

2 Frühe Kindheit

Die außerfamiliäre Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern vor dem Eintritt in die Grundschule hat im letzten Jahrzehnt eine erhebliche Dynamik erlebt, wobei der Beginn vieler Entwicklungen bereits in den 1990er Jahren – zum Teil auch früher – zu sehen ist. Rückblickend lassen sich vor allem drei Veränderungsanlässe unterscheiden, die zum Teil miteinander verbunden sind:

- Den ersten Anlass bilden Fragen der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit, speziell für Mütter mit jungen Kindern. Dieses sind Folgen der demografischen Entwicklung (vgl. Kapitel 1.1), der veränderten Arbeitsmarktsituation (vgl. Kapitel 1.4) und der Geschlechterdifferenzen im Hinblick auf die Arbeitsmarktbeteiligung (vgl. Kapitel 1.6). Der Anteil der aktiv erwerbstätigen Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit einem jüngsten Kind unter drei Jahren hat sich zwar nur geringfügig gesteigert (früheres Bundesgebiet ohne Berlin-West, 1996: 25,6 Prozent; 2000: 29,2 Prozent; 2008: 27,5 Prozent; neue Länder einschließlich Berlin, 1996: 32,5 Prozent; 2000: 37,8 Prozent; 2008: 33,3 Prozent) und ist in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) bei einem jüngsten Kind im Alter von drei bis unter sechs Jahren ebenfalls relativ konstant geblieben (1996: 63,8 Prozent; 2000: 61,8 Prozent; 2008: 63,2 Prozent). Im früheren Bundesgebiet (ohne Berlin-West) stieg die Quote allerdings um über zehn Prozentpunkte an (1996: 46,9 Prozent; 2000: 54,6 Prozent; 2008: 57,5 Prozent).¹² Jenseits quantitativer Stabilitäten und Veränderungen wird aber von einem Einstellungswandel von jungen Frauen ausgegangen, der stärker als früher auf eine Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Erfüllung von Kinderwünschen gerichtet ist (vgl. z. B. Marold 2009). Angesichts weiterhin sehr niedriger Geburtenraten in Deutschland¹³ sind zudem in den letzten Jahren politische Zielsetzungen in den Vordergrund getreten, durch einen Ausbau des Angebots an außerfamiliären Betreuungsplätzen (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) den niedrigen Geburtenraten entgegenzuarbeiten. Ein Ausdruck dieser Bemühungen ist z. B. das am 16.12.2008 in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiföG). Bis zum Jahr 2013 soll es bundesweit im Durchschnitt für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben; im gleichen Jahr soll es dann für jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege geben. Dazu sollen bis zum 31.07.2013 nach dem Gesetz 750.000 neue Betreuungsplätze geschaffen werden. Der Bund beteiligt sich mit insgesamt vier Mrd. Euro an diesem Ausbau.
- Spätestens ab Mitte der 1990er Jahre und seitdem zunehmend wird zweitens in Deutschland über Qualität und Qualitätsentwicklung der frühpädagogischen Angebote als Aus-

¹² Angaben des Statistischen Bundesamts (29.07.2010): https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=7D75C44C6481DF55C62DCCCEA00B9097B.tomcat_GO_1_2?operation=previous&levelindex=2&levelid=1280391805346&step=2. Im früheren Bundesgebiet ist dabei in diesem Zeitraum der Anteil der Teilzeitbeschäftigten in beiden Altersgruppen auf rund 80 Prozent angestiegen; in den neuen Ländern ist der Anteil der Vollzeitbeschäftigten gesunken und liegt gegenwärtig in beiden Altersgruppen bei rund 50 Prozent.

¹³ 2008 betrug die zusammengefasste Geburtenziffer in Deutschland nur 1,38 Kinder pro Frau. Um den Bevölkerungsstand zu halten, werden etwa 2,1 Kinder pro Frau benötigt (mündliche Mitteilung des Statistischen Bundesamtes im August 2010; vgl. auch Kapitel 1.1).

druck veränderter Einstellungen zu Bildung und Bildungsreformen (vgl. Kapitel 1.7) diskutiert (vgl. z. B. Tietze 1998; Roßbach 2008; Diskowski 2009). Auslöser für diese Diskussion waren z. B. die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, wodurch zwei unterschiedliche Früherziehungssysteme aufeinandertrafen und Qualitätsfragen aufgeworfen wurden. Hinzu kam der Ausbau des Kindergartensystems in den alten Bundesländern infolge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz (ab 1996) ab dem vollendeten dritten Lebensjahr, verbunden mit der Gefahr, dass quantitative Probleme auf Kosten von Qualität gelöst werden könnten. Darüber hinaus kam eine allgemeine Unzufriedenheit der Fachwelt über die Stagnation und über Defizite im Feld der Kindertagesbetreuung auf. Neue, Output-orientierte Steuerungsmodelle (vgl. Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) 1994) bzw. sonstige betriebswirtschaftlich orientierte Optimierungsmodelle wie auch die Diskussion um neue Finanzierungsmodelle entstanden (vgl. vbw 2010b). Das Qualitätsniveau wurde nur im mittleren Bereich (Kindergarten) bzw. im unteren Bereich mittlerer Qualität bei einer hohen Spannweite festgestellt (vgl. Tietze 1998; Schlecht/Tietze 2002; Kuger/Kluczniok 2008) und es folgten Bemühungen um Standardsetzungen (vgl. vbw 2010b). Nicht zuletzt sind Forschungsergebnisse zu nennen, die die Bedeutung der Qualität, speziell einer hohen Qualität, für die Förderung der Kinder betonen (vgl. Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008).

- Im Selbstverständnis von frühpädagogischen Einrichtungen spielt drittens „Bildung“ in der Einheit der drei Funktionen „Erziehung, Bildung und Betreuung“ schon seit langem eine wichtige Rolle (z. B. kodifiziert in § 22 Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 26.06.1990). Infolge der Diskussionen um die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsuntersuchungen – wie z. B. PISA und IGLU – hat sich allerdings seit Beginn der 2000er Jahre eine Akzentverschiebung insofern ergeben, als die Bildungsfunktion stärker in den Vordergrund gestellt wird. Dies ist gleichfalls ein Ergebnis sich wandelnder Einstellungen zu Bildung und der Reform des Systems. Frühpädagogische Einrichtungen sollen die Bildungsprozesse der Kinder fördern und sie auch besser auf die weitere Schullaufbahn vorbereiten. Die Erwartungen sind hoch: Die frühpädagogischen Einrichtungen sollen das Bildungsniveau für alle steigern, und sie sollen einen besonderen Beitrag zur Reduzierung sozial bedingter Ungleichheiten leisten (vgl. Grell/Roßbach 2010).

Die gesamte Altersspanne der Kinder von null Jahren bis zum Schulbeginn ist in diese Dynamik eingeschlossen. Bezogen sich die Diskussionen zunächst auf den Kindergartenbereich im Engeren, d. h. auf die klassische Institution für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn, so wird zunehmend auch der Krippenbereich, d. h. die klassische Institution für Kinder unter drei Jahren, mit berücksichtigt. Allerdings haben sich schon seit längerem die Grenzen zwischen Krippen und Kindergärten insofern etwas aufgelöst, als zum einen angesichts der sinkenden Kinderzahlen zunehmend auch jüngere Kinder in die klassischen Kindergärten aufgenommen werden und zum anderen aus pädagogischen Gründen oftmals Gruppen oder Einrichtungen mit einer größeren Altersstreuung bevorzugt werden.

Die folgenden Abschnitte zeichnen die Entwicklungen der letzten zehn Jahre in den Bereichen Professionalisierung des Fachpersonals, Qualitätssicherung und Bildungsbeteiligung nach.

2.1 Professionalisierung

Im Jahr 2002 waren in Kindertageseinrichtungen in Deutschland (ohne Horte für Kinder im Schulalter) 301.097 Personen als pädagogisches Personal beschäftigt.¹⁴ Diese Zahl des pädagogischen Personals stieg bis 2009 auf 359.454 Personen, was eine Steigerung um 19 Prozent bedeutet. Da viele Personen Teilzeit arbeiten, ist ein Blick auf die Vollzeitäquivalente interessant; hier stieg die Anzahl an Vollzeitstellen von 246.878 im Jahr 2002 auf 286.221 im Jahr 2009, was eine Steigerung um 16 Prozent bedeutet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 239). Die größte Gruppe bilden die an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher (72,0 Prozent im Jahr 2009), gefolgt von an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern (14,5 Prozent). Weitere Ausbildungsabschlüsse sind: an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildete Diplomsozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Diplompädagoginnen und -pädagogen (2,7 Prozent), sonstige Sozial- und Erziehungsberufe (1,1 Prozent), Gesundheitsberufe und andere Abschlüsse (3,7 Prozent) sowie Praktikantinnen und Praktikanten (2,4 Prozent) und Personen ohne Ausbildung (3,6 Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 240). Trotz der Diskussion um eine Akademisierung der Ausbildung stieg bisher der Anteil des Personals mit einer Hochschulausbildung nur geringfügig an, wie Tabelle 1 zeigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Tabelle 1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2009 nach Kategorien der Ausbildungsabschlüsse* und Ländergruppen (Angaben in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 241)

	Professionalisierungsgrad			Akademisierungsgrad			Verfachlichungsgrad		
	2002	2006	2009	2002	2006	2009	2002	2006	2009
Deutschland	1,9	2,3	2,7	2,2	2,8	3,2	71,6	73,7	74,6
Alte Bundesländer	2,2	2,5	2,7	2,5	3,0	3,3	65,8	68,6	70,2
Neue Bundesländer	0,8	1,7	2,5	1,1	2,1	3,1	92,2	92,0	91,4

* Professionalisierung: Dipl.-Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Dipl.-Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Dipl.-Pädagoginnen und -Pädagogen; Akademisierung: Professionalisierung zuzüglich Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit sonstigen Hochschulabschlüssen; Verfachlichung: Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen (Fachschule).

