrikt Columbia verfügen über ihre eigenen „*Standards für die frühkindliche Förderung und Entwicklung*“ (*„Early Learning and Development Standards“)* (ELDSs) für Kinder im Vorschulalter (drei bis fünf Jahre) und 24 Bundesstaaten haben ELDSs zur Unterstützung der Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern (ab der Geburt bis zum Alter von drei Jahren) ausgearbeitet oder sind gerade dabei, sie auszuarbeiten. Dadurch, dass die ELDSs an die „*Gemein-*

samen Kernstandards K-12" („*K-12 Common Standards*") angepasst werden, geben sie den Bundesstaaten die Möglichkeit, Kontinuität zwischen den in den FBBE-Einrichtung geförderten Fähigkeiten und den Erwartungen für ihre weitere Entwicklung beim Übergang in den Kindergarten, in die erste Grundschulklasse usw. herzustellen.

- Das Curriculum „*Te Whāriki"* in **Neuseeland** ist mit dem Curriculum für Schulen verknüpft. Die Leitprinzipien im Schulcurriculum werden auch in das „*Te* Whāriki*"* integriert. Jeder einzelne Strang des Curriculums für die FBBE (kindliches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Mitwirkung von Kindern sowie Kommunikation und Erkundung) wurde mit Lernbereichen und Fähigkeiten im Schulcurriculum verknüpft, um den Übergang von der Vorschule in die Grundschule reibungsloser zu gestalten.
- **Luxemburg** hat im Jahr 2009 ein neues kompetenzorientiertes Konzept für seine Grundbildungszyklen implementiert. Der „*Bildungsplan*" („*Le plan* d'études") legt die Kernkompetenzen für die vorschulische Erziehung und Bildung für Drei- bis Vierjährige, für die Grundschule und die Sekundarstufe fest. Der „*Bildungsplan*" beschreibt die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, die während der vier Förder- und Lernzyklen entwickelt werden sollen und führt Beispiele dafür an, wie diese Kompetenzen erreicht werden können.
- Das Ministerium für Bildung in **Portugal** legt für alle Erziehungs- und Bildungsstufen Bildungziele/Outcomes fest und stimmt diese aufeinander ab. Obwohl das Erreichen der Outcomes nicht verbindlich vorgeschrieben ist, wird erwartet, dass frühpädagogische Fachkräfte/Vorschulpädagogen, Kinder, Schüler und Familien damit beginnen, die Outcomes in der Gestaltung der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen.
- **Norwegens** neue Bestimmungen/Leitlinien für Kindergärten, Schulen und Berufsschulen haben dieselbe Struktur und beinhalten dieselben Grundwerte. Damit soll eine größere Kohärenz zwischen Kindergärten, Schulen und Berufs- bzw. Fach schulen hergestellt werden. Dennoch spiegeln diese Bestimmungen nach wie vor die Einzigartigkeit von Kindergärten wider. Norwegen hat außerdem eine klare Verbindung zwischen dem Rahmenplan für die FBBE und den Curricula für norwegische Grundschulen geschaffen. Die Lernbereiche stimmen in einem großen Maß überein, da die behandelten Themen in der FBBE und in der Grundschule sehr ähnlich sind.
- In **Flandern** (**Belgien**) sind die Zielsetzungen der verschiedenen Förderbereiche in der FBBE mit den Fächern in der Grundschule verknüpft. Fünf „Fächer" stimmen im Kindergarten und in der Grundschule exakt überein. Dadurch wird die Transparenz verbessert und kontinuierliche Entwicklung von der Vorschule bis zur Grundschule unterstützt.
- In **Irland**, den **Niederlanden** und in **Schweden** ist die frühkindliche Bildung häufig in die Grundschulbildung integriert. Die Vorschule ist in den Niederlanden für Vierjährige kostenlos und ab fünf Jahren ist der Besuch der Grundschule (Basisschule) verbindlich vorgeschrieben. In Schweden ist die Vorschule ab dem Alter

von drei Jahren für 525 Stunden pro Jahr kostenlos, auch wenn die Pflichtschule erst für Kinder ab sieben Jahren beginnt.

Herausforderung 3: Über Änderungen im Curriculum informieren

Wenn es darum geht, frühpädagogische Fachkräfte und Eltern über ein neues oder überarbeitetes Curriculum zu informieren, sehen sich viele Länder ernsthaften Herausforderungen gegenüber. Unter frühpädagogischen Fachkräften gibt es ein mangelndes Bewusstsein und fehlende Kenntnisse darüber, wie ihnen ein Curriculum dabei helfen kann, die kindliche Entwicklung zu begleiten und zu fördern. Das gilt insbesondere für frühpädagogische Fachkräfte mit einer niedrigeren Qualifikation oder für Fachkräfte, die in abgelegenen Gebieten arbeiten.

Ebenso besteht seitens der Eltern ein mangelndes Interesse daran, die Ziele und Inhalte des Curriculums in Erfahrung zu bringen, um zu wissen, womit sich ihre Kinder in FBBE-Einrichtungen beschäftigen. Das gilt besonders häufig für Eltern mit Migrationshintergrund und für einkommensschwache oder bildungsferne Familien.

Einer der wichtigsten Gründe dafür, dass die Verbreitung von Informationen zu einer ernstzunehmenden Schwierigkeit werden kann, besteht darin, dass sich nicht immer Kommunikationskanäle zwischen der nationalen Regierung, den regionalen Regierungen und Kommunalverwaltungen und den frühpädagogischen Fachkräften bzw. zwischen den frühpädagogischen Fachkräften und den Eltern etabliert haben.

FBBE-Akteure in Seminaren und Meetings über Änderungen des Curriculums informieren

- In **Italien** teilten die Abteilungsleiter der ministeriellen regionalen Schulämter die Änderungen am Rahmenplan dem Ministerium für Bildung, Universitäten und Forschung (*MIUR*) mit . Das *MIUR* informierte die Inspektoren über die Änderungen. Diese leiteten schließlich die Informationen über die Änderungen an die Leitungen von FBBE-Einrichtungen und an die Lehrer/ Vorschulpädagogen weiter. Es wurden landesweite Seminare für Leitungskräfte und frühpädagogische Fachkräfte organisiert, in denen die Änderungen – nach Themenbereichen sortiert – behandelt wurden. Die Änderungen wurden auf die Website des Ministeriums gestellt und per E-Mails an die Lehrer/ Vorschulpädagogen geschickt.
- In **Korea** sind vor und nach der amtlichen Veröffentlichung der überarbeiteten Fassungen des „*Nationalen Kindergartencurriculums“* („*National Curriculum for Kindergarten*“) und des „*Standardcurriculums für Kinderkrippen“* („*Standardized Childcare Curriculum*“) in großem Maße öffentliche Anhörungen durchgeführt und Seminare abgehalten worden, um die Änderungen einer Vielzahl von Akteuren, darunter kommunalen Verwaltungsbeamten, FBBE-Ausbildern, Universitätsprofessoren und Vertretern von Kindergarten- und Kindertagesstättenverbänden, bekannt zu machen und mit ihnen zu besprechen. Die Bildungsämter der Städte und Provinzen sowie die Informationszentren für Kindertagesstätten haben ebenfalls Meetings, Seminare und Konferenzen organisiert, um die Lehrer/Früh-

pädagogen und Leitungskräfte auf kommunaler Ebene über die Änderungen im Curriculum zu informieren.

- In **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) wurden frühpädagogische Fachkräftein Versammlungen, Veranstaltungen und Seminaren über Curriculumänderungen informiert. FBBE-Träger haben Elternversammlungen organisiert und das „*Curriculum for Excellence*“ mithilfe von PowerPoint-Präsentationen erläutert, die wiederum von *Teaching and Learning Scotland* entwickelt worden waren.
- Die *Nationale Agentur für Bildung* in **Schweden** ist von der Regierung damit beauftragt worden, die Curriculumänderungen umzusetzen. Die Agentur wird Konferenzen für Gemeindeverwaltungen und Leiter von Vorschuleinrichtungen organisieren, um sie über die Änderungen und Überarbeitungen im Curriculum zu informieren.
- In **Luxemburg** übt das *Inspektionsamt* (*Collège des Inspecteurs*) eine wichtige Funktion bei der Umsetzung der Curricula aus, da es gesetzlich dafür verantwortlich ist, die Einhaltung der Bestimmungen und Regelungen sicherzustellen. Eine der wichtigsten Strategien, um die im FBBE-Sektor arbeitenden Menschen zu erreichen, besteht in der Organisation verbindlicher regionaler Versammlungen mit Inspektoren und Vertretern des Ministeriums. Auf diesen Versammlungen werden die neuen Curricula vorgestellt und erläutert und die Einrichtungen über die vorgeschriebenen Anforderungen informiert.
- Das Ministerium für Bildung in **Mexiko** hat Versammlungen mit FBBE-Trägern und Konferenzen, Foren und Kongresse organisiert, um die Änderungen im Curriculum zu erläutern. Das Ministerium hat außerdem Besuche vor Ort organisiert, um FBBE-Träger und FBBE-Personal über die Änderungen zu informieren.
- **Japan** hat in allen Präfektur- und Stadtverwaltungen eine Informationstagung für Verwaltungsleiter der Abteilungen für Bildung und Erziehung in Kindergärten organisiert.

Den frühpädagogischen Fachkräften Curricula in schriftlicher Form übermitteln

- **Irland** hat Kopien des „*Curriculums für junge Kinder*“ („*Infant Curriculum*“) an alle FBBE-Träger und Sachbearbeiter verschickt. Das Ministerium hat zudem auf einer für frühpädagogische Fachkräfte entwickelten Website Informationen und unterstützende Materialien zur Verfügung gestellt.
- Die für das FBBE-System verantwortlichen Ministerien in **Mexiko** und in **Schweden** haben Broschüren für den FBBE-Sektor erstellt, in denen sie die Änderungen im Curriculum erläutern. Diese Broschüren wurden an Träger und Mitarbeiter von FBBE-Einrichtungen verschickt.
- **Korea** entwickelt derzeit Leitlinien, ein pädagogisches Handbuch, DVDs, CD-ROMs, PowerPoint-Präsentationen und Websites, um frühpädagogische Fachkräfte mit dem „*Nuri Curriculum*“ für Fünfjährige besser vertraut zu machen.

- **Japan** hat Leitlinien erarbeitet, die den frühpädagogischen Fachkräften die Inhalte des „Bildungsplans *für Kindergärten“ („Course of Study for Kindergartens“)* und des „*Nationalen Curriculums für Kinderzentren“* („*National Curriculum of Day Care Centres*“) kompakt vermitteln.
- Die für das FBBE-System zuständigen Ministerien in **England** (**Vereinigtes Königreich**), **Italien**, **Luxemburg**, **Spanien** und **Schweden** (Nationale Agentur für Bildung) haben Websites zur Online-Unterstützung von frühpädagogischen Fachkräften erarbeitet, auf denen Informationen, Leitlinien und Hilfsmaterialien zu Änderungen des Curriculums bereitgestellt werden.

Mit den Eltern kommunizieren

- **Korea** hat Eltern mithilfe von Broschüren, Websites und über die Organisation von Versammlungen und Vorträgen aktuelle Informationen zu Überarbeitungen des Curriculums übermittelt.
- **Australien** verteilte Informationen über den „*Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung“* („*Early Years Learning Framework*“) an Familien und stellte diese Informationen in 20 Sprachen zur Verfügung.
- In **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) sind Musterdokumente für die Kommunikation mit Eltern online verfügbar, die die frühpädagogischen Fachkräfte beim Erstellen eigener Kommunikationsmaterialien als Vorlage verwenden oder an den jeweiligen Zweck anpassen können. *Learning and Teaching Scotland*, eine keinem Ministerium unterstehende Körperschaft des öffentlichen Rechts, hat ebenfalls Informationsblätter für Eltern verfasst. In diesen Materialien wird auf die Bedeutung der verschiedenen Förder- und Bildungsbereiche des Curriculums hingewiesen. Auch wird auf Literacy, Mathematik und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen sowie das Lernen im Freien eingegangen. Darüber hinaus sind an Träger von FBBE-Einrichtungen eine Reihe von Postern verteilt worden, mit denen Eltern das *„Curriculum for Excellence“* nähergebracht werden kann.
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) hat eine Website entwickelt, um unter anderem Eltern über das neue Curriculum zu informieren und sie bei der Auswahl einer Kindertagesstätte für ihr Kind zu unterstützen.

Herausforderung 4: Curricula und Standards effektiv umsetzen

Ausreichend Unterstützung für das Curriculum zu bekommen und die Umsetzung des Curriculums, stellt für viele Länder eine Herausforderung dar. Ohne die Einwilligung der Personen, die für die Umsetzung einer Idee oder Änderung verantwortlich sind, ist wohl jede Reform zum Scheitern verurteilt. Diese Einwilligung bzw. Zustimmung kann in der Umsetzungsphase nicht eingeholt werden, wenn nicht bereits im Vorfeld ein ausreichendes und strategisches Konsultationsverfahren stattgefunden hat.

Auch ist es schwierig, eine Änderung oder eine neue Idee umzusetzen, ohne ausreichende Unterstützung dafür zu haben. Die Art der erforderlichen Unterstützung hängt

dabei sowohl von den Merkmalen des Personals als auch von dem jeweiligen Kontext ab.

Eine ebenso anspruchsvolle Aufgabe besteht darin, für die frühpädagogischen Fachkräfte die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, damit diese in die Lage versetzt werden, das Curriculum effizient umzusetzen. Dabei können die Schwierigkeiten durch die Bereitstellung unzureichender Leitlinien noch verstärkt werden. Das gilt insbesondere bei unerfahrenen, neuen pädagogischen Mitarbeitern oder bei Mitarbeitern mit einer niedrigen Qualifikation. Bestimmte Arbeitsbedingungen können das Personal daran hindern, die im Curriculum vorgegebene Pädagogik in die Praxis umzusetzen. Ein solches Hindernis kann zum Beispiel darin bestehen, dass sich die einzelnen frühpädagogischen Fachkräfte um zu viele Kinder kümmern müssen.

Die Evaluation der Umsetzung des Curriculums auf der Programmebene stellt die nationalen Regierungen vor eine weitere schwere Aufgabe.

Zustimmung und Mitwirkung der Akteure des FBBE-Sektors dadurch sicherstellen, dass sie in den Prozess der Ausarbeitung des Curriculums mit einbezogen werden

- **Australien** hat Verbände und Organisationen der FBBE in den Ausarbeitungsprozess mit einbezogen und einen nationalen Umsetzungsplan für den „*Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung*“ *(„*Early Years Learning Framework*“)* ausgearbeitet. Alle Regierungen der Bundesstaaten und Territorien haben zugestimmt, den Plan in ihren jeweiligen Rechtsterritorien unter Einsatz verschiedenster zusätzlicher Strategien umzusetzen. Da die verschiedenen Akteure des FBBE-Sektors von Anfang an in den Ausarbeitungsprozess eingebunden waren, unterstützten sie auch dessen Umsetzung.
- In **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) waren alle diejenigen, die sich für Bildung und Erziehung interessierten, eingeladen, sich am Prozess der Überarbeitung des „*Curriculums for Excellence*“ zu beteiligen und sich zu diesem Curriculum zu äußern. Ein Entwurf der Erfahrungen und Ergebnisse wurde online zusammen mit einem Online-Fragebogen veröffentlicht, in dem Einzelpersonen, Gruppen, Schulen und Organisationen ihre Überlegungen und Standpunkte rückmelden konnten. Darüber hinaus wurden 37 Schwerpunktgruppen gebildet, die sich mit jedem Curriculumbereich befassten. In diesen Schwerpunktgruppen wirkten frühpädagogische Fachkräfte, Senior Education Manager, Vertreter von Berufsverbänden, Vertreter der Industrie, Eltern und Lernende mit und erörterten die Erfahrungen und Ergebnisse. Die Universität von Glasgow wurde damit beauftragt, die Rückmeldungen zum den Erfahrungen und Ergebnisse zu analysieren.
- Bei der Ausarbeitung der Entwicklungsziele für die vorschulische Bildung und Erziehung in **Flandern** (**Belgien**) (1992-95) sind eine Reihe von Maßnahmen ergriffen worden, um für diesen Prozess die größtmögliche Unterstützung zu erhalten. In den Konzeptionsausschüssen, in denen die ersten Vorschläge ausgearbeitet wurden, waren sowohl Wissenschaftler als auch Pädagogen und Schulmanagementteams vertreten. Die Vorschläge der Konzeptionsausschüsse wurden an-

schließend durch Ausschussgruppen überprüft, in denen Pädagogen, Schulleiter, pädagogische Berater und Inspektoren die Vorschläge kommentierten. Schließlich wurde eine gesellschaftliche Debatte über die Vorschläge organisiert. Im Rahmen dieser Debatte wurde der Allgemeinheit, Einzelpersonen und Organisationen (z.B. soziokulturellen Organisationen, Gewerkschaften, Elternverbänden) die Gelegenheit gegeben, entweder schriftlich zu den Vorschlägen Stellung zu nehmen oder die eigenen Standpunkte auf Diskussionsabenden zu äußern. Alle Reaktionen wurden bei der Überarbeitung des Vorschlags berücksichtigt.

- In **Slowenien** wurde bei der Curriculumreform auf Landesebene ganz bewusst darauf geachtet, alle betroffenen Parteien an dem Prozess zu beteiligen. Zunächst wurde die Öffentlichkeit aufgefordert, zu der Entwurfsfassung Stellung zu nehmen. Teilnehmen konnten Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Ausbildungseinrichtungen, Schulen, Verbände, Nicht-Regierungsorganisationen und andere. Das ursprüngliche Curriculum für frühpädagogische Tageseinrichtungen bis zur Sekundarstufe II wurde von Curriculumausschüssen überarbeitet, die aus 500 Sachverständigen bestanden. Weitere 300 Sachverständige wirkten als Prüfer oder Berater mit. Außerdem haben die Curriculumausschüsse Versammlungen mit Vertretern der Kommunalverwaltungen, Eltern sowie Vertretern des vorschulischen und schulischen Sektors abgehalten, um die Reformvorschläge vorzustellen. Nach slowenischem Recht müssen Curriculumänderungen stufenweise eingeführt werden. Die Zahl der frühpädagogischen Tageseinrichtungen und Schulen, die die Änderungen umsetzen, wird also von Jahr zu Jahr größer werden, *d.h.* nicht alle Einrichtungen setzen die Änderungen zur gleichen Zeit um. Für die Umsetzung gelten frühpädagogische Tageseinrichtungen als geeignet, die bestimmte Anforderungen in Bezug auf die Personalressourcen (berufsbegleitende Schulungen) und andere Ressourcen erfüllten. Vor der Umsetzung des neuen Curriculums müssen alle frühpädagogischen Tageseinrichtungen und Schulen ein für die Einführung und Umsetzung des Curriculums verantwortliches Team zusammenstellen.
- **Norwegens** überarbeiteter „*Rahmenplan für die Inhalte und Aufgaben von* Kindergärten“ („*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*“) stellt eine Rechtsvorschrift des Kindergartengesetzes dar. Norwegen hat vor der Überarbeitung des Plans ein umfassendes Konsultationsverfahren mit Akteuren des FBBE-Sektors durchgeführt und deshalb breite Unterstützung für die Ratifizierung des Plans erhalten.

Vor der nationalen/staatlichen Implementierung von Curricula und Standards sollen Pilotierungen durchgeführt werden

- In den **Niederlanden** können sich Kindertagesstätten und Kommunalverwaltungen ein FBBE-Programm frei aussuchen. Entweder sie entwickeln ihr eigenes oder sie übernehmen eines der bestehenden Programme. Die größte Verbreitung findet das „*Piramide“*-Programm. Es basiert auf dem „*Van Kuyk-Slavin“*-Modell, das ein spielbasiertes Curriculum verwendet, welches den Erziehern genügend Spielraum zur Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder gibt. „*Kaleidoscope“* ist die niederländische Adaption des „*High/Scope Preschool Programme“* der Verei-

nigten Staaten. Beide Programme wurden vor ihrer Implementierung in Vor- und Grundschulen einer dreijährigen Pilotphase unterzogen. Die Auswertung der Pilotphase führte zu folgenden Schlussfolgerungen: 1.) Beide Programme bieten den frühpädagogischen Fachkräften eine bessere Arbeitstruktur. 2.) Bei den teilnehmenden Kindern wurden positive Auswirkungen bei der kognitiven und sprachlichen Entwicklung festgestellt, allerdings in recht geringem Maße. 3.) Die Auswirkungen treten bei denjenigen Kindern am deutlichsten zutage, die ab der Vorschule an den Programmen teilgenommen haben. Im Anschluss an den Erprobungszeitraum durften die anderen Vorschulen, die nicht an dem Pilotprojekt teilgenommen hatten, diese „staatlich genehmigten" Programme dann frei umsetzen. Für die Umsetzung stehen Fördermittel zur Verfügung.

- In **Australien** wurden der Entwurf des „*Rahmenplans für die frühpädagogische Förderung*" („*Early Years Learning Framework"*, EYLF) und die entsprechenden Begleitdokumente von Februar bis April 2009 im Rahmen einer Fallstudie landesweit an 28 Standorten getestet, um den Rahmenplan und dessen Anwendung in FBBE-Settings vor seiner Implementierung zu untersuchen. Die Standorte spiegelten eine große Bandbreite der verschiedenen FBBE-Settings und -Einrichtungen in Großstädten, auf dem Lande und in entlegenen Gebieten Australiens wider und umfassten u.a. Vorschulen, FBBE-Betreuungseinrichtungen an Schulen, Ganztagsbetreuungseinrichtungen, Tagespflegeeinrichtungen, multifunktionale Einrichtungen für Aborigines-Kinder, sozialpädagogische Kindertagesstätten und Settings für die stundenweise Betreuung von Kindern.
- Mehr als 600 frühpädagogische Einrichtungen und Schulen haben in **Schottland** (Vereinigtes **Königreich**) an einem offiziellen Erprobungsprozess teilgenommen, um die speziellen Erfahrungen und Ergebnisse aus der praktischen Arbeit mit dem „*Curriculum for Excellence"* in allen Curriculumbereichen zu untersuchen. Schulen und FBBE-Einrichtungen wählten dabei die zu untersuchenden Bereiche auf der Grundlage der von ihnen geplanten Arbeitsprogramme aus. Im Ergebnis lieferten sie detaillierte Feedback-Berichte, die in den Überarbeitungsprozess des Curriculums einflossen.
- **Luxemburg** hat den neuen Bildungsplan für Basisbildung (einschließlich Vorschule) im Juni 2008 veröffentlicht. Das Dokument enthielt die Kernkompetenzen, über die Kinder am Ende der vier Bildungszyklen verfügen sollten. Vor seiner landsweiten Einführung wurde der Bildungsplan an fünf Schulen getestet. Die Meinungen dieser fünf Schulen wurden in die Überarbeitung des Dokuments mit einbezogen.
- In **Mexiko** hat das Bildungsministerium (von November 2010 bis Dezember 2011) eine Pilotphase für die Implementierung der Curriculums geplant, um dessen erfolgreiche Implementierung zu gewährleisten.
- Bei der Überarbeitung der Entwicklungsziele in Bezug auf „Technik" in **Flandern** (**Belgien**) wurden die Ziele zunächst im Rahmen einer Pilotphase in 17 FBBE-Einrichtungen getestet, bevor sie landesweit implementiert wurden.

Praktische Begleitmaterialien bereitstellen

- In **Australien** wurde der Dachverband *Early Childhood Australia*, eine nationale, gemeinnützige Nichtregierungsorganisation, die die Interessen von jungen Kindern in Australien vertritt, beauftragt, Hilfsmaterial für frühpädagogische Einrichtungen und Fachkräfte zu entwickeln. Sämtliche Materialien wurden anhand des „*Rahmenplans für die frühpädagogische Förderung*“ („*Early Years Learning Framework“, EYLF*) erstellt und stellen für das frühpädagogische Fachpersonal eine Art Leitfaden mit EYLF-Schwerpunkt dar. Der Leitfaden besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil konzentriert sich auf Entscheidungsfindung, fördert das Nachdenken über die pädagogische Praxis und bietet „Best Practice“-Beispiele und Fallstudien. Der zweite Teil enthält Erlebnisberichte von Frühpädagogen, Modelle ihrer Entwicklungspläne für Kinder und wirft Fragen auf, die zum Nachdenken anregen und die Diskussion über Prinzipien, Praxis und Ergebnisse des EYLF fördern sollen. Das Ministerium für Bildung, Beschäftigung und Arbeitsplatzbeziehungen entwickelte ein EYLF-Begleitpaket für indigenes frühpädagogisches Personal, das in entlegenen Gebieten Australiens tätig ist. Es enthält eine DVD, ein Buch, einen Satz von 50 Karten zur Unterstützung der Bildungsziele, einen Satz Poster und eine CD-ROM, um die pädagogische Arbeit der Erzieher vor Ort zu unterstützen.
- **Schottlands** (**Vereinigtes Königreich)** nationaler Leitfaden „*Von vor der Geburt bis drei“ („Pre-Birth to Three“)* enthält auch praktische Fallstudien, die das Personal zur Umsetzung heranziehen kann. Zusätzlich wurden ein Handbuch zur Umsetzung des Leitfadens auf nationaler Ebene sowie pädagogische Begleitmaterialien entwickelt, die u.a. eine DVD, eine CD und ein Poster umfassen, die für alle Erwachsenen, die mit und für Babys und Kleinstkindern arbeiten, relevant sind. Dieses Paket wird allen FBBE-Einrichtungen zu Verfügung gestellt; die interaktive Online-Version kombiniert alle in dem Paket enthaltenen Materialien. Schottland hat zudem ein Kommunikations-Toolkit für frühpädagogisches und pädagogisches Personal erstellt, dessen einzelne Tools sich damit befassen, was „*Curriculum for Excellence“* in den verschiedenen Bildungsphasen bedeutet. Das Toolkit enthält vorgefertigte Materialien wie Poster zur Verwendung in FBBE-Einrichtungen und Schulen, eine Reihe von Broschüren mit zusammenfassenden Ergebnissen einer Fallstudie aus der Perspektive von Kindern und Eltern, ein Video mit der Moderation eines Kindes, ein Video mit der Moderation eines Erziehers sowie zusätzliche Hilfsmittel und Links.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) wurde in Form einer Broschüre ein „Praxisleitfaden *für die Foundation Stage“ („Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage“)* zur Verfügung gestellt. Die Broschüre enthält nicht bindende Anleitungen, Informationen zu Bildungs- und Entwicklungsbereichen sowie Ratschläge für das Fachpersonal.
- Das Curriculum für die FBBE in **Neuseeland** hält für das Fachpersonal Erfahrungsberichte bereit, die für die Erreichung der Curriculumziele hilfreich sein können. Die Gliederung des Begleitmaterials richtet sich nach der Altersstufe der Kinder (Säuglinge, Kleinkinder und junge Kinder), um sicherzustellen, dass die in den Erfahrungsberichten dargestellten Praktiken und Aktivitäten Anregungen für

die jeweils richtige Altersstufe bieten. Das Material liefert Ideen für Aktivitäten und informiert darüber, was bei der Arbeit mit Kindern seitens des Fachpersonals zu bedenken ist. Es wirft auch Fragen zur Reflexion für die Mitarbeiter auf, um diese bei der Analyse dessen, was bei der Implementierung des Curriculums verbessert werden könnte, zu unterstützen.

- **Mexiko** hat für das Personal ein Handbuch darüber erarbeitet, wie der neue Rahmenplan in der anfänglichen Schulungsphase umzusetzen ist. Die Handbücher wurden von einer Auswahl von Erziehern verwendet und eine Auswertung zeigte, dass das Personal immer noch viele Fragen zur Umsetzung des neuen Rahmenplans hat. Obwohl das Fachpersonal besser vorbereit wird, setzen noch immer 50 % den neuen Rahmenplan nicht vollständig um, weshalb weitere Maßnahmen in der Entwicklung sind.
- In **Irland** hat der *Nationale Rat für Curriculum und Bewertung* das „*Aistear* Toolkit*"* erstellt, in dem Bögen mit Tipps, Informationsbroschüren, Podcasts, Präsentationen und Aktivitätsvorschläge enthalten sind, die den frühpädagogischen Fachkräften und den Eltern helfen sollen, den Rahmeplan zu verstehen. Irland hat für die frühpädagogischen Fachkräfte zusätzlich Schulungsvideos erarbeitet, die über Änderungen im Curriculum informieren und das Personal bei einer effizienten Umsetzung der Änderungen unterstützen sollen.
- Um die Umsetzung seines Rahmenplans voranzubringen, hat **Norwegen** Anleitungsbroschüren zu relevanten Themen wie Pädagogik für die jüngsten Kinder, Multikulturalität, Beteiligung und Mitwirkung von Kindern, Sprache und sprachliche Förderung, Numeracy, Aktivitäten im Freien und Geschlechtergleichstellung herausgegeben. Diese Broschüren wurden vom Ministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben und von Fachexperten verfasst. Ziel der Broschüren ist es, zwischen dem Fachpersonal die Reflexion und Diskussion über den Rahmenplan und die Umsetzung der Zielen im lokalen Kontext zu fördern.
- **Portugal** hat eine Studie durchgeführt, um festzustellen, welche Bereiche Begleitmaterial für die Implementierung der „*Curriculumleitlinien*" benötigen. Auf der Grundlage dieser Studie wurden Broschüren für die pädagogische Arbeit in den Bereichen Literacy, Mathematik sowie Forschen und Entdecken erarbeitet. Zusätzlich hat die *Anstalt für Soziale Sicherheit* einen Leitfaden für ihre Kindertagesstätten entwickelt. Der Leitfaden stellt eine Anleitung für die Umsetzung von Curriculum-Praktiken dar und berät zu pädagogischen Aktivitäten.
- In 2001 haben Fachleute aus **Slowenien** für das nationale Curriculum ein Handbuch namens „*Das Kind in der Vorschule*" erstellt, mit dem Ansatzpunkte und Beispiele guter Praxis für die Arbeit in Vorschulen bereitgestellt werden sollen.
- Die Nationale *Agentur für Bildung* in **Schweden** gibt für kommunale Verwaltungen, Leiter von vorschulischen Einrichtungen und Personal in Vorschulen Hilfsmaterialien und Allgemeine Richtlinien mit Erläuterungen zur Anleitung und Supervision heraus.
- In **Japan** wurden Richtlinien zum „*Bildungsplan für Kindergärten" („Course of Study for Kindergartens")* herausgegeben und eine DVD ergänzt das „*Nationale*

Curriculum für Kinderzentren" („*National Curriculum of Day Care Centres*"). Diese Hilfsmaterialien wurden für alle Vertreter der Präfektur- und Stadtverwaltungen erstellt.

- **Korea** erarbeitet derzeit Leitlinien, ein pädagogisches Handbuch, DVDs, CD-ROMS, PowerPoint-Präsentationen und Websites, um die frühpädagogischen Fachkräfte besser mit dem „*Nuri Curriculum"* für Fünfjährige vertraut zu machen.
- In **Estland** hat das Ministerium für Bildung und Forschung Handbücher für Frühpädagogen und Eltern herausgegeben, um die Implementierung des nationalen „*Rahmencurriculums für vorschulische Bildung*" („*Framework Curriculum of Preschool Education*") zu unterstützen. Die Handbücher befassen sich mit allen Bildungsbereichen und pädagogischen Aktivitäten und deren Organisation, der Entwicklung von allgemeinen Fähigkeiten in der frühen Kindheit sowie der Bewertung und Unterstützung der kindlichen Entwicklung in vorschulischen FBBE-Einrichtungen. In 2010 wurde auf Initiative des Ministeriums für Bildung und Forschung und in Kooperation mit dem Zentrum für Ethik der Universität Tartu und dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tallinn praktisches Studienmaterial mit dem Titel „*Werte im Vorschulalter: Die Vermittlung von Werten in vorschulischen Kindertagesstätten*" herausgegeben. In Zusammenarbeit mit dem *Nationalen Prüfungs- und Qualifikationszentrum* (*Examinations and Qualifications Centre*) und *Lasteveeb OÜ* wurde internetbasiertes Lernmaterial entwickelt, um in der Vorschule Estnisch als Zweitsprache zu erlernen.
- Die **Slowakische** Republik und die **Türkei** haben für frühpädagogische Fachkräfte Handbücher entwickelt, die sie bei der Rahmenplanumsetzung unterstützen sollen. Die Slowakische Republik hat das „*Handbuch für die Entwicklung von Schulprogrammen"* herausgegeben, während die Türkei den „*Ratgeber zum vorschulischen Bildungscurriculum*" erstellt hat. Die Slowakische Republik hat zudem die „*Methodik für vorschulische Bildung*" herausgegeben, darin enthalten sind methodische Ratschläge und Empfehlungen für Kindergartenerzieher zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen bei Kindern. Zusätzlich wurden Schulungsvideos an frühpädagogische Fachkräfte verteilt, in denen über Änderungen am Curriculum informiert und das Personal bei der Umsetzung der Änderungen angeleitet wird.
- Die für FBBE zuständigen Ministerien in **Flandern** (**Belgien**), **Luxemburg** und **Spanien** haben zu ihrem (neuen) Curriculum bzw. zu Änderungen in ihrem Rahmenplan Richtlinien und Broschüren herausgegeben, um zu gewährleisten, dass das Fachpersonal Tools für deren Umsetzung zur Verfügung hat.

Richtlinien für Materialien festlegen und Materialien vorschreiben

- In Australien, **Italien**, **Japan**, **Korea**, **Luxemburg**, **Portugal**, **Spanien** und der **Türkei** werden die von Erziehern in FBBE-Einrichtungen einsetzbaren Materialien von nationalen oder regionalen Behörden vorgeschrieben.
- In verschiedenen Bundesstaaten der **Vereinigten Staaten** schreiben lokale Behörden vor, welche Materialien FBBE-Träger verwenden dürfen.

- In **Manitoba** (**Kanada**) hat *Manitoba Education* ein Dokument für in Kindergärten tätige Frühpädagogen herausgegeben, das sie unterstützen soll, die Literacy von Kindern zu fördern und zu verbessern. „*Hören und Sprechen: Erste Schritte zur Literacy: Ein Begleitdokument für Kindergartenerzieher und Sprachtherapeuten*“ („*Listening and Speaking: First Steps into Literacy: A Support Document for Kindergarten Teachers and Speech Language Pathologists*“) (2008) unterstützt Kindergartenerzieher bei der Förderung mündlicher Sprachfertigkeiten, sprachlicher Strategien und Verhaltensweisen von Kindergartenkindern.

Die Erstausbildung überarbeiten und bedarfsgerechte Schulungen anbieten

- Vor der Reform der Curricula baute **Slowenien** die Studienprogramme für die Erstausbildung von Frühpädagogen aus, um die Qualität in frühpädagogischen Tageseinrichtungen zu steigern. Nach der Einführung des neuen „*Curriculums für frühpädagogische Tageseinrichtungen*“ wurden ausgewählte Themen in die Studienprogramme der Erstausbildung sowie in die berufliche Fort- und Weiterbildung der Frühpädagogen aufgenommen.
- **Italienische** Universitäten, in denen zukünftige frühpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden, haben Lehreinheiten zum neuen Curriculum in ihre Erstausbildungsprogramme integriert. Ausbildungsinstitute, die eine Erstausbildung im FBBE-Bereich anbieten, haben Workshops und Aktivitäten für Frühpädagogen organisiert, um ihnen die Änderungen im Curriculum zu vermitteln. Darüber hinaus wurden von der Regierung Schulungsvideos an Ausbildungseinrichtungen versandt, um zu gewährleisten, dass alle Studenten hinreichend über das neue Curriculum informiert und für dessen Umsetzung vorbereitet werden.
- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) gewährte Entwicklungs- und Umsetzungshilfen für eine Basisschulung aller Mitarbeiter von Kindertagesstätten, die nicht über einen anerkannten Abschluss verfügen, damit diese zu frühpädagogischen Fachkräften ausgebildet und über den neuen „*Rahmenplan für frühkindliches Lernen*“ („*Early Learning Framework*“) informiert werden. Darüber hinaus bietet die Provinz auch berufsbegleitende Schulungen für Leiter und Mitarbeiter von Kindertagesstätten in Bezug auf den genannten neuen Rahmenplan an, der sich auf Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt konzentriert.
- *Early Childhood Australia*, eine gemeinnützige Nicht-Regierungsorganisation, die die Interessen von jungen Kindern in **Australien** vertritt, wurde beauftragt, landesweite Schulungen für frühpädagogische Fachkräfte in Bezug auf die Umsetzung des „*Rahmenplans für die* frühpädagogische *Förderung*“ (*„Early Years Learning Framework“)* (EYLF) anzubieten. Auch ein Online-Forum, Master-Kurse sowie ein Online-Newsletter zum Rahmenplan wurden entwickelt. Australien integrierte den Rahmenplan auch in die Kurse des Grundstudiums. Darüber hinaus bot das Netzwerk aus *Koordinatoren für die berufliche Unterstützung* (*Professional Support Coordinators*), *Referaten für die berufliche Unterstützung indigener Mitarbeiter* (*Indigenous Professional Support Units*) und *Agenturen für die Unterstützung von Inklusion* (*Inclusion Support Agencies*) in jedem Bundesstaat EYLF-Unterstützung und -Schulungen für frühpädagogische Fachkräfte an.

- In **Luxemburg** sind frühpädagogische Fachkräfte gesetzlich verpflichtet, eine bestimmte Mindeststundenzahl an kontinuierlicher Weiterbildung zu absolvieren. Im Rahmen dieser berufsbegleitenden Weiterbildung werden die Mitarbeiter über alle Änderungen im „*Bildungsplan*“ („*Le plan d'études*“) informiert und in ihrer Berufsausübung unterstützt. Wurden Änderungen am „*Bildungsplan“* vorgenommen, wurden auch Schulungen zur Beobachtung und Einschätzung von Kindern organisiert. Darüber hinaus werden Fachkollegen (frühpädagogische Fachkräfte) darin geschult, ihre Kollegen auszubilden und zum Beispiel über Änderungen im „*Bildungsplan*“ zu informieren. Diese Vorgehensweise hat sich als effektive Methode zur Mitarbeiterschulung erwiesen, da es für Mitarbeiter angenehmer ist, Kollegen um Rat zu fragen.
- **Flandern** (**Belgien**) gewährt FBBE-Einrichtungen jedes Jahr Finanzmittel zum Zweck der beruflichen Weiterbildung. Die Regierung legt in Bezug auf berufliche Weiterbildungsinitiativen Prioritäten für die Mitarbeiter fest, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Bildungsreformen erforderlich sind.
- In den **Vereinigten Staaten** binden viele Bundesstaaten „*Standards für die frühkindliche* Förderung *und Entwicklung*“ („*Early Learning and Development Standards*“, ELDSs) in Berufsausbildungssysteme ein und eine große Anzahl von Bundesstaaten bietet Schulungen zu den ELDSs an und integriert diese in berufliche Weiterbildungssysteme.
- Das Bildungsministerium in **Mexiko** hat einen Schulungskurs für Mitarbeiter entwickelt, um den überarbeiteten Rahmenplan effektiv umzusetzen. Es wurden Zentren für fortlaufende Schulungen errichtet, die berufliche Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte und Pädagogen anbieten. Es wurden spezielle Schulungsstrategien zum Thema „*Curriculum-Rahmenplan für frühkindliche Gesundheit, Betreuung und Wohlbefinden*“ entwickelt, um dessen ordnungsgemäße Umsetzung und eine gute Qualität der Angebote für die Kinder zu gewährleisten.
- Die **Türkei** stellte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Fachkräfte, Leiter und Bildungsgremien bereit. Darüber hinaus boten auch Leiter der FBBE in ihren vorschulischen Einrichtungen Schulungen für ihr frühpädagogisches Personal an.
- **Portugal** organisiert für Mitarbeiter in der FBBE, die mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren arbeiten, Schulungen zu Themenbereichen, für die Mitarbeiter einen Schulungsbedarf angemeldet haben. Beispiele sind hierfür: Literacy, Mathematik und experimentelle Wissenschaft.
- In **Norwegen** wurde in den Jahren 2007-2010 vom Bildungsministerium eine Projektfinanzierung zur Umsetzung des überarbeiteten Rahmenplans bereitgestellt, um Verbesserungen in den Bereichen Personalkompetenz und Personalanwerbung zu realisieren. Die Zuteilung der Finanzmittel setzte voraus, dass die Gemeinden Pläne für die Kompetenzentwicklung sowie einen den nationalen Prioritäten entsprechenden Umsetzungsplan erstellen. Nationale Prioritäten sind dabei pädagogische Führung, Einbindung der Kinder, Sprachumgebung und sprachliche Förderung sowie Zusammenarbeit und Kohärenz zwischen Kindergärten und Schulen.

- **England** (**Vereinigtes** Königreich) wird Schulungen für FBBE-Mitarbeiter zur Umsetzung des überarbeiteten Curriculums *„Early Years Foundation Stage“* entwickeln.

Für FBBE-Träger Unterstützung durch Experten bereitstellen

- In **Slowenien** unterstützten Bildungsberater des *Nationalen Bildungsinstituts* die FBBE-Träger bei der Curriculum-Umsetzung. Projektteamberater hielten kontinuierlich Kontakt mit frühpädagogischen Tageseinrichtungen, in denen das neue Curriculum umgesetzt wurde, und halfen ihnen bei der Lösung von Problemen im Zusammenhang mit der praktischen Umsetzung.
- In **Australien** werden die Netzwerke aus den *Professional Support Coordinators* (PSC) und der *Indigenous Professional Support Unit* (IPSU) in jedem Bundesstaat und jedem Territorium durch die nationale Regierung finanziert, um den FBBE-Einrichtungen Schulung und Beratung bei der Umsetzung des *„Rahmenplans für die frühpädagogische Förderung“ („Early Years Learning Framework“)* (EYLF) zukommen zu lassen. Das von *Early Childhood Australia* für die Regierung entwickelte *„Berufsbildungsprogramm für den Rahmenplan für die frühpädagogische Förderung“ („Early Years Learning Framework Professional Learning Programme“*, EYLF PLP) bietet ebenfalls kontinuierliche professionelle Unterstützung für Einrichtungen, die sich an der Umsetzung des EYLF beteiligen. Bei diesem Programm handelt es sich um eine nationale Initiative, die im Jahr 2010 gestartet und im Jahr 2011 fortgeführt wurde. Als Bestandteil dieses Programms haben frühpädagogische Fachkräfte einen Online-Zugang zu einem interaktiven EYLF PLP-Forum, in dem sie Fragen stellen, Gedanken mitteilen und sich mit anderen Fachkräften, die den EYLF nutzen, austauschen können. Hochkarätige Experten und Fachkräfte der FBBE aus ganz Australien stehen im Forum bereit, um Fragen zu beantworten und themenbezogene Diskussionen zu Fragen der Umsetzung des EYLF zu leiten.
- Jedes Unterrichtsnetz in **Flandern** (**Belgien**) verfügt als Dachverband von Kinderkrippen/Kindergärten und Schulen über seinen eigenen *Pädagogischen Betreuungsdienst* (*PBD*). Dieser Dienst bietet Kindergärten professionelle interne Unterstützung. Seine Aufgabe besteht in der Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei der Umsetzung ihrer pädagogischen Projekte.
- Das Ministerium für Bildung und frühkindliche Entwicklung auf der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) verfügt über ein Support-Team zur berufsbegleitenden Unterstützung von Fachkräften und Leitern in der FBEE bei der Umsetzung des neu eingeführten *„Rahmenplans für frühkindliches Lernen*“ (*„Early Learning Framework*“). Dabei handelt es sich um ein permanentes Team innerhalb des Ministeriums, das zusätzlich zu weiteren durch das FBBE-Programm bzw. die Regierung eingebrachten Qualitätsverbesserungsinitiativen die Aufrechterhaltung und Umsetzung des Rahmenplans unterstützt.

Arbeitsbedingungen verbessern, um eine effektive Umsetzung von Curricula und Standards zu fördern

- In **Flandern** (**Belgien**) können Betreuungskräfte die Vorschulpädagogen/ Erzieher bei ihrer Arbeit unterstützen, um deren Arbeitsbelastung zu reduzieren und für einen besseren Fachkraft-Kind-Schlüssel in großen Gruppen zu sorgen.
- **Australien** treibt Änderungen an den Fachkraft-Kind-Schlüsseln voran, die zu einer effektiven Umsetzung des Rahmenplans beitragen sollen. Ab 1. Januar 2012 wird Australien mit dem neuen 1:4-Schlüssel für Kinder von null bis zwei Jahren starten.
- In **Schweden** wurden im Jahr 2004 die den lokalen Behörden zur Verfügung stehenden Finanzmittel durch ein Zuschuss von 2 Milliarden SEK erhöht, um 6.000 zusätzliche Vorschullehrer und Betreuungsfachkräfte einzustellen. Zweck dieses Zuschusses war eine Reduzierung der Gruppenstärken sowie eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Schlüssel auf durchschnittlich 1:5 für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, um die Qualität der FBBE und die qualitative Umsetzung des Curriculums zu verbessern.

Herausforderung 5: Systematische Evaluation und Erhebungen

Da auf Politikebene häufig nicht ausreichende Kapazitäten zur Verfügung stehen, um Evaluationen durchzuführen und valide, informative und verlässliche Informationen und Daten zu erheben sowie effiziente und informative Bewertungsverfahren und –instrumente einzusetzen, ist es für viele Länder schwierig festzustellen, inwieweit ein Curriculum effektiv und sachdienlich ist.

Das Curriculum in das Monitoring-Verfahren integrieren

- **Slowenien** hat ein Qualitätsbewertungsmodell entwickelt, das sowohl die System- und Prozessqualität als auch die Qualität des Curriculums berücksichtigt. Das Modell betrachtet drei Qualitätsstufen im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung: 1.) strukturelle Qualität (Flächenverfügbarkeit, Struktur der Aktivitäten usw.), 2.) Prozessqualität (Kooperation unter den Mitarbeitern, Einbeziehung der Eltern, berufliche Entwicklung, Mitarbeiterzufriedenheit, Kooperation mit anderen vorschulischen Einrichtungen usw.) sowie 3.) Qualität des Curriculums (Ausgestaltung, Umsetzung, Routineaktivitäten usw.). Die Ergebnisse des Monitoring werden in jährlichen Berichten vorgestellt und dienen als Unterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte und der frühpädagogischen Einrichtungen. Sie bieten auch Möglichkeiten für Änderungen in der Bildungspraxis.
- In **Norwegen** sind die Gemeindeverwaltungen zum Monitoring der Kindergärten verpflichtet, um festzustellen, ob die Methoden dieser Einrichtungen den geltenden Gesetzen sowie dem „*Rahmenplan für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten*“ entsprechen. Eine aktuelle Studie von PricewaterhouseCoopers zeigt, dass 55 % der Gemeindeverwaltungen lokale Kriterien für das Monitoring der Inhalte in Übereinstimmung mit diesen gesetzlichen Vorschriften und dem Rah-

menplan entwickelt haben. Die Gemeinden berichten, dass sich ihre Monitoringaktivitäten auf folgende Aspekte gründen: Beanstandungen von Eltern und der Öffentlichkeit, Empfehlungen nationaler Behörden, jährlicher pädagogischer Plan, der von jedem Kindergarten erstellt wird, sowie Rückmeldungen der Eltern zu den Untersuchungen bezüglich der Qualität von Kindergärten.

- In **Flandern** (**Belgien**) werden regelmäßige Evaluationen durch die Aufsichtsbehörde durchgeführt. Basierend auf diesen Prüfungen kann die Regierung teilweise oder vollständig die Gewährung von Zuschüssen verweigern, falls der bezuschusste oder unterstützte Träger die curriculumübergreifenden Ziele nicht einhält. Den Kindergärten stehen Betriebsbudgets zur Verfügung, damit es ihnen möglich ist, die Leistungs- und Entwicklungsziele der Kinder zu erreichen und obligatorische Aktivitäten aus dem Curriculum zu finanzieren. Darüber hinaus wurde ein prozessorientiertes Selbsteinschätzungsinstrument für Kinderbetreuung (Self-evaluation Instrument for Care Settings, SICS) entwickelt. Dieses dient als Werkzeug für eine Selbsteinschätzung des Personals in Betreuungseinrichtungen und macht die Erfahrungen der Kinder in der jeweiligen Einrichtung zum Schwerpunkt bei der Beurteilung der Qualität. Die Entwicklung dieses Instruments erfolgte durch ein Team am Forschungszentrum für Erlebnispädagogik der Universität Leuven. SICS wurde entwickelt, um den Einrichtungen zu helfen, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden, um so die bestmöglichen Bedingungen für die Entwicklung der Kinder zu schaffen. Der Selbsteinschätzungsprozess besteht aus drei Schritten. Als erstes erfolgt eine Bewertung des aktuellen Niveaus des Wohlbefindens und der Einbindung. Anschließend werden die Beobachtungen analysiert. Als dritter Schritt werden schließlich Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität ausgewählt und durchgeführt. Damit sich die Nutzer mit SICS vertraut machen können, steht ein Handbuch zur Verfügung.
- **Portugal** hat ein Monitoring der Curriculumausarbeitung in der vorschulischen Bildung durchgeführt (2006). Die *Generaldirektion für Innovation und Curriculumentwicklung* hat die Universität Oporto mit der Durchführung einer 20 Kindergärten umfassenden Studie beauftragt, im Rahmen derer Daten in Bezug auf die Qualität der tatsächlichen Methoden zur Anwendung der „*Curriculumsrichtlinien*“ gesammelt wurden. Die Ergebnisse der Studie sind konkret: Sie zeigen einen Bedarf an mehr Unterstützungsmaterial, Erzieherschulungen in Bezug auf Bewertungsmethoden für Kinder und deren Lernumgebung; einen Bedarf an mehr Dokumentation; die Einführung von Strategien zur Erleichterung des Übergangs in die Grundschule und sie identifizieren Zielbereiche, wie zum Beispiel experimentelle Wissenschaft, Schreibfertigkeiten und Mathematik.
- In **Australien** wurde von Juli bis November 2010 mit rund 200 Bildungs- und Früherziehungseinrichtungen aus dem ganzen Land ein neuer Bewertungs- und Beurteilungsprozess entwickelt und umgesetzt. Die Einrichtungen werden anhand der „*Nationalen Qualitätsstandards*“ („*National Quality Standards*“) bewertet und erhalten eine Einstufung. Kommunikations- und Unterstützungsmaterialien, einschließlich Schulungshandbücher und Ausführungsrichtlinien, wurden für den Sektor und das Personal entwickelt, um die Umsetzung des neuen Bewertungs-

und Beurteilungsprozesses zu unterstützen. Auch Selbsteinschätzungssysteme für FBBE-Mitarbeiter wurden entwickelt und an alle Einrichtungen verteilt.

- In **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) stellt die Bewertung einen der Arbeitsstränge bei der Umsetzung des „*Curriculum for Excellence*“ und des nationalen Leitfadens „*Von vor der Geburt bis drei*“ („*Pre-Birth to Three*“) dar. Als Bestandteil der Bewertung wurden in allen Einrichtungen sowohl eine Selbsteinschätzung als auch ein Monitoring der Standards und Ergebnisse im Zeitverlauf eingeführt. Der Rahmen der in *„Wie gut ist unsere Schule?“ („How Good is Our School?“)* und *„Das Kind im Mittelpunkt“ („Child at the Centre“)* dargelegten Qualitätsindikatoren legt den Schwerpunkt auf eine Selbsteinschätzung in Bezug auf die berufliche Praxis und das Curriculum zwecks Verbesserung der Angebote in Schulen, Kindergärten und Kindertagesstätten. Darüber hinaus werden externe Prüfungen durchgeführt, um ein Monitoring des Curriculums und der Methoden zu erreichen. Die Regierung arbeitet gemeinsam mit Bildungsbehörden und anderen Partnern an der Entwicklung von Prozessen zur Weitergabe von Bewertungsinformationen, damit die Bildungsbehörden diese Daten nutzen können, um die Arbeit ihrer Schulen und FBBE-Einrichtungen zu bewerten und, wo erforderlich, Änderungen am Curriculum unterstützen zu können.
- Die **Slowakische Republik** intensivierte die Kooperation mit der staatlichen Schulaufsicht, welcher das Monitoring zur Umsetzung schulischer Bildungsprogramme obliegt. Prüfungen werden jetzt regelmäßig auf jährlicher Basis durchgeführt. Auch die Slowakische Republik entwickelte Selbsteinschätzungssysteme für Mitarbeiter, sodass Pädagogen und Erzieher ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten einschätzen können.
- **Neuseeland** führte das Programm „*Bewertung des Lernens*“ („*Kei Tua o te Pae*“) ein, in dessen Rahmen Pädagogen effektive Bewertungsmethoden entwickeln sollen, die im Einklang mit den Bestrebungen des Curriculums „*Te Whāriki*“ stehen. Die Regierung bietet Mitarbeitern der FBBE Schulungen zu diesen Bewertungsmethoden an. Das Curriculumprogramm wird ebenfalls dahingehend bewertet, inwieweit es Raum für die Durchführung von Aktivitäten und den Aufbau von Beziehungen bietet, welche die frühkindliche Entwicklung fördern. Kinder und Eltern können sich an der Entscheidung beteiligen, was in den Bewertungsprozess der Programme und des Curriculums einbezogen werden soll.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**), **Irland**[4], **Italien**, **Mexiko** und Schweden wurden Verfahren zur Selbsteinschätzung entwickelt, damit frühpädagogische Fachkräfte ihre Kenntnisse in Bezug auf das Curriculum sowie ihre Kompetenzen bei der Umsetzung einschätzen können.

Evaluationen des Curriculums mit Verbesserungsmaßnahmen verbinden

- In **Luxemburg** sind alle frühpädagogischen Fachkräfte gesetzlich verpflichtet, in Teams zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig in regelmäßigen Teamsitzungen zu beraten. Das Gesetz schreibt eine Mindeststundenzahl für die Teamberatungen vor. Im Rahmen dieser Meetings werden Methoden und Verfahren bewertet und beurteilt sowie Erfahrungen und Empfehlungen ausgetauscht. Die Bera-

tungsteams und -meetings werden von den FBBE-Mitarbeitern als äußerst nützlich bewertet. Darüber hinaus ist in naher Zukunft eine nationale Überprüfung des überarbeiteten Curriculums für die vier Grundbildungszyklen geplant.

- Das Vestfold University College in **Norwegen** hat zur Untersuchung der Frage, wie der Rahmenplan umgesetzt, genutzt und bewertet wird, eine Evaluation durchgeführt. Diese Evaluation wurde vom Bildungs- und Forschungsministerium in Auftrag gegeben. Sie setzt sich aus zwei quantitativen und zwei qualitativen Untersuchungen innerhalb der folgenden in die Arbeit einbezogenen Gruppen zusammen: Kinder, Eltern, Pädagogen, Ergänzungskräfte, Leiter von FBBE-Einrichtungen, Gemeinden, wie zum Beispiel lokale Schulämter und Bezirksdirektoren. Der Bericht zeigt viele positive Ergebnisse in Bezug auf die Umsetzung des Rahmenplans, weist aber auch auf einige Probleme hin, wie zum Beispiel das Verständnis der Unterlagen und die Messung der Entwicklung und Bildung der Kinder, den Bedarf an Kompetenz im Sektor sowie die beschränkten Ressourcen für die Umsetzung des Rahmenplans.
- In **Australien** soll eine geplante Grundlagenstudie einen Grundbestand an Daten zur FBBE-Praxis liefern, bevor die Nutzung des „*Rahmenplans für die frühpädagogische Förderung“* („*Early Years Learning Framework“*) gemäß dem „*Nationalen Qualitätsrahmen“* („*National Quality Framework“*) vom 1. Januar 2012 an verpflichtend vorgeschrieben wird. Eine Evaluation des „*Rahmenplans für die frühpädagogische Förderung“* („*Early Years Learning Framework“*) soll in 2014 durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob der Rahmenplan zu einer Verbesserung der Qualität im FBBE-Bereich geführt hat.
- Wenn eine FBBE-Einrichtung in den **Niederlanden** ein Curriculum entwickelt, kann dieses auf freiwilliger Basis durch das *Nationale Jugendinstitut (*NJI), bei dem es sich um eine private Organisation handelt, geprüft und bewertet werden. Das Institut bewertet, inwieweit das Curriculum für junge Kinder geeignet ist und ob es die Qualität der frühkindlichen Bildung fördert.
- **Irlands** *Nationaler Rat für Curriculum und Bewertung* (*National Council for Curriculum and Assessment*) hat angesichts der Veröffentlichung des „Frühpädagogischen *Rahmenplans: Aistear“* („*Early Childhood Curriculum Framework: Aistear*“) seinen Schwerpunkt auf eine Überprüfung des „*Curriculums für junge Kinder*“ („*Infant Curriculum*“) gelegt.
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) hat im Jahr 2011 eine unabhängige Bewertung des Curriculums *„Early Years Foundation Stage“* (EYFS) durchführen lassen. Anschließend ließ sich die Regierung zu ihrem überarbeiteten EYFS-Curriculum, das im September 2012 umgesetzt werden soll, beraten. Das überarbeitete EYFS-Curriculum ist einfacher, klarer und weniger restriktiv. Es berücksichtigt auch neueste Erkenntnisse in Bezug auf die kindliche Entwicklung. Die Regierung schlägt ebenfalls vor, die Zugänglichkeit des Curriculums für Eltern zu verbessern sowie Maßnahmen in Bezug auf den Umgang mit Kindern, deren Fortschritt hinter den Erwartungen zurückbleibt, zu fördern.

- **Luxemburg** hat eine Bewertung seines „*Bildungsplans*“ („*Le plan d'études*“) nach Ablauf von drei Jahren ab Beginn seiner Umsetzung geplant.
- In **Slowenien** umfasst die Umsetzung des neuen Curriculums eine Evaluation der eingeführten Änderungen.

HANDLUNGSFELD 4 – RISIKEN BEWÄLTIGEN: AUS DEN POLITISCHEN ERFAHRUNGEN ANDERER LÄNDER LERNEN

Dieser Abschnitt fasst die Erfahrungen von Ländern zusammen, die sie in folgendem Bereich gemacht haben:

- Curricula und Standards konzipieren und umsetzen

Ziel dieses Abschnitts ist es, einen schnellen Überblick über die Schwierigkeiten und Risiken zu geben, die bei der Umsetzung politischer Initiativen zu berücksichtigen sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dabei in Form von Lektionen dargestellt.

ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG VON CURRICULA UND STANDARDS

Lektion 1: Bei der Reform von Curricula den Fokus auf das „Kind“ und eine „ganzheitliche Entwicklung“ legen

Für Italien stand bei der Überarbeitung seiner „*Leitlinien für das Curriculum*“ („*Indicazioni per il curriculo*“) das Kind im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Das Land hält es für wichtig, die individuelle Persönlichkeit eines jeden Kindes sowie die Bedeutung und den Einfluss der Eltern und des sozialen Umfelds zu berücksichtigen. Italien unterstreicht, dass die Konzentration auf das Kind und dessen persönliche Entwicklung für eine erfolgreiche Umsetzung eines Curriculums und die Bereitschaft der FBBE-Akteure daran mitzuwirken von entscheidender Bedeutung ist. Für Italien ist die Fokussierung auf das Kind „der zentrale Kern des Prozesses zur Erstellung eines Curriculums“.

Flandern (Belgien) hat die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, Kindern Möglichkeiten zur Entwicklung von Fähigkeiten in für sie lebensnahen Situationen anzubieten. Kinder lernen von ihrem eigenen Lebensumfeld sowie von dem anderer Menschen. Für eine harmonische Entwicklung der Persönlichkeit müssen alle Bereiche der kindlichen Entwicklung ausgewogen berücksichtigt werden. Flandern weist darauf hin, dass neben kognitiven und motorischen Komponenten auch sozio-emotionale Aspekte berücksichtigt werden müssen, um eine umfassende Erziehung zu gewährleisten.

Angeregt durch Artikel 12 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, brachte Norwegen einen Absatz in das *Kindergartengesetz* (2005) ein, in welchem „Kindern im Kindergarten (…) das Recht eingeräumt wird, ihre Ansich-

ten über die alltäglichen Aktivitäten im Kindergarten zu äußern". Dieser Ansatz wird im „*Rahmenplan für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten*" (2006) weiterentwickelt. Kinder werden als eigenständige Personen bzw. Handelnde mit jeweils unterschiedlichen Ausdrucksformen gesehen, denen mit Respekt begegnet werden muss. Der Rahmenplan hebt hervor, wie wichtig das Wissen und die Fähigkeit der Erwachsenen sind, damit diese in der Lage sind, verständnisvolle Beziehungen zu Kindern zu entwickeln, Kinder anzuregen, an der inhaltlichen Alltagsgestaltung in ihrer Kindertageseinrichtung mitzuwirken und sie zu einer aktiven Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen. Als Basis für eine umfassende Entwicklung des Kindes soll der Kindergarten in Zusammenarbeit und enger Abstimmung mit dem Zuhause den Bedarf des Kindes an Betreuung und Spiel erfüllen sowie die Bereiche Lernen und Bildung fördern.

Lektion 2: Hauptakteure und Experten des FBBE-Sektors in den Überarbeitungsprozess von Curricula einbeziehen

Bei der Überarbeitung des „*Curriculums für junge Kinder*" („*Infant Curriculum*") setzte Irland auf eine direkte Zusammenarbeit mit Fachkräften, die mit Kindern dieser Altersstufe zusammenarbeiten, deren Leitungen sowie mit Eltern und Kindern. Dabei wurden sowohl nationale und internationale Forschungen als auch weitere Bereiche des Bildungssektors zu Rate gezogen. Für Irland erwies sich diese Vorgehensweise als äußerst nützlich, um ein breiteres Bewusstsein für das Curriculum zu schaffen und die Akteure des FBBE-Sektors mit einzubeziehen und somit die Umsetzung des Curriculums insgesamt zu fördern.

Mexiko gelangte mithilfe eines gemeinschaftlichen Ansatzes zu einer Einigung auf einen allgemeinen Rahmenplan, der die unterschiedlichen Perspektiven von Organisationen, Eltern und anderen Akteuren des FBBE-Sektors berücksichtigt. Der auf diese Weise entwickelte Entwurf des Rahmenplans spiegelte wider und respektierte die Vielfalt der Ansätze ebenso wie die Ansichten und Bedürfnisse der Bevölkerung.

Schweden bildete für die Überarbeitung seines Curriculums eine Referenzgruppe. Die Regierung stellte fest, dass eine Referenzgruppe mit breit gefächerten und unterschiedlichen Kompetenzen für die Erstellung eines überarbeiteten Entwurfs, der sowohl den Bedürfnissen von Kindern mit unterschiedlichem familiären Hintergrund als auch den verschiedenen Fachleuten im FBBE-Bereich Rechnung trägt, in höchstem Maß sachdienlich ist. Auch die Einbeziehung von Forschern hat sich für Schweden als wichtig erwiesen. Deren Beiträge und Ratschläge bildeten die wesentliche Grundlage für die Überarbeitung des Curriculums.

In Spanien zeigte sich, dass es wichtig ist, ausreichend Zeit für Rückmeldungen und Meinungen zu den Vorschlagsentwürfen zur Verbesserung der Qualität von FBBE und Pflichtschulbildung einzuräumen, um die Grundsätze identifizieren zu können, nach denen das frühkindliche Bildungssystem ausgerichtet werden soll. Autonome Gemeinschaften (Regionalregierungen), Vertreter von Inspektionsbehörden sowie sonstige Akteure wurden gebeten, ihre Ansichten und Positionen zu diesen Vorschlägen direkt dem Bildungsministerium vorzutragen. Dadurch wurde eine offene und öffentliche De-

batte über die Qualität der FBBE angeregt und die Curriculum-Konzeption in Spanien verbessert.

Luxemburg unterstreicht die Nützlichkeit der Einbindung internationaler Experten in den Überarbeitungsprozess. In Anbetracht der verschiedenen in Luxemburg gesprochenen Sprachen und der damit verbundenen Herausforderungen entstand durch die Mitwirkung internationaler Fachleute ein überarbeitetes Curriculum, das sich stärker auf regionale Zusammenhänge und die Bedürfnisse von Kindern konzentriert.

Ein zentraler Punkt für die Entwicklung bzw. Überarbeitung der Curricula in Korea war die Bildung von Arbeitsgruppen und Prüfungsausschüssen, um verschiedene Sichtweisen aufzunehmen und die Bedürfnisse der verschiedenen Akteure (z.B. Eltern, Lehrer/Vorschulpädagogen, Direktoren, akademische Verbände sowie lokale und zentrale Behörden) zu identifizieren. Aufgrund seines gesplitteten, marktgesteuerten FBBE-Systems stellte Korea fest, dass es äußerst wichtig ist, die Anliegen der Akteure der beiden Sektoren Bildung und Betreuung angemessen auszubalancieren und zwischen ihnen einen Konsens herzustellen. Dies zeigte sich insbesondere bei der Entwicklung des „*Nuri Curriculum“* für Fünfjährige.

Lektion 3: Im Sinne einer kontinuierlichen kindlichen Entwicklung Kohärenz in der Bildung und Erziehung gewährleisten

Nach Ansicht Flanderns (Belgien) ist eine horizontale Kohärenz zwischen den verschiedenen Lernbereichen innerhalb der FBBE von großer Bedeutung. Die Ziele der verschiedenen Bildungsbereiche müssen miteinander verknüpft werden. Flandern stellte fest, dass dies zu einer größeren Kontinuität in der frühkindlichen Bildung und Entwicklung führt.

Bei der Entwicklung des „*Nuri Curriculum“* für Fünfjährige unterstrich Korea die Bedeutung sowohl der vertikalen als auch der horizontalen Kohärenz und Konsistenz in der kindlichen Entwicklung unabhängig von der Art der FBBE-Institution. Die im Vergleich zum „*Nationalen Kindergartencurriculum*“ („*National Kindergarten Curriculum“*) als zu schwach befundene Abstimmung des „*Standardcurriculums für Kinderbetreuung*“ („*Standardized Childcare Curriculums“*) auf den Lehrplan der Grundschule soll verbessert werden. Darüber hinaus wird aktiv daran gearbeitet, das „*Nuri Curriculum“* für Fünfjährige, das „*Nationale Kindergartencurriculum“* und das „*Standardcurriculum für Kinderbetreuung“* für die Altersgruppe der Drei- und Vierjährigen aufeinander abzustimmen.

Japan berücksichtigte bei der Überarbeitung des „Bildungsplans für Kindergärten“ („Course of Study for Kindergartens“) und des „Nationalen Curriculums für Kinderkrippen“ („National Curriculum of Day Care Centres“) im Jahr 2008 aktuelle Änderungen im Lebensumfeld der Kinder. Dies umfasste sowohl Änderungen in der Art der Erziehung von Kindern als auch unterschiedliche Lebensgewohnheiten und Familienkonstellationen, soziale Normen und neue Kommunikationsmethoden. Daraus resultierte eine größere Kontinuität in der Erziehung zwischen der familiären und der institutionellen

Lernumwelt. Weitere Ergebnisse dieses Überarbeitungsprozesses sind ein klareres Konzept für Kindergärten und Kindertageseinrichtungen sowie ein größeres Bewusstsein der FBBE-Akteure in Bezug auf die Bedeutung von FBBE-Angeboten.

Lektion 4: Ausreichend Zeit einplanen, um auf Änderungen des Curriculums aufmerksam zu machen und um die Änderungen umzusetzen; Überarbeitungen realistisch planen

Luxemburg stellte fest, dass eine gute Kommunikation mit allen Akteuren des FBBE-Sektors bei der Umsetzung von Änderungen in einem Curriculum von enormer Bedeutung ist. Gute Kommunikation gewährleistet eine konsistente Umsetzung der Änderungen. Auch die diesbezügliche Kommunikation auf Politikebene muss gut koordiniert werden, um die Umsetzung des überarbeiteten Curriculums zu unterstützen. Eine effizient organisierte Kommunikation sorgt für ein besseres Verständnis unter Fachkräften und Inspektoren.

Irlands Priorität für die nächsten zwei Jahre liegt in der Fortführung seiner Bemühungen, seinen „*Rahmenplan für die frühe Kindheit: Aistear*“ („*Early Childhood Curriculum Framework: Aistear*“) bekannt zu machen und den FBBE-Sektor bei dessen Umsetzung zu unterstützen. Das Land stellte fest, dass vor der Planung einer Überarbeitung den Trägern ausreichend Zeit für die Nutzung von „*Aistear*“ eingeräumt werden muss. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine vollständige Umsetzung des Rahmenplans mindestens zwei Jahre in Anspruch nimmt.

Für Slowenien war es wichtig, das Curriculum schrittweise einzuführen, um den Einrichtungen ausreichend Vorbereitungszeit einzuräumen. Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die mit dem neuen Curriculum arbeiten, wächst von Jahr zu Jahr. Hierfür müssen alle Kindertageseinrichtungen und Schulen ein für die Einführung und Umsetzung des Curriculums verantwortliches Team zusammenstellen. Nach den Erfahrungen Sloweniens führt ein solches schrittweises Vorgehen zu einer effizienteren Umsetzung und korrekteren Nutzung des Curriculums.

Die Prinz-Edward-Insel (Kanada) machte die Erfahrung, dass die erfolgreiche Umsetzung seines im September 2011 eingeführten „*Rahmenplans für frühkindliches Lernen*“ („*Early Learning Framework*“) maßgeblich von einer guten Ausbildung der Fachkräfte in der Förderung der frühkindlichen Entwicklung sowie der pädagogischen Leitung durch die Einrichtungsleitung abhängt. Diese beiden Faktoren stellen die Schlüsselaspekte für eine erfolgreiche Umsetzung des Rahmenplans dar.

Lektion 5: Sicherstellen, dass Leitungen von FBBE-Einrichtungen die finanziellen und personellen Ressourcen effektiv einsetzen, mit pädagogischen Ansätzen vertraut sind und ihre Fachkräfte so schulen, dass diese das Curriculum wirksam umsetzen

Norwegen betont die große Bedeutung eines guten Managements von FBBE-Einrichtungen, damit ein Curriculum erfolgreich umgesetzt werden kann. Ressourcen müssen sinnvoll eingesetzt werden und das Management-Team, einschließlich Träger

und Einrichtungsleitungen, muss in der Lage sein, das Personal für eine effektive Umsetzung des Curriculums zu motivieren. Darüber hinaus muss das Management sicherstellen, dass sowohl seine eigenen als auch die Kompetenzen der Fachkräfte für die Arbeit in FBBE-Einrichtungen ausreichend und geeignet sind und die Mitarbeiter zielorientiert arbeiten. Des Weiteren ist das Management dafür verantwortlich, dass gesetzliche Standards und Bestimmungen eingehalten werden. In Norwegen hat sich gezeigt, dass ein starkes Management mit fähigen Mitarbeitern im Management-Team der Schlüssel für eine erfolgreiche Umsetzung von Curricula ist. Daher gehört in Norwegen pädagogische Führungskompetenz zu einer der nationalen Prioritäten im Bereich der Kompetenzentwicklung im FBBE-Sektor.

Im Jahr 2009 startete Schweden das Programm „*Aufschwung für die Vorschule*“, das berufsbegleitende Schulungen (Universitätskurse) für Vorschullehrer (15 ECTS-Punkte [Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen], 10 Wochen) und Tagespflegepersonen (5 Wochen) in den Bereichen Sprache/Kommunikation und Mathematik umfasst. Auch pädagogischen Leitungen von vorschulischen Einrichtungen wurden Universitätskurse (30 ECTS-Punkte, 20 Wochen) in den Bereichen Sprache/Kommunikation, Mathematik und Evaluation angeboten. Für Gemeindeverwaltungen und Leitungen von Vorschuleinrichtungen wurden von der *Nationalen Agentur für Bildung* Konferenzen zur Umsetzung des Rahmenplans organisiert. Mitarbeiter und Management profitierten von dieser Initiative in Form einer Ausweitung ihrer Kompetenzen in ihrer Arbeit mit den neuen, klareren Zielen des schwedischen Curriculums.

Lektion 6: Bei der Erstellung des Curriculums eine verständliche Sprache verwenden

Australien, Flandern (Belgien), Finnland, Neuseeland, Norwegen und Schweden haben festgestellt, dass es nützlich und wichtig ist, die Curricula in verständlicher Sprache zu verfassen und dabei zu technische Begriffe zu vermeiden. Je verständlicher ein Curriculum formuliert ist, desto besser ist der diesbezügliche Kenntnisstand bei Mitarbeitern und Eltern, die naturgemäß über unterschiedliche Hintergründe verfügen. Wird das Curriculum hinreichend verstanden, wird es von den Erziehern und anderen pädagogischen Fachkräften besser umgesetzt. Neuseeland stellte fest, dass durch eine einfache Sprache auch eine weitergehende Nutzung des Curriculums durch die Eltern im Rahmen der familiären Lernaktivitäten begünstigt wird.

HANDLUNGSFELD 5 – STANDORTBESTIMMUNG

Vorliegender Bogen wurde auf der Grundlage internationaler Entwicklungen erstellt und er soll helfen, über die gegenwärtige Lage nachzudenken, in der sich Ihr Land in Bezug auf:

- Curricula, Standards und Richtlinien

befindet. Ziel ist es, ein Bewusstsein für neue Aspekte zu wecken und Bereiche zu identifizieren, in denen Änderungen erfolgen könnten. Ziel ist nicht, Noten für bestimmte Praktiken zu vergeben. Bitte beurteilen Sie die aktuelle Lage, indem Sie auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 die Ihrer Meinung nach zutreffende Zahl einkreisen.

CURRICULA, STANDARDS UND RICHTLINIEN

Ausrichtung und Abstimmung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
1. Das Curriculum ist auf die allgemeinen FBBE-Ziele ausgerichtet.	1	2	3	4	5
2. Das Curriculum für die FBBE ist auf das schulische Curriculum abgestimmt, um einen reibungslosen Übergang von der FBBE in die Grundschule zu ermöglichen.	1	2	3	4	5
3. Die Verfahren zur Messung der frühkindlichen Entwicklung oder der Qualität in FBBE sowie Monitoring-Verfahren sind auf das Curriculum abgestimmt.	1	2	3	4	5

4. Die Änderungen im Curriculum finden sich sowohl in den Inhalten der Berufsausbildung von Fachkräften als auch in den Inhalten der fortlaufenden beruflichen Weiterbildung für Leitungs- und Fachkräfte, damit eine effektive Umsetzung des Curriculums gewährleistet werden kann.	1	2	3	4	5
5. Die Umsetzung des Curriculums erfolgt gemäß den gesetzlichen Regelungen und Finanzierungsmodalitäten.	1	2	3	4	5
Ziele, Umfang und Inhalte	Überhaupt nicht				Voll und ganz
6. Die Ziele und Leitprinzipien des Curriculums sind klar formuliert.	1	2	3	4	5
7. Die Altersgruppe für das Curriculum ist angesichts der Gegebenheiten in Ihrem Land angemessen definiert.	1	2	3	4	5
8. Die Inhalte des Curriculums stimmen mit den Erwartungen der Eltern und den zukünftigen gesellschaftlichen Erfordernissen überein.	1	2	3	4	5
9. Die Entwicklung des neuen/überarbeiteten Curriculums erfolgte unter Einbeziehung und Mitwirkung aller Akteure des Sektors (*z.B.* Fachkräfte, Schulen, private, ehrenamtliche und unabhängige Träger, Wissenschaft, Eltern, lokale Behörden).	1	2	3	4	5
10. Es gibt Freiräume/Gelegenheiten für Aktivitäten, die nicht im Curriculum festgehalten sind.	1	2	3	4	5
11. Das Curriculum wird genutzt, um ein einheitliches Qualitätsniveau in den verschiedenen Typen von Angeboten zu schaffen/ fördern.	1	2	3	4	5
12. Das Curriculum wird genutzt, um die Fachkräfte in ihrer Arbeit anzuleiten und zu unterstützen.	1	2	3	4	5

13. Das Curriculum wird genutzt, um die Kommunikation und den Informationsaustausch zwischen Mitarbeitern, Eltern und Kindern zu vereinfachen.	1	2	3	4	5
Personalschulung und –unterstützung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
14. Das Curriculum findet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen konkreter Anleitung (genauen Handlungsanweisungen) und Freiräumen für Initiativen der Fachkräfte und Innovationen vor Ort.	1	2	3	4	5
15. Das Curriculum enthält nützliches Begleitmaterial für die frühpädagogischen Fachkräfte (z.B. eine Auswahl an Erhebungsverfahren, Spielzeuge und Bücher, sonstige pädagogische Materialien).	1	2	3	4	5
16. Der spezifische Schulungs- und Unterstützungsbedarf der frühpädagogischen Fachkräfte (einschließlich Manager und Führungskräfte) wurde eindeutig identifiziert.	1	2	3	4	5
17. Die Schulungen sind so konzipiert, dass Relevanz und Anwendbarkeit sichergestellt sind in Bezug auf: a) Inhalte und Pädagogik	1	2	3	4	5
b) Art und Angebot (z.B. Seminare, Workshops, interne Schulungen)	1	2	3	4	5
c) Schulungsansatz (z.B. kaskadierender Ansatz bzw. *Train-the-Trainer* durch (frühpädagogische) Fachkräfte, Vertreter der Behörden)	1	2	3	4	5
18. Neben den Schulungs- und Begleitmaterialien haben Führungskräfte und frühpädagogische Fachkräfte Zugang zu weiterer Unterstützung (z.B. Telefon-Hotline/Website, Bedarfsschulungen).	1	2	3	4	5

Umsetzung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
19. In die Erstellung bzw. Überarbeitung des Curriculums wurden alle Akteure der FBBE einbezogen.	1	2	3	4	5
20. Wesentliche Elemente des Curriculums sowie deren Umsetzung wurden in einer Pilotierung erprobt.	1	2	3	4	5
21. Der Plan für die Umsetzung des Curriculums enthält eindeutige und spezifische Maßnahmen sowie einen realistischen Zeitrahmen und bezieht die zentralen Akteure mit ein.	1	2	3	4	5
22. Die im Curriculum verwendete Sprache ist verständlich für Politiker, Fachkräfte, Eltern usw.	1	2	3	4	5
23. Eine politische Steuerung und Koordination auf verschiedenen Ebenen des FBBE-Systems findet statt. Dezentralisierte Aspekte der FBBE-Angebote wurden berücksichtigt.	1	2	3	4	5
Monitoring, Bewertung und Qualitätssicherung	**Überhaupt nicht**				**Voll und ganz**
24. Der Grund, warum die Umsetzung des Curriculums systematisch erfasst werden sollte, ist klar definiert. Die Ergebnisse des Monitorings wurden dafür genutzt, das FBBE-System zu verbessern.	1	2	3	4	5
25. Die Ziele, Ansätze und Erhebungsverfahren für das Monitoring wurden sorgfältig ausgewählt. Falls möglich, ist das Monitoring - mit dem die praktische Umsetzung des Curriculums erfasst wird - in das bestehende System eingebettet.	1	2	3	4	5

ANMERKUNGEN

1 Gestützt auf Antworten aus der Befragung folgender Länder und Regionen: Australien, Österreich, Bayern (Deutschland), Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, England (VK), Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Georgien, Hessen (Deutschland), Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, North Carolina (USA), Norwegen, Oklahoma (USA), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden und Türkei.

2 Gestützt auf Antworten aus der Befragung folgender Länder und Regionen: Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, England (VK), Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Deutschland, Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, North Carolina (USA), Norwegen, Oklahoma (USA), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden und Türkei.

3 „*Kerncurriculum für die vorschulische Bildung und Erziehung für Kindergärten und Vorschulklassen in Vorschulen und sonstige Formen der vorschulischen Bildung und Erziehung*“ (*Core Curriculum for Preschool Education for Kindergartens and Pre-school Classes in Primary Schools and Other Forms of Pre-school Education and Care*“); Verordnung des Ministers für nationale Bildung und Erziehung vom 23. Dezember 2008 (Dz.U.2009.4.17).

4 Gilt nur für das „*Curriculum für junge Kinder*“ („*Infant Curriculum*“).

POLITIKSTRATEGIE 3: QUALIFIKATIONEN, FORTBILDUNGEN UND ARBEITSBEDINGUNGEN VERBESSERN

Die Ausbildung und Qualifikation sowie die berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege tragen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität bei, die wiederum in engem Zusammenhang mit einem günstigen Entwicklungsverlauf von Kindern steht. Dabei ist es nicht die Qualifikation an sich, die sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, sondern die Fähigkeit besser qualifizierter Mitarbeiter, für eine hochwertige pädagogische Umgebung zu sorgen. Eine hohe Mitarbeiterqualität zeigt sich in der Art, wie Mitarbeiter Kinder einbeziehen, Interaktionen mit und zwischen ihnen anregen und verschiedene Strategien nutzen, um Kinder gezielt in ihrer Entwicklung zu fördern.

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass gute Arbeitsbedingungen die Qualität von FBBE-Angeboten ebenfalls positiv beeinflussen können: Bessere Arbeitsbedingungen erhöhen die Zufriedenheit und Verbundenheit der Mitarbeiter mit ihrer Arbeitsstelle. Dies beeinflusst das Verhalten der Mitarbeiter in Richtung stabiler, sensibler und anregender Interaktionen mit Kindern, was wiederum ein für die kindliche Entwicklung förderlicher Faktor ist. Forschungsergebnisse weisen auf bestimmte Bedingungen hin, welche die Qualität von FBBE-Angeboten verbessern: 1.) hohe Fachkraft-Kind-Schlüssel und kleine Gruppenstärken, 2.) wettbewerbsfähige Löhne und sonstige Sozialleistungen, 3.) angemessene Arbeitszeiten/Arbeitsbelastung, 4.) geringe Personalfluktuation, 5.) gute räumliche Bedingungen und 6.) eine kompetente und unterstützende Einrichtungsleitung.

HANDLUNGSFELD 1 – FORSCHUNG NUTZEN, UM POLITIK UND ÖFFENTLICHKEIT ZU INFORMIEREN

Vorliegender Abschnitt enthält folgende Forschungsergebnisse im Überblick:

- Qualifikation, Ausbildung und Schulung sind wichtig
- Arbeitsbedingungen sind wichtig

QUALIFIKATION, AUSBILDUNG UND SCHULUNG SIND WICHTIG

Was versteht man unter „Qualifikation, Bildung und beruflicher Weiterbildung" im Bereich der FBBE?

FBBE-Qualifikationen sind ein Maß für das anerkannte Niveau und die Art der von FBBE-Mitarbeitern erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen.[1] Die formale Ausbildung im Bereich FBBE bezieht sich auf das Niveau und die Art der absolvierten Ausbildung, die Mitarbeiter benötigen, um die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen für eine Tätigkeit in diesem Sektor zu erlangen. Die berufliche Weiterbildung bietet Möglichkeiten für bereits in diesem Sektor tätige Mitarbeiter, ihre Fähigkeiten auf den aktuellen Stand zu bringen oder zu erweitern. Sie wird oftmals auch als „berufsbegleitende Qualifizierung", „kontinuierliche Weiterbildung" oder „berufliche Schulung" bezeichnet.

Worum geht es?

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre haben die bisher dominanten Ansichten über Kindheit und die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Frage gestellt. Dies betrifft insbesondere: 1.) die sich verändernde sozioökonomische Rolle der Frau, 2.) die wachsende ethnische Vielfalt in vielen Ländern und 3.) die sich verändernden Ansichten in Bezug auf frühkindliche Bildung und deren Ziele. Die beiden letztgenannten Veränderungen beeinflussen erheblich die Erwartungen an Mitarbeiter, die mit jungen Kindern arbeiten.

Wie in der OECD-Studie „*OECD Teacher Review*" (OECD, 2005) aufgezeigt, müssen Bildungssysteme in eine intensive Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte investieren, wenn diese hochwertige Arbeit leisten sollen. Dies gilt auch für den FBBE-Sektor (OECD, 2006). Vom FBBE-Fachpersonal werden spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten

und Kompetenzen erwartet. Gestützt durch Forschungsergebnisse, herrscht allgemein Einigkeit darüber, dass gut ausgebildete und geschulte Fachkräfte ein Schlüsselfaktor für die Bereitstellung hochwertiger FBBE-Angebote und somit für eine optimale kognitive und soziale Entwicklung der Kinder sind. Forschungsergebnisse zeigen, dass das Verhalten der Mitarbeiter im FBBE-Bereich ein maßgeblicher Faktor ist und dass eben dieses Verhalten in direktem Zusammenhang mit deren Aus- und Weiterbildung steht. Daher sind die Qualifikation sowie die Aus- und Weiterbildung von FBBE-Personal ein wichtiges politisches Thema (OECD, 2006).

Obgleich Konsens hinsichtlich der Relevanz von gut ausgebildeten Fachkräften besteht, fürchten Regierungen oft die finanziellen Auswirkungen einer Erhöhung der Qualifikation des Personals. Denn höhere Qualifikationen werden sich in der Regel in höheren Lohnforderungen niederschlagen, was sich wiederum erheblich auf die Kosten der Angebote auswirkt. Obwohl eindeutig belegt ist, dass ein höheres Ausbildungs- und Qualifikationsniveau die Qualität der Interaktion und Pädagogik in den FBBE-Einrichtungen verbessert, entscheiden sich Regierungen oftmals gegen eine Anhebung der Qualifikationen und Finanzmittel für die Aus- und Weiterbildung des Personals (OECD, 2006). Dies kann sich in erheblichem Maße negativ auf die Qualität der FBBE-Angebote und damit auch auf die Entwicklung der Kinder auswirken, da Mitarbeiter nicht ausreichend geschult oder ausgebildet werden, um frühkindliches Lernen und die frühe Entwicklung der Kinder im besten Sinn zu fördern.

Ungeachtet vorliegender Forschungsergebnisse, die belegen, wie wichtig die Bedeutung einer angemessenen Ausbildung des Personals sowie der Möglichkeiten zu kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung sind, gibt es unter den Ländern erhebliche Unterschiede in Bezug auf die von FBBE-Mitarbeitern geforderten Qualifikationen. Auch die Möglichkeiten zur Teilhabe an beruflicher Weiterbildung und berufsbegleitender Schulung variieren zwischen den Ländern sowie in Systemen mit gesplitteten Zuständigkeiten für die Bereiche frühkindliche Bildung und Betreuung ganz erheblich. Die Qualifikationsanforderungen reichen von keiner Erfordernis einer formalen Ausbildung bis hin zur Erfordernis eines speziellen Bachelor- oder sogar Masterabschlusses bzw. im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung von einer Fort- und Weiterbildungspflicht bis hin zu einer freiwilligen Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ohne finanzielle Bezuschussung (OECD, 2006).

Einen großen Unterschied gibt es oftmals zwischen den geforderten Qualifikationen für die Arbeit mit sehr jungen Kindern (bis zu drei oder vier Jahren) und den geforderten Qualifikationen für die frühpädagogische Bildung und Erziehung von Kindern zwischen dem vierten Lebensjahr und dem Grundschulalter. Dies gilt insbesondere für Länder mit einem gesplitteten System: Kinder im Alter zwischen null und drei bis vier Jahren besuchen andere FBBE-Einrichtungen (oftmals Kinderkrippen) als Kinder im Alter von drei oder vier Jahren bis zum Grundschulalter, die häufig Vorschuleinrichtungen besuchen. In Ländern mit einem integrierten System, in dem alle jungen Kinder (im Alter von null Jahren bis zum Grundschulalter) dieselben Einrichtungen besuchen, müssen in der Regel alle Fachkräfte dieselben Anforderungen in Bezug auf Aus- und Weiterbildung erfüllen (Eurydice, 2009; OECD, 2006). Letztgenanntes System fördert eine kontinuierliche Entwicklung der Kinder über die gesamte FBBE-Zeit und gewährleistet eine

größere Professionalität des sowohl mit jüngeren als auch älteren Kindern arbeitenden Personals (Shonkoff und Philips, 2000).

Warum sind Qualifikationen, Aus- und Weiterbildung von Bedeutung?

Mitarbeiterqualifikationen/Ausbildung/Weiterbildung → pädagogische Qualität → kindliche Entwicklungsergebnisse

Die Schlüsselrolle, die das Personal spielt, zeigt sich hauptsächlich in der Auswirkung auf die Prozessqualität und die Qualität der Inhalte von FBBE-Angeboten[2] (Sheridan, 2009; Pramling und Pramling Samuelsson, 2011). Der Haupteffekt der Aus- und Weiterbildung von FBBE-Personal für die Qualität der Angebote und die kindliche Entwicklung wird vor allem in den von den Fachkräften vermittelten und geförderten Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen gesehen. Eine gute Aus- und Weiterbildung fördert außerdem die Sicherheit der Mitarbeiter, Aktivitäten so zu planen und durchzuführen, dass sie bei den Kindern zu den gewünschten Ergebnissen führen (Fives, 2003). Generell werden folgende Fähigkeiten und Eigenschaften von frühpädagogischen Fachkräften in der Forschung als maßgeblich identifiziert, um hochwertige Angebote und Ergebnisse realisieren zu können:

- Gutes Verständnis der kindlichen Entwicklung und des kindlichen Lernens;
- Fähigkeit zur Weiterentwicklung der kindlichen Sichtweisen;
- Fähigkeit, Kinder zu loben, zu trösten, zu befragen und auf sie einzugehen;
- Führungsqualitäten, Problemlösungsfähigkeiten und Fähigkeit zur Entwicklung von Bildungs- und Entwicklungsplänen sowie
- Guter Wortschatz und die Fähigkeit, den Kindern eigene Gedanken zu entlocken.

Dabei ist es nicht die Qualifikation *an sich*, die sich auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, sondern die Fähigkeit besser qualifizierter Mitarbeiter, eine hochwertige pädagogische Umgebung zu schaffen, welche den Unterschied ausmacht (Elliott, 2006; Sheridan et al., 2009). Es spricht vieles dafür, dass höher qualifiziertes Personal ein bereicherndes und pädagogisch wertvolles Umfeld fördert, was wiederum zu besseren Bildungs- und Entwicklungsergebnissen bei Kindern führt (Litjens und Taguma, 2010). Schlüsselmerkmale einer hohen Qualifikation sind sowohl die Art und Weise, in der Mitarbeiter die Kinder einbeziehen und die Interaktion mit und zwischen den Kindern fördern, als auch die Methoden des Personals, Kinder – z.B. durch Anleiten, Vorbildfunktion und Hinterfragen – gezielt in ihren Aktivitäten zu unterstützen und anzuregen („scaffolding“).

Eine spezialisierte Aus- und Weiterbildung des FBBE-Personals wird sehr stark mit stabilen, sensiblen und anregenden Interaktionen in Verbindung gebracht (Shonkoff und Philips, 2000). Zudem zeigt sich eine hohe Personalqualität in einer besseren Kenntnis der Programminhalte (Curricula) seitens des Personals sowie seiner Fähig-

keit, eine multidisziplinäre, vielseitige Lernumgebung zu schaffen (Pramling und Pramling Samuelsson, 2011).

Worauf kommt es vor allem an?

Bildungsniveau und/oder pädagogische Methoden

Mit Blick auf die Frage, ob durch eine höhere Personalqualifikation eine Verbesserung der pädagogischen Methoden erreicht werden kann, werden in verschiedenen Studien gemischte Resultate deutlich. So weisen Ergebnisse darauf hin, dass ein höheres Bildungsniveau im Allgemeinen mit einer höheren Qualität der Pädagogik in FBBE-Einrichtungen einhergeht. Eine Studie ergab, dass Vorschulpädagogen mit einem Bachelorabschluss die effektivsten Fachkräfte sind. Ihre Effektivität wurde anhand der Anregungen, die sie Kindern boten, der Responsivität auf kindliche Bedürfnisse und der intensiven Einbindung der Kinder in Lernaktivitäten bewertet (Howes et al., 2003). Die Ergebnisse der Studie „*Effiziente Bereitstellung von vorschulischer Bildung*“ („*Effective Provision of Pre-School Education*“, EPPE) aus England (Vereinigtes Königreich) zeigten auch, dass eine hochwertige FBBE mit folgenden Faktoren in Zusammenhang steht: „Personal mit höherer Qualifikation, Personal mit Führungsqualitäten und Personal mit langer Berufserfahrung; gut ausgebildetes Personal, das mit weniger qualifiziertem Personal zusammenarbeitet und dieses unterstützt; Personal mit einem guten Verständnis der kindlichen Entwicklung und kindlicher Lernprozesse“ (Siraj-Blatchford, 2010). Des Weiteren wurde ein Zusammenhang zwischen einem höheren Anteil an Personal mit niedriger Qualifikation und einer weniger günstigen sozioemotionalen Entwicklung der Kinder (soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und Kooperationsfähigkeit) deutlich.

Die allgemeine Schlussfolgerung, dass höhere Bildungsabschlüsse von FBBE-Personal zu einer höheren pädagogischen Qualität und damit auch zu einer besseren kindlichen Entwicklung führen, wird jedoch nicht von allen Studien bestätigt. Early et al. (2007) führen an, dass die Qualität der Erzieher eine sehr komplexe Frage sei und es keine direkte Beziehung zwischen dem Bildungsniveau des Personals und der pädagogischen Qualität und den Bildungsergebnissen bei den Kindern gebe. Sie untersuchten Zusammenhänge zwischen der kindlichen Entwicklung und der Qualifikation des Personals und fanden zwischen beiden keine oder widersprüchliche Beziehungen. Sie vertreten deshalb die Auffassung, dass ein höherer Bildungsstand des Personals allein nicht ausreicht, um die Qualität der frühpädagogischen Arbeit zu verbessern und den Lerngewinn der Kinder zu optimieren. Vielmehr erfordert eine Erhöhung der Effektivität der frühkindlichen Bildung und Erziehung eine breite Palette an Weiterbildungsmaßnahmen und die Unterstützung des Personals bei Interaktionen mit Kindern. Eine Möglichkeit, die pädagogische Handlungsweise des FBBE-Personals zu verbessern, besteht in der Förderung der Kompetenzen der Mitarbeiter, eine gemeinsame und nachhaltige Kommunikation und Interaktion mit den Kindern aufrechtzuerhalten (Seridan et al., 2009).

Forschungsergebnisse weisen auch darauf hin, dass nicht alle Mitarbeiter über ein hohes Ausbildungsniveau verfügen müssen. Hochqualifiziertes Personal kann einen

positiven Einfluss auf Kollegen ausüben, die nicht über dieselben hohen Qualifikationen verfügen. Die EPPE-Studie ergab, dass das beobachtete Verhalten von geringer qualifiziertem Personal durch die Zusammenarbeit mit hochqualifziertem Personal positiv beeinflusst wurde (Sammons, 2010).

Spezialisierte Aus- und Weiterbildung

Nicht nur das Bildungsniveau, sondern auch die Inhalte der Aus- und Weiterbildung des Personals sind für das Qualitätsniveau in der FBBE entscheidend. Eine spezialisierte Ausbildung wird mit besseren Entwicklungsergebnissen der Kinder und höheren Kompetenzen des Personals, für ein geeignetes pädagogisches Lernumfeld zu sorgen, in Verbindung gebracht. Spezialisierung kann hierbei definiert werden als „jegliche Aus- oder Weiterbildung, die auf frühkindliche Bildung, kindliche Entwicklung oder Ähnliches ausgerichtet ist und über allgemeine Bildungsabschlüsse hinausgeht“ (Litjens und Taguma, 2010).

So erhöht zum Beispiel eine Aus- und Weiterbildung in Bereichen wie frühkindliche Bildung und Entwicklung die Wahrscheinlichkeit, dass das Fachpersonal die bildungsmäßige, sozioemotionale und gesundheitliche Entwicklung von Kindern effektiv fördern kann.

Sind dagegen die pädagogischen Kenntnisse des Personals unzureichend oder falsch, verringert dies die Fähigkeit, ein reichhaltiges, motivierendes Umfeld zu schaffen. Einem in der frühkindlichen Bildung und Erziehung geschulten Personal gelingt es besser, sich in die Sichtweise eines Kindes hineinzuversetzen (Sommer et al., 2010), es kann Spielen und Lernen besser in die Praxis integrieren (Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson, 2008; Johansson und Pramling Samuelsson, 2009), verfügt über höhere Problemlösungskompetenzen sowie eine höhere Kompetenz bei der Entwicklung von Bildungs- und Entwicklungsplänen und ist aufgrund eines reicheren Wortschatzes zudem in der Lage, die Entwicklung von Literalität zu fördern (NIEER, 2004). Darüber hinaus entwickeln Mitarbeiter mit höherem Bildungsniveau *und* Fachausbildung positivere Erzieher-Kind-Interaktionen, die sich zum Beispiel in Form von Loben, Trösten, Befragen und Eingehen auf die Kinder zeigen (Howes et al., 2003).

Fachausbildungen und Weiterbildungen sind jedoch keine *Garantie* für eine größere Effektivität (Hyson et al., 2009). Die Qualität des Aus- oder Weiterbildungsprogramms spielt eine wesentliche Rolle für die Befähigung des Personals, die Entwicklung und das Lernen der Kinder zu fördern. Um eine Qualitätsverbesserung zu erreichen, ist daher eine gute Grundausbildung des Personals und hierbei insbesondere eine größere Konsistenz in den fachlichen Programmen der Grundausbildung erforderlich (Elliot, 2006).

Ebenfalls von Bedeutung sind *kontinuierliche* Fort- und Weiterbildungen. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine fortlaufende Weiterbildung unerlässlich für den Erhalt der fachlichen Qualität des Personals ist[3]. Eine gut ausgebildete Fachkraft verfügt nicht nur über eine gute Grundausbildung, sondern sorgt zugleich für die Sicherung des guten anfänglichen Ausbildungsniveaus (Fukkink und Lont, 2007; Mitchell und Cubey, 2003). Eine kontinuierliche fachliche Weiterbildung vermag es, Lücken in den Kenntnissen

und Kompetenzen des Personals zu füllen bzw. diese bei Neuerungen in bestimmten Wissensfeldern auf den aktuellen Stand zu bringen. Da gerade im FBBE-Bereich kontinuierlich neue Programme entwickelt werden, ist dies von wesentlicher Bedeutung. So wird der Forschungsbestand über gelingende und zielführende FBBE-Ansätze ständig größer, die Diskussionen zur Qualität der FBBE dauern an und in den letzten Jahren hat sich der Fokus in Richtung einer entwicklungsorientierten Perspektive verschoben.

Berufsbegleitende (kontinuierliche) Fort- und Weiterbildung kann am Arbeitsplatz im Rahmen der normalen Tätigkeit erfolgen oder von einem externen Anbieter, wie zum Beispiel Fortbildungsinstituten oder Kollegen, übernommen werden. Sie kann unter anderem in Form von Personalbesprechungen, Workshops, Konferenzen, themenbezogenen Schulungen, Schulungen durch Vor-Ort-Konsultationen, praktische Tätigkeit unter Supervision sowie durch Mentoren erfolgen. Der Schlüssel zu einer effektiven fachlichen Weiterbildung liegt in der Identifikation geeigneter Schulungsstrategien, mithilfe derer FBBE-Mitarbeiter ihre Kenntnisse über wissenschaftlich fundierte Methoden und Bildungsinhalte auf aktuellem Stand halten und mithilfe derer sie dieses Wissen in ihrer Arbeit umsetzen können (Litjens und Taguma, 2010). In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass sich Weiterbildungsmaßnahmen über einen längeren Zeitraum erstrecken sollten: Den Mitarbeitern müssen langfristige bzw. regelmäßige Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden (Sheridan, 2001). Fachliche Weiterbildung kann nur dann zu positiven Ergebnissen führen, wenn die Inhalte zudem auf den Bedarf des Personals ausgerichtet sind und Lernerfahrungen herbeiführen, die dem Personal Entwicklungsmöglichkeiten bieten (Mitchell und Cubey, 2003).

Als eine effektive Möglichkeit zur Verbesserung von Kenntnissen und Kompetenzen haben sich themenbezogene Schulungen erwiesen. Auch Vor-Ort-Konsultationen können sehr effektiv sein, da sie den Fachkräften die Möglichkeit bieten, Rückmeldungen zu ihrer Arbeitsweise zu erhalten. Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass Fachkräfte ohne akademischen Abschluss, die an FBBE-relevanten fachlichen Workshops teilnehmen, bessere Betreuung leisten als Kollegen, die nicht an solchen Workshops teilnehmen (Burchinal *et al*., 2002). Allgemein gibt es jedoch nur wenig Klarheit darüber, welche Arten der fachlichen Weiterbildung *am effektivsten* sind. Einer der Gründe hierfür liegt in dem unterschiedlichen Bedarf des Personals: Der individuelle Hintergrund der Fachkräfte ist sehr unterschiedlich und effektive Schulungsmethoden sollten diesen Unterschieden Rechnung tragen (Elliot, 2006).

Führungsqualitäten der Leitungskräfte

Leitungskräfte spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung der beruflichen Entwicklung von Mitarbeitern. Sie sind für den Umfang verantwortlich, in dem die jeweilige Einrichtung fachliche Weiterbildung unterstützt, fördert und bezuschusst (Ackerman, 2006). Leitungskräfte, die ihre Mitarbeiter zu Teamarbeit, Kommunikation sowie beruflicher Weiterbildung ermutigen, gewährleisten den Erhalt einer hohen Personalqualität (OECD, 2006). Wie sich in der EPPE-Studie zeigte, steht auch die Qualität von Führungskräften und leitenden Angestellten in FBBE-Einrichtungen in enger Beziehung zu ihrem Ausbildungsniveau und ihrer fachlichen Entwicklung (Sylva et al., 2010).

Unterschiede in der Aus- und Weiterbildung je nach Altersgruppe der zu betreuenden Kinder

Das Nationale Institut für kindliche Gesundheit und Entwicklung der Vereinigten Staaten (United States National Institute of Child Health and Development, NICHD) weist darauf hin, dass die Aus- und Weiterbildung des Personals zwar Auswirkungen auf Kleinst- und Kleinkinder hat, sich eine formale Bildung oder Ausbildung des Personals jedoch stärker auf Kinder im Vorschulalter als auf jüngere Kinder auswirkt (NICHD, 2000). Bei jüngeren Kindern (Kleinst- und Kleinkinder) scheinen sich eher gezielte handlungsorientierte Schulungen positiv auf die pädagogische Qualität und die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder auszuwirken.

Soziale Gleichberechtigung und fachliche Weiterentwicklung

FBBE wird oftmals als Mittel angesehen, sozial benachteiligten Kindern einen „Vorsprung“ beim Übergang in die Pflichtschule zu verschaffen. Frühpädagogische Fachkräfte haben es in ihrer Arbeit zunehmend mit komplexen sozialen Umfeldern und einer Vielzahl von familiären Hintergründen und Erfahrungen zu tun. Diese Faktoren begründen die Notwendigkeit, neue pädagogische und organisatorische Methoden einzusetzen, die diesem Pluralismus Rechnung tragen (Elliot, 2006). In verschiedenen Ländern wurden daher Mindestanforderungen in Bezug auf die Kenntnisse und Kompetenzen des Personals eingeführt.

In Einklang mit den von Politikern und Fachkräften hervorgehobenen Herausforderungen in Bezug auf soziale Integration und die Prävention sozialer Ungleichheiten umfassen aktuelle und neu entstehende Inhalte einer kontinuierlichen fachlichen Weiterbildung folgende Aspekte: interkulturelle Ansätze, Ansätze zur Zweisprachigkeit, die Arbeit mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen, die Arbeit mit Kindern aus Risikogruppen, sowie einen speziellen Fokus auf dem kindlichen Spracherwerb (Eurydice, 2009). Über die Effektivität dieser Ansätze ist bislang jedoch nur wenig bekannt.

Welche bildungspolitischen Folgerungen ergeben sich?

Die Qualifikation von FBBE-Fachkräften anheben

Hochqualifizierte Fachkräfte erbringen oftmals qualitativ höherwertige FBBE-Leistungen. Dies kann nicht nur kurz-, sondern auch langfristig zu einer günstigeren Entwicklung von Kindern sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich beitragen. Es ist aber nicht notwendig, dass *alle* FBBE-Mitarbeiter über hohe Ausbildungsniveaus verfügen, zumal dies in manchen Fällen möglicherweise nicht realisierbar oder wünschenswert ist. Es gilt jedoch dafür Sorge zu tragen, dass Mitarbeiter mit geringerem Ausbildungsniveau mit höher qualifizierten Mitarbeitern zusammenarbeiten.

Kontinuierliche fachliche Weiterbildung für FBBE-Personal anbieten

Eine kontinuierliche fachliche Weiterbildung kann zu einer höheren Qualität der FBBE-Angebote und somit zu einer besseren Kindesentwicklung beitragen. Die Teilnahme an

einem Workshop stellt ein einfaches Mittel der fachlichen Weiterbildung dar; effektiver erscheinen jedoch qualitativ hochwertige themenbezogene Schulungen, Vor-Ort-Konsultationen oder Begleitung durch Supervision. Kontinuierliche fachliche Weiterbildung sollte nicht nur ein Angebot für das Personal, sondern eine Verpflichtung sein, damit es im beruflichen Umfeld bestehen und fachlich wachsen kann. Darüber hinaus muss eine solche fachliche Weiterentwicklung auf die Bedürfnisse des Personals zugeschnitten sein.