Der Anteil an Personen mit einer akademischen Ausbildung (Diplomsozialpädagoginnen und -pädagogen, Diplomsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Diplompädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer sowie sonstige Hochschulabschlüsse) stieg von 2,2 Prozent nur auf 3,2 Prozent.¹⁵ Allerdings können fast 78 Prozent des pädagogischen Personals in deutschen Kindertageseinrichtungen auf eine akademische oder auf eine mindestens dreijährige einschlägige Fachschulausbildung verweisen, also auf eine formal-fachliche

¹⁴ Da bis 2006 die Kinder- und Jugendhilfestatistik, auf der die obigen Angaben basieren, nur alle vier Jahre erhoben wurde, liegen im Berichtszeitraum die ersten Daten für 2002 vor.

¹⁵ Die Akademisierung des Personals in den Kindertageseinrichtungen fand in den letzten Jahren vor allem bei den Leitungskräften statt. Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. ausführlicher Fuchs-Rechlin 2009).

Qualifikation, die nicht alle pädagogischen Fachkräfte in den europäischen Ländern oder in den USA besitzen (vgl. Thole 2010).

Da der Anteil von akademisch ausgebildetem Personal bisher noch eher gering ist, hat die Diskussion um eine Anhebung des Ausbildungsniveaus der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren erheblich an Fahrt aufgenommen. Allerdings ist diese Forderung nicht neu; sie wurde bereits in den Bemühungen um eine Bildungsreform in den 1960er/1970er Jahren formuliert, war aber nicht erfolgreich. In den Jahren 2000 und 2002 verabschiedete die Kultusministerkonferenz Rahmenvereinbarungen zur Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, die z. B. die bisherigen Fächer an Fachschulen in Lernbereiche umwidmeten und versuchten, die Vielfalt der Ausbildungen in den Ländern zu reduzieren. Sie hielten aber an dem Ausbildungsort Fachschule fest (vgl. KMK 2000, 2002a). Im Jahr 2000 wurde auch ein Modellversuch der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin für einen Studiengang für künftige Erzieherinnen und Erzieher durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) abgelehnt (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 2008). Nicht zuletzt, befördert durch den Bologna-Prozess (vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009), gibt es seit 2004 eine rasante Entwicklung, in deren Folge frühpädagogische Bachelorstudiengänge in der Regel an (Fach-)Hochschulen eingerichtet wurden. Die Vielfalt in struktureller und inhaltlicher Hinsicht ist enorm. Viernickel (2008) zählt für März 2008 über 55 Standorte mit knapp 60 umgesetzten oder in Planung befindlichen Studiengängen im frühpädagogischen Bereich. Pasternack und Schulze (2010) zählen bereits 67 frühpädagogische Studienangebote. Werden frühpädagogisch affine und „Kita-Management“-Studiengänge hinzuaddiert, kommen die Autoren auf 78 Angebote. Die Begründungen für die Einrichtung der Bachelor- und auch Masterstudiengänge sind dabei ähnlich und letztlich nicht neu: Die Akademisierung ist erforderlich, weil sich durch die bisherige fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ein niedriger beruflicher Status der Fachkräfte ergibt, weil in dieser Ausbildung eine Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlich generiertem Wissen fehlt bzw. zu gering ausgeprägt ist und weil die Komplexität der Erwartungen an frühkindliche Bildungsförderung bei zunehmend heterogenen Ausgangslagen der Kinder gestiegen ist und diese auf dem bisherigen Ausbildungsniveau nicht erfüllt werden können.

Die unkoordinierte Entwicklung drängt nach einer gewissen Vereinheitlichung der Studienangebote, die gegenwärtig aber bei weitem noch nicht erreicht ist (vgl. auch vbw 2010b). Dies gilt auch für die Berufsbezeichnung. Bisher wurden z. B. diskutiert: „Frühpädagogin/-pädagogin“, „Elementarpädagogin/-pädagogin“, „Kindheitspädagogin/-pädagogin“, „Entwicklungspädagogin/-pädagogin“ oder „Erzieherin/Erzieher mit Hochschulausbildung“. Entsprechende Verhandlungen sind auch für die Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) im Jahr 2011 vorgesehen (vgl. JFMK 2010a, 2010b). In diesem Kontext sind zukünftig dringend zu klären (vgl. z. B. auch Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007; v. Behr/Diller/Schelle 2009): Sollen die Studiengänge für verschiedene sozialpädagogische Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit qualifizieren („Breitbandausbildung“) oder sollen sie eine Spezialausbildung für den frühpädagogischen Bereich darstellen, auch wenn dadurch die Einsatzbreite der Absolventinnen und Absolventen eingeschränkt wird? Was ist das Kerncurriculum für die Studiengänge? Wie durchlässig sind die verschiedenen Ausbildungsgänge (z. B. Fachschulausbildung, Hochschulausbildung) zu gestalten? Wie kann die Hochschulausbildung zu einer (deutlichen) Verbesserung der Bezahlung führen? Welche

Rolle soll der Lernort Praxis spielen? Wie kann über weiter qualifizierende Master- und Promotionsstudiengänge das entsprechende Lehrpersonal für die Hochschulausbildung gewonnen werden? Eine Forschungsfrage lautet zudem, ob und wie das an den Hochschulen ausgebildete Personal im Praxisfeld Frühpädagogik ankommt.

Angesichts des Ausbaus für die unter Dreijährigen und des Personalbedarfs insgesamt (bis 2014 jährlich etwa 8.000 Fachkräfte) und jährlich nur etwa 2.200 Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge (vgl. Pasternack/Schulze 2010) ist zu erwarten, dass noch für eine längere Zeit die Ausbildung des Fachpersonals auf zwei Ebenen stattfinden wird: auf den Ebenen Fachschule und Hochschule. Dementsprechend wird auch über eine Reform der fachschulischen Ausbildung diskutiert. Gefordert werden – bei einem starken Plädoyer für eine Beibehaltung der bisherigen „Breitbandausbildung“ – u. a. bundesweite fachliche Mindeststandards der Ausbildung, curriculare Anpassungen der Ausbildungsinhalte an die neuen Anforderungen, die Fachhochschulreife als Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung, eine Verzahnung von fachschulischen und hochschulischen Qualifizierungswegen, verbindliche Qualifizierungsstandards für das Lehrpersonal an Fachschulen, eine Modularisierung der Ausbildung, um Anerkennungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bildungsgängen und Qualifizierungseinrichtungen zu ermöglichen, Qualifizierungsverbünde, Einbindung der Fachschulen in die Hochschulen als „angegliederte Institutionen“ und eine Ermöglichung von Bachelorabschlüssen an Fachschulen. Längerfristig wird auch gefordert, die fachschulische Ausbildung als Mindestvoraussetzung für eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung zu etablieren, wodurch Kinderpflegerinnen und -pfleger keinen Eingang mehr in dieses Berufsfeld finden würden.

Auch wenn langfristig eine Akademisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen bzw. zumindest eine deutliche Steigerung dieses Anteils wünschenswert ist, wofür sich auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft einsetzt (vgl. GEW 2008), so muss doch davon ausgegangen werden, dass im nächsten Jahrzehnt die Ausbildung des pädagogischen Personals sowohl auf Fachschul- als auch auf Hochschulebene stattfinden wird. Neben den schon angesprochenen Entwicklungsnotwendigkeiten auf beiden Ebenen besteht die Aufgabe darin, ein koordiniertes Gesamtausbildungskonzept zu etablieren, das das Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsebenen sowie der dort vermittelten Kompetenzen zueinander klärt. Dazu gehört auch die Entwicklung eines Konzepts dafür, wie Personen mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau in einem gemeinsamen Team ihre unterschiedlichen Kompetenzen fruchtbar verbinden können. Der Blick darf aber nicht nur auf die Ausbildung beschränkt werden, sondern muss ebenso die erforderliche berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung berücksichtigen (vgl. Kapitel 7). Da auch hier ein eher unübersichtliches Feld besteht, ist die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zusammen mit der Robert Bosch Stiftung initiierte und 2009 gestartete „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ hilfreich.¹⁶ Neben einer Bestandsaufnahme der Fort- und Weiterbildungssituation in Deutschland geht es hier vor allem auch um die Entwicklung von qualitativen Standards für Weiterbildung und von Modellen der Anerkennung und Anschlussfähigkeit zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

¹⁶ Vgl. ausführlicher <http://www.weiterbildungsinitiative.de>.

Die verschiedenen Herausforderungen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals bedürfen erheblicher Anstrengungen. Diller (2010) spricht hier von der Notwendigkeit einer länderübergreifenden konzertierten Aktion auf unterschiedlichen Strukturebenen, die nicht verordnet werden kann, sondern eine hohe Abstimmungsbereitschaft auf allen Ebenen erfordert.

2.2 Qualitätssicherung

Mit der aus verschiedenen Gründen zunehmenden Aufmerksamkeit auf den frühpädagogischen Bereich wurde in der letzten Dekade eine Vielzahl von Unternehmungen gestartet, die Qualität der Erziehung, Bildung und Betreuung in frühpädagogischen Einrichtungen zu verbessern.

Entwicklung und Einführung von Bildungsplänen. Die Veröffentlichung von internationalen Schulleistungsvergleichen, die Diskussion um die Beliebigkeit der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen und der internationale Vergleich mit z. B. England, Finnland, Neuseeland, Norwegen oder Schweden, die schon früher Rahmenvorgaben für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen einführten, haben in Deutschland eine Entwicklung zur Folge gehabt, die noch vor zehn Jahren undenkbar gewesen wäre: In dem kurzen Zeitraum zwischen Jahresende 2002 und Frühling 2006 wurden in allen Bundesländern Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne – kurz: Bildungspläne – für Kindertageseinrichtungen entwickelt (vgl. Diskowski 2008, 2009), die sich an dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz von 2004 orientieren (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004). Diese Bildungspläne verstehen sich als verbindliche Orientierungshilfen für die Praxis. Grundsätzlich sind die Pläne offen für Anpassungen an die spezifischen Gegebenheiten eines Kindergartens vor Ort und bedürfen auch dieser Anpassungen. Normiert werden in den Bildungsplänen Bildungsprozesse in den Einrichtungen und nicht Standards, die ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.

Trotz der Orientierung an dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ unterscheiden sich die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer in ihrem Umfang, von z. B. weniger als 20 Seiten in Nordrhein-Westfalen bis hin zu über 400 Seiten in Bayern. Ebenfalls unterschiedlich ist der Geltungsbereich. In einigen Ländern beziehen sich die Bildungspläne auf die Altersgruppe von drei Jahren bis Schulbeginn, in anderen auf die Zeitspanne von der Geburt bis Schulbeginn oder bis Ende der Grundschule bzw. bis zum Alter von 14 Jahren. Alle Bildungspläne machen Angaben zu verschiedenen Inhalts-, Förder- oder Bildungsbereichen, wobei sich zwischen den Bundesländern große Gemeinsamkeiten zeigen. Zentral werden zum Beispiel genannt: Sprache, Naturbegegnung, Sachwissen, Umgang mit Zahlen und Persönlichkeitsentwicklung. Betont wird in der Regel, dass es sich hier nicht um Fächer im Sinne von „Schulfächern“ handelt bzw. handeln soll. Jedoch sind – zumindest für eine Vielzahl der genannten Bereiche – die Verbindungslinien zu den späteren Schulfächern deutlich zu erkennen. Da tendenziell eine solche Orientierung auf einzelne Förderbereiche noch Jahre vorher abgelehnt wurde, überrascht, wie relativ problemlos die Bildungspläne eingeführt werden konnten (vgl. Diskowski 2008). Auch wird

Schulvorbereitung nicht mehr als „Unwort“ betrachtet; dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die Bildungspläne in der Regel nicht die Schule als einzigen Bezugspunkt haben.

Ein zentrales Ziel der Bildungspläne ist es, zu mehr Verbindlichkeit in der pädagogischen Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen beizutragen. Allerdings gibt es noch offene Fragen, wie dies erreicht werden kann: durch Konsens oder einen Vertrag zwischen dem jeweiligen Land und den Dachorganisationen der Träger von Kindergärten oder dadurch, dass die Gewährung von öffentlichen Zuschüssen von der Erfüllung bestimmter Aufgaben abhängig gemacht wird? Letzteres bedeutet, finanzielle Unterstützung nur den Einrichtungen zukommen zu lassen, die den jeweiligen Bildungsplan des Landes umsetzen (vgl. ausführlicher vbw 2010b). Was Bildungspläne tatsächlich an verbessernden und normierenden Einflüssen auf die Praxis ausüben, bleibt abzuwarten. Die Erwartungen sollten aber nicht zu hoch sein, da solche Bildungspläne im Konzert von verschiedenen Steuerungsinstrumenten nur ein Element sind. In allen Bundesländern wird die Bedeutung der Weiterentwicklung und Überprüfung der Bildungspläne betont, aber konkrete empirische Evaluationsstudien, die über Befragungen von Fachkräften hinausgehen, sind bisher nicht bekannt geworden (vgl. Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010).

Mit den vorliegenden Bildungsplänen ist bereits ein großer Fortschritt erreicht worden, der nach Diskowski (2008) in seiner Bedeutung für die Kindertagesbetreuung kaum zu überschätzen ist. Allerdings ist auch ein weiterer Reformbedarf nicht zu übersehen (vgl. z. B. Wehrmann 2007):

- Systematische Evaluationen der Umsetzung der Bildungspläne in der Praxis sind erforderlich, um zu überprüfen, inwieweit die Bildungspläne tatsächlich in der Praxis ankommen und welcher Weiterentwicklungsbedarf besteht.
- Bildungspläne sollten bildungsstufenübergreifend (z. B. von „null bis zehn“) angelegt oder abgestimmt werden, um die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse zwischen den Bildungsstufen sicherzustellen.
- Um Unterschiede zwischen den Ländern zu vermeiden, sollte eine Vereinheitlichung der Bildungspläne über die Bundesländer hinweg erfolgen („bundeseinheitlicher Bildungsplan“).
- In diesem Zusammenhang sollten weitere länderübergreifende Standards für frühpädagogische Einrichtungen (z. B. im Hinblick auf Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Relationen) umgesetzt werden. Gefordert werden solche schon länger; eine Umsetzung ist allerdings noch nicht zu erkennen (vgl. vbw 2010b).

Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme. Die Förderung der deutschen Sprache nimmt in allen Bildungsplänen der Bundesländer einen hohen Stellenwert ein und stellt unstrittig einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung auf die künftige Schulkarriere dar. Dies gilt für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, vor allem aber auch für Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache. Nach Maßgabe der KMK (2009) soll insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund oder aus besonders anregungsarmen Elternhäusern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, bereits vor oder direkt nach Schuleintritt Sprachförderung zukommen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung ermöglicht. Durch gezielte Maßnahmen soll vermieden werden, dass mangelnde Sprachfähigkeiten, die bereits beim Übergang in die Grundschule auftreten, sich auch langfristig nachteilig auf die weitere Bildungskarriere auswirken.

Sprachförderung bedeutet zweierlei: Zum einen ist die Sprachförderung im Alltag von Kindertageseinrichtungen ein zentraler Bestandteil der allgemeinen pädagogischen Arbeit. Zum anderen kann Sprachförderung über spezifische Programme erfolgen, die sich nach einer entsprechenden Sprachstandserhebung an Kinder mit festgestellten Problemen in der deutschen Sprache wenden. Während gezielte und flächendeckende Sprachstandserhebungen und spezifische Förderprogramme in den Bundesländern zu Beginn der 2000er Jahre praktisch nicht vorgesehen waren, haben sich in beiden Hinsichten seit etwa Mitte der letzten Dekade weit reichende Entwicklungen ergeben (vgl. Lisker 2010).

Mittlerweile werden in fast allen Bundesländern (mit Ausnahme von Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern) Sprachstandserhebungen bei vier- bis sechsjährigen Kindern mittels unterschiedlicher standardisierter und nicht standardisierter Verfahren durchgeführt. Um diese rechtlich verbindlich gestalten zu können, müssen sie im schulischen Kontext stattfinden (in Schulgesetzen festgelegt). Sie finden deshalb in der Regel im Rahmen der Schulanmeldungen oder der Schuleingangsuntersuchungen statt, die vorverlegt wurden, damit noch genügend Zeit für den Besuch eines Sprachförderprogramms vor Schulbeginn zur Verfügung steht. Die von den Bundesländern genutzten Verfahren sind dabei sehr heterogen: Insgesamt existieren 17 unterschiedliche Diagnoseverfahren. Auch variiert das Zeitfenster, in dem Sprachstandserhebungen durchgeführt werden. Sie liegen zwischen 24 und neun Monate vor dem Einschulungstermin.