Spezielle Kurse für Mitarbeiter anbieten, die mit jungen Kindern arbeiten

Berufsbegleitende Schulungen, die Möglichkeiten zur Spezialisierung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bieten, sind als vorteilhaft einzuschätzen: Die Erziehung junger Kinder erfordert spezielle Kompetenzen und Kenntnisse über Inhalte, einschließlich einer Vielfalt von Themen- und Entwicklungsbereichen.

Was ist noch unbekannt?

Der Qualitätsbegriff im Bereich FBBE

Über den Begriff von „Qualität“ in der FBBE gibt es unter Wissenschaftlern nach wie vor eine breite Debatte. Eine Beurteilung von Qualität basiert immer auf Werten. Auch die Frage, inwieweit sich die Aus- und Weiterbildung des Personals auf die Qualität der FBBE auswirkt, hängt davon ab, wie Qualität jeweils definiert wird und welche Instrumente zu ihrer Messung verwendet werden. Häufig sind es die Entwicklungsergebnisse von Kindern, die als wichtigstes Kriterium für die Beurteilung der Qualität von FBBE-Angeboten herangezogen werden. Dies lässt jedoch Spielraum für die Debatte, *welche* Entwicklungsergebnisse untersucht werden sollen.

Ausbildungs- und Schulungsinhalte für FBBE-Personal

Die Debatte um den Begriff „Qualität“ führt auch dazu, dass die Inhalte der Ausbildung und Schulung von FBBE-Personal umstritten bleiben. Einige Experten aus der Frühpädgogik äußern Bedenken bezüglich der Frage, ob es bei der Arbeit mit jungen Kindern wirklich angemessen ist, folgende Punkte zu fokussieren: 1.) Standards und Tests (Leistung statt Sinnverstehen), 2.) Vermittlung vordefinierten Wissens anstelle von Spielen, Entdecken, Förderung von Autonomie und Verantwortung des Kindes – den traditionellen Werkzeugen frühkindlichen Lernens und 3.) die Ausklammerung der Frage optimaler Zeitfenster für bestimmte Lernbereiche in FBBE-Curricula (siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Curricula sind wichtig“).

Effektivität des Ausbildungsniveaus und verschiedener Strategien berufsbegleitender Schulungen

Obschon Wechselbeziehungen zwischen dem Ausbildungsniveau und der pädagogischen Qualität festgestellt wurden, ist die genaue Beziehung zwischen beiden noch immer unklar. Ebenso fehlen Erkenntnisse zur Effektivität verschiedener Schulungsstrategien, die dazu beitragen, dass das Wissen des FBBE-Personals auf aktuellem

Stand bleibt. Wir benötigen zudem noch mehr Erkenntnisse darüber, wie Personal am besten in die Lage versetzt werden kann, evidenzbasierte Handlungsansätze zu erlernen und anzuwenden (Diamond und Powell, 2011).

Kenntnisse, Führungsqualitäten und Kompetenzen von Leitungskräften

Bisher lag der Fokus auf den individuellen Qualifikationen von Mitarbeitern. Zugleich spielen jedoch auch die Kenntnisse, Führungsqualitäten und Kompetenzen von Leitungskräften eine zentrale Rolle. An diesem Punkt besteht insofern Forschungsbedarf als die Frage zu klären ist, wie wichtig diese Kenntnisse im Einzelnen sind und warum; welche Qualifikationen und Schulungen einschlägig für Leitungskräfte sind; wie solche Schulungen am effektivsten durchzuführen sind usw.

Ethnische Vielfalt in der Aus- und Weiterbildung

Die Effektivität von Schulungen für frühpädagogisches Fachpersonal (sowohl im Rahmen der Grundausbildung als auch der beruflichen Fort- und Weiterbildung), in denen ein spezielles Augenmerk auf soziale und ethnische Vielfalt gelegt wird, wurde bisher noch kaum evaluiert. Aufgrund der wachsenden ethnischen Vielfalt in der Bevölkerung vieler Länder ist dies aber eine zunehmend wichtige Frage.

LITERATURNACHWEIS

Ackerman, D. (2006): „The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages“, *Educational Policy*, Band 20, Nr. 1, Seite 85-112.

Burchinal, M., D. Cryer, and R. Clifford (2002): „Caregiver training and classroom quality in child care centers“, *Applied Developmental Science*, Band 6, Nr. 1, Seite 2-11.

Diamond, K. E. and D. R. Powell (2011): „An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers“, *Journal of Early Intervention*, Band 33, Nr. 1, Seite 75-93.

Early, D. et al. (2007): „Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs“*, Child Development*, Band 78, Nr. 2, Seite 558-580.

Elliott, A. (2006): „Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children“, *Australian Education Review*, Band 50, Australian Council for Educational Research.

Eurydice (2009): „Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities“, Eurydice, Brüssel.

Fives, H. (2003): „What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review“, anlässlich der Jahreskonferenz der American Educational Research Association in Chicago vorgelegte Arbeit.

Fukkink, R. G. and A. Lont (2007): „Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 22, Seite 294-311.

Howes, C., J. James and S. Ritchie (2003): „Pathways to effective teaching“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 18, Seite 104-120.

Hyson, M., H. B. Tomlinson and C. A. S. Morris (2009): „Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future“, *Early Childhood Research and Practice*, Band 11, Nr. 1.

Johansson, E., and I. Pramling Samuelsson (2009): „To weave together: Play and learning in early childhood education“, *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, Band 16, Nr. 1, Seite 33-48.

Litjens, I. and M. Taguma (2010): „Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

Mitchell, L. and P. Cubey (2003): „Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings“, Bericht für das neuseeländische Bildungsministerium Wellington: NCER.

NIEER (2004): „Better Teachers, Better Preschools: Solving the Real Preschool Teacher Crisis“, *Kurzdossier*, NIEER, New Jersey.

NICHD Early Child Care Research Network (2000): „Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers“, *Applied Developmental Science*, Band 4, Nr. 3, Seite 116-135.

OECD (2005): „Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“, OECD, Paris.

OECD (2006): „Starting Strong II: Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

Pramling Samuelsson, I. and M. Asplund Carlsson (2008): „The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood“, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Band 52, Nr. 6, Seite 623-641.

Pramling, N. and I. Pramling Samuelsson (in Druck 2011): *„Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics“.* Dordrecht, Niederlande: Springer.

Sammons, P. (2010): „The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus“ in: Sylva *et al*. (Hrsg.): *„Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project“,* Routledge, London/New York.

Sheridan, S. (2001): „Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool - A Model of Competence Development“, *Early Child Development and Care*, Band 166, Seite 7-27, (B).

Sheridan, S. (2009): „Discerning pedagogical quality in preschool“, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Band 53, Nr. 3, Seite 245-261.

Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson and E. Johansson (Hrsg.) (2009): „*Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*“ [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning], *Göteborg Studies in Educational Sciences*, Band 284, Göteborg, Schweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Shonkoff, J. P. and D. A. Phillips (2000): *„From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development“,* National Academy Press, Washington DC.

Siraj-Blatchford, I. (2010), in Sylva *et al*. (Hrsg.): „Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project“, Routledge, London/New York.

Sommer, D., I. Pramling Samuelsson and K. Hundeide (2010): *„Child perspectives and children's perspectives in theory and practice“*, New York: Springer.

Sylva, K. et al. (2010): „Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education project“, Routledge, London/New York.

ARBEITSBEDINGUNGEN SIND WICHTIG

Was sind „Arbeitsbedingungen“?

Arbeitsbedingungen in FBBE-Einrichtungen werden oft als strukturelle Qualitätsindikatoren (z.B. Gehalt, Fachkraft-Kind-Schlüssel, maximale Gruppenstärke, Arbeitszeiten usw.) und sonstige Kenngrößen (z.B. nichtfinanzielle Zuwendungen, Teamwork, Führungsqualitäten der Leitungskräfte, Arbeitsbelastung usw.) definiert, die sich sowohl auf die Fähigkeit der Fachkräfte auswirken können, gute Arbeit zu leisten, als auch auf ihre Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz, den Arbeitsaufgaben und dem Wesen ihrer Arbeit.

Worum geht es?

Ausreichend qualifiziertes FBBE-Personal anzuwerben, auszubilden und zu halten ist eine Herausforderung. Gute Arbeitsbedingungen sind ein starker Anreiz für qualifiziertes Personal, einen bestimmten Beruf zu ergreifen. Strukturellen Qualitätsindikatoren kommt in diesem Zusammenhang große Aufmerksamkeit zu, da diese üblicherweise auf nationaler Ebene reguliert oder gesteuert werden können. Für die Qualität des Personals ist es aber auch wesentlich, dass die Fachkräfte motiviert sind und in der Anwendung des Gelernten unterstützt werden.

Eine der Schlussfolgerungen des Symposiums der Europäischen Kommission „Early Matters“ (Europäische Kommission, 2009) lautete, dass neben der Aus- und Weiterbildung des Personals die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter einen wesentlichen Faktor für die Bereitstellung einer sicheren, gesunden und guten Lernumgebung für Kinder darstellen. Obwohl zahlreiche Forschungsergebnisse diese Schlussfolgerung stützen, zeichnet sich der FBBE-Bereich häufig durch relativ schlechte Arbeitsbedingungen und ein geringes Verdienstniveau aus, was hohe Fluktuationsraten zur Folge hat. In FBBE-Einrichtungen finden sich oftmals Fluktuationsraten von über 40 % pro Jahr, wodurch die Qualität der Betreuung gefährdet wird (Moon und Burbank, 2004).

Weshalb sind die Arbeitsbedingungen im FBBE-Bereich wichtig?

Forschungsergebnisse zeigen, dass die Fähigkeit von FBBE-Mitarbeitern, den Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden, nicht nur durch ihr Niveau an Aus- und Weiterbildung, sondern auch durch externe Faktoren, wie *z.B.* ihre Arbeitsumgebung, ihr Gehalt und andere betriebliche Zuwendungen beeinflusst wird (Shonkoff und Philips, 2000). Die Arbeitsbedingungen wirken sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter und ihre Fähigkeit zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben aus. Dies beinhaltet auch ihre Möglichkeiten, mit Kindern positiv zu interagieren, ihnen ausreichend Aufmerksamkeit zu widmen und ihre Entwicklung zu fördern.

Das Umfeld und die Bedingungen, in denen Mitarbeiter arbeiten, sind eng mit stabilen, sensiblen und entwicklungsfördernden Interaktionen mit Kindern verknüpft. Eine Studie fand heraus, dass niedrige Gehälter: 1.) Auswirkungen auf die Art und Weise der Interaktion des Personals mit den Kindern haben und 2.) mit hohen Fluktuationsraten verbunden sind (Huntsman, 2008). Hohe Fluktuationsraten haben negative Auswirkungen auf die Qualität der FBBE, da die Personalversorgung weniger stabil ist, was wiederum die kindliche Entwicklung beeinträchtigen kann. Wechselt in einer Kindergruppe regelmäßig das Personal, fällt es Kindern und Mitarbeitern schwerer, stabile Beziehungen aufzubauen und es finden seltener bereichernde und entwicklungsfördernde Interaktionen statt (CCI, 2006).

Der Forschungsstand bezüglich der Auswirkungen von Arbeitsbedingungen auf die kindliche Entwicklung ist nicht sehr umfassend und die Studienergebnisse weisen nicht immer in dieselbe Richtung. Dies liegt hauptsächlich an den komplexen Wechselbeziehungen zwischen dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, der Personalqualifikation und der Qualität und Art des FBBE-Angebots, weshalb es schwierig ist, die Auswirkung eines bestimmten Merkmals der Arbeitsbedingungen isoliert zu betrachten (Sammons, 2010).

Worauf kommt es vor allem an?

Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass in diesem Bereich weiter geforscht werden muss. Bisherige Forschungen konzentrierten sich eher darauf, den Zusammenhang zwischen Arbeitsbedingungen und Mitarbeiterzufriedenheit als jenen zwischen Arbeitsbedingungen und kindlicher Entwicklung zu untersuchen. Es hat sich herausgestellt, dass viele Aspekte der Arbeitsbedingungen mit der Qualität der FBBE-Angebote in Verbindung stehen, während nur wenige Aspekte einen direkten Bezug zur kindlichen Entwicklung haben. Tabelle 3.1 zeigt eine Übersicht über die Forschungsergebnisse und weist auf die Merkmale hin, die für die Qualität der FBBE wichtig sind.

Tabelle 3.1 Welche Arbeitsbedingungen für Mitarbeiter verbessern die Qualität der FBBE?

Optimale Arbeitsbedingungen für Mitarbeiter	Verbesserungsbereiche	
	FBBE-Dienste	Kindliche Entwicklung
1. Hoher Fachkraft-Kind-Schlüssel und geringe Gruppenstärke	X	X
2. Wettbewerbsfähige Gehälter und Sozialleistungen	X	unklar
3. Angemessene Arbeitszeiten/Arbeitsbelastung	X	unklar
4. Geringe Personal-Fluktuationsrate	X	X
5. Anregende Räumlichkeiten, die die Lust am Spiel fördern	X	unklar
6. Kompetente und unterstützende Einrichtungsleiter	X	unklar

Anmerkung: Verbesserungsbereiche, die noch „unklar“ sind, stellen wichtige Felder für zukünftige Forschungsarbeiten im FBBE-Bereich dar.

Quelle: Ackerman, 2006; Burchinal et al., 2002; De Schipper et al., 2004; De Schipper et al., 2006; De Schipper et al., 2007; Diamond und Powell, 2011; Huntsman, 2008; Litjens und Taguma, 2010; Loeb et al., 2004; Moon und Burbank, 2004; Sheridan und Shuster, 2001; Sheridan et al., 2009; Torquati et al., 2007.

Fachkraft-Kind-Schlüssel

Wie sich herausgestellt hat, verbessert ein höherer Fachkraft-Kind-Schlüssel, d.h. eine geringere Anzahl Kinder pro Fachkraft, in der Regel die Qualität der FBBE und fördert die Entwicklung der Kinder (Burchinal et al., 2002, De Schipper et al., 2006; Huntsman, 2008; Torquati et al., 2007). Obwohl einige ältere Studien entgegengesetzte Ergebnisse erbracht haben, legt der Großteil der Resultate die Schlussfolgerung nahe, dass der Fachkraft-Kind-Schlüssel in FBBE-Einrichtungen einen deutlichen Bezug zur Qualität hat (Huntsman, 2008). Die Ergebnisse zur „Qualität“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Bessere Erzieher-Kind-Interaktionen und weniger Stress für die Fachkräfte

Höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel bedeuten bessere Arbeitsbedingungen und weniger Stress. Es hat sich herausgestellt, dass Mitarbeiter die Kinder besser unterstützen können, wenn sie für eine geringere Anzahl von Kindern verantwortlich sind (De Schipper et al., 2006). Ein höherer Fachkraft-Kind-Schlüssel verbessert die Arbeitsbedingungen in FBBE-Einrichtungen, da die Erzieher genügend Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Entwicklungsbereiche legen und liebevoller und bedeutungsvoller mit den Kindern interagieren können. In dem Maß, in dem die Anzahl der Kinder pro Fachkraft steigt, verbringen die Fachkräfte mehr Zeit mit restriktiver und routinemäßiger Kommunikation als mit positiven verbalen Interaktionen (Litjens und Taguma, 2010; Rao et al., 2003).

Bessere kindliche Entwicklung

Höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel wirken sich positiv auf die Kooperations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern aus. Ebenso schneiden die Kinder bei einem höheren Fachkraft-Kind-Schlüssel in den kognitiven und sprachlichen Bewertungen tendenziell besser ab. Darüber hinaus scheint auch die intellektuelle Entwicklung durch höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel gefördert zu werden, obwohl es nur wenige (aktuelle) Studien gibt, die in diesem Bereich geforscht haben (Huntsman, 2008; Sylva et al., 2004). Die zuvor genannten Forschungsergebnisse müssen allerdings dahingehend relativiert werden, dass die meisten Resultate fast ausschließlich aus Korrelationen abgeleitet und nur sehr wenige experimentelle Studien durchgeführt wurden (Huntsman, 2008). Eine von Chetty *et al*. durchgeführte experimentelle Studie (2011) ergab, dass, obwohl höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel die Entwicklung der Drei- bis Vierjährigen begünstigten, es dennoch keine langfristigen Auswirkungen auf deren Einkommen im Erwachsenenalter gab. Die *gesamte* Qualität des FBBE-Settings zeigte jedoch sehr wohl Auswirkungen auf die Einkommen der Kinder im Erwachsenenalter.

Hohe Fachkraft-Kind-Schlüssel gelten als besonders wichtig für jüngere Kinder; es gibt Belege dafür, dass insbesondere Kleinst- und Kleinkinder von höheren Fachkraft-Kind-Schlüsseln profitieren (De Schipper, 2006). In vielen Ländern wurden Fachkraft-Kind-Schlüssel festgelegt, die bei sehr jungen Kindern höher ausfallen als bei älteren Kindern (NICHD, 2002). Es fehlen jedoch Forschungsergebnisse dazu, welcher Schlüssel der geeignetste ist, um die Arbeitszufriedenheit der Erzieher, die Qualität der FBBE und die kindliche Entwicklung zu verbessern. Dennoch sind viele Experten aus der Frühpädagogik der Ansicht, dass jeder Fachkraft-Kind-Schlüssel unter 1:3 oder 1:4 für Kinder bis zu zwei Jahren unzureichend ist, um effektive Interaktionen zwischen Kind und Erzieher zu ermöglichen (Litjens und Taguma, 2010).

Gruppenstärke

Höhere Prozessqualität, obwohl der unmittelbare Effekt unklar bleibt

Die Gruppenstärken sind oftmals reguliert, d.h., die Anzahl der Kinder, die in einer Gruppe zusammengefasst und betreut werden, ist festgelegt. Nicht alle Studien kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Gruppenstärke auf die Qualität der FBBE auswirkt: Der Effekt ist in der Regel gering und lässt sich nur schwer isoliert bestimmen, wenn Fachkraft-Kind-Schlüssel mit in die Analysen einbezogen wurden. Was den Wert wissenschaftlicher Aussagen weiterhin einschränkt, ist die Tatsache, dass bei Untersuchungen zur Gruppenstärke nur selten die Altersmischung der Kinder berücksichtigt wird, die zugleich aber ein wesentlicher Faktor sein kann (da altershomogene Gruppen leichter pädagogisch zu leiten sind). Insgesamt kommen die Forschungsergebnisse aber zu dem Schluss, dass sich die Gruppenstärke auf die Prozessqualität auswirkt (z.B. Erzieher-Kind-Beziehung, Erzieher-Eltern-Kommunikation). Empfinden die Mitarbeiter ihre Arbeitsbedingungen als angenehm, führt dies zu einem fürsorglicheren und eher entwicklungsfördernden Umgang mit Kindern (Huntsman, 2008; Burchinal et al., 2002; Clarke-Stewart et al., 2002).

Qualität des Gruppenraums und Arbeitszufriedenheit des Personals

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur der Fachkraft-Kind-Schlüssel, sondern auch die Anzahl der Erwachsenen in einem Gruppenraum Auswirkungen auf die Qualität und die Arbeitszufriedenheit hat. Es stellte sich heraus, dass die Qualität des Lernumfelds im Gruppenraum mit jedem zusätzlichen im Raum anwesenden Erwachsenen steigt. Arbeiten mehrere Fachkräfte gemeinsam in einem Raum, bietet dies die Möglichkeit zur Supervision, Beratung und Diskussion von Problemen bei der Arbeit (Goelman et al., 2006). Um die Teamarbeit in FBBE-Einrichtungen zu optimieren, müssen Funktionen und Erwartungen eindeutig definiert sein. Die aktuell angewandte Praxis der Einbeziehung von Hilfskräften hat sich als ungeeignet erwiesen, um einen Ausgleich für höhere Gruppenstärken und den geringeren Kontakt mit den eigentlichen Fachkräften zu schaffen (Chartier und Geneix, 2006; Finn und Pannozzo, 2004).

Vergütung: Gehälter, sonstige Vergütungen und Sozialleistungen

Höhere Gehälter und bessere Arbeitsbedingungen haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und -motivation der Mitarbeiter sowie indirekt auch auf die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit sowie die Betreuung und Interaktion mit den Kindern (Huntsman, 2008; Moon und Burbank, 2004).

Geringe Gehälter führen zu minderer Prozessqualität bei der Förderung der kindlichen Entwicklung

Forschungsergebnisse zeigen, dass sehr geringe Gehälter im FBBE-Bereich „die Qualität beeinträchtigen, weil dadurch qualifizierte und engagierte Fachkräfte von vornherein eine Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung oder frühkindlichen Bildung nicht in Erwägung ziehen“ (Manlove und Guzell, 1997). Wie voranstehend dargestellt, stehen niedrige Gehälter im Zusammenhang mit hohen Raten der Mitarbeiterfluktuation (Moon und Burbank, 2004), die wiederum die sprachliche und sozioemotionale Entwicklung der Kinder ebenso wie deren Bindung an die Fachkräfte beeinträchtigen (Whitebook 2002; Torquati 2007). Des Weiteren gibt es eine Korrelation zwischen geringen Gehältern und der Auffassung, dass eine Tätigkeit im FBBE-Bereich kein Beruf mit einem hohem Status sei (Ackermann, 2006).

Obschon in vielen OECD-Ländern eine niedrige Vergütung in FBBE-Berufen üblich ist (OECD, 2006), stellt dies nicht in allen Ländern die Regel dar. In skandinavischen Ländern ist beispielsweise für die Tätigkeit als Frühpädagoge ein Bachelor-Abschluss erforderlich. Entsprechend werden die Mitarbeiter besser vergütet und ihre Arbeit genießt einen höheren Status als in Ländern mit geringerer Vergütung. In Ländern mit gesplitteten Systemen finden sich oftmals geringere Ausbildungsanforderungen und geringere Gehälter für Fachkräfte, die mit sehr jungen Kindern (bis zu drei oder vier Jahren) arbeiten, und höhere Ausbildungsanforderungen sowie eine bessere Vergütung (und ein entsprechend höherer Status) für Fachkräfte, die mit Kindern ab drei oder vier Jahren bis zum Vorschulalter arbeiten.

Auch nichtfinanzielle Anreize führen zu mehr Arbeitszufriedenheit und besserer Prozessqualität

Auch die Anzahl der Urlaubstage sowie die Überstundenvergütung, die FBBE-Fachkräfte erhalten, haben einen positiven Effekt auf die Arbeitszufriedenheit. Und diese wiederum steht in direktem Zusammenhang mit der Qualität der Erzieher-Kind-Interaktionen (Doherty et al., 2000).

Sozialer Status und berufliches Selbstverständnis

Selbst wenn die in verschiedenen Ländern üblichen Vorschulpädagogen innerhalb des FBBE-Sektors einen höheren Status genießen, bedeutet das nicht notwendigerweise, dass sie auch eine höhere Anerkennung von Seiten der Allgemeinheit erhalten, wie das beispielsweise in Dänemark und Schweden der Fall ist (Berntsson, 2006). Um diese Berufe aufzuwerten und geschlechtsspezifischen Stereotypen entgegenzutreten, wird dringend angeraten, Maßnahmen zu ergreifen, die das „berufliche Selbstverständnis" des FBBE-Personals verbessern (OECD, 2006).

Fluktuationsraten

Es hat sich gezeigt, dass die Stabilität in der Betreuung einen starken und positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat (Loeb et al., 2004). In verschiedenen Ländern durchgeführte Studien zur Kinderbetreuung geben hohe Mitarbeiterfluktuationsraten an; diese liegen zum Teil in einem Bereich zwischen 30 % und 50 % pro Jahr (Huntsman, 2008; Moon und Burbank, 2004).

Hohe Raten der Mitarbeiterfluktuation gehen mit einer geringeren Qualität der Angebote und einer ungünstigeren Entwicklung der Kinder einher. Einrichtungen mit niedriger Mitarbeiterfluktuationsrate verfügen über Mitarbeiter, die angemessener und achtsamer mit den Kindern umgehen. Hohe Fluktuationsraten unterbrechen die Kontinuität der Betreuung. Moon und Burbank (2004) vertreten die Auffassung, dass Kinder in Einrichtungen mit einer hohen Mitarbeiterfluktuation weniger Zeit mit sinnvollen Aktivitäten verbringen.

Arbeitsbelastung

Eine hohe Arbeitsbelastung führt zu einer hohen Anspannung des Personals. Der Begriff Arbeitsbelastung bezieht sich auf die Anzahl der Arbeitsstunden und ist ein Indikator dafür, inwieweit die Arbeitszeiten des Personals mit dem Familienleben und den physischen Anforderungen der Tätigkeit kompatibel sind. Große Gruppenstärken, niedrige Fachkraft-Kind-Schlüssel und hohe Arbeitsbelastung sind potenzielle Stressfaktoren für FBBE-Fachkräfte. Gestresstes Personal erbringt in der Regel schlechtere Leistungen. Dies zeigen einige Forschungsergebnisse zu Auswirkungen der Arbeitsbelastung auf die Qualität der FBBE. Es wird festgestellt, dass Fachkräfte mit hoher Arbeitsbelastung schlechtere Leistungen erbringen als ihre Kollegen mit geringerer Arbeitsbelastung (De Schipper et al., 2007).

Räumlichkeiten und Raumgestaltung in der Einrichtung

Eine bereichernde Spiel- und Lernumgebung nimmt eine zentrale Rolle ein. Ein größeres Flächenangebot wird als vorteilhaft für die kindliche Entwicklung gesehen, wobei die genaue Auswirkung räumlicher Aspekte nicht geklärt ist. Das *Nationale Institut für kindliche Gesundheit und Entwicklung der Vereinigten Staaten* (*United States National Institute of Child Health and Development*) (NICHD, 2002) hat herausgefunden, dass es zwischen gut ausgestatteten und gestalteten Räumlichkeiten (*z.B.* allgemeines Flächenangebot, Ausstattung und Materialien, die in der Einrichtung zur Verfügung stehen) und einem positiven, fürsorglichen Verhalten seitens des Personals einen signifikanten Zusammenhang gibt. Es hat sich herausgestellt, dass Kinder in Einrichtungen, in denen ihnen mehr Platz zur Verfügung steht, weniger leicht abgelenkt wurden. Die pädagogischen Methoden und Verhaltensweisen des Personals waren unter diesen Gegebenheiten auch besser auf das Alter der Kinder abgestimmt.

Kulturübergreifende Studien zur Qualität der FBBE heben hervor, dass die Fachkräfte je nach den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und Fachkraft-Kind-Schlüsseln über unterschiedliche Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Bildungsarbeit verfügen. Bei einem großzügigen Raumangebot können die Mitarbeiter die Kinder leichter in kleine Gruppen einteilen, was wiederum bessere Lernbedingungen, Möglichkeiten und Variationen für die Kinder zum Spielen, Entspannen und Lernen bietet (Sheridan und Shuster, 2001; Sheridan *et al*., 2009). Die Forschungsergebnisse geben allerdings nur wenige oder gar keine Hinweise in Bezug auf den Nutzen einer Regulierung des Flächenbedarfs (Huntsman, 2008), sodass weitere empirische Forschung über die Bedeutung des Flächenangebots für die kindliche Entwicklung erforderlich ist.

Funktion der Leitungen von FBBE-Einrichtungen bei der Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung

Die Leitung von FBBE-Einrichtungen spielt bei der Gestaltung guter Arbeitsbedingungen sowie der Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung der Mitarbeiter eine wichtige Rolle. Bestimmte Arbeitsbedingungen werden durch Vorschriften geregelt, andere ergeben sich wiederum einrichtungsspezifisch. Es hat sich gezeigt, dass in FBBE-Einrichtungen mit besseren Arbeitsbedingungen, auch das Angebot an Betreuung und Bildung besser ist (Litjens und Taguma, 2010; Diamond und Powell, 2011). Hierbei ist die Leitung von FBBE-Einrichtungen von zentraler Bedeutung, da sie eine Schlüsselrolle bei der Bereitstellung vorteilhafter Arbeitsbedingungen für ihre Mitarbeiter einnimmt.

Es gibt Nachweise dafür, dass FBBE-Fachkräfte, die kaum professionelle Unterstützung seitens ihrer Einrichtungsleitung erfahren, weniger gute pädagogische und erzieherische Arbeit leisten. Auch sind sie mit ihrem Job weniger zufrieden als Mitarbeiter, die professionelle Unterstützung erhalten (Ackermann, 2006). Professionelle Unterstützung bedeutet üblicherweise, dass die berufliche Weiterentwicklung seitens der Einrichtung befürwortet, unterstützt und bezuschusst wird, dass es regelmäßige Meetings mit der Einrichtungsleitung sowie einen Austausch zwischen und Beratung durch Kollegen gibt (Ackermann, 2006). In verschiedenen Studien wurde nachgewiesen, wie wichtig eine kontinuierliche berufliche Fort- und Weiterbildung (Personalsitzungen,

Konferenzen und Workshops, Begleitung durch Supervision usw.) ist um sicherzustellen, dass Fachkräfte auf dem aktuellen Stand evidenzbasierter pädagogischer Handlungsansätze bleiben (Litjens und Taguma, 2010; siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Qualifikation, Ausbildung und Schulung sind wichtig“).

Welche bildungspolitischen Folgerungen ergeben sich?

In die FBBE investieren, um die Arbeitsbedingungen zu verbessern

Wissenschaftliche Studien weisen darauf hin, dass Mitarbeiter, die mit ihrer Arbeit zufrieden sind, bessere Bildungs- und Betreuungsleistungen erbringen und bessere pädagogische Fachkräfte sind. Die Gruppenstärke und der Fachkraft-Kind-Schlüssel sind ebenso wichtige Qualitätsfaktoren zur Förderung guter Arbeitsbedingungen wie die Bedingung, dass die Mitarbeiter über ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit für die von ihnen betreuten Kindern verfügen. Kleinere Gruppenstärken und höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel können dies erleichtern. Auch Zeit, die Mitarbeitern für die individuelle und gemeinschaftliche Planung, Dokumentation, Analyse und Reflexion ihrer Arbeit mit den Kindern zur Verfügung steht, trägt nachweislich zur Verbesserung der Qualität bei. Hohe Fachkraft-Kind-Schlüssel und kleine Gruppenstärken sind jedoch kostenintensiv. So bedeutet zum Beispiel eine Reduzierung der durchschnittlichen Gruppenstärke von 15 auf 10 Kinder eine 50-%ige Steigerung der Anzahl des FBBE-Personals und damit auch der Gesamtausgaben für Gehälter. Erschwerend kommt hinzu, dass nur wenig Klarheit darüber besteht, welche exakten Gruppenstärken oder Fachkraft-Kind-Schlüssel am vorteilhaftesten sind (Chetty et al., 2011).

Um den Status und die Qualität der frühpädagogischen Arbeit zu verbessern, müssen Regierungen erwägen, für gleichwertige Qualifikationen in den Bereichen Frühpädagogik und Grundschulpädagogik gleiche Arbeitsbedingungen (Gehälter, Sozialleistungen und Möglichkeiten beruflicher Weiterentwicklung) einzuführen. Ein besonderes Augenmerk sollte hierbei darauf gelegt werden, berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen mit einem beruflichen Aufstieg und der Erlangung weiterer Qualifikationen zu verbinden (OECD, 2006).

Finanzielle und nichtfinanzieller Anreize bieten, um gut geschultes Personal zu binden

Die Vergütung ist ein wesentlicher Faktor für die Schaffung guter Arbeitsbedingungen. Es ist zu erwarten, dass höhere Gehälter die Mitarbeiterfluktuation reduzieren und besser qualifiziertes Personal anziehen hilft. Darüber hinaus erhöhen sie die Arbeitszufriedenheit. Auch die Bereitstellung nichtfinanzieller Anreize, Sozialleistungen und Zuwendungen für Fachkräfte verbessert das Wohlbefinden der Mitarbeiter und regt zu kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung an.

Fluktuation kann allenfalls dort einen positiven Effekt haben, wo FBBE-Personal mit niedrigster Qualifikation aus dem Beruf ausscheidet; dies macht den Weg frei für höher qualifiziertes Personal. Neue Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Strategie, minder qualifiziertes FBBE-Personal durch höher qualifiziertes zu ersetzen, die Lernentwicklungen der Kinder signifikant verbessern kann (Hanushek, 2010).

Die Sensibilität von Leitungskräften für Arbeitsbedingungen erhöhen

Unabhängig von Vorschriften spielt die Leitung von FBBE-Einrichtungen eine wichtige Rolle bei der Gewährleistung guter Arbeitsbedingungen, die die berufliche Weiterentwicklung und Weiterbildung der Mitarbeiter fördern. Für die Qualitätssteigerung im FBBE-Sektor ist es wichtig, bei Leitungen von FBBE-Einrichtungen das Bewusstsein dafür zu erhöhen, wie wichtig es ist, für gute Arbeitsbedingungen zu sorgen und wie sie ihrerseits dazu beitragen können (OECD, 2006).

Was ist noch unbekannt?

Beziehung zwischen Arbeitsbedingungen und kindlicher Entwicklung

Es gibt nur wenige aussagekräftige Forschungsergebnisse über die Auswirkung von Arbeitsbedingungen auf die kindliche Entwicklung. Bisher bildeten die Arbeitsbedingungen der FBBE-Mitarbeiter nur selten einen Schwerpunkt in Untersuchungen über Qualitätsentwicklung. Die Forscher haben meist bestimmte Arbeitsplatzkriterien (Fachkraft-Kind-Schlüssel und Mitarbeitervergütung) mit Unterschieden in der Qualität der Programme und/oder der Höhe der Mitarbeiterfluktuation in Relation gesetzt und seltener mit Kenngrößen der kindlichen Entwicklung (Whitebook, 2009). Wissenschaftliche Arbeiten dazu, wie die Arbeitsbedingungen die Qualität der FBBE und die kindliche Entwicklung beeinflussen, könnten die Bedeutung der Arbeitsbedingungen in einem neuen Licht erscheinen lassen.

Mehr dazu forschen, welche Aspekte der Arbeitsbedingungen für welche Kinder am wichtigsten sind

Der Fachkraft-Kind-Schlüssel gilt als wichtig für alle Kinder, doch gibt es Belege dafür, dass insbesondere Kleinst- und Kleinkinder von einem hohen Fachkraft-Kind-Schlüssel profitieren (De Schipper, 2006). Im Rahmen weiterer Forschung wäre die Frage zu klären, welche Rolle das Flächenangebot für die Verbesserung der Arbeitsumgebung und damit für die Förderung der kindlichen Entwicklung spielt. Auch die Bedeutung mehrerer in einer FBBE-Gruppe arbeitender Erwachsener ist nicht ausreichend geklärt, um belastbare Aussagen darüber zu machen, welche Anzahl für die optimale Förderung von Kindern anzusetzen ist. Darüber hinaus gibt es keine Studien, in denen speziell untersucht wurde, inwiefern die Arbeitsbedingungen (sowie welche Aspekte der Arbeitsbedingungen) unterschiedliche Auswirkungen auf unterschiedliche Gruppen von Kindern haben (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus Risikogrupen).

LITERATURNACHWEIS

Ackerman, D. (2006): „The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages". *Educational Policy*, Band 20, Nr. 1, Seite 85-112.

Berntsson, P. (2006): „Lärarförbundet, förskollärare och statushöjande strategier: Ett könsperspektiv på professionalisering", Göteborg: Fachbereich Soziologie, Universität Göteborg.

Burchinal, M., D. Cryer and R. Clifford (2002): „Caregiver training and classroom quality in child care centers", *Applied Developmental Science*, Band 6, Nr. 1, Seite 2-11.

Canadian Council on Learning (CCL) (2006): „Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning", *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.

Chartier, A.-M. and N. Geneix (2006): „Pedagogical Approaches to Early Childhood Education", in Auftrag gegebenes Papier für den EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, Paris.

Chetty, R., J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. Schanzenbach and D. Yagan (2011): „How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR", *Quarterly Journal of Economics* (in Kürze erscheinend).

Clarke-Stewart, K. A., D. Lowe Vandell, M. Burchinal, M. O'Brien and K. McCartney (2002): „Do regulable features of child-care homes affect children's development?", *Early Childhood Research Quarterly*, Band 17, Seite 52-86.

De Schipper, E., M. Van IJzendoorn and L. Tavecchio (2004): „Stability in Center Day Care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care", *Social Development*, Band 13, Nr. 4, Seite 531-550.

De Schipper, E. J., M. J. Riksen-Walraven and S. A. Geurts (2007): „Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers", *Early Childhood Research Quarterly*, Band 22, Seite 312-326.

De Schipper, E. J., M. J. Riksen-Walraven and S.A. Geurts (2006): „Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study", *Child Development*, Band 77, Seite 861-874.

Diamond, K. E. and D. R. Powell (2011): „An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers“, *Journal of Early Intervention*, Band 33, Nr. 1, Seite 75-93.

Doherty, G., D. S. Lero, Donna S., H. Goelman, A. LaGrange and J. Tougas (2000): *„You bet I care!: A Canada-wide study on wages, working conditions, and practices in child care centres“*, Universität Guelph; Zentrum für Familien, Arbeit und Wohlfahrt, Kanada, Ontario.

Europäische Kommission (2009): *„Early Childhood Education and Care - key lessons from research for policy makers“*, NESSE-Bericht für die Europäische Kommission, Europäische Kommission, Brüssel, Belgien.

Finn, J. and G. Pannozzo (2004): „Classroom Organization and Student Behavior in Kindergarten“, *The Journal of Education Research*, Heldref Publications.

Goelman, H., B. Forer, G. Doherty, D. S. Lero and A. LaGrange (2006): „Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 21, Nr. 3, Seite 280-295.

Hanushek, E. (2010): „The Economic Value of Higher Teacher Quality“, NBER Arbeitspapier, Nr. 16606.

Huntsman, L. (2008): *„Determinants of quality in child care: A review of the research evidence“,* Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.

Litjens, I. and M. Taguma (2010): „Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care“, OECD, Paris.

Loeb, S., B. Fuller, S. L. Kagan and B. Carroll (2004): „Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability“, *Child Development*, Band 75, Nr. 1, Seite 47-65.

Manlove, E. E., and J. R. Guzell (1997): „Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12 Month turnover of child care centre staff“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 12, Nr. 2, Seite 145-167.

Moon, J. and J. Burbank (2004): „The early childhood education and wage ladder; a model for improving quality in early learning and care programs“, *Kurzdossier*, Economic opportunity Institute, Seattle WA.

NICHD Early Child Care Research Network (2002): „Child Care Structure> Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development“, *Psychological Science*, Band 13, Seite 199-206.

Rao, N., J. McHale and E. Pearson (2003): „Links between socialization goals and child rearing practices in Chinese and Indian mothers“, *Infant and Child development*, Band 12, Nr. 5, Seite 475-492.

Sammons, P. (2010): „The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus“ in: Sylva *et al*. (Hrsg.): *„Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project“,* Routledge, London/New York.

Sheridan, S., and K.-M. Schuster (2001): „Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective“, Fachbereich Bildung, Universität Göteborg, Schweden, *Journal of Research in Childhood Education, Fall/Winter 2001*, Band 16, Nr. 1, Seite 109-124.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009): „A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations“, *The Early Childhood Research Quarterly*, Band 24, Seite 142-156.

Shonkoff, J. P. and D. A. Phillips (2000): *„From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development“,* National Academy Press, Washington DC.

Sylva, K. *et al*. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, London: DfES and Institute of Education, Universität London.

Torquati, J., H. Raikes and C. Huddleston-Casas (2007): „Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 22, Nr. 2, Seite 261-275.

Whitebook, M. (2002): *„Working for worthy wages: The child care compensation movement 1970-2001“*, Center for the Study of Childcare Employment, Institute for Research on Labor and Employment, UC Berkeley.

Whitebook, M., D. S. Gomby, D. Bellm, L. Sakai and F. Kipnis (2009): *„Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda“*, Center for the Study of Child Care Employment, Berkeley, CA.

HANDLUNGSFELD 2 – BLICKWINKEL DURCH INTERNATIONALE VERGLEICHE ERWEITERN

Der vorliegende Abschnitt vergleicht auf internationaler Ebene:

- Berufsbezeichnungen, Qualifikationen und Anforderungen
- Berufliche Weiterbildung
- Arbeitsbedingungen für die Mitarbeiter

BERUFSBEZEICHNUNGEN, QUALIFIKATIONEN UND ANFORDERUNGEN

Untersuchungsergebnisse

Berufsbezeichnungen und Qualifikationen

- In den OECD-Ländern sind fünf Berufsarten bei Mitarbeitern im FBBE-Sektor gängig (Tabelle 3.2):
  - Betreuungskraft bzw. Krippenerzieher[3]
  - Frühpädagoge, Grundschulpädagoge, Kindergartenerzieher, Vorschulpädagoge
  - Tagespflegeperson
  - Pädagoge
  - Assistent
- Mitarbeiter im FBBE-Bereich verfügen über eine breite Palette an Qualifikationen (nach ISCED-Ebenen)[4] (Abbildung 3.1).
- In Ländern mit gesplitteten Systemen gibt es unterschiedliche Qualifikationen für Kindergartenerzieher/Vorschulpädagogen und Betreuungskräfte/Krippenerzieher.

[3] Anmerk. d. Hrsg.: Je nach FBBE-System werden diese Kräfte nur für die Arbeit mit Kleinkindern eingesetzt oder aber unabhängig vom Alter der Kinder in Programmen, die allein an Betreuung orientiert sind.

- Für Kindergartenerzieher und Vorschulpädagogen gelten in der Regel höhere Anforderungen an die Grundausbildung als für Betreuungskräfte/Krippenerzieher; die Mehrheit der Länder hat in ihren Antworten für erstere die ISCED-Ebene 5 und für letztere die ISCED-Ebene 3 angegeben.
- Ausnahmen sind zum Beispiel Portugal und Japan, wo für Betreuungskräfte/Krippenerzieher und Kindergartenerzieher/Vorschulpädagogen dieselben Anforderungen an die Qualifikationsstufe (ISCED-Ebene 5) bestehen.
- Länder mit „integrierten“ FBBE-Systemen haben in der Regel höhere Qualifikationsanforderungen an das Personal, das mit Kindern von null bis drei Jahren arbeitet als Länder mit nicht integrierten Systemen.
- Einige Länder verfügen über eine einheitliche Qualifikation für das Personal, das mit Kindern von der Geburt bis zum Grundschulalter arbeitet; in einigen Fällen gibt es Überlappungen. Die Länder nutzen unterschiedliche Ansätze, um hier eine Regelung zu finden. So können zum Beispiel in Neuseeland sowohl Spielzentren als auch Kindergärten Kinder von der Geburt bis zum Grundschulalter aufnehmen. Die Qualifikationsanforderungen, um in diesen Einrichtungen zu arbeiten, sind allerdings unterschiedlich: Die Qualifikation für einen „Kindergartenerzieher“ für Kinder von null bis sechs Jahren wird auf die ISCED-Ebene 5B festgelegt, während die „Leitung eines Spielzentrums“ für Kinder von null bis sechs Jahren eine Qualifikation auf Ebene 3 voraussetzt.

Gestaltung der Erstausbildung

- Die Mehrheit der Länder gab an, dass sie eine Erstausbildung für Kindergarten- und Vorschulpersonal sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeit anbietet. Weniger Länder verfügen über derartige Programme für die Ausbildung zu Betreuungskräften/Krippenerziehern oder Tagespflegepersonen (Tabelle 3.3).
- Häufiger sind es eher staatliche als private Institutionen, die Erstausbildungsmöglichkeiten anbieten; dies gilt insbesondere für Kindergarten- und Vorschulpersonal (Tabelle 3.4).
- Erstausbildungen sind typischerweise an den Qualifikationserfordernissen ausgerichtet, d.h. wenn die jeweiligen Anforderungen unterschiedlich sind, existieren verschiedene Ausbildungsprogramme sowohl für Betreuungskräfte/Krippenerzieher und Vorschulpädagogen/Kindergartenerzieher als auch für Grundschul- und Vorschulpädagogen/Kindergartenerzieher.
- In einigen Ländern erfolgt jedoch die Erstausbildung für das Personal in der Kinderbetreuung und der frühkindlichen Bildung integriert bzw. koordiniert (Tabelle 3.5). Das Ausbildungsprogramm ist für alle Auszubildenden gleich; sie können sich aber innerhalb des Programms für eine Spezialisierung zur Betreuungskraft/ zum Krippenerzieher oder zum Vorschulpädagogen entscheiden.
- In einigen wenigen Ländern ist die Erstausbildung für Vorschulpädagogen in die für Grundschulpädagogen integriert (Tabelle 3.6). In den Niederlanden sind zum Beispiel Grundschullehrkräfte für die Arbeit mit Kindern von vier bis zwölf Jahren ausgebildet und sie absolvieren dieselbe Erstausbildung. Andere Länder wiede-

rum, wie zum Beispiel Australien, bieten dieselbe Grundausbildung für Grundschul- und Vorschulpädagogen, wobei aber eine Spezialisierung in einer der beiden Qualifikationen gewählt werden muss.

Merkmale des Personals

- Das FBBE-Personal zeichnet sich durch eine sehr einseitige Verteilung der Geschlechter aus (Abbildung 3.2).
- In vielen Ländern liegt der Anteil der weiblichen Vorschulkräfte, Betreuungskräfte/Krippenerzieher und Pädagogen im Durchschnitt bei 95 % oder höher.
- In Bezug auf Vorschulkräfte stellt Mexiko mit 17 % männlichen Mitarbeitern – dem größten Männeranteil im Vorschulwesen bei den untersuchten Ländern – eine Ausnahme dar.
- In den befragten Ländern sind Mitarbeiter im Vorschulbereich circa 40 Jahre alt, im Bereich der Kleinkindbetreuung mit circa 38 Jahren etwas jünger (Abbildung 3.3).
- Der Altersdurchschnitt beim Vorschulpersonal liegt bei 40 Jahren; die Spanne reicht von 32 Jahren in Korea bis zu 48 Jahren in Chile.
- Der Altersdurchschnitt bei den Betreuungskräften/Krippenerziehern liegt bei 38,3 Jahren; die Spanne reicht von 29,4 Jahren in Sachsen-Anhalt (Deutschland) bis zu 45,6 Jahren in Hessen (Deutschland).
- Das durchschnittliche Alter bei Hilfskräften liegt bei 34 Jahren und reicht von 26,5 Jahren in Mexiko bis zu 48 Jahren in Chile.
- Das durchschnittliche Alter bei den Pädagogen liegt bei 41,8 Jahren und reicht von 34 Jahren in den Niederlanden bis zu 48 Jahren in Chile.

Zulassung

- Fachkräfte benötigen in den meisten Fällen eine besondere Zulassung, um im FBBE-Sektor arbeiten zu dürfen. Eine solche Zulassung wird gewährt, nachdem die Fachkraft nachgewiesen hat, dass sie über die zur Ausübung des Berufs bzw. der Pflichten im FBBE-Bereich erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt.
- Die Frage, ob nach einer bestimmten Frist eine Erneuerung der Zulassung erforderlich ist, wird von den befragten Ländern sehr unterschiedlich beantwortet (Tabelle 3.7).
- Eine Erneuerung der Zulassung für Kindergartenerzieher/Vor-schulpädagogen wird von vergleichsweise mehr Ländern gefordert, als eine Erneuerung der Zulassung für Betreuungskräfte/Krippenerzieher oder Tagespflegepersonen.
- Dabei hat Manitoba (Kanada) mit der Forderung einer jährlichen Erneuerung der Zulassung für Tagespflegepersonen die strengsten Bestimmungen, während in

Deutschland nur alle fünf Jahre eine Erneuerung der Pflegeerlaubnis erforderlich ist. In Finnland ist hingegen gar keine Erneuerung erforderlich.

- In Neuseeland müssen Betreuungskräfte ihre Zulassung alle drei Jahre erneuern, in Schottland (Vereinigtes Königreich) dagegen nur alle fünf Jahre.
- In der Flämischen Gemeinde (Belgien) müssen Vorschulpädagogen ihre Zulassung nach mehr als fünf Jahren erneuern, in Japan alle zehn Jahre, während dies in Neuseeland alle drei Jahre erforderlich ist.
- In Finnland und Italien wird für Mitarbeiter im FBBE-Bereich überhaupt keine Erneuerung der Zulassung gefordert.

Weitere Einzelheiten finden Sie in den Antworttabellen zur Befragung unter „Angebot an Erstausbildung und Lizenzierung der Qualifikationen", „Inhalte der Erstausbildung" sowie „Struktur und Inhalt der Erstausbildung des Personals" (Excel™-Dateien) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabelle 3.2 Berufe für FBBE-Mitarbeiter

Betreuungskräfte/Krippenerzieher	Die Qualifikationen für Betreuungskräfte/Krippenerzieher unterscheiden sich von Land zu Land sowie von Einrichtung zu Einrichtung ganz erheblich. In den meisten Ländern verfügen Betreuungskräfte/Krippenerzieher über eine abgeschlossene Berufsausbildung, im Allgemeinen auf der Stufe eines Kinderpflegers (Sekundarbildung Oberstufe, Berufsausbildung). Manche Länder haben darüber hinaus Fachkräfte mit einem Sekundarschulabschluss plus einer ein- oder zweijährigen Berufsausbildung auf Tertiärebene.
Vorschul- und/oder Grundschulpädagogen (bzw. Kindergartenerzieher/Vorschulpädagogen)	Vorschulpädagogen werden im Allgemeinen auf derselben Stufe und in denselben Ausbildungsinstituten wie Grundschullehrer ausgebildet. Dieses Profil findet sich in Australien, Kanada, Frankreich, Irland, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In einigen dieser Länder, *z.B.* in den Niederlanden, werden Grundschullehrkräfte sowohl für den Vorschul- als auch für den Grundschulsektor ausgebildet. In föderalistischen Ländern können die jeweiligen Bundesstaaten, -länder oder Provinzen eigene Ausbildungsregelungen haben, insgesamt überwiegt in der Ausbildung aber eine grundschulorientierte Pädagogik (Schulfähigkeit ist ein primäres Ziel der Früherziehung).
Tagespflegepersonen	Tagespflegepersonen sind Betreuungskräfte, die in einer Tagespflegeeinrichtung oder in einem familiären Umfeld Betreuungsleistungen erbringen. Diese Betreuungsleistungen erfolgen traditionell in einem häuslichen Rahmen. Dabei kann es sich um das Zuhause der Tagespflegeperson oder um das Zuhause des betreuten Kindes handeln, wo sich eine qualifizierte bzw. angemeldete Tagespflegeperson um das Kind kümmert. Dieser Betreuungstyp findet sich überwiegend für Kinder vor dem Vorschulalter, *d.h.* Kinder bis zu drei Jahren.
Pädagogen	In nordischen und zentraleuropäischen Ländern liegt der Schwerpunkt der pädagogischen Ausbildung (Sekundarbildung Oberstufe oder tertiäre Bildung) eher in der Kindertagesbetreuung als im Grundschulbereich. Pädagogen können auch in anderen Bereichen, wie *z.B.* in der Jugendarbeit oder Altenbetreuung, eine Ausbildung absolviert haben. In einigen Ländern machen Pädagogen den größten Anteil des für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern verantwortlichen Personals aus.
Assistenten	In FBBE-Einrichtungen arbeiten vielerlei Assistenten, die auf unterschiedlichen Niveaus ausgebildet werden. An einem Ende der Skala finden sich Hilfskräfte, die keinerlei formale Qualifikation in diesem Bereich benötigen, während in den nordischen Ländern Assistenten im Vorschulsektor oftmals eine mehrjährige Berufsausbildung auf der Ebene *Sekundarbildung Oberstufe* absolviert haben.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011)*; Datenbank der OECD zu Familie, 2010 (*OECD Family Database, 2010*).

Abbildung 3.1 Erforderliche ISCED-Ebenen für unterschiedliche Arten von FBBE-Personal

Berufsbezeichnungen mit Angabe der erforderlichen Mindest-ISCED-Ebene in Klammern

	Für den Betreuungssektor tätiges Personal
	Pädagogisches Personal, das im Bildungsbereich bzw. in einem integrierten System für Betreuung und frühkindliche Bildung und Erziehung tätig ist
	Pflichtschule

	Alter							
Land	0	1	2	3	4	5	6	7
Australien	Krippenerzieher (4) / Fachbereichsleiter (Krippe) (5)							
	Vorschulpädagogen/Kindergartenerzieher (5A)							
Österreich	Kindergartenpädagoge (4A)							
Belgien (Flämische Gem.)	Kinderpfleger/Kinderbetreuer im Betreuungssektor (3)							
			2,5 Jahre	Kinderpfleger im Bildungssektor (3)				
			2,5 Jahre	Kindergartenerzieher/ Frühpädagogische Lehrkraft (5B)				
Belgien (Französische Gem.)	Kinderbetreuer (3)							
			2,5 Jahre	Frühpädagogische Lehrkraft (5)				
Kanada (Britisch-Kolumbien)	Frühpädagoge (3)							
						Kindergarten-pädagoge		
Kanada (Manitoba)	Frühpädagoge (5B)							
						Kindergartenpädagoge (5)		
Kanada (Prinz-Edward-Insel)	Tagespflegeperson (3)/ Krippenerzieher in einrichtungsbasierter Betreuung (4)							
					Kindergarten-pädagoge (4)			
Tschechische Republik	Kinderpfleger (3)				Vorschulpädagogische Fachkraft (3)			
Dänemark	Sozialpädagogische Fachkraft (5)							
Estland		1,5 Jahre		Kindergartenpädagoge (5)				
Finnland	Kindergartenassistent im Kindergarten							
	Kindergartenpädagoge (5B)						Vorschulpädagoge (5B)	
Deutschland	Kinderpfleger (3)							
	Erzieher (4A)							
	Frühpädagoge bzw. Sozialpädagoge (5)							
Ungarn	Kinderbetreuungs-fachkraft (3)			Kindergartenpädagoge				
Irland				Vorschulpädagoge (5)				
Israel	Krippenerzieher (5)							
				Vorschulpädagoge (5)				
Italien	Erzieher (Kinderkrippen) (5B)			Vorschulpädagoge (6)				
Japan	Kinderkrippenfachkraft (5B)							
				Kindergartenerzieher (5B)				
Korea	Krippenerzieher (3)							
				Vorschulpädagoge (5)				
Luxemburg				Vorschulpädagoge/Erzieher (5B)				
Mexiko	FBBE-Pädagoge für indigene Kinder (3)			Vorschulpädagoge für indigene Kinder (3)				
	Früherzieher/Vorschulpädagoge (5)							

Abbildung 3.1 Erforderliche ISCED-Ebenen für unterschiedliche Arten von FBBE-Personal Fortsetzung)

	Alter							
Land	0	1	2	3	4	5	6	7
Niederlande	Kindertagesstättenbetreuerin							
			Spielgruppenleiter (3)		Vor- und Grundschulpädagoge (4)			bis
Neuseeland	Spielzentrumsleiter (3)							
	Qualifizierter FBBE-Pädagoge/Kindergartenpädagoge (5B)							
	Pädagoge für pazifische/indigene Kinder (Kaiako) (5B)							
Norwegen	Kinder-/Jugenderzieher (3)							
	Pädagogischer Leiter (Kindergarten & Tagespflegeeinrichtung)/							
Polen	Kinderbetreuer (3)			Vorschulpädagoge (5)				
Portugal	Vorschulpädagoge (5A)							
Slowakische	Krippenerzieher (3B)			Vorschulpädagoge (3)				
Slowenien	Tagespfleger (3)							
	Vorschulpädagoge (5B)							
Spanien	Krippenfachkraft (5B)			Frühpädagoge (5A)				
Schweden		Kinderbetreuungsfachkraft/päd. Assistentin (3)						
		Vorschulpädagoge (5A)						
Türkei				Vorschulpädagoge (5A)				
Vereinigtes Königreich (Schottland)	Frühpädagogische Fachkraft (5)							
				Vorschulpädagoge (5A)				
Vereinigte Staaten (Georgia, Massachusetts, North Carolina, Oklahoma)				Vorschulpädagoge (5A)				

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Tabelle 3.3 Angebot an Erstausbildung für unterschiedliche Arten von Mitarbeitern

	Kindergarten- bzw. Vorschulpersonal	Betreuungskräfte/Krippenerzieher	Tagespflegepersonen
Vollzeit	Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Ungarn, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Manitoba (KAN), Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowenien, Süd-Australien (AUS), Spanien, Schweden, Türkei	Australien, Britisch-Kolumbien (KAN), Dänemark, Flämische Gemeinschaft (BEL), Finnland, Französische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Ungarn, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Niederlande, Neuseeland, Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Spanien	Australien, Finnland, Deutschland, Manitoba (KAN), Niederlande, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schweden
Teilzeit[5]	Australien, Österreich, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Neuseeland, Norwegen, Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowenien, Spanien, Schweden.	Australien, Britisch-Kolumbien (KAN), Dänemark, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Niederlande, Neuseeland, Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Spanien	Australien, Dänemark, Finnland, Deutschland, Manitoba (KAN), Niederlande, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN)

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Tabelle 3.4 Staatliche und private Angebote an Erstausbildung

	Kindergartenerzieher bzw. Vorschulpädagogen	Betreuungskräfte/Krippenerzieher	Tagespflegepersonen
Staatlich	Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Dänemark, Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Deutschland, Irland, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, North Carolina (USA), Norwegen, Oklahoma (USA), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Türkei.	Australien, Britisch-Kolumbien (KAN), Dänemark, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Ungarn, Japan, Italien, Korea, Manitoba (KAN), Mexiko, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Spanien, Schweden	Australien, Österreich, Dänemark, Finnland, Deutschland, Manitoba (KAN), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN)
Privat	Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Deutschland, Italien, Korea, Massachusetts (USA), Neuseeland*, North Carolina (USA), Norwegen, Oklahoma (USA), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik, Spanien	Australien, Britisch-Kolumbien (KAN), Finnland, Französische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Italien, Japan, Korea, Neuseeland*, Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Spanien	Australien, Österreich, Finnland, Deutschland, Italien, Manitoba (KAN), Niederlande, Polen, Portugal und Prinz-Edward-Insel (KAN)

* Neuseeland: Kindergarten/Vorschule – private Angebote: Die Daten beziehen sich ausschließlich auf Angebote an Erstausbildung für kaiako (Pädagogen für indigene/pazifische Kinder), nicht auf Kindergartenerzieher. Kleinkindbetreuung – private Angebote: Die Daten beziehen sich ausschließlich auf die Erstausbildungsangebote für Leitungen von Spielgruppen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Tabelle 3.5 Erstausbildungsangebote für Betreuungskräfte/Krippenerzieher und Vorschulpädagogen[6]

Integriert	Gesplittet
Tschechische Republik *, Dänemark, Finnland, Israel*, Italien*, Neuseeland**, Slowakische Republik*, Schweden**	Australien, Belgien, Britisch-Kolumbien (KAN), Deutschland, Ungarn, Korea, Manitoba (KAN), Niederlande, Norwegen**, Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Slowenien, Schottland (VK)

* Das Ausbildungsprogramm ist für alle Auszubildenden gleich, zusätzlich gibt es aber eine Spezialisierung zum Krippenerzieher oder Vorschulpädagogen.

** Die Daten für Neuseeland beziehen sich ausschließlich auf Früherzieher und -pädagogen, nicht auf die Leitungen von Spielzentren. Die Daten für Norwegen beziehen sich auf Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit und pädagogische Führungskräfte, die eine andere Erstausbildung absolvieren. Die Daten für Schweden beziehen sich ausschließlich auf Vorschulpädagogen, die mit Kindern im Alter von eins bis sieben Jahren arbeiten.

Anmerkung: Die Bezeichnung Belgien umfasst sowohl die Flämische als auch die Französische Gemeinschaft Belgiens.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Tabelle 3.6 Erstausbildungsangebote für Vorschul- und Grundschulpädagogen[7]

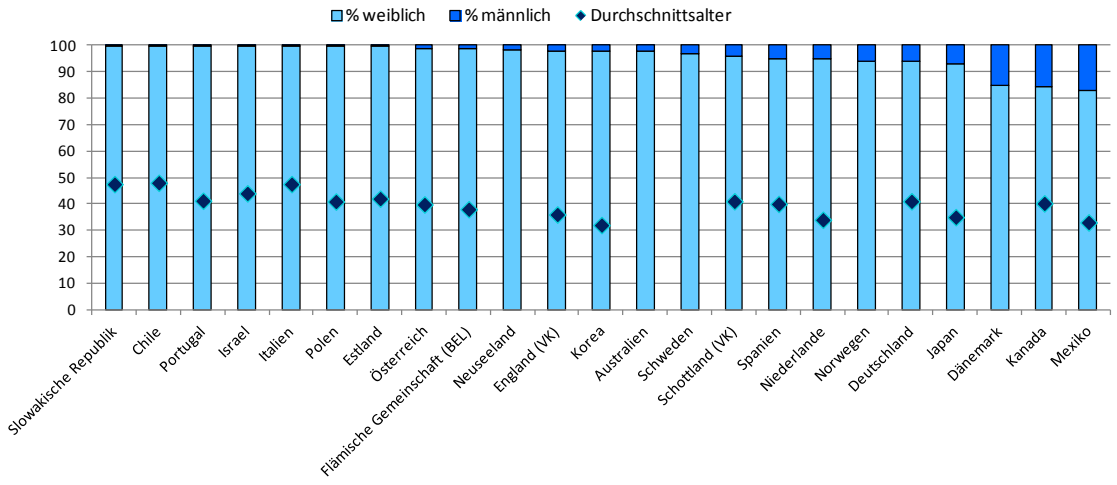
Integriert	Gesplittet
Australien*, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Dänemark, England (VK), Frankreich, Irland, Niederlande, Polen	Flämische Gemeinschaft (BEL), Japan, Korea, Norwegen, Schweden

* Das Ausbildungsprogramm ist für alle Auszubildenden gleich, zusätzlich gibt es aber eine Spezialisierung zum Vorschul- oder Grundschulpädagogen.

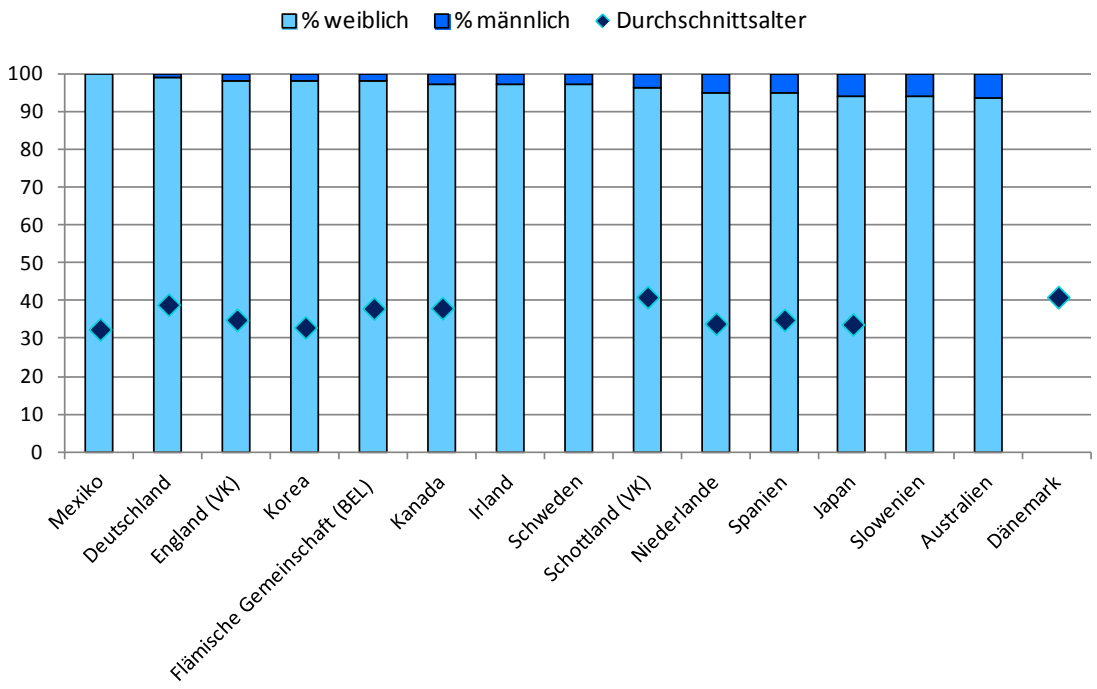
Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*) und www.inca.org.uk.

Abbildung 3.2 Mitarbeiterprofil – Erzieher (oder Pädagogen)

Tafel A. Vorschulbildung



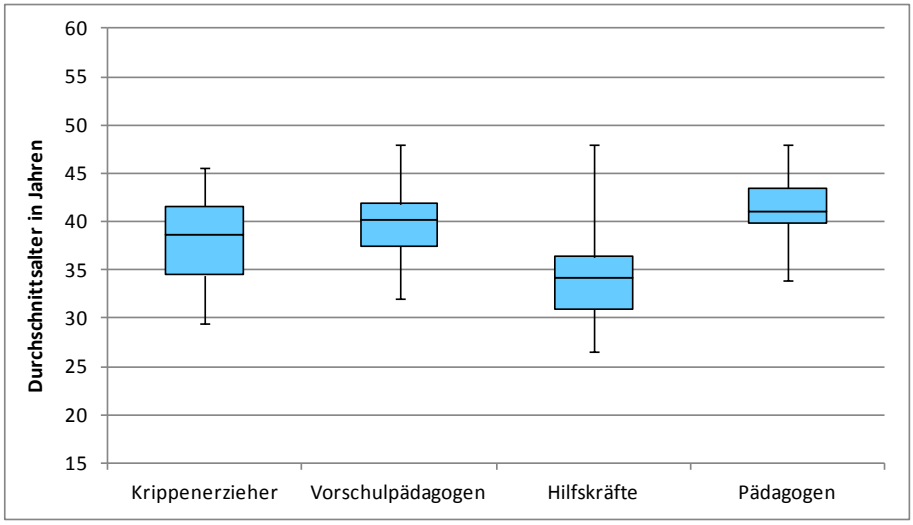
Tafel B. Betreuung in Einrichtungen



Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).

Abbildung 3.3 Durchschnittsalter der Mitarbeiter nach Art der Mitarbeiter

Die horizontalen schwarzen Linien markieren den Mittelwert,
die vertikalen schwarzen Linien zeigen die Altersspanne.



Anmerkung: Die Datenreihen geben die von den befragten Ländern und Regionen angegebenen Durchschnittswerte für jede Art von Mitarbeitern an. Die blauen Kästchen zeigen die Spanne zwischen dem ersten und dritten Quartil, wobei die waagerechte schwarze Linie den Mittelwert markiert. Die senkrechten schwarzen Linien zeigen den jeweiligen Mindest- bzw. Höchstwert für jede Art von Mitarbeitern an. Gestützt auf Daten aus der Befragung folgender Länder und Regionen: Australien, Österreich, Kanada, Chile, Dänemark, England (VK), Estland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Deutschland, Israel, Italien, Japan, Korea, Mexiko, Niederlande, Polen, Portugal, Schottland (VK), Slowakische Republik, Spanien.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Tabelle 3.7 Erneuerung der Zulassung von FBBE-Fachkräften nach Art der Mitarbeiter

	Kindergartenerzieher bzw. Vorschulpädagogen	Betreuungskräfte/Krippenerzieher	Tagespflegepersonen
Später als alle 5 Jahre	Flämische Gemeinschaft (BEL), Japan		
Alle 5 Jahre	Britisch-Kolumbien (KAN), Georgia (USA), Massachusetts (USA), North Carolina (USA), Oklahoma (USA)	Britisch-Kolumbien (KAN), Schottland (VK)	Deutschland
Alle 3 Jahre	Neuseeland	Neuseeland	Prinz-Edward-Insel (KAN)
Jährlich			Manitoba (KAN)
Keine Erneuerung erforderlich	Finnland, Deutschland, Italien, Korea, Manitoba (KAN), Mexiko, Norwegen, Polen, Slowenien	Finnland, Deutschland, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Mexiko, Polen	Finnland, Italien, Polen

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur FBBE „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal" (2011) sowie auf einer Sekundärstudie der OECD. Für jede Grafik und jede Tabelle werden die Länder bzw. Regionen angegeben, für die Daten verwendet werden.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG

Untersuchungsergebnisse

Möglichkeiten und Finanzierung

- Berufliche Weiterbildung ist für Mitarbeiter in Kindergärten oder Vorschulen häufiger obligatorisch als für Mitarbeiter in Betreuungs- bzw. Krippenangeboten (Abbildung 3.4, Tafeln A und B).
- In Bezug auf die berufliche Weiterbildung von Betreuungskräften/Krippenerziehern fanden sich sechs Finanzierungsmodelle (Abbildung 3.4, Tafel A):

1. Kofinanzierung durch Regierung, Arbeitgeber und Mitarbeiter (z.B. Australien und Schweden)
2. Kofinanzierung durch Regierung und Arbeitgeber (*z.B.* Neuseeland und Norwegen)
3. Kofinanzierung durch Arbeitgeber und Mitarbeiter (z.B. Italien)
4. Alleinige Finanzierung durch die Regierung (z.B. Flämische und Französische Gemeinschaft in Belgien)
5. Alleinige Finanzierung durch den Arbeitgeber (z.B. Tschechische Republik)
6. Alleinige Finanzierung durch den Mitarbeiter (z.B. Israel)

- In Bezug auf die berufliche Weiterbildung von Kindergartenerziehern und Vorschulpädagogen fanden sich fünf Finanzierungsmodelle (Abbildung 3.4, Tafel B):
  1. Kofinanzierung durch Regierung, Arbeitgeber und Mitarbeiter (z.B. Finnland und Japan)
  2. Kofinanzierung durch Regierung und Arbeitgeber (z.B. Norwegen und Georgia [Vereinigte Staaten])
  3. Kofinanzierung durch Regierung und Mitarbeiter (z.B. Ungarn und Türkei)
  4. Alleinige Finanzierung durch die Regierung (z.B. Irland)
  5. Alleinige Finanzierung durch den Mitarbeiter (z.B. Israel)
- Nur sehr wenige Länder gaben an, berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten für Mitarbeiter in der Kindertagespflege anzubieten (Abbildung 3.4, Tafel C). In Finnland und der Flämischen Gemeinschaft Belgiens müssen Tagespflegepersonen verpflichtend berufliche Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren. In Finnland und Belgien werden die Schulungskosten von der Regierung getragen, während in Italien die Kosten anteilig vom Arbeitgeber und Mitarbeiter übernommen werden.

Anbieter beruflicher Weiterbildung und Anreize für berufliche Weiterbildung

- Viele Länder (z.B. Österreich, Japan, Portugal) verfügen über eine breite Palette von Anbietern beruflicher Weiterbildung. Dazu gehören unter anderem die Regierung, Arbeitgeber, Universitäten/Hochschulen sowie Nicht-Regierungsinstitutionen.
- Für Kindergarten-/Vorschulpersonal werden berufliche Weiterbildungsmaß-nahmen überwiegend von Universitäten oder Hochschulen angeboten, für Betreuungspersonal/Krippenerzieher überwiegend von nicht-staatlichen Anbietern (Abbildung 3.5).
- Um eine Teilnahme der Mitarbeiter an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern, werden verschiedene Anreize gesetzt (Tabelle 3.8). Hierzu gehören in den befragten Ländern unter anderem:

- Finanzielle Zuschüsse zur Deckung der Schulungskosten
- Finanzieller Ausgleich für das entgangene Gehalt
- Weiterbildungsmöglichkeiten, die eine höhere Qualifikation beinhalten
- Bildungsurlaub
- Verknüpfung der Weiterbildung mit einem höheren Gehalt
- Häufig verwendete Anreize für eine Verbesserung der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in Vorschulen und Kinderkrippen (oder FBBE-Einrichtungen) sind zum Beispiel finanzielle Zuschüsse zur Deckung der Schulungskosten, gefolgt von der damit verbundenen Erlangung einer höheren Qualifikation sowie Bildungsurlaub für Mitarbeiter, die an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen. Dabei werden für Kindergartenerzieher bzw. Vorschulpädagogen mehr Anreize gesetzt als für Krippenerzieher/Betreuungskräfte oder Tagespflegepersonen.
- Eine Anerkennung von Vorkenntnissen (Recognition of prior learning, RPL) wird von einigen Ländern als Werkzeug verwendet, um berufliche Weiterbildung bzw. andere durch informelle und non-formale Bildung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzuerkennen. Länder, die RPL nutzen, sehen darin ein Werkzeug, die Fähigkeiten des Personals zu erweitern sowie nicht qualifiziertes Personal anzuwerben und zu qualifizieren. Im Bereich der Kleinkindbetreuung ist die (berufsbegleitende) Qualifizierung nicht qualifizierter Mitarbeiter häufiger anzutreffen als im Vorschul-/Kinder-gartensektor. Auch im Bereich der Kindertagespflege wird RPL genutzt, allerdings nur in einigen wenigen Ländern.

Inhalte und Struktur beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen

- Im Allgemeinen werden berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten eher dem Kindergarten- bzw. Vorschulpersonal als dem Personal von reinen Betreuungseinrichtungen bzw. Kinderkrippen angeboten (Abbildung 3.6).
- Während der inhaltliche Schwerpunkt beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen in den Vorschulen auf „neuen oder überarbeiteten Curricula“ liegt, konzentrieren sich die Inhalte im Bereich der Kleinkindbetreuung auf „Methoden und Praktiken in der Kleinkindpädagogik“. Planung und Management sind ebenso beliebte Schulungsthemen wie Monitoring, Bewertung und Evaluation.
- Spezieller Förderbedarf ist sowohl im Vorschulbereich als auch in der Kleinkindbetreuung das am seltensten genannte Thema beruflicher Weiterbildung. Weiterbildungen zum Thema Bildungsübergänge werden nur für Vorschulpersonal angeboten, da dieses oftmals mit älteren Kindern arbeitet, die näher am Grundschulalter sind.
- Sowohl für Vorschulpädagogen als auch für Betreuungskräfte/Krippenerzieher kommen unterschiedliche Arten beruflicher Weiterbildung zum Einsatz (Tabelle 3.10):
- Seminare oder Workshops

- Beratung durch Mentoren vor Ort
- Online-Schulungen
- Formale Schulungskurse
- Präsenzschulungen (z.B. Seminare, Workshops, Vor-Ort-Beratung durch Mentoren, formale Schulungsmaßnahmen in einem Bildungsinstitut) werden von vielen Ländern häufiger genutzt als Online-Schulungen. Die beiden Ansätze schließen sich jedoch nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen einander.

Weitere Einzelheiten hierzu finden sich in den Tabellen der Befragungsergebnisse zum „Angebot beruflicher Weiterbildung" und „Struktur und Inhalte beruflicher Weiterbildung" (Excel™-Dateien) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/ edu/ earlychildhood/ toolbox.

Abbildung 3.4 Wer finanziert berufliche Weiterbildung?

Tafel A. Für Kindergarten-erzieher/Vorschulpädagogen

	Regierung	Arbeitgeber	Mitarbeiter
Australien	X	X	X
Österreich*	X	X	X
Belgien (Flämische und Französische Gemeinschaft)	X		
Tschechische Republik**	X	X	X
England (VK)	X		
Estland*	X	X	X
Finnland*	X	X	X
Georgia* (USA)	X	X	
Ungarn*	X		X
Irland	X		
Israel			X
Italien	X	X	X
Japan*	X	X	X
Korea	X	X	X
Manitoba (KAN)*	X	X	X
Massachusetts (USA)	X	X	
Mexiko*	X		
Niederlande	X	X	X
Neuseeland	X	X	
North Carolina* (USA)	X	X	X
Norwegen	X	X	
Oklahoma* (USA)	X		
Polen	X	X	X
Portugal	X	X	X
Prinz-Edward-Insel (KAN)*	X	X	X
Slowakische Republik*	X	X	X
Slowenien*	X	X	X
Spanien*	X	X	X
Schweden	X	X	X
Türkei	X		X

Tafel B. Für Betreuungskräfte/Krippenerzieher

	Regierung	Arbeitgeber	Mitarbeiter
Australien	X	X	X
Österreich*	X	X	X
Belgien (Flämische und Französische Gemeinschaft)	X		
Britisch-Kolumbien* (KAN)	X	X	X
Tschechische Republik		X	
England (VK)	X		
Finnland*	X	X	X
Ungarn*	X		
Irland			X
Israel			X
Italien		X	X
Japan	X	X	X
Korea*	X	X	X
Manitoba (KAN)	X	X	X
Mexiko*	X		
Niederlande	X	X	X
Neuseeland	X	X	
Norwegen**	X	X	
Polen	X	X	X
Prinz-Edward-Insel (KAN)*	X	X	X
Schottland (VK)	X	X	X
Spanien*	X	X	X
Schweden**	X	X	X

Tafel C. Für Tagespflegepersonal

	Regierung	Arbeitgeber	Mitarbeiter
Finnland*	X		
Flämische Gemeinschaft (BEL)*	X		
Französische Gemeinschaft (BEL)	X		
Italien		X	X

* Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ist für Mitarbeiter verpflichtend. In Ländern ohne *: Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ist für Mitarbeiter freiwillig.

** Für die Tschechische Republik: Weiterbildungsmaßnahmen sind nur für Leitungen von Vorschulen/Kindergärten verpflichtend. Für Norwegen: Die Daten in Bezug auf Kinderbetreuung beziehen sich auf Mitarbeiter im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Für Schweden: Die Daten in Bezug auf Kinderbetreuung beziehen sich auf Tagespflegepersonen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Abbildung 3.5 Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen

Tafel A. Für Kindergartenerzieher bzw. Vorschulpädagogen

	Staatlich	Arbeit-geber	Univ./Hoch-schule	Nicht-staatlich
Australien		X		X
Österreich	X	X	X	X
Britisch-Kolumbien (KAN)	X	X	X	X
Tschechische Republik	X	X	X	X
Dänemark			X	
England (VK)	X		X	X
Estland	X	X	X	X
Finnland	X		X	X
Flämische Gem. (BEL)		X	X	X
Französische Gem. (BEL)		X		
Georgia (USA)	X	X		
Ungarn	X		X	
Irland	X			
Israel	X		X	
Italien	X	X	X	X
Japan	X	X	X	X
Korea	X	X	X	X
Manitoba (KAN)	X	X	X	X
Massachusetts	X	X	X	X
Mexiko	X			
Niederlande		X	X	X
Neuseeland			X	X
North Carolina (USA)	X	X		
Norwegen	X	X	X	X
Oklahoma (USA)	X	X		
Polen	X	X	X	X
Portugal	X	X	X	X
Prinz-Edward-Insel (KAN)	X	X	X	X
Schottland (VK)		X	X	X
Slowakische Republik	X	X	X	X
Slowenien	X	X	X	X
Spanien	X	X	X	X
Schweden		X	X	X
Türkei	X		X	X

Tafel B. Für Betreuungskräfte/Krippenerzieher

	Staatlich	Arbeit-geber	Univ./Hoch-schule	Nicht-staatlich
Australien		X		X
Österreich	X	X	X	X
Britisch-Kolumbien (KAN)	X	X	X	X
Tschechische Republik		X		
Dänemark	X			
England (VK)	X		X	X
Finnland	X		X	X
Flämische Gem. (BEL)			X	X
Französische Gem. (BEL)				X
Georgia (USA)	X		X	X
Ungarn	X		X	
Israel	X		X	X
Italien	X			X
Japan		X	X	X
Korea	X	X	X	X
Massachusetts (USA)		X	X	X
Manitoba (KAN)	X	X	X	X
Mexiko	X	X		X
Niederlande		X	X	X
Neuseeland			X	X
Norwegen*	X	X	X	X
Polen		X	X	X
Prinz-Edward-Insel (KAN)	X	X	X	X
Schottland (VK)	X	X	X	X
Spanien	X	X	X	X
Schweden*		X	X	X

* Für Norwegen: Die Daten in Bezug auf Kleinkindbetreuung beziehen sich auf Mitarbeiter im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Für Schweden: Die Daten in Bezug auf Kleinkindbetreuung beziehen sich auf Tagespflegepersonen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Tabelle 3.8 Anreize für FBBE-Mitarbeiter zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

Nach Art des Angebots

	Finanzieller Zuschuss zu Schulungskosten		Finanzieller Zuschuss zur Deckung entgangenen Gehalts		Weg zu höherer Qualifikation[1]		Bildungsurlaub[2]		Höheres Gehalt/ Beförderung	
	Kinderbetreuung	Vorschule	Kinderbetreuung	Vorschule	Kinderbetreuung	Vorschule	Kinderbetreuung	Vorschule	Kinderbetreuung	Vorschule
Australien	X	X								
Österreich	X	X					X	X		
Britisch-Kolumbien (KAN)*	X	X	X				X	X	X	X
Tschechische Republik	X	X				X		X		
Dänemark						X		X		X
England (VK)	X	X			X	X				
Estland		X						X		X
Finnland	X	X	X	X	X	X	X	X		
Flämische Gemeinschaft (BEL)		X				X		X		
Französische Gemeinschaft (BEL)	X	X		X	X			X		
Georgia (USA)		X			X					
Deutschland							X	X	X	X
Ungarn	X	X								
Italien							X	X		
Japan	X	X		X		X		X		
Korea	X	X								X
Manitoba (KAN)	X	X	X		X	X	X		X	X
Massachusetts (USA)		X					X			
Mexiko	X	X								X
Niederlande	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Neuseeland	X	X			X	X				
North Carolina (USA)		X								
Norwegen*	X	X			X	X				
Oklahoma (USA)										
Polen	X	X			X	X	X	X	X	X
Portugal		X		X		X		X		X
Prinz-		X				X				X

Edward-Insel (KAN)*										
Schottland (VK)					X					
Slowakische Republik				X		X				X
Slowenien	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Spanien	X	X			X	X	X	X	X	X
Schweden*	X	X	X	X	X	X	X	X		
Türkei						X				X

* In Britisch-Kolumbien (KAN) können die Anreize für eine Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Arbeitgeber zu Arbeitgeber variieren. Für Norwegen: Die Daten in Bezug auf Kinderbetreuung beziehen sich auf Mitarbeiter im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Für die Prinz-Edward-Insel (KAN): Die Daten beziehen sich auf Berufseinsteiger im FBBE-Bereich. Für Schweden: Die Daten in Bezug auf Kinderbetreuung beziehen sich auf Tagespflegepersonen.

Anmerkung 1: „Weg zu höherer Qualifikation" bezieht sich auf die Möglichkeit, durch berufliche Weiterbildung eine höhere Qualifikation zu erlangen. In einigen Ländern stehen für FBBE-Personal keine höheren Qualifikationen zur Verfügung, während in anderen Ländern höhere Qualifikationen verfügbar sind und durch berufliche Weiterbildung erlangt werden können.

Anmerkung 2: Bildungsurlaub beinhaltet die genehmigte Abwesenheit von der Arbeitsstelle zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Vertretung des Mitarbeiters durch einen anderen Mitarbeiter.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

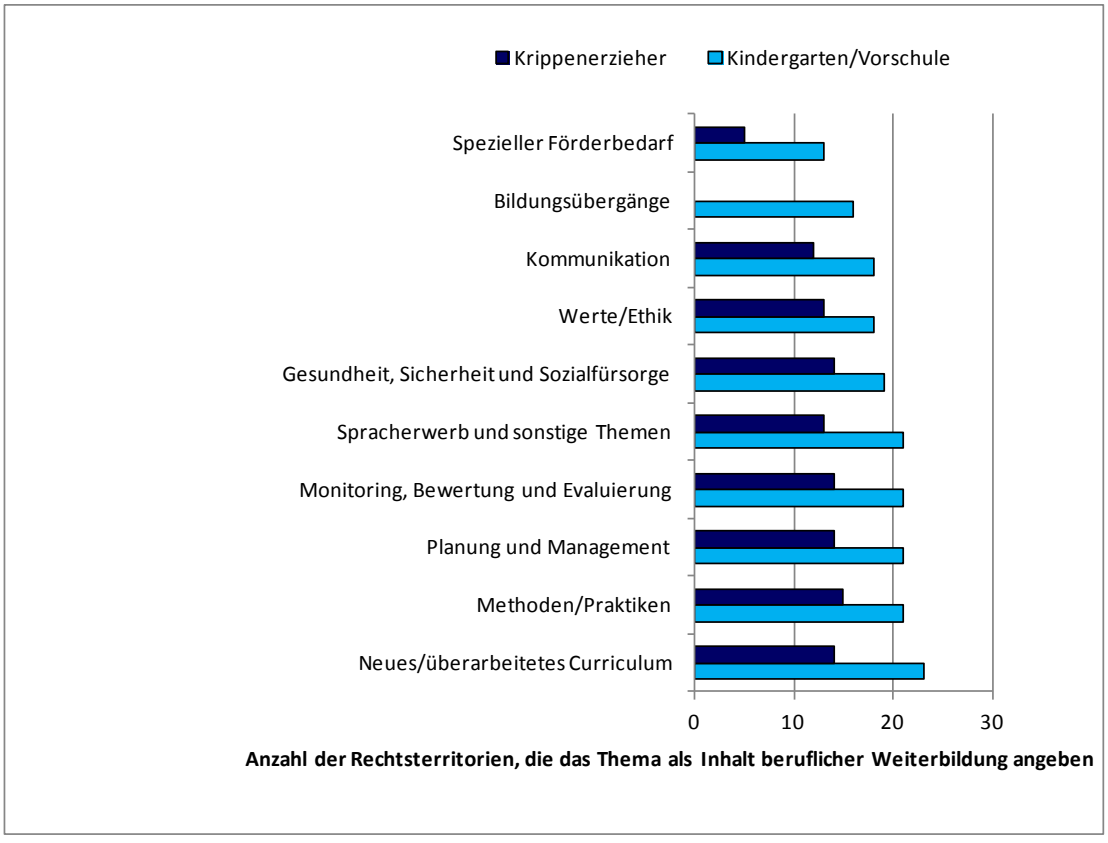
Tabelle 3.9 Anreize für RPL (Recognition of prior learning, Anerkennung von Vorkenntnissen)

	Weiterqualifizierung			Anwerbung			Qualifizierung nicht qualifizierter Mitarbeiter		
	Kinder-betreu-ung	Vor-schule	Tages-pflege	Kinder-betreu-ung	Vor-schule	Tages-pflege	Kinder-betreu-ung	Vor-schule	Tages-pflege
Australien	X		X				X		X
Britisch-Kolumbien (KAN)				X	X				
Dänemark								X	
England (VK)							X		
Finnland									X
Flämische Gemeinschaft (BEL)	X	X					X*		
Deutschland	X	X	X						
Israel				X	X				
Italien	X	X	X						
Korea	X	X							X
Manitoba (KAN)	X	X	X	X	X				
Massachusetts (USA)							X		
Niederlande							X		X
Neuseeland				X	X				
Schottland (VK)							X		
Slowenien							X		
Spanien							X		
Türkei		X			X			X	

Anmerkung: Für die Flämische Gemeinschaft (BEL): Die Daten beziehen sich ausschließlich auf subventionierte Kinderbetreuungsangebote.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Abbildung 3.6 Inhalte beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen[8]



Anmerkung 1: Den Ländern wurde eine Auswahl an Themen vorgegeben. Darüber hinaus hatten sie auch die Möglichkeit, Themen zu nennen, die nicht in der Auswahl enthalten waren. Antworten, bei denen „Sonstige“ ohne Angabe des konkreten Themas ausgewählt wurde, sind in dieser Abbildung nicht enthalten.

Anmerkung 2: Bei Ländern mit einem integrierten FBBE-System, die angegeben haben, dass die Themenbereiche der beruflichen Weiterbildung für den gesamten FBBE-Sektor/FBBE-Altersbereich vergleichbar seien, wurden die Antworten sowohl in die Rubrik „Kleinkindbetreuung“ als auch „Kindergarten/Vorschule“ aufgenommen, da die Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sich auf den gesamten FBBE-Altersbereich beziehen und auch FBBE-Mitarbeiter umfassen, die mit jüngeren Kindern arbeiten (hier als „Kleinkindbetreuung“ bezeichnet).

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Tabelle 3.10 Formen und Strukturen beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten

Form und Struktur des Schulungsprogramms	Mitarbeitertyp: Kindergartenerzieher bzw. Vorschulpädagogen	Mitarbeitertyp: Betreuungskräfte/Krippenerzieher
Seminare oder Workshops	Australien, Österreich, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Israel, Italien, Japan, Korea, Massachusetts (USA), Manitoba (KAN), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, North Carolina (USA), Norwegen, Oklahoma (USA), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik , Slowenien, Spanien und Türkei	Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Israel, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen*, Oklahoma (USA), Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK) und Spanien
Vor-Ort-Beratung durch Mentoren	Australien, Österreich, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Niederlande, Neuseeland, North Carolina (USA), Norwegen, Oklahoma (USA), Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik, Slowenien und Spanien	Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Israel, Italien, Japan, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Niederlande, Neuseeland, Norwegen*, Oklahoma (USA), Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK) und Spanien
Online-Schulungen	Australien, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Georgia (USA), Irland, Israel, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Niederlande, Neuseeland, North Carolina (USA), Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Slowakische Republik und Spanien	Australien, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Georgia (USA), Israel, Italien, Korea, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Niederlande, Neuseeland, Norwegen*, Oklahoma (USA), Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK) und Spanien
Formale Schulungskurse	Australien, Österreich, Tschechische Republik, Dänemark, England (VK), Estland, Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Französische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Israel, Italien, Japan, Korea, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Niederlande, North Carolina (USA), Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowenien und Schweden	Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, England (VK), Finnland, Flämische Gemeinschaft (BEL), Georgia (USA), Israel, Italien, Manitoba (KAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Niederlande, Norwegen*, Oklahoma (USA), Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK) und Schweden*

* Für Norwegen: Die Daten in Bezug auf Kinderbetreuung beziehen sich auf Mitarbeiter im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Für Schweden: Die Daten in Bezug auf Kinderbetreuung beziehen sich auf Tagespflegepersonen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Begriffsbestimmung und Methoden

– **Berufliche Weiterbildung** bezeichnet Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die zu Zwecken eines beruflichen Fortkommens erworben werden. **Berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten** zielen auf eine Verbesserung der Leistung von FBBE-Mitarbeitern in ihren jeweiligen Positionen ab. Berufliche Weiterbil-

dungsmöglichkeiten werden oftmals als „berufsbegleitende Qualifizierung“ oder „kontinuierliche Weiterbildung/Schulung“ bezeichnet. Die Inhalte zeigen, welche Themenbereiche und Einzelthemen diese Schulungsprogramme ansprechen und verbessern wollen. Die Länder konnten aus folgenden Themenbereichen auswählen:

- Spracherwerb und sonstige Themen: umfasst Spracherwerb, Sprachen, Kunst, Mathematik, Wissenschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien usw.
- Neues Curriculum: umfasst neues und überarbeitetes Curriculum, Curriculumsreform usw.
- Methoden/Praktiken: umfasst pädagogische Methoden, Lehrstrategien und -praktiken, wie zum Beispiel Reggio Emilia oder Integrationspädagogik.
- Werte/Ethik: umfasst Ethik, Antidiskriminierung, Chancengleichheit, Bürgerrechte usw.
- Planung und Management: umfasst die Planung von Aktivitäten und des Curriculums, allgemeine Planung, Management, Leitung einer Einrichtung usw.
- Kommunikation: umfasst Kommunikation mit den Eltern, Kommunikation mit anderen Mitarbeitern für Team-Teaching / Betreuung im Team, Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien usw.
- Monitoring, Bewertung und Evaluation: umfasst die Beobachtung, Bewertung (z.B. von Zielen usw.) von kindlicher Entwicklung, Evaluation der beruflichen Weiterentwicklung, Programmqualität, Mitarbeiterleistung usw.
- Gesundheit, Sicherheit und Sozialfürsorge: umfasst Gesundheit, Sicherheit, Wohlergehen, Sozialfürsorge usw.
- Spezieller Förderbedarf und Bildungsübergänge: Diese beiden Themenkomplexe waren nicht als separate Themen in der Auswahlliste enthalten, die Länder konnten aber im Kästchen „Sonstige“ angeben, ob sie diese Themen in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen behandeln.
- **Anerkennung von Vorkenntnissen** bezeichnet einen von Regierungen, Akkreditierungsorganisationen, Arbeitgebern sowie Universitäten oder Hochschulen verwendeten Prozess zur Bewertung von außerschulisch erworbenen Kenntnissen, die oftmals formal in Form einer Anrechnung von Studienleistungen, Zertifikaten, Gehaltserhöhungen usw. anerkannt werden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“ (2011) sowie auf einer Sekundärstudie der OECD. Für jede Grafik und jede Tabelle werden die Länder bzw. Regionen angegeben, für die Daten verwendet werden (falls nicht in der Grafik angegeben).

ARBEITSBEDINGUNGEN FÜR DIE MITARBEITER

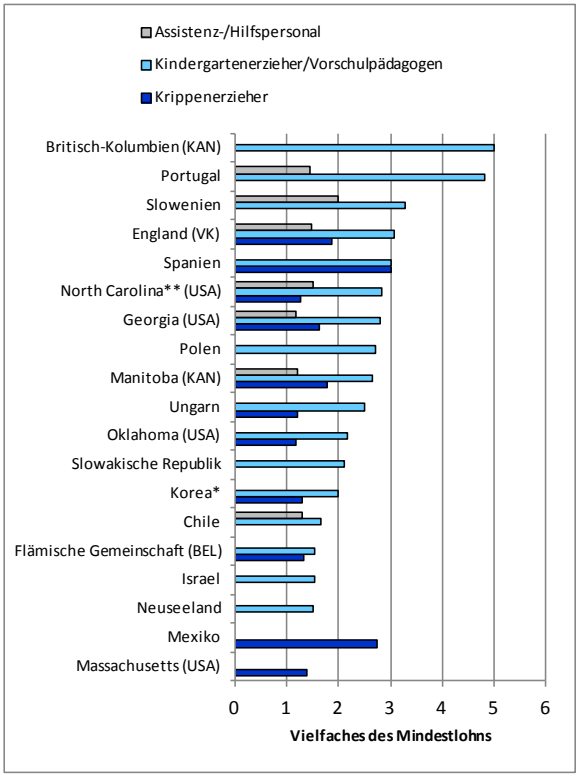
Untersuchungsergebnisse

- Das Gehalt aller FBBE-Mitarbeiter liegt über dem für das jeweilige Land festgesetzten Mindestlohn. Dennoch bestehen zwischen den FBBE-Mitarbeitern der einzelnen Länder erhebliche Gehaltsunterschiede. Während das Gehalt für Kindergartenerzieher/Vorschulpädagogen in Ländern wie Neuseeland und Chile weniger als das Doppelte des Mindestlohns beträgt, liegt es in Britisch-Kolumbien (KAN) und Portugal beim Vierfachen (Abbildung 3.7, Tafel A).
- Allgemein verdienen Kindergartenerzieher oder Vorschulpädagogen mehr als anderes FBBE-Personal. Eine Ausnahme bildet hier Spanien, wo Vorschulpädagogen und Krippenfachkräfte gleich entlohnt werden.
- In vielen Ländern, wie zum Beispiel Portugal oder Manitoba (KAN), werden Vorschul- und Grundschulpädagogen gleich entlohnt, in Ländern wie Chile, England (Vereinigtes Königreich), Mexiko, Polen und Slowenien erhalten dagegen Grundschulpädagogen höhere Gehälter als Vorschulpädagogen (Abbildung 3.7, Tafel B).
- Die Fluktuationsraten sind sowohl im Betreuungs- als auch im Vorschul-/Kindergartensektor hoch. Durchschnittlich liegt die Fluktuationsrate in Kindergärten bei 17,7 %, während sie mit 15,4 % im Bereich der Kinderbetreuung/Kinderkrippen etwas niedriger ist (Abbildung 3.8).
- Große Unterschiede lassen sich zwischen den Ländern in Bezug auf die Fluktuationsrate beim Kindergartenpersonal beobachten: Sie liegt in Dänemark und den Vereinigten Staaten bei mehr als 30 %, in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, Estland und England (Vereinigtes Königreich) dagegen bei unter 5 %.
- In Bezug auf Betreuungskräfte liegt die Fluktuationsrate in den Vereinigten Staaten bei 35 %, in den Niederlanden dagegen bei 8,9 %.

Abbildung 3.7 Vergütung von FBBE-Personal

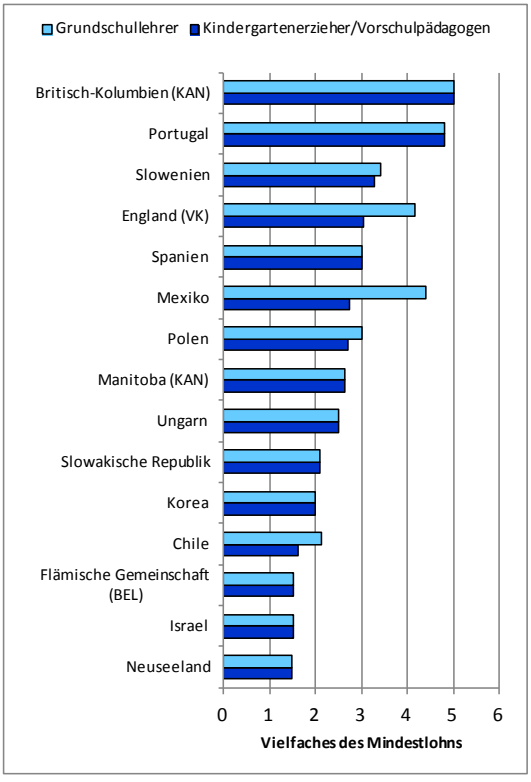
Tafel A: FBBE-Personal in verschiedenen Arten von FBBE-Angeboten

Angegeben als Vielfaches des Mindestlohns



Tafel B: Kindergarten-/Vorschul- und Grundschulpädagogen

Angegeben als Vielfaches des Mindestlohns



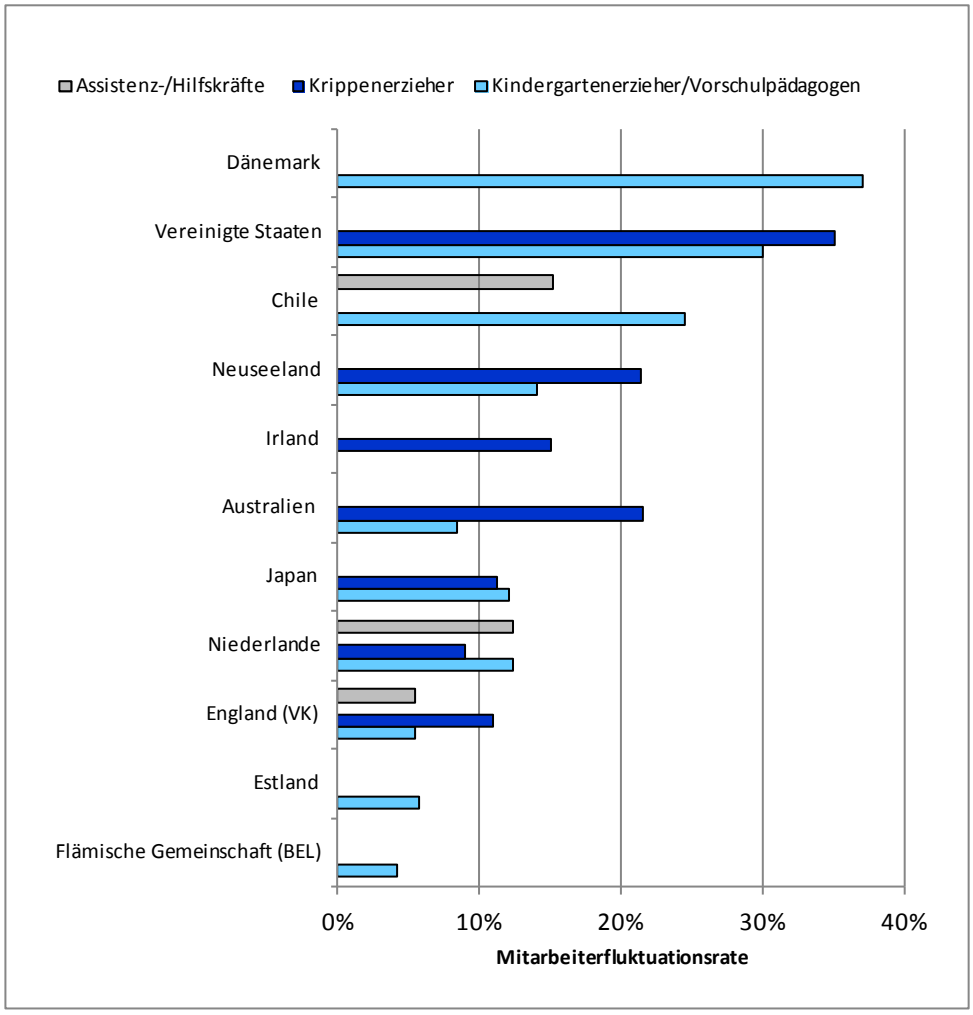
* In Korea bewegt sich die Vergütung für Mitarbeiter in Kinderkrippen im Bereich zwischen dem 1,3- und 1,5-fachen des Mindestlohns und bezieht sich auf das durchschnittliche Anfangsgehalt für Erzieher in öffentlichen Einrichtungen.

** Für North Carolina wird für die Angabe der Zahlen in Bezug auf Assistenz-/Hilfskräfte der Assistenzvorschul-lehrer zugrunde gelegt.

Anmerkung: „Assistenz-/Hilfskräfte“ benötigen typischerweise geringere Qualifikationen und arbeiten gemeinsam mit Fachkräften in der jeweiligen FBBE-Einrichtung.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011*).

Abbildung 3.8 Mitarbeiterfluktuationsraten nach unterschiedlichen Arten von FBBE-Mitarbeitern



Anmerkung: „Assistenz-/Hilfskräfte“ arbeiten übergreifend in verschiedenen Arten von Einrichtungen, benötigen typischerweise geringere Qualifikationen und arbeiten gemeinsam mit Fachkräften in der jeweiligen FBBE-Einrichtung.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 (*OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011*).

Weitere Einzelheiten hierzu finden sich in der Tabelle mit den Ergebnissen aus der Befragung zu den „Arbeitsbedingungen“ (Excel™-Datei) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: **www.oecd.org/edu/** earlychildhood/ toolbox.

Begriffsbestimmung und Methoden

Arbeitsbedingungen im FBBE-Bereich beziehen sich auf die Merkmale der Arbeit und des Arbeitsplatzes, die die Fähigkeit und Motivation der Fachkräfte, gute Arbeit zu leisten, beeinflussen können. Sie beziehen sich ebenfalls auf die Zufriedenheit des FBBE-Personals mit dem Arbeitsplatz, den Arbeitsaufgaben und der Art der Arbeit. Indikatoren zur Beschreibung der Arbeitsbedingungen beinhalten oftmals Gehälter und Mitar-

beiterfluktuationsraten, aber auch nicht-finanzielle Zuwendungen, wie zum Beispiel die Möglichkeit zur Teilnahme an Schulungen (siehe internationalen Vergleich zur „beruflichen Weiterbildung“), oder den Fachkraft-Kind-Schlüssel (siehe internationalen Vergleich zu „Mindeststandards“).

Die Rate der Mitarbeiterfluktuation bezieht sich auf die Anzahl der Mitarbeiter, die in einem gegebenen Zeitraum ersetzt werden mussten, und berechnet sich aus dem Quotienten der Anzahl der ausscheidenden Mitarbeiter und der Mitarbeiterzahl, multipliziert mit einhundert9.

Die Arbeitsbedingungen werden zwischen Mitarbeitern verglichen, die in folgenden unterschiedlichen Settings arbeiten (siehe OECD Family data base):

- **Betreuung in Kindertageseinrichtungen**: umfasst Angebote zur Betreuung, die in zugelassenen Kindertageseinrichtungen bereitgestellt wird. Die Angebote können in Vollzeit oder Teilzeit bereitgestellt werden und tragen in der Regel Bezeichnungen wie Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kinderläden oder Eltern-Kind-Gruppen. Alle befragten Länder betreuen in Kindertageseinrichtungen Kinder ab 0 Jahren.
- **Vorschulprogramme (Kindergärten)**: umfasst Programme in Kindertageseinrichtungen und Vorschulen, mit denen Kinder auf den Besuch der Grundschule vorbereitet werden. In den meisten Ländern umfassen diese Programme zu mindestens 50 Prozent Bildungsinhalte und werden von qualifizierten pädagogischen Fachkräften überwacht. Abgesehen von Ländern mit einem integrierten FBBE-System, wie Norwegen, Neuseeland und Schweden, in denen integrierte pädagogische Betreuungssettings für Kinder ab null oder einem Jahr bis zum schulpflichtigen Alter bereitgestellt werden, nehmen fast alle befragten Länder nur Kinder einer älteren Altersgruppe – in der Regel Kinder ab drei bzw. vier Jahren bis zum grundschulpflichtigen Alter – in Kindergärten/Vorschulen auf.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „*Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal*“ (2011) sowie auf einer Sekundärstudie der OECD. Für jede Grafik und jede Tabelle werden die Länder bzw. Regionen angegeben, für die Daten verwendet werden (falls nicht in der Grafik angegeben).

HANDLUNGSFELD 3 – EINE STRATEGIEOPTION AUSWÄHLEN

Der vorliegende Abschnitt enthält Strategieoptionen zur Bewältigung folgender Herausforderung:

- Personalentwicklung und Arbeitsbedingungen verbessern

PERSONALENTWICKLUNG UND ARBEITSBEDINGUNGEN VERBESSERN

Herausforderung 1: Mitarbeiterqualifikationen verbessern

Die Qualifikationen von FBBE-Personal überschneiden sich häufig und unterscheiden nicht immer zwischen Betreuungskräften und Kindergartener-ziehern/ Vorschulpädagogen. Unterschiedliche Qualifikationen, mit denen unter-schiedliche Berufsbezeichnungen/-profile erlangt werden, machen es sowohl Mitarbeitern als auch Eltern oft nicht leicht zu verstehen, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen die Mitarbeiter verfügen.

Die verschiedenen Sektoren innerhalb des FBBE-Bereichs haben unterschiedliche Ziele und Visionen in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung des Personals. Eine Überarbeitung oder Vereinheitlichung der Qualifikationen des FBBE-Personals stellt insbesondere in Ländern mit einem gesplitteten System bzw. mit nach Kinderbetreuung und frühkindlicher Bildung/Vorschule getrennten Einrichtungen eine Herausforderung dar. In Ländern, in denen die Inhalte der Bildungsprogramme auf lokaler Ebene gesteuert werden, ist es überdies schwierig, die Qualifikationen landesweit gleichmäßig zu verbessern.

Programme und Anforderungen für die Erstausbildung überarbeiten

- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) überarbeitete seine „Verordnung über die Zulassung von Kinderbetreuungseinrichtungen“ („Child Care Licensing Regulation“) dahingehend, dass frühpädagogische Assistenten (ECE, Early Childhood Education) und sonstige Erwachsene, die in zugelassenen Einrichtungen arbeiten, spezielle Schulungsanforderungen erfüllen müssen. Vor dieser Änderung waren frühpädagogische Assistenten lediglich verpflichtet, eine beliebige frühpädagogische oder vergleichbare Schulung zu absolvieren. Um die Qualität der Schulungen zu verbessern, wurden die Anforderungen konkretisiert. Die Änderung ba-

siert auf Informationen, die während des Überarbeitungsprozesses im Rahmen der Vor-Ort-Konsultationen gesammelt wurden. Sie ist eine Reaktion auf die Einführung zweier Vereinbarungen zur Mobilität von Arbeitnehmern, welche die Mobilität von Arbeitskräften zwischen den kanadischen Provinzen erleichtern sollen. Statt ein vollständig neues Schulungsprogramm für frühpädagogische Assistenten auszuarbeiten, nutzte die Regierung bereits vorhandene und im Rahmen bestehender Ausbildungsprogramme zur Frühpädagogik verfügbare Schulungen. Die Änderungen haben keinen Einfluss auf deren Inhalt, Dauer, die Gebühren oder die Arten der Durchführung.

- In **Neuseeland** wechselte im Jahr 1986 die Zuständigkeit für Kinderbetreuungseinrichtungen vom Sozialministerium zum Bildungsministerium. Ein Jahr nach der Zusammenlegung der Sektoren Kinderbetreuung und Bildung führte die Regierung das Bildungsdiplom „*Frühpädagoge*“ („*Early Childhood Education Diploma of Education*“) als die allgemein geltende Lehrbefähigung für das neue System ein. Im Jahr 1988 begann die stufenweise Einführung des ersten dreijährigen Ausbildungsprogramms für Frühpädagogen. In den frühen 1990er Jahren lag der Schwerpunkt des Sektors auf den Bereichen Qualität, Schulung und Finanzierung.
- In den Jahren 2009-2010 begann **Korea** damit, die Erstausbildung für FBBE-Personal höherzustufen. Für Kindergartenerzieher hat die Regierung als Qualifikationsniveau ein vierjähriges Bachelorstudium festgelegt. Gleichzeitig beabsichtigt sie, die Anzahl der Studierenden an pädagogischen Fachschulen schrittweise zu reduzieren, um Angebot und Nachfrage beim Kindergartenpersonal besser auszugleichen. Für Betreuungskräfte hat die Regierung ein höheres Niveau festgelegt, indem sie die Anzahl der erforderlichen Leistungspunkte („credit points“) an Fachschulen von 35 auf 51 erhöht (d.h. Erhöhung von 12 auf 17 Kurse) und darüber hinaus das Ausbildungsprogramm um eine akademische Qualifikation (d.h. ein Jahr Schulung nach dem Abitur) ausgebaut hat, sodass insgesamt 1.105 Stunden, einschließlich eines vierwöchigen Berufspraktikums, erforderlich sind. Ab März 2013 dürfen die Praktika im Bereich der Kinderbetreuung nur noch in zugelassenen Einrichtungen mit mindestens 15 Kindern stattfinden.
- In **Flandern (Belgien)** legte die Regierungsbehörde Kind en Gezin (Kind und Familie) gemeinsam mit wichtigen FBBE-Akteuren und Experten die Anforderungen für ein Berufsprofil in der Kinderpflege/Kinderbetreuung als Grundlage für einen an Fachhoschschulen angesiedelten Bachelorstudiengang fest. Die Regierung hat sich außerdem mit dem Kinderbetreuungssektor, Bildungsorganisationen und dem Erwachsenenbildungssektor beraten, um ein Konzept für eine Tagespflegeakademie zu entwickeln.
- In **Finnland** begann die Ausbildung zur Pflegefachkraft in den 1990er Jahren. Zu jener Zeit gab es am Arbeitsmarkt einen Bedarf nach einem flexibleren Übergang zwischen verschiedenen Aufgabenbereichen. Zuvor gab es mehrere unterschiedliche Examina (Tagespflegeperson, Kinderpfleger, Heilpfleger für Kinder mit Behinderungen usw.), die jetzt in ein breiter gefasstes Examen mit verschiedenen Spezialisierungsmöglichkeiten zusammengefasst wurden.

- **Portugal** änderte die Qualifikationsanforderungen dahingehend, dass Vorschulpädagogen einen vierjährigen Masterstudiengang absolvieren und somit dieselbe Qualifikation wie Grund- oder Sekundarschullehrer erlangen müssen. Bis 1998 genügte als Qualifikation für dieses Profil ein dreijähriger Bachelorstudiengang. Das Studienprogramm für Vorschulpädagogen wurde gemeinsam vom Bildungsministerium und dem Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung in Zusammenarbeit mit Universitäten und Fach-hochschulen entwickelt.
- In **Deutschland** werden immer mehr Ausbildungsprogramme zur FBBE-Fachkraft als Bachelorstudiengänge an Universitäten angeboten. Diese Entwicklung setzte im Jahr 2004 an Hochschulen wie der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin und der Evangelischen Hochschule Freiburg ein. In 2011 einigten sich die Jugend- und Familienminister der Länder auf eine einheitliche Bezeichnung (Erziehung und Bildung im Kindesalter) sowie einheitliche Inhalte für diese Studienprogramme.
- In der **Slowakischen Republik** verfügen FBBE-Pädagogen über unterschiedliche Ausbildungsniveaus. Obgleich die ISCED-Ebene 3B akzeptiert wird, erwägt die Regierung, für Pädagogen verpflichtend ein höheres Erstausbildungsniveau (ISCED-Ebene 5A oder 5B) einzuführen.
- In der **Tschechischen Republik** traten im Jahr 2005 neue Anforderungen an die Ausbildung und Qualifikation von pädagogischem Personal in Kraft. Zusätzlich zur Ausbildung auf ISCED-Ebene 3 bieten Hochschulen jetzt FBBE-Studiengänge auf ISCED-Ebene 4 und 5 an. Um die Qualität der FBBE-Angebote zu verbessern, fördert das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport eine Qualifikation auf Hochschulniveau.
- **Slowenien** hat folgende Änderungen an den Erstausbildungsprogrammen vorgenommen:
    - Im Jahr 1994 wurde ein neues dreijähriges Hochschulstudienprogramm für Frühpädagogik eingeführt. Davor bestand der Studiengang „Vorschulbildung“ aus einem zweijährigen, im Jahr 1987 eingeführten Programm, das von Fachakademien für die Lehrerausbildung angeboten wurde.
    - Studenten, die das neue dreijährige Programm absolvieren, haben die Möglichkeit, ein Masterstudium anzuschließen.
    - Seit 1996 müssen vorschulpädagogische Assistenten einen Berufsbildungsabschluss der Ebene Sekundarbildung Oberstufe oder einen Allgemeinbildungsabschluss der Ebene Sekundarbildung Oberstufe mit einer Zusatzqualifikation in Frühpädagogik haben.
- In **Schweden** brachte die Regierung im Jahr 2010 einen Antrag ein, die bisherigen Lehrerausbildungen durch neue Berufsabschlüsse in folgenden vier Bereichen zu ersetzen: Vorschulpädagogik, Grundschulpädagogik, Fachlehrerausbildung, Berufsschullehrerausbildung. Diese neuen Abschlüsse sollten zu einer größeren Transparenz in Bezug auf die Komponenten der Lehrerausbildung führen. Das Vorschulpädagogikprogramm sollte eine gezieltere Ausrichtung erhal-

ten, um eine ausreichende Versorgung mit gut ausgebildeten Vorschulpädagogen sicherzustellen. Im Jahr 2011 führte die Regierung eine entsprechende neue Grundausbildung für Vorschulpädagogen ein, die folgende Neuorientierungen beinhaltete:

  - Angleichung der Regulierungen für Vorschulpädagogen an die für sonstige Pädagogen geltenden Regulierungen,
  - Klärung der Qualifikationen von Pädagogen,
  - Entwicklung eines Zertifizierungsprozesses für Pädagogen und
  - Schaffung von staatlich authorisierten Karrierewegen (Fachbereichslehrer), um Vorschulpädagogen verstärkt Anreize zu geben, die Qualität der Aktivitäten zu verbessern und sich kontinuierlich weiterzubilden.

- Die Initiative „Exzellenz in der Vorschule“ („Preschool Excellence Initiative“) der **Prinz-Edward-Insel (Kanada)** (2010) verlangt, dass alle Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen auf Provinzebene Zertifizierungen entweder auf Einstiegs- („Entry Level“), Programm- („Program Staff“) oder Leitungsebene („Supervisor Level“) nachweisen müssen. Um eine Zertifizierung auf der Einstiegsstufe zu erhalten, muss nicht im System zertifiziertes Personal eine Schulung absolvieren, die aus drei Kursen besteht: kindliche Entwicklung, altersangemessene Pädagogik und didaktische Methoden. Das Ministerium für Bildung und frühkindliche Entwicklung erarbeitete gemeinsam mit Mitarbeitern lokaler Fachschulen einen geeigneten Kurs für Einsteiger. Die Zertifikate für Programm- und Führungspersonal erfordern von den Mitarbeitern ein zweijähriges Diplom im Bereich FBBE.
- **Schottland (Vereinigtes Königreich)** führte eine Untersuchung und Diskussion darüber, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Voraussetzungen FBBE-Personal besitzen muss. Es wurde eine Arbeitsgruppe für allgemeine Fähigkeiten und Kompetenzen (Common Skills Working Group) ins Leben gerufen, um Themen und Kompetenzen zu identifizieren, die in die Erstausbildung für FBBE-Personal aufgenommen werden sollen. FBBE-Akteure wurden eingeladen, dazu Stellung zu beziehen. Nach der Auswertung ihrer Kommentare wurden die Vorschläge noch einmal überarbeitet. Schließlich sollte Ende 2011 ein Umsetzungsplan für die Ausbildungsreform erstellt werden. Ziel dieser Initiative ist es, die Kenntnisse des Personals sowie die Qualität der FBBE-Angebote zu verbessern.
- **England (Vereinigtes Königreich)** hat mit einer unabhängigen Prüfung der bestehenden Qualifikationen sowie der Aus- und Weiterbildung im FBBE-Bereich begonnen. Ziel ist es Wege aufzuzeigen, wie die Qualifikationen der Mitarbeiter gestärkt und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten im FBBE-Sektor im Interesse der Kinder, Familien und Mitarbeiter verbessert werden können.
- **Spanien** hat einen neuen vierjährigen Bachelorstudiengang für Frühpädagogik ins Leben gerufen, der damit ein Jahr länger ist als der vorherige Studiengang. Erforderlich sind jetzt 240 Leistungspunkte („credit points“), von denen 50 für Praktika vergeben werden. Bisher umfasste der Studiengang nur 320 Pflichtstunden. Darüber hinaus haben auch Fremdsprachen an Bedeutung gewonnen. Die Studenten müssen am Ende des Studiengangs ein bestimmtes Niveau in einer

Fremdsprache nachweisen. Auch haben Studenten jetzt die Möglichkeit, spezielle Kurse zu belegen, die spezifische Bereiche der Frühpädagogik abdecken, zum Beispiel die Organisation von Vorschulbibliotheken, Innovation durch Informations- und Kommunikationstechnik (IKT), Einrichtungsorganisation und -management, Förderung der Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und dem Sozialraum usw. Der Studienplan des allgemeinen Ausbildungsmoduls enthält neue Kurse, wie zum Beispiel „Gesellschaft, Familie und Schule“, „Kindheit, Gesundheit und Ernährung“ sowie „Systematische Beobachtung und Kontextanalyse“.

- In **Deutschland** startete die Bundesregierung das „Aktionsprogramm Kindertagespflege“, um für alle Tagespflegepersonen eine Mindest-qualifikation von 160 Stunden zu erreichen. Die jeweiligen Schulungsinstitute müssen sich um ein Qualitätssiegel bewerben. Darüber hinaus werden Tagespflegepersonen, die berufsbegleitend eine Qualifizierung zum Erzieher oder sozialpädagogischen Assistenten absolvieren, Zuschüsse gewährt.

Qualifikationen zwischen Vor- und Grundschulpädagogen aufeinander abstimmen

- **Flandern** (**Belgien**) hat sich zum Ziel gesetzt, Vor- und Grundschul-pädagogen in ein einziges Berufsprofil mit identischen Kompetenz-anforderungen zusammenzufassen.
- Die **Französische Gemeinschaft** (**Belgien**) hat das Niveau der Grundausbildung für Vorschulpädagogen überarbeitet, sodass es jetzt dem Niveau für Grundschulpädagogen entspricht.
- **Finnland** hat das Ausbildungsniveau für Kindergartenpädagogen erhöht und es damit stärker dem Niveau für Grundschulpädagogen angepasst. 1995 wurde die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen auf Hochschulniveau angehoben, womit sie nun der bisher üblichen Praxis für die sonstige Lehrerausbildung entspricht. Diese Änderung führte zu Synergien zwischen der FBBE-Ausbildung und der Grundschulausbildung, was schließlich eine bessere Förderung der kindlichen Entwicklung ermöglicht und die Kooperation zwischen den Pädagogen beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule erhöht.
- In **Portugal** absolvieren Vor- und Grundschulpädagogen in den ersten drei Jahren dasselbe Ausbildungsprogramm und spezialisieren sich dann im vierten Jahr zum Vor- oder Grundschulpädagogen. Die Pädagogen haben die Möglichkeit, ein fünftes Studienjahr anzuhängen, um die Zulassung für beide Richtungen zu erhalten.

Die Mobilität/Zusammenarbeit zwischen Vorschulpädagogen, Betreuungskräften/ Krippenerziehern und anderen Mitarbeitern fördern

- **Slowenien** ermöglicht Pädagogen und anderen Absolventen in den Bereichen Bildung, Kunst, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und Sozialarbeit als Vorschulpädagogen zu arbeiten, wenn sie eine Zusatzqualifikation in diesem Bereich erwerben.

- In **Australien** schafft die Regierung zusätzliche Studienplätze im Bereich Frühpädagogik. Darüber hinaus bieten Anbieter tertiärer Ausbildungsgänge auf Betreuungsfachkräfte zugeschnittene Studiengänge an, die sie zum Vorschulpädagogen weiterqualifizieren. Damit soll der Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung zwischen Betreuung und frühkindlicher Bildung Rechnung getragen werden. Gleichzeitig wurde die Durchlässigkeit zwischen dem Berufsausbildungssektor und dem Hochschulsektor erhöht, um Studenten neue Qualifizierungswege zu eröffnen.
- **Flandern** (**Belgien**) erwägt eine Ausweitung der Kompetenznachweise, um die Mobilität zwischen Grundschulpädagogen und Vorschulpädagogen zu fördern. Darüber hinaus werden Überlegungen angestellt, ob auch andere Qualifikationen für die Zulassung als Vorschulpädagogen angerechnet werden können. Diese Überlegungen befinden sich aber noch in der Vorbereitungsphase.
- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) dürfen Kinderpfleger seit 2004 sowohl im Bereich der frühkindlichen Betreuung als auch der frühkindlichen Bildung tätig sein. Im Jahr 2006 erließ die Regierung ein Gesetz, welches es ermöglicht, dass Kinderpfleger auch in Vorschulen (*maternelle*) Seite an Seite mit Vorschulpädagogen arbeiten können. Von 2007-09 erhielten etwas mehr als 25 % der Kinderpfleger diese Zulassung.
- **Japan** ermutigt FBBE-Personal, Qualifikationen sowohl für den Kindergarten als auch für den Bereich der Kinderbetreuung zu erwerben, um die Kooperation zwischen den entsprechenden Einrichtungen zu fördern. Die meisten Leistungspunkte (Kreditpunkte) wurden bereits für beide Qualifikationen angeglichen und circa 80 % des Personals in FBBE-Einrichtungen besitzt beide Qualifikationen.
- In **Korea** können Kindergartenerzieher, die ein Studium der Frühpädagogik absolvieren, im gesamten Bereich der 0- bis 6-Jährigen als Fachkräfte arbeiten, sofern sie die erforderlichen Leistungspunkte erwerben. Fachkräfte in der Kinderbetreuung können zugleich in Ganztags-Kindergartenprogrammen arbeiten, obwohl es hier aufgrund des dualen Ausbildungssystems und aufgrund von Gehaltsunterschieden noch immer einige Einschränkungen und Hindernisse gibt. Drei Gemeindegebiete haben daher ein FBBE-Partnerschaftsprogramm, das sogenannte *„Yeong Cha“*-Projekt entwickelt. Projekte dieser Art werden teilweise von den lokalen Behörden finanziert; sie dienen der Interaktion und Kooperation zwischen verschiedenen FBBE-Fachkräften (Kinderbetreuung und Kindergarten/Vorschule). Im Rahmen solcher Projekte planen die Fachkräfte beider Einrichtungen gemeinsame Aktivitäten, kümmern sich gemeinschaftlich um Kleinkinder usw.

Standards für Schulungen bzw. Curricula für die Grundausbildung festlegen und überarbeiten

- **Australien** hat Standards für die Berufsausbildung im FBBE-Bereich (sogenannte Ausbildungspakete) eingeführt, die landesweit konsistent und kohärent sind, auf die Bedürfnisse des Einzelnen, des Sektors und der Gemeinden eingehen und qualitativ hochwertige Ergebnisse liefern. Von Unternehmen oder speziellen Gremien, den *„Industry Skills Councils*“, entwickelt, besteht jedes Paket aus ei-

nem Satz landesweit gültiger Standards, Qualifikationen und Richtlinien, die die Fähigkeiten und Kenntnisse beschreiben, die Mitarbeiter benötigen, um ihre Arbeit effektiv auszuüben. Die Pakete schreiben keine Aus- oder Weiterbildungsinhalte vor, sondern für die Arbeit erforderliche Kompetenzen. Sie werden im Allgemeinen alle drei Jahre überprüft und erneut zur Zulassung eingereicht. Aber auch innerhalb der drei Jahre können im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses Änderungen an den Ausbildungspaketen vorgenommen werden. Zusätzlich wurden durch den *Beirat für Qualifikationen in Gesundheits- und sozialen Diensten* (*Community Services and Health Industry Skills Council)* landesweite Ausbildungspakete für die FBBE-Abschlüsse: „*Zertifikat III*“ *(„Certificate III“)*, „*Diplom*“ *(„Diploma“)* sowie „*Erweitertes Diplom*“ *(„Advanced Diploma“)* entwickelt. Um zu gewährleisten, dass die angebotenen Kurse relevant und aktuell bleiben, werden die Pakete im Rahmen von Konsultationen mit dem FBBE-Sektor regelmäßig überprüft.

- In **Korea** erfordert die Ausbildung zum Kindergartenerzieher spezielle akademische Leistungspunkte und Kurse für das Hauptfach (mindestens sieben Pflichtkurse) und für den Bereich Pädagogik (Artikel 19 des Erlasses zur Erzieherqualifikation, 2008). In 2009 wurde ein Nationales Reformprojekt für die Qualifikation und Ausbildung von Erziehern eingeführt, aus denen ein „*Katalog der Ausbildungsinhalte für Erzieher“*, „*Richtlinien zum Berufspraktikum“* sowie ein „*Standard-Curriculum für die betriebliche Ausbildung“* hervorgingen. Die Einführung dieser gesetzlich verbindlichen Regulierungen ist für 2013 vorgesehen.
- **Japan** überarbeitete sein *„Nationales Curriculum für institutionelle Kinderbetreuung“* (*„National Curriculum of Day Care Center Works“*) im März 2008 mit dem Ziel, die Personalqualität und die Fachkenntnisse aller Mitarbeiter zu erhöhen. Durch Änderungen im Lebensumfeld der Kinder und veränderte Erziehungsstile der Eltern sind die Erwartungen an die Rolle und Qualität von Kindertagesstätten gestiegen. Das *„Aktionsprogramm zur Verbesserung der Qualität von Kindertagesstätten“* („*Action Program to Improve the Quality of Nursery Centres*“) sollte dazu beitragen, 1.) die pädagogische Praxis zu verbessern, 2.) die Gesundheit und Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, 3.) die Qualität und Fachkenntnisse der Erzieher zu verbessern und 4.) die Akzeptanz der Kinderbetreuung zu stärken.
- In **Finnland** wurde das nationale Curriculum für die praktische Ausbildung von Kinderpflegern reformiert. Im Rahmen dieser Reform wurden FBBE-Gesichtspunkte stärker berücksichtigt. Auch das nationale Curriculum für Tagespflegepersonen wurde reformiert.
- **Neuseeland** verfügt über Ausbildungsstandards („*Graduating Teaching Standards*“), die im Jahr 2007 vom neuseeländischen *Lehrerverband* („*New Zealand Teachers Council*“, NZTC) gemäß dem Bildungsgesetz 139AE festgelegt wurden. Die Einhaltung dieser Standards wird dadurch gewährleistet, dass alle Ausbildungsprogramme vom NZTC akkreditiert und genehmigt werden müssen. Alle Ausbildungsanbieter mit vom NZTC zugelassenen Programmen müssen darlegen, auf welche Weise sie ihre Studenten dazu befähigen, die *Graduating Teacher Standards* zu erreichen. Die Anbieter garantieren, dass die Studenten

diese Standards erreicht haben und „fit für den Pädagogenberuf“ sind, wenn sie das Programm erfolgreich absolviert haben.

Eine Bestandsaufnahme und Bewertung aller Ausbildungsprogramme durchführen

- **Australien** führt eine Bestandsaufnahme aller tertiären Ausbildungsgänge im frühpädagogischen Bereich durch, um die Inhalte dieser Ausbildungen zu analysieren und dadurch die Qualität der Ausbildung gewährleisten zu können. Die Ergebnisse sollen als Grundlage für künftige Maßnahmen dienen, die die Qualität und Konsistenz von Ausbildungen über alle Institutionen hinweg verbessern helfen sollen. Dabei sollen zu schließende Lücken im Curriculum sowie erforderliche Schritte zur Gewährleistung der Konsistenz der angebotenen Ausbildung in allen Institutionen identifiziert werden. Ferner wird davon ausgegangen, dass auch zwei nationale Verbände – die *Behörde für Qualität in der Erziehung und Bildung von Kindern* (*Australian Children's Education and Care Quality Authority*, ACECQA) sowie das *Australische Institut für Lehrtätigkeit und Schulleitung* (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*) – eine Rolle bei der Bewertung und Akkreditierung von Ausbildungsprogrammen im Bereich der FBBE übernehmen und dazu beitragen, deren Qualität und Relevanz zu gewährleisten.
- **Norwegen** gründete im Jahr 2002 die *Norwegische Agentur für Qualitätssicherung im* Bildungssektor (*Norwegian Agency for Quality Assurance in Education*, *NOKUT*). In 2008 wurde *NOKUT* beauftragt, die Ausbildung von Vorschulpädagogen zu bewerten. Zweck dieser Bewertung war es, Kenntnisse und Informationen über den aktuellen Stand der Ausbildungsqualität von Vorschulpädagogen mit Blick auf den Rahmenplan und die Bestimmungen für Hochschulbildung zu erhalten. Der Bericht wurde im Jahr 2010 vorgelegt und kam zu folgendem Schluss: Das Ausbildungsprogramm zur Vorschulpädagogik hat in den Universitäten und in der Gesellschaft einen niedrigen Status; der Sektor zieht nicht die besten Studenten an und seine Studenten verwenden nicht genug Zeit/Anstrengung auf das Studium; der Schwerpunkt liegt zu sehr auf Kindern ab 3 Jahren und berücksichtigt nicht die Bedürfnisse jüngerer Kinder; und das Programm muss die Kompetenzen des Personals in Bezug auf Multikulturalität verstärken. Darüber hinaus machte die Auswertung deutlich, dass die aktuelle Ausbildung der Vorschulpädagogen nicht ausreichend Möglichkeiten bietet, sich vertieft mit dem Bereich der Pädagogik für Kinder mit speziellen Bedürfnissen zu befassen. Zurzeit wird eine neue Regelung für die Ausbildung von Vorschulpädagogen vorbereitet. Die Regierung hat eine Kommission einberufen, um einen Rahmenplan zu erstellen, der die Ausbildung der Vorschulpädagogen modernisiert und sich durch Relevanz und hohe Qualität auszeichnet.

Herausforderung 2: Das Fachkräfteangebot

Die Sicherstellung eines ausreichenden Fachkräfteangebots mit hohem Qualitätsniveau stellt in vielen OECD-Ländern eine große Herausforderung dar. Speziell in entlegenen und sozial benachteiligten Gebieten werden chronische Personalengpässe im FBBE-Sektor beobachtet. Darüber hinaus geben niedrige Qualifikationsniveaus insbe-

sondere im Bereich der Kleinkindbetreuung bei Eltern und politischen Entscheidungsträgern häufig Anlass zur Sorge, was die Qualität der Angebote angeht. Gleichzeitig sind die Anreize häufig zu niedrig, um in ausreichendem Umfang Personal für diesen Sektor zu gewinnen. Als Hauptgründe für die Engpässe werden häufig folgende Punkte aufgeführt: niedrige Löhne, geringer sozialer Status, große Arbeitsbelastung und mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten, die den Beruf unattraktiv machen und zu Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung führen.

Das Personal ist homogen und besteht hauptsächlich aus jungen, weiblichen Mitarbeitern, die aus der jeweils größten ethnischen Gruppe stammen.

Studenten und Berufstätige bei der Aus- und Fortbildung finanziell unterstützen

- In **Australien** stellt die Abschaffung der Studiengebühren für die Fachausbildung und Weiterbildung für die Abschlüsse „*Diplom“* („*Diploma*“) und „*Erweitertes Diplom“* („*Advanced Diploma*“) eine Hilfe dar, die finanzielle Belastung von Studenten zu mindern. Darüber hinaus bietet das australische Modell der Studienkredite einen Schuldenerlass für frühpädagogische Fachkräfte, die bereit sind, in sozial benachteiligten Gebieten zu arbeiten.
- In **Neuseeland** werden Studentendarlehen und Stipendien für Berufe gewährt, bei denen ein Personalmangel zu verzeichnen ist (einschließlich FBBE), um Studenten und Einrichtungen bei der Finanzierung von ECE-Qualifikationen zu unterstützen. Es gibt zudem eine Reihe von Stipendien für Studienprogramme, die auf die Arbeit in Bildungseinrichtungen für Pazifikinsulaner und Māori vorbereiten. Darüber hinaus finanzierte die Regierung fachliche Beratung für Ausbildungsanbieter, die entsprechende Programme in ihr Ausbildungsangebot aufnahmen: Die Unterstützung bezog sich dabei auf die Entwicklung und Umsetzung dieser Programme.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) werden von der Regierung Finanzhilfen für lokale Behörden bereitgestellt, um die Anzahl von im FBBE-Sektor beschäftigten Hochschulabsolventen zu steigern sowie andere Arten pädagogischer Fort- und Weiterbildung für das Personal anzubieten. Dies umfasst auch die Gewinnung und Beschäftigung von graduierten Leitungskräften und Investitionen in deren Weiterqualifizierung.
- Als die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) im Rahmen der Initiative „Exzellenz *in der Vorschule*“ („*Preschool Excellence Initiative*“) das Einsteiger-Zertifizierungsprogramm einführte, übernahm das zuständige *Dezernat* („*Department of Innovation and Advanced Learning“*) die Kosten für die Ausbildung und die Bücher aller zuvor nicht zertifizierten Mitarbeiter, die verpflichtet waren, an der Ausbildung teilzunehmen. Teilnehmer, die bei Abschluss der Schulung die Qualifikation nicht erreicht haben, konnten mit Unterstützung der Initiative „*Workplace Prince Edward Island*“ fehlende Grundlagen nachholen. Dieses Bildungsprogramm wurde den Teilnehmern kostenfrei angeboten und sollte sie auf die erneute Teilnahme am Einsteigerprogramm vorbereiten.

Ausbildungs- und Schulungsprogramme finanzieren

- In **Japan** erhalten Präfekturen von der Regierung finanzielle Mittel, um Erzieher auszubilden. Gedacht sind diese Mittel auch für Personen, die keine Erfahrung mit der Arbeit in einer Kindertagesstätte haben. Die Regierung plant, die Anzahl der Kinder, die in Kindertagesstätten aufgenommen werden, in den Jahren 2007-2017 von 20 auf 38 % zu erhöhen und die Anzahl der Fachkräfte entsprechend anzuheben.
- In **Norwegen** wurde in 2011 das staatliche Budget um 25 Millionen NOK auf 130 NOK Millionen angehoben, um:
  - eine ausreichende Zahl an Vorschulpädagogen anzuwerben und auszubilden;
  - eine Ausbildung auf Sekundarstufe sowie Weiterbildungen für Tagespflegepersonen anzubieten; und
  - Weiterbildungen für Vorschulpädagogen (sowohl Pädagogen als auch Leitungskräfte) anzubieten.

  Damit reagierte das Land auf die Notwendigkeit, kurzfristig ausreichend Personal mit entsprechender Qualität bereitzustellen, um dem schnellen Anstieg der Anzahl von Kindergartenplätzen gerecht werden zu können. Norwegen hat außerdem acht Hochschulen/Universitäten mit den erforderlichen Mitteln ausgestattet, um Methoden zu entwickeln, die zweisprachigen Studenten den erfolgreichen Abschluss einer pädagogischen Ausbildung ermöglichen. Die in Kooperation mit zehn Hochschulen/ Universitäten umgesetzten Maßnahmen umfassen Hilfestellungen bei der Immatrikulation, beim Erlernen der norwegischen Sprache, die Einbeziehung multikultureller Aspekte in das Curriculum sowie die Bereitstellung individueller Unterstützung für die Studenten während der gesamten Ausbildung zum Vorschulpädagogen.
- In **Korea** werden berufsbegleitende Ausbildungen für Kindergartenerzieher, die von lokalen Bildungsbehörden angeboten werden, mit Finanzhilfen bezuschusst. In 2011 betrug das dafür aufgewendete Budget 1.248 Millionen KRW. Das nationale Amt für Qualifikationen im Bereich der Kinderbetreuung wird mit 640 Millionen KRW bezuschusst und Informationszentren für Kinderbetreuung (insgesamt 18 Zentren, die berufsbegleitende Schulungen für Erzieher anbieten) mit 4.040 Millionen KRW. Daneben existieren weitere Möglichkeiten der Finanzierung von berufsbegleitenden Schulungen und beruflicher Fortbildung im Betreuungssektor.
- **Spaniens** Bildungsministerium und die Regionalregierungen finanzieren gemeinsam eine Ausweitung der fachhochschulischen Angebote, die zum Erwerb des „*Zertifikats als Lehrkraft für frühkindliche Bildung*“ führen. Der Maßnahmenplan 2010-11 des Ministeriums unterstreicht die Notwendigkeit, die Anzahl der Plätze im ersten Zyklus der Vorschulbildung zu erhöhen und andere Arten der Kinderbetreuung in Vorschulangebote für Kinder unter drei Jahren zu überführen. Um diese Ziele zu erreichen, arbeitet das Ministerium mit den Regionalregierungen an der Erstellung des territorialen Kooperationsprogramms *„Educa3“*. Eines der Programmziele ist die Verbesserung der Qualifikation und Schulung von Fachkräf-

ten. Um zu gewährleisten, dass den Einrichtungen adäquat ausgebildetes Personal in ausreichender Zahl zur Verfügung steht, finanzieren die nationale und die regionalen Regierungen diesen Ausbau der Ausbildung zum „*Zertifikat als Fachkraft für Vorschulbildung*".

Den Status der FBBE-Mitarbeiter anheben

- In der **Slowakischen Republik** waren Kindergärten nicht seit jeher Bestandteil des Schulsystems, da ein Besuch des Kindergartens nicht obligatorisch ist. Indem die Regierung die Kindergärten in das Schulsystem integrierte, unternahm sie einen systematischen Schritt, um den Status von Kindergartenprogrammen und Erziehern zu verbessern. Während Kindergartenerzieher früher lediglich die Möglichkeit hatten, eine Berufsausbildung auf Sekundarstufe zu machen, können sie nun Bachelor- und Masterstudiengänge absolvieren und auch einen Doktorgrad auf Universitätsebene erreichen.
- Der Beratungsausschuss *„Gesundes Kind"* (*Healthy Child Advisory Committee*) von **Manitoba** (**Kanada**) fördert die Zusammenarbeit zwischen Ministerien, die mit der Unterstützung von Kindern und ihren Familien betraut sind, Nicht-Regierungsorganisationen, Unternehmen und der allgemeinen Öffentlichkeit. Die Arbeit des Ausschusses beinhaltet auch die öffentliche Aufklärung über die zentrale Bedeutung der frühen Kindheit. Darüber hinaus setzt sich ein eigener Unterausschuss (*Educaring Subcommittee of the Advisory Council*) mit Erfolg dafür ein, Verständnis und Respekt für und zwischen dem Betreuungs- und Bildungssektor zu fördern.
- **Spanien** hat daran gearbeitet, den sozialen Status der FBBE-Berufe aufzuwerten. Die Bildungsbehörden haben öffentliche Informations-kampagnen ins Leben gerufen, um die Vorteile von Bildungsangeboten für Kinder unter drei Jahren vor Augen zu führen. Dabei legten sie den Fokus auf den professionellen Status der Fachkräfte, sodass deren Image in der Gesellschaft verbessert wurde.

Über Einrichtungsträger und Eltern die Nachfrage nach qualifiziertem Personal schaffen

- England (**Vereinigtes Königreich**) hat sich zum Ziel gesetzt, die Einrichtungsträger zu motivieren, qualifiziertes Personal einzustellen, und gleichzeitig die Eltern zu ermutigen, Einrichtungen mit qualifiziertem Personal nachzufragen. Als Reaktion auf die sich aus dem Projekt „*Effiziente Bereitstellung von vorschulischer Bildung*" („*Effective Provision of Pre-School Education*", EPPE) ergebenden Empfehlungen für eine Akademisierung des Personals wurde das Programm „*Frühpädagogische Fachkraft*" („*Early Years Professional Status*", EYPS) eingeführt. EYPs sind graduierte Mitarbeiter, die landesweit festgelegte berufliche Standards erfüllen und denen der EYP-Status verliehen wurde.

Das Personal diversifizieren

- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) verfügt über Programme, die darauf abzielen, mehr Ureinwohner als FBBE-Personal zu gewinnen. Eine Reihe von Universitä-

ten und Hochschulen bieten Ausbildungen an, die sich speziell auf diese Gruppe von Studenten spezialisieren. An einer Universität gab es einen ausschließlich hierfür konzipierten Studiengang, eine andere Hochschule bietet für diese Gruppe nach dem Grundstudium eine Spezialisierung auf die Arbeit mit Kleinkindern und Kindern mit speziellen Bedürfnissen an.

- **Slowenien** beschäftigt Roma-Assistenten, die als Verbindungsglied zwischen der Roma-Gemeinde und der Bildungsinstitution fungieren. Sie helfen Kindern in vorschulischen Einrichtungen und in Grundschulen beim Erlernen der slowenischen Sprache, helfen Vorurteile abzubauen und unterstützen bei allgemeinen Lern- und Schularbeiten. Sie arbeiten auch mit den Eltern von Roma-Kinder zusammen. Roma-Assistenten sind in der Sprache, Geschichte und Kultur der Roma ausgebildet. Diese Initiative der Regierung hat zu einer größeren Nutzung der Bildungsinstitutionen durch Roma-Kinder sowie zu einer Kooperation zwischen Roma-Eltern und Bildungsinstitutionen und einem wachsenden Bewusstsein in Bezug auf die Bedeutung von Lernen und Bildung bei den Eltern geführt. Das Projekt ist auch eine Hilfe im Kampf gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit und fördert ein besseres interkulturelles Verständnis.
- England (**Vereinigtes Königreich**) arbeitet daran, mehr Hochschulabsolventen für den FBBE-Bereich einzustellen, Berufsumsteiger zu motivieren, diese Berufe als Karriereoption zu betrachten, sowie verstärkt unterrepräsentierte Gruppen, *z.B.* Männer, Farbige und andere ethnische Minderheiten, anzuwerben. Außerdem fördert und investiert das Land in die Weiterentwicklung des Personals im FBBE-Bereich, unter anderem durch Programme wie „*Frühpädagogische Fachkraft*“ („*Early Years Professional Status*“) und „*Neue Führungskräfte in der Früherziehung*“ („*New Leaders in Early Years*“).
- **Australien** hat unter der Bezeichnung „*Indigenous Remote Service Delivery Traineeships“* ein Praktikumsprogramm eingeführt, um junge Aborigines und Torres Strait-Insulaner als Auszubildende in geeigneten Schulen und Kindertagesstätten für indigene Kinder in entlegenen Gebieten zu unterstützen. Entwickelt wurden diese Praktika, um die schwierige Beschäftigungs- und Ausbildungslage in entlegenen Gemeinden zu entschärfen.
- **Deutschland** arbeitet daran, die Anzahl der männlichen Fachkräfte mithilfe eines durch den Europäischen Sozialfonds finanzierten Programms zu steigern, das unter dem Namen *„Mehr Männer in Kitas“* läuft. An dem Programm beteiligen sich 1.300 Vorschuleinrichtungen. Gleichzeitig versucht Deutschland, für – insbesondere männliche – Berufsumsteiger neue Wege in diese Berufe zu eröffnen.
- In Korea werden Krippenerzieher mit Migrationshintergrund ausgebildet und oftmals in FBBE-Einrichtungen beschäftigt, in denen ein großer Teil der Kinder einen multikulturellen Hintergrund besitzt.

Vorhandene Kompetenzen anerkennen, um den Einstieg in den Beruf zu erleichtern

- Im Zuge der Einführung eines neuen Abschlusses für die Arbeit im frühkindlichen Sektor hat **England** (**Vereinigtes Königreich**) ein Anerkennungsverfahren entwickelt, das es Absolventen mit entsprechender Berufserfahrung ermöglicht, ihre

Kompetenzen mit Blick auf professionelle Standards unter Beweis zu stellen und den Status der „*Frühpädagogischen Fachkraft*“ („*Early Years Professional*“) zu erhalten.

- In Australien hat die Regierung eine Initiative zur Anerkennung von Vorkenntnissen (Recognition of Prior Learning, RPL) ins Leben gerufen, die es erfahrenen Betreuungskräften erleichtert, mit Hilfe eines nationalen Anerkennungsverfahrens ihre Qualifikationen zu erhalten bzw. auszuweiten. Diese Initiative beinhaltet die Entwicklung eines neuen nationalen Bewertungs-Tools für die Abschlüsse: „*Zertifikat III*“ („*Certificate III*“), „*Diplom*“ *(„Diploma“)* sowie „*Erweitertes Diplom*“ („*Advanced Diploma*“); finanzielle Mittel für die Schulung von 600 RPL-Gutachtern in der Nutzung dieses Tools sowie Zuwendungen in Höhe von 1.125 AUD für Betreuungskräfte in ländlichen und entlegenen Gegenden als Beitrag zu den mit dem Zugang zur RPL-Initiative verbundenen Kosten.
- Seit 2002 unternimmt **Deutschland** Anstrengungen, die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Qualifikationsstufen im Bereich der FBBE zu fördern und zu erleichtern. Hochschulen, Fachhochschulen und Berufsakademien, die Ausbildungs- und Studiengänge im Bereich FBBE anbieten, müssen Leistungen, die von den Studenten an anderen Instituten erbracht wurden, anerkennen. Dies gilt auch für in anderen Bundesländern erbrachte Studienleistungen. Die Institutionen sind angehalten, wo machbar, die Studenten von der Teilnahme an bestimmten Kursen zu befreien, wenn diese die erforderlichen Kenntnisse bereits anderweitig erworben haben. Zweck dieser Initiative ist es, die Studenten zu motivieren, höhere Abschlüsse im Bereich FBBE zu erwerben und den Übergang von einer Ausbildungsstufe zur anderen zu erleichtern und attraktiver zu machen.
- **Chile** führt ein Pilotprojekt durch, in dessen Rahmen Schul- und Arbeitserfahrungen zertifiziert werden, um vorhandene Kompetenzen von FBBE-Personal anzuerkennen. Das Projekt beinhaltet auch die Möglichkeit, Kurse der Sekundarschule im Rahmen der Fachausbildung anzuerkennen. Über die Dauer des Projekts wird bei seiner Auswertung entschieden.
- Die Niederlande anerkennen informelles Lernen und non-formale Bildung auf der Basis einer kollektiven Vereinbarung mit dem Berufsverband an. Es existiert ein etabliertes Anerkennungsverfahren.
- **Polen** berücksichtigt Vorkenntnisse und Arbeitserfahrungen bei der Einstufung von Erziehern entsprechend der Mindestanforderungen für die Erzieherlaufbahn (Erzieheranfänger, Vertragserzieher, ernannter Erzieher und diplomierter Erzieher).
- **Neuseeland** erkennt Vorkenntnisse (RPL) an; diese können in Leistungspunkte umgewandelt und auf eine ECE-Qualifikation angerechnet werden. Die Regierung finanziert die Nutzung von RPL, um das Angebot an qualifizierten und zugelassenen Frühpädagogen zu erhöhen.
- **Spanien** will die Anzahl der qualifizierten Mitarbeiter im Bereich der frühkindlichen Bildung steigern und erkennt daher Vorkenntnisse in Form von Arbeitserfahrungen und nicht-formaler Bildung für diejenigen an, die eine höhere Berufs-

ausbildung zur Lehrkraft für frühkindliche Bildung aufnehmen. Das Land hat zudem spezifische Präsenz- und Fernschulungsinitiativen weiter ausgebaut.

Die Mobilität zwischen unterschiedlichen Regionen und Ländern fördern

- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) erlaubt frühpädagogischen Fachkräften (Early Childhood Educators, ECEs), die ihre Ausbildung außerhalb Kanadas gemacht haben, in Britisch-Kolumbien zu arbeiten, wenn sie die erforderlichen Voraussetzungen erfüllen. Sie erhalten eine Arbeitsgenehmigung, wenn sie neben den erforderlichen Papieren, die vom zukünftigen Arbeitgeber auszustellen sind, ihre Zeugnisse einreichen und anerkennen lassen. Ebenso müssen sie einen offiziellen Studiennachweis erbringen.
- **Neuseeland** nimmt eine Prüfung ausländischer Qualifikationen vor und bietet ein FBBE-Diplom an, sofern die ausländische Qualifikation der für Vorschulpädagogen erforderlichen neuseeländischen Referenzqualifikation, dem „*Diploma of Education*“, entspricht. Das Land gewährt außerdem Umzugsbeihilfen und Wiedereinsteigerbeihilfen, um qualifiziertes Personal zu motivieren, in Gebiete zu ziehen, in denen Personalmangel herrscht, wie zum Beispiel entlegene Gegenden.

Herausforderung 3: Personalbindung

Viele Länder haben Probleme bei der Personalbindung, insbesondere im Betreuungssektor gibt es eine hohe Personalfluktuation. Die Faktoren, die Menschen von einer Arbeit im FBBE-Sektor abhalten, sind oftmals dieselben, die sie davon abhalten, eine Karriere im FBBE-Sektor fortzusetzen: niedrige Löhne, geringer sozialer Status, große Arbeitsbelastung und mangelnde berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.

Gehälter, Mindestlöhne und Zusatzleistungen verbessern

- **Manitoba** (**Kanada**) hat eine Lohnausgleichszuwendung eingeführt, sodass Personal mit einer „*Frühpädagogen-II-Klassifizierung*“ („*Early Childhood Educator II Classification*“) mindestens 15,50 CAD pro Stunde und in Ausbildung befindliche Assistenzkräfte (Child Care Assistants) mindestens 12,25 CAD pro Stunde verdienen. Außerdem erhöhte Manitoba in 2008 die Betriebskostenzuschüsse für FBBE-Einrichtungen um 3 % und in 2009 um weitere 3 %, um die Mitarbeitergehälter aufzubessern. Im Jahr 2010 stellte die Provinz Finanzmittel für Rentenzahlungen und Ruhestandsbeihilfen für FBBE-Mitarbeiter zur Verfügung. Bei der Umsetzung der Rentenpläne und Ruhestandsbeihilfen musste Beratung in Anspruch genommen werden, um deren Vereinbarkeit mit bestehenden Provinz- und Bundesgesetzen zu gewährleisten. Außerdem konnten ältere Mitarbeiter, die bald das Rentenalter erreichen, nicht in vollem Umfang von diesen neuen Rentenplänen profitieren. Daher führte Manitoba gleichzeitig eine pauschale Ruhestandsbeihilfe ein, durch die auch deren eingezahlte Beiträge Berücksichtigung fanden.

- In Neuseeland, **Portugal** und der **Slowakischen Republik** wurde für Kindergartenerzieher eine Gehaltsanpassung an das Gehalt von Lehrern des Primar- und Sekundarbereichs vorgenommen. Neuseeland verfügt über ein Finanzierungssystem für FBBE-Angebote, das Anreize für Einrichtungen setzt, mehr qualifizierte, registrierte Fachkräfte einzustellen. Dies führte dazu, dass mehr Einrichtungen in der Lage waren, bessere Gehälter zu zahlen und sich die Anzahl der registrierten FBBE-Pädagogen signifikant erhöhte.
- In der **Tschechischen Republik** hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport einer Gehaltssteigerung für Frühpädagogen mit Universitätsdiplom zugestimmt, um deren Gehalt an das Gehalt von Grundschullehrern anzupassen. Die Regierung prognostiziert jedoch einen Mangel an finanziellen Ressourcen, der es schwierig machen wird, diese Gehaltsanpassung zu finanzieren.
- Um die wichtige Rolle von frühpädagogischen Fachkräften zu würdigen und zu unterstützen, plante die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**), die Gehälter für zertifizierte Erzieher anzuheben. Hierfür hat die Regierung ein Rahmenkonzept, die „*Preschool Excellence Initiative*“, entwickelt, in dessen Rahmen auch die Frage der Gehaltsstruktur aufgegriffen wurde. Neben der *Gesellschaft für frühkindliche Entwicklung (Early Childhood Development Association*) bezog die Regierung auch Akteure ein, die von den aus der Initiative resultierenden Gehaltssteigerungen und Stellenanforderungen betroffen sein würden. Zusammen konnte man sich auf ein Maßnahmenpaket einigen, wodurch die Arbeitsbedingungen für das FBBE-Personal verbessert werden konnten.
- **Korea** wird im Jahr 2012 die Gehälter für Erzieher, die mit dem „*Nuri Curriculum“* arbeiten, um 300 USD pro Monat erhöhen, um die Kluft zwischen Betreuungskräften und Vorschulpädagogen zu schließen. Darüber hinaus können Betreuungskräfte Zusatzleistungen erhalten, wie zum Beispiel Gehaltszulagen für die Arbeit in ländlichen Gebieten. Außerdem sind FBBE-Zentren ab 2012 verpflichtet, Überstunden zu bezahlen (Personal, das mehr als 40 Stunden pro Woche arbeitet) und Spät- sowie Wochenendschichten werden mit Zulagen vergütet.
- In Japan können Erzieher in öffentlichen Kindergärten Zulagen für geleistete Überstunden erhalten.

Mithilfe von Tarifsystemen zu Innovationen ermutigen

- **Australien** hat das „Gesetz für faire Arbeit 2009“ *(„Fair Work Act 2009“)* eingeführt, welches die neuen „*Nationalen Beschäftigungsstandards*“ („*National Employment Standards*“) enthält und die Einführung moderner Tarife fordert. Nach Prüfung der Eingaben aller Parteien wurden die neuen Tarife für den FBBE-Bereich durch das *Australische Komitee für Arbeitsbeziehungen* (*Australian Industrial Relations Committee*) festgelegt. Diese endgültigen Tarife sehen Mindestlöhne für Mitarbeiter in FBBE-Einrichtungen vor, die denen entsprechen, die Lehrern im Primar- und Sekundarbereich gezahlt werden.
- In **Irland** übernahm die „*Early Years Education Policy Unit*“ des Bildungsministeriums die Federführung für die Erstellung eines Personalentwicklungsplans für den FBBE-Sektor. Es wurde eine ressortübergreifende Arbeitsgruppe

ins Leben gerufen, die sich aus Mitgliedern relevanter Ministerien und staatlicher Behörden zusammensetzte. Parallel dazu wurde eine Arbeitsgruppe für branchenspezifische Standards eingerichtet, um berufsbezogene Tätigkeitsprofile und nationale Tarifstandards zu entwickeln: Diese Gruppe setzte sich aus Regierungsvertretern, Aus- und Weiterbildungsanbietern, nationalen Trägern und Arbeitnehmervertretern zusammen. Es wurden berufsbezogene Tätigkeitsprofile vereinbart und mit den landesweiten Tarifstandards aus dem „*Nationalen Rahmenwerk für Qualifikationen in Irland*“ („*National Framework for Qualifications in Ireland*“) verknüpft. Im Dezember 2010 wurde der Personalentwicklungsplan veröffentlicht und im März 2011 die „*Allgemeinen Tarifstandards*“ („*Common Award Standards*“) für Beschäftigte.

Verhandlungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen im FBBE-Sektor unterstützen

- **Australien** hat ein Modell für Verhandlungen mit Arbeitgebern des Niedriglohnsektors eingeführt, um sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer in Niedriglohnsektoren, wie zum Beispiel der Kinderbetreuung, bei Verhandlungen über Vereinbarungen zur Verbesserung der Löhne und Arbeitsbedingungen zu unterstützen.
- In **Neuseeland** werden die Arbeitsbedingungen zwischen den Pädagogen und ihren Arbeitgebern ausgehandelt. Dies gilt jedoch nicht für Kindergartenerzieher, für die das Bildungsministerium die Arbeitsverträge im Namen der Kindergartenverbände aushandelt.
- In **Slowenien** sind Vorschulpädagogen und -assistenten Staatsbedienstete, daher werden ihre Arbeitsbedingungen allgemein zwischen der Regierung und Gewerkschaftsvertretern ausgehandelt und in nationalen Regelungen festgeschrieben. Vorschulpädagogen haben die Möglichkeit, mindestens fünf Tage pro Jahr oder 15 Tage alle drei Jahre an Fort- und Weiterbildungsmaß-nahmen teilzunehmen.

Erfahrene Mitarbeiter und Wiedereinsteiger gezielt ansprechen

- In **Flandern** (**Belgien**) hat die Regierung für erfahrene, ältere Mitarbeiter, die in zugelassenen Kindertageseinrichtungen arbeiten, zusätzlichen Urlaub eingeführt, um diese zu halten.
- In **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) wurde 2008 das „*Prämienprogramm für* Frühpädagogen“ („*Early Childhood Educator Incentive Grant Program*“) aufgelegt, in dessen Rahmen Frühpädagogen (ECEs), die nicht länger im regulierten Betreuungssektor arbeiteten, für die Wiederaufnahme einer Tätigkeit in einer lizenzierten Einrichtung angeworben wurden. ECEs, die mindestens zwei Jahre lang nicht in einer lizenzierten Einrichtung gearbeitet hatten, konnten über einen Zeitraum von zwei Jahren bis zu 5.000 CAD beziehen. Dieses Programm wurde allerdings nur wenig in Anspruch genommen, sodass es nach 15 Monaten wieder eingestellt wurde.

- **Neuseeland** bietet Rückkehrern in den Erzieherberuf Umzugsbeihilfen und Wiedereinsteigerbeihilfen, um qualifizierte Mitarbeiter zu motivieren, wieder in den Beruf einzusteigen und in Gebiete zu ziehen, in denen eine große Knappheit an FBBE-Personal herrscht.

Status, Zuwendungen und Sozialleistungen bieten, die denen anderer Berufe im Bildungsbereich vergleichbar sind

- In **Flandern** (**Belgien**) plant die Regierung, den Kinderbetreuungssektor zu regulieren und allen einer Einrichtung angegliederten (d.h. nicht selbstständigen) Tagespflegepersonen einen vollen Beschäftigtenstatus zu gewähren. Zurzeit ist der soziale Status dieser angegliederten Tagespflegekräfte nicht eindeutig (Zwischenstellung zwischen einem ehrenamtlichen Mitarbeiter und einem Angestellten): Sie erhalten eine finanzielle Unterstützung, werden auch bezahlt, wenn Kinder nicht kommen, erhalten eine Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und erwerben Rentenansprüche, aber sie erhalten kein Urlaubsgeld, keine Abfindungszahlungen und kein Arbeitslosengeld.
- In **Korea** gleicht die Regierung die Gehälter unter FBBE-Pädagogen an, die mit dem neuen *„Nuri Curriculum*“ arbeiten. Außerdem wird sowohl für Kindergartenerzieher als auch für Beschäftigte in der Kinderbetreuung der Begriff „Pädagoge“ verwendet, um deutlich zu machen, dass das Personal in beiden Sektoren denselben Status hat.
- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) hatten Tagespflegepersonen bis zum Jahr 2002, als die Regierung eine soziale Mindestabsicherung für diesen Beruf einführte, keinerlei Sozialleistungen und nur wenige Anreiz, in ihrem Beruf zu bleiben. Mit der Änderung wurde auch die Berufsbezeichnung von „Tagesmutter“ (*„gardienne encadrée“*) auf „zugelassene Kinderbetreuerin“ (*„accueillante d'enfant conventionnée“*) geändert.
- **Finnland** verabschiedete 1973 das Tagespflegegesetz, welches den Bereich der Kindertagespflege regulierte und diese Angebotsform als gleichwertig mit anderen Formen von FBBE-Angeboten anerkannte. Tagespflegepersonen wurden, wie Mitarbeiter von FBBE-Zentren, zu Angestellten der Kommunalbehörde und erhielten ihren eigenen Tarifvertrag im Rahmen des Manteltarifvertrags für Mitarbeiter der Gemeinde. Vor der Verabschiedung dieses Gesetzes arbeiteten Tagespflegepersonen privat. Durch das Gesetz wurden sie Teil der kommunalen FBBE-Einrichtungen und können an betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie gemeinsamen Veranstaltungen teilnehmen. Tagespflegepersonen unterliegen auch den „*Nationalen Curriculumsrichtlinien für FBBE*“ („*National Curriculum Guidelines for ECEC*“).

Karrieremöglichkeiten durch Beförderung und Mobilität erweitern

- **Flandern** (**Belgien**) plant eine neue Qualifikationsstruktur, die – ausgerichtet am europäischen Qualifikationsrahmen – eine multidirektionale Mobilität, zum Beispiel von der Tagespflegeperson zum Kindergartenerzieher (horizontal) sowie vom FBBE-Mitarbeiter zur Leitungskraft (vertikal) fördert. Dies soll durch eine

Vergleichbarkeit von Diplomen, Zertifikaten von Schulungskursen sowie die Anerkennung von Bescheinigungen über Vorkenntnisse (RPL) ermöglicht werden.

- In **Italien** können Vorschulpädagogen nach festgesetzten Zeiträumen oder entsprechenden Prüfungen eine Erhöhung ihres Grundgehalts erhalten. Sie haben darüber hinaus auch die Möglichkeit, zur Leitungskraft einer Einrichtung oder zum Verwaltungsleiter befördert zu werden. Innerhalb ihres Berufsprofils gibt es zurzeit für sie keine Aufstiegschancen. Das Bildungsministerium prüft allerdings Vorschläge, Vorschulpädagogen basierend auf der Qualität ihrer Bildungsarbeit höhere Qualifikationen zuzuerkennen.
- In Korea erhalten erfahrene und hochqualifizierte Kindergartenerzieher eine monatliche Zusatzzahlung in Höhe von 400 USD und erfahrene Kindergartenerzieher haben darüber hinaus die Möglichkeit, die Leitung eines Kindergartens zu übernehmen.
- **Norwegen** gibt FBBE-Pädagogen die Möglichkeit, Einrichtungsleitung, städtische Verwaltungsangestellte oder Weiterbildner für die FBBE zu werden.
- In **Slowenien** besteht für Frühpädagogen die Möglichkeit einer Beförderung. Für diese wird die Teilnahme an betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt.
- In **Schweden** können Vorschulpädagogen zu Fachlehrern oder Fachberatern befördert werden, nachdem sie einen Aufbaustudiengang absolviert und ein Diplom oder einen Doktortitel erworben haben. Darüber hinaus können Vorschulpädagogen auch Vorschuldirektoren, Schulleiter und städtische Verwaltungsangestellte werden.

Neuen Mitarbeitern geeignete Unterstützung anbieten

- **Italien** verlangt von seinen Frühpädagogen ein Probejahr. Während dieses Jahres werden sie von einem Tutor angeleitet und unterstützt. Sie müssen außerdem an einer gemischten e-Learning-Modellschulung teilnehmen, die von der *Nationalen Agentur für die Entwicklung der Schulautonomie* organisiert wird.
- In **Neuseeland** erhalten Berufseinsteiger nach Prüfung ihrer Qualifikation als graduierte FBBE-Studenten und einer polizeilichen Sicherheitsüberprüfung eine vorläufige Erzieherzulassung und absolvieren dann eine zweijährige Einführungsphase in den Beruf des Erziehers, für die ihnen ein Mentor zur Seite gestellt wird. Sie müssen durch die von ihnen geleistete Bildungsarbeit ihrem Mentor zeigen, dass sie die sogenannten „Satisfactory Teacher Dimensions“ erfüllen. Nach Ablauf der zwei Jahre kann der Mentor dem Personalverantwortlichen der FBBE-Einrichtung die Empfehlung geben, den Erzieher für die endgültige Registrierung anzumelden, da dieser die „Satisfactory Teacher Dimensions“ erfüllt. Dieser empfiehlt nun den Erzieher dem *Neuseeländischem Erzieherbeirat* (*New Zealand Teacher Council*) zur vollständigen Zulassung. Für die ersten zwei Jahre des Einführungs- und Mentorprogramms gewährt das Bildungsministerium finanzielle Unterstützung. Nachdem ein Erzieher vollständig registriert ist, muss die Registrierung alle drei Jahre erneuert werden.

- In **Flandern** (**Belgien**) haben neue Kindergartenerzieher in ihrem ersten Beschäftigungsjahr Anrecht auf ein Einführungsprogramm mit einem Mentor. Allgemein gibt es die Regelung, dass bei großen Gruppenstärken Betreuungskräfte die Kindergartenerzieher bei ihrer Arbeit unterstützen können, um deren Arbeitsbelastung zu senken und den Fachkraft-Kind-Schlüssel zu verbessern.
- **Norwegen** führte in den Jahren 2007-11 eine Strategie zur Anwerbung von Vorschulpädagogen ein, die auch beinhaltet, dass Berufsanfänger in ihrem ersten Beschäftigungsjahr betreut und begleitet werden. In Zusammenarbeit mit der Universität Oslo und der Universität Stavanger hat die Regierung zudem die Kapazitäten der Vorschulpädagogenausbildung erhöht und für Assistenten eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung zum Vorschulpädagogen eingeführt.

Arbeitsbedingungen überwachen

- **Chile** hat Projekte zur Verbesserung der Arbeitsumgebung ins Leben gerufen, um die Arbeitsbedingungen von Mitarbeitern im FBBE-Sektor zu überwachen. Das Land plant, ein Qualitätssicherungsmodell für den Betreuungsbereich einzuführen. Das Modell beinhaltet ein Instrument zur Selbsteinschätzung, mit dem alle Vorschuleinrichtungen ihre Bildungsprogramme bewerten, bevor diese von einem externen Gutachter überprüft werden. Die Ergebnisse werden verwendet, um Verbesserungspläne zu erstellen, mit deren Hilfe die erkannten Mängel behoben werden sollen.

Herausforderung 4: Weiterentwicklungsmöglichkeiten für das Personal

Viele Länder bieten in irgendeiner Form berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten für das FBBE-Personal an. Diese werden jedoch oftmals nur in geringem Maß angenommen. Die Hauptgründe hierfür werden zum einen darin vermutet, dass die Mitarbeiter nur unzureichend über Weiterbildungsmöglichkeiten informiert sind. Zum anderen ist anzunehmen, dass die Vorteile einer Teilnahme, insbesondere bei gering qualifizierten FBBE-Mitarbeitern, nicht eindeutig genug kommuniziert wurden. Ein weiterer Grund kann sein, dass die Inhalte der Fort- und Weiterbildung keinen Bezug haben zu dem, was die Mitarbeiter lernen wollen, sodass es ihnen an Motivation mangelt.

Aber selbst wenn die Mitarbeiter über ihre Möglichkeiten informiert und motiviert sind, an Schulungen und Weiterbildungen teilzunehmen, kann es sein, dass sie hierfür nicht die Genehmigung ihres Vorgesetzten erhalten. Es wird häufig argumentiert, dass Mitarbeiter nach der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, die zu einer höheren Qualifikationsstufe führen, unter Umständen eine Gehaltserhöhung fordern oder sich anderweitig einen besser bezahlten Job suchen.

Eine weitere Herausforderung besteht in der Abstimmung der Inhalte beruflicher Fort- und Weiterbildung auf die Inhalte der Grundausbildung und von Curricula.

Sich auf berufliche Weiterentwicklung konzentrieren, um die Qualität zu erhöhen

- In **Norwegen** wird keine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung vorgeschrieben. Hierfür sind die Arbeitgeber verantwortlich. Da jedoch die Regierung kompetentes Personal als zentralen Qualitätsaspekt ansieht, wurde ein strategischer Plan für eine Kompetenzentwicklungsinitiative ausgearbeitet, welche die Jahre 2007-10 umspannte. Im Rahmen dieser Strategie wurden 60 Millionen NOK pro Jahr investiert. Die Priorität wurde dabei auf pädagogische Qualität, Beteiligung der Kinder, Sprache und Sprachförderung sowie den Übergang vom Kindergarten in die Schule gelegt. Die Strategie führte zu mehr Fort- und Weiterbildungsaktivitäten bei den Gemeinden und umfasste sowohl öffentliche als auch private Kindergärten.
- Die **Französische Gemeinschaft** (**Belgien**) sieht den Bedarf, die Grundausbildung des Personals zu verbessern, um die Qualität der FBBE-Angebote anzuheben. Zurzeit verhindert jedoch ein Mangel an finanziellen Mitteln, dass entsprechende Änderungen umgesetzt werden. Die Regierung konzentriert sich daher auf die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung, um das Personal in die Lage zu versetzen, FBBE-Leistungen von hoher Qualität zu erbringen.
- **Japan** erstellte im Jahr 2002 den Bericht „*Verbesserung der Qualität von Kindergartenerziehern – zum Zweck des Selbststudiums durch Kindergartenerzieher*“ („*Improvement in the Quality of Kindergarten Teachers – for the Purpose of Self-Study by Kindergarten Teachers*“), welcher sowohl aktuelle als auch potentielle Erzieher ermutigen soll, die Qualität ihrer Arbeitsleistungen kontinuierlich zu reflektieren und zu verbessern .
- In den **Niederlanden** ist die Fort- und Weiterbildung für Mitarbeiter von FBBE-Einrichtungen kostenlos. Es wurde eine Materialsammlung erstellt, die Fort- und Weiterbildungsinstitute unterstützen soll, FBBE in ihre Ausbildungsprogramme zu integrieren. Darüber hinaus sind Untersuchungen zu der Frage im Gange, ob Fort- und Weiterbildungsinstitute ein Programm anbieten können, das ausschließlich auf junge Kinder ausgerichtet ist.
- In **Deutschland** investiert die Bundesregierung über einen Zeitraum von vier Jahren eine Summe von 400 Millionen EUR in die berufliche Weiterbildung von Fachkräften sowie in eine systematische Personalentwicklung auf Seiten der Anbieter. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten und der Unterstützung bei der Integration junger Kinder. Darüber hinaus beschlossen die Bundesregierung und die Länderregierungen 2008 im Rahmen der „*Qualifizierungsinitiative für Deutschland*“, mehr Erzieher und Tagespflegepersonen auszubilden. All diese Initiativen werden mit Blick auf das Jahr 2013 vorbereitet, da ab diesem Zeitpunkt jedes Kind ab dem Alter von einem Jahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertagesstätte bzw. Tagespflegeeinrichtung haben wird.

Kontinuierliche Weiterbildung zu einer Berufsvoraussetzung machen

- Alle FBBE-Mitarbeiter in **England** (**Vereinigtes Königreich**) müssen sich beruflich kontinuierlich weiterbilden. Dies beinhaltet alle drei Jahre eine Erste-Hilfe-Schulung sowie die Teilnahme an Schulungen, die von den Kommunen in Bezug auf die sichere Betreuung und den Schutz von Kindern angeboten werden.
- In **Finnland** beträgt der jährliche Umfang berufsbegleitender Weiterbildung für Beschäftigte im öffentlichen Wohlfahrtssektor (einschließlich des Personals in der Kindertagespflege) je nach der Grundausbildung des Mitarbeiters, der für das Arbeitsfeld erforderlichen Qualifikationen sowie der Arbeitsplatzbeschreibung drei bis zehn Tage. Dies ist in der Änderung zum Sozialen Wohlfahrtsgesetz (50/2005) niedergelegt. Dieses Gesetz verpflichtet die Kommunen, einen adäquaten Umfang kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung für FBBE-Personal sicherzustellen und anzubieten. Ziel dieser Verpflichtung ist die Erhaltung und Auffrischung der beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse des Personals.

Bei Mitarbeitern und Arbeitgebern Bewusstsein für die Bedeutung einer kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung schaffen

- **England** (**Vereinigtes Königreich**) arbeitet im Rahmen einer Sensibilisierungskampagne daran, Arbeitgeber und Mitarbeiter von dem Bedarf an hochwertigen Qualifikationen und deren Wert zu überzeugen.
- In **Deutschland** haben im Jahr 2009 das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die *Robert-Bosch-Stiftung* und das *Deutsche Jugendinstitut* das Projekt „*WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*“ ins Leben gerufen. Das Projekt soll die berufliche Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte analysieren, initiieren und fördern. Es bietet ferner empirische Analysen zu den unterschiedlichen Akteuren, Entscheidungsträgern und Institutionen des FBBE-Sektors an. In Zusammenarbeit mit dem Feld hat *WiFF* Standards guter Praxis in der beruflichen Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt und fördert die konsistente Etablierung dieser Standards. Außerdem werden Hintergrundmaterialien für die Weiterbildung erstellt, mit deren Hilfe die Schulungsleiter Kurse zu folgenden Themen vorbereiten können: Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, Zusammenarbeit mit Eltern, Förderung der Sprachentwicklung der Kinder sowie Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte bei der Unterstützung frühkindlicher Lernprozesse. Die Materialien, ebenso wie damit zusammenhängende Publikationen, sind kostenlos erhältlich und können auf der Website des Projekts angefordert werden. *WiFF* unterstützt lebenslanges Lernen und zielt darauf ab, den Übergang von der Berufsausbildung oder Berufspraxis zu einem akademischen Studium zu erleichtern. *WiFF* beschäftigt ein Team von vierzehn Sozialwissenschaftlern aus verschiedenen Fachbereichen und wird vom Europäischen Sozialfonds bezuschusst.

Bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung entwickeln

- **Norwegen** sieht den Bedarf, ausgebildete Vorschulpädagogen für die Arbeit in Kindergärten zu gewinnen und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für alle Mitarbeiter anzubieten. Es wurde ein nationales Forum für Kindergärten eingerichtet, um einen Dialog zwischen den Akteuren in Gang zu bringen, bei dem unter anderem die Frage der Kompetenzen und Qualität im Sektor thematisiert wird. Die Regierung nutzt dieses Forum auch, um mit den betreffenden Akteuren Probleme und Lösungen zu diskutieren.
- In **Finnland** obliegt es den jeweiligen Kommunen, die Inhalte der Fort- und Weiterbildung im Sozialbereich festzulegen. Jedoch verfügen die Kommunen nicht immer über die erforderlichen differenzierten Kenntnisse über die Bedürfnisse des Sektors. Daher gründete die Regierung im Jahr 2002 *Exzellenzzentren für soziale Wohlfahrt*, um den Kommunen Fachkenntnisse zu diesem Thema zu vermitteln und die Konsistenz und Relevanz von Aus- und Weiterbildungsinhalten zu gewährleisten. Diese Exzellenzzentren arbeiten eng mit Universitäten und anderen Ausbildungsinstitutionen zusammen. So finden zum Beispiel an der Universität Tampere (Finnland) in Kooperation mit der Stadt Tampere und Mitarbeitern von Kindertageseinrichtungen (insbesondere Leitungskräften von Kindergärten und Tageseinrichtungen) maßgeschneiderte Fort- und Weiterbildungen statt. Dabei werden der jeweilige Bedarf an Schulung und die Anforderungen an die Schulungen von den Mitarbeitern und Leitungen der Einrichtungen definiert.
- **Finnland** und **Mexiko** geht es in der Aus- und Weiterbildung darum, eine große Bandbreite an Kompetenzen abzudecken, wie zum Beispiel die Kommunikation mit den Eltern, die inhaltliche Ausrichtung von Aktivitäten sowie kindzentrierte Formen der Bildungsförderung, die daran anknüpfen, wie Kinder sich bewegen, spielen, Kunst wahrnehmen, entdecken usw.
- **Portugal** und **Schweden** legen ihre Schwerpunkte auf die sprachliche Entwicklung, Mathematik, experimentelle Wissenschaft und eine Erhebung der Entwicklung und des Wohlbefindens von Kindern. Laut einer aktuellen Auswertung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen steht in Schweden insbesondere die Entwicklung sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten sowie die Evaluation von Vorschulaktivitäten im Vordergrund.
- Um dem unterschiedlichen Bedarf der Mitarbeiter gerecht zu werden, hat **Korea** die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für FBBE-Personal diversifiziert. Da es oftmals zeitliche Gründe sind, die Mitarbeiter von der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen abhalten, werden zurzeit auch Online-Schulungen angeboten.

Schulungen zum Thema Diversität anbieten

- **Flandern** (**Belgien**) sieht den Bedarf, die Zusammensetzung des Personals und die Pädagogik von FBBE-Einrichtungen an die multikulturelle Gesellschaft anzupassen. Im Jahr 1995 unterstützte *Kind en Gezin* ein groß angelegtes Aktionsforschungsprojekt zur Berücksichtigung von Diversität in der Kindertagesbetreuung.

Es wurden zahlreiche Berichte von Projektteilnehmern gesammelt, die deutlich machten, in welcher Weise die Fachkräfte durch das Projekt mit einem Paradigmenwechsel konfrontiert wurden. Die Projektteilnehmer berichteten über ihre Schwierigkeiten, mit Fragen der Diversität umzugehen und in ihrem Beruf einen inklusiven Ansatz umzusetzen.

- **Finnland** erkannte den Bedarf, eine inklusive Erziehung und interkulturelle pädagogische Ansätze für FBBE-Personal zu entwickeln. Von 2007-11 beteiligte sich das Land an INCLUD-ED, einem Projekt der Europäischen Kommission, in dessen Rahmen sowohl Bildungsstrategien analysiert wurden, die einen Betrag zur Überwindung von Ungleichheiten leisten und sozialen Zusammenhalt fördern, als auch Bildungsstrategien, die soziale Exklusion erzeugen. Bei letzteren lag der Fokus auf gefährdeten Gruppen und Randgruppen.
- **Australien** fördert ein „*Programm für Inklusion und professionelle Unterstützung*“ („*Inclusion and Professional Support Program*“), aus dem in jedem Staat und jedem Territorium Fachberater sowie Anlaufstellen zur Unterstützung von FBBE-Mitarbeitern („*Indigenous Professional Support Units“*) finanziert werden. Diese Fachberater/Anlaufstellen bieten Weiterbildung, Beratung und Ressourcen an, um FBBE-Einrichtungen zu helfen, Betreuungsleistungen von hoher Qualität für Kinder mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen zu erbringen.
- **Korea** entwickelte im Jahr 2010 ein 60-stündiges Schulungsprogramm sowie ein Lehrhandbuch für Pädagogen, die mit Kindern arbeiten, die aus einem multikulturellen Familienkontext stammen. Die Teilnahme an diesem Schulungskurs ist für die Pädagogen freiwillig; die Teilnahmekosten werden ihnen in vollem Umfang erstattet.

Schulungen zur Umsetzung des Curriculums anbieten

- **Neuseeland** konzentriert sich auf die Umsetzung seines FBBE-Curriculums „*Te Whariki*“ und bietet Schulungen an, um das Personal besser zu befähigen, die Entwicklung junger Kinder zu fördern, insbesondere von Kindern aus Risikogruppen. Die Pädagogen sind aufgefordert, ihre Handlungsfähigkeit in diesem Bereich zu erweitern. Darüber hinaus bietet die Regierung auch Schulungen zur Umsetzung des Programms „*Beobachtung des Lernens*“ („*Kei Tua o te Pae*“) an. Hierbei müssen die Pädagogen effektive Beobachtungsverfahren entwickeln, die den Ansprüchen des Curriculums entsprechen.
- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) sah für die Umsetzung des Curriculums eigene Finanzhilfen vor. Dabei erhielten alle Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen, die nicht über einen anerkannten Abschluss verfügten, eine Basisschulung, um sie für das Arbeitsfeld der Frühpädagogik auszubilden und sie über den neuen „*Rahmenplan für frühkindliches Lernen*“ („*Early Learning Framework*“) zu informieren. Darüber hinaus bietet die Provinz auch Leitungen und Frühpädagogen von FBBE-Einrichtungen berufsbegleitende Schulungen zum überarbeiteten Rahmenplan an. Der Rahmenplan wurde für Kinder ab der Geburt bis zum Schuleintritt konzipiert.

- **Mexiko** stellt Schulungskurse und Workshops bereit, um das FBBE-Personal bei der Umsetzung des neuen Curriculums und die damit einhergehende Umstellung in der pädagogischen Ausrichtung zu unterstützen. Weiterhin hat die Regierung gemeinsam mit Bildungsträgern Materialien zusammengestellt, die den Frühpädagogen helfen sollen, ihre Arbeit mithilfe von Selbsteinschätzung und Praxisreflexion zu verbessern. Es wurde eine Website erstellt, um allen Akteuren im FBBE-Sektor zu helfen, Materialien zu diesem Thema zu finden und pädagogische Praktiken und Ratschläge auszutauschen. Darüber hinaus arbeitet die Regierung an Strategien für Betreuungskräfte, die verstärkt auch Bildungselemente in ihren Aufgabenbereich integrieren sollen. So entstehen derzeit neue Pläne für die berufliche Weiterentwicklung von Betreuungskräften, die im Unterschied zu bisherigen Schulungen, die auf die reine Betreuungstätigkeit ausgerichtet waren, stärker bildungspädagogisch ausgerichtet sind.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) sind die lokalen Schulämter für die Bereitstellung von Schulung und Unterstützung in Bezug auf die Umsetzung des Curriculums „*Frühkindliche Gründungsphase*“ *(*„*Early Years Foundation Stage*“) zuständig.
- Die *Nationale Agentur für Bildung* in **Schweden** hat in Kooperation mit dem schwedischen Fernsehen Kurzfilme produziert, um Anregungen zu geben, wie unterschiedliche curriculare Themen, wie zum Beispiel Mathematik oder Naturwissenschaften, in der Vorschule umgesetzt und gefördert werden können. Außerdem gibt es in Schweden viele Schulungen zum Thema der Sprachförderung.
- In **Korea** wurden im Jahr 2011 20.000 FBBE-Fachkräfte für die Umsetzung des neuen „*Nuri Curriculums*“ 2012 geschult. Die Schulungseinheiten konzentrierten sich dabei auf die Unterschiede zwischen dem „*Nuri Curriculum*“ und den bestehenden Curricula für Kindergärten und Kinderkrippen; sie umfassten Themenbereiche wie Grundprinzipien, Lern- und Entwicklungsbereiche sowie Lehrmethoden.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) wurde vor kurzem ein neues Curriculum für die Bildung von Kindern im Alter von 0-5 Jahren eingeführt, das den Namen „*Early Years Foundation Stage*“ *(EYFS*) trägt*.* Zur Umsetzung des neuen Curriculums wurden Schulungen entwickelt. Dabei finden sich in der Regel folgende Schlüsselbereiche für die Schulung/Auffrischung: Antidiskriminierungspraxis, Chancengleichheit, Kinderschutz, Gesundheit und Sicherheit, Curriculumplanung und frühe Lernziele.
- Was die Fort- und Weiterbildung in **Finnland** betrifft, so konzentrieren sich die Kommunen (die Anbieter von Schulungen) auf die Bildungs- und Betreuungskonzepte der Einrichtungen, die auf dem nationalen FBBE-Plan aufbauen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf dem Prozess der Entwicklung der Einrichtungskonzepte sowie auf deren Inhalten, die beispielsweise folgende Themen umfassen: Mitwirkung der Eltern, Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen, Umgebung, kindliche Verhaltensweisen (wie bewegen sich Kinder, wie spielen sie, wie nehmen sie Kunst wahr usw.) sowie Leitungskompetenzen und Kinder mit speziellen Bedürfnissen.

Arbeitgeber durch Vertretungskräfte unterstützen

- **Manitoba** (**Kanada**) gewährt eine Vergütungsbeihilfe für die Gehaltsfortzahlung an Mitarbeiter, die an einer beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen.
- **Japan** vergütet Mitarbeitern die Teilnahme an Schulungen und finanziert Springer, die eingesetzt werden, um Mitarbeiter für die Dauer der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme zu vertreten.

Fort- und Weiterbildungskosten finanzieren

- Im Rahmen seines Programms „*Aufschwung für die Vorschule*“ hat **Schweden** in den drei Jahren von 2009-11 600 Millionen SEK in eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung von Vorschulpädagogen und Fachkräften in der Kinderbetreuung investiert. Die Schulungen sind hauptsächlich auf eine Steigerung der pädagogischen Kompetenzen von Vorschulpersonal ausgerichtet. Das Programm bietet einigen Tausend Vorschulpädagogen und FBBE-Fachkräften die Möglichkeit, an weiterführenden Ausbildungskursen teilzunehmen – auf Universitätsebene (für Vorschulpädagogen) sowie auf (höherer) Sekundarstufe (für FBBE-Fachkräfte). Kofinanziert durch die Regierung und die Hauptträger der Vorschulen, erhalten Vorschulpädagogen und FBBE-Fachkräfte während der Studiendauer 80% ihres Gehalts. Der Schwerpunkt der Kurse liegt auf der sprachlichen und mathematischen Förderung von Kindern sowie auf der Evaluation von Vorschulaktivitäten. Darüber hinaus haben Vorschulpädagogen die Möglichkeit, einen Aufbaustudiengang zu absolvieren, um ein Diplom zu erwerben. Damit soll die Anzahl postgraduierter Lehrkräfte in der Vorschule erhöht werden.
- **Slowenien** vergibt jedes Jahr Studienbeihilfen für die Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften. Dank dieser Beihilfen können angestellte Erzieher oder andere FBBE-Mitarbeiter ein höheres Qualifikationsniveau erreichen. Voraussetzung für eine Bewerbung ist, dass die Kandidaten bestimmte Kriterien erfüllen (z.B. in einem Beschäftigungsverhältnis stehen und an Weiterbildungsprogrammen teilnehmen, mit denen sie die gesetzlich geforderte Ausbildungsstufe erreichen).
- **Finnland** stellt staatlich finanzierte berufsbegleitende Schulungen und Fort- und Weiterbildungen für Kindergartenpädagogen und sonstiges frühpädagogisches Personal bereit. Seit 2010 hat das Ministerium für Bildung und Kultur seine Ausgaben hierfür nahezu verdoppelt. Zurzeit wird jährlich eine Gesamtsumme von 21 Millionen EUR für diesen Zweck verwendet. Außerdem wird die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung für Mitarbeiter des Bereichs der sozialen Wohlfahrt, zu dem auch Mitarbeiter aus Kindertageseinrichtungen gehören, zu circa einem Drittel aus staatlichen Mitteln finanziert. Je nach Grundausbildung des jeweiligen Mitarbeiters, der für das Tätigkeitsprofil erforderlichen Qualifikationen und der Arbeitsplatzbeschreibung belaufen sich diese Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf drei bis zehn Tage pro Jahr. Die staatliche Finanzierung hilft den lokalen Bildungsbehörden bei der Bereitstellung adäquater Fort- und Weiterbildungs-

maßnahmen, durch welche die fachlichen Fähigkeiten des FBBE-Personals erhalten und ausgebaut werden können.

- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) wird die Fort- und Weiterbildung von FBBE-Personal aus den Fort- und Weiterbildungsbudgets der lokalen Bildungsbehörden und anderen Quellen finanziert. Es werden finanzielle Beihilfen bereit gestellt, um Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, sich bis zur Stufe 6 weiterzuqualifizieren.
- **Manitoba** (**Kanada**) hat Fort- und Weiterbildungsbeihilfen eingeführt, um das FBBE-Personal zu unterstützen und den Einrichtungen zu helfen, die Anforderungen in Bezug auf die Personalqualifikation zu erfüllen. Die Beihilfen umfassen Finanzmittel für Studenten, die es ihnen ermöglichen, in Vollzeit zu studieren, sowie wie arbeitsplatzgebundene Beihilfen für Mitarbeiter, die neben ihrer Berufstätigkeit in Teilzeit studieren. Die Provinz gewährt ebenfalls Beihilfen für Einrichtungen zur Deckung von Kosten für Vertretungskräfte für Mitarbeiter, die an betrieblichen Fort- und Weiterbildungsprogrammen teilnehmen.
- **Spaniens** Bildungsministerium finanziert das territoriale Kooperationsprogramm „*Berufliche Entwicklung für frühpädagogische Fachkräfte*“. Das Programm wurde gemeinsam vom Ministerium und den Regionalregierungen entwickelt. Es verfolgt folgende Ziele: Vereinbarung und Festlegung der Prioritätsbereiche in der beruflichen Fortbildung von Frühpädagogen, Ausweitung des Angebots an Fort- und Weiterbildungsprogrammen, spezielle Berücksichtigung von Minderheiten, Erschließung neuer Formen für die Zusammenarbeit und den Austausch unter Frühpädagogen sowie die Gewährleistung der Kontinuität gemeinsamer Aktionen, um Beispiele guter Praxis und erfolgreiche Bildungsprojekte zu evaluieren und zu verbreiten. Das Programm wird vom Ministerium finanziert, seine Umsetzung erfolgt durch die Regionalregierungen. Darüber hinaus beinhalten die Maßnahmen des territorialen Kooperationsprogramms „*Educa3*“ unter anderem die Bereitstellung und Organisation von beruflicher Fort- und Weiterbildung für den Bereich der frühkindlichen Förderung mit einem Schwerpunkt auf Kindern von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren. Dieses Programm wird durch das Ministerium und die Regionalregierungen kofinanziert.

Institutionen finanzieren, die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung anbieten

- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) finanzierte folgende Initiativen zur beruflichen Weiterbildung:
  - Über einen Zeitraum von zwei Jahren (2005-07) erhielt eine postsekundäre Bildungseinrichtung Zuschüsse für die Ausarbeitung und Bereitstellung eines Weiterbildungsangebotes, das vor allem über die Reflexion der eigenen Handlungspraxis die Qualität in Kindertageseinrichtungen steigern sollte. Die Schulungen knüpften eng an die Praxis an und waren darauf gerichtet, in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern professionelle Fähigkeiten zu stärken und Innovationen anzuregen. Die Vielzahl der ländlichen und entlegenen Gemeinden in Kombination mit der geographischen und kulturellen Vielfalt der Provinz ma-

chen es jedoch schwierig, berufliche Fortbildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten für alle Fachkräfte verfügbar zu machen. Die Bildungseinrichtung arbeitete mit einer breiten Gruppe von FBBE-Mitarbeitern aus einer Vielzahl von Einrichtungen des Gebiets der Südküste der Provinz, einschließlich Ureinwohnern, Mitarbeitern mit multikulturellem Hintergrund, Mitarbeitern aus ländlichen und städtischen Bereichen, Teilzeitmitarbeitern in Vorschulen sowie Vollzeitkräften im Bereich der Tagesbetreuung und der Tagespflege.

- Ein Berufsverband erhielt in den Jahren 2006-07 einen Zuschuss in Höhe von 2 Millionen CAD, um in der Provinz Leitungskapazitäten für den Bereich der frühkindlichen Bildung aufzubauen. Dabei sollte über die direkte Kinderbetreuung hinaus das Profil der FBBE insgesamt geschärft werden. Der Schwerpunkt der Arbeit des Verbands lag auf dem Aufbau einer Leitungskultur in der FBBE, die die hervorragenden Potenziale des Sektors anerkennt und davon ausgehend Wege entwickelt, in das Gemeinwesen auszustrahlen und Erziehungskompetenzen und Wissen um die Bedeutung frühkindlicher Bildung in diesem generell zu stärken. Der Verband arbeitete sowohl mit den Regionen an der Süd- und Nordküste als auch im Landesinneren und jeweils mit Personal aus folgenden Gruppen: Ureinwohner, Mitarbeiter mit multikulturellem Hintergrund, Mitarbeiter aus ländlichen und städtischen Bereichen, Teilzeitmitarbeiter in Vorschulen, Vollzeitkräfte im Bereich der Tagesbetreuung und Tagespflege. Aufgrund steuerlicher Gegebenheiten konnten die Zuschüsse in dieser Art nicht fortgesetzt werden.
- Eine Agentur aus der Provinz erhielt in den Jahren 2006-07 einen Zuschuss in Höhe von 20 Millionen CAD, um Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Träger anbieten zu können, um die Qualität ihrer Programme zu erhöhen. Ein Teil der Zuschüsse wurde für Lernmittel, Materialien und Ausstattung verwendet, die die Entwicklungsförderung von Kindern unterstützen; ein anderer Teil der Zuschüsse war für kleinere Investitionen und/oder Reparaturen bzw. Renovierungsarbeiten in den Einrichtungen gedacht; der Rest der Zuschüsse musste zweckgebunden für berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten verwendet werden. Aufgrund steuerlicher Einbußen oder Veränderungen mussten jedoch auch diese Zuschüsse eingestellt werden.

- In **Japan** bezuschusst die Regierung Präfekturen für die Schulung sowohl von FBBE-Berufseinsteigern als auch von Frühpädagogen mit bereits zehnjähriger Berufserfahrung. Der Hauptteil der Kosten für Schulungsmaßnahmen für Frühpädagogen wird von den Schulungsanbietern getragen.
- In **Neuseeland** entwickelte das Bildungsministerium ein neues Programm für eine zentral finanzierte berufliche Fort- und Weiterbildung. Grund dafür war, dass aufgrund von Mittelkürzungen die berufliche Fort- und Weiterbildung auf FBBE-Einrichtungen konzentriert wurde, die Kinder aus priorisierten Gruppen betreuen: Māori, Pazifikinsulaner sowie Kinder aus Gruppen mit niedrigem sozioökonomischen Status. Verträge über zentral finanzierte berufliche Fort- und Weiterbildung

werden über einen Zeitraum von drei Jahren geschlossen. Die Anbieter müssen die jeweiligen Gemeinschaften aufsuchen, eine Bedarfsanalyse durchführen und ein Programm planen, das dem Bedarf der jeweiligen Gemeinschaft am besten entspricht. Dieser neue Ansatz einer zentralen Finanzierung für Fortbildungsanbieter soll die Konkurrenz unter ihnen verringern und den Weg für einen gemeinschaftlicheren Ansatz bei der Bereitstellung beruflicher Fort- und Weiterbildung freimachen.

Herausforderung 5: Private FBBE-Angebote

Die Rolle des privaten Angebotes erscheint in vielen Ländern als ein Problem . So stellt sich insbesondere die Frage, wie politische Herausforderungen bewältigt werden können, wenn ein Großteil der Einrichtungen in privater Hand liegt. In Ländern mit einem überwiegend öffentlichen FBBE-Angebot können Änderungen durch direkte Maßnahmen der Regierung initiiert werden. Wird dagegen ein Großteil des FBBE-Angebots durch private Anbieter abgedeckt, müssen Maßnahmen unter Umständen durch Regulierung oder die Schaffung von Anreizsystemen umgesetzt werden.

Private, gemeinnützige oder ehrenamtlich organisierte Angebote sind oftmals unterfinanziert und daher nicht in der Lage, die grundlegenden strukturellen Standards zu erfüllen, wie zum Beispiel die Bereitstellung regelmäßiger berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung oder die Einhaltung eines bestimmten Zertifizierungsniveaus für das Personal. Dies kann dazu führen, dass die Personalqualität bei privaten Angeboten erheblich geringer ist als bei öffentlichen Einrichtungen. Für Regierungen kann es schwierig werden, die Qualität zu verbessern, wenn private Angebote nicht öffentlich subventioniert werden. Denn diese können dann nicht ohne Weiteres durch Vorschriften und Bestimmungen beeinflusst werden.

Private Angebote ebenso rigoros regulieren wie den öffentlichen Sektor

- **England** (**Vereinigtes Königreich**) hatte sich zum Ziel gesetzt, eine einheitliche Qualifikations- und Gehaltsstruktur für alle FBBE-Einrichtungen zu entwickeln. Inspektionen wurden unter einem Dach, dem *Amt für Bildungsstandards* (*Office for Standards in Education*), zusammengefasst, dem die Zuständigkeit für alle Standards in allen Einrichtungsarten im gesamten Sektor übertragen wurde. Darüber hinaus wurde den lokalen Behörden gesetzlich auferlegt, eine adäquate und bezahlbare FBBE für alle interessierten Familien sicherzustellen. Mithilfe dieser Änderungen sollten einheitliche Qualitätsstandards für unterschiedliche Anbieter aufgestellt werden. So gewährleistet zum Beispiel eine einheitliche Qualifikation, dass Personal sowohl im privaten als auch im öffentlichen Sektor mit demselben Ausbildungstand in den Beruf einsteigt.
- Die Zulassung von Kindertageseinrichtungen in der **Französischen Gemeinschaft (Belgien)** ist strikt geregelt und wird streng überwacht. Das FBBE-System besteht hier aus einer Kombination öffentlicher und privater Angebote. Im Betreuungssektor werden öffentliche Einrichtungen zugelassen (lizenziert), überwacht und einem kontinuierlichen Bewertungsprozess unterzogen; private Angebote werden lizenziert und überwacht. Im Bildungssektor gibt es drei große Or-

ganisationen, die kostenlose Bildung anbieten, die für alle Teile der Bevölkerung offen zugänglich ist. Diese unterliegen in ihrer Arbeit den Gesetzen in Bezug auf öffentliche Einrichtungen.

- Das **finnische** Recht sieht trotz seiner dezentralen Ausrichtung strenge und eindeutige Anforderungen an die Personalqualifikation sowie die Fachkraft-Kind-Schlüssel vor, die sowohl für öffentliche Einrichtungen als auch für private Anbieter gelten.
- **Flandern (Belgien)** gewährt Eltern, die Leistungen von nicht zugelassenen (lizenzierten) Tagespflegepersonen nutzen, weder die sonst üblichen Steuererleichterungen noch Kinderbetreuungszuschläge. Dies soll verhindern, dass Tagespflegepersonen privat, ohne externe Kontrolle arbeiten. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass sich selbstständige Tagespflegepersonen lizenzieren lassen und unter behördlicher Aufsicht arbeiten.

HANDLUNGSFELD 4 – RISIKEN BEWÄLTIGEN: AUS DEN POLITISCHEN ERFAHRUNGEN ANDERER LÄNDER LERNEN

Dieser Abschnitt fasst die Erfahrungen von Ländern zusammen, die sie in folgendem Bereich gemacht haben:

- Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern

Ziel dieses Abschnitts ist es, einen schnellen Überblick über die Schwierigkeiten und Risiken zu geben, die bei der Umsetzung politischer Initiativen zu berücksichtigen sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dabei in Form von Lektionen dargestellt.

QUALIFIKATIONEN, FORTBILDUNGEN UND ARBEITSBEDINGUNGEN VERBESSERN

Lektion 1: Kostenauswirkungen berücksichtigen und mit der Festlegung von Richtwerten für den prozentualen Anteil qualifizierter Mitarbeiter vorsichtig sein

In **Neuseeland** fiel die Reform zur Erhöhung der Personalqualifikation zeitlich mit einem starken Anstieg der Nachfrage nach FBBE und einem raschen Personalzuwachs zusammen. Mit der Einführung des Diploms „*Frühpädagoge*“ (*„Early Childhood Education Diploma of Education“)* als pädagogische Referenzqualifikation für das neue zentralisierte System wurden Zielvorgaben für den Anteil qualifizierter Fachkräfte in FBBE-Einrichtungen festgelegt. Die Regierung musste jedoch feststellen, dass diese Vorgaben aufgrund der gestiegenen Gesamtzahl der Beschäftigten nur schwer zu erfüllen waren. Außerdem hatte der gestiegene Bedarf an qualifizierten Frühpädagogen einen Einfluss auf deren Gehälter. Es wurde eine Gehaltsangleichung zwischen Vor- und Grundschulpädagogen sowie Lehrern der Sekundarstufe vorgenommen und die Regierung musste Finanzmittel bereitstellen, um die Kosten für die Qualitätsverbesserungen aufzufangen und sicherzustellen, dass diese nicht auf die Eltern umgelegt werden. Neuseeland stellte fest, dass diese Maßnahme für die Regierung zu einer signifikanten Steigerung der Mittelaufwendungen im FBBE-Bereich führte. Daher reduzierte die Regierung ihre Zielvorgabe von 100 % registrierten Pädagogen im FBBE-Sektor auf 80 % und begründete das damit, dass das Erreichen eines Mindestniveaus von 80 % registrierten Pädagogen bis 2012 ausreichend hohe Standards im FBBE-Sektor gewährleisten würde.

Lektion 2: Ausreichend Zeit für die Umsetzung neuer Qualifikationsanforderungen einplanen

Im Rahmen der Überarbeitung seiner Zulassungsbestimmungen stellte **Britisch-Kolumbien (Kanada)** fest, dass eine sofortige Umsetzung der geänderten Anforderungen dazu führte, dass diese vielfach nicht eingehalten wurden. Das Personal benötigte eine beträchtliche Zeit und Ausnahmegenehmigungen, bis es in der Lage war, die neuen Standards zu erfüllen. Die Provinz betont, dass es wichtig ist, den Personen, die am stärksten von den Veränderungen betroffen sind, ausreichend Zeit für die erforderliche Umstellung einzuräumen, damit sie die neuen Anforderungen erfüllen können.

Lektion 3: Sicherstellen, dass geänderte Qualifikationsanforderungen sowohl in die Berufsausbildung als auch in die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung integriert werden

Portugal führte als Qualifikationsanforderung für Vorschulpädagogen einen vierjährigen Masterstudiengang ein und stellte in diesem Zusammenhang fest, dass es wichtig ist, die Karriere von FBBE-Fachkräften vom Beginn ihrer Ausbildung bis hin zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung zu fördern. Da die Qualifikationsanforderungen gestiegen sind, benötigen Frühpädagogen auch nach dem Studienabschluss kontinuierliche Unterstützung, da es immer wieder Änderungen im frühpädagogischen Feld gibt.

Eine Qualitätsbewertung der Ausbildung für Vorschulpädagogen in **Norwegen** hat der Regierung den Bedarf für eine Verbesserung der Grundausbildung vor Augen geführt. Angesichts der Bedeutung, Komplexität und Größe des FBBE-Sektors in Kombination mit dem weiteren Bedarf an FBBE sieht das Land die Notwendigkeit, diese Ergebnisse aufzugreifen. Soll Kindern eine hochwertige FBBE zuteil werden, muss der Verbesserung der Ausbildung von Erziehern sowie frühpädagogischen und verwaltungstechnischen Führungskräften in der FBBE Priorität eingeräumt werden. Dies erfordert zusätzliche Ressourcen für die Vorschulpädagogenausbildung sowie ein kontinuierliches Angebot an Schulungen, die Theorie und Praxis vereinen.

Lektion 4: Das Personal auf Änderungen im Curriculum vorbereiten und Schulungen in den Umsetzungsplan integrieren

Im Rahmen der Schulung von Frühpädagogen, die mit dem neuen Curriculum und den überarbeiteten pädagogischen Richtlinien vertraut gemacht werden sollten, stellte **Mexiko** fest, dass es wichtig ist, vor der Einführung neuer Maßnahmen die Erzieher für den Änderungsbedarf zu sensibilisieren. Ebenso wichtig ist eine Nachbereitung der Schulungen in Gestalt von Evaluationen der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte und der praktischen Umsetzung des Curriculum.

Für **Schweden** hat sich eindeutig gezeigt, dass die Personalkompetenz für die Qualität im Vorschulbereich von ausschlaggebender Bedeutung ist. Ausbildung und Kompetenzen der Vorschulpädagogen gehören zu den wichtigsten Faktoren für ein erfolgreiches Vorschulsystem. Um ihre Arbeit gemäß den curricularen Vorgaben durchführen zu

können, müssen die Mitarbeiter umfassende Kenntnisse über die Entwicklung und das Lernverhalten von Kindern besitzen.

In einem langwierigen Prozess zur Integration der frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsangebote hat **Korea** im Jahr 2011 das „*Nuri Curriculum*“ für Kinder ab 5 entwickelt und für 20.000 Erzieher und FBBE-Fachkräfte, die mit Fünfjährigen arbeiten, landesweit berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eingeführt. Diese Maßnahmen sollten sie auf die Inhalte und die pädagogische Ausrichtung des neuen Curriculums vorbereiten. Im Dezember 2011 fand zum ersten Mal eine gemeinsame Schulung für circa 150 frühpädagogische Ausbildner sowohl aus dem Bildungs- als auch aus dem Betreuungssektor statt. Lokale Bildungsbehörden und Schulämter haben bei der Organisation und Ausgestaltung des Schulungsprogramms zusammengearbeitet.

Lektion 5: Abwägen, ob den Gegebenheiten Ihres Landes ein einheitliches Schulungskonzept oder bedarfsorientierte Schulungen besser entsprechen

Die **Französische Gemeinschaft (Belgien)** betont, dass der FBBE-Sektor ein starkes und konsistentes Leitbild benötigt, in dessen Rahmen auch die Fort- und Weiterbildung ihre größtmögliche Wirkung entfalten kann. Außerdem sollte das Fort- und Weiterbildungsprogramm einen einheitlichen Ansatz verfolgen und nicht individuell orientiert sein, damit es nicht an Ausrichtung verliert. Dies könnte sich ansonsten negativ auf die Qualität der FBBE-Angebote insgesamt auswirken.

Demgegenüber wird von **Portugal** betont, dass kontinuierliche Fort- und Weiterbildung kontextbezogen erfolgen sollte, um dem Bedarf der FBBE-Fachkräfte, Kinder und Eltern tatsächlich zu entsprechen. Mexiko hebt ebenso die Notwendigkeit hervor, berufliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen möglichst passgenau zu gestalten und für eine hohe Qualität der Schulungsinhalte zu sorgen. Eine Befragung von Fachkräften, welche Schulungsinhalte sie als nützlich erachten würden, hat sich dabei für die Regierung als wertvolles Instrument erwiesen.

Während die Grundausbildung in **Korea** eher auf universelle Inhalte ausgerichtet ist, die zukünftige Frühpädagogen benötigen, berücksichtigt die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung den Bedarf und das Kompetenzniveau der individuellen Teilnehmer und entspricht deren jeweiliger beruflicher Klassifikation (z.B. Einsteiger, erfahrener Frühpädagoge, Führungskraft). Korea legt seinen Schwerpunkt zunehmend auf eine Vielfalt und Breite in den Weiterbildungsinhalten und -methoden, die auf die jeweiligen Bedürfnisse der einzelnen Pädagogen und deren Arbeitsumfeld (z.B. ländliche Gegenden, Gruppengröße) zugeschnitten sind.

Lektion 6: Abwägen, ob den Gegebenheiten Ihres Landes eher ein universeller oder ein zielgerichteter Weiterbildungsansatz entspricht

Wenn die Teilnahme an beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ins alleinige Ermessen der FBBE-Einrichtungen gestellt wird, hat **Neuseeland** die Erfahrung gemacht, dass einige Einrichtungen übermäßig häufig, andere Einrichtungen hingegen

überhaupt nicht an solchen Maßnahmen teilnehmen. Aus dieser Erfahrung heraus hat die Regierung einen neuen Ansatz zur Finanzierung beruflicher Fort- und Weiterbildung entwickelt: Die Fortbildungsanbieter müssen auf Gemeinschaften und Sozialräume zugehen, die von der Regierung priorisiert werden, und den dortigen Fortbildungsbedarf ermitteln. Anschließend erstellen sie Schulungsprogramme, die dem individuellen Bedarf dieser Gemeinschaften am besten entsprechen.

Lektion 7: Die Ausbildung des FBBE-Personals stärker am anerkannten Lehrerberuf ausrichten und dabei Kostenauswirkungen berücksichtigen

Finnland hat das Ausbildungsniveau für Frühpädagogen erhöht und es damit stärker an das Niveau von Grundschullehrern angepasst. Werden die Ausbildungen zum Frühpädagogen und zum Grundschulpädagogen miteinander verzahnt, bietet dies den großen Vorteil, dass beide Seiten die Kinder beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule besser unterstützen können, weil sie wissen, wie sie in dieser wichtigen Übergangsphase miteinander kooperieren können, um die kindliche Entwicklung zu fördern.

Die **Slowakische Republik** legt einen Schwerpunkt auf die Verbesserung des Status von Vorschulprogrammen und Vorschulpädagogen, um eine Personalversorgung auf hohem Qualitätsniveau zu gewährleisten. Dabei unterstützt die Regierung folgende Verbesserungen: 1.) Vorschulpädagogen müssen dasselbe Ausbildungsniveau wie Grund- und Sekundarschullehrer erreichen, 2.) die Gehälter müssen über alle Bildungsstufen hinweg angeglichen werden und 3.) Vorschulpädagogen müssen dieselben Rechte und Pflichten in Bezug auf kontinuierliche Fort- und Weiterbildung haben wie andere Pädagogen.

Lektion 8: FBBE-Akteure in einen regelmäßigen Konsultations- und Evaluationsprozess einbinden

Australien hat festgestellt, dass Beratungen mit den Akteuren des FBBE-Sektors ein wesentlicher Faktor für den Erfolg von Personalreformen sind. Dies zeigte sich zum Beispiel deutlich bei der Entwicklung von Standards für die Berufsausbildung im FBBE-Bereich (die sogenannten Schulungspakete), die den Bedürfnissen des Sektors und der Gemeinden Rechnung tragen und hochwertige Ergebnisse liefern. Australien hat die Erfahrung gemacht, dass regelmäßige Absprachen und Konsultationen mit Akteuren des Sektors maßgeblich dazu beitragen, die Relevanz und Orientierung der Aus- und Fortbildungsinhalte am aktuellen Bedarf der FBBE zu gewährleisten. Allgemein ist es bei jedweden Änderungen in diesem Bereich wichtig, zunächst eine breite Zustimmung zu den Grundsätzen und Zielen von Reformen zu erreichen und anschließend maßgeschneiderte Umsetzungsanforderungen zu entwickeln, die an die bestehenden Systeme und Prozesse anschließenSo führte Australien in der Entwicklungsphase seines „*Nationalen Qualitätsprogramms*“ („*National Quality Agenda*“, NQA) umfassende Konsultationen durch und setzt diese auch derzeit fort, um die Einführung von Reformen im FBBE-Sektor zu unterstützen.