Neun Länder lassen alle Schülerinnen und Schüler entsprechende Verfahren durchlaufen, drei Länder wiederum erheben ausschließlich den Sprachstand von Kindern nichtdeutscher Herkunft oder von Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchen. Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen weiterhin z. B. darin, welche Adressatengruppen einbezogen werden (alle Kinder mit und ohne Migrationshintergrund), wie verpflichtend die Teilnahme daran ist, wer die Sprachstandserhebung durchführt (Erzieherinnen und Erzieher, Grundschullehrerinnen und -lehrer, Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, kinder- und jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter), welches Verfahren zur Feststellung des Sprachstands benutzt wird und wie dieses theoretisch und empirisch abgesichert ist. Daneben gibt es in einigen Bundesländern weitere Verfahren zur permanenten Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder. Nach Feststellung werden die als sprachförderbedürftig eingestuft Kinder in nahezu allen Ländern zur Teilnahme an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen verpflichtet.

Im November 2009 gab es in zehn Bundesländern verpflichtende Sprachförderprogramme, die mit den Sprachstandserhebungen verbunden sind. Auch hier unterscheiden sich die Maßnahmen zwischen den Bundesländern. Diese Unterschiede bestehen z. B. darin, ob sich die Sprachfördermaßnahmen auf alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen oder nur auf Kinder ohne Kindergartenbesuch beziehen, von wem die Fördermaßnahmen durchgeführt werden (Erzieherinnen und Erzieher, Grundschullehrerinnen und -lehrer, andere qualifizierte Personen wie z. B. Sprachtherapeutinnen und -therapeuten, Logopädinnen und Logopäden), wie umfangreich diese Personen für die Aufgaben geschult werden und wann und mit welchem Umfang sie durchgeführt werden (nur letztes Kindergartenjahr oder früher). Der zeitliche Umfang variiert beispielsweise zwischen den Bundesländern von zwei bis 15 Stunden pro Woche über einen Zeitraum von drei bis 18 Monaten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 57). Weitere Unterschiede bestehen dahingehend, ob der Erfolg der Sprachfördermaßnahmen explizit überprüft wird,

um gegebenenfalls noch weitere Sprachfördermaßnahmen anzuschließen. Im Hinblick auf nachhaltige Förderwirkungen sind solche Sprachfördermaßnahmen zu bevorzugen, die sich auf alle Kinder mit Problemen in der Beherrschung der deutschen Sprache beziehen, bei denen die Erhebung des Sprachstands möglichst früh stattfindet, bei denen diagnostisch abgesicherte und erprobte Verfahren zur Feststellung des Sprachstands benutzt werden, bei denen sich die Fördermaßnahmen über einen längeren Zeitraum mit einer substanziellen Stundenzahl erstrecken, bei denen die Teilnahme verpflichtend ist und bei denen der Erfolg der Maßnahmen sorgfältig überprüft wird.

Die seit ca. fünf Jahren mit Sprachstandserhebungen und gezielten Sprachfördermaßnahmen eingeleiteten Entwicklungen können als sehr bedeutsam beurteilt werden. Allerdings stellen sich auch einige Fragen wie z. B.: Sind die Förderprogramme spezifisch und intensiv genug für die diagnostizierten Probleme mit der deutschen Sprache bei Kindern mit deutschsprachiger und nicht deutschsprachiger Herkunft? Ist das jeweils eingesetzte Fachpersonal hinreichend ausgebildet für die durchzuführenden Sprachfördermaßnahmen? Beginnen solche Maßnahmen in vielen Fällen nicht zu spät, wenn implizite Sprachlernmechanismen in der frühen Kindheit und ein „Sprachbad in Deutsch“ in den ersten Lebensjahren nicht berücksichtigt werden (vgl. auch vbw 2008)? All diese Fragen verlangen nach systematischen Evaluationen der Effektivität der Sprachfördermaßnahmen und darauf abgestimmter Weiterentwicklungen. Zudem stellt sich die Frage, ob eine vorschulische Sprachförderung ausreicht oder ob nicht gegebenenfalls eine systematische Fortsetzung der Förderung im Grundschulbereich notwendig ist (so z. B. für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund; vgl. Gogolin 2008). Hier besteht gegenwärtig somit noch ein deutlicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und die Forderung nach einem Gütesiegel.

Die letzten zehn Jahre sind auch gekennzeichnet durch eine teilweise vehemente und kontroverse Diskussion um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Allerdings zeigt sich auch eine gewisse Unschärfe bezüglich der Frage, was konkret mit Qualität und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen gemeint ist. Eine Vielzahl von Verfahren wurde entwickelt und vor allem wurden diese gegeneinander abgegrenzt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: Qualitätsmanagementsysteme (z. B. nach DIN EN ISO 9000ff¹⁷), das vom so genannten Kronberger Kreis vorgelegte Modell einer „Qualitätsentwicklung im Dialog“, Qualitätswettbewerbe nach dem Muster „was ist der beste Kindergarten?“ (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2003/2004), eine in den Jahren 1999/2000 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestartete „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“, die verschiedene Entwicklungs- und Forschungsprojekte gebündelt hat, Konsultationskindergärten als zu besuchende Beispiele guter Qualität, Qualitätsmessungen sowie die Entwicklung eines nationalen Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen.

¹⁷ International gültige Normenreihe zum Aufbau und zur Bewertung von Qualitätsmanagementsystemen; DIN = Deutsches Institut für Normung; ISO = International Organization for Standardization.

Ein besonderer Streitpunkt war das Spannungsfeld zwischen interner und externer Qualitätsüberprüfung, wobei gerade im sozialpädagogischen Feld externe Überprüfungen auf eine weit verbreitete Ablehnung stießen (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). Inzwischen scheinen sich die Auseinandersetzungen etwas beruhigt zu haben, und beide Vorgehensweisen werden zunehmend als sich ergänzend betrachtet (vgl. Diskowski 2009). Spezielle Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden als selbstverständlich angesehen, und auch eine externe Qualitätsmessung wird nicht mehr rundweg abgelehnt. Ein Streitpunkt ist gegenwärtig die Einführung eines Gütesiegels (zu den Auseinandersetzungen vgl. die Beiträge in Diller/Leu/Rauschenbach 2005). Das Gütesiegel soll von einer unabhängigen und vertrauenswürdigen Stelle verliehen werden und über einen Außenausweis gegebener pädagogischer Qualität ein Anreizsystem zur Qualitätsentwicklung schaffen (vgl. Spieß/Tietze 2002; Tietze/Förster 2005; vbw 2010b). Um Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Konzepten und Trägern herstellen zu können, soll ein solches Gütesiegel konzept- und trägerübergreifend ausgelegt sein. Zudem sollte es bundeseinheitlich anwendbar sein, um zu einer Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern beizutragen. Tietze und Förster (2005, S. 33) nennen als Ziele der Entwicklung eines Gütesiegels, dass mit seiner Hilfe

- „die gegebene Qualität in Kindertageseinrichtungen zuverlässig festgestellt werden kann,
- verschiedene beteiligte Gruppen und Instanzen (Eltern, Träger, Mitarbeiter von Einrichtungen, Jugendbehörden, Fachpolitik und die Gesellschaft allgemein) über die vorhandene Qualität verlässlich informiert werden können,
- systematische Qualitätsverbesserungen eingeleitet werden können,
- eine auf Qualitätssicherung (und -verbesserung) bezogene Systemsteuerung erfolgen kann.“

Ein nationales Gütesiegel wurde bereits von „PädQuis gGmbH“ entwickelt und auch schon in Einrichtungen in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein vergeben.¹⁸ Eine weitere Verbreitung setzt einen (nationalen) Konsens hinsichtlich pädagogischer Qualitätsstandards voraus, dessen Herstellung letztlich auch von der Politik mit angestoßen und moderiert werden muss (vgl. vbw 2010b). Es ist eine Aufgabe für die nächsten Jahre, einen solchen Konsens und einen breiten Einsatz eines solchen Gütesiegels zu befördern.

Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz einen größeren Einfluss auf Bildungs- und Sozialisationsergebnisse von Kindern hat als die besuchten Kindertageseinrichtungen – ein Effekt, der im Regelfall zwei- bis dreimal so groß ist (vgl. Tietze 2008). Dies legt den Gedanken nahe, dass es erfolgversprechend(er) ist, über Familienförderprogramme und über Familienbildung kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu fördern. Allerdings zeigen Evaluationen, dass von nur familienbasierten Programmen kaum eine kognitive oder sprachliche Förderung der Kinder erwartet werden kann. Andererseits sind aber gerade jene Förderungsansätze besonders fruchtbar, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in Kindertageseinrichtungen mit einem in-

¹⁸ Vgl. http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=77.

tensiven Einbezug der Eltern, Familienförderung und Familienbildung verbinden (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008; vbw 2010b). D. h., kombinierte Förderprogramme haben in kurzfristiger wie auch in längerfristiger Perspektive bessere Effekte auf den Schulerfolg und die spätere Lebensführung als Programme mit nur institutioneller oder nur familiärer Förderung. Dies trifft speziell für die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien zu.

Vor diesem Hintergrund liegt für eine Verbesserung der frühkindlichen Förderung nahe, die getrennten „Säulen“ Kindertageseinrichtungen und Familienunterstützung/Familienbildung stärker zusammenzuführen.¹⁹ Kindertageseinrichtungen sollen dabei eine Funktionserweiterung erhalten: Sie sollen über ihre klassischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprogramme hinaus auch Angebote der Elternbildung und der Elternarbeit bereitstellen, von denen insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien profitieren können. Dieser Gedanke ist allerdings nicht neu. Erste Ansätze wurden bereits in den 1980er Jahren als „Gemeinwesen orientierte Öffnung von Kindertageseinrichtungen“ diskutiert. Auch das Projekt „Orte für Kinder“ des Deutschen Jugendinstituts aus den 1990er Jahren kann als ein Vorläufer betrachtet werden (vgl. Ledig/Schneider/Zehnbaumer 1996). Eine stärkere Fachdiskussion und entsprechende Praxisentwicklungen, die institutionelle Angebote mit einer expliziten Eltern- und Familienunterstützung verbinden, lassen sich aber erst in den letzten zehn Jahren beobachten. Recherchen durch das Deutsche Jugendinstitut in den Jahren 2004 bis 2006 fanden eine Vielzahl von lokalen Angeboten (vgl. z. B. Diller 2006), in denen ein institutionelles Betreuungsangebot mit familienunterstützenden Diensten verbunden wurde. Als ein Vorbild wird dabei oftmals auf die „Early Excellence Centres“ bzw. „Children's Centres“ in England verwiesen (vgl. Diller 2006; Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). In den vergangenen Jahren haben sich entsprechende Bemühungen verstärkt. So wurde z. B. von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen 2006 ein Pilotprogramm gestartet, in dem zunächst rund 250 Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren – als Knotenpunkte eines familienunterstützenden Netzwerks in den Kommunen – weiterentwickelt werden sollen. Bis 2012 sollen sich flächendeckend 3.000 der gut 9.000 Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zu solchen Familienzentren entwickeln (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008).

Die Initiativen zur Einrichtung von Familienzentren sind vielfältig. Sie reichen z. B. von lokalen Aktivitäten einzelner Kindertageseinrichtungen über Entwicklungen kommunaler Gesamtkonzepte bis hin zu landespolitischen Entscheidungen (vgl. Diller 2006). Als Begründung wird oftmals auf Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen (z. B. sinkende Geburtenraten, sinkende Stabilitäten von Familienkonstellationen, Scheidungen und Zunahme von Alleinerziehenden, Erwerbstätigkeit beider Eltern, Arbeitslosigkeit und Armut, Zunahme von Kindern mit Migrationshintergrund, Veränderungen in Normen und Wertvorstellungen; vgl. Kapitel 1) auf die Lebensgestaltung von Kindern verwiesen, wodurch sich ein erhöhter Unterstützungsbedarf der Familien ergeben würde. Die Ziele sind die Schaffung einer familienfreundlichen Infrastruktur und eine Reduzierung von Zugangshürden zu familienunterstützenden Maßnahmen („niedrigschwellige“ Angebote). Die Bezeichnungen der Ansätze sind unterschiedlich (z. B. Familienzentrum, Kinder- und Familienzentrum, Eltern-Kind-Zentrum, Haus für Kinder und Eltern), die Zielsetzungen sind aber weitgehend die gleichen. Die Aus-

¹⁹ In der Regel wird hier von „Vernetzung“ der verschiedenen Angebote gesprochen. Böllert (2008) spricht hier kritisch von einer „Vernetzungseuphorie“ in der sozialen Arbeit.

gestaltung der Zentren unterscheidet sich, wobei aber immer die Kindertageseinrichtung im Mittelpunkt als Initiator der weiter gehenden Hilfe- und Unterstützungsleistungen steht, jedoch zuerst ein Ort für Kinder bleiben sollte (vgl. Böllert 2008). Es gibt Modelle, in denen „unter einem Dach“ Kinderbetreuung und familienunterstützende Maßnahmen angeboten werden, aber auch solche, in denen von einer oder mehreren Einrichtungen für die Familien unterstützende Maßnahmen organisiert bzw. vermittelt werden, die aber an anderen Orten stattfinden. Zugleich gibt es Mischmodelle (vgl. z. B. Diller 2006; Böllert 2008). Wichtig ist dabei auch eine Sozialraumorientierung, d. h. eine Abstimmung auf die Problemlagen und Bedürfnisse im jeweiligen lokalen Einzugsgebiet (speziell im Hinblick auf Familien in schwierigen Lebenslagen).

Die beschriebenen Funktionserweiterungen von Kindertageseinrichtungen, die in den letzten Jahren stattgefunden haben, sind zu begrüßen, speziell im Hinblick auf die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien bzw. solchen mit Migrationshintergrund. Kinder- und Familienzentren sollten auch in anderen Bundesländern flächendeckend wie in Nordrhein-Westfalen implementiert werden. Bei dem weiteren Ausbau sollten aber zumindest die folgenden Fragen berücksichtigt werden:

- Können die Kindertageseinrichtungen die beschriebenen Erweiterungen erfüllen, ohne dass dies zu Qualitätseinbußen im bisherigen „Kerngeschäft“ von Kindertageseinrichtungen führt? Dazu müssen politisch die Rahmenbedingungen für die Funktionserweiterung sichergestellt werden, wozu auch hinreichende zusätzliche finanzielle Ressourcen erforderlich sind.
- Entsteht wirklich etwas „Neues“ und findet die gewünschte Funktionserweiterung qualitativ hinreichend statt? Hierzu wird eine Begleitung der zukünftigen Entwicklungen durch systematische Evaluationen erforderlich. In Nordrhein-Westfalen wurde ein spezielles Gütesiegel entwickelt und in dem Entwicklungsprozess auch erfolgreich eingesetzt (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). Bei diesem Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ geht es nicht um die Evaluierung einer Kindertageseinrichtung als Ganzes und ihrer allgemeinen pädagogischen Qualität, vielmehr wird geprüft, ob die im Konzept „Familienzentrum“ speziell enthaltenen Leistungen und Strukturen umgesetzt werden.
- Wie werden die Kinder- und Familienzentren auf den jeweiligen Sozialraum abgestimmt? Es wird davon ausgegangen, dass sich nicht zwingend jede Kindertageseinrichtung zu einem Kinder- und Familienzentrum entwickeln und dass das erweiterte Angebot bei allen Kinder- und Familienzentren das gleiche sein muss. Vielmehr bedarf es einer gezielten Abstimmung der Angebote auf die Bedürfnisse und Problemlagen der Kinder und Eltern im jeweiligen Einzugsgebiet.
- Zeigen sich die gewünschten Auswirkungen auf die bessere Entwicklung und Bildung der Kinder, speziell bei Kindern aus Problemgruppen? Hierzu werden Evaluationsstudien erforderlich, die nach einer zeitlich nicht zu knappen Implementationsphase der Kinder- und Familienzentren durchgeführt werden sollten (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008).

2.3 Bildungsbeteiligung

Anders als im Schulbereich gibt es im frühpädagogischen Bereich derzeit keine national oder bundeslandspezifisch repräsentativen Erfassungen der kindlichen Kompetenzen in verschiedenen Entwicklungsbereichen und zu verschiedenen Zeitpunkten, so dass keinerlei Aussagen über Veränderungen oder Verbesserungen solcher kindlichen Kompetenzen seit 2000 möglich sind.²⁰ Ebenso gibt es keine international abgestimmten Kompetenzerhebungen. Nationale und internationale Forschungsergebnisse (vgl. Tietze 1998; Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008; Anders u. a. eingereicht) zeigen aber, dass der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung nicht schädlich für die kindliche Entwicklung ist, im Gegenteil: Die Belege häufen sich, dass ein früher Beginn (z. B. ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr) und eine hohe pädagogische Qualität der besuchten Einrichtung sich längerfristig positiv auf den Kompetenzerwerb auswirken und damit bedeutsam für den weiteren Bildungsverlauf sind. Sie zeigen auch, dass sich die positiven Auswirkungen für alle Kindergruppen ergeben. Das heißt, sowohl Kinder aus benachteiligten als auch aus privilegierten Familien profitieren vom Besuch einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung. In einigen Untersuchungen wurden für Kinder aus benachteiligten Familien Benachteiligungen ausgleichende Effekte gefunden, in anderen nicht. Möglicherweise gehen kompensatorische Effekte nur von einem frühen Beginn des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und einer hohen pädagogischen Qualität aus.