Für **Britisch-Kolumbien (Kanada)** hat sich die Einbindung von FBBE-Akteuren in die Planung von FBBE-Reformen als hilfreich erwiesen, um diese dem vielgestaltigen Bedarf – insbesondere angesichts der großen geographischen und kulturellen Unterschiede sowie vielfältigen Interessen – anzupassen.

Lektion 9: Diversität beim Personal etablieren

In **Norwegen** haben Schulungen für Assistenten, die eine Minderheitssprache sprechen, sowie die Anwerbung von Studenten aus ethnischen Minderheiten zu einer Erhöhung des Anteils an FBBE-Mitarbeitern aus Minderheitsgruppen geführt, darunter auch zu einer Erhöhung des Anteils von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund.

Im Kontext der Diversifizierung des Personals hat **Flandern (Belgien)** festgestellt, dass es mehr darum geht zu akzeptieren, dass es schwierig ist Unterschiede zu verstehen, als zu versuchen, individuelle Werte- und/oder Bezugssysteme zu verstehen. Dies erfordert Offenheit und Flexibilität sowie die Anerkennung verschiedener Sichtweisen und Paradigmen. Diversität konfrontiert Fachkräfte mit komplexen Fragen, die nicht allein mit fachlichem Wissen beantwortet werden können. Es wurde deutlich, dass das Berufsverständnis von FBBE-Fachkräften sowohl auf einer kontinuierlichen Reflexion der eigenen Praxis als auch auf der Fähigkeit basieren muss, persönliche Dispositionen und Verhaltensmuster zu hinterfragen.

Lektion 10: Exzellenzzentren schaffen, um den Bedarf des Sektors zu kommunizieren und Netzwerke zu unterstützen

In **Finnland**, wo eine Ausbildung im Bereich sozialer Dienste für das gesamte Personal obligatorisch ist, wurden *Exzellenzzentren für soziale Wohlfahrt* gegründet, um die Kommunen über die Bedürfnisse dieses Bereichs zu informieren und die Anschlussfähigkeit von Schulungsinhalten zu gewährleisten. Finnland stellte fest, dass die Schaffung dieser Zentren zu einer Vernetzung sozialer Akteure auf regionaler Ebene geführt hat. Da der FBBE-Sektor eng mit dem Sozialsektor verknüpft ist, hat er ebenfalls von diesen Zentren profitiert.

Lektion 11: Die Gehälter von Mitarbeitern privater Einrichtungen stützen

Korea hat erkannt, dass eine Verbesserung der Qualität der FBBE-Angebote mit einem ausgeglichenen Arbeitsangebot und einer Anhebung der Gehälter einhergehen muss. Da in Korea der private FBBE-Sektor größer als der öffentliche ist, stellt die Angleichung der Gehälter von Fachkräften im öffentlichen und privaten Sektor einen wichtigen Punkt auf Koreas Politikagenda dar. Um ein Monitoring und eine Qualitätssicherung der privaten FBBE-Angebote zu fördern, zahlen die lokalen Bildungsbehörden verschiedene Arten von Zulagen und Beihilfen, die das Grundgehalt von Fachkräften im Privatsektor aufstocken.

HANDLUNGSFELD 5 – STANDORTBESTIMMUNG

Der vorliegende Bogen wurde auf der Grundlage von Erkenntnisse aus den internationalen Entwicklungen erstellt. Er soll helfen, den gegenwärtigen Stand zu analysieren, auf dem sich Ihr Land in Bezug auf:

- Fachkräfte bzw. FBBE- Mitarbeiter

befindet. Ziel ist es, ein Bewusstsein für neue Aspekte zu wecken und Bereiche zu identifizieren, in denen Änderungen erfolgen könnten. Ziel ist nicht, Noten für bestimmte Praktiken zu vergeben. Bitte beurteilen Sie den aktuellen Stand, indem Sie auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 die Ihrer Meinung nach zutreffende Zahl einkreisen.

PERSONAL

Fachliche Kompetenzen	Überhaupt nicht				Voll und ganz
1. Die FBBE-Berufsprofile und -Qualifikationen entsprechen den für moderne FBBE-Einrichtungen relevanten Kompetenzen.	1	2	3	4	5
2. FBBE-Berufsprofile und -Qualifikationen sind transparent und für zukünftige Anwärter, Personal und Eltern leicht verständlich.	1	2	3	4	5
3. Die Qualifikationen für FBBE-Personal sind in geeigneter Weise auf die Qualifikationen für Grundschullehrer – insbesondere derer, die Kinder in den ersten Grundschuljahren unterrichten – abgestimmt.	1	2	3	4	5
4. Die Inhalte der Grundausbildung werden regelmäßig evaluiert, um die Qualität und Relevanz der Qualifikationen zu steigern.	1	2	3	4	5
5. Die Abschlüsse weisen unabhängig von den jeweiligen Ausbildungsprogrammen dieselbe Qualität auf, auch wenn die einzelnen Pro-	1	2	3	4	5

gramme einrichtungsspezifische Bildungsansätze verfolgen.					
6. Qualifikationen für die Arbeit sowohl mit Kleinst- und Kleinkindern (0-3 Jahre) als auch mit Vorschulkindern (3-6 Jahre) können ohne unnötige Wiederholungen oder Redundanzen in einem konsistenten Prozess erworben werden, und zwar unabhängig vom Qualifikationssystem (duales System oder integriert in Bezug Kinderbetreuung und frühkindliche Bildung und Betreuung).	1	2	3	4	5
7. Es gibt weder Stigmatisierungen noch Statusunterschiede zwischen den verschiedenen Berufsbezeichnungen und Qualifikationen für Vorschulpädagogen, Kindergarten- und Krippenerzieher und sonstige FBBE-Mitarbeiter.	1	2	3	4	5
8. Die FBBE-Qualifikationen sind in verschiedenen Regionen und Ländern anerkannt.	1	2	3	4	5
Personalangebot und -bindung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
9. Es existiert ein Monitoringsystem für den Bereich des Personalangebots und der Personalnachfrage.	1	2	3	4	5
10. Das Personal ist ausreichend diversifiziert (z.*B.* männliche Mitarbeiter, Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, Mitarbeiter aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen).	1	2	3	4	5
11. Es existiert ein Monitoringsystem für die Arbeitsbedingungen (z.B. Anhebung des Gehaltsniveaus, Angebot nicht-monetärer Vergünstigungen, Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels).	1	2	3	4	5

12. Es existiert eine umfassende Personalgewinnungsstrategie für FBBE-Personal (z.B. zukünftige Studenten, neue Absolventen, Berufswechsler oder Quereinsteiger, unterrepräsentierte Gruppen, Stellenbesetzung in entlegenen oder sozial benachteiligten Gegenden).	1	2	3	4	5
13. Es existieren geeignete Anreiz- und Unterstützungsangebote für Studenten und Absolventen, um im FBBE-Sektor und insbesondere in Einrichtungen zu arbeiten, die Probleme bei der Personalrekrutierung haben.	1	2	3	4	5
14. Möglichkeiten zur Anrechnung von Kompetenzen wurden geprüft, um den Zugang zum Beruf zu erleichtern.	1	2	3	4	5
15. Es wurden Initiativen ergriffen, um erfahrene Mitarbeiter im Sektor zu halten und die Personalfluktuation in den Einrichtungen zu senken, mit dem Ziel die Erzieher-Kind-Bindung und die kindliche Entwicklung zu stärken.	1	2	3	4	5
16. Dem FBBE-Personal stehen ausreichende Möglichkeiten für die berufliche Weiterentwicklung, Beförderung und Mobilität zur Verfügung.	1	2	3	4	5
17. Das FBBE-Personal wird vor Ort bei der Entwicklung von Fähigkeiten unterstützt, die sie benötigen, um eine integrierte frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zu gewährleisten.	1	2	3	4	5
18. Dem Personal und insbesondere neuen Mitarbeitern steht eine berufsbegleitende Unterstützung zur Verfügung, zum Beispiel in Form von Mentorprogrammen durch erfahrene Mitarbeiter.	1	2	3	4	5

Berufliche Weiterbildung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
19. Die Bedeutung einer kontinuierlichen beruflichen Fort- und Weiterbildung wird sowohl von den Mitarbeitern als auch von deren Arbeitgebern verstanden.	1	2	3	4	5
20. Die berufliche Fort- und Weiterbildung erfolgt bedarfsgesteuert und bietet vielfältige Inhalte und Zugangsoptionen.	1	2	3	4	5
21. Informationen zu beruflichen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sind leicht zugänglich.	1	2	3	4	5
22. Für Fachkräfte stehen berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu angemessenen Kosten sowie flexiblen Zeiten und Orten zur Verfügung.	1	2	3	4	5
23. Qualität und Relevanz der vom FBBE-Personal genutzten beruflichen Fort- und Weiterbildungskurse wurden einer Bewertung unterzogen.	1	2	3	4	5
24. Die Teilnahmequoten an beruflichen Fort- und Weiterbildungskursen wurden überprüft und die Ergebnisse verwendet um zu überlegen, wie diese Quoten verbessert werden können.	1	2	3	4	5

ANMERKUNGEN

1 In der Literatur wird üblicherweise der Begriff „Mitarbeiter“ für die Personen verwendet, die im FBBE-Bereich direkt mit den Kindern arbeiten. Diese Personen werden auch als „Fachkräfte“, „Pädagogen“, „Betreuer“ oder „Fachpersonal“ bezeichnet.

2 Der Begriff „Prozessqualität“ bezieht sich auf die Erfahrungen, die Kinder tatsächlich im Rahmen ihrer FBBE-Programme machen: d.h. auf das, was innerhalb eines Settings passiert. „Inhaltliche Qualität“ bezieht sich speziell auf den vermittelten pädagogischen Stoff (z.B. Curriculum).

3 Der Begriff „kontinuierliche fachliche Weiterbildung“ bezeichnet eine berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Litjens und Taguma (2010) geben eine eindeutige Definition des Begriffs berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Dieser Begriff „umfasst sämtliche geplanten Fort- und Weiterbildungsprogramme für FBBE-Personal, die auf eine Verbesserung der Leistung des Einzelnen in seiner jeweiligen Position ausgerichtet sind“.

4 Um internationale Vergleiche zu vereinfachen, wird oftmals das internationale ISCED-Klassifizierungssystem verwendet. Vier der ISCED-Ebenen sind für die Antworten im Rahmen der OECD-Befragung relevant: Ebene 2: Sekundarstufe I – normalerweise als Abschluss der schulischen Grundbildung betrachtet; Ebene 3: Sekundarstufe II – normalerweise Abschluss der Pflichtschulbildung betrachtet; Ebene 4: Postsekundäre Bildung, die nicht dem tertiären Bereich zuzuordnen ist (*z. B.* kurze arbeitsbezogene Bildungsprogramme, voruniversitäre Kurse); Ebene 5: erste Stufe der tertiären Bildung (*z. B.* erster akademischer Grad); Ebene 6: zweite Stufe der tertiären Bildung (die zu einer höheren Forschungsqualifikation führt).

5 Teilzeit bedeutet, dass eine Ausbildung oder ein Schulungskurs über einen bestimmten Zeitraum weniger Zeit als eine Vollzeitstelle in Anspruch nimmt.

6 Integrierte Erstausbildung: die Erstausbildung für Betreuungsfachkräfte und Vorschulpädagogen ist integriert; die Studenten haben das gleiche Ausbildungsprogramm, *d. h.* sie werden sowohl für die Arbeit im Kleinkindbetreuungs- als auch im Früherziehungs- und Frühbildungssektor ausgebildet (wobei trotzdem eine weitere Spezialisierung in Richtung Kleinkindbetreuung oder Früherziehung im Programm enthalten sein kann). Gesplittete Erstausbildung: die Erstausbildung für Krippenerzieher und Vorschulpädagogen ist voneinander getrennt: Sie haben nicht das gleiche Ausbildungsprogramm, es handelt sich um separate Ausbildungsgänge. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf FBBE-Personal in FBBE-Einrichtungen, nicht auf Mitarbeiter in Tagespflegeeinrichtungen.

7 Integrierte pädagogische Erstausbildung: die Erstausbildung für Vorschul- und Grundschulpädagogen ist integriert; die Studenten haben das gleiche Ausbildungsprogramm, *d.h.* sie werden für die pädagogische Tätigkeit sowohl im Vorschul- als auch im Grundschulsektor ausgebildet (wobei trotzdem eine weitere Spezialisierung in Richtung Vor- oder Grundschule im Ausbildungsprogramm enthalten sein kann). Gesplittete pädagogische Erstausbildung: die Erstausbildung für Vor- und Grundschulpädagogen ist gesplittet: Sie haben nicht das gleiche Ausbildungsprogramm, es handelt sich um separate Studien- und Ausbildungsgänge.

8 Für Kindergärten/Vorschulen basierend auf Daten aus: Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, England (VK), Estland, Finnland, Irland, Israel, Italien, Japan, Manitoba (KAN), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden und Türkei. Für Kinderbetreuung basierend auf Daten aus: Australien, Österreich, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Finnland, Israel, Italien, Japan, Manitoba (KAN), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Schottland (VK), Spanien und Schweden.

9 Capko, J. (2001), „Identifying the Causes of Staff Turnover“, *Family Practice Management*, Band 8, Nr. 4.

POLITIKSTRATEGIE 4: FAMILIEN UND GEMEINWESEN EINBEZIEHEN

Die Einbeziehung der Eltern wird zunehmend als wichtige Politikstrategie angesehen, um eine gesunde kindliche Entwicklung und Lernumgebung zu fördern. Es ist allgemein anerkannt, dass für Eltern sowohl ein grundsätzliches Recht als auch eine Verpflichtung besteht, an der Bildung ihrer Kinder mitzuwirken. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ist für das FBBE-Personal unerlässlich, um Informationen über die Kinder zu erhalten. Die Mitwirkung der Eltern – insbesondere zur Gewährleistung einer hochwertigen Lernumgebung zu Hause sowie in der Kommunikation mit dem FBBE-Personal – korreliert stark mit dem späteren schulischen Erfolg der Kinder, ihrem Schulabschluss, ihrer sozial-emotionalen Entwicklung sowie ihrer Integration in die Gesellschaft.

Auch die Einbindung des Gemeinwesens wird zunehmend als eine wichtige Politikstrategie betrachtet. Das Gemeinwesen kann 1.) als „verbindendes Element" zwischen Familien und FBBE-Einrichtungen oder anderen Einrichtungen für Kinder dienen, 2.) als „soziales Netzwerk" fungieren, um Eltern, insbesondere sozial benachteiligte Familien, in ihrer Alltagsbewältigung zu unterstützen, 3.) als eine „Umgebung" wirken, die sozialen Zusammenhalt und öffentliche Ordnung fördert sowie 4.) eine „Ressourcenquelle" darstellen

HANDLUNGSFELD 1 – FORSCHUNG NUTZEN, UM POLITIK UND ÖFFENTLICHKEIT ZU INFORMIEREN

Vorliegender Abschnitt enthält folgende wissenschaftliche Ergebnisse im Überblick:

- Die Mitwirkung von Eltern und von Akteuren aus dem Gemeinwesen ist wichtig

DIE MITWIRKUNG VON ELTERN UND GEMEINWESEN IST WICHTIG

Der Begriff „elterliche Mitwirkung" bezieht sich auf die formalen und informellen Beziehungen zwischen Eltern und FBBE-Einrichtungen. Je nach Bildungsphase des einzelnen Kindes (z.B. Klein- oder Vorschulkind) sowie der Perspektive, aus der diese Frage betrachtet wird (z.B. Erzieher, Vorschulpädagoge, Elternteil, Forscher) kann die Mitwirkung eine Vielzahl von Formen und Bedeutungen annehmen. In der Literatur werden oftmals die Begriffe „Partnerschaft zwischen Eltern und Schule“, „elterliche Mitwirkung“, „familiäre Mitwirkung“ sowie „elterliches Engagement“ synonym verwendet.

Der Begriff „Mitwirkung des Gemeinwesens“ bezieht sich auf die Verbindung und Zusammenarbeit zwischen den FBBE-Einrichtungen mit den Angeboten und Akteuren von Einrichtungen aus dem Sozialraum (Litjens und Taguma, 2010). Der Begriff „Gemeinwesen“ oder „Sozialraum“ kann im engeren Sinne als „Menschen aus derselben Nachbarschaft“ oder weiter gefasst als „die gesamte Gemeinschaft, einschließlich aller Nicht-Regierungsorganisationen usw.“ definiert werden.

Die am häufigsten zum Einsatz kommenden Strategien zur Einbindung von Eltern sowie von Angeboten und Akteuren aus dem Gemeinwesen (Oakes und Lipton, 2007; Epstein, 1995) lassen sich in sechs Formen der Zusammenarbeit beschreiben.

Tabelle 4.1 Formen der Einbindung von Eltern und von Angeboten und Akteuren aus dem Gemeinwesen

Kindorientiert	
Information und Austausch	Entwicklung eines regelmäßigen Informationsaustauschs zwischen der Einrichtung und dem Elternhaus in Bezug auf die pädagogischen Angebote und die Entwicklung des Kindes.
Elternarbeit	Unterstützung aller Familien darin, ein familiäres Umfeld zu schaffen, dass das Lernverhalten von Kindern fördert (z.B. Elternkurse).
Förderung der Entwicklung in der Familie	Bereitstellung von Informationen und Ideen für Familien, wie sie ihre Kinder zu Hause fördern und die kindliche Entwicklung anregen können (u.a. durch curriculumsbezogene Aktivitäten); Hilfestellungen für wichtige Entscheidungs- und Planungsprozesse.
Einrichtungsorientiert	
Ehrenamtliche Unterstützung	Aufbau und Organisation von Unterstützungsmöglichkeiten durch Eltern und Akteure aus dem Gemeinwesen (z.B. Hilfe bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen in der Einrichtung und Spendenaktivitäten, Begleitung bei Ausflügen, Mithilfe bei der Gestaltung der Einrichtung oder Einbringen von Fähigkeiten und Fachkenntnissen in die Arbeit der Einrichtung).
Entscheidungsfindung	Einbezug von Eltern und Akteuren des Gemeinwesens in Entscheidungen der Einrichtung, Bildung von Elternausschüssen und Eltern-Mitarbeiter-Gremien.
Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen	Ressourcen und Dienstleistungen aus dem Sozialraum identifizieren und integrieren, um die pädagogische Arbeit und Lernprogramme, die gelebte Praxis in den Familien sowie das Lernen und die Entwicklung der Kinder zu stärken.

Quelle: Adaptiert von Epstein et al., 1995.

Worum geht es?

Kinder verbringen einen großen, wenn nicht sogar den größten Teil ihres jungen Lebens in ihrem direkten heimischen Umfeld und interagieren mit ihren Eltern[1], Geschwistern, sonstigen Familienmitgliedern und Nachbarn. In vielen OECD-Ländern ist jedoch festzustellen, dass sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte sowohl die Menge an Zeit, die Kinder mit ihren Familien und Nachbarn verbringen, als auch die Art der Interaktion mit ihnen verändert haben. Hierfür gibt es mehrere Ursachen, wie unter anderem sich verändernde Familienformen und -verhältnisse, eine zunehmende Berufstätigkeit der Mütter sowie eine gestiegene Zuwanderung (OECD, 2006).

Die Bereitschaft der Eltern, einen Teil der Betreuung ihrer Kinder an FBBE-Einrichtungen zu delegieren, ist nicht mit einer geringeren Bedeutung der Elternrolle gleichzusetzen. Es bleibt unbestritten, dass das (Erziehungs-)Verhalten der Eltern in den ersten fünf Lebensjahren eines Kindes zentral ist für die Entwicklung wichtiger schulischer wie sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen. Die aktuelle Herausforderung für FBBE-Einrichtungen besteht darin, die bedeutende Rolle der Eltern für die Entwicklung junger Kinder zu erkennen und sie weitestmöglich in ihre Angebote mit einzubeziehen (OECD, 2006).

Die Kontinuität kindlicher Erfahrungen in verschiedenen Settings wird deutlich verbessert, wenn sich Eltern und frühpädagogische Fachkräfte regelmäßig austauschen und einheitliche Ansätze im Hinblick auf die Sozialisierung, Alltagsroutinen sowie das Lernen und die Entwicklung des Kindes verfolgen. Gelingt dies gut, können dadurch die Qualität der Einrichtungen, die elterliche Erziehung Zuhause und die häusliche Lernumgebung verbessert werden. Da Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status häufig die Ressourcen fehlen, haben sie es besonders schwer für eine geeignete Betreuung und Bereicherung ihrer Kinder zu sorgen (Barbarin *et al*., 2008; Boyce *et al*., 2010; Ermisch, 2008; Feinstein *et al*., 2007, 2008; Hauser-Cram *et al*., 2003).

Die Entwicklung von Kindern hängt nicht alleine vom Einfluss der Eltern und dem der FBBE-Einrichtungen (Tagespflege, Kindertageseinrichtung) ab. Kinder wachsen in einer Nachbarschaft auf und sind Teil einer Gemeinschaft. Daher ist es wichtig, dass verschiedene Anbieter – formale FBBE-Einrichtungen, Tagespflegepersonen, Gesundheitseinrichtungen, außerschulische Einrichtungen – zusammenarbeiten und ein „Kontinuum an Angeboten“ schaffen, das Eltern Sicherheit gibt und dem Bedarf junger Kinder entspricht. Der Einbezug von Akteuren und Angeboten aus dem Gemeinwesen in die Arbeit der FBBE ist nicht nur in Bezug auf zusätzliche Ressourcen und Referenzen wichtig, sondern er bietet zugleich Raum für neue Partnerschaften und elterliche Beteiligung.

Die Art und Weise der Mitwirkung von Eltern, Familien und Akteuren aus dem Gemeinwesen bei FBBE-Angeboten variiert von Land zu Land. Bei der Förderung einer umfassenden Mitbestimmung und Mitwirkung kommen verschiedene formale und informelle Mechanismen zum Einsatz. Einige Probleme, die sich in Bezug auf eine aktive Mitwirkung der Eltern ergeben, entstehen aufgrund kultureller, einstellungsbedingter und sprachlicher Barrieren. Besonders schwierig ist es, eine ausgeglichene Repräsentanz und Beteiligung von Familien mit unterschiedlichem Hintergrund zu gewährleisten (OECD, 2006).

Warum ist die Mitwirkung von Eltern und die Einbindung des Gemeinwesens wichtig?

Mitwirkung der Eltern

Eltern haben sowohl das grundsätzliche Recht als auch die Verpflichtung, an der Bildung ihrer Kinder mitzuwirken. Sowohl die OECD (2006) als auch UNICEF (2008a) vertreten die Ansicht, dass FBBE-Einrichtungen das Recht der Eltern auf Information, Stellungnahme zu bzw. Beteiligung an wichtigen Entscheidungen in Bezug auf ihr Kind respektieren müssen. Forschungsergebnisse belegen, dass es einen erheblichen Bedarf an elterlicher Beteiligung in FBBE-Einrichtungen gibt (Desforges und Abouchaar, 2003). Ebenso hat sich gezeigt, dass eine Mitwirkung der Eltern in FBBE-Einrichtungen die späteren Leistungen der Kinder und deren soziale Eingliederung verbessert (Blok et al., 2005; Deforges und Abouchaar, 2003; Edwards et al., 2008; Harris und Goodall, 2006; Powell et al., 2010; Sylva et al., 2004; Weiss et al., 2008).

Beispiele erfolgreicher FBBE-Einrichtungen, die eine elterliche Mitwirkung fördern (*z.B.* Early Headstart, die Perry Preschool sowie die Chicago Parent Centers aus den Vereinigten Staaten), machen deutlich, dass die Beteiligung der Eltern von zentraler Bedeutung ist (UNICEF, 2008b). Das bundesstaatlich finanzierte Programm des Chicago Parent Centers in den Vereinigten Staaten wurde als Beleg dafür herangezogen, dass die Einbeziehung der Eltern wesentliche Auswirkungen auf den Schulerfolg und die soziale Entwicklung der Kinder hat und eine effiziente Strategie darstellt, um die Schulabbruchquote zu verringern. Jedes Jahr, das Eltern an diesem Programm teilnahmen, erhöhte die Chancen ihrer Kinder auf einen erfolgreichen Highschool-Abschluss um 16 %. Von den Schülern, deren Eltern die vollen sechs Jahre am Programm teilnahmen, schlossen mehr als 80 % die Highschool erfolgreich ab; bei den Schülern, deren Eltern nicht am Programm teilnahmen, waren es dagegen nur 38 % (Reynolds und Clements, 2005).

Einbindung des Gemeinwesens

Für die Entwicklung junger Kinder spielt die Mitwirkung von Dienstleistern aus dem Sozialraum (*z.B.* Gesundheits- oder Sozialdienste sowie Sportvereine) bzw. von Akteuren aus dem Gemeinwesen an der FBBE eine wichtige Rolle. Qualitativ hochwertige FBBE-Einrichtungen zeichnen sich typischerweise dadurch aus, dass sie das Gemeinwesen in ihre Arbeit mit einbeziehen (Henderson et al., 2002). Je früher im Leben junger Kinder der Sozialraum mit eingebunden wird, desto bessere Chancen haben die Kinder, in der Schule und in ihrem späteren Leben erfolgreich zu sein (Cotton, 2000). Denn besteht zwischen (Vor-)Schulen und Gemeinwesen eine starke Verbindung, so unterstützt dies die erfolgreiche Entwicklung sozialer, emotionaler, physischer und schulischer Fähigkeiten von Kindern (Edwards *et al*., 2008, Oakes und Lipton, 2007; OECD, 2006).

Familien mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Hintergrund (definiert durch Faktoren, wie zum Beispiel den Bildungsgrad, das Einkommen und den Beruf der Eltern) verfügen über unterschiedliche Möglichkeiten, ihren Kindern einen bereichernden und gesunden Lebensstil sowie eine qualitativ hochwertige Betreuung zu bieten und in andere Bildungsressourcen (*z.B.* Bücher, Besuche von Bibliotheken und Museen usw.) zu investieren (Bradley et al., 1989). Der sozio-ökonomische Hintergrund von Familien hängt daher stark mit der Bildungsentwicklung von Kindern zusammen (Duncan et al., 1998).

Eine Studie mit Kindern, die im Alter zwischen vier und sechs Jahren von Familien mit sehr unterschiedlichem sozio-ökonomischen Hintergrund adoptiert wurden, zeigt deutlich, wie stark sich das Umfeld, in dem Kinder aufwachsen, auf deren Entwicklung auswirkt (Duyme *et al*., 1999). Bei adoptierten Kindern (ohne genetische Verbindung mit ihren Adoptiveltern) hat sich gezeigt, dass die sozio-ökonomischen Faktoren nichtgenetischer Eltern die kognitive Entwicklung eines Kindes beeinflussen können. Der IQ der Kinder wurde vor und nach der Adoption ermittelt und es zeigte sich bei allen Kindern eine Erhöhung des IQs nach der Adoption, unabhängig davon, ob sie von Familien mit hohem oder geringem sozio-ökonomischen Status adoptiert wurden. Da Kinder, die von Familien mit einem höheren sozio-ökonomischen Status adoptiert wurden, in einem reicheren und anregenderen Umfeld aufwuchsen, zeigten diese allerdings

signifikant größere Zuwächse beim IQ als Kinder, die von Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status adoptiert wurden. Daher sind FBBE-Einrichtungen und andere Einrichtungen, die geeignet sind, die negativen Auswirkungen eines familiären Hintergrunds zu mindern, besonders wichtig für Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien.

Im Umfeld eines Kindes (Familie, Nachbarschaft) haben Risikofaktoren negative Auswirkungen auf die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten, die schulischen Leistungen, die sozial-emotionalen Kompetenzen, die soziale Integration sowie die Gesundheit der Kinder (Van Tuijl und Leseman, im Erscheinen). Armut kann gar irreversible Auswirkungen auf die Gehirnfunktion haben (Hackman und Farrah, 2009). Edin und Lein (1997) haben gezeigt, dass die Betreuung und medizinische Versorgung von Kindern in armen Familien nicht stabil bzw. von geringer Qualität ist. Außerdem führt wirtschaftliche Not oftmals zu chronischem Stress. Dies zeigt sich häufiger in den unteren Einkommensschichten der Bevölkerung, da diesen die Ressourcen fehlen, um ihre Situation zu verbessern (McLeod und Kessler, 1990; Shonkoff und Philips, 2000). Die Korrelation zwischen wirtschaftlichem Status und psychischer Verfassung ist deshalb von Bedeutung, weil eine schlechte psychische Verfassung der Eltern zu unsensibleren, unbeständigen, weniger engagierten und weniger liebevollen Interaktionen mit den Kindern führt. Dies wiederum wurde mit Verhaltensauffälligkeiten der Kinder in Zusammenhang gebracht, die sich zum Beispiel dadurch zeigen, dass diese Kinder öfter in aggressive Auseinandersetzungen verwickelt sind und weniger gut mit Gleichaltrigen kooperieren können. Auch kann es zu erheblichen Konzentrationsproblemen kommen, die eine schlechtere schulische Leistung zur Folge haben (Shonkoff und Philips, 2000). Ein starkes Gemeinwesen kann als soziales Netzwerk agieren, das Eltern darin unterstützt, ihren Alltag zu bewältigen und positive Gefühle gegenüber ihren Kindern aufrechtzuerhalten und zudem Hilfestellungen für die Kindererziehung anbietet.

Eine niedrige Qualität des sozialen Netzwerkes kann wiederum eine geringere emotionale Beteiligung und einen geringen sozialen Zusammenhalt befördern (Van Tuijl und Leseman, in Druck). Das Engagement der Akteure aus dem jeweiligen Sozialraum bietet dagegen einen größeren sozialen Zusammenhalt (gegenseitiges Vertrauen zwischen Nachbarn und gemeinsame Werte) sowie eine (informelle) soziale Kontrolle und Nachbarschaftshilfe (Shonkoff und Phillips, 2000). Letzteres hat wiederum direkte Auswirkungen auf die Gewaltbereitschaft, persönliche Viktimisierung, Tötungsdelikte usw. in der Wohnumgebung.

Ein kontinuierliches Zusammenwirken von FBBE-Einrichtungen, Eltern, Nachbarn und sonstigen zivilgesellschaftlichen Akteuren kann darüber hinaus die Kooperation und Vernetzung von verschiedenen Einrichtungen und Angeboten verbessern und damit zu einem übergreifenden Ansatz im FBBE-Angebot führen. Solche übergreifenden Angebote eigenen sich besser, um die Bedürfnisse von Familien zu decken: den Bedarf von Kindern hinsichtlich ihrer Entwicklungsförderung sowie den Bedarf von Eltern in Bezug auf die Angebote der Kinderbetreuung, der Gesundheitsfürsorge oder anderer Leistungen. Ein umfassendes und integriertes System an sozialraumorientierten und formalen FBBE-Angeboten kann insbesondere Familien aus prekären sozio-ökonomischen Ver-

hältnissen, mit ihren spezifischen, armutsbezogenen Problemen, gezielt Hilfestellungen anbieten (Van Tuijl und Leseman, im Erscheinen, Weiss *et al*., 2008).

Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass die FBBE-Einrichtungen gemeinsam mit den Akteuren aus dem Gemeinwesen – ebenso wie den Eltern – einheitliche Standards und Ziele festlegen und umsetzen, da diese zugleich ein Spiegelbild bilden für die Werte der Menschen sind, die sie festlegen (Bodrova *et al*. 2004). Der Einbezug von Familien und Gemeinwesen in die Gestaltung der FBBE-Angebote ist besonders wichtig in Sozialräumen mit hohen Minderheiten- und Geringverdienerpopulationen, wo zugleich die unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründe und kulturellen Werte für die Erziehung und Bildung von Kindern negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben können (Larner, 1996).

Welche Aspekte sind besonders wichtig?

Aufgrund unterschiedlicher Definitionen des Begriffs „Mitwirkung“ sowie einer Uneinigkeit über eine geeignete Methode zur Messung derselben ist es schwierig, den Einfluss der Mitwirkung von Eltern und dem Gemeinwesen auf die Entwicklung und Leistungen der Kinder zu überprüfen (Marcon, 1999). Es gibt jedoch einige wenige Studien, die Auswirkungen von elterlicher Mitwirkung und der Einbindung des Gemeinwesens untersucht haben.

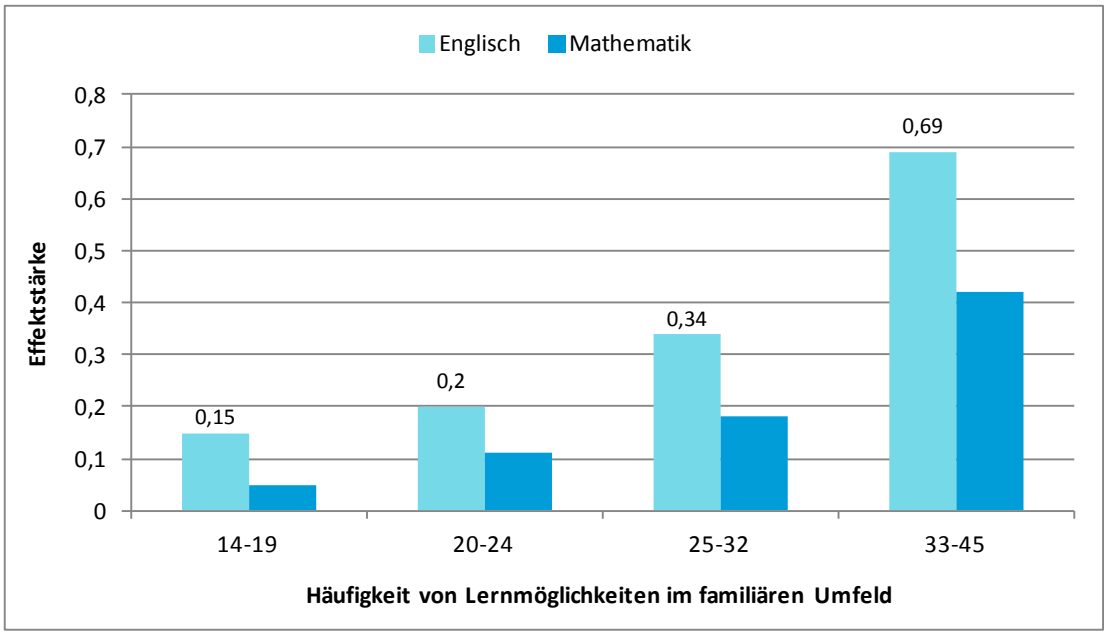
Häusliche Lernumgebung (Home Learning Environment, HLE)

Interaktionen zwischen Eltern und Kind in der HLE

Es hat sich gezeigt, dass Kinder, deren Eltern sich zwischen dem 10. bis 36. Lebensmonat des Kindes kaum in der HLE engagierten, bei kognitiven Tests (*z. B*. Mathematik) in ihrem späteren Leben schlechter abschneiden als Kinder, die in der HLE positive Interaktionen mit ihren Eltern erlebt haben (Abbildung 4.1). Auf ähnliche Effekte weisen die Forschungsergebnisse von Sylva et al. (2004) hin; hier bleibt diese Wirkung bis zum Alter von über 7 Jahren bestehen.

Abbildung 4.1 Auswirkung der häuslichen Lernumgebung (HLE) auf schulische Leistungen

Leistungen in den Fächern Englisch und Mathematik im Alter von 11 Jahren



Quelle: Melhuish, 2010.

Zur Anleitung und Beratung von Eltern

In den Forschungsergebnissen von Deforges und Abouchaar (25003) sowie Harris und Goodall (2006) wird deutlich, dass die Beratung von Eltern hinsichtlich der Gestaltung einer häuslichen Lernumgebung den effektivsten Ansatz darstellt, die späteren Leistungen und die soziale Eingliederung von Kindern zu fördern. Dabei wurde deutlich, dass das *„Home Learning Environment"* (HLE) einer der stärksten Einflüsse auf die kindliche Entwicklung darstellt (Belsky et al., 2007; Melhuish, 2010). Zu fördernde Aktivitäten sind beispielsweise: Vorlesen, gemeinsames Singen, Aufsagen von Kinderreimen, Zahlenspiele oder der Besuch einer Bibliothek.

Die Studie „*Effiziente Bereitstellung von vorschulischer Bildung*" („*Effective Provision of Pre-School Education*", EPPE) aus England (Vereinigtes Königreich) hat die Bedeutung gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern für die Qualität der HLE deutlich heraus gearbeitet. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass FBBE-Angebote, in denen gemeinsame Aktivitäten von Kindern und Eltern direkt gefördert werden, insbesondere für junge Kinder vorteilhaft sind (Sylva et al., 2004).

Es zeigte sich auch, dass die Qualität der HLE stark mit der Risikolage von Kindern zusammenhängt. So wurde eine schlechtere Qualität der HLE in den ersten Lebensjahren von Kindern aus Risikogruppen als eine mögliche Ursache für deren schlechtere Leistungen zum Beginn der Schulbildung genannt. Für Kindertageseinrichtungen gibt

es verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten, um die HLE von Kindern zu verbessern. Dazu gehören Materialien und Vorschläge für eine gemeinsame Beschäftigung von Eltern und Kindern, Vorlesetipps für die Eltern oder Praxismaterialien zur Förderung der Literacy. Frühpädagogische Fachkräfte können Eltern auch zur Mitwirkung bei der frühkindlichen Bildung ermutigen, indem sie ihnen mögliche Förderaktivitäten aufzeigen, die die Anregungen aus der pädagogischen Arbeit fortsetzen. Dies kann Familien helfen, sich sowohl mit ihrem Kind als auch mit der Kindertageseinrichtung und den Angeboten dort verbundener zu fühlen (Halgunseth und Peterson, 2009).

Lernförderung in der Familie („home curriculum")

Kindertageseinrichtungen können Eltern anregen, ihren Kindern zu Hause verschiedene Lernsituationen (direkte wie implizite) anzubieten. Henderson und Mapp (2002) heben die Bedeutung von Lernsituationen hervor, die sich aus alltäglichen Interaktionen ergeben; diese gilt es aufzugreifen und zu nutzen. So können Eltern Kinder in Routinetätigkeiten (z.B. Essen zubereiten, telefonieren, Einkaufslisten schreiben, sich anziehen) einbinden, diese Routinetätigkeiten durch anregende Gespräche bereichern und auf diese Weise die Neugier und den Entdeckerdrang ihrer Kinder anregen. Diese Art der Förderung des Lernens in der Familie unterstützt die sprachliche und kognitive Entwicklung sowie die schulische Leistungsfähigkeit der Kinder (Foster et al., 2005; Weigel et al., 2006).

Forschungsergebnisse aus skandinavischen Ländern zeigen, dass bereits die sozialen, kulturellen und religiösen Praktiken der Familien den Kindern vielfältige Anregungen geben (Hjort et al., 2009). Eine effektive Förderung des Lernens in der Familie umfasst aber auch direktere Lernaktivitäten, wie zum Beispiel das gemeinsame Lesen von Büchern. Gerade diese letztgenannte Aktivität hat einen maßgeblichen Einfluss auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern (Ermisch, 2008; Leung et al., 2010). Es gibt Erkenntnisse darüber, dass Eltern für die Gestaltung des gemeinsamen Lesens mit ihren Kindern so geschult werden können, dass die kognitive und sprachliche Entwicklung effektiv gefördert wird (Huebner et al., 2010).

Besonders Eltern aus Risikogruppen, wie von Armut bedrohte Familien oder hoch belastete Familien, benötigen Unterstützung, um das Lernen ihrer Kinder fördern zu können. Verfügen Eltern über einen niedrigen Bildungs- und Sozialstatus, sind sie oftmals weniger gut in der Lage, Lernaktivitäten ihrer Kinder anzuregen (Ermisch, 2008; Feinstein et al., 2007, 2008). Kindertageseinrichtungen können für diese Eltern eine effektive Unterstützung bei der Realisierung einer erfolgreichen Förderung in der Familie sein (Boyce et al., 2010).

Frühes Fördern durch Geschichten vorlesen

Eine von Eltern bevorzugte Form der Förderung ist die Unterstützung kindlicher Lesefähigkeiten: Dies wurde umfassend untersucht und es fanden sich eindeutige Belege über den Gewinn einer solchen Förderung (Keating und Taylorson, 1996). In den Vereinigten Staaten durchgeführte Studien mit Drei- und Vierjährigen weisen nach, dass familiäre Lernaktivitäten einen Unterschied ausmachen: Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird oder denen Geschichten erzählt werden, sind mit einer höheren Wahr-

scheinlichkeit in der Lage, alle Buchstaben des Alphabets zu erkennen, bis 20 oder weiter zu zählen, ihren eigenen Namen zu schreiben und zu lesen. Außerdem entwickeln Kinder, denen Buchstaben, Worte oder Zahlen beigebracht werden und die regelmäßig eine Bibliothek besuchen, eher frühe Literacy (Nord et al., 1999).

Die in 40 Ländern durchgeführte PIRLS-Studie[2], hat ebenfalls eine positive Korrelation zwischen einer frühen, vor der Schulbildung umgesetzten Schreib- und Leseförderung zu Hause und der Lesefähigkeit im Alter von zehn Jahren fest gestellt. Die Studie erfasste folgende Eltern-Kind-Aktivitäten: Bücher lesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, mit didaktischem Spielzeug spielen (z.B. Würfel mit Buchstaben des Alphabets), Wortspiele spielen sowie Schilder und Beschriftungen laut lesen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Leseleistung der Kinder mit der höchsten Häufigkeit von Eltern-Kind-Aktivitäten (d.h. täglich) weit über der ihrer Altersgenossen mit niedrigeren Häufigkeiten der Eltern-Kind-Aktivitäten liegt (Mullis et al, 2003; 2007).

Ehrenamtliches Engagement und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen

Andere Formen der elterlichen Mitwirkung – wie zum Beispiel ehrenamtliche Tätigkeiten und die Mitarbeit in Elternbeiräten oder in Eltern-Lehrer-Gremien – sind für die Zufriedenheit der Eltern wie für die Unterstützung der Fachkräfte ebenso von Bedeutung. Auf die Leistungen der Kinder haben sie allerdings wenig oder keine Auswirkungen (Deforges und Abouchaar, 2003; Harris und Goodall, 2006).

Kenntnisse über die Erziehung und kindliche Entwicklung

In verschiedenen Studien hat sich gezeigt, dass Programme zur Elternberatung und -bildung positive Auswirkungen sowohl auf die Eltern als auch auf die Kinder haben. Unabhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien haben in der PISA-Studie von 2009 Kinder, denen von ihren Eltern häufig vorgelesen wird, deutlich besser abgeschnitten als Kinder, denen von ihren Eltern selten oder gar nicht vorgelesen wird (OECD, 2011). Das „*Harvard-Familienforschungsprojekt*“ („*Harvard Family Research Project*“) fand heraus, dass ein Drittel bis die Hälfte der Unterschiede in den schulischen Leistungen von sozial benachteiligten Kindern und privilegierten Kindern auf Unterschiede in der familialen Erziehung bzw. Herkunft zurückzuführen sind (Brooks-Gunn und Markman, 2005). Demzufolge haben die Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Leistungen der Kinder sowie deren kognitive und sprachliche Entwicklung. Bedeutsame Faktoren sind in diesem Zusammenhang der schulische und berufliche Bildungsgrad sowie die Erwerbstätigkeit der Eltern. Für die kindliche Entwicklung sind ferner Aspekte relevant wie Eltern-Kind-Interaktionen, die HLE sowie das Verständnis beziehungsweise die Kenntnisse der Eltern über die kindliche Entwicklung (Yoshikawa, 1995).

Zusammenfassend weisen die Erkenntnisse aus den Programmen zur Elternberatung und -bildung auf folgende Aspekte hin:

- Eltern fühlen sich sicherer in den Interaktionen mit ihren Kindern, sie agieren sensibler mit Blick auf deren Wohlergehen und fördern ihre Kinder (Diamond und Hyde, 2000; Scott, 2003; Sylva et al., 2004);
- Eltern haben ein höheres Selbstvertrauen darin, eine gute Erziehung leisten zu können, dies gilt insbesondere für Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status (Epstein, 2001);
- Eltern können formale Bildungsmethoden besser nachvollziehen und tragen zur Verbesserung der Schulleistungen von Kindern bei, insbesondere in Bezug auf die Literacy (Cooter et al., 1999; Bryant et al., 2000);
- Eltern führen häufiger Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften und sind somit besser in der Lage, ihren Kindern beim Lernen und bei den Hausaufgaben zu Hause zu unterstützen (Corter et al., 2006);
- Nach ihren Erfahrungen mit oder in den Programmen waren die Teilnehmer eher in der Lage ihre Abhängigkeit von sozialstaatlichen Unterstützungsleistungen zu reduzieren, eine Erwerbsarbeit zu finden, Studienleistungen zu erbringen bzw. -abschlüsse zu erreichen und Eigenheime zu erwerben (Halgunseth und Peterson, 2009);
- Als ein Schlüsselfaktor für die Befähigung der Eltern zur Förderung der Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder haben sich die Zugangsmöglichkeiten zu den Programmen in Kindertageseinrichtungen oder durch eine Beratung bei Hausbesuchen erwiesen (Sime et al., 2009).

Die Teilnahme der Eltern an Beratungs- und Bildungsprogrammen sowie deren Mitwirkung in Kindertageseinrichtungen hatten somit insgesamt einen positiven Einfluss auf deren Erziehungskompetenzen sowie deren Kenntnisse über kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse (Mitchell et al., 2008). Unabhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie hat sich außerdem gezeigt, dass die Beratung der Eltern von Vorschulkindern zur Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen zu Hause positive Auswirkungen auf deren spätere schulische Leistungen hat (Graue et al., 2004). Im Rahmen des *Early-Head-Start Programmes* (USA) wurden Beratungs- und Bildungsangebote zur Förderung der kindlichen Entwicklung, u.a. im Rahmen von Hausbesuchen, angeboten. Im Vergleich zu Eltern, die nicht an solchen Programmen teilnahmen, haben Eltern, die teilnahmen mehr mit ihren Kindern gespielt, sie haben ihnen eher täglich vorgelesen und insgesamt weniger körperliche Gewalt gegen ihre Kinder angewandt (Love et al., 2005).

Strategische Partnerschaft zwischen Eltern, Gemeinwesen und Kindertageseinrichtungen

Regelmäßiger Austausch

„*Starting Strong II*“ zeigte auf, dass die Häufigkeit der Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften positiv mit der Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote in Kindertageseinrichtungen korreliert (OECD 2006). Allerdings weist die *HighScope-Studie* auch darauf hin, dass es hierbei sehr auf den Inhalt der Interaktion ankommt

(Schweinhart und Weikart, 1997). Kurze Gespräche beim Bringen und Abholen der Kinder sind oftmals Routinegespräche, die sich ausschließlich auf aktuelle Anliegen konzentrieren. Aus diesem Grund betonte „*Starting Strong II*“, dass diese Gespräche, wenn sie keine Möglichkeiten für einen weitergehenden Wissensaustausch bieten, durch ausführliche Elterngespräche, Newsletter und Hausbesuche ergänzt werden sollten (OECD, 2006).

Eine Befragung zum Informationsbedarf von Eltern in Korea zeigte, dass Eltern dort hauptsächlich die Medien und die Online-Community nutzen, um Informationen über die frühkindliche Bildung und Erziehung zu erhalten und sich auszutauschen. Im Unterschied dazu bilden für Eltern in Japan Nachbarn und Großeltern die Hauptquelle für kindbezogene Informationen. Japanische Eltern nutzen zudem häufig Kinder- und Jugendzentren, um andere Eltern zu treffen, und besuchen öffentliche Gesundheitszentren vor Ort, um sich über Fragen zur Kinderbetreuung zu informieren und Unterstützung zu erhalten (Hwang, Mam und Suh, 2010).

Gemeinsame Ziele

Es ist wichtig, dass zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern eine Verständigung über die Ziele der Angebote und Programme sowie deren Erreichung erfolgt, denn Eltern haben häufig andere Vorstellungen, beispielsweise bezüglich der Schulfähigkeit ihrer Kinder (Bodrova et al., 2004). Eltern begreifen Schulfähigkeit überwiegend als die Fähigkeit von Kindern, Gegenstände, Buchstaben oder Zahlen benennen zu können, ohne dabei die Bedeutung inferentieller Fähigkeiten zu berücksichtigen. Zudem können die Einstellung und Erwartungen von Eltern gegenüber der FBBE von Land zu Land variieren. So erwarten zum Beispiel Eltern in Schweden, dass der Fokus in der FBBE sowohl auf das kindliche Spielen als auch auf gezielt bildungsorientierte Aktivitäten gerichtet wird (Sheridan et al., 2009).

Im Rahmen der EPPE-Studie zeigte sich, dass FBBE-Settings, die bei der sozio-kognitiven Entwicklung der Kinder gute Outcomes verzeichnen konnten, eine „umfassende Beteiligung der Eltern, insbesondere bei den gemeinsamen Bildungszielen mit den Eltern“, ermöglichten und sie „regelmäßige Berichte und Gespräche mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes“ anboten (Siraj-Blatchford *et al*., 2003). Des Weiteren verdeutlichen Forschungsbefunde einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kinder, wenn Eltern und Kindertageseinrichtungen zusammenarbeiten (Blok *et al*., 2005; Brooks-Gunn und Markman, 2005; Sylva *et al*., 2004). Um hier gute Ergebnisse zu erreichen, sind sowohl eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften als auch sich gegenseitig ergänzende Methoden erforderlich (Bodrova *et al*., 2004; Van Tuijl und Leseman, in Druck).

Das „*Programm für kleine Autoren*“ („*Early Authors Programme*“) ist ein 12-monatiges Programm aus den Vereinigten Staaten zur frühen Literacy-Förderung, das in Kindertageseinrichtungen durchgeführt wird, die in ethnisch und sprachlich sehr heterogenen wie einkommensschwachen Sozialräumen liegen.[3] In diesem Programm werden frühe Literacy-Fähigkeiten gefördert, indem sinnhafte sprachliche Interaktionen ermöglicht

sowie befähigende Aktivitäten, die Kinder und Familien einbeziehen, angeboten werden (Bernhard et al., 2008).

Erwartungen der Eltern

Manche betrachten Eltern in erster Linie als ehrenamtliche Unterstützer von Kindertageseinrichtungen; für andere sind sie primär Nutzer oder Kunden dieser Einrichtungen. Wieder andere sehen sie als Partner in einem gemeinsamen Vorhaben (Bloomer und Cohen, 2008; Moss, 2007). Um die bestmögliche Förderung für die Kinder zu erreichen, versuchen die Eltern zu Hause und die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen dieselben Bildungsziele zu verfolgen und stimmen ihre Aktivitäten aufeinander ab. Für ein solches gemeinsames Vorgehen ist es von wesentlicher Bedeutung, dass sich die Fachkräfte mit den Eltern über deren Vorstellungen in Bezug auf die Leistungen ihrer Kinder sowie deren Erwartungen an wirksame Bildungspraktiken austauschen.

Kindertageseinrichtungen sollten Eltern dazu ermutigen, durchaus hohe Erwartungen an ihre Kinder zu haben und ihnen etwas zuzutrauen, denn die Hoffnungen und Erwartungen von Eltern korrelieren stark mit den Leistungserfolgen der Kinder (Fan und Chen, 2001). Besonders bei Eltern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status ist es wichtig, diese Erwartungen zu steigern. Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status tendenziell weniger von ihrem Leben erwarten (Hauser-Cram et al., 2003).

Hausbesuche

Hausbesuche regen sehr häufig eine Mitwirkung von Eltern bei den Bildungsprogrammen der Kinder sowie ein größeres Verständnis der Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder an. Kinder, die zu Hause von den Fachkräften aus der Kindertageseinrichtung besucht werden, nehmen engagierter an Aktivitäten zur Förderung von Literacy-Fähigkeiten teil und sind eher bereit, sich an Gruppenaktivitäten zu beteiligen. Darüber hinaus bauen die pädagogischen Fachkräfte positive Beziehungen zu den Kindern und ihren Familien auf und können so besser nachvollziehen, in welcher Weise die familiäre Umgebung der Kinder deren (vor)schulische Leistungen beeinflussen kann (Halgunseth und Peterson, 2009).

Die Vorteile von Hausbesuchsprogrammen wurden vielfach belegt; ein Beispiel hierfür ist das *Programm HIPPY*[4]. Im Mittelpunkt dieses Programms steht die Bildungsrolle der Eltern im häuslich-familiären Umfeld. Die Förderung beginnt ab dem vierten Lebensjahr des Kindes und läuft über einen Zeitraum von zwei Jahren. Dabei wird sich in dem Programm auf die Förderung der frühen Literacy- wie mathematischen Fähigkeiten konzentriert. Die Auswertung des HIPPY-Programms in Neuseeland ergab, dass Kinder, die daran teilgenommen haben, bei einer Vielzahl schulischer Leistungen besser abschnitten (zum Beispiel Lesen, Schreiben, Worterkennung, Rechnen), sich besser in der Klasse eingliedern konnten und ein weniger sozial auffälliges Verhalten zeigten (weniger aggressive Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen und mehr aktive Teilnahme). Insbesondere zeigte sich, dass HIPPY-Kinder seltener einer weitergehenden, gezielten Förderung der Literacy-Fähigkeiten bedurften (BarHava-Monteith *et al.*, 1999).

Das *High/Scope Perry Preschool-Programm*[5] bietet benachteiligten Kindern ab drei Jahren gezielt vorschulische Angebote zur Bildungsförderung und Hausbesuche an. Die aus dem Programm heraus entwickelte *Perry-Studie* begleitet die Teilnehmer ab dem Alter von drei Jahren bis zu deren 40. Lebensjahr. Das Programm selbst läuft über einen Zeitraum von zwei Jahren und besteht aus zweieinhalb Stunden Vorschule pro Tag sowie Hausbesuchen der Vorschulpädagogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Auswirkungen des Programms je nach Alter und Geschlecht unterschiedlich sind. Bei den männlichen Teilnehmern beeinflusst das Programm offenbar erheblich deren Kriminalitätsverhalten, das spätere Erwerbseinkommen sowie die Erwerbstätigkeit im Alter zwischen 27 und 40 Jahren, wohingegen es bei den weiblichen Teilnehmern mehr Auswirkungen auf die Bildung und frühe Erwerbstätigkeit im Alter zwischen 19 und 27 hat. Als allgemeines Muster zeigen sich positive Einflüsse bei Frauen in einem früheren Lebensalter, bei Männern in einem späteren Lebensalter (Heckman et al., 2010).

Strategische Partnerschaft mit Akteuren aus dem Sozialraum

Ressourcen des Sozialraums nutzen

Forschungsergebnisse haben belegt, dass das Engagement von Familien und von Akteuren aus dem Sozialraum ein Schlüsselfaktor für die kindliche Motivation zur Bildung und Entwicklung darstellt (Barton, 2003). In Kanada hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit lokalen Organisationen, die Informationen für die Träger von FBBE-Angeboten bereit halten, sowie die Nutzung der Ressourcen aus dem Sozialraum (Leihbibliotheken für Spielzeug, Telefonsupport usw.) in einem positiven Zusammenhang stehen mit einer sensibleren Betreuung der Kinder und einer besseren sozialen Entwicklung im frühen Kindesalter (Doherty et al., 2000).

Schwer erreichbare Familien unterstützen

In Irland hat sich die Zusammenarbeit zwischen FBBE-Programmen und kommunalen Dienstleistern als effizient für den Zugang zu sowie die Unterstützung von schwer erreichbaren bzw. umherreisende Familien, wie z.B. Roma, erwiesen. Die Fachkräfte bieten diesen Familien auf deren kulturellen Hintergrund zugeschnittene Angebote, die sowohl die Fähigkeiten der Kinder als auch die ihrer Eltern fördern. In Zusammenarbeit von kommunalen Vertretern und Experten, die sich auf Methoden für ‚mobile' Bildungsangebote spezialisiert haben, wurden didaktische Materialien entwickelt, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, verbesserte Literacy- und mathematische Fähigkeiten bei den Kindern zu erreichen. Während die Experten effiziente und an den Sozialraum der Kinder orientierte Lernmaterialien konzipierten, haben die Eltern gelernt, wie sie mit ihren Kindern unterschiedliche Lernansätze umsetzen können (Robinson und Martin, 2008).

Familien und Nachbarschaften ansprechen

Die Bedingungen im Wohnumfeld sind für benachteiligte Kinder von größerer Bedeutung als für privilegierte Kinder (Cook et al., 1998). 1994 wurden in fünf *Head-Start-*

Programmen Modellprojekte zur Suchtmittelprävention entwickelt mit dem Ziel, die Familien und das Wohnumfeld sozio-ökonomisch benachteiligter Vorschulkinder zu stärken. Unter dem Namen „*Unbeschwert aufwachsen*“ („*Free to Grow*“) richtete sich die Initiative an Familien und das nachbarschaftliche Umfeld von Head-Start-Kindern, um diese vor Suchtmittelmissbrauch und den damit verbundenen Problemen zu schützen. Der Fokus der Initiative lag hauptsächlich auf sozialraumorientierten Strategien in Form von Zusammenschlüssen verschiedener Akteure, der Einführung sogenannter „Sicherer Raum“-Einsatzgruppen („safe space“ task forces), die geschützte und suchtmittelfreie Orte für Kinder in der Wohnumgebung schafften und es wurden Schulungen zur Suchtmittelprävention angeboten. In die Umsetzung waren verschiedene kommunale Dienste eingebunden, wie zum Beispiel die örtliche Polizei, Kinder- und Jugendverbände, Kirchen und zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (grassroot organisations). Die positiven Auswirkungen wurden deutlich anhand der erhöhten Mitwirkung von Eltern bei FBBE-Angeboten, der drogenfreien und sicheren Schulen wie Wohngegenden, anhand besserer Beziehungen zwischen den Anwohnern sowie zwischen Fachkräften, Eltern und Gemeindemitgliedern sowie anhand der Durchsetzung strengerer Normen bei Drogen- und Alkoholkonsum innerhalb des Gemeinwesens (Harrington, 2001).

Kombination verschiedener Ansätze

Ein Programm oder eine Einrichtung muss sich nicht auf nur einen Ansatz oder eine Vorgehensweise beschränken. Verschiedene Formen der Mitwirkung von Eltern und von Diensten und Akteuren aus dem Gemeinwesen können gleichzeitig genutzt werden und sich gegenseitig ergänzen. Da Kindertageseinrichtungen Angebote für eine Reihe von Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund bereit stellen, entspricht nicht jede Strategie oder jede Art der Mitwirkung jedem Bedarf oder ist für jedes Kind, jede Familie oder jeden Sozialraum geeignet. Daher kann eine Umsetzung unterschiedlicher Ansätze die Mitwirkung von Eltern und Sozialräumen fördern. Ein Beispiel für eine Kombination verschiedener Mitwirkungsstrategien ist das *REAL-Projekt*, das im Folgenden beschrieben wird.

Das REAL-Projekt (Realising Equality and Achievement for Learners)

Hannon und Nutbrown (2001) haben über das REAL-Projekt berichtet, an dem sich zehn Vorschuleinrichtungen in sozio-ökonomisch besonders schwachen Stadtvierteln von Sheffield (England) beteiligten. 88 Familien nahmen an dem 12- bis 18-monatigen Programm teil. Das Programm umfasste eine Kombination von fünf Komponenten: Hausbesuche durch Vorschulpädagogen, Bereitstellung von Materialien zur Förderung von Literacy-Fähigkeiten, institutionell angebundene Gruppenaktivitäten, spezielle Angebote, wie *z. B.* Gruppenbesuche in der Bücherei sowie ein postalischer Versand von Informationsmaterial. Auch Erwachsenenbildung für die Eltern gehörte zum Programm; diese wurde im Rahmen eines über REAL akkreditierten Kurses sowie in Form von Beratung, Informationen und Unterstützung beim Zugang zu Kursen anderer Anbieter angeboten. Jeder Vorschulpädagoge arbeitete mit insgesamt acht Familien. Der hierfür pro Woche aufgewendete Arbeitsumfang belief sich auf einen halben Tag pro Woche.

Die Evaluation belegte eindeutig den Nutzen des Programms für Kinder, Eltern und Vorschulpädagogen. Die Eltern bezeichneten ihre Erfahrungen als „außerordentlich positiv“. Die Vorschulpädagogen begrüßten die Möglichkeit, eng mit den Eltern zusammenzuarbeiten und stellten fest, dass diese Zusammenarbeit auch ihr Denken veränderte. Gleichwohl mussten sie einräumen, dass ihre anderen Verpflichtungen in der Vorschule ihnen die Arbeit am Projekt erschwerten. Eltern und Vorschulpädagogen stellten für die Kinder „umfassende Gewinne“, aber auch spezifische Gewinne bei den Literacy-Fähigkeiten fest. So zeigten die Evaluationsergebnisse, dass die Gruppe der Programmteilnehmer im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Entwicklung von Literacy-Fähigkeiten und Buchstabenerkennung einen Vorsprung hatte (Hannon und Nutbrown, 2001).

Welche politischen Folgerungen ergeben sich?

Die Mitwirkung von Eltern als ein Maßstab für qualitativ hochwertige FBBE-Angebote

Ein Vorschlag ist die Anwendung einer von Kindertageseinrichtungen geführten „Qualitätsberichtskarte“ ("quality report card"), die auf einer Reihe von Dimensionen und zentralen Komponenten basiert, mit deren Hilfe jede nicht-formale, informelle oder formale Aktivität im Zusammenhang mit der elterlichen Mitwirkung überprüft werden kann. Darin inbegriffen sein sollte die Unterstützung für die Vereinbarung gemeinsamer Bildungsziele sowie ein regelmäßiges Austausch über die Entwicklung des Kindes (Jualla und Van Oudenhoven, 2010).

Eltern und Gemeinwesen als strategische Partner für ein integriertes Angebot für Kinder und Familien gewinnen

Nationale Behörden sollten wiederum regionale und lokale Behörden sowie Nichtregierungsorganisationen, private Unternehmen und kommunale Dienste in die Politik und die politische Entscheidungsfindung einbinden und als Partner in einer Koalition für FBBE anerkennen. Dies trägt dazu bei, eine breite öffentliche Unterstützung sowie unterschiedliche Perspektiven und Beiträge für die Entscheidungsfindung zu sichern. Ein Schlüsselfaktor für den Erfolg ist die Verfügbarkeit ausreichender finanzieller Mittel, um beispielsweise Eltern und Gemeindemitglieder zu bezahlen, die im Wesentlichen das Programm umsetzen. Die Finanzmittel können auch verwendet werden, um Kooperation anzuregen und umzusetzen.

Eine Verbesserung der häuslichen Lernumgebung (HLE) in den frühen Lebensjahren anstreben

Projekte zur frühen Förderung von Literacy-Fähigkeiten bei Kindern ebenso wie zur Förderung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen (*empowerment*) für Eltern können von Kindertageseinrichtungen und in enger Partnerschaft mit Eltern durchgeführt werden. Der Fokus sollte dabei zum einen auf der Förderung des Lernens in der Familie („*home curriculum*“) liegen, insbesondere dem gemeinsamen Lesen von Büchern zu Hause sowie zum anderen auf Hausbesuchen liegen. Hierbei ist es besonders wichtig,

sich auf sozio-ökonomisch benachteiligte Familien und Kinder zu konzentrieren. Es muss das Bewusstsein für die Bedeutung einer guten häuslichen Lernumgebung sowie für die im Sozialraum verfügbaren Möglichkeiten zur Mitwirkung an der FBBE gestärkt werden. Dies kann durch PR-Kampagnen, Elternbildung usw. erfolgen.

Das Personal hinsichtlich der Mitwirkung von Eltern und der Akteure aus dem Sozialraum schulen

Die Maßnahmen von Kindertageseinrichtungen zur Mitwirkung von Eltern werden stark von den Einstellungen der Verwaltungs- und Fachkräfte beeinflusst. Da Anleitung und Führung eine zentrale Rolle bei der Mitwirkung von Familien und der Akteure aus dem Sozialraum einnimmt (OECD, 2006), benötigen Verwaltungs- und Fachkräfte unter Umständen spezielle Schulungen, um die erforderlichen Fähigkeiten für eine Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Familien und Einrichtungen sowie für eine Mitwirkung des Sozialraums entwickeln zu können (Siraj-Blatchford *et al*., 2003; Sime *et al*., 2009).

Die Schulungsinhalte für die Fachkräfte können allgemein über die Vorteile einer Mitwirkung von Eltern und von Akteuren aus dem Sozialraum informieren, aber auch Hindernisse für eine solche Mitwirkung aufzeigen. Sie können Informationen bereit stellen, die für unterschiedliche familiäre Hintergründe und Lebensstile sensibilisieren; sie können Methoden zur Verbesserung der Kommunikation zwischen dem Elternhaus/Sozialraum und der Einrichtung aufzeigen und darüber informieren, wie Eltern in die Förderung und Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule eingebunden werden können. Ferner können sie Möglichkeiten benennen, wie Einrichtungen einen Beitrag dazu leisten können, bestehende Bedarfslagen – beispielsweise Bildungsbedarfe oder Bedarfe an sozialen Dienstleistungen – der Familien und Sozialräume zu decken (Litjens und Taguma, 2010; OECD, 2006).

Was ist noch unbekannt?

Forschungsbefunde aus nicht angelsächsischen Ländern

Wenngleich die Bedeutung der Mitwirkung von Eltern und der Einbindung von Akteuren aus dem Sozialraum für die Verbesserung der Lernleistungen von Kindern allgemein anerkannt ist, ist es schwierig zu bestimmen, was genau eine erfolgreiche Mitwirkung von Eltern und Sozialräumen an der FBBE ausmacht. Im Rahmen langfristig angelegter Untersuchungen zur Erhebung des Entwicklungsstandes bei Kindern könnte die Effizienz der unterschiedlichen Mitwirkungsarten von Eltern und Sozialräumen überprüft werden. Es wären erhebliche Investitionen erforderlich, um gut geplante Längsschnittstudien durchführen zu können, die verlässliche Daten über bewährte Methoden liefern und zugleich fundierte Schlussfolgerungen darüber zu lassen, was sich in der Praxis bewährt hat („what works“). Die meisten groß angelegten und fachlich aussagekräftigen Studien über die Auswirkungen elterlicher Mitwirkung in der FBBE wurden in den Vereinigten Staaten sowie im Vereinigten Königreich durchgeführt (Desforges und Abouchaar, 2003; Harris und Goodall, 2006; OECD, 2006). Darüber hinaus werden

jedoch fundierte Studien aus anderen Ländern und Kulturräumen benötigt. Die Mitwirkung von Eltern an der Bildung ihrer Kinder kann je nach Kultur eine andere Bedeutung haben (Huntsinger und Jose, 2009). Es ist nur wenig darüber bekannt, inwieweit diese Unterschiede die Outcomes des elterlichen Engagements beeinflussen.

Forschung über die Auswirkungen unterschiedlicher Kommunikationsstrategien

Obgleich eine Reihe von Forschungsergebnissen die Bedeutung des regelmäßigen Austauschs und der Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften untermauern, gibt es keine Erkenntnisse über qualitativ gute und gelingende Kommunikationsstrategien.

Auswirkungen auf schwer erreichbare Gruppen

Relativ wenig ist darüber bekannt, wie eine Erhöhung der Mitwirkung von Eltern aus schwer erreichbaren Gruppen effizient erreicht werden kann (Harris und Goodall, 2006). Es bedarf weiterer Forschung für die Entwicklung gezielter Strategien, die sich auf die Einbindung von Eltern aus ethnischen Minderheiten und Eltern, die nicht an einer Mitwirkung in der FBBE interessiert sind, richten.

Evaluation von Initiativen aus dem Sozialraum

Es gibt kaum Forschungsliteratur, die die unterschiedlichen Einflüsse von Initiativen, die sich auf die Stärkung formaler Bildungsprogramme richten, im Vergleich zu Initiativen, die einen offeneren, informelleren Förderansatz verfolgen, behandelt. Dabei stellt die Qualitätsbewertung non- formaler/informeller Initiativen im Sozialraum eine Herausforderung dar, da diese aufgrund ihrer Heterogenität nur schwer vergleichbar sind. Es besteht demzufolge weiterhin der Bedarf nach Studien, die die Auswirkungen non-formaler/informeller Projekte und Initiativen erforschen.

Einfluss des Wohnumfelds

Zwar gibt es zahlreiche wissenschaftliche Belege dafür, dass die Bedingungen im Wohnumfeld die Entwicklung und das Verhalten von Kindern beeinflussen. Zugleich scheint es jedoch immer noch schwierig zu sein, „präzise, belastbare und objektive“ Einschätzungen über die Auswirkungen des Wohnumfelds zu definieren (Duncan und Raudenbusch, 1999; Shonkoff und Phillips, 2000).

LITERATURVERZEICHNIS

Barbarin, O. A. et al. (2008): „Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status and Children's Skill's", *Early Education and Development*, Band 19, Nr. 5, Seite 671-701.

BarHava-Monteith, G. et al. (1999): „Hippy New Zealand: An Evaluation Overview", *New Zealand Journal of Social Policy*, Band 12.

Barton, P. E. (2003): „*Parsing the Achievement Gap: Baseline for Tracking Progress"*, Princeton, NJ, Educational Testing Service.

Brooks-Gunn, J. et al. (2007): „Are there Long-Term Effects of Early Child Care?", *Child Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal.

Bernhard, J. K. et al. (2008): „Read My Story! Using the Early Authors Program to Promote Early Literacy among Diverse", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Band 13, Nr. 1.

Blok, H. et al. (2005): „The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children", *International Journal of Behavioural Development*, Band 29, Seite 36-37.

Bloomer, K. and B. Cohen (2008): „Young Children in Charge, Children in Scotland", Edinburgh.

Bodrova, E., D. Leong and R. Shore (2004): „Child outcome in Per-K Programs: What are standards: What is needed to make them work?", New Brunswick NJ, NIEER.

Boyce, L. et al. (2010): „Telling Stories and Making Books: Evidence for an intervention to help parents in migrant Head Start families support their children's language and literacy", *Early Education and Development*, Band 21, Nr. 3, Seite 343-371.

Bradley, R. H. et al. (1989): „Home Environment and Cognitive Development in the First Three Years of Life: A Collaborative Study involving Six Sites and Three Ethnic Groups in North America", *Developmental Psychology*, Band 25, Seite 217-235.

Brooks-Gunn, J. and L. B. Markman (2005): „The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness“, *Future of Children*, Band 15, Nr. 1, Seite 139-165.

Bryant, D. et al. (2000): „*Head Start parents*' *roles in the educational lives of their children*“, anlässlich der Jahreskonferenz der American Educational Research Association vorgelegtes Papier, New Orleans.

Cook, T., J. R. Kim, W. S. Chan and R. Settersten (1998): „How do neighborhoods matter?“ in Furtenberg, F., Jr., T. Cook, J. Eccles, G. Elder and A. Sameroff (Hrs.): „*Managing to make it: Urban Families in high risk neighborhoods*“, Chicago, University of Chicago Press.

Cooter, R. B. et al. (1999): „Family and Community Involvement: The Bedrock of Reading Success”, *Reading Teacher*, Seite 52-58.

Cotton, K. (2000): „*The Schooling Practices that Matter Most*“, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Corter et al. (2006): „Toronto First Duty Phase 1 Summary Report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood”, Toronto.

Desforges, C. and A. Abouchaar (2003): „The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review”, Research Report Nr. 433, Department for Education and Skills, London.

Diamond, C. and C. Hyde (2000): „Parent education programmes for children's behaviour problems: Medium to long term effectiveness“, West Midlands Development and Education Service, Birmingham.

Doherty, G. et al. (2000): „Caring and Learning Environments: Quality in Regulated Family Child Care Across Canada”, Centre for Families, Work and Well-being, University of Guelph, Ontario.

Duncan, G. J. and S. W. Raudenbush (1999): „Assessing the Effects of Context in Studies of Child and Youth Development” *Educational Psychologist*, Band 34, Nr. 1, Seite 29-41.

Duncan, G. J. et al. (1998): „How much does childhood poverty affect the life chances of children?“, *American Sociological Review*, Band 63, Nr. 3.

Duyme, M. et al. (1999): „How best can we boost IQ's of 'dull children'?: A late adoption study“, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Band 96, Nr. 15.

Edin, K. and L. Lein (1997): „Making Ends Meet: How Single Mothers Survive Welfare and Low Wage Work“, Russell Sage Foundation, New York.

Edwards, C. P., S. M. Sheridan and L. Knoche (2008): „*Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*“, Lincoln, NE: University of Nebraska, erhältlich auf: http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60.

Epstein, J. L. (2001): „School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools“, Westview Press, Colorado.

Epstein, J. L. (1995): „School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share“, *Phi Delta Kappan*, Band 76, Nr. 9, Seite 701-712.

Ermisch, J. (2008): „Origins of Social Immobility and Inequality: Parenting and Early Child Development”, *National Institute Economic Review*, Band 205, Nr. 1, Seite 62-71.

Fan, X. and M. Chen (2001): „Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis”, *Educational Psychology Review*, Band 13, Nr. 1, Seite 1-22.

Feinstein, L. et al. (2008): „Education and the Family: Passing Success Across the Generations“, Routledge, London.

Feinstein, L. et al. (2007): „Reducing Inequalities: Realizing the Talent of All“, NCB, London.

Foster, M. et al. (2005): „A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes”, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 20, Nr. 4, Seite 13-36.

Graue, E. et al. (2004): „More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres”, *Education Policy Analysis Archives*, Band 12, Nr. 72.

Hackman D. A. and M. J. Farrah (2009): „Socioeconomic status and the developing brain”, *Trends in Cognitive Sciences*, Band 13, Nr. 2, Seite 65-73.

Harris, A. and J. Goodall (2006): „*Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*“, University of Warwick, Coventry.

Halgunseth, L. C. and A. Peterson (2009): „Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature”, *Young Children,* Band 64, Nr. 5.

Hannon, P. and C. Nutbrown (2001): „Outcomes for Children and Parents of an Early Literacy Education Parental Involvement Programme”, anlässlich der Jahreskonferenz der British Educational Research Association vorgelegtes Papier, Leeds.

Harrington, M. (2001): „Evaluation of Free to Grow, Phase II: Detailed Profile of the Free to Grow Project in California". Abschlussbericht, Robert Wood Johnson Foundation, New Jersey.

Hauser-Cram, P. *et al.* (2003): „When Teacher's and Parent's Values Differ: Teacher's Ratings of Academic Competence in Children from Low-Income Families", *Journal of Educational Psychology*, Band 95, Nr. 4, Seite 813-820.

Heckman, J. et al. (2010): „A Reanalysis of the High/Scope Perry Preschool Program", University of Chicago, Chicago.

Henderson, A. and K. Mapp (2002): „*A new wave of evidence: The impact of schools, family and community connections on student achievement*", National center for family and community connections with schools, Austin TX.

Henderson, L. et al. (2002): „*The report of the findings from the early childhood study: 2001-2002*", Atlanta: Andrew Young School of Policy Studies, Georgia State University.

Hjort *et al*. (2009): „Research Mapping and Research Assessment of Scandinavian Research in the year 2007 into pre-school institutions for children aged 0-6 years", Danish Clearinghouse for Educational Research: Kopenhagen.

Huebner, C. E. and K. Payne (2010): „Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading", *Journal of Applied Developmental Psychology*, Band 31, Nr. 3, Seite 195-201.

Huntsinger, C. S. and P. E. Jose (2009): „Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different countries", *Early Childhood Research Quarterly*, Band 24, Nr. 4, Seite 398-410.

Hwang, S., M. Nam and H. Suh (2010): „Comparison between Korean and Japanese pre-school parents' awareness and the actual condition of childcare and child support", *Journal of Eco Early Childhood Education Research*, Band 9, Nr. 2, Seite 105-124.

Jualla R., and N. van Oudenhoven (2010): „Community-based Early Years Services: the Golden Triangle of Informal, Nonformal and Formal Approaches", *Psychological Science and Education*, Band 3, Seite 22-31.

Keating, I. and D. Taylorson (1996): „The other mums' army: Issues of parental involvement in early education", *Early Years*, Band 17, Nr. 1.

Larner, M. (1996): „Parents' perspectives on quality in early care and education", in: S.L. Kagan and N.E. Cohen (Hrsg.): „*Reinventing early care and education: A vision for a quality system*", Jossey-Bass, San Francisco.

Leung, C. et al. (2010): „Evaluation of a Program to Educate Disadvantaged Parents to Enhance Child Learning", *Research on Social Work Practice*, Band 20, Seite 591-599.

Litjens, I. and M. Taguma (2010): „Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care", Paris: OECD.

Love, J. M. et al. (2005): „The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs", *Developmental Psychology,* Band 41, Nr. 6.

Marcon, A. (1999): „Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic performance", *School Psychology Review,* Band 28, Nr. 3, 1999.

McLeod, J. D. and R. Kessler (1990): „Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events", *Journal of health and social behaviour*, Band 31, 1990.

Melhuish, E. (2010): „Why children, parents and home learning are important", in Sylva *et al*. (Hrsg.): „*Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*", Seite 44-70, Routledge, London/New York.

Mitchell, L. et al. (2008): „Outcomes of early childhood education: Literature review", Report to the Ministry of Education, Ministry of Education, Wellington.

Moss, P. (2007): „Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice", *European Childhood Education Research Journal*, Band 15, Nr. 1, Seite 5-20.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, A. M. Kennedy and P. Foy (2007): „*PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*", TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzales and A. M. Kennedy (2003): „PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools", Chestnut Hill, MA.

Nord, C., J. Lennon, B. Liu and K. Chandler (1999): „*Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy", 1993 und 1999*, United States Department of Education, Washington DC.

Oakes, J. and M. Lipton (2007): „*Teaching to Change the World*", New York: McGraw-Hill.

OECD (2011): „PISA in Focus" Nr. 10: What can parents do to help their children succeed in school?", OECD, Paris.

OECD (2006): „Starting Strong II: Early Childhood and Care“, OECD, Paris.

Powell, D. R. et al. (2010): „Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public pre-kindergarten”, *Journal of School Psychology*, Band 48, Seite 269-292.

Reynolds, A. and M. Clements (2005): „Parental Involvement and Children's School Success”, in: „*School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*“, Teachers College Press, New York.

Robinson, M. and K. Martin (2008): „Approaches to Working with Children, Young People and Families for Traveller, Irish Traveller, Gypsy, Roma and Show People Communities: a Literature Review Report for the Children's Workforce Development Council“, Leeds.

Schweinhart, L. J. and D. P. Weikart (1997): „*The High/Scope pre-school Curriculum Comparison Study*“, High/ Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

Scott, S. (2003): „Parenting Programmes: What works? Some UK evidence”, einer DfES Diskussionsgruppe vorgelegtes Papier, Department for Education and Skills, London.

Shonkoff, J. P. and D. A. Phillips (2000): „*From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*“, Washington, D.C.: National Academy Press.

Sime, D. et al. (2009): „A report for Save the Children and West Dunbartonshire Council – Improving outcomes for children in poverty through home-school partnerships in the early years – Summary report”, Save the Children, Strathclyde.

Siraj-Blatchford, I. *et al*. (2003): „Technical Paper 10: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage”, DfES, London

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009): „A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations”, *The Early Childhood Research Quarterly*, Band 24, Seite 142-156.

Sylva, K. et al. (2004), „The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report”, Bericht Nr. SSU/FR/2004/01, Department for Education and Skills, Nottingham.

UNICEF (2008a): „The Child Care Transition”, Innocenti Report Card 8, UNICEF Innocenti Research Centre, Florenz.

UNICEF (2008b): „Innocenti Working Paper 2008-01“, verfügbar auf: www.unicef-irs.org.

Van Tuijl, C. and P. P. M. Leseman (in Druck): „School or Home? Where early education of Young immigrant children work best” in E.L. Grigorenko (Hrsg.): „*Handbook of US Immigration and Education*“, New York: Springer.

Weigel, D. J. *et al*. (2006): „Contribution of the home literacy environment to preschool-aged children’s emergent literacy and language skills”, *Early Child Development and Care*, Band 176, Seite 357-378.

Weiss, H., M. Caspe and M. E. Lopez (2008): „Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research” in M.M. Cornish (Hrsg.): „*Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*“, Plymouth: Information Age Publishing.

Yoshikawa, H. (1995): „Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency“, *The Future of Children*, Band 5, Nr. 3.

HANDLUNGSFELD 2 – BLICKWINKEL DURCH INTERNATIONALE VERGLEICHE ERWEITERN

Der vorliegende Abschnitt vergleicht auf internationaler Ebene:

- Mitwirkung von Familien und Gemeinwesen

MITWIRKUNG VON FAMILIEN UND GEMEINWESEN

Untersuchungsergebnisse

- Die am häufigsten gewählten Ansätze für die Mitwirkung von Eltern und Akteuren aus dem Gemeinwesen in die FBBE beinhalten: 1.) die rechtliche Verpflichtung für eine solche Mitwirkung und 2.) werden Eltern und Akteure aus dem Gemeinwesen in relevante Entscheidungsprozesse eingebunden (Tabelle 4.2).
- In vielen Ländern stellt die Mitwirkung von Eltern bei FBBE-Angeboten bereits eine Verpflichtung für die Einrichtungen dar, einige Länder (z.B. Slowenien und Schweden) haben sie auch zu einem gesetzlichen Anspruch für Eltern erhoben.
- In einigen Ländern (z.B. die Flämische und die Französische Gemeinschaft Belgiens, Deutschland, Niederlande und Neuseeland) können Eltern und Gemeindemitglieder dann eine Kindertageseinrichtung betreiben und hierfür öffentliche Zuwendungen erhalten, wenn sie bestimmte Standards bzw. einen bestimmten Qualitätsrahmen einhalten.
- Einige Länder beteiligen Eltern an der Evaluation von FBBE-Einrichtungen. Eltern sind dabei jedoch nur selten die alleinigen Verantwortlichen im Monitoringprozess, meistens arbeiten sie mit den pädagogischen Fachkräften und oftmals auch mit der Leitung einer Einrichtung zusammen (Tabelle 4.3). Finnland stellt in dieser Hinsicht ein außergewöhnliches Beispiel dar, denn hier werden die Kinder gemeinsam mit Eltern und Fachkräften in die Evaluation miteinbezogen. Besonders ist ebenfalls die Vorgehensweise in Japan, da lokale Akteure zusammen mit Eltern in den Evaluationsprozess eingebunden werden.
- Folgende Methoden kommen bei der Beteiligung von Eltern am Evaluationsprozess typischerweise zum Einsatz: Beobachtungen, Evaluationsbögen, Befragungen/Surveys, Checklisten, Portfolios und Fragebögen.
- Verschiedene Länder gaben an, Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern durchzuführen. Diese werden von lokalen Behörden (z.B. Dänemark und

Schweden), Evaluationsinstituten (Spanien) oder die FBBE-Einrichtungen selbst (z.B. Norwegen und Slowenien) durchgeführt (Tabelle 4.4).

Weitere Einzelheiten zu den Befragungsergebnissen finden Sie in der unten stehenden Tabelle über die „Mitwirkung von Eltern und Gemeinwesen“ und zu „Monitoring“ (Excel™-Dateien) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabelle 4.2 Bevorzugte Ansätze zur Mitwirkung von Familien und Gemeinwesen in der FBBE

Tafel A: Mitwirkung der Eltern

Mitwirkung als gesetzliche Verpflichtung[6]	Mitwirkung als Recht der Eltern	Verankerung der Mitwirkung in einem Strategiepapier	Einbindung der Eltern in Entscheidungsprozesse	Erlaubnis für Eltern, FBBE anzubieten
Australien, Belgien, Tschechische Republik, Estland, Finnland, Deutschland, Japan*, Niederlande*, Neuseeland, Polen, Portugal*, Prinz-Edward-Insel (KAN), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Türkei	Tschechische Republik, Norwegen, Polen, Prinz-Edward-Insel (KAN), Slowenien, Spanien, Schweden	Neuseeland, Norwegen, Slowakische Republik	Australien, Belgien, Britisch-Kolumbien (KAN), Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Deutschland, Irland, Japan, Manitoba (KAN), Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Prinz-Edward-Insel (KAN), Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Türkei	Belgien, Deutschland, Manitoba (KAN), Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Slowakische Republik, Schweden

* Nur für Kindergärten/Vorschulen in Japan und Portugal; nur für Kindertageseinrichtungen in den Niederlanden.

Tafel B: Mitwirkung des Gemeinwesens

Mitwirkung als gesetzliche Verpflichtung[7]	Verankerung der Mitwirkung in einem Strategiepapier	Einbindung von Akteuren des Gemeinwesens in Entscheidungsprozesse	Erlaubnis für Akteure des Gemeinwesens, FBBE anzubieten
Australien, Belgien, Finnland, Japan*, Mexiko, Norwegen, Portugal*, Slowenien, Spanien, Türkei	Norwegen, Slowenien, Spanien	Australien, Belgien, Finnland, Irland, Japan, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Türkei	Belgien, Finnland, Irland, Japan, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen

* Nur für Kindergärten/Vorschulen in Japan und Portugal.

Anmerkung: Die Bezeichnung Belgien umfasst sowohl die Flämische als auch die Französische Gemeinschaft Belgiens.

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011).*

Tabelle 4.3 Einbindung der Eltern in die Evaluation von FBBE-Einrichtungen

Land oder Region	Bewertete Institutionen	Eltern gemeinsam mit ...	Evaluationsmethode
Dänemark	Kindertageseinrichtungen, Vorschulen (Kindergärten)	Fachkräfte	Befragung
England (VK)	Kindertageseinrichtungen, Vorschulen	Fachkräfte, Einrichtungsleitung	Beobachtungen
Finnland	Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege, Vorschulen	Fachkräfte, Kinder	Fragebögen, Portfolios
Flämische Gemeinschaft (BEL)	Kinderkrippen	Angabe fehlt	Befragung
Italien	Kinderkrippen, Kindergärten	Fachkräfte, Einrichtungsleitung	Befragungen, Beobachtungen, Portfolios
Japan	Kindergarten, Kinderkrippen	Lokale Akteure	Evaluationsbögen, Konsultationen
Norwegen	Kindergärten	Fachkräfte	Beobachtung, Fragebögen
Polen	Kindergärten	Fachkräfte, Einrichtungsleitung, lokale Akteure	Fragebögen, Interviews
Slowakische Republik	Vorschulen	Fachkräfte	Checklisten
Slowenien	Vorschulen	Fachkräfte, Einrichtungsleitung	Evaluationsbögen, Konsultationen
Schweden	Vorschulen	Fachkräfte, Einrichtungsleitung	Evaluationsbögen

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011).*

Tabelle 4.4 Zufriedenheitsumfragen bei den Eltern zum Angebot der FBBE-Einrichtungen

Einrichtungsart	Durchführung der Umfrage durch	Häufigkeit	Land
Kindergarten / Vorschule	FBBE-Einrichtung	Alle 3 Jahre	Korea
		Angabe fehlt	Norwegen, Slowenien
	Lokale Behörde	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden
		Alle 2 Jahre	Dänemark
		Angabe fehlt	Prinz-Edward-Insel (KAN)
	Evaluationsinstitut	Angabe fehlt	Spanien
Kindertageseinrichtung	FBBE-Einrichtung	Jährlich	Italien
		mindestens einmal während der Angebotsteilnahme des Kindes	Flämische Gemeinschaft (BEL)
		Angabe fehlt	Norwegen, Slowenien
	Lokale Behörde	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden
		Alle 2 Jahre	Dänemark
		Angabe fehlt	Prinz-Edward-Insel (KAN)

Anmerkung: Länder mit einem integrierten FBBE-System sind sowohl unter „Kindergarten/Vorschule“ als auch unter „Kindertageseinrichtung“ aufgeführt, da in ihrem FBBE-System die Bereiche der Betreuung und frühpädagogischen Bildung integriert sind.

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Begriffsbestimmungen und Methoden

Der Begriff „elterliche Mitwirkung" bzw. „Mitwirkung des Gemeinwesens“ bezieht sich auf die formalen und informellen Beziehungen zwischen den Eltern und den Akteuren aus dem Gemeinwesen mit den FBBE-Einrichtungen. Mit diesen Akteuren sind beispielsweise Nicht-Regierungsorganisationen, Glaubensorganisationen, private Stiftungen und Dienstleister, die sich mit der kindlichen Entwicklung befassen, wie zum Beispiel Sozial- und Gesundheitsdienste.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“ (2011) und auf einer Sekundärstudie der OECD.

HANDLUNGSFELD 3 – EINE STRATEGIEOPTION AUSWÄHLEN

Der vorliegende Abschnitt enthält Strategieoptionen zur Bewältigung folgender Herausforderungen:

- Familien in die FBBE einbeziehen
- Gemeinwesen in die FBBE einbeziehen

FAMILIEN IN DIE FBBE EINBEZIEHEN

Herausforderung 1: Mangel an Bewusstsein und Motivation

Es stellt eine Herausforderung dar, Eltern für die Mitwirkung an der FBBE sowie Einrichtungen für die Einbeziehung der Eltern zu motivieren. Denn oft ist weder den Eltern, noch den Fachkräften und Einrichtungsleitungen die Bedeutung der elterlichen Mitwirkung bewusst. Darüber hinaus gibt es für Eltern zu wenige Anreize, sich in der FBBE ihrer Kinder zu engagieren.

Die Mitwirkung von Familien an der FBBE zur politischen Priorität, zur Verpflichtung für die Einrichtungen bzw. zu einem gesetzlichen Anspruch für die Eltern erheben

- In **Finnland** ist die elterliche Mitwirkung an der FBBE in verschiedenen Gesetzen geregelt. Das Gesetz zur Kindertagesbetreuung definiert die Unterstützung der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder sowie die gemeinsame Förderung der persönlichen und ausgeglichenen Entwicklung der Kinder als Ziele der Einrichtungen. Abschnitt 3.1 des Gesetzes zur Elementarbildung (*Basic Education Act*) schreibt fest, dass „Anbieter von Bildungsangeboten (einschließlich der Kindertageseinrichtungen) mit den Eltern der Kinder zusammenarbeiten müssen“. Abschnitt 5.2 des „*Kerncurriculums für die vorschulische Bildung und Erziehung*“ für Sechsjährige benennt die Kooperation mit den Eltern als ein Bestandteil des Curriculums, das in Vorschulklassen umzusetzen ist. Elterliche Mitwirkung sowie eine Partnerschaft mit den Eltern sind ebenfalls wesentliche Punkte der „*Nationalen Curriculum-Richtlinien zur vorschulischen Bildung*“ (2005).
- In **Koreas** Gesetz zur frühkindlichen Bildung (*Early Childhood Education Act*) (Artikel 5) sowie im Kinderbetreuungsgesetz (*Childcare Act*) (Artikel 6 bis 11) ist eine Beteiligung der Eltern in zentralen und lokalen politischen FBBE-Ausschüssen festgeschrieben und es wird zugleich angedeutet, dass Eltern dies auch nutzen sollten. Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern ist we-

sentlicher Bestandteil sowohl der Qualitätssicherungssysteme als auch der Grundausbildung und der beruflichen Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte.

- In **Spanien** ist die Mitwirkung der Eltern in Schulen und Vorschulen durch die spanische Verfassung von 1978 (Artikel 27.7) geregelt. Das Bildungsgesetz 8 (*Education Act*) von 1985 beinhaltet darüber hinaus einen Rechtsanspruch für Eltern, in die Bildungsplanung für ihre Kinder sowie in Entscheidungsgremien miteinbezogen zu werden. Vorschulen und Schulen müssen die Mitwirkung der Eltern bei diesen Aktivitäten akzeptieren. Außerdem hält das Bildungsgesetz von 2006 Vorschulen und Schulen dazu an, eine Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften in der FBBE und Schulbildung zu fördern. Auch das Kerncurriculum für den zweiten Zyklus der FBBE (Vorschulbildung für Drei- bis Sechsjährige) hebt die Bedeutung elterlicher Mitwirkung hervor.
- Gemäß dem Kinderbetreuungsgesetz ist jede Kindertageseinrichtung in den **Niederlanden** dazu verpflichtet, einen Elternbeirat einzurichten. Dieser beobachtet und fördert die Qualität der Angebote in der Einrichtung.
- In **Slowenien** fordert das Gesetz für Vorschuleinrichtungen (*Preschool Institutions Act*) die Vorschulen auf, Angebote zur Einbindung der Eltern bereit zu stellen. Es definiert auch die Grundprinzipien der elterlichen Mitwirkung. Eltern haben das Recht, sich aktiv an der Planung der Aktivitäten von Vorschuleinrichtungen sowie an den Bildungsangeboten der Einrichtung zu beteiligen. Darüber hinaus haben sie einen Anspruch darauf, sich regelmäßig mit den Fachkräften über die Entwicklung ihres Kindes austauschen zu können.
- In **Flandern** (**Belgien**) sind Kindertageseinrichtungen gesetzlich dazu verpflichtet, elterliche Mitwirkung gezielt zu fördern. Diese gesetzlichen Regulierungen sind für unabhängige (nicht subventionierte) Einrichtungen weniger verbindlich als für öffentlich geförderte Einrichtungen. Eine neue gesetzliche Verordnung zur Kinderbetreuung (in der Entwicklung) wird darüber hinaus die Verpflichtung enthalten, Eltern die Möglichkeit zur Evaluation von FBBE-Angeboten zu bieten.
- FBBE-Einrichtungen in der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** sind gesetzlich verpflichtet, Eltern die Gelegenheit zur Meinungsäußerung über die Betreuungs- und Bildungsangebote der Einrichtung zu bieten. Verbindlich geregelt ist darüber hinaus eine Vertretung von Eltern und Akteuren aus dem Gemeinwesen im Verwaltungsrat (board of directors) von FBBE-Einrichtungen. Auch das Bildungsprogramm für Anbieter der Kindertagesbetreuung hebt die Bedeutung einer Elternbeteiligung in der FBBE hervor.
- In **Schweden** sowie im Bundesland **Nordrhein-Westfalen** (**Deutschland**) haben Eltern von Vorschulkindern Anrecht auf mindestens ein „Entwicklungsgespräch“ pro Jahr, in dem die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern die Entwicklung des Kindes besprechen. Elterliche Mitwirkung ist auch ein Bestandteil von Schwedens Vorschulcurriculum, das zugleich verbindlich ist für alle Einrichtungen.

- Um die elterliche Mitwirkung sowie die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern zu gewährleisten, sehen in **Norwegen** sowohl das Kindergartengesetz von 1975 und 1995 als auch das aktuelle Kindergartengesetz von 2005 vor, dass jeder Kindergarten sowohl über einen Elternbeirat, der sich aus Eltern/Erziehungsberechtigten zusammensetzt, als auch über ein Eltern/Fachkräfte-Koordinationskomitee mit einer jeweils gleichberechtigten Anzahl an Vertretern von Eltern/Erziehungsberechtigten und Fachkräften verfügen muss. Auch der Träger des Kindergartens kann diesem Komitee angehören. Die elterliche Mitwirkung wurde im Rahmen der sogenannten Zweckklausel (*the purpose clause*) sowie des *Rahmenplans für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten* in die Gesetzgebung aufgenommen.
- **Australien** verankerte die elterliche Mitwirkung in seinem *Nationalen Rahmen für Qualitätsstandards* (*National Quality Standard Framework*) und verpflichtete damit FBBE-Einrichtungen, „partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinwesen“ zu entwickeln.
- Gemäß der Verordnung 62/86 ist eine Kindertageseinrichtung in **Manitoba** (**Kanada**) nur dann berechtigt, finanzielle Zuwendungen zu erhalten, wenn mindestens 20 % der Mitglieder des Verwaltungsrates aus Eltern oder Erziehungsberechtigten der Kindern besteht. Daher müssen staatlich finanzierte Einrichtungen bereits per Gesetz Elternvertreter im Verwaltungsrat ihrer Einrichtung akzeptieren.
- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat Elternbeiräte zur Verpflichtung für alle FBBE-Einrichtungen gemacht. Diese Beiräte haben einen direkten Einfluss auf die Programme und Angebote für Kinder und Familien in der jeweiligen Einrichtung. Daneben benennt der ganzheitlich ausgerichtete *Rahmenplan für frühkindliches Lernen* (*Early Learning Framework*) Eltern als Schlüsselfaktor für die Gesundheit und das Wohlbefinden des Kindes.
- In der **Tschechischen Republik** ist eine Mitwirkung von Familien Teil des *Rahmenbildungsplans (FEB)*. Dieser FEP legt fest, dass die Beziehung zwischen Vorschule und Familie von gegenseitigem Respekt, Verständnis, Hilfsbereitschaft und Kooperation geprägt sein soll. Daher sind die pädagogischen Fachkräfte gehalten, den konkreten Bedarf der Kinder und Familien zu berücksichtigen und nach Möglichkeit zu erfüllen. Darüber hinaus haben Eltern in der Tschechischen Republik einen Rechtsanspruch auf die Mitwirkung in der FBBE. Dieser beinhaltet ein Recht auf Beteiligung an und Information über Vorschulangebote sowie ein Recht, über die Entwicklung des Kindes informiert zu werden. Vorschulen bieten Eltern zudem eine Beratung über die Förderung der kindlichen Entwicklung an.
- „*Síolta*“, der *Nationale Qualitätsrahmen für frühkindliche Bildung* (*National Quality Framework for Early Childhood Education*) in **Irland**, beschäftigt sich auch mit „Eltern und Familien”. Er legt fest, dass Eltern und Familien in die frühkindliche Bildung und Erziehung ihrer Kinder einbezogen werden müssen, und dass „eine Wertschätzung und Einbeziehung von Eltern und Familien einen proaktiven partnerschaftlichen Ansatz erfordert, der durch eine Reihe eindeutig definierter,

zugänglicher und bereits realisierter Prozesse, Maßnahmen und Strategien ausgewiesen werden muss“.

- In **Polen** wird die Einbindung der Familien in die Vorschulbildung durch verschiedene Verordnungen gewährleistet. Im Schulgesetz ist das Recht der Eltern verankert, in Kindergärten Elternbeiräte zu bilden, die in eine Vielzahl von Beratungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen sind. Diese umfassen unter anderem das Budget und die didaktischen Programme sowie die Auswahl der Einrichtungsleitung (ein Vertreter des Elternbeirats ist in der Wahlkommission vertreten). Der Elternbeirat ist berechtigt, zu allen Fragen, die den Kindergarten betreffen, der Einrichtungsverwaltung sowie der Kommunalverwaltung Vorschläge zu unterbreiten und seine Ansichten mitzuteilen. Eltern haben auch das Recht, in einem Kindergartengremium (Kindergarten Board) mitzuwirken. Darüber hinaus verpflichtet das Kerncurriculum die pädagogischen Fachkräfte, Eltern über die Aktivitäten und das Curriculum des Kindergartens sowie über die Entwicklung der Kinder und Möglichkeiten für deren Förderung zu informieren. Die pädagogischen Fachkräfte sollen Eltern in Bildungsprozesse einbinden und sie ermutigen, an Entscheidungsprozessen im Kindergarten mitzuwirken und sich aktiv an der Arbeit der Einrichtung zu beteiligen.

Öffentliche Finanzmittel für mitwirkende Eltern bereitstellen

- **Mexiko** gewährt Elternvereinen öffentliche Finanzmittel für Maßnahmen der Qualitätsverbesserung in Kindertageseinrichtungen, wie zum Beispiel den Bau eines zusätzlichen Raums oder den Erwerb besserer Arbeitsmaterialien. Dadurch wird die Qualität der Angebote verbessert und die Rolle der Elternvereine im Gemeinwesen gestärkt.
- **Japan** gewährt eine finanzielle Zuwendung, um eine Mitwirkung von Eltern im Bildungsrat (education management council) der Gemeindeschulen zu fördern. Diese Räte setzen sich aus Eltern und anderen Gemeindemitgliedern zusammen.
- In **Australien** werden kommunale Spielgruppen in der Regel von Eltern oder Betreuern gegründet und durch staatliche/regionale Spielgruppenvereine unterstützt, die wiederum von der australischen Regierung finanziert werden. Die Regierung finanziert auch standortbezogene und förderintensive Spielgruppen für Kinder und Familien aus prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen. Das Regierungsprogramm zur Mitwirkung von Eltern und Gemeinwesen (*Parental and Community Engagement Program*) unterstützt Aborigines und Torres Strait-Familien und Gemeinden dabei, Schulen und Bildungsanbietern zu erreichen und eine Partnerschaft zu entwickeln, die die Bildungsleistungen der Kinder verbessert. Australien vergütet auch Eltern, die als Tutoren im *Familienbildungsprogramm HIPPY (Home Interaction Program for Parents and Preschool Youngsters)* arbeiten. Eltern, die aktuell an solchen Interventionsprogrammen teilnehmen, erhalten finanzielle Anreize, um Tutoren zu werden.

- In den **Vereinigten Staaten** erhalten Eltern und Gemeindemitglieder, die an Präventionsprojekten zu Suchtmittelmissbrauch teilnehmen, eine monatliche Vergütung für ihre Mühe und ihre Arbeit. Im Jahr 1994 wurden im Rahmen von fünf Head-Start-Programmen Modellprojekte zur Suchtmittelprävention entwickelt mit dem Ziel, die Familien und das Wohnumfeld sozio-ökonomisch benachteiligter Vorschulkinder zu stärken. Die Initiative „*Unbeschwert aufwachsen*“ („*Free to Grow*“) richtete sich an Familien und an das nachbarschaftliche Umfeld von Head-Start-Kindern, um diese vor Suchtmittelmissbrauch und den damit verbundenen Problemen zu schützen. Ein Schlüsselfaktor für den Erfolg dieser Programme waren die erheblichen Finanzmittel, mit denen den Eltern und Gemeindemitgliedern, die das Programm umgesetzt haben, eine monatliche Vergütung in Höhe von 100 USD gezahlt werden konnte.
- In **Korea** erhalten die Eltern, die als Mitglieder im *Ausschuss für frühkindliche Bildungspolitik* (*Early Childhood Education Policy Committee*) oder im *Ausschuss für Kinderbetreuungspolitik* (*Childcare Policy Committee*) der zentralen und/oder lokalen Regierung arbeiten, pro Sitzung, an der sie teilgenommen haben, 100 USD. Dies fördert die Teilnahmebereitschaft und garantiert ihr professionelles Commitment.

Öffentliche Finanzmittel für FBBE-Programme bereitstellen

- **Japan** hat finanzielle Mittel für Kinderkrippen bereitgestellt, um einen Informationsaustausch zum Thema Kindererziehung zu fördern und Fachkräfte zu bezahlen, die Beratung zu diesem Thema bieten.
- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) finanziert sogenannte *Ressourcen- und Empfehlungszentren für Kinderbetreuung* (*Child Care Resource and Referral Centres*), die im Rahmen von Programmen für Eltern wie für Anbieter/Träger von Kinderbetreuung Unterstützung, Ressourcen und Empfehlungen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bereitstellen. Eltern werden über die in ihrer Gemeinde verfügbaren Anbieter von Kinderkrippen und FBBE-Einrichtungen informiert und bei der Auswahl einer geeigneten, qualitätvollen Einrichtung für ihr Kind unterstützt. Außerdem hat die Provinzregierung Finanzmittel für den *Verband für ressourcenorientierte Familienprogramme in Britisch-Kolumbien* (*BC Association of Family Resource Programs*) bereitgestellt, um die professionelle Entwicklung und Förderung von circa 270 solcher Familienprogramme (*Family Resource Programmes*, FRPs) zu unterstützen. FRPs unterstützen das elterliche Engagement in ihren Familien und arbeiten gemeinsam mit FBBE-Programmen daran, bewährte ‚best practice‘-Ansätze und die Konsistenz in der familiären Entwicklung zu sichern, sowie das spielbasierte Lernen, die frühe Bildung wie Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder zu fördern und die Elternbildung sowie den Informationsaustausch zu gewährleisten.

Eltern als Anbieter von FBBE oder als Unterstützung für FBBE-Anbieter einbeziehen

- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien)** können Eltern Kindertageseinrichtungen aufbauen und betreiben. In **Flandern** (**Belgien**) besteht die Möglichkeit, sie in die Aktivitäten der FBBE-Einrichtungen einzubinden. Solche Aktivitäten sind zum Beispiel Vorlese- und Erzählgruppen, die Organisation von Feiern oder die Teilnahme an extra-curricularen Aktivitäten, wie zum Beispiel Ausflügen.
- In **Neuseeland** können Eltern in Form von Elterninitiativen Spielzentren betreiben. Dabei arbeiten sie dann sowohl in der Verwaltung des Zentrums als auch direkt in den Kindergruppen. In diesen Zentren können Kinder ein bis fünf Mal pro Woche zusammenkommen, um zu spielen, soziale Kontakte zu knüpfen und zu lernen. Diese Spielzentren sind oftmals weniger formal organisiert als andere FBBE-Einrichtungen in Neuseeland. Alle FBBE-Einrichtungen, auch von Eltern betriebene Spielzentren, haben Anrecht auf Fördergelder (ECE Funding Subsidy). Dabei wird jeder lizenzierte Betreuungsplatz in einem Umfang von 6 Stunden täglich und 30 Stunden pro Woche subventioniert. Mit diesen Mitteln werden die Kosten für das FBBE-Angebot kompensiert, sodass die Eltern nicht den vollen Betrag zahlen müssen. Die Einrichtungen erhalten diese Finanzmittel direkt vom Bildungsministerium.
- In **Korea** können Eltern eine sogenannte Eltern-Kooperation (parent co-op) zur Kinderbetreuung gründen und betreiben, wenn sie sich mit 15 oder mehr Eltern zusammenschließen (Ausführungsbestimmungen des Kinderbetreuungsgesetzes, Artikel 9). Eine solche Einrichtung wird in der gleichen Weise geführt wie andere Kindertageseinrichtungen. Basierend auf der Richtlinie zur Förderung der elterlichen Mitwirkung, die seit 1997 in den städtischen, provinziellen und lokalen Schulämtern umgesetzt wird, erhalten die Eltern, die eine solche Kooperationseinrichtung betreiben, Schulungen über die Merkmale der kindlichen Entwicklung und über mögliche Bildungsangebote. Nach Abschluss dieser Schulung sind die Eltern auch dazu berechtigt, als ehrenamtliche Helfer in den Einrichtungen selbst tätig zu werden. Ziel dieser Schulung ist es, Eltern für den Einsatz als Hilfskräfte in überfüllten Gruppen zu qualifizieren und dabei gleichzeitig sowohl die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder als auch eine sichere Bildungsumgebung zu bieten. Die Inhalte dieser Elternschulungen entsprechen denen der Schulungen für pädagogische Fachkräfte, um den Kindern ein konsistentes pädagogisches Angebot bereitstellen zu können.
- In **Norwegen** und **Schweden** gründen und betreiben viele Eltern Kindergärten. Hierfür erhalten sie zweckgebundene Finanzmittel und Anleitungsmaterial. Im Jahr 2005 wurden 14 % aller norwegischen Kindergärten von Eltern betrieben. Seit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz im Jahr 2009 ist die Anzahl der von Eltern betriebenen Kindergärten auf 11,6 % gesunken. In Schweden können Eltern in Form von „Elternkooperationen“ ("parent-cooperatives") auch Vorschulen betreiben. Im Jahr 1983 stellte die Regierung diesen Elternkooperationen staatliche Fördergelder zur Verfügung. Im Jahr 2009 gab es in Schweden etwas mehr als 900 Vorschulen mit insgesamt 21.000 Kin-

dern, die von Elternkooperationen betrieben wurden (4,6 % aller Kinder in Vorschulen).

- In **Deutschland** können Eltern ebenfalls ihre eigenen Kindertageseinrichtungen (*Elterninitiativen*) gründen und betreiben. Dafür erhalten sie öffentliche Fördergelder. Im Jahr 2010 wurden 4.423 der insgesamt 50.849 Kindergärten von Eltern betrieben, das entspricht einem Anteil von 8,7 %.
- Eltern im **Vereinigten Königreich** können in ihrem eigenen Zuhause ein registriertes Kinderbetreuungsangebot bereitstellen. Als Tagesmutter betreuen sie dann kleine Gruppen von Kindern (bis zu sechs Kinder gleichzeitig).
- In **Irland** können Eltern entweder ihre eigene Spielgruppe (private Spielgruppen) gründen oder im Rahmen eines Elternkomitees (parent committee) eine Spielgruppe in gemeinsamer Kooperation betreiben (gemeinschaftliche Spielgruppe). Eine private Spielgruppe wird von einer einzigen Person geführt und oftmals in den eigenen Räumlichkeiten angeboten. Dagegen wird eine gemeinschaftliche Spielgruppe von einem Elternkomitee organisiert und geführt. Neben der Übernahme der Einrichtungsleitung können sich Eltern aktiv an der Planung dieser Spielgruppen beteiligen, sie können an den Aktivitäten teilnehmen und sie mit unterstützen. Der Schwerpunkt einer solchen Spielgruppe liegt auf der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes und hierfür stellen sie eine Umgebung mit vielen Erkundungs- und Entdeckungsmöglichkeiten zur Verfügung. Eine formale Bildung findet nicht statt. Irland gewährt sowohl öffentlichen als auch privaten Anbietern von Spielgruppen Gründungsbeihilfen. Die Höhe der Zuwendungen richtet sich nach der Anzahl der in der Gruppe zur Verfügung gestellten Plätze, nach dem in der Region bestehenden Bedarf für eine solche Einrichtung sowie nach diversen lokalen Kriterien, die je nach Region oder Gemeinde variieren.
- **Japan** bietet Eltern die Gelegenheit, einen „Tag im Leben eines Kindergartenerziehers“ zu erleben. Dabei können Eltern ehrenamtlich ein eintägiges Schnupperpraktikum in einer FBBE-Einrichtung absolvieren und als „Erzieher“ arbeiten, um einerseits ein besseres Verständnis für diesen Beruf zu entwickeln, und um andererseits in die Bildung ihrer eigenen Kinder eingebunden zu werden. Dies fördert auch das Vertrauen zwischen der Einrichtung und den Eltern.
- **Mexiko** bietet Eltern ebenfalls die Möglichkeit der ehrenamtlichen Mitarbeit in FBBE-Einrichtungen. Sehr beliebt ist dabei, dass Eltern den Kindern ihren Beruf vorstellen und erklären, worum es dabei geht, welche Tätigkeiten sie verrichten und, wenn möglich, den Kindern diese Tätigkeiten vorführen. Dieses Angebot bietet eine gute Gelegenheit für einen wechselseitigen Austausch zwischen Eltern, Kindern und Fachkräften.
- In **Slowenien** können Eltern an der Planung und Vorbereitung von Vorschulaktivitäten mitwirken, wie zum Beispiel Sportfeste und kulturelle Veranstaltungen. Dies verbessert das gegenseitige Verständnis und den Respekt zwischen Fachkräften und Eltern hinsichtlich ihrer jeweiligen Ansichten zur kindlichen Entwicklung.

Eltern in Beratungs- oder Leitungsgremien für FBBE-Politik und FBBE-Angebote einbinden

- **Norwegen** hat unter der Bezeichnung „*FUB*“ einen landesweiten Elternbeirat für FBBE gegründet. Der Beirat verleiht den Stimmen von Eltern in der aktuellen FBBE-Politik Gehör und sichert die Berücksichtigung elterlicher Perspektiven bei der Angebotsgestaltung. Der Beirat berät das zuständige Ministerium auch bezüglich der Kooperation zwischen Kindergarten und Elternhaus. Jede FBBE-Einrichtung muss über einen Elternbeirat verfügen. Dieser Beirat ist dazu berechtigt, seine Meinung zu allen wichtigen Angelegenheiten zu äußern, die die Zusammenarbeit von Eltern und Kindergarten betreffen.
- In **Deutschland** werden von den pädagogischen Fachkräften Elternabende in den Einrichtungen angeboten. Diese dienen dazu, die Eltern über organisatorische und fachliche Fragen zu informieren. Eine weitere gängige Praxis stellen die von Eltern gewählten Elternbeiräte dar, die die wichtigen Angelegenheiten und Interessen der Elternschaft vertreten. In den meisten Bundesländern sind sowohl auf Landes- wie auf kommunaler Ebene Elternausschüsse mit einer beratenden Funktion eingerichtet.
- In **Portugal** wurde der *Nationale Verband der Elternvereine* (*National Confederation of Parents Associations*) gegründet, der sich aus gemeinnützigen Elternvereinen zusammensetzt. Ziel des Verbandes ist es, die Vertretungen der lokalen und regionalen Elternvereine zusammenzuführen, zu koordinieren, sich für deren Interessen auszusprechen und diese auf nationaler Ebene zu vertreten. Um die Realisierung der elterlichen Rechte und Pflichten in punkto Kindergärten und Vorschulen zu ermöglichen und zu vereinfachen, fungiert er darüber hinaus als Sozialpartner für Dachverbände, lokale Behörden und Institutionen. Portugiesische Elternvereine sind auch in Bildungsausschüssen der Gemeinde- oder Stadtverwaltung vertreten. In Zusammenarbeit mit Bildungsagenturen und Sozialorganisationen fördern diese Ausschüsse die Koordination der verschiedenen Bildungsmaßnahmen in der Gemeinde.
- **Flandern** (**Belgien**) hat lokale Beratungsforen für die Kindertagesbetreuung und die außerschulische Betreuung von Kindern eingerichtet. Diese setzen sich aus Fachkräften, Einrichtungsleitungen, Eltern, lokalen Verwaltungsangestellten und anderen Akteuren zusammen. In diesen Foren können Akteure ihre Meinungen, Ideen und Sorgen in Bezug auf die Kinderbetreuung einbringen. In ihrer Funktion als städtisches Beratungsgremium unterstützen diese Foren die lokale Verwaltung/Behörde in Fragen der Kinderbetreuung. Zurzeit gibt es 301 solcher Foren in Flandern. Weiterhin können Eltern auch Mitglied im Schulausschuss, in der Schulkonferenz sowie im Elternbeirat von Vorschulen werden und auf diese Weise in Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Sie können sich auch in einem Elternverein engagieren, was eine weniger formale Beteiligungsform darstellt.
- Im Jahr 2004 wurde in **Japan** ein System von Verwaltungsräten für Schulen (kommunale Schulen) eingeführt. Eltern und Anwohner haben die Möglichkeit,

an der Verwaltung und Leitung von Vorschulen mitzuwirken, wobei ihnen bestimmte Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche hinsichtlich der Einrichtungsleitung übertragen werden.

- In **Korea** sind die auf der Ebene von Landes- und Provinzregierungen angesiedelten *Ausschüsse für FBBE-Politik* bzw. *Kinderbetreuungspolitik* verpflichtet, Elternvertreter in Entscheidungsprozesse bei der Politikplanung und -umsetzung einzubinden. Darüber hinaus müssen Kindertageseinrichtungen, in denen mindestens 40 Kinder betreut werden, über ein Managementkomitee verfügen, das in Bezug auf die Angebote und Aktivitäten der Einrichtung beratend tätig ist. Seit der im Jahre 2012 vorgenommenen Fortschreibung des *Plans zur Weiterentwicklung der FBBE* (*Plan for the Advancement of Early Childhood Education*) unterliegen auch einzelne Kindergärten der gesetzlichen Verpflichtung, ein Managementkomitee einzurichten, das aus fünf bis neun Elternvertretern und Frühpädagogen besteht. Die Mitglieder des Komitees überprüfen Fragen bezüglich der Änderung von Regulierungen, des Budgets, der Umsetzung des Curriculums, der Mahlzeiten usw. Sie sollen mehr Eltern zur Mitwirkung motivieren und die Transparenz im Betrieb privater Kindergärten fördern. Darüber hinaus wird erwartet, dass sie zur Entwicklung individuellerer Angebote beitragen, die den lokalen Bedarf besser erfüllen.
- **Portugal** verfügt über ein strategisches Leitungsgremium, den sogenannten *Generalrat* (*Conselho Geral*). Dieser besteht aus pädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Vertretern aus den Kommunalbehörden und des Gemeinwesens. In diesem Leitungsgremium wird über interne Schulrichtlinien und Verordnungen sowie über strategische Entscheidungen und Planungen entschieden. Pädagogische Fachkräfte, Eltern und Gemeindemitglieder wählen aus, welche Personen und kommunalen Einrichtungen oder Organisationen in den *Generalrat* aufgenommen werden.
- Auch die FBBE-Einrichtungen der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) müssen Elternbeiräte einrichten. Diese Elternbeiräte haben die Aufgabe, die Einrichtungen zum einen in Entscheidungen zu unterstützen, die die Kommunikation mit den Eltern betrifft, sowie zum anderen in sämtlichen, nicht regulierten Entscheidungen, die es rund um die Einrichtungen zu fällen gilt.
- Bezogen auf Vorschuleinrichtungen können sich Eltern in **Slowenien** in zwei verschiedenen Gremien engagieren: dem Vorschulrat sowie dem Elternbeirat. Vorschulräte setzen sich aus Personal-, Eltern- und Gemeindevertretern zusammen. Die Pflichten des Vorschulrats umfassen die Ernennung und Entlassung der Leitung der betreffenden Vorschule, die Verabschiedung des Jahresprogramms und des jährlichen Arbeitsplans der Vorschule sowie die Bearbeitung von Elternbeschwerden. Die Elternbeiräte wurden geschaffen, um die Anliegen der Eltern zu repräsentieren. In den Beiräten können die Eltern ihre Meinung zu den Entwürfen der Entwicklungspläne und jährlichen Arbeitsprogramme abgeben, Bildungsprobleme besprechen, Beschwerden der Eltern diskutieren und Vertreter für den Vorschulrat wählen.
- Bildungseinrichtungen in der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**), zu denen auch Vorschulen gehören, müssen über ein *Beteiligungsgremium* verfügen,

in dem pädagogische Fachkräfte, Eltern und Gemeindemitglieder vertreten sind. Alle Eltern sind berechtigt, Mitglied des Gremiums zu werden; sie werden von den anderen Eltern für jeweils zwei Jahre gewählt. Das *Beteiligungsgremium* diskutiert das Bildungsprogramm der Einrichtung und kann Änderungen vorschlagen. Es ist ein Beratungsgremium ohne Entscheidungsbefugnis.

Eltern an der Curriculumentwicklung beteiligen

- **Finnlands** „*Kerncurriculum für die Vorschulbildung*“ (2010) (*Core Curriculum for Pre-Primary Education*) betont, dass es wichtig ist, Eltern und Erziehungsberechtigten die Gelegenheit zu bieten an der Zielsetzung, Planung und Bewertung der Vorschulbildung mitzuwirken. Entsprechend werden Eltern in Finnland an der Erstellung der Bildungspläne für ihre Kinder beteiligt. In Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften legen sie die Ziele im Bildungsplan ihrer Kinder fest und planen gemeinsam, wie diese erreicht werden können. Auf diese Weise wird die Mitwirkung und das weitergehende Engagement der Eltern angeregt, da sie mit dem Curriculum für ihr Kind vertraut sind. Darüber hinaus informieren die pädagogischen Fachkräfte Eltern über das Einrichtungscurriculum und beraten sie darin, wie Elemente des Curriculums auch zu Hause umgesetzt werden können.
- In **Korea** sind Eltern im *Nationalen Komitee zur Überprüfung des Kindergarten Curriculums* (*national kindergarten curriculum review commitee*) vertreten.
- In **Spanien** sind Eltern direkt an der Festlegung der Lehr- und Lerninhalte beteiligt, die Bestandteil des von den Fachkräften umgesetzten Curriculums für frühkindliche Bildung sind. Eltern erstellen zudem gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften den individuellen Bildungsplan ihrer Kinder.
- **Japan** hat die elterliche Mitwirkung in seinen „*Bildungsplan für Kindergärten*“ („*Course of Study for Kindergarten*“) aufgenommen. Der Bildungsplan hält fest, dass Kindergärten „das Verständnis von Eltern hinsichtlich der Bedeutung frühkindlicher Bildung durch die Schaffung von Möglichkeiten für einen Informationsaustausch mit Eltern sowie durch die Entwicklung von Aktivitäten für Eltern und Kinder vertiefen sollen“.
- Eltern in **Norwegen** sind aktiv an der Erstellung des Jahresplans für pädagogische Aktivitäten in norwegischen Kindergärten beteiligt. Dieser Jahresplan wird durch den Koordinierungsausschuss eines jeden Kindergartens erstellt, in dem Eltern auch Mitglied sind.

Das Personal für die Einbindung von Eltern schulen und unterstützen

- In **Norwegen** führte der frühere Minister für Kinder und Familienangelegenheiten das Elternberatungsprogramm (1995-98) ein. Im Jahr 2006 verfasste die *Norwegische Direktion für Aus- und Weiterbildung* das Handbuch „Kinder in mehrsprachigen Familien“, das Eltern Antworten auf häufig gestellte Fragen zur zwei- oder mehrsprachigen Erziehung von Kindern bieten soll. Über die Rat-

schläge an Eltern hinaus hilft das Handbuch den Fachkräften in FBBE-Einrichtungen, auf die Fragen und Überlegungen der Eltern zur zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder einzugehen. Es enthält Beispiele und Artikel, wie Eltern aktiv in die Sprachförderung einbezogen werden können.

- Die *Nationale Agentur für Bildung* in **Schweden** hat Informationsmaterial zur Einbindung von Eltern in der Vorschule entwickelt und an FBBE-Einrichtungen verteilt. Darunter findet sich zum Beispiel eine Broschüre zu Ressourcen in der Sprachförderung, in der Beispiele und Artikel, wie Eltern innerhalb und außerhalb der Vorschule aktiv in die Sprachförderung einbezogen werden können, enthalten sind.
- Anstatt unqualifiziertes Personal gemeinsam mit qualifiziertem Personal in der Kindertagesbetreuung arbeiten zu lassen, hat die **Niederlande** das allgemeine Ausbildungsniveau durch die Einführung eines Mindestqualifikationsniveaus verbessert. Die Ausbildung beinhaltet auch den Aspekt der elterlichen Mitwirkung in der FBBE. Ziel ist es, das Qualitätsniveau zu erhöhen und das Personal zu motivieren, eine Mitwirkung der Eltern zu unterstützen. Diese Ausweitung der Ausbildung begann im Jahr 2007 und läuft bis 2014, die Kosten belaufen sich auf 55 Millionen Euro. Darüber hinaus beauftragte das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Jahr 2009 das *ITS* (niederländisches Forschungsinstitut) mit der Erstellung einer Broschüre namens „*Maßnahmenplan zur Optimierung der elterlichen Mitwirkung in der frühkindlichen Bildung*“. Mithilfe dieser Broschüre können FBBE-Einrichtungen Pläne für eine verstärkte Einbindung der Eltern entwickeln.
- In **Deutschland** hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Programm eingeführt, das Kindertageseinrichtungen fördert, die sich auf Sprache und Integration spezialisiert haben. Die Regierung stellt insgesamt 400 Millionen EUR zur Verfügung, um Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland zu unterstützen. Mithilfe dieser Mittel können ausgewählte Einrichtungen zusätzliche Fachkräfte einstellen, die sich gezielt Aktivitäten und Angeboten zur Sprachförderung widmen. Die Aktivitäten umfassen sowohl die Unterstützung der Sprachbildung einzelner Kinder und Gruppen als auch die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung. Auch eine Beratung der pädagogischen Fachkräfte zu Fragen der sprachlichen Bildung sowie der Förderung einer Zusammenarbeit mit Eltern sind Bestandteil des Programms. Hierfür wird zusätzliches Personal ausgebildet, um Eltern aktiv in Fragen zur Sprachentwicklung einzubeziehen.
- In der Grundausbildung für FBBE-Pädagogen in **Korea** sind Wahlkurse zur elterlichen Mitwirkung und zur Kooperation mit Familien und Sozialräumen (drei Leistungspunkte pro Kurs) beinhaltet. Außerdem ist der Kurs „Elternbildung und -beratung“ ein Pflichtkurs für Leitungen und stellvertretende Leitungen sowie für Fachkräfte, die an einer Weiterbildung für Kindergartenerzieher zur Erhöhung der Qualifikationsstufe (Stufe 1) teilnehmen. Der Kurs „Kooperation und Kommunikation mit Familien“ beinhaltet Informationen über Programme zur Einbindung von Eltern, zu Elternberatung sowie zur Theorie und Praxis der Eltern-Erzieher-Kommunikation.

- **Portugal** und **Finnland** haben Schulungsmodule entwickelt, die den pädagogischen Fachkräften Ansätze für eine Förderung und Verbesserung der Kommunikation mit den Eltern vermitteln. In beiden Ländern sind diese Module sowohl in der Grundausbildung als auch in der beruflichen Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte enthalten.

Eltern Unterstützungsmaterialien zur Verfügung stellen

- In der **Slowakischen Republik** werden Familien durch pädagogische Fachkräfte beraten und mithilfe von Curriculummaterialien zur Durchführung von Lernaktivitäten im familiären Umfeld angeleitet.
- Die **Niederlande** geben Materialien an Eltern aus, wie zum Beispiel Vorlesebücher und CDs, um diese zu Aktivitäten mit ihren Kindern zu ermutigen, die die sprachliche Entwicklung fördern.
- Im Rahmen des *Educa3*-Programms in **Spanien**, mithilfe dessen unter anderem die Anzahl der FBBE-Plätze für Kinder von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren ausgeweitet und die Qualität in der FBBE verbessert werden soll, wird eine Website erstellt, die Eltern Lernressourcen und -materialien sowie Expertenratschläge zu Fragen der frühkindlichen Bildung und Entwicklung zur Verfügung stellt.
- In der **Tschechischen Republik** erhalten Eltern von Vorschulkindern Beratung durch die pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird ihnen vermittelt, wie sie sich stärker in die frühe Bildung ihres Kindes einbringen und dessen Entwicklung fördern können. Darüber hinaus stellen Vorschulen den Eltern verschiedene Beratungsbroschüren zum Thema „Erziehung und Lernförderung“ zur Verfügung, darunter methodische Materialien und Ausleihbücher für Kinder.
- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) finden Eltern auf der Website www.parentalité.be Informationen zu verschiedenen Aspekten der kindlichen Entwicklung. Sie wurde vom *Observatorium für Kinder, Jugend und Jugendhilfe* (*Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse*) erstellt, um Eltern bei der Erziehung junger Kinder zu unterstützen. Die Verwaltung der Website liegt inzwischen beim *Amt für Geburten und Kindheit* (*Office de la Naissance et de l'Enfance*, ONE).
- **Norwegen** und die **Vereinigten Staaten** versorgen Eltern mit Anregungsmaterialien für die Umsetzung von Lernaktivitäten im familiären Umfeld: Eltern erhalten Vorlesebücher, CDs mit Kinderliedern sowie Online-Curriculummaterial, das beispielsweise auf der im amerikanischen Fernsehen bekannten Zeichentrickserie „*Coco, der neugierige Affe*“ („*Curious George*“*)* basiert und Beispiele für Spiel- und Entwicklungsaktivitäten für zu Hause gibt. Die „*Coco, der neugierige Affe*“-Initiative wird zum Teil aus staatlichen Mitteln finanziert. Auch die amerikanische Website der *Sesamstraße* enthält eine Vielzahl von Aktivitäten und Unterstützungsressourcen, die Eltern zu Hause für die Entwicklungsförderung ihres Kindes nutzen können. Diese Aktivitäten und Hilfestellungen werden oftmals durch ein Video ergänzt oder mit einer Episode verbunden, die spielbasier-

te Lernmöglichkeiten für Kinder aufzeigt. Die Websiteerstellung wurde durch die Bundesregierung der Vereinigten Staaten teilfinanziert und auch jetzt erhält sie noch staatliche Zuschüsse. In den letzten vierzig Jahren gab es mehrere Längsschnittstudien über die Auswirkungen von Bildungsprogrammen im Fernsehen, wie zum Beispiel der Sesamstraße. Diese Studien fanden heraus, dass eine frühzeitige Nutzung solcher Bildungssendungen im Fernsehen, und hier insbesondere der *Sesamstraße*, die Schulfähigkeit von Kindern fördert. In - dem Alter des Kindes entsprechend - standardisierten Leistungstests zur Buchstaben-/ Worterkennung, zu mathematischen Fähigkeiten und zum Wortschatz schnitten die teilnehmenden Kinder erheblich besser ab als ihre Altersgenossen aus der Kontrollgruppe.

- Im Jahr 2002 startete im **Vereinigten Königreich** *CBeebies*. *CBeebies* ist ein von der BBC, einem öffentlich-rechtlichen Fernsehsender, betriebener TV-Kanal mit einer Zielgruppe von Kindern bis zum Alter von sechs Jahren. Der TV-Kanal richtete eine Website mit programmbezogenen Aktivitäten (wie zum Beispiel Spiele, Lieder und Bilder zum Ausdrucken) ein, die Eltern mit ihren Kindern zu Hause durchführen können. Im Jahr 2011 startete die BBC eine neue Website mit dem Namen „*CBeebies Grown-ups*“ („*CBeebies für Erwachsene*“) mit vielfältigen Ratschlägen und Hilfestellungen für Eltern zur Erziehung von (Klein-)Kindern. Die BBC, und damit auch *CBeebies*, wird öffentlich finanziert über eine von der nationalen Regierung festgesetzten Rundfunk- und Fernsehgebühr der Privathaushalte.
- In **Indien** erhalten Eltern, deren Kinder Betreuungseinrichtungen besuchen, altersgerechtes Spielzeug sowie Informationsbroschüren mit Anregungsbeispielen, wie die frühkindliche Entwicklung zu Hause gefördert werden kann.

Eltern in die Evaluation der FBBE-Angebote einbinden

- Im Jahr 2007 führte **Japan** eine Evaluation der Vorschule ein. Die Evaluationsgremien bestehen aus Personen, die einen Bezug zum Kindergarten haben, wie zum Beispiel Eltern und Anwohner. Im Gremium werden die Ergebnisse der von den pädagogischen Fachkräften selbst durchgeführten Evaluationen bewertet und es wird entschieden, ob diesen Einschätzungen zugestimmt wird oder nicht. Dies geschieht durch eine Beobachtung der täglichen Aktivitäten im Kindergarten sowie durch eine Analyse der ausgetauschten Informationen mit Eltern und mit Akteuren aus dem Sozialraum.
- In **Korea** wird seit 2005 von den Provinzregierungen eine Eltern-Monitoring-Gruppe geleitet. Ziel dieser Gruppe ist es, Verbesserungen bei den kommunal geführten Kindertageseinrichtungen zu erreichen. Hierfür evaluiert sie relevante Projekte, Programme und politische Strategien. Elternvertreter aus dieser Gruppe besuchen die betreffenden Kindertageseinrichtungen, beobachten die dortigen Aktivitäten und geben Empfehlungen für die FBBE-Politik an die Regierung. Diese Monitoringmaßnahmen werden mindestens einmal pro Quartal durchgeführt. Eine Mitgliedschaft in der Gruppe läuft über einen Zeitraum von zwei Jahren.

- In **Finnland** besagen die „*Nationalen Curriculum-Richtlinien zur FBBE*“, dass Eltern und Kinder in die Evaluation der curricularen Aktivitäten eingebunden werden müssen. Die Eltern sollen die Erreichung der im Curriculum ausgewiesenen Ziele beobachten und bewerten.
- Die neue, noch in Entwicklung befindliche Verordnung zur Kinderbetreuung von **Flandern** (**Belgien**) wird für FBBE-Einrichtungen die Verpflichtung enthalten, Eltern die Möglichkeit zur Bewertung der FBBE-Angebote einzuräumen. Zusätzlich zu den externen Evaluationen durch eine zugelassene Organisation ist jede Kindertageseinrichtung verpflichtet, einen Fragenbogen zur allgemeinen Bewertung sowie zur Zufriedenheit an die Eltern auszugeben. Die Elternbefragung ist Bestandteil der für die FBBE-Einrichtung verpflichtenden Selbstevaluationen, mit der die Angebotsqualität verbessert werden soll. Darüber hinaus müssen die Einrichtungen über ein Verfahren zum Beschwerdemanagement verfügen.
- Gemäß **Norwegens** „*Rahmenplan für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten*“ müssen Eltern aktiv dazu ermutigt werden, sich am Qualitätsmonitoring und der Überprüfung der Aktivitäten in Kindergarten zu beteiligen. Die gängigsten Methoden hierfür sind von den pädagogischen Fachkräften organisierte Meetings sowie der Versand von Fragebögen. Fünfundachtzig Prozent der norwegischen Kindergärten nutzen die Fragebögen.
- Alle Eltern in der **Slowakischen Republik** sind aufgefordert, die Qualität der FBBE-Angebote entweder direkt im persönlichen Meinungsaustausch mit den Fachkräften oder indirekt in Surveys und Fragebögen zu bewerten. Eltern können ihre Meinung zur Qualität des FBBE-Angebots auch über die Schulkonferenz äußern, in der ebenfalls Eltern vertreten sind.

Mitwirkung der Familien einschätzen und evaluieren

- Gemäß den Bewertungsvorgaben der „*Nationalen Qualitätsstandards*“ werden in **Australien** ab 2012 Ganztagseinrichtungen, Vorschulen und Anbieter außerschulischer Betreuung sowie die Kindertagespflege dahingehend evaluiert, ob und wie sie partnerschaftlich mit Eltern und Akteuren aus den Sozialräumen zusammenarbeiten. Zudem wird derzeit eine Evaluation des HIPPY-Programms *(Home Interaction Program for Parents and Youngsters*) durchgeführt. Ein Bericht über die Evaluationsergebnisse steht Ende 2012 zur Verfügung.
- **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) hat seine frühkindlichen Bildungsprogramme „*StrongStart BC*“ einer Evaluation unterzogen. Die Auswertung zeigt, dass die Mitwirkung der Eltern diesen sehr wichtig ist und sie auch deren erheblichen Einfluss auf ihre Kinder beobachten. Zudem verbessere die Mitwirkung ihre eigenen Fähigkeiten, die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder zu unterstützen. Britisch-Kolumbien plant auch weiterhin die Zufriedenheit der Eltern zu ermitteln.
- In **Korea** gehört die elterliche Mitwirkung zu den Qualitätsindikatoren sowohl für die Evaluation von Kindergärten als auch für die Akkreditierung von Kinderkrippen. Dieser Indikator umfasst die Beziehungen zwischen FBBE-Einrichtungen und Familien/Sozialräumen sowie die verschiedenen vorhandenen Angebote

zur Elternbildung und die Formen der Kommunikation mit Familien. Darüber hinaus müssen die Kindergärten eine Elternbefragung über deren Zufriedenheit mit der Qualität des Angebots durchführen.

- In den **Niederlanden** sind im Rahmenplan zur Inspektion von FBBE-Einrichtungen (*inspection framework für Early Childhood Institutions*) Aspekte zur Mitwirkung von Eltern und zur Informationsweitergabe an Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder enthalten. Die *Niederländische Bildungsaufsicht* überprüft, ob die Einbindung der Eltern durch die Einrichtungen in ausreichendem Maße erfolgt.
- Das *Institut für Evaluation* in **Spanien** hat eine Pilotstudie zur Einbindung von Familien in Vorschulen und Schulen durchgeführt, um herauszufinden, mit welchen Formen der Einbindung die Eltern am zufriedendsten sind. Es hat sich herausgestellt, dass für Eltern die von Vorschulen und Schulen angebotenen Eltern-Lehrer-Versammlungen am wichtigsten sind. Außerdem ergab die Auswertung, dass nur 8,5 % der Eltern in Elterngremien mitarbeiten, obwohl 87 % der Vorschulen und Schulen über solche Gremien verfügen. Diese Evaluation lieferte Erkenntnisse darüber, wie Eltern zur Mitarbeit motiviert und welche Aspekte der elterlichen Mitwirkung verbessert werden können.

Private Stiftungen zur Unterstützung der elterlichen Mitwirkung anregen

- In **Japan** hat Sony die *Sony-Stiftung für Bildung* gegründet. Deren *Zentrum für frühkindliche Entwicklung* (*Early Development Activity Center*) unterhält umfangreiche Programme, in deren Rahmen verschiedene Strategien ausgearbeitet werden: Strategien, die die Wissenschaft der Öffentlichkeit allgemein zugänglicher machen oder die die ausgeglichene Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen fördern sowie Strategien, die der breiten Öffentlichkeit die Bedeutung einer gesunden Beziehung zwischen Eltern und Kindern vermitteln. Die Ergebnisse aus den verschiedenen Programmen sowie die zusammen getragenen Erfahrungen über Kindererziehung werden auf unterschiedliche Art und Weise mit den Eltern, den Akteuren aus dem Sozialraum und den pädagogischen Fachkräften geteilt. Die Stiftung initiierte zudem Fotowettbewerbe für Eltern mit dem Ziel, deren Interesse am Thema Kindererziehung zu steigern und sie zu unterstützen, ihren Kindern wissenschaftliche Themen näher zu bringen.

Herausforderung 2: Kommunikation und Kontaktpflege

Viele Länder erleben es als Herausforderung, Eltern über Möglichkeiten der Mitwirkung ausreichend zu informieren. Unter Eltern gibt es oft nur ein unzureichendes Bewusstsein und Wissen darüber, wie sie mitwirken oder woher sie diesbezügliche Informationen erhalten können. Ein Mangel an Kommunikationskanälen zwischen Landesregierung, Regionalregierungen, pädagogischen Fachkräften und Eltern stellt eines der zentralen Probleme bei der Verbreitung von Informationen dar.

In Ländern, in denen FBBE-Angebote nach einem marktorientierten Ansatz bereit gestellt werden, ist es für Eltern sehr wichtig, alle erforderlichen Informationen zu haben,

um eine fundierte Entscheidung bei der Auswahl einer geeigneten FBBE-Einrichtung treffen zu können.

Informationen in schriftlicher Form verbreiten

- In **Australien** hält das *Amt für frühkindliche Bildung und Kinderbetreuung* (*Office on Early Childhood Education and Child Care*) auf Websites umfassende Informationen für Eltern zur FBBE bereit. Das Amt ist dem Ministerium für Bildung, Beschäftigung und Arbeitsplatzbedingungen angegliedert und dafür verantwortlich, die wichtigsten Commitments der Regierung zur FBBE zu vermitteln, wichtige Reformen der Bildungspolitik landesweit zu lenken und die Öffentlichkeit darüber online zu informieren. Außerdem hat die Regierung eine Website für Eltern entwickelt, die Informationen bereithält zu den verschiedenen Angebotsformen der Kinderbetreuung sowie zu den Zuschussmöglichkeiten bei den Kosten von FBBE. Die über das *Netzwerk für Kindererziehung* (*Raising Children Network*) angebotene Website „*Raising Children*“ nebst zugehöriger DVD bietet Eltern konsistente, wissenschaftlich fundierte Informationen zur frühkindlichen Entwicklung.
- In **Japan** hängen in allen Kindertageseinrichtungen Kontaktdaten und Mitteilungen aus. Diese informieren Eltern über aktuelle Entwicklungen, Möglichkeiten der Mitwirkung, Termine für Treffen sowie weitere Informationen, die die Kindertageseinrichtung betreffen.
- In **Slowenien** erhalten Eltern jährlich eine Broschüre mit grundlegenden Informationen zur Vorschule. Darüber hinaus haben die *Regionalen Institute für öffentliche Gesundheit* (*Regional Institutes of Public Health*) eine Vielzahl von schriftlichen Informationsmaterialien über Kindererziehung und -bildung erstellt. Diese sind in Form von Broschüren und Flyern erhältlich und informieren Eltern über Vorsorgemaßnahmen sowie über Kinderbetreuung. Die Broschüren und Flyer sind für Eltern kostenlos in den Vorschulen erhältlich.
- In **Irland** gab es nach der Einführung eines umfassenden Vorschulangebots eine Postwurfaktion. Jeder Haushalt, in dem ein Kind im Vorschulalter lebte, erhielt einen Brief. Diese Postwurfaktion hat sich als erfolgreich erwiesen, denn innerhalb von weniger als zwei Jahren stieg die Teilnahmequote der Kinder aus der berechtigten Alterskohorte auf 94 %.
- FBBE-Einrichtungen in **Korea** schicken Newsletter und wöchentliche Curriculumberichte an Eltern, um diese über anstehende Veranstaltungen, Bildungsangebote in den Gruppen, Politikmaßnahmen, die die Kindererziehung betreffen, Ausflüge usw. zu unterrichten. Die wöchentliche Information zum Curriculum zeigt den Eltern zudem auf, dass Lernen in einem frühpädagogischen Setting weniger auf Textbüchern, als vielmehr auf einer Reihe von Bildungsaktivitäten mit den Kindern beruht.
- In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** veröffentlichte das *Amt für Geburten und Kindheit* (*Office de la Naissance et de l'Enfance*, ONE) eine Broschürenreihe für Eltern, die Informationen zur Betreuung von Kindern von der Geburt

bis zum Alter von drei Jahren sowie zur (frühen) Bildung der Drei- bis Zwölfjährigen enthält. Einige dieser Broschüren sind mit Zeichnungen und Bildern versehen, damit Sprache nicht zu einer Verständnisbarriere wird.

- Kindergartenerzieher in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) informieren Eltern mindestens fünfmal jährlich über die Entwicklung ihrer Kinder. Hierzu erhalten die Eltern pro Jahr drei formale Schreiben sowie zwei informelle Berichte.
- Über Mitteilungen an schwarzen Brettern, per E-Mail oder über die jeweiligen Websites informieren FBBE-Einrichtungen in der **Slowakischen Republik** über die Einrichtungen und deren Aktivitäten.
- FBBE-Einrichtungen in den **Niederlanden**, **Norwegen** und **Schweden** verfügen oftmals über eigene Websites, um Eltern über ihre Angebote, Gebühren sowie die Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung zu informieren.
- In den *Bundesländern* **Berlin**, **Nordrhein-Westfalen** und **Schleswig-Holstein (Deutschland)** werden Briefe und Broschüren an Eltern versandt, die Informationen bieten über Kindererziehung und die Entwicklung von Kindern sowie gute Anwendungsbeispiele und Anregungen zur Entwicklungsförderung von Kindern geben. Auf Bundesebene unterhält das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Website, die Interessierte, wie zum Beispiel Eltern, pädagogische Fachkräfte, Jugendwohlfahrtsverbände, Unternehmen und andere Partner im FBBE-Sektor informieren und zur Mitwirkung angeregen soll (Anmerk. d. Hrsg.: www.fruehe-chancen.de). Die Informationen umfassen ein breites Spektrum an relevanten FBBE-Themen, beispielsweise zu Programminitiativen, zu Möglichkeiten und Angeboten der Kindertagesbetreuung oder zur beruflichen Qualifikation und Weiterentwicklung der Fachkräfte. Die Website bietet aktuelle Neuigkeiten zur FBBE, Berichte, Expertisen und Interviews sowie praktische Handlungsempfehlungen und eine Sammlung relevanter Internetlinks. Um die Beteiligung relevanter Interessensvertreter sicherzustellen, ermöglicht die Website außerdem Befragungen und Online-Kommentierungen.
- **Manitoba** (**Kanada**) bietet Eltern, die auf der Suche nach Kinderbetreuungsangeboten sind, Materialien und Unterstützungsressourcen an. Hierzu gehört auch ein Elternführer zur Kinderbetreuung, der zurzeit überarbeitet wird. Alle Eltern in Manitoba erhalten Informationen (im Print- oder Online-Format) über Ressourcen und Angebote für die Kindererziehung, Empfehlungen zu Elternkursen und Erziehungsberatung sowie Informationen über die Beteiligungsmöglichkeiten bei Entscheidungen. Darüber hinaus hat Manitoba kürzlich eine Website unter dem Namen „*ManitobaParentZone.ca*“ ins Leben gerufen, die Eltern mit Informationen zur Kindererziehung und zur Entwicklung von Kindern versorgt. Diese beinhalten „best practice“-Beispiele in der Gesundheits- und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen sowie wichtige Links zu öffentlichen Kampagnen der Bildungs- und Gesundheitsfürsorge in Manitoba. Die neue Online-Registrierung für Kinderbetreuungsplätze hat sich als wichtiges Instrument erwiesen, um sowohl Eltern als auch Einrichtungen zeitnah über freie Kapazitäten in der Kinderbetreuung zu informieren.

Eine zentrale Anlaufstelle für Informationen schaffen

- Die Regierung **Australiens** hat eine kostenfreie Telefonhotline eingerichtet, bei der Anrufer Informationen zur FBBE erhalten können. Aufgabe der Hotline ist es, Eltern, Familien und Gemeindemitglieder auf Anfrage Informationen über FBBE-Einrichtungen im Land bereitzustellen; sie kann auch genutzt werden, um Beschwerden über FBBE-Einrichtungen vorzubringen.
- In den Städten und Gemeinden der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) wurden sogenannte „multi-service"-Einrichtungen mit einem breiten Angebotsspektrum geschaffen. Über die Bereitstellung von Betreuungsleistungen für Kinder von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren hinaus bieten diese Einrichtungen Elternberatung an und fördern Eltern in ihren Erziehungskompetenzen. Sie bieten auch ein Diskussionsforum zu Themen der Kindesentwicklung und beantworten Fragen, die Eltern möglicherweise zur Kindertagesbetreuung und zur Kindesentwicklung haben.
- In **Korea** wurden seit 1993 insgesamt 61 *Informationszentren zur Kinderbetreuung* gegründet, die Eltern über folgende Themenbereiche informieren: Kinderbetreuung, Kinderbetreuungseinrichtungen und Angebote der Kinderbetreuung für benachteiligte Kinder, wie zum Beispiel Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Kinder mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus bieten diese Zentren auch Beratung zu Angeboten in der Kinderbetreuung an. Um die Effizienz der Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu verbessern, umfasst das Angebot der Informationszentren zudem didaktische Materialien für die Einrichtungen sowie Programme zur Akkreditierung von Kinderkrippen. Auch führen die Informationszentren verschiedene Projekte zur Ausbildung und Koordinierung von Aushilfskräften durch.
- In **Deutschland** wurden landesweit *Familienbüros* ins Leben gerufen. In diesen Büros sind verschiedene soziale Dienstleistungen zusammengefasst. Familien können hier Informationen und Beratung zu allen Fragen des Familienlebens und der kindlichen Entwicklung erhalten, einschließlich der Informationen zu FBBE-Angeboten. In den Beratungsangeboten dieser Büros können Lerndefizite bei Kindern erkannt und Informationen über Leistungen angeboten werden, die Kindern helfen sollen, diese zu überwinden. Darüber hinaus bietet das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen zentralen Online-Service, der über FBBE informiert. Es gibt einen zusätzlichen Online- und Telefonservice für Tagespflegepersonen, in dem Fachleute Auskunft zu spezifischen Fragen, wie beispielsweise zu Rechtsfragen, geben.
- In den großen Städten **Sloweniens** gibt es *Beratungszentren für Kinder und Familien*. Diese Zentren bieten Unterstützung für Familien und Kinder zu Fragen der Erziehung und Bildung.

Treffen und Aktivitäten organisieren

- In **Mexiko** veranstalten die Direktoren von Vorschulen bzw. Schulen innerhalb der ersten 15 Tage nach Beginn des Schuljahres eine Elternversammlung. Diese Versammlungen werden organisiert, um Eltern über Möglichkeiten der Mitwirkung sowie über Elterngremien zu informieren sowie um festzustellen, wer Interesse an Formen der Mitwirkung hat, und um den Vorstand des Elternverbands zu wählen. Mexiko organisiert ebenfalls in FBBE-Einrichtungen Informationsveranstaltungen zur Bildung und Erziehung von Kindern. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Erziehungskompetenzen und Informationsaustausch zur frühkindlichen Bildung. Diese Treffen werden zweimal pro Woche abgehalten und sind für alle Eltern, insbesondere jedoch für Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder niedrigem formalen Bildungshintergrund, gedacht.
- FBBE-Einrichtungen in den **Niederlanden** organisieren mindestens einmal im Jahr einen Tag der offenen Tür. An diesem Tag öffnen die FBBE-Einrichtungen ihre Türen für Eltern, Familien, Gemeindemitglieder und andere Personen, die Interesse an FBBE-Einrichtungen haben. Bereitgestellt werden Informationen über die jeweilige Einrichtung sowie Erläuterungen, welche Aktivitäten dort durchgeführt werden und in welcher Weise die Fachkräfte die frühkindliche Entwicklung fördern.
- In **Slowenien** halten die Vorschulerzieher regelmäßige Elternversammlungen ab, um über Grundsätze der frühkindlichen Bildung, über das Leitungsmanagement und über Aktivitäten der Einrichtung zu sprechen. Diese Versammlungen dienen auch als Gelegenheit, mehr über die Bedürfnisse der Familien zu erfahren und Beschwerden entgegenzunehmen. Durch den Ideenaustausch bei den Versammlungen gelingt es den pädagogischen Fachkräften, eine positive Beziehung zu den Eltern aufzubauen. Die Eltern können aber auch persönliche Termine mit den Vorschulerziehern vereinbaren, um detaillierte Auskünfte über die Aktivitäten und die Entwicklung ihrer Kinder zu erhalten. Durch diesen Prozess lernen die Erzieher neue Aspekte des Familienlebens der Kinder kennen. Darüber hinaus organisieren Vorschuleinrichtungen auch Tage der offenen Tür, bei denen Eltern sich Einrichtungen ansehen und zusätzliche Informationen zu den Angeboten und zur frühkindlichen Entwicklung erhalten können.
- In **Paraguay** werden in Vorschulen bzw. Gemeindezentren monatliche Versammlungen organisiert. Eltern von Kindern von null bis fünf Jahren werden über die (früh)kindliche Entwicklung informiert und dazu angeregt, diese durch Spielen zu fördern. Ebenso werden sie über Gesundheit und Ernährung, Möglichkeiten der Mitwirkung an der FBBE sowie andere Dienstleistungen zur Frühförderung informiert.
- Vorschuleinrichtungen in **Spanien** veranstalten Versammlungen für Eltern, um sie über allgemeine Fragen zur Vorschule und zum Vorschulsystem zu informieren. Darüber hinaus werden Treffen abgehalten, bei denen Eltern über das Vorschulcurriculum und über Kursangebote informiert werden. Zudem werden Konferenzen für Eltern und Pädagogen organisiert, bei denen sämtliche vorschulbe-

zogene Aspekte sowie Entwicklungsfragen diskutiert werden können. Des Weiteren lanciert Spanien eine Aufklärungskampagne, die Eltern über die Möglichkeiten einer Mitwirkung in der FBBE informiert und ihnen aufzeigt, wie sie einen Beitrag zur Entwicklung ihres Kindes leisten können.

- Gemeinden in **Finnland** organisieren für Eltern, die ihr erstes Kind erwarten, multiprofessionell organisierte Schwangerschaftskurse, die auch Aktivitäten mit anderen Eltern beinhalten. Ziel ist es, werdende Eltern in der Zeit der Schwangerschaft sowie bei ihren Pflege- und Erziehungsaufgaben (im ersten Lebensjahr des Kindes) zu unterstützen. Der Schwerpunkt dieser Kurse liegt auf verfügbaren FBBE-Angeboten, sie beinhalten aber auch Themen wie Elternschaft, intime Partnerbeziehungen, Schwangerschaft und Geburt, Wochenbett, Kinderpflege und Stillen sowie Familienleistungen.
- Die **Türkei** hat in Zusammenarbeit mit UNICEF das „*Grundbildungsprogramm für Familien*“ (*AİTEP*) entwickelt. Dabei handelte es sich um ein Kinderbetreuungs- und Lehrprogramm (*Childhood Care and Teaching Programme*), bei dem UNICEF und FBBE-Personal in Kooperation miteinander verschiedene Informationsveranstaltungen für Gemeinden und Eltern anboten. Das Programm lief über sechs Wochen und beinhaltete unter anderem Themen wie das Verständnis von kindlichem Verhalten, positive Erziehungsmethoden und die Auswirkungen des Spielens auf die Entwicklung des Kindes.
- In **Korea** werden einmal pro Kita-Halbjahr (zweimal jährlich) Eltern-Lehrer/Erzieher-Konferenzen abgehalten, die den Eltern und Fachkräften Gelegenheit bieten, die allgemeine Entwicklung, das Lernverhalten sowie mögliche Probleme der Kinder zu besprechen.
- **Schweden** führt mindestens ein Entwicklungsgespräch pro Jahr durch. Dazu treffen sich die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern des Kindes, um die Entwicklung und die Lernfortschritte des jeweiligen Kindes zu besprechen. Darüber hinaus veranstalten Vorschulen regelmäßige Treffen mit Eltern, um ihnen Gelegenheit zu geben, die Umsetzung der Zielvorgaben in konkrete pädagogische Aktivitäten mitzugestalten. Eltern sind auch in die Bewertung von Vorschulaktivitäten eingebunden und haben die Möglichkeit, an der Qualitätsverbesserung mitzuarbeiten.
- In **Deutschland** halten FBBE-Einrichtungen Elternversammlungen ab, die dazu dienen, Eltern über organisatorische und FBBE-bezogene Themen zu informieren. Eine weitere gängige Praxis sind von Eltern gewählte Elternbeiräte, die die gesamte Elternschaft repräsentieren und diese in wichtigen Angelegenheiten vertreten. In den meisten Bundesländern gibt es auf kommunaler Ebene und Bundeslandebene Elternausschüsse mit beratender Funktion.

Informationshefte für Eltern entwickeln

- Einige Kindertageseinrichtungen in **Flandern** (**Belgien**) nutzen ein Informationsheft für Eltern, ein sogenanntes „*Take Home Booklet*“ (*„Heen en Weer Boekje*“). In dieses Heft tragen die pädagogischen Fachkräfte täglich ein, was

das Kind in der Einrichtung gemacht hat: ob es gut gegessen hat, was es gegessen hat, ob es gut geschlafen hat, was sie an Tagesaktivitäten unternommen haben, wie spielen und malen. Durch dieses Heft sind die Eltern umfassend über die Entwicklung ihrer Kinder informiert und fühlen sich besser eingebunden.

- **Japan** entwickelte Informationshefte für Eltern (*Contact Books*), in denen die täglichen Entwicklungsschritte des Kindes vom FBBE-Personal beschrieben werden. Dadurch sind die Eltern über das Verhalten und die Entwicklung ihres Kindes im Alltagsleben informiert. Diese Vorgehensweise hat sich als effizientes Mittel erwiesen, Eltern in die frühkindliche Bildung und Betreuung einzubinden.

Sicherstellen, dass Eltern eine fundierte Entscheidung bei marktorientierten Angeboten treffen können

- Die **australische** Regierung entwickelte „*Mychild*“, ein Online-Portal zur Kinderbetreuung, das Familien über verschiedene Angebotsformen sowie Unterstützungsmöglichkeiten bei den Kosten der Kinderbetreuung informiert. „*Mychild*“ bietet Informationen zu Kinderbetreuungsangeboten in der näheren Umgebung der Eltern, zu den Kosten dieser Einrichtungen sowie Kontaktinformationen, um dafür zu sorgen, dass Eltern eine fundierte Entscheidung treffen können. Darüber hinaus gibt es Informationen darüber, wie Eltern Unterstützung bei der Finanzierung der Kinderbetreuung erhalten können, sowie eine Anleitung zur Beantragung dieser Finanzmittel (www.mychild.gov.au).
- Der Bundesstaat **Iowa** (**Vereinigte Staaten**) verfügt über eine Website mit kostenlosen Online-Informationen über die im Bundesstaat verfügbaren FBBE-Angebote. Diese Informationen richten sich vorwiegend an Familien mit Kindern von null bis fünf Jahren. Die Website informiert Eltern sachlich über die frühkindliche Entwicklung und Bildung sowie darüber, an welche Dienste sie sich mit welchem Anliegen wenden können. Die Eltern werden über die Website an Förderangebote für die frühkindliche Entwicklung weitergeleitet, z.B. an Angebote zur frühkindlichen Bildung oder an Angebote aus dem Gesundheitswesen. Die Website *Ressourcen und Empfehlungen im Bereich der Kinderbetreuung in Iowa* (*Iowa Child Care Resource and Referral*) informiert Eltern über die in ihrer näheren Umgebung zugelassenen und verfügbaren Kindertageseinrichtungen.
- Im **Vereinigten Königreich** stehen in vielen Bezirken und Städten *Informationsdienste für Familien* (*Family Information Services*, FIS) zur Verfügung. Diese Dienste arbeiten als zentrale Informationsstelle, die sowohl Betreuungspersonen als auch Eltern unterstützen, die eine Kinderbetreuung brauchen und Informationen zur Bildung benötigen. Jeder FIS steht im engen Austausch mit Kindertageseinrichtungen, Vorschulen, Schulen, Jugendclubs und Büchereien und kann so Eltern über jedes dieser Angebote informieren. Eltern können dann auswählen, welches Angebot ihrem Bedarf am besten entspricht.
- In **Irland** informiert die Website „*Citizens Information*“ *(*Bürgerinformationen*)* über alle öffentlichen Dienstleistungen im Land, einschließlich der Kinderbetreuung und der frühkindlichen Bildung. Die Website bietet sowohl eine Reihe von

Tipps für die Auswahl einer Kindertageseinrichtung oder Vorschule an, als auch eine Checkliste, die Eltern bei der Auswahl einer Einrichtung nutzen können. Außerdem informiert die Website über die verschiedenen Betreuungs- und Vorschulangebote und darüber, welche Standards sie erfüllen müssen und was die Kinder in dem jeweiligen Programm lernen. Auf diese Weise werden Eltern besser in die Lage versetzt, eine fundierte Entscheidung über die gewünschte Einrichtung für ihr Kind zu treffen.

Herausforderung 3: Zeitliche Einschränkungen

Eine immense Herausforderung stellt die Einbindung von Eltern dar, die in Vollzeit berufstätig sind oder studieren, die atypische Arbeitszeiten haben oder gerade in den Beruf zurückkehren. Diese Herausforderung wächst gleichermaßen mit dem Wandel der Familienstrukturen sowie mit den Lebensumständen und den Lebensstilen von Familien.

Öffnungszeiten anpassen

- Seit den 1990er Jahren hat **Norwegen** eine Anpassung der Öffnungszeiten und des Angebots an FBBE-Leistungen an den sich verändernden Bedarf der Eltern vorgenommen. Daraus resultierten längere und flexiblere Öffnungszeiten für Kindergärten. Auch können Gespräche mit Eltern, die arbeiten und/oder studieren, auf die Abende gelegt werden.
- In den großen Städten **Koreas** gibt es seit März 2010 Einrichtungen mit Angeboten der Spät-/Abendbetreuung, um dem Bedarf der Eltern entgegenzukommen, insbesondere der Doppelverdiener-Familien. Nach dem Besuch eines Ganztagskindergartens, der um 19:00 Uhr schließt, können die Kinder in der Spätbetreuung bis 22:00 Uhr weiter betreut werden. Im Rahmen eines Pilotprojekts arbeiten derzeit insgesamt 173 Einrichtungen – eine in jedem *gu* (Bezirk) – auf diese Weise. Die Spät-Kindergärten müssen Gruppenstärken von 15 bis 20 Kindern haben und werden von der Zentralregierung finanziell unterstützt (250 USD pro Gruppe und Monat). Nach der Einführung von Einrichtungen mit Spätbetreuungsangeboten stieg der Zufriedenheitsgrad der Eltern von 58 % in 2009 auf 97 % in 2010. Darüber hinaus werden seit März 2011 in landesweit insgesamt 1.000 Einrichtungen versuchsweise Ganztagsgruppen angeboten, die von 06:30 Uhr bis 22:00 Uhr geöffnet haben. Die Zentralregierung betreibt diese Gruppen in unterschiedlichen Angebotsformen, die auf den jeweiligen lokalen Bedarf zugeschnitten sind. Mithilfe von Partnerschaften zwischen Kindergärten und Grundschulen gibt es zum Beispiel in einer bestimmten Region, in der ein großer Bedarf an Kinderbetreuung seitens der Eltern besteht, Gruppen, die sowohl in Kindergärten als auch in Grundschulen betrieben werden. Diese Ganztagsgruppen werden von der Zentralregierung finanziell unterstützt (50.000 USD). Diese Angebote sollen zugleich Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen bieten, die aus familiären Gründen in der Vergangenheit ihre Arbeit aufgegeben hatten und über eine Lehrbefugnis verfügen: Sie werden bei der Anstellung von pädagogischen Fachkräften bevorzugt behandelt.

FBBE-Einrichtungen bei der Festlegung flexiblerer Kontakt- und Kommunikationszeiten anleiten

- FBBE-Personal in **Japan** versucht, jeden Tag beim Bringen oder Abholen der Kinder kurz mit den Eltern zu sprechen, da viele Eltern nicht die Zeit für lange Treffen haben. Dabei tauschen sie sich über das Verhalten und die Aktivitäten sowie über die allgemeine Entwicklung des Kindes aus. Dies ist eine wichtige Informationsquelle für die Eltern, aber auch für die Fachkräfte, da sie hierbei die Möglichkeit haben, den Eltern einige Fragen über ihr Kind zu stellen. Für Eltern, die tagsüber keinen Termin für ein Elterngespräch mit dem Erzieher wahrnehmen können, werden zusätzlich Informationsveranstaltungen am Abend mit den pädagogischen Fachkräften organisiert.
- Vorschulische Einrichtungen in **Spanien** werden dazu angehalten, Früh- und Spätdienste, Ferienbetreuung sowie zusätzliche Angebote wie zum Beispiel Essen, Fahrdienste und außercurriculare Aktivitäten anzubieten. Damit soll dem elterlichen Bedarf nach einer Ausweitung der FBBE-Angebote Rechnung getragen werden. Solche erweiterten Angebote und Öffnungszeiten erhöhen die Chance für die pädagogischen Fachkräfte, mit den Eltern kommunizieren zu können.
- FBBE-Einrichtungen in **Thüringen** (**Deutschland**) sind mindestens zehn Stunden pro Tag geöffnet, was einen vollen Tag an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung umfasst. Die Einrichtungen dürfen per Gesetz (und werden auch dazu ermutigt) längere Öffnungszeiten als diese zehn Stunden pro Tag anbieten. Einige Einrichtungen öffnen auch am Wochenende und in den Ferien. Dies ermöglicht Eltern eine größere Flexibilität bei der Organisation ihres Berufslebens.
- In verschiedenen Ländern, wie zum Beispiel **Flandern** (**Belgien**), den **Niederlanden** und **Finnland**, organisieren und leiten pädagogische Fachkräfte oder Eltern-Dachverbände Informationsveranstaltungen für Eltern, um über Öffnungszeiten für FBBE-Einrichtungen zu beraten, die dem Bedarf berufstätiger Eltern besser entsprechen. Diese Versammlungen finden am (späten) Abend statt, um die Mitwirkung der Eltern zu fördern, die nicht an Aktivitäten während der regulären Standardarbeitszeiten teilnehmen können.

Herausforderung 4: Wachsende Ungleichheit

In vielen OECD-Ländern entwickelt sich die wachsende ökonomische, soziale und kulturelle Ungleichheit zwischen Kindern in FBBE-Einrichtungen zu einer Herausforderung. Oftmals wird berichtet, dass sich sozial benachteiligte Familien häufig aufgrund von geringem Interesse, Unwissen oder zu wenig Zeit nicht in der FBBE ihrer Kinder engagieren; ungeachtet der Tatsache, dass gerade diese Kinder besonderen Bedarf an einer qualitativ hochwertigen FBBE haben.

Steigende soziale Diversität kann ebenfalls eine Herausforderung für die Gewinnung von Eltern zur Mitwirkung in FBBE-Einrichtungen darstellen. Als wesentliche Barrieren

werden hierbei unterschiedliche kulturelle Bedürfnisse, Ansichten oder Sprachen genannt.

Ein uneinheitliches Engagement von Eltern mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund kann in größere Ungerechtigkeit münden. Es ist daher besonders wichtig, dass echte Anstrengungen unternommen werden, um auch die mehrfach sozial benachteiligten Familien zu erreichen. Eine Zusammenarbeit mit Eltern ist besonders wichtig bei Familien, die über ein geringes Einkommen verfügen und die einer Minderheit angehören, bei der Unterschiede beim sozio-ökonomischen Hintergrund sowie in den kulturellen Werten zur Erziehung und Bildung von Kindern einen negativen Einfluss auf die häusliche Lernumgebung haben können.

Bevorzugt Kinder mit Migrations- und niedrigem Bildungshintergrund in Einrichtungen aufnehmen

- **Flandern (Belgien)** nimmt bevorzugt Kinder in Kindertageseinrichtungen auf, deren Eltern alleinerziehend sind, ein niedriges Einkommen (unterhalb eines bestimmten Schwellenwertes) haben und die aufgrund ihrer Arbeit oder ihres Studiums tagsüber nicht selbst für ihre Kinder sorgen können oder bei denen die Kinderbetreuung ein wesentlicher Faktor zur Förderung ihrer sozio-ökonomischen Integration und Teilhabe darstellt. Bevorzugt werden auch Kinder aufgenommen, bei denen angenommen wird, dass die außerhäusliche Betreuung und Anleitung wichtig ist, wie z.B. bei Kindern mit bestehendem Risiko von Lernverzögerungen. Diese Regelung ermöglicht es Eltern, die flämische Sprache zu erlernen, zu studieren, zu arbeiten oder eine Arbeit zu suchen, was wiederum ihre sozio-ökonomische Situation verbessert.
- **Slowenien** bevorzugt bei der Aufnahme in Vorschuleinrichtungen Kinder aus wirtschaftlich benachteiligten Familien. Hierfür müssen die Eltern und die zuständigen Sozialämter einen Nachweis über die Höhe des Einkommens vorlegen.

Bedürftigen Familien kostenlos FBBE-Angebote zur Verfügung stellen

- **Norwegen** bietet Kindern aus Gebieten mit einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund kostenlos Halbtagskindergärten an. Um Stigmatisierungen zu vermeiden, ist in diesen Gebieten das Angebot allgemein zugänglich. Der Besuch eines Kindergartens fördert die soziale und sprachliche Entwicklung und hilft, dass Risikokinder hier nicht hinter Gleichaltrige zurückzufallen. Die Kindergärten hegen auch die Hoffnung, dass dadurch das Interesse der Eltern an der FBBE angeregt wird.
- Verschiedene Kindertageseinrichtungen in der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) bieten freiwillig kostenlose bzw. zu einem deutlich reduzierten Preis Kinderbetreuung für Familien mit geringem Einkommen an (2,19 EUR pro Tag für die unterste Einkommensgruppe). Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern aus Familien mit geringem Einkommen werden außerdem von der Regierung subventioniert, um deren Kosten ganz zu decken.

Zielgerichtete Maßnahmen entwickeln

- **Australien** hat in landesweit 50 benachteiligten Sozialräumen und Kommunen das „*HIPPY-Programm" (Home Interaction Program for Parents and Youngsters, HIPPY*) eingeführt und unterstützt circa 3.000 Familien, ohne dass bei den Eltern dadurch Kosten entstehen. Bei *HIPPY* handelt es sich um ein zweijähriges, im familiären Umfeld durchgeführtes Programm zur Kindererziehung und Förderung der frühkindlichen Entwicklung. Es befähigt Eltern dazu, ihrer Rolle als wichtigste Bildungsvermittler gerecht zu werden. Das Programm baut das Selbstvertrauen und die Fähigkeiten der Eltern darin auf, für ihre Kinder eine positive Lernumgebung zu schaffen, die das Kind zugleich besser auf die Schule vorbereitet. Es stehen Tutoren zur Verfügung, die benachteiligten Familien zu Hause helfen, das Programm umzusetzen. Außerdem werden Rollenspiele organisiert, bei denen Eltern gezeigt wird, wie sie die Programmaktivitäten umsetzen können.
- In den **Vereinigten Staaten** wurden 1994 in fünf *Head-Start-Programmen* Modellprojekte zur Suchtmittelprävention entwickelt mit dem Ziel, die Familien und das Wohnumfeld sozio-ökonomisch benachteiligter Vorschulkinder zu stärken. Unter dem Namen „*Unbeschwert aufwachsen*" („*Free to Grow*") richtete sich die Initiative an Familien und das nachbarschaftliche Umfeld von Head-Start-Kindern, um diese vor Suchtmittelmissbrauch und den damit verbundenen Problemen zu schützen. Der Fokus der Initiative lag hauptsächlich auf sozialraumorientierten Strategien in Form von Zusammenschlüssen verschiedener Akteure, der Einführung sogenannter „Sicherer Raum"-Einsatzgruppen („safe space" task forces), die geschützte und suchtmittelfreie Orte für Kinder in der Wohnumgebung schafften und es wurden Schulungen zur Suchtmittelprävention angeboten. In die Umsetzung waren verschiedene kommunale Dienste eingebunden, wie zum Beispiel die örtliche Polizei, Kinder- und Jugendverbände, Kirchen und zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (grassroot organisations). Die positiven Auswirkungen wurden deutlich anhand der erhöhten Mitwirkung von Eltern bei FBBE-Angeboten, der drogenfreien und sicheren Schulen wie Wohngegenden, anhand besserer Beziehungen zwischen den Anwohnern sowie zwischen Fachkräften, Eltern und Gemeindemitgliedern sowie anhand der Durchsetzung strengerer Normen bei Drogen- und Alkoholkonsum innerhalb des Gemeinwesens.
- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) wird in Gebieten, in denen ein Mangel an Kindertageseinrichtungen herrscht, ein „Babybus" eingesetzt. Dieser Bus wird von zwei pädagogischen Fachkräften betrieben und bietet altersgerechte, didaktische Materialien für die Betreuung junger Kinder. Die Kinder werden zu Einrichtungen gebracht, wie zum Beispiel Sporthallen, die provisorisch als Kindertageseinrichtungen fungieren. Die Kosten für die Inanspruchnahme des Angebotes belaufen sich auf 7 EUR pro Kind und pro Tag. Um dieses Netzwerkangebot bis 2015 um 10 zusätzliche Babybusse zu erweitern, wurde von der Region Wallonien, der Provinz sowie lokalen Partnern ein Budget von 1,5 Millionen EUR zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurden für Kinder mit Migrationshintergrund „Übergangskurse" geschaffen. Bevor diese Kinder in re-

guläre FBBE- oder Bildungseinrichtungen wechseln, können sie nach ihrer Ankunft in der Französischen Gemeinschaft bis zu sechs Monate diese Kurse besuchen, um die französische Sprache zu erlernen und das belgische Bildungssystem kennenzulernen.

- Überall in der Provinz **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) werden für Familien mit Kleinst- und Kleinkindern sogenannte „*Eltern-Kind Mutter-Gans-Programme*“ (*Parent-Child Mother Goose Programmes)* angeboten. Im Rahmen eines solchen Programms wird ein geschützter Rahmen geboten, in dem interaktives Singen und Geschichtenerzählen zwischen Eltern und Kindern die Familienbande stärken und gleichzeitig die sprachliche und frühe Literacy-Entwicklung der Kinder unterstützen soll. Ein weiterer Schwerpunkt des Programms liegt in der Steigerung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls sowie in der Entwicklung sozialer Fähigkeiten bei den Kindern.
- Das „*Manukau Familienprogramm zur Literacy-Förderung“* (*Manukau Family Literacy Programme, MFLP)* in **Neuseeland** bietet Eltern von Vorschulkindern Lernmöglichkeiten an. Zielgruppe für das MFLP sind Sozialräume in einkommensschwachen Gebieten. Teilnehmer sollen Familienmitglieder aus dem Haushalt des Vorschulkindes sein, die über geringe oder gar keine Bildungsqualifikationen verfügen. Das Programm läuft zu den regulären wöchentlichen Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen und verfolgt einen integrierten Ansatz, der aus folgenden vier Komponenten besteht: 1) eine Komponente der Erwachsenenbildung, die auf die Ausweitung grundlegender Bildungskompetenzen der Teilnehmer und auf den erfolgreichen Erwerb interpersoneller Fähigkeiten abzielt, 2) Bildung der Kinder, um das Wachstum und die Entwicklung junger Kinder zu fördern und Eltern in die Bildung ihrer Kinder einzubinden, 3) gemeinsame Zeit von Eltern und Kindern, einschließlich gemeinsamer Lernerfahrungen und 4) Schulung der Eltern in Bezug auf Erziehungsfähigkeiten sowie sonstige familien- und erziehungsbezogene Fragen. Die Anzahl der Programmstunden beläuft sich auf 20 Stunden pro Woche, zurzeit nehmen 80 Familien an diesem Programm teil.
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) hat mit der *Nationalen Akademie für Erziehungsforschung* (*National Academy of Parenting Research*) einen Fünfjahresvertrag zur Durchführung eines Programms zur Erziehungs- und Familienforschung abgeschlossen, in dessen Rahmen innovative Methoden für die Zusammenarbeit mit Eltern gefährdeter Familien untersucht und auf ihren Erfolg bewertet werden. Das Programm läuft bis März 2012. Zu dem Programm gehört auch die Erstellung der online abrufbaren Datenbank „*Commissioning Toolkit*“, die viele der in England angebotenen Elternkurse beschreibt und die effizientesten hervorhebt.

Hausbesuche durchführen

- Für Kinder mit Lernverzögerungen haben die **Niederlande** und die **Slowakische Republik** frühkindliche Bildungsprogramme eingeführt, die bei den Familien zu Hause durchgeführt werden. Diese erfordern eine umfassende Mitwir-

kung der Eltern und sehen regelmäßige Hausbesuche durch pädagogische Fachkräfte vor. Ein Schwerpunkt der Programme liegt auch auf der Verbesserung der familiären Lernumgebung.

- Das „*Eltern-Kind-Programm für zu Hause*“ (*Parent-Child Home Programme)* in den **Vereinigten Staaten** ist ein Programm zur Förderung von Elternkompetenzen sowie zur frühen Literacyförderung und zur Förderung der Schulfähigkeit bei Kindern. Im Rahmen des Programms arbeiten geschulte Fachkräfte mit Familien zusammen, die über einen niedrigen Bildungshintergrund verfügen. Ziel des Programms ist es, mithilfe von Hausbesuchen die Familien selbst sowie die kindliche Entwicklung zu stärken. Die Fachkräfte helfen Eltern dabei, ihre Rolle als erster und wichtigster Bildungsvermittler für ihre Kinder wahrzunehmen. Durch die Nutzung von interessanten Büchern und stimulierendem Spielzeug sollen sie bei den Kindern die Freude am Lernen und an verbaler Interaktion wecken. Die Familien werden zwei Mal in der Woche für eine halbe Stunde besucht. Familien können an dem zweijährigen Programm teilnehmen, wenn ihre Kinder zwei oder drei Jahren sind und die Teilnahme endet mit Vollendung des vierten Lebensjahrs und dem Übergang in den Vorkindergarten oder in ein Head-Start-Programm. Kinder können jedoch auch bereits ab dem Alter von 16 Monaten aufgenommen werden und einige Gemeinden stellen auch für Familien mit Kindern, die älter als vier Jahre sind, Programmplätze zur Verfügung, wenn in der Gemeinde keine anderen Vorschulangebote verfügbar sind.
- In **Baden-Württemberg** und **Berlin** (**Deutschland**) gibt es das sogenannte *Familienbesucher*-Programm oder das *Wellcome-Programm*, in deren Rahmen das neugeborene Kind im Namen der Kommune Zuhause begrüßt wird. Die Familienbesucher bzw. Wellcome-Mitarbeiter arbeiten entweder in Vollzeit oder ehrenamtlich, sind gut geschult und über alle lokalen sozialen Dienstleistungen, einschließlich der FBBE-Angebote die Familien und Kindern in Wohnortnähe zur Verfügung stehen, informiert. Wenn es erforderlich ist, übermitteln sie Informationen auch in einer anderen Sprache als Deutsch. Ihr Ziel ist es, die Eltern – zum Wohl der Familie – für die Nutzung der vorhandenen Dienstleistungen, wie zum Beispiel der Kinderbetreuung, zu gewinnen und ihr Interesse und Bewusstsein für die Entwicklung ihres Kindes zu wecken.
- Die **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) verfügt unter der Bezeichnung *„Best Start“* über ein Hausbesuchsprogramm, das Familien, insbesondere stark gefährdete Eltern, unterstützt und mit Informationen zu Erziehung, kindlichem Wachstum und kindlicher Entwicklung versorgt.
- **Korea** hat Hausbesuchsprogramme für Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen eingeführt. Diese Programme zielen darauf ab, Eltern hinsichtlich der kindlichen Entwicklung und Erziehung zu schulen sowie sie über kommunale und soziale Dienstleistungen zu informieren. Die Hausbesuche werden von einem Sozialarbeiter und einem Kindergartenerzieher durchgeführt. Sie helfen den pädagogischen Fachkräften dabei, das familiäre Umfeld der Kinder aus ihrer Gruppe besser kennen- und verstehen zu lernen, während die Eltern ihre Kenntnisse hinsichtlich der Entwicklung ihrer Kinder erweitern können.

Eltern unterstützen, eine hochwertige Lernumgebung in der Familie zu gestalten

- In **Brasilien** organisieren FBBE-Einrichtungen Workshops für benachteiligte Mütter. Diese Workshops beinhalten eine Vermittlung von „best-practice"-Ansätzen, die die Interaktionen mit Kindern sowie das spielerische Lernen im häuslichen Umfeld verbessern können. Um einen optimalen Lernerfolg zu erreichen, ist die Teilnehmerzahl pro Workshop auf maximal acht Mütter begrenzt.
- In **Neuseeland** wurde die Initiative *„Frühes gemeinsames Lesen" (Early Reading Together)* gegründet. Dabei handelt es sich um ein Programm, das speziell der Unterstützung von Kindern und Eltern mit unterschiedlichen Sprach-/Literacyfähigkeiten sowie mit unterschiedlichem kulturellem, bildungsbezogenen und sozio-ökonomischem Hintergrund gewidmet ist. Es soll Eltern junger Kinder (Babys bis Sechsjährige) helfen, die Sprach- und Literacyentwicklung ihrer Kinder zu Hause zu fördern. Das Programm wird mithilfe des ehrenamtlichen Engagements von Grundschullehrern, Erziehern und Bibliothekaren umgesetzt, und umfasst über einen Zeitraum von drei Wochen insgesamt drei Workshops von jeweils 75 Minuten. Der mit dem Programm einhergehende Zeitaufwand ist also gering. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Kompetenz der Eltern unter anderem hinsichtlich der Leseförderung ihrer Kindern zu Hause deutlich steigt.
- In **Australien** hat das landesweite Projekt „*Einbeziehung von Familien in die frühkindliche Entwicklung"* (*Engaging Families in the Early Childhood Development Story)* eine Reihe zentraler Informationen für Eltern über die Bedeutung frühkindlichen Lernens und frühkindlicher Entwicklung zusammengestellt. Diese Informationen basieren auf den Erkenntnissen der neurowissenschaftlichen Forschung. Im Rahmen des Projektes soll eine Art „Erziehungsbaukasten" erstellt werden, der das Angebot von Erziehungsprogrammen ergänzt.

Elternkurse anbieten

- **Norwegen** kombiniert Kurse zum Erlernen der norwegischen Sprache für eingewanderte Eltern mit einem freiem Zugang zu Kindergärten. Die Eltern können an Sprachkursen teilnehmen, während ihre Kinder in Kindergärten betreut werden. Ziel ist es, eingewanderte Eltern zu motivieren, die Sprache zu erlernen und eine Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der FBBE zu fördern. Bei Eltern, die die Landessprache lernen, besteht auch die Chance, dass ihre Mitwirkung in sowie ihr Interesse an der frühen Bildung ihrer Kinder steigt.
- Auch in **Flandern** (**Belgien**) bieten FBBE-Einrichtungen den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund Kurse zum Erlernen der niederländischen Sprache. Kommunale Stadtteilzentren oder Gemeindezentren bieten darüber hinaus für Eltern mit Migrationshintergrund oder niedrigem Bildungshintergrund offizielle Kurse zur FBBE. Die Kurse schließen mit einer offiziellen Qualifikation ab und sollen die Beteiligung der Teilnehmer am Arbeitsmarkt fördern.
- In **Baden-Württemberg** (**Deutschland**) wurde im Jahr 2008 das Programm *STÄRKE* (*POWER*) eingeführt. Ziel des Programms ist es, Eltern mithilfe von

professionellen Ratschlägen und Ideen zur Organisation des Familienlebens dazu zu befähigen, angemessen für ihr Kind zu sorgen. Alle Familien erhielten einen Gutschein über 40 EUR, um während des ersten Lebensjahrs ihres Kindes an ausgewählten Familienbildungsangeboten teilnehmen zu können. Alleinerziehende, sehr junge Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund, die Probleme bei der Kindererziehung haben, können eine andere Art der Hilfe aus diesem Programm in Anspruch nehmen: Die Initiative bietet für diese Eltern Kurse und Beratung zu Hause darüber an, wie sie ihre individuelle Situation meistern können. Ziel ist es, zu verhindern, dass Eltern in ihrer Erziehung und Bildung die Bedürfnisse des Kindes vernachlässigen.

- In **Bayern** und **Nordrhein-Westfalen** (**Deutschland**) werden für Eltern junger Kinder (von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren) Schulungskurse angeboten. Ziel dieser Schulungen ist es, die Kenntnisse von Eltern in Fragen der Kindererziehung zu vertiefen sowie die Bindung zwischen den Eltern und ihren Kindern zu stärken. Im Rahmen des Kurses wird auch darauf eingegangen, wie die Entwicklung der Kinder verläuft und auf welche Weise Eltern die Entwicklung ihrer Babys und Kinder fördern können.
- In **Rheinland-Pfalz** (**Deutschland**) zielt das Elternbildungsangebot „*Auf den Anfang kommt es an – Ein Kurs für junge Eltern“* auf eine Stärkung der elterlichen Fähigkeiten in Bezug auf Partnerschaft, Kindererziehung und Finanzplanung. Das Programm richtet sich an alle jungen Familien und Eltern, insbesondere an Familien mit geringem Einkommen. Es wird für einen Zeitraum von mindestens fünf Jahren finanziert und die hohe Nachfrage zeigt, dass es bei Eltern in Rheinland-Pfalz sehr beliebt Programm ist.
- In **Mexiko** hat das Bildungsministerium dem *Forschungs- und Studienzentrum für soziale Anthropologie* (*Centre of Investigations and Top Studies in Social Anthropology, CIESAS)* den Auftrag erteilt, ein FBBE-Programm zu evaluieren, das eine Basisschulung für Eltern und Erzieher in ländlichen Regionen sowie in Gebieten von Eingeborenen anbietet. Im Rahmen dieses FBBE-Programms müssen Familien und Erzieher an einem Treffen teilnehmen, in dem gemeinsam ihre Erziehungsmethoden hinterfragt und verbessert werden sollen. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass Eltern, die an diesem Programm teilgenommen haben, im Vergleich zur Kontrollgruppe ihre Erziehungsfähigkeiten verbessern konnten. Die Hauptunterschiede liegen in einer Verbesserung von Selbstständigkeit, Kommunikation und sozialer Entwicklung. Die Eltern gaben an, dass die Schulung sowie die Selbstreflektion und deren Strategien sich vorteilhaft auf die Entwicklung ihrer Erziehungsfähigkeiten ausgewirkt haben.

Unterstützungsangebote in verschiedenen Sprachen zur Verfügung stellen

- Die **Niederlande**, **Norwegen** und **Schweden** haben mehrsprachiges Informationsmaterial zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung in der Familie, zu verfügbaren FBBE-Einrichtungen, zur Bedeutung der FBBE sowie dazu, wie Eltern an der Bildung ihrer jungen Kinder mitwirken können, verfasst. So hat zum Beispiel Norwegen eine Broschüre entwickelt, die sich auf Hilfestellungen im Bereich der Sprachförderung von Kindern konzentriert, die eine Minderheitenspra-

che sprechen. Diese Broschüre kann von pädagogischen Fachkräften in Zusammenarbeit mit Eltern genutzt oder den Eltern für den Eigengebrauch mitgegeben werden.

- Für Eltern in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**), die sich für FBBE-Angebote anmelden oder Zuschüsse für Betreuungskosten beantragen wollen, stehen Übersetzungsdienste zur Verfügung.
- Regionalregierungen in **Spanien** bieten bei Elternversammlungen in Schulen für Familien mit Migrationshintergrund Übersetzungs- und Dolmetscherdienste an.
- **Korea** hat für Eltern den Ratgeber: „*Was jede Mutter und jeder Vater wissen muss*“ veröffentlicht und in acht verschiedene Sprachen übersetzt. Dieser Ratgeber soll das Bewusstsein für die Bedeutung frühkindlicher Bildung sowie das Interesse an der aktuellen Politik in diesem Feld steigern. Eltern werden zudem über ihre Rolle bei der Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung informiert (*z. B.* über Themen wie Gehirnentwicklung, Literacy, Kreativität, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Kreativität sowie Gesundheit und Ernährung). Es enthält auch Ratschläge für die Auswahl eines Kindergartens und zeigt auf, wie eine elterliche Mitwirkung im Kindergarten aussehen kann.
- In vielen Bundesländern in **Deutschland** erhalten alle jungen Eltern Informationsblätter in verschiedenen Sprachen, die Tipps zur Kindererziehung sowie zur Förderung der frühkindlichen Bildung und Entwicklung enthalten. Darüber hinaus erhalten die Eltern mehrsprachige Informationen über Verbände und Gremien, in denen sie sich engagieren können, wie zum Beispiel Elternbeiräte in Vorschulen/Kindertageseinrichtungen.

GEMEINWESEN UND SOZIALRÄUME IN DIE FBBE EINBEZIEHEN

Herausforderung 1: Fehlendes Bewusstsein und mangelnde Motivation

In vielen OECD-Ländern war es bisher kein wichtiges Politikziel, Akteure aus dem Gemeinwesen bzw. aus dem Sozialraum zur Mitwirkung in der FBBE zu ermuntern bzw. FBBE-Einrichtungen dazu aufzufordern, ihren jeweiligen Sozialraum in ihre Arbeit einzubeziehen. Der Begriff „Sozialraum“ wird von den verschiedenen Ländern sowie den Einrichtungen innerhalb eines Landes unterschiedlich ausgelegt: Darunter werden sowohl das engere soziale Umfeld, in dem Kinder aufwachsen, als auch kommunale Partner subsumiert, zu denen öffentliche Angebote für junge Kinder ebenso gehören wie weiterführende Bildungseinrichtungen, Bibliotheken und Museen, NGOs, private Stiftungen sowie religiöse/kirchliche Organisationen.

Fach- und Leitungskräfte von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern sind sich häufig der potenziellen Ressourcen innerhalb ihrer Sozialräume nicht hinreichend bewusst. Auch haben in Sozialräumen ansässige Organisationen häufig gar keine Vorstellung darüber, wie eine Zusammenarbeit mit FBBE-Einrichtungen aussehen könnte.

Die Einbeziehung von Akteuren aus dem Sozialraum wird zur politischen Priorität, zur bindenden Verpflichtung bzw. zum gesetzlichen Anspruch

- **Finnland** hat Kommunen gesetzlich dazu verpflichtet, einen Plan zur Einrichtung und Entwicklung sozialstaatlicher Leistungen für Kinder auszuarbeiten (Kinderfürsorgegesetz 2007/147). In diesem Plan sollten Regelungen für die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen öffentlichen Behörden, den Organisationen und Einrichtungen enthalten sein, die Angebote für junge Kinder bereitstellen. Zudem heißt es in Finnlands *Kerncurriculum für die vorschulische Bildung und Erziehung* (2010), dass alle Anstrengungen unternommen werden müssen, möglichst viele Menschen an der Umgesetzung dieser Bildung zu beteiligen, um das allgemeine Commitmment und die Zustimmung zu diesem Curriculum sichern zu können.
- In **Norwegen** wurde den Kommunen mit dem Kindergartengesetz (Absatz 8, 21 und 22) die Zuständigkeit für die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der sozialen Wohlfahrt und der Kinder- und Jugendhilfe, Kindergärten, Schulen und sonderpädagogischen Einrichtungen zugeschrieben und sie wurden angewiesen, Informationen mit den unterschiedlichen Diensten und Einrichtungen auszutauschen. In Kapitel 5 des *Rahmenplans für die Inhalte und Aufgaben von Kindergärten* wird die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Dienstleistern ausführlicher beschrieben. Zudem hat das Ministerium für Bildung im Entwurf des „Weißbuchs Nr. 28 zum Spracherwerb und zur kindlichen Entwicklung

(2007-08)“ ausdrücklich hervorgehoben, wie wichtig der Einbezug von Akteuren aus dem Sozialraum für die frühkindliche Bildung und Erziehung ist.

- In **Spanien** wird die Mitwirkung von Akteuren aus dem Sozialraum und dem Gemeinwesen in Schulen und Vorschuleinrichtungen durch die spanische Verfassung von 1978 (Artikel 27 Absatz 7) geregelt. Im Bildungsgesetz Nr. 8 von 1985 wird außerdem das Recht von Kommunen festgeschrieben, in Entscheidungsgremien der FBBE mitzuwirken. Im Gesetz über Bildung von 2006 werden Vorschuleinrichtungen und Schulen ferner nachdrücklich dazu angehalten, die Mitwirkung von Akteuren aus dem Sozialraum und Fachkräften an der kindlichen Bildung zu fördern. Im Kerncurriculum für den zweiten FBBE-Zyklus (vorschulische Bildung und Erziehung für Drei- bis Sechsjährige) wird ebenfalls auf die Bedeutung der Einbeziehung von Akteuren aus dem Sozialraum bzw. dem Gemeinwesen hingewiesen.
- In der **Türkei** heißt es im Gesetz Nr. 22 zur Elementarbildung, in dem auch Bestimmungen zu Vorschulprogrammen enthalten sind, dass Vorschuleinrichtungen und Grundschulen „mit der Gemeinschaft zusammenarbeiten sollten“. Auch im *Nationalen Aktionsplan für Bildung* der Türkei wird darauf hingewiesen, wie wichtig die Einbeziehung der Gemeinschaft ist.
- Das Ministerium für Bildung in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) hebt in seinen Kindergartenrichtlinien unter Absatz 5: „Kindergärten, Familie und Sozialraum“ hervor, wie wichtig Verbindungen zwischen Familie und Sozialraum sind.
- In **Manitoba** (**Kanada**) wurden im Rahmen von Absatz 22 des „Healthy Child Manitoba“ (HCM)-Gesetzes sogenannte Eltern-Kind-Koalitionen in der Gesetzgebung verankert. In diesen Eltern-Kind-Koalitionen werden Eltern, pädagogische Fachkräfte (Erzieher und Lehrer), Vertreter aus Gesundheitsberufen und aus weiteren kommunalen Organisationen an einen Tisch gebracht, um gemeinsam Unterstützungsangebote für eine gesunde Entwicklung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren zu planen. Eltern-Kind-Koalitionen unterstützen bestehende kommunale Programme und Angebote für Familien mit jungen Kindern und arbeiten neue Initiativen aus, in denen die Vielfältigkeit und die Stärken der jeweiligen Kommune widergespiegelt werden. Derzeit bestehen in der ganzen Provinz 26 öffentlich geförderte Eltern-Kind-Koalitionen.
- **Australien** hat die Mitwirkung von Akteuren aus dem Sozialraum und dem Gemeinwesen in seine *Nationalen Qualitätsstandards* (*National Quality Standards*) aufgenommen. Darin werden FBBE-Einrichtungen dazu verpflichtet, „kooperative Partnerschaften mit Eltern und Sozialräumen bzw. Kommunen einzugehen“.
- Das *Children’s Secretariat* (*Kindersekretariat*) der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) besteht aus Vertretern der Regierung und der Kommunen, die gemeinsam im Auftrag oder im Interesse der Kinder und Familien agieren sollen. Unter der Leitung der Provinzregierung wurde festgelegt, dass die Kommune als Interessenvertreter bei der Arbeit und der Funktion des Sekretariats eine wichtige Rolle spielen sollte.

- **Korea** hat das Engagement von Kommunen als einen Indikator in der nationalen Evaluation von Kindergarten- und Kinderkrippenzulassungen aufgenommen. Dieser Indikator umfasst die Frage, wie eng die Einrichtungen mit den Akteuren aus der Kommune zusammenarbeiten und wie deren personelle und materielle Ressourcen gemeinsam genutzt werden können. Auch in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften wird die Bedeutung der Einbindung von Kommunen hervorgehoben.
- **Irland** hat die Beteiligung von Akteuren aus der Kommune in seine 16 Standards des *Nationalen Qualitätsrahmens für FBBE* (*National Quality Framework for Early Education*, „*Síolta*“) aufgenommen. Dort heißt es, dass „es bei der Förderung einer stärkeren Einbeziehung der Kommune dem Aufbau von Netzwerken und Verbindungen bedarf, die in Strategien, Verfahren und Maßnahmen münden, die die Teilhabe aller Erwachsenen und Kinder am gesellschaftlichen Umfeld ausweiten und fördern. *D. h.*, es bedarf eines Konzepts der proaktiven Partnerschaft, das in einem breiten Spektrum von eindeutig formulierten, zugänglichen und implementierten Prozessen, Strategien und Verfahren umgesetzt wird“.
- **Japan** hat die Einbeziehung von Kommunen in seinen *Bildungsplan für Kindergärten* (*Course of Study for Kindergarten*) aufgenommen. Im Bildungsplan heißt es, dass Kindergärten in Betracht ziehen sollten, „das Verständnis ihrer Gemeindemitglieder über die Bedeutung frühkindlicher Bildung zu vertiefen, indem sie Gelegenheiten für einen Informationsaustausch mit der Kommunen schaffen“.

Öffentliche Fördergelder für engagierte Kommunen bereitstellen

- **Japan** bietet finanzielle Anreize für die Mitarbeit im Rat für Bildungsmanagement von kommunalen Schulen. Der Rat besteht aus Eltern und anderen Mitgliedern der Kommune.
- **Australien** bietet den Gemeindemitgliedern finanzielle Anreize, die als Tutoren im *HIPPY-Programm* (*Home Intervention Program for Parents and Youngsters*, *HIPPY*) tätig werden wollen: Tutoren erhalten eine Vergütung, damit ein höheres Interesse an dieser Arbeit geweckt wird.
- In den **USA** erhielten Gemeindemitglieder für ihre Beteiligung an Projekten zur Prävention von Suchtmittelmissbrauch eine monatliche Vergütung. 1994 entwickelten fünf Head-Start-Programme Modellprojekte zur Suchtmittelprävention. Die Initiative richtete sich unter dem Namen „*Unbeschwert aufwachsen*“ („*Free to Grow*“) an Familien und das nachbarschaftliche Umfeld von sozioökonomisch benachteiligten Kindern im Vorschulalter. Kinder, die am Head-Start-Programm teilnahmen, sollten vor Suchtmittelmissbrauch und den damit verbundenen Problemen geschützt werden. Durch die Bereitstellung öffentlicher Fördergelder konnte den Eltern und Mitgliedern der Gemeinde, die das Programm im Wesentlichen umsetzten, eine monatliche Vergütung (100 USD) gezahlt werden.

- Zwischen 2006 und 2008 stellte die Regierung von **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) Fördermittel für Gemeindemitglieder (Anwohner) bereit, die in ihren eigenen Häusern und Wohnungen offizielle Kinderbetreuungsplätze schufen. Dadurch konnte die Zahl der Betreuungsplätze in der Provinz erhöht werden. Die Provinzregierung stellte außerdem Fördergelder für die Organisation kommunaler Dienstleistungen bereit, die sich auf die Unterstützung von Familien konzentrierten. Die Fördermittel wurden vergeben, um ein post-sekundären Zertifizierungsprogramm zu entwickeln, das Personen angeboten wurde, die in kommunalen Programmen der Familienhilfe arbeiteten.
- Kommunen in der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) können auf freiwilliger Basis Beratungsausschüsse für Kinderbetreuung einrichten. Sie erhalten von der Französischen Gemeinschaft Fördermittel zur Anstellung eines Koordinators für den Ausschuss, um sicher zu stellen, dass dieser gut strukturiert und koordiniert wird. Um den kulturellen Erfahrungshorizont und die Kenntnisse von Kindern zu erweitern, wurden mit der Verordnung *Culture-école* von 2006 darüber hinaus für Vorschuleinrichtungen und Schulen Anreize für die Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen geschaffen. Für die Unterstützung dieser Kooperationen stehen Fördermittel der Französischen Gemeinschaft zur Verfügung.

Akteure des Sozialraums in ein Beratungs- oder Leitungsgremium für FBBE-Maßnahmen und -Angebote einbeziehen

- **Flandern** (**Belgien**) hat lokale Beratungsforen für die Kindertagesbetreuung und die außerschulische Kinderbetreuung eingerichtet, denen Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen, Eltern, Angestellte der Kommunalverwaltungen, Gemeindemitglieder, Integrationszentren, Einwandererorganisationen und andere Akteure angehören. Innerhalb der Foren können Akteure ihre Ansichten, Vorstellungen und Probleme im Zusammenhang mit der FBBE austauschen. Die Foren fungieren als kommunale Beratungsgremien: Sie unterbreiten der Kommunalverwaltung bzw. der Kommunalbehörde Empfehlungen zur Kinderbetreuung und zur vorschulischen Bildung und Erziehung. Derzeit gibt es 301 Foren für die vorschulische Bildung.
- Im Jahr 2004 wurde in **Japan** ein System von Verwaltungsräten für Schulen (kommunale Schulen) eingeführt. Eltern und Anwohner haben die Möglichkeit, an der Verwaltung und Leitung von Vorschulen mitzuwirken, wobei ihnen bestimmte Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche hinsichtlich der Einrichtungsleitung übertragen werden. In diesen Räten werden sowohl das Curriculum als auch die Kooperationsformen mit der Kommune besprochen. So soll sichergestellt werden, dass die Ansichten der Eltern und der Anwohner im Curriculum und in den Beteiligungsinitiativen berücksichtigt werden.
- **Portugal** verfügt über ein strategisches Leitungsgremium, den sogenannten *Generalrat* (*Conselho Geral*). In diesem Rat sind pädagogische Fachkräfte, Eltern, Mitglieder der Kommunalverwaltung und aus dem Gemeinwesen vertreten. In diesem Leitungsgremium wird über interne Schulrichtlinien und Verordnungen sowie über strategische Entscheidungen und Planungen abgestimmt. Pädago-

gische Fachkräfte, Eltern und Gemeindemitglieder wählen aus, welche Personen und kommunalen Einrichtungen in den Rat aufgenommen werden. Bei den kommunalen Einrichtungen kann es sich um Einrichtungen aus dem Gesundheitswesen, Stiftungen, Musikschulen, Unternehmen usw. handeln.

- In **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) kann ein Vertreter aus der Wirtschaft in den *Kinderbetreuungsrat der Provinz* (*Provincial Child Care Council*) aufgenommen werden. Bei diesem Rat handelt es sich um ein staatliches Gremium, das dem Minister für Kinder und Familien Empfehlungen und Vorschläge zu Fragen der Kinderbetreuung unterbreitet. Dadurch wird die Wirtschaft in Fragen zur Kinderbetreuung einbezogen und es kann ausgelotet werden, wie bessere Verbindungen zwischen der Wirtschaft und den Kindertageseinrichtungen hergestellt werden könnten.
- In **Korea** ist ein Vertreter der Gemeinde verpflichtet, in Zusammenarbeit mit der Gemeindeverwaltung im *Ausschuss für frühkindliche Bildungspolitik* bzw. im *Ausschuss für Kinderbetreuungspolitik* mitzuarbeiten.

Gemeindemitglieder als Träger von FBBE-Einrichtungen einbinden

- In **Norwegen** gibt es eine Vielzahl von Trägern in der Kindertagesbetreuung. Wenn die gesetzlichen Anforderungen eingehalten werden und die Kindergärten von den Kommunalbehörden genehmigt worden sind, können diese von NGOs, Kirchen, Eltern, Privatpersonen und Unternehmen eröffnet und betrieben werden. Als Kindergartenplätze knapp waren, engagierte sich die Wirtschaft sowohl bei dem Betrieb von FBBE-Einrichtungen als auch bei der Kooperation mit FBBE-Einrichtungen. Mit ihrem Engagement wollten die Unternehmen sicherstellen, dass für die Kinder ihrer Mitarbeiter Plätze in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen und damit Anreize für die fortlaufende Erwerbstätigkeit der Eltern schaffen.
- In der **Türkei** können Privatunternehmen und zivilgesellschaftliche Organisationen sowohl FBBE-Einrichtungen betreiben als auch an der Organisation von deren Angeboten mitwirken. Sie können beispielsweise Ausflüge anbieten oder jungen Kindern „Unterricht“ in ihrem jeweiligen Erfahrungs- oder Fachgebiet geben, beispielsweise zum Thema „Natur“ oder „gesunde Lebensweise“.

Akteure aus dem Gemeinwesen als Ehrenamtliche für FBBE-Einrichtungen gewinnen

- **Japan** bietet Gemeindemitgliedern die Gelegenheit, einen „Tag im Leben eines Kindergartenerziehers“ zu erleben. Dabei können sie ehrenamtlich ein eintägiges Schnupperpraktikum in einer FBBE-Einrichtung absolvieren und als „Erzieher“ arbeiten, um ein besseres Verständnis für diesen Beruf zu entwickeln. Dies fördert zugleich das Vertrauen zwischen der Einrichtung und der Gemeinde.
- Auch **Mexiko** bietet Gemeindemitgliedern die Möglichkeit, ehrenamtlich in der FBBE-Einrichtung mitzuarbeiten. Eine beliebte Form der Mitarbeit ist, dass die Eltern den Kindern ihren Beruf vorstellen und erklären, was sie in ihrem Beruf tun.

- Die meisten Kindergärten und Vorschulen in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) laden ehrenamtliche Mitarbeiter aus der Gemeinde dazu ein, an ihren Aktivitäten mit den Kindern mitzuwirken. In der Regel werden Ehrenamtliche eingesetzt, um mit den Kindern Bücher zu lesen bzw. ihnen vorzulesen, um mit den Kindern Kunstangebote zu gestalten oder Sport zu treiben oder um die pädagogischen Fachkräfte anderweitig zu unterstützen. Mitglieder von Aborigines-Gemeinschaften bringen den Kindern ihre traditionelle Kultur nahe und leisten so einen Beitrag zum gegenseitigen Verständnis und zur gegenseitigen Wertschätzung.

Private Stiftungen zur Unterstützung von FBBE-Einrichtungen ermuntern

- *Das Haus der kleinen Forscher*, eine Stiftung in **Deutschland**, fördert landesweit die frühkindliche Bildung in den Bereichen Naturwissenschaft und Technologie. Die Stiftung will mit ihrer Arbeit das Interesse von Drei- bis Sechsjährigen an Naturphänomenen wecken. Zu diesem Zweck arbeitet sie Workshops und Lehrmaterialien für pädagogische Fachkräfte aus, veranstaltet einen jährlichen Aktionstag und stellt auf ihrer Website umfangreiche Hintergrundinformationen und Experimente zur Verfügung. Die Stiftung hat lokale Netzwerke gegründet, um in ganz Deutschland Workshops anbieten zu können.
- In **Japan** hat Sony die *Sony-Stiftung für Bildung* gegründet. Deren *Zentrum für frühkindliche Entwicklung* (*Early Development Activity Center*) unterhält umfangreiche Programme, in deren Rahmen verschiedene Strategien ausgearbeitet werden: Strategien, die die Wissenschaft der Öffentlichkeit allgemein zugänglicher machen oder die die ausgeglichene Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen fördern sowie Strategien, die der breiten Öffentlichkeit die Bedeutung einer gesunden Beziehung zwischen Eltern und Kindern vermitteln. Die Ergebnisse aus den verschiedenen Programmen sowie die zusammen getragenen Erfahrungen über Kindererziehung werden auf unterschiedliche Art und Weise mit den Eltern, den Akteuren aus dem Sozialraum und den pädagogischen Fachkräften geteilt. Zur Anerkennung und Förderung guter Praxis verleiht die Stiftung FBBE-Einrichtungen Auszeichnungen und unterstützt Fachkräfte, indem Materialien (beispielsweise Broschüren) und Informationen, Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse im Internet zur Verfügung gestellt werden. Über ihr *Programm zur wissenschaftlichen Bildung* fördert die Stiftung zudem aktiv die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Themen in der FBBE.

Weiterbildungsmöglichkeiten und Arbeitsplätze im Gemeinwesen anbieten

- Um die Weiterentwicklung von Geringqualifizierten lokal zu fördern, bieten kommunale Kindertageseinrichtungen in **Flandern** (**Belgien**) diesem Personenkreis Ausbildungs- und Arbeitsplätze an. Die Ausbildung führt zu einer anerkannten Qualifikation und kann während der Anstellung in der Kindertageseinrichtung absolviert werden.

Die Mitwirkung kommunaler Akteure in einen umfassenden Evaluationsprozess einbetten

- **Japan** hat im Jahr 2007 eine Evaluation der Vorschule eingeführt. Die Evaluationsgremien bestehen aus Personen, die einen Bezug zum Kindergarten haben, wie zum Beispiel Eltern und Anwohner. Im Gremium werden die Ergebnisse der von den pädagogischen Fachkräften selbst durchgeführten Evaluationen bewertet und entschieden, ob diesen Einschätzungen zugestimmt wird oder nicht. Dies geschieht durch eine Beobachtung der täglichen Aktivitäten im Kindergarten sowie durch eine Analyse der ausgetauschten Informationen mit Eltern und mit Akteuren aus dem Sozialraum.
- Im Rahmen der Evaluation und Beurteilung der *Nationalen Qualitätsstandards* (*National Quality Standards*) werden in **Australien** seit 2012 Ganztags-, Vorschul- und außerschulische Betreuungseinrichtungen sowie die Kindertagespflege auch danach bewertet, wie gut sie Kooperationen und Partnerschaften mit Familien und Akteuren aus dem Sozialraum unterhalten.
- In **Norwegen** soll im Jahr 2012 das frühkindliche Entwicklungsprogramm zur *Sprachförderung* (*Språkløftet*) einer Evaluation unterzogen werden. In Kooperation mit Gesundheitsdiensten wird im Rahmen dieses Programms die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten durch die Kinder gefördert, die einer sprachlichen Förderung bedürfen.

Herausforderung 2: Kommunikation und Kontaktpflege

Viele Länder erleben es als Herausforderung, die Akteure aus dem Sozialraum bzw. dem Gemeinwesen über Möglichkeiten der Mitwirkung in der FBBE zu informieren. Oftmals müssen sie feststellen, dass den Gemeindemitgliedern, Organisationen und Unternehmen die Bedeutung einer Zusammenarbeit in der FBBE nicht bewusst ist. Zudem ist den lokalen Akteuren oft unklar, wie eine Zusammenarbeit mit dem FBBE-System aussehen und in welcher Weise sie sich in diesem Zusammenhang einbringen könnten. Ferner wissen sie oft nicht, wo sie Informationen über die Möglichkeiten der Mitwirkung finden können. Ein Mangel an Kommunikationskanälen zwischen Landesregierung, Regionalregierungen, pädagogischen Fachkräften und Eltern stellt eines der zentralen Probleme bei der Verbreitung von Informationen dar.

Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit den Akteuren aus Sozialräumen und Kommunen schulen

- Die **Niederlande** hat das allgemeine Ausbildungsniveau von Personal in der Kindertagesbetreuung durch die Einführung eines Mindestqualifikationsniveaus verbessert, damit zukünftig kein unqualifiziertes Personal mehr gemeinsam mit qualifiziertem Personal arbeitet. Die Ausbildung umfasst auch die Einbeziehung der Akteure aus dem Sozialraum bzw. der Kommune in die FBBE. Unter anderem wird die Frage behandelt, wie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen Sozial- und Gesundheitsdienste bei Lern- und Entwicklungsverzögerungen gestaltet werden kann.

– **Finnland**, **Korea** und **Portugal** haben Fortbildungsinhalte entwickelt, die auf die Verbesserung der Kommunikation und Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften mit kommunalen Diensten abzielen. In diesen Ländern ist dieser Aspekt bereits Bestandteil der Erstausbildung von Fachkräften.

Informationen in schriftlicher Form verbreiten

– In **Australien** hält das *Amt für frühkindliche Bildung und Kinderbetreuung* (*Office on Early Childhood Education and Child Care*) auf Websites umfassende Informationen für Eltern zur FBBE bereit. Das Amt ist dem Ministerium für Bildung, Beschäftigung und Arbeitsplatzbedingungen angegliedert und dafür verantwortlich, die wichtigsten Commitments der Regierung zur FBBE zu vermitteln, wichtige Reformen der Bildungspolitik landesweit zu lenken und die Öffentlichkeit darüber online zu informieren.

Eine zentrale Anlaufstelle für Informationen schaffen

– In **Korea** richtete das Ministerium für Gesundheit und Wohlfahrt im Jahr 2008 das „*I-Sarang" (Child Loving)-Kinderbetreuungsportal* ein (vormals e-Kinderbetreuungssystem). Es sollte sichergestellt werden, dass Eltern und Kommunen Zugang haben zu konkreten Informationen über einzelne Kindertageseinrichtungen, wie zum Beispiel zum Fachkraft-Kind-Schlüssel, den Kosten, über Mahlzeiten oder die Umgebung. Zusätzlich wurde 2010 ein umfassendes *Informationssystem zur frühkindlichen Bildung* (*e-Kindergartensystem*) erstellt, das Eltern und Kommunen Informationen zur Kindererziehung und zur frühkindlichen Bildung in Kindergärten bereit hält.

– Die Regierung **Australiens** hat eine kostenfreie Telefonhotline eingerichtet, bei der Anrufer Informationen zur FBBE erhalten können. Aufgabe der Hotline ist es, Eltern, Familien und Gemeindemitglieder auf Anfrage Informationen über FBBE-Einrichtungen im Land bereitzustellen; sie kann auch genutzt werden, um Beschwerden über FBBE-Einrichtungen vorzubringen.