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen der Nutzung von frühpädagogischen Einrichtungen und möglicher Nutzungsdisparitäten eine besondere Bedeutung. Obwohl weiterhin gewisse Ungleichheiten in der Nutzung bestehen, muss dennoch zunächst festgehalten werden, dass sich seit 2000 Nutzungsunterschiede reduziert haben. Der Vergleich der Bildungsbeteiligung in den letzten zehn Jahren wird dadurch erschwert, dass ab 2006 die Kinder- und Jugendhilfestatistik grundlegend verändert wurde und nun jährlich durchgeführt wird. Vorher wurde sie nur alle vier Jahre erhoben. Für frühere Jahre kann zum Teil auch auf Ergebnisse der Mikrozensuserhebungen zurückgegriffen werden. Unterschiedliche Erhebungsmodalitäten und unterschiedliche Datenquellen beeinträchtigen aber die Vergleichbarkeit der Angaben aus verschiedenen Jahren. Ab 2006 sind sehr differenzierte Vergleiche möglich. Die folgenden Daten stammen aus den nationalen Bildungsberichten 2006 und 2010 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Tabelle 2 enthält die Angaben zur Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen für Kinder verschiedener Altersgruppen.

²⁰ Mit der Einsetzung des Nationalen Bildungspanels NEPS wird dies zukünftig möglich sein (vgl. <http://www.uni-bamberg.de/neps/>; Blossfeld/Roßbach/v. Maurice im Erscheinen).

Tabelle 2: Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Angaben in Prozent; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 230; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 235)

		2000	2006	2009
Alte Bundesländer	Unter Einjährige	–*	0,8	0,9
	Ein- bis unter Zweijährige	–*	3,9	8,7
	Zwei- bis unter Dreijährige	–*	15,3	26,2
	Drei- bis unter Vierjährige	67,5	73,4	81,3
	Vier- bis unter Fünfjährige	87,2	91,4	94,2
	Fünf- bis unter Sechsjährige	90,0	93,0	97,2
	Unter Dreijährige mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	32,5	35,2
	Kinder ab drei Jahren mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	17,7	25,0
Neue Bundesländer und Berlin	Unter Einjährige	–*	4,6	3,7
	Ein- bis unter Zweijährige	–*	35,3	47,3
	Zwei- bis unter Dreijährige	–*	68,7	72,2
	Drei- bis unter Vierjährige	85,4	88,5	91,4
	Vier- bis unter Fünfjährige	88,5	92,2	94,5
	Fünf- bis unter Sechsjährige	87,2	93,0	97,3
	Unter Dreijährige mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	61,7	66,7
	Kinder ab drei Jahren mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	61,7	67,1

* Nicht berichtet.

** Bezug hier: alle Kinder in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege.

Tabelle 2 weist folgende Tendenzen auf:

- Bei den Kindern unter drei Jahren wächst die Bildungsbeteiligung in den alten wie in den neuen Bundesländern mit dem Alter an und hat sich jeweils in dem Zeitraum von 2006 bis 2009 erhöht. Der Zuwachs fällt in den alten Bundesländern mit elf Prozent bei den Kindern im Alter von zwei bis unter drei Jahren besonders stark aus, während der größte Zuwachs sich in den neuen Bundesländern mit zwölf Prozent bei den Ein- bis unter Zweijährigen zeigt. Auffällig sind die erheblichen Unterschiede in den neuen und alten Bundesländern, die sich in diesem Zeitraum nicht reduziert haben. Während 2009 z. B. in den neuen Bundesländern fast drei Viertel aller Kinder im Alter von zwei bis unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, trifft dies in den alten Bundesländern nur für ein gutes Viertel der Kinder zu. Bei den Kindern im Alter von ein bis unter zwei Jahren besucht in den alten Bundesländern etwa jedes elfte Kind eine Einrichtung, während dies in den neuen Bundesländern fast jedes zweite tut. Sowohl in den alten wie auch in den neuen Bundesländern hat sich der Anteil der Kinder, die eine ganztägige Betreuung erfahren, geringfügig erhöht (hier jeweils in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege; mehr als sieben Stunden; in den alten Bundesländern um knapp drei Prozent, in den neuen Bundesländern um fünf Prozent). Allerdings liegt 2009 der Anteil in den alten Bun-

desländern bei einem guten Drittel, in den neuen Bundesländern aber bei zwei Dritteln. Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung ist sicherlich auch ein Ausdruck des differierenden Platzangebots in den alten und den neuen Bundesländern. Wenn in den alten Bundesländern bis 2013 ein Platz in einer Kindertageseinrichtung für jedes dritte Kind unter drei Jahren zur Verfügung stehen soll, so sind noch erhebliche Ausbaubemühungen erforderlich.

- Bei den über dreijährigen Kindern kann der Zeitraum von 2000 bis 2009 betrachtet werden, obwohl – wie erwähnt – aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmodalitäten der Vergleich mit Vorsicht betrachtet werden muss. In allen Altersgruppen hat in diesem Zeitraum die Bildungsbeteiligung zugenommen; am stärksten ist der Zuwachs mit 13,8 Prozent bei den drei bis unter vier Jahre alten Kindern in den alten Bundesländern. Bei den Kindern ab vier Jahren gibt es kaum Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern, und im Jahr 2009 lag die Beteiligungsquote bei 95 Prozent und mehr. Unterschiede und eine etwas geringere Bildungsbeteiligung gibt es bei den Drei- bis unter Vierjährigen. Betrug der Unterschied 2000 noch 18 Prozent (67,5 Prozent in den alten und 85,4 Prozent in den neuen Bundesländern), wurde er 2009 auf zehn Prozent reduziert (81,3 Prozent in den alten und 91,4 Prozent in den neuen Bundesländern). Auch in den alten Bundesländern besuchen nun acht von zehn Kindern im Alter von drei bis unter vier Jahren eine Kindertageseinrichtung. Im Hinblick auf ganztägige Betreuungen hat sich der Anteil von 2006 bis 2009 in den alten wie in den neuen Bundesländern erhöht (in den alten Bundesländern um 7,3 Prozentpunkte, in den neuen Bundesländern um 5,4 Prozentpunkte). Ebenso wie bei den jüngeren Kindern zeigt sich wieder ein ausgeprägter Unterschied zwischen den alten und den neuen Bundesländern, der hier sogar noch deutlicher ausfällt: 2009 wird in den alten Bundesländern nur jedes vierte Kind ganztägig betreut, während dies in den neuen Bundesländern für zwei von drei Kindern zutrifft.

Insgesamt zeigt sich somit über die Jahre eine erfreuliche Zunahme der Bildungsbeteiligung in allen Altersgruppen. Große Beteiligungsunterschiede gibt es bei den jüngeren Kindern zwischen den alten und den neuen Bundesländern, die sich in dem Zeitraum von 2006 bis 2009 bei den unter dreijährigen Kindern nicht reduziert haben.

Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. auch Kapitel 1.2) lässt sich über einen größeren Zeitraum nur schlecht vergleichen, da bis 2004 im Mikrozensus nur die Staatsangehörigkeit erfasst wurde, während in der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik ab 2006 der Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil des Kindes hat eine ausländische Herkunft) erhoben wird.²¹ Auf der Basis einer Sonderauswertung des Mikrozensus von 2004 findet sich bei deutschen Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Beteiligungsquote von 83,8 Prozent (vgl. Roßbach 2008), während sie für ausländische Kinder 77,7 Prozent beträgt. Für 2009 berichtet die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 238) für Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren eine Beteiligungsquote von 83,6 Prozent bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds und 95,6 Prozent für Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Beteiligungsquote bei Kindern mit

²¹ Seit 2004 wird im Mikrozensus das Merkmal „Kindergartenbesuch“ nicht mehr erfasst. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik war vor 2006 eine Platzstatistik; Hintergrundmerkmale der Kinder, die einen Platz in Anspruch nahmen, wurden nicht erhoben.

Migrationshintergrund ist in den alten Bundesländern mit 84,7 Prozent deutlich höher als in den neuen Bundesländern mit 66,7 Prozent (neun Prozent zu 16,3 Prozent bei den unter Dreijährigen). Ein Problem der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund muss besonders erwähnt werden: Ein Drittel aller Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache befindet sich in den alten Bundesländern in Einrichtungen, in denen 50 Prozent und mehr der Kinder nicht Deutsch als Familiensprache haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 239). Der Kontakt mit der deutschen Sprache und eine alltagsnahe Sprachförderung dürften hierdurch erheblich erschwert werden.

Tabelle 3 weist auf eine weitere Entwicklungstendenz der letzten Jahre hin: auf eine stärker integrative Betreuung von Kindern mit Behinderungen.

Tabelle 3: Anteile von Kindern mit Behinderungen* im Alter von unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen nach Art der Einrichtung (Plätze (bis 2002), Kinder (ab 2006); Angaben in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 237)

Einrichtungsart	1998	2006	2009
Integrative Tageseinrichtungen	55,7	68,0	70,9
Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	34,2	20,5	19,2
Förderschulkindergärten	10,1	11,4	9,9

* Kinder, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Kindertagespflege in Trägerschaft der Jugendhilfe erhalten oder sich in Förderschulkindergärten befinden.