Austausch und Begegnungsmöglichkeiten organisieren

– FBBE-Einrichtungen in den **Niederlanden** und in **Berlin** (**Deutschland**) organisieren mindestens einmal jährlich einen Tag der offenen Tür. An diesem Tag öffnen FBBE-Einrichtungen ihre Türen für Eltern, Familien, interessierte Gemeindemitglieder bzw. für alle, die sich über die Einrichtung informieren wollen. Allen Interessenten wird erläutert, welche Angebote in der Einrichtung bereit gehalten werden und in welcher Weise die pädagogischen Fachkräfte die frühkindliche Entwicklung fördern.

Herausforderung 3: Belastete Sozialräume

Sozialräume können als soziales Netzwerk fungieren, das sowohl Eltern unterstützt und deren Alltagsbelastungen reduziert als auch Ressourcen für Kinder bereithält, wie

zusätzliche Angebote in FBBE-Einrichtungen. Belastete Sozialräume zeichnen sich jedoch häufig durch einen geringen oder keinen sozialen Zusammenhalt, eine fehlende (informelle) soziale Kontrolle und durch fehlendes gemeinsames Zusammenwirken aus. Somit müssen zusätzliche Anstrengungen unternommen werden, um gefährdete Familien zu erreichen.

Die Zusammenarbeit zwischen FBBE-Einrichtungen und anderen Sozialdiensten stärken

- In **Norwegen** wurde im Rahmen des Projekts *Sprachförderung* („*Språkløftet*“) eine Zusammenarbeit mit Gesundheitsdiensten eingerichtet, um Kinder mit Sprachförderbedarf zu ermitteln und sie zur Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten zu bewegen. Im Rahmen des Projekts werden in Groruddalen (in Oslo) allen Kindern im Alter zwischen vier und fünf Jahren 20 frei wählbare Wochenstunden in Kindergärten angeboten. Die Zusammenarbeit zwischen den Gesundheitsdiensten und den FBBE-Einrichtungen hat zu einer steigenden Teilnahme aller Kinder, insbesondere jedoch der Kinder mit einer Minderheitensprache als Muttersprache geführt.
- Agenturen für die Beratung und Integration von Zuwanderern bieten in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) allen Neuankömmlingen eine Vielzahl von Dienstleistungen an, zu denen auch Informationen über FBBE-Angebote gehören. Damit sollen die neu angekommenen Einwanderer angeregt werden, diese Angebote für ihre Kinder in Anspruch zu nehmen.
- In **Deutschland** wurden in vielen Kommunen sogenannte Eltern-Kind-Zentren gegründet. Diese Zentren kooperieren mit verschiedenen Sozialdiensten, um die Entwicklung von Kindern gezielter zu fördern und Risiken der Entwicklungsverzögerung früh zu erkennen. Diese Dienste arbeiten wiederum regelmäßig mit anderen Einrichtungen aus den Bereichen der Familienhilfen, Eltern- und Familienberatung sowie der (frühen) Bildung zusammen. Die Zentren versorgen Familien mit (jungen) Kindern zudem mit Informationen zu Gesundheitsfragen und arbeiten zu diesem Zweck mit Gesundheitsdiensten zusammen.
- In **Korea** erhalten Kinder, die Kindergärten oder Kinderkrippen besuchen, einmal im Jahr bzw. bei Bedarf eine kostenlose medizinische Untersuchung. Dies wird in den Einrichtungen in der Zusammenarbeit mit lokalen Krankenhäusern und öffentlichen Gesundheitsdiensten angeboten. Kindertageseinrichtungen, die benachteiligte Kinder (mit Migrationshintergrund oder aus einkommensschwachen Familien) betreuen, arbeiten mit *Zentren zur Unterstützung multikultureller Familien, Zentren zur Gesundheitsförderung von Familien* und sogenannten *„Dream-Start“-Zentren* zusammen, sodass sie diesen Kindern und Familien eine umfassende und ganzheitliche Unterstützung in Bezug auf Gesundheits- und Ernährungsfragen sowie Fragen der Betreuung und Bildung von Kindern bieten können.

Kommunale Kindertageszentren in sozialen Brennpunkten aufbauen

- **Flandern** (**Belgien**) hat in wirtschaftlich benachteiligten und einkommensschwachen Regionen kommunale Kindertageszentren eingerichtet. Diese Zentren arbeiten anders als reguläre Kindertageseinrichtungen, weil sie gezielt die Nutzung von Kinderbetreuung durch gefährdete Familien fördern. Das Entscheidende an diesem speziellen Konzept ist, dass die Kindertageszentren in das betroffene soziale Umfeld und die Zielgruppe sehr in die Kindertageszentren eingebunden werden. Das Personal für die Zentren wird direkt aus den jeweiligen Sozialräumen rekrutiert. Es wird in die direkte Arbeit mit den Kindern eingebunden und in der Arbeitsorganisation werden ihm die gleichen Möglichkeiten geboten. Somit wird mit dem Personal zugleich der Sozialraum wider gespiegelt, womit auch dessen Mitwirkung in der Einrichtung angeregt werden soll. Es ist das Ziel, sowohl die Entwicklung der Kinder in den Kindertageszentren als auch die Gemeindemitglieder durch Ausbildung zu fördern.

Sozio-ökonomisch schwache Wohngebiete gezielt unterstützen

- In den **Vereinigten Staaten** wurden 1994 in fünf *Head-Start-Programmen* Modellprojekte zur Suchtmittelprävention entwickelt mit dem Ziel, die Familien und das Wohnumfeld sozio-ökonomisch benachteiligter Vorschulkinder zu stärken. Unter dem Namen „*Unbeschwert aufwachsen*“ („*Free to Grow*“) richtete sich die Initiative an Familien und das nachbarschaftliche Umfeld von Head-Start-Kindern, um diese vor Suchtmittelmissbrauch und den damit verbundenen Problemen zu schützen. Der Fokus der Initiative lag hauptsächlich auf sozialraumorientierten Strategien in Form von Zusammenschlüssen verschiedener Akteure, der Einführung sogenannter „Sicherer Raum“-Einsatzgruppen („safe space“ task forces), die geschützte und suchtmittelfreie Orte für Kinder in der Wohnumgebung schafften und es wurden Schulungen zur Suchtmittelprävention angeboten. In die Umsetzung waren verschiedene kommunale Dienste eingebunden, wie zum Beispiel die örtliche Polizei, Kinder- und Jugendverbände, Kirchen und zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (grassroot organisations). Die positiven Auswirkungen wurden deutlich anhand der erhöhten Mitwirkung von Eltern bei FBBE-Angeboten, der drogenfreien und sicheren Schulen wie Wohngegenden, anhand besserer Beziehungen zwischen den Anwohnern sowie zwischen Fachkräften, Eltern und Gemeindemitgliedern sowie anhand der Durchsetzung strengerer Normen bei Drogen- und Alkoholkonsum innerhalb des Gemeinwesens.
- In **Bayern** (**Deutschland**) arbeiten verschiedene Kinderschutz- und Familienhilfen in einem Netzwerk, *Koordinierende Kinderschutzstellen (KoKi)*, zusammen. *KoKis* gehören zu den Jugendämtern (mit Fördermitteln vom Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen) und zielen auf sozio-ökonomisch benachteiligte Familien sowie mehrfach belastete Familien ab. Diese Familien erhalten von den Akteuren aus dem Netzwerk gezielte Unterstützungsleistungen, dazu gehören Angebote aus der professionellen Kinder- und Jugendhilfe sowie aus dem Gesundheitsbereich. Die Arbeit des Netzwerks zielt darauf ab,

Überlastungssituationen in den Familien früh zu erkennen und die Anspannung unter den Familienmitgliedern abzubauen, die Erziehungskompetenzen der Eltern zu stärken und die kindliche Entwicklung zu fördern.

- In **Baden-Württemberg** (**Deutschland**) leisten etwa 50 Mütter- und Familienzentren, die als *Mütterforum Baden-Württemberg e.V.* organisiert und unter diesem Dach miteinander vernetzt sind, einen Beitrag zur sozialen Integration von Familien in ihre jeweilige Gemeinde. Durch die Arbeit dieser Zentren kann die allgemeine Situation von Familien verbessert werden. Die Aktivitäten der Mütter- und Familienzentren zielen auf die Förderung sozialer Lernprozesse von Kindern und auf die Herstellung von Kontakten zwischen Eltern sowie die Förderung von deren Erfahrungsaustausch. In den Mütterzentren können Mütter – als Hauptzielgruppe der Angebote – ihre sozialen Kompetenzen vertiefen und erweitern. Alleinerziehende Mütter und Väter erhalten hier die Möglichkeit, nachhaltige Perspektiven für ihre Zukunft zu entwickeln. Entwicklungen in der Familie, die auf eine Familienkrise hinweisen, können frühzeitig erkannt, abgemildert bzw. abgewandt werden. Viele Kindertageseinrichtungen haben sich im Laufe der Zeit zu Familienzentren weiterentwickelt. Dadurch wurde ihr Kontakt mit den Eltern vertieft und sie konnten ihre Kapazitäten so ausbauen, dass eine umfassendere Betreuung der Kinder möglich wurde.

Herausforderung 4: Kooperationen zwischen verschiedenen Dienstleistern und Ebenen des Bildungssystems

Viele Länder erleben die Förderung von Kooperationen zwischen unterschiedlichen Angeboten und Diensten für Kinder als Herausforderung, wenngleich solche Kooperationen für die ganzheitliche und konstante Entwicklung der Kinder von entscheidender Bedeutung sind. Dies liegt oftmals daran, dass diese Angebote und Dienste von unterschiedlichen Ämtern geleitet und verwaltet werden.

Ein weitere Ursache ist, dass Leitungen und pädagogische Fachkräfte in FBBE-Einrichtungen nur unzureichend darüber informiert sind, welche anderen Dienste den Kindern und Familien aus ihrer Einrichtung angeboten und zur Verfügung gestellt werden.

Zur Schaffung einheitlicherer Angebote auf kommunaler Ebene: Kinderbetreuung und frühkindliche Bildung zusammenführen

- In der Stadt **Sano, Tochigi** (**Japan**) wurde die Zulassung für Kinderbetreuungseinrichtungen und frühkindliche Bildungseinrichtungen in der Stadtverwaltung zusammengelegt, wo zugleich die Weiterentwicklung privater Kindergärten zu integrierten Kinderzentren (*Kodomo-en*) gefördert wird. Die *Komodo-en* dienen den Gemeindemitgliedern als Anlaufstellen für alle Fragen in Bezug auf Familienleben und Kindererziehung in der Stadt. Häufig wird berichtet, dass diese *Komodo-en* zur Verbesserung der kindlichen Entwicklung und zur Förderung der Sozialraumentwicklung beitragen. Wenngleich die Stadt Sano derzeit versucht die Weiterentwicklung der privaten Kindergärten zu integrierten Kinderzentren zu forcieren, sind noch nicht alle Einrichtungen in solche umgewandelt worden.

Um dies zu erreichen, werden Fachkräfte für die Arbeit in integrierten Kinderzentren ausgebildet.

Die Koooperation zwischen FBBE und Grundschule für einen guten Übergang fördern

- In **Slowenien** können Vorschulangebote an Grundschulen eingerichtet werden. Vor- und Grundschule haben den gleichen Schulleiter, die Einrichtungen nutzen gemeinsam Beratungsdienste sowie gemeinsame Räume, wie z.B. Flure und Küchen. Im Rahmen eines solchen integrierten Systems können sich Vorschul- und Grundschulkinder regelmäßig treffen und zusammenarbeiten. Jede der Bildungseinrichtungen verfügt über eigene pädagogische Fachkräfte, die für die pädagogische Arbeit und die entsprechenden Inhalte in ihrem Fachgebiet zuständig sind. Aufgrund dieses integrierten Systems werden einige der von Vorschulerziehern benutzten Konzepte, Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen auch häufiger in der ersten Klasse der Grundschule eingesetzt. Das erleichtert den Kindern den Übergang von der Vorschule in die Grundschule. Arbeiten FBBE-Einrichtungen und Grundschulen getrennt voneinander, werden die Vorschulkinder häufig von den Grundschulkindern besucht, die für die Kleineren unterschiedliche Aktivitäten vorbereiten, beispielsweise Puppentheateraufführungen oder Tänze. Außerdem organisieren sie gemeinsame Feste und nutzen gemeinsame Räume und Außenanlagen (Spielplätze). Diese Angebote und Aktivitäten zielen darauf ab, einen guten Übergang von der Vorschule in die Grundschule zu ermöglichen.
- In **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) ist die Zahl staatlich zugelassener und geförderter Kinderbetreuungsplätze auf dem Gelände von Grundschulen enorm gestiegen: In 2009/10 gab es circa 800 Einrichtungen mit 27.000 Kinderbetreuungsplätzen. Eine solche Zusammenarbeit zwischen Schulverwaltungen und Kindertageseinrichtungen sorgt dafür, dass die Kinder den Übergang zwischen Kinderbetreuung und Schule als weniger abrupt erleben.
- In **Deutschland** arbeiten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen häufig zusammen, um für die Kinder einen guten Übergang von der Vorschule zur Grundschule zu schaffen. Die Einrichtungen tauschen sich über ihre Bildungs- und Lehrpläne sowie ihre pädagogischen Methoden aus und versuchen auf diese Weise ihre Arbeit hinsichtlich der wichtigsten Themenbereiche und Inhalte aufeinander abstimmen. Darüber hinaus wird sich über die Entwicklung der Kinder ausgetauscht. Die Eltern werden sowohl von Seiten der Erzieher als auch von den Grundschullehrern über den Übergang in die Grundschule sowie die damit einhergehenden Veränderungen für die Kinder informiert. Auf diese Weise soll zum einen ein kontinuierlicher Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder sichergestellt und zum anderen die Vorbereitung der Kinder auf die Schule und der Schulen auf die Kinder gewährleistet werden.

Verbindungen zwischen FBBE-Einrichtungen und anderen kommunalen Diensten herstellen

- Das Projekt *BOKTRAS* in **Norwegen** basiert auf einer Zusammenarbeit von öffentlichen Bibliotheken und Kindergärten und verfolgt das Ziel, junge Kinder an Literatur heranzuführen. Das Projekt läuft drei Jahre lang und besteht darin, Bibliotheksfilialen in Kindergärten einzurichten. Die teilnehmenden Bibliotheken erreichen damit mehr Familien, als die, die Bibliotheksdienste bereits kennen und nutzen. Auf diese Weise wird der Zugang von Familien zu Kinderbüchern nicht länger durch Faktoren wie Zeitdruck, weite Wege zur nächsten Bibliothek oder deren Öffnungszeiten eingeschränkt. Die Bibliotheken nutzen die Kindergärten, um für eine aktive Literaturförderung zu werben und leisten damit einen wertvollen Beitrag zur sprachlichen und sozialen Kompetenzentwicklung von Kindern.
- In **China** hat die *Chinesische Stiftung für Entwicklungsforschung* (*China Development Research Foundation*, *CDRF*) Projekte zur frühkindlichen Entwicklungsförderung eingeführt, die ihren Schwerpunkt auf Gesundheit und frühkindliche Bildung in FBBE-Einrichtungen legen. Um einen Beitrag zur Förderung einer gesunden Entwicklung von Kindern zu leisten, werden schwangeren Frauen kostenlos Nahrungsergänzungsmittel sowie Gesundheitschecks angeboten. Zudem bietet das medizinische Personal von städtischen Krankenhäusern schwangeren Frauen und Müttern von unterzweijährigen Kindern Kurse zum Thema Ernährung und Nahrungsergänzung an. Das Krankenhauspersonal verteilt außerdem Nahrungsergänzungsmittel für über sechs Monate alte Säuglinge (bis zum Alter von 24 Monaten).
- In den **Niederlanden** ist es sehr verbreitet, dass Bildungs- und Sozialeinrichtungen in konzeptionell breit angelegten Grundschulen integriert sind. Es gibt viele verschiedene Arten solcher Grundschulen, aber alle basieren auf der Idee von integrierten Dienstleistungen. So werden Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, Kinderbetreuungs- und Gesundheitsdienste für Kinder usw. in ein örtliches Netzwerk eingebunden oder sogar in einem, multifunktional angelegten Gebäudekomplex zusammengelegt.
- In **Australien** laden FBBE-Einrichtungen kommunale Dienste, zum Beispiel Gesundheitsdienste, zu Elternversammlungen ein, so dass sie Eltern über ihre Dienstleistungen informieren können. Dadurch werden sowohl die Kenntnisse der Eltern als auch die Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte über die kommunalen Dienste erweitert und es wird eine Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und Sozialdiensten angeregt.
- Das Ministerium für Bildung und frühkindliche Entwicklung der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat eine Abteilung für frühkindliche Entwicklung, die in den Themengebieten mit Schulreferaten, Regierungsministerien, anderen Dienststellen und Kommunen zusammenarbeitet, die mit der frühkindlichen Entwicklung in Zusammenhang stehen. Auf diese Weise soll eine gegenseitige Beteiligung und Abstimmung erreicht werden.
- Kindergärten in **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) arbeiten vermehrt mit Gesundheitsdiensten zusammen, die u.a. Hör- und Sehtests für Kinder, Sicherheitsun-

terweisungen für die Versorgung von Kindern mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sowie spezifische Fortbildungen zur Unterstützung und Pflege von Kindern, die im Kindergarten einer medizinischen Versorgung bedürfen, anbieten. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die unter Umständen für den Besuch des Kindergartens therapeutische Maßnahmen benötigen, werden zudem verschiedene Therapien (Sprachtherapie, Physiotherapie und Ergotherapie) bereitgestellt. Wenn Kinder aus der Obhut ihrer Eltern genommen worden sind, arbeiten FBBE-Einrichtungen auch mit dem Jugendamt bzw. mit Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen zusammen.

- Im April 2011 hat **Manitoba** (**Kanada**) das *Referat für frühkindliche Bildung* (*Early Childhood Education Unit*) im Bildungswesen eingerichtet, um die Verbindung zwischen frühkindlicher Bildung und Betreuung, den Kindergärten der Provinz und dem 12-klassigen Schulsystem zu stärken. Die Arbeit des Referates umfasst die Förderung und Verbesserung der sektorenübergreifenden Zusammenarbeit durch Partnerschaften mit Schulabteilungen, anderen Ministerien (der Provinz- bzw. der Bundesregierung), Sektoren für frühkindliches Lernen und dem Sektor für Kinderbetreuung, mit Interessenvertretern aus der Bildung und mit Eltern. Das Ziel ist, Programme und Dienste zu fördern, die der Entwicklung von Kindern gerecht werden, und die die Kinder auf einen erfolgreichen Schuleinstieg sowie bestmögliches Lernen in den ersten Lebensjahren vorbereiten. Außerdem wurden einige Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit anderen kommunalen Einrichtungen und Sozialdiensten untergebracht. Solche Zentren eröffnen Gemeindemitgliedern einen einfacheren Zugang zu den Dienstleistungen und es kann besser auf die Bedürfnisse der Kommune eingegangen werden.

- In **Slowenien** ist das von den *Regionalen Instituten für öffentliche Gesundheit* initiierte Projekt „*Die gesunde Vorschule*“ in einer Vielzahl von Einrichtungen durchgeführt worden. Das Projekt umfasst unterschiedliche Angebote und Aktivitäten, die Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte täglich bei allen Entscheidungen darin unterstützen soll, die für die Gesundheit richtige Wahl zu treffen, z.B. bei der Wahl des Transportmittels (zu Fuß) oder bei der Wahl der Lebensmittel (Obst). Um die Förderung eines gesunden Lebens aller Kinder zu sichern, werden in slowenischen Vorschulen Experten für Gesundheit und Hygiene beschäftigt. Diese Experten sind für die Zusammenstellung hochwertiger und nahrhafter Mahlzeiten sowie die Beratung in und Überprüfung von Hygiene- und Sicherheitsfragen der jeweiligen Einrichtung verantwortlich. Für Kinder, die aufgrund gesundheitlicher Probleme eine besondere Diät einhalten müssen, werden spezielle Menüs bereitgestellt. Bevor die Kinder für die Vorschule angemeldet werden, müssen die Eltern ein kinderärztliches Attest vorlegen, in dem die Impfungen und der Gesundheitszustand des einzelnen Kindes dokumentiert und gegebenenfalls Informationen zu möglichen Gesundheitsproblemen angeführt werden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die pädagogischen Fachkräfte und die Leitungen der Einrichtungen gut über den Gesundheitszustand der Kinder informiert sind.

- Im Rahmen des Programms „*Anschwung*“ wird in **Deutschland** der Aus- und Aufbau von 600 lokalen Initiativen unterstützt, die auf eine Verbesserung der FBBE abzielen. Die Unterstützung umfasst eine Prozessbegleitung und Moderation, die Förderung von Austausch- und Lernmöglichkeiten der Teilnehmer sowie die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. In diesen Netzwerken nehmen FBBE-Einrichtungen und andere lokale Akteure an einer Prozess- und Bedarfsanalyse teil und erarbeiten eine lokale Agenda bzw. Zielvereinbarung. Um die Entwicklung lokal anwendbarer Konzepte zu sichern, werden zudem Kommunalbehörden und freie Träger an den Netzwerken beteiligt. Das Programm wird im gesamten Bundesgebiet umgesetzt; lokale Initiativen haben die Möglichkeit, auf regionaler wie nationaler Ebene zusammenzukommen und ihre Erfahrungen auszutauschen. Das Programm verfolgt die folgenden übergeordneten Ziele: 1) Qualität und Quantität der FBBE-Angebote verbessern, 2) eine öffentliche Diskussion über FBBE anregen und Entscheidungsträger auf lokaler und nationaler Ebene einbeziehen und 3) Synergien zwischen den unterschiedlichen Initiativen des Bundes, der Bundesländer und der Kommunen im Feld der FBBE herstellen. *Anschwung* ist eine gemeinsame Initiative der Bundesregierung, des Ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.
- Vorschulen in **Spanien** streben insbesondere für die Finanzierung von extracurricularen Aktivitäten oder für die Unterstützung bei der Umsetzung von Bildungsangeboten die Kooperation mit kommunalen Diensten und lokal ansässigen Unternehmen an. Zudem können lokale Gesundheitsdienste oder andere kommunale Dienste in Vorschulen und Schulen kommen, um die Kinder über Themen wie Hygiene, Gesundheit usw. zu informieren.

Ein Netzwerk zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung und des frühkindlichen Wohlbefindens aufbauen

- Das europäische Städtenetzwerk ‚*Cities for Children*‘ wurde im Jahr 2007 von der Stadt **Stuttgart** (**Deutschland**) mit Unterstützung der *Robert Bosch Stiftung* ins Leben gerufen. Das Netzwerk bietet europäischen Städten die Möglichkeit, sich über nationale Grenzen hinweg auszutauschen und gemeinsam fortschrittliche Konzepte dafür auszuarbeiten, wie das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Eltern im städtischen Umfeld gefördert werden kann. Das Netzwerk wurde vor dem Hintergrund des demographischen Wandels in Europa geschaffen, der eine enorme Herausforderung für die langfristige Funktions- und Lebensfähigkeit europäischer Städte darstellt. 2008 haben die Stadt Stuttgart, das *Netzwerk ‚Cities for Children‘,* die *Robert Bosch Stiftung*, der Kongress der Gemeinden und Regionen Europas und der Rat der Gemeinden und Regionen Europas erstmals den *European Award of Excellence ‚City for Children‘* für eine Stadt ausgelobt, die herausragende Leistungen bei der Förderung des Wohlbefindens von Kindern und Eltern aufweisen kann. Die Auszeichnung wird jährlich verliehen und soll Städten als Anreiz dienen, sich über Initiativen und bewährte Ansätze auf dem Gebiet der Kinderfreundlichkeit und Familienfreundlichkeit auszutauschen.

- Die Regierung der **Prinz-Edward-Insel** (PEI)(**Kanada**) hat im Jahr 2000 ihr Engagement für Kinder und Familien durch die Einrichtung des *Kindersekretariats* (*PEI Children's Secretariat*) bestärkt. Das Kindersekretariat besteht aus einer Gruppe von Gemeinde- und Regierungsvertretern, die sektoren-, gemeinde- und ministerienübergreifend als Sprachrohr für die Entwicklungsförderung von Kindern bis zum achten Lebensjahr fungiert. Im Wesentlichen ist das Sekretariat ein „Netzwerk von Netzwerken", das mit anderen bestehenden Netzwerken und Bündnissen verbunden ist, die sich für die Interessen junger Kinder und deren Familien einsetzen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Profilierung einer gesunden Entwicklung von Kindern, der Förderung von Wissensaustausch sowie einer öffentlichen Bildung und der Anregung und Beeinflussung von (politischem) Handeln. Zu den Mitgliedern des PEI-Kindersekretariats gehören Vertreter von sieben Ministerien und 12 Gemeindenetzwerken.

HANDLUNGSFELD 4 – RISIKEN BEWÄLTIGEN: AUS DEN POLITISCHEN ERFAHRUNGEN ANDERER LÄNDER LERNEN

Dieser Abschnitt fasst die Erfahrungen von Ländern zusammen, die sie in folgendem Bereich gemacht haben:

- Die Einbeziehung von Familien und Sozialräumen verbessern

Ziel dieses Abschnitts ist es, einen schnellen Überblick über die Schwierigkeiten und Risiken zu geben, die bei der Umsetzung politischer Initiativen zu berücksichtigen sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dabei in Form von Lektionen dargestellt.

DIE EINBEZIEHUNG VON FAMILIEN UND SOZIALRÄUMEN VERBESSERN

Lektion 1: Überwinden von Verwaltungsgrenzen und erkennen, dass die Einbeziehung von Familien und Sozialräumen sowohl die Sozialpolitik als auch die Bildungspolitik betrifft

Die **Flämische und die Französische Gemeinschaft (Belgien)**, Britisch-Kolumbien (Kanada), **Japan**, **Korea**, **Mexiko**, die **Niederlande**, **Norwegen** und **Slowenien** erkennen an, dass die Pflege guter Beziehungen und die Förderung einer offenen Kommunikation mit anderen Diensten, z.B. Sozial- oder Gesundheitsdiensten, wichtig ist. Der Hauptgrund hierfür wird in der Möglichkeit einer frühzeitigen Erkennung von Entwicklungsrückständen bei Kindern gesehen. Außerdem können auf diese Weise den Eltern, deren Kinder keine FBBE-Angebote in Anspruch nehmen, die Möglichkeiten einer Teilnahme bewusst gemacht werden. Japan hat in der Zusammenarbeit mit relevanten Sozial- und Entwicklungsdiensten die Erfahrung gemacht, dass die Erziehung von Kindern als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe bewältigt werden kann; und Kinderkrippen haben wiederum von anderen Einrichtungen gelernt, auf welche Weise die Entwicklungs- und Lernumgebung junger Kinder verbessert werden kann. Korea hat im Rahmen des Projektes *Dream Start*, das auf die Förderung benachteiligter Kinder und Familien abzielt, die Erfahrung gemacht, dass die sektorübergreifende Kooperation entscheidend ist für die Bereitstellung eines umfassenden Dienstleistungsangebots aus den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Betreuung und Bildung. Dabei hat sich gezeigt, dass die einzelnen Sektoren zur Ergänzung ihrer eigenen Inhalte auchn Personen aus anderen Sektoren anstellen können (beispielsweise kann der Bildungs-

sektor eine Person aus dem Gesundheitssektor anstellen, um gesundheitsrelevante Informationen in die Programme zur Familienhilfe aufzunehmen und umgekehrt).

Neuseeland hat die Erfahrung gemacht, dass die Einbindung von Eltern nicht nur bei FBBE-Angeboten, sondern auch bei solchen sozialpolitischen Maßnahmen erfolgen sollte, die sowohl die Entwicklung eines stabilen familiären oder häuslichen Umfeldes als auch die frühkindliche Entwicklung fördern. Somit binden Sozialdienststellen, die eine Reihe von Angeboten stellen und koordinieren, Angebote für Eltern entweder in bereits bestehende FBBE-Einrichtung ein oder sie verbinden Angebote der frühkindlichen Bildung und Betreuung mit Leistungen aus der Elternbildung und -beratung. Somit werden Eltern entweder auf die eine oder die andere Weise umfassend in die Aktivitäten und die Umsetzung der Programme einbezogen. Am häufigsten werden solche Angebote in Gebieten mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Familien realisiert.

In den **USA** sind in das Konzept des *Early-Head-Start*-Programms Maßnahmen zur frühkindlichen Bildung ebenso eingebunden wie sozialpolitische Maßnahmen. Es hat sich eindeutig gezeigt, dass durch die Zusammenführung unterschiedlicher Maßnahmen und durch die Kooperation der Sozialdienste der Bedarf von Familien besser gedeckt werden kann. Familien sind dadurch mehr in die Bildung ihrer Kinder eingebunden und bringen mehr Interesse dafür auf. Im Rahmen des Programms *Early-Head-Start* erhalten Familien entweder den direkten Zugang zu erforderlichen Dienstleistungen oder ihnen werden andere kommunale Unterstützungsangebote zugewiesen. Die Dienste unterstützen Familien mit Hilfeleistungen in Notfällen und Krisen, wie etwa mit Lebensmitteln, Unterkunft, Kleidung und Transport; sie bieten Ernährungsberatung oder psychologische Beratung; es gibt Literacy-Programme für Familien; und schwangeren Frauen, die an den *Early-Head-Start*-Programmen teilnehmen, wird vor und nach der Geburt eine Betreuung und Gesundheitsberatung angeboten.

Lektion 2: Das Ziel der Mitwirkung von Familien und Akteuren im Sozialraum klären und sicherstellen, dass Regierungen sowie Leitungen und Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen wissen, wie sie mit Familien und weiteren Akteuren kommunizieren und wie sie diese einbinden können

Australien, die **Flämische Gemeinschaft** und die **Französische Gemeinschaft (Belgien)**, **Finnland**, **Mexiko**, die **Niederlande**, **Norwegen**, **Japan**, **Slowenien**, **Schweden** und die **Türkei** sind der Ansicht, dass sowohl auf der Ebene der Einrichtung als auch auf der Ebene der Politik Informationssysteme eingerichtet werden sollten, die Eltern und Mitglieder des Sozialraums bzw. der Kommune über die Möglichkeiten der Mitwirkung im FBBE-System informiert. Diese Länder haben die Erfahrung gemacht, dass sich Familien durch einen kontinuierlichen, ehrlichen und offenen Austausch mit den pädagogischen Fachkräften eher mit den Erfahrungen ihrer Kinder in den FBBE-Einrichtungen verbunden fühlen, und sie auf diese Weise auch eher Vertrauen zu der Einrichtung aufbauen können. Diesbezüglich hat es sich als nützlich erwiesen, Informationen zu den verschiedenen Mitwirkungsmöglichkeiten öffentlich verfügbar zu machen (beispielsweise über das Internet). Die genannten Länder weisen

außerdem darauf hin, dass eine öffentlich breit kommunizierte Erklärung der Absichten einer Einbeziehung von Eltern und Sozialräumen dazu beiträgt, ein größeres Bewusstsein für die Ziele der verschiedenen Beteiligungsformen zu schaffen.

Britisch-Kolumbien (Kanada), die **Niederlande**, **Norwegen**, **Portugal**, die **Slowakische Republik**, **Schweden** und die **Türkei** stimmen darin überein, dass es von zentraler Bedeutung ist, dass für die Umsetzung von Aktivitäten zur Einbeziehung von Eltern und Sozialräumen von der Leitungsebene aus Anreize und Anregungen an die Fachkräfte weitergegeben werden. In diesen Ländern hat sich gezeigt, dass es kaum Maßnahmen zur Einbeziehung von Eltern und Akteuren aus dem Sozialraum gibt, wenn diese nicht von der Leitungsebene unterstützt werden.

In **Japan** führen Kindergartenerzieher täglich ein Gespräch mit Eltern, wenn diese ihre Kinder von der Einrichtung abholen. Es hat sich gezeigt, dass dadurch das Interesse der Eltern sowohl an der Entwicklung ihrer Kinder als an der Arbeit in der Einrichtung anregt wird. Finnland und Slowenien geben an, dass das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften auf dem Verständnis gründen sollte, dass alle Akteure gleichermaßen für die Entwicklung eines Kindes wichtig sind. Oberstes Ziel in diesem Verhältnis von Eltern und Fachkräften sollte stets das Wohlergehen des Kindes sein. Da Familien häufig aus unterschiedlichen Kulturen kommen und unterschiedliche Sprachen sprechen, hat Norwegen außerdem darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften den Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft entsprechen sollte.

Lektion 3: Kommunikationskanäle und Kommunikationsmethoden an die unterschiedlichen Familienhintergründe und Bedarfe anpassen

Norwegen hat die Erfahrung gemacht, dass die Mitwirkung von Eltern mit unterschiedlichem Hintergrund (einschließlich Eltern aus einer ethnischen Minderheit oder bildungsferne Eltern) im nationalen Elternbeirat für Kindergärten insgesamt die Zusammenarbeit zwischen den Kindergärten und den Elternhäusern fördert. Diese Zusammenarbeit trägt dazu bei, dass soziale Unterschiede in diesem Zusammenhang abgefedert werden. Um die Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen, müssen sprachliche und kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden. Die Niederlande weisen darauf hin, dass es für diesen Zweck wichtig ist, klar verständliche und leicht lesbare Materialien in mehreren Sprachen bereitzustellen, die über die Möglichkeiten einer aktiven Mitarbeit informieren. Dadurch wird sowohl bei sozio-ökonomisch benachteiligten Familien als auch bei Familien aus einer ethnischen Minderheit das Interesse an einer Mitwirkung angeregt. Korea will verschiedene Methoden für die Kommunikation mit multikulturellen Familien entwickeln, da in 2010 null- bis fünfjährige Kinder beinahe 60 % der unter 18-Jährigen in multikulturellen Familien ausmachten. Zu diesem Zweck werden verschiedene Informationsmaterialien ausgearbeitet, die wiederum auf den Ergebnissen basieren, die im Rahmen von Interviews und einer (übersetzten) Fragebogenerhebung unter multikulturellen Familien erfasst wurden. Diese Familien wurden hier über ihre Kenntnisse zu Alltagsabläufen und den Programmen von FBBE-Einrichtungen sowie zu ihren wichtigsten Fragen in der Kindererziehung usw. befragt. Darüber hinaus wurde ein Elternratgeber in acht Sprachen übersetzt; Helfer wurden in die Familien geschickt, um

die Kindererziehung zu Hause zu unterstützen; es wurden Übersetzungsdienste und eine Beratungshotline eingerichtet; usw.

Australien berichtet, dass die Hausbesuche, die Kern des *HIPPY-Programms* (*Home Interaction Programme for Parents and Youngsters*) sind, einen Beitrag dazu geleistet haben, sozial benachteiligte Familien oder Familien aus ethnischen Minderheiten einzubinden. Den Aussagen der Eltern zufolge hat sich das Programm positiv auf die Beziehung zu ihren Kindern sowie auf deren schulische Leistungen ausgewirkt und ihr eigenes Interesse an Programmen zur Frühförderung erhöht. Es hat sich gezeigt, dass durch das Programm sowohl das Selbstwertgefühl und die Identität der Kinder als auch der Eltern gestärkt wurde. Für einige Eltern haben sich durch das Programm auch Möglichkeiten für Weiterbildungen und/oder Anstellungen ergeben. Das Land hat die Erfahrung gemacht, dass eine kontinuierliche, offene, wechselseitige Kommunikation dazu beiträgt, dass sich die Eltern mit der Einrichtung bzw. dem Programm verbunden fühlen und dass sie dadurch Vertrauen zu der Einrichtung und den dort arbeitenden Fachkräfte aufbauen.

Irland ist der Ansicht, dass die Bereitstellung und Streuung von Informationsmaterialien für Eltern und Anwohner aus dem Sozialraum bzw. der Kommune außerordentlich wichtig ist und zur Mitwirkung anregt. Obwohl die Nutzung des Internets in Irland weit verbreitet ist, wurde dennoch auf den postalischen Briefversand zurückgegriffen, um alle infrage kommenden Haushalte über die Einführung des allgemeinen Vorschulangebots zu informieren. Der Briefversand hat dazu beigetragen, dass die Zahl der Familien, die ihre Kinder in FBBE-Einrichtungen angemeldet haben, gestiegen ist.

Korea hat die Erfahrung gemacht, dass die Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich der Bereitstellung von FBBE-Angeboten enorm steigt, wenn die Öffnungszeiten an die Bedarfe der Eltern angepasst werden. Seit der Verfügbarkeit von Betreuungsdiensten am späten Abend ist die Zufriedenheit der Eltern mit Ganztagskindergärten in 2010 von 58 % in 2009 auf 97 % gestiegen. Unklar sind hingegen die Auswirkungen der längeren Betreuungszeiten auf die Entwicklung der Kinder. Es wird ferner davon ausgegangen, dass eine höhere Zufriedenheit der Eltern die Beschäftigungsquote von Frauen in die Höhe treiben wird.

Flandern (Belgien), **Britisch-Kolumbien (Kanada)**, **Japan**, **Mexiko**, die **Niederlande**, **Norwegen**, **Portugal**, die **Slowakische Republik**, **Slowenien** und **Schweden** halten es für sinnvoll, auch berufstätigen Eltern die Möglichkeit zu geben, außerhalb der regulären Arbeitszeiten an der FBBE mitzuwirken (d.h. nicht nur tagsüber, wenn die meisten Menschen arbeiten). Dadurch wird die Mitwirkung der Eltern erhöht, insbesondere bei Besprechungen, in denen es um die Entwicklung ihrer Kinder geht.

Lektion 4: Auf langfristige Wirkungen verweisen und zeigen, dass aus einer frühzeitigen Mitwirkung häufig eine spätere Mitwirkung an den Lernprozessen des Kindes hervorgeht

In **Britisch-Kolumbien (Kanada)** wurde im Rahmen der Evaluation der frühkindlichen Bildungsprogramme „*StrongStart BC*“ deutlich, dass Eltern es sehr hoch schätzen, in die Arbeit der FBBE-Einrichtungen einbezogen zu werden und zugleich erhebliche Auswirkungen bei ihren Kindern bemerken. Außerdem spüren sie, dass ihre eigene Fähigkeit verbessert wird, ihre Kinder in der Entwicklung und beim Lernen zu fördern. Britisch-Kolumbien hat die Erfahrung gemacht, dass Eltern, die in das FBBE-Programm einbezogen werden, sich in späteren Phasen des Schulbesuchs ihrer Kinder eher engagieren als Eltern, die nicht einbezogen werden – was sich wiederum positiv auf den Schulerfolg dieser Kinder auswirkt.

HANDLUNGSFELD 5 – STANDORTBESTIMMUNG

Vorliegender Bogen wurde auf der Grundlage internationaler Entwicklungen erstellt und er soll helfen, über die gegenwärtige Lage nachzudenken, in der sich Ihr Land in Bezug auf:

- Mitwirkung von Familien und Gemeinwesen

befindet. Ziel ist es, ein Bewusstsein für neue Aspekte zu wecken und Bereiche zu identifizieren, in denen Änderungen erfolgen könnten. Ziel ist nicht, Noten für bestimmte Praktiken zu vergeben. Bitte beurteilen Sie den aktuellen Stand, indem Sie auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 die Ihrer Meinung nach zutreffende Zahl einkreisen.

FAMILIEN UND SOZIALRÄUME EINBEZIEHEN

Einbeziehung von Familien	Überhaupt nicht				Voll und ganz
1. Die verschiedenen Sozial- und Bildungseinrichtungen teilen einen umfassenden familien- und kinderpolitischen Ansatz mit dem Ziel, Familien für das Engagement in FBBE-Einrichtungen zu gewinnen.	1	2	3	4	5
2. Zwischen der nationalen Regierung und den lokalen Behörden wird eine ausreichende Kommunikation und Kooperation zu Förderstrategien der elterlichen Mitwirkung ermöglicht und sichergestellt.	1	2	3	4	5
3. Politische Entscheidungsträger und FBBE-Träger sind sich der Bedeutung der Lernförderung in der Familie („Home Curriculum“) bewusst (z.B. durch Alltagsroutinen, die Anregung von Gesprächen mit Kindern, das Vorlesen zu Hause usw.).	1	2	3	4	5

4. Es wurden Anstrengungen unternommen, um Eltern darin zu unterstützen, zu Hause eine gute und für die Kindesentwicklung förderliche Lernumgebung zu schaffen (z.B. durch die Schulung von Fachkräften, entsprechende Curriculuminhalte und Öffentlichkeitskampagnen).	1	2	3	4	5
5. Die pädagogischen Fachkräfte werden auf die Unterstützung von Eltern vorbereitet, u.a. mithilfe von Leitfäden und Schulungen.	1	2	3	4	5
6. Elternkurse oder sonstige Unterstützungsangebote werden von den Eltern genutzt, die sie am dringendsten brauchen, und die Kurse entsprechen dem tatsächlichen Bedarf dieser Eltern.	1	2	3	4	5
7. Eltern sind nicht nur „Nutzer“ von FBBE-Einrichtungen, sondern bringen sich auf vielfältige Weise ein (z.B. als Ehrenamtliche, Mitglieder in Entscheidungsgremien, Partner von FBBE-Einrichtungen usw.).	1	2	3	4	5
8. Mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung wird der Umfang der elterlichen Mitwirkung von FBBE-Einrichtungen evaluiert.	1	2	3	4	5
9. Hausbesuche werden dort durchgeführt, wo der Bedarf nach einem solchen Angebot besteht.	1	2	3	4	5
Einbeziehung von Sozialräumen	Überhaupt nicht				Voll und ganz
10. Es gibt eine Kooperation zwischen FBBE-Einrichtungen und anderen sozialen Dienstleistungen für Familien (z.B. Gesundheitsdienste, Sozialarbeiter).	1	2	3	4	5
11. Eine hinreichende Kooperation und Kommunikation zwischen lokalen Behörden und FBBE-Einrichtungen zu Förderstrategien des kommunalen Engagements ist sichergestellt.	1	2	3	4	5

12. Die im Gemeinwesen und kommunalen Sozialraum vorhandenen Ressourcen werden erkundet und genutzt (z.B. Büchereien, Museen, NGOs, Unternehmen).	1	2	3	4	5
13. Kommunalpolitiker bzw. wichtige kommunale Vertreter wurden in die Planung und Entwicklung des Curriculums und der pädagogischen Materialien einbezogen, um die kommunal relevanten Werte zu reflektieren und eine entsprechend lokale Anpassung des Curriculums vorzunehmen.	1	2	3	4	5
14. Kinder und Eltern aus mehrfach belasteten Sozialräumen erhalten in der Kommune durch das Zusammenwirken verschiedener Maßnahmen eine gezielte Unterstützung.	1	2	3	4	5

ANMERKUNGEN

1 Im Rahmen der vorliegenden Publikation bezieht sich der Begriff „Eltern“ auf alle Personen, die primär für die Erziehung und Betreuung eines Kindes verantwortlich sind.

2 Progress in *International Reading Literacy Study*, http://pirls.org.

3 Das Programm betont die besondere Bedeutung der elterlichen Mitwirkung und Zusammenarbeit in der FBBE. Es beinhaltet fünf Schlüsselaspekte: 1.) die Einbindung von Literacy-Experten, die mit Vorschulpädagogen zusammenarbeiten; 2.) die Bereitstellung von Technik und Material zur Bücherherstellung im Gruppen- bzw. Klassenraum; 3.) das eigene Verfassen von Büchertexten durch die Kinder mithilfe von Literacy-Experten, Pädagogen und Eltern; 4.) Eltern-/Familientreffen in der Einrichtung, bei denen Eltern und andere Familienmitglieder Geschichten aus der Familie erzählen und basierend auf diesen Geschichten gemeinsame Büchertexte bzw. Bücher gestalten; und 5.) das häufige Vorlesen, Ausstellen und Verteilen der von den Kindern selbst erstellten Bücher in der Gruppe und dem breiteren Sozialraum. Ziel des Programms war nicht die Vermittlung spezieller Lese- und Schreibkompetenzen, vielmehr konzentrierte es sich darauf dass die Kinder und ihre Familien selbst sinnvolle wie aussagekräftige Texte verfassen. Dem zugrunde lag die Annahme, dass dieser Ansatz Kinder, Pädagogen und Familien dazu anregt, sich weiter mit Literacy-Aktivitäten zu beschäftigen. Die Evaluation beinhaltete Pre- und Posttest Messungen (pre- and post-test assessment). Die Evaluationsergebnisse waren positiv: Die frühen Sprach- und Literacy-Fähigkeiten wurden bei den Drei- und Vierjährigen, die an den Programmaktivitäten teilnahmen, verbessert. Offensichtlich steigerte das Programm nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, sondern bewahrte in Armut lebende Kinder auch davor, in ihrer Entwicklung weiter hinter die nationalen Vergleichsnormen ihrer Altersgenossen zurückzufallen. Ferner zeigte sich eine positive Entwicklung in den Gruppen: Pädagogen und Literacy-Experten stellten fest, dass sich der Wortschatz der Kinder vergrößerte, sie vollständigere Sätze formulierten und den Zusammenhang zwischen geschriebenem und gelesenem Wort erkennen konnten. Des Weiteren belegten qualitative Daten, dass das Programm die Identität der Kinder gestärkt und ihr Selbstwertgefühl gefördert hat (Bernhard *et al*., 2008).

4 *HIPPY* steht für „Home Interaction Programme for Parents and Youngsters“ (Interaktionsprogramm für Eltern und Kinder im familiären Umfeld). Das Programm wurde ursprünglich in den späten 1960er Jahren in Israel aufgelegt und seither in einer Reihe von Ländern mit positiven Resultaten umgesetzt. Weitere Informationen hierzu finden Sie unter: www.hippy.org.il/.

5 Das *High/Scope Perry Preschool-Programm* hat sein eigenes Curriculum (*High/Scope-Curriculum*) und wird eingesetzt in öffentlichen wie privaten Vorschulen (mit Halb- und Ganztagsangebot), Kindergärten, Kindertageseinrichtungen sowie in der Kindertagespflege sowie in Head-Start-Programmen bzw. in Programmen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Ursprünglich entwickelt für Kinder aus sozial benachteiligten, einkommensschwachen Gegenden, wird das *High/Scope Perry Preschool-Programm* mittlerweile für alle Kin-

der genutzt und erfolgreich sowohl in städtischen als auch in ländlichen Regionen in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern verwendet.

6 Einbeziehung/Mitwirkung als gesetzliche Verpflichtung für FBBE-Einrichtungen: FBBE-Einrichtungen sind dazu verpflichtet, Eltern oder Gemeindemitgliedern Möglichkeiten zur Mitwirkung in der FBBE zu bieten oder sie sind verpflichtet, eine Mitwirkung von Eltern oder von Akteuren aus dem Sozialraum zu akzeptieren.

7 Einbeziehung/Mitwirkung als gesetzliche Verpflichtung für FBBE-Einrichtungen: FBBE-Einrichtungen sind verpflichtet, Eltern und Gemeindemitgliedern Möglichkeiten zur Mitwirkung in der FBBE zu bieten oder sie sind verpflichtet, eine Mitwirkung von Eltern oder von Akteuren aus dem Sozialraum zu akzeptieren.

POLITIKSTRATEGIE 5: DATENERHEBUNGEN, FORSCHUNG UND MONITORING FÖRDERN

Datenerhebung und Monitoring können sehr wirksame Mittel zur Förderung von Qualität in der FBBE darstellen, da dadurch Fakten, Tendenzen und Nachweise erbracht werden, aus denen ersichtlich wird, ob Kinder einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger FBBE haben. Die Daten können verwendet werden, um Transparenz zu gewährleisten und/oder Programmverbesserungen zu unterstützen. Bei Verwendung geeigneter Indikatoren können sie dabei helfen, politische Maßnahmen zu analysieren und festzustellen, ob sie zum gewünschten Ergebnis führen. Sie stellen auch für Eltern eine Hilfestellung dar, da sie besser über vorhandene FBBE-Angebote informiert werden und auf dieser Grundlage das für ihr Kind passende FBBE-Angebot auswählen können. Je nach Ziel der Datenerhebung verwenden die Länder verschiedene Monitoringinstrumente wie Befragungen, Beobachtungen, standardisierte Tests, Portfolios, Qualitätsbewertungen und Umfragen.

Auch Forschung kann ein wichtiges Instrument sein, um Politik und Praxis zu informieren. Im Bereich der FBBE konnten Studien/konnte Forschung zeigen, warum FBBE-Programme erfolgreich bzw. nicht erfolgreich waren. Durch Forschung konnten wichtige Bereiche für Investitionen identifiziert und evidenzbasiertes Wissen für die Fachpraxis generiert werden. Folgende Herausforderungen sehen die Länder hinsichtlich der Ausweitung von Forschung im Bereich der FBBE: 1.) Es fehlen Informationen über die Effekte/ Wirkungen von FBBE sowie Kosten-Nutzen-Analysen 2.) Es gibt Bereiche, die noch zu wenig erforscht sind oder gerade erst in den Fokus des Interesses geraten. 3.) Die relevanten Akteure müssen über Forschungsergebnisse informiert werden.

HANDLUNGSFELD 1 – FORSCHUNG NUTZEN, UM POLITIK UND ÖFFENTLICHKEIT ZU INFORMIEREN

Vorliegender Abschnitt enthält folgende Forschungsergebnisse im Überblick:

- Datenerhebung und Monitoring sind wichtig
- Forschung im Bereich der FBBE ist wichtig

DATENERHEBUNG UND MONITORING SIND WICHTIG

Was wird unter Datenerhebung und Monitoring verstanden?

Datenerhebung im Bereich der FBBE beinhaltet, dass strategische Informationen zu FBBE-Angeboten (z.B. über das vorhandene Angebot, Mittelverwendung, ungedeckte Bedarfe oder die Qualifikation des pädagogischen Personals) gesammelt werden, um die Entscheidungsfindung auf nationaler und lokaler Ebene zu unterstützen (OECD, 2001).

Monitoring im Bereich der FBBE/von FBBE-Daten bezieht sich auf die fortlaufende Evaluation des FBBE-Systems sowie auf die Bewertung der Qualität von FBBE-Programmen mit dem Zweck, Transparenz zu schaffen und/oder Programmverbesserungen zu erzielen. Ein systematisches Monitoring kann Entwicklungen im FBBE-Sektor erkennbar machen und Eltern bei der Auswahl der FBBE-Einrichtung für ihr Kind Hilfestellung bieten (OECD, 2006).

Worum geht es?

Die jüngste Wirtschaftskrise und der mit ihr einhergehende Druck auf die Finanzierung von Bildung unterstreichen den Bedarf an Kostentransparenz und Kosteneffizienz im Bildungssektor – einschließlich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – sowie an evidenzbasierter Politikgestaltung. Um Politik evidenzbasiert zu gestalten, müssen staatliche Behörden die Erhebung von Daten im FBBE-Sektor organisieren und dabei wichtige Bereiche der FBBE-Politik abdecken. Dies betrifft unter anderem: Nachfrage, Angebot und Nutzung von Plätzen in FBBE-Einrichtungen, Umfang und Zuteilung von öffentlichen Subventionen, die Situation der Kinder (demographische,

gesundheitliche, sozioökonomische Situation usw.) innerhalb und außerhalb von FBBE-Einrichtungen sowie Gewinnung und Qualifikationsniveau des Personals (OECD, 2006).

In der Bildungsforschung wird oftmals davon ausgegangen, dass Programme, die über dieselbe Quelle finanziert werden bzw. dieselbe Altersgruppe bedienen, ein vergleichbares Programmangebot und Qualitätsniveau aufweisen[1] (Patton, 2008). Für die frühkindliche Bildung maßgebliche Informationen werden oftmals jedoch aus Datenbeständen abgeleitet, die für andere Altersgruppen und für andere Zwecke erstellt worden sind. Solche Einschränkungen führen auf nationaler Ebene zu Unschärfen bei der Politikgestaltung und auf internationaler Ebene zu einem Mangel an zuverlässigen vergleichbaren Daten (OECD, 2006).

Viele Länder tun sich nach wie vor schwer damit, kohärente und aufeinander abgestimmte Daten zur FBBE zu erheben und zu beobachten, auch wenn mehrere OECD-Länder inzwischen dabei sind, ihre Informationssysteme umzustellen, um Daten auch zu jungen Kindern aufzunehmen. So gibt es beispielsweise in den Vereinigten Staaten eine Kampagne (Data Quality Campaign), mit der Entscheidungsträger auf bundesstaatlicher Ebene unterstützt und ermutigt werden, die Verfügbarkeit und Verwendung qualitativ hochwertiger Daten in Bezug auf FBBE und andere Bildungsebenen zu verbessern. Die Kampagne stellt Mittel und Ressourcen bereit, die dazu beitragen sollen, in den Bundesstaaten Systeme für die Erhebung von Längsschnittdaten zu etablieren (Laird, 2008). Trotz intensivierter Bemühungen zur Datenerfassung und zum Datenmonitoring bleibt der Zugang zu Daten zu sehr jungen Kindern (Null- bis Dreijährige) sehr schwierig (OECD, 2006). Diese Wissenslücken in Bezug auf junge Kinder unterhöhlen die politische Entscheidungsfindung im FBBE-Bereich und wirken sich nicht nur nachteilig auf die internationale Vergleichbarkeit, sondern auch auf nationale Anliegen, wie den Kinderschutz, aus (OECD, 2006).

Warum sind Datenerhebung und Monitoring wichtig?

Stärkere Transparenz und verbesserte Leistungen

Datenerhebungen und Monitoring helfen, empirisch gesichertes Wissen über den Sektor zu erhalten, beispielsweise darüber, ob Kinder gleichen Zugang zu hochwertigen FBBE-Angeboten haben. Gleichzeitig wird für mehr Transparenz und Verantwortlichkeit in FBBE-Systemen gesorgt. Werden beispielsweise Finanzen nachverfolgt und überwacht, können wichtige Planungsinformationen zur Verfügung gestellt, können Ressourcen effizienter zugeteilt und eine höhere Kosteneffizienz erzielt werden (Bennett, 2002).

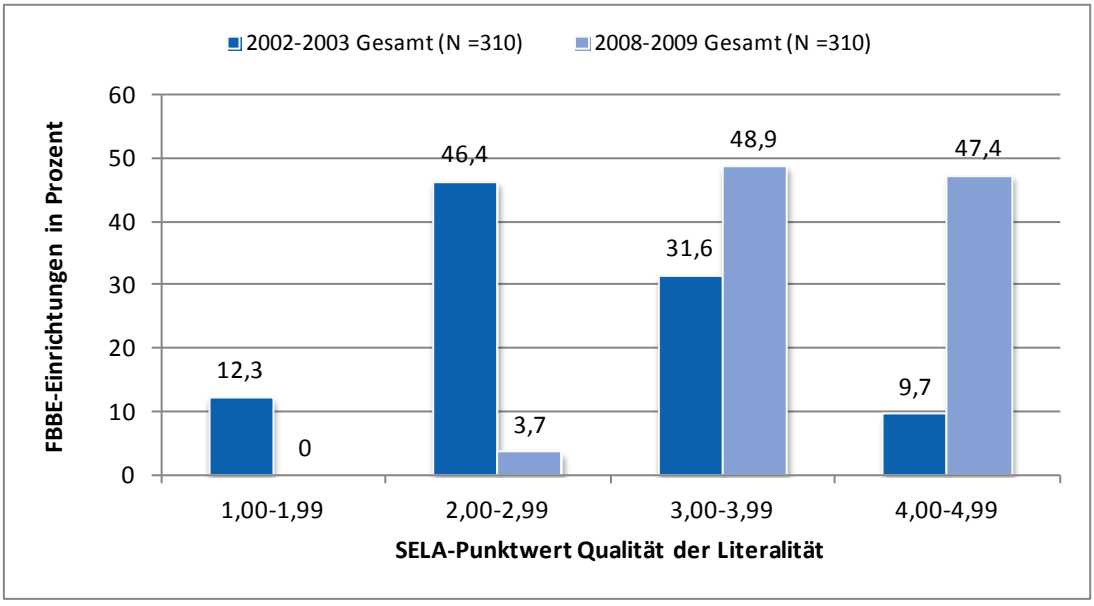
Verschiedene Studien haben herausgefunden, dass durch das Erheben und Monitoring von Daten zur Qualität der FBBE eine höhere Programmqualität erzielt werden kann, die sich in der Annahme höherer Standards, einer besseren Ausstattung von Einrich-

tungen und qualifizierterem FBBE-Personal äußert (Office of Child Development and Early Learning, 2010; RAND, 2008).[2]

Beitrag zur Förderung der kindlichen Entwicklung

Verbesserungen in der Programmqualität können sich maßgeblich auf die kindliche Entwicklung auswirken (Pianta et al., 2008). Monitoringpraktiken und das Erheben von Daten können ein Feedback dazu liefern, was bereits gut funktioniert und welche Bereiche noch verbessert werden können. In New Jersey führte beispielsweise die Einführung einer Qualitätsbewertung dazu, dass Fachkräfte und FBBE-Einrichtungsleitungen ihre Methoden zur Förderung von Literacy verbessert haben, woraufhin statistisch signifikante Effekte auf die frühen Literacy-Fähigkeiten der Kinder festgestellt werden konnten (Abbildung 5.1) (Frede et al., 2007, Frede et al., 2011).

Abbildung 5.1 Veränderung der Qualität der sprachlichen Förderung und Förderung früher Literacy in FBBE-Einrichtungen in New Jersey



Anmerkung: Bei *SELA (Supports for Early Literacy Assessment)* handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument zur Messung der Qualität von Fördermaßnahmen im Bereich Sprache und Literacy bei jungen Kindern in institutionellen Vorschulsettings (*z.B.* Kindertageseinrichtungen, Kindergärten, Head Start).

Quelle: Frede et al. 2011.

Datenerhebung und Monitoring können zu einer evidenzbasierten Politikgestaltung und zu Verbesserungen der pädagogischen Praxis beitragen. An allererster Stelle muss festgelegt werden, was zu beobachten bzw. zu evaluieren ist. In den meisten Fällen werden Mindeststandards (gesetzliche Regelungen) oder die Entwicklung der Kinder (*child outcomes*) beobachtet (Letzteres besonders in den angelsächsischen Ländern) (OECD, 2006). Durch die systematische Beobachtung von Mindeststandards erhält

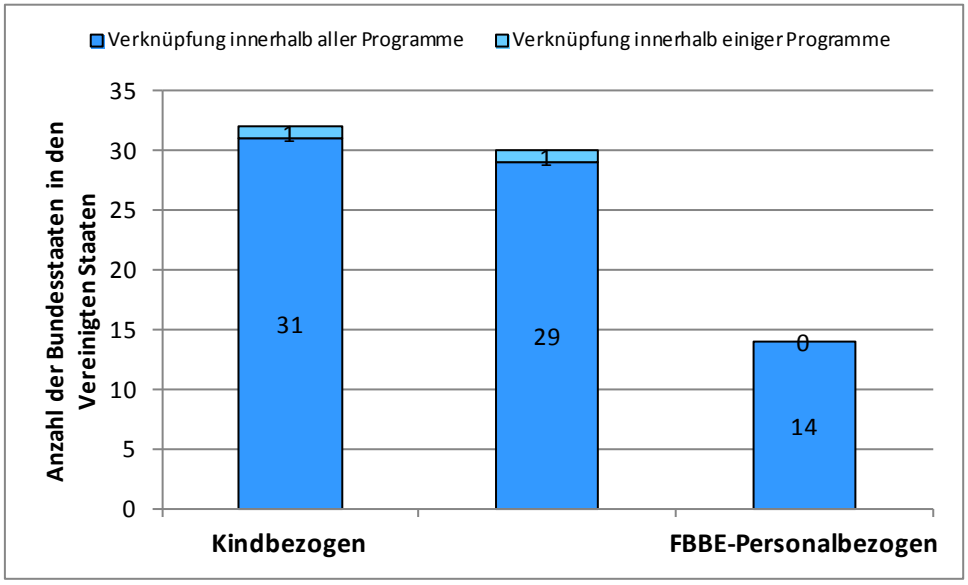
man ein genaueres Bild des aktuellen Zustands des FBBE-Sektors. Fokussiert man auf die Entwicklung der Kinder (*child outcomes*), können frühzeitig besondere Lernbedürfnisse erkannt werden, was für die Bereitstellung von zusätzlichen frühen Interventions- und Unterstützungsangeboten von entscheidender Bedeutung ist.

Um besser zu verstehen, unter welchen Bedingungen das FBBE-Personal arbeitet, wie sich verschiedene Faktoren – beispielsweise Fluktuationsraten – auswirken und ob die Arbeitsbedingungen den gesetzlichen Regelungen entsprechen, ist es notwendig, Daten zu erheben und Entwicklungen über die Zeit zu beobachten. Wird die Umsetzung von Curricula mittels eines Monitoring beobachtet, gewinnt man Erkenntnisse darüber, was in den Curricula, pädagogischen Methoden oder Curriculum-Schulungen verbessert werden kann, was schließlich der Qualität der Angebote und der Entwicklung der Kinder zugute kommt. Des Weiteren wird beispielsweise die Zufriedenheit von Familien häufig mithilfe von Befragungen beobachtet. Die Beobachtung solcher FBBE-Aspekte trägt zu einem größeren Verständnis dessen bei, was Qualität eigentlich ist (OECD, 2006).

Koordinierte Datenerhebung

Sollen Daten erhoben werden, setzt dies die Fähigkeit voraus, eine Datenerfassung strategisch zu koordinieren und über unterschiedliche Datenlieferanten und in verschiedenen geographische Regionen dauerhaft hohe Standards für die Datenqualität und –zuverlässigkeit zu etablieren (Zaslow *et al*., 2009). Für die Länder stellt es eine Herausforderung dar, geeignete FBBE-Daten zu sammeln. Eine US-amerikanische Überprüfung von FBBE-Datensystemen hat herausgefunden, dass die Bundesstaaten zwar viele FBBE-bezogene Daten erfassen, diese Bemühungen aber unkoordiniert erfolgen. Die meisten bundesstaatlichen Datensysteme sind nicht in der Lage, kind- oder einrichtungsbezogene Daten mit Personaldaten zu verknüpfen (Abbildung 5.2). Dies macht es für die Bundesstaaten schwierig zu verstehen, welchen Zusammenhang es zwischen ihren Personalstrategien bzw. Investitionen in die berufliche Weiterbildung und der Entwicklung der Kinder gibt, obwohl ein solider Bestand an Forschungsliteratur zeigt, dass das Personal ein kritischer Qualitätsindikator für die Förderung der kindlichen Entwicklung ist. Des Weiteren ist nahezu kein Bundesstaat in der Lage, Auskunft darüber zu geben, welche Kinder gleichzeitig an mehreren FBBE-Programmen teilnehmen. Dies kann zu Redundanzen bei den FBBE-Angeboten und einer mangelnden Abstimmung zwischen den FBBE-Programmen führen, die von denselben Kindern besucht werden (Early Childhood Data Collaborative, 2011).[3]

Abbildung 5.2 Mangelnde Koordination bei der Datenerfassung bei FBBE-Programmen in den Vereinigten Staaten



Quelle: Early Childhood Data Collaborative, 2011.

Indikatoren auswählen

Werden die Indikatoren sorgfältig ausgewählt, kann dies helfen, die Qualität der Programme und des Personals zu verbessern, den Zugang zu FBBE-Angeboten (insbesondere in unterversorgten Gemeinden) zu erhöhen, die pädagogische Praxis weiterzuentwickeln und die Entwicklung von Kindern zu fördern (Early Childhood Data Collaborative, 2011). Informationen zu strukturellen und prozessualen Indikatoren führen zu einem höheren Wissensstand über das bereitgestellte Qualitätsniveau, während demographische und andere Hintergrundinformationen zu Kindern, die FBBE-Einrichtungen besuchen, in die Datensysteme aufgenommen werden können, um die Auswirkungen der FBBE-Programme auf bestimmte Zielgruppen sowie eine Standortbestimmung zur FBBE insgesamt vorzunehmen.

Eine umfassende Wirkungsstudie muss die Programmkomponenten sowie die Kompetenzen der Kinder (in verschiedenen Bereichen) messen, um die Akteure über den Zusammenhang zwischen bestimmten Aspekten bzw. Merkmalen (z.B. Mindeststandards, Familieneinkommen usw.) und der kindlichen Entwicklung zu informieren. Auf der Grundlage solcher Informationen lassen sich genauere Schlüsse darüber ziehen, z.B. wer unter welchen Bedingungen von FBBE-Programmen profitiert. Forschungsinstitute in den Vereinigten Staaten haben verschiedene Indikatoren hervorgehoben, die sie für die Beobachtung von FBBE-systemen als fundamental erachten (Early Childhood Data Collaborative, 2011):

- Eine eindeutiger Identifizierungscode der beobachteten Kinder auf (bundes)staatlicher bzw. regionaler Ebene, damit Teilnehmer an FBBE-Programmen auch bei Schulwechseln oder Umzügen langfristig verfolgt werden können.
- Kindbezogene demographische Daten und Informationen zur Programmteilnahme, einschließlich Informationen zum familiären Hintergrund
- Daten zur kindlichen Entwicklung auf Individual- und Gruppenebene
- Möglichkeit, die Daten zu individuellen Kindern mit Einrichtungsstatistiken und anderen wichtigen Datensystemen zu verknüpfen
- Eine eindeutigen Identifizierungscode für Einrichtungen und Settings mit der Möglichkeit, Verbindungen zu Daten von Kindern und FBBE-Personal herzustellen
- Einrichtungs- bzw. settingbezogene Daten zur Struktur, Qualität und Arbeitsumfeld (z.B. Fachkraft-Kind-Schlüssel)
- Einen eindeutigen Identifizierungscode für das FBBE-Personal mit der Möglichkeit, Verbindungen zu Daten von Einrichtungen/Settings und von Kindern herzustellen
- Individuelle Angaben zu den frühpädagogischen Fachkräften, einschließlich Informationen zur Ausbildung und beruflichen Fortbildung

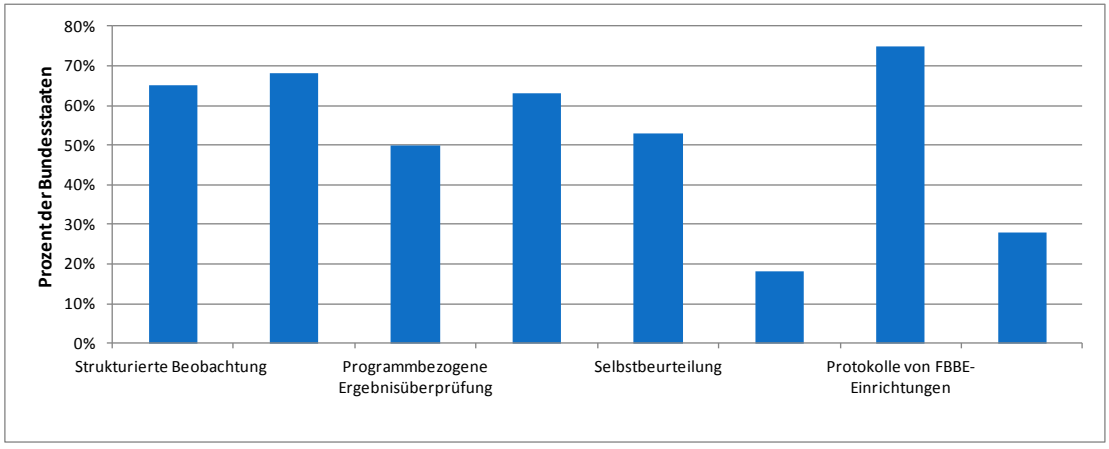
Methoden des Monitoring

Selbst bei FBBE-Programmen mit objektiven und messbaren Zielen kann es außerordentlich schwierig sein, deren Qualität und Wirksamkeit zu beobachten (OECD, 2006). Es wurden bereits zahlreiche Verfahren zur Qualitätsfeststellung und –beobachtung mit dem Ziel entwickelt, die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu bewerten. Dazu gehören Programmbeschreibungen, strukturierte Beobachtungen der kindlichen Entwicklung und Messungen des Entwicklungsstands von Kindern. Checklisten und Fragebögen zur Einschätzung der Programmstruktur und Umsetzung im Rahmen von Evaluationen vor Ort erfreuen sich zunehmender Beliebtheit, auch wenn sie im Vergleich zu anderen Formen des Monitoring immer noch weitaus seltener eingesetzt werden. In den Vereinigten Staaten stellen beispielsweise formale Berichte von FBBE-Einrichtungen die häufigste Quelle von Monitoringdaten dar (75%), während die Verwendung eines Fragebogens mit 18% die am seltensten genannte Methode darstellt (Abbildung 5.3) (Barnett e*t al.*, 2010).

Zu beachten ist, dass je nach Zielsetzung einer Datenerhebung unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen. Die Methoden sind sorgfältig auszuwählen, da sie unterschiedliche Arten von Informationen liefern können. Die Berichte bzw. Studien „*Starting Strong*“ zeigen, dass es bei der Erhebung von Daten darauf ankommt, einen eher beratenden Ansatz zu verfolgen und neben den nationalen/lokalen Behörden, den FBBE-Einrichtungen und den frühpädagogischen Fachkräfte auch die Eltern einzubeziehen. Bei einem solchen Ansatz können Informationen zu einer Vielzahl von Variablen ge-

sammelt werden, *z.B. zu* Erreichbarkeit von FBBE-Angeboten, gewünschten Öffnungszeiten, zu effizienten Verfahren bei der Platzvergabe, zur Sensibilität gegenüber dem familiären Hintergrund (sozioökonomisch, kulturell, religiös, sprachlich usw.), zur Wahrnehmung der Eltern in Bezug auf das Wohlbefinden ihrer Kinder, zur Versorgung mit Essen und zur allgemeinen Gesundheitsvorsorge sowie zu den Beziehungen zu den Fachkräften. Solche Informationen sind auch für Eltern nützlich, die auf der Suche nach einer passenden FBBE-Einrichtung für ihr Kind sind (OECD, 2001; 2006).

Abbildung 5.3 Monitoring-Methoden auf bundesstaatlicher Ebene in den Vereinigten Staaten

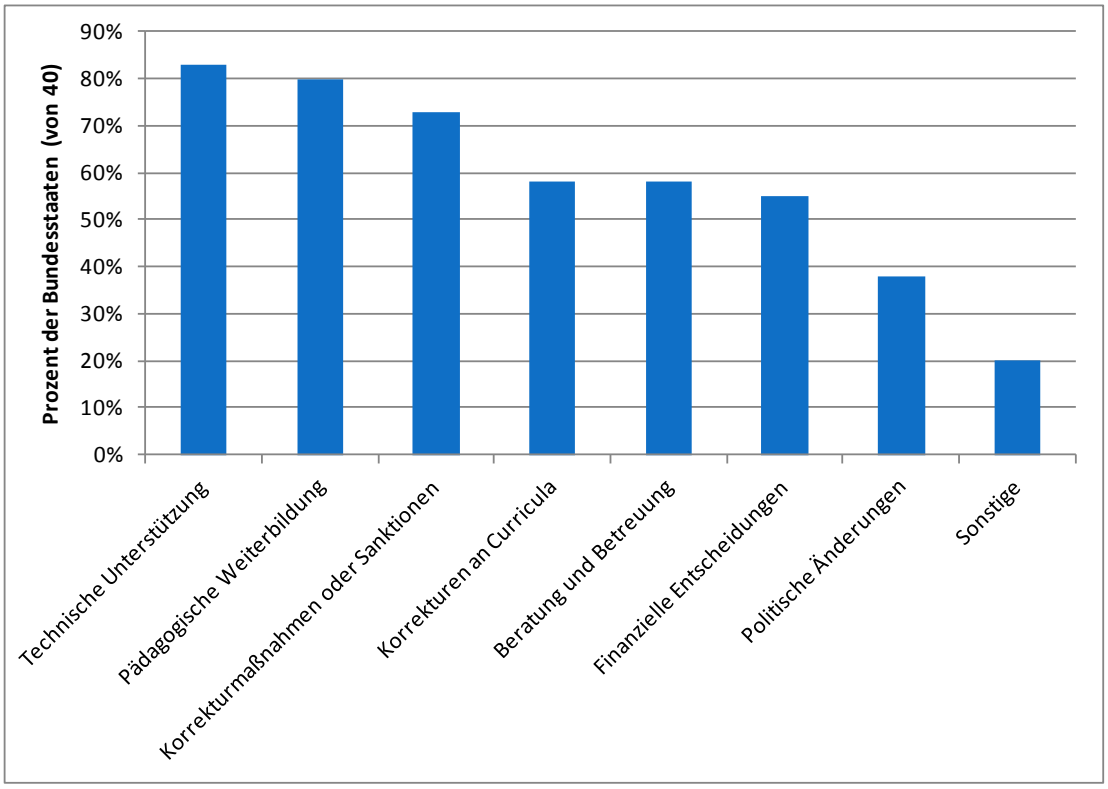


Quelle: Barnett et al., 2010.

Verwendung der Daten

Die Daten werden in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Zwecken verwendet. Bevor Verfahren zur Datenerhebung und -beobachtung eingeführt werden, ist genau zu überlegen, welche Ziele damit verfolgt werden sollen (OECD, 2006). Am häufigsten werden Daten verwendet, um technische Unterstützung zu bieten (83%), gefolgt von der professionellen Weiterentwicklung der Fachkräfte (80 %) oder um Korrekturmaßnahmen oder Sanktionen einzuleiten (73%). Aus Abbildung 5.4 geht hervor, dass Datenerhebungen und –beobachtungen hingegen nur selten dazu dienen, Änderungen an der FBBE-Politik vorzunehmen (38%), obgleich eine evidenzbasierte politische Entscheidungsfindung zu einer größeren Wirksamkeit und Effizienz der Politik beitragen kann (Barnett et al., 2010).

Abbildung 5.4 Verwendungen der Monitoringdaten auf bundesstaatlicher Ebene in den Vereinigten Staaten



Quelle: Barnett et al., 2010.

Welche bildungspolitischen Folgerungen ergeben sich daraus?

Zweck und Umfang von Datenerhebungen sowie zentrale Fragen definieren

Wenn sich Regierungen nicht darüber im Klaren sind, weshalb bestimmte Daten benötigt werden, besteht das Risiko, dass sie die Daten ausschließlich aus Konformitätsgründen erheben, ohne das Potenzial der Daten für Zwecke einer kontinuierlichen Verbesserung auszuschöpfen. Unterschiedliche Zielsetzungen erfordern unterschiedliche Daten und Erhebungsmethoden. Daher ist eine große Sorgfalt auf das Untersuchungsdesign zu verwenden, da dadurch definiert wird, was jeweils gemessen wird und wie es gemessen wird. Ziel und Umfang der Datenerhebung sind eindeutig festzulegen, bevor mit der eigentlichen Datenerhebung begonnen wird (Patton, 2008).

Um gemeinsam vereinbarte politische Fragen zu beantworten, ist eine Bestandsaufnahme von bereits existierenden Statistiken und Erhebungen hilfreich. Dadurch lässt sich überprüfen, ob wirklich alle aktuellen Datenerhebungen nötig sind, und feststellen, wo Datenlücken bestehen und welche Verknüpfungen zwischen Daten erforderlich und

möglich sind. Politische Fragestellungen bestimmen den Zweck des Monitoring und die potenzielle Verwendung der gewonnenen Daten. Beispiele hierfür sind (Barnett et al., 2010):

- Die Identifizierung von Erfordernissen in Bezug auf die Ausbildung oder Fort-/ Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften
- Die Identifizierung von Programmen bzw. Angeboten, die einer Korrekturmaßnahme oder Sanktion bedürfen
- Hilfe bei finanziellen Entscheidungen über Programme oder Bürgschaften
- Die Anpassung und Weiterentwicklung von Curricula
- Die Bereitstellung von technischer Unterstützung für das Personal
- Die Bereitstellung von Beratung und Mentoring für die Fachkräfte
- Die Durchsetzung von Änderungen in der FBBE-Politik

Wird der Zweck des Monitoring im Vorfeld klar definiert, hilft dies, den Umfang der Datenerhebung festzulegen und bestimmte Aspekte entsprechend miteinander zu verknüpfen. Die für jedes Land am besten geeignete Kombination von Indikatoren ergibt sich aus den spezifischen Qualitätszielen in der FBBE und aus dem jeweiligen politischen, sozioökonomischen und finanziellen Kontext. Für die Erfassung und das Monitoring solcher Daten sind ein hohes Maß an Koordination und erhebliche finanzielle Mittel erforderlich. Jedes Land muss dabei zwischen den Vorgaben eines FBBE-Programms und den ressourcenbedingten Einschränkungen einen Ausgleich finden. Die Verknüpfung zwischen den politischen, soziökonomischen und finanziellen Gegebenheiten ist von wesentlicher Bedeutung, um zu verstehen, wie Strategien, die in einem Bereich (z.B. berufliche Weiterbildung) zu Änderungen führen, sich auf einen anderen Bereich auswirken (z.B. kindliche Entwicklung).

Auf nationaler Ebene ein einheitliches Datensystem und Qualitätsmonitoring einrichten

Die Datensysteme müssen die Daten zu Kindern, Programmmerkmalen und Fachkräften über verschiedene Programme/Angebotsformen und Verwaltungsstrukturen hinweg miteinander verknüpfen, um Politikern, FBBE-Trägern und sonstigen Akteuren ein ganzheitliches Verständnis des Systems zu ermöglichen. Länder, die mit „dualen“ oder „gesplitteten“ Systemen unter unterschiedlichen Zuständigkeiten für Kinderbetreuung und frühkindliche Bildung arbeiten, sowie Länder, die über dezentralisierte Monitoring- und Verantwortlichkeitsstrukturen verfügen, stoßen zunehmend auf Schwierigkeiten, nationale Vergleiche herzustellen und sicherzustellen, dass alle Kinder Zugang zu qualitativ hochwertigen FBBE-Angeboten erhalten. Daher kann es sehr nützlich sein, auf nationaler Ebene ein einheitliches Datensystem und ein Qualitätsmonitoring einzurichten.

Finanzdaten erheben und beobachten

Nützliche Daten umfassen u.a.: öffentliche und private Aufwendungen für FBBE-Angebote (insgesamt und/oder getrennt), Elternurlaub und Kindergeld (Geldleistungen und Steuervorteile). Die Daten können helfen, Regierungsziele und kinderpolitische Strategien sektorübergreifend zu formulieren und abzuwägen, ob angesichts des sozioökonomischen und demographischen Kontextes eines Landes eher ein universeller oder zielgruppenorientierter Politikansatz verfolgt werden soll (OECD, 2001).

Länderübergreifende Daten zur Qualität im FBBE-Bereich erheben

In einer zunehmend global ausgerichteten Wirtschaft schätzen Länder den Wert länderübergreifender Vergleiche mehr als je zuvor, um sich über bewährte Praktiken auszutauschen und die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung weltweit zu verbessern. Eine Studie, die mithilfe nationaler Adaptationen ein- und derselben Bewertungsskala die Qualität im FBBE-Bereich in Südkorea und Schweden untersuchte, konnte zeigen, dass kulturübergreifende Qualitätsvergleiche sowohl durchführbar als auch aufschlussreich sind (Sheridan *et al.,* 2009).

Eltern und kommunale Verwaltungen können eine wertvolle Informationsquelle darstellen. Eltern können darüber Auskunft geben, wie sie das Wohlbefinden ihrer Kinder einschätzen, und Probleme aufzeigen. Werden kommunale Verwaltungen in Monitoringprozesse einbezogen, kann sich dies positiv auf ihr Engagement im Bereich der FBBE auswirken. Ganz besonders wichtig ist eine solche Einbeziehung dort, wo Zuständigkeiten für FBBE auf die lokale Ebene übertragen wurden (OECD, 2006).

Was ist noch unbekannt?

Daten über FBBE im Allgemeinen

Auf internationaler Ebene mangelt es in allen FBBE-Bereichen an Informationen (Hustedt und Barnett, 2010). Dies erschwert es, die möglichen positiven Wirkungen gut eingerichteter und gepflegter Datenbanken zu untersuchen. Wir wissen sehr wenig darüber, von wem FBBE-Angebote genutzt werden, welche Ressourcen den Programmen zugewiesen werden, wie sich das FBBE-Personal zusammensetzt, und wie es um Merkmale wie die Struktur- und Prozessqualität vieler Programme steht. Obwohl umfassende Daten zu Kindern und Programmen helfen würden, Fragen zu bestimmten Untergruppen, der Effizienz von Programmen usw. zu beantworten, führen Regierungen und sonstige Geldgeber häufig keine Studien durch, die durch ein entsprechendes Design ausreichend klare Antworten geben können. In den Vereinigten Staaten ist man zu der Einschätzung gelangt, dass die meisten Auswertungsverfahren zu staatlichen Vorschulangeboten in ihrer Anlage so fehlerbehaftet waren, dass die Aussagekraft der Ergebnisse außerordentlich beschränkt ist (Gilliam und Zigler, 2004). Wenn wir Daten generieren, um möglichst wirksame Programme gestalten zu können, die zu einer besseren Förderung des frühkindlichen Lernens beitragen, müssen wir nicht nur umfangreiche Datenbanken entwickeln, die Informationen über den FBBE-Sektoren miteinan-

der verknüpfen können, sondern auch sicherstellen, dass diese Daten durch gut geplante wissenschaftliche Untersuchungen ergänzt werden.

Daten insbesondere zur Qualität, zur Finanzierung und zu den Kosten erheben

Noch ist es zu früh, bestehende Datenkonzepte und -systeme auszuwerten. Auch wenn vielfach punktuelle Studien und Datenerhebungen zu verschiedenen Aspekten im FBBE-Bereich durchgeführt wurden, gibt es in den meisten Ländern keine permanente, reguläre Informationsquelle, die die FBBE-Programme in ihrer Bandbreite erfasst. Dies betrifft insbesondere Informationen zur Finanzierung und zu den Kosten (Cleveland *et al*., 2003).

Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und das Lernen

Auch wenn es erste Belege dafür gibt, dass sich bestimmte Aspekte der Datenerhebung und des Monitoring – wie *z.B.* Qualitätsbewertungen – positiv auf die Qualität von FBBE-Angeboten und die pädagogische Qualität auswirken, bedarf es noch weiterer Untersuchungen, um zu klären, inwieweit Datenerhebungen und die Einführung von Datensystemen die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse positiv beeinflussen.

Unzureichende Kenntnisse für internationale Vergleichsstudien

Da auf den einzelnen Länderebenen keine kohärenten Monitoringverfahren eingerichtet sind, ist es für die Länder schwierig, sich ein vollständiges Bild über die vorhandenen FBBE-Angebote zu machen, was wiederum den Vergleich internationaler Programme und Ergebnisse erschwert.

LITERATURNACHWEIS

Barnett W. S., D. J. Epstein, M. E. Carolan, J. Fitzgerald, D. J. Ackerman and A. H. Friedman (2010): „*The state of preschool 2010: State preschool yearbook*“, National Institute for Early Education Research, New Brunswick.

Bennett, J. (2002): „Strengthening Early Childhood Programmes: A Policy Framework”: *Education Policy Analysis,* OECD, Paris.

Cleveland, G., S. Colley, M. Friendly and D. S. Lero (2003): „*The state of data on early childhood education and care in Canada*“, Toronto: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

Early Childhood Data Collaborative (2011): „10 Fundamentals of Coordinated State Early Care and Education Data Systems“, *Inaugural State Analysis*, Berkeley,

verfügbar auf: http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf.

Frede, E. (2005): „Assessment in a continuous improvement cycle: New Jersey's Abbott preschool program", Invited Paper für die National Early Childhood Accountability Task Force mit Unterstützung des Pew Charitable Trusts, der Foundation for Child Development und der Joyce Foundation, verfügbar auf: http://nieer.org/docs/?DocID=192.

Frede, E. and W. S. Barnett (2011): „New Jersey's Abbott Pre-k Program: A model for the nation", in E. Zigler, W. Gilliam, and W. S. Barnett (eds.), *The pre-k debates: Current controversies & issues*, Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Frede, E. C., G. S. Walter and L. J. Schweinhart (2011): „Assessing Accountability and Ensuring Continuous Program Improvement: Why, How and Who" in E. Zigler, W. Gilliam and W. S. Barnett (Hrsg.), *The pre-K debates: Current Controversies & Issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Frede, E., W. S. Barnett, K. Jung, C. E. Lamy and A. Figueras (2007): „The Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES)", Interim Report, New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Gilliam, W. S. and E. F. Zigler (2004): „State Efforts to Evaluate the Effects of Prekindergarten: 1977 to 2003", Yale Univeristy Child Study Centeer, New Haven, verfügbar auf: http://nieer.org/resources/research/StateEfforts.pdf.

Hustedt, J. T. and W.S. Barnett (2010): „Issues of Access and Program Quality" in P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*, Band 2, Seite 110-119, Oxford: Elsevier.

Laird, E. (2008): „Developing and Supporting P–20 Education Data Systems: Different States, Different Models", *National Center for Educational Achievement, Data Quality Campaign*, verfügbar auf: http://dqcampaign.org/files/meetings-dqc_quarterly_issue_brief_011508.pdf.

Montie, J. E., Z. Xiang and L. J. Schweinhart (2006): „Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7", *Early Childhood Research Quarterly*, Band 21, Seite 313-331.

OECD (2001): „Starting Strong I: Early Childhood Education and Care", OECD, Paris.

OECD (2006): „Starting Strong II: Early Childhood Education and Care", OECD, Paris.

Office of Child Development and Early Learning (2010): „Keystone Stars: Reaching Higher for Quality Early Education", *Program Report*, Pennsylvania Department of Public Welfare.

Patton, M. Q. (2008): „Utilization-Focused Evaluation“, 4. Ausgabe, Saint Paul, Minnesota.

Perlman, M. and G. Zellman (2008): „Child-Care Quality Rating and Improvement Systems in Five Pioneer States: Implementation and Lessons Learned“, RAND Corporation, Santa Monica.

Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. R. Downer, B. K. Hamre and L. Justice (2008): „Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms“, *Early Childhood Research Quarterly*, Band 23, Seite 431-451.

RAND (2008): „Assessing Child-Care Quality: How Well Does Colorado's Qualistar Quality Rating and Improvement System Work?”, *Policy Brief*, RAND, Santa Monica.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009): „A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations“, *The Early Childhood Research Quarterly*, Band 24, Seite 142-156.

Zaslow, M., K. Tout, T. Halle and N. Forry (2009): „Multiple Purposes for Measuring Quality in Early Childhood Settings: Implications for Collecting and Communicating Information on Quality“, *OPRE Issue Brief*, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

FORSCHUNG IN FBBE IST WICHTIG

Was wird unter FBBE-Forschung verstanden?

FBBE-Forschung bezieht sich auf Studien und Analysen zu allen Fragestellungen im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung und Entwicklung in FBBE-Einrichtungen. In der FBBE-Forschung wurden mit unterschiedlichen methodischen Zugängen sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen durchgeführt. Nachfolgend finden Sie eine kurze Übersicht, die in späteren Abschnitten genauer erläutert wird.

Qualitative Forschung

Mithilfe der qualitativen Forschung lässt sich ein FBBE-Thema in der Tiefe analysieren. Oftmals beruhen qualitative Untersuchungen auf kleinen Stichproben, da sie sehr zeitaufwändig sein können. Die Daten für qualitative Studien werden nach unterschiedlichen Methoden gesammelt. Dazu gehören Fallstudien, narrative Methoden, ethnographische Methoden usw. und umfassen meistens Befragungen oder Beobachtungstechniken. Im Kontext der FBBE liegt der Forschungsfokus häufig auf Fragestellungen wie: „Wie kann die Entwicklung der Kinder gefördert werden?“ „Wie interagieren Fachkräfte und Eltern mit Kindern und in welchem Zusammenhang stehen diese Interaktionen mit der kindlichen Entwicklung?“ Wie können solche positiven Interaktionen unterstützt werden?“ Wie können die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte und die Zufriedenheit der Eltern erhöht werden?“

Quantitative Forschung

In der quantitativen Forschung kommen standardisierte und andere Messverfahren zum Einsatz, die numerisch codiert werden können, auf großen Stichproben beruhen und mit statistischen Analyseverfahren ausgewertet werden. Beispiele für quantitative Forschungsmethoden umfassen:

Deskriptive Statistiken in der FBBE. Deskriptive Statistiken helfen uns dabei, Fakten zu ermitteln und Entwicklungen aufzuzeigen, wie zum Beispiel die Anzahl an Plätzen in FBBE-Einrichtungen, die Anzahl der Betreuungsstunden, die öffentlichen Ausgaben für FBBE oder die Art der verbalen Kommunikation, die in Familien unterschiedlicher sozialer Prägung (Sozialhilfeempfänger, Arbeiterfamilien, Akademiker-Eltern usw.) stattfindet.

Korrelationsstudien in der FBBE geben uns Auskunft über Zusammenhänge, wobei die Auswirkungen anderer Faktoren bis zu einem gewissen Grad kontrolliert werden. Eine Forschungsfrage in einer Korrelationsstudie kann beispielsweise lauten: Wenn die In-

anspruchnahme von FBBEAngeboten unabhängig vom familiären Hintergrund der Kinder positiv mit der kindlichen Entwicklung korreliert, welche Qualitätsindikatoren haben dann eine größere Auswirkung auf die kindliche Entwicklung? Korrelationen können jedoch keinen kausalen Zusammenhang nachweisen, das heißt, sie können nicht belegen, was einen direkten Effekt auf die kindliche Entwicklung hat.

Die *experimentelle Forschung* ist am ehesten geeignet, eindeutige Aussagen zu kausalen Effekten zu untermauern, weil sie bestimmte Faktoren bzw. Aspekte, die die Untersuchungsergebnisse beeinflussen können, kontrolliert, während sie gleichzeitig andere Variablen konstant hält. Bei kausalen Fragestellungen (z.B.: „Wird die kindliche Entwicklung durch diese Maßnahme oder durch dieses Programm gefördert?“) werden in der Regel groß angelegte randomisierte Experimente oder Quasi-Experimente bevorzugt, die mindestens durch eine Längsschnittstudie abgesichert werden. Die Durchführung von Forschungen und Analysen kostet jedoch Zeit und Geld. Bei *Analysen zur Kosteneffizienz und insbesondere bei Kosten-Nutzen-Analysen* werden Maßnahmen und Programme speziell unter einer ökonomischen Perspektive miteinander verglichen und auf ihre Effizienz hin bewertet. Für robuste ökonomische Analysen sind zum einen belastbare Studien zu den Folgen von Programmen erforderlich und zum anderen Kostenanalysen, wie zum Beispiel Studien, die die Investitionsrendite bestimmter FBBE-Programme analysieren.

Worum geht es?

Weltweit ist die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten seit den 1960er Jahren erheblich gestiegen. Gleichzeitig wurden die öffentlichen Ausgaben für FBBE-Programme in großem Maßstab erhöht, um diesen Anstieg zu ermöglichen. Für politische Entscheidungsträger (und andere Akteure) ergibt sich daraus zunehmend die Notwendigkeit, über die Effektivität von Programmen unterrichtet zu werden.

FBBE-Maßnahmen werden auf bestimmte Ziele hin konzipiert und umgesetzt. Politische Ziele für die FBBE können folgende Punkte umfassen: Abbau von Bildungsungleichheiten zwischen unterschiedlichen Gruppen von Kindern (mit besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund und anderer benachteiligter Gruppen), Bekämpfung von Armut, Förderung der kindlichen Entwicklung, der schulischen Leistungen und gesellschaftlichen Integration, Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen, Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Anhebung der Geburtenraten. Das Ausmaß, in dem FBBE-Maßnahmen tatsächlich dazu beitragen diese Ziele zu erreichen, bleibt allerdings oft im Unklaren. Darüber hinaus sind Entscheidungsträger und Fachpraxis im Bereich der FBBE zunehmend auf Erkenntnisse aus der Forschung angewiesen, um die Qualität der FBBE-Angebote für Kinder, FBBE-Fachkräfte und Eltern sicherzustellen und zu verbessern (OECD, 2006). Hierfür kann die Forschung wertvolle Beiträge liefern. Ohne Forschung wäre eine evidenzbasierte Politikgestaltung, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer größeren Effektivität politischer Maßnahmen und zu einer größeren Kosteneffizienz führt, nicht

möglich und viele Auswirkungen der Maßnahmen und Programme für den FBBE-Bereich blieben unbekannt.

Warum ist FBBE-Forschung wichtig?

FBBE-Programme evaluieren, um Angebote zu verbessern und die Transparenz zu erhöhen

Die Forschung kann Erkenntnisse dazu liefern, weshalb bestimmte Programme erfolgreich sind, andere hingegen scheitern, und sie kann die Frage beantworten, welche Verbesserungen die Programme effektiver machen würden. Die Evaluationsforschung ist angesichts der in den letzten fünfzig Jahren immer größer gewordenen Zahl an FBBE-Programmen zu einem wichtigen Instrument für die Verbesserung von Politik und Praxis geworden. Die Ergebnisse von Untersuchungen zu den kurz- und langfristigen Vorteilen der FBBE für Kinder, Familien und die Gesellschaft insgesamt haben öffentlichen Investitionen in die FBBE Auftrieb verliehen.

Investitionen in Qualitätsverbesserungen rechtfertigen

Die politische und öffentliche Unterstützung für FBBE hängt zu einem gewissen Grad auch von Forschungsergebnissen ab, die belegen, dass FBBE-Programme in hohem Maße zu gesellschaftlich erstrebenswerten Ergebnissen führen (OECD, 2006). In der Vergangenheit lag der Schwerpunkt von Maßnahmen stärker auf der quantitativen und weniger auf der qualitativen Verbesserung. Damit die Effektivität und der Nutzen von FBBE-Programmen erhöht werden können, bedarf es heute weiterer Forschungen, die belegen, dass sich Qualität in der FBBE auszahlt, und die ermitteln, welche Investitionen in die Qualitätsverbesserung am ertragreichsten sind.

Empirische Erkenntnisse nutzen, um die Praxis weiterzuentwickeln

In der Medizin, der Psychologie, der Sozialarbeit und im Bildungswesen gewinnen evidenzbasierte Strategien an Einfluss. In den genannten Bereichen wird das Ziel verfolgt, die Praxis stärker an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und empirischen Ergebnissen auszurichten, statt sich auf Theorien und Annahmen zu verlassen. Während bei Entscheidungen in der Praxis die Erfahrungen, Kontexte und Werte der Fachleute eine wichtige Rolle spielen, stützt sich die evidenzbasierte Praxis stärker auf Forschungsergebnisse, um bessere Wirkungen zu erzielen (Slavin, 2002; Thomas und Pring, 2004).

Welche Art von Studien werden in der FBBE üblicherweise durchgeführt?

Länder wie Belgien, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Schweden, das Vereinigte Königreich und die USA haben koordinierte Forschungsprogramme eingerichtet, die mit Datenerhebungen verknüpft sind und bei denen Regierungsstellen und Universitäten zusammenarbeiten. Auch wenn die Zahl der Studien rapide zunimmt,

bedarf es weiterer Anstrengungen, um die Forschung auf dem Gebiet der FBBE voranzubringen (OECD, 2006). Nachfolgend werden die Arten von Forschungen genannt, die am häufigsten durchgeführt werden, wobei die bevorzugten Forschungsmethoden und -themen von Land zu Land äußerst unterschiedlich sein können.

Länderspezifische Forschung zu FBBE-Politik

In der länderspezifischen FBBE-Forschung werden jeweils Themen untersucht, die für die politischen Entscheidungsträger relevant sind. Diese Art der Forschung wird häufig direkt von den Regierungen finanziert und konzentriert sich oftmals auf die Evaluation von bildungspolitischen Programmen oder Maßnahmen. In einigen Ländern sind zahlreiche Universitäten bzw. private Forschungseinrichtungen an dieser Form der Forschung beteiligt. Das Interesse an länderspezifischen Studien nimmt kontinuierlich zu. Gleichzeitig ist einschränkend zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse nur bedingt auf andere Länder oder Kulturen übertragen werden können (OECD, 2006).

Breit angelegte Programmevaluationen

Mit einer Programmevaluation soll die Wirkung eines Programms bewertet werden. Damit werden unter anderem folgende Ziele verfolgt: 1.) eine Verbesserung des Programms, 2.) die politische Legitimierung, 3.) die Bewertung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses und 4.) eine Bewertung der Nützlichkeit bestimmter Programmkomponenten. Beispiele hierfür sind die Evaluationen der Programme *„Head Start“* (USA), *„Sure Start“, „Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)“* sowie des *„Neighbourhood Nursery Programme“* (England, Vereinigtes Königreich).

Experimentelle und quasi-experimentelle Studien auf der Basis von Zufallsstichproben stellen für die Wirkungsforschung die belastbarsten Untersuchungsdesigns dar. Allerdings gibt es auch kritische Stimmen zu diesen Designs, die folgende Aspekte betreffen: 1.) technische (*d.h.* die Auswahl unverzerrter Stichproben), ethische und politische Schwierigkeiten, die daraus resultieren, dass es kritisch ist, im Rahmen einer Zufallsauswahl eine Kontrollgruppe zu bilden und vom Programm auszuschließen, wenn gleichzeitig davon auszugehen ist, dass das Programm eine positive Auswirkung auf die frühkindliche Entwicklung hat; 2.) ein hoher Bedarf an Ressourcen; 3.) das Programm muss vollständig umgesetzt werden; 4.) es gibt keine Informationen darüber, wie das Programm seine Wirkungen erzielt und 5.) der Schwerpunkt liegt bei diesen Designs eher auf leicht messbaren Ergebnissen als auf wichtigen, aber weniger gut quantifizierbaren Zielen (Meisels et al., 1996; Wortham, 2004)

Ob sich die Ergebnisse von Evaluations- und Wirkungsstudien unmittelbar auf die politische Entscheidungsfindung auswirken oder nicht, hängt von den konkreten Beziehungen zwischen Forschung, Politik und Politikgestaltung ab. Allerdings erhöht sich das Konfidenzniveau (d.h. das Niveau, auf dem Untersuchungsergebnisse statistisch signifikant sind) und die Ergebnisse werden mit einer größeren Wahrscheinlichkeit politisch aufgegriffen, wenn die Studien als Längsschnittstudien durchgeführt werden.

Längsschnittstudien

Längsschnittstudien wurden in mehreren OECD-Ländern eingeleitet, am häufigsten finanziert werden sie aber in den USA. Im Rahmen von Längsschnittstudien wird ein und dieselbe Stichprobe über lange Zeiträume wiederholt beobachtet, wobei die Wirkung der FBBE-Programme und die langfristigen Ergebnisse untersucht werden (OECD, 2006). Häufig zitiert werden unter anderem folgende Studien: die „High/Scope Perry Preschool Study", das „Chicago Parental Centre Programme", das „North Carolina Abecedarian Programme", Studien des „National Institute of Child Health and Human Development" sowie die „Cost, Quality and Child Outcomes Study" aus den USA, die Studie „Competent Children/Learners" von Neuseeland und die EPPE-Studie von England (Vereinigtes Königreich). Diese Studien haben beispielsweise dazu beigetragen, Qualitätsindikatoren und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung bzw. die Zusammenhänge zwischen familiärem Hintergrund und kindlicher Entwicklung (einschließlich schulischer, gesundheitlicher oder beruflicher Entwicklung) aufzuzeigen. Da Längsschnittstudien über große Zeiträume angelegt sind, bieten sie sowohl den Kindern als auch den Programmen Zeit, sich weiterzuentwickeln. Dadurch wird beleuchtet, wie sich kurzfristig durch die Programme erzielte Ergebnisse im Laufe der Zeit verändern können (Chatterji, 2004).

Länderübergreifende vergleichende Forschung

Durch länderübergreifende vergleichende Studien werden politische Maßnahmen und Praktiken ermittelt, die Menschen in anderen Ländern als Anregung dienen können. Mit Forschungen dieser Art sollen jedoch weder „Modelle" zur Nachahmung identifiziert noch Ranglisten erstellt werden, vielmehr sollen politische Entscheidungsträger ermutigt werden, breiter und kritischer über FBBE nachzudenken. Durch länderübergreifende Studien werden wichtige Unterschiede in der Organisation und Praxis von FBBE-Angeboten sichtbar, beispielsweise das breite Spektrum öffentlicher Finanzierungsformen oder die große Bandbreite unterschiedlicher Fachkraft-Kind-Schlüssel in den einzelnen OECD-Ländern. Die Kenntnis solcher Unterschiede kann zu einer Neubewertung der eigenen nationalen FBBE-Politik führen und den Anstoß für weitere Forschungen zu wichtigen Fragestellungen geben, beispielsweise zu Finanzierungsmodellen oder zum Stellenwert der Förderung von früher literacy und Rechenfähigkeit in verschiedenen Ländern. Zu Beispielen für die länderübergreifende vergleichende Forschung gehören Politikanalysen wie die thematischen OECD-Analysen, Peer-Learning-Initiativen, wie das OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, oder soziokulturelle/sozioökonomische Analysen. Letztere zielen darauf ab, den Kontext der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in den verschiedenen Ländern zu beleuchten. Derartige Analysen helfen den Ländern, das politische Umfeld ihrer FBBE-Systeme als Teil der umfassenderen sozioökonomischen Strukturen bzw. im Kontext des Arbeitsmarktes zu verstehen. Zu solchen Analysen gehören beispielsweise Studien über die Erwerbstätigkeit von Müttern oder zur Frage der Gleichstellung der Geschlechter unter FBBE-Fachkräften (OECD, 2006).

Neurologische Forschung und Hirnforschung

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich der Schwerpunkt der Kleinkindforschung verlagert: Wurde früher hauptsächlich erforscht, was genetisch festgelegt ist, wird inzwischen immer mehr der Frage nachgegangen, was durch das Umfeld beeinflusst werden kann. Neueste neurologische Studien deuten darauf hin, dass der kindliche Entwicklungsprozess „erfahrungsabhängig" ist und soziale Interaktionen sowie strukturierte Erfahrungen benötigt (OECD, 2006).

Einige der wichtigsten Forschungsergebnisse lauten (OECD, 2006):

- Während der ersten vier Lebensjahre ist die Lernfähigkeit am höchsten.
- Anregende Umgebungen fördern die Entwicklung des Gehirns.
- Lernen ist stark mit der sozioemotionalen Entwicklung verknüpft; und
- In der Interaktion mit anderen Menschen und mit ihrer Umwelt entwickeln Kinder ein Verständnis von sich selbst und der Welt. Dabei gleichen sie ständig frühere Erfahrungen und neue Informationen miteinander ab.

Welche Forschung ist für Politik und Praxis am wichtigsten?

Forschung zu den Wirkungen von Qualitätsindikatoren auf die kindliche Entwicklung fördern

Der Einfluss von strukturellen Qualitätsfaktoren sollte ausreichend erforscht sein, bevor sie umgesetzt werden. Dies würde ganz erheblich zu einer evidenzbasierten Politikgestaltung beitragen und die kindliche Entwicklung positiv unterstützen. Wie bereits in dem Abschnitt „Überblick über die Forschung: Mindeststandards sind wichtig" erläutert, werden die Lern- und Entwicklungsergebnisse von Kindern ebenso wie die Effektivität der FBBE-Fachkräfte von strukturellen Qualitätsaspekten wie dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, den Qualifikationen des Fachpersonals und den Mindestraumanforderungen beeinflusst.

Die genannten Qualitätsindikatoren beeinflussen die kindliche Entwicklung und die Lernergebnisse von Kindern in beträchtlichem Maße, gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass die Wirksamkeit von FBBE-Angeboten auch stark von den Kompetenzen der Fachkräfte (siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Qualifikation, Ausbildung und Schulung sind wichtig") und der Unterstützung durch ein Curriculum (siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Curricula sind wichtig") abhängt.

Unterschiedliche Arten von Interventionsmaßnahmen vergleichen

Es bestehen vielfältige Möglichkeiten, die kindliche Entwicklung und die Lernergebnisse von Kindern zu fördern. Ein Vergleich der Effektstärken bei unterschied-

lichenen Interventionsformen kann dabei helfen, sich für eine bestimmte politische Maßnahme zu entscheiden und das Wissen über die Wirkung unterschiedlicher Programme zu verbessern. In Tabelle 5.1 werden die Effektstärken unterschiedlicher Interventionen miteinander verglichen, wobei 1.) Ernährungsprogramme, 2.) finanzielle Leistungen und 3.) FBBE-Angebote berücksichtigt werden. Bei der kognitiven Entwicklung und den schulischen Leistungen zeigen FBBE-Angebote die größte Wirkung, während sich Ernährungsprogramme vor allem auf die soziale Entwicklung auswirken. Auf die Verbesserung der gesundheitlichen Entwicklung haben Ernährungsprogramme und Geldleistungen einen größeren Effekt als FBBE-Angebote.