Im Zeitraum von 1998 bis 2009 ist der Anteil der Kinder mit Behinderungen, die in integrativen Tageseinrichtungen betreut werden (bezogen auf alle Kinder mit Behinderungen in Tageseinrichtungen), deutlich gestiegen. Wurden 1998 etwas über 50 Prozent der Kinder mit Behinderungen integrativ betreut, sind es 2009 (bereits) 70 Prozent. Entsprechend ist der Anteil der Kinder mit Behinderungen in speziellen Tageseinrichtungen für behinderte Kinder von einem guten Drittel auf knapp 20 Prozent gefallen. In diesen Zahlen drückt sich die starke gesellschaftliche Tendenz einer Integration von Menschen mit Behinderungen aus. Es ist zu vermuten, dass der Anteil der Kinder in den integrierten Tageseinrichtungen in den nächsten Jahren weiter steigen wird.

In verschiedenen Analysen wurde die Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen gleichzeitig in Abhängigkeit von verschiedenen familialen und regionalen Bedingungen betrachtet (multivariate Analysen). In der Zusammenschau von verschiedenen Untersuchungen kann festgehalten werden (vgl. Roux u. a. in Druck): Bei den unter dreijährigen Kindern ist die Nutzung von frühpädagogischen Institutionen höher, insbesondere bei jenen Kindern, die älter sind, in den neuen Bundesländern leben, keinen Migrationshintergrund aufweisen, in städtischen Gebieten leben, eine Mutter mit einem höheren Bildungsniveau, eine erwerbstätige Mutter oder eine mit einer umfangreicheren wöchentlichen Arbeitszeit oder eine allein erziehende Mutter haben bzw. eine, die in nichtehelicher Lebensgemeinschaft lebt, oder deren Familien ein höheres Einkommen aufweisen. Der Effekt des Haushaltseinkommens scheint geringer als die anderen Einflussgrößen und zeigt sich auch nicht immer. Bei Kindern von drei Jahren bis zum Schulbeginn sind die Unterschiede deutlich geringer:

Die Nutzung eines Kindergartens steigt mit dem Alter der Kinder, wobei ab dem vollendeten vierten Lebensjahr etwa 95 Prozent und mehr Einrichtungen besuchen, und sie liegt in den neuen Bundesländern geringfügig höher als in den alten. Die Nutzung liegt ebenfalls höher bei Kindern erwerbstätiger Mütter und solchen mit einem höheren Bildungsniveau. Sie liegt tendenziell niedriger bei Kindern mit einer steigenden Geschwisterzahl und Kindern mit Migrationshintergrund. Die ökonomische Situation der Familie spielt keine bzw. kaum eine Rolle. Tendenziell liegt die Nutzung niedriger in größeren Städten. Die Gruppe der Nichtnutzer ist nicht zwingend einem benachteiligten Spektrum zuzuordnen, vielmehr finden sich bei den Nichtnutzern Eltern aus allen sozialen Schichten mit einem breiten Spektrum an Beweggründen (vgl. Hüsken u. a. 2008).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bildungsbeteiligung der Kinder in Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren in allen Altersgruppen zugenommen hat und dass sich Nutzungsunterschiede und -disparitäten reduziert haben. Gleichwohl gibt es Gruppen von Kindern und Familien, die die Kindertageseinrichtungen nicht nutzen. Bei den unter dreijährigen Kindern und im Hinblick auf ganztägige Betreuungen in beiden Altersgruppen dürfte dies in den alten Bundesländern vor allem auch in Verbindung mit dem Ausbaustand der Einrichtungen stehen. Hier sind in den nächsten Jahren – nicht nur unter Betreuungs-, sondern auch unter Bildungsgesichtspunkten (speziell im Hinblick auf Kinder aus benachteiligten Familien) – noch erhebliche Ausbauanstrengungen zu leisten, nicht zuletzt, um bis 2013 zu erreichen, dass für jedes dritte Kind unter drei Jahren ein Platz in einer Einrichtung (oder in Tagespflege) zur Verfügung steht. Generelles Ziel sollte auf jeden Fall sein, genügend Plätze vorzuhalten, damit Kindern ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr der Besuch einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung ermöglicht wird. Unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung von Bildungschancen von Kindern, speziell von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. solchen aus benachteiligten Familien, durch eine frühzeitige Unterstützung in Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, Eltern noch stärker zu motivieren und ihren Kindern den Besuch einer Kindertageseinrichtung möglichst früh zu ermöglichen. Hierzu werden auch besondere Werbemaßnahmen erforderlich.

2.4 Haupttrends

Werden die verschiedenen Entwicklungen in der frühen Kindheit zusammengefasst, so lassen sich zwei Haupttrends festhalten:

- Ab etwa 2000 ist es gelungen, mehr politisches Bewusstsein für vorschulische Einrichtungen als Bildungseinrichtungen zu schaffen. Nationale und internationale Untersuchungen unterstützen die Bedeutung einer qualitativ hochstehenden Kindertageseinrichtung für Kinder, spätestens ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr. Es vollzieht sich hier eine Verschiebung von einer „Betreuungseinrichtung“, in der zwar auch Bildung stattfindet, aber weniger in ihrer Funktionalität für Bildung und die spätere Schulkarriere, hin zu einer „Bildungseinrichtung“, in der in der Einheit von Erziehung, Bildung und Betreuung der Bildung in ihrer Bedeutung auch für die weitere Schulkarriere eine größere Rolle zukommt. Allerdings ist dieser Trend nicht neu: Bildung im Kindergarten und Schulvorbereitung wurden mit ähnlichen Begründungen auch schon in der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre betont – dort aber nur für Kindergartenkinder, während die Bildungsfunktion heute für die

gesamte Altersspanne vor dem Schulbeginn akzentuiert wird. Vor diesem Hintergrund ist von hoher Bedeutung, allen Kindern eine möglichst frühe Bildungsbeteiligung zu ermöglichen und Nutzungsdisparitäten, die sich in den letzten zehn Jahren reduziert haben, weiter zu vermindern. Allein ein quantitativer Ausbau von Plätzen reicht hier vermutlich nicht, und es muss nach weiteren Wegen gesucht werden, Gruppen von Nichtnutzern zur Nutzung zu motivieren. Es ist eine Herausforderung für die nächste Zeit, das aktuelle Interesse an der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen dauerhaft präsent zu halten.

- Im letzten Jahrzehnt hat weiterhin die Diskussion um eine Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit – speziell für Mütter – an Fahrt aufgenommen. Nicht zuletzt haben dabei auch Vergleiche mit der Situation in anderen Ländern beigetragen. Es ist eine selbstverständliche politische Aufgabe quer durch alle Parteien geworden, die entsprechenden Rahmenbedingungen für eine Vereinbarkeit zu schaffen. Dazu gehört im Besonderen ein ausreichendes Angebot an Betreuungsmöglichkeiten für Kinder. In diesem Zusammenhang ist es zu einem deutlichen Ausbau – speziell im Hinblick auf Angebote für unter dreijährige Kinder und auf Ganztagsangebote – gekommen. Diese Ausbaurfordernisse werden auch noch die nächsten Jahre bestimmen.

Der frühpädagogische Bereich ist in diesen Prozessen mit einem größeren Selbstbewusstsein ausgestattet worden. Er findet eine viel größere Aufmerksamkeit als vorher auf politischen Veranstaltungen und in den Medien. In den letzten zehn Jahren hat auch das Engagement von Stiftungen im frühpädagogischen Bereich erheblich zugenommen, das sich sowohl in programmatischen Entwicklungen wie auch in Ausbildungsfragen auf verschiedenen Ebenen äußert – auch im Hinblick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs (vgl. z. B. das Forschungskolleg Frühkindliche Bildung der Robert Bosch Stiftung²²). Ebenfalls hat es einen Forschungsschub in der Frühpädagogik gegeben, auch befördert durch BMBF- und DFG-Programme. Dies zeigt sich z. B. auch darin, dass der frühpädagogische Bereich ein fester und selbstverständlicher Bestandteil im Nationalen Bildungspanel²³ geworden ist.

2.5 Künftige Reformen

Für die nächsten Jahre gilt es, die öffentliche und politische Aufmerksamkeit für den frühpädagogischen Bereich aufrechtzuerhalten, und zwar sowohl im Hinblick auf die breit verstandene und grundlegende Bildungsfunktion der frühpädagogischen Einrichtungen als auch im Hinblick auf die Unterstützungsleistungen für eine verbesserte Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit. Notwendig dafür ist, Maßnahmen zu entwickeln, weiterzuentwickeln und abzusichern, die die hohen öffentlichen Erwartungen erfüllen können. In der letzten Dekade wurden politisch viele Initiativen zur Verbesserung der außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung vor Eintritt in die Grundschule gestartet. Für diese Initiativen waren und sind erhebliche Geldmittel erforderlich. Allerdings ist die empirisch abgesicherte

²² Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/25076.asp>.