Tabelle 5.1 Effektgrößen nach Art der Maßnahme zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung

Prozent einer Standardabweichung

	Ernährung	Finanzielle Anreize	FBBE
Kognitive Entwicklung	0,26	0,17	0,35
Soziale Entwicklung	0,46*	0,21	0,27
Schulische Leistung	0,11	---	0,41
Gesundheit	0,38	0,38	0,23

Anmerkungen: *in dieser Kategorie liegt nur eine Studie vor.

Quelle: Nores und Barnett (2010).

Verschiedene pädagogische Konzepte und Strategien miteinander vergleichen

Forschungsprojekte, wie das von der Europäischen Kommission geförderte Projekt *„INCLUDE-ED“*, sollen für eine bessere Fachpraxis sorgen, indem sie den direkten Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen Praktikern und Akteuren des FBBE-Sektors unterstützen. Einrichtungen zu identifizieren, die vorbildliche Arbeit leisten, und deren Fachkräfte zu befragen kann ein hervorragender Ansatzpunkt sein, um gewohnte Praktiken zu überdenken und den eigenen Blickwinkel zu erweitern. Es kann auch dabei helfen Qualität auf eine Weise zu definieren, die sich als Orientierung für die Praxis eignet. Ein Ansatz kann etwa darin bestehen, eine gute Balance zwischen erwachseneninitiierten und kindinitiierten Aktivitäten herzustellen (siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Curricula sind wichtig“). Ein anderer Ansatz kann den Fokus auf einen hohen Fachkraft-Kind-Schlüssel und kleine Gruppengrößen legen, um individuelle Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern zu begünstigen (siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Qualitätsziele sind wichtig“).

Forschungen zur Sonderpädagogik und zu frühen Interventionsmaßnahmen können Konzepte identifizieren, die besonders gut auf die Bedürfnisse von Kindern mit spezifischem Förderbedarf oder Entwicklungsrisiken eingehen und Benachteiligungen abbauen helfen, und sie können Curricula beschreiben, die eine inklusive pädagogische Praxis fördern (OECD, 2006). Damit die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürf-

nissen gelingen kann, muss auch der Organisation und dem Management von FBBE-Settings ausreichend Beachtung geschenkt werden. Die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder, die Einstellung oder Einbeziehung entsprechend spezialisierter Fachkräfte und eine flexiblere Organisation der Gruppengrößen und Räume, um auch gezielte Aktivitäten für einzelne Kinder oder kleine Gruppen anzubieten, spielen dabei eine wichtige Rolle. Mit intensiven frühzeitigen Interventionsmaßnahmen kann Entwicklungsrisiken erheblich kostengünstiger entgegengewirkt werden als dies durch die spätere Bereitstellung sonderpädagogischer Leistungen der Fall ist.

Praxis- und prozessorientierte Forschung fördern

Praxis- und prozessorientierte Forschung, zuweilen auch als *„Aktionsforschung“* oder *„Handlungsforschung“* bezeichnet, stellt insofern eine wertvolle Forschungsmethode dar, als sie FBBE-Fachkräfte in die Lage versetzt, systematisch über ihre eigenen Praktiken nachzudenken. Einige Wissenschaftler bringen gegenüber dieser Forschungsrichtung jedoch Vorbehalte vor und vertreten die Auffassung, ihre Methoden seien unzureichend entwickelt und es fehle ihr an Exaktheit und Zuverlässigkeit. Werden Fachpraktiker jedoch bei ihrer praxisorientierten Forschung von universitären Forschungsabteilungen unterstützt, können Methodik und Zuverlässigkeit sehr wohl sichergestellt werden. Als Methode dient die praxisorientierte Forschung zudem einem wichtigen Ziel der FBBE als Vorbild: Sie ermutigt Teilnehmer, Theorien zu entwickeln, zu experimentieren und über ihr Umfeld in einer demokratischen und sich gegenseitig fördernden Weise nachzudenken. Die praxisorientierte Forschung hat aufgrund ihrer klaren methodischen Verknüpfungen zur Pädagogik und zu Reflexions- und Qualitätsprozessen als Instrument für die berufliche Weiterbildung einen hohen Wert. Ein möglicher Schwachpunkt dieser Forschung besteht darin, dass viele ihrer wertvollen Ergebnisse und Erkenntnisse auf lokaler Ebene verbleiben und nicht systematisch an die Ministerien weitergeleitet werden, es sei denn, Letztere bemühen sich ihrerseits proaktiv um offene Kommunikationskanäle (OECD, 2006).

Welche bildungspolitischen Folgerungen ergeben sich?

Nachhaltig finanzierte Rahmenprogramme für die Forschung schaffen, um langfristige politische Ziele zu unterstützen

Wenn die Forschung durch ihre Erkenntnisse Politik und Praxis Orientierung geben soll, ist es unabdingbar, langfristige Rahmenprogramme für die FBBE-Forschung einzurichten (OECD, 2001). Die Forschung kann ihre beratende Funktion für Politik und Praxis ohne eine stabile Forschungsinfrastruktur und ohne langfristige Finanzierung nur schwer ausüben. Insbesondere größere nationale oder internationale Forschungen können ohne diese Voraussetzungen kaum vorangebracht werden. Dazu bedarf es des politischen Willens, in Forschung zu investieren und Politik und Praxis durch Forschung beraten und informieren zu lassen.

Auch die Praxis kann durch vor Ort durchgeführte Forschung erheblich profitieren. Einige FBBE-Programme blicken in Bezug auf praxisorientierte Forschung auf ausgeprägte Traditionen zurück. Dazu gehören unter anderem die Reggio-Pädagogik, die reflexionsorientierte Praxis und andere Formen der Selbstevaluation. Auf nationaler Ebene jedoch erfährt die praxisorientierte Forschung mit wenigen Ausnahmen jedoch kaum Unterstützung (OECD, 2006). Wenn die Forschung die Praxis wirksam informieren soll, muss sie auf jeden Fall mit einer durchdachten Forschungsagenda kombiniert werden. Außerdem erforderlich ist eine entsprechende Schulung für die Durchführung praxisorientierter Forschung, die Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente sowie Verfahren, die die landesspezifischen Kontexte berücksichtigen(OECD, 2001).

Qualität in der qualitativen Forschung vorantreiben

Die Schwierigkeit in der qualitativen Forschung besteht in der bewussten und begründeten Wahl des Forschungsdesigns und der Methode. Fallstudien zu Interaktionen von Kindern bieten beispielsweise eine große Fülle an Beispielen und Details. Sie bieten so eine hervorragende Grundlage für FBBE-Fachkräfte, um ihre Praxis zu reflektieren und Anregungen zu erhalten, wie sie die kindliche Entwicklung in angemessener Weise fördern können (Jensen *et al*., 2007). Die fehlende Koordinierung in der Forschung hat jedoch zu einer Literatur geführt, deren Inhalte allzu oft willkürlich ausgewählt erscheinen. Randomisierte Experimente oder andere Untersuchungsdesigns, mit denen sich die Wirkungen von pädagogischen Maßnahmen und Programmen ermitteln lassen, sind rar gesät, so dass wir über die Wirkungen unterschiedlicher Programmmerkmale oder pädagogischer Ansätze noch immer sehr wenig wissen.

Quantitative Forschung und Metaanalysen unterstützen

Bildungspolitische Entscheidungen sollten auf der Grundlage umfassender Forschungsergebnisse getroffen werden und nicht nur diese oder jene neueste Evaluation oder Einzelstudie berücksichtigen. Um eine solide empirische Wissensbasis sicherzustellen, müssen zum einen mehr Studien durchgeführt werden. Zum anderen ist die Qualität der Untersuchungen entscheidend: Qualitativ schlechte Studien können die Auswirkungen eines bildungspolitischen Programms beträchtlich unterschätzen – sie können diese Auswirkungen aber auch maßlos überschätzen (Camilli et al., 2010; Nores und Barnett, 2010). Für künftige Forschungsperspektiven sollte der Fokus zudem auf eine enge Verzahnung von Forschung und Praxis sowie auf Längsschnittstudien mit ausreichend großen Stichproben und präzisem Forschungsdesign gelegt werden (Jenson et al., 2007). Der spezifische Beitrag von Forschungsüberblicken und Metaanalysen wiederum kann darin liegen, die Qualität der Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen einzuschätzen und darzustellen, inwieweit die Ergebnisse mit der verwendeten Untersuchungsmethode zusammenhängen bzw. variieren.

Regierungen sollten Forschungsrahmenprogramme einrichten und finanzieren, die sich auf die Kernthemen der Politik und Praxis frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung konzentrieren. Besonders nützlich wären systematische Forschungsprogramme, mit denen spezifische Komponenten und Merkmale von FBBE-Maßnahmen und Pro-

grammen (vor allem kostenaufwändige Merkmale) über größere Zeiträume hinweg untersucht werden. Untersuchungen sollten sich dabei vorrangig auf diejenigen Merkmale konzentrieren, die von Seiten der Regierung leicht beeinflusst werden können. Außerdem sollten sie Nachweise für die Wirksamkeit dieser Maßnahmen und Programme erbringen. Dabei ist es häufig effizienter, ein ganzes Bündel von Maßnahmen oder Programmmerkmalen zu untersuchen als jeweils nur einzelne Merkmale.

Forschung und Praxis in der FBBE sollten auch in dem Sinn enger miteinander verflochten werden, dass bei der Entwicklungvon FBBE-Maßnahmen und Programmen ein experimenteller Ansatz verfolgt werden sollte, indem Innovationen zunächst in randomisierten Experimenten getestet werden, bevor sie systemweit übernommen werden. Die durch solche Studien erhaltenen Informationen würden zusätzlich an Aussagekraft gewinnen, wenn sie mit bestehenden, groß angelegten Datensystemen verknüpft werden könnten (Geburtskohortenstudien, Bildungs- und Sozialstatistiken, Haushaltsdaten sowie nationalen Umfragen, siehe „Forschungsergebnisse im Überblick: Datenerhebung und Monitoring sind wichtig“). Wenn für die Durchführung von Studien vermieden werden soll, dass einzelne Kinder und Familien nach Zufallsprinzip ausgewählt werden, können auch ortsbezogen randomisierte Versuche verwendet werden. Auf Landesebene könnte beispielsweise ein neues FBBE-Programm oder ein neues Konzept zunächst in zufällig ausgewählten Kommunen getestet werden, bevor über seine landesweite Umsetzung entschieden wird. Auf kommunaler Ebene könnten unterschiedliche Curricula auf Stadtteilebene oder einrichtungsbezogen miteinander verglichen werden, bevor beschlossen wird, ob ein neues Konzept für eine ganze Stadt oder eine ganze Region zu übernehmen ist.

Forschungsprogramme breiter anlegen, um Disziplinen und Methoden einzubeziehen, die derzeit unterrepräsentiert sind

Im Bericht „*Starting Strong*“ (OECD, 2001) wird festgestellt, dass in der Forschung Themen und Methoden dominieren, die aus Programmevaluationen oder aus der Entwicklungspsychologie abgeleitet sind. Zwar ist dieser Schwerpunkt für die FBBE sehr wichtig, dennoch sollte der Forschungshorizont durch die Einbeziehung weiterer Disziplinen erweitert werden, wobei unter anderem an die Anthropologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Geschlechterforschung und Lerntheorie zu denken ist. Aus Studien in diesen Disziplinen können wichtige Erkenntnisse für Politik und Praxis gewonnen werden. Länderübergreifende Studien können sich ebenfalls für die Beobachtung der Wirkung unterschiedlicher politischer Initiativen als nützlich erweisen.

Forschungsergebnisse für politische Entscheidungsträger und Personen aus der Fachpraxis zugänglich machen

Politische Entscheidungsträger, Mitarbeiter in der Verwaltung und Pädagogen müssen im Interpretieren von Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Texten ebenso geschult werden, wie umgekehrt Wissenschaftler lernen müssen, ihre Untersuchungsergebnisse allgemeinverständlich darzulegen. Der Darstellung von Forschungsergeb-

nissen in einer für Personen aus der Fachpraxis gut nachvollziehbaren Art und Weise kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Auch für die Weiterentwicklung der Forschung ist es wichtig, dass ihre Ergebnisse einem breiten Publikum zugänglich und bekannt gemacht werden, damit die theoretischen und methodologischen Zugänge durch konstruktive Kritik und allgemeine Rückmeldungen verbessert werden können (Jensen et al., 2007).

Aktuelle Forschungsergebnisse können Praktikern wichtige Orientierungen für ihre Arbeit liefern, wenn diese sie verstehen und in ihren Arbeitskontext übersetzen können. Hochwertige FBBE-Angebote erfordern eine Kombination aus Beidem: guter struktureller Qualität und kompetenten Fachkräften, die ihr Wissen für die Förderung der kindlichen Entwicklung in unterschiedlichen Lernbereichen praktisch anwenden können. Darüber hinaus müssen Fachkräfte in verschiedenen Bereichen über fundiertes Wissen verfügen. Sie müssen z.B. wissen, wie sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen gemeinsamen Lerngegenstand lenken und mit dem Kind reflektiert über diesen kommunizieren (Pramling und Pramling, im Druck; Sheridan 2001; Sheridan et al., 2009).

Forschung international voranbringen und verbreiten

Die internationale Zusammenarbeit stellt eine hervorragende Gelegenheit für Berichte dar, die einen Überblick über die Forschung geben und der Praxis als Orientierung dienen können. Eine Einigung auf bestimmte Berichtskonventionen könnte sich hierbei allerdings als nützlich erweisen. Ebenso nützlich wäre die Übersetzung von Studien und Überblicksdarstellungen des Forschungsstands in verschiedene Sprachen.

Was ist noch unbekannt?

Forschung zu kindgerechten Räumlichkeiten und Lernumgebungen

Ein Qualitätsindikator mit hoher Aussagekraft ist die Höhe der Investitionen in FBBE-Gebäude und Lernumgebungen (Innenanlagen und Außenanlagen) sowie ihre Kindergerechtigkeit. Die Bedeutung dieses Indikators wird unter dem Gesichtspunkt *Gesundheit und Hygiene* in der Regel anerkannt, aus dem Blickwinkel der *Bildung und Erziehung* jedoch nicht immer gewürdigt.

Sowohl in den USA als auch in Europa (Finnland, Italien, die Niederlande, Norwegen, das Vereinigte Königreich usw.) kommt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit kindgerechten Räumlichkeiten und der physischen Umgebung eine wachsende Bedeutung zu. Auch dank länderübergreifender Vergleichsstudien hat dieses Thema viel Aufmerksamkeit erfahren. Angesichts der überzeugenden Konzepte, die die nordischen Länder für FBBE-Angebote im Freien vorweisen können, wurde in diesen Studien beispielsweise die Prämisse in Frage gestellt, nach der „seriöse“ Bildung und Erziehung junger Kinder ausschließlich in Innenräumen stattfinden kann. Die zunehmende Inklusion von Kindern mit Behinderungen hat außerdem Schulplaner und Architekten auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass in vielen Ländern Schulgebäude und Kindertagesein-

richtungen oft nicht über barrierefreie Zugänge für Kinder mit Behinderungen verfügen. Außerdem wurden bei der Planung der meisten Gebäude kaum Möglichkeiten für Gruppenarbeit und Kinderaktivitäten bedacht (OECD, 2006).

Wie die Wirksamkeit von FBBE optimiert werden kann

Politik und Praxis müssen auf hinreichend gesicherte Forschungsergebnisse zurückgreifen können. Bisher haben sich allerdings viele Untersuchungen auf die Frage konzentriert, ob sich die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten positiv auf Kinder auswirkt, ohne deren Qualität in Betracht zu ziehen. Forschung zur Qualität von FBBE-Angeboten und den Auswirkungen unterschiedlicher Qualitätsfaktoren sind derzeit eher die Ausnahme. Unklar ist, in welchem Umfang die Forschung hierzu konkrete Aussagen und Hinweise liefern kann. Nach wie vor bleibt generell viel darüber in Erfahrung zu bringen, wie die Wirksamkeit von Angeboten optimiert werden kann.

Wirksamkeit von allgemeinen versus zielgruppenspezifischen Interventionen

Kinder mit Migrationshintergrund und aus benachteiligten Familien scheinen von FBBE-Angeboten mehr zu profitieren als andere Kinder. Vor allem scheinen sie jedoch dann zu profitieren, wenn sie gemeinsam mit Kindern der Mehrheitsbevölkerung FBBE-Einrichtungen besuchen. Die Frage, ob zielgruppenspezifische oder allgemein zugängliche Programme im Verhältnis zu den jeweils eingesetzten Kosten mehr Nutzen erbringen, müsste durch weitere Forschung geklärt werden.

Forschung zu wirksamen Interventionsmaßnahmen für Kinder mit unterschiedlichem Hintergrund

Steigende Migrationsströme können sich erheblich auf den täglichen Betrieb von FBBE-Einrichtungen auswirken (Jensen et al., 2006). Es fehlen Forschungen zu Methoden, wie verschiedene Bevölkerungsgruppen integriert werden können – obwohl gerade solche Forschungen von allergrößter Bedeutung sind. Eine damit verbundene Frage, die ebenfalls der Klärung bedarf, betrifft die beste Vorgehensweise bei der Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Von besonderem Interesse ist hier die Frage, wie auf kosteneffiziente Weise die doppelte Halbsprachigkeit beseitigt und eine echte Zweisprachigkeit gefördert werden kann. Außerhalb von Nordamerika liegen in der Regel relativ wenige Informationen zu Kosten von Maßnahmen und Programmen vor. Noch weniger Angaben gibt es zum volkswirtschaftlichen Nutzen dieser Investitionen. Informationen dieser Art sind aber von entscheidender Bedeutung, wenn auf nationaler Ebene fundierte politische Entscheidungen zu treffen und auf lokaler Ebene geeignete Programme zu konzeptionieren sind.

LITERATURNACHWEIS

Camilli, G., S. Vargas, S. Ryan and W. S. Barnett (2010): „Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development", *Teachers College Record.*

Chatterji, M. (2004): „Evidence on ‚What Works': An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs", *Educatonal Researcher*, Band 33, Nr. 3, erhältlich auf: http://edr.sagepub.com/content/33/9/3.

Jensen, B. (2007): „Action Competencies in Social Pedagogical Work with Socially Endangered Children and Youths – Intervention and Effects (The ASP Project): an introduction to the daycare study", Papier, vorgestellt auf der Konferenz *Euro-child Conference: Policy and Practice for Social Inclusion of Children and Young People*, Berlin, Deutschland, 14.-16. November, 2006.

Meisels *et al*. (1996): „Assessment of Social Competence, Adaptive Behaviour and Approaches to Learning with Young Children", Washington, NCES.

Nores, M. and W. S. Barnett (2010): „Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young", *Economics of Education Review*, Band 29, Seite 271-282.

Pramling, N. and I. Pramling Samuelsson (in Druck 2011): „*Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics",* Dordrecht, Niederlande: Springer, in Druck.

Sheridan, S. (2001): „Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool - A Model of Competence Development", *Early Child Development and Care*, Band 166, Seite 7-27.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009): „A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations", *The Early Childhood Research Quarterly*, Band 24, Seite 142-156.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, S. Gilden und D. Bell (2002): *„Researching Effective Pedagogy in the Early Years"*, University of London, London.

Slavin, R. E. (2002): „Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research", *Educational Researcher,* Band 31(7), Seite 15-21.

Thomas, G. and R. Pring (2004): *„Evidence-based practice in Education“*, Open University Press, United Kingdom: McGraw-Hill Education.

Wortham, S. 2004: *„Assessment in Early Childhood Education“* (4. Ausgabe), Prentice Hall.

HANDLUNGSFELD 2 – BLICKWINKEL DURCH INTERNATIONALE VERGLEICHE ERWEITERN

Der vorliegende Abschnitt enthält folgende Forschungsergebnisse im Überblick:

- Monitoring-Verfahren
- Längsschnittstudien

MONITORING-VERFAHREN[4]

Ergebnisse der Länderbefragung

- Gestützt auf die Antworten, die die Länder im Rahmen der Befragung „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“ erteilt haben, können die Monitoring-Verfahren je nach ihrem Zweck/Ziel in folgende sieben Kategorien eingeteilt werden (Tabellen 5.2 - 5.8):
    1. Kindliche Entwicklung bzw. Lernfortschritte von Kindern (*child outcomes*)
    2. (Handlungs-) Kompetenzen von Fachkräften
    3. Qualität von FBBE-Angeboten
    4. Einhaltung gesetzlicher Regelungen
    5. Umsetzung des Curriculums
    6. Elternzufriedenheit
    7. Fachkräfteangebot und Arbeitsbedingungen
- Die angeführten Bereiche werden in allen FBBE-Settings – Kindertageseinrichtungen (Kindergärten/Vorschuleinrichtungen, Kinderkrippen) und in der Kindertagespflege – systematisch beobachtet. Einzige Ausnahme bildet die Kindertagespflege, für die keine Monitoring-Verfahren in den Bereichen „Umsetzung des Curriculums“ und „Fachkräfteangebot/Arbeitsbedingungen“ vorhanden sind.
- Folgende drei der sieben Bereiche werden in den Ländern besonders häufig erfasst: „Kindliche Entwicklung bzw. Lernfortschritte von Kindern“; „(Handlungs-) Kompetenzen von Fachkräften“ und „Qualität von FBBE-Angeboten“.

Kindliche Entwicklung bzw. Lernfortschritte von Kindern

- Zahlreiche Länder erfassen die kindliche Entwicklung bzw. die Lernfortschritte von Kindern. Die Länder geben an, dass sie in Kindergärten/Vorschuleinrichtungen (*kindergarten/pre-school*) häufiger Monitoring-Verfahren einsetzen als in Kinderkrippen (*child care centres*). Nur sehr wenige Länder, d.h. die nordischen Länder, die Flämische Gemeinschaft von Belgien und die Prinz-Edward-Insel (Kanada), erfassen die kindliche Entwicklung bzw. Lernfortschritte von Kindern in der Kindertagespflege.
- Die meisten Länder erfassen oder beobachten die kindliche Entwicklung entweder im Rahmen interner Verfahren oder setzen eine Mischung aus externen und internen Evaluationen ein. Externe Evaluationen werden in der Regel mit anderen Evaluationsverfahren kombiniert, nur Schottland (Vereinigtes Königreich) und Irland bilden beim Monitoring von Kinderkrippen diesbezüglich eine Ausnahme.
- Währendbei internen Verfahren (Beobachtung der Entwicklungsfortschritte von Fachkräften aus der Einrichtung) werden vor allem Einschätzungs- bzw. Bewertungskalen, Checklisten, Beobachtungsinstrumente und Portfolios verwendet, finden im Rahmen von externen Evaluationen entweder Inspektionen statt oder es werden Checklisten und Fragebögen eingesetzt. In Irland werden in Kindergärten im Rahmen von internen Evaluationen standardisierte Testverfahren für die Beobachtung der kindlichen Entwicklungsfortschritte eingesetzt. Dagegen kommen in finnischen Kinderkrippen standardisierte Testverfahren im Rahmen von externen Evaluationen zum Einsatz.

(Handlungs-)Kompetenzen von Fachkräften

- Mehr Länder führen externe Evaluationen zur Erfassung der Kompetenzen von Fachkräften durch als zur Erfassung der kindlichen Entwicklungs- bzw. Lernfortschritte.
- Die meisten Länder verwenden eine Kombination aus externen und internen Evaluationsverfahren für alle FBBE-Settings, also Kindergärten/Vorschuleinrichtungen, Kinderkrippen und in der Kindertagespflege.
- Bei externen Evaluationen kommen in der Regel Inspektionen, Umfragen und Beobachtungsinstrumente zur Anwendung, während für interne Evaluationen Selbsteinschätzungen vorgenommen werden.

Qualität von FBBE-Angeboten

- Die Qualität in den verschiedenen FBBE-Settings wird von sehr vielen Ländern erfasst. Hierfür verwendet die Mehrheit der Länder im Unterschied zum Monitoring der kindlichen Entwicklung bzw. der Lernfortschritte von Kindern eher externe als interne Evaluationsverfahren. Die Kombination aus externen und internen Evaluationsverfahren ist ebenfalls weit verbreitet.

- Bezogen auf die Kindertagespflege erfassen mehr Länder die Qualität des Angebots als die kindliche Entwicklung oder die Kompetenzen der Fachkräfte, am häufigsten erfasst wird hier aber die Einhaltung gesetzlicher Regelungen.
- Zur Überprüfung der Qualität von FBBE-Angeboten im Rahmen von externen Evaluationen werden zahlreiche Verfahren angegeben, wie Inspektionen, Beobachtungen, Umfragen, Fragebögen, Einschätzungs- bzw. Bewertungsskalen und Checklisten. Für die interne Evaluation werden Instrumente wie Einschätzungs- bzw. Bewertungsskalen, Checklisten, Selbsteinschätzungsbögen, Evaluationsberichte und Portfolios verwendet.

Einhaltung gesetzlicher Regelungen

- Die Einhaltung gesetzlicher Regelungen wird in der Regel durch externe Inspektionen überprüft, die von nationalen Behörden oder einer unabhängigen Aufsichtsbehörde durchgeführt werden.
- Kinderkrippen unterliegen in Bezug auf die Einhaltung gesetzlicher Regelungen häufiger einem Monitoring als Kindergärten/Vorschuleinrichtungen. In beiden Fällen werden häufiger externe Evaluationen als interne Evaluationen durchgeführt. In der Kindertagespflege kommen lediglich externe Evaluationen oder aber eine Kombination aus externen und internen Evaluationen zum Einsatz; kein einziges Land führt hier ausschließlich interne Evaluationen durch.

Umsetzung des Curriculums

- Im Hinblick auf die Umsetzung des Curriculums führen die meisten Länder sowohl für Kindergärten/Vorschuleinrichtungen als auch für Kinderkrippen eine Kombination aus externen und internen Evaluationen durch.
- Weit verbreitete Instrumente zur Erfassung der Umsetzung des Curriculums sind unter anderem: Inspektionen, Beobachtungen, Meinungsaustausch und Einschätzungs- bzw. Bewertungsskalen im Rahmen von externen Evaluationen, im Rahmen von internen Evaluationen Selbsteinschätzungen, Bewertungsskalen und Portfolios. Japan hat in der Befragung den „Meinungsaustausch“ als Instrument der externen Evaluation angegeben. Dies deutet darauf hin, dass Evaluationsverfahren auch den Dialog zwischen Akteuren fördern können, mit dem Ziel FBBE zu verbessern.
- Kein Land gibt an, ein systematisches Monitoring zur Beobachtung der Umsetzung des Curriculums in der Kindertagespflege durchzuführen. Das kann unter Umständen daran liegen, dass in den meisten Ländern in der Kindertagespflge keine Curricula oder andere Formen eines Rahmenwerks für die frühe Bildung vorliegen.

Elternzufriedenheit

- Mehrere Länder geben an, die Zufriedenheit der Eltern zu erfassen. Die Zuständigkeit hierfür liegt bei den FBBE-Einrichtungen.
- **Dänemark**, **Norwegen**, **Slowenien** und **Schweden** geben an, dass sie die Zufriedenheit der Eltern sowohl in Bezug auf Kindergärten als auch Kinderkrippen erfassen.

Fachkräfteangebot und Arbeitsbedingungen

- Nur wenige Länder beobachten systematisch fachkräftebezogene Aspekte. Meistens sind dafür nationale oder regionale Behörden oder Statistikämter verantwortlich, die dazu externe Evaluationen durchführen. Das ist beispielsweise in Finnland, Neuseeland und Norwegen der Fall. In Dänemark werden diese Aspekte hingegen von den Trägern und den Leitungen von FBBE-Einrichtungen im Rahmen interner Evaluationen erfasst. Die Slowakische Republik verwendet zum gleichen Zweck eine Kombination aus externem Monitoring durch nationale und regionale Behörden und internem Monitoring mithilfe von Checklisten, die von den Leitungen der FBBE-Einrichtungen ausgefüllt werden.

Weitere Einzelheiten hierzu finden sich in der Tabelle mit den Ergebnissen aus der Befragung zu den „Arbeitsbedingungen“ (Excel™-Datei) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabelle 5.2 Monitoring der kindlichen Entwicklung bzw. der Lernfortschritte von Kindern

Tafel A. Kindergärten

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Interne Evaluation	Bewertungsskalen, Checkliste, Selbsteinschätzung	FBBE-Personal	alle 6 Wochen	Georgia (USA)
			2 Mal jährlich	Massachusetts (USA)
			alle 2 Jahre	Manitoba (KAN)
			keine Angaben	Frankreich, Ungarn
	Standardisierte Testverfahren, Portfolios, Checkliste	FBBE-Personal	jedes Jahr (standardisierte Testverfahren), permanent (Portfolios) und Checkliste (hängt von den Einrichtungen ab)	Irland
	Beobachtung, Portfolios	Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen	permanent	Prinz-Edward-Insel (KAN), Irland, Norwegen, Slowakische Republik, Spanien, Schweden, Norwegen
		Lokale Akteure	jedes Jahr	Belgien (Franz. Gemeinschaft), Portugal
		Nationale, regionale und lokale Behörden	2 Mal jährlich	Massachusetts (USA)
		Schulaufsichtsbehörde	3 Mal jährlich	Israel
Kombination aus externer und interner Evaluation	Beobachtung	Eltern, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	permanent	England (VK)
	Standardisierte Testverfahren, Beobachtung, Checkliste, Portfolios	Kommunalbehörden (standardisierte Testverfahren, Checkliste, Fragebögen) sowie Eltern und FBBE-Personal (Portfolios)	permanent	Finnland
		Anerkannter Gutachter für die vorschulische Erziehung und Bildung (standardisierte Testverfahren), FBBE-Personal (Beobachtung und Portfolios)	alle 5 Monate bis jährlich	Türkei
		Nationale Behörden, FBBE-Personal	keine Angaben	Niederlande
	Bewertungsskalen, Checkliste, Portfolios	Kommunalbehörden und FBBE-Personal	alle 2 Jahre	Dänemark
		Nationale Behörden, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	alle 5 Jahre (Bewertungsskalen und Checkliste), 2 Mal im Jahr (Portfolio)	Slowakische Republik
		keine Angaben	jedes Jahr	Italien

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
	Inspektion und Bewertungsskalen	Nationale, regionale und lokale Behörden (Inspektion) und FBBE-Personal (Bewertungsskalen)	alle 10 Jahre (Inspektion); keine Angaben (Bewertungsskalen)	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
	Inspektion und Portfolio	Nationale, regionale und lokale Behörden (Inspektion) sowie Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen (Portfolio)	keine Angaben (Inspektion); jedes Jahr (Portfolio)	Estland
	Inspektion, Umfrage, Beobachtung, Bewertungsskala	Regional, Schulaufsichtsamt (Inspektion, Umfrage, Beobachtung, Bewertungsskala), Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Beobachtung, ausgewählte interne Evaluationsmethoden)	jedes Jahr (intern); abhängig von der Einrichtung (extern)	Polen

Tafel B. Kinderkrippen

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektion	Kommission für Kinderbetreuung	keine Angaben	Schottland (VK)
	keine Angaben	Nationale, regionale und lokale Behörden	alle 1 bis 2 Jahre	Irland
Interne Evaluation	Checkliste	FBBE-Personal	permanent	Prinz-Edward-Insel (KAN), Türkei
			abhängig vom jeweiligen *Bundesland*	Deutschland
			keine Angaben	Ungarn
	Beobachtungen/ Portfolios	Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen	permanent	Prinz-Edward-Insel (KAN), Norwegen, Spanien, Schweden
			jedes Jahr	Niederlande, Türkei
	Selbsteinschätzung (SiCS)	FBBE-Personal	keine Angaben	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
Externe und interne Evaluation	Bewertungsskalen	Kommunalbehörden und FBBE-Personal	alle 2 Jahre	Dänemark
	Portfolios	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern	permanent	England (VK)
	Standardisierte Testverfahren, Checkliste, Fragebögen, Portfolios	Kommunalbehörden (standardisierte Testverfahren, Checkliste, Fragebögen) sowie Eltern und FBBE-Personal (Portfolios)	permanent	Finnland
	Inspektion und Beobachtungen/ Portfolios	Externes Gremium (Inspektion); Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen (Beobachtungen/Portfolios)	alle 1 bis 3 Jahre (Inspektion); jedes Jahr (Beobachtungen/Portfolios)	Japan

Tafel C. Kindertagespflege

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Interne Evaluation	Beobachtungen, Portfolios, Bewertungsskalen	Fachkräfte/Leiter von Tagespflegeeinrichtungen	permanent	Prinz-Edward-Insel (KAN), Norwegen, Schweden
	Selbsteinschätzung (SiCS)	Tagespflegepersonen	keine Angaben	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
Kombination aus externer und interner Evaluation	Bewertungsskalen	Kommunalbehörden und FBBE-Personal	alle 2 Jahre	Dänemark
	Standardisierte Testverfahren, Checkliste, Fragebögen, Portfolios	Kommunalbehörden (standardisierte Testverfahren, Checkliste, Fragebögen) sowie Eltern und Fachkräfte (Portfolios)	permanent	Finnland

Hinweis: England (VK): Mindestens einmal innerhalb der ersten drei bis vier Jahre der Umsetzung des Programms „*Early Years Foundation Stage*“. Flämische Gemeinschaft (BEL): SiCS steht für „Self-evaluation Instrument for Care Settings“ („Selbstbewertungsinstrument für Betreuungseinrichtungen“). Portugal: Lediglich gemeinnützige Organisationen führen jedes Jahr Evaluationen durch; private Organisationen hingegen alle drei Jahre.

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Tabelle 5.3 Monitoring der Leistung und Kompetenzen von FBBE-Fachkräften

Tafel A. Kindergärten

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektionen	Nationale, regionale und lokale Behörden	mindestens einmal	England (VK)
		Oberste Aufsichtsbehörde und Schulaufsichtsamt	abhängig von den Kommunen	Spanien
	Bewertungsskalen/Checkliste	Externe Bildungsinspektoren	keine Angaben	Niederlande
	Umfragen	Eltern	keine Angaben	Slowakische Republik
	Selbsteinschätzung	Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen	jedes Jahr	Portugal
			keine Angaben	Niederlande
	Selbsteinschätzungungen und Bewertungsskalen	FBBE-Personal (Selbsteinschätzung) und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Bewertungsskalen)	jedes Jahr	Finnland
Kombination aus externer und interner Evaluation	Externer Meinungsaustausch und interne Selbsteinschätzung	Eltern und lokale Akteure (externer Meinungsaustausch); Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	nicht reguliert (externe Evaluation); jedes Jahr (Selbsteinschätzung)	Japan
	Beobachtung	Regionale und lokale Behörden, FBBE-Personal	alle 3 Monate/ jedes Jahr	Mexiko
	Beobachtungen und Selbsteinschätzungen	Staatliche/lokale Behörden sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	Australien
		Externes Gremium (Beobachtung) und FBBE-Personal (Selbsteinschätzung)	alle 1-2 Jahre für Vorschuleinrichtungen; alle 4 - 8 Jahre für Krabbelkindergruppen (externe Beobachtungen), abhängig von den Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	Irland
	Umfragen	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
	keine Angaben	Nationale Behörden, FBBE-Personal, Leiter von FBBE-Einrichtungen und Eltern	keine Angaben	Slowenien
	Inspektionen, Umfragen, Beobachtungen, Bewertungsskalen, Checklisten	Regional, Schulaufsichtsamt (Inspektionen, Umfragen, Beobachtungen, Bewertungsskalen, Checklisten), Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (ausgewählte interne Evaluationsmethoden)	jedes Jahr (intern); abhängig von der Einrichtung (extern)	Polen

Tafel B. Kinderkrippen

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektionen	Externes Gremium	alle 1 bis 3 Jahre	Japan
		Nationale, regionale und lokale Behörden	mindestens einmal	England (VK)
		Oberste Aufsichtsbehörde und Schulaufsichtsamt	abhängig von den Kommunen	Spanien
		Kommission für Kinderbetreuung	keine Angaben	Schottland (VK)
	Befragungen	Nationale Behörde	jedes Jahr	Neuseeland
	keine Angaben	Nationale, regionale und lokale Behörden	alle 1 bis 2 Jahre	Irland
Interne Evaluation	Selbsteinschätzung	Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen	jedes Jahr	Japan
	Selbsteinschätzungen und Bewertungsskalen	FBBE-Personal (Selbsteinschätzung) und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Bewertungsskalen)	jedes Jahr	Finnland
Kombination aus externer und interner Evaluation	Bewertungsskalen/ Checkliste, Selbsteinschätzung	Externe Bildungsgremien (externe Evaluation); FBBE-Personal und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	keine Angaben	Niederlande
	Beobachtungen und Selbsteinschätzungen	Regionale und lokale Behörden sowie FBBE-Personal	alle 3 Monate/ jedes Jahr	Mexiko
		Nationale Behörden sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	Australien
	Befragungen	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden
	keine Angaben	Eltern, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	permanent	Norwegen
		Nationale Behörden, FBBE-Personal, Leiter von FBBE-Einrichtungen und Eltern	keine Angaben	Slowenien

Tafel C. Kindertagespflege

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektionen	Nationale, regionale und lokale Behörden	mindestens einmal	England (VK)
	Bewertungsskalen, Beobachtung	Regionale Behörden	permanent	Mexiko
	Selbsteinschätzungen und Bewertungsskalen	Fachkräfte (Selbsteinschätzung) und Leiter von Tagespflegeeinrichtungen (Bewertungsskalen)	jedes Jahr	Finnland
Kombination aus externer und interner Evaluation	Beobachtungen und Selbsteinschätzungen	Nationale Behörde und Fachkräfte/Leiter von Tagespflegeeinrichtungen	Keine Angaben	Australien
	keine Angaben	Eltern, Fachkräfte und Leiter von Tagespflegeeinrichtungen	permanent	Schweden

Anmerkung: In Australien hängt die Häufigkeit der Evaluationen von den Ergebnissen der vorausgegangenen Evaluation ab. England (VK): Mindestens einmal innerhalb der ersten drei bis vier Jahre der Umsetzung des Programms „*Early Years Foundation Stage*“. Portugal: Lediglich gemeinnützige Organisationen führen jedes Jahr Evaluationen durch; private Organisationen hingegen alle drei Jahre.

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Tabelle 5.4 Monitoring des Qualitätsniveaus von FBBE-Angeboten

Tafel A. Kindergärten

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektionen	Nationale, regionale und lokale Behörden	alle 4 Jahre	Ungarn
			alle 10 Jahre	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
			mindestens einmal	England (VK)
		Nationale Behörde	alle 3 Jahre	Neuseeland
		Externes Gremium	auf Anforderung	Italien
		Schulaufsicht	bei Bedarf	Schottland (VK)
		Regionale und lokale Behörden	keine Angaben	Norwegen
		Regionale Behörden	abhängig vom jeweiligen *Bundesland*	Deutschland
		Regionale und lokale Behörden	keine Angaben	North Carolina (USA)
		Externe Schulinspektoren	keine Angaben	Niederlande
	Fragebogen/Umfrage	Evaluationsinstitut	jedes Jahr oder alle 2 Jahre	Spanien
Interne Evaluation	Evaluationsberichte	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	jedes Jahr	Schweden
	Checkliste, Beobachtung, Portfolios	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	permanent	Schweden
			jedes Jahr	Georgia (USA)
			alle 2 Jahre	Tschechische Republik
			alle 3 Jahre	Estland
			keine Angaben	Ungarn, Slowenien
Kombination aus externer und interner Evaluation	Externe Evaluation, Selbsteinschätzung, Beobachtung und Portfolios	Nationale, regionale und lokale Behörden (extern); FBBE-Personal (Selbsteinschätzung, Beobachtung und Portfolios)	alle 1-2 Jahre für Vorschuleinrichtungen und alle 4-8 Jahre für Kleinkindergruppen (externe Evaluationen), Selbsteinschätzungen sind abhängig von den Einrichtungen (FBBE-Personal)	Irland
	Bewertungsskalen und Selbsteinschätzungen	Nationale, regionale und lokale Behörden (Bewertungsskalen) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	jedes Jahr	Portugal
	Fragebogen/Befragung	Kommunalbehörden sowie FBBE-Personal und Eltern	alle 2 Jahre	Dänemark

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
		Nationale Behörden und Kommunalbehörden, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern	abhängig von Bedarf und Ressourcen	Finnland
	Beobachtung	Regionale und lokale Behörden, FBBE-Personal	alle 3 Monate / jedes Jahr	Mexiko
		Eltern, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	England (VK), Italien
Kombination aus externer und interner Evaluation (Fortsetzung)	Beobachtung/Inspektion und Selbsteinschätzung /Umfrage	Nationale Behörde (Inspektion) und FBBE-Personal (Selbsteinschätzung) sowie Eltern (Umfrage)	jedes Jahr	Japan
		Nationale und lokale Behörden (Inspektion) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 3 Jahre (Inspektionen); permanent (Selbsteinschätzungen)	Korea
		Externes Gremium (Beobachtung) und FBBE-Personal (Selbsteinschätzung)	abhängig von Einrichtungen	Irland
		Tschechische Schulaufsichtsbehörde (Inspektion) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 4 Jahre (Inspektion); alle 2 Jahre (Selbsteinschätzung)	Tschechische Republik
		Nationale Behörde (Inspektion) sowie Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung); Staatliche Ministerien/Ministerien der Territorialregierungen (Inspektion) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 5 Jahre (Inspektion); 2 Mal im Jahr (Selbsteinschätzung) keine Angaben	Slowakische Republik Australien
	Selbsteinschätzungen und Umfragen	Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung); Eltern (Befragung)	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
	Inspektion, Umfrage, Beobachtung, Bewertungsskala	Regional, Schulaufsichtsamt (Inspektion, Umfrage, Beobachtung, Bewertungsskala), Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Beobachtung, ausgewählte interne Evaluationsmethoden)	jedes Jahr (intern); abhängig von der Einrichtung (extern)	Polen

Tafel B. Kinderkrippen

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektion	Nationale Behörde	jedes Jahr	Neuseeland
		Externes Gremium	jedes Jahr	Italien
		Unabhängige Aufsichtsbehörde	alle 5 Jahre für staatlich geförderte Einrichtungen, alle 18 Monate für unabhängige Einrichtungen	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
		Lokale Behörden	alle 1-3 Jahre	Portugal
		Nationale, regionale und lokale Behörden	mindestens einmal	England (VK)
		Kommission für Kinderbetreuung	keine Angaben	Schottland (VK)
	Bewertungsskalen/Checklisten	Nationale, regionale und lokale Behörden	alle 2 Jahre	Manitoba (KAN)
			abhängig vom jeweiligen *Bundesland*	Deutschland
			keine Angaben	Tschechische Republik
		Lokale Behörden	alle 1-3 Jahre	Portugal
			keine Angaben	Prinz-Edward-Insel (KAN)
		Externe Schulinspektoren	keine Angaben	Niederlande

Tafel B. Kinderkrippen (Fortsetzung)

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation (Fortsetzung)	Fragebogen/Umfrage	Evaluationsinstitut	jedes Jahr oder alle 2 Jahre	Spanien
	Bewertungsskalen/ Checklisten, Fragebögen/Umfragen	Nationale, regionale und lokale Behörden	keine Angaben	Slowakische Republik
	keine Angaben	Nationale, regionale und lokale Behörden	alle 1-2 Jahre	Irland
Interne Evaluation	Evaluationsberichte, Portfolio	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Evaluationsberichte); Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen (Portfolios)	jedes Jahr (Evaluationsberichte); permanent (Portfolio)	Schweden
Kombination aus externer und interner Evaluation	Inspektion und Selbsteinschätzung	Externes Gremium (Inspektion); Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 1 bis 3 Jahre (Inspektion); jedes Jahr (Selbsteinschätzung)	Japan
	Beobachtung	Nationale, regionale und lokale Behörden, FBBE-Personal	alle 3 Monate/ jedes Jahr	Mexiko
		Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen und Eltern	jedes Jahr	Norwegen
	Fragebogen/Befragung	Kommunalbehörden sowie FBBE-Personal und Eltern	alle 2 Jahre	Dänemark
		Nationale Behörden und Kommunalbehörden, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern	abhängig von Bedarf und Ressourcen	Finnland
	Beobachtungen/ Inspektionen und Selbsteinschätzungen	Nationale Behörden (Beobachtung) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	keine Angaben	Australien
		Nationale und regionale Behörden (Inspektionen) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	alle 3 Jahre (Inspektion) und permanent (Selbstbewertung)	Korea

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
		Nationale, regionale und lokale Behörden (Inspektion) sowie Fachkräfte / Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 4 Jahre bei Inspektionen	Ungarn
	Selbsteinschätzungen und Befragungen	Fachkräfte und/oder Leiter von FBBE-Einrichtungen und Eltern (Befragung)	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden

Tafel C. Kindertagespflege

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektionen/Bewertungsskalen/ Checkliste	Lokale Behörden	keine Angaben	Niederlande
				Norwegen
		Nationale, regionale und lokale Behörden	alle 18 Monate	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
			mindestens einmal	England (VK)
	Beobachtung	Regionale und lokale Behörden	alle 3 Monate/ jedes Jahr	Mexiko
			alle 1-3 Jahre	Portugal
Interne Evaluation	Bewertungsskalen/Checkliste	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	freiwillig	Manitoba (KAN)
	Selbsteinschätzungsbögen	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	Slowenien
Externe und interne Evaluation	Fragebogen/Befragung	Kommunalbehörden und FBBE-Personal	alle 2 Jahre	Dänemark
		Nationale Behörden und Kommunalbehörden, Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen sowie Eltern	abhängig von Bedarf und Ressourcen	Finnland
	Beobachtungen und Selbstevaluationen	Nationale Behörden (Beobachtung) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbstevaluationen)	keine Angaben	Australien

Hinweis: In Australien hängt die Häufigkeit der Evaluationen von den Ergebnissen der vorausgegangenen Evaluation ab. England (VK): Mindestens einmal innerhalb der ersten drei bis vier Jahre der Umsetzung des Programms „*Early Years Foundation Stage*“. Portugal: Lediglich gemeinnützige Organisationen führen jedes Jahr Evaluationen durch; bei privaten Organisationen werden Überwachungspraktiken hingegen alle drei Jahre durchgeführt.

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Tabelle 5.5 Monitoring der Einhaltung gesetzlicher Regelungen

Tafel A. Kindergärten

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektion	Nationale Behörde	alle 3 Jahre	Neuseeland
		Nationale, regionale und lokale Behörden	jedes Jahr	Italien
			alle 4 Jahre	Ungarn
			mindestens einmal	England (VK)
		Oberste Aufsichtsbehörde und Schulaufsichtsamt	abhängig von den Kommunen	Spanien
		Bildungsaufsichtsamt	keine Angaben	Niederlande
Interne Evaluation	Selbsteinschätzungsbögen	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	Ungarn
Kombination aus externer und interner Evaluation	Fragebogen / Befragung	Kommunalbehörden und FBBE-Personal	alle 2 Jahre	Dänemark
		Nationale Behörden und FBBE-Personal	keine Angaben	Finnland
	Bewertungsskalen und Selbsteinschätzungen	Nationale, regionale und/oder lokale Behörden (Bewertungsskalen) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	jedes Jahr	Portugal
	Beobachtungen / Inspektionen und Selbsteinschätzungen	Tschechische Schulaufsichtsbehörde sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	alle 4 Jahre (Inspektion) und alle 2 Jahre (Selbsteinschätzung)	Tschechische Republik
		Staatliche Bildungsministerien / Bildungsministerien der Territorialregierungen sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	Australien
		Nationale und regionale Behörden (Inspektionen) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	alle 3 Jahre (Inspektionen) und permanent (Selbsteinschätzung)	Korea
		Nationale Behörde (Inspektion) und Leiter von FBBE-Einrichtungen	alle 5 Jahre (Inspektion); 2 Mal im Jahr (Selbsteinschätzung)	Slowakische Republik

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
	Inspektionen, Checklisten, Befragungen und Selbstevaluationen	Kommunalbehörden (Inspektionen, Checklisten und Befragungen), Regionalbehörden (Inspektionen) sowie Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	abhängig von lokaler Ebene	Norwegen
	Inspektion, Befragung, Beobachtung, Bewertungsskala	Regional, Schulaufsichtsamt, Kommunalbehörden (Inspektion, Befragung, Beobachtung, Bewertungsskala), Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Beobachtung, ausgewählte interne Evaluationsmethoden)	jedes Jahr (intern); abhängig von der Einrichtung (extern)	Polen

Tafel B. Kinderkrippen

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektion	Nationale Behörde	alle 3 Jahre	Neuseeland
		Nationale, regionale und lokale Behörden	mindestens einmal	England (VK)
		Lokale Behörden	jedes Jahr	Britisch-Kolumbien (KAN)
			keine Angaben	Prinz-Edward-Insel (KAN), Portugal
			abhängig von Einrichtungen	Polen
		Oberste Aufsichtsbehörde und Schulaufsichtsbehörde	abhängig von den Kommunen	Spanien
		Kreisverwaltung, Gesundheitsbehörde	keine Angaben	Estland
		Kommission für Kinderbetreuung	keine Angaben	Schottland (VK)
		Unabhängige Aufsichtsbehörde	keine Angaben	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
	Bewertungsskalen / Checklisten	Nationale, regionale und lokale Behörden	keine Angaben	Tschechische Republik
		Schulaufsichtsbehörde	keine Angaben	Niederlande
	Inspektionen und Bewertungsskalen / Checklisten	Regionale Behörden	jedes Jahr (Inspektionen) und alle 2 Jahre (Bewertungsskalen)	Manitoba (KAN)
		Lokale Behörden	Öffentliche Einrichtungen: jedes Jahr. Private Einrichtungen: alle 3 Jahre	Portugal
	Beobachtungen und Befragungen	Nationale, regionale und lokale Behörden	keine Angaben	Slowakische Republik
Externe und interne Evaluation	Fragebogen/Befragung	Kommunalbehörden und FBBE-Personal	alle 2 Jahre	Dänemark
	Umfragen und Selbsteinschätzungen	Nationale Behörden und FBBE-Fachkräfte (Umfragen); Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	keine Angaben	Finnland
	Beobachtungen/ Inspektionen und Selbsteinschätzungen	Externes Gremium (Inspektionen); Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	alle 1 bis 3 Jahre	Japan

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
		Nationale und regionale Behörden (Inspektionen) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	alle 3 Jahre (Inspektionen) und permanent (Selbsteinschätzungen)	Korea
		Nationale Behörden sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	keine Angaben	Australien
	Inspektionen, Checklisten, Befragungen und Selbstevaluationen	Kommunalbehörden (Inspektionen, Checklisten und Befragungen), Regionalbehörden (Inspektionen) sowie Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	abhängig von lokaler Ebene	Norwegen

Tafel C. Kindertagespflege

Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Externe Evaluation	Inspektion	Lokale Behörden	keine Angaben	Prinz-Edward-Insel (KAN), Italien, Norwegen
			abhängig von Einrichtungen	Polen
		Nationale, regionale und lokale Behörden	mindestens einmal	England (VK)
			jedes Jahr	Manitoba (KAN)
		Nationale Behörde	alle 3 Jahre	Neuseeland
		Kreisverwaltung, Gesundheitsbehörde	keine Angaben	Estland
	Checkliste	Kommunalbehörden (Kommunale Gesundheitsdienste)	keine Angaben	Niederlande
	Beobachtung	Lokale Behörden	keine Angaben	Portugal
Externe und interne Evaluation	Fragebogen/Befragung	Kommunalbehörden und Tagespflegepersonen	alle 2 Jahre	Dänemark
		Nationale Behörden, Tagespflegepersonen	keine Angaben	Finnland
	Beobachtungen und Selbsteinschätzungen	Nationale Behörde sowie Tagespflegepersonen und deren Arbeitgeber	keine Angaben	Australien
	Inspektionen und Selbsteinschätzungen (Selbsteinschätzungen nur bei staatlich geförderten Tagespflegestellen)	Aufsichtsamt und Tagespflegepersonen	alle 18 Monate bei Inspektionen	Fläm. Gemeinschaft (BEL)

Hinweis: In Australien hängt die Häufigkeit der Evaluationen von den Ergebnissen der vorausgegangenen Evaluation ab. In Britisch-Kolumbien (KAN) werden zusätzliche Inspektionen durchgeführt, wenn bei der jährlichen Inspektion Probleme bei der Einhaltung gesetzlicher Regelungen festgestellt werden. England (VK): Mindestens einmal innerhalb der ersten drei bis vier Jahre der Umsetzung des Programms „*Early Years Foundation Stage*". Portugal: Lediglich gemeinnützige Organisationen führen jedes Jahr Evaluationen durch; bei privaten Organisationen werden Evaluationen hingegen alle drei Jahre durchgeführt.

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal", Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011).*

Tabelle 5.6 Monitoring der Umsetzung von Curriculumvorgaben

Art der Einrichtung	Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Kindergärten	**Externe Evaluation**	Inspektion	Nationale, regionale und/oder lokale Behörden	keine Angaben	Franz. Gemeinschaft (BEL)
			Oberste Aufsichtsbehörde und Schulaufsichtsamt	abhängig von den Kommunen	Spanien
	Interne Evaluation	Selbsteinschätzung	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	alle 3 Jahre	Estland
	Kombination aus externer und interner Evaluation	Inspektion und Selbsteinschätzung	Nationale, regionale und/oder lokale Behörden (Inspektionen) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	alle 3 Jahre (Inspektionen); permanent (Selbsteinschätzungen)	Korea
		Externe Beobachtungen und Bewertungsskalen, interne Bewertungsskalen und Portfolio	keine Angaben (externe Evaluation); FBBE-Personal (interne Bewertungsskala und Portfolio)	keine Angaben (externe Evaluation); alle 5 Monate (interne Bewertungsskala); jedes Jahr (internes Portfolio)	Türkei
		Beobachtungen	Nationale Behörden, Eltern, FBBE-Personal	permanent	Slowakische Republik
			Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen und Eltern	jedes Jahr	Norwegen
		Externer Meinungsaustausch und Selbsteinschätzung	Eltern und lokale Akteure (externer Meinungsaustausch); Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	keine Angaben (externe Evaluation); alle 1 bis 3 Jahre (Selbsteinschätzung)	Japan
		Inspektion, Umfrage, Beobachtung, Bewertungsskala	Regional, Schulaufsichtsamt (Inspektion, Umfrage, Beobachtung, Bewertungsskala), Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Beobachtung, ausgewählte interne Evaluationsmethoden)	jedes Jahr (intern); abhängig von der Einrichtung (extern)	Polen
		keine Angaben	Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen und Eltern	permanent	Finnland
Kinderkrippen	**Externe Evaluation**	Inspektionen	Oberste Aufsichtsbehörde und Schulaufsichtsamt	abhängig von den Kommunen	Spanien

Art der Einrichtung	Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
	Kombination aus externer und interner Evaluation	Inspektion und Selbsteinschätzung	Externes Gremium (Inspektion); Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 1-3 Jahre (Inspektion); jedes Jahr (Selbsteinschätzung)	Japan
			Nationale, regionale und lokale Behörden (Inspektion) sowie Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzung)	alle 3 Jahre (Inspektion) und permanent (Selbsteinschätzung)	Korea
		Beobachtungen	Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen und Eltern	jedes Jahr	Norwegen
			Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen und Eltern	permanent	Finnland

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Tabelle 5.7 Monitoring der Zufriedenheit der Eltern

Befragungen in Verantwortung der FBBE-Einrichtungen

Art der Einrichtung	Häufigkeit	Land
Kindergärten	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden
	alle 2 Jahre	Dänemark
	alle 3 Jahre	Korea
	keine Angaben	Norwegen, Slowenien
Kinderkrippen	jedes Jahr	Italien
	1 bis 2 Mal pro Jahr	Schweden
	alle 2 Jahre	Dänemark
	mindestens einmal während der Verweildauer eines Kindes in der Einrichtung	Fläm. Gemeinschaft (BEL)
	keine Angaben	Prinz-Edward-Insel (KAN), Norwegen, Slowenien

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Tabelle 5.8 Monitoring des Fachkräfteangebots/der Arbeitsbedingungen

Art der Einrichtung	Art der Evaluation	Methoden	Durchführende	Häufigkeit	Land
Kindergärten	**Externe Evaluation**	Evaluationsberichte	Nationale, regionale und lokale Behörden	permanent	Finnland
		Befragungen	Nationale Behörde	jedes Jahr	Neuseeland
		Verwaltungsaufzeichnungen	Statistikamt Norwegen	jedes Jahr	Norwegen
	Interne Evaluation	Selbsteinschätzung	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	alle 3 Jahre	Dänemark
	Externe und interne Evaluation	Inspektionen, Umfragen, Checklisten	Nationale und regionale Behörden (Inspektionen und Befragungen) sowie Leiter von FBBE-Einrichtungen (Checkliste)	permanent (Checkliste)	Slowakische Republik
		Selbsteinschätzungen, Verwaltungsaufzeichnungen	Von der nationalen Behörde geführtes Informationssystem zum Bildungs- und Erziehungswesen (Verwaltungsaufzeichnungen), Leiter von FBBE-Einrichtungen (Selbsteinschätzungen)	jedes Jahr	Polen
Kinderkrippen	**Externe Evaluation**	Evaluationsberichte	Nationale, regionale und lokale Behörden	permanent	Finnland
		Befragungen	Nationale Behörde	jedes Jahr	Neuseeland
		Verwaltungsaufzeichnungen	Statistikamt Norwegen	jedes Jahr	Norwegen
	Interne Evaluation	Selbsteinschätzung	Fachkräfte und Leiter von FBBE-Einrichtungen	alle 3 Jahre	Dänemark

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Begriffsbestimmungen und Methoden

Monitoring bezieht sich auf die fortlaufende Evaluation der Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung mit dem Ziel der Herstellung von Transparenz sowie der Bewertung der Programmqualität. Dabei werden Trends aufgezeigt und Eltern Informationen für die Wahl einer Einrichtung für ihr Kind an die Hand gegeben. Monitoring kann wesentlich dazu beitragen, bessere FBBE-Angebote und bessere Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder zu fördern, indem sichergestellt wird, dass Normen und gesetzliche Regelungen eingehalten werden und dass Kinder die angemessene Betreuung, Bildung und Erziehung erhalten. Gleichzeitig werden das Fachkräfte-

angebot und die Arbeitsbedingungen im Auge behalten und die Zufriedenheit der Eltern beobachtet.

- Ein **standardisiertes Testverfahren** ist ein Test, der auf einheitliche bzw. „standardisierte Weise“ durchgeführt und ausgewertet wird. Standardisierte Testverfahren sind so konzipiert, dass die Fragen, Durchführungsbedingungen, Auswertungsverfahren und Interpretationen einheitlich sind und in einer vorher festgelegten, standardisierten Weise gehandhabt werden.
- **Inspektion** bezeichnet den Prozess der Bewertung der Qualität und/ oder Leistung von Einrichtungen, Angeboten und Programmen durch Personen (Inspektoren), die nicht unmittelbar an der Arbeit dieser Einrichtungen, Angebote und Programme beteiligt und in der Regel speziell mit dieser Aufgabe betraut sind.
- Eine **Bewertungsskala** bezeichnet ein Monitoringinstrument, mit dem nach einer vorgegebenen Skala eine Bewertung vorgenommen wird. Bewertungsskalen werden häufig dazu verwendet, die Qualität von FBBE-Angeboten und/oder Settings, in denen die Kinder betreut werden, nach festgelegten Qualitätskriterien zu bewerten.
- **Checklisten** sind Listen, die eine Reihe von Punkten, Aufgaben oder Schritten umfassen, die in einer bestimmten Reihenfolge kontrolliert oder ausgeführt werden müssen. In der FBBE können solche Listen verwendet werden, um den Entwicklungsstand von Kindern oder die Arbeit der Fachkräfte zu evaluieren oder um FBBE-Angebote daraufhin zu prüfen, ob die gesetzlichen Regelungen und Qualitätsvorgaben eingehalten werden.
- **Beobachtung** ist ein direktes Instrument zur Datenerhebung. Dabei kommen wissenschaftliche Beobachtungsinstrumente bzw. qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz, um den Forschungsgegenstand vom objektiven Standpunkt eines Außenstehenden zu untersuchen. In der FBBE kann Beobachtung beispielsweise eingesetzt werden, um Daten zum Stand der kindlichen Entwicklung oder zu Qualifikationen der Fachkräfte zu erheben. Außerdem kann damit u.a. untersucht werden, wie Fachkräfte mit Kindern, Fachkräfte untereinander oder Leiter von FBBE-Einrichtungen mit ihren pädagogischen Mitarbeitern interagieren.
- **Portfolio** bezeichnet eine Sammlung von Unterlagen oder Dokumentationen, die beispielsweise für ein Kind oder eine FBBE-Fachkraft angelegt wird. Portfolios werden in der FBBE eingesetzt, um die Qualität der Angebote daran zu messen, was ein Kind oder eine FBBE-Fachkraft geschaffen hat.

- **Fragebogen/Befragung** bezeichnet ein Instrument, das aus einer Reihe von Fragen besteht und mit dem in wirkungsvoller Weise Daten von einer potenziell großen Anzahl von Befragten gesammelt werden können. In der FBBE werden Fragebögen/Befragungen häufig eingesetzt, um Informationen über die Zufriedenheit von FBBE-Fachkräften und Eltern einzuholen.
- **Selbsteinschätzung** bezeichnet die Art und Weise, wie sich eine Person selbst sieht, wobei die persönliche Weiterentwicklung im Mittelpunkt steht. Ein Selbsteinschätzungsbogen ist ein Dokument, das die Person über sich selbst ausfüllen und dabei ihr Fachwissen, ihre Qualifikationen, Leistungen oder Fähigkeiten beurteilen muss.
- **Evaluationsbericht** bezeichnet die regelmäßige Veröffentlichung eines Berichts, der die Ergebnisse einer Evaluation schriftlich dokumentiert. Evaluationsberichte können dazu verwendet werden, FBBE-Fachkräften, Eltern und maßgeblichen Ausschüssen oder Verbänden ein breites Spektrum an Informationen zur Verfügung zu stellen. Zu solchen Informationen gehören z.B. die Bereitstellung von FBBE-Angeboten, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Arbeitsplatzprofile und Qualifikationen des Personals und die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen.

Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“ (2011) sowie auf einer Sekundärstudie der OECD. Aufgrund der im Rahmen der Befragung nur unzureichend eingegangenen Antworten war es allerdings nicht möglich, Monitoringverfahren in der Kindertagespflege international zu vergleichen.

LÄNGSSCHNITTSTUDIEN

Untersuchungsergebnisse

- In den letzten zwei Jahrzehnten haben immer mehr Länder Längsschnittstudien in Angriff genommen (Tabelle 5.9).
- Die USA haben als erstes Land mit der Durchführung von Längsschnittstudien begonnen. Die erste Längsschnittstudie, mit der gemessen wurde, wie sich die Teilnahme an vorschulischen Programmen auf den Bildungserfolg von Kindern auswirkt, wurde dort 1962 im Rahmen des *„High/Scope Perry Preschool“*-Projekts in Angriff genommen. Bei einer weiteren häufig zitierten langjährigen Längsschnittstudie aus den USA handelt es sich um das *„Abecedarian Programme“*, das Anfang der 1970er Jahre gestartet wurde.

- In zunehmendem Maße führen auch europäische und asiatische Länder, wie das Vereinigte Königreich, Korea, Norwegen, die Niederlande sowie Australien und Neuseeland, Längsschnittstudien zur FBBE und zu deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung durch. Dadurch erhalten wir weitere Erkenntnisse zu den Auswirkungen der verschiedenen FBBE-Programme weltweit sowie mehr Informationen über länderspezifische FBBE-Programme und Maßnahmen.
- Für die jüngere Zeit können exemplarisch u.a. folgende Studien angeführt werden: die kanadische Längsschnittstudie zu Kindern und Jugendlichen *„Canadian Longitudinal Survey of Children and Youth“ [1994-]*, die dänische Längsschnittstudie *„Danish Longitudinal Survey of Children“ [1995-]*, die Studie *„Competent Children: Competent Learners“* aus Neuseeland, die Studie *„Effective Provision of Pre-school Education“ [1997-]* aus England (Vereinigtes Königreich) sowie die Studie zu Kosten, Qualität und Outcomes *„Cost, Quality and Outcomes Study“ [1993-]* der USA.

Weitere Einzelheiten hierzu finden sich in der Tabelle mit den Ergebnissen aus der Befragung zu den „Arbeitsbedingungen“ (Excel™-Datei) in der Online-Qualitäts-Toolbox unter: www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabelle 5.9 Liste der Längsschnittstudien

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Zuständige Verwaltung	Finanziert durch
Australien	Growing Up in Australia: Longitudinal study of Australian Children (LSAC)	2004-2018	5.000 Kinder für jede (1, 2) Startkohorte	Ministerium für Familien, Wohnungswesen, Gemeindedienste und indigene Angelegenheiten, das Australische Institut für Familienstudien und das Australische Statistikamt, beraten durch einen Zusammenschluss führender Wissenschaftler	Ministerium für Familien, Wohnungswesen, Gemeindedienste und indigene Angelegenheiten der australischen Regierung
	Footprints in Time - The Longitudinal Study of Indigenous Children (LSIC)	läuft seit 2008	1.687 indigene Kinder in Welle 1	Ministerium für Familien, Wohnungswesen, Gemeindedienste und indigene Angelegenheiten	Ministerium für Familien, Wohnungswesen, Gemeindedienste und indigene Angelegenheiten der australischen Regierung
Belgien (Flämische Gemeinschaft)	Steunpunt Studieen Schoolloopbanen (Studie zu Schullaufbahnen)	2006-2012	6.000 Kinder	keine Angaben	Ministerium für Bildung und Ausbildung, Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Innovation
Belgien (Französische Gemeinschaft)	Grandir en l'an 2000	1989-2009	387 Kinder	Von der Universität Liège durchgeführte Studie	Ministerium der französischen Gemeinschaft von Belgien
Kanada	National Longitudinal Survey of Chiildren and Youth (NLSCY)	seit 1994 – derzeit wird Zyklus 8 durchgeführt (alle 2 Jahre)	6.685 Kinder in Zyklus 8	Statistikamt Kanada und kanadische Regierungsstelle „Human Resources and Skills Development“	Statistikamt Kanada und kanadische Regierungsstelle „Human Resources and Skills Development“
Dänemark	Danish Longitudinal Suvey on Children (DALSC)	seit 1995	5.000 Kinder aus dem ganzen Land, aus unterschiedlichen sozialen Klassen und mit unterschiedl. kulturellen Hintergrund (dänischer oder anderer ethnischer Hintergrund)	SFI Dänisches Nationales Institut für Sozialforschung	Ministerium für Soziale Angelegenheiten und Integration

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Zuständige Verwaltung	Finanziert durch
Deutschland	NUBBEK (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit)*	2009-2012	2.006 Kinder	Paedquis HU Berlin, DJI München, IFP München, Forschungsgruppe Verhaltensbiologie, NUBBEK-Arbeitsgruppe der Universität von Bochum/Osnabrück	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Niedersachsen; Jacobs Foundation, Robert Bosch Stiftung
	European Child Care and Education Study	1993-1998	Etwa 400 deutsche Kinder von insgesamt 1.244 Kindern aus Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien	Freie Universität Berlin, Universität Lüneburg, Universität Salzburg in Österreich, Universität Porto in Portugal und die University Sevilla in Spanien	Bundesländer und Europäische Union

* Anmerk. d. Hrsg.: Die Studie wurde entgegen der ursprünglichen Planung als Querschnittstudie realisiert.

Tabelle 5.9 Liste der Längsschnittstudien (Fortsetzung)

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Zuständige Verwaltung	Finanziert durch
Deutschland (Fortsetzung)	KiDZ Kindergärten der Zukunft in Bayern	2004-2010	191 Kinder	Otto-Friedrich-Universität, Bamberg	
	BiKS: Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter	2005-2012	547 Kinder für die Kindergartenkohorte	Otto-Friedrich-Universität, Bamberg	DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft)
	NEPS (Nationales Bildungspanel)	seit 2011	3.000 Kinder	Koordination Universität Bamberg, 150 Forscher aus unterschiedlichen Forschungseinrichtungen	Bundesministerium für Bildung und Forschung
Irland	Growing up in Ireland	2006-2012	*Startkohorte Neugeborene:* 11.100 *Startkohorte Kinder:* 8 500	Ministerium für Gesundheit und Kinder durch das Amt des Ministers für Kinder	Ministerium für Gesundheit und Kinder durch das Amt des Ministers für Kinder
Korea	Panelstudie zu koreanischen Kindern (PSKC)	2008-2020	2.078 Haushalte mit Neugeborenen in 2008	Institut für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern von Korea	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie von Korea, Ministerium für Gesundheit und Wohlfahrt von Korea
Niederlande	Pre-COOL	2009-2020	ungefähr 2.000 Kinder in 150 Grundschulen und 450 FBBE-Einrichtungen von 50 Kommunen	Niederländische Organisation für akademische Forschung	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft
Neuseeland	Competent Children: Competent Learners	1994 bis 2009	500 Kinder in ihrem letzten Jahr des Besuchs einer FBBE-Einrichtung, in 1994	keine Angaben	Ministerium für Bildung von Neuseeland
	Growing Up In New Zealand	2009-2014	7.000 zwischen 2008 und 2010 geborene Kinder	keine Angaben	Die Studie steht unter der Schirmherrschaft des Ministeriums für soziale Entwicklung von Neuseeland und wird von einer Vielzahl von anderen staatlichen Stellen mitfinanziert.
Norwegen	Norwegische Mutter-und-Kind-Studie	seit 1999 *FBBE-Teil 2011-2016	108.599 Geburten, Kinder, Mütter und Väter	Norwegisches Institut für Gesundheit (MOBA)	Der FBBE-Teil wird vom Ministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Zuständige Verwaltung	Finanziert durch
	Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)	seit 2006 (FBBE-Teil 2008-2011)	1.159 Kinder, beide Eltern, 135 Kinderkrippen	Norwegisches Zentrum für die Verhaltensentwicklung von Kindern (BONDS)	Der FBBE-Teil wird vom norwegischen Zentrum für die kindliche Verhaltensentwicklung und vom Ministerium für Bildung und Forschung finanziert.

Tabelle 5.9 Liste der Längsschnittstudien (Fortsetzung)

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Zuständige Verwaltung	Finanziert durch
Polen	Prädiktoren für die Schuleffektivität – Längsschnittstudie über polnische Kinder II	2012-2015	10.000 Kinder (2. Startkohorte, 6- und 7-Jährige eingeschlossen)	Institut für Bildungsforschung	Ministerium für nationale Bildung
Slowenien	Die Auswirkungen vorschulischer Erziehung und Bildung auf die kindliche Entwicklung und auf die schulischen Leistungen von Kindern	2001-2006	430 Kinder	Staatliche Behörde für Forschung in der Republik Slowenien	Ministerium für Bildung und Sport
Türkei	Interventionsmaßnahmen in der frühen Kindheit und ihre Auswirkungen im Erwachsenenalter	1982-2005	133 Kinder	Stiftung für Mutter-Kind-Ausbildung (AÇEV)	Stiftung für Mutter-Kind-Ausbildung (AÇEV)
Vereinigtes Königreich	National Child Development Study (NCDS)	seit 1958	17.634 Kinder	Nationales Kinderbüro, Soziale Forschungsstelle für Statistik (City University), Zentrum für Längsschnittstudien (Institut für Bildung)	National Birthday Trust Fund und verschiedene sonstige Einrichtungen
	1970 British Cohort Study (BCS70)	seit 1970	circa 17.200 Kinder	Ministerium für Kindergesundheit, Bristol University, Internationales Zentrum für Kinderstudien, Soziale Forschungsstelle für Statistik (City University), Zentrum für Längsschnittstudien (Institut für Bildung), Nationales Zentrum für Sozialforschung	National Birthday Trust Fund in Zusammenarbeit mit dem „Royal College of Obstetricians and Gynaecologists“
	Millennium Cohort Study (MCS)	seit 2000	19.000 Kinder	Rat für Wirtschafts- und Sozialforschung	Verbund von Regierungsministerien und dem Wellcome Trust
England	Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project	1997 - 2003 * 2008-2013	3.000 Kinder	Institut für Bildung, Universität London.	Ministerium für Bildung

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Zuständige Verwaltung	Finanziert durch
Schottland	Growing up in Scotland (GIS)	seit 2005	Startkohorte 1: 8.000 Kinder Startkohorte 2: 6.000 Kinder	Schottisches Zentrum für Sozialforschung in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Forschung zu Familien und Beziehungen an der Universität Edinburgh und der Forschungsstelle für Sozialwissenschaften und öffentliche Gesundheit des MRC in Glasgow	Erziehungs- und Bildungsministerium der Schottischen Regierung
	Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)	seit 1991	über 14.000 Mütter	Ministerium für Sozialmedizin, Universität Bristol	Universität Bristol, Wellcome Trust, Medical Research Council und verschiedene andere
Nordirland	Effective Provision of Pre-School Education in Northern Ireland (EPPNI)	1998-2004	Über 800 Kinder	Regierungsstelle für Statistik und Forschung – Nordirland	Ministerium für Bildung – Nordirland

Tabelle 5.9 Liste der Längsschnittstudien (Fortsetzung)

Land	Titel	Zeitraum	Stichprobengröße (Kohorte)	Durchführende Stelle	Finanzierung
Vereinigte Staaten	„Abecedarian Programme“	1972-1985	107 Kinder aus einkommensschwachen Familien	FPG-Institut für kindliche Entwicklung, University of North Carolina-Chapel Hill	Abteilung für geistige Behinderungen und Entwicklungsstörungen des Nationalen Instituts für Kindergesundheit und menschliche Entwicklung, Abteilung für Humanressourcen des Bundesstaats North Carolina
	Chicago Child Parent Centres	seit 1986	1.539 Kinder	Waisman Center	Nationales Institut für Kindergesundheit und menschliche Entwicklung und Nationales Institut für die Bildung und Erziehung gefährdeter Schüler im Amt für erziehungswissentschaftliche Forschung und Verbesserung, US-Ministerium für Bildung
	Cost, Quality, and Outcomes Study	1993-1997	826 Kinder	Nationales Zentrum für die frühkindliche Entwicklung und für frühkindliches Lernen	Carnegie Corporation New York, William T. Grant Foundation, JFM Foundation, A. L. Mailman Family Foundation, David and Lucile Packard Foundation, Pew Charitable Trusts, USWEST Foundation, Smith Richardson Foundation und Programme der Zentren für erziehungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung unter der Leitung des Amtes für erziehungswissentschaftliche Forschung und Verbesserung, PR/Award Number R307A60004, US-Ministerium für Bildung
	Early Childhood Longitudinal Studies - Birth cohort (ECLS-B)	seit 2006	circa 14.000 Kinder	Nationales Zentrum für Bildungsstatistik	US-Ministerium für Bildung, Institut für Erziehungswissenschaft
	Head Start Impact Study	2002-2006	4.667 Kinder	Westat (Forschungsgesellschaft)	US-Ministerium für Gesundheit und US-amerikanische Gesundheitsbehörde, Amt für Kinder und Familien, Amt für Planung, Forschung und Evaluation

Quelle*:* OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Befragung für die Qualitäts-Toolbox und das FBBE-Portal“, Juni 2011 *(OECD Network on Early Childhood Education and Care´s “Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal”, June 2011).*

Begriffsbestimmungen und Methoden

Eine Längsschnittstudie bezeichnet eine wissenschaftliche Studie, in deren Rahmen innerhalb bestimmter Zeiträume wiederholte Beobachtungen ein- und derselben Variablen durchgeführt werden. Die Daten werden auf der Grundlage einer repräsentativen nationalen Stichprobe oder einer bestimmten Bevölkerungskohorte erhoben. Sie ermöglichen es Wissenschaftlern, wichtige Dimensionen des Aufwachsens von Kindern

in der Gegenwart, wie zum Beispiel Qualitätsparameter und deren Auswirkungen oder die Beziehung zwischen Familienmerkmalen und der Gesundheit, dem Schulerfolg und späteren Beschäftigungschancen von Kindern, gründlich und über einen größeren Zeitraum zu untersuchen.

Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Daten aus der Befragung des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“ (2011) sowie auf einer Sekundärstudie der OECD.

HANDLUNGSFELD 3 – EINE STRATEGIEOPTION AUSWÄHLEN

Der vorliegende Abschnitt enthält Strategieoptionen zur Bewältigung folgender Herausforderungen:

- Datenerhebung und -auswertung
- Forschung

DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG

Herausforderung 1: Die Daten zu Nachfrage und Angebot von FBBE-Plätzen sind unzureichend

In vielen OECD-Ländern fehlen zuverlässige Daten über die Nachfrage und das Angebot von FBBE-Plätzen. Ohne entsprechende Daten können Politiker und Anbieter jedoch kaum ein für den aktuellen und künftigen Bedarf ausreichendes Angebot an FBBE-Plätzen planen und zur Verfügung stellen. Fehlen transparente Auskünfte über das vorhandene Angebot, haben es erwerbstätige Eltern überdies schwer, eine FBBE-Einrichtung zu finden, und diejenigen Eltern, die zum Wiedereinstieg ins Berufsleben grundsätzlich bereit sind, fühlen sich für die Arbeitssuche nicht ausreichend motiviert.

Die Datenerhebung auf landesweiter Ebene kann zum Problem werden, wenn es dafür keinen konsistenten Rahmen gibt und sich lokale Behörden und/oder FBBE-Anbieter untereinander nicht ausreichend abstimmen.

Ein gemeinsames FBBE-Datensystem einrichten, das auf landesweite bzw. regionale Ziele ausgerichtet ist

- In **Australien** haben sich unter dem Dach des „*National Partnership for Early Childhood Education*“ die Regierung und die staatlichen bzw. territorialen Behörden verpflichtet, jährliche Berichte über ihre Fortschritte bei der Umsetzung des „*Nationalen Partnerschaftsvertrags*“ zu veröffentlichen. Der Partnerschaftsvertrag hat das Ziel, bis 2013 allen Kindern den Zugang zu frühkindlicher Bildung zu ermöglichen.
- In **Deutschland** werden die Bemühungen des Bundes, der Länder und der Kommunen um die Erhöhung der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren bis 2013 in einem Jahresbericht bewertet und dokumentiert. Für den Bericht be-

fragt das Familienministerium Eltern, Kindertagesstätten und Jugendämter zu ihren speziellen Bedürfnissen und Erwartungen sowie zu den von ihnen beobachteten Fortschritten.

Eine umfassende, kindzentrierte Datenbank einrichten

- In **Flandern** (**Belgien**) wird jedes Jahr eine umfassende Statistik über junge Kinder, „*Das Kind in Flandern*“, veröffentlicht. Die Statistik umfasst ein breites Spektrum demografischer Daten (z.B. Geburtenraten, Anzahl der Kinder pro Alterskohorte, Anzahl der Kinder von ethnischen Minoritäten, Anzahl adoptierter Kinder), Daten zum familiären Umfeld (z.B. Zusammensetzung der Familie, ethnische Herkunft und Familieneinkommen), Daten über den Besuch von Kindertageseinrichtungen und außerschulischen Betreuungseinrichtungen, Daten über Kinder mit besonderen Bedürfnissen und über die Gesundheit und Entwicklung von jungen Kindern.
- In **Norwegen** füllen sämtliche Kindergärten über ein internetbasiertes Programm einen Jahresbericht aus. Der Bericht enthält umfassende Informationen über 1.) die Anzahl der FBBE-Plätze und der Kinder, die die jeweilige FBBE-Einrichtung besuchen (nach Alter), darunter die Anzahl der Kinder, die eine Minderheitensprache sprechen und Kinder mit Behinderungen, 2.) Besuchsquoten, 3.) die Qualität in den FBBE-Einrichtungen (z. B. Anzahl der Mitarbeiter, Anzahl der Stellen sowie Qualifikationen und Geschlecht der Mitarbeiter), 4.) die Organisation des Kindergartens (*z. B.* Trägerschaft und Öffnungszeiten) sowie 5.) die von den Eltern zu zahlenden Gebühren, Nachlässe für Geschwister und Abschläge für Familien von Geringverdienern.
- **Korea** erstellt *Jährliche Statistiken zur Kinderbetreuung*, die sowohl als Broschüre als auch online erhältlich sind. Die Berichte informieren eingehend über die in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder (z. B. die Anzahl der Kinder nach Alter und Geschlecht, Besuchsquoten in verschiedenen Arten von Kindertageseinrichtungen nach Regionen, die für die Zukunft geschätzte Anzahl der Kinder). Jede Kindertageseinrichtung ist verpflichtet, ihre Daten anzugeben und jährlich zu aktualisieren. Die Daten werden von den kommunalen Behörden bestätigt, um deren Verlässlichkeit zu garantieren. Die Daten über frühkindliche Bildung werden als Teil der *Jährlichen Bildungsstatistik* erhoben, die Daten zur Primär- und Sekundarschulbildung liefert. Die Berichte sind online abrufbar und werden vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik sowie dem Bildungsentwicklungsinstitut erstellt.

Bestehende Mikrodaten zur FBBE berücksichtigen

- In **Österreich** hat Statistik Austria Mikrozensuserhebungen durchgeführt, die 1995 und 2002 eine Sonderbefragung zu „*Haushaltsführung, Kinderbetreuung und Pflege*“ beinhalteten. Der *Bundesverband Österreichischer Eltern-Kind-Gruppen* hat mithilfe von Fragebögen, die an die Eltern-Kind-Gruppen verteilt

wurden, ebenfalls Daten erhoben. Mit ihrer Hilfe sollte herausgefunden werden, inwiefern unterschiedliche Rahmenbedingungen, Gesetze und Finanzierungsmöglichkeiten das FBBE-Angebot in den verschiedenen Bundesländern beeinflussen.

Die Rahmengesetzgebung überarbeiten, um nationale und regionale Systeme zum Monitoring des FBBE-Angebots zu verpflichten

- In **Korea** muss gemäß dem Kinderbetreuungsgesetz alle fünf Jahre eine *Nationale Erhebung zur Kinderbetreuung* durchgeführt werden, um umfassende Daten zum aktuellen Stand der Kinderbetreuung zu erhalten. Im Rahmen dieser Erhebungen werden beispielsweise Daten zur Anzahl der Kinder, der pädagogischen Fachkräfte und Einrichtungen sowie zu den Kosten und Öffnungszeiten erhoben. Obwohl die Kosten für die Durchführung dieser Umfragen erheblich sind, wurde 2010 festgelegt, dass die Umfragen nun alle drei Jahre durchzuführen sind, damit aktuellere Daten zur Verfügung stehen.

Herausforderung 2: Die Daten zur Qualität des Personals und zu dessen Arbeitsbedingungen sind unzureichend

Daten zur Qualität des Personals und zu dessen Arbeitsbedingungen werden bislang in den OECD-Ländern nur teilweise erhoben. Hauptsächlich ist das darauf zurückzuführen, dass politische Entscheidungsträger personalbezogene Aspekte vielfach noch nicht als wichtige Bestandteile einer breiter angelegten FBBE-Datenerhebung betrachten.

Dafür verantwortlich ist auch ein mangelndes Verständnis, wie wichtig eine vereinheitlichte Erfassung dieser Daten über die verschiedenen FBBE-Einrichtungen und Settings, wie Vorschulen und Kindergärten, Kinderkrippen und Tagespflegestellen, hinweg ist. Die Profile, Qualifikationsniveaus und Arbeitsbedingungen für das FBBE-Personal unterscheiden sich in den verschiedenen FBBE-Angeboten sehr stark voneinander. Sowohl in technischer als auch in politischer Hinsicht erscheint es jedoch schwierig, einen Konsens darüber zu erreichen, wie wichtig die Erhebung von Daten zu diesen Fragen ist.

Ein System zum Monitoring des FBBE-Personals einrichten, das auf nationale Qualitätsziele abgestimmt ist

- **Irland** hat ein Monitoring eingeführt, mit dem die Qualifikationsprofile des FBBE-Personals und die Verfügbarkeit von Aus- und Weiterbildungsprogrammen regelmäßig erfasst werden. Das System orientiert sich an Irlands Programm für die Weiterentwicklung des FBBE-Personals, dem „*Workforce Development Plan for the Early Childhood Care Education sector*“.
- In **Norwegen** erhebt *Statistik Norwegen* im Rahmen einer allgemeinen Beschäftigungsstatistik auch Daten über die Arbeitsbedingungen und das Arbeitskräfte-

angebot im FBBE-Sektor. Zudem weisen die Kindergärten jährlich die Anzahl ihrer Mitarbeiter und deren Qualifikationen aus. Dank eines regelmäßigen Monitoring dieses Bereichs konnte ein zusätzlicher Bedarf an qualifiziertem Personal ermittelt werden; insbesondere konnte man die Regionen identifizieren, in denen ein unzureichendes Arbeitskräfteangebot bestand. Auf dieser Grundlage wurde vom norwegischen Bildungs- und Forschungsministerium ein Aktionsplan für die gezielte Anwerbung von frühpädagogischen Fachkräften in den betroffenen Regionen aufgestellt.

- Im **Vereinigten Königreich** sammelte das Projekt „*Effective Provision of Pre-School Education*“ Daten zum Personal und zu den Arbeitsbedingungen bei verschiedenen FBBE-Anbietern, darunter Informationen zu Arbeitszeiten, Zugang zu Fortbildungsmöglichkeiten, Anteil von Voll- und Teilzeitkräften sowie dem Alter des FBBE-Personals. Die Ergebnisse zeigen, dass Vollzeitkräfte einen besseren Zugang zu Fortbildungen haben als Teilzeitkräfte. Insbesondere erhält das in Spielgruppen tätige Personal weniger Fortbildungen, hat weniger Zugang zu Fortbildungsmaterialien und anderen Ressourcen und auch geringere Chancen, die Fortbildung vom Arbeitgeber bezahlt zu bekommen.
- **Korea** führte für den Bereich der Kindergärten eine Evaluation der Kompetenzen von Erziehern ein, die mit Verfahren der Selbsteinschätzung arbeitet und diese Verfahren als Arbeitshilfe stärker in der Praxis zu verankern versucht. Die Evaluation beurteilt die Fachkenntnisse von Erziehern, einschließlich einer Selbsteinschätzung, die die Erzieher unterstützen soll, ihre pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten und dadurch die Qualität des Angebots insgesamt zu verbessern. Parallel dazu wurde für den Betreuungsbereich eine Datenbank zur Zertifizierung von Betreuungspersonal eingeführt.

Die Qualität des FBBE-Personals durch die Erneuerung von Zertifikaten und Zulassungen überprüfen

- In **Neuseeland** müssen registrierte Erzieher ihre Zulassung für die Praxis (Lizenz) in bestimmten Abständen erneuern. Alle drei Jahre müssen sie in einem Beurteilungsverfahren belegen, dass sie die Anforderungen für die uneingeschränkte Zulassung erfüllen. Dieses Verfahren umfasst eine vom Zulassungs- und Prüfungszentrum durchgeführte Überprüfung, „um die Wahrscheinlichkeit zu minimieren, dass gefährdete Mitglieder der Gesellschaft (Kinder, Senioren und Menschen mit speziellen Bedürfnissen) durch Menschen in Gefahr gebracht werden, die gegebenenfalls ein Verhalten gezeigt haben, das die Sicherheit und das Wohlbefinden dieser Zielgruppe gefährdet”.
- Auf der **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) müssen FBBE-Fachkräfte einem Zulassungsgremium einen Nachweis über ihre laufende Weiterbildung erbringen, um ihre Zertifizierung aufrechtzuerhalten. Die Belege müssen den Besuch an den Fortbildungen bestätigen und sind alle drei Jahre für die erneute Zertifizierung

vorzulegen. Auf diese Weise soll die Qualität des Personals gewährleistet werden.

Herausforderung 3: Die Daten zur Finanzierung und zu den Kosten sind unzureichend

Aufgrund der Wirtschaftskrise der letzten Jahre sind die Bildungsausgaben zunehmend unter Druck geraten. Verstärkt besteht die Herausforderung, über die Wirkung und Effizienz dieser Ausgaben Rechenschaft abzulegen. Dies beinhaltet sowohl den Nachweis über die Verwendung der Finanzmittel als auch über die Ergebnisse, die mit ihnen erzielt werden. Gleichzeitig erweist es sich jedoch als äußerst schwierig, gesicherte Zahlen zu öffentlichen FBBE-Ausgaben auf landesweiter Ebene zu erhalten.

Erstens kann es ein Problem darstellen, Ausgaben für frühkindliche Bildung und Kinderbetreuung in Ländern mit einem gesplitteten System, in dem die Finanzierung über verschiedene Ministerien erfolgt, zu aggregieren. Zweitens werden FBBE-Kosten häufig zwischen nationalen und kommunalen Behörden aufgeteilt. Die Finanzierung seitens der nationalen Regierung fließt häufig in die kommunale Haushaltsführung ein, wodurch es unter Umständen zu einer doppelten Zählung der bereitgestellten Finanzmitteln kommen kann. Drittens erfolgt häufig eine Kofinanzierung durch den privaten Sektor, wenn etwa (gemeinnützige) FBBE-Anbieter oder Arbeitgeber der Eltern zu den Kosten der Angebote beitragen. In den Zahlen wird dies häufig nicht berücksichtigt.

Zuverlässige Daten zu Ausgaben für Kinder und Familien erheben

- In **Australien** hat die Regierung ihre Ausgaben für die Finanzierung von FBBE-Angeboten klar dokumentiert. Die Bereitstellung staatlicher Mittel für FBBE-Leistungen hat zu einem erheblichen Anstieg der in Kindertagesstätten angemeldeten Kinder geführt. Waren es im Schuljahr 2006-2007 1.078.710 angemeldete Kinder, betrug deren Zahl im Schuljahr 2009-2010 demgegenüber 1.158.690. Auch wurde es nach der Einführung der staatlichen Subventionen für viele Familien spürbar erschwinglicher, für ihre Kinder FBBE-Angebote in Anspruch zu nehmen. Musste 2004 eine Ein-Kind-Familie mit einem Jahreseinkommen von 55.000 AUD noch circa 13% ihres verfügbaren Einkommens für FBBE-Angebote ausgeben, waren es 2010 nur noch 7%.

Programme evaluieren, um den Effekt einer höheren Finanzierung zu untersuchen

- Unter der gegenwärtigen Regierung der **Prinz-Edward Insel** (**Kanada**) wurden die staatlichen Mittel für FBBE so stark wie noch nie in der jüngeren Geschichte erhöht. Die Initiative „*Exzellenz in der Vorschule*“ („*Preschool Excellence Initiative*“) wurde im Mai 2010 ins Leben gerufen, gleichzeitig wurde vom Ministerium für Bildung und frühkindliche Entwicklung in Zusammenarbeit mit zwei Hochschulen vor Ort ein Evaluationsverfahren entwickelt. Die Hochschulen werden diese Evaluation bis 2012 abschließen und dann die Regierung über gegebenenfalls

erforderliche Änderungen an der genannten Initiative informieren. Die Evaluation wird über die Erfolge des Programms sowie über die Auswirkungen des Mittelanstiegs auf das FBBE-System informieren.

Herausforderung 4: Die Daten zur kindlichen Entwicklung sind unzureichend

In vielen Ländern fehlt das Wissen, um Indikatoren für die kindliche Entwicklung zu definieren und diese in geeigneter Weise zu messen. Hinzu kommt, dass sich in diesem Bereich zwei unterschiedliche Positionen gegenüber stehen: Auf der einen Seite finden sich die Befürworter von Messverfahren, die Kinder auf konkrete Fähigkeiten testen und Aussagen über ihren Entwicklungsstand treffen; auf der anderen Seite finden sich die Befürworter der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse. Dabei geht es um Fragen der Ideologie, Privatsphäre und Ethik.

Die Befürworter der Messung des kindlichen Entwicklungsstands argumentieren, dass man die Wirksamkeit von Maßnahmen bzw. Programminterventionen kaum messen oder feststellen könne, ohne die Lern- und Entwicklungsfortschritte auf Seiten der Kinder zu messen. Eine solche Analyse sei für die Konzeption evidenzbasierter Interventionen unverzichtbar. Sie sind auch der Ansicht, dass ein solches Verfahren wichtig ist, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu helfen, indem man ihre Schwächen frühzeitig erkennt.

Die Befürworter einer prozesshaften Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung halten dagegen, dass es nicht klar sei, welche Arten von Ergebnissen man bei Kindern in einem bestimmten Alter überhaupt messen könne. Sie argumentieren generell, dass ein Monitoring auf andere Aspekte gerichtet sein sollte als auf die Beobachtung der kindlichen Entwicklung.

Fähigkeiten, die gut messbar sind, sind zudem nicht notwendigerweise als besonders wichtig für die Entwicklung kleiner Kinder einzustufen. Ihrer Meinung nach ist es für die Messung von Ergebnissen zu früh und diese birgt die Gefahr, dass junge Lernende stigmatisiert werden, selbst wenn die Bewertung diagnostischen Zwecken dient.

Nationale bzw. regionale Systeme zur Datenerhebung einführen

- Im **Vereinigten Königreich** sieht das Kindergesetz von 2004 rechtliche Änderungen vor, um eine zentrale und gemeinsame Datenerhebung zu gewährleisten, die die Belastung der einzelnen Diensteanbieter reduzieren soll.
- In den **USA** unterstützt das Nationale Zentrum für Bildungsstatistik am *Institute of Education Sciences* (IES) die einzelnen Bundesstaaten bei der Entwicklung und Einführung von Datensystemen für die Erhebung von Längsschnittdaten. Über den *American Recovery and Reinvestment Act*, ein US-Konjunkturpaket von 2009, vergab das IES Zuschüsse an zwanzig Bundesstaaten, damit diese ihre Daten aus verschiedenen Datenbanken sowie längsschnittlich – von der frühen

Kindheit bis zum Berufsleben – miteinander verknüpfen und so gestalten konnten, dass Lehrer und Schüler einander zugeordnet werden können.

Längsschnittstudien durchführen

- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) wurde im Rahmen des Projekts „*Effective Provision of Pre-School Education*“ eine breite Palette von Daten zu mehr als 3.000 Kindern, ihren Eltern, ihrer familiären Umgebung und den Vorschul-Settings gesammelt, um die Auswirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung auf Drei- und Vierjährige zu untersuchen. Die Betreuungssettings umfassten Angebote verschiedenster Träger, wie etwa kommunale Tagespflege, integrierte Zentren, Spielgruppen, private Betreuungsangebote, öffentlich geförderte Kindertageseinrichtungen/ Vorschulen und an Grundschulen angebundene Vorschulklassen. Die Ergebnisse belegten, dass in allen Arten von Betreuungssettings hochwertige Qualität möglich ist. Dennoch konnten bei Kindern in integrierten Einrichtungen und Vorschulen tendenziell größere Fortschritte bei der intellektuellen Entwicklung festgestellt werden.
- In **Belgien** kam die **Französische Gemeinschaft** zu dem Ergebnis, dass Kinder, die freiwillig ein drittes Jahr der École maternelle (Vorschule) durchliefen und daher später in ihr erstes Jahr der Grundschule eintraten, davon in ihrem weiteren Schulleben nicht profitierten. Um hier mehr Wissen zu generieren, wird seit 2009 eine Langzeitstudie mit einer Kohorte von Kindern durchgeführt mit dem Ziel, Bildungsverläufe der Kinder besser zu verstehen und zu erkennen, in welchen Punkten das Bildungssystem verbessert werden kann.

Monitoringinstrumente entwickeln

- Der Australische frühkindliche Entwicklungsindex (Australian Early Development Index, AEDI) ist ein in **Australien** angewandtes demografisches Mittel zur Feststellung des Entwicklungsstands von Kindern bei ihrem Schuleintritt. Der AEDI enthält Messungen in fünf Bereichen der kindlichen Entwicklung sowie demografische Daten. Die Daten werden in Form von Checklisten erhoben, die von den Pädagogen auf der Grundlage ihrer Kenntnisse und Beobachtungen der Kinder ausgefüllt werden. Zu den fünf Entwicklungsbereichen gehören: 1.) körperliche Gesundheit und Wohlbefinden, 2.) Sozialkompetenz, 3.) emotionale Reife, 4.) sprachliche und kognitive Fähigkeiten (bei schulischen Angeboten) und 5.) kommunikative Fähigkeiten und allgemeines Wissen.
- **In Flandern (Belgien**) hat ein Team am Forschungszentrum für Experimentelle Pädagogik der Universität Leuven für den Betreuungssektor ein Instrument *(Self-evaluation Instrument for Care Settings, SICS)* entwickelt, das als Instrument für prozessorientierte Selbsteinschätzungen der Fachkräfte dient. Es orientiert sich am Kind und dessen Erfahrungen im Betreuungsumfeld und soll ein Bewusstsein dafür schaffen, wie optimale Bedingungen für die Förderung der kindlichen Entwicklung aussehen. Das damit verbundene Verfahren besteht aus drei Schritten. In einem ersten Schritt werden das Wohlbefinden und das Aktivitätsniveau des

Kindes eingeschätzt. Im zweiten Schritt werden Beobachtungen analysiert. Drittens werden schließlich Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität identifiziert und durchgeführt. Damit sich die Nutzer mit SICS vertraut machen können, steht ein Handbuch zur Verfügung. Für den Bildungssektor steht den registrierten Schulen ein Monitoringsystem für Schüler zur Verfügung, das *Leerlingvolgsysteem voor Vlaanderen*. Es ermöglicht den Lehrkräften, die Entwicklung und Fortschritte einzelner Schüler anhand einer Reihe von Tests zu verfolgen. Das System ermittelt auch den Grad des Wohlbefindens von Kindern in Kindergärten und Schulen sowie ihrer Beteiligung an vorschulischen bzw. schulischen Aktivitäten. Der Prozess besteht aus mehreren Tests, die bei Kindern in FBBE-Einrichtungen die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten und bei Kindern in Grundschulen die orthographische und Lesefähigkeit messen.

- In **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) stellt die Provinz Mittel für eine Forschungsorganisation bereit, die Bevölkerungsdaten erhebt. Die Organisation misst den Stand der kindlichen Entwicklung beim Eintritt in die Vorschule/Grundschule mithilfe des *Early Development Instrument* (EDI), das zur Feststellung der Schulreife von Kindern auf Gruppenniveau konzipiert wurde – es eignet sich nicht für die Einschätzung einzelner Kinder. Das EDI beurteilt die Entwicklung der Kinder in fünf Bereichen: 1.) körperliche Gesundheit und Wohlbefinden, 2.) Sozialkompetenz, 3.) emotionale Reife, 4.) sprachliche und kognitive Fähigkeiten sowie 5.) kommunikative Fähigkeiten. Es reflektiert damit die Stärken und Schwächen der Kommunen in Bezug auf die Vorbereitung der Kinder auf die Schule.
- Die Provinz **Manitoba** (**Kanada**) setzt ebenfalls das *Early Development Instrument* (EDI) ein, um alle zwei Jahre in allen 37 Schulbezirken (und an einigen Privatschulen) Daten zu erheben. Die Kindergartenerzieher füllen die EDI-Fragebögen zu jedem der von ihnen betreuten Kinder aus. Die Daten werden während des laufenden Schuljahres erhoben, sodass die Erzieher ausreichend Zeit haben, die Kinder gut kennenzulernen. Die Eltern werden über die EDI-Datenerhebung informiert und können eine Teilnahme ihres Kindes an der EDI-Erhebung ablehnen. Das EDI allein sagt natürlich nicht alles über Kindheit aus; andere Daten müssen hinzu genommen werden, wie etwa Daten zur Schulleistung, vorgeburtliche Daten, Daten aus Elternbefragungen und Zensusdaten der jeweiligen Kommune.
- Die Provinz **Prinz-Edward-Insel** (**Kanada**) hat ihre Kindergärten 2010 in das öffentliche Schulsystem überführt und entschieden, ein allgemeines Screening der Kinder hinsichtlich ihres Entwicklungsstands bei Eintritt in den Kindergarten vorzunehmen. Als Instrument wird ein Einschätzungsbogen *„Early Years Evaluation" (EYE)* verwendet, der sowohl eine direkte Einschätzung *(Direct Assessment; DA)* als auch Beobachtungen durch den Erzieher umfasst. Der Bewertungsbogen EYE-DA beurteilt vier Entwicklungsbereiche: 1.) Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung der Umwelt, 2.) kognitive Fähigkeiten, 3.) Sprache und Kommunikation sowie 4.) grob- und feinmotorische Entwicklung. Nach den ersten beiden Erhebungsjahren hat die Regierung die Ergebnisse geprüft um festzustellen, welche

Informationen sich aus EYE gewinnen lassen und wie man diese am besten nutzen kann. Die Provinz Prinz-Edward-Insel überlegt zudem, ob sie auch das „*Early Development Instrument" (EDI)* übernimmt und künftig regelmäßig alle drei Jahre verwendet.

- In **Deutschland** hat ein Zusammenschluss verschiedener Institute und Einzelwissenschaftler die Durchführung der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit" (NUBBEK) übernommen, die sich folgende Ziele gesetzt hat: gesichertes empirisches Grundlagen- und Anwendungswissen bereitstellen, vorhandene und sich verändernde Rahmenbedingungen zu untersuchen, und mit diesem empirischen Wissen die Basis für die Gestaltung einer guten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder und der Unterstützung von Familien in ihrer Erziehungsaufgabe schaffen. Die Untersuchung erfolgt in Form einer bundesweiten Studie, die an verschiedenen Orten in acht Bundesländern durchgeführt wird. Die Hauptdatenerhebung fand im ersten Halbjahr 2010 statt. Über 2.000 Kinder zwischen zwei und vier Jahren und deren Familien (davon ein Drittel mit Migrationshintergrund) wurden in die Studie aufgenommen.
- In **Mexiko** beurteilt der Test „*Excale – Tercer año de preescolar*" den Entwicklungsstand von Kindern im dritten Jahr der Vorschule. Insgesamt wurden in 2007 10.300 Vorschüler aus 1.091 Einrichtungen auf ihre literalen und mathematischen Fähigkeiten getestet. Neben diesen Leistungstests wurden mithilfe von Fragebögen andere Aspekte der Bildungsaktivitäten sowie Ansichten von Vorschülern, Eltern, Erziehern und FBBE-Leitern aufgenommen.
- In der **Türkei** stellt das nationale Bildungsministerium vorschulischen Bildungseinrichtungen Formulare zur Erfassung des Entwicklungsstands sowie für Entwicklungsberichte zur Verfügung. Die Formulare zur Erfassung des Entwicklungsstands umfassen vier Entwicklungsbereiche von Kindern zwischen 36 und 72 Monaten: Psychomotorik, soziale und emotionale Reife, sprachliche und kognitive Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, tägliche Verrichtungen selbstständig durchzuführen. Die Entwicklungsberichte enthalten eine Reihe von Kurzdarstellungen über die kindliche Entwicklung, die u.a. Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisheiten und Gewohnheiten von Kindern dokumentieren.
- **Neuseeland** führte das Programm „*Kei Tua o te Pae"* ein, das Pädagogen helfen soll, effektive Verfahren der Einschätzung von Lernfortschritten zu entwickeln, die im Einklang mit den Zielen des Curriculums „*Te Whâriki*" stehen. Die nationale Regierung bietet FBBE-Mitarbeitern Schulungen zu diesen Verfahren an. Darüber hinaus wird das Curriculumprogramm evaluiert, und zwar dahingehend, inwieweit es Aktivitäten und Bindungsangebote bietet, welche die frühkindliche Entwicklung fördern. Kinder und Eltern werden an der Entscheidung beteiligt, was in die Evaluation der Programme und des Curriculums einbezogen werden soll.

Herausforderung 5: Die Daten zur Qualität von FBBE-Angeboten sind unzureichend

Viele Länder berichten über große Schwierigkeiten beim Monitoring der Qualität von FBBE-Angeboten und der Einhaltung von Vorschriften, insbesondere bei privaten Anbietern. Erstens besteht kein Konsens zwischen verschiedenen Akteuren und Eltern darüber, welche Indikatoren für die Bewertung der Qualität herangezogen werden sollen, auch wenn das Verständnis dafür, was Qualität in FBBE-Angeboten ausmacht, kontinuierlich zunimmt. Zweitens wäre eine völlig eigenständige Erhebung von Daten zur Qualität politisch und finanziell kaum durchführbar. Vielmehr muss dafür auf bestehende Datensysteme zurückgegriffen werden. Will man Qualitätsdaten im Rahmen vorhandener FBBE-Datensysteme erheben, erfordert dies strategisches Denken, politische und finanzielle Unterstützung sowie die Akzeptanz der relevanten FBBE-Akteure.

Die Datenerhebung über strukturelle Qualitätsindikatoren an nationalen Qualitätszielen ausrichten

- In **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) wurde 2001 die Gruppengröße in Kindergärten gesetzlich geregelt. Die Einhaltung dieser Standards wird jedes Jahr kontrolliert. 2010 lag die durchschnittliche Gruppengröße in Kindergärten Britisch-Kolumbiens bei unter 18 Kindern.
- In den **USA** werden die Ziele und Standards öffentlicher Programme in den einzelnen Bundesstaaten im Wesentlichen vom *National Education Goals Panel,* dem *Head Start Child Development and Early Learning Framework, einem Rahmenplan für frühkindliches Lernen,* sowie der *National Association of the Education of Young Children*, einem nationalen *Verband für die Erziehung junger Kinder*, vorgegeben bzw. abgeleitet. Die Lernbereiche umfassen die Entwicklung sprachlicher und literaler Fähigkeiten, kognitive Fähigkeiten und Allgemeinwissen (einschließlich frühmathematische Fähigkeiten und Heranführung an die Naturwissenschaften), lernmethodische Ansätze, körperliches Wohlbefinden und motorische Entwicklung sowie soziale und emotionale Entwicklung. Viele Bundesstaaten nutzen die Programmstandards auch, um zu gewährleisten, dass eine kindgerechte Pädagogik umgesetzt wird; zum Beispiel können sich die Standards auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Qualifikation des Personals, den Flächenbedarf pro Kind und die pädagogischen Materialien konzentrieren, um die Bedürfnisse von jungen Kindern zu erfüllen. Inspektoren gewährleisten dann, dass die Standards in allen FBBE-Einrichtungen eingehalten werden und dass jede Einrichtung hochwertige pädagogische Arbeit leistet.
- In **Schweden** gewannen Politiker auf zentraler und kommunaler Ebene durch eine von der Nationalen Bildungsbehörde 2003 landesweit durchgeführte Evaluation von Vorschulen wertvolle Einsichten, wie das nationale Vorschulcurriculum in der Praxis verstanden und umgesetzt wird. Die Evaluation machte auch deutlich, dass es hinsichtlich der Qualität der Vorschulen zwischen den Kommunen erhebliche Unterschiede gibt (z. B. bei der Gruppen- bzw. Klassengröße). Besonders

negativ wirkte sich eine fehlende Unterstützung bei der Finanzierung und beim Management demzufolge auf Vorschulen in Einzugsgebieten mit geringeren Ressourcen aus. 2008 wurde eine zweite nationale Evaluation durchgeführt, die zeigt, dass das Curriculum zehn Jahre nach seiner Einführung zunehmende Bedeutung erlangt hat. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl auf kommunaler als auch auf Vorschulebene umfangreiche Evaluationen durchgeführt werden. Dazu wird ein breites Spektrum verschiedener Verfahren verwendet, einschließlich Selbsteinschätzung, Bewertung durch Kollegen, Elternbefragungen und Evaluationsverfahren, die die Kinder einbeziehen.

- Im März 2002 hat die **Französische Gemeinschaft** (**Belgien**) eine Kommission damit beauftragt, ein kohärentes System von Bildungsindikatoren zu entwickeln. Jährlich erscheint ein Bericht mit objektiven und strukturierten Informationen, die zusammen mit den verfügbaren statistischen Daten zu einer detailreichen und empirisch gesättigten Übersicht über das Bildungssystem beitragen.

Qualitätsberichte regelmäßig veröffentlichen und Qualitätsergebnisse mitteilen

- In **Australien** erstellte der *Nationale Akkreditierungsrat für Kinderbetreuung* (*National Child Care Accreditation Council*) alle sechs Monate einen Bericht zu Qualitätstrends, um Familien, Geldgeber und Einrichtungen über Fortschritte und wichtige Entwicklungen zu informieren. Nach der Auflösung des Akkreditierungsrats zum 31. Dezember 2011 ist seit dem 1. Januar 2012 die *Australische Behörde für Qualität in der Erziehung und Bildung von Kindern* (*Australian Children's Education and Care Quality Authority*, ACECQA) für die Steuerung der Umsetzung des „*Nationalen Qualitätsrahmens für frühkindliche Erziehung und Betreuung*“ („*National Quality Framework for Early Childhood Education and Care*“) auf nationaler Ebene sowie für die Gewährleistung seiner einheitlichen Anwendung zuständig. Die ACECQA wird dem Ministerrat für Bildung, frühkindliche Entwicklung und Jugend unterstehen und diesen zum „*Nationalen Qualitätsrahmen*“ („*National Quality Framework*“) beraten.
- In **Korea** veröffentlicht das *Koreanische Institut für Bildung und Betreuung von Kindern* im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technik seit 2009 einen jährlichen Bericht über frühkindliche Bildung. Der Bericht „*Koreanische frühkindliche Bildung auf einen Blick*“ enthält Angaben zum aktuellen Stand der frühkindlichen Bildung in Städten und Provinzen. Er umfasst auch Informationen über Qualitätsindikatoren, wie etwa Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Anteil der Ganztagsangebote, Anteil des Betreuungspersonals mit Bachelor-Abschluss, Anzahl von Aufsichtskräften, die in den Bildungsämtern der Städte und Provinzen auf frühkindliche Erziehung spezialisiert sind, sowie Ergebnisindikatoren, wie etwa Besuchsquoten in den verschiedenen Kinderbetreuungseinrichtungen. Der Bericht enthält Informationen über Trends bei bestimmten Indikatoren sowie vergleichende Qualitätsdaten. Er wird an die regionalen Schulämter verteilt.

- In den **USA** veröffentlicht das National Institute of Early Education Research (NIEER) seit 2003 jährlich den Bericht „*The State of Pre-School*“ („*Der Zustand der Vorschule*“). Diese Jahrbücher informieren über den Umfang der staatlichen Investitionen in die Vorschule, Besuchsquoten, Gruppengrößen, Fachkraft-Kind-Schlüssel und Qualifikationen der Fachkräfte. Sie liefern zudem Daten über andere wichtige Qualitätsindikatoren. Daneben arbeitet NIEER auf Bundes- und Bundesstaatsebene mit Politikern sowie anderen Organisationen zusammen, um Forschungs- und Disseminationsstrategien zu entwickeln, damit Wissenslücken gefüllt werden und wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich in politische Maßnahmen im FBBE-Bereich umgesetzt werden.
- Die **Französische Gemeinschaft** (**Belgien**) verlangt von den Koordinatoren von außerschulischer Betreuung und Freizeitbetreuung die Erstellung von Bestandsaufnahmen (états des lieux), die einen „Schnappschuss“ des Sektors ergeben und Bereiche mit Handlungsbedarf ermitteln. Die *Beobachtungsstelle für Kinder, Jugendliche und Jugendhilfe* ist dafür zuständig, diese Berichte alle fünf Jahre in einer Gesamtdarstellung zusammenzufassen. Die erste Zusammenfassung wurde 2004 veröffentlicht, die zweite soll 2012 folgen.
- In **Spanien** führte das Bildungsministerium 2007 eine Pilotstudie zur Evaluation der frühkindlichen Bildung durch, in deren Mittelpunkt folgende Aspekte standen: Lern- und Entwicklungsergebnisse der Kinder, Zufriedenheit der Eltern mit dem Management und der Organisation der Einrichtung, das Niveau der ergänzenden Angebote, die verschiedenen Arten von Programmen und Zielgruppen, Profile des frühpädagogischen Personals und Personalevaluation. Das Ministerium veröffentlichte die Ergebnisse dieser Evaluation, um den Stand der FBBE deutlich zu machen. Zudem gibt das staatliche Schulamt einen Jahresbericht heraus, in dem die wichtigsten Ergebnisse und Schwierigkeiten des frühkindlichen Bildungssektors angesprochen und Bereiche aufgezeigt werden, in denen Handlungsbedarf seitens der regionalen Bildungsbehörden besteht oder auf die besonderes Augenmerk gelegt werden muss.

Befragung zur Zufriedenheit der Eltern durchführen

- In **Finnland** führte das *Nationale Institut für Gesundheit und Soziales* eine Online-Befragung durch, in der Eltern über die Qualität der FBBE-Angebote befragt wurden. Die Befragung ergab, dass die meisten Eltern mit den FBBE-Angeboten zufrieden sind und der fachlichen Kompetenz des FBBE-Personals vertrauen. Sie bemängeln jedoch eine zu dünne Personaldecke.
- Die **schwedischen** Behörden erhoben nicht nur statistische Daten, sondern gründeten auch ein Netz von Zentren (unter Einschluss der Eltern), um qualitative Informationen über die Bedürfnisse von Kindern und deren Familien zu sammeln.

- **Dänemark**, **Norwegen** und das **Vereinigte Königreich** führen Befragungen zu den Ansichten der Eltern durch und konsultieren diese regelmäßig hinsichtlich ihrer Probleme und Wünsche im FBBE-Bereich. Dieses Verfahren spielt eine wesentliche Rolle, um für hohe Qualität, Erschwinglichkeit der FBBE-Plätze und Transparenz bei den Ausgaben zu sorgen. Landesweite Befragungen und Gespräche mit Eltern bieten Informationen über die Zugänglichkeit zu FBBE-Angeboten, die Passung von Öffnungszeiten, die Verwaltung und Zuteilung der Plätze, familiäre Hintergründe, Qualitätsstandards, die Wahrnehmung der Eltern, wie wohl sich die Kinder in der Einrichtung fühlen, und die Zufriedenheit mit dem Essen und der medizinischen Versorgung der Kinder
- Die Kindergärten in **Korea** sind verpflichtet, jedes Jahr von den Eltern einen Fragebogen zu ihrer Zufriedenheit mit der Qualität der Einrichtung ausfüllen zu lassen; er ist Bestandteil des Evaluationsverfahrens für Kindergärten. Die Befragung enthält Informationen über Bildungsaktivitäten und die Entwicklung der Kinder, die Qualität der Mahlzeiten, die von den Einrichtungen angebotene Elternbildung und die Kompetenzen und Arbeit der Erzieher. Für die Teilnahme an der Befragung werden Eltern nach dem Zufallsprinzip ausgewählt.

Einen Rahmen für Inspektionsbesuche einrichten und Inspektionsunterlagen bereitstellen

- In **Flandern** (**Belgien**) führt die Bildungsaufsicht gemäß dem CIPO-Referenzrahmen (Context, Input, Processes, Output) Inspektionen bei Einrichtungen durch, die Kinder im Alter von zweieinhalb bis sechs Jahren betreuen. Dieser Referenzrahmen basiert auf vier Komponenten: Kontext, Input, Prozesse und Output. Zum Kontext gehören Charakteristika einer Einrichtung, Lage, Geschichte und rechtliche Vorschriften. Der Input umfasst Merkmale von Personal und Kindern, während die Prozesse aus vier Komponenten bestehen: allgemeine Leitlinien, Personal, Ressourcen und Bildungskonzepte. Die Output-Komponente umfasst Leistungen der Kinder, Bildungsverläufe und Zufriedenheit.
- In **Finnland** soll laut dem Gesetz für Elementarbildung, Kapitel 5, Absatz 21, jeder Anbieter von Bildungsangeboten seine Dienste und deren Wirkungen einer Evaluation unterziehen. Die Anbieter sollen auch an externen Evaluationen ihrer Einrichtung(en) teilnehmen. Es gibt eigene Evaluationsgremien, die unabhängige Evaluationen durchführen und dem Ministerium für Bildung und Kultur zugeordnet sind. Sie sind auch damit beauftragt, Aktivitäten und Netzwerke zwischen Universitäten, dem Nationalen Bildungsrat und anderen Evaluationsexperten zu organisieren. Von 2009 bis 2011 wurden durch diese Evaluationsgremien zwei umfangreiche landesweite Evaluationen von frühpädagogischen Einrichtungen durchgeführt, die Fragen der Qualität in Bezug auf das „*Kerncurriculum für die vorschulische Bildung und Erziehung*“ („*Core Curriculum for Pre-primary education*“) thematisierten.
- In **Mexiko** kontrolliert das Sozialministerium gemäß der „*Evaluación de consistencia y de resultados del programa de guarderías y estancias infantiles*“

die Durchführung der von ihm angebotenen Dienste und deren Koordinierung mit dem Gesundheitswesen. Die Evaluation wird von einem unabhängigen Institut durchgeführt. Sie umfasst verschiedene Aspekte der frühkindlichen Bildung, wie Infrastruktur, Ausstattung, Organisation, Qualifikation der Fachkräfte, finanzielle Mittel und Abläufe in den Einrichtungen. Das Ministerium erstellte auch die Publikation „*Educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje"*, die das Ergebnis einer über dreijährigen Untersuchung zur frühkindlichen Bildung in Mexiko ist.

- In der **Slowakei** führt das staatliche Schulamt Inspektionen von Kindergärten durch und beleuchtet dabei Bildungsaspekte sowie Aspekte des Einrichtungsmanagements. Die umfangreichen Inspektionen konzentrieren sich auf die Qualität der Bildungsprozesse und die damit verbundenen Entwicklungsergebnisse der Kinder, die Qualität der FBBE-Angebote und ihrer Leitung, die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Akteuren (*z. B.* Grundschule, Sonderpädagogen, Psychologen, Ärzte und Senioren), die Arbeitsbedingungen des FBBE-Personals und zusätzliche Aktivitäten von Kindergärten. Auf Basis der Ergebnisse der Inspektion können die Kindergärten folgende Optionen wahrnehmen: 1.) Austausch über aktuelle Ziele und Informationen, 2.) Etablierung von Standards für Entscheidungsprozesse, 3.) Zusammenarbeit mit beratenden Gremien zur Abklärung fachlicher Fragen und 4.) Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungseinrichtungen.
- In **England** (**Vereinigtes Königreich**) führt das Amt für Bildungsstandards *(„Office for Standards in Education", Ofsted)* regelmäßige Inspektionen durch, um die Wirksamkeit der FBBE-Angebote gemessen an den Prinzipien und Erfordernissen des Curriculums „*Early Years Foundation Stage*" *(EYFS)* zu evaluieren. Der Inspektionsbericht beurteilt die generelle Effektivität des Anbieters (inwieweit erfüllt die Einrichtung die Bedürfnisse der Kinder gemäß dem EYFS), die Effektivität der Leitung der Einrichtung, die Qualität der Angebote und die Entwicklungsergebnisse der Kinder in Bezug auf das Curriculum.
- In **Norwegen** sind die Kommunen für die Entwicklung und Supervision privater und städtischer Einrichtungen zuständig; dabei müssen sie gewährleisten, dass die Einrichtungen gemäß den vom Staat vorgegebenen Zielen geführt werden. Die Kreisverwaltung inspiziert die Kommunen, um sicherzustellen, dass die FBBE-Einrichtungen dem Kindergartengesetz entsprechen. Die Berichte zeigen, dass die Kommunen ihren Pflichten als kommunale Aufsichtsämter unterschiedlich nachkommen. Um diese Probleme zu beheben, investierte die norwegische Regierung 2011 4,5 Millionen NOK in Fortbildungsmaßnahmen für kommunale Amtsträger. Zudem soll ebenfalls in 2011 ein staatlicher Ausschuss die norwegische FBBE-Gesetzgebung, die Inspektionsvorschriften und Richtlinien einer Evaluation unterziehen.
- In **Korea** werden seit 2007 Inspektionen in Kindergärten und seit 2005 in Kinderkrippen durchgeführt, die vom Staat in Zusammenarbeit mit den Kommunen

durchgeführt werden. Alle FBBE-Anbieter müssen sich alle drei Jahre inspizieren lassen, wobei sowohl Selbstbewertungsberichte als auch externe Evaluationen zum Einsatz kommen. Kindergärten und Kinderkrippen werden unter anderem in den Bereichen Umwelt, Gesundheit, Sicherheit, Verwaltung und Curriculum evaluiert; letzteres ist ein besonders wichtiger Aspekt der Evaluation. 2011 wurde die Anzahl der zu beurteilenden Aspekte um fast die Hälfte verringert und die kommunalen Ämter erhielten die Entscheidungsfreiheit, neben den staatlich definierten Indikatoren eigene aufstellen zu dürfen. Darüber hinaus wurde für die Evaluatoren der verschiedenen Städte und Provinzen ein zentrales Verwaltungssystem zum Informationsaustausch eingerichtet. Die Fachkenntnisse der Evaluatoren wurden durch Fortbildungen erhöht. Das Akkreditierungsverfahren für Kinderkrippen, das vom Koreanischen Akkreditierungsrat für Kleinkindbetreuung geleitet wird, ist ebenfalls an Inspektionen gebunden. Das Verfahren konzentriert sich stärker auf die Qualität der Prozesse als auf Vorschriften. Auch hier wurde die Zahl der Felder und Indikatoren reduziert und der Bereich „pädagogische Fähigkeiten und Fähigkeiten zur Interaktion“ neu eingeführt. Bis zum Juli 2011 wurden auf Grundlage der Inspektion 26.674 der bestehenden 39.181 Kinderkrippen akkreditiert. Es wurden Anleitungen und Handbücher für beide skizzierten Qualitätssicherungverfahren entwickelt und an Leiter und Mitarbeiter von FBBE-Einrichtungen verteilt.

- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) führt das Amt für Geburten und Kindheit (Office de la Naissance et de l’Enfance) Erhebungen zur Qualität der von ihm zugelassenen und subventionierten Einrichtungen durch. Das Amt verfügt über Koordinatoren (coordinatrices acceuil) und Inspektoren (agents conseil), die die Kinderkrippen und Tagespflegestellen regelmäßig besuchen, um ihre Qualität zu überprüfen. Im Bildungsbereich sind Inspektoren für die Supervision und Beratung des frühpädagogischen Personals im Hinblick auf die verschiedenen Gesetze im FBBE-Bereich zuständig. Ihre Ergebnisse fließen in Berichte ein, die als Grundlage genereller Evaluationen dienen und auf denen die Steuerung des Bildungsbereichs aufbaut.
- In **Spanien** konzipieren und implementieren die regionalen Bildungsbehörden Bestandsaufnahmen, wobei sie den sozioökonomischen und kulturellen Status der Kinder und ihrer Familien sowie das Umfeld der frühpädagogischen Einrichtungen und die verfügbaren Mittel berücksichtigen. Die Behörden unterstützen neben externen Inspektionen auch Selbstevaluationen von Leitung und Personal.

Monitoringinstrumente entwickeln und Eltern und Personal unterstützen

- Im Bundesstaat **New Jersey** (**Vereinigte Staaten**) wird die Qualität in Kindergruppen durch strukturierte Beobachtungen gemessen, wobei drei Instrumente eingesetzt werden: Das erste Instrument misst die allgemeine Qualität der Einrichtung, hier steht insbesondere der Gruppenraum mit seinen Bedingungen hinsichtlich der Gesundheit und Sicherheit der Kinder sowie der Zugang zu pädagogischen Materialien im Vordergrund. Das zweite Instrument beurteilt sowohl Materialien als auch spezifische Aktivitäten und Interaktionen der Fachkräfte, bei

denen man davon ausgeht, dass sie die sprachlichen Fähigkeiten fördern. Das dritte Instrument bewertet Materialien und Interaktionen in allen Bereichen der frühmathematischen Förderung. Zusammen bieten diese kriterienbasierten Instrumente leicht verständliche Informationen, die auf Einrichtungs-, Bezirks- und Bundesstaatsebene zur Verbesserung der FBBE-Programme verwendet werden.

- Die **Slowakische Republik** intensivierte die Zusammenarbeit mit der staatlichen Schulaufsicht, die die Umsetzung der schulischen Curricula kontrolliert. Inspektionen finden nunmehr regelmäßig einmal pro Jahr statt. Außerdem wurden Tools zur Selbstevaluation entwickelt, sodass Lehrer und Pädagogen ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten bewerten können.

Nicht subventionierte FBBE-Anbieter in Datenerhebungen einbeziehen, ohne sie zu sehr zu belasten

- Im Bereich der Kinderbetreuung erhalten subventionierte Einrichtungen in **Flandern** (**Belgien**) staatliche Gelder, sodass ihnen die Bereitstellung von Daten vorgeschrieben werden kann. Private Einrichtungen erhalten hingegen nur begrenzte staatliche Unterstützung, sodass man von ihnen nicht die gleiche Menge an Daten wie von staatlich subventionierten Einrichtungen fordern kann. Die derzeitige Statistik liefert daher ein unvollständiges Bild der FBBE-Angebote, sodass die Regierung überlegt, wie sie die fehlenden Daten erhalten kann, ohne die nicht staatlich unterstützten Einrichtungen zu sehr zu belasten.

Private Anbieter zur Erhebung von Daten und zur Auditierung verpflichten

- Der Kinderbetreuungssektor in **Australien** zeichnet sich durch einen erheblichen Anteil privater, gewinnorientierter Anbieter aus. Insbesondere ein Anbieter, ABC Developmental Learning Centres, ist in weiten Teilen des Landes vertreten: Er wurde 1988 gegründet und hatte im Jahr 2008 bereits einen Marktanteil an Ganztageseinrichtungen von 25 %. ABC war eine gut eingeführte Marke, und die frühpädagogischen Einrichtungen des Unternehmens erfüllten die Zulassungsnormen und Bauvorschriften, stellten ausreichend Personal usw. Allerdings hatte das Unternehmen eine geringe Finanzdecke und eine aufwändige Verwaltung und Managementstruktur; teure Bauvorhaben und die Expansion des Unternehmens wurden in erster Linie über Schulden finanziert. 2008 ging das Unternehmen in Konkurs und die Regierung war gezwungen einzugreifen, um zu vermeiden, dass es in zahlreichen Kommunen zu schwerwiegenden sozialen und wirtschaftlichen Folgen kam. Die Regierung stellte erhebliche finanzielle Mittel zur Verfügung, damit Zentren geöffnet blieben, während ihr Verkauf, ihre Übertragung oder Schließung vorbereitet wurden. Unter anderem zeigte ein nicht gewinnorientiertes Konsortium Interesse an der Übernahme eines erheblichen Teils der ehemaligen ABC-Zentren. Die Regierung unterstützte diese gemeinnützige Organisation mittels Bereitstellung eines zurückzuzahlenden Darlehens, das den Steuerzahler nichts kostete. Auf diese Weise entwickelte sich eine neue Qualität

der Zusammenarbeit zwischen der Regierung, dem gemeinnützigen Sektor und privaten Anlegern. Über 90% der zum Zeitpunkt des Konkurses betriebenen ABC Learning Centres sind auch heute noch in Betrieb. Die Regierung verlangt seither von neuen Anbietern, dass sie ihre Eignung zur Führung einer Kindertagesstätte nachweisen. Außerdem wurde das Monitoring von Kindertagesstätten verstärkt. Die australische Regierung verabschiedete eine Reihe von Maßnahmen, die im Haushalt von 2010-2011 bekanntgegeben wurden: 1.) Jährlich muss eine Bewertung der finanziellen Leistungsfähigkeit von großen Anbietern von Ganztageseinrichtungen, die über 25 oder mehr Einrichtungen verfügen, durchgeführt werden. 2.) Wird auf Grundlage dieser Bewertung deutlich, dass ein Anbieter finanzielle Schwierigkeiten hat, muss ein unabhängiger Gutachter mit einer Prüfung beauftragt werden.

Herausforderung 6: Die Feedback-Schleifen sind unzureichend

In vielen Ländern erweist es sich als schwierig, die relevanten Ergebnisse aus den Erhebungen den Einrichtungen zeitnah zurückzuspielen. Die Wirksamkeit eines Monitoring hängt dabei erstens von den Fähigkeiten derjenigen ab, die das Monitoring konzipieren und durchführen. Soll das Monitoring der Verbesserung des Angebots dienen, muss bereits bei der Konzeption des Monitoring der Fokus auf Verbesserungen gelegt werden und von Anfang an eingeplant werden, wie die Ergebnisse an die Praxis zurückgespielt und entsprechende Feedback-Schleifen integriert werden.

Zweitens hängt ein effektives Monitoring mit dem Ziel der Verbesserung des Angebots auch von den Fähigkeiten und Kompetenzen derjenigen ab, die die Ergebnisse nutzen. Selbst wenn ein Feedback der Ergebnisse an die Einrichtungen erfolgt, ändert sich nichts, wenn die Fachkräfte diese nicht aufgreifen und tatsächlich Maßnahmen zur Änderung bzw. Verbesserung ihrer Praxis ergreifen.

Dazu ermuntern, Evaluationsergebnisse zur „Reflexion“ und „Verbesserung“ zu nutzen

- In **Schottland** (**Vereinigtes Königreich**) bieten die Qualitätsindikatoren, die in den Rahmenrichtlinien „How Good is Our School?“ und „Child at the Centre“ dargelegt sind, einen Fokus für die Reflexion der eigenen professionellen Praxis und des Bildungsprogramms. Darüber hinaus werden externe Inspektionen zur Umsetzung des Curriculums durchgeführt. Die schottische Regierung arbeitet gemeinsam mit Bildungsbehörden und anderen Partnern an der Entwicklung von Verfahren, um die Ergebnisse dieser Inspektionen weiterzugeben, damit sich die Bildungsbehörden über die Arbeit ihrer Schulen und Einrichtungen informieren und gegebenenfalls Änderungen des Curriculums unterstützen können.
- In **New Jersey** (**USA**) gründete das Bildungsministerium ein bundesstaatliches Beratungsgremium, das die Umsetzungsleitlinien für das *Abbott Preschool Program* konzipieren sollte. Die Leitlinien liefern gleichzeitig die Kriterien für ein Selbstevaluationsverfahren, mit dem die Umsetzung des Programms jährlich auf regionaler Ebene evaluiert wird. Die Schulbezirke dokumentieren und bewerten

hierbei ihre Bemühungen zur Umsetzung des Programms; diese Dokumentation wird regelmäßig von anderen Schulbezirken und dem Bundesstaat validiert und die Ergebnisse werden wiederum in die jährlichen Pläne zur Weiterentwicklung des Programms eingespeist.

- **Australien** ist dabei, ein *„National Quality Standard Framework“*, also Nationale Qualitätsstandards, einzuführen, einschließlich eines neuen Monitoringverfahrens, das einen konsistenten Prozess der Reflexion und Evaluation initiieren soll. Auch soll es dazu beitragen dass sich FBBE-Anbieter ein gutes Bild von der derzeitigen Praxis und der von Kindern und Familien erlebten Qualität machen können. Diese „Momentaufnahme“ soll helfen, die Stärken einer Einrichtung zu erkennen und weiterzuentwickeln sowie weitere Qualitätsverbesserungen zu planen.
- In **Flandern** (**Belgien**) ermöglicht die Verordnung über die Qualität von Bildung Inspektionen mit einer differenzierten statt normierten Herangehensweise. Umfang und Tiefe der Inspektionen ergeben sich aus den jeweiligen Einrichtungsprofilen wie dem Einrichtungskonzept und eingesetzten Verfahren der Qualitätssicherung. Führt die Inspektion einer Einrichtung zu negativen Ergebnissen, kann sich diese Einrichtung dafür entscheiden, in Zusammenarbeit mit einem Schulberatungsdienst einen Verbesserungsprozess in die Wege zu leiten. Die Leiter der Einrichtungen müssen zudem die wesentlichen Punkte eines Inspektionsberichts auf einer offiziellen Versammlung dem Personal mitteilen.
- In den **USA** sind frühpädagogische Einrichtungen, die „Head Start“-Fördermittel erhalten, verpflichtet, sich neu um Fördermittel zu bewerben, wenn sie bestimmte Qualitätskriterien, unter anderem in den Bereichen Bildung, Gesundheits- und Sicherheitsstandards, Kostenbewusstsein und Integrität, verfehlen. Zu den Faktoren, die geprüft werden, zählt eine Erhebung des Lernumfelds, die von Wissenschaftlern der University of Virginia entwickelt und durch Studien validiert wurde.

Unterstützung bei der Verwendung der Ergebnisse eines Monitoring bieten

- 2011 führte **Korea** nach einer zunächst durchgeführten Pilotphase eine Kindergartenberatung ein. Die Beratung dient dem Ziel der Verbesserung der Qualität von Kindergärten, indem diese ihre eigenen Fähigkeiten besser nutzen. Auf Anfrage einzelner Kindergärten analysieren FBBE-Fachleute die bestehenden Schwierigkeiten des jeweiligen Kindergartens und geben Ratschläge zur Lösung der Probleme. Dieser Beratungsprozess konzentriert sich auf sechs Bereiche: 1.) Umsetzung des Curriculums, 2.) Personalführung/Verwaltung 3.) Finanzverwaltung, 4.) Sicherheit und Essen, 5.) Elternbildung und 6.) rechtliche Angelegenheiten. In jeder Provinz richtet das Schulamt eine Beratergruppe ein, die aus zwei bis drei Fachleuten besteht. Auch kann es auf Ersuchen des Kindergartens einen unabhängiger Berater beistellen, um spezifischere Fragen zu beantworten. In der Regel erfolgt die Beratung eines Kindergartens wie folgt: Vorbereitung, Diagnose, Empfehlungen zur Problemlösung, Umsetzung/Fehlerbehebung und Schluss-

folgerungen, die in einem Bericht zusammengefasst werden. Zusätzlich wird eine Befragung über die Zufriedenheit mit dem betreffenden Kindergarten durchgeführt.

- In der **Französischen Gemeinschaft** (**Belgien**) führte das Amt für Geburten und Kindheit (Office de la Naissance et de l'Enfance) pädagogische Berater (conseillers pédagogiques) ein. Ihre Aufgabe besteht darin, Pädagogen zu beraten und ihnen bei der Reflexion ihrer Praxis behilflich zu sein. Sie gewährleisten die Qualität der Einrichtungen, indem sie das FBBE-Personal regelmäßig mit Informationen versorgen und dessen Fragen beantworten.
- In den **nordischen Ländern** sind pädagogische Berater umfassend auf kommunaler Ebene tätig, um die pädagogische Qualität in allen FBBE-Einrichtungen zu verbessern, indem sie aktuelle Informationen über neue Ansätze in der Frühpädagogik zur Verfügung stellen und Einrichtungen bei internen Qualitätsprozessen zur Seite stehen, z.B. bei Teamevaluationen und Dokumentationen.

FORSCHUNG

Herausforderung 1: Es bedarf weiterer Belege für die Wirkungen von FBBE sowie weiterer Kosten-Nutzen-Analysen

Es sind vorrangig in den USA und dem Vereinigten Königreich durchgeführte Studien, die die derzeitige Forschungsbasis zu den Wirkungen von FBBE und zu Kosten-Nutzen-Analysen bilden. Anderen Ländern fehlt es oft an Stringenz oder Mitteln zur Erhebung von Daten zu Kosten und Finanzierung von FBBE bzw. zur Durchführung von Maßnahmen-/Programmevaluationen.

Eine Hürde können auch unterschiedliche Auffassungen darüber darstellen, ob eher qualitative oder quantitative Studien durchgeführt und eher Ergebnisse (outcomes) oder Entwicklungsprozesse fokussiert werden sollen. Hierbei erscheint es notwendig, quantitative FBBE-Studien voranzutreiben, gleichzeitig aber auch anzuerkennen, dass sich beide Ansätze ergänzen und beide das Wissen über die Wirkungen von FBBE bereichern können.

Eine Längsschnittstudie auf nationaler Ebene starten

- In **Flandern** (**Belgien**) starteten das Ministerium für Bildung und Ausbildung sowie das Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Innovation die Studie *„Study and school Careers“* (Lernen und Schullaufbahnen), um Informationen zu den Bildungserfahrungen von Kindern von der Vorschule bis zum Eintritt ins Berufsleben zu sammeln und die Effekte und Wirksamkeit von Maßnahmen und Bildungsinnovationen auf die verschiedenen Übergänge zu identifizieren. Ein Teil

der Studie wird sich den nicht-kognitiven Fähigkeiten von Schülern im dritten Jahr der Vorschule, im ersten Jahr der Grundschule und in den Folgejahren widmen.

- In **Irland** führt das Ministerium für Gesundheit und Kinder von 2006-2012 die Längsschnittstudie *„Growing up in Ireland"* (Aufwachsen in Irland) durch. Die Studie möchte die Faktoren herausarbeiten, die die Entwicklung und das Wohlbefinden eines Kindes von der Geburt bis zum Erwachsenenalter bestimmen. Sie soll dazu beitragen, effektive Maßnahmen und Dienste für Kinder und Familien einzurichten. Die Studie besteht aus einer Reihe von Berichten, die politischen Entscheidungsträgern und Wissenschaftlern über verschiedene Kanäle zur Verfügung gestellt werden, u.a. im Rahmen einer jährlich stattfindenden Tagung zur Studie.
- In den **Niederlanden** bewertet PreCOOL, eine landesweite Kohortenstudie von etwa 5.000 Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren, die kurz- und langfristigen Auswirkungen des Besuchs verschiedener FBBE-Einrichtungen. Die Studie soll als COOL 5-18 fortgesetzt werden. Pre-COOL wird vom niederländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft finanziert und von der Niederländischen Organisation für Akademische Forschung durchgeführt.
- In **Norwegen** befasst sich eine epidemiologische Mutter-Kind-Studie (MOBA) mit den Ursachen schwerer Erkrankungen von Müttern und Kindern. Die laufende Studie startete 1999. Die Sprach- und Lernstudie, eine Teilstudie von MOBA, untersucht den Einfluss der Betreuung in Kindertagesstätten auf die Sprachentwicklung und das Verhalten von Kindern. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die im Alter von eineinhalb bis drei Jahren regelmäßig eine Kindertagesstätte oder Kindertagespflege besuchen, weniger häufig erst spät zu sprechen beginnen als Kinder, die von Eltern oder Babysittern betreut werden. Die zweite Phase dieser Studie wird sich auf den Einfluss der Qualität in FBBE-Einrichtungen auf die Entwicklung von Sprache, sozialen Kompetenzen, Verhaltensproblemen und emotionalen Problemen bei Fünfjährigen konzentrieren. Der Teil der Studie, der sich auf die FBBE bezieht, wird vom Ministerium für Bildung und Forschung mit ca. 2 Mio. NOK pro Jahr finanziert.
- Ebenfalls in **Norwegen** wird die „Norwegische Entwicklungsstudie zur Verhaltensprognose" („Behaviour Outlook Norwegian Development Study", BONDS) durchgeführt, um Folgendes zu beschreiben: 1.) Entwicklung von kindlichem Verhalten und Sozialverhalten ab dem Alter von sechs Monaten, 2.) die kindliche Entwicklung beeinflussende Faktoren und Bedingungen des Familienlebens und der FBBE-Dienste und 3.) die Sozialkompetenz von Kindern und ihre Verhaltensentwicklung im Kindergarten. Die Studie wird vom Norwegischen Zentrum für die Verhaltensentwicklung bei Kindern und dem Ministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit durchschnittlich 651.057 NOK pro Jahr finanziert.
- In **Korea** veröffentlicht das Koreanische Institut für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technik seit 2009 einen Jahresbericht über frühkindliche Bildung. Der Be-

richt „Koreanische frühkindliche Bildung auf einen Blick“ enthält Angaben zum derzeitigen Stand der frühkindlichen Bildung in Städten und Provinzen. Die Analyse konzentriert sich auf Folgendes: 1.) die Entwicklungsprozesse von Kindern, 2.) Veränderungen in den Werten und Stilen der Eltern bei der Kindererziehung, 3.) Wirkungen von FBBE-Angeboten, 4.) Auswirkungen der öffentlichen FBBE-Maßnahmen und 5.) Programmevaluationen mit Experimenten und Quasi-Experimenten.

- **Slowenien** führt eine Längsschnittstudie mit dem Titel „Wirkungen der Vorschule auf die kindliche Entwicklung und die schulischen Leistungen“ durch. Die Studie folgt der kindlichen Entwicklung von der frühkindlichen Phase bis zum mittleren Kindesalter und erforscht die Beziehung zwischen frühpädagogischer Betreuung und schulischer Leistung in der ersten Klasse. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die bereits frühzeitig frühpädagogisch betreut werden, weniger emotionale Probleme, mehr Durchsetzungskraft und höhere soziale Kompetenzen aufweisen. Der frühe Besuch einer Einrichtung unterstützt auch die sprachliche Entwicklung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern. Die Daten und Ergebnisse der Studie wurden zur Grundlage des „Weißbuchs über Erziehung“ (2011), das weitere Schritte bei der Verbesserung der Bildung vorsieht, etwa Änderungen bei der Aus- und Fortbildung, Gesetzen und sonstigen Vorschriften.
- Die Mutter-Kind-Stiftung (AÇEV) in der **Türkei** setzte von 1982 bis 2005 das „Türkische Frühförderprojekt“ um. Das Projekt untersuchte die langfristigen Auswirkungen des Besuchs verschiedener FBBE-Einrichtungen bzw. der Teilnahme an Frühinterventionsprogrammen. Die Studie ergab, dass sich der Besuch von FBBE-Einrichtungen und die Teilnahme an Frühinterventionsprogrammen langfristig positiv auf die Sprachkompetenz, das Erreichen eines höheren Schulabschlusses, die berufliche Stellung und die gesellschaftliche Integration auswirken.
- **Australien** führte mehrere Längsschnittstudien durch, wie etwa die Studie zum Haushaltseinkommen und zur Beschäftigungsdynamik, die Längsschnittsstudie über australische Kinder (LSAC) und die Längsschnittstudie über indigene Kinder (LSIC). Diese Studien sind noch nicht beendet, aber LSAC und LSIC vermitteln bereits einige nützliche Einblicke in FBBE-bezogene Probleme.
- Die **USA** führen viele Programmevaluationen mit großen Teilnehmerzahlen durch, wie etwa bei Head Start, dem High/Scope Preschool Program und dem Chicago Child Parent Centre Program. Der Grund hierfür liegt teilweise im öffentlichen Druck, die Wirksamkeit öffentlicher Ausgaben nachzuweisen, und teilweise in den bereits vorhandenen Kenntnissen und Fortschritten im Bereich der Maßnahmen- und Programmevaluation.
- Im **Vereinigten Königreich** gibt es ein umfassendes Forschungsprogramm, mit dem Sure Start evaluiert wurde, einschließlich einer Studie über die Auswirkungen örtlicher Sure Start-Programme auf die frühkindliche Entwicklung und die Familien. Das Bildungsministerium führte auch die bereits mehrfach zitierte Längsschnittstudie *„Effective Provision of Pre-School Education“* für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren durch, die den Einfluss des Besuchs verschiedener

FBBE-Einrichtungen auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern analysierte. Eine Erweiterung dieser Studie, *„Effective Provision of Pre-School, Primary and Secondary Education“* (Effektive Bereitstellung von vorschulischer, grundschulischer und sekundarschulischer Bildung), analysierte darüber hinaus den Einfluss von Vor- und Grundschule auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis vierzehn Jahren.

- Die **kanadische** Bundesregierung, die Provinzregierung von **Manitoba** und ihre kommunalen Partner arbeiten seit 1997 gemeinsam an einer Längsschnittstudie, die Kinder vom Kindergarten bis zum Eintritt in die Grundschule und darüber hinaus begleitet, um festzustellen, wie die frühkindliche Betreuung das Verhalten und die Entwicklung von Kindern im Bereich sozialer Fähigkeiten, Problemlösung, motorischer Fähigkeiten und Schulreife beeinflusst. Die *„1997 Manitoba Birth Cohort Study“* folgt dabei 635 im Jahr 1997 geborenen Kindern. Mithilfe der Studie soll festgestellt werden, wie frühkindliche Betreuung und andere Erfahrungen die Entwicklung von Kindern beeinflussen. Mehrere vorläufige Ergebnisse der Studie wurden bereits veröffentlicht und sind in Entscheidungen und Maßnahmen der Provinz Manitoba eingeflossen, wie z.B. in den von ihr erarbeiteten Curriculum-Rahmenplan und das Fünfjahresprogramm *„Family Choices“*.

Ein nationales oder regionales Gremium einrichten, das die Forschung zur FBBE vorantreibt

- In **Korea** wurde 2005 das Koreanische Institut für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern (KICCE, Korea Institute of Child Care and Education) als staatliches Forschungsinstitut gegründet, um die Forschung zu FBBE-Maßnahmen systematisch voranzutreiben und FBBE-Angebote besser zu unterstützen. Vor der Etablierung dieses Instituts verteilten sich die Studien zu FBBE-Maßnahmen auf drei Institute: das Koreanische Institut für Bildungsentwicklung, das Koreanische Institut für die Förderung von Frauen und das Koreanische Institut für Gesundheit und Gesellschaft. Das KICCE führt eine Reihe verschiedener Studien durch, dient als Datenbank und bringt die Akteure des Bildungs- und Betreuungssektors zu Gesprächen zusammen. Kürzlich entwickelte das KICCE im Auftrag der Regierung ein Curriculum für Fünfjährige, das *Nuri Curriculum*, und ist nunmehr für die Ausbildung von 20.000 Pädagogen, die Entwicklung von Materialien sowie für Beratung und Supervision bei der Umsetzung des Curriculums zuständig.
- In **Australien** wird sich die Australische Behörde für Qualität in der Erziehung und Bildung von Kindern (Australian Children's Education and Care Quality Authority, ACECQA), eine neue nationale Behörde, mit der Durchführung von Studien und Evaluationen im Bereich der FBBE befassen. Dadurch soll eine empirische Grundlage geschaffen werden, um die die Arbeit der ACECQA zu unterstützen und Qualitätsverbesserungen voranzubringen.

- Die Child Care Coalition von **Manitoba** (**Kanada**), eine öffentliche Bildungs- und Beratungsorganisation, hat eine Studie begonnen, die die wirtschaftlichen und sozialen Effekte von Kinderbetreuung in der Provinz beziffern soll. Auf der Grundlage der Studienergebnisse gibt die Child Care Coalition der Provinzregierung Empfehlungen zu Fragen, wie dem Bedarf an mehr Betreuungsangeboten, qualitativ hochwertigeren Angeboten, preisgünstigeren und zugänglicheren Angeboten und besser unterstützten und entlohnten Arbeitskräften. Die Interessengemeinschaft lädt ihre Mitgliedsorganisationen zur Teilnahme an jährlichen Tagungen ein und nimmt an Kampagnen und Aktivitäten teil. Zu den Mitgliedern zählen Eltern, Gewerkschaften, Frauengruppen, FBBE-Praktiker, Pädagogen und Akademiker sowie Organisationen, die sich der sozialen Gerechtigkeit und der wirtschaftlichen Entwicklung der Kommunen verpflichtet fühlen. Die Organisation arbeitet überdies mit dem nationalen Bund für Kinderbetreuung zusammen.

Forschungsarbeiten durchführen bzw. in Auftrag geben, um Politik und Praxis zu informieren

- In **Irland** wird die Durchführung von für die Politik relevanten Studien auf zweierlei Art gefördert. Erstens wurde ein Beratungsgremium für Wissenschaft und Politik gegründet. Zweitens wurde ein aus politischen Entscheidungsträgern bestehendes Projektteam und Lenkungskomitee eingerichtet, das die operative und strategische Aufsicht über die politische Forschungsagenda führt.
- In **Portugal** beauftragt die Regierung häufig Forschungsabteilungen von Universitäten mit der Durchführung von Studien und externen Evaluationen. Die Studien und Evaluationen dienen als Grundlage für Empfehlungen zu Bildungsfragen.
- In **Korea** beauftragt das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik Schulämter der Städte und Provinzen sowie sieben über das Land verteilte Institute für frühkindliche Bildung und Entwicklung (IFKBE) mit der Durchführung praxisorientierter Studien. Das Ministerium finanziert diese Studien aus seinem Haushalt für kommunale Sonderzuschüsse. Die Schulämter der Städte und Provinzen sowie die IFKBE entwickeln verschiedene Programme und setzen sie um, wie etwa extracurriculare Programme für die Ganztagsbetreuung in Kindergärten oder Fortbildungsprogramme für Erzieher; sie verteilen auch audiovisuelle Materialien zu Kindergarten-Curricula, um das Personal bei der Umsetzung der Curricula zu unterstützen. Das Ministerium für Gesundheit und Soziales hat das Koreanische Institut zur Förderung der Kleinkindbetreuung, eine ihm zugeordnete Organisation, mit der Durchführung von Studien zur Akkreditierung von Kindertageseinrichtungen und zur Qualifikation von Erziehern beauftragt.
- In **Slowenien** finanziert die Regierung Forschungsprojekte im FBBE-Bereich. In den letzten Jahrzehnten wurden mehrere Forschungsarbeiten durchgeführt. Themen waren tägliche Routinen in frühpädagogischen Einrichtungen und im ersten Schuljahr vor und nach der Curriculum-Reform; Sprachentwicklung und frühe literacy; sowie Selbstevaluationen als Mittel der Qualitätsentwicklung.

- In **Britisch-Kolumbien** (**Kanada**) finanziert die Provinzregierung ein von einer Universität entwickeltes Projekt, das sich auf die Untersuchung der Bedingungen hochwertiger frühkindlicher Bildung konzentriert. Dieses Projekt erweiterte und vertiefte die Qualitätsdebatten auf kommunaler, Provinz- und Bundesebene ebenso wie international. Es initiierte Diskussionen über die Qualität unterschiedlicher FBBE-Angebote sowie über die Weiterbildung von Frühpädagogen.
- **England** (**Vereinigtes Königreich**) hat mit der Nationalen Akademie für Erziehungsforschung (National Academy of Parenting Research) einen Fünfjahresvertrag abgeschlossen. Die Akademie soll ein Forschungsprogramm im Bereich der Erziehungs- und Familienforschung durchführen und innovative Formen der Arbeit mit vulnerablen Familien untersuchen und evaluieren. Zum Programm gehört eine Datenbank, *„Commissioning Toolkit"*, die viele der in England angebotenen Elternkurse beschreibt und die effizientesten hervorhebt.
- In **Finnland** konzentriert sich das Forschungsprogramm der Akademie von Finnland (SKIDI-KIDS) auf die Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Kindern. Das Programm stellt sich die Aufgabe, multidisziplinäre Ansätze zur Minimierung der Risiken von Kindern in Bezug auf Gesundheit, Wohlbefinden und Umwelt zu fördern. Das Programm umfasst drei Themen: 1.) das Umfeld frühkindlicher Entwicklung, 2.) Angebotssysteme und 3.) Herausforderungen bei der Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Kindern. Ein Projekt zur Qualität der Interaktionen zwischen Kindern und Vorschulpädagogen mit dem Titel *„Quality Interaction – Quality Learning: Nature of Mediation and Interaction in Finnish Preschool and First Grade Setting"* wurde an der Universität Helsinki durchgeführt. Der Hauptzweck der Studie bestand darin zu untersuchen, wie Personal und Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen miteinander interagieren.
- Im **Vereinigten Königreich** führt die Innovation Unit ein Forschungsprogramm mit dem Titel *„Transforming Early Years"* (Die frühen Jahre verändern) durch, das von der Nationalen Stiftung für Wissenschaft, Technik und Kunst finanziert wird. Das Programm soll politische Lösungen finden, um kindbezogene Dienste zu geringeren Kosten anzubieten und Familien mit sehr kleinen Kindern Hilfestellungen zu geben. Die Innovation Unit arbeitet eng mit sechs Stadtteilen zusammen, die das Modell „Radikale Effizienz" schrittweise umsetzen sollen, um FBBE-Angebote zu konzipieren, die im Vergleich zu vorhandenen Angeboten bessere Ergebnisse zu geringern Kosten erzielen. Erwartet wird von diesem Programm, dass es den Stadtteilen hilft, ihre Herausforderungen aus einer neuen Perspektive zu betrachten, Lösungsansätze zu finden und neue Ideen für bedarfsgerechte Angebote für Kinder zu entwickeln.
- In **Norwegen** finanziert die Regierung über den Norwegischen Forschungsrat Forschungsprogramme, wie etwa von 2010 bis 2014 das „Programm für praxisbasierte Bildungsforschung" (PRAKUT) und von 2009 bis 2013 das Programm „Bildungsforschung bis 2020" (UTDANNING 2020). Dank dieser Programme wird

sich die Wissensgrundlage für die Fachpolitik, die öffentliche Verwaltung, die Fachausbildung und die Fachpraxis erweitern. PRAKUT soll die Qualität der FBBE sowie die pädagogische Grundausbildung und die Lehrerausbildung verbessern helfen. Das Ziel dieses Programms besteht darin, die pädagogische Forschung eng mit der pädagogischen Praxis zu verknüpfen. „UTDANNING 2020“ („BILDUNG 2020“) soll Kinder, junge Menschen und Erwachsene bei ihrer Entwicklung und Bildung optimal unterstützen. Als Teil dieses Programms finanziert die Regierung auch ein umfangreiches, interdisziplinäres, auf fünf Jahre angelegtes Forschungsprojekt über die Qualität der norwegischen FBBE.

Herausforderung 2: Einige Bereiche sind zu wenig erforscht bzw. gerade erst in den Fokus des Interesses gerückt

Die Identifizierung wirksamer Maßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund hat in vielen OECD-Ländern politisch inzwischen einen hohen Stellenwert erreicht, da die Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation ansteigt. Trotz des starken politischen Interesses ist dieser Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bisher nur unzureichend erforscht.

Untersuchungen zu Räumlichkeiten und Lernumgebungen in FBBE-Settings sind für politische Entscheidungsträger ebenfalls von großem Interesse. Sie können zur Konzeption besserer, d.h. der Entwicklungsphase angemessener und evidenzbasierter Normen und Vorschriften beitragen. Jedoch ist auch dieses Feld zu wenig erforscht.

Studien zu Unterdreijährigen voranbringen

- In **Norwegen** ist man angesichts der erheblich gestiegenen Anzahl von Kindern unter drei Jahren, die öffentlich betreut werden, bestrebt, das Wissen über die Inhalte und Wirkungen von Kindergärten auf junge Kinder zu vertiefen. Das neue „Programm für praxisbasierte Bildungsforschung“ (PRAKUT) (2010-14) konzentriert sich ganz in diesem Sinne auf die Untersuchung der Bedingungen, die die Schaffung und Aufrechterhaltung eines optimalen Lernumfelds für Kinder in FBBE-Einrichtungen begünstigen.
- In **Finnland** wurde im Raum Helsinki die Studie „Umwelt- und Interventionseffekte auf die Stressregulierung und Entwicklung bei kleinen Kindern“ durchgeführt. Die Studie beschreibt ein Modell dynamischer Stressregulierung bei Kindern, die Kindertagesstätten besuchen. Sie untersucht, wie die Qualität der Kinderbetreuung den Einfluss der Eigenschaften der Kinder (Temperament, Geschlecht und spezifische Entwicklungsrisiken) auf die physiologische Stressregulierung und deren Einfluss auf die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder abfedert. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die einem niedrigeren Stressniveau ausgesetzt sind, statistisch signifikant besser im Team kooperieren.
- In der **Französischen Gemeinschaft** von **Belgien** führt das Observatorium für Kindheit, Jugend und Jugendhilfe (Observatoire de l’enfance, de la jeunesse et de l’aide à la jeunesse) eine Studie durch, um Kennzahlen für die Betreuung von

Kindern im Alter von null bis drei Jahren zu entwickeln. Die Ergebnisse werden im Juni 2012 zur Verfügung stehen. Ebenfalls im Jahr 2012 wird das Observatorium eine Studie zu Qualitätskennzahlen zum Betreuungsumfeld aus der Perspektive kleiner Kinder beginnen.

- In **Korea** ist die Forschung zu Kindern unter drei Jahren häufig in Studien zu Kindern im Alter von null bis fünf Jahren enthalten. Zu den Empfehlungen für Maßnahmen gehören häufig der Bedarf an finanzieller Unterstützung, Elternberatung usw. Studien zur Sprache von Kleinst- und Kleinkindern werden größtenteils von einzelnen Wissenschaftlern durchgeführt und von der Nationalen Koreanischen Stiftung für Forschung finanziert.

Forschung zu kulturellen Aspekten und soziokulturelle Analysen durchführen

- In **Finnland** identifizierte das Forschungsprojekt „Kinder auf dem Weg zum selbstständigen Handeln in formellen und informellen Kontexten“ Faktoren, die das selbstständige Handeln in der frühen Kindheit beeinflussen. Die Studie ging von der Arbeitshypothese aus, dass junge Kinder nicht nur passiv von Umwelt- und biologischen Faktoren beherrscht werden und darauf reagieren, sondern über selbstständiges Handeln zu proaktiven und selbstbestimmten Tätigkeiten finden können.
- In **Korea** führt das Koreanische Institut für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern zurzeit Studien zu einer breiten Palette politischer Fragen durch, die sich aus der unterschiedlichen soziokulturellen Herkunft von Kindern ergeben. Dazu gehören Studien zur Unterstützung der Kindererziehung in Familien, in denen verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, zum derzeitigen Stand der Kindererziehung bei koreanischstämmigen Familien, die in anderen Ländern leben, und den dabei vermittelten Werten sowie zu Maßnahmen zur Unterstützung der Erziehung für aus Nordkorea geflohenen Familien. Schließlich wird mit Blick auf eine künftige Wiedervereinigung auch eine vergleichende Studie zur Kindererziehungspraxis in Süd- und Nordkorea durchgeführt.
- In **Dänemark** widmeten sich jüngste Forschungsarbeiten der Auswirkung von Personalcharakteristika, wie Migrationshintergrund und Geschlecht, auf die Entwicklung von Kindern mit unterschiedlichem Hintergrund. Eine Studie über die Effekte von Personalindikatoren, wie dem Anteil männlicher Mitarbeiter, dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, dem Anteil zugewanderten Personals, der Personalfluktuation und dem Anteil von Personal mit pädagogischer Ausbildung, ergab, dass ein hoher Fachkraft-Kind-Schlüssel, ein höherer Anteil von männlichen Mitarbeitern, mehr Personal mit pädagogischer Ausbildung und mehr zugewandertes Personal einen signifikant positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Die Studie ergab, dass Jungen größeren Nutzen aus einem höheren Fachkraft-Kind-Schlüssel und einem höheren Anteil männlicher Betreuer ziehen, während Kinder mit Migrationshintergrund insbesondere von einer geringen Personalfluktuation profitieren. Diese Studie zeigt, dass über die Regulierung bestimmter Qualitäts-

faktoren dazu beigetragen werden kann, Entwicklungsrückstände von Jungen und Kindern mit Migrationshintergrund abzubauen.

Forschungen zu Räumlichkeiten und zum Lernumfeld anstellen

- In **Finnland** führt die Akademie von Finnland ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Art von Räumen durch, die Kleinkindern im FBBE-Bereich bereitgestellt werden. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass die FBBE-Fachkräfte das Alter der Kinder als bestimmenden Faktor für die Differenzierung der raum- und zeitbezogenen Aktivitäten in der Gruppe heranziehen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass es im besten Interesse der Kinder ist, wenn sie altersbezogene Entwicklungsaufgaben im Rahmen bestimmter Anleitungen und Routinen lösen können. Die Studie lässt auch darauf schließen, dass es einer fortlaufenden fachlichen Fortbildung bedarf, um die Bedürfnisse unter dreijähriger Kinder angemessen zu reflektieren.
- **Japan** führte ein Forschungsprojekt über das Umfeld und die Räumlichkeiten von Kinderkrippen durch. Die Studie soll das Wohlbefinden und die Sicherheit von Kindern fördern und dazu beitragen, dass sich ihr Körper und Geist gesund entwickeln.
- In **Korea** wurde eine Reihe von Untersuchungen zu Raumstandards und zur Ausstattung von Kindergärten mit der Absicht durchgeführt, Regelungen zu räumlichen Anforderungen für FBBE-Einrichtungen zu treffen und optimale Standards zu definieren, die die Entwicklung kleiner Kinder fördern. Diese Studien umfassen auch Untersuchungen zur Gebäudeplanung und optimalen räumlichen Bedingungen für das Lernen.
- In **Norwegen** untersucht ein Forschungsprojekt „Kindergarten space – materiality, learning and meaning making" der Hochschule Vestfold, welche Faktoren der physischen Umgebung in Kindertagesstätten pädagogisch bedeutsam sind und wie Kinder die ihnen bereitgestellten Räume nutzen und erleben. Das Projekt ist Teil einer umfassenderen multidisziplinären Studie, die an mehreren Forschungsinstituten durchgeführt wird: „Räume zum Lernen, zur Betreuung und zur Entwicklung – ein multimethodischer und interdisziplinärer Ansatz zum räumlichen Umfeld in Kindertagesstätten".

Unterschiedliche pädagogische Interventionen untersuchen

- In **Dänemark** untersucht das laufende Forschungsprojekt *„Knowledge-based Efforts for Socially Disadvantaged Children in Day-care" (VIDA)* folgende Frage: Wie kann die Kinderbetreuung in Dänemark die Chancen von sozial benachteiligten Kindern verbessern? Dieses umfangreiche Forschungsprojekt untersucht zwei verschiedene Formen pädagogischer Intervention und fragt, welche von ihnen wirksamer ist, um das Lernverhalten und Wohlbefinden sozial benachteiligter Kinder zu verbessern. Das übergeordnete Ziel besteht darin, die persönlichkeitsbezogenen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie das logische Denk-

vermögen dieser Kinder zu fördern. Das Forschungsprojekt arbeitet mit etwa 6.000 Kindern in 120 Kindertagesstätten in vier Gemeinden in Dänemark. Die Intervention wird in einem inklusiven Umfeld durchgeführt, d.h. in der normalen Kindertagesstätte, die auch von anderen Kindern besucht wird. Zwei Arten von Interventionen werden in dieser Studie getestet. Damit beide verglichen werden können, wurden die teilnehmenden Kindertagesstätten in drei Gruppen unterteilt. In der einen Gruppe liegt der Fokus auf dem Wohlbefinden und Lernverhalten der Kinder (d.h. er entspricht dem VIDA-Basismodell). In der anderen Gruppe liegt der Fokus nicht nur auf dem Wohlbefinden und Lernverhalten der Kinder, sondern auch auf der Beteiligung der Eltern (d.h. er entspricht dem VIDA-Basismodell + Elternmodell). Eine dritte Gruppe von Kindertagesstätten ist angehalten, ihre tägliche normale Praxis fortzusetzen (d.h. sie fugiert als Kontrollgruppe).

Herausforderung 3: Die Verbreitung der Ergebnisse ist mangelhaft

Für viele OECD-Länder stellt es ein Problem dar, die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien in politische Maßnahmen und in die Praxis umzusetzen; das gilt nicht nur für den FBBE-Bereich, sondern für die Bildung allgemein.

Das Hauptinteresse der Wissenschaftler gilt in der Regel der Erarbeitung und Veröffentlichung von Forschungsergebnissen; sie sind nicht unbedingt daran interessiert, ihre Ergebnisse politischen Entscheidungsträgern und Praktikern zu vermitteln. Umgekehrt haben nicht alle Politiker und Praktiker die Zeit oder die Fähigkeit, wissenschaftlich anspruchsvolle Artikel in akademischen Fachzeitschriften zu lesen, um sich zu informieren.

Es bedarf bewusster Anstrengungen, um wissenschaftliche Ergebnisse systematisch in politisches Handeln und Änderungen der Praxis vor Ort umzusetzen. Die systematische Verbreitung und Dissemination von Forschungsergebnissen erfordert Geld; jedoch ist es nicht leicht, Haushaltsmittel für einen Posten „Kommunikation“ bzw. „Verbreitung“ zu erhalten.

Geld- und Sachmittel bereitstellen

- In **Finnland** wies das Aufsichtsgremium der Akademie 2009 8,5 Mio. EUR an, um damit Forschungsprojekte für 2010 bis 2013 anzustoßen. Diese projektbasierte Finanzierung ist eine der Grundlagen von ausgedehnten interdisziplinären Forschungsprojekten, mit deren Hilfe verstreute Forschungsressourcen zentralisiert und die Einrichtung eines Netzwerks von finnischen und internationalen Wissenschaftlern gefördert werden soll. Darüber hinaus organisierte das am Ministerium für Soziales und Gesundheit angesiedelte FBBE-Beratungsgremium im November 2010 ein nationales Seminar zur FBBE-Forschung. Im Seminar wur-

den wichtige Materialien verteilt. Sie sind auch auf der Website des Ministeriums ein Jahr lang abrufbar.

Verknüpfungen zwischen Wissenschaft und Politik verstärken

- In **Finnland** wurden im Jahr 2002 Exzellenzentren für soziale Wohlfahrt eingerichtet, um das Problem der fehlenden Verknüpfung von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu lösen. Die Ziele dieser Zentren umfassen: die Entwicklung und Vermittlung des im sozialen Sektor benötigten Knowhow, Bereitstellung von Beratung und Expertise, die Förderung von Verknüpfungen zwischen Grundausbildung, Aufbaustudien und Weiterbildung der Fachkräfte sowie die Planung von Forschungs-, Versuchs- und Entwicklungsaktivitäten.
- In **Manitoba** (**Kanada**) überwacht das Amt für Kindergesundheit (Healthy Child Manitoba, HCM) die HCM-Strategie, die im Jahr 2000 eingeführt wurde und aus einem Netzwerk von Programmen und Unterstützungsleistungen für Kinder, Jugendliche und Familien besteht. Die Strategie wurde landesweit anerkannt und im HCM-Gesetz von 2007 in Manitoba verankert. Dieses Gesetz verpflichtet die Provinzregierung zu evidenzbasierter Entscheidungsfindung und evidenzbasierten Methoden bei der Entwicklung von Maßnahmen und Programmen. Das HCM-Amt berichtet regelmäßig über die Entwicklung der Kinder und evaluiert, ob die Programme funktionieren. Das HCM-Gesetz sieht außerdem vor, dass das HCM-Amt für die Erstellung des Fünfjahresberichts *„Manitoba's Five-Year Status of Children's Outcomes Report"* verantwortlich ist.

Verbindungen zwischen Wissenschaft und Praxis stärken

- In **Norwegen** erzielte man über das „Programm für praxisbasierte Forschung und Entwicklung in Vorschulen bis hin zu Sekundarschulen und zur Lehrer- und Erzieherausbildung (2006-10)" wissenschaftliche Erkenntnisse und förderte gleichzeitig eine engere Zusammenarbeit zwischen Ausbildungseinrichtungen für Pädagogen und Schulverwaltungen. Das neue Forschungsprojekt „Programm für praxisbasierte Bildungsforschung" (PRAKUT) (2010-14) soll das F+E-Knowhow und den Wissensstand in der Lehrer- und Erzieherfortbildung weiterentwickeln und erhöhen. PRAKUT zielt darauf ab, die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis zu steigern, um so zu gewährleisten, dass Lehrerfortbildung und Praxis besser miteinander verzahnt werden.
- In **Slowenien** haben alle Kindertagseinrichtungen/Vorschulen seit 2001 das *Preschool Curriculum* übernommen. Die Regierung wandte zwei Strategien an, um die Umsetzung des Curriculums zu evaluieren. Das Nationale Bildungsinstitut setzte ein Monitoringverfahren ein, das die Praxis der Vorschulen mithilfe verschiedener Methoden, wie Beobachtung, semistrukturierten Interviews und Fragebögen, erfasste. Gleichzeitig erstellten Berater halbjährliche und jährliche Berichte zur Vorlage beim Bildungsminister und anderen zuständigen Institutionen. Die Ergebnisse wurden an die Vorschulen zurückgemeldet und zur Planung der

fachlichen Weiterbildung genutzt, sodass die Evaluation eine unmittelbare Wirkung für die Praxis entfaltete.

Regionale und internationale Forschungsnetzwerke einrichten

- **Norwegen** organisierte 2009 und 2011 die „Nordische Forschungskonferenz" zur FBBE. Der Hauptzweck beider Konferenzen bestand in der Festigung der Beziehung zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik durch Vorträge und Diskussionen über bedeutende nordische Forschungsergebnisse. Politiker und Wissenschaftler aus den nordischen Ländern sowie aus autonomen Regionen nahmen an den Konferenzen teil. Zudem wurde eine Zusammenarbeit zwischen **Dänemark**, **Schweden** und **Norwegen** zur Finanzierung und Verbreitung einer Zusammenstellung skandinavischer Forschung im Feld der FBBE vereinbart.
- Das **OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung** (*OECD Network on Early Childhood Education and Care*) zielt auf die Unterstützung der am Netzwerk beteiligten Länder bei der Entwicklung wirksamer und effizienter FBBE-Maßnahmen. Auf Treffen des Netzwerks tauschen sich politische Entscheidungsträger vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrung ihrer Länder mit der FBBE über ihre Erfolge und Probleme aus. Die Treffen dienen auch als Plattform, auf der neue Forschungsergebnisse vorgestellt werden und neue Bereiche für Forschung, Analysen und Datenentwicklungen identifiziert werden.
- Das Forschungsnetzwerk „Diversität in der frühpädagogischen Bildung und Ausbildung" („Diversity in Early Childhood Education and Training") bringt Wissenschaftler und Fachleute aus der Praxis zusammen, die an der Beseitigung von Zugangshürden zu FBBE-Angeboten für Familien und Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft interessiert sind. Acht europäische Länder sind in diesem Netzwerk vertreten: **Belgien**, **Deutschland**, **Griechenland, Frankreich, Irland,** die **Niederlande, Spanien und das Vereinigte Königreich (England** und **Schottland)**. Im belgischen Flandern beteiligte sich das Netzwerk beispielsweise an der Fortbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich Umgang mit Unterschiedlichkeit. Die Fortbildung trägt zu einer wirksameren Kommunikation zwischen Frühpädagogen und Eltern bei und sorgt für ein Nachlassen des Denkens in Stereotypen und institutioneller Diskriminierung.
- Der 1992 gegründete **Europäische Verband für frühpädagogische Bildungsforschung** (European Early Childhood Education Research Association) ist ein internationaler Verband, der multidisziplinäre Forschung über frühe Kindheit fördert und die Anwendung der Ergebnisse in Politik und Praxis unterstützt. Der Verband ermuntert und unterstützt darüber hinaus länderübergrefende Kooperationen und thematische Veröffentlichungen im Rahmen seiner themenbezogenen Untergruppen.
- Der im Jahr 2000 gegründete **Pazifische Verband für frühpädagogische Bildungsforschung** (Pacific Early Childhood Education Research Association,

PECERA) ist ein wissenschaftlicher Verband, der sich der Verbreitung und Unterstützung von Forschungsarbeiten zur frühkindlichen Bildung im pazifischen Raum widmet. PECERA dient als pazifisches Netzwerk von wissenschaftlichen und in der Praxis tätigen Fachleuten, das die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen ihnen erleichtern soll. Der Verband hält einmal pro Jahr eine Konferenz ab und veröffentlicht Fachzeitschriften. Ihm gehören elf Länder an: Australien, China, Hongkong, Japan, Korea, Neuseeland, die Philippinen, Singapur, Taiwan, Thailand und die USA.

HANDLUNGSFELD 4 – RISIKEN BEWÄLTIGEN: AUS DEN POLITISCHEN ERFAHRUNGEN ANDERER LÄNDER LERNEN

Dieser Abschnitt fasst die Erfahrungen von Ländern zusammen, die sie in folgendem Bereich gemacht haben:

- Datenerhebung, Forschung und Monitoring fördern

Ziel dieses Abschnitts ist es, einen schnellen Überblick über die Schwierigkeiten und Risiken zu geben, die bei der Umsetzung politischer Initiativen zu berücksichtigen sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dabei in Form von Lektionen dargestellt.

DATENERHEBUNG, FORSCHUNG UND MONITORING FÖRDERN

Lektion 1: Die breite Öffentlichkeit über Fortschritte informieren und neue Erkenntnisse im Rahmen von Netzwerken und Workshops verbreiten

Australiens nationale Regierung, die Regierungen der Bundesstaaten und die Regierungen der Territorien haben entschieden, dass vorrangig Jahresberichte über die Fortschritte bei der Umsetzung des „*Nationalen Partnerschaftsvertrags zum Nationalen Qualitätsprogramm zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*“ („*National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for ECEC*“) veröffentlicht werden. Ziel des Nationalen Partnerschaftsvertrags ist es, bis 2013 einen universellen Zugang zur FBBE zu gewährleisten. In den meisten Bundesstaaten und Territorien nahm die Anzahl der Besuchsstunden von Kindern zu. Auch zunehmend mehr indigene Kinder nahmen an FBBE-Angeboten teil.

Mexiko hat durch die systematische Beobachtung der kindlichen Entwicklung bzw. der Lernfortschritte (*child outcomes*) festgestellt, dass Kinder, die vom „*Nationalen Rat für Bildungsentwicklung“ (CONAFE)* bereitgestellte FBBE-Einrichtungen besuchen, bessere Fortschritte machen als Kinder, die diese Einrichtungen nicht besuchen. Die Regierung hat jedoch auch festgestellt, dass die Aspekte „Sprache“ und „Kommunikation“ in den Einrichtungen verbessert werden müssen. Das Beispiel Mexiko macht deutlich, wie durch das Erheben von Daten zur kindlichen Entwicklung einerseits die Stärken von FBBE-Angeboten aufgezeigt werden, andererseits aber auch Bereiche beleuchtet werden, die verbessert werden müssen.

Durch seine Exzellenzentren für soziale Unterstützungen („*Centres of Excellence on Social Welfare*“) hat **Finnland** einen Mechanismus für die Entwicklung und Vermittlung von Fachwissen geschaffen, das im sozialen Bereich gebraucht wird. Mit diesen Exzellenzzentren werden einerseits Verknüpfungen zwischen der Berufsausbildung, den Aufbaustudiengängen und der Weiterbildung von Fachkräften hergestellt und andererseits Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten ermöglicht. In der Praxis hat sich gezeigt, dass diese Zentren bei der Vernetzung regionaler und sozialer Akteure erfolgreiche Arbeit geleistet haben.

In **Irland** werden die politischen Entscheidungsträger und Wissenschaftler über die Untersuchungsergebnisse der Längsschnittstudie „*Aufwachsen in Irland*“ („*Growing Up in Ireland*“) auf unterschiedliche Weise informiert, unter anderem im Rahmen der jährlich stattfindenden wissenschaftlichen Konferenz „*Growing Up in Ireland*“. Die Daten aus der Studie werden auch in speziellen Datenbanken für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt; außerdem wird die Verbreitung und Verwendung der Daten durch Datenworkshops gefördert. Irland ist der Auffassung, dass durch die Vebreitung der Daten, besser untersucht werden kann, wie stabil und kontinuierlich die Entwicklung von Kindern über einen längeren Zeitraum verläuft. Dabei können auch verschiedene Entwicklungsphasen bzw. -schritte identifiziert werden. Darüber hinaus können Faktoren beleuchtet werden, die Kinder vor Gefahren schützen und ihr Resilienzfähigkeit fördern. Irland hat allerdings auch die Erfahrung gemacht, dass es eine Herausforderung sein kann, wenn man für die Politikgestaltung Ergebnisse von Studien nutzt, die nicht von der Regierung in Auftrag gegeben wurden. Die durchgeführten Maßnahmen/Interventionen haben dann unter Umständen eher Pilotcharakter und können aus Kostengründen nicht erweitert werden.

Lektion 2: Forschungsergebnisse und Ergebnisse von Monitoring-Verfahren mit politischen Maßnahmen verknüpfen

Korea hat im Jahr 2005 das *Koreanische Institut für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern* („*KICCE*“) gegründet, das sich in seinen Forschungsarbeiten als eines der wenigen nationalen Forschungsinstitute speziell dem FBBE-Bereich widmet. Die Gründung des KICCE hat sich positiv auf die Entwicklung, Planung und Umsetzung von politischen Maßnahmen im Bereich der FBBE ausgewirkt. Das KICCE hat insgesamt 175 Projekte durchgeführt, darunter die Zusammenführung des Betreuungs- und Bildungssystems, eine Reihe von Projekten im Rahmen des Programms „*Advancement of Early Childhood Education*“, eine nationale Studie zur Kinderbetreuung und die Ausarbeitung von Standards für Curricula, Fachkräfte und Qualitätssicherung. Im Rahmen der Längsschnittstudie „*Panelstudie zu koreanischen Kindern*“ („*Panel Study on Korean Children*“) werden kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse untersucht, aber auch wie FBBE-Maßnahmen und FBBE-Angebote die kindliche Entwicklung beeinflußen. Korea hat sich noch nie so nachdrücklich für eine forschungsbasierte Politik eingesetzt und will die zahlreichen aus der Forschung abgeleiteten Maßnahmen im Hinblick auf ihre Machbarkeit und Effizienz überprüfen. Dadurch soll die Kluft zwischen Politik, Praxis und Forschung geschlossen werden.

In **Norwegen** konnte durch ein Monitoring-Verfahren, bei dem alle Kindergärten standardisierte Jahresberichte verfassen, ein höherer Bedarf an qualifizierten Fachkräften festgestellt werden. Dabei wurden die Regionen aufgezeigt, die besondere Schwierigkeiten haben, qualifiziertes Personal zu gewinnen. Als Reaktion darauf hat die Regierung eine Aktion zur Gewinnung von Frühpädagogen/Kindergartenerzieher gestartet und gezielte Maßnahmen für bestimmte Regionen ausgearbeitet. Das Beispiel von Norwegen macht deutlich, dass im Rahmen von Monitoring-Verfahren gewonnene Daten als Grundlage für konkrete Maßnahmen zur Verbesserung von FBBE-Angeboten dienen können.

Als **Slowenien** die Umsetzung des Curriculums für die FBBE evaluierte, wurden alle für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zuständigen Beamten und Institutionen über die Ergebnisse informiert. Die Ergebnisse wurden außerdem an die Kindertageseinrichtungen weitergeleitet, damit die vorgeschlagenen Verbesserungen systemweit eingeführt werden konnten. Slowenien hat die Erfahrung gemacht, dass die Ergebnisse der Evaluationstudie nicht nur zu einer besseren Umsetzung des Curriculums führten, sondern auch für die Gestaltung von Inhalten für die berufliche Fort-/Weiterbildung genutzt werden konnten.

Mexiko hat über Datenerhebungen in Erfahrung gebracht, dass der Großteil der Kinder in Vorschuleinrichtungen grundlegende sprachliche und mathematische Fähigkeiten erworben hat. Kinder, die Defizite aufweisten, kamen eher aus ländlichen Kommunen. Als Reaktion auf diese Erkenntnisse hat Mexiko beschlossen, neue pädagogische Materialien zu entwickeln, die speziell für ländliche Kommunen bestimmt sind. Damit soll den Kindern, die nicht das für ihre Altersgruppe erwartete Niveau erreicht haben, geholfen werden, wieder aufzuholen. Dieses Beispiel ist ein Beleg dafür, wie Daten zur kindlichen Entwicklung genutzt werden können, evidenzbasierte Interventionen für Kinder mit besonderem Förderbedarf zu konzipieren.

Durch die Studie „*Sprache und Lernen“* hat **Norwegen** in Erfahrung gebracht, dass Kinder, die im Alter zwischen eineinhalb und drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen oder von einer Tagespflegeperson betreut werden, weniger häufig *Late Talker* (verspäteter Sprechbeginn) sind als Kinder, die nur von ihren Eltern oder Babysittern betreut werden. Der Grund dafür ist nicht geklärt, weshalb die Regierung weitere Forschung zu Bedingungen in Kindertageseinrichtungen, die die sprachliche Entwicklung fördern, begrüßt. Die vorläufigen Ergebnisse sprechen jedoch generell für den Besuch einer Kindertageseinrichtung unabhängig davon, ob das Kind Sprecher einer Minderheiten- oder Mehrheitensprache ist.

Flandern (Belgien) strebt bei der Ausrichtung seiner Bildungspolitik eine evidenzbasierte Politikgestaltung an und hat deshalb ein Monitoringsystem eingeführt, mit dem die individuelle Entwicklung von Kindern beobachtet wird. Flandern verspricht sich davon unter anderem Erkenntnisse zur Qualität von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Flandern weist außerdem darauf hin, dass es durch sinkende Forschungsbudgets

in Verbindung mit einem akademischen Desinteresse für die Politik immer schwerer werde, auf zunehmend heterogene Politikprobleme zu reagieren.

Lektion 3: Investitionen und Kosten klar dokumentieren, um öffentliche Ausgaben für die FBBE zu rechtfertigen

Australien hat die öffentlichen Ausgaben für die FBBE klar dokumentiert und konnte feststellen, dass die bereitgestellten finanziellen Mittel dazu geführt haben, dass die Zahl der Kinder, die Kindertageseinrichtungen besuchen, zwischen 2007 und 2010 angestiegen ist und dass die Elternbeiträge für die Ganztagsbetreuung zwischen 2004 und 2010 gesunken sind.

Portugal hat die Erfahrung gemacht, dass es ohne ein systematisches Forschungsdesign schwierig ist, die Qualität in der FBBE zu bewerten und die Auswirkungen staatlicher Investitionen in die FBBE zu zeigen.

Lektion 4: Wichtige Akteure in den Mittelpunkt von Datenerhebung, Forschung und Monitoring stellen

Seit **Australien** einen „*Nationalen Rahmen für Qualitätsstandards*“ („*National Quality Standard Framework*“) eingeführt hat, der auch ein neues Monitoring-Verfahren beinhaltet, erkennen die Regierungen auf allen Ebenen an, wie wichtig es ist, den Fachkräften die Gelegenheit zu geben, regelmäßig ihre pädagogische Praxis zu bewerten. Australien hat die Erfahrung gemacht, dass die effektivsten Verbesserungen von FBBE-Angeboten aus dem System heraus initiiert werden und nicht von außerhalb kommen. Über die Bewertung der Qualität von pädagogischen Praktiken und Angeboten hinaus, muss in einem zweiten Schritt bestimmt werden, wo Verbesserungen vorgenommen werden können. Die Umsetzung von Verbesserungen sollte anschließend effektiv geplant werden.

In **Flandern (Belgien)** wird nach Abschluss einer externen Inspektion ein Bericht erstellt. Die Leitungskräfte sind verpflichtet, das Personal über die Ergebnisse der Inspektion in einer offiziellen Versammlung zu informieren. Jedoch behaupten die Gewerkschaften für Fachkräfte in der FBBE, dass dies keine gängige Praxis sei. Das Beispiel Flandern zeigt, dass sich alle beteiligten Parteien wie vorgesehen an dem Feedbackzyklus beteiligen müssen, wenn dieser ordnungsgemäß funktionieren soll.

Britisch-Kolumbien (Kanada), **Japan** und **Slowenien** heben hervor, wie wichtig es sei, dass ein Programm bzw. ein Curriculum von Personen evaluiert/bewertet wird, die mit der entsprechenden Kindertageseinrichtung in Verbindung stehen (z.B. Eltern). Dadurch wird die Objektivität und Transparenz der Bewertung erhöht, die Mitwirkung von Eltern und des Gemeinwesens wird gefördert, die Zufriedenheit der Eltern wird erhöht und das Verständnis der Akteure in Bezug auf FBBE-Einrichtungen vertieft.

Irland weist darauf hin, was bei der Forschung im Bereich FBBE zu beachten ist: Relevanz der politischen Studie, Drop-out-Raten minimieren, Daten maximieren, Aufwand für die Befragten minimieren, das Kind in den Fokus setzen und die gesamte Bandbreite der kindlichen Lebenswelt erfassen. Irland hat eine Vielzahl von Maßnahmen ergriffen, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Die wichtigste Erkenntnis dabei war, dass alle Akteure – insbesondere politische Entscheidungsträger und Kinder – unbedingt von Anfang an einbezogen werden müssen.

Lektion 5: Einheitliche Datenerhebung zu FBBE-Angeboten von staatlich geförderten und staatlich nicht geförderten Trägern

Im FBBE-Sektor in **Flandern (Belgien)** erhalten unabhängige Einrichtungen nur begrenzte öffentliche Fördermittel, weshalb von ihnen nicht verlangt werden kann, dass sie die gleiche Menge an Daten zur Verfügung zu stellen wie staatlich geförderte Einrichtungen. Da staatlich geförderte Einrichtungen öffentliche Fördergelder erhalten, kann man ihnen sogar vorschreiben, dass sie bestimmte Daten zur Verfügung stellen. Das Beispiel Flandern zeigt, dass der Gesamtblick der FBBE-Angebote verloren geht, wenn nicht systematisch zu allen Einrichtungen Daten erhoben werden. Die Regierung hat festgestellt, dass das derzeitige Monitoring-Verfahren Lücken aufweist und relevante Informationen nicht für alle Einrichtungen vorliegen. Es fehlen beispielsweise Nutzerprofile von Kindern in allen Einrichtungen, es fehlen Angaben dazu, wer welchen Anteil der Gesamtkosten für die Kinderbetreuung zahlt und welche Kinder nicht von den FBBE-Angeboten erreicht werden. Ferner fehlen Informationen zur Qualifikation des Personals in allen Einrichtungen, zu Fluktuationsraten und Angaben zum Alter der Fachkräfte. Flandern stellt derzeit Überlegungen an, wie die fehlenden Daten erhoben werden können, ohne den Einrichtungen zu hohe Lasten aufzubürden und ohne die Privatsphäre von Eltern und Kindern zu verletzen.

Norwegen erhebt jährlich Daten (administrative Daten) zu staatlichen und nichtstaatlichen Kindergärten. Dazu gehören Angaben zur Qualität der FBBE-Angebote (Fachkraft-Kind-Schlüssel, Qualifikationen und Geschlecht der Fachkräfte), zur Organisation der Kindergärten ([öffentliche/private] Träger, Öffnungszeiten), zu Elternbeiträgen (Nachlass für Geschwister, Nachlass für einkommensschwache Familien), zur Anzahl von Kindergartenplätzen und zur Anzahl der Kinder im FBBE-System (Alter, wöchentliche Anwesenheitsstunden usw., einschließlich Kinder, die Minderheitssprachen sprechen, und Kinder mit Behinderungen) sowie zur Zusammenarbeit der Kindergärten mit anderen Einrichtungen. Da Norwegen diese Daten in allen Kindergärten erhebt, ist es in der Lage, offizielle Statistiken zu FBBE-Angeboten zu erstellen. Dadurch ergibt sich ein detailliertes, umfassendes Bild der im ganzen Land bereitgestellten FBBE-Angebote.

Lektion 6: Wenn lokale Behörden für die systematische Datenerhebung (Monitoring) verantwortlich sind, müssen die entsprechenden Vor- und Nachteile berücksichtigt werden

Japan, **Mexiko** und **Portugal** sind sich darin einig, dass es vorteilhaft sein kann, den lokalen Behörden beim Qualitätsmonitoring in der FBBE eine größere Selbstständigkeit zuzugestehen, weil dadurch Initiativen auf lokaler Ebene gefördert werden. Die lokalen Behörden haben in der Regel ein besseres Verständnis davon, welche Bildungsbedürfnisse die Bevölkerung hat und passen die Monitoring- und Evaluationsverfahren exakter an die lokalen Gegebenheiten an. Die genannten Länder stimmen allerdings auch darin überein, dass der Nachteil dieser Vorgehensweise darin besteht, dass unterschiedliche Behörden unterschiedliche Qualitätskriterien festlegen können. Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Erhebungen und Analysen der verschiedenen lokalen Behörden aufeinander abzustimmen. Diese Punkte machen es schwierig, Daten auf Landesebene zusammenzuführen und die Einhaltung nationaler Qualitätsstandards zu überprüfen. Mexiko ist zudem der Ansicht, dass die lokalen Behörden nicht immer über ausreichende Kenntnisse verfügen, um die systematische Datenerhebung bzw. das Qualitätsmonitoring zu organisieren, durchzuführen und zu verwalten.

Lektion 7: Monitoring-Verfahren nutzen, um die Einhaltung gesetzlicher Regelungen und Prozessqualität sicherzustellen

In **Britisch-Kolumbien (Kanada)** wurde im Rahmen eines jährlichen Monitoring-Verfahrens die Gruppengröße in Kindergärten erfasst. Dies hat dazu geführt, dass die gesetzlichen Vorgaben für die Gruppengröße in Kindergärten in der gesamten Provinz eingehalten wurden.

Korea hat die Erfahrung gemacht, dass die Qualität in der FBBE mithilfe von Monitoring-Verfahren und Qualitätssicherungssystemen nicht nur im Hinblick auf die strukturelle Qualität (z.B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gruppengröße und Flächenbedarf pro Kind), sondern auch im Hinblick auf die Prozessqualität (z.B. Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern) verbessert werden kann. Von Fachkräften durchgeführte interne Evaluationsverfahren und Selbsteinschätzungen werden als nachhaltigere Methoden zur Qualitätsverbesserung angesehen.

HANDLUNGSFELD 5 – STANDORTBESTIMMUNG

Der vorliegende Bogen wurde auf der Grundlage internationaler Entwicklungen erstellt. Er soll helfen, den gegenwärtigen Stand zu analysieren, auf dem sich Ihr Land in Bezug auf:

- Datenerhebung, Forschung und Monitoring

befindet. Ziel ist es, ein Bewusstsein für neue Aspekte zu wecken und Bereiche zu identifizieren, in denen Änderungen erfolgen könnten. Ziel ist nicht, Noten für bestimmte Praktiken zu vergeben. Bitte beurteilen Sie den aktuellen Stand, indem Sie auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 die Ihrer Meinung nach zutreffende Zahl einkreisen.

DATENERHEBUNG, FORSCHUNG UND MONITORING

Datenerhebung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
1. Es wurden zentrale politische Fragen definiert, die mithilfe eines FBBE-Datensystems beantwortet werden können. Außerdem steht fest, wo Datenlücken bestehen und welche Verknüpfungen zwischen den FBBE-Daten erforderlich sind, um die politischen Fragen zu beantworten.	1	2	3	4	5
2. Die derzeit erhobenen Indikatoren zur FBBE sind so konzipiert, dass sie genutzt werden können um Politik zu informieren und zu bestimmen, ob die allgemeinen Ziele der FBBE erreicht werden.	1	2	3	4	5
3. Die derzeitigen Datensysteme für die FBBE sind mit den Datensystemen für den Schulbereich abgestimmt.	1	2	3	4	5

4. Die derzeit erhobenen Daten werden benutzerfreundlich präsentiert und kommuniziert.	1	2	3	4	5
5. Derzeit werden Daten erhoben zu: a) Kindern (beispielsweise tatsächliche Anzahl der Kinder in FBBE-Angeboten in jeder Alterskohorte, deren sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht, Migrationshintergrund).	1	2	3	4	5
b) Programmen (beispielsweise verschiedene Typen und Formen von Angeboten, einschließlich privater und informeller Betreuungsangebote).	1	2	3	4	5
c) Fachkräften (beispielsweise Anzahl der Fachkräfte und deren Qualifikationsniveaus, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Höhe des Gehalts und Fort- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten).	1	2	3	4	5
d) Finanzierungsquellen und Kosten.	1	2	3	4	5
6. Es können Zusammenhänge zwischen den erhobenen Indikatoren – wie zum Beispiel die unter Punkt 5 angegebenen – hergestellt werden.	1	2	3	4	5
7. Es wurden ausreichend Finanzmittel zur Verfügung gestellt, um die Datenerfassung und die Datenqualität zu verbessern und zentrale politische Fragen zu beantworten.	1	2	3	4	5
Forschung	Überhaupt nicht				Voll und ganz
8. Für die Forschung im Bereich der FBBE gibt es eine stabile Forschungsinfrastruktur und eine langfristige Finanzierung.	1	2	3	4	5

9. Folgende Arten der Forschung wurden durchgeführt: a) landesspezifische Evaluation und Forschung	1	2	3	4	5
b) länderübergreifende komparative Forschung	1	2	3	4	5
c) Längsschnittstudien	1	2	3	4	5
d) Kosten-Nutzen-Analysen	1	2	3	4	5
e) umfangreiche Programmevaluationen mit randomisiert, kontrollierten Studienteilen und Stichprobenerhebungen	1	2	3	4	5
f) neurologische Forschung und Hirnforschung	1	2	3	4	5
g) soziokulturelle Analysen mit ethnographischen und qualitativen Methoden	1	2	3	4	5
h) praxis- und prozessorientierte Forschung, wie zum Beispiel Aktionsforschung	1	2	3	4	5
i) kindzentrierte Forschung mithilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung	1	2	3	4	5
j) Forschung zu den Bedürfnissen der Eltern	1	2	3	4	5
10. Die wichtigsten Lücken in der FBBE-Forschung: a) sind identifiziert worden.	1	2	3	4	5
b) werden derzeit mit konkreten Maßnahmen behoben.	1	2	3	4	5
11. Es wurden Forschungsnetzwerke oder sonstige Prozesse eingerichtet, so dass ein Austausch stattfindet zwischen Wissenschaftlern bzw. Forschungsgemeinschaften und: a) den politischen Entscheidungsträgern im Land.	1	2	3	4	5
b) den frühpädagogischen Fachkräften im Land.	1	2	3	4	5

c) den internationalen Akteuren.	1	2	3	4	5
12. Es gibt ausreichend Lehrstühle, Post-graduiertenprogramme, Dissertationen und wissenschaftliche Zeitschriften, die die FBBE als Schwerpunkt haben.	1	2	3	4	5
13. Forschungsergebnisse finden Eingang in die Ausbildung und die berufliche Fort-und Weiterbildung von FBBE-Fachkräften.	1	2	3	4	5
14. Für die Forschung im Bereich der FBBE wird ein multidisziplinärer Ansatz verfolgt, der unter anderem die Anthropologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Geschlechterforschung, Lernforschung und Hirnforschung umfasst.	1	2	3	4	5
Monitoring	Überhaupt nicht				Voll und ganz
15. Die Zielsetzung und Methoden des Monitoring-Verfahrens wurden klar definiert, zusammen mit den Leitungen von FBBE-Einrichtungen, den Fachkräften und den Eltern vereinbart und ihnen eindeutig kommuniziert; alle Akteure werden in das Monitoring-Verfahren (Zielsetzung, Durchführung und Folgemaßnahmen) einbezogen.	1	2	3	4	5
16. Es ist eindeutig festgelegt, wer für die Durchführung des Monitoring-Verfahrens zuständig ist und wer daran beteiligt ist. Vor der Durchführung wurde festgelegt, welche Ressourcen für ein effektives Monitoring benötigt werden.	1	2	3	4	5

17. Für das Qualitätsmonitoring werden folgende Indikatoren verwendet: a) strukturelle Qualität (z.B. Qualifikation der Fachkräfte, Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Schlüssel)	1	2	3	4	5
b) Prozessqualität (z.B. Erfahrungen, die Kinder in einem FBBE-Setting machen, Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften oder Gleichaltrigen)	1	2	3	4	5
18. Für das Qualitätsmonitoring werden folgende Methoden verwendet: a) Tests/standardisierte Verfahren (z.B. zur Erfassung der kindlichen Entwicklung bzw. Lernfortschritte)	1	2	3	4	5
b) Dokumentationen, Berichte	1	2	3	4	5
c) Beobachtungsverfahren	1	2	3	4	5
d) Interviews	1	2	3	4	5
e) Fragebögen	1	2	3	4	5
f) Tools (zur Bewertung von Programmen)	1	2	3	4	5
e) Einschätzungs- bzw. Bewertungsskalen	1	2	3	4	5
f) Selbsteinschätzungsbögen	1	2	3	4	5
g) Sonstiges (bitte angeben)	1	2	3	4	5
19. Es wurde sorgfältig überlegt, wie man bei Kindern weniger gut quantifizierbare Kompetenzen erfassen kann, im Vergleich zu gut messbaren Kompetenzen (z.B. Lernfortschritte im Bereich Mathematik und Literacy).	1	2	3	4	5

20. Die im Rahmen von Monitoring-Verfahren erhobenen Daten werden eingesetzt, um Folgendes empirisch zu untermauern: a) technische Unterstützung für Fachkräfte	1	2	3	4	5
b) berufliche Fort- und Weiterbildung von Fachkräften	1	2	3	4	5
c) Korrekturmaßnahmen oder Sanktionen	1	2	3	4	5
d) Änderungen in Curricula	1	2	3	4	5
f) Einsatz von Mentoren	1	2	3	4	5
g) Finanzierungsentscheidungen	1	2	3	4	5
h) Änderungen politischer Maßnahmen	1	2	3	4	5
i) Sonstiges (bitte angeben)	1	2	3	4	5

ANMERKUNGEN

[1] Patton bezeichnet das als „the problem of labelling the black box“ (Patton, 2008, S. 142).

[2] Siehe z.B. *Keystone STARS-Studie* (www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/ STARS/ outreach/2010%20STARS.rpt.final.pdf) und RAND-Studie (www.rand.org/pubs/ research_briefs/RB9343/index1.html).

[3] Siehe http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf.

[4] Wenn Länder mit einem integrierten FBBE-System Monitoring-Verfahren angeben, beziehen diese sich auf Kinder des gesamten Altersspektrums der FBBE (also Kinder von null Jahren bis zum schulpflichtigen Alter) und werden sowohl bei Kinderkrippen als auch bei Kindergärten/Vorschuleinrichtungen aufgeführt und berücksichtigt. Dies bedeutet nicht, dass diese Länder ein gesplittetes System für Kinderbetreuung und frühkindliche Bildung und Erziehung haben. Die Monitoring-Verfahren werden aus komparativen Gründen sowohl bei Kinderkrippen als auch bei Kindergärten/Vorschuleinrichtungen aufgeführt, damit deutlich gemacht wird, dass diese Länder über Monitoring-Verfahren für die gesamte FBBE-Altersspanne verfügen.

ANHANG

LISTE DER MITWIRKENDEN NETZWERKMITGLIEDER

Die Mitwirkenden an der vorliegenden Publikation stellten als Mitglieder des „OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung“ die landesspezifischen Daten und Informationen zur Politik zur Verfügung, lieferten Kommentare zu den Entwürfen dieser Publikation usw. (Aufführung in alphabetischer Reihenfolge).

Land	Name	Organisation
Australien	Frau Jo CALDWELL	Department of Education, Employment and Workplace Relations
	Frau Laura HIGGINS	Department of Education, Employment and Workplace Relations
	Frau Margaret PEARCE	Australian Delegation to the OECD
	Frau Robyn SHANNON	Department of Education, Employment and Workplace Relations
	Herr Mark UNWIN	Australian Delegation to the OECD
	Dr. Mary WELSH	Department of Education, Employment and Workplace Relations

Land	Name	Organisation
Belgien	Frau Veronique ADRIAENS	Department of Education
	Frau Bea BUYSSE	Formerly, Kind en Gezin (Child and Family)
	Frau Dominique DELVAUX	Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (Fédération Wallonie-Bruxelles)
	Frau Anne-Marie DIEU	Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (Fédération Wallonie-Bruxelles)
	Herr Roger HOTERMANS	General Delegation of the French Community and the Walloon Region of Belgium
	Frau Cathy MISSON-FIEVET	Permanent Delegation of Belgium to the OECD
	Frau Christele VAN NIEUWENHUYZEN	Kind en Gezin (Child and Family)
	Frau Myriam SOMMER	Office de la Naissance et de l'Enfance
	Frau Linde VAN CUTSEM	Department of Education
Chile	Frau Eliana CHAMIZO ÁLVAREZ	Ministry of Education
	Frau Jacqueline ARANEDA	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Frau Irma BRANTTES	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Herr Fabian GREDIG	Permanent Delegation of Chile to the OECD
Dänemark	Herr Lars Hornung BAHN	Ministry of Children and Education
	Frau Christina BARFOED-HØJ	Ministry of Children and Education
	Frau Clara Albeck JAPSEN	Ministry of Children and Education
	Herr Frode NEERGAARD	Permanent Delegation of Denmark to OECD
	Frau Lene ØSTERGAARD	Ministry of Children and Education
Deutschland	Herr Peter KLANDT	Internationales Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
	Dr. Philipp ROGGE	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
	Dr. Miriam SAATI	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Estland	Frau Tiina Peterson	Ministry of Education and Research

Land	Name	Organisation
Finnland	Frau Tarja KAHILUOTO	Ministry of Social Affairs and Health
	Frau Päivi LINDBERG	National Institute for Health and Welfare
	Frau Kirsi LINDROOS	Permanent Delegation of Finland to the OECD
	Frau Anna MIKANDER	Ministry of Education and Culture
	Frau Maiju PAANANEN	National Institute for Health and Welfare
	Frau Hely PARKKINEN	National Board of Education
Frankreich	Herr Claude GIRARD	Permanent Delegation of France to the OECD
	Dr. Michael JANSEN	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la re-cherche
Irland	Herr Darragh DOHERTY	Department of Health and Children
	Frau Catherine HYNES	Department of Education and Science
	Herr Michael O'TOOLE	Permanent Delegation of Ireland to the OECD
	Herr Heino SCHONFELD	Centre for Early Childhood Development and Education
Israel	Frau Sima HADDAD-MA-YAFIT	Ministry of Education
	Frau Monica WINOKUR	Ministry of Education
	Frau Martine WORMS	Ministry of Education
Italien	Frau Silvana MARRA	Ministry of Education, University and Research
	Dr. Angiolina PONZIANO	Ministry of Education, University and Research

Japan	Dr. Kiyomi AKITA	University of Tokyo
	Herr Jugo IMAIZUMI	Permanent Delegation of Japan to the OECD
	Dr. Riyo KADOTA-KOROGI	Seinan Gakuin University
	Herr Takuto MIYAMOTO	Former Deputy Director Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
	Herr Keisuke OTANI	Former Director Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
	Frau Maria OJIMI	Unit Chief Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
	Herr Masatoshi SUZUKI	Hyogo University of Teacher Education
	Herr Hiroshi UMEHARA	Former Deputy Director Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
Korea	Frau Jeong-Eun AN	Ministry of Education, Science and Technology
	Frau Yeonhee GU	Permanent Delegation of Korea to the OECD
	Dr. Mugyeong MOON	Korea Institute of Child Care and Education
Luxemburg	Herr Manuel ACHTEN	Ministère de la Famille et de l'Intégration
	Frau Claude SEVENIG	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Mexiko	Frau Lucero NAVA BOLANOS	National Council for the Promotion of Education
	Herr José Carlos ROCHA SILVA	National Council for the Promotion of Education
	Dr. Arturo SÁENZ FERRAL	National Council for the Promotion of Education
	Frau Luisa SOLCHAGA	Permanent Delegation of Mexico to the OECD
	Frau Valerie VON WOBESER SUÁREZ	National Council for the Promotion of Education
Neuseeland	Frau Natasha KUKA	Ministry of Education
	Frau Te Rina LEONARD	Ministry of Education
	Herr Karl LE QUESNE	Ministry of Education
	Herr Richard WALLEY	Ministry of Education

Niederlande	Frau Wytske BOOMSMA	Ministry of Education, Culture and Science
	Herr Jakob VAN DER WAARDEN	Ministry of Social Affairs and Labour
	Frau Willeke VAN DER WERF	Ministry of Social Affairs
	Herr Peter WINIA	Ministry of Education, Culture and Science
Norwegen	Frau Kari JACOBSEN	Royal Norwegian Ministry of Education and Research
	Frau Tove MOGSTAD SLINDE	Ministry of Education and Research
	Herr Espen SOLBERG	Permanent Delegation of Norway to the OECD
	Frau Marit SOLHEIM	Royal Norwegian Ministry of Education and Research
Österreich	Frau Marion GRATT	Permanent Delegation of Austria to the OECD
	Frau Daniela HERTA	Permanent Delegation of Austria to the OECD
	Frau Marisa KRENN-WACHE	Federal Training College for Kindergarten Pedagogues Klagenfurt
	Frau Andrea SCHMÖLZER	Federal Ministry for Education, the Arts and Culture
	Frau Christine SCHNEIDER	Federal Ministry for Education, the Arts and Culture
Polen	Frau Iwona KRZESZEWSKA	Permanent Delegation of Poland to the OECD
	Frau Katarzyna MALEC	Ministry of National Education
	Frau Emilia RÓŻYCKA	Ministry of National Education
	Herr Aleksander TYNELSKI	Ministry of National Education
	Frau Olga WASILEWSKA	Educational Research Institute
Portugal	Herr Fernando EGIDIO REIS	Ministry of Education
	Frau Catarina FIGUEIREDO CARDOSO	Permanent Delegation of Portugal to the OECD
	Frau Helena GIL	Ministry of Education
	Frau Alexandra MARQUES	Ministry of Education
	Frau Liliana MARQUES	Ministry of Education
	Frau Luisa UCHA SILVA	Ministry of Education

Schweden	Herr Hans-Åke ÖSTRÖM	Permanent Delegation of Sweden to the OECD
	Herr Christer TOFTÉNIUS	Ministry of Education and Research
Singapur	Herr Charles CHAN	Ministry of Education
	Frau Pik San LEONG	Ministry of Education
Slowakische Republik	Frau Viera HAJDUKOVA	Ministry of Education, Science, Research and Sport
	Frau Marcela HANUSOVA	Permanent Delegation of the Slovak Republic to the OECD
Slowenien	Frau Sabina MELAVC	Ministry of Education and Sport
	Frau Nada POZAR MATIJASIC	Ministry of Education and Sport
Spanien	Herr Vicenç ARNAIZ	Gouvernement des Iles Baléares
	Herr José Antonio BLANCO FERNANDEZ	Permanent Delegation of Spain to the OECD
	Herr Rafael BONETE PERALES	Permanent Delegation of Spain to the OECD
	Herr Manuel GÁLVEZ CARAVACA	Ministerio de educación
	Frau María Luz OCAÑA HERREROS	Permanent Delegation of Spain to the OECD
Tschechische Republik	Dr. Irena BORKOVCOVÁ	Czech School Inspectorate
	Frau Helena CIZKOVA	Permanent Delegation of the Czech Republic to the OECD
	Frau Alena SPEJCHALOVA	Ministry of Education Youth and Sports
Türkei	Herr Burak RENDE	Permanent Delegation of Turkey to the OECD
	Herr Fatih TASTAN	Ministry of National Education of Turkey
Ungarn	Frau Martina BEKE	Permanent Delegation of Hungary to the OECD
	Herr László LIMBACHER	Ministry of National Resources
	Herr Gergely VÁRKONYI	Permanent Delegation of Hungary to the OECD

Vereinigtes Königreich	Frau Susan BOLT	The Scottish Government
	Frau Kathryn CHISHOLM	The Scottish Government
	Herr Peter DRUMMOND	DWP Joint International Unit
	Herr Steve HAMILTON	Department for Children, Schools and Families
	Frau Rosalyn HARPER	Department for Education
	Frau Pauline JONES	Children's Workforce Development Council
	Herr Jamie KELLY	Department for Education
	Herr Jason LLOYD	The Scottish Government
	Herr Adam MICKLETHWAITE	Department for Children, Schools and Families
	Frau Helen MISTALA	Department for Education and Skills
	Frau Karuna PERERA	Department for Education
	Frau Anncris ROBERTS	The Scottish Government
	Frau Gigi SANOTRA	Department for Education
	Herr Simon SMITH	Department for Education
	Herr Robert SPECTERMAN	HM Treasury
	Dr. Wendy VAN RIJSWIJK	The Scottish Government
	Frau Ann WILSDON	Department for Children, Schools and Families
	Herr Dudley WYBER	United Kingdom Delegation to the OECD
Vereinigte Staaten	Herr Steven HICKS	United States Department of Education
	Dr. Jacqueline JONES	United States Department of Education

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von Herausforderungen der Globalisierung im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich arbeiten. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und der durch sie ausgelösten Probleme, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten von Amerika. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

OECD Publishing sorgt dafür, dass die Ergebnisse der statistischen Analysen und der Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie die von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards weite Verbreitung finden.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“.

Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Starting Strong III

EINE QUALITÄTS-TOOLBOX FÜR DIE FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird heute mit vielen Erwartungen verknüpft und als gewinnbringend angesehen - für Kinder, Eltern und die Gesellschaft als Ganzes. Welche Wirkungen sie entfaltet, hängt jedoch von der Qualität der Angebote ab. Die Ausweitung des Zugangs zu Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ist daher ein wichtiger, aber nur ein erster Schritt. Um Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und langfristige Vorteile für die Gesellschaft zu erzielen, muss gleichzeitig die Qualität dieser Angebote in den Blick genommen werden.

Diese Publikation beschäftigt sich damit, was Qualität im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bedeutet. Sie zielt darauf ab, Qualität in ihren unterschiedlichen Dimensionen zu diskutieren und stellt fünf politische Ansatzpunkte vor, mit denen die Qualität in der FBBE erhöht werden kann. Zusätzlich enthält die Toolbox zahlreiche Anregungen und Beispiele für Fachpolitik und Fachpraxis, wie einen Überblick über den Forschungsstand, internationale Vergleiche, Länderbeispiele und Selbstreflexionsbögen zu den einzelnen Qualitätsdimensionen. Die Toolbox will die Politikgestaltung im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung unterstützen und dazu beitragen, dass Politikstrategien zur Förderung von Qualität erfolgreich umgesetzt werden können.

Inhaltsverzeichnis

Verwendung der Qualitäts-Toolbox
Politikstrategie 1: Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen
Politikstrategie 2: Curricula und Standards konzipieren und umsetzen
Politikstrategie 3: Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern
Politikstrategie 4: Familien und Gemeinwesen einbeziehen
Politikstrategie 5: Datenerhebungen, Forschung und Monitoring fördern

Weitere Literaturhinweise

Starting Strong: Early Childhood Education and Care
Starting Strong II: Early Childhood Education and Care

www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox

International Center
Early Childhood Education & Care

Die Originalfassung dieses Buches wurde unter dem Titel “Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care”, ISBN (9789264123250), © 2012 Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris, herausgegeben. Die Übersetzung wird in Abstimmung mit der OECD herausgegeben. Es handelt sich um keine offizielle OECD-Übersetzung.

www.oecdbookshop.org - OECD Online-Buchhandlung (online Bookshop)
www.oecd-ilibrary.org - OECD e-library

ISBN 978-3-86379-102-5