²³ Vgl. <http://www.uni-bamberg.de/neps/>.

Wissensbasis über die Realisierung solcher Initiativen und über ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder – als letztendliches Ziel der pädagogischen Bemühungen – eher als schmal zu bezeichnen. Von daher ist es unumgänglich, in all den im Folgenden angesprochenen Bereichen stärker als bisher Reformbemühungen und Interventionen empirisch zu evaluieren – nicht zuletzt um angesichts knapper finanzieller Mittel ihren effektiven und zielgenauen Einsatz sicherzustellen.

Professionalisierung. Der Qualifizierung des Fachpersonals in frühpädagogischen Einrichtungen kommt eine besondere Bedeutung zu. Trotz der vehementen Diskussion um eine Akademisierung des frühpädagogischen Personals und der Vielfalt der seit 2004 eingerichteten frühpädagogischen Studiengänge an Hochschulen wird auf längere Zeit noch Personal benötigt, das an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildet wird. Für die fachschulische Ausbildung wird es vor allem darum gehen, curriculare Anpassungen des Ausbildungsprogramms im Hinblick auf die gegenwärtigen (Bildungs-)Anforderungen an die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen zu realisieren. Dies gilt auch dann, wenn grundsätzlich an der Breitbandausbildung festgehalten wird. Damit einhergehend sollten bundesweite fachliche Mindeststandards für die Ausbildung sowie verbindliche Qualifizierungsstandards für das Lehrpersonal an Fachschulen festgelegt werden. Angesichts der rasanten und unkoordinierten Entwicklung von frühpädagogischen Studiengängen an Hochschulen wird eine Zukunftsaufgabe darin bestehen, zu einer stärkeren Vereinheitlichung der Studiengänge zu kommen, speziell im Hinblick auf ein fachliches Kerncurriculum und die Rolle des Lernorts Praxis. Weiterhin müssen universitäre Master- und Promotionsstudiengänge verstärkt ausgebaut werden, um das entsprechende Lehrpersonal für die Hochschulausbildung zu qualifizieren. Insgesamt besteht das Erfordernis, ein koordiniertes Gesamtkonzept zu etablieren, das das Verhältnis der fachschulischen und hochschulischen Ausbildungsebenen und der dort vermittelten Kompetenzen zueinander klärt. Dabei sollten Wege von der fachschulischen zur hochschulischen Ausbildung systematisch geklärt und offen gehalten werden; unmittelbar in der Ausbildung, aber besonders auch nach einiger Zeit der Berufspraxis. Zu einem koordinierten Gesamtkonzept gehört auch, die Chancen einer berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung systematisch auszuloten und zu nutzen.

Die vielfältigen künftigen Reformerfordernisse im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals bedürfen einer länderübergreifenden konzentrierten Aktion, die sicherlich eine hohe Abstimmungsbereitschaft auf allen Ebenen voraussetzt. Nicht vergessen werden dürfen dabei Fragen der Bezahlung des hochschulisch, aber auch des fachschulisch ausgebildeten Personals, um hier ein attraktives Berufsfeld sicherzustellen. In großen und damit teuren Städten wie z. B. München wird es u. U. problematisch sein, genügend Fachpersonal zu rekrutieren.

Qualitätssicherung. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen hat es in der letzten Dekade erfreuliche und weit reichende Entwicklungen gegeben. Auffällig ist dabei aber, dass es sich in vielen Fällen um unkoordinierte Entwicklungen gehandelt hat. So stellt sich zukünftig als übergreifende Aufgabe jene, die eine Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern bzw. zwischen Trägern und Einrichtungen anstrebt.

Im Zeitraum zwischen 2002 und 2006 wurden in den Bundesländern Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen entwickelt und eingeführt, um den Einrichtungen Orientierungshilfen für die Praxis zu geben und zu mehr Verbindlichkeit beizutragen. Trotz der Orientierung an dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz von 2004 finden sich erhebliche Unterschiede in den Bildungsplänen zwischen den Bundesländern. Über die Aufgabe der Überprüfung und Weiterentwicklung der länderspezifischen Bildungspläne hinaus ergibt sich somit das Erfordernis, die Bildungspläne über die Bundesländer hinweg zu vereinheitlichen („bundeseinheitlicher Bildungsplan“). Um die Anschlussfähigkeit zwischen vorschulischem und schulischem Bereich zu verbessern, sollten – wie bereits in einigen Bundesländern geschehen – die Bildungspläne bildungsstufenübergreifend (z. B. von „null bis zehn“) weiterentwickelt werden, ohne die jeweiligen phasenspezifischen Anforderungen zu vernachlässigen. Im Rahmen der notwendigen Vereinheitlichungen sollten auch weitere länderübergreifende Standards (z. B. im Hinblick auf Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Relation, Personaleinsatz) vereinbart und umgesetzt werden.

Sprachliche Kompetenzen – speziell in der deutschen Sprache – sind von erheblicher Bedeutung für die weitere Schullaufbahn der Kinder. Insofern sind die in den letzten Jahren eingeführten Sprachstandserhebungen und die Sprachförderprogramme angemessen. Aufgrund der erheblichen Unterschiede zwischen den Bundesländern sind auch hier zukünftig Weiterentwicklungen und Vereinheitlichungen erforderlich. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Sprachstandserhebungen möglichst früh durchgeführt werden und dass diagnostisch abgesicherte und erprobte Verfahren zum Einsatz kommen. Die Sprachfördermaßnahmen sollten sich auf alle Kinder mit Problemen in der deutschen Sprache beziehen und nicht nur auf jene mit Migrationshintergrund. Sie sollten sich zudem über einen längeren Zeitraum erstrecken, verbindlich sein, in ihrem Erfolg überprüft werden und gegebenenfalls eine Fortsetzung in der Grundschule finden. Insbesondere muss sichergestellt werden, dass Sprachstandserhebungen und Sprachfördermaßnahmen durchführende Personen hinreichend für die Aufgaben aus- bzw. weitergebildet werden.

In den letzten Jahren wurden vielfältige Qualitätsfeststellungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren implementiert, wodurch eine unübersichtliche Situation entstanden ist. Vor diesem Hintergrund sollte die Entwicklung und Einsetzung eines konzept- und trägerübergreifenden Gütesiegels vorangetrieben werden, um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Angebote herstellen und zu einer Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern beitragen zu können. Dafür ist allerdings ein nationaler Konsens erforderlich, dessen Herstellung nicht zuletzt auch von der Politik mit angestoßen und moderiert werden muss.

Begrüßenswert – speziell für die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien – sind auch Weiterentwicklungen von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren, in denen die bisherige Kernaufgabe der Einrichtungen (Erziehung, Bildung und Betreuung) um Familienbildung und Familienunterstützung erweitert wird. Ein flächendeckender Ausbau wie z. B. in Nordrhein-Westfalen ist zukünftig wünschenswert, ohne dass sich aber jede Einrichtung zu einem solchen Kinder- und Familienzentrum entwickeln muss. Vielmehr sind dabei gezielte Abstimmungen des Angebots auf die Bedürfnisse und Problemlagen der Kinder und Eltern im jeweiligen Sozialraum erforderlich. Damit eine solche Funktionserweiterung nicht zu Lasten des „Kerngeschäfts“ Erziehung, Bildung und Betreuung geschieht, müssen die Rahmenbedingungen für Kinder- und Familienzentren politisch sichergestellt werden.

Bildungsbeteiligung. Da sich der Besuch von qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtungen längerfristig positiv auf die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen auswirkt, ist es erfreulich, dass in der letzten Dekade Nutzungsdisparitäten deutlich abgebaut werden konnten. Dennoch bestehen weiterhin noch gewisse Ungleichheiten in der Nutzung wie z. B. eine geringere Nutzung bei Kindern mit Migrationshintergrund, bei Kindern von nicht oder geringer erwerbstätigen Müttern bzw. bei solchen mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Dies gilt speziell für Kinder unter drei Jahren. Größere Beteiligungsunterschiede bestehen noch bei den unter dreijährigen Kindern zwischen den alten und den neuen Bundesländern. Die Nichtnutzung hängt auch mit dem jeweils verfügbaren Angebot zusammen. Besonders in den alten Bundesländern sind damit noch erhebliche Ausbauanstrengungen zu leisten, um 2013 das Ziel zu erreichen, für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Platz in einer Einrichtung oder in Tagespflege zur Verfügung stellen zu können. Besonderes Augenmerk muss weiterhin auch auf den Ausbau von ganztägigen Angeboten gerichtet werden. Darüber hinaus ist es wichtig, Eltern über spezifische Werbemaßnahmen noch stärker zu motivieren, ihren Kindern möglichst früh den Besuch einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen.