

# Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten







**Frühkindliche Betreuung,  
Bildung und Erziehung in Europa:  
ein Mittel zur Verringerung sozialer  
und kultureller Ungleichheiten**

Dieses Dokument wurde von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur veröffentlicht.

Erhältlich auf Deutsch (*Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*), Englisch (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*) und Französisch (*L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*).

ISBN 978-92-9201-006-5

DOI 10.2797/17029

Dieses Dokument ist auch im Internet abrufbar (<http://www.eurydice.org>).

Redaktionsschluss: Januar 2009.

© Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009

Der Nachdruck ist – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – in Auszügen gestattet, muss aber mit dem ungekürzten Vermerk „Eurydice-Netz“, gefolgt von dem Erscheinungsjahr der Veröffentlichung eingeleitet werden.

Anfragen um Genehmigung des vollständigen Nachdrucks des Dokuments sind an die EACEA P9 Eurydice zu richten.

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur  
P9 Eurydice  
Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brüssel  
Tel. +32 2 299 50 58  
Fax +32 2 292 19 71  
E-Mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Website: <http://www.eurydice.org>

## VORWORT

---



Bereits seit Jahren wird in Europa angesichts der Kürzungen öffentlicher Ausgaben, der Globalisierung und des demografischen Wandels über die Notwendigkeit einer effizienten Investition in Bildung und Erziehung diskutiert. Durch die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise bekommt diese Debatte freilich einen noch dringlicheren Charakter.

Häufig wird angenommen, dass sich Effizienz und Gerechtigkeit im Bereich der Bildung und Erziehung gegenseitig ausschließen; das eine könne sozusagen nur auf Kosten des anderen realisiert werden. Dem wird in einer Mitteilung der Kommission von 2006 über die *Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung* <sup>(1)</sup> widersprochen. Hier heißt es: „Betrachtet man die Problematik jedoch in einem umfassenderen Kontext, zeigt sich, dass Gerechtigkeit und Effizienz sich sogar gegenseitig verstärken“. Dies wird deutlich im Bereich der Vorschulbildung bestätigt. Es ist sowohl effizienter als auch gerechter, so früh wie möglich in Bildung zu investieren. Misserfolge später zu korrigieren, ist nicht nur ungerecht, sondern vor allem ineffizient. Denn Vorschulbildung fördert das weitere Lernen, und zahlreiche Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Bildung, vor allem jene für benachteiligte Kinder, beachtlichen sozioökonomischen Nutzen bringen kann. In ihrer Mitteilung zieht die Kommission folgenden Schluss:

Die Vorschulbildung liefert im Hinblick auf die soziale Eingliederung der Kinder die größten Erträge. Entsprechend sollten die Mitgliedstaaten ihre Investitionen in die Vorschulbildung verstärken, damit diese wirksam dazu beitragen kann, eine Basis für das weitere Lernen zu schaffen, den Schulabbruch zu verhindern, mehr Gerechtigkeit bei den Bildungsergebnissen zu erreichen und das allgemeine Kompetenzniveau zu steigern.

Deshalb hat die Kommission die Vorschulbildung zu einem vorrangigen Thema für die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten in den Jahren 2009/10 gemacht, um insbesondere den allgemeinen, gerechten Zugang zu fördern und die Qualität des Unterrichts und der Unterstützungsangebote für Lehrkräfte zu stärken <sup>(2)</sup>.

---

<sup>(1)</sup> KOM(2006) 481 endg. 8. September 2006.

<sup>(2)</sup> Mitteilung der Kommission KOM(2008) 865 endgültig. Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. 16. Dezember 2008.

Der neue Eurydice-Bericht schließt an die Mitteilung von 2006 über Effizienz und Gerechtigkeit an. In dem Bericht werden die verfügbaren länderübergreifenden Daten präsentiert und die einzelstaatlichen Politiken zu frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa untersucht. Zudem werden die in diesem Bereich durchgeführten Forschungen sowie die wichtigsten Trends und aktuellen Konzepte in Europa zusammenfassend vorgestellt. Und schließlich werden vorläufige Schlussfolgerungen darüber aufgestellt, auf welche Weise eine effiziente und gerechte Vorschulbildung erzielt werden könnte. Ich möchte allen Akteuren der Vorschulbildung ans Herz legen, diesen Bericht zu lesen. Die Vorschulbildung stellt in der Tat eine wichtige und dringliche Herausforderung dar, der sich die europäischen Bildungssysteme stellen müssen. Und eine Herausforderung, mit der alle Gesellschaften der heutigen Zeit konfrontiert sind.



Ján Figel'

Mitglied der Kommission, zuständig für  
allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und  
Jugend

# INHALTSVERZEICHNIS

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Vorwort</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Inhaltsverzeichnis</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Einleitung</b>   | <b>7</b>  |
| <b>Das Wichtigste auf einen Blick</b>   | <b>11</b> |
| <b>Kapitel 1. Die Wirkung qualitativ hochwertiger Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote auf die frühkindliche Entwicklung. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse</b> | <b>17</b> |
| Einleitung  | 17        |
| 1.1. Ursachen der Benachteiligungen in der frühkindlichen Bildung und Erziehung   | 18        |
| 1.2. Die Modelle der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung und deren Wirksamkeit  | 23        |
| 1.3. Betreuung, Bildung und Erziehung in Betreuungseinrichtungen: pädagogische Konzepte und Lehrpläne   | 28        |
| 1.4. FBBE in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen: Kontrolle der Qualität der Strukturen und Prozesse  | 34        |
| 1.5. Langfristige Vorteile, Hindernisse bei der Nutzung und Gestaltung der Systeme  | 37        |
| 1.6. Zusammenfassung  | 41        |
| Literaturverzeichnis  | 44        |
| <b>Kapitel 2. Kontextindikatoren</b>  | <b>51</b> |
| Einleitung  | 51        |
| 2.1. Haushalte mit Kindern unter 6 Jahren   | 51        |
| 2.2. Haushalte mit alleinerziehenden Eltern   | 53        |
| 2.3. Staatsangehörigkeit  | 55        |
| 2.4. Prekäre Lebensverhältnisse   | 56        |
| 2.5. Bildungsbeteiligung  | 63        |
| 2.6. Finanzierung der FBBE-Einrichtungen (ISCED 0)  | 69        |
| <b>Kapitel 3. Zugang zu den frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten</b>   | <b>75</b> |
| Einleitung  | 75        |
| 3.1. FBBE-Einrichtungen und Aufnahmekriterien   | 75        |
| 3.2. Angebots- und Bedarfsplanung   | 83        |
| 3.3. Maßnahmen zur Förderung des Zugangs von Risikokindern zu den FBBE-Angeboten  | 85        |
| 3.4. Evaluierung des Zugangs zu den FBBE-Angeboten und der gezielten Fördermaßnahmen  | 89        |
| <b>Kapitel 4. Organisatorischer Rahmen und pädagogische Ansätze</b>   | <b>91</b> |
| Einleitung  | 91        |
| 4.1. Strukturelle Rahmenbedingungen   | 92        |
| 4.2. Inhalte, Ansätze und Ziele   | 97        |
| 4.3. Maßnahmen zur Förderung der Risikogruppen  | 102       |
| 4.4. Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien   | 106       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Kapitel 5. Ausbildung und berufliches Profil des Personals</b>   | <b>109</b> |
| Einleitung  | 109        |
| 5.1. Erstausbildung des Personals   | 110        |
| 5.2. Berufliche Weiterentwicklung   | 119        |
| <b>Kapitel 6. Finanzierung der FBBE-Einrichtungen</b>   | <b>123</b> |
| Einleitung  | 123        |
| 6.1. Zuständigkeitsebenen für die Finanzierung von FBBE-Einrichtungen   | 123        |
| 6.2. Finanzierung von Angeboten für Risikogruppen   | 125        |
| <b>Synthese und Schlussfolgerungen</b>  | <b>129</b> |
| Kleinkind, Schule und Gesellschaft  | 129        |
| Einrichtungen für 3- bis 6-Jährige – die erste Stufe des Bildungssystems  | 131        |
| FBBE-Einrichtungen noch ungewisser Bestandteil des Bildungswesens   | 133        |
| Das integrierte System: der Weg der Zukunft?  | 137        |
| Konzepte für die frühkindliche Bildung  | 138        |
| Bessere Bildungschancen für alle: Zugang zu einem qualitativ hochwertigen<br>FBBE-Angebot und gezielte Unterstützung der Eltern | 140        |
| Literaturverzeichnis  | 145        |
| <b>Codes und Abkürzungen</b>  | <b>147</b> |
| <b>Verzeichnis der Abbildungen</b>  | <b>149</b> |
| <b>Anhang</b>   | <b>151</b> |
| Anhang 1.   | 151        |
| Tabelle A. Für FBBE zuständige Behörden, 2006/2007.   | 151        |
| Tabelle B. Definitionen des Begriffs „Risikokinder“ in den einzelnen Staaten  | 156        |
| Anhang 2. Die einzelstaatlichen politischen Rahmen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung                           | 162        |
| <b>Impressum</b>  | <b>189</b> |



## EINLEITUNG

---

Die vorliegende Studie untersucht die verfügbaren länderübergreifenden Daten sowie die einzelstaatlichen Politiken zu frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) in Europa. Im Rahmen dieser Studie bezieht sich der Ausdruck **„frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“** auf vom Staat anerkannte und subventionierte Einrichtungen für Kinder, die das Pflichtschulalter noch nicht erreicht haben. Dieser Ausdruck, der die Begriffe „Bildung und Erziehung“ und „Betreuung“ zusammenfasst, unterstreicht, dass die Einrichtungen für jüngere Kinder Betreuungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten anbieten können.

In der Studie werden die allgemeinen Probleme auf dem Gebiet der FBBE sowie die Maßnahmen erörtert, die zur Verbesserung der Effizienz und Gerechtigkeit im Bereich Bildung und Erziehung getroffen werden. Der Schwerpunkt wird auf Politiken gelegt, die besonders auf Risikokinder ausgerichtet sind. Die Definition des Begriffs **„Risikokinder“** basiert im Rahmen dieser Studie auf der OECD-Kategorie *„C/Disadvantages“* und bezieht sich auf Schüler „mit besonderen Bedürfnissen“, d. h. „Schüler, die hauptsächlich aufgrund sozioökonomischer, kultureller und/oder sprachlicher Faktoren benachteiligt sind. Der pädagogische Bedarf besteht darin, die durch diese Faktoren bedingten Nachteile zu kompensieren.“ Hiervon ausgenommen sind Maßnahmen für Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf, der durch organische Störungen und/oder eine Krankheit, die einen längeren Krankenhausaufenthalt erfordert, bedingt sein kann (siehe zu diesem Thema die Arbeiten der Europäischen Agentur für die Entwicklung der Sonderpädagogik). In dieser Definition ist auch die Benachteiligung erfasst, die sich aus dem Leben in ländlichen bzw. abgelegenen Gegenden ergeben kann. Die einzelstaatlichen Definitionen des Begriffs „Risikokinder“ werden in Anhang B erläutert.

## Umfang der Studie

Die Studie erfasst die 30 Mitgliedsländer des Eurydice-Netzes <sup>(1)</sup>.

Das Bezugsjahr der Studie ist 2006/07. Die Eurostat-Basisdaten stammen in erster Linie aus dem Jahr 2005/06.

Die Informationen dieser Studie beziehen sich ausschließlich auf anerkannte und subventionierte FBBE-Einrichtungen, die sowohl die öffentlichen als auch die öffentlich geförderten Einrichtungen für Kinder ab der Geburt bis zum Pflichtschulalter umfassen. Die öffentlichen Einrichtungen werden vom Staat verwaltet und finanziert, während die öffentlich geförderten Einrichtungen von einer privaten Organisation (im weitesten Sinne, d. h. jeder Leistungserbringer, der keine Behörde ist) verwaltet und zumindest teilweise subventioniert werden, der staatlichen Kontrolle unterliegen und die Qualitätsstandards einhalten müssen. Die Betreuung im häuslichen Rahmen ist in dieser Studie nicht erfasst.

Es werden alle von den Behörden eingeführten Maßnahmen unabhängig von der Verwaltungsebene bzw. dem zuständigen Ministerium untersucht (die für FBBE in den einzelnen Ländern zuständigen Behörden sind in Anhang 1, Tabelle A aufgelistet). Diese Maßnahmen können von den Bildungs- und Erziehungsbehörden oder von anderen Sektoren ausgehen, oder sie wurden gemeinsam umgesetzt. Bestimmte Maßnahmen sind rein auf den Bildungs- und Erziehungsaspekt ausgerichtet, andere wurden im Rahmen von sozialpolitischen Maßnahmen allgemeinerer Natur getroffen. Analysiert werden sämtliche Initiativen, die auf frühkindliche Betreuungseinrichtungen ausgerichtet sind, sowie alle Unterstützungsformen für Familien. Private Initiativen werden nicht berücksichtigt.

---

<sup>(1)</sup> Die Türkei ist Mitgliedsland des Eurydice-Netzes, hat jedoch nicht an dieser Studie teilgenommen.

## Aufbau der Studie

Der Bericht gliedert sich in drei große Abschnitte mit folgenden Schwerpunkten: (1) Untersuchung der wissenschaftlichen Literatur zu den Auswirkungen von qualitativ hochwertigen frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen auf die Kinder; (2) Kapitel, in dem die statistischen Daten über die relevanten demografischen Eigenschaften europäischer Familien und deren Beteiligung an den FBBE-Angeboten vorgestellt und erläutert werden; (3) vergleichende Analyse der politischen Maßnahmen auf der Grundlage der bei den nationalen Informationsstellen des Eurydice-Netzes eingeholten Informationen.

**Kapitel 1** gibt einen Überblick über die Forschungsarbeiten zu den Auswirkungen frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung auf Kinder aus ethnischen Minderheiten und benachteiligten einkommensschwachen Familien. Vorgestellt werden die aktuellen Erkenntnisse, die im Rahmen der Forschungsarbeiten über die pädagogische Qualität, den Inhalt der Programme, die strukturelle Qualität und die Konzeption der Vorschulbildungs- und -erziehungssysteme erworben wurden.

**Kapitel 2** enthält bevölkerungsbezogene Kontextindikatoren zu Bereichen im Zusammenhang mit FBBE in Europa. Es bietet einen Überblick über die demografischen Daten zu Haushalten mit Kleinkindern und untersucht die Verteilung der möglichen Faktoren von Benachteiligungen in Bezug auf Bildung und Erziehung, d. h. die Prävalenz von alleinerziehenden Haushalten, den Anteil an Kindern ausländischer Staatsangehörigkeit und die finanzielle Lage von Haushalten mit Kleinkindern. Zudem werden die Quoten der Beteiligung an frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie die Finanzierung der Vorschulbildung und -erziehung dargelegt. Die Daten, die diesem Kapitel zugrunde liegen, stammen von Eurostat.

**Kapitel 3** behandelt den Zugang zu den Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten in den europäischen Ländern. Es beschreibt die Struktur von FBBE, d. h. das Alter, ab dem Kinder an diesen Programmen teilnehmen können, Organisationsmodelle sowie die Angebots- und Bedarfsplanung. Ein spezieller Abschnitt ist den Faktoren gewidmet, die den Zugang zu diesen Angeboten erschweren und so eine Gefahr der Ausgrenzung von Kindern darstellen können. Darüber hinaus werden die Politiken vorgestellt, deren Ziel es ist, den Zugang auszuweiten.

**Kapitel 4** beschreibt die Organisation der FBBE-Einrichtungen sowie pädagogische Ansätze. Vorgestellt werden die Standards in Bezug auf Gruppengröße und Gesundheit und Sicherheit, welche als Qualitätsindikatoren gelten. Des Weiteren werden die Ziele der verschiedenen Organisationsstrukturen von FBBE-Einrichtungen sowie die vorherrschenden pädagogischen Modelle und Programme zusammengefasst. Das Kapitel unterstreicht die häufige konzeptionelle Teilung in Betreuungs- und Erziehungsfunktion, was sich in den meisten Staaten in der Einrichtung unterschiedlicher Dienste für Kinder über 3 Jahre und für Kinder unter 3 Jahren widerspiegelt. Die Ansätze und Initiativen zu Risikokindern sowie die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern werden eingehender behandelt.

**Kapitel 5** ist der Ausbildung des Personals von FBBE-Einrichtungen, von der Erstausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung, gewidmet. Vorgestellt werden die Mindestanforderungen in Bezug auf das Niveau und die Dauer der Erstausbildung, wobei in manchen Fällen je nach Alter der betreuten Kinder unterschieden wird. Eingegangen wird zudem auf die Zusammensetzung der Mitarbeiterteams in den

Einrichtungen. Die speziell auf Risikokinder ausgerichtete Ausbildung wird im Rahmen der Erstausbildung und der berufsbegleitenden Fortbildungsmöglichkeiten erörtert.

**Kapitel 6** befasst sich mit der Finanzierung der frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und den betreffenden Zuständigkeitsebenen: Zentralregierung, lokale Behörde und Familie (durch Zahlung von Gebühren). Die finanziellen Strategien zur Förderung des Zugangs zu den FBBE-Einrichtungen für benachteiligte Kinder werden in einem eigenen Abschnitt behandelt.

Das letzte Kapitel bietet eine **Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**. Die **Anhänge** enthalten Tabellen der für FBBE zuständigen Behörden und die einzelstaatlichen Definitionen des Begriffs „Risikokinder“ sowie Kurzbeschreibungen der einzelstaatlichen politischen Rahmen für FBBE der 19 Länder des Eurydice-Netzes. Die Beschreibungen von sieben Ländern (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgien, Frankreich, Litauen, Ungarn, Niederlande, Polen und Slowenien) des Eurydice-Netzes sind auf [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) verfügbar.

Der Leitfaden für die Erhebung der nationalen Daten (verfügbar auf [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)) wurde in enger Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe zum Thema Gleichheit in FBBE, die sich aus Vertretern der nationalen Informationsstellen des Eurydice-Netzes zusammensetzte, erarbeitet. Die einzelstaatlichen Daten wurden ebenfalls von den nationalen Eurydice-Informationsstellen bereitgestellt; die vergleichende Studie wurde von der europäischen Eurydice-Stelle verfasst. Darüber hinaus nahmen einschlägige wissenschaftliche Sachverständige an der Ausarbeitung der Studie teil. Allen, die an dieser Studie mitgearbeitet haben, sei am Ende dieses Berichts herzlich gedankt.



## DAS WICHTIGSTE AUF EINEN BLICK

---

Diese Studie wurde im Rahmen der Folgearbeiten zur Mitteilung der Kommission „Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ <sup>(1)</sup> erstellt, die im September 2006 angenommen wurde und in der ausdrücklich betont wird, dass die Vorschulbildung „wirksam dazu beitragen kann, eine Basis für das weitere Lernen zu schaffen, den Schulabbruch zu verhindern, mehr Gerechtigkeit bei den Bildungsergebnissen zu erreichen und das allgemeine Kompetenzniveau zu steigern“. Die hier vorliegende Studie untersucht die verfügbaren länderübergreifenden Daten und die nationalen Rahmenbedingungen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (im Folgenden: FBBE) in Europa. Die Studie gliedert sich in drei Teile: (1) eine Übersicht über die wissenschaftliche Literatur zu den Auswirkungen der Teilnahme an qualitativ hochwertigen institutionellen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangeboten für Kinder im Vorschulalter auf die frühkindliche Entwicklung, (2) ein Kapitel mit Hintergrundinformationen, in dem statistische Daten von Eurostat zu den relevanten demografischen Merkmalen von Familien mit Kindern im Vorschulalter sowie zu den Besuchsquoten der FBBE-Einrichtungen vorgelegt werden, (3) eine vergleichende Analyse, die auf der Grundlage von Informationen erstellt wurde, die bei den nationalen Informationsstellen des Eurydice-Netztes eingeholt wurden.

### Was sagt die wissenschaftliche Forschung zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung?

Die frühe Kindheit ist eine besonders empfindliche Phase in der Entwicklung des Kindes. Es gibt eine ganze Reihe von sozioökonomischen Faktoren, die sich negativ auf die psychische Entwicklung des Kindes und auf seine Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn auswirken können. Dazu gehören insbesondere die folgenden Faktoren: Armut, Zugehörigkeit zu einer sozial benachteiligten Schicht, niedriges Bildungsniveau und funktionaler Analphabetismus (Illetrismus) der Eltern sowie religiöse Traditionen in einem kulturellen Kontext, in dem der Schriftkultur eine relativ geringe Bedeutung zugemessen wird. Die einzelnen Faktoren müssen sich nicht unbedingt negativ auswirken, eine Kombination dieser Risikofaktoren allerdings kann die kindliche Entwicklung ernsthaft beeinträchtigen.

Die institutionelle Vorschulbildung kann unter bestimmten Voraussetzungen entscheidend dazu beitragen, die Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen Familien oder gesellschaftlichen Minderheiten zu verbessern. Am wirksamsten haben sich Fördermaßnahmen und Bildungsprogramme erwiesen, die die folgenden Elemente miteinander kombinieren: *„ein intensives frühzeitiges kindzentriertes Bildungsangebot an einer FBBE-Einrichtung, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder, Elternbildungsangebote und aktive Elternarbeit, ein Programm, das Bildungsaktivitäten beinhaltet, die Kinder und Eltern zu Hause durchführen, sowie Maßnahmen im Bereich der Familienförderung“*. Die meisten Wissenschaftler sind sich weiter darin einig, dass die pädagogischen Fachkräfte, denen die Verantwortung für die Betreuung der Kinder an FBBE-Einrichtungen übertragen wird, eine Hochschulausbildung auf *Bachelor*-Niveau erhalten sollten, die eine berufsbezogene Ausbildung beinhaltet.

Eltern, die einer der wirtschaftlich benachteiligten Gemeinschaften oder einer ethnischen Minderheit angehören, werden aufgrund von kulturell oder religiös begründeten Überzeugungen möglicherweise geneigt sein, der häuslichen Erziehung des Kindes durch die Mutter den Vorzug zu geben. Auch werden sie möglicherweise die Auffassung vertreten, Kinder im Vorschulalter seien noch zu jung, um bereits an Bildungsangeboten teilzunehmen. Diesen Eltern ist zwar der Schulerfolg ihrer Kinder durchaus wichtig – sie sehen allerdings nicht unbedingt einen Zusammenhang zwischen diesem Ziel und der Teilnahme des Kindes an den Angeboten der Tages- oder Vorschuleinrichtungen.

Aktuellen Forschungsergebnissen zufolge haben sich Programme für eine frühkindliche Bildung und Erziehung im häuslichen Umfeld als weniger effizient erwiesen als vergleichbare Programme für die

---

<sup>(1)</sup> KOM(2006) 481 endg., 8. September 2006.

institutionalisierte Vorschulbildung. Nur selten verfügen die Eltern, denen hierbei die Aufgabe zukommt, die Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen, über die nötige Ausbildung, um die Lernprogramme erfolgreich durchzuführen. So sind zum Beispiel die Eltern möglicherweise selbst Analphabeten, oder zu Hause wird eine andere Sprache gesprochen als die Unterrichtssprache. Auch stellen die Wohn- und Lebensbedingungen im Elternhaus nicht unbedingt ein optimales Lernumfeld dar.

In der aktuellen wissenschaftlichen Debatte wird die Bedeutung der Ausgewogenheit der verschiedenen pädagogischen Ansätze und der Wahl der für die einzelnen Altersgruppen geeigneten Konzepte betont. Während pädagogische Programme für Kinder unter fünf Jahren möglichst die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellen sollten, können Programme für Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren bereits stärker strukturierte Lehrpläne einführen, die schulische Lerninhalte und ein stärkeres Eingreifen seitens der Lehrkräfte beinhalten, ohne dass negative Auswirkungen auf der sozial-emotionalen Ebene zu befürchten wären. Im Gegenteil: betont man den Erwerb von schulischen Kompetenzen erst gegen Ende des FBBE-Bereichs und im Anschluss an eine in erster Linie entwicklungsorientierte frühkindliche Förderung, die den Erwerb von sozial-emotionalen Kompetenzen begünstigt, kann dies sogar dazu beitragen, den Übergang in den Primarbereich zu erleichtern. Damit ist es höchste Zeit, die viel beschworene vermeintliche Gegensätzlichkeit dieser beiden pädagogischen Modelle zu überwinden: nunmehr geht es darum, beide Ansätze möglichst optimal miteinander zu kombinieren.

Langfristig haben sich ganzheitliche FBBE-Konzepte als besonders wirksam erwiesen, die das Kind, die Eltern und die Schule in einen kontinuierlichen Bildungsprozess einbeziehen, der sich ausgehend von dem familiären Hintergrund des Kindes bis weit in die Primarschulbildung hinein erstreckt.

## **Zur aktuellen Lage der Familien mit Kleinkindern in Europa**

In den europäischen Staaten lag der Anteil der Haushalte mit mindestens einem Kind, das jünger ist als 6 Jahre, im Bezugsjahr bei rund 12 %. In Spanien, Zypern und Portugal betraf dies mehr als 15 % der Haushalte. In Bulgarien, Deutschland und Finnland hingegen war der Anteil der Haushalte mit Kindern unter 6 Jahren niedriger als 10 %.

Es gibt verschiedene potenzielle Risikogruppen, die in den einzelnen europäischen Staaten unterschiedlich stark vertreten sind. Erstens: Der Anteil der Alleinerziehenden (Einelternhaushalte) mit Kleinkindern an den Haushalten mit Kleinkindern insgesamt liegt im europäischen Durchschnitt bei 9 % (20 % im Vereinigten Königreich). Zweitens: Der Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit an der Gesamtbevölkerung der Kinder unter 6 Jahren liegt in Europa bei 3 %. Drittens: Fast jeder sechste europäische Haushalt mit Kindern unter 6 Jahren (17 %) lebt unterhalb der Armutsgrenze. Besonders beunruhigend ist die Situation in Estland, Italien, Litauen, Luxemburg, Polen, Portugal und im Vereinigten Königreich: in diesen Staaten überschreitet dieser Anteil die 20 %-Grenze. Diesem Indikator kommt eine besondere Bedeutung zu, da der Faktor „Armut“ gleichzeitig auch einen Auslöser für alle anderen Risikofaktoren darstellt.

In den meisten europäischen Staaten ist ein klarer Zusammenhang zwischen der Erwerbsquote der Frauen und dem Alter der im Haushalt lebenden Kinder zu erkennen. In der männlichen Bevölkerung hingegen machen sich die Faktoren Anzahl und Alter der im Haushalt lebenden Kinder und Erwerbsbeteiligung der Männer nicht bemerkbar: Die Erwerbsquoten der männlichen Bevölkerung liegen durchgehend über denen der weiblichen Bevölkerung – und bleiben damit von dem Faktor „Alter der im Haushalt lebenden Kinder“ weitgehend unberührt. In der weiblichen Bevölkerung liegt die spezifische Erwerbsquote der Frauen mit mindestens einem Kind unter 3 Jahren deutlich unter dem Durchschnitt. Auch in der Gruppe der Frauen mit einem Kind im Alter zwischen 3 und 6 Jahren sind die Erwerbsquoten noch niedriger als in der weiblichen Erwerbsbevölkerung insgesamt. Hingegen sind Frauen, deren jüngstes Kind das Alter von 6 Jahren erreicht hat, mehrheitlich erwerbstätig oder arbeitsuchend. Die niedrigere Erwerbsbeteiligung von Frauen mit Kindern ist unter anderem sicherlich auf den Mangel an FBBE-Angeboten für Kinder im Vorschulalter zurückzuführen.

## Welche frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote gibt es derzeit in Europa?

Alle europäischen Staaten haben anerkannte und öffentlich geförderte FBBE-Angebote eingerichtet – allerdings ist in einigen Staaten (Tschechische Republik, Griechenland, Irland, Niederlande, Polen, Vereinigtes Königreich und Liechtenstein) das Platzangebot an öffentlich geförderten Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren äußerst beschränkt und die Teilnahmequoten in den geförderten Einrichtungen sind entsprechend niedrig.

In Europa kann man im FBBE-Bereich im Wesentlichen zwischen zwei Organisationsmodellen unterscheiden. Im ersten Modell wird das gesamte Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebot für Vorschulkinder aller Altersstufen an einer einzigen Einrichtung organisiert. Die Leitung der FBBE-Einrichtungen ist hier für Vorschulkinder aller Altersgruppen zuständig, und für die pädagogischen Mitarbeiter, denen die pädagogische Leitung der Aktivitäten anvertraut wird, gilt – unabhängig vom Alter der zu betreuenden Kinder – ein einheitlicher Qualifikations- und Gehaltsrahmen. Neben den pädagogischen Mitarbeitern (Lehrkräfte, Erzieher, Pädagogen) sind an diesen Einrichtungen häufig Fachkräfte aus anderen Personalkategorien insbesondere aus dem Bereich der Kinder- und Säuglingspflege (Kinderschwestern, Kinderkrankenschwestern usw.) beschäftigt. Dieses altersintegrierte Modell ist vor allem in den nordischen Staaten sowie in Lettland und Slowenien anzutreffen. In dem zweiten Modell, das in Europa insgesamt weiter verbreitet ist, wird im FBBE-Bereich ein nach Alter gestaffeltes Angebot an zwei voneinander unabhängigen Einrichtungen organisiert, die sich jeweils an unterschiedliche Altersgruppen richten (in der Regel an Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren und an Kinder von 3 bis 6 Jahren). Für beide Typen von Einrichtungen sind in vielen Staaten auch unterschiedliche Ministerien zuständig. In einigen wenigen Staaten bestehen beide Modelle nebeneinander (Dänemark, Griechenland, Spanien, Zypern und Litauen).

Das Eintrittsalter, ab dem Kinder in Europa Zugang zu den Angeboten der institutionellen FBBE haben, variiert je nach Staat zum Teil erheblich. In den meisten europäischen Staaten können Kinder schon im Säuglingsalter (ab etwa 3 Monaten) in öffentliche Einrichtungen aufgenommen werden. In Dänemark, der Slowakei und in Liechtenstein liegt das Eintrittsalter bei 6 Monaten. In Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Österreich, Slowenien und Schweden ist das Mindestalter auf 12 Monate festgelegt. Die häusliche Betreuung der Kinder, die das geltende Mindestalter noch nicht erreicht haben, durch deren Eltern wird durch die Bereitstellung von Kinder- bzw. Elterngeld (Familienbeihilfen) gefördert.

Die Teilnahme an den bestehenden FBBE-Angeboten wird durch die Sozialversicherungssysteme allerdings zum Teil indirekt gehemmt. So werden Eltern durch Maßnahmen der Familienförderung wie dem Anspruch auf verlängerten Elternurlaub oder umfangreiche finanzielle Zuwendungen möglicherweise ermutigt, länger mit ihren kleinen Kindern zu Hause zu bleiben – dies gilt zum Beispiel für Estland, Litauen, Österreich und Rumänien. Dieser Effekt wird zum Teil durch einzelne gesetzliche Regelungen noch verstärkt: wenn etwa die Gesetzgebung vorsieht, dass der Anspruch auf Zuwendungen für Kinder gekürzt wird oder entfällt, wenn das zu betreuende Kind – und sei es nur in Teilzeit – eine FBBE-Einrichtung besucht. In manchen Staaten gelten in dieser Hinsicht flexiblere Regelungen: hier richtet sich der Anspruch auf Zuwendungen für die Betreuung von Kindern nach der Anzahl der Stunden, die die Kinder tatsächlich an der Tageseinrichtung verbringen. In jedem Fall aber scheinen diese Maßnahmen Eltern tendenziell eher davon abzuhalten, bestehende FBBE-Angebote zu nutzen. Dies gilt insbesondere für Familien mit niedrigem Einkommen oder niedrigem Bildungsstand.

In den Staaten, die sich für das integrierte Modell entschieden haben, haben alle Kinder – in irgendeiner Form – einen Anspruch auf einen Platz in einer FBBE-Einrichtung ab dem festgelegten Eintrittsalter. In den anderen Staaten, in denen kein allgemeiner Anspruch auf einen Platz in einer geförderten FBBE-Einrichtung besteht, werden die vorhandenen Plätze nach verschiedenen Prioritätskriterien vergeben. Häufigstes und oft auch einziges Kriterium für eine bevorzugte Aufnahme an Einrichtungen für Kinder unter 2 Jahren ist in der Regel der Beschäftigungsstatus der Eltern. Daran wird deutlich, dass hier die Betreuungsfunktion – im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit der Eltern – gegenüber dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Einrichtungen eindeutig überwiegt. Ein weiteres Kriterium für die bevorzugte Berücksichtigung bei der Platzvergabe an Einrichtungen für Kinder unter 2 Jahren ist häufig der Wohnort.



Bei der Aufnahme in die Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED-Stufe 0) hingegen ist das wichtigste Zugangskriterium das Alter des Kindes.

An den Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren steht nach wie vor der Betreuungsauftrag im Vordergrund. Sofern für diese Einrichtungen Zielsetzungen formuliert wurden, beziehen sich diese vor allem auf das Wohlergehen des Kindes. Viele Staaten haben überhaupt keine zentralen Empfehlungen oder Richtlinien für die pädagogischen Angebote an diesen Einrichtungen herausgegeben. Im Gegensatz dazu stellt das FBBE-Angebot für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren eindeutig die erste (Vor-)Stufe des Bildungssystems dar. Den Angeboten auf dieser Bildungsebene wird eindeutig ein Erziehungs- und Bildungsauftrag zuerkannt, der über die reine Betreuung und Versorgung der Kinder im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit der Eltern hinausgeht. In allen Staaten gelten hier als allgemeine Zielvorgaben die Förderung der kognitiven, sozialen und kulturellen Entwicklung des Kindes und die Vorbereitung des Kindes auf erste Lernerfahrungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik (Rechnen). Zudem verfügen die an den Einrichtungen dieser Bildungsebene beschäftigten Fachkräfte über eine pädagogische Ausbildung als Lehrer oder Erzieher, die eine berufspraktische sowie eine fachbezogene allgemein bildende Ausbildungskomponente beinhaltet.

In der Gestaltung der Öffnungszeiten der FBBE-Einrichtungen sind im Wesentlichen zwei Ansätze zu erkennen: entweder sind die Öffnungszeiten der öffentlich geförderten FBBE-Einrichtungen weitgehend mit den Arbeitszeiten der Eltern kompatibel oder aber die Einrichtungen sind nur halbtags geöffnet. In den meisten europäischen Staaten sind die Öffnungszeiten recht großzügig angelegt und auf die Bedürfnisse der erwerbstätigen Eltern abgestimmt, in manchen Staaten ist sogar eine flexible Gestaltung der Öffnungszeiten möglich (Regelungen für eine Abend-, Nacht- und/oder Wochenendbetreuung).

Die Problematik des Zugangs zum FBBE-Angebot wurde – zumindest was das Platzangebot für Kinder im Alter von 5 Jahren anbelangt – in ganz Europa inzwischen gelöst. Dies gilt allerdings nicht für die Versorgung der Kinder unter 3 Jahren und nur bedingt für die Versorgung der unter 4-Jährigen (in manchen Staaten). Besonders gravierend ist der Mangel an FBBE-Plätzen in den ländlichen Gebieten. Insgesamt jedoch sind die Besuchsquoten im FBBE-Bereich in den letzten Jahren signifikant angestiegen. Seit dem Schuljahr 2000/01 hat die Beteiligung der Dreijährigen an den Angeboten im Elementarbereich im Durchschnitt um rund 10 % zugenommen. Parallel dazu sind auch die durchschnittlichen Ausgaben für diese Bildungsebene im Zeitraum 2001 bis 2004 angestiegen. Derzeit besuchen 74 % der Dreijährigen, 87 % der Vierjährigen und 93 % der Fünfjährigen eine anerkannte Einrichtung des Elementar- oder Primarbereichs. Einige Staaten haben für Vorschulkinder im Alter von 5 oder 6 Jahren ein obligatorisches Vorbereitungsjahr eingeführt. In Luxemburg werden die Kinder bereits im Alter von 4 Jahren schulpflichtig.

Ein guter Betreuungsschlüssel ist ausschlaggebend für die Sicherung der Qualität der Interaktion zwischen Erziehern und Kindern. Die geltenden Mindeststandards sind allerdings nicht immer optimal und nicht in allen Staaten gibt es landesweit gültige Normen. In der Regel wird für die Betreuung der unter 3-Jährigen ein deutlich günstigerer Betreuungsschlüssel angesetzt als für die Angebote für ältere Vorschulkinder: in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren ist eine Betreuungsperson in der Regel für weniger als 10 Kinder zuständig, während die Gruppen mit Kindern über 3 Jahren meist deutlich größer sind: hier kommen in der Regel 20 bis 25 Kinder auf eine verantwortliche Betreuungsperson. Eine Ausnahme bilden die Staaten, in denen Vorschulkinder aller Altersgruppen an derselben Einrichtung betreut werden: hier ist der Betreuungsschlüssel in allen Altersgruppen gleich vorteilhaft.

Die Kosten des FBBE-Angebots sind ein sehr wichtiger Faktor insbesondere auch im Hinblick auf die Sicherung der Chancengleichheit. Alle europäischen Staaten finanzieren oder kofinanzieren Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren. In einem Großteil dieser Staaten ist die Teilnahme an diesen Angeboten kostenlos. Für die Nutzung von Betreuungsangeboten für Kinder unter 3 Jahren hingegen werden in allen Staaten – außer in Ungarn – Elternbeiträge erhoben. Das gilt auch für die Angebote der öffentlich geförderten Einrichtungen.



## Gibt es besondere Maßnahmen zur Förderung von sozial benachteiligten Kindern in Europa?

Alle Staaten haben Maßnahmen zur Förderung von so genannten Risikokindern eingerichtet, um Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten vorzubeugen. In den meisten Staaten richten sich diese Maßnahmen an Kinder aus bestimmten Zielgruppen, die über soziale, wirtschaftliche oder kulturelle Kriterien definiert werden. In manchen Staaten werden aber auch individuelle Förderangebote für einzelne Kinder auf der Grundlage der im Laufe der pädagogischen Aktivitäten erkannten konkreten Bedürfnisse der Kinder organisiert.

In diesem Rahmen werden unterschiedliche Förderangebote bereitgestellt, die zum Teil auch miteinander kombinierbar sind. Zu nennen sind insbesondere die folgenden drei Typen von Maßnahmen:

- Maßnahmen zur Förderung des Spracherwerbs: hierbei handelt sich in der Regel um Programme zur Förderung des Erwerbs der Umgangs- und Unterrichtssprache, zum Teil auch der Muttersprache der Kinder. Im Rahmen dieser Maßnahmen werden meist entweder spezielle Sprachlernprogramme für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren zusätzlich zum regulären Programm angeboten, oder die betroffenen Kinder erhalten eine besondere Förderung durch einen Spezialisten.
- Personalausstattung: Einstellung von zusätzlichem Personal an Einrichtungen, die sich an alle Kinder richten, insbesondere aber auch Kinder mit auffälligen Lernschwierigkeiten aufnehmen.
- Einrichtung von gesonderten Betreuungs- und Bildungsangeboten oder separaten Gruppen für bestimmte Zielgruppen: Kinder von Erwerbslosen, Kinder von Flüchtlingen, Roma-Kinder, Kinder, die ethnischen Minderheiten angehören, oder Kinder in besonderen Lebenslagen wie Waisenkinder oder Kinder, die von ihren Familien getrennt leben.

In der europäischen Förderungspolitik zeichnen sich derzeit drei Strategien der finanziellen Förderung von FBBE-Einrichtungen ab, die spezielle Angebote für Kinder aus Risikogruppen bereitstellen: Finanzhilfen und/oder zusätzliches Personal (am weitesten verbreiteter Ansatz), finanzielle Anreize für Mitarbeiter, die mit Risikokindern arbeiten oder die an Einrichtungen arbeiten, die mehrheitlich Risikokinder aufnehmen, und Zuweisung von Sondermitteln der Zentralregierung an die lokalen Behörden in bestimmten Gebieten in Abhängigkeit von verschiedenen demografischen und sozioökonomischen Faktoren.

Zu einer Ausgrenzung eines Teils der Kinder aus dem bestehenden FBBE-Angebot kann es insbesondere im Zusammenhang mit den folgenden beiden Aspekten kommen: Finanzierung des Angebots und Mangel an Betreuungsplätzen. Um der Benachteiligung von Kindern aus besonders einkommensschwachen Familien entgegenzuwirken, haben fast alle europäischen Staaten Maßnahmen zur finanziellen Unterstützung der betroffenen Familien ergriffen. In den meisten Staaten werden die Elternbeiträge an FBBE-Einrichtungen auf der Basis von Kriterien wie Einkommen und Anzahl der Familienmitglieder angepasst. In Belgien, Frankreich, Luxemburg, Malta, den Niederlanden, Rumänien und im Vereinigten Königreich können Ausgaben für Beiträge an FBBE-Einrichtungen (für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren) steuerlich berücksichtigt werden.

Einige Staaten haben besondere Mindeststandards für den Betreuungsschlüssel in Gruppen mit Risikokindern festgelegt. Diese Standards werden in manchen Staaten in der Form umgesetzt, dass den betreffenden Einrichtungen für diese Gruppen entsprechend mehr pädagogisch qualifizierte Mitarbeiter zugewiesen werden (wie in Belgien und Frankreich, wo dieses Kriterium in der Politik der *Zones prioritaires* Berücksichtigung findet). In anderen Staaten (wie in Irland und Zypern) hingegen werden zusätzliche Assistenzkräfte eingesetzt, welche die für Gruppen mit Risikokindern zuständigen Pädagogen in ihrer Arbeit unterstützen. In Spanien wiederum wird nicht der Betreuungsschlüssel, sondern die Gruppengröße (Anzahl der Kinder pro Klasse) reduziert. In Slowenien variieren die Standards zum Teil in Abhängigkeit von den Kriterien Entwicklungsstand der Region und Anwesenheit von Roma-Kindern. In den meisten Staaten beziehen sich diese Sonderregelungen allerdings ausschließlich auf den Betreuungsschlüssel in Gruppen mit älteren Vorschulkindern. Nur drei Staaten (Bulgarien, Zypern und Slowenien) haben besondere Standards für Gruppen mit Risikokindern unter 2 bzw. 3 Jahren festgelegt.

## Politische Herausforderungen für die Zukunft

Wir stehen heute vor der politischen Entscheidung zwischen der Förderung der längeren häuslichen Betreuung der Kleinkinder durch die Eltern auf der einen und der Förderung der Teilnahme an den Angeboten der Einrichtungen der Frühpädagogik auf der anderen Seite. Entscheidet man sich für eine Förderung des institutionellen FBBE-Angebots sind andere Maßnahmen zu ergreifen als im Falle einer Befürwortung der Betreuung, Erziehung und Bildung des Kleinkindes im elterlichen Haushalt. Im erstgenannten Falle wird es darum gehen, in das institutionelle FBBE-Angebot zu investieren, um das Platzangebot auszubauen, den Zugang zu den Einrichtungen zu verbessern, die Öffnungszeiten auszudehnen, die Qualität der Leistungen anzuheben und insbesondere die Anforderungen an die Qualität der Ausbildung des Personals heraufzusetzen. Im zweiten Falle hingegen wird es in erster Linie darum gehen, Maßnahmen wie den verlängerten Elternurlaub zu fördern und die Eltern durch die Bereitstellung von finanziellen Entschädigungen dazu zu ermutigen, diese in Anspruch zu nehmen. Diese politische Entscheidung betrifft insofern in erster Linie die so genannten Risikokinder, wie in den Schlussfolgerungen der aktuellen wissenschaftlichen Studien immer wieder betont wird, dass Kinder aus Familien mit geringem Einkommen den größten Nutzen aus dem Besuch einer qualitativ hochwertigen FBBE-Einrichtung ziehen können. Die frühkindliche Erziehung und Bildung im Elternhaus reicht, selbst wenn die Eltern dabei eine Unterstützung erhalten, in der Regel nicht aus, um die gesellschaftliche Bildungslücke zu schließen.

In vielen europäischen Staaten ist das bestehende Angebot für Säuglinge und Kleinkinder im Alter von 0 bis 3 Jahren – darauf sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich hingewiesen – nicht ausreichend. Den Angaben in diesem Bericht zufolge sind umfangreiche Investitionen erforderlich, um das Platzangebot im FBBE-Bereich auszubauen. Dies könnte insbesondere durch die Einrichtung von altersintegrierten FBBE-Angeboten erreicht werden, die Kinder der gesamten Altersgruppe 0/1 bis 5/6 Jahre aufnehmen.

Der beste Weg zur Sicherung der pädagogischen Qualität der institutionellen, frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsangebote besteht darin, zu gewährleisten, dass alle Mitarbeiter der FBBE-Einrichtungen eine qualitativ hochwertige Ausbildung erhalten, und zwar sowohl auf pädagogischer als auch auf kultureller Ebene. Wie aus der Studie hervorgeht, gibt es in diesem Bereich durchaus noch Raum für Verbesserungen, insbesondere was die Ausbildung des Personals betrifft, in deren Obhut die Säuglinge und jüngeren Kleinkinder gegeben werden. Diese ist in vielen Staaten traditionell im Bereich der Gesundheits- und Sozialpflege verwurzelt. In fast der Hälfte der europäischen Staaten ist die Ausbildung der für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren zuständigen Kräfte auf der Ebene des Sekundarbereichs II angesiedelt – wohingegen die Mitarbeiter, denen die Verantwortung für die pädagogischen Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED-Stufe 0) anvertraut wird, in fast allen Staaten im Tertiärbereich ausgebildet werden.

Zahlreiche Bildungswissenschaftler betonen ferner, dass es unverzichtbar ist, die Eltern in den gesamten Bildungsprozess einzubeziehen, um sicherzustellen, dass die positiven Auswirkungen der frühkindlichen Bildungsarbeit langfristig nachwirken können. In dieser Hinsicht allerdings halten sich die nationalen Bildungspolitikern derzeit sehr zurück. In den meisten Staaten beschränkt sich die Zusammenarbeit mit den Familien auf die Bereitstellung von Informations- und Beratungsangeboten. Diesen Zweck erfüllen insbesondere auch die Elternversammlungen. Nur selten werden die Eltern aktiv in die institutionellen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote einbezogen. Früher wurden jedoch verschiedene neue Initiativen zur Förderung der Mitwirkung der Eltern im FBBE-Bereich ins Leben gerufen (Netzwerke, direkte Einbeziehung der Eltern in bestimmte Aktivitäten, gezielte Fördermaßnahmen und Partnerschaften), was möglicherweise auf eine zunehmende Sensibilisierung für diese Thematik und auf neue Entwicklungen in diesem Bereich hindeutet.

# KAPITEL 1. DIE WIRKUNG QUALITATIV HOCHWERTIGER BETREUUNGS-, BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSANGEBOTE AUF DIE FRÜHKINDLICHE ENTWICKLUNG. ZUSAMMENFASSUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

---

Paul P.M. Leseman, Universität Utrecht, Niederlande

## Einleitung

Da im Bildungsbereich nach wie vor erhebliche Ungleichheiten bestehen, greifen die meisten Industriestaaten auf Programme für die vorschulische Bildung und Erziehung zurück, die sich gezielt an einkommensschwache Personen sowie an Bevölkerungsgruppen richten, die ethnischen und soziolinguistischen Minderheiten angehören (OECD, 2001). Grundsätzliches Ziel dieser Programme ist es, die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sowie die Literalität (Lese- und Schreibkompetenz) und die Rechenkompetenz der Kinder im Vorschulalter zu entwickeln, um diesen Kindern Chancengleichheit beim Start in der Schule zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen auf diese Weise die sozialen und emotionalen Kompetenzen dieser Kinder weiterentwickelt werden. Dessen ungeachtet weisen die Modelle und Systeme der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (im Folgenden FBBE), die in diesen Ländern zur Anwendung kommen, hinsichtlich der Zielgruppen und ihrer Intensität, Qualität und wahrscheinlich – wie an anderer Stelle erwähnt (Leseman, 2002) – auch hinsichtlich ihrer Wirkung erhebliche Unterschiede auf. Der Begriff der „Vorschulbildung“ bzw. „Vorschulerziehung“ wird hier als Oberbegriff in seiner weitesten Bedeutung verwendet und bezieht sich auf unterschiedliche Modelle der Betreuung und/oder Bildung und Erziehung, die Dienstleistungen oder Maßnahmen in den Betreuungseinrichtungen, im häuslichen Bereich oder auf Ebene der Gemeinde einschließen. In den meisten Ländern beginnt die formale Bildung, mit der die schulischen Fähigkeiten wie Lesen, Rechtschreibung, Rechnen und Mathematik entwickelt werden sollen, im Alter von sechs oder sieben Jahren. Im vorliegenden Dokument bezieht sich die Vorschulbildung und -erziehung der Anschaulichkeit halber auf sämtliche Maßnahmen, deren Endziel die Förderung der kognitiven, sozialen, motivationalen und emotionalen Entwicklung von Kindern vor dem Alter von sechs bis sieben Jahren ist und die dazu dienen, diesen Kindern einen erfolgreichen Start in der formalen Grundschulbildung zu ermöglichen. Ein erfolgreicher Start verbessert seinerseits in entscheidender Weise die Chancen für den schulischen Erfolg und damit für die soziale Integration in den weiteren Lebensabschnitten.

Nach Ansicht des Wirtschaftswissenschaftlers und Nobelpreisträgers Heckman (Heckman, 2006) stellen die qualitativ hochwertigen Einrichtungen für die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) – zumindest in den Vereinigten Staaten – *eines* der seltenen politischen Mittel dar, mit denen die sozialen und wirtschaftlichen Perspektiven benachteiligter (Minderheits-)Gruppen und – hiervon ausgehend – der Gesellschaft als Ganzes verbessert werden können. Wie Heckman anhand der Kosten-Nutzen-Analysen der vorschulischen Programme und der alternativen politischen Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit nachweist, verringern sich die wirtschaftlichen Vorteile der Investitionen umso stärker, je später diese Maßnahmen im Leben eines Kindes erbracht werden. Qualitativ hochwertige vorschulische Betreuung, Bildung und Erziehung fördern, wenn sie in großem Maßstab und in ausreichender „Dosis“ angeboten werden, die Entwicklung der schulischen Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Schreibfähigkeit, Lesekompetenz, Mathematik und naturwissenschaftliches Verständnis sowie auch die sozial-emotionalen Fähigkeiten junger Kinder in Verbindung mit dem Lernprozess, insbesondere ihre Selbstorganisation und soziale Kompetenz (McClelland et al., 2006). Im Idealfall verleiht die Vorschulbildung den Kindern eine breite Palette von Kompetenzen, die den Lernprozess unterstützen und die Kinder in die Lage versetzen, die gesamte Bandbreite der Bildungsangebote zu nutzen, die sich im Primar- und Sekundarbereich eröffnen. Die schulische Bildung entfaltet eine umso größere Wirkung, je besser das Kind hierauf vorbereitet wurde. Die Investitionen in wirksame und hochwertige vorschulische Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder aus einkommensschwachen Familien und ethnischen Minderheiten, die andernfalls nur unzureichend auf die Schule vorbereitet wären, wirken in dieser Hinsicht als Multiplikatoreffekt für die Investitionen der Gesellschaft in das Schulsystem.

In den verschiedenen sukzessiven Phasen der schulischen Laufbahn können unterschiedliche Fertigkeiten und Kompetenzen an Bedeutung gewinnen. Die grundlegenden Lese- und Schreibkompetenzen (Literalität) wie beispielsweise die Kenntnis des Alphabets, das Gespür für Aussprache und Schriftverständnis, die grundlegenden Rechenarten, die Begriffe von Zahlen und Mengen sowie der grundlegende schulische Wortschatz können den Kindern dabei helfen, dass sie aus dem einführenden Unterricht in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik in den beiden ersten Grundschulklassen den größtmöglichen Nutzen ziehen können. Eine eingehendere („konzeptionelle“) Kenntnis des Wortschatzes und komplexer Konventionen der Grammatik und der Textsorten kann den Kindern ebenfalls Hilfestellung dabei geben, dass sie aus der Entwicklung des Leseverständnisses sowie – ebenfalls durch das Lesen von Texten – aus dem Geografie-, Geschichts- und naturwissenschaftlichen Unterricht in den höheren Klassen optimal profitieren können.

Die sozial-emotionalen Fertigkeiten, unter anderem Selbstorganisation, Eigenmotivation für den Lernprozess und die Fähigkeit, mit anderen Schülern zusammenzuarbeiten, sind für die Kinder eine wichtige Hilfe, um aus der erworbenen Bildung und dem im Unterricht Gelernten Nutzen zu ziehen, insbesondere dann, wenn die Anforderungen an selbstorganisiertes Lernen, Problemlösungsfähigkeit und eigenständiges und kooperatives Arbeiten zunehmen. Eine der zentralen Herausforderungen der Vorschulbildung, besteht darin, Lehrpläne zu entwickeln, die gleichrangig auf sämtliche Bereiche der Fertigkeiten und Kompetenzen zugeschnitten sind.

Gegenstand der vorliegenden Zusammenfassung ist es, unter dem Aspekt der Chancengleichheit die neueren Forschungsarbeiten zur Wirkung der FBBE von benachteiligten Kindern aus einkommensschwachen Elternhäusern und ethnischen Minderheiten zu untersuchen und auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Untersuchung eine Bestandsaufnahme des aktuellen Wissensstandes dazu zu erstellen, welche Zusammenhänge zwischen der (langfristigen) Wirksamkeit der Unterrichtung benachteiligter Kinder im Vorschulalter einerseits und der pädagogischen Qualität, dem Inhalt der Lehrpläne, der strukturellen Qualität und der Konzeption einer umfassenden Vorschulbildung andererseits im Hinblick auf die vielfältigen Probleme besteht, vor denen diese Kinder und ihre Familien stehen. Aus den Bewertungen der Programme für die FBBE geht hervor, dass die Vorschulbildung eine geeignete Strategie darstellt, mit der die Bildungs- und sozioökonomische Situation einkommensschwacher Bevölkerungsgruppen und Minderheiten verbessert und die Integration dieser Gruppen gefördert werden kann. Zugleich zeigt sich in diesen Untersuchungen aber auch, dass Aufbau, strukturelle Qualität und die Lehrpläne von entscheidender Bedeutung für den Erfolg dieser Programme sind.

In diesem ersten Kapitel werden zunächst die Forschungsarbeiten zu den Ursachen der im Bildungsbereich bestehenden Benachteiligung von Kindern aus einkommensschwachen Familien und Migrantenfamilien dargestellt. Anschließend werden die verschiedenen Modelle der FBBE beschrieben und die besonders markanten Erkenntnisse aus den Untersuchungen – die praxistauglichen Lösungen – näher untersucht. In den folgenden Kapiteln werden Fragen der pädagogischen Konzepte und Lehrpläne sowie der Merkmale im Zusammenhang mit der strukturellen Qualität und dem Aufbau der Systeme im Hinblick auf ihre Langzeitwirkung thematisiert. Abschließend wird die Frage der Zugänglichkeit qualitativ hochwertiger FBBE angesprochen.

## **1.1. Ursachen der Benachteiligungen in der frühkindlichen Bildung und Erziehung**

Für die Benachteiligungen, die im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung von Kindern aus einkommensschwachen Familien, ethnischen Minderheiten und Migrantenfamilien bestehen, lassen sich vier komplementäre Erklärungen anführen: die Häufung sozioökonomischer und psychologischer „Risiken“; der Umstand, dass es innerhalb der Familie an Anreizen für die kognitive und sprachliche Entwicklung fehlt; Unterschiede in den kulturellen Wertvorstellungen, welche die Elternrolle und die Praktiken der Sozialisierung prägen; ferner die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf Sprache und Bildung.

## Häufung sozioökonomischer Risiken

Die Häufung von „Risiken“ innerhalb der Familie oder ihrem weiteren Umfeld wirkt sich negativ auf die Entwicklung der geistigen und sozial-emotionalen Fähigkeiten, die schulischen Ergebnisse, die soziale Anpassung und die gesundheitliche Entwicklung aus (Ackerman et al., 2004; Bradley und Corwyn, 2002; Sameroff und Fiese, 2000; Repetti et al., 2002). Als Risikofaktoren bei den Kinder selbst sind zu nennen: zu geringes Gewicht bei der Geburt, Gesundheitsprobleme, niedriger IQ und Persönlichkeitsstörungen; bei den Eltern und dem Familienumfeld: psychische Probleme der Eltern (Depressionen, Drogenabhängigkeit), Konflikte innerhalb der Gruppe, hohe Kinderzahl, die Rolle als Alleinerziehende, geringes Einkommen, Stress am Arbeitsplatz, Arbeitslosigkeit und häufige Wohnungswechsel; zu den Problemen in den Stadtvierteln und Bezirken zählen: schlechte Wohnsituation, Gefährdung durch Straftaten und Gewalt sowie Umweltbelastungen. Darüber hinaus tritt vor allem bei Migranten – hinsichtlich ihrer Stellung als Migranten oder ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit – immer deutlicher zutage, dass die Marginalisierung, die Rolle als Opfer von Diskriminierungen sowie die Ablehnung durch einen Teil der Mehrheitsgesellschaft unabhängig von den allgemeinen sozioökonomischen Risiken bereits für sich alleine schwer wiegende Risikofaktoren darstellen (Garcia Coll und Magnusson, 2000). In diesem Zusammenhang ist Armut gewissermaßen der gemeinsame Nenner, der eine große Bandbreite unterschiedlicher Risiken einschließt, unter anderem ein negatives Verhältnis aus Einkommen und Unterhaltsbedarf (d. h. das Einkommen reicht nicht zur Deckung der elementaren Bedürfnisse aus), schlechte Wohnverhältnisse, Unsicherheit und Umweltverschmutzung im Wohnquartier, Hindernisse beim Zugang zu qualitativ hochwertigen Gesundheitsfürsorge- und Bildungsdienstleistungen sowie Probleme innerhalb der Familie. In besonderem Maße armutsgefährdet sind Kinder im Vorschulalter. Armut führt bei ihnen in höherem Maße als bei älteren Kindern zu anhaltenden Lernschwierigkeiten und permanenten Verhaltensauffälligkeiten. Somit stellen die ersten Lebensjahre eine ausgesprochen wichtige Phase für die kindliche Entwicklung dar.

Die meisten vorstehend genannten Risiken sind eng verknüpft mit niedrigem Haushaltseinkommen, der sozialen Stellung oder der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit. Zwar sind geringes Einkommen oder Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit für sich alleine noch nicht unbedingt ein für die Entwicklung entscheidender Faktor, aber die häufig festzustellende *Kombination* dieser Faktoren mit anderen Risiken wirkt sich nachteilig auf die Entwicklung des Kindes aus (Atzaba et al., 2004; Sameroff und Fiese, 2000). Die Grundhaltung der Eltern ist dabei ein wichtiger Einflussfaktor. Die Wahrnehmung der elterlichen Verantwortung erfordert eine starke kindbezogene Motivation, häufig auf Kosten der eigenen Anliegen. Wenn die Eltern allerdings mit zu vielen Bedrohungen konfrontiert sind, mit denen sie nicht effektiv umgehen können, kann dies zu chronischem Stress führen (auch: „allostatische Belastung“). Dieser chronische Stress wiederum führt zu einem Ungleichgewicht zwischen den kindbezogenen Zielen und den selbstbezogenen Zielen, welches sich negativ auf die Wahrnehmung der elterlichen Verantwortung auswirkt. So wird dadurch beispielsweise die Motivation untergraben, das Kind zu fördern und auf seine Gesundheit und sein Wohlergehen zu achten, und es entstehen häufig Situationen, in denen die Eltern mit übertriebener Strenge agieren (Conger et al., 2002). Gelingt es den Eltern trotz aller widrigen Umstände, positive Gefühle gegenüber dem Kind zu bewahren, sind keine gravierenden Folgen für dessen Entwicklung zu befürchten (Ackerman et al., 1999). Allerdings verläuft die Entwicklung im Allgemeinen ganz anders. Es ist möglich, die negativen Auswirkungen der Anhäufung von Risiken durch soziale Unterstützung zu kompensieren (Crnic und Acevedo, 1996; Repetti et al., 2002). Die soziale Unterstützung kann durch Personen erfolgen, die in ihrer Gesamtheit das soziale Netz der Familie bilden. Soziale Unterstützung führt dazu, dass der Stress nachlässt und die Eltern darin unterstützt werden, positive Gefühle zu bewahren. Umgekehrt ist ein schwach entwickeltes oder qualitativ unzureichendes soziales Netz, das durch geringe emotionale Anteilnahme und geringen Zusammenhalt gekennzeichnet ist und zu sozialer Isolation beiträgt, ein Risikofaktor an sich. Aus den Untersuchungen geht hervor, dass zahlreiche Migrantenfamilien, insbesondere die Mütter, über weniger ausgedehnte und weniger solidarische soziale Netze verfügen als einheimische Familien mit geringem oder mittlerem Einkommen. Leseman und Hermanns (2002) stellten beispielsweise im Zuge einer breit angelegten Untersuchung, bei der ein spezielles Beobachtungsraster verwendet wurde, fest, dass die sozialen Netze türkischer und marokkanischer Familien in den Niederlanden weniger gut entwickelt waren als die sozialen Netze



niederländischer Familien. Zudem beurteilten die befragten Türken und Marokkaner selbst ihre eigenen sozialen Netze unter dem Aspekt der emotionalen Anteilnahme und der geleisteten Unterstützung als wenig zufriedenstellend. Wahrscheinlich ist dies eine unmittelbare Folge der Migration in eine neue Gesellschaft, bei der man die meisten Verwandten und Freunde im Herkunftsland zurücklässt.

## **Informelle Bildung und häusliche Vorbereitung auf die Schule**

Die Untersuchungen zu den Modellen informeller Bildung innerhalb der Familie, beispielsweise in spielerischen Alltagssituationen praktizierte elterliche Erziehungsstrategien sowie Problemlösungsstrategien oder die Form der Konversation mit den Kindern, lassen durchweg erhebliche Unterschiede zwischen den Familien erkennen, die mit dem sozioökonomischen Status und der Situation als Migranten korrelieren. Darüber hinaus geht aus diesen Untersuchungen hervor, dass diese Unterschiede eine wichtige Ursache für die bei Kindern frühzeitig festzustellenden Unterschiede hinsichtlich Intelligenz, kognitiver und sprachlicher Entwicklung, schulischer Leistungen und schulischer Motivation bilden (Gottfried et al., 1998; Hart und Risley, 1995; Hoff, 2006; Palacios et al., 1992; Weizman und Snow, 2001; Wells, 1985). Ein besonders wichtiger Aspekt der informellen Bildung und Erziehung innerhalb der Familie ist die Literalität (Lese- und Schreibkompetenz) in der Familie, d. h. die Praxis des gemeinsamen Lesens und Schreibens. Die von Familie zu Familie bestehenden Unterschiede in der Literalität, die mit dem Bildungsniveau der Eltern und deren eigener Lese- und Schreibkompetenz zusammenhängen, wirken sich entscheidend auf die sprachliche Entwicklung des Kindes, auf die Entwicklung seiner Lese- und Schreibkompetenz und auf seine schulischen Leistungen aus (Baker et al., 2001; Bus et al., 2000; Leseman und De Jong, 1998; Leseman und van Tuijl, 2005; Sénéchal und Lefevre, 2002). In einer Untersuchung der Forschungsarbeiten zu dem Einfluss, der von der Rolle der Eltern auf ethnisch und herkunftsbedingte Nachteile in der Bildung der Kinder ausgeht, nennen Brooks-Gun und Markman (2005) die Unterschiede in der Sprachkompetenz und Literalität innerhalb der Familie an erster Stelle unter allen Faktoren, die derartige Benachteiligungen begründen. Eltern mit geringem Einkommen, die zugleich ethnischen Minderheiten angehören, sprechen und lesen weniger mit ihren Kindern als Eltern, die der Mittelschicht angehören; diese Unterschiede in der Art und Weise, wie die elterliche Funktion wahrgenommen wird, und die noch von weiteren Faktoren beeinflusst werden, wirken sich sehr deutlich darauf aus, wie die Kinder ihren Wortschatz erwerben. Zudem verstärken sich diese Unterschiede im Laufe des Heranwachsens des Kindes und vertiefen die Kluft zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten.

Armut, Zugehörigkeit zu einer sozial benachteiligten Schicht, niedriges Bildungsniveau und funktionaler Analphabetismus der Eltern, unqualifizierte und niedrig bezahlte Beschäftigung, religiöse und kulturelle Traditionen und Lebensweisen, in denen der Schriftkultur wenig Bedeutung zugemessen wird, sind allesamt Faktoren, die sich in ihrer Kombination negativ auf Quantität und Qualität der informellen Bildung in der Familie auswirken. Überhaupt lassen sich anhand dieser Faktoren fast sämtliche im Bereich der Bildung und Erziehung bestehenden Unterschiede zwischen Familien mit niedrigem Einkommen oder Familien aus ethnischen Minderheiten einerseits sowie der Mehrheit der Familien aus der Mittelschicht andererseits erklären (Leseman und van Tuijl, 2005). Letzten Endes führt dies dazu, dass Kinder aus benachteiligten Milieus deutlich schlechter auf die Phase der formalen Bildung vorbereitet sind.

## **Unterschiedliche Vorstellungen von der Bildung und Erziehung der Kinder und von der Elternrolle**

Die grundsätzlichen Einstellungen zur Bildung und Erziehung der Kinder stützen sich auf – häufig religiös beeinflusste – Vorstellungen vom Wesen der Kinder, von ihrem Lern- und Entwicklungsprozess, von ihren Entwicklungsphasen (beispielsweise bei der Frage des Alters, in dem die Kinder nach Vorstellung ihrer Eltern bestimmte kognitive, emotionale oder soziale Fertigkeiten entwickelt haben und beherrschen müssen), ferner auf die wechselseitigen Rollen der Elternteile und der Lehrkräfte in der Erziehung, Bildung und Entwicklung der Kinder sowie auf spezifische Werte wie die Bedeutung von Schriftkultur und schulischen Leistungen. Nach der heute vorherrschenden Theorie bilden diese vorherrschenden Überzeugungen den dynamischen Rahmen für Erkenntnisse und Muster, die Auslegungen, Werte, Ziele

und Strategien in der Kindererziehung vermitteln, Unsicherheiten abbauen und die Entwicklung des Kindes über die Elternrolle entsprechend den (empfundene) Lebensbedingungen prägen (Harkness et al., 2000).

Eine zwar vereinfachte, aber für unsere Zwecke dennoch geeignete Unterscheidung lässt sich zwischen den „traditionell-kollektivistischen“ und den „modern-individualistischen“ Überzeugungen treffen (siehe Palacios et al., 1992; Triandis, 1995). Traditionell geprägte Überzeugungen sind üblicherweise dadurch gekennzeichnet, dass die Interessen des Kindes den Interessen der weiter gefassten sozialen Einheit der Familie (bzw. Großfamilie) und der lokalen Gemeinschaft untergeordnet werden. Im Vordergrund stehen dabei Ziele wie Gehorsam und Respekt gegenüber Erwachsenen und Autoritäten. Diese Überzeugungen gehen mit einem autoritären Rollenverständnis der Eltern und einer Erwartungshaltung einher, gemäß der die Kinder erst zu einem relativ späten Zeitpunkt die geistige Reife erreichen müssen. Demgegenüber sind modernere Überzeugungen durch eine so genannte „individualistische“ Ausrichtung geprägt. Dabei rücken Ziele wie emotionale Unabhängigkeit, Ausdauer, Wettbewerbsfähigkeit und besondere geistige und künstlerische Leistungen in den Vordergrund. Diese Überzeugungen sind mit einem autoritären, zugleich aber auch permissiven Rollenverständnis der Eltern und einer Erwartungshaltung gepaart, bei der die Kinder bereits in einem relativ jungen Alter als eigenständige Individuen wahrgenommen werden können.

Die Eltern können mehrere einander widersprechende Überzeugungen gleichzeitig vertreten, die sie je nach Situation oder je nach veränderten Rahmenbedingungen anpassen. So vereinigen sich beispielsweise bei Eltern, die als Migranten aus traditionell nicht schulisch geprägten Kulturen kommen, häufig kollektivistische Überzeugungen zur Kindererziehung mit ehrgeizigen individualistischen Zielsetzungen für den Erfolg der schulischen Laufbahn ihrer Kinder (Espin und Warner, 1982). Dennoch kamen Untersuchungen in mehreren Ländern übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Eltern aus urbanen Gegenden, die ein höheres Bildungsniveau und einen höheren sozioökonomischen Status aufweisen, im Wesentlichen modern-individualistische Überzeugungen vertreten, während einheimische Eltern und Eltern mit Migrantenhintergrund, die einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen, überwiegend eher traditionelle Überzeugungen vertreten. Eltern aus Migrantenfamilien mit höherem Bildungsniveau verfolgen häufig eine stärker individualistisch geprägte Ausrichtung der Bildung und Erziehung.

Alles in allem korrelieren traditionelle kollektivistische Überzeugungen mit einem kognitiven Rückstand, einem niedrigeren IQ, psychosozialen Problemen, schlechteren schulischen Leistungen und einer weniger erfolgreichen sozialen Integration (Palacios et al., 1992; Okagaki und Sternberg, 1993; Stoolmiller et al., 2000). In einer neueren Untersuchung im Vorschulbereich konnten ähnliche negative Auswirkungen auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern in jenen Fällen nachgewiesen werden, in denen die Lehrkräfte traditionell geprägte Bildungsvorstellungen vertreten (Burchinal und Cryer, 2003). Allerdings sind diese Zusammenhänge möglicherweise noch wesentlich komplexer. Okagaki und French (1998) beobachteten beispielsweise in den asiatisch-amerikanischen Bevölkerungsgruppen und in geringerem Maße auch in latino-amerikanischen Bevölkerungsgruppen (nicht aber in der afroamerikanischen Bevölkerung) in den Vereinigten Staaten, dass traditionelle Überzeugungen und autoritäre Elternrollen mit einem größeren schulischen Erfolg einhergehen. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass in diesen Bevölkerungsgruppen traditionell geprägte Überzeugungen im Gesamtkontext des Zusammenhalts in Großfamilien funktionieren, die durch einen betonten Sinn für kulturelle Identität geprägt sind und in wirtschaftlich gesicherten Verhältnissen leben. Daraus lässt sich folgern, dass die Kombination mit anderen Risikofaktoren wie einer schwachen sozioökonomischen Stellung und fehlendem Zusammenhalt in Verbindung mit traditionellen Wertvorstellungen zu negativen schulischen Ergebnissen führt.

## **Zweisprachigkeit und sprachliche Entwicklung**

Aus Versuchen geht hervor, dass Zweisprachigkeit unter günstigen sozialen Bedingungen kein nachteiliger Faktor ist (Bialystok, 2005). Ein „ausgewogener“ Bilingualismus geht vielmehr mit kognitiven und sprachlichen Vorteilen in Bereichen wie Aufmerksamkeit und Sprachgefühl einher. Der Begriff des ausgewogenen Bilingualismus bedarf an dieser Stelle einer Erläuterung: Dieser Begriff beschreibt, dass das Kind die Sprache L1 (Muttersprache) und die Sprache L2 (Zweitsprache, üblicherweise die Einschulungssprache) *auf gleichem und einem altersgemäßen Niveau* beherrscht. Implizit bedeutet dies,

dass der kontinuierliche Spracherwerb in L1 und L2 in ausgewogener Form erfolgt ist, und zwar sowohl quantitativ (beispielsweise hinsichtlich Sprachexposition und Unterrichtszeit) als auch qualitativ (beispielsweise hinsichtlich sozialem Ansehen, Komplexitätsgrad, Funktion und Gebrauch der Sprache).

Die zweisprachige Entwicklung läuft auf zweierlei Weise ab: gleichzeitig (simultan) oder nacheinander (sukzessiv). Bei der simultanen, zweisprachigen Entwicklung beginnt das Kind gleichzeitig mit dem Erwerb von L1 und L2 in seinem ersten Lebensjahr. Dies ist häufig typischerweise in Familien der Fall, in denen beide Elternteile unterschiedliche Muttersprachen fließend sprechen (und in denen die Kommunikation mit dem Kind häufig so erfolgt, dass jeweils ein Elternteil eine bestimmte Sprache verwendet). Der Fall des sukzessiven Bilingualismus ist allerdings wesentlich häufiger. Das Kind erwirbt zuerst Sprache L1 bis zu einem bestimmten Kenntnisstand und beginnt dann, Sprache L2 zu erlernen. L1 ist die in der Familie dominierende Sprache, die Sprache, die seine Eltern am besten sprechen; L2 ist die in der Schule dominierende Sprache, häufig eine Sprache, die die Eltern nicht gut beherrschen. Dieser Fall ist gegenwärtig die typische Konstellation in den meisten zweisprachigen (Migranten-) Familien in Europa.

Trotz der erwiesenen Vorteile der Zweisprachigkeit zeigen mehrere Studien, dass der sukzessive Bilingualismus sich negativ auf die Entwicklung von L2 und insbesondere auf die schulischen Leistungen in L2 auswirkt, eine Erscheinung, die häufig noch durch das häusliche Umfeld verschärft wird. Bei den meisten Zweisprachigen findet also kein positiver Transfer zwischen L1 und L2 statt. Es scheint sich vielmehr eine Konkurrenzsituation zwischen den beiden Sprachen zu entwickeln, sowohl hinsichtlich der Zeit für das (formale und informelle) Erlernen der Sprache als auch hinsichtlich der kognitiven Ressourcen, die dem Kind während des Spracherwerbsprozesses zur Verfügung stehen (Bialystok, 2005; Pearson und Fernández, 1994). Diese Wirkungen werden zusätzlich durch die sprachlichen Unterschiede zwischen L1 und L2 sowie durch den unterschiedlichen Sprachgebrauch von L1 zu Hause (wo diese Sprache beispielsweise oft nicht zum Lesen und Schreiben verwendet wird) und L2 in der Schule verschärft. Die an jungen Kindern aus türkischen und marokkanischen Migrantenfamilien in den Niederlanden durchgeführten Untersuchungen lassen beispielsweise erhebliche Rückstände in der Entwicklung des Wortschatzes *sowohl in L1 als auch in L2* erkennen (Scheele et al., 2007).

Auch wenn die meisten wissenschaftlichen Untersuchungen des (positiven oder negativen) Transfers aus L1 in L2 (Schulsprache) sich vor allem den Sprachkenntnissen auf einer höheren Ebene (Wortschatz, konzeptionelle Fähigkeiten, Lesefähigkeit) befassen, sollten die Auswirkungen der sprachlichen Unterschiede auf einem elementarerem Niveau zwischen Muttersprache und Schulsprache nicht unterschätzt werden. Charity et al. (2004) untersuchten die Auswirkung des Kenntnisstandes im Standard-Englisch (Schulenglisch) auf den Erwerb der Lesefähigkeit im ersten und zweiten Grundschuljahr an einer Stichprobe von 217 Kindern im Alter von fünf Jahren, deren Muttersprache das nicht dem Standard entsprechende umgangssprachliche afroamerikanische Englisch (*African-American Vernacular English*, AAVE) ist. Das AAVE gilt als Dialekt des Standardenglisch und ist durch abweichende phonologische und morphosyntaktische Regeln gekennzeichnet (beispielsweise durch den Wegfall des Endkonsonanten, die Verringerung der Endkonsonantengruppen gesprochener Wörter und den Wegfall morphologischer Kennzeichen für den Plural [-s] und die Vergangenheit [-ed] in der Satzbildung). Anhand von Wort- und Satzwiederholungsaufgaben wurde von den drei Wissenschaftlern die Genauigkeit der phonologischen und morphosyntaktischen Wahrnehmung und Merkfähigkeit der Kinder für das Standardenglisch gemessen. Die Korrelationsanalysen zeigten deutliche und ausgeprägte Zusammenhänge mit dem Lesevorgang. Hieran ließ sich feststellen, dass die phonologische Genauigkeit im Kindergarten sich deutlich auf die Dekodierung und das Erkennen der Wörter in den beiden ersten Klassen der Grundschule auswirkte, während die morphosyntaktische Genauigkeit besonders beim Leseverständnis und der Fähigkeit, sich Geschichten zu merken, im zweiten Grundschuljahr zum Tragen kam.



## **1.2. Die Modelle der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung und deren Wirksamkeit**

Unter den Einrichtungen, die Leistungen für die FBBE erbringen, lassen sich drei grundsätzliche Modelle unterscheiden. Das erste Modell, das zugleich am weitesten verbreitet ist und die überwiegende Mehrzahl der Dienstleistungen im Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung umfasst, stützt sich auf ein auf das Kind ausgerichtetes Bündel von Maßnahmen, die von qualifizierten Fachkräften in Betreuungseinrichtungen erbracht werden. Dieses Leistungsangebot umfasst die Betreuung in herkömmlichen Betreuungseinrichtungen, zielgerichtete Maßnahmenprogramme für die vorschulische Bildung und Erziehung sowie die allgemeinen öffentlichen Vorschuleinrichtungen, Kindergärten und Vorbereitungs-klassen („reception classes“) in den Grundschulen. Diese Leistungen und Programme unterscheiden sich in mehrerlei Hinsicht erheblich voneinander, insbesondere hinsichtlich des Alters, ab dem die Kinder betreut werden, sowie der Intensität und Dauer der Betreuung (der so genannten „Interventionsdosis“), ferner in ihrem pädagogischen Konzept und dem Lehrplan, der Kinderzahl je Lehrer/Betreuungsperson sowie der Ausbildung der Lehr- und Betreuungskräfte (siehe detaillierte Vergleiche in Kapitel 3, 4 und 5). Eine erweiterte Variante des Modells der Betreuung in der Betreuungseinrichtung ist das *kombinierte* Modell, bei dem die Eltern, Familien und die lokalen Gemeinschaften durch begleitende Strategien unterstützt und zu eigenständigem Handeln befähigt werden sollen. Das zweite grundsätzliche Modell umfasst verschiedene häusliche Kinderbetreuungsleistungen und Bildungsprogramme, die auf das Kind ausgerichtet sind und normalerweise von Laien ohne besondere fachliche Ausbildung erbracht werden, beispielsweise durch die Eltern oder paraprofessionelle Hilfskräfte auf „Grassroots“-Ebene. Das dritte Modell schließt eine breite Palette an Programmen zur Unterstützung von Eltern bzw. Familien mit ein. In der Regel sollen mit den Einrichtungen und Programmen zur Familienförderung bestimmte Dienstleistungen und Tätigkeiten erbracht werden, die den vielfältigen Bedürfnissen der Familien entgegenkommen. Die folgenden Abschnitte befassen sich näher mit den Untersuchungen der Effizienz dieser verschiedenen Modelle. Zunächst wird das Modell beschrieben, das am besten geeignet erscheint, um die auf ethnische Ursachen zurückzuführende Benachteiligung in Bildung und Erziehung zu beseitigen: das auf die Bildungseinrichtung fokussierte Modell. Dieses Modell basiert auf einem systemübergreifenden Ansatz, bei dem qualitativ hochwertige Bildung mit der Unterstützung der Eltern und Familien kombiniert wird. Weitere Modelle werden im Anschluss kurz behandelt.

### **Programme, bei denen Bildung und Erziehung in den Bildungseinrichtungen mit der Unterstützung für die Eltern kombiniert werden**

Die in verschiedenen zusammenfassenden Untersuchungen und in neueren statistischen Metaanalysen vorliegenden Daten zeigen, dass die beste Wirkung durch das Modell der Bildung und Erziehung in Bildungseinrichtungen erzielt wird, das mit Maßnahmen kombiniert wird, durch die die Eltern mobilisiert, weitergebildet und unterstützt werden sollen (Arnold und Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Farran, 2000; Gorey, 2001; Ramey und Ramey, 2004; Yoshikawa, 1994). Die beste Wirkung wurde bei den so genannten „kombinierten Programmen“ festgestellt. Ihre Ausarbeitung und Umsetzung werden wissenschaftlich überwacht und sind finanziell so ausgestattet, dass Bildung und Erziehung sowie Betreuung in kleinen Gruppen gewährleistet sind; außerdem wird eine günstige Kinderzahl pro Lehr-/Betreuungsperson und eine angemessene Bezahlung der Mitarbeiter erreicht. Diese Programme vereinigen ein intensives frühzeitiges kindzentriertes Bildungsangebot an einer FBBE-Einrichtung, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder, Elternbildungsangebote und aktive Elternarbeit, ein Programm, das Bildungsaktivitäten beinhaltet, die Kinder und Eltern zu Hause durchführen, sowie Maßnahmen im Bereich der Familienförderung. In diesem Zusammenhang seien die folgenden Programme als Beispiele angeführt: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program* et *Chicago Child-Parent Centres Programme* sowie das Projekt für frühkindliche Förderung des Entwicklungspotenzials von Kindern in der Türkei. Wahrscheinlich existieren weltweit noch weitere Beispiele, allerdings fehlen hierzu noch geeignete Bewertungen (bzw. sie sind nicht über die wissenschaftlichen Datenbanken zugänglich). Die überwiegende Zahl der veröffentlichten Untersuchungen

stammt aus den Vereinigten Staaten; einige europäische Untersuchungen, die zu diesem Thema vorliegen, werden in den folgenden Abschnitten angesprochen. Die vergleichenden Untersuchungen der kurz- und langfristigen Wirkung dieser kombinierten Programme im Vergleich zu anderen Modellen zeigen insgesamt übereinstimmende Schlussfolgerungen (Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Gorey, 2001; Yoshikawa, 1994). Die Wirkung der kombinierten Programme auf den IQ und die schulischen Ergebnisse sind ausgeprägter und dauerhafter. Daneben ist eine positive Wirkung auf die Maßnahmen zur sozial-emotionalen Entwicklung (Selbstwertgefühl, Einstellung zur Arbeit, Sozialkompetenz) sowie eine positive, soziale und sozioökonomische Wirkung zu beobachten, insbesondere ein Rückgang der Kriminalitätsrate sowie ein sinkender Bedarf an ärztlicher und sozialer Fürsorge, ferner eine höhere Erwerbstätigenquote und ein höheres Einkommensniveau. Die Metaanalyse von Gorey (2001) zeigt bei den intensiveren Programmen eine standardisierte Effektstärke von ca. 0,7 bis 0,8 hinsichtlich der schulischen Ergebnisse und der Intelligenz, was nach allgemeiner Konvention als hoher Wert gilt. Legt man die Arbeiten von Blok et al. (2005) zugrunde, kann die standardisierte Effektstärke der kombinierten Programme für die Einbeziehung in der Betreuungseinrichtung und der Beteiligung der Eltern auf ungefähr 0,6 bis 0,7 geschätzt werden, was gemäß Konvention als „durchschnittlicher bis hoher“ Wert gilt.

Als weiteres interessantes, ebenfalls aus den Vereinigten Staaten entlehntes Beispiel ist das Projekt *Success for All* (Slavin und Madden, 1999) zu nennen, das gegenwärtig in Dutzenden Schulbezirken in mehreren Bundesstaaten der Vereinigten Staaten durchgeführt wird, in denen der Anteil ethnischer Minderheiten lateinamerikanischer Herkunft besonders hoch ist. Allerdings beschränkt sich dieses Projekt nicht auf Kinder unter 6 Jahren (d. h. unterhalb des Kindergartenalters – *pre-K* – bis einschließlich des Kindergartenalters – *K*), sondern ist vielmehr Teil einer umfassenden Reform des Vorschulunterrichts, die sich auch auf die Leitung dieser Einrichtungen sowie die Schulverwaltungsbehörden erstreckt; zugleich wird dabei der Beitrag des Programms *pre-K* für Kinder bis 3 Jahre an den Ergebnissen des Projekts bestätigt. Dieses Projekt stützt sich – wie auch die anderen zuvor erwähnten Programme – auf einen intensiven, auf frühe Förderung abzielenden und systemübergreifenden Ansatz. Es schließt Strategien einer adaptiven Bildung und Erziehung für besonders benachteiligte Kinder sowie für Kinder mit besonderem Förderbedarf ein, die Einzelbetreuung im Klassenverbund oder in einem internen Arbeitsraum in der Schule erhalten. Zusätzlich zu dem qualitativ hochwertigen Erziehungs- und Bildungsangebot auf *pre-K*- und *K*-Ebene sowie zu den Lehrplanreformen in der Primarstufe schließt das Projekt *Success for All* auch Maßnahmen zur Elternschulung sowie Familienförderungsmaßnahmen mit ein. Den *Pre-K*- und *K*-Programmen wird eine mittlere bis hohe Wirkung attestiert, die auch in den höheren Klassen der Primarstufe erhalten bleibt.

## Breit angelegte Programme und öffentliche Vorschuleinrichtungen

Aus den Untersuchungen geht hervor, dass breit angelegte Programme in den Bildungs- bzw. Betreuungseinrichtungen eine (geringfügig) geringere Wirkung entfalten – auch wenn die Datenlage zu diesem Thema sehr komplex ist. Untersuchungen zur Wirksamkeit landesweiter öffentlicher Vorschulsysteme in Europa liegen nur vereinzelt vor. Van Tuijl und Leseman (2007) untersuchten die Wirkung der Vorschulklassen in den Niederlanden (die Teil des Grundschulsystems sind) hinsichtlich der verbalen und flüssigen kognitiven Fähigkeiten an rund 300 türkisch-niederländischen und marokkanisch-niederländischen Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren. In den Niederlanden erfolgt die Einschulung der Kinder in Vorschulklassen im Alter von vier Jahren und ist ab fünf Jahren allgemein verpflichtend. Die Teilnahmequoten sind extrem hoch – mehr als 95 % aller Kinder im Alter von vier Jahren sowie 100 % aller Kinder im Alter von fünf bzw. sechs Jahren –, so dass (quasi-)experimentelle Ansätze von vornherein ausschieden. Daher verwendeten Van Tuijl und Leseman einen auf eine Altersnorm abgestimmten Intelligenztest, der wissenschaftlich fundiert und kulturell ausgewogen aufgebaut war, um die Intelligenzentwicklung insgesamt sowie die Fortschritte in der flüssigen verbalen und nichtverbalen Intelligenz zu ermitteln. Bei der Aufnahme in die Klasse lag die Intelligenz türkisch-niederländischer und marokkanisch-niederländischer Kinder im Durchschnitt um 18 Punkte unter dem Durchschnitt aller Kinder diesen Alters (Standardabweichung 1,2). Nach zweijährigem Besuch dieser Klassen mit 22 Wochenstunden wurde ein durchschnittlicher Anstieg um fast neun Punkte gegenüber der Altersnorm (standardisierte Effektstärke 0,6) festgestellt, womit sich der Rückstand um die Hälfte reduzierte. Im Vereinigten Königreich untersuchten Sylva et al. das gesamte

vorschulische Betreuungs- und Erziehungs-/Bildungsangebot einschließlich der öffentlichen Kinderkrippen sowie der Betreuungsklassen für Kinder von vier bis sechs Jahren an einer Stichprobe von 3 000 Kindern im Vorschulalter (Sylva et al., 2004, 2007a). Mithilfe eines Mehrwertkonzepts (Regressionsanalyse über mehrere Ebenen) und unter Berücksichtigung der Wirkung der Sprachtätigkeit sowie der Schriftkultur im Familienumfeld kamen die Autoren zu der Feststellung, dass die standardisierte Effektstärke der öffentlichen Vorschuleinrichtungen sich hinsichtlich der vor dem schulischen Lernprozess erworbenen Kompetenzen in einer Größenordnung von 0,6 bis 0,7 bewegte. Diese Effektstärke lässt zwar im Laufe der Zeit nach, doch bleiben die Effekte bis weit in die Primarstufe erhalten. Anhand einer landesweit angelegten Panelerhebung stellte Caille (2001) fest, dass der Besuch des nationalen Vorschulsystems Frankreichs („*école maternelle*“) die Wiederholerquote von Schülern aus einkommensschwachen und Migrantenfamilien in der Primarstufe um 9 bis 17 % reduziert. In einer früheren Untersuchung hatten Jeantheau und Murat (1998) bei der gleichen Zielpopulation ein – wahrscheinlich auf den Vorschulbesuch zurückzuführendes – höheres allgemeines Wissensniveau und eine Verbesserung des vorschulischen Erwerbs von Lese- und Rechenkompetenzen sowie der Kenntnisse der Zeit- und Raumbegriffe bei der Einschulung in die Primarstufe festgestellt (leider ist ein Vergleich mit anderen diesbezüglichen Untersuchungen nicht möglich, da Angaben zur standardisierten Effektstärke fehlten).

Unter den Programmen dieses Typus, die in den Vereinigten Staaten weit verbreitet sind, seien als weitere Beispiele erwähnt: *Head Start* (McKey et al., 1985; US Department of Health and Human Services, 2005), *Early Head Start* (Love et al., 2005) sowie die *aus staatlichen Mitteln finanzierten (Halbtags-)Vorschulen* für Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen (Gilliam und Ziegler, 2000). Ein in jüngster Zeit erstellter Bericht zu einer Wirkungsstudie der Programme *Head Start* bestätigt die früheren Ergebnisse dieser Programme (US Department of Health and Human Services, 2005). In einer randomisierten kontrollierten Versuchsanordnung (*Randomized Controlled Trial*, RCT) wurden nur geringfügige Auswirkungen auf verschiedene Maßnahmen zur Vermittlung wichtiger Vorkenntnisse im Bereich der Lese-, Rechtschreib- und Rechenkompetenzen festgestellt, was die Frage aufwirft, ob der Nutzen gegenüber den Kosten überwiegt. Diese Ergebnisse sind umso besorgniserregender, als das Verfahren der randomisierten kontrollierten Versuchsanordnung (RCT) als überlegenes Versuchsverfahren gilt. Eine eingehendere Untersuchung zeigt jedoch, dass gerade der Rückgriff auf diese Methodik Nachteile aufweist. Die ursprünglich für die Teilnahme an den *Head Start*-Programmen ausgewählten Familien, die nach dem Zufallsprinzip der Stichprobengruppe „ohne Behandlung“ zugewiesen wurden, suchten für ihre Kinder offensichtlich nach Alternativen zu *Head Start* und fanden häufig Programme in zufrieden stellender bzw. sogar guter Qualität. Dies kann natürlich die Ergebnisse der *Head Start*-Programme abgeschwächt haben. Zur Erläuterung der (geringfügig) schlechteren Ergebnisse der breit angelegten Programme verwiesen verschiedene Autoren auf die suboptimalen Bedingungen, unter denen die Programme durchgeführt wurden. Ramey und Ramey (2004) erwähnen als die wichtigsten Faktoren im Vergleich zu erfolgreicheren Programmen das im allgemeinen niedrigere Qualifikationsniveau der Mitarbeiter, die geringere Betreuungsintensität, das höhere Alter, ab dem die Kinderbetreuung einsetzt, sowie das Fehlen eines systemübergreifenden Ansatzes, der auch Eltern und Gemeinschaften einbezieht.

Das zwiespältige Gesamtbild dieser Ergebnisse unterstreicht die Bedeutung der *Qualität*, aber auch der *Quantität* des Angebots, insbesondere der „Prozessqualität“, die sich auf den pädagogischen Ansatz und den Lehrplan bezieht, sowie der strukturellen Qualität, unter der Merkmale wie Gruppengröße, Zahl der Kinder je Betreuungsperson, Ausbildungsniveau und Entlohnung der Lehr- und Betreuungskräfte sowie Stabilität des Personalbestands (geringe Fluktuation) zu verstehen sind. So stellten beispielsweise Gilliam und Zigler (2000) fest, dass in den Vereinigten Staaten die Einrichtungen für die vorschulische Betreuung in jenen Bundesstaaten, in denen das Ausbildungsniveau der Mitarbeiter höher und die Zahl der Kinder je Betreuungsperson geringer ist, eine wesentlich bessere Wirkung entfalten als die entsprechenden Einrichtungen in jenen Bundesstaaten, in denen flexible Qualitätsvorgaben existieren. Die breit angelegten öffentlichen Vorschuleinrichtungen funktionieren tendenziell auf monosystemische Weise und räumen Maßnahmen, die auf die Eltern und die Förderung der Familien ausgerichtet sind, eher geringeren Raum ein, was wiederum die Wirksamkeit dieser Einrichtungen im Vergleich zu den vorstehend untersuchten kombinierten Programmen schmälern dürfte. Love et al. (2005) stellten fest, dass die *Early Head Start*-Programme, in denen ein auf die Betreuungseinrichtungen ausgerichteter Ansatz mit Unterstützungs-

maßnahmen für die Eltern kombiniert wird und die Qualitätsvorgaben durchgängig umgesetzt werden, die stärkste Wirkung entfalten. Darüber hinaus kann auch die Quantität bzw. „Dosis“ der Vorschulerziehung in Verbindung mit Qualitätsaspekten wie einer geringen Kinderzahl pro Betreuungsperson eine entscheidende Rolle spielen. Aus der Analyse von Gorey (2001) geht hervor, dass das Alter, in dem mit den Maßnahmen begonnen wird, sowie die Intensität dieser Maßnahmen und die Dauer der Teilnahme hieran entscheidende Faktoren sind, die in breit angelegten Programmen (die später einsetzen, nur eine Halbtagsbetreuung umfassen und mit geringerer Intensität durchgeführt werden) möglicherweise nicht optimal erfüllt werden. Diese Feststellung wird durch die Arbeiten von Jeantheau und Murat (1998) und von Caille (2001) bestätigt, die feststellen, dass der Beginn des Besuchs der Vorschuleinrichtungen in einem früheren Kindesalter in Frankreich – wo die vorschulische Betreuung mit zwei und nicht erst mit drei Jahren beginnt – eine deutlicher, ausgeprägte Wirkung auf die bei der Einschulung in die Grundschule vorhandenen Kompetenzen sowie auf die Wiederholerquote in den ersten Klassen der Primarstufe hat, insbesondere bei Kindern aus einkommensschwachen Familien und Migrantengruppen ethnischer Minderheiten, während die vorschulische Betreuung im Alter von vier Jahren fast keinerlei kompensatorische Wirkung für diese Kinder entfaltet. Die Fragen, die sich hinsichtlich pädagogischer Aspekte, hinsichtlich der Lehrpläne sowie der Merkmale der strukturellen Qualität stellen, werden in Kapitel 3 und 4 näher beleuchtet.

## Die Kindertagesstätten

Von qualitätsbetonten Kindertagesstätten kann auch eine positive Wirkung auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern aus einkommensschwachen Verhältnissen und aus ethnischen Minderheiten ausgehen. Wie aus Untersuchungen in Schweden und in den Vereinigten Staaten hervorgeht (Andersson, 1992; Broberg et al., 1997; Burchinal et al., 2000; NICHD ECCN, 2002), haben diese Kinder in überdurchschnittlich guten Tagesstätten hinsichtlich ihrer kognitiven und sprachlichen Kompetenzen Vorteile, die sich auf mittlerem Niveau bewegen und insgesamt aber keineswegs zu vernachlässigen sind. Ähnliche Ergebnisse wurden in jüngerer Zeit im Vereinigten Königreich beobachtet, was darauf schließen lässt, dass qualitativ hochwertige Kindertagesstätten bei Kindern, die aus armen Familien und besonders benachteiligten Migrantengruppen stammen, ausgeprägte kompensatorische Effekte zeigen (Sylvia et al., 2004). Auch wenn die soziale und wirtschaftliche Funktion der Kindertagesbetreuung in Betreuungseinrichtungen außerhalb der Familien und deren Finanzierung und Reglementierung sich erheblich von vorschulischen Betreuungseinrichtungen unterscheiden können, können sie unter dem Aspekt der kindlichen Entwicklung als miteinander verwandte Systeme in ein und demselben Kontinuum gelten.

Besonders positive Auswirkungen hat die Teilnahme der Kinder an dem Angebot der FBBE-Einrichtungen, wenn die Qualität des Angebots besonders hoch ist, die Kinder über einen möglichst langen Zeitraum hinweg möglichst regelmäßig an dem Angebot teilnehmen – sie also eine möglichst „hohe Dosis FBBE“ mitnehmen – und wenn die Kinder aus Familien kommen, in denen das Kind wenig Anregungen für informelle Lernprozesse erhält, wodurch die kompensatorische Wirkung der FBBE-Maßnahmen noch verstärkt wird. Viele Studien zeigen allerdings, dass Familien mit niedrigem Einkommen und Familien, die ethnischen Minderheiten angehören, tendenziell eher qualitativ minderwertige Betreuungsangebote in Anspruch nehmen. Dieser Aspekt wird in Kapitel 5 weiter vertieft. In einer in jüngerer Zeit durchgeführten Bewertung des *Infant Health and Development Program* (IHDP), das sich in erster Linie (80 %) an Neugeborene afroamerikanischer Abstammung mit zu geringem Geburtsgewicht und weiteren medizinischen Risiken wendet, werden weitere Nachweise hierfür dokumentiert (Lee, 2005; Hill et al., 2003). Das IHDP umfasst qualitätsbetonte Betreuungsleistungen für Kinder ab einem Alter von 12 Monaten sowie häusliche Erziehungs- und Lernangebote, die auf die kindliche Entwicklung abgestimmt sind, und Maßnahmen zur Unterstützung der Familien. In dieser Bewertung, bei der eine randomisierte kontrollierte Versuchsanordnung (*Randomized Controlled Trial*, RCT) zum Einsatz kam, wurden die von den Familien in beiden Probandengruppen (der Gruppe, die am Programm teilnahm, sowie an der Kontrollgruppe, die alternative Betreuungsangebote suchte) in Anspruch genommenen Betreuungseinrichtungen quantitativ genau erfasst; ferner wurden die Qualität der genutzten Betreuungseinrichtungen erfasst und die Einkommensentwicklung der Familien aufgezeichnet, die sich aus der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit durch die Mütter ergab. Die Ergebnisse lassen hinsichtlich der Entwicklung der kognitiven, schulischen



sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder, die im Alter von drei Jahren und – im Rahmen einer Follow-up-Untersuchung – im Alter von acht Jahren untersucht wurden, eine ausgeprägte Wirkung hinsichtlich Qualität und Quantität der Maßnahmen erkennen (wobei das IHDP mit normalen Maßnahmen bzw. mit dem Fehlen von Maßnahmen verglichen wurde); diese Wirkung ist umso ausgeprägter, je höher die biomedizinischen Risiken (zu geringes Geburtsgewicht) der Kinder sind. Interessant ist dabei die Feststellung, dass das IHDP nicht nur eine unmittelbare Wirkung auf die Kinder entfaltet, sondern ihre Entwicklung auch indirekt beeinflusst und damit ein Argument für einen systemübergreifenden Ansatz liefert, da sich die Einkommenssituation ihrer Familien dadurch verbessert, dass die Mütter mithilfe des Programms in verstärktem Maße eine Erwerbstätigkeit aufnehmen können.

Ein weniger eindeutiges Bild liefern allerdings die Ergebnisse der Untersuchung des *Early Child Care*-Netztes des National Institute of Child Health and Development (NICHD) in den Vereinigten Staaten (NICHD ECCN, 2006; siehe auch Belsky, 2006). Der Schwerpunkt dieser Untersuchung lag auf der Langzeitwirkung – bis hin zur Grundschule – einer sehr früh beginnenden Betreuung (bereits wenige Monate nach der Geburt), einer besonderen Intensität der Betreuungsmaßnahmen (mindestens 30 Wochenstunden) sowie einer langen Dauer der nichtelterlichen Betreuung. Diese Untersuchung bestätigt zwar die insgesamt bescheidenen bis mäßigen kognitiven und sprachlichen Fortschritte, die durch den Besuch der Betreuungsstätten erzielt wurden, lässt aber gleichzeitig auch negative Auswirkungen der Quantität der Maßnahmen in den Betreuungsstätten auf die Maßnahmen zur Beeinflussung der sozial-emotionalen Ergebnisse bei Kindern im Schulalter erkennen (was sich in zunehmenden externalisierenden Verhaltensproblemen äußert), und zwar unabhängig von der Qualität der von den Betreuungseinrichtungen erbrachten Leistungen oder der Qualität des familiären Umfelds. Hieraus folgt, dass eine sehr frühe und sehr intensive Betreuung vielleicht doch nicht unbedingt empfehlenswert ist.

## Häusliche Vorschulerziehung und Unterstützung der Familien

Unter den breit angelegten Programmen für häusliche Vorschulerziehung sind vor allem das *Parent as Teachers Program* (PAT, Vereinigte Staaten), das *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY, Israel, Niederlande, Türkei und Vereinigte Staaten) und das *Mother (oder Parent) Child Home Programme* (MCHP oder PCHP, Vereinigte Staaten, Bermuda und Niederlande) zu nennen. Von diesen Programmen gehen zwar mitunter sehr deutliche Auswirkungen auf die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder und ihr sozial-emotionales Verhalten aus, doch eine aktuelle Metaanalyse – in der diese Programme mit den vorstehend beschriebenen, auf Betreuungseinrichtungen ausgerichteten (kombinierten) Programmen verglichen werden sollen –, zeigt, dass die auf das häusliche Umfeld ausgerichteten Bildungs- und Erziehungsprogramme in ihrer Wirkung hinter den auf Betreuungseinrichtungen basierenden Programmen zurückbleiben (Blok et al., 2005). Dies lässt sich auf mehrerlei Weise erklären: Die Eltern verfügen als Hauptakteure nur selten über ausreichende Kompetenzen für die erfolgreiche Umsetzung der Maßnahmen des Programms. So sind die Eltern beispielsweise Analphabeten, oder in der Familie wird eine andere Sprache als die Unterrichtssprache gesprochen. Auch ist das familiäre Umfeld möglicherweise nicht ideal für optimale Lernfortschritte geeignet, beispielsweise dann, wenn bestimmte häusliche Stressfaktoren einer erfolgreichen Umsetzung des Programms im Wege stehen (Van Tuijl et al., 2001).

Dennoch ist das Modell der häuslichen Bildung und Erziehung durchaus ein geeignetes Instrument, um eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung zu fördern und die Selbstständigkeit der Familien aus ethnischen Minderheiten zu stärken. Da es aufgrund fehlender finanzieller oder personeller Ressourcen oder aus politischen Gründen häufig unmöglich ist, in vorschulischen Betreuungsstätten zweisprachige Bildungs- und Erziehungsangebote zu erbringen, ist das Engagement der Eltern als Spezialisten für die Sprache L1 als alternativer Ansatz denkbar. Leseman und van Tuijl (2001) stellten bei der türkischen Fassung eines außerschulischen Bildungsprogramms fest, dass hiervon eine durchschnittliche Wirkung auf die Entwicklung von Wortschatz und Grammatik türkisch-niederländischer Kinder in der Sprache L1 (allerdings natürlich nicht auf die Entwicklung in L2) ausging und auch eine entsprechende Wirkung auf die allgemeinen kognitiven und schulischen Kompetenzen eintrat, die im Niederländischen (L2) gemessen wurden. Dies lässt auf einen entsprechenden Transfer auf kognitiver Ebene schließen; umgekehrt wird

durch die Teilnahme dieser Kinder an vorschulischen und schulischen Aktivitäten die Entwicklung von L2 gefördert.

Die Elternbildungs- und Familienförderprogramme sowie die Familien- und Elternprogramme, die unterschiedliche Dienstleistungen einschließen, welche nur indirekt die Kinder als Zielgruppe ansprechen, lassen keine eindeutigen Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder erkennen (Brooks-Gun und Markma, 2005; Goodson et al., 2000; Blok et al., 2005; Sweet und Appelbaum, 2004). Ausnahmen sind nur dann festzustellen, wenn qualitativ hochwertige Bildungsangebote in Betreuungseinrichtungen (in einer Tagesstätte oder einer Vorschule) Teil eines Standardleistungsangebots für sämtliche teilnehmenden Familien sind, wie beispielsweise im Fall des *Yale Child Welfare Project*. Der wahrscheinliche Effekt der Familienförderprogramme ist allerdings, dass die Kinder gegen die negativen Bedingungen abgeschirmt werden, in denen sie aufwachsen, und dass Misshandlungen und Störungen der sozial-emotionalen Entwicklung durch vorbeugende Maßnahmen entgegengewirkt werden kann (MacLeod und Nelson, 2000; Sweet und Appelbaum, 2004). Sweet und Appelbaum (2004) führten eine Analyse von 60 unterschiedlich aufgebauten Hausbesuchs- und Familienunterstützungsprogrammen durch. Zwar ging von den meisten dieser Konzepte eine schwache bis durchschnittliche Wirkung auf die elterlichen Kompetenzen und auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder aus, wobei ihre eigentliche Wirkung in vorbeugenden Maßnahmen gegen Misshandlung und Vernachlässigung der Kinder liegt, doch war andererseits kaum eine Wirkung hinsichtlich der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder festzustellen. Ein Effekt der Hausbesuchsprogramme, die häufige Besuche während der prä- und postnatalen Phase bei jungen Eltern, die zum ersten Mal Eltern wurden, umfassen, besteht darin, dass Misshandlungen und Vernachlässigung der Kinder innerhalb der Familie seltener vorkommen. Auch die körperliche und psychische Gesundheit der Kinder wird positiv beeinflusst und antisoziales Verhalten geht zurück (Olds et al., 1998).

### **1.3. Betreuung, Bildung und Erziehung in Betreuungseinrichtungen: pädagogische Konzepte und Lehrpläne**

Verschiedene Autoren vertreten zwar die Auffassung, dass die Frage des pädagogischen Konzepts und der Lehrplaninhalte für die Wirksamkeit von vorschulischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten relativ unerheblich ist, doch widersprechen dem die Ergebnisse einer eingehenderen Untersuchung der kurz- und langfristigen Auswirkungen der unterschiedlichen Ansätze und Lehrpläne sowie der differenziellen Effekte der Programme auf die Grundkompetenzen und die weiter entwickelten kognitiven Kompetenzen. Die Frage der „Qualität“ und der „Pädagogik“ führte in der wissenschaftlichen Fachliteratur, aber auch in der Praxis der Erziehungs- und Lehrberufe zu hitzigen Debatten. Kern der gegenwärtigen Debatte ist die Balance zwischen entwicklungsangemessenen Praktiken (die so genannten *Developmentally appropriate practices*, DAP, die auch als „sozial-emotionale Orientierung“ beschrieben werden) einerseits und didaktischen (mit Frontalunterricht) oder akademischen Praktiken (die stark auf grundlegende sprachliche und kognitive Kompetenzen ausgerichtet sind, die mit den ersten Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten einhergehen, aber nicht unbedingt Frontalunterricht einschließen) andererseits.

### **Die Wegbereiter unter den Pädagogen**

Historisch betrachtet entwickelten sich die pädagogischen und Lehrplankonzepte der FBBE aus breit gefassten kulturellen Werten und Vorstellungen von der gesellschaftlichen Funktion der FBBE und spezifischen Theorien zum Wesen junger Kinder sowie zu ihrem Lern- und Entwicklungsprozess (einen Gesamtüberblick hierüber bietet Nourrot, 2005). Renommierete Pädagogen, welche noch heute die FBBE beeinflussen, unter anderem Pestalozzi, Fröbel, Dewey und Montessori, stützen ihre Ansätze auf die Kritik an dem Betreuungs- und Erziehungsmethoden, wie sie in heimähnlichen Einrichtungen und Grundschulen ihrer Zeit gängige Praxis waren. Pestalozzi, Fröbel und Dewey sahen in den vorschulischen Einrichtungen eine Verlängerung des idealen familiären Umfeldes und betonten die Bedeutung emotional gefestigter Geborgenheit und liebevoller Beziehungen, d. h. der Lehrer sollte keine strenge Disziplin verordnen, sondern die Kinder bei der Entdeckung der Welt leiten, statt sie zu lehren und zu belehren. Die Lehrpläne,

die sich auf das Prinzip des „vom Nächstgelegenen zum Entferntesten“ stützten, enthielten spielerische und entdeckende Aktivitäten unter Zuhilfenahme konkreter Gegenstände – die häufig eigens für diesen Zweck entwickelt worden waren – wie z. B. Würfel, Zylinder, Dreiecke, Rechtecke, Werkstoffe wie Stoff, Holz, Ton, Sand und Wasser, sowie Gartenpflanzen und Tiere, an deren Beispiel die Kinder die Grundlagen der Natur und Biologie kennenlernen sollten. Heute würde man einen solchen Ansatz als „entwicklungsbezogenen“ Ansatz bezeichnen. Montessori erweiterte diesen Ansatz um einen stärker individualisierten Lehrplan, der der Vielfalt der Entwicklungsprozesse und Eigenmotivationen der Kinder besser Rechnung tragen sollte. Das Montessori-Konzept findet heute seinen Niederschlag im Begriff der „Kindzentrierung“, der die Bedeutung betont, dem Kind eigene Entscheidungs- und Wahlfreiheit und die Möglichkeit der Selbstbestimmung zu lassen. Ein weiteres besonderes Merkmal dieser frühen Ansätze im Bereich der FBBE war die Einbeziehung von Aktivitäten (Fröbel) oder Projekten (Dewey) aus dem realen Leben. Damit sollen in den Kindern Anreize dafür geweckt werden, Tätigkeiten erfolgreich durchzuführen, die der Berufswelt der Erwachsenen in ihrem kulturellen Umfeld ähnelten. Fröbel bezog hierin unter anderem Tätigkeiten wie Weben, Stricken, Tongestaltung und Papierfaltübungen ein. Nach dem Konzept von Dewey erhielten die Kinder eine Einführung in auf Kindgröße skalierte Varianten von Erwachsenenberufen wie z. B. Weberei und Holzbearbeitung, so dass die Kinder mit relativ komplexen Problemstellungen aus dem realen Leben konfrontiert wurden, die sie gemeinsam auf spielerische Art und Weise nachahmen mussten. Dieses Verfahren, die kulturellen Praktiken aus der Erwachsenenwelt in die Lehrpläne für Kinder zu übernehmen, würde heute als „authentische“ Lehrplaninhalte bezeichnet werden.

## **Untersuchungen zur Entwicklung von Kindern und deren Auswirkung auf die pädagogischen Konzepte**

Im Laufe des letzten Jahrhunderts ging von wissenschaftlichen Untersuchungen von Kindern ein zunehmender Einfluss auf Pädagogik und Lehrpläne der FBBE aus. Allerdings hat die Entwicklungs- und Bildungsforschung keineswegs einheitliche Leitlinien vorgegeben. Mit dem Aufkommen der Biowissenschaften hielt in bestimmten Systemen und Programmen der FBBE in ausgeprägtem Maße das Konzept der „Reifeprozesse“ Einzug. Dieses Konzept führte einerseits zu einer noch stärker betonten Kindzentrierung und räumte körperlichen und sozialen Spielsituationen in den Programmen breiteren Raum ein, andererseits wurde damit aber eine noch striktere Trennung der Bildung und Erziehung in der Vorschulphase von der schulischen Bildung vollzogen. Mit dem Aufkommen des Behaviorismus verschob sich der Schwerpunkt auf Lernen und Lehren sowie auf die Verwendung von Ereignismustern zur Formung des Sprachverhaltens und des kognitiven und sozialen Verhaltens von Kindern im Vorschulalter. Unter den weiteren wichtigen wissenschaftlichen Entwicklungen ist die Theorie von Piaget zu nennen, welche die kognitive Entwicklung als Prozess des Aufbaus allgemeiner und zunehmend komplexer und abstrakter kognitiver Kompetenzen als Ergebnis spielerischer Interaktionen mit Gegenständen und Symbolen beschreibt, die von der dem Kind innewohnenden Motivation angetrieben werden, seine Umwelt zu meistern – eine Art Zwischentheorie zwischen den Reifetheorien und den Lerntheorien; des Weiteren ist der in neuerer Zeit „entdeckte“ Sozialkonstruktivismus von Vygotski zu nennen, der sich auf die Theorie von Piaget stützt, darüber hinaus aber die Rolle der Erwachsenen und Lehrenden als Vertreter der Kultur im weitesten Sinne in der kindlichen Entwicklung betont. Diese beiden Theorien sowie die pädagogischen Ansätze, die hierauf aufbauen, stellen das konstruktive und symbolische Spiel (in Form von Simulationen) sowie die „Peer-Interaktion“ als Grundlagen für die weiter gefasste kognitive und soziale Entwicklung in den Mittelpunkt (Coppie et al., 1984; Verba, 1998). Das Vermächtnis von Vygotski besteht darüber hinaus auch in einem besseren Verständnis der Bedeutung des *kulturellen Lernens*, wie es von den Lehrkräften und von anderen Erwachsenen vermittelt wird. „Kulturelles Lernen“ bedeutet nach der Vorstellung von Vygotski, dass die kognitive und sprachliche Entwicklung zu einem bestimmten Teil in der Einführung in die kulturellen Praktiken der Gemeinschaft der Erwachsenen und im Erlernen des Gebrauchs der kulturellen Artefakte dieser Gemeinschaft besteht; in der heutigen Gesellschaft sind hierunter insbesondere auf höherer Ebene abgesiedelte Kompetenzen im kognitiven und sprachlichen Bereich sowie Mathematik- und Literalitätskompetenzen zu verstehen.

Für die Wissenschaft war die Theorie von Vygotski der Auslöser, um die Entwicklung des Kindes als Akkulturationsprozess zu untersuchen (Rogoff, 2003). Als wichtige Schlussfolgerung für die gegenwärtige Debatte rund um die Vorschulbildungsprogramme ist festzuhalten, dass junge Kinder ein reges Interesse an den Alltagspraktiken der Erwachsenen in ihrem Umfeld zeigen und dass sie eine natürliche Neigung zur Imitation der Erwachsenen an den Tag legen, beispielsweise durch die Technik des Schreibens und Lesens. Die Begriffe „früher Schriftspracherwerb“ (*emergent literacy*) und „früher Rechenkompetenzerwerb“ (*emergent numeracy*) wurden geprägt, um die spontane, aus der Beobachtung der Erwachsenen herrührende und von diesen zusätzlich angeregte Neigung von Kindern im Vorschulalter zu beschreiben, die Geheimnisse geschriebener Texte zu ergründen, selbst zu lesen und zu schreiben und Gegenstände aller Art zu zählen, zu gruppieren, zu messen und zu vergleichen. In gleicher Weise zeigte sich in Untersuchungen, die sich auf die naturnahe Beobachtung von Praktiken der Kindererziehung innerhalb der Familie stützen, dass die tägliche Unterhaltung, das gemeinsame Lesen von Büchern, das Geschichtenerzählen, spielerische Problemlösungsaktivitäten, aber auch Arbeiten im Haushalt tiefer liegende kulturelle Werte widerspiegeln, die in der Bedeutung besonderer Sprache, Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen zum Ausdruck kommen; außerdem bedeuten diese Aktivitäten eine Vorbereitung der Kinder auf den Beginn des formalen Schulunterrichts, zumindest in Familien, in denen die Eltern ein bestimmtes Bildungsniveau aufweisen. Diese Feststellungen verdienen insbesondere Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund der laufenden Debatte darüber, welche Praktiken in der FBBE am geeignetsten sind.

Daneben ist noch eine weitere wissenschaftliche Strömung zu nennen, die erheblichen Einfluss auf die FBBE erlangte. Die von John Bowlby beobachtete Bedeutung einer sicheren Bindung des Kleinkindes an den Erwachsenen, der ihn betreut, als Grundlage für eine gesunde emotionale und soziale Entwicklung des Kindes war der Auslöser eines weltweit angelegten Forschungsprogramms zu den sozialen Bindungen von Kindern in der frühkindlichen Phase, das auch auf die Betreuung und Erziehung von Kindern außerhalb der Familie ausgeweitet wurde. Wie aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeiten hervorgeht, ist die Sensibilität und Aufnahmefähigkeit in der Betreuung des Kindes der ausschlaggebende Faktor für eine sichere Bindung (de Wolf und van IJzendoorn, 1997). Dies bedeutet, dass die Eltern rasch und angemessen auf Anzeichen seelischer Belastungen des Kindes reagieren, mit dem Kind interagieren und angemessen und wirksam auf seine Interaktionsversuche eingehen und ihm damit altersadäquate stimulierende Impulse vermitteln müssen (beispielsweise durch entsprechende Vokalisierung, Konversation, gemeinsames Lesen von Büchern oder mithilfe von Spielzeug und Baumaterialien). Ähnliche Ratschläge, bei denen die Bedeutung einfühlsamer Verhaltensweisen, emotionaler Zuwendung und störungsfreier Interaktion mit den Kindern besonders betont wird, wurden auch für Betreuungspersonen und Lehrpersonal innerhalb der FBBE-Einrichtungen formuliert. Verschiedene heute weithin verwendete Qualitätsbewertungssysteme wie die überarbeitete Bewertungsskala für frühkindliche Betreuungseinrichtungen (*Early Childhood Environments Rating Scale Revised* – ECERS-R; Harms et al., 1998) sowie die Beobachtungsskala für Betreuungseinrichtungen (*Observation Rating Scale of Care Environment* – ORCE), die in der Untersuchung *Early Child Care* des NICHD ECCN zum Einsatz kommen, wurden direkt von diesen Konzepten abgeleitet (Beispiele europäischer Untersuchungen, in denen die ECERS und ORCE zum Einsatz kommen, finden sich unter anderem bei Sylva et al., 2004; Tietze und Cryer, 1999, 2004; Vermeer et al., 2005).

## **Die aktuelle Debatte: Entwicklungsangemessenen Praktiken und akademische Standards**

Die Reifetheorie und die konstruktivistische Theorie beeinflussen nach wie vor kindzentrierte Konzepte, in denen Spiel, Interaktionen mit Peers, spontanes Erkunden, Lernen durch Entdecken sowie die Zusammenarbeit mit Peers als grundlegende Mechanismen gelten, welche die Entwicklung, mit der das Kind auf den Pflichtschulbesuch vorbereitet wird, der in der Regel mit sechs oder sieben Jahren beginnt, stimulieren. Die Lerntheorien, die in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts dagegen auf dem Behaviorismus und in der Folgezeit auf den Theorien der Informationsverarbeitung aufbauten, betonten die Bedeutung der Wissens- und Kompetenzvermittlung durch die Lehrkraft und legen den Schwerpunkt auf „akademische“ Sprach- und kognitive Fähigkeiten, die eng mit dem Grundschullehrplan verknüpft sind, was



wiederum – selbst bei sehr kleinen Kindern – seinen Niederschlag in einem *didaktischen* Ansatz findet, bei dem Frontalunterricht und Belohnungssysteme im Rahmen eines straff strukturierten und durchgeplanten „akademischen“ Lehrplans als Mittel zur Förderung des Lernprozesses eingesetzt werden. Aus Untersuchungen geht hervor, dass vorschulische Bildungsprogramme für Kinder aus einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen oder ethnischen Minderheiten, die auf den Lerntheorien aufbauen und auf akademisch geprägten Frontalunterricht zurückgreifen, relativ gute Ergebnisse bei der Erreichung der vorgegebenen kognitiven und schulischen Ziele zeigen (siehe insbesondere Gersten et al., 1988; Schweinhart und Weikart, 1997). Allerdings wurde auch Kritik hinsichtlich der negativen Effekte dieses Ansatzes im sozial-emotionalen Bereich formuliert (siehe insbesondere Burts et al., 1992; Haskins, 1985; Stipek et al., 1995).

In der gegenwärtigen Debatte um Bildungs- und Erziehungsprogramme für die frühkindliche Phase dominiert keine einzige Theorie alleine – weder die reine Reifetheorie noch die Konstruktivismustheorie oder die Lerntheorie. Es ist vielmehr ein konsensorientierter Ansatz innerhalb der Wissenschaft wie auch bei zahlreichen Lehrkräften zu beobachten, der insofern als *sozialkonstruktivistischer* Weg gelten kann, sobald er die Bedeutung des kindlichen Handelns aus eigener Motivation und die kindliche Eigeninitiative als Triebkräfte für die Entwicklung betont, zugleich aber anerkennt, dass diese Entwicklung nicht in einem kulturellen Vakuum stattfindet, sondern auf Wissen und Fertigkeiten ausgerichtet sein soll, die einen kulturellen Wert verkörpern, womit der Brückenschlag zu den Thesen von Dewey und Fröbel vollzogen ist. Die Rolle des Lehr- bzw. Betreuungspersonals beschränkt sich im Sozialkonstruktivismus also nicht darauf, die Bedingungen für eine optimale, aus eigenem Antrieb vollzogene Entwicklung zu schaffen. Die Lehr- bzw. Betreuungskraft muss die Kinder obendrein gezielt in kulturelle Bereiche wie die Schulsprache, die Schriftkultur, Rechenkompetenzen, Mathematik und Naturwissenschaften einführen und in eine Interaktion mit den Kindern eintreten, so dass ein „Gerüst“ für deren Entwicklung in all diesen Bereichen aufgebaut wird. Dieses konsensorientierte Konzept greift jedoch auch in großem Umfang auf die Vorläufer des FBBE zurück, insbesondere auf Dewey, indem es besonderes Gewicht auf die Beachtung der Grundprinzipien der Entwicklung und Motivation legt (so dass die Kinder selbst die Initiative ergreifen und in gewissem Maße ihre eigenen Fortschritte innerhalb des Lehrplans selbst bestimmen können) und dabei Bautätigkeiten und Rollenspiele sowie gemeinsame Aktivitäten in der Zusammenarbeit in kleinen Gruppen unter Verwendung von authentischen Werkstoffen und Aufgaben einsetzt, die als Vektoren für die Stimulation der Entwicklung dienen. Ein interessantes Beispiel dieses Konzepts, das eine bemerkenswerte Wirkung auf Sprachkompetenz und frühe Erfahrungen mit der Schrift („Preliteracy“) entfaltet, ist der „Postamt-Versuch“ (*post office experiment*) von Neuman und Roskoss (1993). Bei diesem wurden die spielerisch eingeübten und im Kind selbst vorhandenen Motivationen genutzt, um ihm Buchstaben und die Funktionen des Schreibens und Lesens beizubringen und Wortschatz und Wissen der Kinder durch Spiele zu erweitern, die über mehrere Wochen hinweg in dem „Postamt“ praktiziert wurden, das im Klassenzimmer eingerichtet worden war. Es ließen sich noch zahlreiche weitere Beispiele anführen, allerdings wurden nur wenige derartige Experimente wissenschaftlich ausgewertet.

Darüber hinaus ist auch eine Konvergenz hin zum sozial-emotionalen Ansatz festzustellen, der in der Bindungstheorie verankert ist. Die Bedeutung sicherer und stabiler sozialer und emotionaler Bindungen in der FBBE als grundlegende Voraussetzung für eine harmonische Entwicklung *und* wirksames Lernen ist mittlerweile weithin anerkannt (Pianta et al., 1997; Hamre und Pianta, 2001; Rimm-Kaufman et al., 2002). Eine (seelisch) ausgewogene Entwicklung wird allgemein als die Entwicklung der Selbstorganisation definiert, einem Konzept, das sich auf die bewusste Kontrolle positiver und negativer Gefühle bezieht und ein sozial erwünschtes adaptives Verhalten – auch ein erwünschtes Lernverhalten – ermöglicht, (McClelland et al., 2006). Gefestigte soziale Bindungen zu den Lehrkräften und Klassenkameraden bilden eine wichtige Basis für die Entwicklung der Selbstorganisation (Kochanska et al., 2000).

Der neue Konsens, der durch Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung und durch neue Erkenntnisse zum aktiven, konstruktiven und durch Mediatoren in einer kooperativ geprägten sozialen Beziehung begleiteten Lernen untermauert wird – wofür einfühlsame und aufnahmefähige Lehrkräfte erforderlich sind, die die Tätigkeiten der Kinder lenken und an ihnen teilnehmen –, kommt unter anderem im Konzept der entwicklungsangemessenen Praktiken (*developmentally appropriate practice, DAP*) zum Ausdruck, das von

Bredenkamp (1987) erarbeitet wurde. Das breite Spektrum an Prinzipien und Kriterien für dieses Konzept wurde in den Vereinigten Staaten erfolgreich für die Evaluierung der praktischen Arbeit in den Kindertagesstätten und Vorschuleinrichtungen sowie für die qualitative Verbesserung der Einrichtungen und Prozesse eingesetzt. Dieses Konzept wurde außerdem von der Weltorganisation für frühkindliche Erziehung (OMEP) übernommen, einer Nichtregierungsorganisation, der 60 Organisationen aus aller Welt – unter anderem aus verschiedenen europäischen Ländern – angehören. Trotz dieses Konsenses bestehen allerdings in den FBBE-Programmen nach wie vor noch Unterschiede in der Frage, welcher Stellenwert den Erwartungen aller beteiligten Parteien und den Lösungen für das Problem, die bestehenden Bedenken und Vorbehalte miteinander in Einklang zu bringen und auf sie einzugehen, eingeräumt wird. In vielen Ländern sind die Vorschuleinrichtungen und die Bildungseinrichtungen für Kinder ab 3-4 Jahren in das Grundschulsystem integriert (siehe Kapitel 3 zu den Betreuungseinrichtungen) und unterliegen damit den akademischen Vorgaben für das Grundschulsystem. Außerdem ist festzustellen, dass der Druck der politischen Entscheidungsträger, die in leicht messbaren Bereichen wie Schriftkultur und Mathematikkompetenz schnelle Ergebnisse verlangen, sowie das zunehmende Gewicht, das der Übernahme von Verantwortung zugemessen wird, das entwicklungsorientierte Konzept untergraben und dazu führen, dass das Alter, in dem bestimmte schulische Kenntniserwerbe stattfinden, immer weiter sinkt (Dickinson, 2002; Marcon, 2002). Dieser Druck ist insbesondere in jenen Programmen zu spüren, die sich an benachteiligte Kinder aus einkommensschwachen Familien und Minderheitengruppen richten, bei denen das Risiko des schulischen Versagens höher ist. Noch wichtiger dürfte dabei der Aspekt der strukturellen Qualität der FBBE sein. Es ist möglicherweise schwierig, entwicklungsgerechte Konzepte und die erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte bereitzustellen, wenn sich die Umstände hierfür nicht anbieten, beispielsweise bei zu großen Gruppen oder wenn die Lehrkraft zu sehr mit der Lenkung der Klasse beschäftigt ist (siehe Kapitel 4).

## Evaluierung und kurz- bzw. langfristig wirksame Maßnahmen

Ein entscheidender Aspekt bei der Entscheidung zwischen entwicklungsorientiertem und didaktischem bzw. akademischem Ansatz in den Lehrplänen für die FBBE ist die Frage, ob die Wirkung der Programme kurzfristig oder langfristig bewertet wird. *Kurzfristig* betrachtet, können didaktische und akademische Programme beim Erreichen der kognitiven und sprachlichen Zielvorgaben genauso wirkungsvoll wie entwicklungsorientierte Ansätze – bzw. sogar noch wirksamer als diese – sein. Aus mehreren Studien geht allerdings hervor, dass die Programme, die die Entwicklung in den Vordergrund stellen, *langfristig* – insbesondere hinsichtlich der schulischen Ergebnisse – besser abschneiden, wahrscheinlich aufgrund ihres günstigeren Einflusses auf die sozial-emotionalen Fähigkeiten, die Selbstorganisation und die Eigenmotivation der Kinder. Schweinhart und Weikart (1997) verglichen das Programm *High/Scope* und ein auf den herkömmlichen didaktischen Ansatz ausgerichtetes Programm, dessen Ziel der Erwerb von Grundkompetenzen war und das von den Wissenschaftlern als „Laissez-faire“-Programm charakterisiert wurde – wahrscheinlich aufgrund der Vorgehensweise der Lehrkräfte, die den Reifeprozess der Kinder in den Vordergrund stellten. Bei kurzfristiger Betrachtungsweise erwiesen sich das didaktische Programm und das entwicklungsorientiert-konstruktivistisch angelegte *High/Scope*-Programm hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten als mehr oder minder gleich wirksam, in der langfristigen Betrachtung traten allerdings die Vorteile des *High/Scope*-Programms in anderen Bereichen klar hervor. Diese Untersuchung zeigte bei Kindern, die das letztere Programm durchlaufen hatten, eine bessere Selbstorganisation, eine positivere Arbeitseinstellung, eine gestärkte Motivation sowie ein besseres Sozialverhalten und bessere soziale Anpassungsfähigkeit, was im Vergleich zu den anderen Ansätzen gesamtgesellschaftlich im beginnenden Erwachsenenalter zu besseren Ergebnissen führte (beispielsweise durch eine geringere Kriminalitätsrate und eine größere wirtschaftliche Eigenständigkeit). Diese gesellschaftlichen Effekte sind mit den Feststellungen des *Perry Preschool Project*, dem Vorläufer des Programms *High/Scope*, vergleichbar. Auffallend ist, dass das „Laissez-faire“-Modell in jeder Hinsicht die geringsten Effekte zeigte.

Marcon (1999) verglich drei verschiedene Bildungs- bzw. Erziehungskonzepte für die Vorprimarstufe hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Kinder und die Beherrschung der grundlegenden sprachlichen, Lese- und Schreib- und Mathematikkompetenzen. Die Mehrzahl der untersuchten Kinder

stammte aus einkommensschwachen Familien und Minderheitengruppen. Die Untersuchung zeigt, dass Kinder, die eine entwicklungsorientierte Vorschuleinrichtung besuchten, welche ein (durch Betonung entwicklungsangemessener Praktiken gekennzeichnetes) am Kind orientiertes Konzept verfolgt, am Ende der Vorprimarstufe die zu vermittelnden Grundkompetenzen besser beherrschen als Kinder, die akademisch geprägte Programme durchlaufen haben, welche auf die Vermittlung von „Standardkompetenzen“ durch Frontalunterricht (entsprechend den Lehrplänen der Grundschule) ausgerichtet waren. Dennoch zeigt das kindzentrierte Konzept im Vergleich zum akademisch geprägten Vorschulkonzept nur einen geringen Vorsprung und es wurden in beiden Programmen wesentlich bessere Ergebnisse erzielt als in einem Mischmodell, das nach praktischen Kriterien Elemente beider Konzepte miteinander verband. Ein noch komplexeres Bild trat bei einer Folgeuntersuchung zutage (Marcon, 2002). Kinder, die akademisch orientierte Vorschuleinrichtungen besucht hatten, zeigten in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule bessere schulische Ergebnisse und eine geringere Wiederholerquote (vor allem bei Jungen) und es wurde seltener eine Empfehlung für besonderen Förderunterricht ausgesprochen als bei Kindern, die ein kindzentriertes Programm oder ein Mischmodell dieser Programme durchlaufen hatten. Diese Vorteile bleiben bis zum dritten Grundschuljahr (im Alter von neun Jahren) erhalten. Die Vorteile hinsichtlich der Wiederholerquote und der Empfehlungen für Förderunterricht verschwanden jedoch in Laufe des dritten Schuljahres, während im vierten Schuljahr (im Alter von zehn Jahren) die Kinder, die in der Vorschulphase kindzentrierte Programme bzw. Mischprogramme durchlaufen hatten, in vielen Fächern bessere Ergebnisse und einen besseren Gesamtnotendurchschnitt erzielten als Kinder, die akademisch geprägte Vorschulprogramme besucht hatten, allerdings sind die Effektstärken insgesamt nur gering. Aus den Ergebnissen geht zugleich hervor, dass Kinder, die eine akademisch orientierte Vorschuleinrichtung besucht hatten, beim Übergang in das vierte Schuljahr leicht im Nachteil sind; dieses vierte Schuljahr ist beispielsweise in den Vereinigten Staaten (wie wahrscheinlich auch anderswo) durch steigende Anforderungen an selbstorganisiertes Lernen und eine Verschiebung der Prioritäten in dem Sinne gekennzeichnet, dass es nicht mehr so sehr um den Erwerb grundlegender Lese-, Schreib- und Mathematikkenntnisse geht, sondern um die Entwicklung von Verständnisfähigkeit, eigenständiges Ausarbeitungsvermögen und Unterscheidungsfähigkeit. Marcon (2002) folgert hieraus, dass Kinder, die in der Vorschule kindzentrierte und gemischte Vorschulmodelle besucht haben, offensichtlich besser auf die Herausforderungen des vierten Grundschuljahres vorbereitet sind.

Ein weiterer Faktor, der sich auf die erzielten Ergebnisse auswirkt, ist das passende Alter für die unterschiedlichen Konzepte. Während pädagogische Programme für Kinder unter fünf Jahren möglichst die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellen sollten, können sich Programme für Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren bereits an stärker strukturierten Lehrplänen orientieren, die die Einführung von schulischen Lerninhalten und ein stärkeres Eingreifen seitens der Lehrkräfte beinhalten, ohne dass negative Auswirkungen auf der sozial-emotionalen Ebene zu befürchten wären. Im Gegenteil: Wird der Erwerb von schulischen Kompetenzen erst gegen Ende des FBBE-Bereichs und im Anschluss an eine in erster Linie entwicklungsorientierte frühkindliche Förderung, die den Erwerb von sozial-emotionalen Kompetenzen begünstigt, betont, kann dies sogar dazu beitragen, den Übergang in den Primarbereich zu erleichtern. Belege für die Wirkung einer derartigen zeitlichen Staffelung finden sich bei Stipek et al. (1998), die vier Gruppen von Kindern verglichen, welche im Wesentlichen aus einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen und ethnischen Minderheiten stammten und vor der Einschulung in der Grundschule im Alter zwischen drei und fünf Jahren eine Vorschule besuchten, deren Schwerpunkt entweder auf der sozial-emotionalen Entwicklung oder auf der Entwicklung der Grundkompetenzen lag, während sie anschließend nach der Vorschule im Alter von fünf bis sechs Jahren einen Kindergarten mit Schwerpunkt entweder auf der sozial-emotionalen Entwicklung oder auf der Entwicklung der Grundkompetenzen besuchten. Diese Untersuchung zeigte, dass die Ausrichtung auf das Kind und dessen sozial-emotionale Entwicklung in den beiden ersten Vorschuljahren (bis zum Alter von fünf Jahren) positive Effekte auf die kindliche Entwicklung sowohl in der Schule als auch auf sozial-emotionaler Ebene mit sich bringt, und zwar unabhängig von der Art der im dritten Vorschuljahr besuchten Vorschuleinrichtung. Aus dieser Untersuchung geht allerdings hervor, dass eine eher akademische Ausrichtung der Kindergärten (für Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren) im dritten Vorschuljahr und im Anschluss an zwei Vorschuljahre, in denen der Schwerpunkt auf der sozial-emotionalen Entwicklung lag, im Vergleich zu durchgängig auf sozial-emotionale Aspekte

ausgerichteten Programmen einen etwas günstigeren Effekt auf die schulischen Ergebnisse im ersten Grundschuljahr und keinerlei feststellbare negative Auswirkungen in sozial-emotionaler Hinsicht mit sich bringt. Durchgängig auf sozial-emotionale Aspekte ausgerichtete Programme schnitten bei der Entwicklung von Problemlösungskompetenzen und Sprachverständnis geringfügig besser ab, was sich mit den Schlussfolgerungen von Marcon (2002) deckt.

## **Zusammenfassung der Problemstellung**

Die These der entwicklungsangemessenen Praktiken bei der Förderung der kindlichen Entwicklung bzw. eine (als Gegenpol zu akademischen Modellen) streng sozial-emotional orientierte Pädagogik findet nicht überall gleichermaßen Beifall. Die in ihrer Gesamtheit betrachteten Daten ergeben sicher kein extrem überzeugendes Bild. So kritisieren beispielsweise Van Horn et al. (2005) die Untersuchungen, die im Nachgang zu den Arbeiten von Bredekamp (1987) ein entwicklungsangemessenes Konzept im Bereich der FBBE favorisieren. Das Hauptargument der Wissenschaftler ist dabei, dass all diese Untersuchungen mit methodischen Mängeln behaftet sind, beispielsweise infolge der Verwendung verschachtelter Datensätze ohne geeignete statistische mehrstufige Analyseverfahren. Anhand von Simulationsstudien zeigen sie auf, dass nur sehr wenige der angesprochenen Wirkungen auf die kognitiven und schulischen Kompetenzen im Vergleich zum akademischen oder didaktischen Konzept noch statistisch signifikant wären, wenn geeignete Analyseverfahren eingesetzt worden wären. Möglicherweise ist der Gegensatz zwischen entwicklungsangemessenen Praktiken und akademischen Normen ein zu sehr vereinfachtes Mittel, als dass damit die Herausforderungen der Vorschulbildung von Kindern aus einkommensschwachen Verhältnissen und ethnischen Minderheiten charakterisiert werden könnten. Die vorliegenden Daten lassen erkennen, dass bei sehr kleinen Kindern ein entwicklungsorientiertes Konzept Vorrang erhalten sollte, dass es aber besser ist, die älteren Vorschulkinder nach und nach auf jene Lernaufgaben vorzubereiten, die sie in der Grundschule leisten müssen, damit auf diese Weise der Übergang in das erste Schuljahr erleichtert wird. Eine akademische Ausrichtung des Erwerbs von grundlegenden Kompetenzen (beispielsweise Sprachbewusstsein und Kenntnis des Alphabets) kann als Teil eines spielerisch und authentisch angelegten Lehrplans gestaltet werden, beispielsweise durch gemeinsames Lesen im Dialog und Gespräche mit der Lehrkraft, also durch Aktivitäten, die zugleich die Erweiterung des Wortschatzes, das Diskursverständnis und das Allgemeinwissen fördern (Dickinson et al., 2003) – auch dies als Teil entwicklungsangemessener Praktiken. Unabhängig von dem verfolgten Konzept ist ein positives sozial-emotionales Klima, das auf sicheren und stabilen emotionalen Beziehungen aufbaut und sich auf einfühlsame, aufnahmebereite und nicht intrusiv agierende Lehrkräfte stützt, offenkundig eine entscheidende Grundvoraussetzung. Es spricht an sich nichts dagegen, dass eine Ausrichtung auf die sich entwickelnden schulischen Kompetenzen, die auf authentischen Aktivitäten unter Einbeziehung der Lehrkräfte basiert, mit einem positiven sozial-emotionalen Klima einhergeht (vgl. Stipek et al., 1998, die das gleiche Argument formulieren).

### **1.4. FBBE in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen: Kontrolle der Qualität der Strukturen und Prozesse**

Die positiven Effekte der FBBE auf die Entwicklung sämtlicher Kinder, insbesondere die positiven kompensatorischen Effekte auf benachteiligte Kinder, hängen von der Qualität der Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern ab – also von einem Klima der emotionalen Sicherheit, der Einfühlsamkeit und Unterstützung durch die Lehrkräfte, gepaart mit nicht intrusiven Verhaltensweisen, bei denen verbale Interaktion und Anregung im Vordergrund stehen und die Lehrkräfte anleitend bzw. als „Brückenbauer“ fungieren. Diese Qualität ist umso höher, je besser diese Voraussetzungen erfüllt sind. Interaktionen auf hohem qualitativem Niveau in der hier definierten Form sind in jenen Klassen eher die Norm, in denen die Zahl der Kinder je Lehr- bzw. Betreuungskraft geringer ist oder in denen die Lehrkräfte und sonstigen beteiligten Betreuungspersonen einen höheren Bildungsabschluss bzw. eine besondere Zusatzausbildung vorweisen können (Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Howes und Smith, 1995; NICHD ECCN, 2002; Phillips et al., 2000). Darüber hinaus geht aus den Studien hervor, dass eine bessere Entlohnung der Lehrkräfte und die damit einhergehende geringere Fluktuation (die wichtig für die Stabilität

der sozialen Beziehungen und den Erhalt von Erfahrung und Fachwissen ist) sich ebenfalls in einer qualitativen Verbesserung der Prozesse niederschlagen. In einer in mehreren Betreuungseinrichtungen in verschiedenen Bundesstaaten der Vereinigten Staaten durchgeführten Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Qualität der Einrichtungen und Qualität der Prozesse in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Säuglinge, Kleinkinder und Kinder im Vorschulalter, die nach den Maßstäben der entwicklungsangemessenen Praktiken (*developmentally appropriate practice* – DAP) definiert und nach dem ECERS-Bewertungsmaßstab für vorschulische Einrichtungen – einem Beobachtungssystem, das auch auf der Bindungstheorie aufbaut – gemessen wurden, stellten Phillips et al. (2000) fest, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse in ausgesprochen starkem Maß von der Gruppengröße (nur bei Säuglingen und Kleinkindern), der Zahl der Kinder je Lehr- bzw. Betreuungskraft (bei sämtlichen Kindern), dem allgemeinen Ausbildungsniveau der Lehr- und Betreuungskräfte sowie besonderen Schulungen in frühkindlicher Betreuung (bei Säuglingen und Kleinkindern) und dem Entlohnungsniveau der Lehr- und Betreuungskräfte (bei allen Kindern) beeinflusst wurde. In Untersuchungen auf europäischer Ebene bzw. unter Einbeziehung europäischer Länder, wie in den Arbeiten von Andersson (1992), Broberg et al. (1997), Sylva et al. (2004), Tietze und Cryer (1999, 2004) sowie Vermeer et al. (2006), sind ähnliche Zusammenhänge zwischen der strukturellen Qualität und der Qualität der Prozesse erkennbar, auch wenn diese Arbeiten weniger detailliert als die in den Vereinigten Staaten zu diesem Thema durchgeführten Untersuchungen sind.

Aus mehreren Untersuchungen wurde deutlich, dass das allgemeine Ausbildungsniveau – gepaart mit einer speziellen Ausbildung für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter – einen unmittelbaren Einfluss auf die Qualität des pädagogischen Prozesses und auf die an der Entwicklung und schulischen Kompetenzen der Kinder ablesbaren Ergebnisse hat (einen Gesamtüberblick über diese Untersuchungen vermitteln Early et al., 2006 und 2007). Ein gewisser Konsens ist bei der Feststellung zu beobachten, dass die Lehrkräfte und sonstigen Betreuungspersonen von Kindern im Vorschulalter einen Universitätsabschluss auf Bachelor-Ebene erworben haben und eine spezifische Fachausbildung in diesem Bereich absolviert haben sollten. Allerdings findet dieser Konsens nicht unbedingt seinen Niederschlag in der Praxis. Early et al. (2006) stellten im Rahmen einer breit angelegten Untersuchung in mehreren Betreuungseinrichtungen und in verschiedenen US-Bundesstaaten fest, dass die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus der Lehr- und Betreuungspersonen keine eindeutig feststellbare Wirkung auf die Qualität der pädagogischen Prozesse nach sich zogen. Die Qualität in den Klassen, deren Lehrkräfte einen höheren Universitätsabschluss (einen Master-Abschluss bzw. ein vergleichbares Diplom oder einen Dokortitel) erworben hatten, war höher als in Klassen, deren Lehrkräfte einen Abschluss unterhalb des Bachelor-Abschlusses besaßen, allerdings war zwischen Bachelor-Abschlüssen und Bildungsabschlüssen unterhalb des Bachelor-Abschlusses kein Unterschied feststellbar. Außerdem zeigte diese Untersuchung, dass eine besondere Fachausbildung im Bereich der frühkindlichen Erziehung sich dann bemerkbar macht, wenn die Lehr- und Betreuungskräfte im Allgemeinen einen niedrigeren Bildungsabschluss aufweisen; ihre Wirkung ist dagegen gleich Null, wenn die Lehr- und Betreuungskräfte bereits einen Bachelor-Abschluss oder einen noch höheren Bildungsabschluss vorweisen können. Hinsichtlich der schulischen Leistungen der Kinder erreichen Lehrkräfte, die einen Bachelor-Abschluss oder einen noch höheren Bildungsabschluss aufweisen, in Mathematik und in der Vermittlung der Problemlösungskompetenz bessere Ergebnisse, in Sprachkompetenz und Schriftkultur hingegen nicht. Diese uneinheitlichen Ergebnisse lassen sich auf unterschiedliche Weise erklären: Erstens können sich hier auch andere strukturelle Qualitätsmerkmale bemerkbar machen – beispielsweise die Kinderzahl je Lehr- bzw. Betreuungskraft –, auch wenn diese Merkmale nicht in einem engen Zusammenhang mit dem Niveau der Ausbildungsabschlüsse der Lehr- und Betreuungskräfte stehen. Zweitens führen zahlreiche FBBE-Einrichtungen ergänzend zur Aus- und Weiterbildung für ihre Mitarbeiter, vor allem für weniger qualifizierte Mitarbeiter ohne Fachausbildung, vor der Aufnahme der Tätigkeit begleitende Weiterbildungs- und Monitoringmaßnahmen durch (Early et al., 2006). Diese berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen und der Einsatz von Qualitätsüberwachungssystemen in den FBBE-Einrichtungen können als wichtiges eigenständiges Merkmal der strukturellen Qualität gelten.



In einer Stellungnahme zu ähnlichen Ergebnissen, die in sieben weiteren Untersuchungen zur Ausbildung der Lehr- und Betreuungskräfte in den Vereinigten Staaten ermittelt worden waren, betonten Early et al. (2007), dass „wir (...) im Allgemeinen nach wie vor die Auffassung vertreten, dass die Bildung und Ausbildung in den Lehrberufen den gleichen Stellenwert wie in den meisten anderen Berufen einnehmen sollte.“ Als Erklärung dafür, dass zwischen dem Ausbildungsniveau der Lehr- und Betreuungskräfte und der Qualität ihrer Unterrichtspädagogik kein unmittelbarer Zusammenhang festgestellt wurde, unterstreichen die Autoren, dass die Ausbildung der Lehr- und Betreuungskräfte gegenwärtig nicht in ausreichendem Maße auf die Bildungsbedürfnisse von Kindern im Vorschulalter zugeschnitten ist. Sie verweisen dabei insbesondere darauf, dass die Bedeutung respektvoller und vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und Lehrkräften in den Ausbildungslehrplänen der Lehrkräfte nur unzureichend berücksichtigt wird, was darauf zurückzuführen ist, dass deren Schwerpunkt auf der Vermittlung von Inhalten und Fachwissen liegt. Außerdem ließ sich feststellen, dass mit einem Ausbildungsprogramm für Lehrkräfte für die frühkindliche Betreuung, das ein stärkeres Gewicht auf die interaktive Sprach- und Literalitätsvermittlung legt, die besser auf die Klassensituation in der vorschulischen Betreuung zugeschnitten ist, die Sprach- und Literalitätsentwicklung der Kinder erhebliche Fortschritte macht (Wasik et al., 2006). Eine weitere plausible Erklärung könnte also lauten, dass die Programme für die allgemeine Berufsausbildung der Lehr- und Betreuungskräfte nicht ausreichend auf die praktische Umsetzung zugeschnitten sind, die im Bereich der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Bereich erwartet wird.

Im Allgemeinen werden die Merkmale der strukturellen Qualität, wie sie oben untersucht wurden, auf bundesstaatlicher oder landesweiter Ebene durch Rechtsvorschriften zur Qualität geregelt (siehe Kapitel 4). Aus den Untersuchungen geht folgerichtig hervor, dass die durchschnittliche Qualität der Strukturen und Prozesse in den Kinderkrippen und Vorschuleinrichtungen in jenen Bundesstaaten und Ländern höher ist, in denen die Rechtsvorschriften für den Bereich der FBBE strenger als in jenen Bundesstaaten bzw. Ländern sind, in denen weniger anspruchsvolle Rechtsvorschriften gelten (Chan und Mellor, 2002; Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Gilliam und Zigler, 2000; Phillips et al., 2000). Nach einer länderübergreifenden Studie, die in Europa von Tietze und Cryer (1999) durchgeführt wurde, aber nicht speziell auf Minderheiten und einkommensschwache Gruppen ausgerichtet war, werden in jenen Ländern, in denen die Regulierung der FBBE-Systeme Teil einer Politik ist, die im Wesentlichen auf die Vermittlung schulischer Kompetenzen abzielt, die besonderen Merkmale der strukturellen Qualität tendenziell eher vernachlässigt (was zu großen Gruppenstärken und einer höheren Schülerzahl je Lehrkraft führt) und auch die Qualität der Prozesse ist geringer (was beispielsweise an einer eher didaktisch geprägten Ausrichtung und einer unter sozial-emotionalen Gesichtspunkten geringeren Qualität deutlich wird) als in jenen Staaten, in denen die Betreuung im Mittelpunkt des politischen Rahmens steht.

Das IEA *Preprimary Project* der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* ist eine laufende länderübergreifende Studie zu Betreuung, Bildung und Erziehung in der Vorprimarstufe, die in zehn Ländern durchgeführt wird (in Europa in Irland, Griechenland, Spanien, Italien, Polen und Finnland). Diese Studie erstreckt sich auf eine repräsentative Stichprobe der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von vier Jahren und soll unter Nutzung der ECERS-R-Skala (Harms et al., 1998) und verschiedener anderer Evaluierungsinstrumente die Merkmale der Strukturen und Prozesse sowie die Wirkung untersuchen, die von diesen Merkmalen auf die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen von Kindern im Alter von sieben Jahren ausgeht; für die Messung dieser Wirkung wird dabei eine länderübergreifende Reihe äquivalenter Tests herangezogen. Die von Montie et al. (2006) dargestellten Ergebnisse, die sich auf eine dreistufige Regressionsanalyse (Land, Bildungs- und Erziehungsumfeld, Kinder) stützen, zeigen, dass der Grad der Anteilnahme der Erwachsenen (Lehrkräfte) an den Aktivitäten der Kinder und der Grad der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder positiv beeinflussen (allerdings nur in vorrangig kindzentrierten Umgebungen). Auch der Umfang der Interaktionen der vierjährigen Kinder untereinander wirkte sich positiv auf die im Alter von 7 Jahren ermittelten sprachlichen Kompetenzen aus. Der Umfang der Aktivitäten, an denen die Gruppe als Ganzes teilnimmt, korreliert negativ mit den kognitiven Ergebnissen, während die für Einzelaktivitäten oder für Aktivitäten in kleinen Lern- und Problemlösungsgruppen aufgewandte Zeit eine positive Korrelation mit der kognitiven Entwicklung aufweist. Hinsichtlich der Merkmale der strukturellen Qualität war beim IEA *Preprimary Project* durchgängig eine statistisch signifikante, aber insgesamt relativ

geringe Wirkung der Zahl der Jahre der Vollzeitausbildung der Lehrkräfte auf das sprachliche Abschneiden der Kinder festzustellen. Eine konsistente Wirkung der Gruppengrößen und der Kinderzahl je Lehrkraft wurde in den verschiedenen teilnehmenden Ländern festgestellt, was darauf hindeutet, dass diese qualitativen Aspekte nicht durchgängig so relevant sind wie zunächst angenommen. Möglicherweise spielen bei der Frage, was als hohe strukturelle Qualität empfunden wird, das kulturelle Umfeld im weiteren Kontext und die innerhalb der Familie vorherrschenden Sozialisierungsmodelle eine Rolle (Clarke-Stewart et al., 2006). Eine weitere denkbare Erklärung lautet, dass die Merkmale der strukturellen Qualität unabdingbare Grundvoraussetzungen für die Optimierung der Qualität der Prozesse sind, dass von ihnen aber keine direkte Wirkung auf die Entwicklung ausgeht. Daher ist es durchaus möglich, dass in den im Rahmen des IEA *Preprimary Project* durchgeführten Analysen der Einfluss dieser Merkmale unterschätzt wurde.

Ein weiteres interessantes Ergebnis dieses Vorschulprojekts der IEA besagt, dass sowohl Faktoren aus dem jeweiligen Umfeld als auch Faktoren auf länderspezifischer Ebene die Unterschiede in den sprachlichen und kognitiven Ergebnissen erklären. So ließen sich beispielsweise auf Ebene der einzelnen Länder Unterschiede im sprachlichen und kognitiven Abschneiden der Kinder zuverlässig anhand des Prozentanteils der Umgebungen innerhalb des betreffenden Landes vorhersagen, in denen die Erwachsenen an den Aktivitäten der Kinder teilnehmen und in großem Umfang mit ihnen interagieren. Dies deutet wiederum darauf hin, dass die angestrebte Qualität der Prozesse unmittelbar durch den Staat oder auf landesweiter Ebene geregelt werden sollte, beispielsweise in Form von „nationalen Lehrpläne“ (Beispiele siehe Chan und Mellor, 2002).

### **1.5. Langfristige Vorteile, Hindernisse bei der Nutzung und Gestaltung der Systeme**

Wird die Vorschulerziehung als politische Maßnahme zur Förderung der Chancengleichheit eingesetzt, reichen kurzfristige Effekte nicht mehr aus; es stellt sich dann die Frage nach den Bedingungen, unter denen die direkten Resultate der Programme in langfristige Vorteile umgesetzt werden können. Auch genügt es nicht, wenn sich wirksame Ansätze auf kleinmaßstäbliche „Modell“-Programme beschränken, die nur kleine Teile der Zielgruppen erreichen; dies wirft dann wiederum die Frage auf, wie der Zugang zu qualitativ hochwertigen vorschulischen Betreuungs- und Bildungsangeboten ausgeweitet werden kann.

#### **Langfristige Vorteile**

Dass die Wirkung der Programme im Laufe der Zeit nachlässt, wurde zwar bereits häufig dokumentiert, allerdings ist dieser Prozess keineswegs so allumfassend und unausweichlich, wie es den Anschein hat. So deuten die Ergebnisse verschiedener Programme, die in den vorangegangenen Abschnitten erwähnt wurden, darauf hin, dass eine langfristige Wirkung durchaus erreichbar ist. In ihrer Metaanalyse der Studien zur Bewertung von Vorschulprogrammen, die nach 1985 veröffentlicht wurden, maßen Blok et al. (2005) einen durchschnittlichen jährlichen Rückgang der Intensität der integrierten Effektstärke, der einer Standardabweichung von 0,03 pro Jahr entsprach; dies bedeutet, dass ein durchschnittlicher Effekt von 0,5 innerhalb von ungefähr 15 Jahren verschwunden wäre. Im gleichen Zeitraum wären vermutlich verschiedene Vorteile festzustellen, beispielsweise eine geringere Wiederholerquote, eine geringere Quote der Empfehlungen für Förderunterricht oder Sonderschulen sowie in differenzierten Sekundarschulsystemen mit Kurssystem ein höherer Anteil von Schülern aus einkommensschwachen Familien und ethnischen Minderheiten, die auf die höheren Kurszüge des Sekundarzugs wechseln.

Durch eine Optimierung der Lehrpläne sowie der Gestaltung und Qualität der Lehrprogramme ließen sich die positiven Effekte der Vorschulbildung und -erziehung ebenfalls länger aufrechterhalten. Aus den Daten geht hervor, dass eine frühe Betreuung (ab dem Alter von drei Jahren oder bereits davor, allerdings nicht zu früh), die sich auf ein intensives, systemübergreifendes und qualitätsbetontes Konzept stützt und bei der eine kind- und entwicklungsorientierte Vorschulerziehung mit dem aktiven Engagement der Eltern, einer Schulung der Eltern sowie der Unterstützung der Familien einhergeht, vielfältige langfristige Vorteile sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft mit sich bringt (Yoshikawa, 1994). Vor allem bei den

vorstehend betrachteten, kombinierten Programmen wurde ein langsames Nachlassen der Wirkung festgestellt. Wie zuvor bereits festgestellt wurde, ist auch die Intensität bzw. „Dosis“ der Vorschulbetreuung ein wichtiger Faktor: Je höher die Intensität, desto deutlicher treten die langfristigen Effekte zutage und desto langsamer lässt die Wirkung nach (Gorey, 2001). Damit die FBBE einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten kann, indem die Bildungsunterschiede von Kindern im Vorschulalter nachhaltig verringert werden, müssen drei Grundvoraussetzungen erfüllt sein: 1) Einführung eines kindzentrierten Entwicklungskonzepts, bei dem die Selbstorganisationskompetenz gefördert wird, 2) Schaffung eines pädagogisch sicheren und stabilen Umfeldes, das sichere soziale Beziehungen und Sozialkompetenz fördert, und 3) Kombination dieses Konzepts mit authentischen Aktivitäten, die die Kinder bei der Erkundung kultureller Bereiche wie Sprache, Schriftkultur, Mathematik und Naturwissenschaften anleiten.

Die langfristige Wirksamkeit wird an den überdurchschnittlichen schulischen Ergebnissen in den Folgeklassen (in Schreibkompetenz und Mathematik) deutlich, ferner an einer erfolgreicher schulischen Laufbahn, einer geringeren Schulabbrecherquote, geringerer Abhängigkeit von Sozialhilfeleistungen, größerer wirtschaftlicher Unabhängigkeit, weniger psychosozialen Problemen, einer geringeren Jugendkriminalitätsrate, verringertem Tabakkonsum und einer geringeren Schwangerschaftsquote bei Minderjährigen. Drei der weiter oben angesprochenen Programme wurden einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen, wobei in allen drei Fällen eine hohe Rentabilitätsquote nachgewiesen werden konnte. Bei diesen drei Programmen handelt es sich um: *Perry-Preschool*, *Abecedarian* und *Chicago Child-Parent Centers* (Barnett, 2000; Masse und Barnett, 2002; Belfield et al., 2006; Reynolds et al., 2002). Aus den Ergebnissen dieser Studien lassen sich sehr hohe Rentabilitätsquoten ablesen, die zwischen 1:2 (*Abecedarian*); 1:4 (*Chicago CPC*) und 1:14 (*Perry Preschool*) liegen. Nach Heckman (2006) sind Bildungsinvestitionen in das Humankapital mit Sicherheit die gesellschaftlich und wirtschaftlich rentabelste Investition, wenn diese Investitionen sich an die Zielgruppe der Kinder im Vorschulalter wenden.

Dessen ungeachtet ist das Problem der nachlassenden Wirkung durchaus ernst zu nehmen. Eine der Erläuterungen für diese nachlassende Wirkung ist, dass die Kinder, die eine vorschulische Bildungs- und Erziehungseinrichtung durchlaufen haben, häufig Grundschulen geringerer Bildungsqualität besuchen, die eine sozioökonomisch ungünstigere Schülerzusammensetzung aufweisen und bei denen aus mangelnder Sicherheit herrührende Probleme häufiger zu beobachten sind (siehe beispielsweise die Follow-up-Studie von Lee und Loeb [1995] zu den Teilnehmern an den *Head Start*-Programmen). Mit anderen Worten, die Wirkung der Vorschulprogramme kann durch ungünstige Rahmenbedingungen in der Folgezeit zunichte gemacht werden. Aus diesen Untersuchungsergebnissen wird die Notwendigkeit einer systemübergreifenden und dauerhaften Unterstützung deutlich, deren Maßnahmen sich auch in das familiäre Umfeld erstrecken und deren Konzept bis weit in den Grundschulbereich hinein fortgeführt wird.

In dieser Hinsicht ist eine genauere Betrachtung der Art und Weise aufschlussreich, wie ein beispielhaftes Programm – das besonders signifikante langfristige Ergebnisse zeigt und einen besonders hohen Rentabilitätsgrad erreicht – seine Ergebnisse hervorbringt. In einer Nachanalyse des *Chicago Child-Parent Centers*-Projekts stellen Reynolds et al. (2004) minutiös die Art und Weise dar, wie die kurzfristige Wirkung, die das Programm auf die kognitiven, sprachlichen, schulischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren entfaltet, sich in Zwischenergebnissen und schließlich in Endergebnissen im Alter von achtzehn Jahren niederschlägt. Anhand von Strukturgleichungen zeigen Reynolds et al. auf, dass bei der Umsetzung dieser kurzfristigen Effekte und langfristigen Ergebnisse zahlreiche begleitende und verstärkende Faktoren („Mediating Factors“) eine Rolle spielen. Manche dieser Faktoren sind im familiären Umfeld angesiedelt; ihre Präsenz unterstreicht, dass die Unterstützung der Familien ein Bestandteil des Programms ist, der wesentlich zur Nachhaltigkeit der anfänglich beobachteten kognitiven Effekte beitrug, da damit auch etwaige Misshandlungen der Kinder nur noch selten vorkamen, die Zahl der Schulwechsel im Alter zwischen vier und zwölf Jahren zurückging und die Eltern auch intensiver in das schulische Leben ihrer Kinder eingebunden wurden. Weitere Faktoren hängen damit zusammen, wie die Kinder den Start in der Primarstufe bewältigen. Die Stärken der Kinder im Bereich ihrer kognitiven und schulischen Kompetenzen trugen dazu bei, dass sie sich in der Klasse besser zurechtfinden, was sich wiederum in einem größeren Interesse an der Schule und einer niedrigeren „Schulabsenkerquote“ niederschlug. Auch der geringere Anteil der Schulwiederholer, der auf die besseren



kognitiven und schulischen Kenntnisse zurückzuführen ist, wirkt sich positiv auf das Interesse an der Schule aus. Darüber hinaus wurde der Übergang auf eine qualitativ hochwertige Schule, der zu besseren schulischen Erfolgen und einer geringeren Jugendkriminalität im Alter von 18 Jahren führte, auch durch Faktoren im Umfeld des Kindes, der Schule und der Familie beeinflusst. Die Umsetzung der Effekte der Vorschulbildungsprogramme in langfristige Ergebnisse ist ein relativ komplexer Prozess, bei dem mehrere unterschiedliche Systeme (Kind, Familie, Schule, Sekundarschulbildung) ins Spiel kommen, die jeweils eigenen negativen externen Einflüssen ausgesetzt sind, sofern sie nicht durch eine geeignete Absicherung und eine permanente Unterstützung begleitet werden (siehe Lee und Loeb, 1995).

### **Hindernisse: selektive Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten, segregierende Tendenzen**

Magnuson und Waldfogel (2005) untersuchten die Bedingungen, welche die vorschulischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssysteme erfüllen müssen, damit die im Bildungsbereich bestehende Kluft, der Kinder aus einkommensschwachen Schichten und Migrantenfamilien gegenüberstehen, nachhaltig verringert wird. Die erste Bedingung ist der Einfluss vorschulischer Betreuung, Bildung und Erziehung auf den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen für den Besuch der Grundschule. Je größer dieser Einfluss ist, umso mehr lassen sich die Bildungsunterschiede überwinden. Die zweite Bedingung betrifft die Frage, inwieweit die vorschulische Betreuung, Bildung und Erziehung einen differenzierenden bzw. kompensatorischen Effekt hat, d. h. die besonders Benachteiligten profitieren davon am meisten. Die Programme müssen bei jenen eine stärkere Wirkung entfalten, die besonders benachteiligt sind. Die vorstehend untersuchten Forschungsergebnisse bestätigen, dass die qualitativ hochwertigen Vorschulbildungsprogramme in der Lage sind, diese beiden ersten Bedingungen zu erfüllen. Die dritte Bedingung betrifft die Frage, inwieweit die Vorschulbildungsangebote von den unter Bildungsgesichtspunkten benachteiligten Gruppen tatsächlich genutzt werden. Anhand des zugänglichen Datenmaterials kommen Magnuson und Waldfogel zu der Feststellung, dass die Vorschulbildung auf gesellschaftlicher Ebene nur dann einen Beitrag zu einer wesentlichen Verringerung der bei Kindern bestehenden Kluft im Bildungsbereich leisten kann, wenn die Nutzung qualitativ hochwertiger Vorschuleinrichtungen und -strukturen durch einkommensschwache Familien sowie durch Familien ethnischer Minderheiten massiv ausgeweitet wird.

In den meisten Ländern finden einkommensschwache Familien und Migranten nur in geringerem Umfang Zugang zu (qualitativ hochwertigen) FBBE-Angeboten (Arnold und Doctoroff, 2003; Chan und Mellor, 2002; Magnuson und Waldfogel, 2005; LoCasale-Crouch et al., 2007; OECD, 2001; Sylva et al., 2007b)). Stipek et al. (1998) beobachteten in den Vereinigten Staaten, dass die Vorschuleinrichtungen für Kinder aus einkommensschwachen sozialen Schichten und aus ethnischen Minderheiten tendenziell eher didaktisch und auf die Vermittlung von Grundkompetenzen ausgerichtet und durch ein sozial-emotional negatives Klima geprägt sind und in ihnen häufig Lehrkräfte mit einem eher geringeren Qualifikationsniveau beschäftigt werden. Dies deckt sich mit den Feststellungen von Phillips et al. (2000), wonach Betreuungsstätten und Vorschuleinrichtungen, in denen die Mitarbeiter eine höhere Qualifikation vorweisen können und besser bezahlt werden oder in denen die Gruppenstärke je Lehr- und Betreuungsperson geringer ist und das pädagogische Qualitätsniveau höher ist, von den Eltern höhere Monatsbeiträge verlangen, was wiederum zur Folge hat, dass die qualitativ besseren Angebote für einkommensschwache Gruppen schwerer zugänglich sind. Zwar beziehen sich diese Erkenntnisse auf die Vereinigten Staaten, doch dürften sie auch Rückschlüsse auf andere Länder zulassen, in denen die FBBE-Systeme überwiegend privatisiert sind. Auch die von Sylva et al. (2007b) im Vereinigten Königreich (England) durchgeführte Studie liefert ähnliche Ergebnisse zur sozial selektiven Nutzung der Vorschuleinrichtungen. Hierin liegt also ein wesentliches Hindernis für die Nutzung der FBBE als Mittel zur Verbesserung der Bildungsperspektiven von Kindern aus einkommensschwachen Familien und Migrantenfamilien, da weder die erste noch die zweite von Magnuson und Waldfogel genannte Bedingung erfüllt ist. Ein weiterer kritischer Aspekt ist, dass in zahlreichen Ländern der Aufbau der FBBE stark fragmentiert ist (OECD, 2001). Diese Systeme sind durch zahlreiche Diskontinuitäten und umfangreiche Übergangsprozesse gekennzeichnet, welche die sozialen Beziehungen der Kinder zu ihren Altersgenossen und Betreuern

beeinträchtigen. Diese Diskontinuitäten und häufigen Brüche vermindern sehr wahrscheinlich auch die Wirksamkeit der Entwicklungs- und Lernprozesse und bergen in sich die Gefahr, dass dadurch Verhaltensstörungen ausgelöst werden; auch liegt hierin möglicherweise der Kern für schlechteres schulisches Abschneiden in der Primarstufe (Cryer et al., 2005; Rim-Kaufman und Pianta, 2002). Außerdem verfestigt die Fragmentierung der Systeme auch die Tendenz zur sozial selektiven Nutzung (Leseman, 2002).

In den meisten Ländern werden die FBBE-Leistungen auf einem komplexen, heterogenen und segmentierten Markt erbracht und können unterschiedliche Formen annehmen (beispielsweise die Betreuung in Betreuungsstätten, häusliche Betreuung, Halbtagesbetreuung oder Ganztagesbetreuung); weitere Unterschiede bestehen bei den von den Familien erhobenen Kosten, den Finanzierungssystemen und den Unterschieden in den Qualitätsvorgaben, was in zahlreichen Ländern dazu führt, dass die Inanspruchnahme dieser Leistungen sozial selektiv wirkt und damit die bestehenden Benachteiligungen weiter verfestigt werden (OECD, 2001). Die Leistungen werden von privaten Trägern erbracht, die ganz oder teilweise bezuschusst werden. Die Zuschüsse können zentral (durch direkte Bezuschussung der Einrichtungen) oder dezentral (in Form von Betreuungsgutscheinen und Steuerermäßigungen für die Eltern) gewährt werden. Unterschiede bestehen häufig auch in der Regelung der Zulassung und Erteilung der Betriebsgenehmigungen sowie in der Qualität – wobei Letzteres mit Ersterem zusammenhängt. Auf diesem heterogenen und segmentierten Markt greifen die Eltern oft auf Alternativen zurück, die nicht immer zum Wohle des Kindes sind. Eventuell übernehmen andere Familienmitglieder oder Erwachsene aus ihrem persönlichen Umfeld die Kinderbetreuung. Einer der Elternteile kann, solange die Kinder noch klein sind, die Berufstätigkeit aufgeben. Auch kostengünstige alternative Betreuungsangebote existieren mancherorts, allerdings lässt deren Qualität möglicherweise zu wünschen übrig. Die vorliegenden Daten verdeutlichen, dass sich die durch die sozioökonomische Klassenzugehörigkeit sowie ethnisch-kulturelle Unterschiede bedingten Unterschiede in der Nutzung von vorschulischen Betreuungsangeboten anhand von mindestens vier Faktoren erklären lassen (nach der Literaturlauswertung in Leseman, 2002):

1. Haushaltseinkommen, Kinderzahl, Erwerbstätigkeit und Einkommen (Stundenlohn) der Mutter in Relation zu den Eltern entstehenden Betreuungskosten sowie den gewährten Familienzuschüssen;
2. Widerspruch zwischen kulturellen und religiösen Wertvorstellungen in Fragen der Kindererziehung, vor allem der Standpunkt, wonach Kleinkinder von ihrer Mutter erzogen werden sollen, zu der Bedeutung, die einer Förderung der Entwicklung der Sprachkompetenz (in der Zweitsprache) und der Schriftkultur im frühkindlichen Alter zuerkannt wird;
3. der Grad der sozialen und kulturellen Integration und die Zahl der Jahre, die die Betroffenen bereits in ihrem Aufnahmeland wohnen, sowie insbesondere das Vertrauen in die von Fachkräften angebotenen FBBE-Leistungen, die als professionell und repräsentativ für die gesamte Gesellschaft empfunden werden;
4. praktische Gesichtspunkte sowie die Verfügbarkeit informeller Betreuungsangebote durch Familienmitglieder, die in der Nähe wohnen, in Abwägung gegenüber räumlicher Nähe und Öffnungszeiten offizieller Betreuungseinrichtungen sowie Regeln für die Betreuung kranker Kinder.

Ein nahe liegender Ausgangspunkt, um den Zugang zu qualitativ hochwertigen FBBE-Leistungen zu verbessern, ist die Senkung der Kosten für einkommensschwache Gruppen (siehe Kapitel 3 Abschnitt 2 zu den Maßnahmen in den europäischen Ländern). Aufgrund ihrer kulturellen und religiösen Überzeugungen verlassen sich Eltern aus wirtschaftlich benachteiligten Bevölkerungsgruppen und ethnischen und soziolinguistischen Minderheiten häufig auf die häusliche Erziehung und Betreuung der Kinder durch die Mutter. Außerdem sind sie oft der Auffassung, dass Kinder im Vorschulalter noch viel zu jung für die Teilnahme an einem Erziehungs- und Bildungsprogramm sind. Zwar räumen die meisten dieser Eltern dem schulischen Erfolg ihrer Kinder durchaus einen gewissen Stellenwert ein, doch erkennen sie möglicherweise nicht den Zusammenhang zwischen diesem Ziel und dem Besuch einer Kindertagesstätte oder einer Vorschuleinrichtung. Ein zweiter entscheidender Faktor bei der Formulierung politischer Maßnahmen dürfte sein, dass Qualität und vor allem Effizienz dieser Einrichtungen hinsichtlich der kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder gewährleistet werden müssen.

Eltern aus Migrantenfamilien und ethnischen Minderheiten stellen zu Recht eine gewisse Diskrepanz zwischen den Sozialisierungspraktiken der Betreuungseinrichtungen und Vorschuleinrichtungen und ihren eigenen Sozialisierungszielen fest (Rosenthal, 1999). Dieses Problem könnte angegangen werden, indem FBBE-Angebote eingeführt werden, die in der Erziehung und vorschulischen Bildung der Kinder stärker auf die Ziele und Werte der betreffenden Familien ausgerichtet sind und in denen Lehr- und andere Betreuungskräfte tätig sind, die aus den gleichen Bevölkerungsgruppen stammen. Armut und Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe bedeuten für die Familien in vielerlei Hinsicht zusätzlichen Druck, unter anderem hinsichtlich des Haushaltseinkommens, der Erwerbssituation, der täglichen Kinderbetreuung und der Wohnsituation. Dazu kommt, dass auch die erforderlichen Anstrengungen im Hinblick auf das persönliche Engagement der Eltern und die Einhaltung der Öffnungszeiten der Betreuungsstätten diese Bürde noch weiter vergrößern (Farran, 2000). Dieses Problem ließe sich lösen, indem die Betreuungsangebote an das gesamte Spektrum der Bedürfnisse der Familien angepasst werden, wie es beispielsweise im Rahmen des Programms *Chicago Child-Parent Centers* (Reynolds et al., 2004) der Fall war.

## 1.6. Zusammenfassung

Nach den vorliegenden Daten besteht kein Zweifel daran, dass die Vorschulerziehung und -bildung von Kindern aus einkommensschwachen Haushalten und ethnischen Minderheiten einen wichtigen Beitrag zur Verringerung der Nachteile leisten kann, denen diese Kinder im Bildungsbereich gegenüberstehen; allerdings müssen dazu bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Die Daten der Bewertung unterstreichen, dass die Gestaltung der Programme und das pädagogische Konzept sowie die Lehrpläne entscheidende Erfolgsfaktoren sind. Konzepte mit geringerer Intensität, also geringerer Dosierung, die zudem in einem späteren Alter ansetzen und monosystematisch angelegt sind, erwiesen sich insgesamt als weniger wirksam. Ein didaktisch oder akademisch geprägtes Konzept in einem negativen sozial-emotionalen Klima kann mehr schaden als nützen. Im frühkindlichen Alter ansetzende, intensive und systemübergreifende Konzepte, die vorrangig auf die Bildung und Erziehung durch Fachkräfte in den Betreuungseinrichtungen ausgerichtet sind, schneiden unter Gesichtspunkten der Effizienz besser ab und ermöglichen langfristig beachtliche Ergebnisse und weisen ein sehr positives Kosten-Nutzen-Verhältnis auf. Unter gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten ist es außerordentlich rentabel, in qualitativ hochwertige und gut zugängliche FBBE-Angebote mit intensiver Betreuung zu investieren, bei denen die Betreuung bereits in frühem Alter beginnt.

Dennoch kommt es innerhalb dieses allgemeinen Modells entscheidend auf die Bereitstellung von Dienstleistungen an, die auf das Alter der betreuten Kinder abgestimmt sind und auf die vielfältigen Bedürfnisse und Präferenzen eingehen. So können beispielsweise die vor kurzem veröffentlichten Ergebnisse der Studie des *Early Child Care Network* des NICHD (Belsky, 2006; NICHD ECCN, 2006) als Warnung vor den Risiken verstanden werden, die bei einem zu frühen Einsatzes einer intensiven FBBE für die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes bestehen, selbst unter qualitativ optimalen Rahmenbedingungen. Vor diesem Hintergrund müssen bei politischen Entscheidungen auch Angebote für Elternurlaub und Anspruch auf Elternteilzeit in Verbindung mit weniger intensiven Betreuungs- und Bildungsangeboten für die allerersten Lebensjahre der Kinder einbezogen werden. Eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung von Kindern im Vorschulalter setzt eine ausgewogene zweisprachige Bildung und Erziehung voraus. Die Existenz zahlreicher unterschiedlicher Erstsprachen in ein und derselben Klasse und die Unmöglichkeit, entsprechende Mitarbeiter zu finden und einzustellen, damit in sämtlichen Muttersprachen eine gleichermaßen wirksame Betreuung gewährleistet ist, erfordern daher alternative Strategien, beispielsweise die Einbeziehung der Eltern und ihrer soziolinguistischen Gruppen. Dies ließe sich durch Programme für die häusliche Betreuung unterstützen, die als ergänzende Angebote zur Betreuung, Bildung und Erziehung in Betreuungseinrichtungen in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft angeboten werden.

Durch die politischen Maßnahmen, durch die die Teilhabe an vorschulischen Bildungsangeboten ausgeweitet werden soll, müssen auch Möglichkeiten zur Verringerung der Kosten für einkommensschwache Bevölkerungsgruppen ausgelotet werden, wobei gleichzeitig ein konstant hohes Qualitätsniveau der für sämtliche Kinder angebotenen Leistungen gewährleistet werden muss. Verschiedene

Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Möglichkeit indirekter Bezuschussungen über Betreuungsgutscheine und steuerliche Maßnahmen (Bezuschussung der Nachfrage) in dieser Hinsicht möglicherweise die bessere Strategie ist. Ein besonderes Risiko indirekter Zuschüsse ist jedoch, dass dadurch die Unterschiede, wie qualitativ hochwertige Leistungen von einkommensstärkeren und einkommensschwachen Gruppen genutzt werden, noch weiter vertieft werden könnten. Auch direkte Zuschüsse gehen jedoch mit einem Risiko einher, nämlich dem Risiko einer geringen oder nur mittelmäßigen durchschnittlichen Qualität, wie es in großen öffentlichen Vorschuleinrichtungen zu beobachten ist. In sämtlichen Fällen müssen die Bezuschussungsstrategien mit straff organisierten Maßnahmen zur Überwachung und Einhaltung der qualitativen Mindestanforderungen einhergehen. Wenn es zutrifft, wie Magnuson und Waldfogel (2005) feststellen, dass nur eine qualitativ hochwertige Vorschulbildung (die Raum für zielgerichtete Maßnahmen für diejenigen bietet, die derartige Maßnahmen besonders dringend benötigen) einen Beitrag zur Verringerung der Ungleichheit in den Bildungschancen von Kindern im Vorschulalter leisten kann, so muss diese Bildung doch strengen qualitativen Standards hinsichtlich der Gruppengröße (bei den kleinsten Kindern), der Zahl der Kinder je Betreuungs- bzw. Lehrkraft (die bei kleineren Kindern niedriger, bei etwas älteren Kindern im Vorschulalter etwas höher sein kann) sowie hinsichtlich des Aus- und Weiterbildungsniveaus der Lehr- und Betreuungskräfte genügen.

Gegenwärtig wirft die Bereitstellung von FBBE-Programmen, die speziell auf Kinder ausgerichtet sind, die aufgrund ihres sozioökonomischen oder ethnischen Hintergrunds benachteiligt sind, verschiedene Probleme auf (Farran, 2000). Erstens erfüllen zahlreiche zielgerichtete Vorschulbildungsprogramme nicht die Qualitäts- und Effizienzvorgaben. Zweitens handelt es sich bei den Vorschulbildungs- und -erziehungsprogrammen für benachteiligte Kinder häufig um befristete Projekte, die den Sachzwängen der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung unterliegen. Drittens verstärken die zielgerichteten spezifischen Maßnahmen noch die soziale und ethnische Trennung innerhalb des Betreuungs- und Vorschulbildungssystems, wozu noch die Gefahr kommt, dass dieses Phänomen sich aufgrund der Verknüpfungen zwischen den vorschulischen Strukturen und den Grundschulen auch in der Grundschule weiter fortsetzt. Dieses Problem stellt sich vor allem bei jenen einzelstaatlichen Systemen, die den Eltern die freie Wahl der Vorschuleinrichtung überlassen. Die Segregierung führt zu einer erhöhten Konzentration benachteiligter Kinder in bestimmten FBBE-Einrichtungen, was zusätzliche nachteilige Effekte auf die Entwicklung der Kinder mit sich bringen kann. Neuere Untersuchungen zeigen, dass jene Betreuungsstätten, die unter dem Aspekt der Familieneinkommen eine gemischtere Zusammensetzung der Kinder aufweisen, für benachteiligte Kinder bessere Ergebnisse erzielen. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die fähigeren Kinder die anderen Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen (Schechter und Bye, 2007). Die politische Herausforderung lautet daher, die (gegenwärtigen) FBBE-Systeme in ihrem Aufbau entsprechend den grundlegenden vorstehend beschriebenen Merkmalen so zu gestalten (bzw. umzugestalten), dass für sämtliche Kinder qualitativ hochwertige Betreuungs- und Bildungseinrichtungen angeboten werden, die integriert, attraktiv und für sämtliche Familien erschwinglich konzipiert sind, und zwar unabhängig von deren sozialem Status oder ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit, die zugleich aber auch in der Lage sind, auf die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse einzugehen und die Bildungsnachteile der Kinder in ihren ersten Lebensjahren ausgleichen zu können.

Ein ideales System der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist integriert und zugleich differenziert angelegt, erfüllt die übergreifenden Entwicklungs- und Bildungsziele und passt sich außerdem an die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen an und ist auf Kind und Familie gleichermaßen ausgerichtet. Ein ideales System vereint in sich die unterschiedlichen Arten der Betreuungs-, Bildungs- und Förderangebote und wird durch einheitliche Qualitätsvorgaben für sämtliche Teilsysteme geregelt. Ein in diesem Kontext interessantes Modell findet sich in den „educare“-Einrichtungen („Betreuung, Bildung und Erziehung“) und den altersintegrierten Einrichtungen. Diese Systeme und Dienstleistungsangebote zielen darauf ab, mehrere Betreuungs- und Bildungseinrichtungen in einer einzigen Vorschulbetreuungseinrichtung vor Ort zusammenzufassen: Ganztagesstätte, Spielgruppe, Vorschulbildungsprogramme, Freizeitangebote für Kinder sowie Unterstützungsprogramme für die Eltern.

Ein zweites Modell in diesem Zusammenhang sind die *broad-based schools* („breit angelegte Schulen“), die auch als *community schools* (in etwa: „Gemeinschaftsschulen“) oder *full-service schools* („Full-Service“-

Schulen mit umfassendem Leistungsangebot) bezeichnet werden (siehe Children's Aid Society, 1997). In diesen *broad-based schools* sind in einem gemeinsamen Gebäude und unter gleicher Leitung und Verwaltung verschiedene Dienstleistungen für (Vorschul-)Kinder, Eltern und die örtliche Gemeinde zusammengefasst. Eine ihrer Kernfunktionen ist außerdem der Unterricht in Lesen, Schreiben und Mathematikkenntnissen. Zu ihrem Dienstleistungsangebot, das auf die Angebote der Grundschulen abgestimmt ist, zählen unter anderem Bildungs- und Sprachförderprogramme für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren, bildungsorientierte Ganztagesbetreuung (*educare* für Kinder von 0 bis 6 Jahren) sowie Betreuungs- und Bildungsangebote nach den Unterrichtszeiten (für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren). Abstimmung und Zusammenarbeit der verschiedenen Dienstleistungsbereiche werden durch regelmäßige bereichsübergreifende Mitarbeiterbesprechungen sowie durch ein gemeinsames Fallmanagement und gelegentlichen Mitarbeiteraustausch gewährleistet. Wenn es *broad-based schools* gelingt, die Bildungsziele zu erfüllen und dabei Synergieeffekte zwischen den intensiven vorschulischen Programmen – bzw. den bildungsorientierten Betreuungsangeboten – und den Familienunterstützungsmaßnahmen einerseits sowie dem Bildungsauftrag der Schulen andererseits herbeizuführen, dürfte sich dieses Modell als ausgesprochen viel versprechender Weg anbieten, da er zahlreiche gemeinsame Aspekte mit den kombinierten Programmen aufweist, die außerordentlich eindrucksvolle, und langfristige Wirkungen erzielt haben.



## Literaturverzeichnis

- Ackerman, B.P., Brown, E.D., und Izard, C.E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Ackermann, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A., und Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 6, 1415-1427.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Arnold, D.H., und Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., und Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., und Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Barnett, W.S. (2000). Economics of early childhood intervention. Shonkoff, J.P., und Meisels, S.J. (Hrsg.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition* (S. 589-610). Cambridge: Cambridge University Press.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S., und Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-benefit analysis using data from the age-40 follow-up. *The Journal of Human Resources*, XLI(1), 162-190.
- Belsky, J. (2006). Effects of child care on child development in the USA. In J.J. van Kuyk (Hrsg.), *The quality of early childhood education* (S. 23-32). Arnhem, Netherlands: Cito.
- Bialystok, E. (2005). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (Second edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., und Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bradley, R.H., und Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E., und Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69.
- Brooks-Gun, J., und Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.



- Burchinal, M.R., und Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins Jr., R., Zeisel, S.A., Neebe, E., und Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J., und Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M., und Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 1, 53-76.
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & Formations*, 60, 7-18.
- Chan, L.K.S., und Mellor, E.J. (Hrsg.)(2002). *International developments in early childhood services*. New York: Peter Lang.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S., und Griffin, D.M. (2004). Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5), 1340-1356.
- Children's Aid Society (1997). *Building a community school*. New York: Children's Aid Society.
- Clarke-Stewart, K.A., Lee, Y., Allhusen, V.D., Kim, M.S., McDowell, D.J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of 'developmentally appropriate practices' in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 427-443.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C., und Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Copple, C., Sigel, I.E., und Saunders, R. (1984). *Educating the young thinker: Classrooms strategies for cognitive growth*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cost, Quality, und Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver, Colorado: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- Crníc, K., und Acevedo, M. (1996). Everyday stresses and parenting. In M.H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting. Volume 4: Applied and practical parenting* (S. 277-298). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., und Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child classes on infant/toddler distress and behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.
- de Wolff, M.S., und van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32.
- Dickinson, D.K., McGabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., und Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pre-school aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

- Early, D.M., Bryant, D.M., Pianta, R.C., Clifford, R.M., Burchinal, M.R., Ritchie, S., Howes, C., und Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J.A., Henry, G.T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A.J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift, N., und Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Espin, O.M., und Warner, B. (1982). Attitudes towards the role of women in Cuban women attending a community college. *The International Journal of Social Psychiatry*, 28(3), 233-239.
- Farran, D.C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J.P. Shonkoff und S.J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 510-548). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- García Coll, C., und Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J.P. Shonkoff und S.J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 94-114). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gersten, R., Keating, T., und Becker, W. (1988). The continued impact of the direct instruction model: Longitudinal studies of Follow Through students. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 318-327.
- Gilliam, W.S., und Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Goodson, B.D., Layzer, J.L., St. Pierre, R.G., Bernstein, L.S., und Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive family support program for low-income children and their families: Findings from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 5-39.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., und Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development*, 69, 5, 1448-1460.
- Hamre, B.K., und Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harkness, S., Super, C.M., und van Tijen, N. (2000). Individualism and the 'Western mind'reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. In Harkness, S., Raeff, C., und Super, C. M. (Hrsg.), *Variability in the social-construction of the child* (S. 23-39). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 1-115.
- Harms, T., Clifford, R.M., und Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B., und Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689-703.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1901-1902.

- Hill, J.L., Brooks-Gun, J., und Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology*, 39(4), 730-744.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Howes, C. und Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly* 10, 381-404.
- Jeantheau, J.-P., und Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du «panel 1997». *Note d'Information* 98-40, 1-6. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, France.
- Kochanska, G., Murray, K.T., und Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Lee, K. (2005). Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty. *Social Service Review*, xx, 158-180.
- Lee, V.E., und Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1, 62-82.
- Leseman, P.P.M. und van Tuijl, C. (2005). Cultural diversity in early literacy. In S.B. Neuman und D.K. Dickinson, (Hrsg.), *Handbook of early literacy research. Volume 2* (S. 211-228). New York: The Guilford Press.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paris: OECD.
- Leseman, P.P.M., und de Jong, P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, 294-318.
- Leseman, P.P.M., und Hermanns, J.M.A. (2002). Vragen van ouders over de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen in drie etnisch-culturele gemeenschappen [Questions of parents about child rearing and child development in three ethnic-cultural communities]. *Pedagogisch Tijdschrift*, 27, 253-275.
- Leseman, P.P.M., und van Tuijl (2001). Home support for bilingual development of Turkish 4-6-year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(4), 309-324.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., und Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901.
- MacLeod, J., und Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127-1149.
- Magnuson, K.A., und Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.

- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Masse, L.N., und Barnett, S.W. (2002). *A benefit –cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- McKey, H.R., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C., und Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilisation Project*. Washington, DC: CSR Incorporated.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., und Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Montie, J.E., Xiang, Z., und Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Neuman, S.B., und Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adults mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- NICHD ECCN (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD ECCN (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- Nourot, P.M. (2005). Historical perspectives on early childhood education. In J.L. Roopnarine und J.E. Johnson (Hrsg.), *Approaches to early childhood education* (Fourth edition; pp. 3-43). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Okagaki, L., und Frensch, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi-ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Okagaki, L., und Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Jr., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P., und Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 280(14), 1238-1244.
- Palacios, J., González, M.M., und Moreno, M.C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi und J.J. Goodnow (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Second edition; pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Pearson, B.Z., und Fernández, S.C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617-653.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., und Abott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., und Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

- Ramey, C.T., und Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E., und Seeman, T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L., und Mann, E.A. (2002). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*. Washington, DC: Institute for Research on Poverty (Discussion paper no. 1245-02)
- Reynolds, A.J., Ou, S.-R., und Topitzes, J.W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328.
- Rimm-Kaufman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R.C., Bradley, R.H., und Payne, C.C. (2002). Early behavioural attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, M.K. (1999). Out-of-home child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 477-518.
- Sameroff, A.J., und Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff und S.J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 135-159). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scheele, A.F., Mayo, A.Y., und Leseman, P.P.M. (2007). *Early language development of Dutch, Turkish-Dutch, and Moroccan-Dutch three-year-olds*. Utrecht, Netherlands: Utrecht University, DASH-project.
- Schechter, C., und Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Schweinhart, L.J., und Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Sénéchal, M., und Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Slavin, R.E., und Madden, N.A. (1999). Success for All: Effects of prevention and early intervention on elementary students' reading. In L. Elderling und P. Leseman (Hrsg.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives* (S. 305-332). New York: Falmer Press.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Daniels, D., und Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., und Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R., und Snyder, J. (2000). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8, 223-229.
- Sweet, M.A., und Appelbaum, M.I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456.



- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., und Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Melliush, E., Sammons, P., und Siraj-Blatchford, I. (2007a, March). *Effects of early childhood education in England: differential benefits*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., und Malmberg, L.-E. (2007b). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 118-136.
- Tietze, W., und Cryer, D. (1999). Current trends in European child care and education. *The Annals of the American Academy*, 563, 175-193.
- Tietze, W., und Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programs. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 43-62.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Colorado: Westview.
- U.S. Department of Health and Human Services (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families
- van Horn, M.L., Karlin, E.O., Ramey, S.L., Aldridge, J., und Snyder, S.W. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: A review of research and discussion of methodological and analytical issues. *Elementary School Journal*, 5(4), 325-351.
- van Tuijl, C., und Leseman, P.P.M. (2007). Increase in verbal and fluid abilities of disadvantaged children attending Dutch preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 188-203.
- van Tuijl, C., Leseman, P.P.M., und Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 148-159.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children. *International Journal of Behavioral Development* 22, 195-216.
- Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., de Kruif, R.E.L., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.G., und van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005* [Quality in Dutch day care centres: Trends in quality from 1995-2005]. Leiden, Amsterdam en Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Wasik, B.A., Bond, M.A., und Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Weizman, Z.O., und Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 27-54.



### Einleitung

Wie aus dem Überblick über die in Kapitel 1 vorgestellten Forschungsergebnisse hervorgeht, müssen zur Untersuchung der Gerechtigkeit in den Bildungssystemen die Ursachen bzw. die Risikofaktoren für soziale Ungleichheiten berücksichtigt werden, ihre Existenz muss anerkannt und es müssen bereits in den ersten Lebensjahren geeignete Vorbeugungsmaßnahmen ergriffen werden. In diesem Zusammenhang soll das vorliegende Kapitel einige harmonisierte quantitative Indikatoren zu drei Aspekten der frühkindlichen Bildung in Europa liefern: die Anzahl der Haushalte mit einem oder mehreren Kleinkindern (unter 6 Jahren), der Prozentsatz der Haushalte oder Kinder, bei denen ein Faktor vorliegt, der ein Bildungsrisiko darstellt, und schließlich der Anteil der Kleinkinder, die eine Bildungseinrichtung des Elementarbereichs (ISCED 0) besuchen.

Zunächst wird anhand der demografischen Daten die Anzahl der Haushalte in Europa ermittelt, die für die Erziehung eines Kindes unter 6 Jahren verantwortlich sind. Ergänzend wird dann anhand der Zahl der Kinder die Belastung dieser Familien durch die elterliche Sorge geschätzt.

Es folgt eine Analyse einiger der wichtigsten in der Literatur identifizierten Risikofaktoren. Die statistischen Daten lassen erkennen, inwieweit in Europa bei Haushalten, die für die Erziehung eines Kleinkinds verantwortlich sind, folgende Faktoren gegeben sind: alleinerziehende Eltern, Migrationshintergrund, Armut und, anhand der Erwerbs- und Arbeitslosenstatistiken, die berufliche Situation. Aus dem Überblick über die Fachliteratur (Kapitel 1) geht hervor, dass das Gelingen des sozioprofessionellen Werdegangs meist nicht von einem einzelnen Risikofaktor, sondern von einer Kombination dieser Risikofaktoren abhängt. Leider entstammen die meisten der hier verwendeten Datenbestände unterschiedlichen Quellen<sup>(1)</sup> und können daher nicht auf individueller Ebene kombiniert werden. Zudem ergeben sich auch innerhalb ein und desselben Datenbestandes bei der Kombination mehrerer Faktoren Teilstichproben, die so klein sind, dass sie nicht als verlässliche bevölkerungsspezifische Schätzungen angesehen werden können. Da diese Einschränkung jedoch statistisch überprüfbar ist, werden hier Arbeitslosenquote und der Faktor „alleinerziehend“ kombiniert.

Schließlich werden noch die Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 0) unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht: d. h. die Anzahl der von ihnen betreuten Kinder und die ihnen zur Verfügung stehenden öffentlichen Finanzmittel sowie die neuere Entwicklung dieser Statistiken während des Zeitraums 2001-2004.

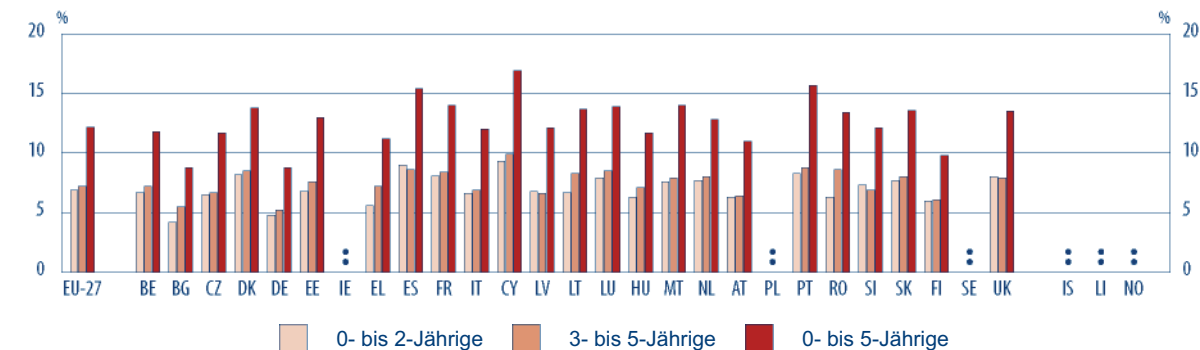
### 2.1. Haushalte mit Kindern unter 6 Jahren

In Europa gibt es eine beträchtliche Zahl von Familien, die für die Erziehung eines Kindes unter 6 Jahren verantwortlich sind (Abbildung 2.1): Fast in jedem achten Haushalt (12 %) lebt ein Kind dieser Altersgruppe. In Spanien, Zypern und Portugal beläuft sich der Anteil dieser Haushalte auf über 15 %. Lediglich in Bulgarien, Deutschland und Finnland liegt der Anteil der Haushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren unter 10 %.

---

<sup>(1)</sup> Sämtliche Daten wurden von Eurostat, dem Statistikamt der Europäischen Gemeinschaften, bereitgestellt und stammen aus drei verschiedenen Datenbeständen: Die meisten der hier wiedergegebenen Indikatoren sind der AKE (Arbeitskräfteerhebung) entnommen, die Armutsstatistiken der EU-SILC (Gemeinschaftsstatistiken über Einkommen und Lebensbedingungen) und die Angaben zur Bildung der ISCED-Stufe 0 der UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung).

**Abbildung 2.1: Anzahl der Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 0 bis 2 Jahren, 3 bis 5 Jahren und 0 bis 5 Jahren in Prozent der Gesamtzahl der Haushalte, 2005**



|                  | EU-27 | BE   | BG  | CZ   | DK   | DE  | EE   | IE | EL   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL | PT   | RO   | SI   | SK   | FI  | SE | UK   | IS | LI | NO |
|------------------|-------|------|-----|------|------|-----|------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-----|----|------|----|----|----|
| 0- bis 2-Jährige | 6,9   | 6,7  | 4,2 | 6,5  | 8,2  | 4,8 | 6,8  | :  | 5,6  | 9,0  | 8,1  | 6,6  | 9,3  | 6,8  | 6,7  | 7,9  | 6,3  | 7,6  | 7,7  | 6,3  | :  | 8,3  | 6,3  | 7,3  | 7,7  | 6,0 | :  | 8,0  | :  | :  | :  |
| 3- bis 5-Jährige | 7,2   | 7,2  | 5,5 | 6,7  | 8,5  | 5,2 | 7,6  | :  | 7,2  | 8,6  | 8,4  | 6,9  | 9,9  | 6,6  | 8,3  | 8,5  | 7,1  | 7,9  | 8,0  | 6,4  | :  | 8,8  | 8,6  | 6,9  | 8,0  | 6,1 | :  | 7,9  | :  | :  | :  |
| 0- bis 5-Jährige | 12,2  | 11,8 | 8,8 | 11,7 | 13,8 | 8,8 | 13,0 | :  | 11,2 | 15,4 | 14,0 | 12,0 | 16,9 | 12,1 | 13,7 | 13,9 | 11,7 | 14,0 | 12,8 | 11,0 | :  | 15,7 | 13,4 | 12,1 | 13,6 | 9,8 | :  | 13,5 | :  | :  | :  |

Quelle: Eurostat, AKE

#### Anmerkung

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

#### Erläuterung

Die geschätzte Anzahl der Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 0 bis 2 Jahren, 3 bis 5 Jahren und 0 bis 5 Jahren wird zur geschätzten Gesamtzahl der Haushalte in dem betreffenden Land in Bezug gesetzt und in Prozent angegeben.

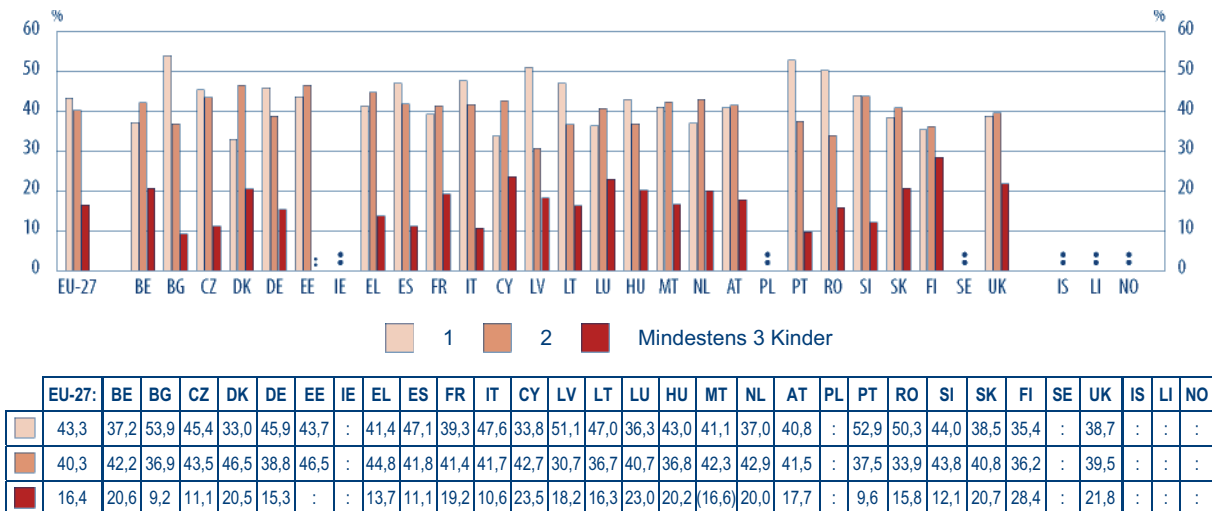
Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).

In der EU-27 beläuft sich der Anteil der Haushalte mit einem Kleinstkind (0 bis 2-Jährige) auf knapp 7 % der Familien, was etwas mehr als jedem fünfzehnten Haushalt entspricht. In Bulgarien, Deutschland und Griechenland liegt dieser Anteil bei unter 6 %, in Dänemark, Spanien, Frankreich, Zypern und Portugal dagegen bei über 8 %.

Diese Zahlen lassen außerdem erkennen, dass in den meisten europäischen Familien mit einem oder mehreren Kindern unter 6 Jahren in der Regel entweder ein Kind unter 3 Jahren oder ein Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren, aber selten Kinder beider Altersgruppen leben. Tatsächlich ist der Prozentsatz der Familien in der EU mit einem oder mehreren Kindern unter 6 Jahren (12,2 %) fast ebenso hoch wie die Summe der Prozentsätze der beiden anderen Kategorien (6,9 % mit mindestens einem Kind unter 2 Jahren; 7,2 % mit einem Kind von 3 bis 5 Jahren). Dieses Profil ist in der Mehrheit der Länder zu beobachten, mit nur zwei Ausnahmen: In Dänemark und in den Niederlanden haben fast 3 % der Familien mindestens ein Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren und mindestens ein Kind unter 3 Jahren.

Die Zahlen in Abbildung 2.2 ergänzen dieses Bild, indem sie außerdem die Anzahl der Kinder unter 15 Jahren in Haushalten mit einem Kind unter 6 Jahren angeben. Hierdurch lässt sich die Belastung der Eltern in diesen Familien durch die elterliche Sorge einschätzen.

**Abbildung 2.2: Verteilung der Haushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren nach Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder unter 15 Jahren, 2005**



Quelle: Eurostat, AKE

### Anmerkung

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

### Erläuterung

Verteilung der Haushalte nach Anzahl der Kinder (unter 15 Jahren) bei Familien mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren. Die geschätzte Zahl der Haushalte mit 1, 2, 3 oder mehr Kindern unter 15 Jahren wird zur geschätzten Gesamtzahl der Haushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren in Bezug gesetzt und in Prozent angegeben.

Bei den Angaben in Klammern handelt es sich aufgrund der Stichprobengröße um wenig verlässliche Schätzungen. Sehr unsichere Schätzungen werden nicht angegeben. Gleichwohl fließen diese in die EU-27-Daten ein.

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).

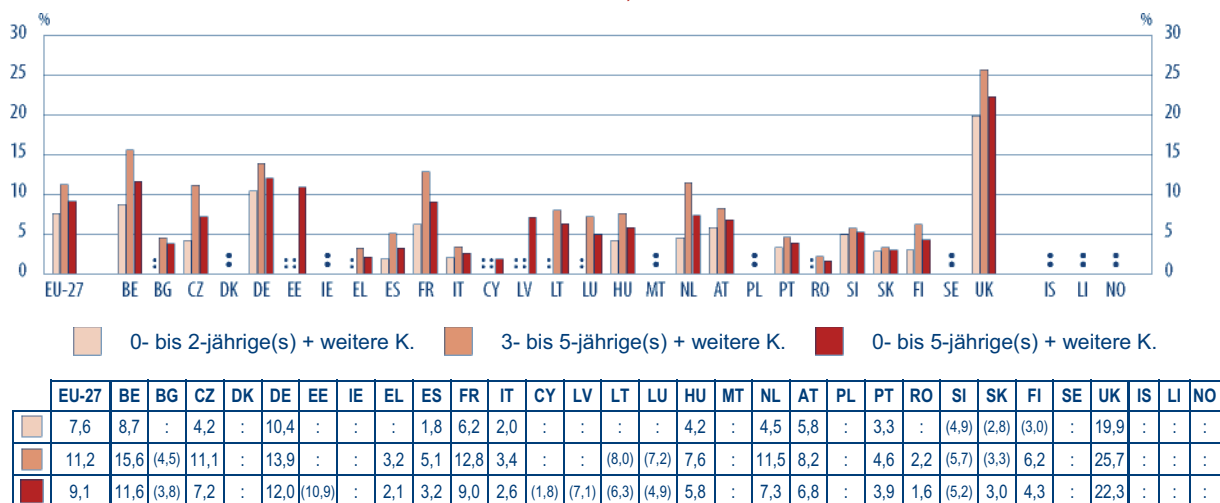
In den EU-27-Ländern lebt in 43 % der Haushalte mit einem Kleinkind (0 bis 6-Jährige) nur dieses eine Kind. In Bulgarien, Lettland, Portugal und Rumänien stellen Familien mit Einzelkindern über die Hälfte dieser Haushalte.

Der Anteil der kinderreichen Familien (3 Kinder oder mehr) mit einem Kind unter 6 Jahren liegt bei 16 %. Finnland weist eine beträchtliche Zahl kinderreicher Familien auf: Knapp 30 % der Haushalte mit einem Kleinkind (0- bis 6-Jährige) müssen außerdem für zwei oder mehr weitere Kinder (unter 15 Jahren) sorgen. In sieben weiteren Ländern (Belgien, Dänemark, Zypern, Luxemburg, Ungarn, Slowakei und Vereinigtes Königreich) leben in über einem Fünftel aller Familien drei oder mehr Kinder.

## 2.2. Haushalte mit alleinerziehenden Eltern

Die Belastung durch die Sorge für ein Kind ist noch größer, wenn ein alleinerziehender Elternteil oder Vormund allein für das Kind verantwortlich ist (Abbildung 2.3). Zudem belegt die Forschung (Kapitel 1, Abschnitt 2), dass das Leben mit einem alleinerziehenden Elternteil ein sozioökonomisches Risiko darstellt, das sich negativ auf die geistige, soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes auswirkt. In der Europäischen Union (in den Ländern, für die Daten vorliegen) sind 9,1 % der Haushalte mit einem Kind unter 6 Jahren Familien mit nur einem Elternteil – das ist jeder elfte Haushalt.

**Abbildung 2.3: Prozentsatz der Alleinerziehendenhaushalte bezogen auf die Haushalte mit mindestens einem 0- bis 2-jährigen und weiteren Kindern, 3- bis 5-jährigen und weiteren Kindern und 0- bis 5-jährigen und weiteren Kindern, 2005**



Quelle: Eurostat, AKE

#### Anmerkung

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

#### Erläuterung

Ein **Alleinerziehendenhaushalt** wird definiert als Haushalt, der aus nur einem Erwachsenen besteht, der die elterliche Sorge für mindestens ein Kind trägt, das zu dem Erwachsenen in einem Abstammungsverhältnis stehen kann oder nicht. Die Alleinerziehendenquote wird für drei Kategorien von Haushalten mit einem oder mehreren Kindern angegeben: a) Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 0 bis 2 Jahren und möglicherweise weiteren Kindern; b) Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren, wobei mögliche weitere Kinder mindestens 3 Jahre alt sind; c) Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 0 bis 5 Jahren und möglicherweise weiteren Kindern.

Bei den Angaben in Klammern handelt es sich aufgrund der geringen Stichprobengröße um wenig verlässliche Schätzungen. Sehr unsichere Schätzungen werden nicht angegeben. Gleichwohl fließen diese in die EU-27-Daten ein.

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).

Hinsichtlich der Zahl der Alleinerziehenden sind große Unterschiede zwischen den europäischen Ländern zu konstatieren. Die meisten Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil finden sich im Vereinigten Königreich: Hier obliegt in über einem Fünftel aller Haushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren die elterliche Sorge nur einem Erwachsenen. In den Ländern des Mittelmeerraums (Griechenland, Spanien, Italien, Zypern, Portugal) sowie in Bulgarien, Rumänien und der Slowakei sind offenbar die wenigsten Familien mit alleinerziehenden Eltern zu finden; der Anteil der Alleinerziehendenhaushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren liegt hier unter 4 %.

Die Daten belegen außerdem, dass die Alleinerziehendenquote je nach Alter des jüngsten Kindes der Familie sehr große Unterschiede aufweisen kann. Genauer gesagt: In allen Ländern, für die als verlässlich zu betrachtende Daten vorliegen, steigt die Quote mit dem Alter der im Haushalt lebenden Kinder an und kann sich sogar mehr als verdoppeln. Die folgende Tabelle erfasst diesen Anstieg in Prozent.

**Anstieg (in Prozent) der Alleinerziehendenquote bei Haushalten mit mindestens einem Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren und eventuell weiteren Kindern über 3 Jahren im Vergleich zu Haushalten mit mindestens einem Kind unter 3 Jahren**

|       | EU-27: | BE  | BG | CZ   | DK | DE  | EE | IE | EL   | ES   | FR  | IT | CY | LV | LT | LU  | HU | MT   | NL  | AT | PL  | PT | RO    | SI    | SK     | FI | SE  | UK | IS | LI | NO |
|-------|--------|-----|----|------|----|-----|----|----|------|------|-----|----|----|----|----|-----|----|------|-----|----|-----|----|-------|-------|--------|----|-----|----|----|----|----|
| Δ (%) | +48    | +80 |    | +163 |    | +34 |    |    | +181 | +106 | +65 |    |    |    |    | +80 |    | +156 | +41 |    | +40 |    | (+15) | (+20) | (+107) |    | +29 |    |    |    |    |

Zwar weist das Vereinigte Königreich die höchsten Alleinerziehendenquoten auf, doch liegt der auf das Alter der Kinder bezogene Anstieg (Altersgruppe der 3- bis 5-Jährigen im Vergleich zur Altersgruppe der 0- bis 2-Jährigen) bei nur etwa +30 %, was neben den für Slowenien (+15 %) und die Slowakei (+20 %) ermittelten Werten einer der geringsten Anstiege ist. In diesen Ländern leben Kinder also schon ab einem sehr frühen Zeitpunkt ihres Lebens und manchmal sogar bereits ab ihrer Geburt in Alleinerziehendenhaushalten.

In den anderen Ländern dagegen wachsen Kinder erst ab einem späteren Zeitpunkt in ihrer Entwicklung mit nur einem Elternteil auf. So ist beim Vergleich der beiden fraglichen Altersgruppen in Frankreich und Finnland eine Verdoppelung und in der Tschechischen Republik, Spanien und den Niederlanden eine Verdreifachung der Alleinerziehendenquote zu beobachten.

### 2.3. Staatsangehörigkeit

Die Zugehörigkeit zu einer Minderheitenkultur und/oder Minderheitenethnie kann ebenfalls ein Risikofaktor für eine erfolgreiche schulische und spätere sozioprofessionelle Anpassung sein (Kapitel 1). Die Integration von Migranten insbesondere durch Bildung ist eines der dringlichsten Anliegen der politischen Entscheidungsträger in Europa <sup>(2)</sup>.

In den von Eurostat bereitgestellten harmonisierten Datenbeständen bildet das rechtliche Kriterium der Staatsangehörigkeit das Hauptkriterium für die Definition und Unterscheidung der verschiedenen in den Mitgliedstaaten lebenden Bevölkerungsgruppen. Für die Zwecke dieser Untersuchung (Abbildung 2.4) wird die Staatsangehörigkeit jeweils durch das den Pass ausstellende Land definiert. Diese demografischen Daten haben den Nachteil, dass sie die nach wie vor vorhandenen Unterschiede zwischen den länderspezifischen Verfahren zum Erwerb der Staatsangehörigkeit nicht berücksichtigen, was ihre Vergleichbarkeit einschränkt.

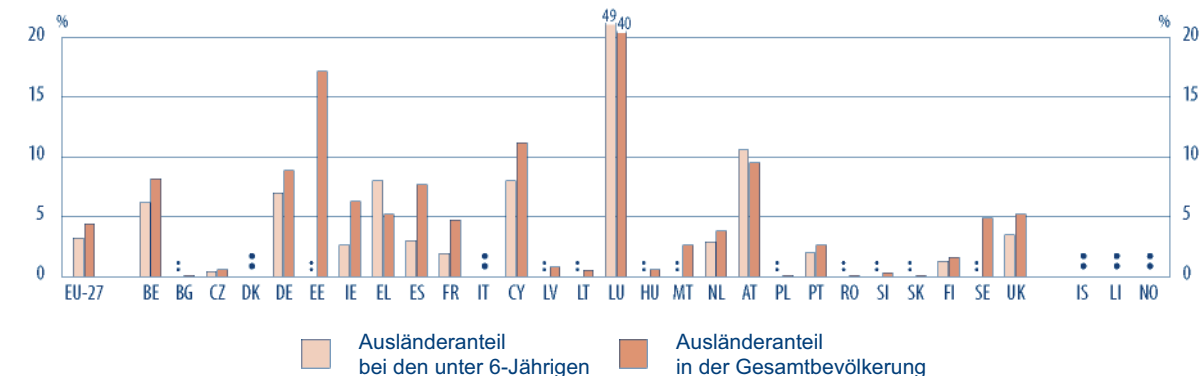
Folglich ist das Kriterium der Staatsangehörigkeit nicht immer ein Anhaltspunkt für das Vorhandensein eines kulturellen Risikofaktors. In manchen Ländern werden Personen als Inländer betrachtet (insbesondere inländische Migranten wie die Roma und die irischen Traveller), obwohl sie zu ethnischen Minderheitengruppen gehören, die sich durch eine eigene Kultur und sogar Sprache auszeichnen. Andererseits heißt dies nicht unbedingt, dass Ausländer einem Bildungsrisiko ausgesetzt sind, denn dieses Kriterium bedeutet für sich genommen noch nicht, dass sprachliche und/oder kulturelle Unterschiede vorhanden sind. In einem kleinen Land wie beispielsweise Luxemburg besagt der besonders hohe Ausländeranteil bei den unter 6-Jährigen (49 %) lediglich, dass hier viele Kinder aus Nachbarländern mit gleicher Sprache und ähnlicher Kultur leben. Folglich soll Abbildung 2.4 hier nur die unterschiedlichen Gegebenheiten in den europäischen Ländern aufzeigen. Angesichts der wenigen vorhandenen Daten zum Ausländeranteil bei Kindern unter 6 Jahren wird zusätzlich noch die Zahl der Ausländer in der Gesamtbevölkerung angegeben. Da das Merkmal „Ausländer“ lediglich der am leichtesten verfügbare, aber nicht der beste Indikator ist, sind direkte Schlussfolgerungen im Hinblick auf Bildungsrisiken zu vermeiden.



In der Europäischen Union wird der Anteil der Einwohner eines Landes, die nicht die Staatsangehörigkeit dieses Landes besitzen, auf etwa 5 % geschätzt. Diese Schätzung könnte aufgrund der hohen Non-Response-Quote zu niedrig liegen. Etwa 3 % der Kinder unter 6 Jahren sind Ausländer. Allerdings gibt es sehr große Unterschiede zwischen den europäischen Ländern. In Luxemburg beläuft sich der Ausländeranteil bei den unter 6-Jährigen auf knapp 50 %. Alle anderen Länder – mit Ausnahme Belgiens, Deutschlands, Griechenlands, Zyperns und Österreichs – verzeichnen bei Kindern unter 6 Jahren einen Ausländeranteil von weniger als 4 %. In Luxemburg liegt der Ausländeranteil bei den unter 6-Jährigen sogar höher als der Ausländeranteil in der Gesamtbevölkerung. Dies gilt auch für Griechenland und Österreich; in allen anderen Ländern (für die Daten vorliegen) ist der Ausländeranteil bei den unter 6-Jährigen gleich hoch oder niedriger als der Ausländeranteil in der Gesamtbevölkerung.

---

<sup>(2)</sup> Siehe Eurydice (2004): *Integrating immigrant children into schools in Europe*.

**Abbildung 2.4: Anteil der unter 6-Jährigen ausländischer Staatsangehörigkeit in Prozent der Gesamtzahl der unter 6-Jährigen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (alle Altersgruppen), 2005**



|   | EU-27 | BE  | BG    | CZ    | DK | DE  | EE   | IE  | EL  | ES  | FR  | IT | CY   | LV  | LT    | LU   | HU  | MT  | NL  | AT   | PL  | PT  | RO  | SI    | SK  | FI    | SE  | UK  | IS | LI | NO |
|---|-------|-----|-------|-------|----|-----|------|-----|-----|-----|-----|----|------|-----|-------|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-------|-----|-------|-----|-----|----|----|----|
|  | 3,2   | 6,2 | :     | (0,4) | :  | 7,0 | :    | 2,6 | 8,0 | 3,0 | 1,9 | :  | 8,0  | :   | :     | 48,5 | :   | :   | 2,9 | 10,6 | :   | 2,0 | :   | :     | :   | (1,3) | :   | 3,5 | :  | :  | :  |
|  | 4,4   | 8,2 | (0,1) | 0,6   | :  | 8,9 | 17,2 | 6,3 | 5,2 | 7,7 | 4,7 | :  | 11,2 | 0,8 | (0,5) | 39,5 | 0,6 | 2,6 | 3,8 | 9,5  | 0,1 | 2,6 | 0,1 | (0,3) | 0,1 | 1,6   | 4,9 | 5,2 | :  | :  | :  |

Quelle: Eurostat, AKE

#### Anmerkung

EU-27: Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

#### Erläuterung:

Die Staatsangehörigkeit bezieht sich auf das den Pass ausstellende Land.

Bei den Angaben in Klammern handelt es sich aufgrund der geringen Stichprobengröße um wenig verlässliche Schätzungen. Sehr unsichere Schätzungen werden nicht angegeben. Gleichwohl fließen diese in die EU-27-Daten ein.

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).

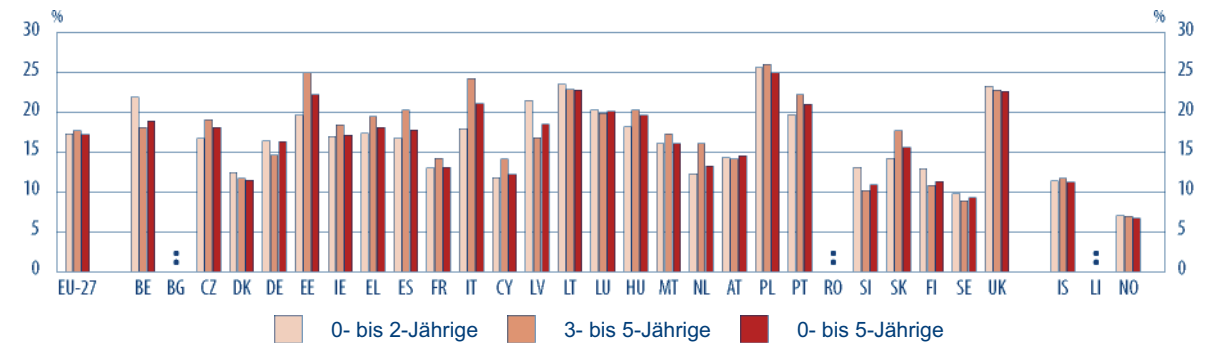
## 2.4. Prekäre Lebensverhältnisse

Im Hinblick auf die frühkindliche Bildung ist das Einkommensniveau der Familien ein weiterer wesentlicher Parameter zur Definition der Risikogruppen. Armut ist ein wichtiger Risikofaktor für den schulischen Erfolg: Nach Auffassung mancher Autoren (Kapitel 1) überwiegt dieser allen anderen Risikofaktoren.

In Abbildung 2.5 wird der Begriff der Armutsgefährdungsschwelle verwendet. Dieser Begriff bezieht sich auf das Nettogesamteinkommen des einzelnen Haushalts (Erwerbseinkommen, aber auch Ersatzeinkommen und andere Familienbeihilfen wie Kindergeld usw.). Dieses Einkommen wird nach einer mathematischen Formel unter Berücksichtigung der Anzahl der im Haushalt lebenden Personen und ihres Alters aufgeteilt (siehe Erläuterung). Nach dieser Berechnung lebt fast jeder sechste europäische Haushalt mit einem Kind unter 6 Jahren unter der Armutsgefährdungsschwelle.



**Abbildung 2.5: Prozentsatz der unter der Armutsgefährdungsschwelle lebenden Haushalte mit Kindern im Alter von 0 bis 2 Jahren, 3 bis 5 Jahren und 0 bis 5 Jahren, 2005**



|                  | EU-27 | BE   | BG | CZ   | DK   | DE   | EE   | IE   | EL   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL   | PT   | RO | SI   | SK   | FI   | SE  | UK   | IS   | LI | NO  |
|------------------|-------|------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|-----|------|------|----|-----|
| 0- bis 2-Jährige | 17,3  | 21,9 | :  | 16,7 | 12,4 | 16,4 | 19,6 | 17,0 | 17,4 | 16,7 | 13,0 | 17,9 | 11,8 | 21,5 | 23,5 | 20,3 | 18,2 | 16,1 | 12,3 | 14,3 | 25,6 | 19,7 | :  | 13,1 | 14,2 | 12,9 | 9,8 | 23,3 | 11,4 | :  | 7,0 |
| 3- bis 5-Jährige | 17,8  | 18,1 | :  | 19,1 | 11,7 | 14,6 | 25,0 | 18,4 | 19,5 | 20,3 | 14,2 | 24,2 | 14,1 | 16,8 | 22,9 | 19,9 | 20,3 | 17,3 | 16,1 | 14,1 | 26,0 | 22,2 | :  | 10,2 | 17,7 | 10,8 | 8,9 | 22,8 | 11,7 | :  | 6,9 |
| 0- bis 5-Jährige | 17,2  | 18,9 | :  | 18,1 | 11,5 | 16,3 | 22,2 | 17,1 | 18,1 | 17,8 | 13,1 | 21,1 | 12,2 | 18,5 | 22,8 | 20,1 | 19,6 | 16,1 | 13,2 | 14,5 | 25,0 | 21,0 | :  | 10,9 | 15,6 | 11,3 | 9,3 | 22,6 | 11,2 | :  | 6,7 |

Quelle: Eurostat, EU-SILC

### Anmerkung

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

### Erläuterung

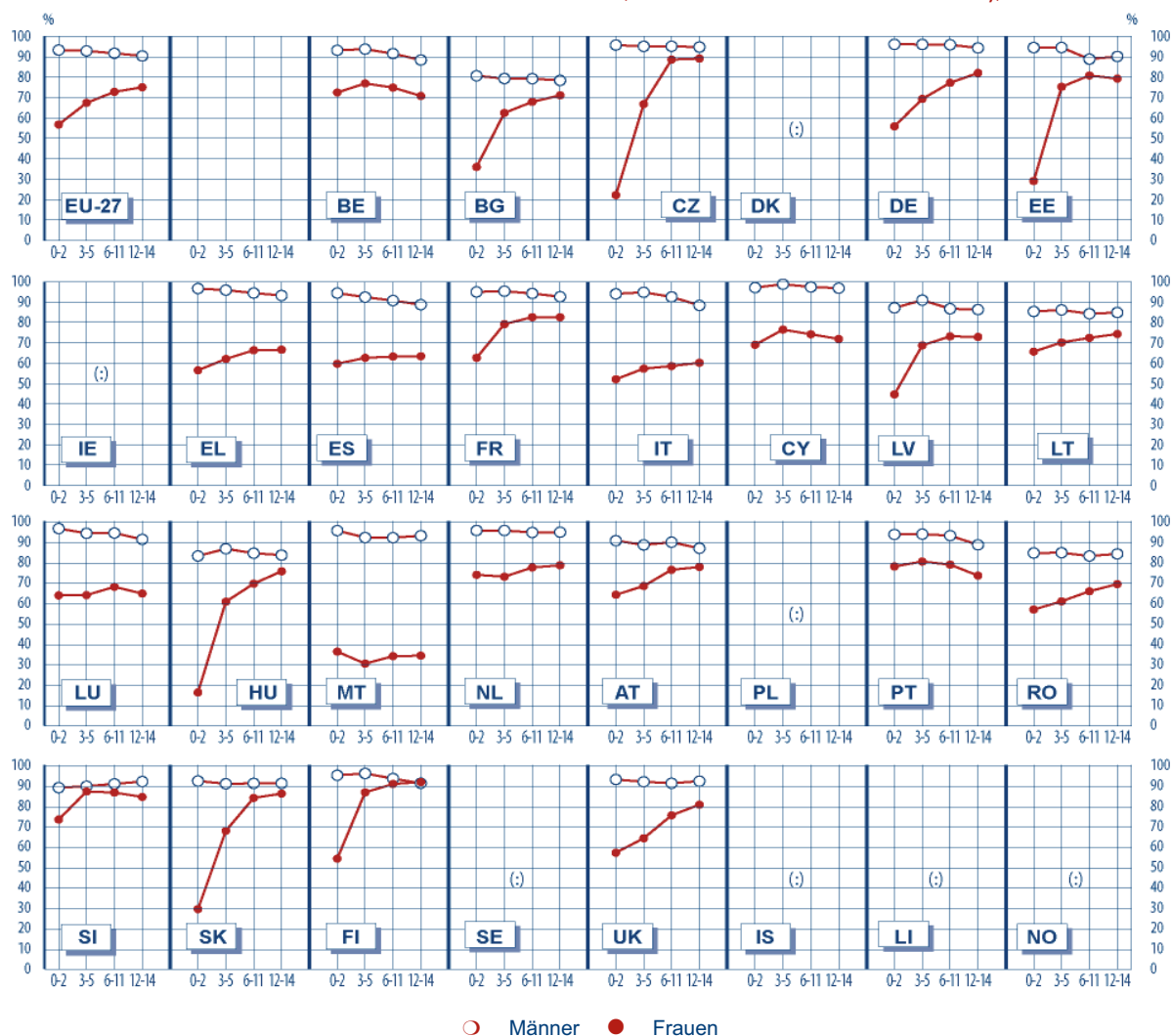
Die Anzahl der unter der Armutsgefährdungsschwelle lebenden Haushalte wird für jede Haushaltskategorie (mit einem Kind bzw. mehreren Kindern im Alter von 0 bis 2 Jahren, 3 bis 5 Jahren und 0 bis 5 Jahren) zur Gesamtzahl der Haushalte dieser Kategorie in Bezug gesetzt. Die **Armutsgefährdungsschwelle** liegt dieser Definition zufolge bei 60 % des Medianwerts der verfügbaren Äquivalenzeinkommen. Das **verfügbare Einkommen** eines Haushalts umfasst Erwerbseinkommen, Einkommen aus Vermögen, Überweisungen von anderen Haushalten und Sozialleistungen (einschließlich Altersruhegeldern und Arbeitslosenunterstützung), netto nach direkten Steuern. Das **verfügbare Äquivalenzeinkommen** ergibt sich bei Aufteilung des verfügbaren Haushaltseinkommens zwischen den Haushaltsmitgliedern entsprechend der OECD-Äquivalenzskala (mit dem Gewichtungsfaktor 1,0 für den ersten Erwachsenen, 0,5 für jede weitere Person ab 14 Jahren und 0,3 für Kinder unter 14 Jahren).

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).

Mit Ausnahme Schwedens und Norwegens sind in allen untersuchten Ländern über 10 % der Haushalte mit einem Kleinkind armutsgefährdet. Ziemlich besorgniserregend ist die Situation in Estland, Italien, Litauen, Luxemburg, Polen, Portugal und im Vereinigten Königreich, wo über 20 % der Haushalte mit einem Kind unter 6 Jahren unterhalb der Armutsgefährdungsschwelle leben. Bei Haushalten mit Kleinstkind(ern) (unter 3 Jahren) gilt dies auch für Belgien und Lettland.

Diese Zahlen lassen sich teilweise – aufgrund der Einkommenseinbußen infolge des Fehlens eines Elternteils oder der Trennung der Eltern – durch die Alleinerziehendenquote (Abbildung 2.3) erklären, jedoch nicht gleichermaßen in allen genannten Ländern. In Italien oder Portugal beispielsweise leben rund 20 % der Familien mit einem oder mehreren Kindern unter 6 Jahren unterhalb der Armutsschwelle, obwohl sie zu den Ländern mit den geringsten Alleinerziehendenquoten zählen. Ebenso kann bei einer größeren Zahl von Kindern (Abbildung 2.2) das für jedes einzelne Haushaltsmitglied verfügbare Einkommen sinken, sofern nicht durch entsprechende Familienbeihilfen ein Ausgleich geschaffen wird. In den meisten europäischen Ländern werden die Familienbeihilfen bei jedem neuen Kind in der Familie erhöht.

**Abbildung 2.6: Erwerbsquote nach Geschlecht der Eltern bzw. des Vormunds und Alter der Kinder (mindestens ein 0- bis 2-jähriges Kind, mindestens ein 3- bis 5-jähriges Kind – eventuell weitere Kinder im Alter von über 5 Jahren, 6 bis 11 Jahren und 12 bis 15 Jahren), 2005**



#### Männer

|       | EU-27 | BE   | BG   | CZ   | DK | DE   | EE   | IE | EL   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL | PT   | RO   | SI   | SK   | FI   | SE | UK   | IS | LI | NO |
|-------|-------|------|------|------|----|------|------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|------|----|------|----|----|----|
| 0-2   | 93,4  | 93,2 | 80,7 | 95,8 | :  | 96,2 | 94,6 | :  | 96,7 | 94,4 | 95,0 | 94,0 | 97,1 | 87,1 | 85,4 | 96,5 | 83,0 | 95,5 | 95,5 | 90,5 | :  | 93,6 | 84,5 | 88,9 | 92,2 | 95,0 | :  | 92,9 | :  | :  | :  |
| 3-5   | 92,9  | 93,8 | 79,4 | 95,2 | :  | 96,1 | 94,6 | :  | 95,9 | 92,4 | 95,4 | 94,8 | 98,8 | 90,9 | 86,2 | 94,2 | 86,6 | 92,1 | 95,5 | 88,4 | :  | 93,7 | 84,6 | 89,6 | 90,8 | 95,9 | :  | 91,8 | :  | :  | :  |
| 6-11  | 91,8  | 91,6 | 79,3 | 95,2 | :  | 95,9 | 88,9 | :  | 94,4 | 90,7 | 94,2 | 92,5 | 97,4 | 86,7 | 84,3 | 94,3 | 84,4 | 92,0 | 94,6 | 89,8 | :  | 93,0 | 83,0 | 90,8 | 91,0 | 93,4 | :  | 91,1 | :  | :  | :  |
| 12-14 | 90,5  | 88,5 | 78,5 | 94,8 | :  | 94,4 | 90,2 | :  | 93,2 | 88,7 | 92,6 | 88,4 | 96,8 | 86,3 | 84,9 | 91,2 | 83,4 | 93,0 | 94,7 | 86,8 | :  | 88,5 | 84,0 | 91,9 | 91,1 | 91,1 | :  | 92,1 | :  | :  | :  |

#### Frauen

|       | EU-27 | BE   | BG   | CZ   | DK | DE   | EE     | IE | EL   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT     | NL   | AT   | PL | PT   | RO   | SI   | SK   | FI   | SE | UK   | IS | LI | NO |
|-------|-------|------|------|------|----|------|--------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|------|------|----|------|------|------|------|------|----|------|----|----|----|
| 0-2   | 56,8  | 72,5 | 36,0 | 22,2 | :  | 55,9 | (29,1) | :  | 56,5 | 59,7 | 62,6 | 52,2 | 69,1 | 44,7 | 65,7 | 63,7 | 16,1 | 36,1   | 73,8 | 64,0 | :  | 77,9 | 56,7 | 73,3 | 29,4 | 54,1 | :  | 57,0 | :  | :  | :  |
| 3-5   | 67,4  | 77,0 | 62,5 | 66,8 | :  | 69,4 | 75,3   | :  | 62,1 | 62,6 | 79,2 | 57,3 | 76,5 | 68,8 | 70,2 | 63,8 | 60,6 | (30,2) | 72,9 | 68,3 | :  | 80,3 | 60,8 | 87,1 | 67,8 | 86,6 | :  | 64,1 | :  | :  | :  |
| 6-11  | 72,8  | 74,9 | 67,9 | 88,7 | :  | 77,3 | 80,9   | :  | 66,4 | 63,3 | 82,6 | 58,6 | 74,2 | 73,2 | 72,4 | 67,9 | 69,4 | 33,9   | 77,4 | 76,3 | :  | 78,8 | 65,7 | 86,5 | 83,9 | 90,7 | :  | 75,4 | :  | :  | :  |
| 12-14 | 75,1  | 70,8 | 71,1 | 89,2 | :  | 82,1 | 79,3   | :  | 66,6 | 63,5 | 82,6 | 60,2 | 71,9 | 72,9 | 74,4 | 64,6 | 75,5 | 34,1   | 78,4 | 77,6 | :  | 73,4 | 69,2 | 84,4 | 86,0 | 91,7 | :  | 80,6 | :  | :  | :  |

Quelle: Eurostat, AKE

#### Anmerkung

EU-27: Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

### **Erläuterung**

Die Erwerbsquote wird hier nach den Kriterien der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) definiert als Prozentanteil der Zahl der Erwerbspersonen (mit oder ohne Beschäftigung) an der Gesamtbevölkerung (Erwerbspersonen und Nichterwerbspersonen). Personen über 74 Jahre oder unter 15 Jahren sind Nichterwerbspersonen. Von den 15- bis 74-Jährigen, die nach eigenen Angaben auf Arbeitssuche sind, aber während der Referenzwoche keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, gelten diejenigen als Nichterwerbspersonen, die in den vier vorausgehenden Wochen nicht aktiv nach einem Arbeitsplatz gesucht haben (außer, sie haben die Suche eingestellt, weil sie ein Arbeitsverhältnis eingegangen sind, das innerhalb der nächsten drei Monate beginnt) oder die nach eigenen Angaben nicht bereit sind, innerhalb der kommenden zwei Wochen eine Arbeit aufzunehmen. Arbeitnehmer, die seit über drei Monaten nicht erwerbstätig sind (Elternurlaub, Unterbrechung der Berufstätigkeit, Kündigung usw.), gelten ebenfalls als Nichterwerbspersonen, sofern ihr Arbeitgeber keine mindestens 50 %ige Gehaltsfortzahlung leistet. Arbeitnehmer in Vaterschafts- bzw. Mutterschaftsurlaub gelten ebenso wie unbezahlt mithelfende Familienangehörige als Erwerbstätige.

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Finnland und Luxemburg (jährliche Daten).

Das Einkommensniveau ist natürlich bis zu einem gewissen Grad von der beruflichen Situation des sorgeberechtigten Paares oder Erwachsenen abhängig. Die Erwerbsquote (Abbildung 2.6) erfasst die Anzahl der Erwerbspersonen (das heißt, die Zahl der Personen, die nach eigenen Angaben zur Arbeitsaufnahme bereit sind oder die einer Beschäftigung nachgehen) bezogen auf die Gesamtzahl der Erwerbspersonen und Nichterwerbspersonen (Personen, die nicht aktiv nach einem Arbeitsplatz suchen). In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Eltern, die sich seit über drei Monaten im Elternurlaub befinden, als Nichterwerbspersonen gelten, sofern ihr Arbeitgeber keine mindestens 50 %ige Gehaltsfortzahlung leistet. Personen im Mutterschafts- bzw. Vaterschaftsurlaub werden dagegen als Erwerbstätige eingestuft. Die hier angegebenen statistischen Zahlen sind daher hinsichtlich der Definitionen der verschiedenen Formen der Beurlaubung und ihrer Dauer in gewissem Umfang durch die geltenden nationalen Rechtsvorschriften beeinflusst.

Bei den Haushalten mit mindestens einem Kind ist die Erwerbsquote der europäischen Frauen deutlich niedriger als die der Männer (Abbildung 2.6). Dieser Unterschied hängt weitgehend vom Alter der im Haushalt lebenden Kinder ab. Ist das jüngste Kind jünger als 3 Jahre, sind nach eigenen Angaben weniger als 60 % der Frauen in der Europäischen Union erwerbstätig oder stehen für den Arbeitsmarkt zur Verfügung. Sobald jedoch das jüngste Kind 12 Jahre alt geworden ist, gehen 75 % der Frauen einer Erwerbstätigkeit nach oder sind nach eigenen Angaben zur Arbeitsaufnahme bereit. Bei den Männern hat das Alter der im Haushalt lebenden Kinder praktisch keinen Einfluss auf die Erwerbsquote, die generell höher liegt als bei den Frauen.

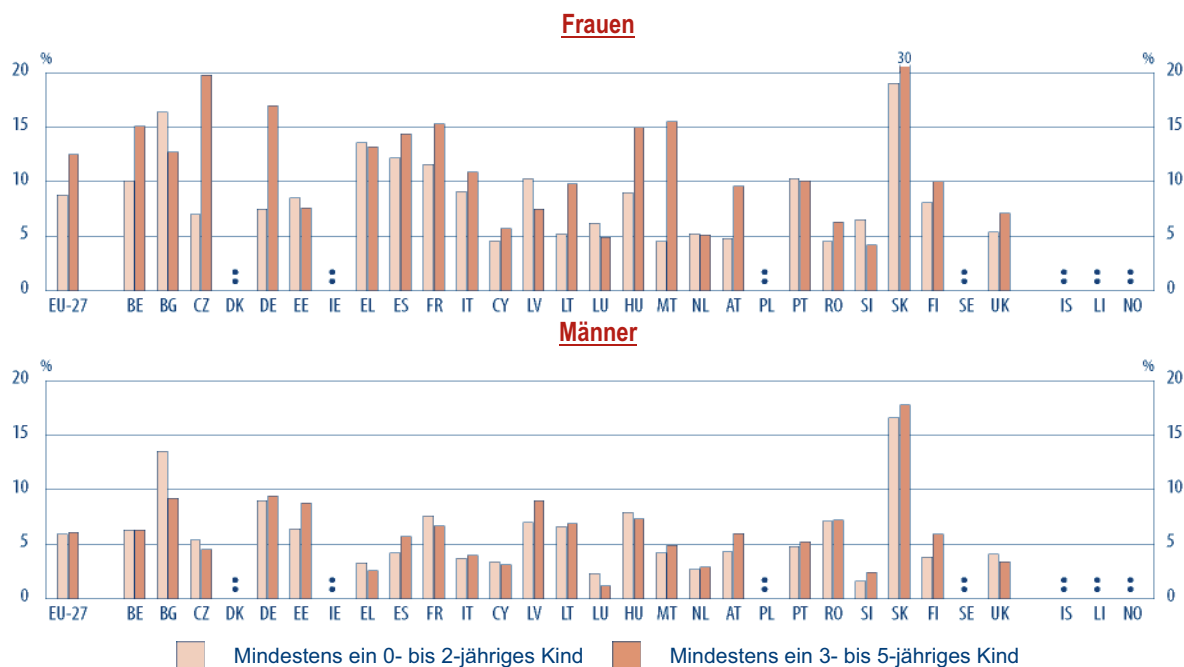
Dieses Profil ist in den meisten europäischen Ländern zu beobachten. Die Erwerbsquote der Frauen liegt niedriger, wenn das jüngste Kind unter 3 Jahren alt ist: Sobald das jüngste Kind das Alter von 3 Jahren erreicht hat, steigt die Erwerbsquote der Mütter signifikant an, während sie sich bei Haushalten, in denen alle Kinder über 12 Jahre alt sind, nur wenig weiter erhöht. Die Kindererziehung bindet die Frauen also oft ans Haus, vor allem, wenn es in der Familie ein Kind unter 3 Jahren (manchmal auch bis zu 6 Jahren) gibt. Dies trifft insbesondere in der Tschechischen Republik, Estland, Ungarn und der Slowakei zu, wo sich die Erwerbsquote der Frauen praktisch verdreifachen kann, sobald das jüngste Kind das Alter von 3 Jahren erreicht hat, und noch weiter ansteigt, wenn das jüngste Kind 6 Jahre alt geworden ist.

Weniger ausgeprägt, wenngleich ebenfalls vorhanden, sind die Unterschiede bei der Erwerbsquote der Frauen entsprechend dem Alter des Kindes (der Kinder) in Bulgarien, Deutschland, Frankreich, Lettland, Finnland und im Vereinigten Königreich. So gut wie nicht vorhanden ist das Phänomen in Belgien, Spanien, Malta und Portugal, wo die Erwerbsquote der Frauen unabhängig vom Alter der Kinder stabil bleibt (und niedriger ist als die der Männer – vor allem in Malta).

Sobald das letzte Kind das Alter von 6 Jahren erreicht hat, kehren die Frauen in der Regel in den Arbeitsmarkt zurück. Allerdings erreichen sie dann (außer in Finnland) nie mehr die gleiche Erwerbsquote wie die Männer, obwohl sie dieser in der Tschechischen Republik und der Slowakei wieder ziemlich nahe kommen.

Auch die Daten zu den Erwerbslosenquoten (Abbildung 2.7) belegen das Vorhandensein erheblicher Unterschiede innerhalb Europas, und zwar zwischen den Ländern ebenso wie zwischen Männern und Frauen. Allerdings ist zu beachten, dass die Erwerbslosenquoten unmittelbar vom Wirtschaftswachstum abhängen und im zeitlichen Verlauf starken Schwankungen unterliegen können. Die hier vorgelegten Daten für 2005 sollen in erster Linie das geschlechtsspezifische Verteilungsmuster der Erwerbslosigkeit beleuchten.

**Abbildung 2.7: Erwerbslosenquote bei Eltern bzw. einem Vormund mit mindestens einem 0- bis 2-jährigen Kind (und eventuell weiteren Kindern) und mit mindestens einem 3- bis 5-jährigen Kind (und eventuell weiteren Kindern) nach Geschlecht, 2005**



#### Frauen

|  | EU-27 | BE   | BG   | CZ   | DK | DE   | EE    | IE | EL   | ES   | FR   | IT   | CY  | LV   | LT  | LU  | HU   | MT     | NL  | AT  | PL | PT   | RO  | SI  | SK   | FI   | SE | UK  | IS | LI | NO |
|--|-------|------|------|------|----|------|-------|----|------|------|------|------|-----|------|-----|-----|------|--------|-----|-----|----|------|-----|-----|------|------|----|-----|----|----|----|
| <span style="color: #f4a460;">■</span> | 8,8   | 10,1 | 16,4 | 7,0  | :  | 7,5  | (8,5) | :  | 13,6 | 12,2 | 11,6 | 9,1  | 4,6 | 10,3 | 5,2 | 6,2 | 9,0  | 4,5    | 5,2 | 4,8 | :  | 10,3 | 4,5 | 6,5 | 19,0 | 8,1  | :  | 5,4 | :  | :  | :  |
| <span style="color: #c85135;">■</span> | 12,5  | 15,1 | 12,7 | 19,8 | :  | 17,0 | 7,6   | :  | 13,2 | 14,4 | 15,3 | 10,9 | 5,7 | 7,5  | 9,8 | 4,9 | 15,0 | (15,5) | 5,1 | 9,6 | :  | 10,1 | 6,3 | 4,2 | 29,7 | 10,0 | :  | 7,1 | :  | :  | :  |

#### Männer

|  | EU-27 | BE  | BG   | CZ  | DK | DE  | EE  | IE | EL  | ES  | FR  | IT  | CY  | LV  | LT  | LU  | HU  | MT  | NL  | AT  | PL | PT  | RO  | SI  | SK   | FI  | SE | UK  | IS | LI | NO |
|--|-------|-----|------|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|------|-----|----|-----|----|----|----|
| <span style="color: #f4a460;">■</span> | 5,9   | 6,3 | 13,5 | 5,4 | :  | 9,0 | 6,4 | :  | 3,3 | 4,2 | 7,6 | 3,7 | 3,4 | 7,0 | 6,6 | 2,3 | 7,9 | 4,2 | 2,7 | 4,3 | :  | 4,8 | 7,1 | 1,6 | 16,6 | 3,8 | :  | 4,1 | :  | :  | :  |
| <span style="color: #c85135;">■</span> | 6,1   | 6,3 | 9,2  | 4,5 | :  | 9,4 | 8,8 | :  | 2,6 | 5,7 | 6,7 | 4,0 | 3,1 | 9,0 | 6,9 | 1,2 | 7,3 | 4,9 | 2,9 | 6,0 | :  | 5,2 | 7,2 | 2,4 | 17,8 | 5,9 | :  | 3,4 | :  | :  | :  |

|                  | EU-27 | BE  | BG   | CZ  | DK | DE   | EE  | IE | EL   | ES   | FR   | IT  | CY  | LV  | LT  | LU  | HU  | MT  | NL  | AT  | PL   | PT  | RO  | SI  | SK   | FI  | SE | UK  | IS | LI | NO |
|------------------|-------|-----|------|-----|----|------|-----|----|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|----|-----|----|----|----|
| Frauen insgesamt | 9,7   | 8,6 | 9,6  | 9,7 | :  | 10,8 | 6,2 | :  | 15,1 | 11,9 | 10,0 | 9,4 | 6,6 | 7,7 | 8,5 | 5,0 | 7,2 | 7,1 | 4,6 | 5,1 | 19,1 | 7,8 | 6,7 | 6,1 | 17,0 | 7,9 | :  | 4,1 | :  | :  | :  |
| Männer insgesamt | 8,4   | 6,9 | 10,3 | 6,2 | :  | 11,6 | 9,5 | :  | 5,7  | 7,1  | 8,6  | 6,0 | 4,3 | 8,8 | 8,5 | 2,9 | 6,8 | 6,9 | 4,2 | 5,1 | 17,2 | 6,3 | 7,5 | 5,5 | 15,6 | 7,6 | :  | 5,0 | :  | :  | :  |
| Insgesamt        | 9,0   | 7,7 | 10,0 | 7,8 | :  | 11,3 | 7,8 | :  | 9,5  | 9,1  | 9,3  | 7,3 | 5,3 | 8,3 | 8,5 | 3,8 | 7,0 | 6,9 | 4,4 | 5,1 | 18,0 | 7,0 | 7,2 | 5,8 | 16,2 | 7,7 | :  | 4,6 | :  | :  | :  |

Quelle: Eurostat, AKE

#### Anmerkung

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

#### Erläuterung

Die **Erwerbslosenquote** wird geschätzt durch die Subtraktion der geschätzten Erwerbstätigenquote von 100. Letztere entspricht dem Prozentanteil der Erwerbstätigen an der Gesamtzahl der Erwerbspersonen. Arbeitnehmer in Vaterschafts- bzw. Mutterschaftsurlaub gelten ebenso wie unbezahlt mithelfende Familienangehörige als Erwerbstätige. Arbeitnehmer, die seit über drei Monaten nicht erwerbstätig sind (aufgrund von Elternurlaub, Unterbrechung der Berufstätigkeit, Kündigung usw.), gelten ebenfalls als Erwerbstätige, sofern ihr Arbeitgeber eine mindestens 50 %ige Gehaltsfortzahlung leistet; andernfalls gelten sie als Nichterwerbspersonen.

Bei den Angaben in Klammern handelt es sich aufgrund der geringen Stichprobengröße um wenig verlässliche Schätzungen. Sehr unsichere Schätzungen werden nicht angegeben. Gleichwohl fließen diese in die EU-27-Daten ein.

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).

Die Gesamtarbeitslosenquote (siehe Angaben der Abbildung 2.7) unterscheidet sich in Europa von Land zu Land erheblich: In Luxemburg, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich liegt sie unter 5 %, in Bulgarien und Deutschland bei knapp 10 % bzw. knapp darüber, und in Polen und der Slowakei sogar bei knapp 15 % bzw. knapp darüber.

Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen innerhalb der einzelnen Länder sind ebenfalls beträchtlich. Insbesondere in Griechenland ist die Erwerbslosenquote der Frauen fast dreimal so hoch wie die der Männer. In fünf weiteren Ländern ist ein nicht ganz so hoher, aber dennoch beachtlicher Unterschied zu konstatieren, da die Zahl der weiblichen Erwerbslosen mindestens 1,5 mal so hoch ist wie der der männlichen Erwerbslosen, wenn mindestens ein Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren im Haushalt lebt (Tschechische Republik, Spanien, Italien, Zypern und Luxemburg).

In acht Ländern dagegen (Bulgarien, Deutschland, baltische Staaten, Österreich, Rumänien und Vereinigtes Königreich) ist die Frauenerwerbslosigkeit nicht höher und teils sogar niedriger als die Erwerbslosigkeit der Männer.

Ungeachtet dieser Zahlen für die Gesamtbevölkerung weisen fast alle Länder größere Unterschiede zwischen Männern und Frauen auf, sobald man die Haushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren untersucht. Am ausgeprägtesten ist der Unterschied in Haushalten mit etwas älteren Kindern (3- bis 5-Jährige), denn in dieser Phase versuchen Frauen, wieder in den Arbeitsmarkt zurückzukehren. Bei den Haushalten mit mindestens einem Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren ist die Erwerbslosenquote der Frauen im Durchschnitt doppelt so hoch wie die der Männer. In der Tschechischen Republik, in Griechenland und Luxemburg beträgt sie sogar das Vierfache der Erwerbslosenquote der Männer. Das Gleiche gilt in Slowenien und Griechenland bei Haushalten mit einem Kind unter 3 Jahren, während die Erwerbslosigkeit der Frauen im europäischen Durchschnitt nur eineinhalb mal so hoch ist wie die der Männer. Lediglich in Rumänien sind in Haushalten, die für ein Kleinkind (im Alter von unter 3 Jahren bzw. unter 5 Jahren) sorgen, mehr Männer als Frauen erwerbslos. Auch in Deutschland und Litauen haben Männer, die in Haushalten mit mindestens einem Kind im Alter von unter 3 Jahren leben, größere Probleme, einen Arbeitsplatz zu finden, als Frauen. In Estland und Lettland gilt dies auch für Haushalte mit etwas älteren Kindern (3- bis 5-Jährige).

Einmal mehr ist zu unterstreichen, dass die Erwerbslosenquote der Mütter steigt, sobald das jüngste Kind älter als 3 Jahre ist. Diese und die vorangehenden Feststellungen sind jedoch bei näherer Betrachtung der Erwerbsquote zu differenzieren (Abbildung 2.6). So bezieht der Nenner für die Erwerbslosenquote nur die weiblichen Erwerbspersonen ein, das heißt, Frauen, die eine Arbeitsstelle haben oder nach eigenen Angaben dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (und schließt damit diejenigen aus, die die Arbeitssuche aufgegeben haben); die Erwerbsquote dagegen setzt die Zahl der zur Arbeitsaufnahme bereiten oder erwerbstätigen Personen (Erwerbspersonen) in Bezug zur Gesamtbevölkerung (Erwerbspersonen und Nichterwerbspersonen).

Der Anstieg der Erwerbslosenquote bei Frauen, sobald das jüngste Kind 3 Jahre alt geworden ist (insbesondere in der Tschechischen Republik, Deutschland, Malta<sup>(3)</sup> und Österreich, wo sich die Erwerbslosenquote von Müttern verdoppelt und sogar verdreifacht) könnte ganz einfach dadurch bedingt sein, dass viele Mütter in den Arbeitsmarkt zurückkehren, sobald ihr jüngstes Kind 3 Jahre alt geworden ist, aber keine Arbeitsstelle finden. Diese Erklärung trifft vor allem auf die Tschechische Republik zu, wo die Erwerbsquote der Frauen mit einem Kind unter 3 Jahren sich nur auf ein Drittel der Erwerbsquote bei Frauen beläuft, deren jüngstes Kind 3 bis 5 Jahre alt ist.

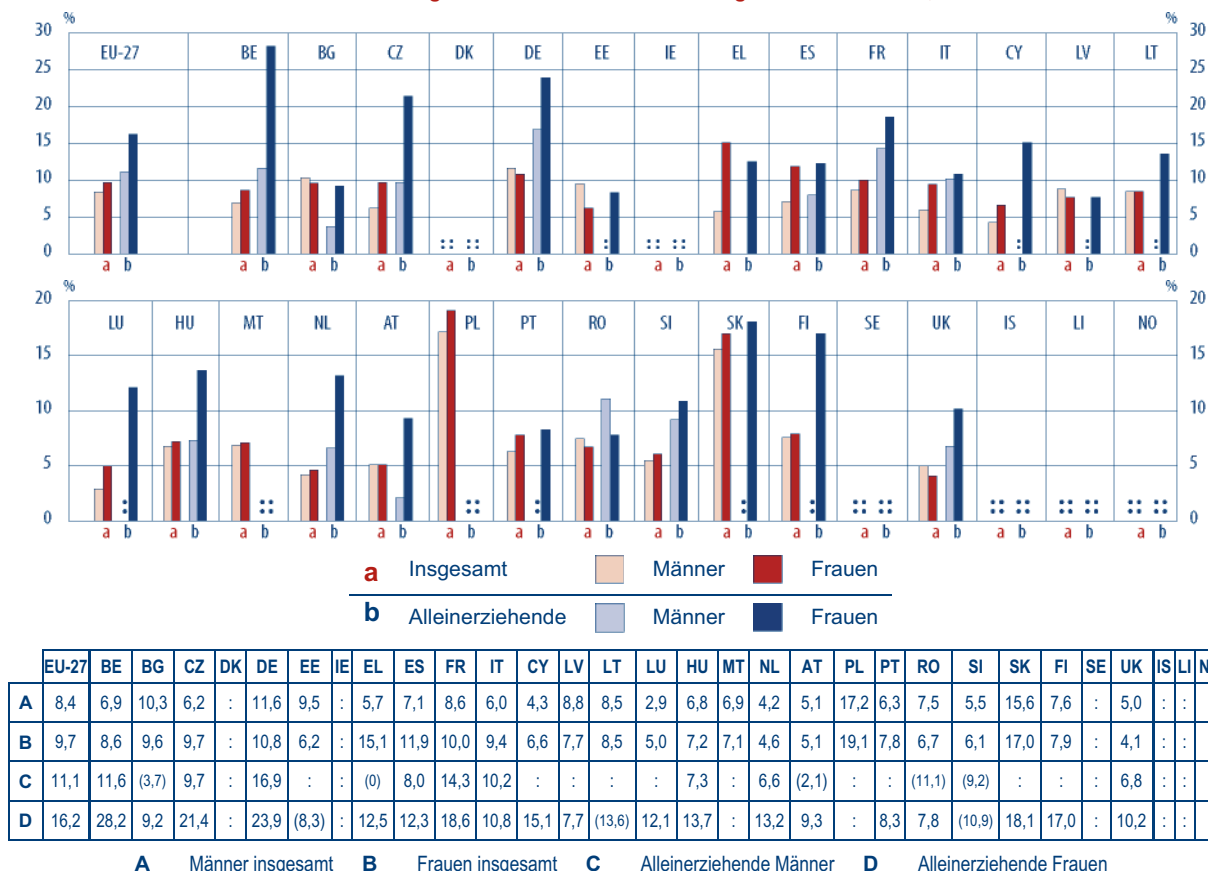
Ein Blick auf die Erwerbslosenquote von alleinerziehenden Haushaltsvorständen (Abbildung 2.8) ist aufschlussreich für das Konzept der Risikoerhöhung. Um eine verlässlichere Stichprobengröße zu erhalten, werden bei den Berechnungen alle Alleinerziehenden mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren

---

<sup>(3)</sup> Im Hinblick auf Malta sind die Schlussfolgerungen allerdings mit Vorbehalt zu betrachten, denn die Schätzzahlen sind hier nicht vollkommen verlässlich.

berücksichtigt (im Gegensatz zu den vorhergehenden Abbildungen, die sich auf Haushalte mit Kindern unter 6 Jahren bezogen).

**Abbildung 2.8: Erwerbslosenquote bei alleinerziehenden Haushaltsvorständen mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nach Geschlecht, 2005**



Quelle: Eurostat, AKE

### Anmerkung

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

### Erläuterung

Die Schätzung der **Erwerbslosenquote** erfolgt durch die Subtraktion der geschätzten Erwerbstätigenquote von 100. Letztere entspricht dem Prozentsatz der Erwerbstätigen an der Gesamtzahl der Erwerbspersonen. Arbeitnehmer in Vaterschafts- bzw. Mutterschaftsurlaub gelten ebenso wie unbezahlt mithelfende Familienangehörige als Erwerbstätige. Arbeitnehmer, die seit über drei Monaten nicht erwerbstätig sind (Elternurlaub, Unterbrechung der Berufstätigkeit, Kündigung usw.), gelten ebenfalls als Erwerbstätige, sofern ihr Arbeitgeber eine mindestens 50 %ige Gehaltsfortzahlung leistet; andernfalls gelten sie als Nichterwerbspersonen.

Ein **Alleinerziehendenhaushalt** ist definiert als Haushalt, der aus nur einem Erwachsenen besteht, der die elterliche Sorge für mindestens ein Kind wahrnimmt, das zu dem Erwachsenen in einem Abstammungsverhältnis stehen kann oder nicht.

Bei den Angaben in Klammern handelt es sich aufgrund der geringen Stichprobengröße um wenig verlässliche Schätzungen. Sehr unsichere Schätzungen werden nicht angegeben. Gleichwohl fließen diese in die EU-27-Daten ein.

Bei allen Ländern handelt es sich um Quartalsdaten (Frühjahr), mit Ausnahme von Dänemark, Luxemburg und Finnland (jährliche Daten).



In Europa bleiben im Durchschnitt über 15 % der alleinerziehenden Frauen, die einen Arbeitsplatz suchen, erwerbslos, während diese Quote bei der weiblichen Bevölkerung insgesamt 10 % beträgt.

Dieses Phänomen ist in der Europäischen Union weit verbreitet. So sind mit Ausnahme von neun Ländern (Bulgarien, Estland, Griechenland, Spanien, Italien, Lettland, Portugal, Rumänien und Slowakei) alleinerziehende Frauen mindestens 1,5 Mal so häufig von Erwerbslosigkeit betroffen wie die weibliche Gesamtbevölkerung. Besonders beunruhigend ist die Situation in Belgien (3 Mal so häufig), in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (über 2,5 Mal so häufig).

Alleinerziehende Männer sind ebenfalls stärker von Erwerbslosigkeit bedroht als die männliche Bevölkerung insgesamt. Gleichwohl ist der Unterschied in der Europäischen Union im Durchschnitt weniger ausgeprägt als bei den Frauen: Rund 11 % der alleinerziehenden Väter finden keinen Arbeitsplatz, während in der männlichen Gesamtbevölkerung nur 8 % erwerbslos sind.

## 2.5. Bildungsbeteiligung

Der Besuch qualitativ hochwertiger Bildungseinrichtungen in der frühen Kindheit spielt für die schulische und später die soziale und berufliche Eingliederung der Heranwachsenden eine maßgebliche Rolle. Die Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) können nicht nur die Integration der Kinder von Migranten fördern, sondern ermöglichen darüber hinaus, dass Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen eventuelle Entwicklungsrückstände möglichst früh aufholen. Eine Beteiligung auf dieser Bildungsstufe ist daher für die Bekämpfung von Ungleichheiten von vorrangiger Bedeutung.

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Situation bei Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren und den für diese Gruppe angebotenen Bildungsmaßnahmen. Allerdings wird die Beteiligung an der Vorschulerziehung und -bildung bei den unter 3-Jährigen häufig gesondert (also nicht zusammen mit der Beteiligung von Kindern über 3 Jahren) untersucht, da in diesem Alter die Work-Life-Balance der Eltern und das Wohlergehen des Kindes in der Regel für wichtiger gehalten werden als der Bildungsauftrag (siehe Kapitel 4). So erfassen die von Eurostat bereitgestellten, harmonisierten statistischen Daten über die Beteiligung an der Vorschulbildung auf der ISCED-Stufe 0 ausschließlich Kinder ab dem Alter von 3 Jahren. Diese Art von Elementarbildung erfordert zwingend die Beschäftigung von Fachkräften mit pädagogischer Qualifikation. Krippen, Spielgruppen und Kindertagesstätten, in denen das Personal keine formale pädagogische Qualifikation nachweisen muss, finden hier keine Berücksichtigung.

Obwohl für manche Länder nationale Statistiken für die unter 3-Jährigen vorliegen, weisen diese nicht den Standardisierungsgrad internationaler Datenbestände wie den von Eurostat erstellten auf und sind nicht uneingeschränkt vergleichbar. Insbesondere beziehen sie sich auf unterschiedliche Referenzjahre (2004 bis 2006). Daher sind die Beteiligungsquoten der unter 3-Jährigen in der Abbildung nicht erfasst und dienen lediglich der Orientierung.

Die Beteiligungsquote der unter 3-Jährigen im Elementarbereich unterscheidet sich in Europa von Land zu Land erheblich. Öffentlich finanzierte Angebote sind in manchen Ländern praktisch nicht vorhanden. In der Tschechischen Republik besuchen nur weniger als 1 % der Kinder unter 3 Jahren eine staatlich zugelassene Krippe. Dieser Rückgang ist seit dem politischen Umbruch von 1989 zu beobachten: Die aktuelle Kapazität (2006) hat sich seit 1990 um den Faktor 25 und seit 1995 um den Faktor 5 verringert. Allerdings besuchen rund 20 % der 2-jährigen Kinder eine Vorschule. In Polen ist die Beteiligungsquote der unter 3-Jährigen ebenfalls niedrig (2 %). In Deutschland betrug der Anteil der Kinder unter 3 Jahren, die eine Einrichtung des Elementarbereichs besuchen, in den westlichen Bundesländern im Jahr 2007 höchstens 10 %, wohingegen dieser Anteil in den östlichen Bundesländern bei 41 % lag. Hierin eingeschlossen ist auch die private Betreuung durch eine Tagesmutter, die Betreuungsleistungen bei sich zu Hause anbietet. In der Regel besuchen deutsche Kinder erst ab dem Alter von 4 Jahren einen Kindergarten. Ähnlich ist die Situation in Irland, wo der Bedarf meist durch private Betreuerinnen gedeckt wird, die sich bei sich zu

Hause um die Kinder kümmern, und wo sich besondere zielgruppenorientierte Angebote überwiegend an Kinder ab dem Alter von 3 Jahren richten. Allerdings hat sich das Ministerium für Kinder und Jugend verpflichtet, das Betreuungsangebot für Kleinkinder im Rahmen des Nationalen Investitionsprogramms für Kinderbetreuung 2006-2010 (National Childcare Investment Programme) auszubauen.

In den skandinavischen Ländern dagegen ist die Beteiligung bei Kindern unter 3 Jahren hoch. In Island beträgt die Quote 53 %, und in Dänemark (83 %), Schweden (66 %) und Norwegen (61 %) liegt sie sogar noch höher. Das finnische Modell weicht allerdings von denen in den skandinavischen Nachbarländern ab, und die Beteiligungsquote von 36 % liegt näher an der Quote in Belgien (34 %) <sup>(4)</sup>, den Niederlanden (29 %), Portugal (25 %), Slowenien (39 %) und im Vereinigten Königreich (26 %) <sup>(5)</sup>. Auch Frankreich kann zu den Ländern gerechnet werden, in denen die Gesamtbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen 2004 bei ungefähr 25 % lag. Allerdings muss hier unterschieden werden zwischen der Quote der 0- bis 2-Jährigen, die in Krippen betreut werden (13 %) und der Quote der Kinder im Alter von 2 Jahren, die die *classes maternelles* (Vorschulklassen) besuchen (29 %). In den anderen Ländern, für die Daten vorliegen, liegen die Beteiligungsquoten bei Kindern unter 3 Jahren ungefähr zwischen 10 % und 20 % (Ungarn 9 %, Österreich 11 %, Spanien 18 %, Italien und Litauen 19 %).

Diese unterschiedlichen Profile sind insgesamt gesehen auch bei den 3-jährigen Kindern zu beobachten. Laut den Eurostat-Daten besuchten 2005/06 in der Europäischen Union 74 % der Kinder im Alter von 3 Jahren eine formale Bildungseinrichtung der ISCED-Stufe 0 (Abbildung 2.9). Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Belgien, Spanien, Frankreich und Italien besuchen die meisten Kinder ab dem Alter von 3 Jahren (über 95 %) eine Bildungseinrichtung. In den skandinavischen Ländern (außer Finnland) und in Estland sind die Beteiligungsquoten ebenfalls hoch (zwischen 80 und 95 %). Dagegen besuchen die 3-Jährigen in Griechenland, Irland, den Niederlanden und Liechtenstein keine öffentlichen FBBE-Einrichtungen.

Bei den 4-Jährigen sind die Besuchsquoten für Bildungseinrichtungen der ISCED-Stufe 0 am höchsten und erreichen 82 %. In diesem Alter tritt eine kleine Zahl von Kindern (etwa 5 %) bereits in die ISCED-Stufe 1 über; folglich beläuft sich die durchschnittliche Gesamtbeteiligung der 4-Jährigen an Bildungsangeboten auf 87 %. Die erhöhte Beteiligung ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass 4-jährige Kinder in den Ländern, in denen es keine staatlichen Angebote für 3-Jährige gibt, FBBE-Einrichtungen besuchen. Dies ist der Fall in Griechenland, den Niederlanden, Liechtenstein (auf der ISCED-Stufe 0) und in Irland (die *infant classes* auf der ISCED-Stufe 1). In Irland, Polen und Finnland liegen die Beteiligungsquoten relativ niedrig (unter 50 %). Dies erklärt sich zum Teil durch das Übergewicht von Strukturen, die die harmonisierte Definition für Einrichtungen der ISCED-Stufe 0 (zum Beispiel *Day care in private homes*) nicht erfüllen und für die daher keine Daten erfasst werden.

Da die älteren Kinder Einrichtungen des Primarbereichs besuchen, steigt die Bildungsbeteiligung insgesamt an, obwohl die Beteiligung an der Vorschulbildung zurückgeht. 77 % der 5-Jährigen nehmen an Bildungsangeboten der ISCED-Stufe 0 teil, während die gesamte Bildungsbeteiligung dieser Altersstufe 93 % beträgt. Mit 6 Jahren besuchen alle oder die meisten Kinder eine Einrichtung des Elementar- oder Primarbereichs (EU-27-Durchschnitt: 99,8 %). Nur in Bulgarien, Luxemburg und der Slowakei ist die Beteiligung etwas geringer und liegt zwischen 90 und 95 %. Die meisten 6-jährigen Kinder (73 %) in den europäischen Ländern besuchen bereits eine Bildungseinrichtung der ISCED-Stufe 1. 27 % verbleiben allerdings noch auf der ISCED-Stufe 0, da der Eintritt in den Primarbereich in einigen Ländern (Bulgarien, Dänemark, baltische Staaten, Polen, Rumänien, Finnland und Schweden) in der Regel erst mit 7 Jahren

---

<sup>(4)</sup> 24 % in der französischen Gemeinschaft (Ende 2005), 41 % in der flämischen Gemeinschaft und 26 % in der deutschsprachigen Gemeinschaft (2007). In Flandern besuchen 61 % der Kinder im Alter von 2 Monaten bis 3 Jahren staatlich zugelassene Betreuungseinrichtungen und Kindergärten.

<sup>(5)</sup> Im Vereinigten Königreich erhalten öffentlich geförderte private Einrichtungen (*private and voluntary settings*) nur für Kinder über 3 Jahren staatliche Mittel; einige dieser Einrichtungen nehmen jedoch auch Kinder unter 3 Jahren auf. Dies würde diese nationalen Daten erklären. Außerdem können in England und Wales für Kinder unter 2 Jahren, die einer besonderen Zielgruppe angehören, Teilzeitbetreuungsplätze bereitgestellt werden.



### Erläuterung

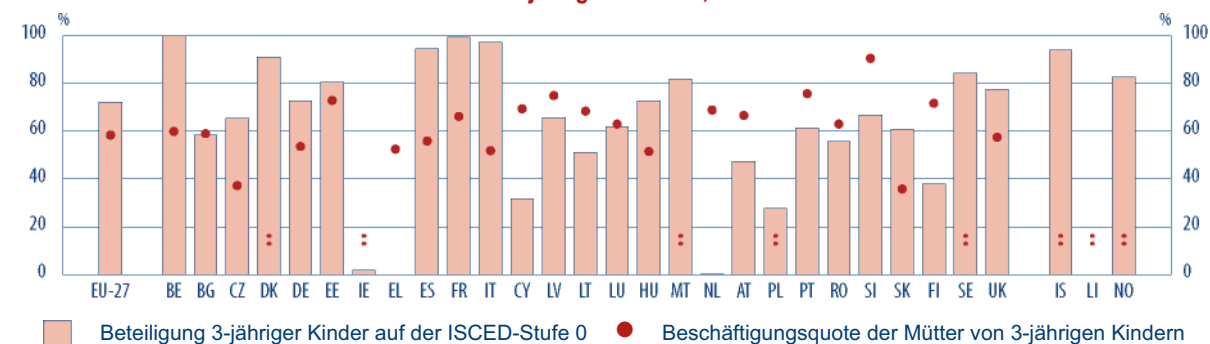
Die Vorschulbildung (ISCED 0) soll den Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern ab 3 Jahren Rechnung tragen. In Einrichtungen des Elementarbereichs mit Bildungsfunktion ist die Beschäftigung von Fachkräften mit pädagogischer Qualifikation verbindlich vorgeschrieben. Krippen, Kindertagesstätten und Spielgruppen, in denen das Personal keine formale pädagogische Qualifikation nachweisen muss, werden hier nicht berücksichtigt. Die Primarbildung (ISCED 1) soll Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie ein Grundverständnis anderer Fächer vermitteln.

Dieser Indikator gibt die Teilbeteiligungsquoten auf den ISCED-Stufen 0 und 1 an, aufgeschlüsselt nach den einzelnen Jahrgängen der 3- bis 6-Jährigen. In einigen Ländern liegen die Teilbeteiligungsquoten scheinbar über 100 %. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Quoten anhand von zwei Datenarten (Gesamtbevölkerung und Bildungsbeteiligung) errechnet werden, die verschiedenen Erhebungen entnommen sind, welche zu verschiedenen Zeitpunkten im Jahr durchgeführt wurden. Die Zahlen in der Abbildung wurden proportional auf 100 abgerundet.

Die Bevölkerungsdaten beziehen sich auf den 1. Januar 2006.

In der Vergangenheit dienten die Betreuungseinrichtungen für 3-Jährige vorwiegend zur Beaufsichtigung von Kindern, deren Eltern (und hier insbesondere die Frauen) ihre Berufstätigkeit trotz kleiner Kinder nicht unterbrechen wollten. Obwohl die Beaufsichtigung nach wie vor eine der Hauptaufgaben der FBBE darstellt, wird der Bildungsfunktion allmählich immer größere Bedeutung beigemessen. Es scheint daher keinen direkten Zusammenhang zwischen der Teilbeteiligungsquote der 3-Jährigen im Elementarbereich und der Beschäftigungsquote von Müttern mit Kindern dieses Alters zu geben. Insgesamt gab es in der Europäischen Union 2005 im Durchschnitt ungefähr 14 % weniger erwerbstätige Mütter mit 3-jährigen Kindern als Kinder dieser Altersstufe, die eine Einrichtung der ISCED-Stufe 0 besuchten (Abbildung 2.10).

**Abbildung 2.10: Beteiligung 3-jähriger Kinder auf der ISCED-Stufe 0 2004/05 und Beschäftigungsquote der Mütter von 3-jährigen Kindern, 2005**



|                                       | EU-27 | BE   | BG   | CZ   | DK   | DE   | EE     | IE  | EL   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT     | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL   | PT   | RO   | SI   | SK   | FI   | SE   | UK   | IS   | LI  | NO   |
|---------------------------------------|-------|------|------|------|------|------|--------|-----|------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|
| <span style="color: orange;">■</span> | 72,3  | 100  | 58,3 | 65,3 | 91,1 | 72,7 | 80,6   | 1,9 | 0,0  | 94,6 | 99,5 | 97,3 | 31,8 | 65,7 | 51,2   | 62,0 | 72,6 | 81,9 | 0,1  | 47,5 | 27,8 | 61,4 | 55,8 | 66,8 | 60,8 | 37,9 | 84,2 | 77,6 | 94,1 | 0,0 | 82,8 |
| <span style="color: red;">●</span>    | 58,4  | 59,9 | 59,0 | 37,2 | :    | 53,6 | (72,9) | :   | 52,5 | 55,9 | 66,2 | 51,9 | 69,4 | 74,9 | (68,4) | 63,0 | 51,5 | :    | 68,9 | 66,6 | :    | 75,7 | 63,0 | 90,5 | 35,8 | 71,7 | :    | 57,5 | :    | :   | :    |

Quelle: Eurostat, UOE und AKE

### Anmerkungen

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

**Belgien:** Weder die Daten über nicht öffentlich geförderte private Einrichtungen noch über die deutschsprachige Gemeinschaft des Landes wurden hier erfasst.

**Irland:** Es existieren keine staatlichen Bildungsangebote auf der ISCED-Stufe 0. Viele Kinder nehmen in privaten Einrichtungen an frühkindlichen Bildungsangeboten teil, wofür jedoch größtenteils keine Daten vorliegen.

### Erläuterung

Die **Beschäftigungsquote** einer Referenzpopulation (hier die Mütter, deren jüngstes Kind 3 Jahre alt ist) entspricht dem Prozentsatz der Erwerbstätigen an der Gesamtzahl aller Personen der Referenzpopulation aus Erwerbspersonen und Nichterwerbspersonen.

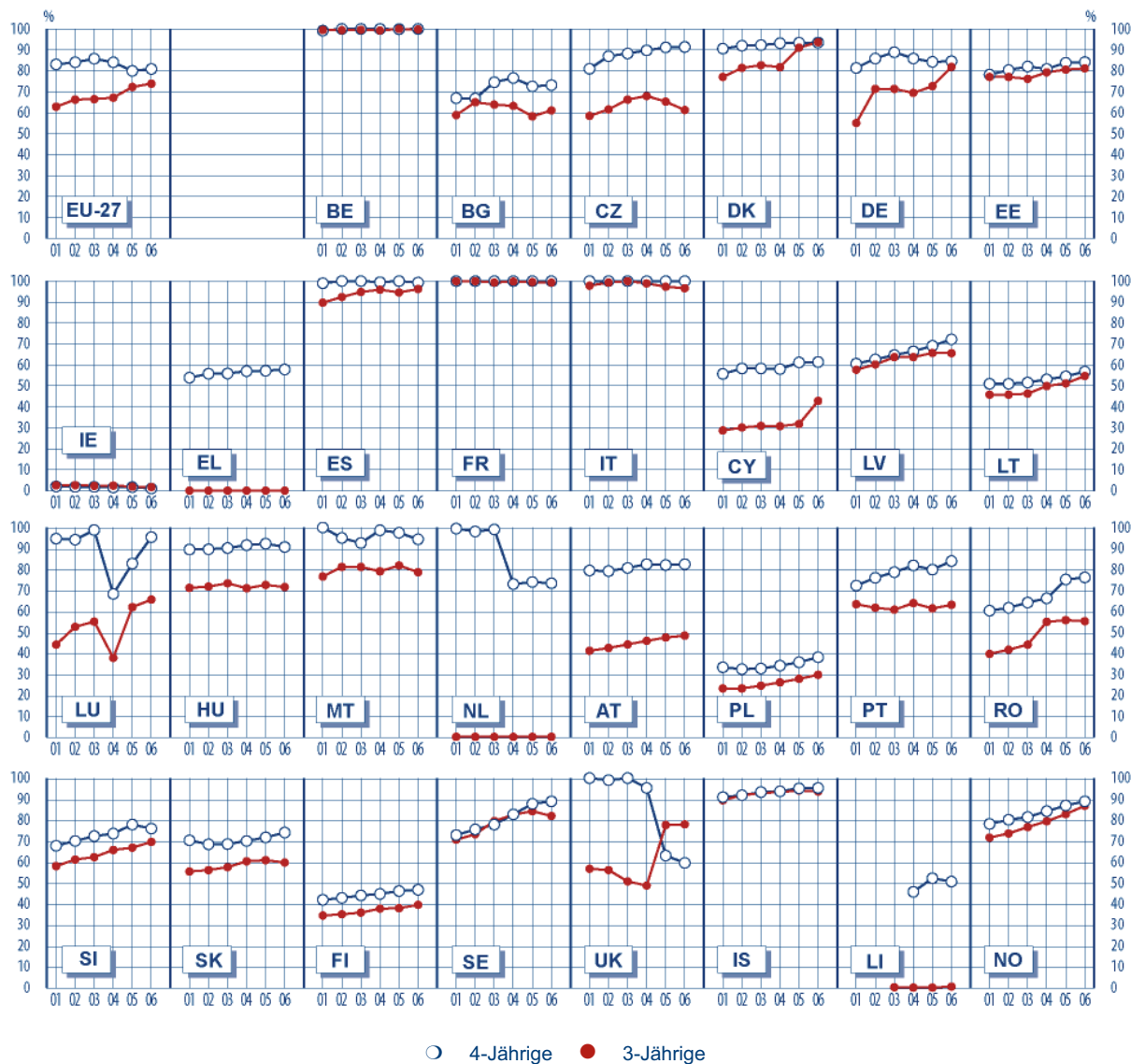
Personen über 74 Jahre oder unter 15 Jahren sind Nichterwerbspersonen. Von den 15- bis 74-Jährigen, die nach eigenen Angaben auf Arbeitssuche sind, aber während der Referenzwoche keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, gelten diejenigen als Nichterwerbspersonen, die in den vier vorausgehenden Wochen nicht aktiv nach einem Arbeitsplatz gesucht haben (außer, sie haben die Suche eingestellt, weil sie ein Arbeitsverhältnis eingegangen sind, das innerhalb der nächsten drei Monate beginnt) oder die nach eigenen Angaben nicht bereit sind, innerhalb der kommenden zwei Wochen eine Arbeit aufzunehmen. Arbeitnehmer in Vaterschafts- bzw. Mutterschaftsurlaub gelten ebenso wie unbezahlt mithelfende Familienangehörige als Erwerbstätige. Arbeitnehmer, die seit über drei Monaten nicht erwerbstätig sind (Elternurlaub,

Unterbrechung der Berufstätigkeit, Kündigung usw.), gelten ebenfalls als Erwerbstätige, sofern ihr Arbeitgeber eine mindestens 50 %ige Gehaltsfortzahlung leistet; andernfalls gelten sie als Nichterwerbspersonen.

Die **Beteiligungsquote** wird errechnet, indem die Zahl der 3-jährigen Kinder, die eine Vorschuleinrichtung besuchen, durch die Zahl der 3-Jährigen in der Gesamtbevölkerung geteilt wird. Die Bevölkerungsdaten beziehen sich auf den 1. Januar 2005.

Sehr deutlich ist die Diskrepanz in Belgien und Italien: Die Beteiligungsquote der 3-jährigen Kinder liegt hier 40 % höher als die Beschäftigungsquote der Mütter mit Kindern diesen Alters. Auch in der Tschechischen Republik, in Spanien, Frankreich und der Slowakei, wo die Beteiligungsquote der 3-jährigen Kinder um mindestens 25 % höher liegt als die Beschäftigungsquote ihrer Mütter, ist dieses Muster sehr ausgeprägt.

**Abbildung 2.11: Entwicklung der Bildungsbeteiligung von 3- bis 4-jährigen Kindern im Elementarbereich (ISCED 0) und ohne Zuordnung nach ISCED-Stufen, 2000/01 bis 2005/06**



Quelle: Eurostat, UOE

**3-Jährige**

|      | EU-27 | BE   | BG   | CZ   | DK   | DE   | EE   | IE  | EL | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL  | AT   | PL   | PT   | RO   | SI   | SK   | FI   | SE   | UK   | IS   | LI  | NO   |
|------|-------|------|------|------|------|------|------|-----|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|
| 2001 | 61,6  | 98,2 | 56,9 | 54,9 | 71,8 | 54,8 | 72,3 | 2,8 | 0  | 84,3 | 100  | 97,9 | 31,2 | 55,6 | 45,7 | 37,7 | 68,6 | 79   | 0,1 | 39,3 | 23,3 | 58,6 | 38,8 | 52,4 | 56,1 | 33,9 | 68   | 54,1 | 86,9 | :   | 70,9 |
| 2002 | 62,9  | 99,5 | 58,9 | 58,5 | 77,1 | 55,1 | 77,1 | 2,5 | 0  | 89,7 | 100  | 97,8 | 28,7 | 57,7 | 45,8 | 44,1 | 71,2 | 76,6 | 0,1 | 41,2 | 23,2 | 63,4 | 39,7 | 58   | 55,4 | 34,4 | 70,6 | 56,7 | 89,4 | :   | 71,6 |
| 2003 | 66,3  | 99,4 | 65   | 61,6 | 81,4 | 71,4 | 77,1 | 2,6 | 0  | 92,4 | 100  | 99,3 | 30,1 | 60,2 | 45,8 | 52,6 | 71,8 | 81,2 | 0,1 | 42,5 | 23,2 | 61,7 | 41,7 | 61,1 | 56,1 | 35   | 73,2 | 56,1 | 91,8 | :   | 73,6 |
| 2004 | 66,5  | 99,6 | 63,9 | 66,3 | 82,7 | 71,4 | 76,2 | 2,3 | 0  | 94,8 | 99,3 | 100  | 30,9 | 63,7 | 46,3 | 55,1 | 73,4 | 81,2 | 0,1 | 44,2 | 24,5 | 60,8 | 44,1 | 62,3 | 57,5 | 35,8 | 79,5 | 50,7 | 92,9 | 0,2 | 76,6 |
| 2005 | 67,2  | 99,3 | 63,3 | 68   | 81,8 | 69,5 | 79,3 | 2,4 | 0  | 95,9 | 99,8 | 98,9 | 30,8 | 63,7 | 49,9 | 37,8 | 71   | 79,1 | 0,1 | 45,9 | 26,1 | 63,9 | 55   | 65,7 | 60,3 | 37,7 | 82,5 | 48,7 | 93,3 | 0,0 | 79,4 |
| 2006 | 72,3  | 100  | 58,3 | 65,3 | 91,1 | 72,7 | 80,6 | 1,9 | 0  | 94,6 | 99,5 | 97,3 | 31,8 | 65,7 | 51,2 | 62   | 72,6 | 81,9 | 0,1 | 47,5 | 27,8 | 61,4 | 55,8 | 66,8 | 60,8 | 37,9 | 84,2 | 77,6 | 94,1 | 0,0 | 82,8 |

**4-Jährige**

|      | EU-27 | BE    | BG   | CZ   | DK   | DE   | EE   | IE  | EL   | ES    | FR  | IT  | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL   | PT   | RO   | SI   | SK   | FI   | SE   | UK   | IS   | LI   | NO   |
|------|-------|-------|------|------|------|------|------|-----|------|-------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2001 | 83,1  | 99,2  | 67,0 | 81,0 | 90,6 | 81,4 | 78,2 | 2,0 | 53,9 | 99,0  | 100 | 100 | 55,7 | 60,6 | 51,0 | 94,7 | 89,5 | 100  | 99,5 | 79,5 | 33,3 | 72,3 | 60,3 | 67,7 | 70,3 | 41,9 | 72,8 | 100  | 90,9 | :    | 78,1 |
| 2002 | 84,1  | 100   | 66,8 | 87,0 | 92,0 | 85,9 | 80,4 | 1,8 | 55,8 | 100   | 100 | 100 | 58,3 | 62,6 | 51,0 | 94,2 | 89,6 | 95,0 | 98,1 | 79,2 | 32,4 | 76,0 | 61,7 | 70,0 | 68,4 | 42,8 | 75,5 | 99,0 | 91,8 | :    | 80,1 |
| 2003 | 85,8  | 100   | 74,6 | 88,3 | 92,3 | 88,9 | 82,1 | 1,8 | 55,9 | 100   | 100 | 100 | 58,3 | 64,7 | 51,6 | 98,8 | 90,2 | 92,6 | 99,1 | 80,7 | 32,7 | 78,7 | 64,2 | 72,3 | 68,5 | 44,0 | 77,8 | 100  | 93,3 | :    | 81,4 |
| 2004 | 84,1  | 100   | 76,6 | 89,8 | 93,2 | 85,9 | 80,9 | 1,5 | 57,0 | 99,5  | 100 | 100 | 58,0 | 66,5 | 53,1 | 68,3 | 91,6 | 98,7 | 73,0 | 82,5 | 34,1 | 81,9 | 66,2 | 73,5 | 70,0 | 44,7 | 82,7 | 95,3 | 93,7 | 45,7 | 84,2 |
| 2005 | 80,0  | 99,9  | 72,6 | 91,2 | 93,4 | 84,3 | 83,9 | 1,7 | 57,2 | 100,0 | 100 | 100 | 61,2 | 69,1 | 54,5 | 82,8 | 92,3 | 97,5 | 74,0 | 82,1 | 35,7 | 79,9 | 75,2 | 77,8 | 71,7 | 46,1 | 87,7 | 63,0 | 95,1 | 52,2 | 86,9 |
| 2006 | 80,9  | 100,0 | 73,2 | 91,4 | 93,5 | 84,6 | 84,2 | 1,0 | 57,8 | 99,3  | 100 | 100 | 61,4 | 72,2 | 56,8 | 95,4 | 90,7 | 94,4 | 73,4 | 82,5 | 38,1 | 84,0 | 76,2 | 75,9 | 74,0 | 46,7 | 88,9 | 59,5 | 95,3 | 50,6 | 88,9 |

Quelle: Eurostat, UOE

**Anmerkungen**

**Belgien:** Hier wurden weder die Daten über nicht öffentlich geförderte private Einrichtungen noch (für 1998/99 und 2003/04) über die deutschsprachige Gemeinschaft des Landes erfasst.

**Irland:** Es existieren keine staatlichen Bildungsangebote auf der ISCED-Stufe 0. Viele Kinder nehmen in privaten Einrichtungen an frühkindlichen Bildungsangeboten teil, wofür jedoch größtenteils keine Daten vorliegen.

**Luxemburg:** Die Teilnahme am Vorschulunterricht ist ab dem Alter von 4 Jahren verbindlich vorgeschrieben: Die Differenz zu 100 % in den Jahren 2002/03 und 2003/04 ist darauf zurückzuführen, dass manche Kinder Einrichtungen im Ausland besuchen, aber auch und vor allem auf die Berechnungsweise: Am 1. September werden die in einer Vorschuleinrichtung angemeldeten Kinder erfasst, die Gesamtpopulation der Kinder dieses Alters jedoch am 1. Januar.

**Niederlande:** seit 2002/03 ist die Beteiligungsquote der 4-jährigen Kinder zu niedrig angegeben: Die Gesamtpopulation der 4-Jährigen wird am 1. Oktober erfasst, wobei diejenigen Kinder nicht berücksichtigt werden, die zwischen Oktober und Dezember das Alter von 4 Jahren erreichen und anschließend in einer Vorschuleinrichtung angemeldet werden; am 31. Dezember besuchen fast 100 % der 4-Jährigen eine Einrichtung auf dieser Bildungsstufe.

**Erläuterung**

Die Vorschulbildung (ISCED 0) soll den Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern ab 3 Jahren Rechnung tragen. In Einrichtungen des Elementarbereichs mit Bildungsfunktion ist die Beschäftigung von Fachkräften mit pädagogischer Qualifikation verbindlich vorgeschrieben. Tagesstätten und Spielgruppen, in denen das Personal keine formale pädagogische Qualifikation nachweisen muss, werden hier nicht berücksichtigt.

Dieser Indikator wird errechnet, indem die Zahl der 3- bis 4-jährigen Kinder, die eine Vorschuleinrichtung besuchen, durch die Zahl der 3- bis 4-jährigen in der Gesamtbevölkerung geteilt wird. Die Bevölkerungsdaten beziehen sich auf den 1. Januar des Bezugsjahres.

In Griechenland, Zypern, den Niederlanden und Finnland hingegen ist die Beschäftigungsquote der Mütter mit 3-jährigen Kindern um 30 % höher als die Beteiligungsquote der Kinder dieses Alters. In diesen Ländern scheinen also die Mütter auf informelle Betreuungsstrukturen (beispielsweise ein Familienmitglied oder häusliche Betreuerinnen) zurückzugreifen, was durch eine fehlende Infrastruktur an formalen Bildungsangeboten oder deren Kosten bedingt sein kann oder dadurch, dass die Eltern diese Form der Betreuung vorziehen. Dies ist möglicherweise auch in Lettland, Litauen, Österreich, Portugal, Rumänien und Slowenien der Fall, wo die Beschäftigungsquote der Mütter ebenfalls über der Beteiligungsquote der 3-jährigen Kinder liegt.

Ungeachtet ihrer Beschäftigungssituation scheinen die Eltern ihr(e) Kind(er) jedoch vermehrt in Vorschuleinrichtungen anzumelden (Abbildung 2.11). Seit 2000/01 hat sich die Beteiligungsquote der 3-jährigen Kinder an der Vorschulbildung in den europäischen Ländern durchschnittlich um 10 % erhöht. Bei den 4-Jährigen ist hinsichtlich der Beteiligung auf der ISCED-Stufe 0 in jüngster Zeit eine abnehmende Tendenz zu beobachten, was weitgehend auf Veränderungen in zwei Ländern, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich, zurückgeführt werden kann. In den Niederlanden ist der seit 2002/03 zu beobachtende Rückgang der Beteiligungsquote um 25 % in erster Linie durch eine veränderte



Schätzungsmethode bedingt (siehe Anmerkung zu Abbildung 2.11). Die Ursache für die Abnahme der Beteiligungsquote der 4-jährigen Kinder auf der ISCED-Stufe 0 im Vereinigten Königreich liegt darin, dass seit 2004/05 in Nordirland alle 4-Jährigen an Bildungsangeboten der ISCED-Stufe 1 teilnehmen.

Da also die 4-Jährigen nun auf zwei verschiedenen Bildungsstufen zu finden sind, ist es sinnvoller, die Tendenzen hinsichtlich der Beteiligung der 3-jährigen Kinder zu interpretieren. Die erwähnte allgemeine Zunahme manifestiert sich in den einzelnen Ländern auf unterschiedliche Weise. In Luxemburg und im Vereinigten Königreich ist ein sehr starker Anstieg zu beobachten (praktisch um 25 %). Auch in Dänemark, Deutschland, Rumänien, Slowenien, Schweden und Norwegen hat die Beteiligungsquote der 3-jährigen Kinder stärker als im europäischen Durchschnitt zugenommen.

## 2.6. Finanzierung der FBBE-Einrichtungen (ISCED 0)

Wenn die Nachfrage in der Bevölkerung nach Vorschulbildung für Kleinkinder steigt, dann erfordert dies nicht nur den quantitativen Ausbau des Angebots, sondern auch seine qualitative Verbesserung. Der Prozentsatz des BIP, der für die ISCED-Stufe 0 aufgewendet wird (Abbildung 2.12), gibt teilweise Aufschluss über die Anstrengungen der europäischen Länder, neue Betreuungseinrichtungen zu eröffnen und/oder die Arbeitsbedingungen in den vorhandenen Einrichtungen zu verbessern.

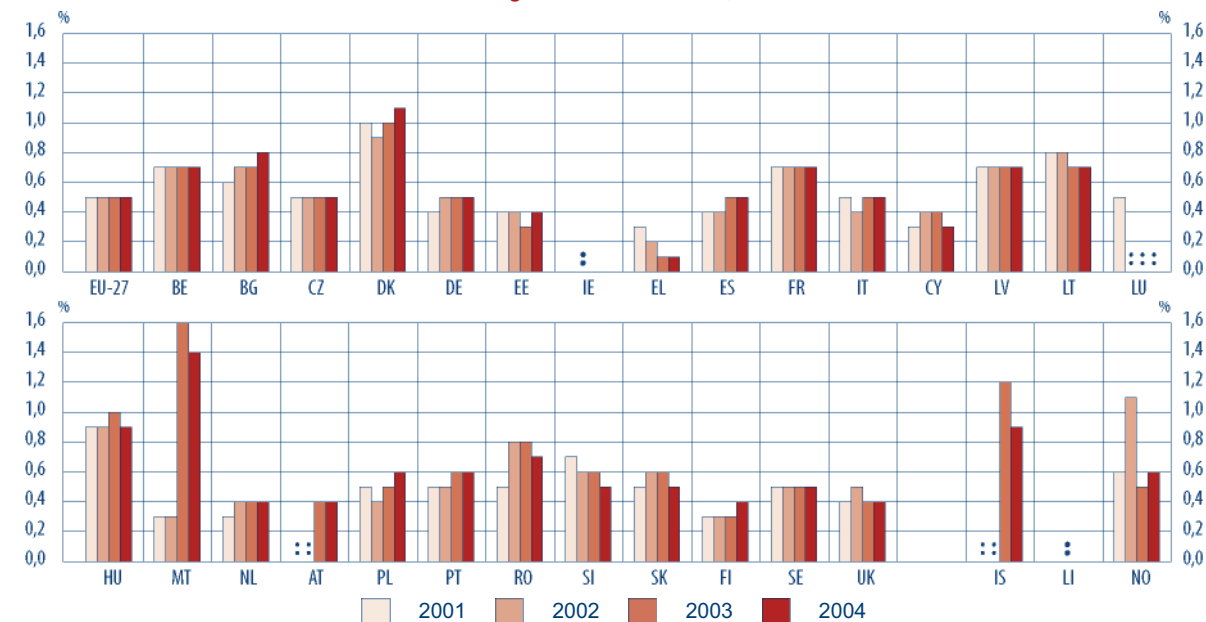
Es sei vorab darauf hingewiesen, dass sich die in Prozent des BIP angegebenen Ausgaben unter Umständen in ihrer zeitlichen Entwicklung nur schwer vergleichen lassen, wenn das BIP starken Schwankungen unterliegt. So kann beispielsweise ein scheinbarer Rückgang des Anteils dieser Ausgaben am BIP in wirtschaftlichen Wachstumsphasen lediglich bedeuten, dass sie unverändert geblieben sind oder sich sogar erhöht haben. Folglich zeigt dieser Indikator eher, ob die Ausgaben an die Entwicklung des BIP angepasst wurden oder nicht.

Im Durchschnitt der Europäischen Union insgesamt und in den meisten Ländern sind die für den Elementarbereich aufgewendeten Mittel der Entwicklung des BIP gefolgt, da ihr Anteil am BIP zwischen 2001 und 2004 stabil geblieben ist. Ein bedeutender Anstieg ist 2003 in Malta zu verzeichnen (auf das BIP bezogene Verfünfachung der Aufwendungen). Dagegen hat sich der auf das BIP bezogene Anteil dieser Mittel in Griechenland, Litauen, Slowenien und im Vereinigten Königreich seit 2001 etwas verringert. In diesen Ländern ist der Anteil der diesbezüglichen Investitionen am BIP zurückgegangen, obwohl deren absolute Beträge unverändert geblieben sein können, falls sich das BIP erhöht hat. In anderen Ländern wie Slowenien könnte die Verringerung der Ausgaben dadurch bedingt sein, dass die Vorschulklassen der Grundschulen, die in diesen Daten nicht erfasst sind, immer mehr Kinder aufnehmen, die sonst den Elementarbereich besucht hätten, und daher einen zunehmend größeren Teil der bereitgestellten Finanzmittel erhalten.

Der Vergleich der Ausgabenentwicklung mit den Beteiligungsquoten (Abbildung 2.11) belegt, dass die Erhöhung der Aufwendungen (bezogen auf das BIP) in Malta nicht zu einem Anstieg der Beteiligungsquote der Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren auf der ISCED-Stufe 0 geführt hat. Wohl noch auffälliger ist, dass in manchen Ländern ein Anstieg der Besuchsquote auf der ISCED-Stufe 0 festzustellen ist, obwohl sich der Prozentsatz des BIP, der in diese Bildungsstufe investiert wurde, nicht erhöht hat: Dies ist der Fall in Lettland, Litauen, Österreich, Slowenien, Schweden und Norwegen. Gleichwohl lässt sich die Abnahme der Aufwendungen in Prozent des BIP in diesen Ländern (außer in Norwegen) durch einen demografischen Faktor (Rückgang der Zahl der Kleinkinder) oder einen ökonomischen Faktor (Anstieg des BIP) erklären. In diesen Ländern sind die absoluten Ausgaben pro Kind nicht gesunken (Abbildung 2.13).

Allerdings gilt es diese Aussagen durch Berücksichtigung des Ausstattungsniveaus der einzelnen Länder zu differenzieren, d. h. es muss zwischen Strukturausgaben und Betriebsausgaben unterschieden werden. Denn unbestreitbar erfordert ein Anstieg der Beteiligungsquote oftmals höhere Betriebsausgaben (Lehrpersonal, Unterrichtsmaterial usw.), dies aber in geringerem Maße, wenn bereits ein bestimmtes Infrastrukturniveau erreicht ist.

**Abbildung 2.12: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung in Prozent des BIP im Elementarbereich (ISCED 0) und ohne Zuordnung nach ISCED-Stufen, 2001 bis 2004**



|      | EU-27 | BE   | BG   | CZ   | DK   | DE   | EE   | IE   | EL   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL   | PT   | RO   | SI   | SK   | FI   | SE   | UK   | IS   | LI | NO   |
|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|
| 2001 | 0,49  | 0,69 | 0,64 | 0,53 | 0,98 | 0,41 | 0,35 | 0,06 | 0,27 | 0,39 | 0,69 | 0,48 | 0,32 | 0,68 | 0,82 | 0,50 | 0,85 | 0,30 | 0,33 | :    | 0,46 | 0,50 | 0,45 | 0,65 | 0,53 | 0,32 | 0,47 | 0,44 | :    | :  | 0,60 |
| 2002 | 0,50  | 0,70 | 0,69 | 0,54 | 0,94 | 0,49 | 0,42 | 0,07 | 0,19 | 0,42 | 0,69 | 0,40 | 0,35 | 0,67 | 0,78 | :    | 0,91 | 0,30 | 0,35 | :    | 0,43 | 0,53 | 0,80 | 0,59 | 0,55 | 0,33 | 0,52 | 0,45 | :    | :  | 1,06 |
| 2003 | 0,49  | 0,71 | 0,70 | 0,54 | 0,99 | 0,46 | 0,34 | 0,07 | 0,13 | 0,46 | 0,69 | 0,45 | 0,36 | 0,69 | 0,74 | :    | 0,97 | 1,57 | 0,36 | 0,41 | 0,48 | 0,60 | 0,83 | 0,56 | 0,64 | 0,34 | 0,50 | 0,35 | 1,18 | :  | 0,53 |
| 2004 | 0,49  | 0,70 | 0,79 | 0,51 | 1,05 | 0,47 | 0,36 | 0,00 | 0,12 | 0,48 | 0,68 | 0,45 | 0,33 | 0,66 | 0,66 | :    | 0,93 | 1,40 | 0,36 | 0,40 | 0,55 | 0,59 | 0,66 | 0,49 | 0,54 | 0,35 | 0,52 | 0,35 | 0,90 | :  | 0,57 |

Quelle: Eurostat, UOE und Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

### Anmerkungen

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

**Belgien:** Weder die Ausgaben für öffentlich geförderte private Einrichtungen noch für die deutschsprachige Gemeinschaft wurden hier erfasst.

**Griechenland:** Die Ausgaben für den Elementarbereich werden unter dem Primarbereich erfasst. 2001, 2002: Die Angaben über Aufwendungen für Ruhegelder liegen nicht vor. 2003: Die Angaben über öffentliche Darlehen für Studierende liegen nicht vor.

**Litauen:** 2003 und 2004: Die Ausgaben „anderer privater Einrichtungen“ sind hier nicht berücksichtigt.

**Luxemburg:** Die Zahlen beinhalten auch die Ausgaben für den Primarbereich (ISCED 1).

**Polen:** Hier sind die Ausgaben für die Betreuung von Kindern im Elementarbereich enthalten.

**Portugal:** Die Ausgaben auf lokaler Ebene sind hier nicht berücksichtigt. Die Angaben über Aufwendungen für Ruhegelder liegen nicht vor. 2003, 2004: Die Angaben über öffentliche Darlehen für Studierende liegen nicht vor. 2003, 2004: Die Ausgaben „anderer privater Einrichtungen“ sind nicht berücksichtigt. 2003, 2004: Angaben über Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen liegen nicht vor.

**Slowakei:** Hier sind die Ausgaben für die Betreuung von Kindern im Elementarbereich enthalten.

**Vereinigtes Königreich:** Das BIP bezieht sich auf das vom 1. April bis zum 31. März laufende Haushaltsjahr.

**Island:** Angaben über Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen liegen nicht vor.

**Norwegen:** 2002: Hier sind auch die Ausgaben für die Betreuung von Kindern im Elementarbereich enthalten. 2003, 2004: Angaben über Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen liegen nicht vor.

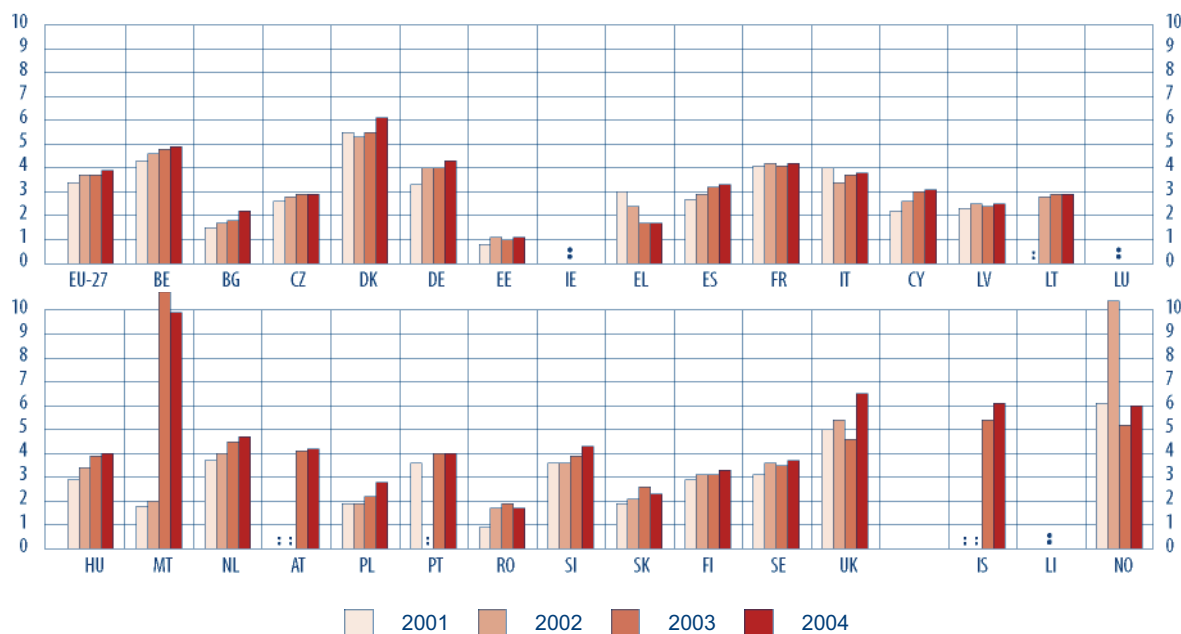
### Erläuterung

Im Allgemeinen finanziert der Staat die Bildungskosten, indem er für die Betriebskosten und Investitionskosten der Bildungseinrichtungen direkt aufkommt (öffentliche Direktfinanzierung der Bildungseinrichtungen) oder den Schülern/Studierenden und ihren Familien Unterstützung gewährt (staatliche Ausbildungsbeihilfen und Darlehen) und Ausbildungsmaßnahmen der privaten Unternehmen oder gemeinnütziger Verbände finanziell unterstützt (Transferleistungen an Haushalte und Unternehmen). Die gesamten öffentlichen Bildungsausgaben umfassen die öffentliche Direktfinanzierung der Bildungseinrichtungen und die Transferleistungen an private Haushalte und Unternehmen.

Die gesamten öffentlichen Bildungsausgaben werden zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) in Bezug gesetzt. Das Ergebnis wird mit 100 multipliziert.

Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen sind die Ausgaben in den vier hier untersuchten Jahren insgesamt gestiegen. Nachprüfbar ist dies in der Abbildung 2.13, die die Ausgaben bezogen auf die Zahl der Kinder wiedergibt, die die ISCED-Stufe 0 besuchen.

**Abbildung 2.13: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung für den Elementarbereich (ISCED 0) und ohne Zuordnung nach ISCED-Stufen pro Kopf in Tausend EUR-KKS, 2001 bis 2004**



|      | EU-27: | BE  | BG  | CZ  | DK  | DE  | EE  | IE | EL  | ES  | FR  | IT  | CY  | LV  | LT  | LU | HU  | MT   | NL  | AT  | PL  | PT  | RO  | SI  | SK  | FI  | SE  | UK  | IS  | LI | NO   |
|------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|------|
| 2001 | 3,4    | 4,3 | 1,5 | 2,6 | 5,5 | 3,3 | 0,8 | :  | 3,0 | 2,7 | 4,1 | 4,0 | 2,2 | 2,3 | :   | :  | 2,9 | 1,8  | 3,7 | :   | 1,9 | 3,6 | 0,9 | 3,6 | 1,9 | 2,9 | 3,1 | 5,0 | :   | :  | 6,1  |
| 2002 | 3,7    | 4,6 | 1,7 | 2,8 | 5,3 | 4,0 | 1,1 | :  | 2,4 | 2,9 | 4,2 | 3,4 | 2,6 | 2,5 | 2,8 | :  | 3,4 | 2,0  | 4,0 | :   | 1,9 | :   | 1,7 | 3,6 | 2,1 | 3,1 | 3,6 | 5,4 | :   | :  | 10,4 |
| 2003 | 3,7    | 4,8 | 1,8 | 2,9 | 5,5 | 4,0 | 1,0 | :  | 1,7 | 3,2 | 4,1 | 3,7 | 3,0 | 2,4 | 2,9 | :  | 3,9 | 10,8 | 4,5 | 4,1 | 2,2 | 4,0 | 1,9 | 3,9 | 2,6 | 3,1 | 3,5 | 4,6 | 5,4 | :  | 5,2  |
| 2004 | 3,9    | 4,9 | 2,2 | 2,9 | 6,1 | 4,3 | 1,1 | :  | 1,7 | 3,3 | 4,2 | 3,8 | 3,1 | 2,5 | 2,9 | :  | 4,0 | 9,9  | 4,7 | 4,2 | 2,8 | 4,0 | 1,7 | 4,3 | 2,3 | 3,3 | 3,7 | 6,5 | 6,1 | :  | 6,0  |

Quelle: Eurostat, UOE und Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

### Anmerkungen

**EU-27:** Schätzungen auf der Grundlage der Länder, für die Daten vorliegen.

**Belgien:** Weder die Ausgaben für öffentlich geförderte private Einrichtungen noch für die deutschsprachige Gemeinschaft des Landes wurden hier erfasst. Das Gleiche gilt für die Besuchszahlen der nicht öffentlich geförderten privaten Einrichtungen und (für 2004) der Einrichtungen der deutschsprachigen Gemeinschaft.

**Griechenland:** Die Ausgaben für den Elementarbereich werden unter dem Primarbereich erfasst. 2001, 2002: Die Angaben über Aufwendungen für Ruhegelder liegen nicht vor. 2003: Die Angaben über öffentliche Darlehen für Studierende liegen nicht vor.

**Litauen:** 2003, 2004: Die Ausgaben „anderer privater Einrichtungen“ sind hier nicht berücksichtigt.

**Polen:** Hier sind auch die Ausgaben für die Betreuung von Kindern im Elementarbereich enthalten.

**Portugal:** Die Ausgaben auf lokaler Ebene sind hier nicht berücksichtigt. Die Angaben über Aufwendungen für Ruhegelder liegen nicht vor. 2003, 2004: Die Angaben über öffentliche Darlehen für Studierende liegen nicht vor. 2003, 2004: Die Ausgaben „anderer privater Einrichtungen“ sind hier nicht berücksichtigt. 2003, 2004: Angaben über Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen liegen nicht vor.

**Slowakei:** Hier sind auch die Ausgaben für die Betreuung von Kindern im Elementarbereich enthalten.

**Vereinigtes Königreich:** Das BIP bezieht sich auf das vom 1. April bis zum 31. März laufende Haushaltsjahr.

**Island:** Angaben über Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen liegen nicht vor.

**Norwegen:** 2002: Hier sind auch die Ausgaben für die Betreuung von Kindern im Elementarbereich enthalten. 2003, 2004: Angaben über Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen liegen nicht vor.

### **Erläuterung**

Im Allgemeinen finanziert der Staat die Bildungskosten, indem er für die Betriebskosten und Investitionskosten der Bildungseinrichtungen direkt aufkommt (öffentliche Direktfinanzierung der Bildungseinrichtungen) oder den Schülern/Studierenden und ihren Familien Unterstützung gewährt (staatliche Ausbildungsbeihilfen und Darlehen) und Ausbildungsmaßnahmen der privaten Unternehmen oder gemeinnütziger Verbände finanziell unterstützt (Transferleistungen an Haushalte und Unternehmen). Die gesamten öffentlichen Bildungsausgaben umfassen die öffentliche Direktfinanzierung der Bildungseinrichtungen und die Transferleistungen an private Haushalte und Unternehmen.

Der Indikator wurde berechnet, indem der Gesamtbetrag der jährlichen Ausgaben durch die Zahl der Kinder geteilt wurde, die die ISCED-Stufe 0 besuchen.

Die jährlichen Ausgaben wurden in Kaufkraftstandard (KKS) umgerechnet, um Unterschiede im Preisniveau zwischen den verschiedenen Staaten zu neutralisieren.

---

Griechenland ist das einzige Land, in dem für den Zeitraum von 2001 bis 2004 ein erheblicher Rückgang (um etwa 40 %) der jährlichen Ausgaben pro Kind zu verzeichnen ist. Die überwältigende Mehrheit der europäischen Länder hat ihre Ausgaben um über 10 % erhöht, und Malta hat seine Aufwendungen 2003 im Vergleich zu 2002 sogar vervierfacht.

Slowenien und das Vereinigte Königreich stellen insofern Sonderfälle dar, als die Ausgaben pro Schüler ansteigen, während sich der Prozentanteil der Gesamtausgaben für Bildung am BIP etwas verringert hat (Abbildung 2.12). Dieses Paradoxon erklärt sich vor allem durch den Rückgang der absoluten Schülerzahlen<sup>(6)</sup>. Dazu ist zu bemerken, dass dieser Rückgang in Slowenien durch sinkende Geburtenzahlen bei gleichzeitigem Anstieg der Beteiligungsquote (Prozentsatz der in den FBBE-Einrichtungen angemeldeten Kinder bezogen auf die Gesamtpopulation der Kinder dieser Altersgruppe) bedingt ist. Im Vereinigten Königreich sind die rückläufigen Teilnehmerzahlen auf die geringere Beteiligungsquote auf der ISCED-Stufe 0 und auf einen Anstieg der Beteiligungsquote auf der ISCED-Stufe 1 zurückzuführen.

\*  
\* \*

Dieser Überblick umreißt die soziokulturellen und ökonomischen Probleme, die für Kinder zu Risikofaktoren werden können. Manche Länder sind von den verschiedenen Faktoren stärker betroffen als andere. So hat beispielsweise das Vereinigte Königreich den höchsten Anteil an Alleinerziehendenhaushalten mit Kleinkindern zu verzeichnen. Solche Haushalte befinden sich häufig in einer schwierigen finanziellen Situation. Auch in Estland, Italien, Litauen, Luxemburg, Polen und Portugal ist Armut in Haushalten mit Kleinkindern weit verbreitet. In der Slowakei sind sowohl Frauen als auch Männer, die Kleinkinder erziehen, stärker von Erwerbslosigkeit bedroht als in anderen europäischen Ländern. Luxemburg weist den höchsten Anteil ausländischer Kinder in Europa auf. Die Vorschulbildung der Kinder von Migranten ist in Griechenland, Zypern und Österreich ebenfalls ein schwerwiegendes Problem, und dies gilt zweifellos auch für andere Länder, in denen große ethnische Minderheiten (insbesondere Roma) leben, die nicht in diesen Statistiken erfasst werden.

Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass die Beteiligungsquote der Frauen am Arbeitsmarkt in den meisten Ländern eindeutig vom Alter ihrer Kinder abhängt. Viele Frauen in Europa ziehen sich aus dem Arbeitsmarkt zurück, wenn sie ein Kind unter 3 Jahren zu betreuen haben. Bei Frauen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren liegt die Erwerbsquote immer noch unter dem Durchschnitt, doch sobald das jüngste Kind 6 Jahre alt geworden ist, erklären sich die meisten europäischen Frauen eher zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit bereit.

---

<sup>(6)</sup> Tatsächlich belegen die Eurostat-Daten, dass die absoluten Schülerzahlen (die nicht in den Abbildungen erscheinen) in beiden Ländern stärker als anderswo zurückgegangen sind (im Zeitraum 2001-2004 in Slowenien um 26 % und im Vereinigten Königreich um 31 %).

Dieser Rückzug erklärt sich bis zu einem gewissen Grad durch das Nichtvorhandensein eines Betreuungsangebots für Kleinkinder. Allerdings ist hier die in vielen Ländern zu beobachtende Entwicklung der Beteiligungsquoten auf der ISCED-Stufe 0 positiv zu werten, und dies gilt ebenso für die auf dieser Bildungsstufe unternommenen Investitionsanstrengungen.

Teilweise lassen sich diese Entwicklungen auf konkrete Maßnahmen auf diesem Bildungsniveau zurückführen, ungeachtet dessen, ob diese im Hinblick auf die in diesen Ländern vorhandenen Risikofaktoren ergriffen wurden oder nicht. Das vorliegende Dokument wird sich im Weiteren speziell mit den Bildungsmaßnahmen und -politiken befassen, die zur Förderung von Kleinkindern und insbesondere der am stärksten benachteiligten unter ihnen umgesetzt wurden.





### Einleitung

Wie aus den Forschungsergebnissen hervorgeht, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen und Systemen frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppen, den Umfang, die Qualität und wahrscheinlich auch auf die Auswirkungen der Angebote (siehe Kapitel 1). Zwar haben alle europäischen Staaten in irgend einer Form FBBE-Angebote für noch nicht schulpflichtige Kinder eingerichtet, die zumindest teilweise von den öffentlichen Behörden finanziert werden (Abbildung 3.1), bedeutende Unterschiede zwischen den Staaten, wenn nicht gar Regionen, gibt es jedoch im Hinblick auf das Alter, ab dem Kinder Zugang zu diesen Angeboten haben, das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage und die Art der FBBE-Angebote. In diesem Kapitel werden die folgenden Fragen untersucht:

- Wie ist das FBBE-Angebot aufgebaut? Ab welchem Alter haben Kinder Zugang zu öffentlich geförderten und anerkannten FBBE-Einrichtungen? Wird der Zugang zu den FBBE-Einrichtungen von Aufnahmeprioritäten und -kriterien abhängig gemacht? Wie sind die Öffnungszeiten dieser Einrichtungen geregelt?
- Entspricht das Angebot an bezahlbaren FBBE-Plätzen der Nachfrage? Welche Maßnahmen wurden ergriffen, um die öffentlichen Behörden zu verpflichten, ein bedarfsgerechtes Angebot bereitzustellen?
- Welche politischen Maßnahmen wurden ergriffen, um den Zugang zur FBBE insgesamt zu verbessern, und das bestehende Angebot insbesondere auch Kindern zugänglich zu machen, die sonst nicht daran teilnehmen könnten? Welche Evaluierungs- und Berichterstattungsverfahren wurden eingerichtet?

### 3.1. FBBE-Einrichtungen und Aufnahmekriterien

#### 3.1.1. Modelle und Arten von Einrichtungen

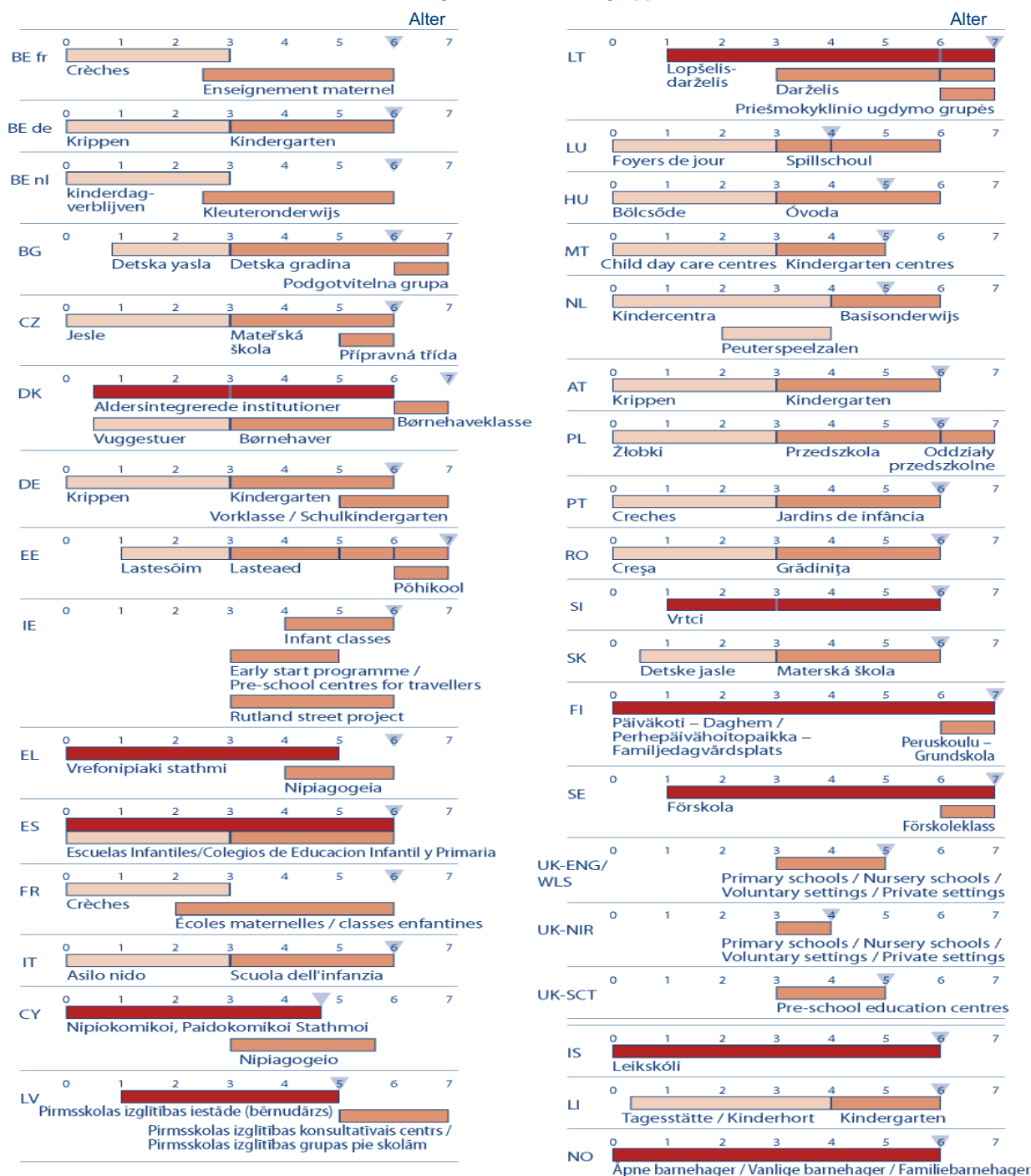
Ausnahmslos alle europäischen Staaten haben in irgendeiner Form öffentlich geförderte und anerkannte FBBE-Angebote für Kinder im Vorschulalter eingerichtet. Unterschiede zwischen den Staaten bestehen in Bezug auf die Organisation des Angebots, die zuständigen Behörden und dem Alter, ab dem die Kinder Zugang zu den Angeboten der FBBE-Einrichtungen haben.

In vielen Staaten bieten die öffentlichen Behörden subventionierte Betreuungsplätze bereits für Kleinkinder im Säuglingsalter an, die häufig unmittelbar im Anschluss an den gesetzlichen Mutterschaftsurlaub in Anspruch genommen werden können. Das heißt allerdings nicht unbedingt, dass in diesen Staaten auch ausreichend Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, um die Nachfrage vollständig zu decken (siehe Abschnitt 3.2 zur Planung der Versorgung mit FBBE-Plätzen).

In Europa kann man im FBBE-Bereich im Wesentlichen zwischen zwei Organisationsmodellen unterscheiden. Im ersten Modell wird das gesamte Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebot für Vorschulkinder aller Altersstufen an einer einzigen Einrichtung organisiert. Die Leitung der FBBE-Einrichtungen ist hier für Vorschulkinder aller Altersgruppen zuständig, und für die Mitarbeiter, die pädagogische Aktivitäten mit den Kindern durchführen, gilt – unabhängig vom Alter der zu betreuenden Kinder – ein einheitlicher Qualifikations- und Gehaltsrahmen. Neben den pädagogischen Mitarbeitern (Lehrkräfte, Erzieher, Pädagogen) sind an diesen Einrichtungen häufig Fachkräfte aus anderen Personalkategorien insbesondere aus dem Bereich der Kinder- und Säuglingspflege (Kinderschwestern, Kinderkrankenschwestern usw.) beschäftigt (siehe Kapitel 5).

Im zweiten Modell wird von zwei verschiedenen Arten von Einrichtungen ein FBBE-Angebot bereitgestellt, das sich jeweils an unterschiedliche Altersgruppen richtet (in der Regel an Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren und an Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren). Für die beiden Arten von Einrichtungen sind in vielen Staaten auch verschiedene Ministerien zuständig (siehe Tabelle A im Anhang). Dieses Modell ist in Europa insgesamt weiter verbreitet. Nur in einigen wenigen Staaten bestehen beide Modelle nebeneinander.

**Abbildung 3.1: Subventionierte und anerkannte Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung – Art der Einrichtung und Alter der Zielgruppe, 2006/07**



Separate Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder (0/1 bis 2/3 Jahre)  
 Integrierte Einrichtungen (0/1 bis 5/6 Jahre)  
 Quelle: Eurydice

Separate Einrichtungen für ältere Vorschulkinder oder Elementarbereich (ISCED 0)  
 Beginn der Schulpflicht

### Anmerkungen

**Tschechische Republik:** Das Vorbereitungsprogramm (*Přípravná třída*) richtet sich ausschließlich an soziokulturell benachteiligte Kinder.

**Dänemark:** Zum Schuljahr 2008/09 wurde der Beginn der Schulpflicht von 7 auf 6 Jahre herabgesetzt.

**Irland:** Krippen und vorschulische Einrichtungen, die Kinder unter 4 Jahren aufnehmen, sind nicht verpflichtet, pädagogisch qualifiziertes Personal einzustellen, daher wurden diese Einrichtungen in den Eurostat-Daten (Kapitel 2) nicht berücksichtigt. Nur FBBE-Angebote für bestimmte Zielgruppen (wie das *Early Start Programme* für 3- und 4-Jährige, das *Rutland St Project* für 3- bis 5-Jährige und die vorschulischen Einrichtungen für Kinder von Fahrenden (*Travellers*) im Alter von 3 bis 4 Jahren sind verpflichtet, entsprechend qualifiziertes Personal einzustellen.

**Griechenland:** Die erste Jahrgangsstufe der *Nipiagogeia* (Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren) wird auch an den *Vrefonipiaki stathmi* angeboten. Zum Schuljahr 2007/08 wurde der Beginn der Schulpflicht von 6 Jahren auf 5 Jahre herabgesetzt.

**Zypern:** Kinder werden im Alter von 4 Jahren und 8 Monaten schulpflichtig.

**Lettland:** Die schulvorbereitenden Programme (*Obligātā sagatavošana pamatizglītības apguvei*) können sowohl an den separaten Einrichtungen für ältere Vorschulkinder als auch an den *Pirmsskolas izglītības iestāde* (*Bērnodārzs*) angeboten werden.

**Litauen:** Die Vorbereitungsprogramme (*Priešmokyklinio ugdymo grupė*) werden sowohl an den *Lopšelis-darželis* und *Darželis* als auch an den allgemein bildenden Schulen (*Bendrojo lavinimo mokykla*) angeboten.

**Ungarn:** In der Regel richtet sich das Angebot der *Óvoda* an Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Kinder, die bereits schulpflichtig, aber noch nicht schulfähig sind, können die *Óvoda* bis zum Alter von 8 Jahren besuchen.

**Niederlande:** Es wird unterschieden zwischen Betreuungsangeboten und frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsangeboten. Betreuungsangebote für Kinder im Alter von 0 bis 4 Jahren werden an Tageseinrichtungen (*Kindercentra*) und im Rahmen der privaten Tagespflege bereitgestellt, Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren können außerschulische Angebote besuchen. Frühkindliche Bildungs- und Erziehungsangebote für Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren werden in *Peuterspeelzalen* (Spielgruppen für Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren) insbesondere für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen sowie im Rahmen des *Basissonderwijs* an der Primarschule (für Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren) bereitgestellt.

**Rumänien:** Zum Schuljahr 2003/04 wurde der Beginn der Schulpflicht von 7 auf 6 Jahre herabgesetzt. Derzeit sind allerdings Ausnahmen von dieser Regel noch möglich und werden – insbesondere Eltern, die ihr Kind erst im Alter von 7 Jahren einschulen möchten – in vielen Fällen gewährt.

**Slowakei:** Die *Materska škola* richtet sich in der Regel an Kinder im Alter von mindestens 3 Jahren, Einrichtungen, die die altersspezifischen Voraussetzungen erfüllen, können aber auch Kinder im Alter von 2 Jahren aufnehmen.

**Finnland:** Die lokalen Behörden organisieren auch Aktivitäten für Kinder im Vorschulalter, zum Beispiel spielerische Aktivitäten. Im Übrigen sind die Altersgrenzen zwischen den Angeboten der integrierten FBBE-Einrichtungen, dem Vorschulprogramm (*Esiopetus*) der Tageseinrichtungen (*Päiväkoti*) und dem Angebot der Pflichtschulen (*Peruskoulu*) eher fließend. Die Schulpflicht beginnt zwar erst im Alter von 7 Jahren, die Kinder können jedoch bereits ab dem Alter von 6 Jahren freiwillig an der Primarbildung teilnehmen. Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf werden zwar bereits im Alter von 5 Jahren schulpflichtig, können jedoch zwei Jahre länger im Vorschulbereich verweilen.

**Schweden:** 95 % der Schüler wechseln im Alter von 6 Jahren von einer vorschulischen Einrichtung in die *Förskoleklass* (Vorschulklasse) über. Es gibt auch vorschulische Einrichtungen, die für einen Teil der Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren ein kostenloses Unterrichtsangebot im Umfang von 3 Stunden pro Tag (15 Stunden pro Woche) anbieten.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Die privaten Einrichtungen und die Wohlfahrtseinrichtungen nehmen zum Teil auch Kinder unter 3 Jahren auf. Da sie für Kinder dieser Altersgruppe jedoch keine staatlichen Mittel erhalten (auch die anerkannten Einrichtungen nicht), werden sie in dieser Abbildung nicht berücksichtigt. Ferner gibt es zum Teil öffentlich geförderte FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren, diese sind hier jedoch ebenfalls nicht berücksichtigt, da kein allgemeiner Anspruch auf Zugang zu diesen Angeboten besteht.

**Vereinigtes Königreich (SCT):** Es steht den lokalen Behörden frei, finanzielle Mittel für Betreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren bereitzustellen, sie sind dazu jedoch nicht verpflichtet.

### Erläuterung

Die Abbildung bietet einen Überblick über das FBBE-Angebot der einzelnen Staaten. Aufgeführt wurden alle Einrichtungen, die Angebote für Vorschulkinder (im Alter von 0 bis etwa 6 Jahren) im Rahmen der allgemeinen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung bereitstellen. Berücksichtigt wurden alle anerkannten öffentlichen und öffentlich geförderten privaten FBBE-Einrichtungen – auch Einrichtungen mit niedrigen Besuchszahlen. Nicht berücksichtigt sind die Betreuungsangebote im Bereich der Tagespflege (Tagesmütter).

In den Diagrammen für die einzelnen Staaten wird zu jeder FBBE-Einrichtung angegeben, um welche Art von Einrichtung es sich handelt und an welche Altersgruppe sich ihr Angebot richtet (Mindest- und Höchstalter der Kinder). Das Schuleintrittsalter (Beginn der Schulpflicht) wird jeweils durch ein graues Dreieck auf dem Altersbalken gekennzeichnet.

Im Wesentlichen wird hier zwischen zwei Organisationsmodellen unterschieden (in manchen Staaten sind auch beide Modelle nebeneinander anzutreffen): „Integrierte“ Einrichtungen (dunkelroter Balken) nehmen in der Regel Kinder der gesamten Altersgruppe 0/1 bis 5/6 Jahre auf. Diese Einrichtungen stellen in der Regel ein durchgehendes Betreuungs- Erziehungs- und Bildungsangebot für alle Kinder im Vorschulalter bereit, das heißt für das gesamte Angebot für Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder gelten dieselben pädagogischen Rahmenbedingungen (eine Leitung für die gesamte Einrichtung, ein Qualifikationsprofil für das gesamte für die pädagogischen Aktivitäten verantwortliche Personal, eine Finanzierungsquelle). „Separate Einrichtungen“: Das FBBE-Angebot ist in zwei Teilbereiche untergliedert. Es werden unterschiedliche Angebote für zwei je nach Staat unterschiedlich definierte Altersgruppen an separaten Einrichtungen bereitgestellt. Die Einrichtungen für Kinder im Alter von 0/1 bis 2/3 Jahren sind hellrosa, die Einrichtungen für Kinder im Alter von 3/4 bis 5/6 Jahren dunkelrosa gekennzeichnet.

Die Bezeichnungen der Einrichtungen wurden in aller Regel in der Landessprache angegeben. Für einige Staaten, für die die Originalbezeichnung in der Landessprache nicht verfügbar war, wurden die englischen Begriffe angeführt.

In sechs Staaten (den nordischen Staaten mit Ausnahme von Dänemark sowie in Lettland und Slowenien) ist das gesamte FBBE-Angebot nach dem integrierten Modell aufgebaut. In drei dieser Staaten (Lettland, Schweden und Finnland) werden ferner – in der Regel für Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren – spezielle Klassen zur Vorbereitung auf den Übergang in den Primarbereich angeboten. Dieses Angebot unterscheidet sich von den Angeboten für die kleineren Kinder. Die Vorschulklassen werden entweder ebenfalls im Rahmen der integrierten FBBE-Einrichtungen oder an separaten Einrichtungen beziehungsweise an den Schulen im Primarbereich angeboten.

Die Staaten, die sich für das integrierte Modell entschieden haben, erkennen allen Kleinkindern spätestens ab dem Alter von zwölf Monaten das Recht auf einen Betreuungsplatz in einer frühpädagogischen Einrichtung zu. In Finnland setzt der Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Tageseinrichtung bereits mit dem Ende des Mutterschafts- oder Elternurlaubs ein. Hier müssen die Eltern für ihr Kind zunächst einen FBBE-Platz bei der Kommune beantragen, die dann über die Art des Betreuungsangebotes – Betreuung im häuslichen Rahmen (Tagespflege) oder in einer Tageseinrichtung – entscheidet. Das Angebot wird auf die spezifischen Bedürfnisse der Eltern abgestimmt (und kann bei Bedarf auch eine Betreuung am Abend und am Wochenende beinhalten). In Schweden sind die Kommunen verpflichtet, für alle Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, bis zum Eintritt in die freiwillige Vorschulklasse beziehungsweise bis zum Übergang in die Pflichtschule einen Platz in einer FBBE-Einrichtung bereitzustellen. Dies gilt insbesondere für Kinder, deren Eltern erwerbstätig sind oder studieren sowie für Kinder, die eine vorschulische Bildung und Erziehung besonders benötigen. Die Kommunen sind verpflichtet, den Eltern ohne ungebührliche Verzögerung, das heißt in der Regel innerhalb von drei bis vier Monaten nach Eingang des Antrags, einen Betreuungsplatz für ihr Kind anzubieten.

In Norwegen ist es erklärtes Ziel der Regierung, genügend Kindergartenplätze für alle Kinder im Alter von 1 bis 5 Jahren bereitzustellen. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wird 2009 eingeführt. Die Kommunen sind verpflichtet, ausreichend Plätze für alle Kinder im Vorschulalter zur Verfügung zu stellen. In Slowenien haben alle Kinder Anspruch auf einen FBBE-Platz, und die Eltern können frei entscheiden, an welcher Einrichtung sie ihr Kind anmelden. Fast alle öffentlichen FBBE-Einrichtungen sind Einrichtungen in der Trägerschaft lokaler Behörden.

In fünf anderen Staaten (Dänemark, Griechenland, Zypern, Spanien und Litauen) haben die Kinder die Wahl zwischen integrierten und altersdifferenzierten Einrichtungen. In Dänemark und Spanien gibt es im gesamten FBBE-Bereich parallel zu dem Angebot der integrierten Einrichtungen (für Kinder von 0 bis 6 Jahren) auch ein in zwei Stufen untergliedertes Angebot für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren (erste Stufe) beziehungsweise in Alter von 3 bis 6 Jahren (zweite Stufe). In Dänemark sind die lokalen Behörden seit der jüngsten Reform verpflichtet, für alle Kinder ab dem Alter von 26 Wochen bis zum Beginn der Schulpflicht ein Betreuungsangebot an Tageseinrichtungen bereitzustellen. In Spanien stellt die Vorschulbildung (*Educación infantil*), die das gesamte FBBE-Angebot für Kinder ab den ersten Lebensmonaten bis zum Beginn der Schulpflicht im Alter von 6 Jahren umfasst, die erste Stufe des Bildungssystems dar. Der Großteil dieses Angebots wird von öffentlichen oder öffentlich subventionierten Einrichtungen bereitgestellt. Die Autonomen Regionen sind verpflichtet, dafür zu sorgen, dass die Familien Zugang zu dem Angebot ihrer Wahl erhalten. In den drei übrigen Staaten (Griechenland, Zypern und Litauen) gibt es separate Einrichtungen nur für die älteren Vorschulkinder: hier können Kinder ab dem Alter von 4 Jahren (Griechenland) beziehungsweise 3 Jahren (Zypern und Litauen) entweder eine integrierte Einrichtung oder aber eine separate Einrichtung besuchen.

In Litauen und in Lettland können Kinder theoretisch bereits im Alter von einem Jahr in die integrierten FBBE-Einrichtungen aufgenommen werden. In beiden Staaten jedoch werden Kinder in der Regel erst ab dem Alter von 3 Jahren in einer FBBE-Einrichtung angemeldet (siehe Kapitel 2).

Die überwiegende Mehrheit der europäischen Staaten sind der zweiten Kategorie von Staaten zuzuordnen: hier wird das gesamte öffentlich geförderte anerkannte FBBE-Angebot nach dem Alter der Kinder und nach der Zuständigkeit für die Entwicklung und Umsetzung der diesen Angeboten zugrunde liegenden FBBE-Politik in zwei Teilbereiche untergliedert. In diesen Staaten besuchen in der Regel Kinder der Altersgruppe 3 oder 4 bis 6 Jahre Einrichtungen des nationalen Bildungssystems (ISCED 0). In Belgien (Französische

Gemeinschaft) und Frankreich können Kinder bereits im Alter von zweieinhalb oder zwei Jahren (Frankreich) in die Einrichtungen des allgemeinen Schulsystems aufgenommen werden. In Luxemburg, wo die Schulpflicht bereits im Alter von 4 Jahren beginnt, sind die lokalen Behörden ab September 2009 gesetzlich verpflichtet, für alle Kinder im Alter von 3 Jahren einen Platz in einer *Spillschule* bereitzustellen.

Die Situation auf der Ebene der Angebote für Säuglinge und Kleinkinder (in der Regel im Alter von 0 bis 3 Jahren) gestaltet sich in den Staaten, die altersdifferenzierte FBBE-Angebote bereitstellen, insgesamt sehr viel komplexer. Im Allgemeinen gilt jedoch in allen diesen Staaten, dass die Kinder einen Anspruch auf einen subventionierten FBBE-Platz erst ab dem Alter haben, in dem sie in den Elementarbereich eintreten, das heißt in der Regel ab dem Alter von etwa 3 Jahren. Das ist in Belgien der Fall, wo alle drei Gemeinschaften von Regierungsstellen subventionierte und anerkannte FBBE-Angebote für Kinder unter zweieinhalb Jahren bereitstellen. Da in diesem Rahmen allerdings weniger FBBE-Plätze angeboten werden als benötigt, wird ein Teil der Nachfrage hier von nicht subventionierten privaten Einrichtungen gedeckt, die der Aufsicht derselben Regierungsstellen unterstellt sind. In Frankreich ist die Situation ähnlich: hier sind regionale Ausschüsse, die *Commissions départementales pour l'accueil des jeunes enfants* (CODAJE) im Rahmen ihrer allgemeinen Aufgaben in den Bereichen Politik und Evaluierung insbesondere auch für die Planung des Angebots und die Anerkennung der Einrichtungen der Frühpädagogik zuständig. Das FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren ist hier äußerst vielfältig, weniger als ein Drittel der Kinder dieser Altersgruppe haben Zugang zu einer kommunalen Krippe oder Tageseinrichtung. Das Gleiche gilt für Luxemburg.

In Österreich gibt es für Kinder unter 3 Jahren einige Plätze in Krippen und altersübergreifenden Tageseinrichtungen. Ein solches Angebot wird allerdings, wenn überhaupt, vor allem in den städtischen Gebieten bereitgestellt, insgesamt sind die Besuchsquoten in dieser Altersgruppe jedoch sehr niedrig. Die meisten Kinder besuchen ab dem Alter von 3 Jahren einen *Kindergarten*. In Polen haben alle Kinder, die älter sind als drei Jahre, Zugang zu einer Vorschuleinrichtung. Für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren, deren Eltern erwerbstätig sind, gibt es einige Plätze in kommunalen Krippen, die zum Teil den Vorschuleinrichtungen angegliedert sind.

In vielen Staaten, in denen es (ausschließlich oder zusätzlich zum Angebot der integrierten Einrichtungen) nach Altersgruppen differenzierte Angebote für Kinder im Vorschulalter gibt, ist das Angebot für Säuglinge und Kleinkinder (0 bis 3 Jahre) von Ort zu Ort zum Teil sehr unterschiedlich, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass in diesen Staaten für die Organisation der subventionierten Angebote für diese Altersgruppe oftmals die lokalen Behörden allein zuständig sind (siehe Tabelle A im Anhang). Dies gilt insbesondere für fast alle mittel- und osteuropäischen Mitgliedstaaten sowie für Griechenland, Italien, Österreich und Liechtenstein.

In einigen Staaten gibt es fast gar kein öffentliches FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren. Dies ist in der Tschechischen Republik, in Irland und in Polen der Fall, wo die Besuchsquoten für diese Altersgruppe äußerst niedrig sind (für genauere Angaben zu den Besuchsquoten im FBBE-Bereich, siehe Kapitel 2, Abschnitt 5). In den Niederlanden werden Betreuungsangebote für Säuglinge und Kleinkinder überwiegend vom privaten Sektor bereitgestellt. Die anerkannten Einrichtungen werden hier von der Regierung, den Arbeitgebern und den Eltern gemeinsam finanziert. Es handelt sich hier in erster Linie um ein Betreuungsangebot für Kinder von erwerbstätigen Eltern. Erklärtes Ziel der zentralen Bildungspolitik ist es jedoch, benachteiligten Kindern ab dem Alter von 2 Jahren die Teilnahme an FBBE-Angeboten zu ermöglichen (siehe unten).

Im Vereinigten Königreich sind von den zentralen Behörden direkt subventionierte Angebote für Kinder unter 3 Jahren nicht überall verfügbar. Es gibt jedoch einige Ausnahmen: in England und Wales wurde ein kostenloses Halbtagsbetreuungsangebot für 2-Jährige in benachteiligten Gebieten eingerichtet. In Nordirland wurden vergleichbare Angebote zunächst versuchsweise eingeführt: hier können die öffentlichen Kindergärten in der Pilotphase auch Kinder im Alter von 2 Jahren aufnehmen, wenn genügend Plätze verfügbar sind. Zum Teil werden auch zentral finanzierte Maßnahmen auf der lokalen Ebene organisiert, wie das *Childcare Affordability Programme* in London. In England und Wales sind die lokalen Behörden seit April 2008 verpflichtet, ausreichend Betreuungsplätze für Kinder bereitzustellen, deren Eltern erwerbstätig sind. Sie sind in diesem Rahmen zwar nicht verpflichtet, eigene Tagesstätten einzurichten, müssen aber



dafür sorgen, dass das Angebot der privaten Einrichtungen so weit ausgebaut wird, dass bei Bedarf genügend Plätze verfügbar sind. Die Bildungspolitik im Vereinigten Königreich zielt insgesamt darauf ab, verstärkt integrierte Fördermaßnahmen für Familien und Kinder einzurichten, die positive Auswirkungen auf alle Kinder haben. In diesem Zusammenhang wurden zum Beispiel in England die verschiedenen Qualitätsrahmen für frühpädagogische Angebote zu einem neuen Qualitätsrahmen für alle frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote für Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren, dem *Early Years Foundation Stage* zusammengefasst, der seit September 2008 verbindlich ist.

### 3.1.2. Mindestalter und Elternurlaubsregelungen

Das Mindestalter, ab dem Kinder in Europa Zugang zu den Angeboten der FBBE-Einrichtungen haben, ist je nach Staat ganz unterschiedlich. In manchen Staaten gibt es frühkindliche Betreuungsangebote bereits für Säuglinge ab dem Alter von etwa 3 Monaten (unmittelbar im Anschluss an den Mutterschaftsurlaub) oder 6 Monaten (Dänemark, Slowakei und Liechtenstein). In anderen Staaten ist das Mindestalter auf 12 Monate festgelegt (Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Österreich, Slowenien und Schweden), hier wird die Betreuung der Kinder, die das geltende Mindestalter noch nicht erreicht haben, durch deren Eltern durch die Bereitstellung von Kinder- bzw. Elterngeld oder andere Familienbeihilfen gefördert.

In Bulgarien haben Mütter, die ihr Kind im ersten Lebensjahr (bzw. in den ersten beiden Lebensjahren, bei Kindern mit Behinderung) selbst betreuen, gemäß dem nationalen Gesetz über Familienbeihilfen einen Anspruch auf monatliche Kindergeldleistungen. Die Höhe dieser Beihilfen wird jährlich im Staatshaushalt neu festgelegt. In Estland umfasst das System der Familienförderung verschiedene Unterstützungsmaßnahmen und Finanzhilfen für Familien, insbesondere das Mutterschaftsgeld und das Elterngeld für Familien mit kleinen Kindern. Erwerbstätige Mütter erhalten Mutterschaftsgeld in Höhe von 100 % ihres bisherigen Gehalts (im Rahmen der geltenden Mindest- und Höchstsätze) über einen Zeitraum von 140 Tagen (vor und nach der Geburt des Kindes). Im Anschluss daran können sie Elterngeld beziehen: Mutterschafts- und Elterngeld decken insgesamt einen Zeitraum von 455 Tagen ab. Arbeitslose Eltern haben ebenfalls Anspruch auf Elterngeld, und zwar über einen Zeitraum von 14 Monaten ab dem Tag der Geburt des Kindes. Auch Väter haben einen Anspruch auf Elterngeld (über einen Zeitraum von sechs Monaten ab der Geburt des Kindes), außerdem haben sie einen Anspruch auf zusätzliche Urlaubstage, die sie während des Schwangerschafts- oder Mutterschaftsurlaubs der Mutter des Kindes oder in den 2 Monaten nach der Geburt des Kindes einlösen können.

In Lettland kann jeweils eines der beiden Elternteile einen Elternurlaub von bis zu anderthalb Jahren für Kinder unter 8 Jahren in Anspruch nehmen, der über das Sozialversicherungssystem abgedeckt wird. Der Elternteil, der sich im Elternurlaub befindet und sich um das Kind kümmert, erhält im ersten Lebensjahr des Kindes außerdem eine Beihilfe für Kinderbetreuung. Am 1. Januar 2008 wurde im Rahmen einer Neuerung des Sozialversicherungssystems eine Elterngeldregelung eingeführt: Ein Elternteil, der sich um ein Kind im Alter von bis zu 12 Monaten kümmert, erhält Elterngeld, wenn der andere Elternteil weder Mutterschaftsgeld noch sonstige Familienbeihilfen bezieht. In Litauen haben die Eltern oder der gesetzliche Vormund des Kindes Anspruch auf eine Beihilfe in Höhe von 100 % (im ersten Lebensjahr des Kindes) beziehungsweise 85 % (im zweiten Lebensjahr des Kindes) ihres bisherigen Gehalts. Darüber hinaus hat der Vater des Kindes nach der Geburt des Kindes Anspruch auf einen Monat Urlaub unter Fortzahlung sämtlicher Bezüge. Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft stellt ferner ein Unterstützungsangebot für Familien bereit, die sich in den ersten Lebensjahren selbst um ihre Kinder kümmern, das insbesondere eine pädagogische Beratung und die Bereitstellung von Informationen zum Thema frühkindliche Bildung und Erziehung beinhaltet. Auch in Österreich stellen die Bundesbehörden deutlich mehr öffentliche Gelder zur Finanzierung von Familienbeihilfen, Kindergeld- und Elternurlaubsregelungen zur Verfügung als für die Finanzierung von FBBE-Angeboten für Kinder unter 6 Jahren. In Österreich ist ein Elternteil, der zu Hause bleibt, um ein Kind zu betreuen, im Rahmen der Kinderbetreuungsgeldregelungen 18 Monate öffentlich kranken- und pensionsversichert, zudem genießt es einen um 6 Monate verlängerten Kündigungsschutz (bis zur Vollendung des zweiten Lebensjahres des Kindes). In Schweden haben Eltern Anspruch auf insgesamt 480 Tage bezahlten Elternurlaub (in der Zeit vor und nach der Geburt). Dies beinhaltet 60 Tage Mutterschaftsurlaub und 60 Tage Vaterschaftsurlaub. Die restlichen 360 Tage Elternurlaubsanspruch



können die Eltern frei unter sich aufteilen. Dabei bezieht der beurlaubte Elternteil in den ersten 390 Tagen Ausgleichszahlungen in Höhe von 80 % seines bisherigen Gehalts (bis zu einem bestimmten Höchstsatz). Für die restliche Zeit wird ein Tagessatz in Höhe von rund 17 Euro angesetzt. Elternbeihilfen können Eltern von Kindern im Alter von bis zu 8 Jahren gewährt werden, beziehungsweise bis das Kind die erste Jahrgangsstufe des Primarbereichs abgeschlossen hat.

In Slowenien haben Eltern zunächst Anspruch auf verschiedene Urlaubszeiten und Familienbeihilfen rund um die Geburt – beziehungsweise Ankunft des angenommenen – Kindes, in Form von Mutterschaftsurlaub (105 Tage), Vaterschaftsurlaub (90 Tage, davon 15 Tage bezahlter Urlaub) oder Adoptionsurlaub (150 oder 120 Tage). Außerdem haben sie Anspruch auf Erziehungs- und Kinderbetreuungsurlaub im Umfang von bis zu 260 Tagen, unter bestimmten Bedingungen auch mehr (etwa bei der Geburt von Zwillingen oder eines Kindes mit Behinderung). Die Familienbeihilfen werden aus Sozialversicherungskassen gezahlt, die aus Pflichtbeiträgen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern finanziert werden. Ferner kann jeweils ein Elternteil von Kindern im Alter von bis zu drei Jahren einen Anspruch auf Teilzeitarbeit geltend machen.

In der Tschechischen Republik gibt es für die Aufnahme in die Kinderkrippen (*Jesle*) zwar nach unten hin keine offizielle Altersbegrenzung, der Staat fördert jedoch gleichzeitig die häusliche Betreuung von Kindern unter 3 Jahren durch die Eltern. Grundsätzlich besteht ein Anspruch auf Mutterschaftsurlaub im Umfang von 28 Wochen. Im Anschluss daran und bis das Kind sein drittes Lebensjahr vollendet hat, kann ein Anspruch auf Elternurlaub geltend gemacht werden. Die Arbeitgeber sind verpflichtet, den Elternurlaub zu gewähren. Darüber hinaus haben Eltern, die ihre Kleinkinder selbst erziehen, Anspruch auf besondere Beihilfen.

### 3.1.3. Platzvergabe und Aufnahmekriterien

In diesem Abschnitt werden nur die allgemeinen Prinzipien beschrieben, nach denen in den einzelnen Staaten die Plätze in FBBE-Einrichtungen vergeben werden. Auf die besonderen Maßnahmen zur Förderung des Zugangs von Kindern aus Risikogruppen zum FBBE-Angebot geht dann Abschnitt 3.3 näher ein.

Nur in einigen wenigen Staaten, insbesondere in den nordischen Staaten, haben alle Kinder im Vorschulalter Anspruch auf die Teilnahme an dem öffentlich geförderten FBBE-Angebot. In den meisten anderen Staaten besteht ein solcher Rechtsanspruch nicht, hier werden die zur Verfügung stehenden öffentlich geförderten FBBE-Plätze unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien und Richtlinien vergeben. Wichtigstes (wenn nicht gar einziges) Kriterium für die Aufnahme von Kindern unter 2 Jahren in eines der bestehenden Betreuungsangebote ist häufig die Erwerbstätigkeit der Eltern. Daran wird deutlich, dass bei den FBBE-Angeboten für Säuglinge und Kleinkinder nach wie vor die Betreuungsfunktion in Verbindung mit der Erwerbstätigkeit der Eltern im Vordergrund steht. In Frankreich müssen in der Regel beide Elternteile nachweisen, dass sie entweder erwerbstätig oder Arbeit suchend sind. Auch in Italien müssen die Eltern den Nachweis erbringen, dass sie berufliche Verpflichtungen haben. In Spanien werden erwerbstätige Eltern bei der Platzvergabe bevorzugt berücksichtigt. In Polen nehmen die Krippen ausschließlich Kinder von erwerbstätigen Eltern auf.

Ein weiteres Kriterium für die bevorzugte Berücksichtigung bei der Vergabe der FBBE-Plätze ist häufig der Wohnort des Kindes. In den drei baltischen Staaten sowie in Griechenland, Spanien, Ungarn und Rumänien haben Eltern bessere Chancen, für ihr Kind einen Platz in der Einrichtung ihrer Wahl zu erhalten, wenn sie in dem vom Träger der Einrichtung festgelegten Einzugsgebiet wohnen oder arbeiten. In Ungarn wurde diese Regelung in der Absicht eingeführt, Ungleichheiten abzubauen, und insbesondere sicherzustellen, dass die Kinder Zugang zu einem wohnortnahen Betreuungsplatz erhalten.

In fast allen Staaten müssen die Eltern einen FBBE-Platz für ihr Kind zunächst beantragen. In der Regel haben sie dabei die Wahl zwischen verschiedenen Angeboten – insbesondere zwischen den Angeboten im Bereich der Tagespflege im häuslichen Rahmen und den Angeboten der Tageseinrichtungen, aber auch zwischen privaten und öffentlichen Anbietern. Die subventionierten Angebote der öffentlichen bzw. öffentlich geförderten Einrichtungen sind kostengünstiger als die Angebote privater Einrichtungen (siehe Kapitel 6 zur Finanzierung). In den nordischen Staaten, wo Kleinkinder ab dem festgelegten Mindestalter

einen Rechtsanspruch auf einen FBBE-Platz haben, können die lokalen Behörden bei Bedarf Maßnahmen ergreifen, um sicherzustellen, dass alle Kinder die verfügbaren Angebote nutzen können. In Dänemark zum Beispiel können die zuständigen lokalen Behörden Eltern, die ihr Kind nicht von sich aus in einer FBBE-Einrichtung anmelden, einen Platz in einer öffentlich geförderten sozialpädagogischen Einrichtung anbieten. In Norwegen werden die Wünsche und Bedürfnisse der Nutzer sehr wichtig genommen, und es wurde ein koordiniertes Aufnahmeverfahren eingerichtet, um die Gleichbehandlung der Kinder in den kommunalen und in den privaten Kindergärten sicherzustellen. Belgien (Flämische Gemeinschaft) beabsichtigt ebenfalls, auf der lokalen Ebene ein koordiniertes Aufnahmeverfahren für die Einrichtungen, die Säuglinge und Kleinkinder (im Alter von 0 bis 3 Jahren) aufnehmen, einzurichten.

Für die Aufnahme in eine FBBE-Einrichtung im Elementarbereich (ISCED 0) ist das Alter des Kindes das wichtigste Kriterium. Bevorzugt berücksichtigt werden dabei oftmals die Kinder, die ihrer Einschulung am nächsten sind oder Kinder der Altersgruppe, die in dem darauf folgenden Jahr schulpflichtig werden. Dies gilt für die Tschechische Republik, Zypern, Polen, Slowakei und das Vereinigte Königreich (Nordirland).

### 3.1.4. Öffnungszeiten

Die organisatorischen Rahmenbedingungen des FBBE-Angebots und insbesondere die Gestaltung der Öffnungszeiten der FBBE-Einrichtungen haben einen Einfluss darauf, inwieweit die verfügbaren Angebote von den Familien genutzt werden und inwieweit sie auf den konkreten Bedarf der Familien abgestimmt werden können.

Bezüglich der Gestaltung der Öffnungszeiten der FBBE-Einrichtungen sind in Europa im Wesentlichen zwei Ansätze zu erkennen: entweder sind die Öffnungszeiten der öffentlich geförderten FBBE-Einrichtungen weitgehend mit den Arbeitszeiten der Eltern kompatibel oder aber die Einrichtungen sind nur halbtags geöffnet. In den meisten europäischen Staaten haben die Einrichtungen im Allgemeinen lange, auf die Bedürfnisse der erwerbstätigen Eltern abgestimmte Öffnungszeiten. In den fünf nordischen Staaten, den drei baltischen Staaten sowie in Belgien, Spanien, Frankreich, Ungarn, den Niederlanden (mit Ausnahme der Spielgruppen), Österreich, Polen, Portugal, Rumänien und Slowenien sind Ganztageseinrichtungen (mit Vormittags- und Nachmittagsbetreuung) die Regel. Das gilt mit einigen Einschränkungen auch für die Tschechische Republik: hier arbeitet die Mehrzahl der Krippen (*Jesle*) und Kindergärten auf Ganztagsbasis, einige Einrichtungen haben jedoch nur halbtags geöffnet, während andere auch Nachtdienste anbieten. Häufig passen die lokalen Behörden die Öffnungszeiten an den spezifischen Bedarf in ihrem Zuständigkeitsbereich an.

In manchen Staaten gibt es darüber hinaus Regelungen für eine flexiblere Gestaltung der Öffnungszeiten, die eine Anpassung des Angebots an die Arbeitszeiten der erwerbstätigen Eltern ermöglichen. In Frankreich zum Beispiel können die Einrichtungen für unter 2-jährige Kinder von Eltern, die Schicht arbeiten, Betreuungsangebote in den Abend- und Nachtstunden bereitstellen. In Finnland und Norwegen können die Öffnungszeiten der FBBE-Einrichtungen generell so angepasst werden, dass Kinder aller Altersstufen auch abends, nachts und an den Wochenenden betreut werden können. In Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft) gibt es ferner flexible Betreuungsangebote für den gelegentlichen Bedarf. In Spanien haben die Einrichtungen je nach Status (öffentlich oder privat) und in Abhängigkeit von den Bestimmungen der zuständigen Bildungsbehörde unterschiedliche Öffnungszeiten. Manche Träger bieten flexible Öffnungszeiten an, so dass die Einrichtungen bei Bedarf auch früher öffnen und/oder später schließen können, um für Kinder von Eltern, die aufgrund beruflicher Verpflichtungen einen erhöhten Betreuungsbedarf haben, auch Mahlzeiten oder besondere Aktivitäten außerhalb der regulären Öffnungszeiten anbieten zu können. Auch in Litauen werden im Rahmen des Entwicklungsplans 2007-2012 für das FBBE-Angebot flexible Betreuungsangebote eingeführt.

In einer zweiten Gruppe von Staaten haben die öffentlich geförderten FBBE-Einrichtungen nur halbtags geöffnet. Dies gilt für Deutschland, Griechenland, Zypern und Liechtenstein. In den Niederlanden haben die Spielgruppen ebenfalls nur halbtags geöffnet, Vorschulkinder ab dem Alter von 4 Jahren können hier jedoch ganztags am *Basisonderwijs* teilnehmen.

In zwei Staaten werden im Rahmen des öffentlich geförderten FBBE-Angebots sowohl Halbtags- als auch Ganztagsplätze bereitgestellt. In Malta können die Träger der FBBE-Einrichtungen wahlweise Ganztags- oder Halbtagsplätze anbieten, wobei Halbtageseinrichtungen ihre Öffnungszeiten bei Bedarf auch erweitern können. Im Vereinigten Königreich werden im Rahmen der öffentlich geförderten FBBE derzeit in der Regel Halbtagsplätze bereitgestellt. Die Zuständigkeit für diesbezügliche Entscheidungen liegt allerdings auf der lokalen Ebene, und manche lokale Behörden stellen auch öffentlich geförderte Ganztagsplätze bereit. Das Angebot der öffentlich geförderten Einrichtungen wird ferner durch ein breites Spektrum an FBBE-Angeboten im privaten und im Wohlfahrtssektor ergänzt. Für die Teilnahme an diesen Angeboten werden Elternbeiträge erhoben.

### **3.2. Angebots- und Bedarfsplanung**

Für die Planung der Versorgung mit FBBE-Plätzen für Kinder unter 2 bzw. 3 Jahren sind in den meisten Staaten die lokalen Behörden als Träger der Einrichtungen für Kinder dieser Altersgruppe zuständig. In den nordischen Staaten sind die lokalen Behörden grundsätzlich verpflichtet, für jedes Kind (unabhängig von seiner familiären Situation) einen FBBE-Platz bereitzustellen und das Angebot auf den spezifischen Bedarf der Nutzer anzupassen. In Dänemark zum Beispiel sind die lokalen Behörden gesetzlich verpflichtet, eine bedarfsgerechte Versorgung mit FBBE-Plätzen zu gewährleisten. Insbesondere müssen sie sicherstellen, dass die Tageseinrichtungen ihr Angebot an den lokalen Bedarf anpassen und auf Veränderung dieses Bedarfs entsprechend reagieren. Im Vereinigten Königreich (außer in Nordirland) haben die lokalen Behörden ähnliche Verpflichtungen. Einen gesetzlichen Anspruch auf einen FBBE-Platz haben Kinder hier allerdings erst ab dem Alter von 3 Jahren. Derzeit stellen die lokalen Behörden für 3- und 4-Jährige in der Regel Halbtagsplätze zur Verfügung. In England und Wales wird das FBBE-Angebot derzeit jedoch weiter ausgebaut: gemäß den seit dem 1. April 2008 geltenden Bestimmungen sind die lokalen Behörden nunmehr verpflichtet, ein Betreuungsangebot bereitzustellen, das es den Eltern ermöglicht, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, zu studieren oder eine Ausbildung zu absolvieren.

In vielen Staaten herrscht ein Mangel an FBBE-Plätzen für die betrachtete Altersgruppe. Die unzureichende Versorgungslage in einigen mittel- und osteuropäischen Mitgliedstaaten ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass in der Übergangsphase zum System der Marktwirtschaft Ende der 1980er Jahre die Geburtenraten und infolgedessen auch die Nachfrage nach Betreuungsplätzen zunächst zurückging, woraufhin ein Teil der FBBE-Angebote abgeschafft wurde. In den letzten Jahren sind die Geburtenraten aber wieder angestiegen, ohne dass jedoch das FBBE-Angebot an die Nachfrage angepasst wurde. Dies gilt für die Tschechische Republik, Estland, Lettland, Polen, Rumänien und die Slowakei. Eine ähnliche Entwicklung (Abbau des FBBE-Angebots infolge des Rückgangs der Geburtenraten) hat auch in Ungarn stattgefunden. Zwar ist die Versorgung mit FBBE-Plätzen hier insgesamt noch ausreichend, im Jahr 2007 kam es jedoch infolge der drastischen Haushaltskürzungen der Regierung zu ersten Versorgungsengpässen in einzelnen Bereichen des FBBE-Angebots. In anderen neuen Mitgliedstaaten haben die Zentralregierungen verschiedene Maßnahmen im Bereich der Bedarfsplanung ergriffen, um künftig besser auf die Veränderungen in der Nachfrage reagieren zu können. Lettland und Rumänien haben in diesem Zusammenhang zum Beispiel Programme für eine Renovierung und Erweiterung der bestehenden FBBE-Einrichtungen entwickelt. Slowenien bildet in dieser Hinsicht eine Ausnahme: hier entsprechen die Aufnahmekapazitäten der FBBE-Einrichtungen für Kinder ab dem Alter von einem Jahr ziemlich genau dem Bedarf. 2006/07 mussten nur 3 % der Anträge auf einen Platz an einer vorschulischen Einrichtung abgelehnt werden.

Aufgrund der Untergliederung des FBBE-Angebots in zwei Teilbereiche – Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder und Einrichtungen für ältere Vorschulkinder – ergeben sich Unterschiede zwischen diesen Angeboten insbesondere auch hinsichtlich der Aufnahmekapazitäten der Einrichtungen und der für die Teilnahme an den Angeboten für die verschiedenen Altersgruppen zu entrichtenden Gebühren. In Spanien, wie in vielen anderen Staaten, ist die Teilnahme an den frühpädagogischen Angeboten der zweiten Stufe der FBBE (Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren) seit 2005 für alle Kinder kostenlos. Für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren (erste Stufe der FBBE) hingegen stehen derzeit weniger öffentlich geförderte Betreuungsplätze zur Verfügung als nachgefragt werden, daher stellen das Bildungsministerium und die

Autonomen Regionen Fördermittel und Familienbeihilfen bereit, um den Eltern einen Teil der Kosten für die Nutzung von privaten Angeboten zurückzuerstatten. Erklärtes Ziel ist es, die Anzahl der öffentlich finanzierten Betreuungsplätze für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren (erste Stufe der FBBE) jährlich um 2 % zu steigern, bis das Platzangebot der Nachfrage entspricht. Darüber hinaus soll in der Altersgruppe 3 bis 6 Jahre (zweite Stufe der FBBE) bis zum Jahr 2010 eine Besuchsquote von 100 % erreicht werden. Im Jahr 2006 wurden auf dieser Bildungsstufe 300 000 neue Plätze eingerichtet. Portugal hat sich das Ziel gesetzt, die besten Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass bis zum Jahr 2009 alle 5-Jährigen an der Vorschulbildung teilnehmen können.

Auch in Belgien sind erhebliche Unterschiede zwischen den Aufnahmekapazitäten der Einrichtungen für Kinder bis zum Alter von 2,5 Jahren und der Einrichtungen für ältere Vorschulkinder zu erkennen. Auch hier sind die FBBE-Angebote für diese beiden Altersgruppen in zwei separaten Systemen organisiert. In allen drei Gemeinschaften wird das subventionierte FBBE-Angebot für Säuglinge und Kleinkinder von einer Dienststelle der Regierung organisiert: dem *Office de la naissance et de l'enfance* (ONE), dem *Kind en Gezin* (K&G) und dem *Dienst für Kind und Familie* (DKF). In der Flämischen Gemeinschaft ist diese Dienststelle auch für die Vergabe der öffentlich geförderten FBBE-Plätze – im Rahmen der von der flämischen Regierung hierfür bewilligten Finanzmittel – zuständig. Erklärtes Ziel ist es hier, in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen eine FBBE-Beteiligungsquote von 33 % zu erreichen. Das gleiche Ziel hat sich auch die Französische Gemeinschaft Belgiens gesetzt. So soll im Rahmen der Pläne *Cigogne I* und *II*, die von ONE derzeit umgesetzt werden, insbesondere auch das FBBE-Platzangebot für Kinder dieser Altersgruppe ausgebaut werden.

In den meisten Staaten gibt es damit keine zentrale Regulierung oder Kontrolle der Versorgung auf der Ebene des FBBE-Angebots für Säuglinge und Kleinkinder. Einige Staaten versuchen allerdings, hier neue Wege einzuschlagen. Norwegen hat ein interessantes Konzept für die Information der Öffentlichkeit über die Entwicklung der Versorgungslage im FBBE-Bereich entwickelt: Alle norwegischen Kommunen müssen dem Ministerium ihre Angaben zur Anzahl der Kinder mit einem Kindergartenplatz und zur Anzahl der Kinder auf den Wartelisten übermitteln. Das Ministerium erstellt anhand dieser Angaben dann eine elektronische Karte, in der jeweils die Prozentanteile der Kinder mit einem Kindergartenplatz und der Kinder auf den Wartelisten der Kommunen verzeichnet werden. Die Karte wird auf der Internetseite des Ministeriums veröffentlicht. Ziel dieser Maßnahme ist es zum einen, einen Überblick über die Versorgungsquoten der einzelnen Kommunen zu erhalten, zum anderen aber auch eine Verbesserung der Versorgungslage zu erreichen. In Slowenien wurde 2007 eine ähnliche Maßnahme ergriffen: hier wurde ein nationales elektronisches Verzeichnis der verfügbaren FBBE-Plätze eingerichtet. Die einzelnen Einrichtungen wurden verpflichtet, die Angaben zu ihrem Platzangebot in dieses Verzeichnis einzutragen, so dass sich die Bewerber, aber auch die kommunalen und nationalen Behörden einen Überblick über die Situation an den einzelnen Einrichtungen verschaffen können. Dieses nationale elektronische Verzeichnis ist im Internet frei zugänglich. Derzeit beteiligen sich bereits 90 % der Einrichtungen an diesem Projekt, ab 2008/09 sind alle Einrichtungen verpflichtet, ihre Daten in das Verzeichnis einzutragen.

In einer Reihe von Staaten schließlich gibt es in den ländlichen Gebieten im FBBE-Bereich nur ein beschränktes Angebot und/oder eine begrenzte Anzahl an Betreuungsplätzen. Dieses Problem stellt sich insbesondere in Belgien (überwiegend Betreuungsangebote im Rahmen der Tagespflege), Deutschland, Litauen, Ungarn, Polen, Portugal und Rumänien. In Polen, wo die Kommunen gesetzlich verpflichtet sind, Kindergärten (für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren) einzurichten und Kindergartenplätze zu vergeben (und darüber hinaus die Möglichkeit haben, jedoch nicht verpflichtet sind, Krippen einzurichten), gibt es in den ländlichen Gebieten keine Krippen und bei Weitem nicht genügend Kindergartenplätze. Zwar variieren die Besuchsquoten im FBBE-Bereich in Polen insgesamt sehr stark, besonders niedrig aber sind die Besuchsquoten der Kindergärten in den ländlichen Gebieten. Auf der lokalen Ebene wurden daher verschiedene Maßnahmen ergriffen, insbesondere wurden im Rahmen gemeinsamer Initiativen von Kommunen, Stiftungen, Vereinen und Elternvereinigungen Halbtagsaktivitäten für Kinder im Vorschulalter eingerichtet.

### 3.3. Maßnahmen zur Förderung des Zugangs von Risikokindern zu den FBBE-Angeboten

#### 3.3.1. Hemmnisse für die Teilnahme am FBBE-Angebot

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die dazu beitragen können, dass manchen Kindern der Zugang zum FBBE-Angebot soweit erschwert wird, dass die Gefahr einer Ausgrenzung einzelner Kinder oder bestimmter Gruppen aus dem bestehenden FBBE-Angebot entsteht. Die wichtigsten Ausgrenzungsfaktoren sind der Kostenfaktor und der Mangel an FBBE-Plätzen. Auch der Mangel an bedarfsgerechten Angeboten kann den Zugang zur FBBE behindern und dazu führen, dass Eltern sich dafür entscheiden, mit ihren Kindern zu Hause zu bleiben: wenn zum Beispiel ausschließlich Halbtagsplätze bereitgestellt werden, können Eltern (und insbesondere Mütter, siehe Kapitel 2), die einer Erwerbstätigkeit nachgehen (wollen), diese Angebote häufig nicht nutzen.

Daneben gibt es verschiedene Faktoren, die sich eher indirekt auf die Teilnahme am FBBE-Angebot auswirken. So können sich Maßnahmen der Familienförderung im Rahmen des Sozialversicherungssystems unter Umständen insofern negativ auf die Teilnahme am FBBE-Angebot auswirken, als die Dienste der FBBE-Einrichtungen nicht genutzt werden, obwohl ein ausreichendes Platzangebot besteht. Wie in Abschnitt 3.1 erläutert wurde, stellen großzügige Elternurlaubs- und Kindergeldregelungen über das erste Lebensjahr des Kindes hinaus für die Familien möglicherweise einen Anreiz dar, länger mit ihren Kleinkindern zu Hause zu bleiben, wie dies etwa in Estland, Litauen, Österreich und Rumänien der Fall ist. Hier können die Eltern zwei Jahre lang Elternurlaubsgeld beziehen. Die Höhe dieser Familienbeihilfen entspricht oder übersteigt zum Teil die Höhe eines Gehalts. Der Anspruch auf diese Leistungen entfällt, wenn das Kind eine FBBE-Einrichtung besucht. In einigen anderen Staaten richtet sich der Anspruch auf Zuwendungen für die Betreuung von Kindern nach der Anzahl der Stunden, die die Kinder tatsächlich in einer Tageseinrichtung verbringen. In der Tschechischen Republik zum Beispiel haben Eltern, die ihr Kind zu Hause betreuen, Anspruch auf Elternurlaubsgeld (in Form von drei Pauschalzahlungen, wahlweise bis zur Vollendung des 2., 3. oder 4. Lebensjahres des Kindes) – sofern sie die folgenden Einschränkungen beachten: Kinder unter 3 Jahren dürfen höchstens 4 Stunden pro Tag und Kinder bis zu 4 Jahren höchstens 5 Tage pro Monat eine FBBE-Einrichtung besuchen. In Bulgarien haben Kinder, die nur halbtags einen Kindergarten besuchen, zwar Anspruch auf kostenlose Lehrmittel, die Eltern müssen jedoch einen Beitrag zu den Kosten für die Mahlzeiten leisten. Die Entscheidung über die Höhe der Beiträge, Ermäßigungen und Befreiungen liegt beim Gemeinderat. Drei nordische Staaten haben ein System von direkten Finanzhilfen in Form von Bargeldleistungen für Familien mit Kindern im Alter von 1 bis 3 Jahren eingerichtet, die auf einen öffentlich geförderten FBBE-Platz verzichten und sich statt dessen für eine alternative Form der Betreuung entscheiden. Dieses Kinderbetreuungsgeld (*Cash-for-care*) kann allerdings nicht mit anderen Vergünstigungen kombiniert werden. Häufig wird es im Anschluss an das Elternurlaubsgeld beantragt. Der Hauptunterschied zum Elternurlaubsgeld besteht darin, dass Eltern, die *Cash-for-care* beziehen, ihr Kind nicht unbedingt selbst betreuen müssen. Das *Cash-for-care*-System wurde in Finnland 1985 und in Norwegen 1999 eingeführt, in Schweden wurde es 2008 wieder eingeführt. Solche Finanzhilfen in Form von Barleistungen haben für einkommensschwächere Familien eine größere Bedeutung, da sie einen wesentlich größeren Anteil an ihrem Gesamteinkommen ausmachen. In Norwegen wurde in einer nationalen Studie zum FBBE-Angebot (2002) eine Korrelation zwischen der Inanspruchnahme der subventionierten FBBE-Angebote und dem Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern nachgewiesen: Haushalte mit niedrigem Einkommen nahmen ihren Anspruch auf einen öffentlich geförderten FBBE-Platz im Verhältnis seltener wahr. Aus den verfügbaren Daten zum Nutzungsverhalten geht aber auch hervor, dass die Zahl der Familien, die *Cash-for-care* in Anspruch nehmen, insgesamt in dem Maße zurückgeht, wie die Anzahl der verfügbaren subventionierten FBBE-Plätze steigt.

Eine Ausgrenzung kann aber auch durch verschiedene andere, informelle Faktoren begünstigt werden. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) zeigte eine im Jahr 2004 durchgeführte Studie, dass genau die Gruppen, die laut Gesetz vorrangigen Zugang zu den FBBE-Angeboten haben, diese Angebote am wenigsten nutzen. Die niedrigsten Besuchsquoten wurden hier in der Gruppe der Kinder aus benachteiligten Familien, die ethnischen Minderheiten angehören, verzeichnet. Auch die Besuchsquoten



der Kinder von Alleinerziehenden lagen deutlich unter dem Durchschnitt. Im Rahmen der Studie wurde daher weiter untersucht, welche formalen und informellen Hindernisse insbesondere Kindern aus sozial schwächeren Gruppen die Teilnahme an den FBBE-Angeboten erschweren. Als formale Hindernisse wurden insbesondere die Wartelistenregelungen, die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme und die Verpflichtung, die Regeln im Zusammenhang mit dem Betreuungsangebot zu beachten, genannt. Die informellen Hindernisse betrafen insbesondere kulturelle Aspekte, wie die Art der Information über die FBBE-Angebote, die Umgangs- oder Unterrichtssprache und die Einstellungen des FBBE-Personals. In Flandern wurde 2007 das Projekt *Services communautaires et de proximité* (Gemeinschafts- und Nachbarschaftsdienste) gestartet, um einen Teil dieser Probleme anzugehen. Die Hälfte der Mitarbeiter dieser Dienste sind selbst Angehörige einer der „Risikogruppen“, außerdem werden Eltern, Kinder und die lokale Gemeinschaft in die Projektdurchführung einbezogen. Die Evaluierung des Projekts Ende 2007 fiel positiv aus. Die in diesem Rahmen erprobten Angebote werden demnächst auch in der allgemeinen Gesetzgebung für den FBBE-Bereich berücksichtigt.

### 3.3.2. Finanzielle Maßnahmen

In sehr vielen Staaten haben die älteren Vorschulkinder (in der Regel ab dem Alter von 3 oder 4 Jahren) Anspruch auf kostenlosen Zugang zu den FBBE-Angeboten der schulischen Einrichtungen. In vielen Staaten geht die Bereitstellung des kostenlosen Zugangs zum FBBE-Angebot im Elementarbereich mit einem früheren Beginn der Schulpflicht, nämlich ab der letzten Jahrgangsstufe der vorschulischen Bildung einher. Dies gilt zum Beispiel für Griechenland, Zypern und Polen. Die Nutzung der FBBE-Angebote für Säuglinge und Kleinkinder hingegen ist in allen Staaten (mit Ausnahme von Ungarn) grundsätzlich kostenpflichtig.

Neben der allgemeinen Politik zur Bekämpfung der Armut und der sozialen Ausgrenzung und insbesondere der Sozial-, Beschäftigungs- und Wohnungspolitik haben fast alle Staaten Maßnahmen zur einkommensabhängigen Förderung der Teilnahme am FBBE-Angebot eingerichtet, um sicherzustellen, dass insbesondere auch Kinder aus wirtschaftlich benachteiligten Haushalten an den subventionierten FBBE-Angeboten teilnehmen können (siehe Abbildung 3.2). In Belgien sind für die subventionierten FBBE-Plätze einkommensabhängig gestaffelte Elternbeiträge zu entrichten. Dies gilt auch für viele andere Staaten. In der Tschechischen Republik legt die Kindergartenleitung die Höhe des regulären Elternbeitrags fest; dieser gilt zwar für alle Kinder, jedoch kann insbesondere Kindern aus benachteiligten Familien eine Beitragsermäßigung oder -befreiung gewährt werden. Eltern, die Sozialleistungen beziehen sowie Pflegeeltern sind grundsätzlich von den Gebühren befreit. In Slowenien erheben die Kindergärten ebenfalls Elternbeiträge gemäß den geltenden Gebührenregelungen, wobei auch hier Eltern, die Sozialleistungen beziehen, von diesen Gebühren befreit sind. In Irland werden FBBE-Angebote auf der Grundlage einer Dreistufenskala subventioniert, die zwischen drei Einkommensprofilen differenziert – die beiden unteren Stufen der Skala beziehen sich auf Eltern, die Sozialleistungen beziehen. In Schweden richtet sich die Höhe der Elternbeiträge nach den Einkommensverhältnissen und der Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder, 2002 wurde außerdem ein Höchstbeitragssatz festgelegt. In Norwegen gilt ein ähnliches System.

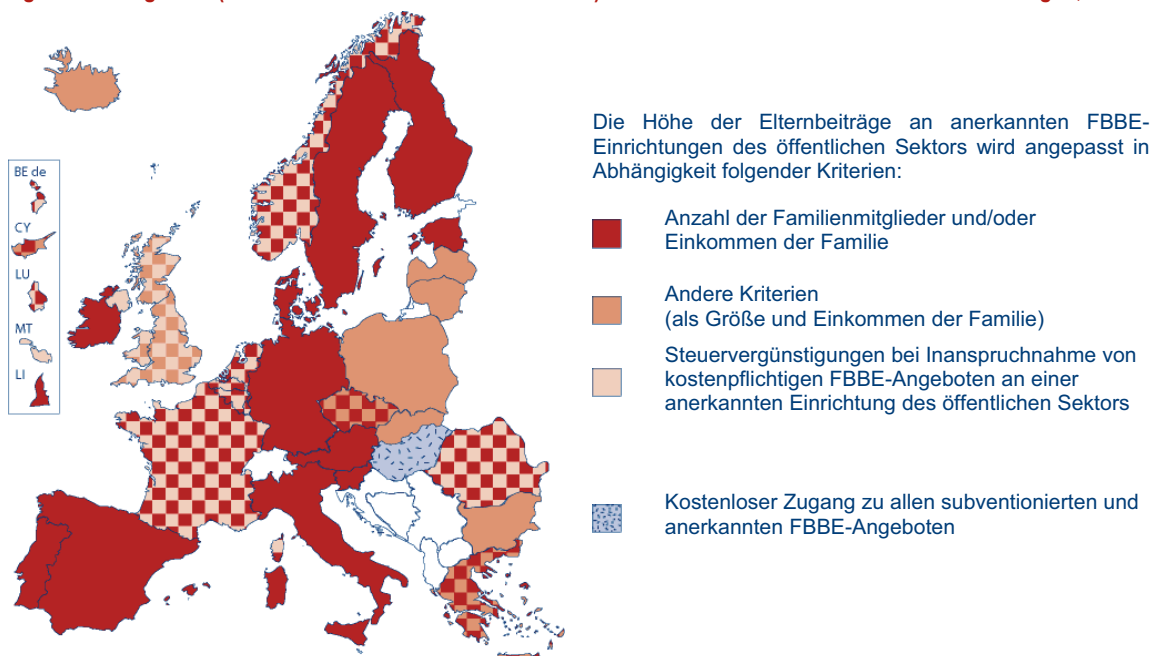
In Bulgarien, wo Beitragshöhe, -minderungen und -befreiungen durch das Gesetz über Steuern und Abgaben geregelt sind, sind Familien mit mehr als zwei Kindern, Alleinerziehende sowie Eltern mit Behinderung von den Elternbeiträgen befreit. Das gleiche gilt für Eltern von Kindern, die FBBE-Einrichtungen nur halbtags besuchen. In Zypern ist die Teilnahme an der Vorschulbildung seit September 2004 für Kinder im Alter von 4 Jahren und 8 Monaten bis 5 Jahren und 8 Monaten verbindlich und kostenlos. Für Kinder zwischen 3 Jahren und 4 Jahren und 8 Monaten sind Elternbeiträge in Höhe von 42 Euro pro Monat zu entrichten, wobei Familien mit mindestens 4 Kindern 25 Euro weniger zahlen müssen. Kinder aus sehr armen Familien und Kinder, deren Eltern schwer krank sind, sind von den Beiträgen befreit. Im Vergleich zu den Gebühren, die an privaten Einrichtungen erhoben werden (in Höhe von 102 bis 307 Euro) sind die Beiträge im öffentlichen Sektor jedoch insgesamt recht moderat. In Ungarn ist die Teilnahme am öffentlichen FBBE-Angebot kostenlos. Nur die Kosten für Mahlzeiten und außerschulische Aktivitäten, wie zusätzliche Fremdsprachenkurse oder Sportangebote, sind von den Eltern zu tragen. In diesem Staat wurden 2008 neue Maßnahmen eingeführt, um die Eltern von mehrfach



benachteiligten Kindern zu motivieren, ihre Kinder an einem FBBE-Angebot teilnehmen zu lassen. Sie können einen besonderen Zuschuss erhalten, der jeweils im Juni und im Dezember von der lokalen Behörde ausgezahlt wird, wenn ihr Kind eine FBBE-Einrichtung besucht. In Irland richtet sich die Höhe der Beiträge danach, ob die Eltern bestimmte Sozialleistungen beziehen. In Lettland, Polen und der Slowakei schließlich ist die Höhe der Beiträge nicht unmittelbar an das Einkommen der Eltern gebunden. Die Entscheidung, Familien, die sich in finanziellen Schwierigkeiten befinden, von den Gebühren zu befreien, bleibt den lokalen Behörden überlassen.

Steuervergünstigungen sind eine andere Möglichkeit, den Eltern einen Teil der Kosten, die ihnen im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung entstehen, abzunehmen. Häufig werden steuerliche Vergünstigungen zusätzlich zu den oben beschriebenen Hilfen angeboten. In Belgien, Frankreich, Malta, den Niederlanden, Rumänien, im Vereinigten Königreich und in Norwegen können Eltern von Vorschulkindern zusätzlich zu den allgemeinen Steuerfreibeträgen für im Haushalt lebende Kindern auch Steuerfreibeträge für die Kosten von FBBE-Angeboten geltend machen. In den Niederlanden erhalten erwerbstätige Eltern außerdem von ihrem Arbeitgeber eine Zulage für Betreuungskosten, sofern das Kind an einem anerkannten FBBE-Angebot (an einer Tageseinrichtung oder im Rahmen der Tagespflege) teilnimmt. In Malta haben Eltern, die ihr(e) Kind(er) in einer FBBE-Einrichtung anmelden, Anspruch auf Steuerermäßigungen. Eltern, die Sozialleistungen beziehen, sind außerdem von den Teilnahmegebühren befreit. In Rumänien können Eltern, die keinen Anspruch auf Elternurlaubsgeld haben, FBBE-Gutscheine erhalten. Diese Gutscheine können allerdings nur auf den Steueranteil angerechnet werden, der auf die Ausgaben für Kinderbetreuung an FBBE-Einrichtungen entfällt. Im Vereinigten Königreich wird Familien mit niedrigem oder mittlerem Einkommen im Rahmen des *Working Tax Credit Child Care Element* ein Steuerguthaben für Kinderbetreuung angerechnet. Diese Lohnsteuergutschrift deckt bis zu 80 % der Ausgaben für Kinderbetreuung ab (bis zu einem bestimmten Höchstbetrag), die Eltern entstehen, die mindestens 16 Stunden pro Woche arbeiten.

**Abbildung 3.2: Steuervergünstigungen und einkommensabhängige Bezuschussung der Elternbeiträge für kostenpflichtige FBBE-Angebote (für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren). Anerkannte und subventionierte Einrichtungen, 2006/07**



Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Italien:** Je nach regionalen oder kommunalen Regelungen unterschiedliche Maßnahmen.

**Litauen:** Alleinerziehende, studierende Eltern sowie Familien, in denen der Vater zum Militär eingezogen wurde, zahlen um 50 % ermäßigte Beiträge.

**Slowenien:** Familien, die mehrere Kinder an einer FBBE-Einrichtung anmelden, zahlen für die älteren Kinder ermäßigte Gebühren.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS):** Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren haben Anspruch auf einen kostenlosen Halbtagsplatz; alle anderen FBBE-Angebote sind in der Regel kostenpflichtig und werden nicht direkt subventioniert.

**Island:** Die Kommunen legen die Höhe der Beiträge fest. Die meisten Kommunen berücksichtigen bei der Bestimmung der Beitragssätze Kriterien wie den Familienstand der Eltern, ihren beruflichen bzw. Ausbildungsstatus usw.

**Liechtenstein:** Alleinerziehende können (je nach ihrer finanziellen Situation) zusätzliche finanzielle Unterstützung erhalten.

### **Erläuterung**

Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die kostenpflichtigen öffentlichen und/oder öffentlich geförderten privaten FBBE-Angebote. Kostenlose FBBE-Angebote (insbesondere die Angebote der schulischen Einrichtungen) sind hier nicht berücksichtigt.

---

### **3.3.3. Soziale und kulturelle Maßnahmen**

Viele Staaten haben ferner im Rahmen ihrer zentralen Regierungspolitik verschiedene politische Maßnahmen ergriffen, um die Teilnahme bestimmter Zielgruppen an den frühpädagogischen Angeboten zu fördern und um sicherzustellen, dass die FBBE-Einrichtungen die besonderen Bedürfnisse von benachteiligten Kindern berücksichtigen. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) sollen die an dem Pilotprojekt *Centrum voor Kinderopvang* (CKO) beteiligten Einrichtungen für Frühpädagogik ihre Aufnahmepolitik so gestalten, dass eine ausgewogene Beteiligung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen der lokalen oder regionalen Bevölkerung an dem Angebot der Einrichtung gewährleistet wird. In Dänemark sind seit Juli 2006 alle Arten von Kindertageseinrichtungen verpflichtet, schriftlich Bericht zu erstatten über die Evaluierung der Auswirkungen ihres Angebotes auf ihr jeweiliges Umfeld. Mit dieser Maßnahme soll vor allem erreicht werden, dass die Tagesstätten ein Betreuungsumfeld schaffen, das der Entwicklung von sozial benachteiligten Kindern förderlich ist. Darüber hinaus stellt die Regierung Mittel zur Finanzierung von Fortbildungsmaßnahmen für das Betreuungspersonal der FBBE-Einrichtungen bereit, um diese besser auf die Arbeit mit benachteiligten Kindern und insbesondere auf Aufgaben im Bereich der Diagnose und Förderung der sprachlichen Fähigkeiten vorzubereiten.

In Frankreich haben alle Kinder, die in einer *Zone d'éducation prioritaire* (ZEP) wohnen, ab dem Alter von 2 Jahren Anspruch auf einen Platz in einer vorschulischen Einrichtung. Im Rahmen des 1982 eingerichteten ZEP-Programms sollen insbesondere die Bildungseinrichtungen in den am stärksten benachteiligten Gebieten (die über Faktoren wie hohe Arbeitslosenquoten, Armut, Zahl der Migrantenfamilien usw. definiert werden) mit zusätzlichen Mitteln ausgestattet werden.

Im Mittelpunkt der FBBE-Politik der niederländischen Regierung steht die Förderung von Kindern im Alter von 2 bis 5 Jahren, deren Bildungschancen besonders niedrig sind. Zu dieser Zielgruppe gehören vor allem Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau und hier insbesondere Kinder, die ethnischen Minderheiten angehören. Gefördert werden in diesem Rahmen in erster Linie die Angebote der *Peuterspeelzalen* (Spielgruppen), die als Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 2 und 3 Jahren eine Halbtagsbetreuung anbieten, sowie die (vor)schulischen Angebote für Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren an den Primarschulen. Im Zeitraum 2007-2011 soll erreicht werden, dass alle benachteiligten Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren am FBBE-Angebot teilnehmen. In diesem Zusammenhang sollen die Eltern durch Maßnahmen auf der lokalen Ebene ermutigt werden, ihre Kinder an den Einrichtungen für frühkindliche Bildung und Erziehung anzumelden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Gesundheitsdienste für Säuglinge und Kleinkinder (im Alter von 0 bis 4 Jahren), da fast alle (mehr als 95 % der) Eltern ihre Kinder in die Gesundheitszentren für Kinder bringen. Außerdem werden die Eltern im Rahmen von speziellen Informationsmaßnahmen über die Vorteile der frühkindlichen Bildung und Erziehung informiert. Über die einzusetzende Strategie und die Mittel entscheiden die kommunalen Behörden.

In Portugal finanziert die Regierung die Angebote der frühpädagogischen „Zentren für soziale Solidarität“, die sich gezielt an benachteiligte Kinder richten. In jüngerer Zeit wurde zudem eine Maßnahme eingeführt, die die Integration von Migrantenkindern und von Kindern, die ethnischen Minderheiten angehören, im schulischen und außerschulischen Umfeld durch den Einsatz von soziokulturellen Mediatoren fördert.

In Irland wird bei der Finanzierung von frühpädagogischen Einrichtungen im Rahmen des *National Childcare Investment Programme* das soziodemografische Profil eines Bezirks als Kriterium für eine prioritäre Förderung herangezogen. Auch in Ungarn steht die frühkindliche Förderung von sozial benachteiligten Kindern im Mittelpunkt: seit 2008 haben alle Kinder, die (in der Regel aufgrund von Kriterien wie wirtschaftlicher Status und Bildungsniveau der Eltern) dieser Kategorie zugeordnet werden, ein Anrecht auf einen Platz in dem Kindergarten ihres Wohnbezirks und darüber hinaus Anspruch auf eine vorrangige Berücksichtigung in allen anderen FBBE-Einrichtungen. Nicht kommunale staatlich finanzierte Kindergärten müssen bis zu einem Viertel ihrer Aufnahmekapazitäten für benachteiligte Kinder reservieren. In Spanien wird für eine ausgewogene Verteilung der Kinder aus sozial und kulturell benachteiligten Verhältnissen auf die staatlich finanzierten privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen gesorgt. Für Risikokinder im Alter von 0 bis 3 Jahren wird außerdem eine bestimmte Anzahl von FBBE-Plätzen reserviert, außerdem werden den Eltern dieser Kinder Beitragsermäßigungen gewährt.

Im Vereinigten Königreich (England) wurde das ministerienübergreifende Programm *Every Child Matters* eingerichtet, mit dem Ziel das Wohlergehen aller Kinder und insbesondere der am stärksten benachteiligten Kinder zu fördern. Die Regierung hat 2004 in ihrem Zehnjahresplan zur frühkindlichen Förderung beschlossen, in den Ausbau der frühkindlichen und frühpädagogischen Betreuungs- und Bildungsangebote sowie in Maßnahmen zur Förderung einer besseren Vereinbarkeit von Berufs- und Familienleben zu investieren. Das Programm *Sure Start* setzt diese übergeordneten Ziele um und fördert den Ausbau der FBBE-Angebote für die jüngste Altersgruppe durch eine Kombination von Maßnahmen in den Bereichen Frühpädagogik, Kinderbetreuung, Gesundheit und Familienförderung. Die in diesem Rahmen bereitgestellten Angebote sind allen Familien zugänglich, richten sich aber vorrangig an besonders bedürftige Familien, insbesondere an Eltern und Kinder, die ethnischen Minderheiten angehören, Arbeitslose, Menschen mit Behinderung, jugendliche Eltern, Alleinerziehende und Asylbewerber. Auch in den anderen Teilen des Vereinigten Königreiches wurden vergleichbare Programme und Maßnahmen zur Förderung von Familien mit kleinen Kindern insbesondere aus sozial schwachen Gruppen eingerichtet. Ungarn hat mit dem Programm *Biztos kezdet* ein ähnlich gelagertes Programm angenommen, das sich an Vorschulkinder ab dem Alter von 3 Jahren richtet, die in Gebieten wohnen, in denen es keine FBBE-Einrichtungen gibt. Die professionellen und freiwilligen Mitarbeiter dieses Programms bieten Unterstützung in den Bereichen Kinderbetreuung, Gesundheit und Fürsorge.

In manchen Staaten werden auch spezielle Vorschulklassen eingerichtet, um Vorschulkindern aus bestimmten Zielgruppen den Übergang in das Regelschulwesen zu erleichtern. Diese Vorschulklassen richten sich in der Regel an Kinder, die in dem bzw. den darauf folgenden Jahr(en) schulpflichtig werden (für mehr Informationen zur Organisation der besonderen Fördermaßnahmen für Risikogruppen siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.3).

### 3.4. Evaluierung des Zugangs zu den FBBE-Angeboten und der gezielten Fördermaßnahmen

Einige Staaten, insbesondere die englischsprachigen Staaten, die nordischen Staaten sowie Spanien, Frankreich und die Niederlande haben offizielle Verfahren für eine systematische Evaluierung und Berichterstattung über die Regierungspolitik insbesondere im Bereich der oben beschriebenen Maßnahmen eingerichtet.

In Dänemark ist das Dänische Institut für Evaluierung (*Danmarks Evalueringsinstitut*, EVA) für die Beobachtung und Überwachung der FBBE-Politik zuständig. Das EVA führt als unabhängige Agentur auf eigene Initiative oder auf Anfrage der Regierung, der Ministerien, von Beratungsgremien, der lokalen Behörden oder der Einrichtungen selbst Evaluierungen von öffentlichen und öffentlich geförderten privaten Einrichtungen durch.

In Spanien wurde ein Berichterstattungsverfahren eingerichtet, um die Fortschritte zu erfassen, die in Bezug auf die Ziele erreicht wurden, die sich die Zentralregierung in ihrem Nationalen Reformplan für Spanien (PNR) gesetzt hat. Für die Beteiligung im FBBE-Bereich wurden darin insbesondere die folgenden Ziele festgelegt: in der Altersgruppe 0 bis 3 Jahre soll bis zum Jahr 2008 eine Beteiligung von 27 % und bis

2010 eine Beteiligung von 30 % erreicht werden. Es wurden bereits zwei Zwischenberichte verfasst (2006 und 2007). Aus dem zweiten Bericht geht hervor, dass die Maßnahmen, die ergriffen wurden, um den Zugang zu den Angeboten der ersten Stufe der Vorschulerziehung (Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren) zu verbessern, von 2004 bis 2006 bereits zu einem Anstieg der Besuchsquoten (von 13,2 % auf 16,6 %) geführt haben.

In Frankreich ist die Zuständigkeit für die Aufsicht und Evaluierung (insbesondere auch der Zugänglichkeit) der öffentlichen Krippen und Kindergärten dezentralisiert. Sie obliegt im Allgemeinen den Dienststellen der Departements, insbesondere den Dienststellen für Mutter- und Kinderschutz (*Protection maternelle et infantile* – PMI). Für die Evaluierung der Umsetzung der nationalen Politik hingegen ist neben anderen Instanzen die Generalinspektion für Soziales (*Inspection Générale des Affaires Sociales* – IGAS) zuständig. Für die Aufsicht und Evaluierung der Kindergärten sind verschiedene Dienste der nationalen Bildungsaufsicht zuständig. Zu deren allgemeinem Instrumentarium gehört insbesondere die Überwachung von statistischen Indikatoren für die Evaluierung und die Auswertung von Stichprobenuntersuchungen ausgewählter Schülerpopulationen.

In den Niederlanden hat die Regierung mit der *Landelijke Monitor Voor- en Vroegsschoole Educatie* eine nationale Beobachtungsstelle für vorschulische und frühkindliche Erziehung und Bildung eingerichtet, die dafür zuständig ist, die Ergebnisse der FBBE-Politik in den Bezugsjahren 2006, 2008 und 2010 zu evaluieren. Die kommunalen Behörden wurden aufgefordert, mit dieser Beobachtungsstelle zusammenzuarbeiten und insbesondere Angaben zu ihren Definitionen von „Risikokindern“, zu Besuchsquoten, FBBE-Programmen, Ausbildung des Personals usw. bereitzustellen.

In Finnland sind die staatlichen Provinzbehörden für die Aufsicht über das FBBE-Angebot sowie für die Behandlung von Beschwerden betreffend die Einrichtungen in der Trägerschaft der Kommunen zuständig. In Norwegen obliegt diese Zuständigkeit der Kreisverwaltung. In Schweden ist die Nationale Agentur für Bildung dafür zuständig, die Umsetzung der jüngsten Reformen zu beobachten und zu begleiten.

Im Vereinigten Königreich wird mit der *National Evaluation of Sure Start* (NESS) eine unabhängige Langzeitstudie durchgeführt, um die langfristigen Auswirkungen dieses Programms zu evaluieren.

\*

\*\*

Der Zugang zum FBBE-Angebot ist einer der Schlüsselfaktoren für soziale Gerechtigkeit und Integration. Eine der größten Herausforderungen für jede Politik der frühzeitigen Integration der Kinder in die Gesellschaft besteht darin, sicherzustellen, dass möglichst alle Kinder, insbesondere aber alle Kinder aus den am stärksten benachteiligten Bevölkerungsgruppen Zugang zu qualitativ hochwertigen FBBE-Angeboten erhalten (siehe Kapitel 1). Die Zugänglichkeit dieser Angebote lässt sich anhand einer Reihe von wirtschaftlichen, geografischen, sozialen und kulturellen Parametern untersuchen (und verwirklichen). Je begrenzter das FBBE-Angebot ist, umso stärker fallen die einzelnen Faktoren ins Gewicht. So sind zum Beispiel in den meisten Staaten die Betreuungsangebote für Säuglinge und Kleinkinder (im Alter von 0 bis 2 oder 3 Jahren) nicht darauf ausgelegt, alle Kinder dieser Altersgruppe aufzunehmen, das Angebot ist also eingeschränkt. Folglich wurden Zugangs- und Aufnahmeprioritäten festgelegt. In den allgemeinen bildungspolitischen Rahmenvorgaben, die oftmals durch entsprechende finanzielle Maßnahmen unterstützt werden, wird festgelegt, dass bestimmten Bevölkerungsgruppen aufgrund bestimmter sozioökonomischer, geografischer und/oder kultureller Kriterien ein vorrangiger Zugang zu den Angeboten eingeräumt werden soll. Die Umsetzung dieser politischen Prioritäten wird jedoch oftmals durch verschiedene kulturelle oder soziale Faktoren behindert – von der grundsätzlichen Ablehnung der institutionellen Betreuung des Kindes (anstelle der Erziehung durch die Mutter) bis hin zur Unkenntnis der Antrags- und Anmeldeverfahren. Diese Hindernisse sind zum Teil nur schwer zu überwinden und können zu einer Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen führen. In diesem Zusammenhang spielen aber auch die organisatorischen Rahmenbedingungen eine nicht ganz unbedeutende Rolle: so kann insbesondere die Gestaltung der Öffnungszeiten der Einrichtungen den Zugang zum FBBE-Angebot entweder vereinfachen (flexible Öffnungszeiten) oder aber einschränken (Halbtageseinrichtungen).

### Einleitung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den wichtigsten organisatorischen und pädagogischen Merkmalen der frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote (FBBE). Eingehender betrachtet werden dabei vor allem Faktoren, denen im Zusammenhang mit der Sicherung der Qualität und damit der Wirksamkeit des FBBE-Angebots – insbesondere in Bezug auf die Integration von Kindern aus so genannten Risikogruppen – eine besondere Bedeutung zugemessen wird, wie in der Übersicht über die wissenschaftliche Literatur (siehe Kapitel 1) hervorgehoben wurde.

Der erste Abschnitt zu den strukturellen Rahmenbedingungen befasst sich mit den Betreuungsstandards an FBBE-Einrichtungen – Betreuungsschlüssel (Anzahl der Kinder im Verhältnis zur Anzahl der Mitarbeiter) und Gruppengröße – sowie mit den offiziellen Empfehlungen zu den Gesundheits- und Sicherheitsstandards. Im zweiten Abschnitt werden die allgemeinen Ziele, Inhalte und Ansätze der Bildungs- und Erziehungsprogramme für den FBBE-Bereich untersucht, wobei insbesondere auf die diesen zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte und Grundprinzipien eingegangen wird. Das Thema Integration der Kinder aus so genannten „Risikofamilien“ zieht sich durch das gesamte Kapitel und betrifft alle hier untersuchten Parameter. Abschnitt 3 geht dann speziell auf die Frage ein, welche besonderen Maßnahmen zur Förderung der Integration dieser Kinder eingerichtet wurden. Abschnitt 4 schließlich thematisiert die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern und die Formen der Zusammenarbeit zwischen Institution und Familie.

Wie aus den nationalen Diagrammen in Kapitel 3 hervorgeht, werden in vielen Staaten FBBE-Angebote für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen an unterschiedlichen Einrichtungen bereitgestellt. Abbildung 4.1 bietet eine zusammenfassende Darstellung der in Abbildung 3.1 im Detail präsentierten Informationen. Sie zeigt, dass die Mehrheit der Staaten zwischen zwei Typen von Einrichtungen für jüngere und ältere Kinder im Vorschulalter unterscheiden, und dass häufig für diese Einrichtungen auch unterschiedliche Ministerien zuständig sind (siehe auch Tabelle A im Anhang: Zuständige Ministerien). Rund zehn Staaten stellen ein durchgängiges Angebot für die gesamte Altersgruppe 0/1 bis 5/6 Jahre bereit, und bieten zum Teil im Anschluss daran einjährige Vorschulklassen an – an den FBBE-Einrichtungen und/oder an den Schulen im Primarbereich.

Das FBBE-Angebot für Säuglinge und Kleinkinder bis zum Alter von zwei oder drei Jahren unterscheidet sich – in Bezug auf den Status und die Entstehungsgeschichte der Einrichtungen wie auch auf den Umfang des Angebots – recht deutlich von dem Angebot für ältere Vorschulkinder an den Einrichtungen, die meist Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren aufnehmen. Es ist daher anzunehmen, dass diese Unterschiede sich auch im organisatorischen Rahmen und in den pädagogischen Konzepten der Angebote für diese beiden Altersgruppen wiederfinden werden. Bei der Analyse der einzelnen Parameter wird daher in diesem Kapitel jeweils unterschieden zwischen der Situation auf der Ebene der FBBE-Angebote für Säuglinge und Kleinkinder (bis zum Alter von zwei oder drei Jahren) und der Situation im Bereich des FBBE-Angebots für Vorschulkinder (in der Regel im Alter von 3 bis 6 Jahren), der im allgemeinen Sprachgebrauch auch als „Vorschulerziehung“ oder „Vorschulbildung“ bezeichnet wird, und in den meisten Staaten dem Elementarbereich (ISCED 0) entspricht.



### Erläuterung (Abbildung 4.1)

Als FBBE-Einrichtungen gelten hier alle anerkannten öffentlichen und öffentlich subventionierten privaten frühpädagogischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen – auch Einrichtungen mit niedrigen Besuchszahlen. Nicht berücksichtigt sind die Betreuungsangebote im Bereich der Tagespflege (Tagesmütter).

„Integrierte“ Einrichtungen nehmen in der Regel Kinder der gesamten Altersgruppe 0/1 bis 5 oder 6 Jahre auf. Diese Einrichtungen stellen in der Regel ein durchgehendes Betreuungs- Erziehungs- und Bildungsangebot für alle Kinder im Vorschulalter bereit, das heißt für das gesamte Angebot für Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder gelten dieselben pädagogischen Rahmenbedingungen (eine Leitung für die gesamte Einrichtung, ein Qualifikationsprofil für das gesamte für die pädagogischen Aktivitäten verantwortliche Personal, eine Finanzierungsquelle).

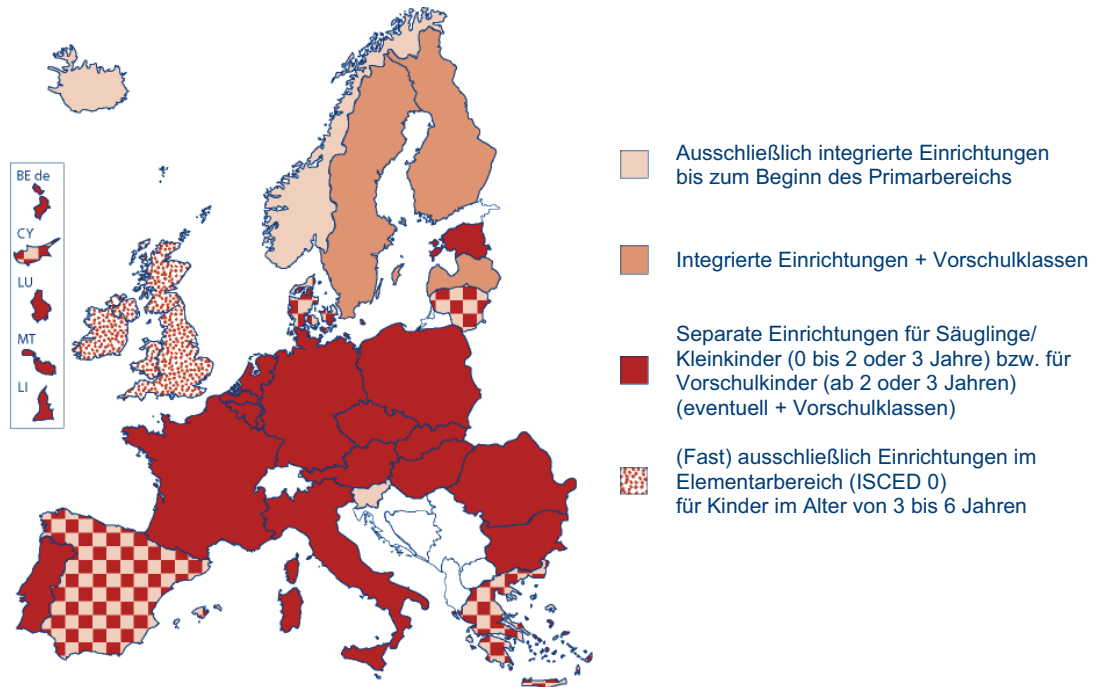
Separate Einrichtungen: Das FBBE-Angebot ist in zwei Teilbereiche untergliedert. Es werden unterschiedliche Angebote für die beiden je nach Staat unterschiedlich definierten Altersgruppen (meist Kinder im Alter von 0/1 bis 2 oder 3 Jahren und Kinder im Alter von 3 oder 4 bis 5 oder 6 Jahren) an separaten Einrichtungen bereitgestellt.

Vorschulklassen: Bildungsangebote an Primarschulen für Kinder in der letzten Jahrgangsstufe des Vorschulbereichs zur Vorbereitung auf den Übergang in den Primarbereich (ISCED 1).

Abbildung 3.1 bietet genauere Angaben zu den FBBE-Angeboten in den einzelnen Staaten nach Art der Einrichtung und Alter der Kinder.



**Abbildung 4.1: Gliederung der (anerkannten und subventionierten) FBBE-Einrichtungen nach dem Alter der Kinder, 2006/07**



Quelle: Eurydice

#### **Anmerkung**

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Es gibt auch Einrichtungen, die Kinder unter 3 Jahren aufnehmen, aber nicht als „integrierte Einrichtungen“ im Sinne dieser Studie gelten können, da sie für dieses Angebot keine staatlichen Mittel erhalten (öffentliche Mittel erhalten sie nur für das Angebot für die Kinder ab 3 Jahren). Eine Ausnahme stellen (in England und Wales) die in den benachteiligten Gebieten eingeführten kostenlosen Halbtagsbetreuungsplätze für 2-Jährige dar. Vergleichbare Pilotprojekte gibt es auch in Nordirland, wo die öffentlichen Einrichtungen Kinder bereits im Alter von 2 Jahren aufnehmen können, wenn genügend Plätze verfügbar sind. Ferner gibt es auf der lokalen Ebene verschiedene Maßnahmen für Kinder unter 2 Jahren, wie das *London childcare affordability programme*.

## **4.1. Strukturelle Rahmenbedingungen**

### **4.1.1. Betreuungsstandards: Gruppengröße und Betreuungsschlüssel**

Die Betreuungsstandards gehören zu den Faktoren, die die Qualität des FBBE-Angebots maßgeblich mitbestimmen. Die Betreuungsstandards werden wie folgt ausgedrückt: entweder wird der Betreuungsschlüssel, also das Verhältnis zwischen der Anzahl der Erwachsenen und der Anzahl der Kinder (Betreuer-Kinder-Relation) festgelegt, oder die maximale Gruppengröße, also die Anzahl der Kinder, die in einer Gruppe von einem oder mehreren Erwachsenen gemeinsam betreut werden. Die Gruppengröße wirkt sich auf das Angebot und die Gestaltung der Aktivitäten aus. Sie hat ebenso einen entscheidenden Einfluss darauf, in welcher Form ein Austausch und eine Interaktion zwischen den Kindern untereinander und zwischen Kindern und Erwachsenen möglich sind, was insbesondere die kleineren Kinder zu spüren bekommen, die noch stärker auf die Zuwendung der Erwachsenen angewiesen sind (siehe Kapitel 1). Je größer die Gruppe, um so schwieriger wird es für das einzelne Kind, Aufmerksamkeit von den für die Kindergruppe zuständigen Betreuern zu bekommen, und um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es in der Gruppe „untergeht“. Die Gruppengröße wirkt sich auch auf die Arbeit der Mitarbeiter der FBBE-Einrichtungen aus: wenn sie etwa zu mehreren eine relativ große Kindergruppe betreuen müssen, hat das konkrete Auswirkungen auf ihre Arbeitsweise. Teilen sich mehrere Erwachsene die Verantwortung für eine große Gruppe von Säuglingen und Kleinkindern, kann das die Fähigkeit der Erwachsenen, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen und eine persönliche Beziehung zu den Kindern aufzubauen, beeinträchtigen. Ferner wirkt sich die Gruppengröße auch auf den Umgangston der Kinder untereinander, und insbesondere auf die Entstehung und den Verlauf von Konflikten zwischen den Kindern aus.



Mit Ausnahme der nordischen Staaten, Belgiens, Frankreichs und der Niederlande, wo die lokalen Behörden bzw. die einzelnen Einrichtungen dafür zuständig sind, die Gruppengröße festzulegen, haben alle Staaten allgemeine Betreuungsstandards für Einrichtungen für Kinder ab dem Alter von zwei oder drei Jahren festgelegt. Dabei handelt es sich überwiegend um Einrichtungen des Elementarbereichs, das heißt der Stufe ISCED 0 (siehe Abbildung 4.2a).

**Abbildung 4.2a: FBBE-Betreuungsstandards (Betreuungsschlüssel und/oder Gruppengröße).  
Anerkannte und subventionierte Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren, 2006/07**

|   |      | BE<br>fr     | BE<br>de     | BE<br>nl  | BG | CZ    | DK     | DE     | EE          | IE             | EL        | ES            | FR    | IT                     | CY         | LV     | LT    | LU            | HU        |
|---|------|--------------|--------------|-----------|----|-------|--------|--------|-------------|----------------|-----------|---------------|-------|------------------------|------------|--------|-------|---------------|-----------|
| Spezielle Standards<br>für Risikokinder |      | ●            | ●            | ●         | ●  | *     | *      | *      | *           | ●<br>1+1:15    | *         | ●             | ●     | *                      | ●<br>1:20  | *      | *     | *             | *         |
| Gruppen-<br>größe                       | min. | *            | *            | *         | 12 | 13-18 | *      | *      |             |                |           |               | *     | 15                     |            | 10     |       | 8             | *         |
|   | max. | *            | *            | *         | 22 | 24    | *      | 25     | 20          | 24             | 25        | 25            | *     | 28                     | 25         | 24     | 20    | 25            | 20-<br>25 |
| Betreuungsschlüssel                     |      | 1:19<br>2:39 | 1:19<br>2:32 | *         | *  | 1:24  | *      | 1+1:25 | 1 +<br>1:20 | 1:8-12<br>2:20 | 1:25      | 1:25          | 1+1:G | 1:25-28                | 1:25       | 1:8    | 1+1:G | 1+1:G         | 1:25      |
|   |      | MT           | NL<br>(a)    | NL<br>(b) | AT | PL    | PT     | RO     | SI          | SK             | FI<br>(a) | FI<br>(b)     | SE    | UK<br>( <sup>1</sup> ) | UK-<br>SCT | IS     | LI    | NO            |           |
| Spezielle Standards<br>für Risikokinder |      | *            | *            | *         | *  | *     | *      | *      | ●           | *              | *         | *             | *     | *                      | *          | *      | *     | *             |           |
| Gruppen-<br>größe                       | min. | 15           | *            | *         |    |       | 20     |        |             | 15             | *         |               | *     |                        |            | *      |       | *             |           |
|   | max. | 20           | *            | *         | 25 | 25    | 25     | 20     | 22          | 22-28          | *         | 13-20         | *     | 26                     | *          | *      | 20    | *             |           |
| Betreuungsschlüssel                     |      | 1:G          | 1+1:G        | *         | *  | 1:G   | 1+1:25 | 1:20   | 1+0,5:22    | 1:G            | 1:7-13    | 1:13;<br>2:20 | *     | *                      | 1:8        | 1:5-10 | *     | 1+2:<br>14-18 |           |

\* Keine zentral vorgegebenen Normen    ● Spezielle Standards

Quelle: Eurydice

UK (<sup>1</sup>) = UK-ENG/WLS/NIR

### Anmerkungen

**Belgien (BE fr, BE de):** Die Anzahl der Lehrerstellen richtet sich nach der Gesamtzahl der an der Einrichtung angemeldeten Kinder. Der zweite Wert bezieht sich auf die folgende Regelung: Vorschulen, an denen höchstens 39 Kinder (BE fr) beziehungsweise 32 Kinder (BE de) angemeldet sind, können einen zweiten Lehrer (Elementarbereich) zugewiesen bekommen, der von der jeweiligen Gemeinschaft bezahlt wird. Spezielle Standards für Risikokinder: Vorschulen, an denen Risikokinder angemeldet sind, werden für diese Kinder zusätzliche „Lehrerstunden“ und damit letztlich zusätzliche Lehrerstellen zugeteilt.

**Belgien (BE de):** Vorschulen, die neu zugewanderte Migrantenkinder aufnehmen, wird für die ersten 4 bis 6 Kinder eine zusätzliche Viertelstelle und für je drei weiteren Migrantenkinder jeweils eine weitere Viertelstelle zugeteilt.

**Belgien (BE nl):** Die Anzahl der Lehrerstellen richtet sich nach der Gesamtzahl der Kinder in den Vorschulklassen.

**Bulgarien:** Keine genauen Angaben zum Betreuungsschlüssel. Der Betreuungsschlüssel variiert je nach der Art des Angebots (Vollzeit, Teilzeit, Vorbereitungsklasse) und nach dem Alter der Kinder.

**Tschechische Republik:** Abweichungen von diesen Standards sind zulässig: die tatsächlichen Werte können um bis zu 4 Kinder (nach oben oder unten) abweichen. Der Träger hat die zusätzlichen Kosten zu tragen, wenn die Anzahl der Kinder nach unten abweicht. Der Träger hat die Qualität des Angebots und die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, wenn die Anzahl der Kinder nach oben abweicht. Für die Vorbereitungsklassen (*Přípravné třídy*) gelten folgende Standards: mindestens 7 und höchstens 15 Kinder.

**Dänemark:** An integrierten Einrichtungen und Kindergärten (3-6 Jahre) gelten im Wesentlichen die gleichen Standards.

**Spanien:** Spezielle Standards für Situationen, die kompensatorische Maßnahmen erfordern. Dies betrifft insbesondere altersgemischte Gruppen, Einrichtungen in ländlichen Gebieten und Einrichtungen, die Pflegekinder aufnehmen. Gemäß den nationalen Bestimmungen ist die Gruppengröße von Gruppen, die Kindern, die kompensatorische Maßnahmen benötigen, zu reduzieren. Die einzelnen Autonomen Regionen bestimmen, in welchem Umfang die Gruppengröße zu reduzieren ist, daher sind die speziellen Standards je nach Region unterschiedlich.

**Irland:** Ganztags- oder Halbtagsbetreuung in Kindertageseinrichtungen (Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren): ein Erwachsener pro 8 Kinder. *Sessional pre-school services* (verschiedene vorschulische Angebote für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahre): ein Erwachsener pro 10 Kinder bzw. zwei Erwachsene für bis zu 20 Kinder. Die Angaben zu den speziellen Standards beziehen sich auf die *Early programmes*, die nur Risikokindern aus benachteiligten Familien zugänglich sind.

**Frankreich:** Keine Normen für die Gruppengröße, der Durchschnittswert liegt bei 26 Kindern pro Klasse.

**Italien:** Auf der nationalen Ebene werden keine Betreuungsstandards festgelegt. Die lokalen Behörden können Richtlinien herausgeben, diese sind jedoch nicht verbindlich. Klassen mit 28 Kindern werden von zwei Lehrern betreut. In Ganztagschulen, die täglich 8 Stunden geöffnet haben, wechseln sich im Laufe des Tages jeweils zwei Lehrer ab. Es gibt Empfehlungen zur Betreuung von Kindern aus Risikopopulationen, aber auch diesbezüglich keine nationalen Standards.

**Zypern:** Betreuungsschlüssel: die (maximale) Anzahl der Kinder pro Lehrer steigt mit dem Alter der Kinder an. Für die Einrichtungen in den vorrangig zu fördernden Gebieten wurde der Höchstwert auf 20 Schüler pro Lehrer festgelegt.

**Lettland:** Die Angaben gelten für Einrichtungen in Städten und städtischen Gebieten. Für die anderen Gebiete wurde die Mindestgruppengröße auf 8 Kinder festgelegt. Die Gruppengröße nimmt mit dem Alter der Kinder zu. Da insgesamt zu wenige Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, werden in der Praxis häufig größere Gruppen gebildet.

**Ungarn:** Die Werte können um bis zu 20 % überschritten werden in Kindergärten, die mindestens zwei Klassen umfassen, wenn dies am Anfang des Schuljahres als notwendig erachtet wird, oder wenn im Laufe des Schuljahres weitere Kinder in die bestehenden Gruppen integriert werden müssen.

**Niederlande:** (a) Spielgruppen: Die Betreuungsstandards für die Spielgruppen werden auf der kommunalen Ebene festgelegt. (b) *Basisonderwijs*: für das Bildungsangebot für Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren an den Primarschulen (*Basisonderwijs*) wurde kein Betreuungsschlüssel vorgegeben. Die Gruppengröße wird von der zuständigen Behörde festgelegt, empfohlen wird eine Gruppengröße von 15 Kindern. Auf der zentralen Ebene werden keine Betreuungsstandards festgelegt.

**Portugal:** Laut Gesetz ist außerdem für jeweils drei Klassen mindestens eine zusätzliche Kraft einzuplanen. Da die Kommunen dafür sorgen müssen, dass genügend Assistenten zur Verfügung stehen, um einen reibungslosen Ablauf der Aktivitäten zu gewährleisten, wird in der Praxis meist mindestens ein Assistent pro Klasse eingesetzt. Die allgemeinen pädagogischen Richtlinien empfehlen eine spezielle Unterstützung für Risikogruppen. Laut Gesetzesdekret Nr. 3/2008 sind insbesondere geeignete Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Beziehungs- und Lernproblemen vorzusehen.

**Slowenien:** Die Angaben beziehen sich auf integrierte Einrichtungen mit Gruppen für Kinder unter 3 Jahren und Klassen für Kinder ab drei Jahren. Es gelten unterschiedliche Betreuungsstandards je nach dem Alter der Kinder, sowie für Gruppen mit Risikokindern und altersgemischte Gruppen. Auch in entwicklungsschwachen Regionen und in Regionen, in denen Menschen mehrerer Nationalitäten zusammenwohnen, werden zum Teil spezielle Standards angewandt.

**Slowakei:** Niedrigerer Betreuungsschlüssel (1:14) an Einrichtungen mit einer separaten Gruppe für Kinder unter 3 Jahren. Niedrigerer Betreuungsschlüssel an Einrichtungen, die Kinder die ganze Woche über aufnehmen (Internate). Ferner ist für bestimmte Aktivitäten, wie zum Beispiel Schwimmen, eine zusätzliche Lehrkraft einzuplanen.

**Finnland:** (a) Die Angaben beziehen sich auf die integrierten Einrichtungen für Kinder von 0/1 bis 5/6 Jahren. Die angegebenen Standards gelten für die Ganztagsbetreuung von Kindern, die älter sind als 3 Jahre. In Halbtagsgruppen kann der Betreuungsschlüssel auf bis zu 1:13 Kinder angehoben werden. (b) Die Angaben beziehen sich auf die Vorschulklassen, für vorschulische Bildungsangebote im Rahmen der integrierten Ganztageseinrichtungen gilt der Schlüssel 1:7, für separate vorschulische Bildungsangebote in Vorschulklassen, die ausschließlich Vorschulkinder aufnehmen, gilt der angegebene Schlüssel 1:13. Für Gruppen oder Klassen, die kontinuierlich von zwei Fachkräften (einem Lehrer und einem Assistenten bzw. Erzieher) betreut werden, wird ein Schlüssel von 2:20 angesetzt. Hierbei handelt es sich lediglich um Empfehlungen. Die maximale Gruppengröße wird auf der lokalen Ebene von dem für die FBBE zuständigen Gemeinderat festgelegt.

**Schweden:** Es gibt keine zentral vorgegebenen Betreuungsstandards. Die Zuständigkeit hierfür liegt auf der kommunalen Ebene, in den gesetzlichen Bestimmungen werden jedoch Empfehlungen ausgesprochen. Laut Bildungsgesetz ist auf eine angemessene Gruppenzusammensetzung und Gruppengröße zu achten und für geeignete Räumlichkeiten zu sorgen.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS):** Der Schlüssel 2:26 gilt für öffentlichen Einrichtungen, die verpflichtet sind, ein qualifizierte Lehrkraft und einen *nursery assistant* mit einer einschlägigen Qualifikation im Bereich Kinderpflege zu beschäftigen. Der Schlüssel 1:8 gilt für die privaten Einrichtungen und den *voluntary sector* (die nicht verpflichtet sind, qualifizierte Lehrkräfte einzustellen).

**Island:** Der Betreuungsschlüssel variiert je nach Alter der Kinder: er bewegt sich zwischen 1 Erwachsenen je 5 Kinder (im Alter von 2 Jahren) und 1 Erwachsenen je 10 Kinder (im Alter von 5 Jahren).

**Norwegen:** Kinder der Altersgruppe 3 bis 6 Jahre in integrierten Einrichtungen. Die Angaben beziehen sich auf die Anzahl der Kinder pro Vorschullehrer, wobei der Vorschullehrer jeweils durch weitere Mitarbeiter, zum Beispiel Hilfskräfte, unterstützt wird.

### Erläuterung

Der Betreuungsschlüssel (Anzahl der Kinder im Verhältnis zur Anzahl der Erwachsenen) bezieht das Verhältnis zwischen der Anzahl der Kinder und der Anzahl der Erwachsenen (Betreuer), sagt jedoch nichts über die Gruppenbildung oder die Größe der Gruppen aus.

Gruppengröße: Die maximale Gruppengröße bezieht die Anzahl der Kinder, die höchstens in eine Gruppe aufgenommen werden können. Der Mindestwert bezieht sich auf die Anzahl der Kinder, die mindestens nötig ist, um eine Gruppe zu bilden.

Nicht berücksichtigt sind hier die Mindestanforderungen betreffend die Anzahl der Betreuungsplätze, die bei der Gründung einer FBBE-Einrichtung zu beachten sind.

Zum Betreuungsschlüssel: die erste Zahl (1 oder 2) bezieht sich auf die Anzahl der qualifizierten hauptverantwortlichen Fachkräfte, die zweite Zahl (die Zahl nach dem + Pluszeichen) bezieht sich auf die Anzahl der Assistenten oder Hilfskräfte.

Im Allgemeinen liegt die maximale Größe einer Gruppe, für die in der Regel eine pädagogische Fachkraft verantwortlich ist, zwischen 20 und 25 Kindern. In Estland, Irland, Lettland, Finnland und Island ist jeweils ein Erwachsener für weniger als 12 Kinder zuständig. Dasselbe gilt in den Niederlanden für die Kindertageseinrichtungen (ein Erwachsener je 8 Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren) sowie für die Angebote für Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren: für die Spielgruppen (*Peuteronderwijs*) und den *Basisonderwijs* wird eine Gruppengröße von 15 Kindern empfohlen, wobei in der Regel jeweils zwei Erwachsene eine Gruppe betreuen. In neun Staaten (Deutschland, Estland, Frankreich, Litauen, Luxemburg, Niederlande (Spielgruppen), Portugal, Vereinigtes Königreich (außer Schottland) und Norwegen) wird der für eine Gruppe verantwortliche Lehrer oder Erzieher jeweils durch eine Assistenzkraft unterstützt.

Nur einige Staaten geben spezielle Mindeststandards für die Betreuung von so genannten Risikokindern vor. Die Umsetzung dieser Standards erfolgt in Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft) durch eine Politik der „positiven Diskriminierung“ (gezielte Förderung ausgewählter Bezirke),

in Frankreich durch eine Aufstockung des qualifizierten Betreuungspersonals der FBBE-Einrichtungen, und in Irland und Zypern durch die Einstellung von zusätzlichen Hilfskräften zur Unterstützung der qualifizierten Fachkräfte. In Spanien kann im Rahmen der kompensatorischen Maßnahmen zum Beispiel die Anzahl der Kinder pro Gruppe herabgesetzt werden. In Slowenien variieren die Standards zum Teil in Abhängigkeit von bestimmten Kriterien wie dem Entwicklungsstand der Region oder dem Anteil der Roma-Kinder. Für die besondere Betreuung von Roma-Kindern gelten je nach Region unterschiedliche Regelungen: im Bezirk Doleniska werden an den FBBE-Einrichtungen zusätzlich zum regulären Personal Assistenten eingestellt, die der Roma-Gemeinschaft angehören, wohingegen im Bezirk Prekmurje die Roma-Gemeinschaft ihre eigenen FBBE-Angebote einrichtet, die von pädagogischen Teams geleitet werden, die sich aus Roma und/oder anderen Mitarbeitern zusammensetzen.

Für die Einrichtungen, die Säuglinge und Kleinkinder im Alter von 0 bis 2 oder 3 Jahren aufnehmen (Abbildung 4.2b), gelten hingegen insgesamt ganz andere Betreuungsstandards. So wurde in den Staaten, für die Angaben verfügbar sind, für diese Angebote ein deutlich niedrigerer Betreuungsschlüssel festgelegt als für die Einrichtungen, die ältere Vorschulkinder aufnehmen: auf dieser Ebene des FBBE-Bereichs kommen in fast allen Staaten auf einen Erwachsenen weniger als zehn Kinder.

Einige Staaten (Estland, Litauen, Ungarn, Österreich, Portugal, Rumänien, Slowenien und Slowakei) legen Mindeststandards sowohl für die Gruppengröße als auch für den Betreuungsschlüssel fest. Den verfügbaren Angaben zufolge sind in einigen dieser Staaten in der Regel jeweils mehrere Erwachsene für eine relativ große Kindergruppe zuständig sind. Dies gilt für die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens mit 3 Erwachsenen je 18 Kinder, Polen mit 4 Erwachsenen je 35 Kinder und die Slowakei mit 3 Erwachsenen je 14 oder 20 Kinder.

In etwas mehr als der Hälfte der Staaten werden die Betreuungsstandards auf der nationalen Ebene festgelegt. In den anderen Staaten sind hierfür die regionalen oder kommunalen Behörden zuständig, wobei hier nochmals zwischen zwei Varianten unterschieden werden muss: die regionalen oder kommunalen Behörden legen die Standards entweder im Rahmen der von der nationalen Ebene vorgegebenen Richtlinien oder aber völlig eigenständig fest (Zuständigkeit auf der lokalen Ebene). Insgesamt allerdings sagen diese Standardwerte wahrscheinlich mehr über die für die FBBE-Einrichtungen geltenden Finanzierungskriterien aus (siehe Kapitel 6) als über die praktische Organisation des Angebots und die Gruppenbildung in den Tageseinrichtungen. Spezielle Standards für die Betreuung von Risikokindern unter 2 oder 3 Jahren haben nur drei Staaten festgelegt (Bulgarien, Zypern und Slowenien).

**Abbildung 4.2b: FBBE-Betreuungsstandards (Betreuungsschlüssel und/oder Gruppengröße).  
Anerkannte und subventionierte Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren, 2006/07**

|                                      | BE fr        | BE de | BE nl         | BG    | CZ  | DK (a) | DK (b) | DE    | EE       | IE              | EL       | ES | FR           | IT     | CY     | LV       | LT       |
|--------------------------------------|--------------|-------|---------------|-------|-----|--------|--------|-------|----------|-----------------|----------|----|--------------|--------|--------|----------|----------|
| Spezielle Standards für Risikokinder | *            | *     | *             | ●     | *   | *      | *      | :     | *        | ⊗               | *        | *  | *            | *      | ●      | :        | *        |
| Maximale Gruppengröße                | *            | *     | *             | 18    | *   | *      | *      | :     | 14       | ⊗               | *        | *  | *            | *      |        | 10 to 16 | 10 to 15 |
| Betreuungsschlüssel                  | 1:7 oder 1:9 | 3:18  | 1:7 oder 1:10 | :     | *   | *      | *      | :     | 1:7      | ⊗               | *        | *  | 1:5 oder 1:8 | *      | 1:6-12 | :        | 1+1:G    |
|                                      | LU           | HU    | MT            | NL    | AT  | PL     | PT     | RO    | SI       | SK              | FI       | SE | UK (1)       | UK-SCT | IS     | LI       | NO       |
| Spezielle Standards für Risikokinder | *            | *     | *             | *     | *   | *      | *      | *     | ●        | *               |          | *  | ⊗            | ⊗      | *      | *        | *        |
| Maximale Gruppengröße                | *            | 10-12 | *             | *     | 15  | *      | 15     | 10-15 | 12       | 20              | :        | *  | ⊗            | ⊗      | *      | *        | *        |
| Betreuungsschlüssel                  | *            | 1:6   | 1:3-6         | 1:4-8 | 1+2 | 2+2:35 | 1+1:15 | 1:4-6 | 1+0,5:12 | 2:8-14; 3:14-20 | 1:4; 2:8 | *  | ⊗            | ⊗      | 1:5-10 | *        | 1:7-9    |

\* Keine zentral vorgegebenen Normen    ● Spezielle Standards    ⊗ Kaum oder keine subventionierten Angebote

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Belgien (BE fr):** Krippen (0-3 Jahre): 1 Erwachsener pro 7 Kinder. *Prégardiennat* (18 Monate bis 3 Jahre): 1:9.

**Belgien (BE nl):** Private Einrichtungen: 1:7 (Kinder unter 18 Monaten), 1:10 (Kinder ab 18 Monaten).

**Bulgarien:** Es können jeweils 2 bis 3 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Gruppe integriert werden.

**Tschechische Republik:** Die Normen werden nicht auf der zentralen Ebene vorgegeben, sondern von den Gesundheitsdiensten festgelegt.

**Dänemark:** In den integrierten Einrichtungen (0 bis 6 Jahre) gelten weitgehend die gleichen Bedingungen wie in den Kinderkrippen (0 bis 3 Jahre).

**Spanien:** Es gibt keine nationalen Maßstäbe für die Betreuung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren, die Normen werden von den Autonomen Regionen festgelegt: In der Regel nimmt die Gruppengröße mit dem Alter der Kinder zu (in einigen Regionen wurde die Gruppengröße zum Beispiel wie folgt festgelegt: Altersgruppe 0/1 Jahr: 8 Kinder pro Gruppe, Altersgruppe 1/2 Jahre: 13 Kinder pro Gruppe, Altersgruppe 2/3 Jahre: 20 Kinder pro Gruppe).

**Frankreich:** Ein Erwachsener pro 5 Kinder, die noch nicht laufen können, und ein Erwachsener pro 8 Kinder, die schon laufen können.

**Italien:** Die Zuständigkeit für die Betreuungsstandards liegt bei den Regionen. In der Praxis bewegt sich die Betreuer-Kind-Relation je nach Alter der Kinder zwischen 1:5 und 1:10.

**Zypern:** Ein Erwachsener pro 6 Kinder von 0 bis 2 Jahren und ein Erwachsener pro 12 Kinder von 2 bis 3 Jahren.

**Lettland:** Gemäß den Bestimmungen des Ministerkabinetts können an Einrichtungen in Städten und städtischen Gebieten in die Gruppen für 1- bis 2-Jährige jeweils 10 bis 14 Kinder und in die Gruppen für 2- bis 3-Jährige 10 bis 16 Kinder aufgenommen werden. In den anderen Gebieten liegt die Mindestgruppengröße bei 8 Kindern.

**Niederlande:** Der Betreuungsschlüssel liegt je nach Alter der Kinder bei 1:4 (Kinder bis zu 12 Monaten), 1:5 (Kinder im Alter von 1 bis 2 Jahren) oder 1:6 (Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren). Der Höchstwert von 8 Kindern pro Erwachsenen bezieht sich auf Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren. Die maximale Gruppengröße beträgt 12 Kinder im Alter von bis zu 12 Monaten und 16 Kinder im Alter von bis zu 4 Jahren. Es handelt sich dabei jedoch nicht um zentral vorgegebene Normen.

**Österreich:** Keine auf Bundesebene vorgegebenen Normen, sondern auf der Ebene der *Bundesländer* herausgegebene Richtlinien.

**Polen:** Keine Zahlenangaben, sondern Angaben zur Zusammensetzung der Teams.

**Schweden:** Die Zuständigkeit liegt auf der kommunalen Ebene, auf der zentralen Ebene werden Empfehlungen in der Gesetzgebung formuliert.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Es gibt Empfehlungen zur Gruppengröße und zum Betreuungsschlüssel für die Altersgruppe der Kinder unter 3 Jahren. Diese wurden in der Abbildung jedoch nicht angeführt, da der Großteil des FBBE-Angebots für diese Altersgruppe von privaten und nicht direkt subventionierten Einrichtungen bereitgestellt wird.

**Norwegen:** Angegeben sind die Betreuungsstandards für Kinder der Altersgruppe 0 bis 3 Jahre in integrierten Einrichtungen. Der Betreuungsschlüssel bezieht sich auf die Anzahl der Kinder je Vorschullehrer. Dieser wird jedoch von zusätzlichen Kräften, zum Beispiel von Hilfskräften, unterstützt.

---

#### 4.1.2. Gesundheits- und Sicherheitsstandards

Die überwiegende Mehrheit der Staaten gaben an, dass es gesetzliche Bestimmungen zu den Gesundheits- und Sicherheitsstandards an Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder (bis 2 oder 3 Jahren) und an Einrichtungen für ältere Vorschulkinder (ab 2 oder 3 Jahren) gibt. Manche Staaten gaben an, dass die Missachtung der geltenden Normen die Schließung der Einrichtung oder die Streichung der öffentlichen Fördergelder zur Folge haben kann, führten jedoch nicht genauer aus, worauf diese Normen sich im Einzelnen beziehen. In einigen Staaten, so in der Tschechischen Republik, Lettland und Österreich ist die Eröffnung einer Einrichtung an strenge Auflagen gebunden. Zu den Mindestanforderungen gehören neben den Vorgaben zur Mindestfläche pro Kind in Quadratmetern zum Beispiel ein separater Zugang zu Küchen und Nahrungsvorräten sowie eigene Toiletten für jede Kindergruppe. Einige Staaten haben neben den Auflagen die Hygiene und die Sicherheit betreffend auch Mindestanforderungen an die Qualität des Lernumfelds der Einrichtungen festgelegt. Bulgarien, die Tschechische Republik und Spanien nannten in diesem Zusammenhang Aspekte wie die Akustik, die Belüftung, die natürliche Beleuchtung und – ebenso wie Polen und Island – die Gestaltung der Außenräume als Lebens- und Spielräume. In Dänemark, wo es keine spezifischen gesetzlichen Bestimmungen zu den Gesundheits- und Sicherheitsstandards gibt, sind alle FBBE-Einrichtungen verpflichtet, eine Evaluierung des Umfelds der Einrichtung nach einem vorgegebenen Bewertungsmuster (*Children's Environment Assessment*) vorzunehmen. Im Rahmen dieser Evaluierungsmaßnahmen soll das Umfeld der Einrichtungen jeweils beschrieben, beurteilt und verbessert werden. Die Evaluation muss die folgenden drei Bereiche abdecken: physisches Umfeld (Gesundheit, Ergonomie, Sicherheit usw.), ästhetisches Umfeld (Einfluss der Gestaltung und Einrichtung der Räumlichkeiten auf das Wohlergehen des Kindes) und psychologisches Umfeld (Beziehung zwischen den Kindern und Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen). Die Leitung der Einrichtungen ist dafür verantwortlich, diese Evaluierung durchzuführen (und alle 3 Jahre zu überprüfen) und ist verpflichtet, die Ergebnisse zu veröffentlichen.

**Abbildung 4.3: Gesundheits- und Sicherheitsstandards  
für (anerkannte und subventionierte) FBBE-Einrichtungen, 2006/07**

|  | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE        | EL        | ES        | FR        | IT                     | CY         | LV | LT | LU | HU |
|--|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------------|------------|----|----|----|----|
| Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | *  | *  | ●  | ⊗         | ●         | ●         | ●         | *                      | ●          | ●  | ●  | *  | ●  |
| Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren    | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | *  | *  | ●  | ●         | ●         | ●         | ●         | *                      | ●          | ●  | ●  | *  | ●  |
|  | MT       | NL       | AT       | PL | PT | RO | SI | SK | FI<br>(a) | FI<br>(b) | SE<br>(a) | SE<br>(b) | UK<br>( <sup>1</sup> ) | UK-<br>SCT |    | IS | LI | NO |
| Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●         | ●         | *         | ●         | ⊗                      | ⊗          |    | ●  | ●  | ●  |
| Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren    | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●         | ●         | *         | *         | ●                      | *          |    | ●  | ●  | ●  |

● Es werden Standards vorgegeben

\* Keine Empfehlungen auf der zentralen Ebene

⊗ Kaum oder keine subventionierten Angebote

UK (<sup>1</sup>) = UK-ENG/WLS/NIR

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Dänemark:** Die Angaben gelten gleichermaßen für die integrierten Einrichtungen (0-6 Jahre) wie für die separaten Einrichtungen: Krippen (0-3 Jahre) und Kindergärten (3-6 Jahre). Es gibt zwar keine expliziten Mindestanforderungen, aber alle Tageseinrichtungen sind seit 2006 verpflichtet, eine Umfeldevaluierung durchzuführen.

**Deutschland:** Die Mindeststandards für Krippen und Kindergärten werden von den Kommunen festgelegt.

**Irland:** Die in den *Childcare (Pre-School Services) Regulations 2006* festgelegten Mindestanforderungen gelten auch für die Angebote für Kinder unter 3 Jahren.

**Italien:** Die lokalen Behörden geben zum Teil allgemeine Richtlinien oder Hinweise zum Thema Gesundheit und Sicherheit heraus, diese sind jedoch nicht verbindlich.

**Österreich:** Die Mindeststandards werden zwar nicht von der zentralen Ebene vorgegeben, aber es wurden vergleichbare Standards in den neun Gesetzen der Länder festgelegt.

**Finnland:** (a) bezieht sich auf die integrierten Einrichtungen für 0- bis 6-Jährige und (b) auf die Vorschulklassen.

**Schweden:** (a) bezieht sich auf die integrierten Einrichtungen für 1- bis 6/7-Jährige und (b) auf die Vorschulklassen für Kinder im Alter von 6/7 Jahren. Die allgemeinen Standards werden auf der zentralen Ebene in Form von Rahmenvorgaben und Empfehlungen festgelegt. Die Zuständigkeit für die Umsetzung dieser Standards liegt auf der lokalen Ebene.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS):** Es gibt Sicherheits- und Gesundheitsstandards auch für Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren. Hierzu wurden in dieser Abbildung jedoch keine Angaben gemacht, da Angebote für Kinder unter 3 Jahren überwiegend von privaten Einrichtungen und Einrichtungen des *voluntary sectors* bereitgestellt werden, die keine direkten Finanzmittel für die Betreuung der Kinder dieser Altersgruppe erhalten und hier nicht berücksichtigt werden.

## 4.2. Inhalte, Ansätze und Ziele

Alle Staaten haben Programme für das FBBE-Angebot für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren entwickelt. Dies gilt jedoch nicht für das FBBE-Angebot für Säuglinge und Kleinkinder (Altersgruppe circa 0 bis 3): auf dieser Ebene ist die Situation je nach Staat sehr unterschiedlich. So haben Bulgarien, Malta, Rumänien, das Vereinigte Königreich (England) – mit seinem Programm *Birth to Three Matters* – sowie Liechtenstein nationale Programme speziell für das FBBE-Angebot für Säuglinge und Kleinkinder entwickelt. Die fünf nordischen Staaten und Slowenien haben ihre gesamte FBBE-Politik – Programme, Inhalte und Methoden – organisatorisch und konzeptionell auf die gesamte Altersgruppe der Kinder im Vorschulbereich ausgerichtet. Das gilt auch für Spanien – zumindest bis zum Schuljahr 2008/09, denn danach geht (gemäß dem Gesetz von 2006) die Kompetenz für das Programm für die erste Stufe der FBBE (Kinder der Altersgruppe 0 bis 3 Jahre) in die alleinige Zuständigkeit der Autonomen Regionen über.

Auch einige Staaten, in denen die Vorschulbildung nicht an integrierten Einrichtungen stattfindet, haben gesetzliche Regelungen betreffend die Einführung von Programmen oder Curricula für die gesamte Altersgruppe 0 bis 6 Jahre angenommen oder bereiten solche derzeit vor. Dabei handelt es sich um Belgien (Flämische Gemeinschaft), Estland, Irland, Litauen und das Vereinigte Königreich (England).

Die anderen Staaten äußern sich entweder nicht zu dieser Frage oder geben an, dass es keine Programme gibt, auf die die Einrichtungen sich in ihrer Arbeit beziehen müssen. In den Angaben für die Französischen



Gemeinschaft Belgiens und Frankreich wird allerdings darauf hingewiesen, dass die einzelnen Einrichtungen gehalten sind, ein pädagogisches Konzept für ihre Arbeit aufzustellen.

Die gesetzlichen Rahmenvorgaben, in denen die von staatlicher Seite empfohlenen Optionen festgelegt werden, werden von den Behörden der zentralen oder regionalen Ebene herausgegeben, für die Ausgestaltung der Curricula oder pädagogischen Konzepte hingegen sind in der Regel entweder die lokalen Behörden oder die Teams der einzelnen FBBE-Einrichtungen zuständig. Mehrere Staaten, darunter Spanien, Italien, die Niederlande und Schweden betonen diesen Aspekt der Dezentralisierung oder Deregulierung.

#### 4.2.1. Auftrag und Zielsetzungen

Als Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten Kinderkrippen gegründet wurden, bestand ihr Auftrag ausdrücklich in der Betreuung, Pflege und dem Schutz des Kindes – insbesondere der Säuglinge und Kleinkinder aus der Arbeiterklasse und sozial schwachen Schichten – vor Verwahrlosung, Krankheit und Seuchen. Gleichzeitig kam ihnen eine wirtschaftliche Funktion zu: die Frauen wurden ihrer Verantwortung für die Kinderbetreuung zeitweise entledigt und standen dadurch den aufblühenden Industrien als Arbeitskräfte zur Verfügung. Im Laufe der Jahre wurde der Auftrag dieser Kinderbetreuungseinrichtungen dann im Zuge der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Weiterentwicklung der europäischen Gesellschaften um Aufgaben in den Bereichen Gesundheits- und Sozialfürsorge, Erziehung, Bildung und Sozialisierung erweitert. Dabei blieb der ursprüngliche Betreuungsauftrag der Institution „Krippe“ jedoch erhalten, er wurde lediglich um weitere Aufgaben ergänzt.

Im Gegensatz dazu stand bei der Entwicklung der vorschulischen Einrichtungen und des *Kindergartens* – insbesondere in den Konzepten der Gründerinnen und Gründer Maria Montessori, Pauline Kergomard und aber auch schon bei Friedrich Fröbel – von Anfang an der sozialemanzipatorische Gedanke der frühkindlichen Betreuung und Erziehung von Kindern aus benachteiligten Schichten im Vordergrund: hier ging es insbesondere darum, für das Wohlergehen der Kinder zu sorgen, sie in ihrer Entwicklung zu fördern und ihnen die Grundlagen für eine soziale Emanzipation mitzugeben. Allerdings wurde in Anbetracht der Tatsache, dass im Bereich der frühpädagogischen Angebote für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in aller Regel der Erziehungs- und häufig auch der Bildungsauftrag der Einrichtungen betont wird, leicht darüber hinweg gesehen, dass auch diese Einrichtungen eine Betreuungsfunktion erfüllen. Die Spannung zwischen Kinderbetreuung auf der einen und Bildung und Erziehung auf der anderen Seite hält weiter an und bietet daher auch heute noch eine Grundlage für die Analyse der verschiedenen Angebote im FBBE-Bereich.

Viele Staaten erkennen den Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder (0 bis 2 oder 3 Jahre) in erster Linie eine wirtschaftliche Funktion zu: sie nehmen den Eltern die Sorge für die Kinder ab und eröffnen dadurch beiden Elternteilen gleiche Chancen, zu arbeiten oder zu studieren. Neben diesem eindeutigen Betreuungsauftrag erkennen sie aber auch die Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisierungsfunktion dieser Einrichtungen an.

Die nordischen Staaten, Spanien und Slowenien, die sich für ein ganzheitliches FBBE-Konzept entschieden haben, das unter anderem in integrierten Einrichtungen für das gesamte FBBE-Angebot zum Ausdruck kommt, sind der Auffassung verpflichtet, dass die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung – vom Säuglingsalter bis zur Schulpflicht – die erste Etappe des Bildungswegs darstellt. Eine Reihe weiterer Staaten, wie zum Beispiel Irland, die Niederlande und das Vereinigte Königreich, haben ihre Rechtsvorschriften überarbeitet, um den Bildungsauftrag der FBBE-Einrichtungen stärker in den Vordergrund zu stellen. Außerdem haben sie in jüngster Zeit verschiedene Maßnahmen eingeführt, die darauf abzielen, Kindern von Anfang an die besten Chancen bieten zu können. Auch in Rumänien hat ein Perspektivwechsel stattgefunden, im Laufe der letzten zwanzig Jahre wurden die Kinderkrippen zunehmend zu Einrichtungen der Frühpädagogik umgestaltet.

Einige Staaten erkennen den FBBE-Einrichtungen auch Aufgaben im Bereich der Sozialprävention zu (insbesondere im Bereich der Vorbeugung von Kindesmisshandlungen). Im Vereinigten Königreich (England) zum Beispiel ist die FBBE Bestandteil eines ganzen Spektrums an Angeboten und Diensten für Kinder und Familien in den Bereichen Gesundheit, Vorsorge, Elternberatung und Familienförderung. Andere Staaten betrachten das FBBE-Angebot als eine Maßnahme der Armutsbekämpfung: die Eltern werden entlastet, können einer bezahlten Beschäftigung nachgehen und das Familieneinkommen aufbessern, und sind damit besser in der Lage, die Grundversorgung der Säuglinge und Kleinkinder zu



sichern (insbesondere in Irland, Rumänien und der Slowakei). Lettland schließlich sieht die wichtigste Aufgabe des FBBE-Angebots für Säuglinge und Kleinkinder (0 bis 3 Jahre) darin, die Geburtenrate anzukurbeln.

Damit kann man sagen, dass den Einrichtungen für Säuglingen und Kleinkinder in fast allen Staaten neben anderen Aufgaben inzwischen auch und vor allem ein Erziehungs- und Bildungsauftrag zuerkannt wird, was auch in den Rechtsvorschriften und Konzepten für die Angebote auf dieser Ebene des FBBE-Bereichs zum Ausdruck kommt.

Auf der Ebene der Einrichtungen, die Kinder ab 3 oder 4 Jahren aufnehmen, bietet sich ein ganz anderes Bild. Hier herrscht insofern eine gewisse Übereinstimmung zwischen den Staaten, als alle Staaten die zum Teil sehr unterschiedlichen Angebote für diese Altersgruppe als die erste Stufe des Bildungssystems betrachten. Unterschiede zwischen den Staaten bestehen hier im Wesentlichen im Hinblick auf die Regelungen betreffend den Betreuungsauftrag dieser Vorschuleinrichtungen.

Die Ziele der FBBE-Einrichtungen in Europa lassen sich nach der Struktur der Angebote im Wesentlichen wie folgt zusammenfassen:

- Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder (0/1 bis 2/3 Jahre) verfolgen in der Regel Ziele, die sich auf die folgenden Aspekte beziehen: das Wohlergehen des Kindes (körperliche, psychologische und soziale Entwicklung), Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben, frühkindliche Bildung und Erziehung, Sozialisierung des Kindes und Sozialprävention.
- Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED-Stufe 0), in der Regel für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren: hier steht der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Vordergrund, insbesondere die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes, die frühkindliche Bildung und Erziehung, die Sozialisierung des Kindes und die Vorbereitung auf den Erwerb der Grundkompetenzen – Lesen, Schreiben und Rechnen – die das Kind beim Übergang in die Primarschule benötigt. Daneben werden den Einrichtungen für diese Altersgruppe zum Teil weitere Aufgaben etwa im Bereich der Gesundheitsfürsorge zuerkannt (Estland, Polen, Slowakei und Finnland).
- Integrierte Einrichtungen für die gesamte Altersgruppe 0/1 bis 6/7 Jahre: die Staaten, die ein integriertes Angebot eingerichtet haben, messen den Aspekten Erziehung, Bildung, Sozialisierung und Betreuung im gesamten FBBE-Bereich durchgehend die gleiche Bedeutung zu.

#### 4.2.2. Pädagogische Grundsätze und Konzepte

In der Regel werden die Richtlinien und Bildungsziele für den FBBE-Bereich von den für die FBBE-Politik zuständigen Ministerien festgelegt (siehe Anhang, Tabelle A zu den Zuständigkeiten der einzelnen Ministerien). Zum Teil werden sie auch in Gesetzen oder Dekreten verankert. Die genaue Planung und Ausgestaltung der pädagogischen Projekte erfolgt jedoch auch in den Staaten, in denen offizielle Programme und Curricula herausgegeben werden, im Allgemeinen auf der lokalen Ebene (auf der Ebene der Kommunen oder der einzelnen Einrichtungen) in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Einrichtungen, den Eltern und zum Teil auch mit den Kindern. Durch diese Regelung soll zum einen sichergestellt werden, dass die Angebote bedarfsgerecht auf den jeweiligen lokalen kulturellen und sozialen Kontext abgestimmt werden können, und zum anderen, dass die Mitarbeiter auf der lokalen Ebene in die Planung einbezogen und dadurch motiviert werden.

Die verschiedenen Bildungs- und Erziehungsprogramme lassen sich im Wesentlichen einem der beiden im folgenden beschriebenen pädagogischen Modelle zuordnen (näher erläutert in der Übersicht über die wissenschaftliche Literatur in Kapitel 1, Abschnitt 4), die sich insbesondere im Hinblick auf die folgenden drei Parameter unterscheiden: Zielsetzungen und Methoden, Auffassung der Rolle der Erwachsenen und der Bedeutung der Aktivitäten des Kindes im Bildungsprozess.

Dem ersten Modell „Programme mit einem kindzentrierten Ansatz“ wurden alle pädagogischen Angebote zugeordnet, die die folgenden Merkmale aufweisen: im Mittelpunkt steht die ganzheitliche Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, gefördert werden das Lernen durch selbst bestimmte Aktivitäten, spontanes Erkunden und Spiel sowie die Interaktion zwischen Gleichaltrigen und die Kooperation, und symbolischen Handlungen wird ebenso viel Bedeutung beigemessen wie dem Erwerb der Kulturtechniken. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht darin, den Raum zu gestalten, Materialien für Spiel und Aktivitäten bereitzustellen und den zeitlichen Rahmen zu

organisieren und mit den Kindern auf eine Art und Weise zu interagieren, die sie dazu anregt, nach und nach Kompetenzen in den Kulturtechniken (z. B. Lesen und Schreiben, Rechnen und Naturwissenschaften) aufzubauen. Die Rolle der Erzieher besteht darin, den Kindern Hilfestellung zu bieten und sie in ihrer sozialen und intellektuellen Entfaltung zu begleiten und zu fördern.

Dem zweiten Modell „Programme mit einem lehrer-/lehrplanzentrierten Ansatz“ (Programme, die die Wissensvermittlung in den Vordergrund stellen) wurden pädagogische Angebote zugeordnet, die von bildungstheoretischen Ansätzen ausgehen, bei denen die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten durch den Lehrer im Vordergrund steht. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt hier auf dem Erwerb von sprachlichen und schulischen Kompetenzen mit Blick auf das Curriculum für den Primarbereich. Grundlegende Elemente der Methodik sind die direkte Instruktion, angeleitete Tätigkeiten und Verstärkung. Grundlage für den gesamten Lernprozess bildet ein strukturiertes und geplantes Curriculum.

Alle Staaten haben Bildungsprogramme für die ISCED-Stufe 0 herausgegeben, und auch insgesamt ist eine gewisse Konvergenz in der Bildungspolitik aller hier untersuchten Staaten zu beobachten. Auffallend ist insbesondere die relative Homogenität der in den Richtlinien und Vorschriften vorgegebenen pädagogischen Orientierungen. Bis auf einige wenige Ausnahmen haben sich die meisten Staaten für pädagogische Konzepte entschieden, die die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sozialisierung des Kindes in den Vordergrund stellen (erstes Modell). Grundsätzliches Ziel hierbei ist die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes, die Kinder sollen zu Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft erzogen werden, indem sie lernen, ihr physisches und soziales Umfeld wahrzunehmen, und sie sollen ermutigt werden, am Schulleben teilzunehmen. Die Kinder gelten als aktive Gestalter ihrer eigenen Entwicklung, ihre intellektuelle, soziale und künstlerische Entfaltung soll gefördert werden, aber auch der Entwicklung der körperlichen und motorischen Fähigkeiten wird eine große Bedeutung zugemessen. Der Entwicklungsprozess wird in erster Linie durch spielerische und gemeinsame Aktivitäten gefördert, die Kinder werden als Partner betrachtet, die von den Erziehern begleitet und gefördert werden. Belgien, die Tschechische Republik, Spanien, Frankreich, Italien, Lettland, Portugal und Norwegen erwähnen ferner die Zielsetzung, den größeren Kindern Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, um sie auf die Primarschule vorzubereiten. Manche Staaten schreiben der FBBE auch die Aufgabe zu, Wissen zu vermitteln (zweites Modell). Allerdings sind in diesem Zusammenhang kaum Angaben zur konkreten Umsetzung dieser Programme und insbesondere zur Rolle der Erwachsenen verfügbar.

#### Abbildung 4.4a: Inhalte und pädagogische Ansätze.

##### Anerkannte und subventionierte Angebote für Kinder ab 2 oder 3 Jahren, 2006/07

|   | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU |
|---|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Nationale Richtlinien oder Curricula  | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  |
| Programme mit einem kindzentrierten Ansatz  | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  | ●  |
| Programme mit einem lehrer-/lehrplanzentrierten Ansatz  |          |          |          |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ●  |    |    |    |    |
| Gesundheitsbezogene Ziele   |          |          |          |    | ●  |    |    | ●  |    |    |    |    |    |    | ●  |    |    |
| Programme, die Lerninhalte aus den Bildungsbereichen<br>Schriftkultur ( <i>literacy</i> ) und Mathematik beinhalten | ●        | ●        | ●        |    | ●  |    |    |    |    |    | ●  | ●  | ●  |    | ●  |    |    |

|   | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-ENG/<br>WLS/NIR | UK-<br>SCT | IS | LI | NO |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|------------|----|----|----|
| Nationale Richtlinien oder Curricula  | ●  | ●  | *  | *  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●                  | ●          | ●  | ●  | ●  |
| Programme mit einem kindzentrierten Ansatz  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●                  | ●          | ●  |    | ●  |
| Programme mit einem Lehrer-/Lehrplanzentrierten Ansatz/<br>Programme, bei denen die Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht |    |    |    |    |    |    | ●  |    |    |    |    |                    |            |    |    |    |
| Gesundheitsbezogene Ziele   | ●  |    |    |    | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  |    | ●                  |            |    |    | ●  |
| Programme, die Lerninhalte aus den Bildungsbereichen<br>Schriftkultur ( <i>literacy</i> ) und Mathematik beinhalten         |    |    | ●  |    |    | ●  |    |    |    |    |    | ●                  |            |    |    | ●  |

● Empfehlungen \* Keine Empfehlungen auf der zentralen Ebene

Quelle: Eurydice

**Anmerkungen**

**Estland:** Programm für Kinder im Alter von 1 bis 7 Jahren.

**Irland:** Der Rahmenlehrplan für den Bereich der Frühpädagogik (Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren) wird 2009 veröffentlicht.

**Griechenland:** Programm für das FBBE-Angebot für Kinder ab 4 Jahren an schulischen Einrichtungen.

**Spanien:** Das nationale Programm für den Vorschulbereich bezieht sich auf die Altersgruppe 0 bis 6 Jahre. Seit dem Schuljahr 2008/09 gilt dieses Programm nur noch für die zweite Stufe des Vorschulbereichs (3-6 Jahre), da die Zuständigkeit für die Curricula für die erste Stufe des Vorschulbereichs den Autonomen Regionen übertragen wurde.

**Italien:** Die lokalen Behörden geben zum Teil allgemeine Leitlinien sowie Hinweise zur Gesundheit und Sicherheit heraus. Diese sind jedoch nicht verbindlich. Es gibt keine Empfehlungen in Bezug auf die Bildungsbereiche Schriftkultur (*literacy*) und Mathematik.

**Litauen:** Die Richtlinien gelten für den gesamten FBBE-Bereich (Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren) sowie für das Programm für Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren.

**Luxemburg:** Für die Angebote für Säuglinge und Kleinkinder sind die lokalen Behörden zuständig, es gibt diesbezüglich keine nationalen Richtlinien.

**Österreich:** Es gibt kein österreichweit gültiges Curriculum, die neun Bundesländer geben jedoch Leitlinien und Leitfäden sowie Vorgaben für die obligatorische schriftliche Planung und Arbeitsblätter für die Reflexion über die pädagogische Arbeit heraus.

**Niederlande:** Das Angebot stellt eine Mischung aus beiden Ansätzen dar.

**Polen:** Die Erzieherinnen sind zuständig für die Entscheidungen betreffend die pädagogischen Aktivitäten.

**Rumänien:** 2007 in Kraft getreten. Nur die letzte Jahrgangsstufe der Vorschulbildung, das so genannte „Schulvorbereitungsjahr“ entspricht dem zweiten Modell (Schwerpunkt: Wissensvermittlung).

**Abbildung 4.4b: Inhalte und pädagogische Ansätze.****Anerkannte und subventionierte Angebote für Säuglinge und Kleinkinder (unter 2 oder 3 Jahren), 2006/07**

|  | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU |
|--|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Nationale Richtlinien oder Curricula       | ●        | ●        | ●        | ●  | *  | ●  | *  | ●  | ⊗  | *  | ●  | *  | *  | ●  | ●  | ●  | *  |
| Gesundheitsbezogene Ziele                  |          |          |          | ●  |    |    |    |    | ⊗  | *  |    |    |    |    | ●  |    |    |
| Programme mit einem kindzentrierten Ansatz |          |          |          | ●  |    | ●  |    |    | ⊗  | *  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  |    |

|  | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-ENG/<br>WLS/NIR | UK-<br>SCT | IS | LI | NO |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|------------|----|----|----|
| Nationale Richtlinien oder Curricula       | ●  | ●  | *  | *  | *  | *  | ●  | ●  | :  | ●  | ●  | ⊗                  | ⊗          | *  | ●  | ●  |
| Gesundheitsbezogene Ziele                  |    |    |    |    | ●  | ●  | ●  |    |    | ●  |    | ⊗                  | ⊗          |    |    | ●  |
| Programme mit einem kindzentrierten Ansatz | ●  | ●  |    | ●  |    |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ⊗                  | ⊗          |    |    |    |

● Empfehlungen    \* Keine Empfehlungen auf der nationalen Ebene    ⊗ Kaum oder keine subventionierten Angebote für Kinder unter 2 oder 3 Jahren

Quelle: Eurydice

**Anmerkungen**

**Belgien (BE fr, BE de):** Alle Tageseinrichtungen (für Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren) sind für ihre Betreuungsangebote an einen Qualitätsrahmen gebunden, und insbesondere verpflichtet, dem *Office de la naissance et de l'enfance* (ONE) (BE fr) beziehungsweise dem *Dienst für Kind und Familie* (DKF) (BE de) ihren Betreuungsplan und ihr pädagogisches Konzept zur Anerkennung und Evaluierung vorzulegen. Bei diesem Qualitätsrahmen handelt es sich jedoch nicht um ein nationales Curriculum, die Teams der Tageseinrichtungen können eigene pädagogischen Pläne und Konzepte ausarbeiten.

**Belgien (BE nl):** Die Betreuungseinrichtungen müssen verschiedene Qualitätsanforderungen erfüllen. Anerkannte Einrichtungen müssen über einen Qualitätsleitfaden verfügen, der jedoch *Kind en Gezin* nicht zur Genehmigung vorzulegen ist.

**Tschechische Republik:** Es gibt keine Empfehlungen auf nationaler Ebene, die Krippen (*Jesle*) arbeiten jedoch in der Regel nach einem Programm, das die ganzheitliche Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt, außerdem müssen sie die geltenden Gesundheitsstandards einhalten.

**Spanien:** Das nationale Programm für den Vorschulbereich bezieht sich auf die Altersgruppe 0 bis 6 Jahre. Seit dem Schuljahr 2008/09 gilt dieses Programm nur noch für die zweite Stufe des Vorschulbereichs (3- bis 6-Jährige), da die Zuständigkeit für die Curricula für die erste Stufe des Vorschulbereichs den Autonomen Regionen übertragen wurde.

**Österreich:** Es gibt kein österreichweit gültiges Curriculum, die neun Bundesländer geben jedoch Leitlinien und Leitfäden sowie Vorgaben für die obligatorische schriftliche Planung und Arbeitsblätter für die Reflexion über die pädagogische Arbeit heraus.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Es gibt Empfehlungen betreffend das Curriculum und die pädagogischen Ansätze in Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren. In dieser Abbildung wurden hierzu jedoch keine Angaben gemacht, da der Großteil des Betreuungsangebots für unter 3-Jährige von Einrichtungen im privaten und Wohlfahrtsbereich bereitgestellt wird, die keine direkten Subventionen für Kinder dieser Altersgruppe erhalten.

Zwar gibt es in vielen Staaten im FBBE-Bereich nach wie vor eine klare Trennung zwischen dem Betreuungsangebot für Säuglinge und Kleinkinder und dem Elementarbereich (ISCED 0), jedoch gewinnt auch auf der Ebene der Betreuungsangebote für die Allerkleinsten der Bildungsauftrag inzwischen

zunehmend an Bedeutung. Manche Staaten haben auch eigene Rahmenpläne für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen für die Altersgruppe 0 bis 3 Jahre entwickelt. Zum Beispiel wurde in der Gesetzgebung der Französischen Gemeinschaft Belgiens ein Qualitätskodex festgelegt, an den alle Kindertagesstätten gebunden sind. Dieser verpflichtet die Tageseinrichtungen insbesondere, einen Entwicklungsplan und ein pädagogisches Konzept für die Arbeit in ihrer Einrichtung vorzulegen. In diesem Zusammenhang wurde – zur Unterstützung dieser Maßnahme und als Anregung für die Einrichtungen – ein Referenzdokument zum Thema Qualität in der Kleinkindbetreuung von einem Team von Fachleuten aus Praxis und Forschung erarbeitet, das unter dem Titel *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité* auf der Internetseite des *Office de la naissance et de l'enfance* (Dienst für Kind und Familie der Französischen Gemeinschaft) veröffentlicht wurde. Dieses psychopädagogische Referenzdokument zur Betreuung von Kindern der Altersgruppe 0 bis 3 Jahre stellt ausgehend von konkreten Fallbeispielen eigene Überlegungen zu drei als zentral erachteten Themen an: Bindung, Sozialisierung und Aktivität. Es bietet einen ethisch, wissenschaftlich und praktisch fundierten Rahmen für die Entwicklung und Umsetzung von qualitativ hochwertigen pädagogischen Betreuungskonzepten und -angeboten für 0- bis 3-Jährige. Ein Referenzdokument für die außerschulischen Betreuungsangebote für die Altersgruppe 3 bis 12 Jahre ist in Vorbereitung. Insgesamt geht die Tendenz in den europäischen Staaten jedoch dahin, das FBBE-Angebot für die gesamte Altersgruppe 0 bis 6 Jahre an denselben pädagogischen Orientierungen auszurichten.

In vielen Staaten gilt die Sorge für das körperliche Wohl der Säuglinge und Kleinkinder als eines der wichtigsten Anliegen der institutionellen Kleinkindbetreuung. Mehrere Staaten ordnen die Krippen in ihren Beiträgen eindeutig dem Bereich der Gesundheitsfürsorge zu (Schutz der Gesundheit und Sicherheit des Kindes). Dies gilt insbesondere für Bulgarien, Lettland, Polen und Rumänien. Anhand der im Rahmen dieser Studie gesammelten Informationen lässt sich allerdings nicht einschätzen, wie der Aspekt der Gesundheitspflege an den Tageseinrichtungen im Einzelnen umgesetzt wird.

### 4.3. Maßnahmen zur Förderung der Risikogruppen

In den Niederlanden und im Vereinigten Königreich stehen die Maßnahmen zur Förderung von Kindern aus so genannten Risikogruppen im Mittelpunkt der aktuellen FBBE-Politik. So werden in den Niederlanden FBBE-Angebote für Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren derzeit hauptsächlich für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen bereitgestellt – dies gilt sowohl für die Spielgruppen (für 2- bis 3-Jährige) wie auch für die vorschulischen Angebote an den Primarschulen (*Basisonderwijs*) für Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren. Im Vereinigten Königreich (England und Wales) wurden in benachteiligten Gebieten kostenlose Teilzeitbetreuungsplätze für Kinder im Alter von 2 Jahren eingerichtet. Vergleichbare Pilotprojekte gibt es auch in Nordirland, wo öffentliche Einrichtungen auch Kinder im Alter von 2 Jahren aufnehmen können, wenn genügend Plätze verfügbar sind. Ferner gibt es auf der lokalen Ebene verschiedene Maßnahmen für Kinder unter 2 Jahren, wie zum Beispiel das *London childcare affordability programme*.

Auch alle anderen Staaten haben Maßnahmen zur Förderung der Integration von Kindern mit Entwicklungs- und/oder Lernschwierigkeiten getroffen. Diese Maßnahmen beziehen sich in der Regel auf eine besondere Förderung dieser Kinder im Rahmen des allen Kindern zugänglichen allgemeinen FBBE-Angebots. In diesem Bereich wurde ein breites Spektrum an je nach Staat zum Teil sehr unterschiedlichen Maßnahmen eingerichtet, was sich insbesondere auf die Unterschiede in der wirtschaftlichen und sozialen Situation, in den Sozialversicherungssystemen und in den FBBE-Angeboten der einzelnen Staaten zurückführen lässt, aber auch auf Unterschiede in den diesen Maßnahmen zugrunde liegenden Konzepten. Wir können hier wieder zwischen zwei Hauptströmungen unterscheiden.

In einer ersten Gruppe von Staaten, der die Mehrheit der Staaten zugeordnet werden kann, richten sich die besonderen Fördermaßnahmen an Kinder aus bestimmten Zielgruppen. Ausschlaggebend für eine Förderung ist hier das Kriterium der Zugehörigkeit des Kindes zu einer bestimmten über soziale, ökonomische oder kulturelle Merkmale definierten Gruppe (siehe Tabelle B zu den nationalen Definitionen für „Risikokinder“ im Anhang). In einer zweiten, kleineren Gruppe von Staaten hingegen werden die Fördermaßnahmen am individuellen Bedarf des einzelnen Kindes ausgerichtet: hier werden einzelne Kinder aufgrund der konkreten Schwierigkeiten, denen sie im Laufe ihres Bildungsweges begegnen, gefördert. So heißt es im schwedischen Gesetz: „Die vorschulischen Angebote und die Förderangebote für Schulkinder werden an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes ausgerichtet. Kinder, die aus körperlichen, geistigen oder anderen Gründen eine besondere Betreuung in ihrer Entwicklung benötigen, erhalten eine ihrem spezifischen Bedarf angemessene Förderung“. Dieses Konzept ist auch in Dänemark, Finnland, im

Vereinigten Königreich (Schottland) und in Norwegen anzutreffen. Die meisten Staaten allerdings müssen sich mit umfassenderen sozialen Herausforderungen wie der Integration einer großen Zahl von Migranten und Flüchtlingen auseinandersetzen und haben daher besondere Fördermaßnahmen für bestimmte Zielgruppen entwickelt.

Auf der Grundlage dieser beiden Prinzipien wurde eine ganze Reihe von Fördermaßnahmen entwickelt, die zum Teil miteinander kombinierbar sind. Wir können insbesondere zwischen den folgenden Ansätzen unterscheiden:

- Aufstockung des Personals: Einstellung von zusätzlichen Mitarbeitern in Einrichtungen, die sich an alle Kinder richten, und insbesondere auch Kinder mit besonderen Schwierigkeiten aufnehmen. In Portugal zum Beispiel werden in diesem Rahmen soziokulturelle Mediatoren eingesetzt.
- Definition von geografischen Bildungsförderungszonen, in denen gezielt Maßnahmen zur frühkindlichen Förderung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren und im Vorschulalter (Irland, Frankreich, Zypern, Niederlande und Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland)) beziehungsweise nur Fördermaßnahmen für Vorschulkinder (Portugal und Malta) eingesetzt werden.
- Durchführung spezieller Programme, die sich im Einzelnen hinsichtlich ihrer Inhalte, Ansätze (kompensatorische Maßnahmen, gezielte Förderung durch Hinzuziehen von Spezialisten) und dem Zeitpunkt, zu dem sie eingesetzt werden (zum Beispiel in der Jahrgangsstufe vor dem Beginn der Schulpflicht) unterscheiden. Diese Programme beziehen sich in erster Linie auf die Förderung der Sprachkompetenz (in der Muttersprache, vor allem aber in der zweiten Sprache) im Elementarbereich (ISCED 0). Zum Teil, aber seltener, werden auch Sprachfördermaßnahmen für Säuglinge und Kleinkinder (0 bis 3 Jahre) angeboten. In Spanien beziehen sich die kompensatorischen Maßnahmen, die an Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus benachteiligten Verhältnissen eingesetzt werden, insbesondere auf die Sprachförderung, aber auch auf andere Lehrplaninhalte – im Vorschulbereich werden diese Förderangebote im Klassenverband organisiert. In Slowenien gibt es besondere Maßnahmen betreffend den Ausbau des Bildungsangebots für die ethnischen Minderheiten des Landes: Einrichtung von bilingualen Schulen oder bilingualen Teams an den Schulen in den Grenzgebieten zu Ungarn, sowie Einrichtung von Angeboten in italienischer oder slowenischer Sprache für die italienischen Minderheiten. In Dänemark, Schweden, Finnland und Norwegen schließlich wird im Angebote für die gesamte Altersgruppe 0/1 – 6 Jahre ein besonderer Schwerpunkt auf die Förderung der Sprachkompetenz gelegt. Dänemark legt seit 2003 besonderes Gewicht auf die Sprachförderung, insbesondere bei Migrantenkindern ab 3 Jahren. In den Niederlanden empfehlen die (für 0- bis 4-Jährige zuständigen) Gesundheitszentren Eltern von Risikokindern, ihre Kinder in einer Tageseinrichtung anzumelden, die eines der anerkannten FBBE-Programme anbieten: insbesondere die Programme *Kaleidoscope*, *Startblokken* und *Pyramide* stellen die ganzheitliche Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt und legen besonderes Gewicht auf die Förderung der Sprachkompetenz. Manche Kommunen bieten außerdem besondere Förderprogramme speziell für Risikokinder an. Spielgruppen stehen zwar prinzipiell allen Kindern im Alter von 2 bis 4 Jahren offen, nehmen aber vorrangig Kinder aus diesen Gruppen auf. Besonders in den größeren Einrichtungen ist der Anteil der Risikokinder besonders hoch.
- Einrichtung von separaten Angeboten oder Abteilungen für bestimmte Zielgruppen: Kinder von Arbeitslosen, Flüchtlingen, Roma-Kinder, Kinder, die ethnischen Minderheiten angehören, Kinder in besonderen Lebenssituationen wie Waisenkinder oder Kinder, die von ihren Familien getrennt leben (zum Beispiel weil ihre Eltern aus beruflichen Gründen im Ausland leben, wie in Rumänien). In Spanien wurden verschiedene Maßnahmen, wie zum Beispiel die Wanderschulen, eingerichtet, die sich an Kinder richten, die nicht an der regulären Schulbildung teilnehmen können, insbesondere an Kinder von Wanderarbeitnehmern, von Fahrenden oder Zirkuskinder. In der Tschechischen Republik können sozial benachteiligte Kinder im Jahr vor ihrer Einschulung die Vorbereitungsklassen der Grundschulen (*Základní školy*) besuchen. Außerdem bietet das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Rahmen der Maßnahmen zur Integration von Roma-Kindern eine finanzielle Förderung für die Realisierung verschiedener Projekte an. In Griechenland, Rumänien und Slowenien wurden Maßnahmen zur Förderung von Roma-Kindern und Kindern, die sprachlichen oder kulturellen Minderheiten angehören, eingerichtet, die sich an Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren richten; in Finnland richten sich die Maßnahmen für diese Zielgruppen an Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren.



**Abbildung 4.5a: Maßnahmen zur Förderung von sozial, kulturell und/oder sprachlich benachteiligten Kindern.  
Anerkannte und subventionierte Angebote für Kinder ab 2 oder 3 Jahren, 2006/07**

|   | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU |
|---|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Zusätzliches Personal an Regeleinrichtungen   | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  | ●  |
| Vorrangige Förderung bestimmter Bezirke       |          |          |          |    |    |    |    |    | ●  |    |    | ●  |    | ●  |    |    |    |
| Allgemeine Förderprogramme                    |          | ●        |          | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  |    | ●  |    | ●  |    | ●  | ●  |    |
| Programme mit dem Schwerpunkt Sprachförderung | ●        |          | ●        | ●  |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  |    |
| Separate Einrichtungen/Gruppen                |          |          |          | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  |    |    |    |    | ●  |    |    |

|   | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-ENG/<br>WLS/NIR | UK-<br>SCT | IS | LI | NO |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|------------|----|----|----|
| Zusätzliches Personal an Regeleinrichtungen   | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |                    | ●          | ●  | ●  | ●  |
| Vorrangige Förderung bestimmter Bezirke       |    | ●  | ●  |    |    | ●  |    |    |    |    |    | ●                  |            |    |    |    |
| Allgemeine Förderprogramme                    | ●  |    |    |    |    |    | ●  |    | ●  |    |    | ●                  |            |    |    |    |
| Programme mit dem Schwerpunkt Sprachförderung | ●  |    | ●  | ●  |    |    | ●  |    | ●  | ●  | ●  |                    | ●          |    | ●  | ●  |
| Separate Einrichtungen/Gruppen                |    |    |    |    | ●  |    | ●  | ●  |    | ●  |    |                    |            |    |    |    |

● Spezielle Standards

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Tschechische Republik:** Die separaten Klassen (Vorbereitungsklassen an Grundschulen – *Přípravné třídy základních škol*) richten sich ausschließlich an Kinder (im Alter ab 5 Jahren), die im darauf folgenden Jahr schulpflichtig werden.

**Dänemark:** Im Januar 2006 hat die dänische Regierung einen Bericht zum Thema „Gleiche Bildungschancen für alle Kinder“ veröffentlicht. Darin wird erklärt, dass zusätzliche Mittel für Einrichtungen bereitgestellt werden sollen, die mehrheitlich Risikokinder aufnehmen. Der Regierungsbericht sieht weiter die Einrichtung von besonderen Projekten zur Förderung von Risikokindern mit Lernproblemen vor.

**Deutschland:** Die Angaben beziehen sich auf Förderangebote für Kinder im Alter von 4 Jahren mit diagnostizierten Sprachschwierigkeiten, dabei handelt es sich um Intensivsprachkurse in kleinen Gruppen (in Nordrhein-Westfalen).

**Estland:** Die Einstellung von zusätzlichem Personal ist abhängig von der Größe der Vorschuleinrichtung, grundsätzlich ist an allen Vorschuleinrichtungen ein Logopäde oder ein Sonderpädagoge tätig. Programme mit dem Schwerpunkt Sprachförderung: die Angaben beziehen sich auf das Programm „Estonisch als Zweitsprache“. Separate Einrichtungen oder Gruppen gibt es für Kinder, die von ihren Eltern getrennt leben, und Waisenkinder.

**Spanien:** Keine separaten Einrichtungen, es gibt aber Wanderschulen für Fahrende und spezielle Angebote in Krankenhäusern.

**Italien:** Besondere Fördermaßnahmen für Risikokinder werden von den Fachleuten der lokalen Gesundheitsdienste ausgearbeitet. Diese sprechen individuelle Empfehlungen zum Umgang mit den einzelnen Kindern aus.

**Zypern:** Kinder mit ernsthaften emotionalen oder motorischen Schwierigkeiten erhalten Unterstützung durch Hilfskräfte ohne formale Qualifikationen.

**Ungarn:** Es werden Fachleute mit einer Qualifikation im Bereich der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eingestellt, diese sind jedoch nicht ausschließlich für Kinder aus Risikogruppen zuständig. Das gleiche gilt für die besonderen Fördermaßnahmen. In den Kindergärten werden für Roma-Kinder, die kein Ungarisch sprechen, spezielle Sprachprogramme angeboten (diese werden auf der lokalen Ebene verwaltet und organisiert).

**Niederlande:** Die einzelnen Kommunen entscheiden, welche Spielgruppen Fördermittel erhalten, die es ihnen ermöglichen, Vorschulprogramme anzubieten und zusätzliches Personal einzustellen. In der Regel wählen die Kommunen Spielgruppen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Kindern aus.

**Slowenien:** Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf Roma-Kinder.

**Finnland:** Für Migrantenkinder im schulpflichtigen und im Vorschulalter werden Unterrichtsangebote zur Vorbereitung auf den Unterricht in der Pflichtschule bereitgestellt. Der Vorbereitungsunterricht soll eine ausgeglichene Entwicklung der Schüler und ihre Integration in die finnische Gesellschaft fördern, und ihnen insbesondere die Qualifikationen vermitteln, die sie benötigen, um am Unterricht in der Pflichtschule teilnehmen zu können. Der Vorbereitungsunterricht erstreckt sich je nach Bedarf über eines halbes oder ein ganzes Jahr.



**Abbildung 4.5b: Maßnahmen zur Förderung von sozial, kulturell und/oder sprachlich benachteiligten Kindern.  
Anerkannte und subventionierte Angebote für Kinder unter 2 oder 3 Jahren, 2006/07**

|   | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU |
|---|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Zusätzliches Personal an Regeleinrichtungen   | ●        | ●        |          | ●  | *  | ●  | ●  | ●  | ⊗  | *  | ●  | ●  | *  |    | ●  | ●  | *  |
| Vorrangige Förderung bestimmter Bezirke       |          |          |          |    | *  |    |    |    | ⊗  | *  |    | ●  | *  | ●  |    |    | *  |
| Allgemeine Förderprogramme                    |          |          |          | ●  | *  | ●  |    | ●  | ⊗  | *  | ●  |    | *  |    | ●  |    | *  |
| Programme mit dem Schwerpunkt Sprachförderung |          |          |          | ●  | *  | ●  | ●  | ●  | ⊗  | *  |    |    | *  |    | ●  |    | *  |
| Separate Einrichtungen/Gruppen                | ●        |          | ●        |    | *  |    |    | ●  | ⊗  | *  |    |    | *  |    | ●  |    | *  |

|   | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-ENG/<br>WLS/NIR | UK-<br>SCT | IS | LI | NO |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|------------|----|----|----|
| Zusätzliches Personal an Regeleinrichtungen   | ●  | *  |    | ●  | *  |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ⊗                  | ⊗          | ●  | ●  | ●  |
| Vorrangige Förderung bestimmter Bezirke       |    | *  | ●  |    | *  |    |    |    |    |    |    | ⊗                  | ⊗          |    |    |    |
| Allgemeine Förderprogramme                    | ●  | *  |    |    | *  | ●  | ●  |    | ●  |    |    | ⊗                  | ⊗          |    |    |    |
| Programme mit dem Schwerpunkt Sprachförderung |    | *  | ●  | ●  | *  |    |    |    |    | ●  | ●  | ⊗                  | ⊗          |    | ●  | ●  |
| Separate Einrichtungen/Gruppen                |    | *  |    |    | *  |    | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ⊗                  | ⊗          |    |    |    |

⊗ Kaum oder keine subventionierten Angebote  
für Kinder unter 2 oder 3 Jahren



Spezielle Standards

\* Keine Empfehlungen  
auf der zentralen Ebene

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Belgien (BE de):** Es werden Maßnahmen zur Förderung von Kindern in besonderen Schwierigkeiten angeboten, um eine individuelle Betreuung dieser Kinder durch Mitarbeiter des DKF (*Dienst für Kind und Familie*), oftmals auch außerhalb der regulären Angebote, zu gewährleisten

**Tschechische Republik:** Es gibt keine speziellen Maßnahmen zur Förderung von Risikokindern in den Kinderkrippen. Es gibt jedoch andere Angebote, die sich vorrangig an diese Kinder richten, insbesondere die Angebote der Sozialdienste, der ambulanten Pflege und der Beratungsstellen. Diese Kinder können ferner in Projekte oder Programme aufgenommen werden, die sich in erster Linie an Kinder mit besonderem Förderbedarf richten.

**Dänemark:** Im Januar 2006 hat die dänische Regierung einen Bericht zum Thema „Gleiche Bildungschancen für alle Kinder“ veröffentlicht. Darin wird erklärt, dass zusätzliche Mittel für Einrichtungen bereitgestellt werden sollen, die mehrheitlich Risikokinder aufnehmen. Der Regierungsbericht sieht weiter die Einrichtung von besonderen Projekten zur Förderung von Risikokindern mit Lernproblemen vor.

**Estland:** Die Einstellung von zusätzlichem Personal ist abhängig von der Größe der Vorschuleinrichtung, grundsätzlich ist an allen Vorschuleinrichtungen ein Logopäde oder ein Sonderpädagoge tätig. Programme mit dem Schwerpunkt Sprachförderung: die Angaben beziehen sich auf das Programm „Estonisch als Zweitsprache“. Separate Einrichtungen oder Gruppen gibt es für Kinder, die von ihren Eltern getrennt leben, und Waisenkinder.

**Spanien:** Es gibt Wanderschulen für Fahrende und spezielle Angebote in Krankenhäusern.

**Ungarn:** Es werden Fachleute mit einer Qualifikation im Bereich der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eingestellt, diese sind jedoch nicht ausschließlich für Kinder aus Risikogruppen zuständig. Das gleiche gilt für die besonderen Fördermaßnahmen.

**Italien:** Besondere Fördermaßnahmen für Risikokinder werden von den Fachleuten der lokalen Gesundheitsdienste ausgearbeitet. Diese sprechen individuelle Empfehlungen zum Umgang mit den einzelnen Kindern aus.

**Slowakei:** Einrichtungen, die Ersatzunterricht bereitstellen (Kinderheime, Bildungsangebote in Familien und unabhängigen Lerngruppen). Diese fallen in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Familie.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Es gibt Maßnahmen für Kinder unter 3 Jahren. In dieser Abbildung wurden hierzu jedoch keine Angaben gemacht, da der Großteil des Betreuungsangebots für unter 3-Jährige von Einrichtungen im privaten und Wohlfahrtsbereich bereitgestellt wird, die keine direkten Subventionen für Kinder dieser Altersgruppe erhalten.

### Erläuterung

„Separate Einrichtungen/Gruppen“: Angebote oder Maßnahmen, die sich ausschließlich an bestimmte Zielgruppen richten.

#### 4.4. Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien

Die Eltern werden nicht überall aktiv in die Angebote der FBBE-Einrichtungen einbezogen. Die üblichste Form des Kontakts zwischen FBBE-Einrichtungen und Eltern besteht darin, dass die Eltern von den Einrichtungen informiert werden, insbesondere etwa im Rahmen von Elternabenden, oder dass Beratungsangebote für die Eltern bereitgestellt werden. Nur in wenigen Staaten ist eine anderweitige Form der Kooperation mit den Eltern und insbesondere der Aufbau einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ein fester Bestandteil der frühpädagogischen Angebote. Österreich geht näher auf diesen Aspekt ein und erläutert, dass in Österreich derzeit im Bereich der Frühpädagogik im Allgemeinen die formale Zusammenarbeit mit den Eltern (Informationsabende usw.) noch die Regel ist. Es hat jedoch in den letzten Jahren eine Veränderung des Bewusstseins und eine Sensibilisierung für dieses Thema stattgefunden. So gibt es zahlreiche Beispiele für vorbildliche Praktiken, und manche Staaten haben auch Empfehlungen betreffend die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern herausgegeben. In Portugal zum Beispiel haben Eltern die Möglichkeit, aktiv an den vorschulischen Angeboten mitzuwirken, indem sie in die Kindergärten kommen und den Kindern aus ihrem Leben erzählen, Märchen oder Geschichten vorlesen usw. Letzteres soll insbesondere durch das Anfang 2008 ins Leben gerufene Projekt zur Leseförderung für Kleinkinder „*Leitura em vai e vem*“ (Lesen in Bewegung) angeregt werden. Im Rahmen dieses Projekts werden verschiedene Aktivitäten rund ums Lesen veranstaltet, um alle Kinder und Eltern für das Thema Lesenlernen zu sensibilisieren. In den Niederlanden widmen die FBBE-Programme dem Thema „Elternmitwirkung“ in der Regel einen eigenen Abschnitt und gehen insbesondere auf die folgenden Aspekte näher ein: Informationsveranstaltungen, Besuche der Eltern in den Gruppen, Materialien, die die Eltern mitnehmen können, um zu Hause mit ihrem Kind zu arbeiten. Die Spielgruppen übermitteln den Eltern Informationen über ihre Kinder zum Beispiel indem sie ihre Beobachtungen in Form Tagebüchern oder Photoalben festhalten.

In vielen Staaten stellen Elternabende eine wichtige Form der Begegnung zwischen den Mitarbeitern der Vorschuleinrichtungen und den Eltern dar – insbesondere für Eltern von Kindern ab drei Jahren. Bei den Angeboten für Kinder unter 3 Jahren hingegen steht in mehreren Staaten die Beratung der Eltern im Vordergrund. In der Tschechischen Republik zum Beispiel bieten die Krippen eine Zusammenarbeit mit den Eltern dahingehend an, dass die Kinderpflegerinnen die Eltern insbesondere in Gesundheits- und Ernährungsfragen beraten. Manche Staaten bieten den Eltern auch Informationen über die verschiedenen FBBE-Angebote und eine Beratung bei der Wahl der geeigneten FBBE-Einrichtung an. Diesen Aspekt erwähnten insbesondere Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft) und Irland.

Als weitere Form der Mitwirkung der Eltern nannten mehrere Staaten die Elternvertretung in den Beratungsgremien oder anderen Organen der FBBE-Einrichtungen. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Organe mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Zum Beispiel wurden eigene Elternmitwirkungsorgane eingerichtet, um den Eltern ein Forum zu bieten, wie in Norwegen, wo jeder Kindergarten einen Koordinierungsausschuss einrichten muss, der sich aus Eltern, Mitgliedern des pädagogischen Teams und Vertretern des Trägers zusammensetzt. Der Elternrat setzt sich aus allen Eltern (oder Erziehungsberechtigten) zusammen und vertritt deren gemeinsame Interessen. Auch in Dänemark richten die Tageseinrichtungen einen Elternrat ein, der an Personalentscheidungen sowie an Entscheidungen über Haushaltsausgaben und über die Prinzipien und Grundlagen der pädagogischen Aktivitäten der Einrichtung beteiligt ist. In Lettland werden Elternbeiräte mit ähnlichen Zuständigkeiten eingerichtet. Slowenien gehört zu der Gruppe der Staaten, die sich für eine systematische Form der Zusammenarbeit mit den Eltern entschieden haben. Das Gesetz von 2006 über die Vorschuleinrichtungen legt deren diesbezügliche Verpflichtungen genau fest. Insbesondere sind die Einrichtungen verpflichtet, in ihrem jährlichen Arbeitsplan die genauen Modalitäten und die Programme für die Zusammenarbeit mit den Eltern zu definieren. Die Eltern sind im Leitungsgremium aller Vorschuleinrichtungen vertreten, außerdem wird an jeder Vorschuleinrichtung ein Elternbeirat als Beratungsorgan eingerichtet.

In vielen anderen Staaten sind die Eltern auch in Organen mit einer breiter gefächerten Mitgliedschaft vertreten. Das gilt insbesondere für die Elternvertretung in FBBE-Angeboten, die im schulischen Rahmen angesiedelt sind. In der Französischen und Flämischen Gemeinschaft Belgiens zum Beispiel ist die Beteiligung von Elternvertretern in den Mitwirkungsgremien der Schulen verbindlich vorgeschrieben – das betrifft auch die Eltern von Kindern in Vorschulklassen. Auch in Bulgarien können die Eltern in den schulischen Gremien mitwirken. In Italien sind die Eltern in Kollegialorganen vertreten und können Vorschläge in Bildungsangelegenheiten einbringen. In Portugal werden in den staatlichen Vorschule-

inrichtungen jedes Jahr Beratungsgremien gewählt, in denen auch Eltern vertreten sind. In Frankreich sind die Krippen verpflichtet, einen Entwicklungsplan für die gesamte Einrichtung oder für spezielle Angebote auszuarbeiten, der genaue Angaben zu den Mitwirkungsmöglichkeiten und Aufgaben der Eltern enthält, und in den Kindergärten (*écoles maternelles*) sind die Eltern – insbesondere im Rahmen ihrer Mitwirkung im Schulrat, in den sie Vertreter wählen – an der Entscheidungsfindung beteiligt.

In Spanien wird in den Rechtsvorschriften betont, dass Schulen und Familien insbesondere im Vorschulbereich zusammenarbeiten müssen. Die Rechtsvorschriften gehen auf verschiedene Aspekte dieser Zusammenarbeit näher ein. So geht es zum Beispiel darum, die Verantwortlichkeiten von Müttern, Vätern oder einem gesetzlichen Vormund zu achten und diese zu ermutigen, sich an dem Bildungsprozess ihrer Kinder zu beteiligen, Schulräte einzurichten, in denen auch die Eltern vertreten sind, den Informationsaustausch zwischen Pädagogen und Eltern durch eine Vielzahl von Praktiken zu begünstigen, insbesondere etwa durch die Einrichtung von täglichen „Begegnungszeiten“, in denen ein Austausch über die Fortschritte der Kinder stattfinden kann oder die Organisation von Elternversammlungen. Außerdem sollten die Eltern direkt in die pädagogischen Aktivitäten ihrer Kinder eingebunden werden (über eine direkte Mitwirkung oder in Form einer materiellen Unterstützung).

Einige Staaten machten recht genaue Angaben zu den Aufgaben und Pflichten der Mitarbeiter insbesondere der FBBE-Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder gegenüber den Eltern der Kinder. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) zum Beispiel müssen die Pflege- und Betreuungspersonen beschreiben, wie sie mit Beschwerden seitens der Eltern umgehen, wie sie die Zufriedenheit der Eltern messen und in welcher Form sie die Eltern insgesamt in ihre Arbeit einbeziehen. In Ungarn müssen die Lehrer in Gesprächen mit den Eltern Informationen über das Kind einholen und den Eltern über die Entwicklung des Kindes berichten.

Konzepte für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern der FBBE-Einrichtungen und den Familien – mit einer eindeutigen Definition der Aufgaben der Vorschuleinrichtungen – werden in den Beiträgen Finnlands und des Vereinigtes Königreichs im Detail beschrieben.

In Finnland, sind die Einrichtungen gesetzlich verpflichtet, die Erziehung und Bildung der Kinder im Elternhaus zu unterstützen und mit den Eltern und Betreuern zu kooperieren. Diese Zusammenarbeit bezieht sich nicht nur auf die Einstellungen von Eltern und Mitgliedern der FBBE-Einrichtungen in Bildungs- und Erziehungsfragen, sondern auch auf die damit verbundenen praktischen und organisatorischen Aspekte, die so geregelt werden sollten, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Die Mitarbeiter sind dafür verantwortlich, von Anfang an mit den Eltern zu kooperieren und bereits bei der Aufnahme der Kinder auf die spezifischen Bedürfnisse jeder einzelnen Familie einzugehen. Dies ermöglicht es, die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Kinder frühzeitig zu erkennen und entsprechende Angebote in allen Bereichen gezielt darauf abzustimmen.

Im Vereinigten Königreich (England und Wales) wurde mit dem *Childcare Act* aus dem Jahr 2006 gesetzlich vorgeschrieben, dass die Eltern in die Planung, die Entwicklung, die Bereitstellung und die Evaluierung der frühpädagogischen Angebote einbezogen werden. In England wird im Rahmen der *Sure Start*-Programme der frühpädagogischen Einrichtungen die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern betont. Insbesondere wird den Eltern Unterstützung bei der Kindererziehung angeboten und der Zugang zu Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen ermöglicht. Die Eltern spielen eine wichtige Rolle in der Durchführung der lokalen *Sure Start*-Programme, deren Partnerschaften zur Durchführung sich hier jeweils zur Hälfte aus Eltern und Mitgliedern der Gemeinde zusammensetzen. Auch das Vereinigte Königreich (Schottland) verlangt ein partnerschaftliches Zusammenwirken und eine regelmäßige Kommunikation mit den Eltern. Die Bildungsbehörden haben die Pflicht, die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der öffentlich finanzierten Schulen – einschließlich der Angebote im Bereich der Frühpädagogik – zu fördern.

In manchen Staaten werden spezielle Betreuungsangebote für Risikofamilien zur Verfügung gestellt, aus den Angaben geht jedoch nicht immer eindeutig hervor, in welcher Weise die Familien ermutigt werden, diese Angebote in Anspruch zu nehmen.

In mehreren Staaten wurde eine Vernetzung der verschiedenen Unterstützungsangebote für Familien mit kleinen Kindern vorgenommen. In Estland zum Beispiel wurden die bereits bestehenden Netzwerke, in denen verschiedene Dienste in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Recht miteinander kooperieren, ausgebaut. Außerdem wird derzeit ein Netzwerk der regionalen Beratungs- und Rehabilitationszentren eingerichtet, das Beratungsangebote und andere Dienstleistungen für Familien mit Schwierigkeiten

bereitstellen soll. In Irland haben die Kinderbetreuungsausschüsse der Städte und Grafschaften (*City and County Childcare Committees*), die für die strategische Planung auf der lokalen Ebene zuständig sind, vielfach Elternnetzwerke eingerichtet, um Eltern zu ermöglichen, sich zu treffen und über ihre Anliegen, Sorgen und Schwierigkeiten als Eltern von kleinen Kindern auszutauschen. Es gibt auch Netzwerke, die sich in erster Linie an bestimmte Gruppen von Eltern, zum Beispiel an Alleinerziehende richten. Im Vereinigten Königreich erfolgte dies im Zusammenhang mit der erklärten bildungspolitischen Zielsetzung, ein integriertes und umfassendes Unterstützungsangebot für Eltern aufzubauen. In Spanien werden in Bezirken mit Einrichtungen, die eine große Anzahl von Risikokindern aufnehmen, spezielle Angebote und Maßnahmen zur Unterstützung der örtlichen Gemeinschaften eingerichtet: dabei handelt es sich um Beratungsdienste, die den Lehrern Unterstützung anbieten, die Fortschritte der Kinder beobachten und Elternarbeit leisten. Außerdem wurden mobile Hilfsdienste eingerichtet, die mit Aufgaben im Bereich der Förderung der Integration von Migrantenkindern, die nicht spanisch sprechen, betraut sind.

Zum Teil werden auch lokale NGO und andere Organisationen in Sachen Förderung der Zusammenarbeit mit Familien in Risiko- oder Mangelsituationen aktiv, wie zum Beispiel in Litauen, wo viele Projekte auf der lokalen Ebene den Schwerpunkt auf die Einbeziehung der Familien, in Vilnius zum Beispiel der Roma-Familien, legen. In Belgien (Französische Gemeinschaft) organisieren die Schulen in ihren Räumlichkeiten zum Teil Alphabetisierungskurse oder andere Angebote für die Eltern.

Besondere Maßnahmen oder Angebote für Roma-Familien gibt es in Griechenland, Ungarn, Rumänien und Slowenien. In den anderen Staaten gibt es kaum spezielle Fördermaßnahmen für Risikogruppen. In Polen können auf Antrag von Eltern, die einer der nationalen Minderheiten angehören, an Krippen und Schulen eigene Sprachgruppen sowie Religionsunterricht organisiert werden.

### Einleitung

Die Ausbildung des Personals gehört zu den Faktoren, die die Qualität des FBBE-Angebots maßgeblich mitbestimmen. Die Ausbildung der Mitarbeiter der FBBE-Einrichtungen hat insbesondere auch einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg von Maßnahmen zur Integration der Kinder aus so genannten Risikogruppen. Einen Überblick über die wissenschaftlichen Studien zu diesem Thema bietet Kapitel 1. Die meisten Wissenschaftler sind sich darin einig, dass die pädagogischen Fachkräfte, denen die Verantwortung für die Betreuung der Kinder an FBBE-Einrichtungen übertragen wird, eine Hochschulausbildung auf Bachelor-Niveau erhalten sollten, die eine berufsbezogene Ausbildung beinhaltet. Darüber hinaus sind, vor allem in den Staaten, in denen die Mitarbeiter der FBBE-Einrichtungen nicht über eine Qualifikation auf Hochschulniveau verfügen, im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung geeignete Fortbildungsmaßnahmen einzurichten, um den FBBE-Mitarbeitern die Kompetenzen zu vermitteln, die sie für die Ausübung ihres Berufs – insbesondere im Hinblick auf die Förderung und Integration von Risikokindern – benötigen.

Wie aus den Forschungsergebnissen hervorgeht, muss die Aufmerksamkeit nicht nur auf das Niveau der Erstausbildung der Fachkräfte im FBBE-Bereich sondern auch auf die Inhalte und die Methodik der Weiterbildungsangebote gerichtet werden. Den angehenden pädagogischen Fachkräften (Lehrer/innen, Pädagog/inn/en, Erzieher/innen usw.) sollte eine berufsbezogene Ausbildung geboten werden, die eine praktische und eine theoretische Komponente umfasst und sie auf ihre verschiedenen Aufgaben sowie auf die Besonderheiten ihres Berufes angemessen vorbereitet. Fachkräfte, die mit Säuglingen, Kleinkindern und Vorschulkindern arbeiten, müssen über vielfältige Kompetenzen verfügen. Mitarbeiter an FBBE-Einrichtungen müssen Aufgaben im Bereich der Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern wahrnehmen. Der Gestaltung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern kommt in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Bedeutung zu. Zu den Aufgaben der Fachkräfte gehören insbesondere: Anleitung und Begleitung der Aktivitäten und Spiele der Kinder, Anleitung bei der Entdeckung der Welt und der Anderen, Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, Einführung in die Bildungsbereiche Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Förderung der künstlerisch-musischen Entfaltung (Musik, Theater, bildende Künste usw.), Ermutigung zur fragenden Erkundung eines komplexen Umfelds. Besondere Aufmerksamkeit schließlich gilt im gesamten FBBE-Bereich der Sorge um das körperliche Wohl und die Gesundheit der Kinder.

Darüber hinaus muss im Rahmen der komplexen Anforderungen dieses Berufs folgenden Aspekten Rechnung getragen werden: die Wichtigkeit des Dialogs mit den Eltern, Verständnis für ihre Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Lebensbedingungen, Sensibilität für die verschiedensten sozialen und menschlichen Probleme im Zusammenhang mit der Bedürftigkeit der am stärksten benachteiligten Familien sowie ein Bewusstsein für die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Familien.

Dieses Kapitel, das sich mit der Ausbildung der Mitarbeiter an FBBE-Einrichtungen beschäftigt, konzentriert sich auf die beiden folgenden Fragen:

- Niveau der Erstausbildung und Berufsprofil des Personals der FBBE-Einrichtungen, insbesondere der Mitarbeiter, die an der Durchführung der Aktivitäten mit den Kindern unmittelbar beteiligt sind (Abschnitt 5.1).
- Fort- und Weiterbildung: das Angebot im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung (Abschnitt 5.2).

## 5.1. Erstausbildung des Personals

In den meisten europäischen Staaten befindet sich die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung insbesondere im Bereich des FBBE-Angebots für Säuglinge und Kleinkinder derzeit in einem Wandel: in manchen Staaten werden FBBE-Angebote für diese Altersgruppe erstmals eingerichtet, in anderen werden sie ausgebaut oder umgestaltet. Diese Veränderungen sind auf eine ganze Reihe von Faktoren zurückzuführen, unter anderem auf Veränderungen des sozialen Status der Frauen und ihrer Stellung auf dem Arbeitsmarkt sowie auf den veränderten Bedarf der Eltern und das zunehmende Interesse der Forschung und der gesamtgesellschaftlichen Reflexion an dem Thema Gestaltung der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung. Der Austausch zwischen pädagogischen Experten und Fachkräften, die sich mit diesen Fragen befassen, wird durch verschiedene europäische Netzwerke gefördert. So fördern zum Beispiel das Europäische Netzwerk Kinderbetreuung (EU) und *Starting Strong* (OECD) neue Initiativen und Konvergenzen im gesamten FBBE-Bereich in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch das *Child Center for Children at Risk in the Baltic Sea Region*, eine Organisationseinheit, die dem Ostseerat unterstellt ist. All diese Entwicklungen spiegeln sich auch in den Systemen der Berufsausbildung der Fachkräfte für den FBBE-Bereich in den europäischen Staaten wider.

Insgesamt kann auch hier wieder zwischen zwei Organisationsmodellen unterschieden werden. In einem Teil der Staaten werden zwei Bildungswege angeboten, die zu einer Qualifikation im FBBE-Bereich führen, wobei wiederum unterschieden wird zwischen der Ausbildung der Fachkräfte im Bereich der Säuglings- und Kleinkindbetreuung (Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren) und der Ausbildung der Fachkräfte im Elementarbereich (Einrichtungen für Kinder ab 3 oder 4 Jahren). In den anderen Staaten gibt es einen einzigen Ausbildungsweg und ein einheitliches Berufsprofil für alle pädagogischen Fachkräfte im gesamten FBBE-Bereich.

### 5.1.1. Unterschiedliche Ausbildungswege je nach Alter der Kinder im FBBE-Bereich

In den meisten Staaten, in denen für die FBBE-Angebote für Säuglinge und Kleinkinder (unter 2 oder 3 Jahren) und für die FBBE-Angebote für ältere Vorschulkinder (ab 2 oder 3 Jahren) jeweils unterschiedliche Behörden zuständig sind (zu den Zuständigkeiten der Behörden in den einzelnen Staaten, siehe Anhang A), und in denen diese Angebote an separaten Einrichtungen bereitgestellt werden, absolvieren auch die für die Arbeit mit den Kindern dieser beiden Altersgruppen verantwortlichen Fachkräfte jeweils verschiedene Ausbildungswege.

Säuglinge und Kleinkinder in Krippen, Tageseinrichtungen oder Spielgruppen werden traditionell durch Personal aus dem Bereich der Gesundheits- und Sozialpflege betreut. Dieses Personal arbeitet in der Regel unter der Leitung von Fachkräften aus dem psychologischen, medizinischen und sozialen Bereich (Ärzte, Krankenpfleger, Kinder(kranken)pfleger/innen – die in Belgien (Französische Gemeinschaft) als *Infirmiers/ères pédiatriques* und in Frankreich als *Puéricultrices* bezeichnet werden – und Sozialarbeiter) oder aus dem Bereich der Sozialpädagogik (zum Beispiel in Belgien, Flämische Gemeinschaft). Zum Teil werden im FBBE-Bereich neben dem eigentlichen Betreuungspersonal punktuell auch Fachleute und Therapeuten aus unterschiedlichen Fachrichtungen (Physiotherapeuten, Logopäden, Psychologen) eingesetzt. An manchen Einrichtungen wird die pädagogische Beratung durch einen Psychologen wahrgenommen. Das Leitungspersonal und die therapeutischen Fachkräfte verfügen in der Regel über eine 3- oder 4-jährige Hochschulausbildung auf der ISCED-Stufe 5A oder 5B.

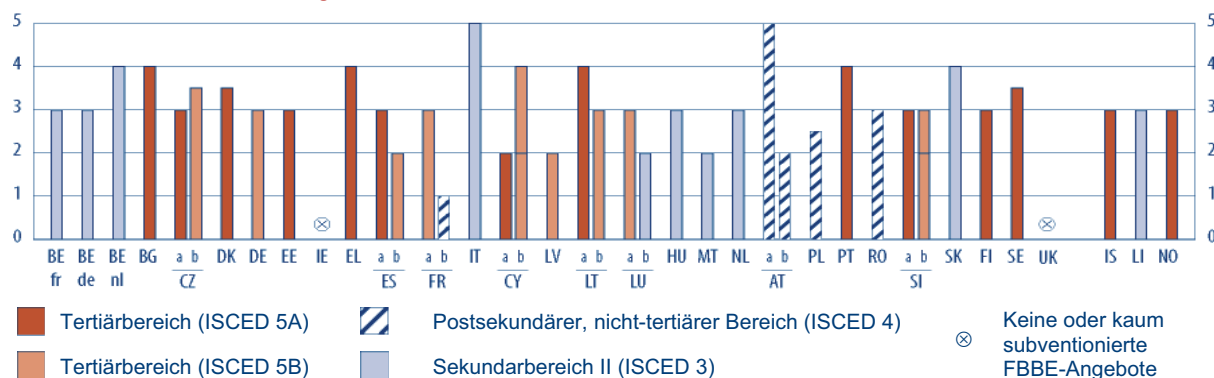
Das für die ständige Betreuung der Säuglinge und Kleinkinder (unter 2 bis 3 Jahren) zuständige Personal verfügt in der Regel über eine Ausbildung auf ISCED-Stufe 3 oder 4. Das gilt insbesondere für die *Puéricultrices* bzw. Kinderpflegerinnen in Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft), die *Begleider* in Belgien (Flämische Gemeinschaft), in der Regel für die *Auxiliaires en puériculture* und für einen Teil der *Puéricultrices* (die in der Regel für Leitungsaufgaben zuständig sind) in Frankreich, für die *Playgroup workers* mit einer Qualifikation in Sozialpädagogik in den Niederlanden und für die (medizinisch qualifizierten) Krankenpfleger in Polen und Rumänien. In Rumänien, wo in den letzten Jahren ein neues pädagogisch ausgerichtetes Konzept angenommen wurde, liegt der Schwerpunkt der Ausbildung der Mitarbeiter an Tageseinrichtungen in der Regel nach wie vor auf dem Aspekt der Gesundheitspflege. In der



Französischen Gemeinschaft Belgiens sind mindestens 50 % der Mitarbeiter an Tageseinrichtungen qualifizierte Kinderpfleger mit einem Abschluss in *Puériculture*, alle weiteren Stellen können inzwischen auch mit Fachleuten besetzt werden, die über eine pädagogische Qualifikation verfügen. Damit sind die Berufsprofile der Mitarbeiter an Tageseinrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder zwar zum Teil recht unterschiedlich, in aller Regel haben sie jedoch eine berufsbezogene Ausbildung (schulische Vollzeit-ausbildung oder alternierende Ausbildung) auf einer Bildungsebene unterhalb des Hochschulbereichs absolviert. Diese Ausbildungsgänge sind zum Teil auch Arbeitslosen zugänglich bzw. können eigens für diese Zielgruppe eingerichtet werden. In Frankreich müssen Krippen mit mehr als 40 Kindern laut Gesetz einen Erzieher für Frühpädagogik (*Éducateur de jeunes enfants*) beschäftigen. Die Ausbildung zum Erzieher erfolgt auf einer höheren Bildungsebene (ISCED 5B), in der Regel sind diese Fachkräfte allerdings für die pädagogische Koordination zuständig. In der Tschechischen Republik müssen Krankenpfleger sowie Kinderkrankenpfleger (*Dětská sestra*) seit 2004 eine Ausbildung auf ISCED-Stufe 5A oder 5B absolvieren.

In allen Staaten – mit Ausnahme von Belgien, Estland, Spanien (Altersgruppe 0 bis 3 Jahre) und Rumänien – beschäftigen die FBBE-Einrichtungen neben den qualifizierten hauptverantwortlichen Mitarbeitern zusätzliches Personal, das über geringere oder keine formalen Qualifikationen verfügt. Diese Hilfskräfte werden in der Regel mit Aufgaben im Bereich der Kinderpflege betraut. Häufig sind die qualifizierten Fachkräfte für die pädagogische Arbeit zuständig, während den Hilfskräften Aufgaben wie Windeln wechseln, Füttern und diverse sonstige Tätigkeiten anvertraut werden. Das bedeutet, dass an den Tageseinrichtungen in abwechselnder Besetzung jeweils mehrere und zum Teil sehr unterschiedlich qualifizierte Kräfte mit der unmittelbaren Betreuung der Säuglinge und Kleinkinder betraut werden, was wiederum einen Mangel an Kontinuität sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der pädagogischen Ebene bedingen könnte, den zu untersuchen sicherlich nicht uninteressant wäre.

**Abbildung 5.1: Niveau und Dauer der Ausbildung der Mitarbeiter an FBBE-Einrichtungen. Mindestanforderungen an die Erstausbildung des für Kinder unter 2 oder 3 Jahren verantwortlichen Personals, 2006/07**



Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Belgien (BE fr):** Die Angaben beziehen sich auf die Ausbildung der Fachkräfte an öffentlich geförderten Einrichtungen, die einen Abschluss im Bereich Kinderpflege (*Puériculture*) erwerben. Mindestens 50 % der Mitarbeiter müssen über einen solchen Abschluss verfügen. Wenn diese Quote erreicht ist, können auch Fachkräfte eingestellt werden, die eine vergleichbare Ausbildung auf derselben Bildungsebene (alternierende Ausbildung oder Abendkurse) absolviert haben.

**Belgien (BE de):** In der Deutschsprachigen Gemeinschaft wird keine Ausbildung zur *Kinderpflegerin* angeboten. Ab dem Alter von 16 Jahren kann diese Ausbildung (zur *Puéricultrice*) an einer Einrichtung der Französischen Gemeinschaft absolviert werden.

**Belgien (BE nl):** *Begleiter*: 7 Jahre Sekundarbildung oder 1 200 Stunden berufliche Bildung in Form von Abendkursen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Diese Mindestanforderungen gelten nur für das Personal der öffentlich geförderten FBBE-Einrichtungen.

**Tschechische Republik:** Seit 2004: (a) *Bakalář* (Bachelor), (b) *Diplomovaný specialista* (berufsqualifizierender Abschluss). Bis zum Jahr 2004 mussten Kindergärtnerinnen eine vierjährige Ausbildung auf ISCED-Stufe 3 absolvieren.

**Dänemark:** Krippen und Kindergärten beschäftigen Fachkräfte, die über dieselben Qualifikationen verfügen wie die Fachkräfte an integrierten Einrichtungen. Die Angaben beziehen sich auf den 2006 eingeführten Bachelor-Abschluss im Bereich Sozialpädagogik. Neben den voll qualifizierten Pädagogen werden auch Assistenzkräfte beschäftigt: Mitarbeiter ohne formale Qualifikationen (in der Regel befristet beschäftigte Aushilfskräfte) sowie pädagogische Assistenten, die die pädagogische Grundausbildung (*Paedagogisk assistentuddannelse* – Dauer: 33,5 Monate bzw. 2 Jahre und 9,5 Monate) absolviert haben. Einschlägige Berufserfahrung, die im Rahmen einer mindestens zweijährigen beruflichen Tätigkeit erworben wurde, kann auf die Ausbildungszeit angerechnet werden, wodurch sich die Dauer der Ausbildung um 50 bis 95 % verkürzt.

**Deutschland:** Ausbildung zum *Erzieher*. Gilt auch für Mitarbeiter in Krippen, Tageseinrichtungen und Kindergärten.

**Estland:** Die Ausbildung zum pädagogischen Mitarbeiter an Einrichtungen des FBBE-Bereichs (Krippen, Tageseinrichtungen und Kinderpflge) erfolgt auf der höchsten Bildungsebene (ISCED 5A). Die Erstausbildung dauert bis zu 5 Jahren (*Master*). Mitarbeiter mit Aufgaben im Bereich Gesundheitspflege verfügen (mindestens) über eine Ausbildung auf ISCED-Stufe 4.

**Irland:** Eine jüngere Studie ergab, dass 41 % der Mitarbeiter eine Ausbildung im Bereich Kinderbetreuung/Kinderpflge auf ISCED-Stufe 3 abgeschlossen haben.

**Griechenland:** Pädagogische Assistenten oder „Kinderbetreuer“.

**Spanien:** (a) Lehrer für frühkindliche Bildung und Erziehung (b) Fachkräfte für frühkindliche Bildung und Erziehung: Berufsqualifizierender Abschluss, Schwerpunkt Frühpädagogik (Abschluss der höheren beruflichen Bildung). Für die Konzeption und Umsetzung des Bildungsplans ist ein Lehrer für frühkindliche Bildung und Erziehung zuständig.

**Frankreich:** An FBBE-Einrichtungen werden drei Arten von Fachkräften beschäftigt: *Puéricultrices* (Fachkräfte für Säuglings- und Kinderpflge) absolvieren eine 4-jährige Hochschulausbildung auf ISCED-Stufe 5B, sie üben in der Regel Leitungsfunktionen aus (diese Ausbildung ist daher in der Abbildung nicht berücksichtigt), (a) *Éducateur de jeunes enfants* (Erzieher mit einer Qualifikation im Bereich Frühpädagogik) und (b) *Auxiliaire en puériculture* (Säuglings- und Kinderpflgehelfer)

**Italien:** Oder: Abschluss eines Pädagogikstudiums (ISCED 5).

**Zypern:** Die FBBE-Einrichtungen beschäftigen neben den Fachkräften, die eine der beiden in der Abbildung dargestellten Ausbildungen absolviert haben, auch Assistenten mit einem Sekundarschulabschluss. a) Die Angaben beziehen sich auf den Abschluss der zweijährigen Hochschulausbildung auf ISCED-Stufe 5A. Anerkannt werden jedoch auch (b) Hochschulabschlüsse, die in einer vierjährigen Ausbildung auf ISCED-Stufe 5B erworben wurden.

**Litauen:** Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf die Situation vor 2008. Seit 2008 gibt es nur noch eine einzige Qualifikation: den beruflichen *Bachelor*-Abschluss (*Profesijos bakalauro laipsnis*), der im Rahmen einer dreijährigen Hochschulausbildung auf ISCED-Stufe 5B erworben wird.

**Niederlande:** Die Angaben beziehen sich auf die Ausbildung der *Playgroup workers*, die in den Spielgruppen, aber auch in Tageseinrichtungen beschäftigt werden können. Sie werden in ihrer Arbeit von Assistenten und/oder ehrenamtlichen Mitarbeitern unterstützt, zu deren beruflicher Qualifikation jedoch keine Angaben gemacht wurden.

**Österreich:** Die Angaben beziehen sich auf die Ausbildung der Kindergartenpädagogen, die sowohl in Krippen als auch in Kindergärten tätig sind.

**Portugal:** Die Angaben in dieser Abbildung beziehen sich auf die Ausbildung der Erzieher mit einer Qualifikation für den Bereich Frühpädagogik (und nicht auf die Ausbildung der pädagogischen Hilfskräfte).

**Rumänien:** An Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren werden in der Regel Krankenschwestern mit einer Qualifikation im medizinischen Bereich beschäftigt.

**Slowenien:** Vor 1994 dauerte die Ausbildung auf ISCED-Stufe 5B zwei Jahre. Insgesamt sind im FBBE-Bereich 7 116 Pädagogen beschäftigt, davon sind rund die Hälfte (3 509) Vorschullehrer und die Hälfte (3 607) Assistenten von Vorschullehrern. 60,3 % der Assistenten verfügen über eine Ausbildung auf der Ebene des Sekundarbereichs II (ISCED 3A), 10,4 % über eine höhere Ausbildung und 7,2 % wurden als unterqualifiziert eingestuft.

**Finnland:** An den integrierten Einrichtungen für Kinder im Alter von 12 Monaten bis 5 oder 6 Jahren werden pädagogische Fachkräfte beschäftigt, die einen der beiden Studiengänge absolviert haben, die zum Erwerb der Qualifikation „Kindergartenlehrer“ führen: Entweder ein *Bachelor*-Studium in Sozialarbeit mit dem Schwerpunkt FBBE und Sozialpädagogik, oder ein *Bachelor*-Studium in Erziehungswissenschaften mit der Option *Master* (+ 2 Jahre). Beide Studiengänge führen zum Erwerb der Lehrbefähigung für den *Kindergarten*. Zum Teil stellen die FBBE-Einrichtungen auch Klassenlehrer ein, die über einen *Master*-Abschluss in Erziehungswissenschaften (300 ECEC/5 Jahre) verfügen. Neben den im Tertiärbereich ausgebildeten Fachkräften können ferner Kinderpflgerinnen mit einer Ausbildung auf der ISCED-Stufe 3 (drei Jahre) sowie Assistenten mit unterschiedlichen pädagogischen Qualifikationen beschäftigt werden.

**Schweden:** Neben den Lehrern und Erziehern werden auch Hilfskräfte mit einer Qualifikation auf ISCED-Stufe 3 beschäftigt.

**Vereinigtes Königreich: ENG:** Die Einrichtungen sind verpflichtet, sicherzustellen, dass Mitarbeiter mit Leitungsaufgaben mindestens über eine Qualifikation auf der Stufe ISCED 3A und mindestens 50 % des Personals mindestens über eine Qualifikation auf der Stufe ISCED 3C verfügen. Einrichtungen, die diese Anforderungen derzeit noch nicht erfüllen, müssen Maßnahmen einplanen, um das Qualifikationsniveau des Personals entsprechend anzuheben. **WLS:** Jede Einrichtung sollte auf der Leitungsebene mindestens einen Mitarbeiter einstellen, der mindestens über eine Qualifikation auf der Stufe ISCED 3A verfügt. Außerdem müssen mindestens 80 % der Mitarbeiter mindestens eine Qualifikation auf der Stufe ISCED 3C nachweisen können. **NIR:** Mindestens 50 % des Personals müssen über eine Qualifikation im Bereich Frühpädagogik oder Kinderpflge verfügen. In jeder Einrichtung muss auf der Leitungsebene mindestens ein Mitarbeiter mindestens über einen Abschluss auf der ISCED-Stufe 3A verfügen. **SCT:** *Practitioners* und *Support trainers* erhalten im Rahmen der Ausbildung in Form der *Apprenticeship* eine berufsbezogene Ausbildung. Die Ausbildung dauert in der Regel zwei Jahre (ISCED 3).

**Liechtenstein:** 50 % der Mitarbeiter an *Kindertagesstätten* sind Lehrer, Sozialpädagogen oder Fachkräfte mit einer pädagogischen Ausbildung in der Fachrichtung Kinderbetreuung (*Fachperson Betreuung*). Die Angaben in dieser Abbildung beziehen sich auf die Ausbildung der letztgenannten Fachkräfte. Die Kindertagesstätten beschäftigen außerdem Hilfskräfte und Praktikanten, zu deren Qualifikationsniveau jedoch keine Angaben gemacht wurden.

**Norwegen:** Es werden außerdem Assistenten mit unterschiedlichen Qualifikationen (ISCED 1-3) beschäftigt.

**Abbildung 5.2: Anteil der allgemein bildenden, berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildungskomponente Mindestanforderungen an die Erstausbildung der für Kinder unter 2 oder 3 Jahren verantwortlichen Fachkräfte, 2006/07**

|       | Praktika     | Berufsbezogene Ausbildung (Theorie) | Allgemeinbildung |         | Praktika                | Berufsbezogene Ausbildung (Theorie) | Allgemeinbildung |
|-------|--------------|-------------------------------------|------------------|---------|-------------------------|-------------------------------------|------------------|
| BE fr | ○            | ○                                   | ○                | LT a, b | 25 %                    |                                     | 75 %             |
| BE de | :            | :                                   | :                | LU      | :                       | :                                   | :                |
| BE nl | 39 %         | 28 %                                | 33 %             | HU      | 66 %                    |                                     | 33 %             |
| BG    | ○            | ○                                   | ○                | MT      | 800 Stunden             | 1 080 Stunden                       |                  |
| CZ    | 50 %         | 50 %                                |                  | NL      | 960 Stunden (24 Wochen) | :                                   | :                |
| DK    | 35 %         | 65 %                                |                  | AT a    | 13,4 %                  | 41,0 %                              | 45,6 %           |
| DE    | :            | :                                   | :                | b       | 23,3 %                  | 76,7 %                              | (-)              |
| EE    | 10 Wochen    | 30 Wochen                           | :                | PL      | ≥ 25 %                  | ≤ 75 %                              | 0 %              |
| IE    | ○            | ○                                   | ○                | PT      | 14 %                    | 86 %                                |                  |
| EL    | ○            | ○                                   | ○                | RO      | 55 %                    | 45 %                                |                  |
| ES a  | 17,7 %       | 82,2 %                              |                  | SI a, b | 60 %                    |                                     | 40 %             |
| b     | 14 %         | 86 %                                |                  | SK      | 25 %                    | 75 %                                |                  |
| FR a  | 60 %         |                                     | 40 %             | FI      | 8 %                     | 58 %                                | 34 %             |
| b     | 59 %         |                                     | 41 %             | SE      | 20 Wochen               | 120 ECTS                            | 90 ECTS          |
| IT    | ○            | ○                                   | ○                | UK      | ⊗                       | ⊗                                   | ⊗                |
| CY a  | 14 Wochen    | 65 ECTS                             | 10 ECTS          | IS      | 15 %                    | 85 %                                |                  |
| b     | 28-30 Wochen | 99 ECTS                             | 36 ECTS          | LI      | 40 %                    | 60 %                                |                  |
| LV    | 17,5 %       | 32,5 %                              | 50 %             | NO      | 20 Wochen               | 135 ECTS                            | 45 ECTS          |

⊗ Kaum oder keine subventionierten Angebote

○ Autonomie auf der Ebene der Einrichtungen und/oder auf der lokalen Ebene

: Keine Angaben verfügbar

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Tschechische Republik:** Die Angaben beziehen sich auf die allgemeine Krankenschwesternausbildung (ISCED 5A). Ausgebildete Krankenschwestern können anschließend eine Zusatzqualifikation als Kinderkrankenschwester (*Dětská sestra*) erwerben (berufsbegleitende Weiterbildung). Die Ausbildung umfasst insgesamt 4 600 Stunden, davon entfallen 2 300 bis 3 000 Stunden auf die praktische Ausbildung.

**Estland:** Die Erstausbildung der Lehrer umfasst eine allgemein bildende Ausbildung, eine fachwissenschaftliche Ausbildung und eine berufsbezogene theoretische (pädagogische) Ausbildung. In der estnischen Gesetzgebung (Mindestanforderungen für die Lehrerausbildung) wird lediglich der Umfang der Ausbildungszeit in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Methodik/Didaktik (mindestens 40 Wochen) und der Berufspraktika (mindestens 10 Wochen) festgelegt.

**Irland:** Die von der nationalen Akkreditierungsstelle „FETAC“ anerkannten Berufsausbildungsprogramme setzen sich wie folgt zusammen: 30 % allgemein bildender Unterricht und 70 % berufsbezogene Ausbildung in Theorie und Praxis. Dies beinhaltet mindestens vier Wochen supervisierte Praktika.

**Frankreich:** (a) Die Ausbildung zum *Auxiliaire en puériculture* (Kinderpflegehelfer) umfasst insgesamt 1 435 Stunden Ausbildung in Theorie und Praxis (es wurden keine Angaben zum Anteil der beiden Ausbildungskomponenten gemacht); (b) die Ausbildung zum *Éducateur de jeunes enfants* (Erzieher mit einer Qualifikation im Bereich Frühpädagogik) umfasst insgesamt 1 500 Stunden theoretische und berufsbezogene Ausbildung (es wurden keine Angaben zum Anteil der beiden Ausbildungskomponenten gemacht). Die dreijährige Ausbildung beinhaltet Praktika im Umfang von insgesamt 15 Monaten.

**Ungarn:** Auf die berufstheoretische Ausbildung entfällt ein Anteil von 39,6 % an der gesamten Ausbildungszeit. Die Dauer der Praktika wird nicht vorgegeben, entspricht in der Regel jedoch einem Anteil von weniger als 26,4 %.

**Niederlande:** Die Verteilung der Ausbildungszeit auf die theoretische und praktische Ausbildung variiert. Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf den Mindestumfang der Praktika in der Ausbildung der *Playgroup workers*. Keine Angaben zur Ausbildung der Assistenten und/oder freiwilligen Mitarbeiter; hierüber entscheiden die für die Ausbildung zuständigen lokalen Behörden.

**Österreich:** a) bezieht sich auf die fünfjährige Ausbildung für Auszubildende im Alter von 14 bis 19 Jahren; b) bezieht sich auf die zweijährige Ausbildung.

**Portugal:** Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf die Ausbildung der Erzieher mit einer Qualifikation für den Bereich Frühpädagogik (und nicht auf die Ausbildung der pädagogischen Hilfskräfte).

**Rumänien:** Die Angaben beziehen sich auf die Ausbildung der medizinischen Assistenten und der Arzthelferinnen/Krankenschwestern.

**Slowakei:** Die Ausbildung der Arzthelferinnen/Krankenschwestern umfasst insgesamt 1 200 Stunden Ausbildungszeit, es wurden jedoch keine Angaben zur Verteilung der Ausbildungszeit auf die allgemein bildende, berufsbezogene und berufspraktische Ausbildung gemacht. Der Zeitumfang der Praktika variiert je nach Ausbildungsjahr, im 4. Jahr sind Praktika im Umfang von insgesamt 4 Wochen zu absolvieren.

**Finnland:** 180 ECTS, davon 120 ECTS berufsbezogene Ausbildung in 15 Ausbildungseinheiten. Ein Credit entspricht 40 Stunden. Diese Angaben beziehen sich auf den universitären *Bachelor*-Studiengang in Erziehungswissenschaften. Auch der Abschluss eines *Bachelor-Studiengangs* in Sozialarbeit befähigt zur Ausübung einer Tätigkeit als „Kindergartenlehrer“.

**Liechtenstein:** Die Angaben beziehen sich auf die Ausbildung der Fachkräfte für Kinderbetreuung, die zum Abschluss *Fachperson Betreuung* führt.

**Norwegen:** 180 ECTS, davon 15 ECTS Pädagogik (allgemein bildende Ausbildung), 105 ECTS berufsbezogene Ausbildung (in den Bereichen Theater, Mathematik usw.) und 30 ECTS Wahlpflichtveranstaltungen zur Vertiefung der Ausbildung in einem Fach, einer Fächergruppe oder in den Arbeitsmethoden in der FBBE. Die berufspraktische Ausbildung (Praktika) im Umfang von insgesamt 20 Wochen wird in die verschiedenen Abschnitte des Studiums integriert.

### Erläuterung

Bei der Berechnung des Anteils der berufsbezogenen Ausbildung an der gesamten Ausbildung wurde nur das für alle für die Arbeit mit den Kindern hauptverantwortlichen FBBE-Fachkräfte (Lehrer, Pädagogen, Kindergärtnerinnen usw.) vorgeschriebene Mindestausbildungsprogramm berücksichtigt. Innerhalb dieses Pflichtprogramms wurde jeweils unterschieden zwischen der allgemein bildenden (und fachwissenschaftlichen) Ausbildung und der berufsbezogenen Ausbildung.

**Die allgemein bildende** (und fachwissenschaftliche) Ausbildung umfasst die allgemein bildenden (und zum Teil auch fachwissenschaftlichen) Lehrveranstaltungen. Ziel dieser Lehrveranstaltungen ist es, den künftigen FBBE-Fachkräften vertiefte Kenntnisse in einem oder mehreren Fächern sowie eine gute Allgemeinbildung zu vermitteln.

**Die berufsbezogene Ausbildung** vermittelt den künftigen FBBE-Fachkräften einen theoretischen und praktischen Einblick in ihren Beruf. Sie umfasst in der Regel Lehrveranstaltungen in den Bereichen Psychologie, Pädagogik, Methodik und Didaktik.

**Praktika:** Praktika an FBBE-Einrichtungen. Die Praktika werden von für die betreffende FBBE-Einrichtung zuständigen Mitarbeitern supervisiert und sind Gegenstand regelmäßiger Evaluierungen durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiter der Ausbildungseinrichtungen.

Die Ausbildung des Leitungspersonals, des medizinischen Personals sowie der Assistenz- und Hilfskräfte an FBBE-Einrichtungen wurde in der Abbildung nicht berücksichtigt. Hinweise hierzu finden sich gegebenenfalls in den Anmerkungen zu den einzelnen Staaten.

**Abbildung 5.3: Personalstruktur der FBBE-Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren, 2006/07**

|  | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT |
|--|-------|-------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Leitungspersonal mit einer Qualifikation auf Hochschulniveau | ●     | ●     | ●     | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  | :  | ●  | ●  | ●  |
| Qualifiziertes FBBE-Personal                                 | ●     | ●     | ●     | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  | :  | ●  | ●  | ●  |
| Qualifizierte Hilfskräfte/Assistenten                        |       |       |       | ●  | ●  | ●  |    |    | ⊗  | ●  | ●  | ●  | :  | ●  | ●  | ●  |
| Hilfskräfte/Assistenten ohne formale Qualifikation           |       |       |       | ●  |    | ●  | ●  |    |    |    |    |    | :  | ●  | ●  | ●  |
| Punktueeller Einsatz von Spezialisten                        |       |       |       | ●  | ●  |    |    |    |    |    | ●  | ●  | :  | ●  | ●  | ●  |
|  | LU    | HU    | MT    | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | NO |
| Leitungspersonal mit einer Qualifikation auf Hochschulniveau | :     | ●     |       | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  |
| Qualifiziertes FBBE-Personal                                 | :     | ●     | ●     | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  |
| Qualifizierte Hilfskräfte/Assistenten                        | :     | ●     |       |    | ●  |    |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ⊗  | ●  | ●  | ●  |
| Hilfskräfte/Assistenten ohne formale Qualifikation           | :     |       |       | ●  | ●  | ●  | ●  |    |    |    | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  |
| Punktueeller Einsatz von Spezialisten                        | :     |       |       |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  |    | ●  |    |    | ●  |    |    |

⊗ Kaum oder keine anerkannten und subventionierten Angebote : Keine Angaben verfügbar

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Tschechische Republik:** Die Mitarbeiter der Krippen (*Jesle*) arbeiten punktuell mit verschiedenen Fachleuten zusammen, die jedoch in der Regel nicht von den einzelnen Krippen beschäftigt werden.

**Estland:** Die einzelnen Einrichtungen entscheiden darüber, inwieweit sie zusätzliche Fachkräfte aus anderen Bereichen (medizinisches Personal, Hilfskräfte, Pflegepersonal) hinzuziehen oder einstellen. Ausschlaggebend ist in diesem Zusammenhang weitgehend die Größe der Einrichtung.

**Spanien:** Die Mitglieder des Beratungsteams gehören nicht zum Personal der Einrichtung, sie sind Mitarbeiter von externen Diensten, die je nach dem spezifischen Bedarf der Lehrer, der Kinder oder der Eltern eingesetzt werden.

**Litauen:** Einschließlich Hilfskräfte/Assistenten mit Qualifikationen in unterschiedlichen Bereichen: Kinderkrankenschwestern, Krankenschwestern, technisches Personal und Küchenpersonal.

**Rumänien:** Gemäß einer im Jahr 2002 durchgeführten Untersuchung setzen sich die Teams der Kinderkrippen wie folgt zusammen: 2,6 % Fachkräfte (Ausbildung auf der Ebene ISCED 5), 32,2 % medizinisches Personal (ISCED 4 und 3); 49,9 % Fach-, Betreuungs- und Pflegepersonal (ISCED 3, jedoch keine Angaben zum Fachgebiet). Bei den übrigen 15 % handelt es sich um Pflegepersonal. Die speziellen Förderangebote für Roma-Kinder werden von Teams durchgeführt, die sich aus Mitgliedern der Roma-Gemeinschaft zusammensetzen.

**Slowenien:** Die Teams der Vorschuleinrichtungen setzen sich jeweils aus den folgenden Personalkategorien zusammen: Vorschullehrer und Assistenten, Mitarbeiter der Beratungs- und Unterstützungsdienste (Psychologen, Pädagogen, Sozialarbeiter mit einer Qualifikation für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Förderbedarf), Fachleute für Ernährung/Gesundheit, Fach- und Leitungspersonal. Alle Mitarbeiter müssen über eine einschlägige Qualifikation verfügen.

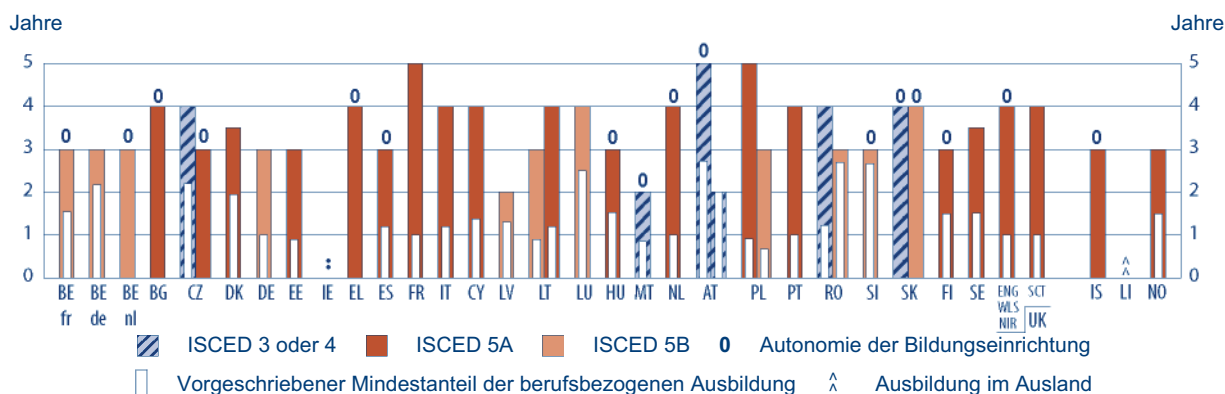
**Finnland:** Assistenten/Hilfskräfte ohne formale Qualifikationen und Spezialisten (mit unterschiedlichen Qualifikationen) können Aufgaben im Bereich der Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf übernehmen. Diese Kräfte sind jeweils an mehreren Einrichtungen oder Schulen tätig.

**Vereinigtes Königreich:** Zur Personalstruktur an den FBBE-Einrichtungen: siehe Anmerkungen zu Abbildung 5.1. In England wurde außerdem der Status *Early Years Professional* für pädagogische Fachkräfte eingeführt, die an FBBE-Einrichtungen tätig sind, die Ganztagsangebote bereitstellen. Die Ausbildung der *Early Years Professionals* (Fachkräfte für Frühpädagogik) ist auf demselben Niveau angesiedelt wie die Lehrerausbildung (*Bachelor-Studiengang*); es handelt sich jedoch um eine andere berufliche Qualifikation. Schottland: qualifiziertes FBBE-Personal und qualifizierte Assistenten/Hilfskräfte.

Den Kern der Teams der Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren (siehe Abbildung 5.3) bilden üblicherweise die pädagogisch qualifizierten Fachkräfte, die in der Regel auch die Hauptverantwortung für die Durchführung der Arbeit mit den Kindern tragen. Diese pädagogischen Fachkräfte werden zum Teil durch Hilfskräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen unterstützt, denen insbesondere Aufgaben im Bereich der Kinderpflege übertragen werden. Außerdem arbeiten sie punktuell mit Fachleuten aus unterschiedlichen Fachrichtungen (Physiotherapeuten, Logopäden, Ergotherapeuten und Sonderpädagogen) zusammen, die mit einzelnen Aufgaben in den Bereichen Rehabilitation, pädagogische Förderung von Kindern mit Lernproblemen und so genannten Risikokindern betraut werden. Die pädagogischen Teams der Einrichtungen arbeiten in der Regel unter der Leitung von pädagogisch qualifizierten Fachkräften, die sie entweder aus ihrer Mitte wählen, oder die von den zuständigen Behörden ernannt werden. Mitarbeiter in leitenden Funktionen, die von den Behörden ernannt werden, absolvieren in der Regel eine (Zusatz-)Ausbildung, die sie für die Ausübung dieser Funktion qualifiziert.

Wie aus Abbildung 5.4 hervorgeht, ist die Ausbildung des im Elementarbereich beschäftigten Personals (Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren) deutlich homogener. Hier absolvieren die für die pädagogische Arbeit mit den Kindern verantwortlichen Fachkräfte grundsätzlich eine Ausbildung im Hochschulbereich (ISCED 5A oder ISCED 5B) – eine Ausnahme bilden hier lediglich die Tschechische Republik, Malta, Österreich, Rumänien, Slowakei und das Vereinigte Königreich (England, Wales und Nordirland). In der Tschechischen Republik, in Rumänien, in der Slowakei und im Vereinigten Königreich werden zwei alternative Bildungsgänge angeboten: eine Ausbildung im Tertiärbereich und eine Ausbildung im Sekundarbereich II. In Malta und Österreich wird nur eine Ausbildung im Sekundarbereich II angeboten.

**Abbildung 5.4: Erstausbildung der Lehrer bzw. Pädagogen für den Elementarbereich (ISCED 0).  
Minstdauer und Niveau der Ausbildung und Mindestanteil der berufsbezogenen Ausbildung, 2006/07**



Quelle: Eurydice



**Vorgeschriebener Mindestanteil der berufsbezogenen Ausbildung in Prozent**

| BE<br>fr | BE<br>de | CZ   | DK   | DE   | EE   | ES   | FR   | IT   | CY   | LV   | LT   | LT   | LU   | HU   | MT   | NL   | AT   | PL  |      | PT   | RO   | SI   | FI   | SE   | UK<br>( <sup>1</sup> ) | UK-<br>SCT | NO   |      |      |
|----------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------------------------|------------|------|------|------|
| 51,4     | 72,2     | 54,8 | 55,7 | 33,3 | 30,0 | 40,0 | 20,0 | 30,0 | 34,5 | 65,0 | 30,0 | 30,0 | 62,5 | 50,6 | 42,6 | 25,0 | 54,4 | 100 | 18,2 | 22,2 | 25,0 | 30,6 | 90,0 | 89,0 | 50,0                   | 42,9       | 25,0 | 25,0 | 50,0 |

UK (<sup>1</sup>) = UK-ENG/WLS/NIR

Quelle: Eurydice

**Anmerkungen**

**Belgien (BE nl):** Im Jahr 2007 wurde mit der schrittweisen Umsetzung der neuen Mindestanforderung an die berufspraktische Ausbildungskomponente (mindestens 45 ECTS berufspraktische Ausbildung oder Unterrichtspraktika) begonnen.

**Tschechische Republik:** Es gibt auch eine dreijährige Lehrerausbildung auf der ISCED-Stufe 5B.

**Bulgarien:** Es werden zwei Ausbildungen im Tertiärbereich (ISCED 5B und 5A) angeboten, überwiegend wird jedoch die Ausbildung auf der ISCED-Stufe 5A gewählt.

**Deutschland:** Die Angaben beziehen sich auf die Ausbildung von Erziehern; diese haben nicht den Status einer Lehrkraft.

**Frankreich:** Die berufsbezogene Ausbildung erfolgt im Rahmen der einjährigen berufsqualifizierenden Ausbildungsphase am Arbeitsplatz Schule.

**Niederlande:** Bei den Angaben zum Anteil der berufsbezogenen Ausbildung handelt es sich um einen Durchschnittswert, den genauen Zeitanteil der berufsbezogenen Ausbildung bestimmen die einzelnen Einrichtungen. Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf die Ausbildung der Lehrer im Primarbereich (Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren). Die Lehrer können in ihrer Arbeit durch Assistenten unterstützt werden, die einfache pädagogische Routineaufgaben ausführen und den Kindern beim Erwerb von Kompetenzen Anleitung und Hilfestellung bieten. Die Assistenten können auch Aufgaben im sozialen Bereich und im Bereich Betreuung wahrnehmen.

**Österreich:** Zur fünfjährigen Ausbildung: die ersten vier Jahre entsprechen der Stufe ISCED 3, das fünfte Ausbildungsjahr entspricht der Stufe ISCED 4. Die zweijährige Ausbildung ist auf der Stufe ISCED 4 angesiedelt.

**Slowakei:** Die einzelnen Träger legen den Umfang der berufsbezogenen Ausbildung fest, die Minstdauer der berufspraktischen Ausbildung in der Schule ist jedoch vorgegeben.

**Finnland:** Die Universitäten legen die Inhalte und die Struktur ihrer Studiengänge im Rahmen der nationalen Rahmenvorgaben fest, daher kann der Anteil der berufsbezogenen Ausbildung je nach Hochschule unterschiedlich sein.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf die Lehrerausbildung nach dem konsekutiven Modell. Daneben gibt es andere Ausbildungswege. Die Klassen für Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren an *Maintained nursery schools* und an Primarschulen müssen von qualifizierten Lehrkräften geleitet werden, dies gilt jedoch nicht für die Einrichtungen im privaten Sektor.

**Erläuterung**

Bei der Berechnung des Anteils der berufsbezogenen Ausbildung an der gesamten Ausbildung wurde nur das für alle angehenden Pädagogen/Lehrer vorgeschriebene Mindestprogramm berücksichtigt. Innerhalb dieses Pflichtprogramms wurde unterschieden zwischen der fachwissenschaftlichen/allgemein bildenden Ausbildung und der berufsbezogenen Ausbildung.

**Die fachwissenschaftliche und allgemein bildende Ausbildung entspricht** im simultanen Ausbildungsmodell dem Anteil des allgemein bildenden und des fachwissenschaftlichen Studiums und bezieht sich auf die Kenntnisse der künftigen Lehrer in ihrem künftigen Unterrichtsfach/ihren künftigen Unterrichtsfächern. Ziel dieser Lehrveranstaltungen ist es, den Studierenden vertiefte Kenntnisse in einem oder mehreren Fächern sowie eine gute Allgemeinbildung zu vermitteln. In dem konsekutiven Ausbildungsmodell entspricht die fachwissenschaftliche Ausbildung der Qualifikation, die im Rahmen des separaten Fachstudiums erworben wird.

**Die berufsbezogene Ausbildung** vermittelt den Studierenden die theoretischen und praktischen Kompetenzen, die sie für die Ausübung ihres Berufes benötigen. Neben Lehrveranstaltungen in den Fächern Psychologie, Pädagogik, Methodik und Didaktik umfasst die berufsbezogene Ausbildung auch Praktika an den (vor)schulischen Einrichtungen. In einigen wenigen Staaten entspricht die berufsbezogene Ausbildung der abschließenden berufsqualifizierenden Ausbildungsphase am Arbeitsplatz. Angegeben ist jeweils nur die Dauer der für die Lehrerausbildung vorgeschriebenen Mindestausbildungszeit, wobei die Dauer der berufsqualifizierenden Ausbildungsphase am Arbeitsplatz nur in den Staaten berücksichtigt wurde, in denen sie obligatorischer Bestandteil der Erstausbildung ist.

Die Dauer der Lehrerausbildung wird in Jahren ausgedrückt. In den Staaten, in denen es mehrere Bildungswege gibt, die zu einer Qualifikation als Lehrer bzw. Pädagoge im Elementarbereich führen, beziehen sich die Angaben auf die üblichste Form der Ausbildung.

In manchen Staaten können die einzelnen Hochschulen selbst bestimmen, wie viel Zeit sie innerhalb der Lehrerausbildung auf die berufsbezogene Ausbildung verwenden. Zum Teil verfügen sie dabei über volle **Autonomie** (es gibt keine Mindestvorgaben) – dies wird in der Abbildung durch das Zeichen **0** symbolisiert. Zum Teil verfügen die Bildungsstätten aber auch über eingeschränkte Entscheidungsbefugnisse, das heißt sie müssen für die berufsbezogene Ausbildung mindestens die von den zentralen/obersten Behörden vorgegebene Zeit einplanen, können diesen Zeitanteil jedoch nach eigenem Ermessen ausdehnen. In diesem Fall wird in der Abbildung die offizielle Mindestvorgabe angegeben und durch das Zeichen **0** darauf hingewiesen, dass es den Hochschulen freisteht, diese zu überschreiten.



Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die Unterschiede in der Qualifikation und im Berufsprofil der Fachkräfte für die Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern (bis zum Alter von 3 Jahren) und der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 0) sich auch in den Ausbildungsinhalten niederschlagen. Im Wesentlichen können wir festhalten, dass Fachkräfte für die Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern eine eher praxisorientierte, fachpraktisch ausgerichtete und unmittelbar berufsbezogene Ausbildung erhalten. Fachkräfte im Elementarbereich hingegen erhalten eine Ausbildung, die zwar ebenfalls eine berufspraktische Komponente beinhaltet, diese ist jedoch in eine umfassendere allgemein bildende und fachwissenschaftliche Ausbildung eingebettet, die sie auf eine berufliche Tätigkeit als Lehrer, Pädagoge oder Erzieher vorbereitet.

### 5.1.2. Dieselben Qualifikationsanforderungen für den gesamten FBBE-Bereich

In den Staaten, die ein integriertes Betreuungsangebot für den gesamten FBBE-Bereich (Kinder im Alter von 0/1 bis 5/6 Jahre) bereitstellen, gelten in der Regel auch in Bezug auf die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte im gesamten FBBE-Bereich dieselben Qualifikationsanforderungen. Dies gilt auch für einen Teil der Staaten, die separate Angebote für Säuglinge und Kleinkinder nur in begrenztem Umfang und/oder erst seit relativ kurzer Zeit bereitstellen.

Zu den Staaten, die im FBBE-Bereich sowohl integrierte Einrichtungen als auch eine einheitliche Ausbildung und ein einheitliches Berufsprofil für alle an diesen Einrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte eingeführt haben, gehören Dänemark, Griechenland, Lettland, Litauen, Slowenien, Finnland, Schweden, Island und Norwegen <sup>(1)</sup>. In diesen Staaten werden sowohl Aufgaben im Bereich der Leitung der FBBE-Einrichtungen als auch die Hauptverantwortung für die Arbeit mit den Kindern pädagogischen Fachkräften anvertraut. Diese Fachkräfte – Pädagogen oder Lehrer – absolvieren eine Hochschul-ausbildung im universitären oder nicht-universitären Tertiärbereich. Die Dauer des Studiums beträgt in der Regel dreieinhalb Jahre (sieben Semester). Der Studiengang bezieht sich auf die verschiedenen Aspekte des Berufs und umfasst insbesondere die folgenden Ausbildungsinhalte: eine allgemein bildende und fachwissenschaftliche Ausbildung (Soziologie, geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fächer), eine berufsbezogene theoretische Ausbildung insbesondere in den Fächern Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie sowie eine berufspraktische Ausbildung, die Praktika an verschiedenen FBBE-Einrichtungen beinhaltet.

In den integrierten FBBE-Einrichtungen werden ferner Assistenten beschäftigt, die zum Teil dieselben Aufgaben übernehmen wie die anderen Fachkräfte, zum Teil aber auch für andere Aufgaben zuständig sind. In Slowenien zum Beispiel arbeiten Lehrer und Assistenten in Teams zusammen. Die Lehrer tragen die Verantwortung für das Bildungsprogramm und die pädagogischen Materialien, sind jedoch gemeinsam mit den Assistenten für die Aufgaben im Bereich der Planung, Umsetzung und Evaluierung des Programms zuständig. In Finnland, wo die individuelle Förderung des einzelnen Kindes im Vordergrund steht, werden die Hilfskräfte als persönliche Assistenten der Kinder – und nicht als Assistenten der Lehrkräfte – eingesetzt. Die Teams der FBBE-Einrichtungen setzen sich hier aus Fachleuten mit unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen zusammen, wobei die Aufgaben nicht streng nach formaler beruflicher Qualifikation aufgeteilt werden. In Schweden werden an den FBBE-Einrichtungen Arbeitsgruppen gebildet, die sich aus Kinderpflegern und Vorschullehrern zusammensetzen, die unterschiedliche Kompetenzen haben und unterschiedliche Gehälter beziehen. In Dänemark wird neben den voll qualifizierten Pädagogen auch anders qualifiziertes Personal beschäftigt, insbesondere Mitarbeiter ohne formale Qualifikationen (in der Regel Aushilfspersonal) und pädagogische Assistenten, die lediglich über eine pädagogische Grund-ausbildung verfügen (*Paedagogisk assistentuddannelse*). Den voll qualifizierten Pädagogen, die eine relativ lange Ausbildung absolviert haben, wird hier insgesamt mehr Verantwortung übertragen, insbesondere sind sie für Aufgaben im Bereich der Planung der Aktivitäten und der Unterstützung der Eltern zuständig. Wie in den Staaten, in denen die Ausbildung der Fachkräfte für die verschiedenen Altersgruppen im FBBE-Bereich

---

<sup>(1)</sup> Spanien ist der einzige Staat, der unterschiedliche Qualifikationsanforderungen für die beiden Stufen des FBBE-Bereichs (Angebote für Kinder unter oder über 3 Jahren) festgelegt hat, die auch für das Personal an den integrierten Einrichtungen gelten.

über unterschiedliche Bildungswege erfolgt, sind auch hier für die Betreuung der Kinder jeweils mehrere Mitarbeiter mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen abwechselnd zuständig.

In mehreren Staaten verfügen Assistenten und Hilfskräfte über Qualifikationen, die sie je nach Staat über unterschiedliche Ausbildungswege erwerben können. In Dänemark zum Beispiel wird ein 18-monatiger beruflicher Bildungsgang sowie eine Ausbildung an Abendschulen im Rahmen der Erwachsenenbildung angeboten. In Slowenien absolvieren Hilfskräfte eine Ausbildung im Sekundarbereich II oder sogar im Hochschulbereich. In Finnland absolvieren Kinderpflegerinnen eine Ausbildung auf ISCED-Stufe 3, Assistenzkräfte können sich über verschiedene Bildungsgänge qualifizieren. In Schweden können sich Hilfskräfte über eine Ausbildung auf ISCED-Stufe 3 und in Norwegen über verschiedene Bildungsgänge auf den Stufen ISCED 1 bis 3 für eine Tätigkeit im FBBE-Bereich qualifizieren. In manchen Staaten handelt es sich dabei um Ausbildungsmaßnahmen die eingerichtet oder genutzt werden, um den Mangel an höher qualifiziertem Personal zu bewältigen.

In einigen Staaten, in denen separate Angebote für Säuglinge und Kleinkinder bereitgestellt werden, beschäftigen die FBBE-Einrichtungen für diese Altersgruppe Mitarbeiter derselben Personalkategorien wie die Einrichtungen im Elementarbereich (ISCED 0). Dies trifft insbesondere auf die Staaten zu, in denen es für Säuglinge und Kleinkinder nur ein sehr begrenztes FBBE-Angebot gibt und/oder in denen dieses Angebot erst in jüngster Zeit eingerichtet wurde. In Bulgarien, Deutschland, Estland, Zypern, Malta, Österreich und Portugal ist daher ein Unterschied zwischen den Qualifikationen der Fachkräfte und sonstigen Mitarbeiter an Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder beziehungsweise an Einrichtungen für ältere Vorschulkinder entweder nicht erkennbar oder es wurde noch kein eigenständiges Qualifikationsprofil für diesen Bereich entwickelt.

Im Vereinigten Königreich (England) soll bis zum Jahr 2010 ein integrierter Qualifikationsrahmen für den gesamten FBBE-Bereich eingerichtet werden. Der Status *Early Years Professionals* wurde für die Fachkräfte eingeführt, die das neue FBBE-Angebot in die Praxis umsetzen. Die Ausbildung der *Early Years Professionals* (Fachkräfte für Frühpädagogik) ist auf demselben Niveau angesiedelt wie die Lehrerausbildung (ISCED 5): es handelt sich jedoch um eine andere berufliche Qualifikation. Auch in Wales wird derzeit ein allgemeiner Qualitätsrahmen für die berufliche Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter in den verschiedenen Diensten und Angeboten für Kinder im Vorschulalter entwickelt.

### 5.1.3. Ausbildungsinhalt „Förderung von Risikokindern“

In den meisten Staaten ist die Vorbereitung auf die Arbeit mit Risikokindern – in Form einer spezifischen und/oder verpflichtenden Ausbildung – fester Bestandteil der Erstausbildung der Fachkräfte im FBBE-Bereich (siehe Abbildung 5.5). Die Flämische Gemeinschaft Belgiens, Zypern, Litauen, Polen und Norwegen bieten darüber hinaus eine Zusatzausbildung in diesem Bereich an. In einigen Staaten wird die Arbeit mit Risikokindern in der beruflichen Ausbildung der FBBE-Fachkräfte nicht speziell thematisiert (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Dänemark, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Vereinigtes Königreich und Island). Jedoch können auch in diesen Staaten einzelne Fragen im Zusammenhang mit dem Themenbereich soziale Risiken behandelt werden. Im Vereinigten Königreich (England) zum Beispiel wird von allen qualifizierten Lehrkräften erwartet, dass sie in der Lage sind, ihr pädagogisches Angebot so zu gestalten, dass sie auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen und unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigen können. Ferner müssen sie die geltenden Rechtsvorschriften und Bestimmungen betreffend die Fürsorge und den Schutz des Kindes kennen und umsetzen können.

**Abbildung 5.5: Berücksichtigung des Ausbildungsinhalts „Förderung von Risikokindern“  
in der Erstausbildung der Fachkräfte an Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren (ISCED 0), 2006/07**

|  | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT |
|--|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Förderung von Risikokindern ist integrierter Bestandteil der Erstausbildung aller für die Kinder verantwortlichen Fachkräfte | ●        |          | ●        | ●  | ●  |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  |
| Zusatzausbildung   |          |          | ●        |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ●  |    | ●  |
|  | LU       | HU       | MT       | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | NO |
| Förderung von Risikokindern ist integrierter Bestandteil der Erstausbildung aller für die Kinder verantwortlichen Fachkräfte |          | ●        | ●        |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  |
| Zusatzausbildung   |          |          |          |    |    | ●  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ●  |

Quelle: Eurydice

In mehreren Staaten (Tschechische Republik, Griechenland, Ungarn, Polen, Slowakei und Finnland) wurden verschiedene, in der Regel berufsbegleitende Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zum Thema Förderung von Roma-Kindern eingerichtet. In der Tschechischen Republik handelt es sich dabei um eine Ausbildungsnahme, die im Rahmen eines Regierungsprogramms zur Integration von Roma-Kindern auf Initiative des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport eingerichtet wurde. In diesem Rahmen kann an Vorschulklassen eine zusätzliche Stelle für einen Assistenzlehrer eingerichtet werden; der Schwerpunkt der Ausbildung der Assistenzlehrer liegt auf der Förderung von Kindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf (einschließlich Risikokinder, z. B. auch manche Roma-Kinder). In Rumänien, Slowenien und Finnland können Mitglieder der Roma-Gemeinschaft zu Assistenten ausgebildet und anschließend in die FBBE-Teams für die Arbeit mit Roma-Kindern integriert werden. In Finnland wird diese Maßnahme im Rahmen des europäischen Projekt ROM-EQUAL durchgeführt. In Rumänien erfolgte die Ausbildung der Roma-Assistenten im Rahmen des PHARE-Projekts „Access to education for disadvantaged groups with a special focus on Roma“. Ein solcher Ansatz, in dem der gemeinsame kulturelle Hintergrund von Erziehern und Kindern betont wird, wird explizit nur im Zusammenhang mit den Förderangeboten für Roma-Kinder erwähnt.

## 5.2. Berufliche Weiterentwicklung

Die berufliche Weiterentwicklung ist ein zentraler Bestandteil der Absicherung der beruflichen Qualifikation von Fachkräften. Die berufsbegleitende Fortbildung erweist sich in dem äußerst heterogenen Sektor FBBE als besonders komplex, zumal sich der FBBE-Bereich – und damit auch das Fortbildungsangebot für FBBE-Fachkräfte – in mehreren Staaten entweder noch im Aufbau oder aber in einer Umbruchphase befindet, da der Bildungsauftrag nun insbesondere auch auf der Ebene der Angebote für Säuglinge und Kleinkinder verstärkt in den Vordergrund rückt.

Die Organisation der beruflichen Weiterentwicklung für FBBE-Fachkräfte ist in den einzelnen europäischen Staaten sehr unterschiedlich geregelt. Abbildung 5.6 bietet einen Überblick über die derzeitige Situation der Fachkräfte, die mit Kindern unter 2 oder 3 Jahren arbeiten. In etwas mehr als der Hälfte der Staaten erfolgt die Teilnahme dieser Personalkategorie an der beruflichen Weiterentwicklung auf freiwilliger Basis, in den anderen Staaten sind sie dazu verpflichtet. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass das Angebot im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung häufig vom Niveau der Erstausbildung und der Art der Beschäftigung der Fachkräfte abhängt.

In den Staaten, die ein integriertes FBBE-Angebot (für Kinder im Alter von 0 bzw. 1 bis 6 Jahren) eingerichtet haben, und in denen die Erstausbildung der Hilfskräfte auf der Stufe ISCED 3 erfolgt (Dänemark, Litauen, Finnland, Slowenien, Schweden, Island und Norwegen), ist die Teilnahme an der berufsbegleitenden Fortbildung in der Regel freiwillig (Dänemark, Slowenien, Schweden und Norwegen).

Nur in Finnland und Island ist die Teilnahme an der Fortbildung für Hilfskräfte verpflichtend. Dänemark bietet im Rahmen der beruflichen Weiterentwicklung eine spezielle Maßnahme an, die es Mitarbeitern an FBBE-Einrichtungen, die über keine formalen Qualifikationen verfügen, ermöglicht, die erforderlichen Abschlüsse zu erwerben. Die meisten unqualifizierten Hilfskräfte absolvieren in diesem Rahmen zunächst die pädagogische Grundausbildung (*Paedagogisk assistentuddannelse*), wobei sich die Dauer dieser Ausbildung von dreieinhalb Jahren auf zweieinhalb Jahre verkürzt, wenn sie eine 5-jährige Berufspraxis im FBBE-Bereich nachweisen können. Als Absolventen dieses Bildungsgangs haben sie dann die Möglichkeit, eine Weiterbildung auf Bachelor-Niveau und im Anschluss daran gegebenenfalls einen Master in Erziehungswissenschaften zu absolvieren.

Fachkräfte mit einer Erstausbildung auf der Stufe ISCED 3 oder 4, die mit jüngeren Kindern arbeiten, sind in Belgien, Ungarn, Malta, Rumänien und in der Slowakei verpflichtet, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. In Frankreich, den Niederlanden, Polen und in der Slowakei erfolgt die Teilnahme auf freiwilliger Basis. Die Fortbildungsthemen können entweder frei gewählt werden (Flämische und Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens und Niederlande) oder sind auf die Fortbildungsbereiche beschränkt, die auf einer von den zuständigen Behörden herausgegebenen Liste enthalten sind (Französische Gemeinschaft Belgiens, Ungarn und Rumänien). Nur in Malta werden für diese Kategorie von FBBE-Personal die Themen der obligatorischen Fortbildung vorgeschrieben.

Fachkräfte mit einer Qualifikation auf der Stufe ISCED 5, die an einer Einrichtung im Elementarbereich (ISCED 0), an einer Krippe (Kinder unter 2 oder 3 Jahren) oder einer altersintegrierten Einrichtung beschäftigt sind, haben grundsätzlich Zugang zur berufsbegleitenden Fortbildung. In der Regel erfolgt die Teilnahme auf freiwilliger Basis (zum Beispiel in Deutschland, Griechenland, Spanien, Italien, Slowenien, Slowakei, Schweden und Norwegen). In Spanien besteht zwar für das Personal von FBBE-Einrichtungen keine Fortbildungspflicht, laut Gesetz haben aber alle Lehrer das Recht und die Pflicht, sich beruflich weiterzuentwickeln. Demzufolge sind auch alle pädagogischen Fachkräfte an FBBE-Einrichtungen (Lehrer für frühkindliche Bildung und Erziehung, Lehrer für den Primarbereich, Fachkräfte für frühkindliche Bildung und Erziehung usw.) zur Teilnahme an der berufsbegleitenden Fortbildung verpflichtet, die ferner unmittelbare Auswirkungen auf die berufliche Laufbahn und Gehaltsansprüche der Teilnehmer hat. In der Tschechischen Republik sind alle Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen zur beruflichen Weiterentwicklung verpflichtet. Dies beinhaltet insbesondere die Teilnahme an universitären Lehrveranstaltungen, an Forschungsvorhaben, Seminaren oder an der berufsbegleitenden Fortbildung. Für Lehrer im Vorschulbereich wurde ein vergleichbares Fortbildungsangebot eingerichtet. Auch in Litauen ist die Teilnahme an der beruflichen Weiterentwicklung für alle Kategorien von Mitarbeitern in FBBE-Einrichtungen Pflicht, mit Ausnahme der Hilfskräfte (*Auklėtojo padėjėjai*), die eine Erstausbildung auf der ISCED-Stufe 3 absolviert haben.

Im Vereinigten Königreich beschäftigen FBBE-Einrichtungen für Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren zum Teil qualifizierte Lehrkräfte. Es wurden keine gesetzlichen Mindestanforderungen in Bezug auf die Anzahl der Fortbildungsstunden festgelegt. Qualifizierte Lehrer haben fünf unterrichtsfreie Tage, die sie insbesondere für Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung nutzen können. Die berufliche Weiterentwicklung wird ferner durch verschiedene Maßnahmen, insbesondere durch die Verfahren im Bereich Leistungsmanagement und -analyse unterstützt. Ziel dieser Verfahren ist es, individuelle Weiterbildungspläne für die einzelnen Lehrkräfte im Kontext des Bedarfs der Schulen zu erstellen.

Es sind kaum Informationen darüber verfügbar, inwieweit die Teilnahme an der Fortbildung kostenpflichtig ist. Ungarn gibt an, dass 80 % der Fortbildungskosten aus dem Staatshaushalt und die restlichen 20 % von den Lehrern finanziert werden.

Der Umfang der Fortbildungszeit variiert in Europa sehr stark. Sie bewegt sich je nach Staat zwischen einigen Stunden und zwölf Tagen verpflichtender Fortbildung pro Jahr, bzw. zwischen 120 Stunden in 7 Jahren und 160 Stunden alle 5 Jahre usw. Einige Staaten (Tschechische Republik, Spanien, Litauen, Ungarn, Polen, Portugal und Rumänien) haben einen äußerst strukturierten rechtlichen und organisatorischen Rahmen festgelegt, der genaue Angaben zu den Teilnahmebedingungen, zur Gestaltung der Fortbildungsprogramme, den Methoden, der Anzahl der Fortbildungsstunden und den Fortbildungsanbietern enthält. In der Regel entscheiden die Teilnehmer selbst, in welchen Bereichen sie sich

weiterbilden. Meist wählen sie ihr Fortbildungsthema aus einer Liste, die die zuständigen Stellen auf der lokalen oder regionalen Ebene in Absprache mit den Teams aufgestellt haben.

**Abbildung 5.6: Status und Organisation der beruflichen Weiterentwicklung der für Kinder unter 2 oder 3 Jahren verantwortlichen Fachkräfte, 2006/07**

|  | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT |
|--|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pflicht  | ●        | ●        | ●        | ●  | ●  | :  |    | ●  |    |    |    |    | :  |    | ●  | ●  |
| Fakultativ   |          |          |          |    |    | :  | ●  |    | :  | ●  | ●  | ●  | :  |    |    |    |
| Themen werden vorgegeben                                     |          |          |          |    |    | :  |    |    |    |    |    |    | :  |    |    |    |
| Themen können aus einer vorgegebenen Liste ausgewählt werden | ●        |          |          |    | ●  | :  | ●  |    |    |    | ●  |    | :  |    | ●  |    |
| Freie Wahl der Fortbildungsinhalte                           |          | ●        | ●        |    | ●  | :  |    |    |    | ●  |    |    | :  | ●  |    | ●  |

|  | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | NO |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pflicht  | :  | ●  | ●  |    | ●  |    | ●  | ●  |    |    | ●  |    |    |    | :  |    |
| Fakultativ   | :  |    |    | ●  | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  |    | ●  |    | ●  | :  | ●  |
| Themen werden vorgegeben                                     | :  |    | ●  |    | ●  |    |    |    |    |    |    |    | ⊗  |    | :  | ●  |
| Themen können aus einer vorgegebenen Liste ausgewählt werden | :  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  |    |    |    |    |    | ●  | :  | ●  |
| Freie Wahl der Fortbildungsinhalte                           | :  |    |    |    | ●  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | :  | ●  |

⊗ Kaum oder keine subventionierten Angebote : Keine Angaben verfügbar

Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Belgien (BE fr):** Die Themen werden vom zuständigen Minister und den zuständigen Dienststellen festgelegt.

**Belgien (BE de):** Die Themen werden von den Betreuungseinrichtungen vorgeschlagen, bedürfen jedoch der Genehmigung durch den *Dienst für Kind und Familie* (DKF). Der DKF ist eine Dienststelle des Ministeriums, die insbesondere zuständig ist für die Förderung, Gestaltung und Aufsicht von Kinderbetreuungsstrukturen.

**Belgien (BE nl):** Keine gesetzlichen Vorgaben – weder zu den Fortbildungsthemen noch zum Umfang der Fortbildungszeit.

**Tschechische Republik:** Im Rahmen der beruflichen Weiterentwicklung werden für Fachkräfte in den Gesundheitsberufen unterschiedliche Fortbildungen angeboten. Fortbildungen, die der Anerkennung durch das Ministerium bedürfen, sind aus einer vorgegebenen Liste auszuwählen. Nicht anerkannte Fortbildungen können frei gewählt werden.

**Estland:** Alle Lehrer, die in Krippen oder anderen FBBE-Einrichtungen tätig sind, sind verpflichtet, alle 5 Jahre an Fortbildungsveranstaltungen im Umfang von mindestens 160 Stunden teilzunehmen.

**Lettland:** Lehrer im Primarbereich, die an vorschulischen Einrichtungen arbeiten möchten, müssen eine Fortbildung im Bereich Methodik und Didaktik der Vorschulbildung absolvieren.

**Litauen:** Mindestens 5 Tage Fortbildung pro Jahr für alle Kategorien von Mitarbeitern, mit Ausnahme der pädagogischen Hilfskräfte (*Auklėtojo padėjėjai*), die eine Erstausbildung auf der ISCED-Stufe 3 absolviert haben. Es gibt keine zentralen Vorschriften für die berufliche Weiterentwicklung der Hilfskräfte.

**Malta:** Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf Mitarbeiter, die die verpflichtende Fortbildung gemäß der Liste der vorgeschriebenen Fächer absolvieren. Mitarbeiter, die auf freiwilliger Basis an der Fortbildung teilnehmen, wählen Kurse aus einer vorgegebenen Liste aus. Vor dem letzten Abkommen fanden die Pflichtveranstaltungen für Mitarbeiter, die mit Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren arbeiten, alle zwei Jahre statt. Heute können die Mitarbeiter aufgefordert werden, jedes Jahr teilzunehmen und absolvieren eine andere Fortbildung auf freiwilliger Basis.

**Österreich:** Die Fortbildung wird durch Gesetze der Länder und Kommunen geregelt; die Teilnahme ist verpflichtend oder freiwillig, je nach Land; 5 Tage pro Jahr. Fortbildungsthemen im Jahr 2006: Management und interkulturelle Bildung.

**Niederlande:** Keine Vorgaben zu den Themen, die zuständigen Behörden können die Themen frei wählen.

**Portugal:** Die Angaben beziehen sich auf die Erzieher für Frühpädagogik (EPE). Berufliche Bildungsangebote für Hilfskräfte werden an gesonderten Einrichtungen bereitgestellt.

**Slowenien:** Die Teilnahme an der beruflichen Weiterentwicklung kann zu einer Beförderung oder Gehaltserhöhung führen.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Die Teilnahme an der beruflichen Weiterentwicklung ist nicht verpflichtend. SCT: Die Teilnahme an der beruflichen Weiterentwicklung ist verpflichtend.

In mehreren Staaten, insbesondere in Spanien und Rumänien sollen die Fortbildungsmaßnahmen erklärtermaßen die Umsetzung der bildungspolitischen Reformen im FBBE-Bereich und die damit verbundenen Veränderungen des Berufsprofils der FBBE-Fachkräfte unterstützen. So sind die Fachkräfte in Rumänien verpflichtet, an Umschulungs- oder Fortbildungskursen teilzunehmen, in denen sie sich Kenntnisse im Bereich der frühkindlichen Bildung aneignen oder diese vertiefen können; in Folge der neuen Rechtsvorschriften wurden insbesondere die organisatorische Struktur und das Angebot der Kinderkrippen umgestaltet. In den Kursen sind die neuen Ansätze in der FBBE zu berücksichtigen. Sie werden auf der Grundlage einer Evaluation des Ausbildungsbedarfs auf der lokalen Ebene organisiert. Die Mitglieder des Leitungs-, pädagogischen und medizinischen Personals sind gesetzlich verpflichtet, jährlich 40 Stunden berufliche Weiterentwicklung zu belegen.

Zu den aktuellen Fortbildungsthemen im Zusammenhang mit dem von Politikern und Fachleuten hervorgehobenen Thema Integration gehören zum Beispiel interkulturelle Ansätze, verschiedene Ansätze im Bilingualismus, pädagogische Förderung von Kindern mit Behinderung, Arbeit mit Risikokindern, mit Kindern mit emotionalen und Verhaltenschwierigkeiten, mit Roma-Kindern, Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern. In Spanien hat das Bildungsministerium in den letzten Jahren unter anderem folgende Prioritäten festgelegt: die Qualität des Management von Bildungseinrichtungen, Chancengleichheit, Bildungsberatung und Supervision, Demokratieerziehung, Konfliktlösung, Achtung der Vielfalt, Gesundheitserziehung, Einsatz der neuen Technologien im Bildungswesen, Fremdsprachen, Wissenschaftskultur, Umwelterziehung, künstlerischer und körperlicher Ausdruck, Förderung des Unternehmergeists und der unternehmerischen Kompetenzen, Unfallverhütung und Erste Hilfe, Verwaltung und Organisation von Schulbibliotheken usw. In den Niederlanden müssen Mitarbeiter in *Playgroups*, die Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau aufnehmen, zum Zeitpunkt der Einstellung über keine speziellen Qualifikationen verfügen, sie erhalten jedoch eine spezielle Schulung in Bezug auf das an der Einrichtung angebotene Bildungsprogramm (zum Beispiel *Kaleidoscoop* oder *Pyramide*). Außerdem werden ergänzende Programme zur Förderung der frühkindlichen Sprachentwicklung angeboten (*Taallijn*). In Slowenien werden die Programme «Ergänzung zum Vorschulprogramm für Roma-Kinder» (das auch in der Erstausbildung Anwendung findet) und „Lehren und Spielen in einer bilingualen Umgebung“ eingesetzt, um das Personal auf die Arbeit mit Risikokindern vorzubereiten.



## KAPITEL 6. FINANZIERUNG DER FBBE-EINRICHTUNGEN

---

### Einleitung

Dieses Kapitel liefert einen Überblick über die verschiedenen Verwaltungsebenen, die für die Finanzierung der Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung zuständig sind: die zentrale Ebene und/oder die lokale Ebene und/oder die Ebene der Familien (über zu entrichtende Gebühren).

Die von den einzelnen Ländern umgesetzten Finanzierungsstrategien zur Förderung der Betreuung von Kindern aus Risikofamilien (siehe Anhang 1, Tabelle B), werden ausführlich dargestellt. Diese speziellen Finanzierungsbedingungen werden anhand der Mittel untersucht, die für bestimmte Einrichtungen oder Fachkräfte bereitgestellt werden, die mit Risikokindern arbeiten.

Die finanzielle Entlastung bestimmter Familien im Hinblick auf mögliche Gebühren (Steuergutschriften oder Gebührenbefreiung/-senkung) wird in diesem Kapitel nicht behandelt, sondern zusammen mit den Zugangsbedingungen zu den FBBE-Angeboten untersucht (Kapitel 3).

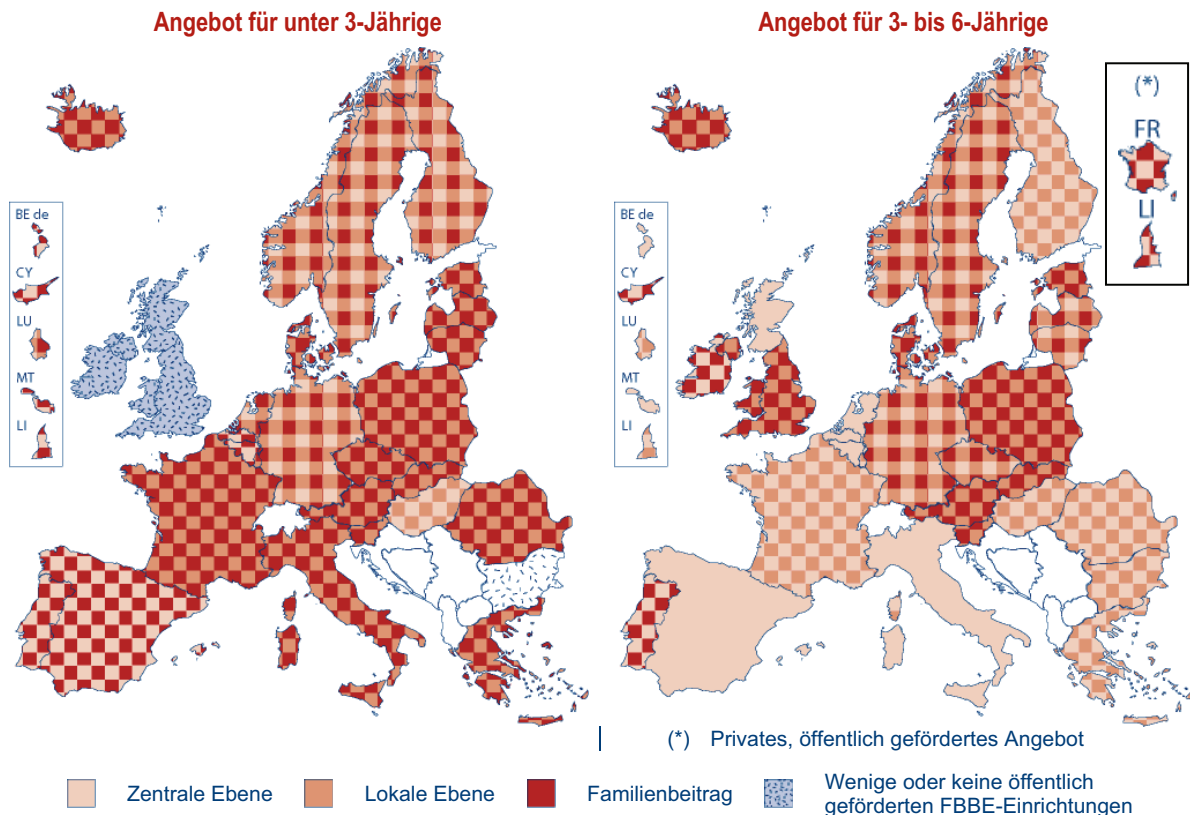
### 6.1. Zuständigkeitsebenen für die Finanzierung von FBBE-Einrichtungen

Alle europäischen Länder finanzieren oder kofinanzieren Einrichtungen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (siehe Abbildung 3.1), und viele Länder übernehmen auch alle anfallenden Gebühren (es wird kein Familienbeitrag erhoben). Für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kleinstkindern allerdings verlangen alle Länder – außer Ungarn – von den Familien einen Kostenbeitrag für die FBBE, und zwar auch dann, wenn das Angebot öffentlich gefördert wird. In den meisten Fällen ist diese Finanzierungsweise üblich, wenn die lokale Ebene zuständig ist (Kommunen im öffentlichen Sektor, Kirchen oder Privatpersonen). In der Minderzahl sind die Länder (Belgien, Deutschland, Irland, Spanien, Ungarn, Malta, Portugal, Schweden, Finnland, Liechtenstein und Norwegen), in denen die Verwaltung der von der zentralen Ebene bereitgestellten Haushaltsmittel weitgehend den Einrichtungen für Kleinstkinder übertragen ist. Und wenn gewisse Zuständigkeiten für die Finanzierung auf zentraler Ebene liegen, so ist diese niemals allein verantwortlich, denn ein Teil der Kosten für diese Einrichtungen wird von lokalen Behörden und/oder den Familien getragen. Im Vereinigten Königreich ist ein öffentliches Angebot für die jüngste Altersgruppe entweder nicht vorhanden oder sehr eingeschränkt. Ebenso gibt es in einigen anderen Ländern (zum Beispiel der Tschechischen Republik, Irland, Polen und den westdeutschen Bundesländern) aufgrund des geringen Versorgungsgrades mit FBBE für Kinder unter 3 Jahren (Kapitel 2 und 3) praktisch keine öffentliche Finanzierung.

Eine weit größere Rolle spielt die zentrale Ebene hingegen bei der Finanzierung der Betreuung der etwas älteren Kinder (3- bis 6-Jährige). Zudem sind die Einrichtungen in fast der Hälfte der Länder, in denen die FBBE durch die zentrale Ebene finanziert wird, fast ausschließlich von deren Mittelzuweisungen abhängig, und es wird kein Familienbeitrag erhoben. In zehn Ländern (Dänemark, Estland, Lettland, Polen, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Finnland, Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland) sowie Island) kommt die zentrale Ebene für einen kleineren Teil der Kosten auf, wohingegen in Österreich die Finanzmittel hauptsächlich durch die lokale Ebene bereitgestellt werden.

Obwohl die Familien bei Kindern dieser Altersgruppe im Allgemeinen weniger finanziell belastet werden als bei der Betreuung für Kleinstkinder, leisten sie dennoch in vielen Ländern einen Beitrag zur Finanzierung dieser Einrichtungen. Sehr häufig werden von den Eltern dann Gebühren verlangt, wenn in einem System die Finanzierung ausschließlich durch die lokale Ebene erfolgt, was aber nicht durchgängig so gehandhabt wird: In sieben Ländern müssen die Familien auch bei überwiegend zentraler Finanzierung (Tschechische Republik (außer für das letzte Vorbereitungsjahr), Deutschland, Zypern, Litauen, Portugal, Schweden und Norwegen) einen Kostenbeitrag leisten.

**Abbildung 6.1: Quellen der Finanzierung von öffentlichen und privaten öffentlich geförderten FBBE-Einrichtungen – zentrale Ebene, lokale Ebene und Familien, 2006/07**



Quelle: Eurydice.

### Anmerkungen

**Belgien (BE fr):** Bei den 0- bis 3-Jährigen wird die überwiegend zentrale Finanzierung durch eine Finanzierung durch die lokale Ebene (Gemeindeverwaltungen) ergänzt.

**Tschechische Republik:** Bei den über 3-Jährigen ist das letzte Vorschuljahr, dessen Besuch verbindlich vorgeschrieben ist, kostenlos.

**Deutschland:** An der Finanzierung des öffentlich geförderten, privaten Angebots für die 3- bis 6-Jährigen ist neben der zentralen (Bund oder Länder) und lokalen Ebene (Kommunen) noch eine weitere lokale Instanz (Kirche, Elternorganisation) beteiligt.

**Estland:** Bei beiden Altersgruppen trägt die zentrale Ebene die Kosten für die Weiterbildung des Lehrpersonals. Eine Gesetzesvorlage, deren Inkrafttreten für 2010 erwartet wird, sieht vor, dass die Finanzierung des letzten Jahres des Elementarbereichs der zentralen Ebene übertragen werden soll: Dadurch sollen die am stärksten benachteiligten Kinder Zugang zu Förderprogrammen erhalten. Im Rahmen eines neuen Programms (2008-2011) mit dem Titel *A kindergarten place for every child* werden die lokalen Behörden außerdem künftig über die zentrale Ebene mehr finanzielle Mittel erhalten, die für die Einrichtung neuer Vorschulklassen, die Renovierung von Schulen und die Kosten für die Gehälter des Lehrpersonals eingesetzt werden sollen. Darüber hinaus können die lokalen Behörden dank dieser Mittel benachteiligte Familien von anfallenden Gebühren befreien.

**Irland:** Die Primarschulen, die Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren aufnehmen, sind kostenfrei und werden von der zentralen Ebene finanziert.

**Griechenland:** Bei den beiden Altersgruppen handelt es sich um die 0- bis 4-/5-Jährigen und die 4-/5- bis 6-Jährigen.

**Spanien:** Die autonomen Gemeinschaften werden durch die zentrale Ebene vertreten. Der Staat weist den autonomen Gemeinschaften Mittel aus dem Staatshaushalt für die Bildung zu. Das Bildungsministerium hat kürzlich das erste umfassende Hilfsprogramm für die Schaffung von Betreuungsplätzen für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren genehmigt (2008-2012). Dieses Programm wird zu gleichen Teilen vom Bildungsministerium und den autonomen Gemeinschaften finanziert.

**Zypern:** Bei Kindern über 3 Jahren und unter 4 Jahren und 8 Monaten sind die lokalen Behörden auch für das kommunale Angebot zuständig.

**Lettland:** Die zentrale Ebene trägt die Personalkosten im Pflichtschulbereich (für Kinder im Alter ab 5 Jahren). Die vom Bildungsministerium eingeleiteten Reformen zur Übernahme der Personalkosten von Vorschuleinrichtungen (für 1- bis 5-Jährige) durch die zentrale Ebene wurden durch die Zentralregierung verschoben.

**Niederlande:** Bei den 2- bis 3-Jährigen gibt es Unterschiede zwischen den bezuschussten und den nicht bezuschussten Spielgruppen (*peuterspeelzalen*). Bei den bezuschussten Einrichtungen tragen die Kommunen und die Familien jeweils 40 % der Kosten, 15 % stammen aus bezuschussten Projekten und der Rest aus anderen Quellen. Die Krippen werden von den Eltern, der Regierung und den Arbeitgebern finanziert. Die FBBE im Rahmen der Primarbildung wird vollständig von der Zentralregierung finanziert, die die Mittel direkt an die Schulen/zuständigen Behörden weiterleitet.

**Polen, Slowenien, Slowakei und Island:** Die zentrale Ebene ist hier ebenfalls beteiligt, kommt aber für einen etwas kleineren Teil der Kosten auf.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Das öffentlich geförderte Angebot für die unter 3-Jährigen ist hier sehr eingeschränkt und wird daher nicht in der Abbildung erfasst. Kostenlose Plätze stehen für alle 3- bis 4-jährigen Kinder zur Verfügung, es handelt sich aber nur um eine Teilzeitbetreuung. In einigen Einrichtungen kommen die Eltern selbst finanziell für zusätzliche Betreuungsstunden auf. Alle 5- und 6-Jährigen (in Nordirland auch 4-Jährige) besuchen einen kostenlosen vollzeitlichen Pflichtschulunterricht, obwohl von den Eltern Gebühren für die Betreuung nach der Schule erhoben werden können.

**Vereinigtes Königreich (SCT):** Die lokalen Behörden können die Betreuung der unter 3-Jährigen finanziell fördern, sind aber nicht dazu verpflichtet.

**Rumänien:** Bei den jüngsten Kindern (0- bis 3-Jährige) ist die zentrale Ebene zwar beteiligt, aber der größte Teil der Kosten (für Infrastruktur, Gehälter, usw.) wird von der lokalen Ebene getragen. Stärker beteiligt ist die zentrale Ebene bei den 3- bis 6-Jährigen mittels Programmen zur Modernisierung der Infrastruktur.

**Liechtenstein:** Die privaten, öffentlich geförderten Vorschulen (4- bis 6-Jährige) werden überwiegend durch die Beiträge der Familien finanziert (in Höhe von 60 %).

### Erläuterung

Sofern eine Finanzierungsebene eine vorherrschende Rolle spielt (durch Übernahme der wichtigsten Kosten: Materialausstattung, Immobilien und Personal), wird sie in der Abbildung als einzige Ebene erfasst. Auf die anderen beteiligten Ebenen wird in einer Anmerkung verwiesen. Die Familienbeiträge für die Mahlzeiten sind nicht berücksichtigt.

Bei integrierten Systemen (für 0-/1- bis 5-/6-Jährige) sind die beiden Karten identisch, außer in Fällen, in denen parallel noch separate Einrichtungen des Elementarbereichs (oder Vorbereitungsklassen) existieren, die anders finanziert werden (Lettland und Finnland). Weitere Informationen: siehe Abbildung 3.1.

## 6.2. Finanzierung von Angeboten für Risikogruppen

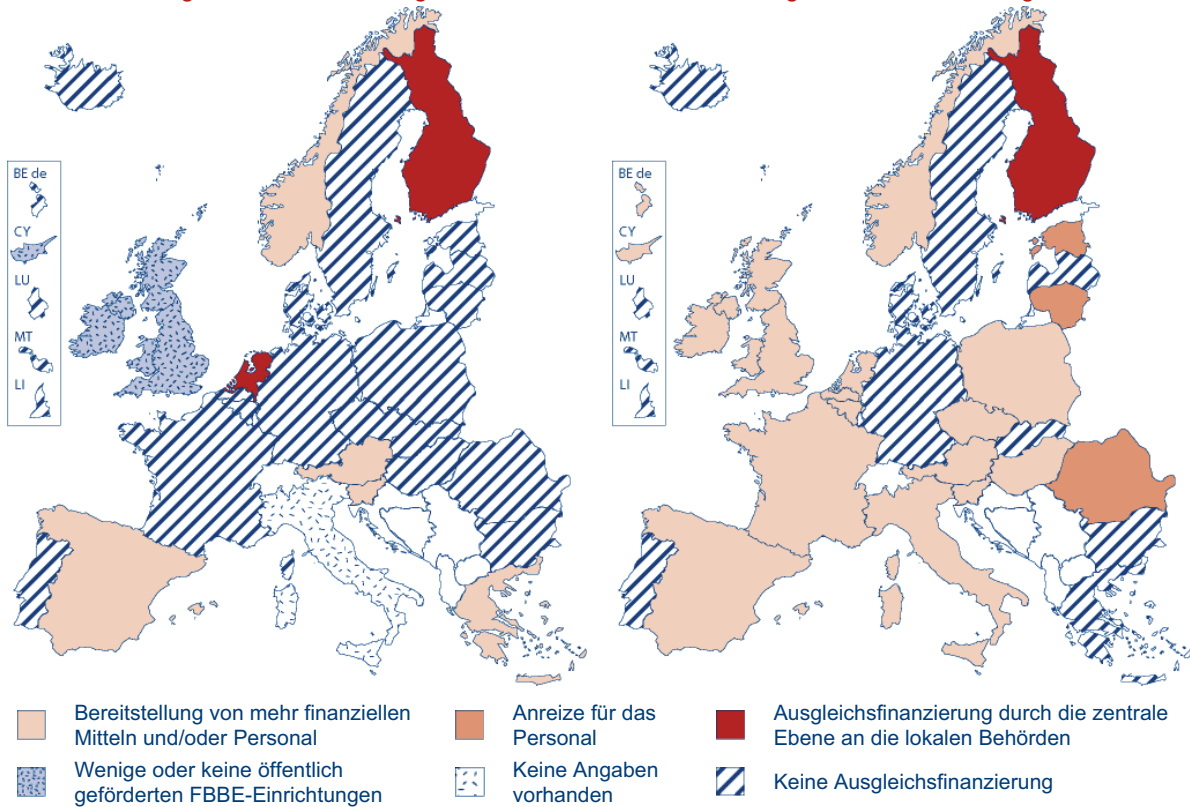
In vielen Bildungssystemen werden Maßnahmen zur Förderung von Gruppen ergriffen, die als gefährdet eingestuft werden, um die Bildungsbeteiligung der am stärksten benachteiligten Kinder zu erhöhen. Konkret bestehen diese Maßnahmen häufig aus direkten Hilfen für die Haushalte, wie Steuererleichterungen oder Befreiung von/Senkung der von den Betreuungseinrichtungen erhobenen Gebühren, oder auch aus besonderen Familienbeihilfen zur Deckung dieser Kosten. Andere Länder gehen anders vor. In Griechenland und Zypern, beispielsweise, werden für 4- bis 6-jährige Kinder kostenlose Transportmöglichkeiten und Mahlzeiten bereitgestellt, wenn sie weit entfernt von ihrem *Nipiagogeio* wohnen. Und manche Länder fördern gezielt die Beteiligung von Kindern aus Familien mit geringem Einkommen (wie beispielsweise einige Kommunen in Lettland). All diese Modelle werden in diesem Abschnitt nicht berücksichtigt, denn hier wird die Ausgleichsfinanzierung für Einrichtungen und Fachkräfte dargestellt, nicht aber die Maßnahmen für Familien (siehe Kapitel 3).

In Europa gibt es im Wesentlichen drei Strategien zur Ausgleichsfinanzierung der Angebote für die Betreuung von Kleinkindern (Abbildung 6.2). Das erste Modell ist am weitesten verbreitet und beinhaltet die Bereitstellung von mehr Mitteln für die Einrichtungen und/oder von zusätzlichem Personal. Die zweite Strategie besteht in finanziellen Anreizen für Fachkräfte, die mit Risikokindern oder in Einrichtungen arbeiten, die überwiegend von Risikokindern besucht werden. Eine letzte und weniger häufige Option findet sich dort, wo die zentrale Ebene den lokalen Behörden ein Globalbudget zuweist. Zu diesen wenigen Fällen zählen Finnland und das Vereinigte Königreich (Schottland), wo das den lokalen Behörden zugewiesene Budget die regionalen demografischen und sozioökonomischen Besonderheiten berücksichtigt. In den Niederlanden ist ein Teil der Mittel für die 2- bis 3-Jährigen, die von den Behörden im Rahmen des Programms VVE (Frühkindliche Bildung und Erziehung) bereitgestellt werden, speziell für Risikokinder vorgesehen: Jede Stadtverwaltung ist befugt, selbst zu entscheiden, in welche Projekte die bewilligten Gelder investiert werden, sofern die Projekte sich an Kinder richten, die als gefährdet eingestuft werden.

**Abbildung 6.2: Strategien der Ausgleichsfinanzierung für Risikogruppen, 2006/07**

**Angebot für unter 3-Jährige**

**Angebot für 3- bis 6-Jährige**



Quelle: Eurydice

### Anmerkungen

**Italien:** Für die 0- bis 3-Jährigen liegen keine Angaben vor, denn auf dieser Altersstufe sind die Kommunen zuständig.

**Lettland:** Die lokalen Behörden erhalten von der Zentralregierung zusätzliche Mittel für Vorschulen für Kinder mit besonderem Förderbedarf.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Das öffentlich geförderte Angebot für die unter 3-Jährigen ist sehr eingeschränkt und wird daher in der Abbildung nicht erfasst. In der Regel existiert ein solches Angebot nur in benachteiligten Gebieten.

**Vereinigtes Königreich (SCT):** Die lokalen Behörden können die Betreuung der unter 3-Jährigen finanziell fördern, sind aber nicht dazu verpflichtet.

Beim ersten Modell (Finanzmittel für die Einrichtungen und/oder zusätzliches Personal) gibt es vielfältige Verfahren und Bedingungen für die Zuweisung zusätzlicher Finanzhilfen. In Spanien, Ungarn und Polen erhalten Schulen mit vielen benachteiligten Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren zusätzliche Mittel von der zentralen Ebene. In den integrierten Einrichtungen in Slowenien und Norwegen werden Sondermittel für Schüler, die sprachlichen Minderheiten angehören, bereitgestellt (Norwegen) oder für Klassen bewilligt, die mehrheitlich von Kindern besucht werden, deren Muttersprache Ungarisch, Italienisch oder Romani ist (Slowenien). Nach ähnlichen Kriterien wird bei den Vorbereitungsklassen in Finnland entschieden, wo besondere Zuschüsse für die Bildung von Kindern aus Migrantenfamilien (einschließlich Unterricht in ihrer Muttersprache) gezahlt werden. Auch Österreich stellt für beide Altersgruppen zusätzliche Finanzmittel für Einrichtungen zu Verfügung, die eine hohe Zahl von Kindern aus Migrantenfamilien aufnehmen. In den Niederlanden entscheidet die Zahl der „gewichteten“ Kinder (das heißt, der Kinder, die aufgrund des Bildungsniveaus ihrer Eltern als gefährdet angesehen werden) über den Umfang der zusätzlich bewilligten Finanzmittel für FBBE-Einrichtungen, die von 3- bis 6-Jährigen besucht werden.

Einige Länder sehen ausdrücklich eine personelle Aufstockung vor. So wird in Spanien, Frankreich (bildungspolitische Schwerpunktgebiete), Italien und Zypern (bildungspolitische Schwerpunktgebiete) in

bestimmten geografischen Zonen zusätzliches Personal für die Arbeit mit Risikokindern im Alter von 3 bis 6 Jahren bereitgestellt. In anderen Bildungssystemen entscheidet nicht der Standort der Schule, sondern ihre Schülerpopulation über die Genehmigung zusätzlicher Lehrerstellen. So wird zum Beispiel in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens die Anzahl der Schüler aus Zuwandererfamilien in einer Schule als Grundlage für die Bewilligung zusätzlicher Unterrichtszeit herangezogen. Die französische und die flämische Gemeinschaft verfolgen die gleiche Strategie, wobei jedoch das sozioökonomische Umfeld der Schüler als Kriterium dient (siehe Tabelle B zu den nationalen Definitionen für „Risikokinder“ im Anhang). In der Tschechischen Republik können zusätzliche Stellen für Assistenzlehrer geschaffen werden, die in Klassen oder Gruppen eingesetzt werden, in denen es ein Kind mit besonderem Förderbedarf (einschließlich Risikogruppen) gibt. Sozial benachteiligte Kinder (im Alter von 5 bis 6 und eventuell 7 Jahren, falls das Kind von der Einschulung in den Primarbereich zurückgestellt wird) können ebenfalls Vorbereitungsklassen (*přípravné třídy*) besuchen, um mögliche sozial bedingte Unterschiede auszugleichen. In Slowenien wird den Schulen für Klassen, in denen es eine große Zahl von Kindern aus sprachlichen Minderheiten gibt, zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt (wie Assistenten für Romani) und die Klassenstärke wird reduziert. Solche Maßnahmen sollen eine qualitativ hochwertigere Betreuung der Kinder aus kulturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen ermöglichen, können aber aufgrund der daraus eventuell resultierenden Verringerung der Arbeitsbelastung auch für das Personal interessant sein.

Bei der zweiten Kategorie von Maßnahmen zur Ausgleichsfinanzierung bieten lediglich drei Länder den Fachkräften Anreize für die Arbeit mit von Ausgrenzung bedrohten Gruppen. Zielgruppe ist jedoch nur das Personal, das für die etwas älteren Kinder (in der Regel die 3- bis 6-Jährigen) zuständig ist. Estland sieht Gehaltserhöhungen oder eine Reduzierung der Wochenstundenzahl ohne Gehaltseinbußen vor. Litauen bietet ein attraktiveres Gehalt für Kräfte, die bereit sind, in benachteiligten geografischen Gebieten zu arbeiten, und Rumänien fördert auf diese Weise den Einsatz in ländlichen Gegenden.

Überall in Europa richten sich die finanziellen Ausgleichsstrategien für Bildungs- und Betreuungseinrichtungen vorwiegend an Einrichtungen und Personal, die mit etwas älteren Kindern (etwa im Alter von 3 bis 6 Jahren) arbeiten. Eine Finanzierung durch die zentrale Ebene ist am weitesten verbreitet. In keinem Land wird das Modell der Ausgleichsfinanzierung für die Einrichtungen mit dem Modell der Anreize für das Personal kombiniert.

Dagegen werden direkte Hilfen für benachteiligte Haushalte (durch Gebührensenkung oder -befreiung, siehe Kapitel 3) regelmäßig (sofern anwendbar) zusätzlich zur Ausgleichsfinanzierung eingesetzt. Länder, in denen es eine Ausgleichsfinanzierung für FBBE-Einrichtungen gibt und die von den Familien einen Kostenbeitrag verlangen, haben im Allgemeinen auch Regelungen zur Korrektur von Ungleichheiten. Die Höhe des zu zahlenden Beitrags hängt vom Einkommen der Familien ab, wobei die meisten Länder den am stärksten benachteiligten Haushalten alle Gebühren vollständig erlassen. In all diesen Ländern liefert man den Eltern also nicht nur Anreize, ihr(e) Kind(er) einer FBBE-Einrichtung anzuvertrauen, sondern man stützt diese auch mit den nötigen finanziellen und/oder personellen Mitteln aus, um eine angemessene Betreuung zu gewährleisten.





Marcel Crahay, Universität Genf (Schweiz) und Universität Liège (Belgien)

### Kleinkind, Schule und Gesellschaft

In den europäischen Staaten beginnt die Schulpflicht – die obligatorische Teilnahme an der kostenlosen Schulbildung – aus historischen Gründen in der Regel im Alter von fünf bis sieben Jahren. Die Geschichte lehrt uns, dass die europäischen Bildungssysteme – zumindest zum Teil – von oben nach unten gewachsen sind. Die ersten Universitäten wurden gegen Ende des 13. Jahrhunderts gegründet. Schon bald darauf entstanden zumindest in Frankreich mit den *collèges royaux* die ersten höheren Schulen. Erst im 16. Jahrhundert verbreiteten sich dann auch andere Formen von Sekundarschulen wie die Jesuitenschulen. Die Grundschule ist das Ergebnis einer langen Entwicklungsgeschichte. Schon sehr früh wurde überall in Europa eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte für diesen Bildungsbereich entwickelt. So wurde in England das wechselseitige Unterrichten nach Bell und Lancaster erprobt, während im *Ancien régime* in Frankreich die *Petites écoles* gegründet wurden. Gleichzeitig verbreiteten sich die Schulen für religiöse Erziehung, deren Ursprünge in England bis in das 12. Jahrhundert zurück reichen. Die allgemeine Grundschulpflicht hat sich in Europa allerdings erst im 18. und 19. Jahrhundert (in einigen Vorreiterstaaten) beziehungsweise Anfang des 20. Jahrhunderts durchgesetzt. Die Entstehung des Schulwesens geht damit auf zwei gegenläufige Entwicklungen zurück. Auf der einen Seite haben wir eine Entwicklung, die von oben nach unten verläuft – von der Gründung der Universitäten bis hin zur Einführung der grundlegenden Schulbildung für Kinder, die (mit dem Alter von 6 oder 7 Jahren) das so genannte Alter der Vernunft erreicht haben. Auf der anderen Seite haben wir eine Bewegung, die von unten nach oben verläuft: die Entwicklung und Einrichtung von verschiedenen Bildungsangeboten für Kinder im Alter von 6 bis 15 Jahren, die auf das Anliegen zurückgeht, allen Menschen – unabhängig von ihrem Geburtsstand – eine grundlegende oder elementare Bildung zu ermöglichen. In der erstgenannten Entwicklung spiegelt sich folgende nicht unbedeutende Tatsache wider: die institutionalisierte Schulbildung war noch bis ins 20. Jahrhundert hinein im Wesentlichen einer gesellschaftlichen Elite vorbehalten. Mit anderen Worten: Die Schule als öffentliche – von Kirchengemeinden oder anderen Organisationen der öffentlichen Wohlfahrt getragene – Anstalt gibt es zwar bereits seit mehreren Jahrhunderten, die Grundschule als rechtlich und organisatorisch den öffentlichen Behörden, das heißt dem Staat, angegliederte Institution, ist jedoch ein Produkt des 19. Jahrhunderts.

Das 20. Jahrhundert könnte man als das Jahrhundert der Bildung bezeichnen: es zeichnet sich nicht nur aus durch die allgemeine Verbreitung von Grundschulen, sondern auch durch den massiven Ausbau der Sekundarbildung<sup>(1)</sup> und – in jüngerer Zeit – der Hochschulbildung. Vor diesem Hintergrund erlangt die frühkindliche Bildung und Erziehung der 0- bis 6-Jährigen (Luc, 1997) nunmehr eine besondere Bedeutung: sie soll künftig das Fundament des gesamten Bildungsgebäudes darstellen.

---

<sup>(1)</sup> Die so genannte *massification de l'enseignement*, die Bildungsexpansion, die bereits in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen angelaufen war (das wohl bekannteste Beispiel hierfür ist die Expansion der amerikanischen *High schools*, aber auch in vielen anderen Staaten hat eine vergleichbare Entwicklung stattgefunden, wie auf der internationalen Bildungskonferenz des *International Bureau of Education* (IBE) im Jahr 1934 zum Thema „Zugang zur Sekundarbildung“ festgestellt wurde) erlebte nach dem zweiten Weltkrieg einen rasche Beschleunigung.

Es gibt einen zweiten Grund, warum das Thema „frühkindliche Bildung“ historisch betrachtet erst so spät Beachtung fand: Dies hängt mit unserem Verständnis von Kindheit und kindlicher Entwicklung zusammen. Unsere Vorstellung – und damit auch der Status – von Kindheit hat sich im Laufe der Geschichte der westlichen Gesellschaften allmählich verändert. Heute ist unsere Gesellschaft sich bewusst, dass sie stark von ihrem Bildungssystem abhängig ist. Das war im Mittelalter noch nicht der Fall. Damals galt es als selbstverständlich, dass das Kind im Alter von sieben Jahren zum Gefährten des Erwachsenen heranwuchs. Erst nach und nach entwickelte sich in unseren Kulturen ein klares Bewusstsein für die Besonderheiten des Kindes und die Sorge um eine kindspezifische Bildung. Es war ein langer Weg, bis allgemein anerkannt wurde, welche Bedeutung die ersten Lebensjahre in der menschlichen Entwicklung spielen <sup>(2)</sup>. Etwas verallgemeinernd könnte man sagen, dass Kinder über lange Zeit hinweg erst ab dem Ende der frühen Kindheit (einem je nach Jahrhundert und Region unterschiedlich langen Lebensabschnitt), also ab dem Zeitpunkt, in dem sie in die Lebenswelt der Erwachsenen – was für die Kinder aus dem einfachen Volk bedeutete, in die Arbeitswelt – eintraten, als Menschen wahrgenommen wurden. In der Kulturgeschichte unserer Gesellschaften sollte Rousseau eine ausschlaggebende Rolle spielen. Rousseau vertrat die Auffassung, dass die Erziehung mit der Geburt beginnt <sup>(3)</sup>, was heute allgemein anerkannt ist.

Rousseau verdanken wir auch die Einteilung der kindlichen Entwicklung in mehrere Abschnitte, wobei die Phase von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr als das erste Lebensalter bezeichnete. Im ersten Lebensalter ging es Rousseau zufolge zunächst um die Stärkung der körperlichen Widerstandsfähigkeit des Säuglings (*infans*). Insbesondere sei in dieser Phase auf die Bedingungen zu achten, unter denen das Kind gestillt wird, wobei diese Aufgabe naturgemäß eher der Mutter des Kindes als einer Amme zukommt. Der darauf folgende Lebensabschnitt, das Knabenalter (*puer*), umfasst nach Rousseau das Alter vom zweiten bis zum zwölften Lebensjahr. In dieser Phase sei es allerdings noch zu früh, das Kind zum vernünftigen Denken anzuregen oder ihm sogar das Lesen beizubringen. Die von Rousseau beschriebene Differenzierung einer ersten Entwicklungsphase, die von der Geburt bis zum Alter von 2 bis 3 Jahren reicht, ist in unserer Kulturgeschichte insgesamt recht tief verwurzelt. Thomas und Michel (1994), die eine Reihe von Texten analysiert haben, die im 17. und 18. Jahrhundert von verschiedenen protestantischen Autoren und insbesondere in dem erstmals 1687 erschienen kleinen Bildungshandbuch *The New England Primer* veröffentlicht wurden, von dem bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts in dem noch wenig bevölkerten Amerika schätzungsweise sechs Millionen Exemplare verkauft wurden, stellen fest, dass in den Texten aus jener Zeit in aller Regel zwischen der *frühen Kindheit* (von der Geburt bis zum Alter von anderthalb oder zwei Jahren) und der *Kindheit* (vom Alter von 2 bis zum Alter von 5 bis 7 Jahren) unterschieden wurde. Im ersten Lebensalter, der frühen Kindheit kann das Kind seine grundlegenden, körperlichen Bedürfnisse noch nicht allein befriedigen und ist vollständig von den Erwachsenen abhängig. Diese Phase galt im Allgemeinen als beendet, wenn das Kind gelernt hat, zu laufen und einige Worte zu sprechen. Bei den Kindern im Alter zwischen 2 und 5 bis 7 Jahren galt die Denkfähigkeit als noch nicht ausreichend entwickelt, daher sollte bei der Unterweisung des Kindes in dieser Phase die religiöse Erziehung und das Erlernen von Disziplin und Gehorsam im Vordergrund stehen <sup>(4)</sup>. Erst im 20. Jahrhundert wurde mit der Erforschung der Psychologie des Kindes auch die psychologische Bedeutung der ersten Lebensjahre für die emotionale und kognitive Entwicklung des Menschen hervorgehoben.

Der dritte Faktor, der das seit Beginn des 20. Jahrhundert wachsende Interesse an der frühkindlichen Bildung und Erziehung begründet, ist der ökonomische Faktor. Bereits Diderot (1713-1784) hatte die ökonomische Bedeutung der Säuglingspflege klar erkannt. In seinen *Anweisungen für Geburtshelferinnen*

---

<sup>(2)</sup> Vor dem 18. Jahrhundert wurde dem Kleinkind in Europa insgesamt relativ wenig Interesse entgegengebracht. Symptomatisch hierfür ist das Desinteresse der Medizin an dem Menschen in dieser Lebensphase. So entstand etwa die Kinderheilkunde erst Ende des 19. Jahrhunderts. Auch in der Literatur spielte das Kleinkind bis zum 17. Jahrhundert eine untergeordnete Rolle.

<sup>(3)</sup> Gleich auf den ersten Seiten des „Emile“ (Paris, Garnier Flammarion, 1966) schreibt er: „Am meisten kommt es auf die erste Erziehung an“ (S. 35). Und etwas weiter hinten: „Wir werden empfindsam geboren und von Geburt an auf verschiedene Weise durch unsere Umwelt beeinflusst“ (S. 38). Und schließlich: „Die Erziehung beginnt mit der Geburt“ (S. 68).

<sup>(4)</sup> Zur Geschichte der Kindheit in den westlichen Kulturen: einen detaillierteren und genaueren Einblick in diese Thematik bieten die beiden Bände „Histoire de l'enfance en Occident“ von Becchi und Julia (1998).

erklärt er, dass eine Nation umso wohlhabender ist, je mehr Hände sie hat, um Güter herzustellen und um diese zu verteidigen. In Anbetracht dessen empfahl er, die Säuglingssterblichkeit einzudämmen und die Findelhäuser effizienter zu nutzen. Diese Idee sollte im 20. Jahrhundert mit den Wirtschaftstheorien über Humankapital und Talentreserven neuen Auftrieb erhalten (Van Haecht, 1992). Der Humankapitaltheorie zufolge gilt es, in das Bildungswesen zu investieren, um die Humanressourcen zugunsten des gesamten Wirtschaftssystems zu vergrößern. Die Theorie von den Talentreserven geht davon aus, dass eine Maximierung des *Talentpotenzials einer Nation durch eine bessere Nutzung der Bildungsressourcen* möglich und erstrebenswert sei.

Dieser kleine Exkurs in die Geschichte verhilft uns zu einem besseren Verständnis für das zunehmende Interesse an der frühkindlichen Erziehung seit Beginn des 21. Jahrhunderts, ein gesteigertes Interesse entgegengebracht wird.

Dieses Phänomen ist demnach im Wesentlichen auf drei Faktoren zurückzuführen:

- Die Entwicklung der Bildungssysteme „von oben (Universität) nach unten“, wie oben ausgeführt, mit der schrittweisen Ausdehnung des Bildungswesens auf die jeweils niedrigeren Altersstufen.
- Der massive Ausbau bzw. die Demokratisierung der Bildungssysteme, die im Wesentlichen auf zwei Grundgedanken zurückgehen: auf den humanistischen Gedanken vom Recht des Menschen auf Bildung und auf den wirtschaftstheoretischen Gedanken vom Begabungspotenzial, demzufolge Kinder als Talentreserven zu betrachten sind, die es zu erschließen gilt.
- Die Veränderung unserer Definition von Kindheit und die zunehmende Würdigung der Bedeutung der ersten Lebensjahre im Leben des Menschen infolge der Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie.

Der letztgenannte Faktor scheint zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang vor allem auch die folgende Beobachtung: In den in dieser Studie berücksichtigten Staaten gibt es rund 15 % mehr 3-Jährige, die eine Vorschuleinrichtung besuchen, als erwerbstätige Mütter mit einem 3-jährigen Kind (vgl. Abbildung 2.10). Das zeigt eindeutig, dass es zu einfach wäre, die Teilnahme der Kinder an den Angeboten im FBBE-Bereich allein auf die Erwerbstätigkeit der Mutter zurückzuführen. Wir haben daher Grund zur Annahme, dass auch die pädagogische Funktion zumindest der vorschulischen Einrichtungen für 3- bis 6-Jährige inzwischen zunehmend anerkannt wird, da selbst Mütter, die nicht erwerbstätig sind, ihre Kinder diesen Einrichtungen anvertrauen.

### **Einrichtungen für 3- bis 6-Jährige – die erste Stufe des Bildungssystems**

Der Ausbau der institutionalisierten Bildung von oben nach unten wird an der schrittweisen Ausdehnung des Bildungsangebots auf die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen besonders deutlich. Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, können wir davon ausgehen, dass die verschiedenen FBBE-Angebote für Kinder dieser Altersgruppe in den meisten europäischen Staaten inzwischen allgemein als erste Stufe des Bildungssystems betrachtet werden. Dies wird insbesondere an den folgenden Entwicklungen deutlich: In allen europäischen Staaten gibt es Programme für die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren, wobei der Bildungsauftrag auf dieser Bildungsebene (ISCED 0) eindeutig gegenüber der reinen Betreuungsfunktion im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit der Eltern überwiegt. In allen Staaten wurden für diesen Bildungsbereich die folgenden allgemeinen Ziele formuliert: Förderung der kognitiven, sozialen und kulturellen Entwicklung, Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft und auf den Erwerb der Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen. In allen Staaten werden an den Einrichtungen auf dieser Bildungsebene Fachkräfte mit einer pädagogischen Ausbildung als Lehrer oder Erzieher beschäftigt, die jeweils eine berufspraktische Komponente und eine theoretische Ausbildung umfasst. Damit ist das berufliche Profil des im Elementarbereich (ISCED 0) beschäftigten Personals recht homogen: in fast allen europäischen Staaten tragen Lehrer oder Erzieher, die in pädagogischen Gruppen zusammenarbeiten, die Hauptverantwortung für die Gesamtheit der Aktivitäten, die den Kindern angeboten werden. Darüber hinaus beschäftigen die Einrichtungen zur Unterstützung des

pädagogischen Personals zum Teil Hilfskräfte oder Fachkräfte mit speziellen Qualifikationen (Physiotherapeuten, Logopäden, Ergotherapeuten) sowie Sonderpädagogen, die gezielt mit bestimmten Aufgaben im Bereich der Rehabilitation, Betreuung oder pädagogischen Förderung von Kindern mit besonderen Lernproblemen sowie sogenannten „Risikokindern“ betraut werden.

Ein weiteres Indiz dafür, dass die vorschulischen Angebote für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren inzwischen als erste Stufe des Bildungssystems gelten, ist die Art der Finanzierung dieser Einrichtungen. In den meisten europäischen Staaten werden die vorschulischen Einrichtungen auf zentraler Ebene finanziert. Wie wir in Kapitel 6 gesehen haben, ist es äußerst selten (und nur in Österreich anzutreffen), dass die Finanzierung der Angebote ausschließlich auf lokaler Ebene erfolgt. Bis auf zehn Staaten wird der überwiegende Teil der Finanzierung in der Regel von der Zentralregierung bereitgestellt. Trotzdem handelt es sich hier – anders als im Primarbereich – nicht um ein grundsätzlich kostenloses Bildungsangebot (außer in etwa fünfzehn Staaten). In sechzehn Staaten werden für die Teilnahme an den Angeboten für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren noch Elternbeiträge erhoben, wenn auch die Beiträge in der Regel niedriger als an den Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren sind.

Wird allerdings die (Teilzeit-)Schulpflicht künftig auch auf die Ebene des Bildungssystems ausgeweitet (in mehreren Staaten ist dies bereits der Fall), müsste dies wohl auch mit der Gewährleistung des kostenlosen Zugangs zu diesen Angeboten einhergehen.

Dem Prinzip der Kostenfreiheit des Bildungsangebots kommt – insbesondere in Bezug auf die Bildungschancen der sogenannten „Risikokinder“ – in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Es ist ein grundsätzlicher Widerspruch, auf der einen Seite sozialen Ungleichheiten im Zugang zum Bildungsangebot entgegenwirken und die Bildungschancen von soziokulturell benachteiligten Kindern durch die Bereitstellung von FBBE-Angeboten verbessern zu wollen, gleichzeitig aber Elternbeiträge für die Teilnahme an diesen Angeboten zu erheben. Zwar werden bereits jetzt in vielen Staaten Finanzhilfen für Haushalte mit Kindern bereitgestellt – insbesondere in Form von Steuererleichterungen, Familienbeihilfen oder Beitragsermäßigungen bzw. -befreiungen (sofern an den FBBE-Einrichtungen Elternbeiträge erhoben werden, siehe Abbildung 3.2) – es wäre jedoch wichtig, im Einzelfall jeweils zu prüfen, inwieweit diese Finanzhilfen tatsächlich auch die erhofften Wirkungen erzielen, das heißt die Teilnahme der Risikogruppen an den FBBE-Angeboten im Vorschulbereich konkret begünstigen.

In den europäischen Staaten ist die Beteiligung der 4- und 5-Jährigen an den vorschulischen Angeboten mit Besuchsquoten von 87 % bei den 4-Jährigen und 93 % bei den 5-Jährigen zwar bereits recht hoch, kann jedoch noch gesteigert werden (siehe Abbildung 2.9). In Anbetracht der Tatsache, dass in der überwiegenden Mehrheit der europäischen Staaten der Besuch dieser Einrichtungen für Kinder bis zum Alter von 5 oder 6 Jahren auf freiwilliger Basis erfolgt, darf man diese Besuchsquoten sicherlich als einen gewissen Erfolg verbuchen. Zu klären bleibt allerdings die Frage, welche Kinder nicht daran teilnehmen und warum sie es nicht tun. Es ist zu befürchten, dass es sich hierbei überwiegend um Kinder aus Risikofamilien handelt. Sollte dies zutreffen, würde das – trotz der relativ hohen Beteiligung – bedeuten, dass für Kinder dieser Altersstufe derzeit noch nicht überall in Europa ein ausreichendes FBBE-Angebot bereitgestellt wird.

Die Ausgaben für diesen Bildungsbereich (ISCED 0) sind ein Indikator für die Bemühungen der europäischen Staaten, das Bildungsangebot für diese Altersgruppe auszubauen. Genauere Informationen hierzu liefert Abbildung 2.12 (Öffentliche Bildungsausgaben als Anteil am BIP). Der allgemeine Trend zeigt an, dass die Entwicklung der Bildungsausgaben für den vorschulischen Bereich und die Entwicklung des BIP synchron verlaufen sind. Im Zeitraum 2001 bis 2004 sind die Bildungsausgaben für diesen Bereich in der Gesamtheit der EU-Staaten weitgehend stabil geblieben. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass demografische Entwicklungen das Bild möglicherweise etwas verzerren: wenn etwa die Bevölkerungszahlen steigen oder sinken, während die Budgets unverändert bleiben, kann dies zu einem Rückgang oder zu einem Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben pro Kind führen. In dieser Hinsicht sind die Angaben in Abbildung 2.13 (Öffentliche Bildungsausgaben pro Kopf) besonders aufschlussreich. Mit Ausnahme von Griechenland sind diese Werte im Zeitraum 2001 bis 2004 überall angestiegen. Damit stellen die EU-Staaten für diesen Bereich des Bildungssystems tendenziell immer mehr Ressourcen zur

Verfügung. Die hier zu beobachtenden Trends sind insgesamt recht erfreulich. In der Mehrheit der europäischen Staaten wird das institutionelle Betreuungs- und Bildungsangebot für Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren derzeit allmählich zum ersten Abschnitt des Bildungssystems ausgebaut.

## **FBBE-Einrichtungen noch ungewisser Bestandteil des Bildungswesens**

Die Situation auf der Ebene der Angebote für Kinder unter 3 Jahren ist je nach Staat äußerst unterschiedlich und das FBBE-Angebot für diese Altersgruppe wird von der Gesellschaft noch nicht als eigenständige Bildungsebene anerkannt. Dafür gibt es ein sehr aussagekräftiges Indiz: Es existieren zu verschiedenen Aspekten dieser Angebote entweder keine oder keine standardisierten und damit nur bedingt verlässliche Daten. Daher liefert auch Eurostat keine vereinheitlichten Daten für die Besuchsquoten in der Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen. Damit ist man hier auf die – erfreulicherweise für eine ganze Reihe von Staaten verfügbaren – nationalen Daten angewiesen. Die Angaben zu den Besuchsquoten lassen deutliche Abweichungen zwischen den einzelnen Staaten erkennen: Der Anteil der Kinder unter 3 Jahren, die eine anerkannte FBBE-Einrichtung besuchen, bewegt sich zwischen 0,5 % in der Tschechischen Republik und mehr als 50 % in den nordischen Ländern, mit einem Höchstwert von 83 % in Dänemark.

Ein weiterer Hinweis darauf, dass die Staaten sich derzeit noch weniger stark an dem Betreuungsangebot für Kinder unter 3 Jahren beteiligen, ist die Art der Finanzierung der Einrichtungen, die Kinder dieser Altersgruppe aufnehmen (siehe Kapitel 6). In allen Staaten, außer in Ungarn, werden für die Teilnahme an den FBBE-Angeboten für unter 3-Jährige Elternbeiträge erhoben. Eine öffentliche Finanzierung dieser Angebote erfolgt in den meisten Staaten lediglich aus Mitteln lokaler Behörden. Von der Kostenfreiheit ist man auf dieser Ebene eindeutig weit entfernt.

In einigen Staaten wurden allerdings politische Maßnahmen zur Förderung des Zugangs der einkommensschwächsten Familien zu den bestehenden Betreuungsangeboten ergriffen. In Finnland und Schweden haben alle Kinder Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Tageseinrichtung, in Finnland unmittelbar im Anschluss an den Mutterschafts- oder Elternurlaub und in Schweden ab der Vollendung des ersten Lebensjahres. In Finnland müssen die Eltern zunächst bei der Kommune einen FBBE-Platz für ihr Kind beantragen und haben dann die Wahl zwischen verschiedenen Betreuungsangeboten. Insbesondere können sie wählen zwischen einer Betreuung im häuslichen Rahmen (Tagespflege) oder einem Platz in einer FBBE-Einrichtung, wobei das Angebot auf die spezifischen Bedürfnisse der Eltern abgestimmt wird (und auch eine bedarfsgerechte Betreuung am Abend und am Wochenende beinhalten kann). In den meisten anderen europäischen Staaten (insbesondere in Griechenland, Italien, Österreich, Liechtenstein und in fast allen mittel- und osteuropäischen Mitgliedstaaten) ist das Angebot für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren von Ort zu Ort sehr verschieden, da hier die lokalen Behörden die alleinige Zuständigkeit für die Organisation von öffentlich geförderten Betreuungsangeboten für Kinder dieser Altersgruppe haben.

In einigen Staaten gibt es so gut wie keine öffentlichen Betreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren. Dies gilt insbesondere für die Tschechische Republik, aber auch für Polen (2 %). In Irland ist die Situation ähnlich, allerdings hat hier das Ministerium für Gesundheit und Kinder mit dem *National Childcare Investment Programme* (2006-2010) einen Investitionsplan verabschiedet, der einen Ausbau der FBBE-Angebote für Säuglinge und Kleinkinder vorsieht. In den Niederlanden werden Kinder zwar bereits im Alter von 5 Jahren schulpflichtig (*Basisonderwijs*), die Organisation der Betreuungsangebote für Vorschulkinder hingegen liegt hier weitgehend in privater Hand. Allerdings besteht auch hier eines der zentralen bildungspolitischen Ziele darin, benachteiligten Kindern ab dem Alter von 2 Jahren den Zugang zur Vorschulbildung zu ermöglichen.

Fast alle europäischen Staaten haben Fördermaßnahmen zur finanziellen Unterstützung eingerichtet, um eine Benachteiligung von Kindern aus einkommensschwachen Familien mit unzureichenden Versorgungslagen im FBBE-Bereich zu vermeiden (siehe Abschnitt 3.3). In vielen Staaten werden für die Nutzung der Betreuungsangebote für Kinder dieser Altersgruppe einkommensabhängige Elternbeiträge erhoben. Ziel der Fördermaßnahmen ist es, zu gewährleisten, dass auch sozial benachteiligte Familien Zugang zu den verfügbaren Angeboten erhalten. Deshalb wird in einer ganzen Reihe von Staaten Eltern



von Kleinkindern angeboten, Ausgaben für die Kinderbetreuung an FBBE-Einrichtungen steuerlich geltend zu machen. In Rumänien können Eltern, die keinen Anspruch auf Elternurlaub haben, „Gutscheine“ für die Nutzung von Kindertageseinrichtungen erhalten, und im Vereinigten Königreich haben Familien mit niedrigem oder mittlerem Einkommen Anspruch auf eine spezielle Steuergutschrift für Kinderbetreuung (*Working Tax Credit Childcare Element*). In Spanien planen die FBBE-Einrichtungen ein bestimmtes Kontingent an ermäßigten Plätzen für Risikokinder im Alter von 0 bis 3 Jahren ein, außerdem zahlen Eltern von Risikokindern hier generell ermäßigte Beiträge.

Um sicherzustellen, dass die besonderen Bedürfnisse von benachteiligten Kindern in den FBBE-Angeboten gebührend berücksichtigt werden, haben die Regierungen zum Teil auch andere Maßnahmen ergriffen – insbesondere Pilotprojekte und Modellversuche. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) zum Beispiel wurde das Pilotprojekt *Centrum voor Kinderopvang* (CKO – Zentren für integrierte, frühkindliche Betreuung) eingerichtet. Frankreich garantiert im Rahmen seiner Politik der gezielten Unterstützung der *Zones d'éducation prioritaires* (ZEP) allen Kindern in bestimmten Wohngebieten den Anspruch auf Zugang zu einer vorschulischen Einrichtung ab dem Alter von 2 Jahren. Die Niederlande wiederum haben sich zum Ziel gesetzt, dass im Zeitraum 2007-2011 alle benachteiligten Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren an einem FBBE-Angebot teilnehmen können. Vor dem Hintergrund dieser anspruchsvollen Zielsetzung konzentriert sich die niederländische FBBE-Politik derzeit vorrangig auf die Förderung der Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren, die Gefahr laufen, in ihren Bildungschancen benachteiligt zu werden. Dies beinhaltet insbesondere die Finanzierung von Kindertagesstätten (*Peuterspeelzalen*), die ein Angebot zur Teilzeittagesbetreuung für 2- und 3-Jährige sowie ein Grundschulbildungsangebot für 4- und 5-Jährige bereitstellen. Ungarn hat sich ein ähnlich ehrgeiziges Ziel gesteckt: hier gilt ab 2008, dass in sozioökonomischer und pädagogischer Hinsicht benachteiligte Kinder (in der Regel definiert über den ökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern) in den Kindergarten in ihrem Wohngebiet aufgenommen und in allen vergleichbaren Einrichtungen vorrangig behandelt werden müssen; die von den öffentlichen Behörden finanzierten nicht-kommunalen Kindergärten müssen bis zu ein Viertel ihres Platzkontingents benachteiligten Kindern vorbehalten. Portugal hat einerseits besondere Tagesstätten für benachteiligte Kinder eingerichtet – die *Zentren für soziale Solidarität* – und fördert andererseits die Integration von Kindern aus Migrantenfamilien oder ethnischen Minderheiten im inner- und außerschulischen Umfeld durch den Einsatz von soziokulturellen Mediatoren. In Dänemark schließlich sind seit Juli 2006 alle Arten von Kindertagesstätten verpflichtet, schriftlich Bericht über die Evaluierung der Auswirkungen ihres Angebotes auf ihr jeweiliges Umfeld zu erstatten. Ziel dieser Maßnahme ist es insbesondere, sicherzustellen, dass die Tagesstätte ein Betreuungsumfeld schaffen, welches die Entwicklung von sozial benachteiligten Kindern fördert.

Alle diese Initiativen sind sehr erfreulich. Sie verdeutlichen, dass auf der politischen Ebene erkannt wurde, dass diese Altersgruppe in pädagogischer Hinsicht und insbesondere im Hinblick auf die Bekämpfung der Auswirkungen von sozialen Ungleichheiten auf den Schulerfolg eine wichtige Rolle spielt. Sie zeugen von dem politischen Willen, die Teilnahme von unter 3-Jährigen aus Risikofamilien an den FBBE-Angeboten zu fördern. Jetzt muss allerdings die Wirksamkeit dieser Initiativen hinterfragt werden: Welche dieser Maßnahmen zeigen tatsächlich die erhofften Erfolge? Derzeit gibt es allerdings – außer in den englischsprachigen und den nordischen Staaten, Spanien, Frankreich und den Niederlanden – noch kaum offizielle Verfahren für die Evaluierung der Regierungspolitik im Bereich der Förderung des Zugangs der 0- bis 3-Jährigen zu den FBBE-Angeboten oder für die Berichterstattung über deren Erfolge (Kapitel 3, Abschnitt 4).

Es lässt sich nicht leugnen dass in in vielen europäischen Staaten in den Einrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren nach wie vor der Betreuungsauftrag im Vordergrund steht<sup>(5)</sup>. Die Einrichtungen für diese Altersgruppe erfüllen in vielen Staaten auch heute noch in erster Linie eine wirtschaftliche Funktion:

---

<sup>(5)</sup> Als die Kinderkrippen im 19. Jahrhundert eingerichtet wurden, bestand ihr vornehmlicher Auftrag in der Betreuung und Fürsorge für die Kinder der Arbeiterklasse: Einerseits wurden die Mütter so ihrer Erziehungsverantwortung entbunden und damit als Arbeitskräfte verfügbar, andererseits kamen den Krippen Aufgaben im Bereich der Gesundheitsvorsorge zu: es ging darum, die Kleinkinder vor Krankheiten bewahren, die zu jener Zeit aufgrund der problematischen hygienischen Verhältnisse oft tödlich verliefen.



sie übernehmen die Betreuung der Kleinkinder und ermöglichen dadurch beiden Elternteilen, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen – was unter anderem auch die Gleichstellung von Männern und Frauen auf dem Arbeitsmarkt begünstigt. In diesem Zusammenhang sei noch einmal daran erinnert, dass in manchen Staaten der Zugang zu dem Angebot der Einrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren vom Beschäftigungsstatus der Mutter abhängig gemacht wird (siehe Kapitel 3).

An den existierenden Einrichtungen für 0- bis 3-Jährige steht damit die Betreuungsfunktion weiterhin im Vordergrund. In den meisten europäischen Staaten zeichnen sich hier jedoch bereits einige Veränderungen ab. So zeigt die Analyse der für diese Einrichtungen geltenden Rahmenvorgaben (siehe Kapitel 4), dass dem Erziehungs- und Bildungsauftrag und dem Aspekt der sozialen Prävention heute immer mehr Bedeutung zugemessen wird. So wurden für diese Einrichtungen Zielsetzungen formuliert, die sich sowohl auf das Wohlergehen als auch auf die emotionale, körperliche und soziale Entwicklung der unter 3-Jährigen beziehen.

In vielen Staaten ist die Ausbildung des mit der Betreuung von Kindern unter 3 Jahren betrauten Personals traditionell im Bereich der Gesundheits- und Sozialpflege angesiedelt (siehe Kapitel 5). Die für die Kinderbetreuung zuständigen Fachkräfte arbeiten in der Regel unter der Leitung von qualifizierten Fachkräften aus dem psychologischen, medizinischen und sozialen Bereich. Zum Teil werden im FBBE-Bereich neben dem eigentlichen Betreuungspersonal punktuell auch Fachleute und Therapeuten aus unterschiedlichen Fachrichtungen (Physiotherapeuten, Logopäden, Psychologen) eingesetzt. An manche Einrichtungen sind Psychologen auch im Bereich der pädagogischen Beratung tätig.

Neben dem Ausbildungsniveau des für die Kinder zuständigen Personals ist das Hauptproblem im Bereich der institutionellen Betreuung der 0- bis 3-Jährigen in den meisten europäischen Staaten heute nach wie vor die Versorgungslage (siehe Kapitel 3). Ein Mangel an Betreuungsplätzen besteht insbesondere in den ländlichen Gebieten. Eine Unterversorgung herrscht ferner – aus historischen Gründen, die in Kapitel 3 eingehender analysiert werden – in besonderem Maße in den mittel- und osteuropäischen Staaten (Tschechische Republik, Estland, Lettland, Polen, Rumänien und Slowakei). Es wäre jedoch falsch, die Problematik auf diese Staaten zu reduzieren. Vielmehr handelt es sich hier um ein Problem, das alle Staaten – mit Ausnahme der nordischen Staaten – betrifft.

Das unzureichende Angebot an Betreuungsplätzen wirkt sich insbesondere auf die Entscheidung der Eltern, ihre Kinder zu Hause zu behalten oder nicht – und damit auch auf die berufliche Laufbahn der Mütter – aus. Auf letztere Thematik werden wir später noch näher eingehen.

Zunächst gilt es daher zu untersuchen, inwiefern die Teilnahme an den Angeboten der Einrichtungen für 3-Jährige durch bestimmte Hindernisse erschwert wird und welche Faktoren möglicherweise zu einer Ausgrenzung einzelner Kinder oder bestimmter Gruppen aus dem FBBE-Angebot führen. In diesem Zusammenhang kommen ganz unterschiedliche Faktoren zum Tragen. An erster Stelle sind hier das mangelnde Platzangebot und die Teilnahmekosten zu nennen. Ein weiterer kritischer Punkt sind die Öffnungszeiten der Einrichtungen und deren Vereinbarkeit mit den Arbeitszeiten der Mütter. Andere Faktoren wirken etwas subtiler. So können sich Maßnahmen im Bereich der Familienförderung, wie Elternurlaubs- oder Kindergeldregelungen (siehe Abschnitt 3.1) unter Umständen insofern negativ auf die Beteiligung am FBBE-Angebot auswirken, als die Dienste der FBBE-Einrichtungen nicht genutzt werden, obwohl ein ausreichendes Platzangebot besteht. In Staaten wie Estland, Litauen und Österreich, aber auch in Rumänien scheinen die großzügigen Elternurlaubs- und Kindergeldregelungen den Familien eher einen Anreiz dafür zu bieten, ihre Kinder zu Hause zu behalten als FBBE-Angebote zu nutzen. Dieser Effekt wird zum Teil durch Rechtsvorschriften verstärkt, die vorsehen, dass der Anspruch auf Elternurlaub entfällt, wenn das zu betreuende Kind – und sei es nur in Teilzeit – eine FBBE-Einrichtung besucht. In manchen Staaten gelten in dieser Hinsicht flexiblere Regelungen: hier richtet sich der Anspruch auf Zuwendungen für die Betreuung von Kindern nach der Anzahl der Stunden, die die Kinder tatsächlich an der Tageseinrichtung verbringen. In jedem Fall aber scheinen auch solche Maßnahmen Eltern tendenziell eher davon abzuhalten, bestehende FBBE-Angebote zu nutzen.

Damit stehen wir an dieser Stelle offensichtlich vor einer familienpolitischen Grundsatzfrage. Die Problematik lässt sich am Beispiel Norwegens verdeutlichen. In diesem Staat (ähnlich wie in Schweden und

Finnland) haben die Eltern von Kindern im Alter von 1 bis 3 Jahren die Wahl zwischen zwei Alternativen: Sie können ihre Kinder entweder in einer FBBE-Einrichtung anmelden oder aber zu Hause behalten und statt dessen eine finanzielle Förderung in Anspruch nehmen. Interessanterweise ging hier die Anzahl der Eltern, die sich für die staatlich geförderte häusliche Betreuung entschieden, insgesamt in dem Maße zurück wie das Angebot an FBBE-Plätzen anstieg. Eine im Jahr 2002 durchgeführte landesweite Umfrage brachte allerdings eine negative Korrelation zwischen den Faktoren Bildungsstand und Einkommen der Eltern und Nutzung der FBBE-Angebote zum Vorschein: Familien mit niedrigem Einkommen verzichteten vergleichsweise häufig auf den Platz in einer FBBE-Einrichtung und nahmen statt dessen eher die Möglichkeit, die Kinder zu Hause zu behalten, und die damit verbundene finanzielle Unterstützung in Anspruch. Auch in einer in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens durchgeführten Studie wurde ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen und kulturellen Status der Eltern und deren Entscheidungen in Fragen der frühkindlichen Bildung und Erziehung erkannt. Gemäß den Ergebnissen der im Jahr 2004 durchgeführten Umfrage lag die Beteiligung an den FBBE-Angeboten bei Kindern aus Familien, die benachteiligten ethnischen Minderheiten angehören, und bei Kindern von Alleinerziehenden besonders niedrig – und dies obwohl Kinder aus diesen Zielgruppen laut Gesetz vorrangigen Zugang zu den bestehenden Betreuungsangeboten haben. Es wurden verschiedene Faktoren formaler und informeller Art erkannt, die es sozial schwachen Familien erschweren, diese Angebote zu nutzen. Zu den formalen Faktoren gehören insbesondere die Wartelistenregelung, die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme und die Verpflichtung zur Einhaltung der Regeln der Einrichtungen. Zu den informellen Hemmnissen gehören unter anderem Grundsätze wie „Wer zuerst kommt, mahlt zuerst“, die Art der Verbreitung von Informationen über die FBBE-Angebote, der Sprachfaktor sowie die Einstellungen der Mitarbeiter der Einrichtungen <sup>(6)</sup>.

Hier handelt es sich insofern um eine politische Grundsatzfrage, da im Bezug auf diese Altersgruppe entschieden werden muss, ob eher die häusliche Betreuung durch die Eltern befürwortet wird oder aber die Teilnahme der Kleinkinder an dem institutionellen FBBE-Angebot gefördert werden soll. Die Entscheidung für eine Politik der Förderung der Betreuung der Kleinkinder an FBBE-Einrichtungen wird durch andere Maßnahmen umzusetzen sein als eine Politik, die die Betreuung im familiären Rahmen befürwortet. Die Politik der Institutionalisierung erfordert Investitionen in das FBBE-Angebot, um die Infrastruktur auszubauen, den Zugang zu verbessern, die Öffnungszeiten auszuweiten und die Qualität des Angebots zu steigern – insbesondere durch eine Anhebung der Mindestanforderungen an die Qualifikation des Personals der Einrichtungen. Eine Familienpolitik, die die Betreuung des Kleinkindes durch die Eltern befürwortet, wird hingegen durch Maßnahmen wie die Förderung des verlängerten Elternurlaubs und durch Bereitstellung von entsprechenden Finanzhilfen umzusetzen sein. Diese politischen Grundsatzentscheidungen werden sich in erster Linie auf die frühkindliche Förderung und damit auf die Bekämpfung von sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich auswirken. Erinnern wir uns an die Schlussfolgerungen der in Kapitel 1 erwähnten wissenschaftlichen Untersuchungen: Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen ziehen den größten Nutzen aus der Teilnahme an qualitativ hochwertigen FBBE-Angeboten. Diese Entscheidungen werden sich aber auch auf die Gleichstellung von Männern und Frauen im Beschäftigungsbereich auswirken.

Im Hinblick auf die unterschiedliche Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen, insbesondere in Haushalten mit mindestens einem Kind, sind die Angaben in Kapitel 2 äußerst aufschlussreich. In diesen Haushalten sind die Erwerbsquoten der Frauen deutlich niedriger als die der Männer. Hier besteht eindeutig ein Zusammenhang zwischen der relativen Erwerbsbeteiligung der Frauen und dem Alter der im Haushalt lebenden Kinder: In Familien, in denen das jüngste Kind jünger als 2 Jahre ist, lag der Anteil der Frauen, die angaben, dass sie erwerbstätig sind oder Arbeit suchen, unter 60 %. In Haushalten, in denen das jüngste Kind das 12. Lebensjahr vollendet hatte, war dieser Anteil deutlich höher: hier gaben fast 75 % der befragten Frauen an, erwerbstätig oder arbeitssuchend gemeldet zu sein. Anders gesagt: in den Haushalten mit mindestens einem Kind unter 2 Jahren geht die Frauenerwerbsquote plötzlich rapide

---

<sup>(6)</sup> Im Jahr 2004 wurde in Flandern das Projekt „Gemeinschaftsdienste in der Nachbarschaft“ ins Leben gerufen, in der Absicht, einen Teil dieser Schwierigkeiten anzugehen. In der anschließenden Evaluierung des Projekts konnten positive Auswirkungen festgestellt werden.

zurück. In Haushalten, in denen das jüngste Kind das dritte Lebensjahr vollendet hat, ist wieder ein deutlicher Anstieg der relativen Frauenerwerbsbeteiligung festzustellen. In der männlichen Bevölkerung hingegen haben die Faktoren Anzahl und Alter der im Haushalt lebenden Kinder offenbar keinen Einfluss auf die relative Erwerbsbeteiligung: die Erwerbsquoten der männlichen Bevölkerung liegen nicht nur durchgehend über denen der weiblichen Bevölkerung – sie bleiben überhaupt von dem Faktor „Alter der im Haushalt lebenden Kinder“ weitgehend unberührt. Diese Trends sind in unterschiedlichen Variationen in den meisten Staaten der Europäischen Union zu beobachten (besonders deutlich aber in der Tschechischen Republik, in Ungarn und in der Slowakei).

Es wird maßgeblich von den politischen Entscheidungen und Maßnahmen betreffend der pädagogischen Betreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren abhängen, ob die Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen weiter fortbestehen oder allmählich aufgehoben werden.

## **Das integrierte System: der Weg der Zukunft?**

Wenn wir die Einteilung der Kleinkinder in die Altersgruppen der 0- bis 3-Jährigen und der 3- bis 6-Jährigen im kulturhistorischen Kontext der europäischen Gesellschaften verstehen können, so müssen wir heute doch zugeben, dass sie jeglicher wissenschaftlichen Grundlage entbehrt. Daher stellt sich die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, in den Systemen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung zwischen Angeboten und Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren und Angeboten und Einrichtungen für Kinder über 3 Jahren zu unterscheiden. Inzwischen haben alle europäischen Staaten ausnahmslos öffentlich anerkannte und geförderte FBBE-Angebote eingerichtet, und in den meisten Staaten wird nach wie vor an der Unterteilung des Angebots in diese beiden Teilbereiche festgehalten. In einigen Staaten allerdings, und zwar in Lettland, Slowenien, Finnland, Schweden, Island und Norwegen, wird das gesamte FBBE-Angebot an integrierten Einrichtungen organisiert. In diesen Staaten gibt es nur eine Art von Vorschuleinrichtung für Kinder sämtlicher Altersgruppen. Das bedeutet, dass in diesen Staaten im Vorschulbereich an jeder Einrichtung jeweils nur ein Leitungsteam für Kinder aller Altersgruppen zuständig ist, vor allem aber, dass für alle für die pädagogische Arbeit mit den Kindern verantwortlichen Fachkräfte – unabhängig vom Alter der zu betreuenden Kinder – ein einheitlicher Qualifikations- und Gehaltsrahmen gilt. In einem Teil dieser Staaten werden zusätzlich zu dem Angebot der integrierten Einrichtungen in einem gesonderten institutionellen Rahmen Klassen für Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren zur Vorbereitung auf den Übergang zur Grundschulbildung angeboten. Der Vollständigkeit halber sei außerdem erwähnt, dass in einigen Staaten, und zwar in Dänemark, Griechenland, Spanien, Zypern, und Litauen zurzeit beide Modelle nebeneinander bestehen (integrierte und altersdifferenzierte Einrichtungen). Im Vereinigten Königreich (England) findet das integrierte Modell zunehmend Verbreitung. Sind dies Anzeichen dafür, dass sich das integrierte Modell durchsetzen wird? Die Zukunft wird es zeigen.

Die Staaten, die sich für das integrierte Modell entschieden haben, erkennen allen Kindern in irgendeiner Form das Recht auf einen Betreuungsplatz in einer pädagogischen Einrichtung zu. Dies gilt in uneingeschränkter Form in Finnland, Schweden, Slowenien und Norwegen. In Finnland setzt der Anspruch auf einen FBBE-Platz mit dem Ende des Mutterschafts- oder Elternurlaubs ein. In Schweden sind die Kommunen angewiesen, für alle Kinder ab dem ersten Lebensjahr einen Platz in einer FBBE-Einrichtung bereitzustellen. Die norwegische Regierung garantiert seit 2009 allen Kindern ab dem Alter von einem Jahr einen Platz in einem Kindergarten. Auch in Litauen, Lettland und Slowenien genießen Kinder ab dem Alter von einem Jahr den Anspruch auf einen FBBE-Platz. Damit scheint das integrierte Modell in aller Regel mit einem garantierten Zugang zu dem frühkindlichen Betreuungs- Bildungs- und Erziehungsangebot einherzugehen. Erwähnenswert ist ferner, dass in den meisten Staaten, die sich für das integrierte Modell entschieden haben, die Öffnungszeiten der Einrichtungen in der Regel an die flexiblen Arbeitszeiten der Eltern angepasst werden können.

Das Konzept der integrierten frühkindlichen Bildung und Erziehung erstreckt sich in diesen Staaten auch auf das Curriculum für den FBBE-Bereich. Die nordischen Staaten haben in Bezug auf die Programme, Inhalte und Methoden des FBBE-Angebots eine Politik für die Kinder der gesamten Altersgruppe festgelegt. Das bedeutet, dass diese Staaten den Aspekten Bildung und Erziehung, Sozialisierung und Betreuung über

die gesamte Dauer des Angebotes der FBBE-Einrichtungen gleich viel Bedeutung zumessen. Das Vereinigte Königreich (England) führt schrittweise einen gemeinsamen Qualitätsrahmen für den gesamten Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung von der Geburt bis zum Alter von 5 Jahren ein, und hebt damit die Unterscheidung zwischen Betreuungs- und Bildungsangeboten für 0- bis 3-Jährige beziehungsweise 3- bis 5-Jährige nach und nach auf.

## Konzepte für die frühkindliche Bildung

Spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung Gegenstand von pädagogischen Debatten, in denen sich im Wesentlichen zwei Konzepte gegenüberstehen – der kindzentrierte oder sozialkonstruktivistische Ansatz auf der einen und der instruktionistische Ansatz auf der anderen Seite. Es ist also naheliegend, auch die Analyse der Bildungs- und Erziehungsprogramme für den Bereich der Frühpädagogik der einzelnen Staaten an diesem Grundraster auszurichten. Beim Vergleich der nationalen Programme in Kapitel 4 wurde daher in Anlehnung an die von der Bildungsforschung etablierte Typologie zwischen den folgenden beiden pädagogischen Modellen unterschieden:

- Dem „Modell A“ wurden alle pädagogischen Angebote zugeordnet, die die folgenden Merkmale aufweisen: Im Mittelpunkt steht die ganzheitliche Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit; gefördert werden das Lernen durch selbst bestimmte Aktivitäten, spontanes Erkunden und Spiel, die Interaktion zwischen Gleichaltrigen und die Kooperation, und symbolischen Handlungen wird ebenso viel Bedeutung beigemessen wie dem Erwerb der Kulturtechniken. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht zum einen darin, den Raum zu gestalten, Materialien für Spiel und Aktivitäten bereitzustellen und den zeitlichen Rahmen zu organisieren und zum anderen darin, mit den Kindern auf eine Art und Weise zu interagieren, die sie in ihrer kognitiven Entwicklung fördert und sie ermutigt, sich Kompetenzen in den Kulturtechniken (Lesen und Schreiben, Rechnen und Naturwissenschaften usw.) anzueignen. Die Rolle der Erzieher besteht darin, den Kindern Hilfestellung zu bieten und sie in ihrer sozialen und intellektuellen Entfaltung zu begleiten und zu fördern.
- „Modell B“ wurden pädagogische Konzepte zugeordnet, die von bildungstheoretischen Ansätzen ausgehen und bei denen die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten durch den Lehrer im Vordergrund steht. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt hier auf dem Erwerb von sprachlichen und akademischen Kompetenzen mit Blick auf das Curriculum für den Primarbereich. Grundlegende Elemente der Methodik sind die direkte Instruktion, angeleitete Tätigkeiten und Verstärkung. Grundlage für den gesamten Lernprozess bildet ein strukturiertes und geplantes Curriculum.

Abbildung 4.4a zeigt, dass das Modell A insgesamt sehr viel weiter verbreitet ist als das Modell B. In allen Staaten, in denen es nationale Bildungsprogramme für die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen gibt (mit Ausnahme von Italien), entsprechen die für den Elementarbereich geltenden Curricula dem Modell A. In manchen Staaten beinhalten allerdings auch diese Erziehungs- und Bildungsprogramme vereinzelt Aspekte, die hier dem Modell B zugeordnet wurden – dies gilt insbesondere für die FBBE-Angebote der schulischen Einrichtungen.

Die Tatsache, dass sich in den europäischen Staaten in den Bildungs- und Erziehungsprogrammen für den FBBE-Bereich das Modell A allgemein durchgesetzt hat, bringt zum Ausdruck, dass hier (wie Leseman in Kapitel 1 erwähnte) ein weitgehender, pädagogischer Konsens herrscht über die Prinzipien, die Bredekamp unter dem Begriff der „entwicklungsangemessenen Praxis“ zusammenfasste (1987; Bredekamp & Copple, 1997). Dieses Konzept der frühkindlichen Pädagogik wird auch von der *Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire* (OMEP – Weltorganisation für frühkindliche Erziehung) unterstützt, der rund sechzig Organisationen weltweit angehören, u. a. aus mehreren europäischen Staaten. In Überblick über die wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema in Kapitel 1 wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass man daraus nun keine vorschnellen Schlüsse ziehen sollte, dass die soziokonstruktivistischen über die instruktionistischen Konzepte gesiegt hätten. Leseman weist insbesondere darauf hin, dass die einzelnen Studien zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kamen, je nachdem ob die kurz-, mittel- oder langfristigen

Auswirkungen der vorschulischen Programme evaluiert wurden. So kommen die Studien von Marcon (1999, 2000) zu einer Reihe von komplexen Ergebnissen: Die positiven Auswirkungen der einzelnen Ansätze variieren in Abhängigkeit von der Bildungsebene, auf der die Maßnahmen ergriffen wurden (siehe Kapitel 1). Das bedeutet, dass offenbar jeweils berücksichtigt werden muss, auf welche Altersgruppe die verschiedenen Ansätze im Einzelnen angewandt werden. Leseman begründet diese Schlussfolgerung auf der Grundlage der Studie von Stipek u. a. (1998). Im Rahmen dieser Studie hatten Wissenschaftler vier Gruppen von Kindern untersucht, bei denen es sich überwiegend um Kinder aus niedrigen Einkommensverhältnissen und ethnischen Minderheiten handelte. Ein Teil der Kinder hatte – im Alter von 3 bis 5 Jahren – vor ihrer Einschulung in den Primarbereich eine vorschulische Einrichtung besucht, deren pädagogische Praktiken im Wesentlichen an das Konzept der entwicklungsangemessenen Praxis angelehnt waren, die Kinder der Vergleichsgruppe hatten eine vorschulische Erziehung genossen, deren pädagogische Praktiken auf das Erlernen der Grundkompetenzen ausgerichtet waren. Anschließend, im Alter von 5 bis 6 Jahren, waren beide Gruppen nochmals unterteilt worden, wobei die Hälfte der Kinder aus Gruppe 1 (in der ersten Phase) weiterhin einem pädagogischen Ansatz ausgesetzt wurde, der die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellte, und die andere Hälfte der Kinder dieser Gruppe nach einem auf den Erwerb der Grundkompetenzen ausgerichteten Ansatz unterrichtet wurde. Dies führte später zu äußerst interessanten Ergebnissen, auf die wir hier noch einmal kurz eingehen möchten: Die Kinder, die bis zum Alter von fünf Jahren an einem frühpädagogischen Angebot teilgenommen hatten, das an dem Konzept der entwicklungsangemessenen Praxis ausgerichtet war, erbrachten in der Grundschule sowohl auf der Ebene der schulischen Leistungen als auch auf der sozialen und emotionalen Ebene gute Ergebnisse – und zwar unabhängig davon, welche vorschulische Einrichtung sie im dritten Versuchsjahr besucht hatten. Allerdings war auch zu beobachten, dass die Kinder, die im dritten Versuchsjahr, also im Alter von 5 oder 6 Jahren, eine akademisch ausgerichtete Vorschuleinrichtung besucht hatten, in der Grundschule etwas bessere schulische Leistungen erzielten, als die Kinder, die die gesamte dreijährige Vorschulbildung an einer entwicklungsorientierten Einrichtung verbracht hatten. Negative Auswirkungen auf der sozialen und emotionalen Ebene wurden nicht festgestellt. Damit deutet einiges daraufhin, dass die folgende Kombination zu besonders positiven Auswirkungen führt: ein auf den Erwerb der Basiskompetenzen ausgerichtetes vorschulisches Bildungsangebot für Kinder im Alter von etwa 5 Jahren im Anschluss an ein zweijähriges frühpädagogisches Angebot, bei der die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes in den Vordergrund gestellt wird.

Auf der Grundlage einer sorgfältigen Analyse des aktuellen Stands der Forschung auf diesem Gebiet formuliert Leseman (Kapitel 1, S. 15) daher die folgende Hypothese, die auch als eine Empfehlung verstanden werden kann:

Während pädagogische Programme für Kinder unter fünf Jahren möglichst die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellen sollten, können sich Programme für Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren bereits an stärker strukturierten Lehrplänen orientieren, die die Einführung von schulischen Lerninhalten und ein stärkeres Eingreifen seitens der Lehrkräfte beinhalten, ohne dass negative Auswirkungen auf der sozial-emotionalen Ebene zu befürchten wären. Im Gegenteil: Wird der Erwerb von schulischen Kompetenzen erst gegen Ende des FBBE-Bereichs und im Anschluss an eine in erster Linie entwicklungsorientierte frühkindliche Förderung, die den Erwerb von sozial-emotionalen Kompetenzen begünstigt, betont, kann dies sogar dazu beitragen, den Übergang in den Primarbereich zu erleichtern.

Die Komplementarität zwischen dem entwicklungsorientierten Ansatz (Modell A) und den stärker strukturierten auf den Erwerb der Basiskompetenzen ausgerichteten Aktivitäten (Modell B) lässt sich auch anders erklären. In der kognitiven Psychologie ist es inzwischen üblich, zwischen zwei Lernformen zu unterscheiden: dem „inzidentellen“ oder „impliziten“ (beiläufigen) Lernen und dem „intentionalen“ (absichtlichen) Lernen. Ersteres geschieht in Situationen, in denen das Kind mit anderen interagiert und/oder gemeinsam mit anderen agiert (Bruners Konzept der *Joint activity*). In diesen Situationen richtet sich zwar die Aufmerksamkeit aller Beteiligten auf einen bestimmten Gegenstand, dies geschieht jedoch nicht in der Absicht, dem Kind etwas Bestimmtes beizubringen. Es handelt sich um Situationen des täglichen Lebens, in denen das Kind „unabsichtlich“ lernt. Im Gegensatz dazu setzt das intentionale Lernen die Absicht voraus, dem Kind etwas Bestimmtes beizubringen. Das intentionale Lernen ist stärker



strukturiert und darauf ausgerichtet, ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Beim inzidentellen Lernen handelt es sich um einen Lernprozess, in dem das Kind beiläufig zu sprechen lernt, aber auch seine exekutiven Funktionen und metakognitiven Fähigkeiten entwickelt. Zu den exekutiven Funktionen gehören insbesondere die Impulskontrolle, die Aufmerksamkeitssteuerung, das Planen von Handlungen usw. Die metakognitiven Fähigkeiten beziehen sich auf die *Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen* (das Wissen über das eigene Wissen), die das Kind nicht nur dazu bringt, über die Funktionsweise des Verstands nachzudenken, sondern auch, Strategien zu entwickeln, wie es sich zum Beispiel merken kann, was es in der Zukunft tun will, wie es sich eine Lektion aneignen kann usw. Die exekutiven Funktionen und die metakognitiven Fähigkeiten benötigt das Kind für das schulische Lernen, welches eine Form des intentionalen Lernens ist. Man könnte nun die Hypothese aufstellen, dass die frühkindliche Förderung gemäß Modell A die Entwicklung der für das schulische Lernen erforderlichen exekutiven Funktionen und metakognitiven Fähigkeiten begünstigt, während das Kind für das schulische Lernen dann ein gewisses Maß an Strukturierung und Wiederholungen benötigt, um die für das Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlichen Automatismen entwickeln zu können.

Kurzum: es ist höchste Zeit, den eingefahrenen Streit zwischen den beiden vermeintlich gegensätzlichen pädagogischen Modellen aufzuheben: viel wichtiger ist es, beide Modelle nunmehr möglichst optimal zu koordinieren.

### **Bessere Bildungschancen für alle: Zugang zu einem qualitativ hochwertigen FBBE-Angebot und gezielte Unterstützung der Eltern**

Die Erkenntnis ist nicht neu: Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen, ethnischen Minderheiten, Migrantenfamilien und von Alleinerziehenden sind weniger erfolgreich in der Schule und haben damit weniger Chancen auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn. Allein schon um die Chancengleichheit zu gewährleisten, aber auch aus sozialen und wirtschaftlichen Gründen (Heckman 2006, zitiert von Leseman in Kapitel 1) ist es wichtig, diese Lücke zu schließen. In dieser Hinsicht scheint der Aufbau eines hochwertigen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebotes für Kleinkinder ein viel versprechender Ansatz.

Es ist legitim und wissenschaftlich notwendig, nach den Ursachen für die unterschiedlichen Bildungschancen der Kinder zu fragen. Genau dies leistet Leseman in Kapitel 1. In seiner Übersicht über die wissenschaftliche Literatur zu unserem Thema fasst er noch einmal verschiedene Faktoren zusammen, die sich negativ auf die psychologische Entwicklung und den Schulerfolg des Kindes auswirken können: *Armut, Zugehörigkeit zu einer sozial benachteiligten Schicht, niedriges Bildungsniveau und funktionaler Analphabetismus der Eltern, unqualifizierte und niedrig bezahlte Beschäftigung, religiöse und kulturelle Traditionen und Lebensweisen, in denen der Schriftkultur wenig Bedeutung zugemessen wird*. Es ist davon auszugehen, dass diese Faktoren zum Teil zusammenwirken. So geht Analphabetismus in der Regel mit einem niedrigen Bildungsniveau und einer Lebensweise einher, in der die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur eine eher untergeordnete Rolle spielt. Ein niedriges Bildungsniveau wiederum korreliert in der Regel mit einem niedrigen Einkommen. In einer Sekundaranalyse der Daten aus PISA 2000 haben Crahay & Monseur (2006) gezeigt, dass in allen teilnehmenden Staaten eine Wechselwirkung zu erkennen ist zwischen den Variablen „sozioökonomischer Status“ auf der einen und den Variablen „Sprache im Elternhaus“ und „Geburtsort“ auf der anderen Seite: Wenn man die Variable „sozioökonomischer Status“ kontrolliert, fallen die anderen beiden Variablen kaum noch ins Gewicht. Ferner gilt es hier, wie Walberg & Tsai (1983) gezeigt haben, in Anbetracht der Funktionsweise von Schule und Gesellschaft in unseren Staaten, die Auswirkungen des *Matthäus-Effekts* zu beachten: Kinder, die aufgrund ihrer Begabungen, sozialen Herkunft oder insgesamt vorteilhafter Entwicklungsbedingungen besonders günstige Voraussetzungen mitbringen, werden von dem Bildungssystem mehr profitieren können als andere. Diesem positiven Zusammenhang steht leider auch ein Teufelskreis gegenüber: Kinder, die unter weniger vorteilhaften Entwicklungsbedingungen aufwachsen, haben auch in der Schule eine ungünstigere Ausgangssituation und damit geringere Erfolgchancen als Kinder aus der Mittelschicht. Leseman beklagt dieses Phänomen mit den folgenden Worten: *Viele Studien zeigen, dass Familien mit niedrigem Einkommen und Familien, die ethnischen Minderheiten angehören, tendenziell eher qualitativ*



*minderwertige Betreuungsangebote in Anspruch nehmen* (S. 9). Genau diese negativen Kreisläufe aber gilt es zu unterbrechen. Als erste und vornehmlichste Maßnahme bietet sich hier sicherlich die Entwicklung eines qualitativ hochwertigen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebots für Kleinkinder an.

Es steht sehr viel auf dem Spiel. Gemäß den Berechnungen, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden (siehe Kapitel 2), leben 17,2 % der europäischen Haushalte mit einem Kleinkind (unter 6 Jahren) unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze. Hinter diesem europäischen Durchschnitt verbergen sich ganz erhebliche Abweichungen zwischen den einzelnen Staaten. Besonders Besorgnis erregend ist die Situation in den Staaten, in denen mehr als 20 % der Haushalte mit einem Kind unter 6 Jahren unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze leben. Das gilt für Estland (22,2 %), Italien (21,1 %), Litauen (22,5 %), Luxemburg (20,1 %), Polen (25 %), Portugal (21 %) und das Vereinigte Königreich (22,6 %). In allen europäischen Staaten mit Ausnahme von Schweden und Norwegen leben mehr als 10 % der Haushalte mit einem Kind unter 6 Jahren unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze. Dieser Indikator ist besonders wichtig, da der Faktor „Armut“ die anderen Risikofaktoren überdeterminiert. Zu diesem Schluss kam bereits im Jahre 1974 Bronfenbrenner in einem für das US-amerikanische *Office of Child Development* angefertigten Bericht mit dem Titel *“Is Early Intervention Effective?”* Bronfenbrenner erklärte auf der Grundlage der Forschungsergebnisse, dass Eltern in einer Armutssituation ihre gesamte Energie darauf ausrichten, ihr Überleben zu sichern, was sich unweigerlich auf die Erziehung des Kindes auswirkt. Auch Leseman betont in seinem Überblick über die wissenschaftliche Literatur (Kapitel 1 oben) „Die Wahrnehmung der elterlichen Verantwortung erfordert eine starke kindbezogene Motivation, häufig auf Kosten der eigenen Anliegen. Wenn die Eltern allerdings mit zu vielen Bedrohungen konfrontiert sind, mit denen sie nicht effektiv umgehen können, kann dies zu chronischem Stress führen (auch: „allostatische Belastung“). Dieser chronische Stress wiederum führt zu einem Ungleichgewicht zwischen den kindbezogenen Zielen und den selbstbezogenen Zielen, welches sich negativ auf die Wahrnehmung der elterlichen Verantwortung auswirkt“.

Der chronische Stress der Eltern könnte auch der – oder zumindest ein – Grund sein für die relativ geringe Effizienz der Programme für vorschulische Erziehung und Bildung im Elternhaus (<sup>7</sup>). So belegt etwa die von Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman (2005) durchgeführte Meta-Analyse, in der reine Eltern-Kind-Programme mit Programmen verglichen wurden, die ein institutionelles FBBE-Angebot an einer vorschulischen Einrichtung mit Unterstützungsangeboten für die Eltern der Kinder kombinieren, die Überlegenheit der kombinierten Maßnahmen.

Die Schlussfolgerungen aus der aktuellen Forschung auf diesem Gebiet sind unmissverständlich: Es gilt nunmehr, die Kontroverse zwischen Unterstützung der Eltern von kleinen Kindern auf der einen und institutioneller Vorschulbildung auf der anderen Seite zu überwinden. Die offenbar wirksamste Form der Förderung von Kindern, die in Familien mit Schwierigkeiten leben, ist die Kombination eines qualitativ hochwertigen FBBE-Angebots mit einem Unterstützungsangebot für deren Eltern. Aus der Literaturrecherche geht eindeutig hervor, dass sich die Maßnahmen als besonders effizient erwiesen haben, welche die folgenden Komponenten beinhalten: „ein intensives, frühzeitiges und kindzentriertes Bildungsangebot an einer FBBE-Einrichtung, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder, Elternbildungsangebote und aktive Elternarbeit, ein Programm, das Bildungsaktivitäten beinhaltet, die Kinder und Eltern zu Hause durchführen, sowie Maßnahmen im Bereich der Familienförderung“ (<sup>8</sup>).

Viele Autoren betonen, dass es wichtig ist, die Eltern in den Prozess der langfristigen Festigung der positiven Effekte der institutionellen Vorschulbildung und -erziehung einzubeziehen. Die nationalen Politiken haben hierzu bislang allerdings selten mehr als Absichtserklärungen herausgegeben. In den

(<sup>7</sup>) Leseman bezieht sich dabei insbesondere auf die folgenden Programme: das *Parent as Teachers Program* (PAT) in den Vereinigten Staaten, das *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY) in Israel, den Niederlanden, der Türkei und den Vereinigten Staaten, das *Mother (or Parent) Child Home Programme* (MCHP bzw. PCHP) in den Vereinigten Staaten, den Bermudas und den Niederlanden.

(<sup>8</sup>) Dies gilt insbesondere für die folgenden Programme: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program* und *Chicago Child-Parent Centres Programme* sowie für das Projekt zur frühzeitigen Förderung der Potenziale des Kindes in der Türkei.

meisten Staaten beschränkt sich die Zusammenarbeit mit den Eltern im Wesentlichen darauf, dass Informations- und Beratungsangebote für die Eltern bereitgestellt werden. Hierin wird auch die eigentliche Aufgabe von Elternversammlungen gesehen. Diese Veranstaltungen sind sicherlich sehr sinnvoll (dies gilt insbesondere für die Maßnahmen im Bereich Gesundheit und Hygiene, wie sie in der Tschechischen Republik praktiziert werden) – in das eigentliche Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebot aber werden die Eltern derzeit selten aktiv einbezogen werden, wie der Bestandsaufnahme in Kapitel 4, Abschnitt 4 zu entnehmen ist. Es deutet jedoch einiges darauf hin, dass das Bewusstsein für diese Thematik wächst und ein allmählicher Wandel begonnen hat. So wurden zum einen in mehreren Staaten spezielle Betreuungsangebote für Risikofamilien eingerichtet, wobei allerdings oft noch unklar ist, in welcher Weise die Familien ermutigt werden, diese Angebote in Anspruch zu nehmen<sup>(9)</sup>. Zum anderen wurde (insbesondere in Österreich) die aktuelle Situation in offiziellen Texten kritisch analysiert und betont, dass Innovationen in diesem Bereich dringend notwendig sind. Vereinzelt werden auch neue Maßnahmen bereits umgesetzt. So wurden in mehreren Staaten (insbesondere in Bulgarien, der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Dänemark, Spanien, Italien, Lettland, Portugal und Norwegen) Beiräte oder sonstige Organe in Verbindung mit den FBBE-Einrichtungen eingerichtet. In Frankreich muss jede Krippe einen Entwicklungsplan, der genaue Angaben zu den Mitwirkungsmöglichkeiten und Aufgaben der Eltern enthält, für die gesamte Einrichtung oder das spezifische Angebot ausarbeiten. In Portugal haben Eltern die Möglichkeit, sich aktiv an den vorschulischen Bildungsangeboten zu beteiligen, indem sie in die Kindergärten kommen und den Kindern aus ihrem Leben erzählen, Märchen oder Geschichten vorlesen usw. Letzteres soll insbesondere durch das im Jahr 2008 ins Leben gerufene Projekt zur Leseförderung für Kleinkinder „Leitura em vai e vem“ (Lesen in Bewegung) angeregt werden.

In den Länderbeiträgen des Vereinigten Königreichs und Finnlands wird die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Personal der frühpädagogischen Einrichtungen und den Familien beschrieben, wobei vor allem die Aufgabenbereiche beider Parteien abgesteckt werden. Demnach schreibt im Vereinigten Königreich (England und Wales) das *Childcare Act* aus dem Jahr 2006 gesetzlich vor, dass die Eltern in die Planung, Entwicklung, das Angebot und die Evaluierung der frühpädagogischen Einrichtungen einbezogen werden. Auch in Schottland müssen Kindertageseinrichtungen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und eine regelmäßige Kommunikation mit den Eltern aufbauen<sup>(10)</sup>. In Finnland gehört es zu den Pflichten der Fachkräfte für Frühpädagogik, den Eltern Unterstützung bei der Erziehung der Kinder zu bieten und mit den Eltern zusammenzuarbeiten: Ziel ist es, unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse jeder einzelnen Familie und in Kooperation mit den Eltern die individuellen Bedürfnisse und Schwierigkeiten des einzelnen Kindes so früh wie möglich zu erkennen, um möglichst jedem Kind ein auf seinen spezifischen Bedarf abgestimmtes Betreuungsangebot anbieten zu können<sup>(11)</sup>. Diese Ansätze nehmen die zunehmende organisatorische Vernetzung der Unterstützungsangebote für die Familien vorweg, wie sie sich in mehreren Staaten inzwischen bereits abzeichnet – insbesondere in Estland und in Irland, wo Netzwerke eingerichtet wurden, in denen die verschiedenen Einrichtungen und Dienste für Kleinkinder miteinander kooperieren. Diese Beispiele machen deutlich, dass es bereits in einer ganzen Reihe von Staaten Bemühungen gibt, ein integriertes Unterstützungsangebot für Eltern von Kindern im Vorschulalter und damit für Vorschulkinder bereitzustellen.

In Bezug auf die langfristigen Auswirkungen der Kombination von frühkindlichen Angeboten an FBBE-Einrichtungen mit einer Unterstützung der Eltern ist der Beitrag von Schweinhart & Weikart (1985, 1993 und 1997) sehr aufschlussreich. Diese Forscher stellten fest, dass Kinder aus ethnischen Minderheiten, die an vorschulischen Erziehungs- und Bildungsangeboten teilgenommen haben, in der Schule Erfolg haben, obwohl die unmittelbaren Auswirkungen der familienergänzenden Förderung auf den Intelligenzquotienten relativ schnell wieder verblassen, und formulierten daher die Hypothese, dass der punktuelle Anstieg der

---

<sup>(9)</sup> In Griechenland, Rumänien und Slowenien etwa gibt es besondere FBBE-Angebote für Roma-Familien.

<sup>(10)</sup> An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Eltern in England in der Durchführung der lokalen *Sure Start*-Programme eine wichtige Rolle spielen. Die Partnerschaften setzen sich zu gleichen Teilen aus Eltern und aus Mitgliedern der Gemeinschaft zusammen. Es ist anzunehmen, dass der experimentelle Charakter, der diesem Programm zugrunde liegt, auch die künftige Politik der Frühpädagogik in diesem Land insgesamt prägen wird.

<sup>(11)</sup> Auch in Ungarn sind die Vorschullehrer verpflichtet, in Gesprächen mit den Eltern Informationen über die Kinder zusammenzutragen und Berichte über die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes anzufertigen.

kognitiven Fähigkeiten der Schüler Auswirkungen auf ihr soziales Umfeld zeitigt und sich damit in der Folge positiv auf ihre weiteren Bildungschancen auswirkt. „Benachteiligte“ Kinder, die an vorschulischen Angeboten teilgenommen haben, betreten die Grundschule mit einer größeren Bildungsbereitschaft. Eben dadurch beeindrucken sie ihre Lehrer, die ihnen daraufhin mit einer deutlich positiveren Erwartungshaltung entgegentreten als „benachteiligten“ Mitschülern, die keine vorschulische Bildung genossen haben. Die Kinder spüren also, dass die Erwachsenen große Hoffnungen in sie setzen und mobilisieren ihre Energien, um die positiven Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht zu enttäuschen. Kurz: Schüler aus ethnischen Minderheiten, die mit geschärften kognitiven Fähigkeiten in den Primarbereich eintreten, werden aufgrund der Qualität ihrer Beteiligung am Unterrichtsgeschehen eine positive Erwartungshaltung in ihrem schulischen Umfeld wecken. Wenn sie spüren, dass die Lehrer eine hohe Meinung von ihnen haben, verhalten und benehmen sie sich auch wie „gute Schüler“. Die Tatsache, dass der Lehrer eine hohe Meinung von seinen Kindern hat, wird wiederum die Eltern in ihrer Einstellung gegenüber ihren Kindern und in ihren Ansprüchen an deren Werdegang beeinflussen.

Insofern liegt es auf der Hand, dass die frühkindliche Bildung auch langfristig Auswirkungen nach sich zieht, wenn man bedenkt, dass sie einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und die Lernmotivation der Kinder ausübt, in direkter und/oder indirekter Form die Einstellung der Familie zur Bildung beeinflusst und sich indirekt auch auf die Qualität der Interaktionen auswirkt, an denen das Kind im Laufe seiner Primar- und Sekundarschulbildung beteiligt sein wird.

Die „Erfolgsformel“ besteht in der Kombination eines institutionellen frühpädagogischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebots mit einem Unterstützungsangebot für die Eltern. Aufgabe der Bildungsforschung ist es nunmehr, genau zu bestimmen, welche Art von Unterstützung den Eltern von Kleinkindern in den einzelnen europäischen Staaten angeboten werden sollte. Ein Bestandteil der Unterstützungsmaßnahmen wird sicherlich die Auseinandersetzung mit den Glaubenssätzen der Eltern und deren Verständnis von frühkindlicher Erziehung und Bildung sein. Die in diesem Bereich durchgeführten Studien kommen zum Teil zu recht unterschiedlichen Ergebnissen, es scheint sich jedoch ein viel versprechender Ansatz abzuzeichnen. So unterscheiden die Wissenschaftler im Wesentlichen zwischen zwei Typen von Glaubenssätzen: „traditionelle kollektivistische“ Glaubenssätze und „moderne individualistische“ Glaubenssätze (vgl. Palacios u. a. (1992) und Triandis (1997) zitiert von Leseman in Kapitel 1). Eltern, die sich „traditionellen kollektivistischen“ Glaubenssätzen verbunden fühlen, das heißt Überzeugungen und Vorstellungen, die sich insbesondere dadurch charakterisieren, dass „die Interessen des einzelnen Kindes den Interessen der größeren sozialen Einheit der (Groß-) Familie und der lokalen Gemeinschaft untergeordnet sind“, scheinen den Kindern weniger stimulierende Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten als Eltern, die die entgegengesetzten Glaubenssätze vertreten. Allerdings besteht durchaus noch Klärungsbedarf sowohl im Hinblick auf die Ziele als auch auf die Inhalte und die konkrete Ausgestaltung des Unterstützungsangebots für Eltern von Kleinkindern in unseren europäischen Kulturen.

Abschließend möchten wir nun noch einmal auf eine andere Feststellung zurückkommen, die in Kapitel 1 formuliert wurde:

Besonders positive Auswirkungen hat die Teilnahme der Kinder an dem Angebot der FBBE-Einrichtungen, wenn die Qualität des Angebots besonders hoch ist, die Kinder über einen möglichst langen Zeitraum hinweg möglichst regelmäßig an dem Angebot teilnehmen – sie also eine möglichst „hohe Dosis FBBE“ mitnehmen – und wenn die Kinder aus Familien kommen, in denen das Kind wenig Anregungen für informelle Lernprozesse erhält, wodurch die kompensatorische Wirkung der FBBE-Maßnahmen noch verstärkt wird.

In diesem Zitat werden die Grundvoraussetzungen für die Wirksamkeit von frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten zusammengefasst. Insbesondere werden darin implizit die folgenden drei Punkte angesprochen:

- die Zugänglichkeit des Angebots
- die Ausbildung des Personals, das in den FBBE-Einrichtungen beschäftigt ist
- die Gestaltung der Arbeitsbedingungen dieses Personals.

Eine regelmäßige Teilnahme der Kinder an den FBBE-Angeboten über einen möglichst langen Zeitraum hinweg kann nur erreicht werden, wenn gewährleistet wird, dass alle Kinder und insbesondere alle Kinder aus Risikofamilien ab dem frühesten Kindesalter Zugang zu diesen Angeboten haben. Im Zusammenhang mit dem Zugang zu den Angeboten stellt sich auch die Frage nach den Öffnungszeiten der Einrichtungen: diese müssen auf die Arbeitszeiten der Eltern abgestimmt werden können. Derzeit ist zwar in fast allen europäischen Staaten die Versorgung der 5-Jährigen mit FBBE-Angeboten – zumindest in quantitativer Hinsicht – weitgehend gesichert, dies gilt jedoch nicht für die 0- bis 3-Jährigen und nur bedingt für die 4-Jährigen. Zuvor wurde bereits erwähnt, dass die Beteiligung der 4- und 5-Jährigen an den Angeboten der vorschulischen Einrichtungen in den meisten europäischen Staaten zwar relativ hoch ist, jedoch nicht alle Kinder dieser Altersgruppe eine FBBE-Einrichtung besuchen. Daher möchten wir an dieser Stelle erneut auf die Frage zurückkommen, welche Kinder an den bestehenden Angeboten nicht teilnehmen und warum –denn es ist zu befürchten, dass hiervon in erster Linie Kinder aus Risikofamilien betroffen sind. Wenn dem so ist, müssen geeignete Maßnahmen ergriffen werden, um dieses Problem zu lösen, und in mehreren europäischen Staaten werden dahingehende Anstrengungen auch bereits unternommen (Kapitel 3). Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch zu bedenken, dass in vielen europäischen Staaten das bestehende Betreuungsangebot für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren insgesamt unzureichend ist. In Anbetracht der Ergebnisse der vorliegenden Studie sind umfangreiche finanzielle Investitionen in die Infrastruktur unbedingt erforderlich, um ein bedarfsgerechtes FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren aufzubauen. Die Staaten, die sich dieser Herausforderung heute stellen, könnten bei dieser Gelegenheit gleich dem Weg folgen, den die nordischen Staaten bereits eingeschlagen haben, indem sie integrierte Zentren für Frühpädagogik für die gesamte Altersgruppe der 0-/1- bis 5-/6-Jährigen einrichten, und diese FBBE-Einrichtungen mit hoch qualifiziertem Personal ausstatten.

Die beste Methode, die pädagogische Qualität des Angebots der FBBE-Einrichtungen zu sichern, besteht darin, zu gewährleisten, dass alle Mitarbeiter dieser Einrichtungen eine qualitativ hochwertige Ausbildung erhalten, die neben der pädagogischen Ausbildung auch Ausbildungsinhalte aus den Bereichen Kulturerziehung, Gesundheit und Hygiene umfasst. Wie wir in Kapitel 5 gesehen haben, ist in diesem Bereich noch Einiges zu tun, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung der Fachkräfte, denen Kinder der Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen anvertraut werden. Mit der Aus- und Weiterbildung des Personals der FBBE-Einrichtungen steht und fällt die Qualität des FBBE-Angebots – denn die Qualität der Ausbildung des Personals wirkt sich unmittelbar auf die Qualität der Anregungen aus, die die Kinder an den Einrichtungen erhalten, und bestimmt damit die potenziellen Auswirkungen der institutionellen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung <sup>(12)</sup>.

Ein günstiger Betreuungsschlüssel ist eine weitere Grundvoraussetzung für die Sicherung der Qualität der Interaktion zwischen Pädagogen und Kindern. Unter günstigen Rahmenbedingungen können die Pädagogen ein Klima der emotionalen Sicherheit schaffen, auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen, sie unterstützen und trösten, wenn sie Schwierigkeiten haben, frustriert sind und/oder Hilfe brauchen; sie sind in der Lage, im Hintergrund zu agieren, die verbale Kommunikation anzuregen und die intellektuelle Neugier der Kinder zu fördern. Zu dieser Schlussfolgerung kommen eine ganze Reihe der in Kapitel 1 besprochenen Studien <sup>(13)</sup>. Allerdings haben derzeit nicht alle europäischen Staaten Betreuungsstandards festgelegt, die als günstig bezeichnet werden könnten (Kapitel 4, Abschnitt 1). In vielen Staaten liegt die alleinige Zuständigkeit für die Definition der Betreuungsstandards auf der Ebene der lokalen Behörden (hier gibt es keine von der zentralen Ebene vorgegebenen Mindestanforderungen).

Die wissenschaftliche Forschung zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung kommt im Wesentlichen immer wieder auf die folgenden Kerngedanken zurück: Von herausragender Bedeutung sind

---

<sup>(12)</sup> Bei der Umsetzung der zunächst im Rahmen von Pilotprojekten getesteten FBBE-Programme im größeren Rahmen wurden in der Regel nicht ganz so positive Auswirkungen erzielt wie in der Pilotphase. Die meisten Autoren führen diese Abweichungen auf Unterschiede in der Qualität der Umsetzung der Programme zurück: im breiteren Rahmen angewandt, konnten die Programme in der Praxis nicht unter optimalen Bedingungen durchgeführt werden. Dies wird in erster Linie auf Probleme im Zusammenhang mit der Ausbildung, Einweisung und Begleitung des Personals der FBBE-Einrichtungen zurückgeführt.

<sup>(13)</sup> Insbesondere: Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995), Howes, Phillips, & Whitebook (1992), NICHD Early Child Care Network (2002), Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abott-Shim (2000).

die Zugänglichkeit und die Qualität der FBBE-Angebote. Vor allem aber geben die Forschungsergebnisse Anlass zur Hoffnung: Die Bereitstellung von qualitativ wertvollen pädagogischen Angeboten an Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung kann wirksam dazu beitragen, soziale Ungleichheiten zu bekämpfen und die Bildungschancen von Kindern mit sozialen Benachteiligungen zu verbessern.

Die Erkenntnisse der Bildungsforschung werden in der Bildungspolitik der europäischen Staaten allmählich umgesetzt. Deutlich zu erkennen ist dabei insbesondere die Absicht, die verschiedenen „Zielgruppen“ nicht zu separieren, sondern vielmehr ein integratives Angebot (Abbildung 4.5) für alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft an frühpädagogischen Einrichtungen bereitzustellen, in denen qualifiziertes Personal zum Einsatz kommt, das im Rahmen seiner Ausbildung darauf vorbereitet wird, Kinder im Vorschulalter gemäß ihren unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen angemessen zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Becchi, E. & Julia, D. (1998): *Histoire de l'enfance en Occident – Tome 1, De l'Antiquité au XVIIe siècle*, Paris: Seuil.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998): *Histoire de l'enfance en Occident – Tome 2, Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris: Seuil.
- Bowen J., (1975): *A History of Western Education. I. The Ancient World: Orient and Mediterranean 2000 B.C.-A.D. 1054*, London: University Paperbacks.
- Bredenkamp, S. (1987): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005): The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bronfenbrenner, U. (1974): *Is Early Intervention Effective?*, Washington, D.C.: Office of Child Development.
- Crahay, M. (2005): *Psychologie de l'éducation*. (Quadrige), Paris: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., & Monseur, C. (2006): Différences individuelles et effets d'agrégation en ce qui concerne les performances en lecture. Analyse secondaire des données PISA 2000, in: C. Houssemand, R. Martin & P. Dickes. *Perspectives de psychologie différentielle*, 23-34, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Léon, A. (1980): *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Luc, J.N. (1997): *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris: Belin.
- Marcon, R.A. (1999): Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.



- Marcon, R.A. (2002): Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Monseur, C. und Crahay, M. (2008): Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale, *Revue Française de Pédagogie*, 162, (Numéro spécial sur l'éducation comparée, dirigé par N. Mons de l'Université de Grenoble).
- Rousseau, J.J. (1966): *Émile*, Paris: Garnier Flammarion.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1985): Evidence That Good Early Childhood Programs Work. *Phi Delta Kappan*, 66, 8, 545-551.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1993): *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*, High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997): The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J.M. (1998): Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Thomas, R.M. und Michel, Cl. (1994): *Théories du développement de l'enfant. Étude comparative*, Bruxelles: De Boeck.
- Van Haecht, A. (1992): *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles: De Boeck (2. Ausgabe).
- Walberg, H.J. & Tsai, S.L. (1983): Mathew effects in education. *Review of Educational Research*, 230, 359-373.



## CODES UND ABKÜRZUNGEN

---

### Länderkürzel

|              |   |                     |  |
|--------------|---|---------------------|--|
| <b>EU-27</b> | Europäische Union                       | <b>NL</b>           | Niederlande                                |
|              |   | <b>AT</b>           | Österreich                                 |
| <b>BE</b>    | Belgien                                 | <b>PL</b>           | Polen                                      |
| <b>BE fr</b> | Belgien – Französische Gemeinschaft     | <b>PT</b>           | Portugal                                   |
| <b>BE de</b> | Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft | <b>RO</b>           | Rumänien                                   |
| <b>BE nl</b> | Belgien – Flämische Gemeinschaft        | <b>SI</b>           | Slowenien                                  |
| <b>BG</b>    | Bulgarien                               | <b>SK</b>           | Slowakei                                   |
| <b>CZ</b>    | Tschechische Republik                   | <b>FI</b>           | Finnland                                   |
| <b>DK</b>    | Dänemark                                | <b>SE</b>           | Schweden                                   |
| <b>DE</b>    | Deutschland                             | <b>UK</b>           | Vereinigtes Königreich                     |
| <b>EE</b>    | Estland                                 | <b>UK-ENG</b>       | England                                    |
| <b>IE</b>    | Irland                                  | <b>UK-WLS</b>       | Wales                                      |
| <b>EL</b>    | Griechenland                            | <b>UK-NIR</b>       | Nordirland                                 |
| <b>ES</b>    | Spanien                                 | <b>UK- SCT</b>      | Schottland                                 |
| <b>FR</b>    | Frankreich                              |                     |  |
| <b>IT</b>    | Italien                                 | <b>Land der/des</b> | Die drei Staaten der Europäischen          |
| <b>CY</b>    | Zypern                                  | <b>EFTA/EWR</b>     | Freihandelsassoziation, die Mitglieder des |
| <b>LV</b>    | Lettland                                |                     | Europäischen Wirtschaftsraums sind         |
| <b>LT</b>    | Litauen                                 |                     |  |
| <b>LU</b>    | Luxemburg                               | <b>IS</b>           | Island                                     |
| <b>HU</b>    | Ungarn                                  | <b>LI</b>           | Liechtenstein                              |
| <b>MT</b>    | Malta                                   | <b>NO</b>           | Norwegen                                   |

### Statistische Symbole

: Keine Daten vorhanden

## ISCED 1997 (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen)

Die internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (*International Standard Classification for Education* – ISCED) ist ein Instrument für die Erhebung statistischer Daten zum Bildungsbereich auf internationaler Ebene. Sie umfasst einen mehrdimensionalen Klassifikationsrahmen, in dem die beiden folgenden Variablen berücksichtigt sind: die Bildungsebenen und Bildungsbereiche mit den zusätzlichen Dimensionen der Ausrichtung des Bildungsgangs (allgemein bildend/berufsbildend/-berufsvorbereitend) sowie das Ziel, auf das der Bildungsgang hinführt (nachfolgende Bildungsgänge/Eintritt in den Arbeitsmarkt). Die aktuelle Version, ISCED 1997 <sup>(1)</sup>, unterscheidet sieben Bildungsstufen (von ISCED 0 bis ISCED 6), davon zwei des Tertiärbereichs. Im Rahmen der ISCED-Klassifikation steht eine Reihe von Kriterien zur Verfügung, um einen gegebenen Bildungsgang einer Bildungsstufe zuzuordnen. Je nach Stufe und Art des jeweiligen Bildungsgangs muss bestimmt werden, welches die Haupt- und welches die Hilfskriterien für diese Zuordnung sind (üblicherweise für die Aufnahme in den betreffenden Bildungsgang verlangte Abschlüsse, Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme, Mindestalter, Qualifikationen des Lehrpersonals usw.). Die folgenden Stufen werden unterschieden:

- ISCED 0 (Elementarbereich)
- ISCED 1 (Primarbereich)
- ISCED 2 (Sekundarbereich I)
- ISCED 3 (Sekundarbereich II)
- ISCED 4 (postsekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge)
- ISCED 5 (Tertiärbereich – erste Stufe)
- ISCED 6 (Tertiärbereich – zweite Stufe)

Diese Studie berücksichtigt lediglich die Stufen ISCED 0 und 1, die nachstehend erläutert werden.

### ISCED 0 (Elementarbereich)

Erste Stufe des organisierten Unterrichts in einer Schule oder einer anderen Einrichtung für Kinder im Alter von mindestens 3 Jahren.

### ISCED 1 (Primarbereich)

Der Primarbereich beginnt im Alter von 5 bis 7 Jahren, fällt immer in den Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und dauert in der Regel 4 oder 6 Jahre.

---

<sup>(1)</sup> [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf)

## VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

---

### Kapitel 2. Kontextindikatoren

51

|                 |   |    |
|-----------------|---|----|
| Abbildung 2.1:  | Anzahl der Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 0 bis 2 Jahren, 3 bis 5 Jahren und 0 bis 5 Jahren in Prozent der Gesamtzahl der Haushalte, 2005   | 52 |
| Abbildung 2.2:  | Verteilung der Haushalte mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren nach Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder unter 15 Jahren, 2005   | 53 |
| Abbildung 2.3:  | Prozentsatz der Alleinerziehendenhaushalte bezogen auf die Haushalte mit mindestens einem 0- bis 2-jährigen und weiteren Kindern, 3- bis 5-jährigen und weiteren Kindern und 0- bis 5-jährigen und weiteren Kindern, 2005                                       | 54 |
| Abbildung 2.4:  | Anteil der unter 6-jährigen ausländischer Staatsangehörigkeit in Prozent der Gesamtzahl der unter 6-jährigen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (alle Altersgruppen), 2005  | 56 |
| Abbildung 2.5:  | Prozentsatz der unter der Armutsgefährdungsschwelle lebenden Haushalte mit Kindern im Alter von 0 bis 2 Jahren, 3 bis 5 Jahren und 0 bis 5 Jahren, 2005   | 57 |
| Abbildung 2.6:  | Erwerbsquote nach Geschlecht der Eltern bzw. des Vormunds und Alter der Kinder (mindestens ein 0- bis 2-jähriges Kind, mindestens ein 3- bis 5-jähriges Kind – eventuell weitere Kinder im Alter von über 5 Jahren, 6 bis 12 Jahren und 12 bis 15 Jahren), 2005 | 58 |
| Abbildung 2.7:  | Erwerbslosenquote bei Eltern bzw. einem Vormund mit mindestens einem 0- bis 2-jährigen Kind (und eventuell weiteren Kindern) und mit mindestens einem 3- bis 5-jährigen Kind (und eventuell weiteren Kindern) nach Geschlecht, 2005                             | 60 |
| Abbildung 2.8:  | Erwerbslosenquote bei alleinerziehenden Haushaltsvorständen mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nach Geschlecht, 2005  | 62 |
| Abbildung 2.9:  | Beteiligung der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren im Elementarbereich (ISCED 0) und Primarbereich (ISCED 1) nach Alter, 2005/06  | 65 |
| Abbildung 2.10: | Beteiligung 3-jähriger Kinder auf der ISCED-Stufe 0 2004/05 und Beschäftigungsquote der Mütter von 3-jährigen Kindern, 2005   | 66 |
| Abbildung 2.11: | Entwicklung der Bildungsbeteiligung von 3- bis 4-jährigen Kindern im Elementarbereich (ISCED 0) und ohne Zuordnung nach ISCED-Stufen, 2000/01 bis 2005/06   | 67 |
| Abbildung 2.12: | Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung in Prozent des BIP im Elementarbereich (ISCED 0) und ohne Zuordnung nach ISCED-Stufen, 2001 bis 2004   | 70 |
| Abbildung 2.13: | Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung für den Elementarbereich (ISCED 0) und ohne Zuordnung nach ISCED-Stufen pro Kopf in Tausend EUR-KKS, 2001 bis 2004   | 71 |

### Kapitel 3. Zugang zu den frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten

75

|                |   |    |
|----------------|---|----|
| Abbildung 3.1: | Subventionierte und anerkannte Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung – Art der Einrichtung und Alter der Zielgruppe, 2006/07   | 76 |
| Abbildung 3.2: | Steuervergünstigungen und einkommensabhängige Bezuschussung der Elternbeiträge für kostenpflichtige FBBE-Angebote (für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren). Anerkannte und subventionierte Einrichtungen, 2006/07 | 87 |

## **Kapitel 4. Organisatorischer Rahmen und pädagogische Ansätze** **91**

---

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 4.1: Gliederung der (anerkannten und subventionierten) FBBE-Einrichtungen nach dem Alter der Kinder, 2006/07   | 92  |
| Abbildung 4.2a: FBBE-Betreuungsstandards (Betreuungsschlüssel und/oder Gruppengröße). Anerkannte und subventionierte Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren, 2006/07                    | 93  |
| Abbildung 4.2b: FBBE-Betreuungsstandards (Betreuungsschlüssel und/oder Gruppengröße). Anerkannte und subventionierte Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren, 2006/07                 | 96  |
| Abbildung 4.3: Gesundheits- und Sicherheitsstandards für (anerkannte und subventionierte) FBBE-Einrichtungen, 2006/07  | 97  |
| Abbildung 4.4a: Inhalte und pädagogische Ansätze. Anerkannte und subventionierte Angebote für Kinder ab 2 oder 3 Jahren, 2006/07   | 101 |
| Abbildung 4.4b: Inhalte und pädagogische Ansätze. Anerkannte und subventionierte Angebote für Säuglinge und Kleinkinder (unter 2 oder 3 Jahren), 2006/07                                     | 101 |
| Abbildung 4.5a: Maßnahmen zur Förderung von sozial, kulturell und/oder sprachlich benachteiligten Kindern. Anerkannte und subventionierte Angebote für Kinder ab 2 oder 3 Jahren, 2006/07    | 104 |
| Abbildung 4.5b: Maßnahmen zur Förderung von sozial, kulturell und/oder sprachlich benachteiligten Kindern. Anerkannte und subventionierte Angebote für Kinder unter 2 oder 3 Jahren, 2006/07 | 105 |

## **Kapitel 5. Ausbildung und berufliches Profil des Personals** **109**

---

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 5.1: Niveau und Dauer der Ausbildung der Mitarbeiter an FBBE-Einrichtungen. Mindestanforderungen an die Erstausbildung des für Kinder unter 2 oder 3 Jahren verantwortlichen Personals, 2006/07                            | 111 |
| Abbildung 5.2: Anteil der allgemein bildenden, berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildungskomponente. Mindestanforderungen an die Erstausbildung der für Kinder unter 2 oder 3 Jahren verantwortlichen Fachkräfte, 2006/07 | 113 |
| Abbildung 5.3: Personalstruktur der FBBE-Einrichtungen für Kinder unter 2 oder 3 Jahren, 2006/07   | 114 |
| Abbildung 5.4: Erstausbildung der Lehrer bzw. Pädagogen für den Elementarbereich (ISCED 0). Mindestdauer und Niveau der Ausbildung und Mindestanteil der berufsbezogenen Ausbildung, 2006/07   | 115 |
| Abbildung 5.5: Berücksichtigung des Ausbildungsinhalts „Förderung von Risikokindern“ in der Erstausbildung der Fachkräfte an Einrichtungen für Kinder ab 2 oder 3 Jahren (ISCED 0), 2006/07  | 118 |
| Abbildung 5.6: Status und Organisation der beruflichen Weiterentwicklung der für Kinder unter 2 oder 3 Jahren verantwortlichen Fachkräfte, 2006/07   | 120 |

## **Kapitel 6. Finanzierung der FBBE-Einrichtungen** **123**

---

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 6.1: Quellen der Finanzierung von öffentlichen und privaten öffentlich geförderten FBBE-Einrichtungen – zentrale Ebene, lokale Ebene und Familien, 2006/07 | 124 |
| Abbildung 6.2: Strategien der Ausgleichsfinanzierung für Risikogruppen, 2006/07  | 126 |

## Anhang 1:

**Tabelle A. Für FBBE zuständige Behörden, 2006/07**

*Der Altersbereich beschränkt sich auf die Kohorte von 0 bis 6 Jahren, selbst wenn die zuständigen Einrichtungen auch ältere Kinder betreuen.*

|       | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Ausarbeitung von politischen Maßnahmen für FBBE   | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Umsetzung von politischen Maßnahmen für FBBE   |
|-------|---|--|
| BE fr | <b>Parlament und Regierung der Französischen Gemeinschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kabinett des Ministers für Kind, Jugendhilfe und Gesundheit (für Kinder in der Altersgruppe von 0-12 Jahren)</li> <li>Kabinett des Ministers für Pflichtschulunterricht (Altersgruppe von 2 1/2-6 Jahren)</li> <li>Ministerium der Französischen Gemeinschaft</li> </ul>   | <b>Ministerium der Französischen Gemeinschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Generaldirektion für Pflichtschulunterricht</li> <li>Generaldirektion für Jugendhilfe</li> </ul> <b>Regierungsagentur: ONE</b> ( <i>Office de la Naissance et de l'Enfance</i> / Amt für Geburten und Kinder)   |
| BE de | <b>Parlament und Regierung der Deutschsprachigen Gemeinschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kabinett des Ministers für Soziales in Abstimmung mit der Ministerialabteilung (für die beiden Altersgruppen von 0-3 und 3-6 Jahren, vor allem die erstere)</li> <li>Kabinett des Ministers für Bildung in Abstimmung mit der Ministerialabteilung (für die Altersgruppe von 3-6 Jahren)</li> </ul>  | <b>Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Dienst für Kind und Familie</i> innerhalb der Ministerialabteilung für <i>Beschäftigung, Gesundheit und Soziales</i>. Private Einrichtungen oder Einzelpersonen, die FBBE-Einrichtungen betreiben</li> <li>Abteilung im Ministerium für Unterricht und Ausbildung</li> <li>Träger von Schulen oder Vorschulabteilungen subventionierter Bildungseinrichtungen (Gemeinden; private Träger)</li> </ul> |
| BE nl | <b>Flämisches Ministerium für Wohlfahrt, Gesundheit und Familie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für die Betreuung von Kindern vor dem Alter, in dem sie Vorschuleinrichtungen besuchen können, sowie für die außerschulische Betreuung von Kindern, die Vorschulen besuchen (Kinder von 0 bis 6 Jahren)</li> </ul> <b>Flämisches Ministerium für allgemeine und berufliche Bildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Bildung (2 ½ – 6 Jahre)</li> </ul> | <b>Agentur <i>Kind en Gezin</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Kinderbetreuung</li> </ul> <b>Schulberatung</b> mit Unterstützung der entsprechenden Netze <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Bildung</li> </ul>  |
| BG    | <b>Ministerium für Gesundheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Erziehung und Wissenschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(3-7 Jahre)</li> </ul>   | <b>Ministerium für Erziehung und Wissenschaft</b> <b>Regionalinspektionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Bildung</li> </ul> <b>Regionalinspektionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für die Überprüfung der Einhaltung der Gesundheits- und Hygienevorschriften</li> </ul> <b>Kommunen</b>  |
| CZ    | <b>Ministerium für Gesundheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Bildung, Jugend und Sport</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Primarbildung, einschließlich der Bildung von sozial benachteiligten Kindern; (3-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Beschäftigung und Soziales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für soziale Dienste für Risikokinder</li> </ul>                                       | <b>Kommunen</b><br><b>Kommunen und Regionalbehörde</b><br><b>Regionalbehörde und Kommunen</b>  |
| DK    | <b>Ministerium für Soziales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(0-6 Jahre)</li> </ul>   | <b>Kommunale Behörden</b>  |

|    | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Ausarbeitung von politischen Maßnahmen für FBBE  | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Umsetzung von politischen Maßnahmen für FBBE  |
|----|--|---|
| DE | <b>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Gemeinden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Länder und Gemeinden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerien für Jugend und Soziales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerien für Bildung und Kultur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>  | Länder und Gemeinden  |
| EE | <b>Ministerium für Soziales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Sozialfürsorge; legt die Anforderungen im Bereich des Gesundheitsschutzes für Kinderbetreuungseinrichtungen fest (0-7 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Bildung und Forschung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die Erarbeitung des Rahmenprogramms für die Vorschulerziehung; stellt die Bildungslizenzen für die Kinderbetreuungseinrichtungen aus; ist an der staatlichen Aufsicht über die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungstätigkeit in den Vorschuleinrichtungen (0-7 Jahre) beteiligt</li> </ul>   | Lokale Behörden   |
| IE | <b>Department of Social, Community and Family Affairs (Ministerium für Soziales, Gemeinden und Familie, DSFCA)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Sozialfürsorge</li> </ul> <b>Ministerium für Gesundheit und Kinder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programm für Gesundheitsfürsorge</li> </ul> <b>Büro des Ministeriums für Kinder und Jugend</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellenangebote für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern</li> <li>• Kinderschutz und Kindeswohl</li> </ul> <b>Ministerium für Bildung und Wissenschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rahmenprogramm für frühes Lernen</li> <li>• Qualitätsrahmen für die frühkindliche Erziehung</li> <li>• Angebot der Primarschulerziehung von Kindern ab 4 Jahren</li> </ul> | <b>DSFCA</b><br><br><b>Gesundheitsaufsichtsamt</b><br><br><b>Ausschüsse der Städte und Counties (Grafschaften) für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter</b><br><b>HSE</b><br><br><b>Nationaler Rat für Programmplanung und Evaluierung</b><br><b>Ministerium für Bildung und Wissenschaft</b><br><b>Ministerium für Bildung und Wissenschaft</b> |
| EL | <b>Kommunen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (18 Monate-5 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Nationale Erziehung und Religion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (4-5 Jahre)</li> </ul>  | <b>Kommunen</b><br><br><b>Ministerium für Nationale Erziehung und Religion</b>  |
| ES | <b>Ministerium für Bildung und Wissenschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für allgemeine Leitlinien zum Ausgleich von Ungleichheiten</li> </ul> <b>Ministerium für Beschäftigung und Soziales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Bildung und Schutz der Kinder</li> </ul> <b>Autonome Regionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die Weiterentwicklung der nationalen Gesetzgebung und Anpassung an das Gebiet der eigenen Autonomen Region</li> </ul>   | <b>Autonome Regionen</b><br><b>Kommunen</b>   |



|    | <b>Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Ausarbeitung von politischen Maßnahmen für FBBE</b>  | <b>Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Umsetzung von politischen Maßnahmen für FBBE</b>   |
|----|---|---|
| ES | <b>Kommunen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ebenfalls zuständig für die Ausarbeitung von Maßnahmen zum Schutz von Risikokindern (alle Einrichtungen zuständig für Kinder von 0-6 Jahren)</li> </ul>  |   |
| FR | <b>Ministerium für Soziales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-2 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für nationale Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (2-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Gebietskörperschaften (Kommunen, Departements)</b><br><br><b>Staatliche Behörden in den Regionen</b>   |
| IT | <b>Ministerium für Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Kommunen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Nachgeschaltete Bildungsbehörden und Schulen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>   |
| CY | <b>Ministerium für Arbeit – Wohlfahrtsbehörden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Bildung und Kultur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3 bis 5 Jahre und 8 Monate)</li> </ul>   | <b>Abteilung für Wohlfahrt</b><br><br><b>Ministerium für Erziehung und Kultur</b>   |
| LV | <b>Ministerium für Kinder und Familien</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für das staatliche Programm zur Verbesserung der Situation von Kindern und Familien und für die Koordinierung der Zusammenarbeit der staatlichen Einrichtungen sowie der Einrichtungen der lokalen Regierungen für den Schutz der Rechte von Kind und Familie (0-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Erziehung und Wissenschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die Bildungspolitik für Kinder, für den Zugang zu Bildung und Erziehung sowie für die Qualität von Bildung und Erziehung (1-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Wohlfahrt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die staatliche Politik der sozialen Sicherheit von Kind und Familie, Sozialversicherung und Sozialleistungen, Sozialhilfe und Fürsorgeleistungen, organisiert und koordiniert die sozialen Dienste und die Sozialhilfe (0-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Gesundheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die Gesundheitsfürsorgepolitik für Kinder sowie für die Organisation und Koordinierung der Gesundheitsfürsorgeleistungen für Kinder (0-6 Jahre)</li> </ul> | <b>Lokalverwaltungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bieten Unterstützung und Begleitung für Familien mit Kindern; organisieren die ersten Gesundheitsfürsorgeleistungen für Mutter und Kind; treffen Vorkehrungen für die Vorschulbetreuungseinrichtungen; organisieren für Kinder, die vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihrer eigenen Familie leben oder die aus Gründen des Kindeswohls nicht in ihrer Familie bleiben können, die Unterbringung außerhalb der Familie.</li> </ul> <b>Den zuständigen Ministerien unterstellte Einrichtungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Umsetzung und Organisation der sozialen Dienste</li> </ul> |
| LT | <b>Ministerium für Erziehung und Wissenschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1-7 Jahre)</li> </ul>   | <b>Kommunen/lokale Erziehungs- und Bildungsbehörden</b>   |
| LU | <b>Ministerium für Familie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für (öffentliche oder private) Kinderkrippen</li> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für nationale Erziehung und Berufsausbildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul> <b>Gemeinderat, politische Instanz, unterstützt durch die Schulkommission</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Ministerium für Familie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für nationale Erziehung und Berufsausbildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul> <b>Kommunen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitung und Verwaltung der Vorschulbildung und -erziehung und Organisation außerschulischer Maßnahmen</li> </ul>  |
| HU | <b>Ministerium für Soziales und Arbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Lokale Behörden</b>  |

|    | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen<br>für die Ausarbeitung<br>von politischen Maßnahmen für FBBE   | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen<br>für die Umsetzung von<br>politischen Maßnahmen für FBBE  |
|----|---|---|
| HU | <b>Ministerium für Erziehung und Kultur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>   |   |
| MT | <b>Ministerium für Erziehung, Kultur, Jugend und Sport</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auch für Kinderbetreuungsdienste (0-3 Jahre) und Kindergärten (3-4 Jahren) zuständig</li> </ul>   | <b>Kindergärten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• werden vom öffentlichen und privaten Sektor verwaltet und geleitet</li> </ul> <b>Kinderbetreuungseinrichtungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• werden vom privaten Sektor verwaltet und geleitet</li> </ul>   |
| NL | <b>Ministerium für Erziehung, Kultur und Wissenschaft</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die allgemeinen Leitlinien</li> </ul> <b>Kommunen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für spezifische politische Maßnahmen</li> </ul>   | <b>Vor allem die lokalen Behörden</b>   |
| AT | <b>Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen</li> </ul> <b>Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Gesetze für das Wohl der Jugend, politische Maßnahmen für Kindergärtnerinnen, Familienleistungen und Kinderbetreuungsleistungen</li> </ul> <b>Regierungen der Bundesländer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Gesetze für Kindergärten und Kinderkrippen (1-6 Jahre)</li> </ul> <b>Kommunen, Kirchen und weitere private Träger</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Bau und Unterhalt von Kindergärten und Kinderkrippen (1-6 Jahre)</li> </ul> | <b>Ministerium für Erziehung und Soziales</b><br><br><b>Bundesländer: Kindergartenfachberater</b><br><br><b>Kommunen</b><br><br><b>Leiter der Kindergärten</b>  |
| PL | <b>Ministerium für Gesundheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Nationale Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-7 Jahre)</li> </ul>  | <b>Gesundheitsfürsorgeeinrichtungen</b> ( <i>Zakłady Opieki Zdrowotnej</i> )<br><br><b>Lokale Bildungs-/Erziehungsbehörden</b> ( <i>gminy</i> = Schulverwaltungen) und <b>Büros der regionalen Bildungsaufsicht</b> ( <i>kuratoria oświaty</i> )  |
| PT | <b>Ministerium für Arbeit und Soziale Solidarität</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-3 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Justiz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Ministerium für Arbeit und Soziale Solidarität/Institut für Soziale Sicherheit</b><br><br><b>Ministerium für Erziehung/Regionaldirektionen für Erziehung/Schulgruppen</b><br><br><b>Kommunen</b>   |
| RO | <b>Ministerium für Arbeit, Familie und Chancengleichheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Aspekte des Sozialschutzes</li> </ul> <b>Ministerium für Erziehung, Jugend und Forschung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Aspekte der Bildung und Erziehung</li> </ul> <b>Ministerium für Gesundheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Gesundheitsfürsorge und Ernährung (alle oben erwähnten Ministerien für Kinder von 0 bis 3 Jahren)</li> </ul><br><b>Ministerium für Erziehung, Jugend und Forschung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Abteilungen für Sozialschutz und Arbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Aspekte des Sozialschutzes</li> </ul> <b>Schulaufsichtsämter der Grafschaften</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Bildungsfragen</li> </ul> <b>Gesundheitsabteilungen der Grafschaften</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Gesundheitsfürsorge und Ernährung</li> <li>• (alle oben erwähnten Ministerien für Kinder von 0 bis 3 Jahren)</li> </ul><br><b>Schulaufsichtsämter der Grafschaften</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (3-6 Jahre)</li> </ul> |

|        | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Ausarbeitung von politischen Maßnahmen für FBBE   | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen für die Umsetzung von politischen Maßnahmen für FBBE  |
|--------|---|---|
| SI     | <b>Ministerium für Erziehung und Sport</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Ministerium für Erziehung und Sport</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Vorschulprogramme, Aufsicht, einschließlich Vorschulbildung und -erziehung, Vorschulbildung und -erziehung von ethnischen Minderheiten und Kindern der Rom</li> </ul> <b>Kommunen, Leiter und Beiräte der Vorschuleinrichtungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Aufnahme der Kinder, Beschäftigung, Personal, Gebäude, Ausrüstung und Selbstbewertung</li> </ul> |
| SK     | <b>Ministerium für Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (2/3-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Kommunen</b>   |
| FI     | <b>Ministerium für Soziales und Gesundheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Kindertagesstätten (0-6 Jahre)</li> </ul> <b>Ministerium für Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für Vorschulbildung und -erziehung (6-7 Jahre)</li> </ul> | <b>Kommunen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hauptverantwortliche</li> </ul> <b>Nationaler finnischer Bildungsrat und staatliche Forschungs- und Entwicklungszentrale für Soziales und Gesundheit (Stakes), seit Januar 2009 Nationales Institut für Gesundheit und Wohlstand</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuständig für die Entwicklung des staatlichen Programms und die Koordinierung der staatlichen Projektentwicklung</li> </ul>                            |
| SE     | <b>Ministerium für Erziehung und Forschung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Kommunen</b>   |
| UK-ENG | <b>Ministerium für Kinder, Schulen und Familien</b><br><b>Ministerium für Arbeit und Renten</b><br><b>Lokale Behörden, Kinderverbände</b>   | <b>Die Verantwortung wird von der nationalen Regierung und den lokalen Verwaltungen und externen Partnern gemeinsam wahrgenommen.</b>   |
| UK-WLS | <b>Welsh Assembly Government (walisische Regionalregierung)</b><br><b>Lokale Behörden, lokale Behörden in Partnerschaft mit Kindern und Jugendlichen</b>  | <b>Die Verantwortung wird von der nationalen Regierung und den lokalen Verwaltungen und externen Partnern gemeinsam wahrgenommen.</b>   |
| UK-NIR | <b>Ministerium für Erziehung</b><br><b>Ministerium für Gesundheit, Soziales und Öffentliche Sicherheit</b><br><b>Ministerium für Arbeit und Lernen</b><br><b>Ministerium für Soziale Entwicklung</b><br><b>Education and Library Boards, lokale Partnerschaften für die Kinderbetreuung</b>   | <b>Die Verantwortung wird von der nationalen Regierung und den lokalen Verwaltungen und externen Partnern gemeinsam wahrgenommen.</b>   |
| UK-SCT | <b>Schottische Regierung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Altersgruppe umfasst die Kinderbetreuung im Alter von 0 bis 5 Jahren sowie insbesondere die Vorschulerziehung im Alter von 3 bis 4 Jahren. Die Primarschulerziehung beginnt mit 5 Jahren.</li> </ul>                | <b>Lokale Behörden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hauptverantwortliche Stellen für die Umsetzung des Programms <i>Sure Start</i>, für die Vorschulbildung und -erziehung und für weitere Maßnahmen der frühkindlichen Bildung und Erziehung</li> </ul> <b>Ehrenamtliche sektorale Organisationen</b>  |
| IS     | <b>Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (0-5 Jahre)</li> </ul>   | <b>Kommunen</b>   |
| LI     | <b>Ministerium für Erziehung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (4-6 Jahre)</li> </ul> <b>Amt für Schulangelegenheiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (4-6 Jahre)</li> </ul>  | <b>Erziehungsbüro (insbesondere das Aufsichtsamt)</b>   |

|    | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen<br>für die Ausarbeitung<br>von politischen Maßnahmen für FBBE  | Zuständige Einrichtungen und Zuständigkeitsebenen<br>für die Umsetzung von<br>politischen Maßnahmen für FBBE   |
|----|--|--|
| NO | <p><b>Ministerium für Erziehung und Forschung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für die <i>barnehage</i> (Kindergärten) und besonderen Förderunterricht</li> </ul> <p><b>Ministerium für Kinder und Gleichheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für das Kindeswohl, für das System direkter Leistungen, Familienleistungen und Eltern- sowie Adoptionsleistungen</li> </ul> <p><b>Ministerium für Gesundheit und Soziale Fürsorge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Gesundheit</li> </ul> <p><b>Ministerium für Finanzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für steuerliche Abzüge; (sämtliche zuständigen Stellen für Kinder von 0 bis 5 Jahren)</li> </ul> | <p><b>Kommunen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für die <i>barnehage</i> (Kindergärten), für besondere Bildungsunterstützung, Wohlfahrtsleistungen für Kinder sowie Gesundheitsfürsorgeleistungen für Mutter und Kind</li> </ul> <p><b>Lokale Ämter für Arbeit und Fürsorge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zuständig für Eltern- und Adoptionsleistungen, Familienleistungen und das System der direkten Leistungen</li> </ul> |

## Tabelle B. Definitionen des Begriffs „Risikokinder“ in den einzelnen Staaten

### Belgien – Französischsprachige Gemeinschaft

Eine eigene Definition der Bezeichnung „Risikokinder“ existiert nicht, allerdings wurden verschiedene Maßnahmen eingeführt, um die Chancengleichheit beim Zugang zu anerkannten und von der Gemeinschaft subventionierten Betreuungseinrichtungen zu gewährleisten, vor allem durch Verfahren zur Berechnung der (proportional zum Einkommen festgesetzten) finanziellen Selbstbeteiligung der Eltern, damit der Zugang von Kindern sozioökonomisch benachteiligter Familien zu den Betreuungseinrichtungen und häuslichen Betreuungsangeboten erleichtert wird. Im Bildungs- und Erziehungsbereich werden Maßnahmen der positiven Diskriminierung praktiziert, in deren Rahmen die Einrichtungen zusätzliche personelle und finanzielle Mittel erhalten. So werden bei der Altersgruppe von 3 bis 6 Jahren finanzielle Ausgleichszahlungen für Einrichtungen gewährt, die Vorschüler aus sozial schwachen Gruppen betreuen (d. h. Vorschüler, die in Stadtteilen mit geringem Durchschnittseinkommen je Einwohner, niedrigem Niveau der erreichten Bildungsabschlüsse, hoher Arbeitslosigkeit und geringem Wohnungsstandard wohnen).

### Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft

Eine eigene Definition der Bezeichnung „Risikokinder“ existiert nicht, allerdings wurden verschiedene Maßnahmen eingeführt, um die Chancengleichheit beim Zugang zu anerkannten und von der Gemeinschaft subventionierten Betreuungseinrichtungen zu gewährleisten, vor allem durch Verfahren zur Berechnung der (proportional zum Einkommen festgesetzten) finanziellen Selbstbeteiligung der Eltern, damit der Zugang von Kindern sozioökonomisch benachteiligter Familien zu den Betreuungseinrichtungen und häuslichen Betreuungsangeboten erleichtert wird.

### Belgien – Flämische Gemeinschaft

Eine eigene Definition der Bezeichnung „Risikokinder“ existiert nicht. Allerdings wurden verschiedene Maßnahmen eingeführt, um die Chancengleichheit beim Zugang zu formalen Bildungsangeboten zu gewährleisten (Beschluss über die Selbstbeteiligung der Eltern, Vorrang für bestimmte Betreuungsanträge, flexible und gelegentlich benötigte Kinderbetreuungsangebote usw.).

### Bulgarien

Kinder, deren Muttersprache nicht Bulgarisch ist, gelten als „Risikokinder“. Weitere berücksichtigte Kriterien sind die familiäre, seelische und körperliche Situation des Kindes: Waisen, von den Eltern getrennt aufwachsende Kinder, Opfer von Misshandlung, Missbrauch und Ausbeutung (innerhalb oder außerhalb der Familie), Kinder, die in einem für ihr körperliches, seelisches, moralisches oder soziales Wohl nachteiligen Umfeld leben, sowie Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung oder Kinder mit chronischen Erkrankungen.

## **Tschechische Republik**

Zwar existiert offensichtlich keine allgemeingültige Definition für „Risikokinder“ zwischen 0 und 3 Jahren, doch können hierunter beispielsweise Gruppen wie sozial ausgegrenzte oder Gefahren ausgesetzte Kinder und Kinder aus Migrantenfamilien fallen. Bei Kindern über 3 Jahren versteht das Erziehungsgesetz unter „sozial benachteiligten“ Kindern die Kinder von Asylsuchenden oder Flüchtlingen, Kinder, die von Sozialeinrichtungen betreut (in Erziehungsheimen untergebracht) werden bzw. Kinder aus sozial und kulturell benachteiligten Familien. Es existieren verschiedene landesweit angelegte Strategien für verschiedene Risikogruppen, unter anderem das „nationale Instrument für Familienpolitik“, der „nationale Aktionsplan für soziale Integration“, die „Strategie für die Betreuung von Risikokindern sowie von Kindern, die außerhalb ihrer Familie leben“, das „Instrument zur Integration der Roma“ und das „Instrument zur Integration von Migranten auf dem Staatsgebiet der Tschechischen Republik“.

## **Dänemark**

Eine eigene Definition gibt es nicht. In den Kindertagesstätten wird dem Umfeld der Kinder allerdings durch Lernpläne und Bewertungen der Wirkung des Umfeldes des Kindes besondere Aufmerksamkeit geschenkt, damit die Entwicklung sozial benachteiligter Kinder gefördert und der sozialen Ausgrenzung entgegengewirkt werden kann.

## **Deutschland**

Eine eigene Definition gibt es nicht. Eine der Aufgaben der Ständigen Konferenz „Rahmen für die frühkindliche Erziehung im Vorschulbereich“ ist allerdings die gezielte Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken sowie von Kindern, bei denen die Gefahr von Behinderungen besteht.

## **Estland**

Eine amtliche Definition des Begriffs „Risikokinder“ gibt es nicht, doch wurden die gefährdeten Zielgruppen bzw. Einzelpersonen benannt, die für ihre Entwicklung zusätzliche Unterstützung benötigen. Hierzu zählen in Armut lebende Kinder, von ihren Eltern verlassene Kinder sowie Kinder, die einer der nationalen Minderheiten und/oder einer anderen Minderheit angehören.

## **Irland**

Kriterien für die Definition des Gefährdungsrisikos sind Armut und soziale Ausgrenzung. Nach der Definition von 1997 sind unter Personen in Armut jene Personen zu verstehen, „die aufgrund fehlenden Einkommens und fehlender Mittel (materieller, sozialer und kultureller Art) nicht in der Lage sind, ein Leben nach dem Standard zu führen, der für die irische Gesellschaft insgesamt als angemessen gilt. Aufgrund des fehlenden Einkommens und fehlender Mittel werden diese Personen möglicherweise marginalisiert und daran gehindert, an den von den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft als normal empfundenen Aktivitäten teilzunehmen.“

## **Griechenland**

Besondere Fördermaßnahmen im Bildungsbereich wenden sich an Kinder, die schwache schulische Leistungen aufweisen, weil sie eine andere Muttersprache als Griechisch sprechen, ferner an Kinder, die sozioökonomisch benachteiligt sind (Migranten, Kinder allein erziehender Elternteile, Kinder von Umsiedlern, Kinder ohne elterliche Betreuung usw.), Kinder mit geistigen oder körperlichen Behinderungen oder andererseits an Schüler mit besonderen kognitiven Fähigkeiten und besonderen Talenten, die eigentlich keinen Sonderunterricht benötigen.

## **Spanien**

Die folgenden Gruppen zählen zur Kategorie der Risikokinder: adoptierte oder in Pflegefamilien lebende Minderjährige, Jugendliche in der Berufseinstiegsphase, Minderjährige, die Opfer von Misshandlungen wurden, straffällige Jugendliche, Minderjährige, bei denen die Gefahr einer sozialen Benachteiligung oder Ausgrenzung besteht, Minderjährige, die durch Schulschwänzen und Schulversagen auffällig wurden, Kinder von Migranten, unbegleitete ausländische Minderjährige, minderjährige Drogenkonsumenten, Kinder aus allein erziehenden oder getrennt lebenden Elternhäusern, Minderjährige mit Behinderungen, Minderjährige in Krankenhausbehandlung oder mit chronischen Krankheiten, sowie Kinder aus Minderheitengruppen. Klar umrissene Ziele, die für sämtliche

vorstehend genannten Kategorien formuliert wurden, sind in einem Dokument des Ministeriums für Arbeit und Soziales unter dem Titel „Grundprinzipien für die Entwicklung einer integrierten Strategie für Risikokinder und - jugendliche und sozial benachteiligte Personen“ zusammengefasst.

Außerdem wurden in einem Königlichen Erlass aus dem Jahr 1996 die gefährdeten Bevölkerungsgruppen unter schulischen Aspekten erfasst: Kinder, die aufgrund sozialer oder räumlicher Faktoren Schwierigkeiten beim Zugang zu einer Schule oder mit dem regelmäßigem Schulbesuch haben, Kinder, die ethnischen oder kulturell benachteiligten Minderheiten angehören, Kinder, die aus persönlichen, familiären oder sozialen Gründen keine normale schulische Laufbahn absolvieren können.

## **Frankreich**

---

Der Begriff „à risque“ wird nur sehr selten und in amtlichen Texten nie verwendet: Er ist insbesondere dem Gesundheitsbereich vorbehalten. Die transnationale Kategorie der OECD entspricht der in Frankreich gebräuchlichen Kategorie IV („défavorisée“/„benachteiligt“). Sie umfasst Facharbeiter, ungelernte Arbeiter, landwirtschaftliche Arbeitnehmer, Angestellte oder gewerbliche Arbeitnehmer im Ruhestand, Langzeitarbeitslose, die noch nie einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, sowie Personen ohne Erwerbstätigkeit. Sie wird kollektiv zur Kennzeichnung von Kinderpopulationen verwendet, deren Eltern in der Regel dieser Kategorie angehören oder in Wohngebieten oder Einzugsgebieten leben, in denen diese Bevölkerungskategorie überproportional vertreten ist.

## **Italien**

---

Im Allgemeinen verweist der Begriff „Risiko“ auf Fälle soziokultureller Benachteiligung.

## **Zypern**

---

Die Definition „Risikokinder“ bezieht sich auf Kinder, deren körperliches, seelisches, soziales und emotionales Wohl aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft und ihren begrenzten frühkindlichen Bildungserfahrungen bedroht ist, sowie auf Kinder aus Familien mit sozialen Problemen und Kinder, die der Aufsicht von sozialen Diensten unterstellt sind (z. B. Haushalte, in denen die Eltern staatliche Unterstützungsleistungen erhalten oder in denen die Eltern psychische Erkrankungen aufweisen, Haftstrafen verbüßen oder getrennt leben, oder allein erziehende Elternteile), ferner Kinder, deren Eltern politisches Asyl beantragt haben, und Kinder, die benachteiligten Bevölkerungsgruppen angehören (Wirtschaftsmigranten, Bevölkerungsgruppen mit anders gearteten kulturellem, ethnischem, sprachlichen oder religiösem Hintergrund).

## **Lettland**

---

Der Begriff „Risikokinder“ bezieht sich auf Kinder, die sich in einer unter dem Aspekt des Kindeswohls, der Gesundheit oder Lebensführung problematischen Lebenssituation befinden. Zu dieser Kategorie zählen insbesondere Kinder aus einkommensschwachen Familien, Kinder aus benachteiligten Familien oder von Straftätern usw. Unter „benachteiligten Familien“ sind Familien in einer Lebenssituation zu verstehen, welche die Entwicklung der Kinder aufgrund von Fehlverhalten oder Vernachlässigung seitens der Eltern beeinträchtigt.

## **Litauen**

---

Als „Risikokinder“ gelten folgende Bevölkerungsgruppen: Kinder, die in von sozialen Problemen und sozialer Ausgrenzung bedrohten Familien aufwachsen, Kinder aus Familien, deren elterliche Rechte eingeschränkt wurden, Waisen, Kinder in ländlichen Gebieten, Kinder von Migranten sowie Kinder nationaler Minderheiten (beispielsweise der Roma)).

## **Luxemburg**

---

Als „Risikokinder“ gelten im Wesentlichen Kinder aus Migrantenfamilien, deren Muttersprache nicht Luxemburgisch ist.

## **Ungarn**

---

Der Begriff der „benachteiligten Kinder“ ist im Allgemeinen an die wirtschaftliche Lage oder das Bildungsniveau der Eltern verknüpft, auch wenn andere (kulturelle) Faktoren in den Entwicklungsprogrammen und politischen



Erklärungen ebenfalls angesprochen werden. Kulturell und/oder soziokulturell benachteiligte Kinder werden in den ungarischen Rechtsvorschriften eingehend berücksichtigt.

Es werden zwei Kategorien sozial/ökonomisch/kulturell benachteiligter Kinder definiert. Zum einen sind unter benachteiligten Kindern jene Kinder zu verstehen, deren Familien staatliche Bildungsbeihilfen (die auf der Grundlage des Einkommens je Familienangehörigem gewährt werden) erhalten oder deren Kind unter gerichtlicher Vormundschaft steht. In die erstgenannte Kategorie fallen auch mehrfach benachteiligte Kinder, unter anderem Kinder, bei denen der Bildungsstand der Eltern nicht über das Primarschulniveau hinausgeht, oder Kinder, die in Pflegefamilien leben.

## Malta

Kinder werden durch die amtliche Definition der „gefährdeten“ Personen nicht direkt abgedeckt, allerdings werden sozioökonomisch besonders gefährdete Gebiete ermittelt und erfasst. Im staatlichen Schulwesen werden benachteiligte Kinder aus diesen Gebieten durch Sozialarbeiter vor Ort auf geeignete Weise unterstützt, wenn bereits in frühen Lebensjahren schwer wiegende Probleme festgestellt werden. Für Kinder aus ethnischen Minderheiten ist keine besondere Förderung im Hinblick auf etwaige kulturelle und/oder sprachliche Probleme vorgesehen, mit denen diese Kinder möglicherweise konfrontiert sind.

## Niederlande

Nach der landesweit geltenden Definition ist das Bildungsniveau der Eltern das einzige Kriterium für die Feststellung, ob ein Kind als „Risikokind“ gilt. In der Vergangenheit war auch die ethnische Zugehörigkeit ein Kriterium, allerdings wurde diese Definition in jüngster Zeit geändert. Das Risiko wird anhand von zwei Koeffizienten gewichtet: einem Koeffizienten von 0,3, wenn das Bildungsniveau beider Eltern das untere berufliche Sekundarniveau (LBO/VBO/MBO) nicht übersteigt, und einem Koeffizienten von 1,2, wenn einer der beiden Elternteile ein Bildungsniveau aufweist, das die Primarstufe nicht überschreitet, und der andere Elternteil ein Bildungsniveau gemäß LBO/VBO/MBO erreicht. Die Entscheidung darüber, ob ein Kind in eine FBBE-Einrichtung aufgenommen werden kann (d. h. Kinder, denen die Gefahr einer Bildungsbenachteiligung droht), liegt im Ermessen der kommunalen Behörden und der Beiräte der Betreuungseinrichtungen. In den meisten Fällen wird bei diesen Entscheidungen die landesweite Definition zugrundegelegt.

## Österreich

Eine landesweit gültige offizielle Definition für „Risikokinder“ existiert nicht. Dieser Begriff gilt in allgemeiner Form für Kinder aus Migrantenfamilien oder mit niedrigem sozioökonomischem Status (hinsichtlich Armut, Arbeitslosigkeit, Auseinanderbrechen der Familienstrukturen, Vernachlässigung usw.).

## Polen

Es existiert keine offizielle Definition. Als Risikofaktoren für die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter gelten insbesondere Armut und Arbeitslosigkeit der Eltern, wodurch innerfamiliäre Konflikte verschärft werden und es zur sozialen Ausgrenzung bestimmter Gruppen und zu weiteren sozialen Problemen kommt.

## Portugal

Es existiert keine offizielle Definition. Es gibt erste Anzeichen für eine Tendenz, den Begriff „Risikokinder“ auszuweiten und entsprechende politische Maßnahmen – insbesondere im Bereich der Früherkennung und -intervention – bei Kindern aus sozioökonomisch, kulturell und/oder sprachlich benachteiligten Bevölkerungsgruppen einzuleiten.

## Rumänien

Es existiert keine offizielle Definition des Begriffs „Risikokinder“, allerdings wird dieser Begriff häufig im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Förderung von Kindern in Problemsituationen oder aus gefährdeten Bevölkerungsgruppen angewandt. Unter dem Begriff „Risikokinder“ wird dabei ein breites Spektrum an Situationen zusammengefasst, wobei die Risiken mehr auf bestimmte Kategorien und nicht auf Einzelpersonen bezogen werden, die nach bestimmten familiären/elterlichen Verhältnissen in die betroffene Gruppe eingestuft werden.

## Slowenien

---

Eine praxisnahe Definition, die landesweit auf den Begriff „gefährdet“ anwendbar wäre, existiert nicht, allerdings werden in der Fachliteratur Definitionen eindeutig umrissener Begriffe beschrieben. Begriffe wie „benachteiligt“, „gefährdet“ und „Minderheitengruppe“ werden ebenfalls verwendet. Zu den Risikokindern im Vorschulalter zählen insbesondere Kinder mit besonderem Förderbedarf, Kinder der italienischen und ungarischen Minderheit sowie Kinder aus Roma-Familien. Außerdem widmet sich das Programm für Kind und Jugend 2006-2016 sozial benachteiligten Kindern sowie Kindern, die Opfer von Vernachlässigung und Gewalt wurden, Kindern mit besonderem Förderbedarf, Kindern von Roma-Familien, unbegleiteten Kindern sowie Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten.

## Slowakei

---

Eine offizielle Definition existiert nicht. In Fachkreisen besteht dahin gehend Einigkeit, dass in den ersten Phasen der kindlichen Entwicklung (ab dem frühkindlichen Stadium) bestimmte Störungen entstehen, die emotionalem Ungleichgewicht, Neurosen, Teilnahmslosigkeit, mangelnder Förderung im familiären Umfeld sowie mangelnder Betreuung und Zuwendung, Arbeitslosigkeit der Eltern, der Abstammung aus Roma-Familien, dem Migrantenstatus usw. zuzuschreiben sind. In entsprechenden Fällen kann ein günstiges Umfeld in verschiedenen Vorschuleinrichtungen in gewissem Maße familiäre Defizite ausgleichen.

## Finnland

---

Eine landesweit gültige Definition für Risikokinder existiert nicht. Chancengleichheit herzustellen, bedeutet nicht, dass gezielt bestimmte Maßnahmen zur Anwendung kommen, sondern vielmehr die Einführung eines Bündels von Maßnahmen, die miteinander interagieren und sich gegenseitig unterstützen. Allerdings wird im amtlichen Kernlehrplan für die Vorschulerziehung in Finnland (2000) und in den Leitlinien des nationalen Lehrplans für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung (2003) die Notwendigkeit festgestellt, bestimmte Kinder wie beispielsweise Kinder der Bevölkerungsgruppen der Sami und der Roma sowie Migranten zusätzlich zu fördern, wobei ihr Bedarf auf Einzelfallbasis geprüft wird. Dabei werden die Kinder von den Kinderpädagogen als Individuen behandelt und es erfolgt eine individuell zugeschnittene Förderung durch interdisziplinär arbeitende Teams.

## Schweden

---

Eine eigene Definition existiert nicht. Das Erziehungsgesetz (1997:1212) besagt allerdings: „Vorschulerziehung und Sozialfürsorge für Schulkinder müssen sich an den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes orientieren. Kinder, die aus physischen, psychischen und sonstigen Gründen besondere Unterstützung bei ihrer Entwicklung benötigen, müssen die Zuwendung erhalten, die aufgrund ihrer besonderen Bedürfnisse erforderlich ist.“ Als Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf gelten vor allem Kinder, die an psychosozialen oder anderweitigen Problemen leiden, beispielsweise Konzentrationsschwierigkeiten, und die im Kinderfürsorgesystem besondere Rechte genießen. Weitere zielgerichtete politische Maßnahmen für besondere Kindergruppen im Vorschulbereich sind jedoch eher selten.

## Vereinigtes Königreich – England, Wales und Nordirland

---

In England liegt der besondere Schwerpunkt darauf, Risikokinder zu ermitteln, die Defizite bei der Erfüllung eines der fünf Ziele des Programms *Every Child Matters* (Jedes Kind zählt) aufweisen: Gesundheit; Sicherheit; Spaß und Erfolg; positive Mitwirkung; wirtschaftlicher Wohlstand. *Every Child Matters* ist ein umfassendes, regierungsübergreifend angelegtes Programm für die Reform der Kinderfürsorgeangebote, unter anderem Gesundheitsfürsorge, Familienunterstützung, Kinderbetreuung und Bildungs- bzw. Betreuungsangebote. Das Ziel besteht in der Verbesserung der erzielten Ergebnisse bei sämtlichen Kindern, aber auch in der Überbrückung der Kluft zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Kindern. Das Programm umfasst folglich allgemein angebotene Dienstleistungen, allerdings auch eine umfassendere Unterstützung besonders bedürftiger Zielgruppen, wobei ein Schwerpunkt auf dem Schutz von Risikokindern und auf Maßnahmen liegt, durch die gewährleistet werden soll, dass diese Kinder nicht durch das Netz fallen.

In Wales hat die walisische Regionalregierung des *Welsh Assembly Government* sieben gemeinsame Ziele für sämtliche Kinder in Wales formuliert: Sämtliche Kinder sollen „einen guten Start“ in das Leben erhalten, sie sollen

ein breites Spektrum an schulischer und beruflicher Bildung vermittelt bekommen und sollen eine bestmögliche Gesundheitsversorgung erhalten und vor Missbrauch, Unterdrückung und Ausbeutung geschützt werden, ihnen soll Zugang zu Spiel-, Freizeit- und Sport- und kulturellen Angeboten gewährt werden, sie sollen respektvoll und unter Anerkennung ihrer ethnischen und kulturellen Identität behandelt werden, außerdem soll ihnen Sicherheit im häuslichen und Wohnungsumfeld geboten werden und sie dürfen nicht aufgrund von Armut benachteiligt werden. Zu jedem Ziel wurden verschiedene angestrebte Ergebnisse benannt, wobei sich die Aufgabe stellt, jene Risikokinder zu ermitteln, die diese Ergebnisse nicht erhalten bzw. erreichen. Wie in England werden universelle Leistungen für jedermann angeboten, zugleich diejenigen mit besonderem Unterstützungsbedarf jedoch besonders gefördert, wobei ein Schwerpunkt auf dem Schutz von Risikokindern und auf Maßnahmen liegt, durch die gewährleistet werden soll, dass diese Kinder nicht durch das Netz fallen.

Ziel der Zehnjahresstrategie für Kind und Jugend in Nordirland ist, dass die Kinder und Jugendlichen gesund aufwachsen, dass sie Spaß am Lernen entwickeln und gute Ergebnisse erzielen, in sicheren und stabilen Verhältnissen leben, wirtschaftlichen Wohlstand und eine gesunde Umwelt erleben, einen positiven Beitrag zur Gemeinschaft und zur Gesellschaft leisten und in einer Gesellschaft leben, die ihre Rechte achtet. Übergeordnetes Ziel dieser Strategie ist es, für sämtliche Kinder stetig bessere Ergebnisse zu erreichen und die Kluft zwischen denen, die am besten abschneiden, und denen, die die schwächsten Leistungen zeigen, zu verringern. Diese Strategie soll durch ein umfassendes Dienstleistungsangebot umgesetzt werden, das durch besondere, zielgerichtete Maßnahmen zum Schutz besonders bedürftiger Kinder unterstützt wird.

### **Vereinigtes Königreich – Schottland**

Eine landesweit gültige Definition des Begriffs „Risikokinder“ im Sinne des vorliegenden Berichts – d. h. zur Beschreibung von Kindern, die aufgrund sozialer Benachteiligungen von Ausgrenzung bedroht sind – existiert nicht. Das geltende Recht enthält Definitionen, die auf Maßnahmen für bestimmte als „Risikokinder“ geltende Kinder Anwendung finden. Der schottische *Children (Scotland) Act* von 1965 verpflichtet die lokalen Behörden zur Fürsorge für „bedürftige“ Kinder. Dieser Begriff bezieht sich auf Kinder, deren Gesundheitszustand oder Entwicklungsstand Mängel aufweist bzw. sich verschlechtern oder erheblich beeinträchtigt werden könnte, wenn keine entsprechenden Fürsorgemaßnahmen ergriffen werden, sowie auf Kinder mit Behinderungen bzw. Kinder, die darunter zu leiden haben, dass in ihrem Verwandtenkreis Menschen mit Behinderungen betreut werden müssen. Hinsichtlich des Zugangs zu FBBE-Leistungen legen die Behörden bestimmte Kriterien für die Beurteilung der Kinder und ihrer Eltern zugrunde. Im Allgemeinen werden als Beurteilungsfaktoren dabei die besonderen Bedürfnisse des Kindes, Alkohol- oder sonstiger Suchtmittelmissbrauch in der Familie, häusliche Gewalt, psychische Gesundheit (des Kindes und der Eltern) sowie der Umstand berücksichtigt, ob das Kind von den sozialen Diensten betreut wird.

### **Island**

Eine besondere Definition für Risikokinder zwischen 0 und 5 Jahren, die aufgrund sozioökonomischer, kultureller oder sprachlicher Faktoren benachteiligt und damit „gefährdet“ sind, existiert nicht. Im Gesetz über die Vorschulerziehung ist festgelegt, dass Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf Anspruch auf die entsprechende Hilfe haben, die im Rahmen der Vorschuleinrichtungen unter Begleitung durch einen spezialisierten Berater erbracht wird.

### **Liechtenstein**

Es existiert keine offizielle Definition in den öffentlichen Vorschulen; unter anderem zählen Migrantenkinder zu gefährdeten Gruppen.

### **Norwegen**

Eine besondere Definition für „Risikokinder“ existiert nicht, im Allgemeinen sind hierunter jedoch Kinder von in Armut lebenden Eltern, Kinder von Eltern, die nicht in der Lage sind, ihre Kinder angemessen zu betreuen, sowie Kinder zu verstehen, die ethnischen und kulturellen Minderheiten angehören. Gemäß Abschnitt 5-7 des Erziehungsgesetzes (Gesetz Nr. 61 vom 17. Juli 1998 über den Primar- und Sekundarschulunterricht) haben Kinder im Vorschulalter mit besonderem Förderbedarf Anspruch auf Sonderunterricht bzw. besondere Förderung. Als häufigster Grund für eine besondere vorschulische Förderung von Kindern werden Kommunikations- und sprachliche Probleme dieser Kinder angegeben, außerdem leiden zahlreiche Kinder dieser Kategorie an

motorischen und Konzentrationsstörungen, weisen psychische Entwicklungsdefizite auf oder leiden an psychosozialen Problemen.

## Anhang 2:

### Die einzelstaatlichen politischen Rahmen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung

(Der Inhalt dieser Texte untersteht der Verantwortung der nationalen Eurydice-Stellen)

Die Danksagungen an die Verfasser sind am Ende der Veröffentlichung zu finden.

#### Einzelstaatliche Kurzbeschreibungen liegen vor für:

|                                  |             |  |
|----------------------------------|-------------|--|
| Belgien – Flämische Gemeinschaft | Frankreich  | Österreich   |
| Bulgarien                        | Zypern      | Polen  |
| Tschechische Republik            | Lettland    | Slowenien  |
| Deutschland                      | Litauen     | Finnland   |
| Estland                          | Malta       | Vereinigtes Königreich – England, Wales und Nordirland |
| Spanien                          | Niederlande | Norwegen   |

#### Belgien – Flämische Gemeinschaft

---

Es gibt eine **klare Trennung zwischen Kinderbetreuungseinrichtungen und Bildungseinrichtungen**. Die Kinderbetreuung ist eine der Aufgaben der Agentur *Kind en Gezin*, die dem Gesundheitsministerium unterstellt ist, während die Abteilung „Bildung“, an deren Spitze der flämische Minister für allgemeine und berufliche Bildung steht, für fast sämtliche Aspekte der Bildungspolitik zuständig ist. Die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) gliedert sich in zwei Bereiche: Die Betreuung erstreckt sich auf Kinder ab der Geburt bis zum Alter von drei Jahren sowie auf die außerschulische Betreuung von Kindern zwischen 2 ½ und 12 Jahren, Bildung und Erziehung decken die Vorschulbildung und -erziehung von Kindern ab 2 ½ Jahren ab. Schulpflicht besteht im Alter zwischen 6 und 18 Jahren.

**Die Kinderbetreuung** ist ein integriertes System ohne gesonderte Angebote für Risikokinder. Rund 7,3 % der im Jahr 2007 geborenen Kinder stammen aus benachteiligten Familien (insgesamt 4 828 Kinder). In Flandern besteht vor allem in innerstädtischen Gebieten ein gewisses Armutsproblem. Außerdem handelt es sich bei zahlreichen benachteiligten Familien um Migranten. Bei fast 60 % der Kinder in benachteiligten Familien besitzt die Mutter nicht die belgische Staatsangehörigkeit. Im Vergleich zum übrigen Teil der Bevölkerung bringen benachteiligte Familien sowie Familien aus ethnischen Minderheiten ihre Kinder im Alter unter drei Jahren wesentlich seltener in Kinderbetreuungseinrichtungen (2004). Das Gleiche gilt für allein erziehende Eltern (2004).

Untersuchungen ergaben, dass dieser Umstand sich nicht allein durch die Kosten dieser Betreuungsangebote erklären lässt. Es bestehen darüber hinaus auch **formale und informelle („kulturelle“) Hindernisse**, insbesondere für sozial gefährdete Bevölkerungsgruppen. Formale Hindernisse sind vor allem die Wartelisten, die geforderte regelmäßige Anwesenheit sowie die Pflicht zur Einhaltung bestimmter Regeln im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung. Die informellen („kulturellen“) Hindernisse, die ebenfalls zu berücksichtigen sind, erstrecken sich auf die Art und Weise, wie für die Kinderbetreuungseinrichtungen geworben wird, auf die in diesen Einrichtungen gesprochene Sprache sowie auf die kulturellen Wurzeln des Betreuungspersonals. Aufgrund dieser Hindernisse empfinden Familien aus ethnischen Minderheiten sowie benachteiligte Familien die Betreuungseinrichtungen häufig als für sie „nicht geeignet“.

Um die **Integration von Risikokindern** in diesen **Betreuungseinrichtungen** zu fördern, wurden verschiedene **Maßnahmen** ergriffen:

- eine Regelung der von den Eltern zu tragenden Eigenanteile: In subventionierten FBBE-Einrichtungen leisten die Eltern einen finanziellen Beitrag, der proportional zu ihrem Einkommen bemessen ist;
- bestimmte Aufnahmeanträge werden vorrangig behandelt (beispielsweise Kinder aus einkommensschwachen Familien oder von allein erziehenden Eltern);

- kommunale und gemeindenahe Dienste: Um die informellen Hindernisse für die Zielgruppe abzubauen, stammt die Hälfte der Mitarbeiter selbst aus Risikogruppen, außerdem fördern die Arbeitsmethoden nachhaltig die Beteiligung von Eltern, Kindern und Gemeinde;
- flexible und am fallweisen Bedarf orientierte Kinderbetreuungsangebote;
- Neuorganisation der Kinderbetreuungsdienste in den nächsten Jahren: In 16 genehmigten Pilotprojekten soll untersucht werden, wie durch eine bessere Zusammenarbeit auf lokaler und regionaler Ebene der Zugang zu den Kinderbetreuungsdiensten gewährleistet werden kann.

Die **vorschulische Bildung und Erziehung im Kindergarten (Kinderhort)** ist Teil der Elementarschulbildung, die sich auf Kinder von 2 ½ bis 12 Jahren erstreckt (wobei die Primarschulbildung Kinder von 6 bis 12 Jahren umfasst). Das Alter ist im Allgemeinen die einzige verbindliche Voraussetzung für die Aufnahme in einem Kindergarten bzw. Kinderhort. Kinder mit besonderem Bildungs- bzw. Erziehungsbedarf können besondere Kindergärten besuchen. Die Anwesenheit ist nicht verbindlich. Da der Kindergartenbesuch jedoch ein entscheidender Faktor ist, um die Chancen auf eine erfolgreiche schulische Laufbahn zu verbessern, wird durch vielfältige Maßnahmen versucht, die Eltern dazu zu bewegen, ihre Kinder in die Kindergärten zu schicken. In Flandern ist der Kindergartenbesuch unentgeltlich. Die Schulen sind nicht berechtigt, Gebühren zu erheben, sämtliche zum Erreichen der Entwicklungsziele erforderlichen Mittel müssen von der Schule gestellt werden. Für Sonderleistungen (insbesondere Zeitschriften und Schulausflüge) sind die Schulen berechtigt, von den Eltern einen finanziellen Beitrag maximal 20 EUR pro Jahr zu verlangen. Zur Unterstützung benachteiligter Eltern wurde ein Stipendiensystem eingerichtet.

Die Kindergärten entscheiden selbst über die Aufteilung der Kinder in Gruppen – wobei vorwiegend das Alter als Kriterium dient. Die staatliche Bezuschussung, die Betreuungszeiten und die Budgets für die Kinderbetreuung sind von der Zahl der betreuten Kinder abhängig. Die von der Regierung formulierten **Entwicklungsziele** entsprechen den Mindestzielen hinsichtlich Kenntnissen, Fertigkeiten, Kompetenzen und Grundhaltung, die jedes Kind am Ende der Kindergartenbetreuung erreicht haben muss. Diese Entwicklungsziele, die für Leibeserziehung, musikalische Erziehung, die Kenntnisse der niederländischen Sprache, Umweltbeobachtung und Einführung in die Mathematik formuliert wurden, können von jeder Vorschule in konkrete schulische Programme umgesetzt werden (auch wenn dies in der Praxis überwiegend durch die Bildungsnetze erfolgt).

Die meisten Kinder wechseln im Alter von sechs Jahren aus dem Kindergarten in die Grundschule (genau genommen am 1. September des Jahres, in dem sie das sechste Lebensjahr vollenden). Allerdings ist auch der Primarschulbesuch ab dem 5. oder 7. Lebensjahr möglich; die Entscheidung hierüber liegt im Ermessen der Eltern.

## Bulgarien

Bulgarien ist eine Republik mit einem parlamentarischen Staatssystem; das Staatsgebiet gliedert sich in 28 Provinzen und 264 Kommunen. Das **öffentliche Bildungssystem** umfasst die Kindergärten (*detska gradina*), Schulen und Bildungsdienste. Bulgarisch ist die offizielle Sprache in den Kindergärten.

Die **Kindergärten** werden durch **staatliche, kommunale** oder **private** Träger betrieben. Den staatlichen Kindergärten wird eine landesweite Bedeutung zuerkannt, weshalb sie unmittelbar von den Zentralbehörden, dem Ministerium für Erziehung und Wissenschaft oder von anderen Ministerien oder Einrichtungen subventioniert werden. Die kommunalen Kindergärten können auf Anweisung des Bürgermeisters oder der Gemeinde im Anschluss an eine Entscheidung des Stadtrates eröffnet, umgestaltet oder geschlossen werden. Die für die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) eingesetzten Mittel werden den kommunalen Kindergärten auf lokaler Ebene durch die Kommunen zugewiesen. Die privaten Kinderkrippen (*detska yasla* – für Kinder zwischen 10 Monaten und 3 Jahren) sowie die privaten Kindergärten werden nicht mit staatlichen Mitteln subventioniert.

Die Kindergärten bieten **Ganztages-, Halbtages- und wochenweise Betreuung** an. In ihnen werden Kinder von 3 bis 6/7 Jahren bis zum Wechsel in die Grundschule betreut. In Kindergärten mit Ganztages- und wochenweiser Betreuung ist teilweise auch ein Kleinkindbereich für die Betreuung von Kleinkindern zwischen 10 Monaten und 3 Jahren bis zum Alter des ersten Kindergartenjahres vorhanden (Einzelregelungen).

**Staatliche Zuschüsse** für Kinder in staatlichen und kommunalen Kindergärten werden aus dem staatlichen Haushalt auf zentraler bzw. kommunaler Ebene finanziert. Die Eltern zahlen Aufnahmegebühren nach den durch den Gemeinderat festgelegten Bedingungen und gemäß dem Gesetz über lokale Steuern und Abgaben.

Die Kinder besuchen den Kindergarten auf entsprechenden Wunsch ihrer Eltern oder ihres Vormunds. Die Wahl des Kindergartens ist freigestellt. Während des Schuljahres 2007/08 besuchten 74,8 % der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren einen Kindergarten (nach Angaben des nationalen Statistischen Amtes). Im Rahmen des Gesetzes über die nationale Erziehung ist für **sämtliche Kinder im Alter von sechs Jahren** seit dem Schuljahr 2003/04 **der Besuch einer einjährigen Schulvorbereitungsgruppe** (*podgotovitelná grupa*) **in einem Kindergarten oder in einer Vorschule Pflicht**; die Betreuung, Bildung und Erziehung in diesen Einrichtungen soll die Kinder gezielt auf die Grundschule vorbereiten.

Die **staatlichen Vorgaben** für die vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung bestimmen den Inhalt der Vorschulerziehungsprogramme. Im Rahmen der Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kindergruppen der verbindlich vorgeschriebenen Schulvorbereitung in den Kindergärten wurden vom Ministerium für Erziehung und Wissenschaft verschiedene Bausteine entwickelt und eingeführt: ein Modul für Kinder, die bereits einen Kindergarten besucht haben, ein weiteres Modul für Kinder, die noch nie zuvor einen Kindergarten besucht haben, sowie ein besonderes Modul für Kinder, deren Muttersprache nicht Bulgarisch ist.

Entsprechend einer besonderen gesetzlichen Regelung müssen Kinder zwischen 3 und 6 Jahren, die das Bulgarische nicht ausreichend gut beherrschen, Zusatzkurse besuchen, um die sprachlichen Rückstände aufzuholen. Diese **Bulgarischkurse** werden nach einer besonderen Methodik erteilt.

**Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf** können die Regelkindergärten besuchen. Die Leiter der Kindergärten sind gesetzlich verpflichtet, Kinder mit besonderem Förderbedarf sowie Kinder, die als „Risikokinder“ gelten, in gleicher Weise wie andere Kinder aufzunehmen. Ausnahmen von dieser Vorschrift, beispielsweise zur Aufnahme von Kindern in „besondere“ FBBE-Einrichtungen, sind möglich, allerdings nur in sehr seltenen Fällen:

- wenn alle sonstigen Möglichkeiten zur Aufnahme dieser Kinder in den (öffentlichen oder kommunalen) Regelkindergärten ausgeschöpft sind;
- wenn die Eltern schriftlich einen entsprechenden Wunsch äußern.

Das Mindestausbildungsniveau für das Personal in Kindergärten und Kinderkrippen umfasst ein vierjähriges höheres Studium. Die Grundausbildung erfolgt durch höhere Bildungseinrichtungen, die angehenden Betreuungs- und Lehrkräfte müssen den Abschluss eines mit dem Bachelor-Abschluss vergleichbaren Studiengangs in Erziehungswissenschaften erworben haben (vierjähriges Studium entsprechend der ISCED-Stufe 5A). Daneben gibt es Weiterbildungseinrichtungen für Betreuungs- und Lehrkräfte, die mit so genannten „Risikokleinkindern“ arbeiten (diese Einrichtungen wurden vom Ministerium für Erziehung und Wissenschaft als Facheinrichtungen etabliert), sowie weitere Ausbildungsstätten innerhalb der universitären Strukturen.

## **Tschechische Republik**

---

In der Tschechischen Republik bestehen Unterschiede in der **frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung** (FBBE) in anerkannten Betreuungseinrichtungen je nachdem, ob Kinder im Alter von 0 bis 3 oder von 3 bis 5 Jahren (Vorschulerziehung) betreut werden. Für diese Kinder existieren zwei verschiedene Arten von Einrichtungen, die durch unterschiedliche Träger geleitet werden: Kinderkrippen (*jesle*) und Kindergärten (*mateřské školy*). Die Vorschulerziehung fällt in die Zuständigkeit des Ministeriums für Erziehung, Jugend und Sport und wird durch das Erziehungsgesetz von 2004 geregelt. Die Kinderkrippen sind dem Ministerium für Gesundheit unterstellt. Die Betreuungsbedingungen in öffentlichen Einrichtungen und sonstigen Einrichtungsformen (beispielsweise kirchliche und private Einrichtungen) sind identisch. Diese Einrichtungen unterscheiden sich durch ihre Finanzierung voneinander. Die meisten Einrichtungen werden durch öffentliche Träger betrieben und von den Gemeinden eingerichtet.

Seit 1989 ist die Zahl der **Krippen** und der Krippenplätze für Kinder von 0 bis 3 Jahren erheblich zurückgegangen. Im Jahr 2006 bestanden insgesamt 48 Krippen mit 1 537 Plätzen (was 0,5 % der Kinder in dieser Altersgruppe entspricht). Der Staat fördert die Betreuung innerhalb der Familie durch Leistungen bei Schwangerschaft, Elterngeld, Mutterschaftsurlaub und Erziehungsurlaub. Die Kinderkrippen werden nicht durch die Zentralverwaltung finanziert: Die Kosten werden vielmehr aus den Haushaltsmitteln des Trägers und den



Eltern (Krippengebühren) gedeckt. Eine Begrenzung der Krippengebühren durch die zentralen Behörden gibt es nicht. Im Mittelpunkt der Krippenbetreuung entsteht die Entwicklung der Persönlichkeit. Das Personal setzt sich im Wesentlichen aus Kindergärtnerinnen zusammen.

**Die Vorschulbetreuung** von Kindern, die noch nicht das Pflichtschulalter (6 Jahre) erreicht haben, **in Kindergärten** kann auf eine lange Tradition zurückblicken und stützt sich auf ein sehr weit entwickeltes System. Der Vorschulbesuch ist nicht verbindlich vorgeschrieben, aber 79,2 % der Kinder im Alter von 3 Jahren, 92,6 % der vierjährigen Kinder und 95,8 % der fünfjährigen Kinder besuchen einen Kindergarten (Daten für das Jahr 2007/08). Kleinere Kinder können ebenfalls aufgenommen werden (rund 20 % der Kinder im Alter von zwei Jahren). Derzeit werden in den Kindergärten auch ältere Kinder betreut (ca. 20 % der Kinder im Alter von 6 Jahren), deren Einschulung aufgeschoben wurde, im Allgemeinen auf Veranlassung der Eltern. Das Betreuungs- bzw. Lehrpersonal verfügt über einen Berufsabschluss der ISCED-Stufe 3A oder 5A/B mit Fachrichtung Erziehungspädagogik. Von den Eltern der Kinder, die öffentliche Schulen besuchen, kann eine Kostenbeteiligung von bis zu 50 % der Betriebskosten (ohne Schulgeld) des Trägers verlangt werden. Das letzte Jahr vor der Pflichtschule ist garantiert und kostenfrei. Diese Einrichtungen bieten je nach örtlichen Gegebenheiten meistens eine Ganztagesbetreuung über 6,5 bis 12 Stunden an. Das Erziehungskonzept stützt sich auf das im Jahr 2004 verabschiedete Bildungsrahmenprogramm für die Vorschulerziehung, das für die Schulen seit dem Schuljahr 2007/08 verbindlich vorgeschrieben ist. Jede Schule verfügt über ein eigenes Bildungs- und Erziehungsprogramm. Die vorrangigen Ziele der Vorschulerziehung sind: Förderung des Entwicklungs- und Lernprozesses des Kindes, Vermittlung der Grundwerte, auf denen unsere Gesellschaft basiert, Entwicklung zur Eigenständigkeit und zur Ausdrucksfähigkeit als Individuum gegenüber seiner Umwelt.

**Behinderte Kinder** (ab 3 Jahren) **und benachteiligte Kinder** (wozu auch sozial benachteiligte oder Risikokinder zählen) werden entweder in Regelkindergärten oder in besondere Schulen aufgenommen, die eigens für Kinder mit Behinderungen eingerichtet wurden, beispielsweise in Sehbehindertenschulen. Seit 2001 können in Grundschulen (*základní školy*) – ISCED-Stufe 1+2 – Vorbereitungsklassen (*přípravné třídy*) für sozial benachteiligte Kinder im Jahr vor Beginn der Schulpflicht eingerichtet werden. Rund 2 % der Schüler der Pflichtschule haben zuvor diese Klassen absolviert. Die Lehr- und Betreuungskräfte in den Kindergärten oder in den Vorbereitungsklassen, die behinderte oder Risikokinder betreuen, können durch einen Lehrassistenten unterstützt werden.

## Deutschland

Im Bereich der **frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung** (FBBE) nimmt die externe Betreuung durch Tagesstätten oder Tagesmütter heute einen zentralen Platz im Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland ein. Im Rahmen des Gesetzes über die Kinder- und Jugendhilfe aus dem Jahr 1990 sind die Kindertagesstätten gehalten, die Entwicklung des Kindes zu fördern, damit dieses sich zu einem verantwortungsbewussten und selbstständigen Teil der Gemeinschaft entwickeln kann. Diese Aufgabe schließt den Lernprozess des Kindes sowie seine Erziehung und Betreuung mit ein und erstreckt sich auf die soziale, emotionale, körperliche und seelische Entwicklung. Das Gesetz über die Kinder- und Jugendhilfe wurde im Rahmen des Gesetzes vom Juli 1992 zu Schwangerschaft und Familienfürsorge überarbeitet und um das zum 1. Januar 1996 eingeführte und seit 1. Januar 1999 uneingeschränkt gültige gesetzlich verankerte Recht erweitert, dass für jedes Kind ab drei Jahren und bis zum Pflichtschulalter ein Kindergartenplatz zur Verfügung stehen muss.

Auf der Grundlage dieser Rechtsvorschriften müssen die **Kindertagesstätten** das Ziel verfolgen, die Erziehung des Kindes in der Familie zu fördern und zu ergänzen und die Eltern bei der besseren Vereinbarkeit von Berufsleben und Kindererziehung zu unterstützen. Unter pädagogischen und organisatorischen Aspekten müssen die angebotenen Dienstleistungen sich an den Bedürfnissen des Kindes und seiner Familie orientieren. Qualifizierte Mitarbeiter müssen die Kinder in die Lage versetzen, ihre Umwelt spielerisch zu entdecken und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. Unter der Verantwortung der Kindergärten muss der Übergang in die Grundschule entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes weiter verbessert werden.

Derzeit fördert die Bundesregierung in Zusammenarbeit mit den Ländern und den kommunalen Behörden die **Ausweitung der Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren**. Entsprechend der gesetzlichen Regelung (Kinderförderungsgesetz), die Anfang 2009 in Kraft trat, muss das Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren bis 2013 so ausgebaut werden, dass damit den tatsächlichen Bedürfnissen der Eltern und ihrer Kinder Rechnung getragen wird. Im Jahr 2013 muss für jedes dritte Kind unter drei Jahren ein Tagesbetreuungsplatz zur Verfügung stehen. Dreißig Prozent der neuen Kinderbetreuungsplätze sollen von privaten Tagesmüttern

geschaffen werden. Gleichzeitig wird ein Gesetz über die Kindertagesbetreuungseinrichtungen eingeführt. Entsprechend diesem Gesetz werden die Länder aufgefordert, die allgemeinen Leitlinien des Gesetzes durch eigene gesetzliche Regelungen weiter zu konkretisieren, unter anderem hinsichtlich Qualität und Quantität.

Neben der quantitativen Weiterentwicklung müssen die Qualität der Betreuung in den Tagesstätten sowie die Qualifikationen der privaten Tagesmütter garantiert und im Rahmen pädagogischer Konzepte und Bewertungsmaßnahmen weiterentwickelt werden. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei **Maßnahmen** zu, **durch die die sprachliche Kompetenz** von Kindern ab dem dritten Lebensjahr ab Beginn der Vorschulerziehung verbessert werden soll. In sämtlichen Bundesländern wird die Entwicklung und Umsetzung von Bildungs- und Erziehungsprogrammen und -konzepten für die Bereiche der FBBE innerhalb der Betreuungseinrichtungen vorbereitet bzw. ist bereits angelaufen. Ziel dieser Programme ist insbesondere die Förderung der sprachlichen Kompetenzen. Die meisten Bundesländer engagieren sich in besonderem Maße für die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder aus Migrantenfamilien. In rund 50 % der Länder sind zusätzliche Maßnahmen für die Eltern dieser Kinder vorgesehen.

Der zweite Schwerpunktbereich ist die Förderung der **Verbindung zwischen den FBBE-Einrichtungen und den Grundschulen**. Dabei wird unter anderem angestrebt, die Schulanfangsphase zu erleichtern und insbesondere die Zusammenarbeit zwischen den Tagesstätten und dem Primarschulsektor zu festigen. Um die Kontinuität der Bildung und Erziehung im Vorschulalter zwischen dem FBBE-Bereich und dem Primarsektor zu gewährleisten, verabschiedeten die ständige Konferenz der Bildungs- und Kultusminister sowie die Jugendministerkonferenz im Jahr 2004 gemeinsam einen Rahmen für die Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter im Rahmen der FBBE sowie eine Empfehlung, durch die die Verbindungen zwischen Unterricht, Erziehung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter gestärkt und weiterentwickelt werden sollten.

## Estland

---

In Estland wurde ein **Kinderschutzsystem** für alle Kinder eingerichtet. Dieses System arbeitet auf zwei Ebenen: **auf landesweiter und kommunaler Ebene**. Der Kinderschutz auf landesweiter Ebene umfasst gesetzgeberische Maßnahmen, Investitionsmaßnahmen und die Finanzaufsicht, wobei die Finanzierung aus staatlichen Mitteln erfolgt, sowie die Sozialfonds für Gesundheitsfürsorge, Bildung, Arbeit, Ruhezeit, Freizeit und Kindeswohl. Das Ministerium für Soziales koordiniert auf landesweiter Ebene die Maßnahmen im Bereich des Kinderschutzes. Der Kinderschutz auf Ebene der lokalen Gebietskörperschaften schließt die Organisation und Aufsicht über den Kinderschutz sowie die Unterstützung der öffentlichen lokalen sozialen Dienste ein.

Seit den 1990er Jahren erhalten Familien mit Kindern **Zulagen**, durch die ein Teil der Kosten für die Kindererziehung ausgeglichen werden soll. Insgesamt existieren sechs verschiedene Zulagen: Mutterschaftsgeld, Vaterschaftsgeld, Elterngeld, allgemeine Familienzulagen, Steuergutschriften und bezahlter Urlaub.

Aufgabe der **Vorschuleinrichtungen** ist die Betreuung von Kindern sowie deren Erziehung und Schulunterricht, allerdings sind sie nicht Teil des offiziellen Schulsystems. Die Vorschulerziehung ist freigestellt. Sie kann auch durch häusliche Betreuung unter der Verantwortung der Eltern oder des Vormunds erfolgen.

Die lokalen Behörden sind **verpflichtet, für sämtliche Kinder im Alter zwischen 1 und 7 Jahren die Möglichkeit zum Besuch einer Vorschuleinrichtung zu schaffen**. Diese Pflicht erstreckt sich auch auf Kinder mit körperlicher Behinderung oder sprachlicher, sensorischer oder geistiger Behinderung oder Kinder mit besonderem Betreuungs- oder Förderbedarf. Damit werden Kinder aus sozial benachteiligten Familien in die Lage versetzt, an der Vorschulerziehung teilzunehmen, und es können Kriterien festgelegt werden, anhand derer frühzeitig der besondere Erziehungs- und Bildungsbedarf jedes einzelnen Kindes festgelegt und seine Entwicklung unterstützt werden kann; außerdem kann für sämtliche Kinder Chancengleichheit für einen reibungslosen Übergang auf die Grundschule hergestellt werden. Damit sämtlichen Kindern die Aufnahme in einer Vorschuleinrichtung garantiert werden kann, erhalten die kommunalen Gebietskörperschaften staatliche Zuschüsse, mit denen die Zahl der Kindergartenplätze (*lasteae*) erhöht, die Kinderbetreuungseinrichtungen modernisiert und die Löhne und Gehälter der Mitarbeiter in Vorschuleinrichtungen an das Einkommensniveau der Lehrkräfte in den Grundschulen angeglichen werden können. Kinder, die das Pflichtschulalter erreicht haben, werden ohne Aufnahmeprüfung in die Schule aufgenommen: Die Schule muss jedem Kind die Möglichkeit zum Schulbesuch bieten, wobei verbindlich der Besuch einer Schule im Wohneinzugsbereich des Kindes vorgeschrieben ist.

**Die Kinderbetreuungsleistungen und die hieraus erwachsenden Pflichten** sind im Gesetz über die Sozialfürsorge festgelegt. Die Kinderbetreuungsleistungen werden dem Erziehungsberechtigten des Kindes angeboten – einem Elternteil, einem Vormund oder einem Familienangehörigen. Diese Leistungen stellen ein zusätzliches Betreuungsangebot für Familien dar, die für ihre Kinder keinen Platz in einer vorschulischen Betreuungseinrichtung erhalten haben oder die aus anderen Gründen diese Form der Betreuung bevorzugen.

Wenn die Nachfrage nach Betreuungsplätzen in FBBE-Einrichtungen das verfügbare Angebot überschreitet, gewähren die zuständigen kommunalen Gebietskörperschaften den Eltern eine finanzielle Beihilfe für die Organisation der Kinderbetreuung. Die Betreuung schwerbehinderter Kinder wird staatlich subventioniert.

## Spanien

In Spanien wurde in den letzten Jahrzehnten mit erheblichem Aufwand die frühkindliche Erziehung und Bildung (*Educación Infantil*) gefördert, da sie als ein Erziehungs- und Bildungsabschnitt gilt, dem eine betont präventive und kompensatorische Bedeutung zukommt. **Die Vorschulerziehung** bildet die erste Stufe des spanischen Bildungssystems. Sie gliedert sich in **zwei Zyklen** (0 bis 3 Jahre und 3 bis 6 Jahre). Diese Phase umfasst also den Zeitraum von den ersten Lebensmonaten eines Säuglings bis hin zum Alter von sechs Jahren, dem Beginn der Schulpflicht. Die Bildungs- und Erziehungsschwerpunkte der beiden Zyklen weisen vielfältige Unterschiede auf (hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen des Betreuungs- bzw. Lehrpersonals, der Lehrpläne, der garantierten unentgeltlichen Betreuung nur im zweiten Zyklus usw.). Daneben bestehen jedoch auch viele Gemeinsamkeiten zwischen beiden Zyklen (gleiche übergeordnete Ziele, allgemeine Inhalte/Versuchsbereiche usw.).

Die Grundprinzipien und Ziele der **Vorschulerziehungspolitik** für Kinder von 0 bis 6 Jahren werden von der Zentralregierung festgelegt. Für den Zyklus von 3 bis 6 Jahren existieren ein allgemeines nationales Programm sowie gesonderte Regelungen für Organisation und Betrieb der auf zentraler Ebene aufgebauten Betreuungseinrichtungen. Seit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes von 2006 tragen die Autonomen Regionen außerdem die volle Verantwortung für das Programm und die Organisation des ersten Zyklus (0-3 Jahre).

Die Betreuungsquote der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren erreicht fast 100 %: die Quote bei den Kindern zwischen 0 und 3 Jahren zeigt eine steigende Tendenz (im Jahr 2007 lag sie im Durchschnitt bei 18 %). Der überwiegende Teil des Betreuungsangebots befindet sich in öffentlicher oder privater Trägerschaft und wird im Rahmen einer öffentlich-privaten Partnerschaft finanziert. Seit 2005 ist die Betreuung der Kinder im zweiten Zyklus (3-6 Jahre) kostenfrei, nicht aber für den ersten Zyklus (0-3 Jahre). In Spanien bieten die Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) im Allgemeinen eine Vollzeitbetreuung mit umfassenden Betreuungszeiten an, die auf die Bedürfnisse berufstätiger Eltern abgestimmt sind. Spanien verfolgt im Bereich der FBBE einen umfassenden Ansatz (auch wenn diese Betreuung und Erziehung nicht immer in integrierten Einrichtungen erbracht wird), der auf der Erkenntnis basiert, dass dieses Betreuungsangebot die erste Etappe in der Bildungslaufbahn des Kindes darstellt.

Das *Ley Orgánica de Educación* (LOE – spanisches Unterrichtsgesetz) aus dem Jahr 2006 schreibt vor, dass die Vorschulerziehung durch **Lehrkräfte** mit Fachrichtung Vorschulerziehung, durch Fachkräfte mit einem dem „Licenciado“ entsprechenden Diplomabschluss oder durch anderweitig ausreichend qualifiziertes Personal erbracht wird (gegenwärtig Absolventen von Fachschulen für die Vorschulerziehung). Erstellung und Überwachung des Lehrplans müssen grundsätzlich durch eine qualifizierte Lehrkraft mit Fachrichtung Vorschulerziehung oder Inhaber eines mit einem abgeschlossenen Grundstudium gleichwertigen Abschlusses erfolgen. Außerdem müssen die Lehrkräfte des zweiten Vorschulerziehungszyklus einen Abschluss mit Fachrichtung Vorschulerziehung oder einen mit einem *Bachelor*-Abschluss gleichwertigen Abschluss vorweisen. Erforderlichenfalls können diese Lehrkräfte durch Vorschullehrkräfte mit anderer fachlicher Ausrichtung unterstützt werden.

Durch verschiedene **Maßnahmen** sollen **der Zugang und die Teilnahme von Kindern von 0 bis 6 Jahren** am Bildungssystem gefördert werden, insbesondere die Erhöhung der Zahl der Betreuungsplätze, die gleichmäßige Verteilung von Kindern aus sozial und kulturell benachteiligten Schichten auf öffentliche und mit öffentlichen Mitteln finanzierte private Vorschulen, Vergabe von Stipendien an Vorschüler (wobei der Betrag unter anderem vom Familieneinkommen abhängt), vorrangige Aufnahme von Kindern berufstätiger Eltern in mit öffentlichen Mitteln finanzierten Vorschuleinrichtungen sowie Reservierung von Betreuungsplätzen und Verringerung der

Gebühren für Risikokinder im Alter von 0 bis 3 Jahren. Ausgleichsmaßnahmen kommen in Schulen mit hohem Anteil von Schülern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen zur Anwendung. Außerdem sind Maßnahmen für Kinder vorgesehen, die nicht am regelmäßigen Unterricht teilnehmen können (beispielsweise Kinder, die sich einer Krankenhausbehandlung unterziehen müssen, oder Kinder von Wanderarbeitern). Darüber hinaus wurden flexible organisatorische Lösungen für Schüler in ländlichen Gegenden entwickelt.

An der **Finanzierung des Betreuungsangebots** im Bereich der **FBBE** sind verschiedene Verwaltungsebenen beteiligt: Finanzielle Beiträge werden aus nationalen, regionalen oder lokalen Haushaltsmitteln sowie durch Finanzierung über Familienleistungen gewährt. Darüber hinaus existieren eigene Strategien für die Unterstützung von Einrichtungen, die Risikokinder aufnehmen, insbesondere über Zuschüsse und/oder zusätzliches Personal.

## Frankreich

---

Die **Politik für die vorschulische Kinderbetreuung in Frankreich** ist sowohl Teil der Familienpolitik als auch Teil der Sozial- und Beschäftigungspolitik sowie der Bildungspolitik. Das seit mehreren Jahren zu beobachtende demografische Wachstum und die relativ hohe Erwerbstätigenquote der Frauen sind weitgehend durch die Familienpolitik Frankreichs sowie insbesondere durch die Politik der frühkindlichen Betreuung zu erklären, die seit mehr als vierzig Jahren praktiziert wird und auf die 1,8 Punkte des BIP entfallen.

Bei **Kindern unter drei Jahren** soll so weit wie möglich die **Wahlfreiheit der Eltern gefördert werden**, d. h. sie sollen sich zwischen der Kinderbetreuung und ggf. der gleichzeitigen Unterbrechung der Berufstätigkeit einerseits und der Betreuung des Kindes durch Dritte und Fortsetzung der Berufstätigkeit andererseits entscheiden können. Hierfür gelten daher die folgenden grundlegenden Leitlinien:

- Es soll den Paaren ermöglicht werden, die gewünschte Kinderzahl zu bekommen: Erhebungen zeigen, dass die Kinderzahl geringfügig unter dem tatsächlichen Kinderwunsch der Eltern liegt und dass die für die frühkindliche Betreuung bestehenden Möglichkeiten hierbei eine wichtige Rolle spielen;
- die Gleichstellung von Mann und Frau, die Berufstätigkeit der Frau und die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und gesellschaftlichem Leben sollen gefördert werden;
- Förderung der sozialen und kulturellen Entwicklung und Sensibilisierung von Kindern im Vorschulalter;
- Unterstützung der Eltern in ihrer erzieherischen Funktion;
- Bekämpfung von Ausgrenzung, Beitrag zur Chancengleichheit und zur sozialen Entwicklung.

Das Ziel bei **Kindern zwischen drei und sechs Jahren** ist es, **sämtliche Kinder in einem Kindergarten zu betreuen**. Der Kindergarten bildet nach wie vor ein Umfeld, das die Entfaltung des Kindes in allen Facetten seiner (emotionalen, sozialen, geistigen und körperlichen) Persönlichkeit fördern soll, gilt zugleich aber auch als unverzichtbare Phase der Einschulung, die die Weichen für den schulischen Start stellt. Die Eltern sehen im Besuch des Kindergartens eine Chance für ihre Kinder und zugleich ein kostenloses Betreuungsangebot. Der Kindergarten ist ein Baustein auf dem Weg zur Chancengleichheit und gilt als ein zeitlicher und räumlicher Abschnitt, in dem gravierende Schwierigkeiten erkannt und vorbeugend behandelt werden können, die die Bildung und Erziehung der Kinder behindern könnten, und stellt damit eine entscheidende Phase bei der Kompensation sprachlicher Entwicklungsrückstände dar, bevor das Kind Lesen lernt; zugleich trägt er zur schulischen Sozialisierung der Kinder bei, damit diese sich bereits vor dem Eintritt in die „richtige Schule“, die Grundschule, bereits nach und nach zu „Schülern“ entwickeln.

### Einige Eckdaten

Der soziodemografische Kontext Frankreichs:

- Gesamtbevölkerung: 61,6 Millionen
- Geburtenzahlen: 2005: 807 000; 2005: 774 000; 1995: 729 000
- Fruchtbarkeitsindex: 1,92
- Erwerbsquote der Frauen zwischen 24 und 49 Jahren: 82 %
- Prozentsatz der Kinder unter 6 Jahren, bei denen beide Eltern berufstätig sind: knapp 60 %.

Auf ca. 2,4 Millionen Kinder zwischen 0 und 3 Jahren kommen:

- 250 000 Krippenplätze, 190 000 Kinder im Alter von 2 Jahren in Kindergärten

- 64 000 Plätze in Familienbetreuungseinrichtungen (bei der Gemeinde angestellte Tagesmütter, die unter der Aufsicht einer Leiterin stehen)
- 353 000 praktizierende Tagesmütter (im eigenen Haushalt)
- 55 000 Tagesmütter, die von den Eltern für die häusliche Kinderbetreuung beschäftigt werden

Insgesamt erhalten 46 % der Kinder eine aus öffentlichen Mitteln subventionierte Betreuung (54 % einschließlich der 2-jährigen Kinder im Kindergarten). Für fast 10 % steht jedoch keine zufrieden stellende Betreuungslösung zur Verfügung.

Für ca. 2,4 Millionen Kinder zwischen 3 und 6 Jahren:

- stehen 17 773 Kindergärten zur Verfügung, in denen sämtliche Kinder betreut werden können.

Quellen:

Éducation et accueil des jeunes enfants, S. 14 und 15, Download über:  
<http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/rapport.pdf>

Zahlenangaben: Präsentation des „Plan petite enfance“, S. 4:  
[http://www.lagazette-sante-social.com/complementsWeb/GSS\\_nov06/plan\\_petite\\_enfance.pdf](http://www.lagazette-sante-social.com/complementsWeb/GSS_nov06/plan_petite_enfance.pdf)

## Zypern

Seit 1970 wird die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) in Zypern zügig ausgebaut, da die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung und weitere Erziehung und Bildung der Kinder zunehmend anerkannt ist. Die FBBE bedeutet darüber hinaus eine Möglichkeit zur Unterstützung von Familien und Kindern von Flüchtlingen unter den rund 200 000 Personen, die nach dem türkischen Einmarsch im Nordteil der Insel vertrieben wurden.

Zwar sollen die unterschiedlichen **Betreuungs- und Bildungs-/Erziehungskonzepte** in sämtlichen Formen der Vorschulerziehung in Zypern nebeneinander bestehen und in integrierter Form angeboten werden, doch sind sie einerseits aufgrund des britischen Einflusses – Zypern war fast ein halbes Jahrhundert lang eine britische Kolonie – und andererseits aufgrund der bestehenden traditionellen und verwaltungstechnischen Strukturen **voneinander getrennt**. Die meisten Kindertagesstätten (*Nipiokomikoi Paidokomikoi Stathmoi*) werden daher von privaten Trägern geführt und unterstehen der Aufsicht des Ministeriums für Arbeit und soziale Sicherheit. In ihnen wird die Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0 und 4 Jahren und 8 Monaten angeboten. Die Kindergärten (*Nipiagogia*), die durch staatliche, kommunale oder private Träger betrieben werden, sind dem Ministerium für Erziehung und Kultur unterstellt. Die Kindergärten bieten ebenfalls Bildungs- und Erziehungsprogramme für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren und 8 Monaten. Vorhandene freie Plätze werden den jüngsten Kindern angeboten. Vorrang erhalten dabei Risikokinder aus Familien mit sehr geringem Einkommen, Familien mit vier oder mehr Kindern oder Kinder von Personen, die politisches Asyl beantragt haben, sowie von Flüchtlingen, ferner Kinder mit besonderem Erziehungsbedarf. Je nach Umständen können die Betreuungsgebühren für diese Kinder ermäßigt oder erlassen werden.

**Kinder zwischen 3 und 4 Jahren und 8 Monaten** können je nach Entscheidung der Eltern entweder einen Kindergarten oder eine Kindertagesstätte besuchen. Obwohl die privaten Kindertagesstätten und die privaten Kindergärten durch entsprechende erweiterte Betreuungszeiten den Bedürfnissen berufstätiger Eltern entgegenkommen, entwickelt und testet das Ministerium für Bildung und Kultur derzeit ein Pilotprogramm öffentlicher Ganztageskindergärten, die für Kinder im Pflichtschulalter kostenfrei sind und Kinder zwischen 3 und 4 Jahren und 8 Monaten gegen geringes Entgelt aufnehmen.

Seit September 2004 ist der Besuch von **Vorschulen** in Zypern **Pflicht und für Kinder zwischen 4 Jahren und 8 Monaten und 5 Jahren und 8 Monaten kostenfrei** (Kindern zwischen 3 und 4 Jahren und 8 Monaten ist der Besuch freigestellt). Diese Gesetzesbestimmung bedeutet in der Entwicklung der Vorschulerziehung auf Zypern einen wichtigen Meilenstein, nicht nur, weil damit anerkannte Programme für die ersten, besonders heiklen Lebensjahre eines Kindes erhalten bleiben, sondern weil damit zugleich jedem Kind Chancengleichheit in der Bildung garantiert wird – unabhängig von deren sozioökonomischer, kultureller und ethnischer Herkunft.

Durch frühzeitige Förderung und besondere Schwerpunktbereiche der Erziehung kommen die anerkannten Programme den besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen sowie den individuellen Unterschieden



entgegen und kompensieren die geringe Bildungserfahrung von Risikokindern. Ein weiterer Fortschritt besteht in der Verringerung der Klassenstärke, die entsprechend einer gesetzlichen Vorgabe seit dem Schuljahr 2008/09 von 30 auf 25 Kinder gesunken ist. **Kinder aus benachteiligten Elternhäusern, Kinder mit besonderem pädagogischem Bedarf und Kinder, die als Risikokinder** gelten, besuchen den Regelunterricht, belegen aber differenzierte Programme, die von Spezialisten entwickelt wurden und in denen die Klassenstärken weiter begrenzt sind (20 Schüler in den vorrangigen Erziehungs- und Bildungsbereichen sowie bis zu sechs Schüler in Sonderklassen der Regelschulen). Zusätzliche Unterrichtsstunden sind für den muttersprachlichen Unterricht für Kinder vorgesehen, deren Muttersprache nicht Zypriisch ist. Die gemeinschaftlichen Kindergärten, die 1989 eingeführt wurden und in Zusammenarbeit mit den Elternverbänden betrieben werden, können mit Zuschüssen durch das Ministerium für Erziehung und Kultur eigene Schulen eröffnen. Das Ziel besteht darin, Chancengleichheit in der Bildung und qualitativ hochwertige Bildungs- und Erziehungsprogramme für Kinder im Vorschulalter zu fördern, die in ländlichen, kleinen und abgelegenen Gemeinden oder in benachteiligten Regionen mit hohem Anteil von Flüchtlingen und erwerbstätigen Müttern wohnen.

Das Ziel der neuen Regierung Zyperns lautet, die kostenfreie und verbindliche Betreuung, Bildung und Erziehung auf sämtliche Kinder ab dem Alter von 3 Jahren und 8 Monaten auszuweiten. Parallel hierzu wird der Schwerpunkt in der Betreuung von Kindern in den Tagesstätten auf die Anerkennung der Qualifikationen des Betreuungspersonals sowie auf die Verbesserung der Einrichtungen, ihrer Ausstattung und der Qualität der angebotenen Programme gelegt.

## Lettland

---

Im Bereich der Vorschulerziehung liegt der Schwerpunkt der gesetzlichen Regelungen auf dem **Konzept der „Vorbereitung auf die Schule“** (Erziehungsgesetz von 1999). Diese Ausrichtung wird im Bereich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE), die für Kinder zwischen 1 und 5 Jahren nicht verbindlich vorgeschrieben ist, im Gesetz durch den Verweis auf die „Vorbereitung auf den Erwerb einer grundlegenden Bildung bis zum Alter von fünf und sechs Jahren“ (Gesetz in der seit 2002 geänderten Fassung) besonders betont.

Entsprechend der öffentlichen Diskussion stellen die FBBE-Einrichtungen Instrumente dar, durch die erwerbstätige Eltern unterstützt werden sollen. Seit dem Beginn der demografischen Krise in Lettland (Ende der Achtzigerjahre, Anfang der Neunzigerjahre) ging die Geburtenrate stetig zurück, mit Ausnahme der letzten Jahre, in denen die Geburtenrate allmählich wieder gestiegen ist, was wiederum zu einem **Fehlen von Betreuungsplätzen in den Einrichtungen für frühkindliche Betreuung** führte. Experten gehen allerdings davon aus, dass sich die steigenden Geburtenraten nicht fortsetzen werden und dass Lettland ein Bevölkerungsschwund droht. Um den Anstieg der Geburtenraten aufrecht zu erhalten, muss nach Expertenmeinung rasch ein Netz von FBBE-Einrichtungen aufgebaut werden, wodurch die Beschäftigung der Eltern und die Erziehungs-/ Bildungsbedingungen für die Kinder gefördert würden. Können den Eltern in diesen beiden Bereichen konkrete Angebote gemacht werden, könnten die Eltern vermutlich mehr als ein Kind großziehen, wobei zu beachten ist, dass zur Aufrechterhaltung der Bevölkerungszahl eine durchschnittliche Kinderzahl von zwei oder drei Kindern je Familie notwendig ist.

Neben dem Mangel an Betreuungsplätzen in den Kindergärten (*bērnodārzs*) besteht in Lettland auch **Mangel an Lehr- und Betreuungspersonal**. Seit 2007 können Lehrkräfte mit Fachrichtung Primarschulerziehung auch in FBBE-Einrichtungen arbeiten. Primarschullehrer, die ihre berufliche Laufbahn in FBBE-Einrichtungen begonnen haben, müssen eine berufsbegleitende Weiterbildung (72 Stunden) absolvieren. Die Hochschuleinrichtungen, die Studiengänge für Lehrkräfte in FBBE-Einrichtungen anbieten, können auch diese berufliche Weiterbildung anbieten. In Lettland sind die Kommunen für die Angebote im FBBE-Bereich zuständig. Die Gehälter der Lehrkräfte in obligatorischen Pflichtschulprogrammen für Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren werden aus dem Staatshaushalt bestritten. Das Ministerium für Erziehung und Wissenschaft schlug vor kurzem vor, die Gehaltszahlungen für sämtliche Lehr- und Betreuungskräfte in den FBBE-Einrichtungen (die Kinder zwischen 1 und 6 Jahren aufnehmen) aus dem Staatshaushalt zu bestreiten. Diese Reform ist von der Regierung allerdings verschoben worden.

**Kinder aus benachteiligten Haushalten** haben im Allgemeinen nur in begrenztem Maße die Möglichkeit zum Zugang zu FBBE-Leistungen und sind nicht ausreichend auf den Übergang in die Grundschule vorbereitet. Oft besuchen gerade jene Kinder nicht die FBBE-Einrichtungen, bei denen ein oder beide Elternteile alkohol- oder drogenabhängig sind, oder deren Eltern nur ein geringes Bildungsniveau aufweisen; gleiches gilt auch für Kinder



aus einkommensschwachen Familien. In zahlreichen Kommunen erhalten bei der Aufnahme in normale FBBE-Einrichtungen Kinder aus benachteiligten Schichten Vorrang. Die Kommunen treffen ihre Entscheidungen dabei anhand der von einem Sozialdienst oder einem Familiengericht vorgelegten Anträge. Die Erbringer der Betreuungsleistungen können problemlos mit der geforderten „Sensibilität“ im Hinblick auf ethnische und sprachliche Unterschiede vorgehen. Zahlreiche Betreuungsgruppen sind integriert zusammengesetzt, vor allem in der Hauptstadt Riga.

Der nationale Entwicklungsplan 2007-2013 in Lettland verlangt: „Das Land hat die Aufgabe, jedermann [...] Zugang zur Vorschulerziehung in sämtlichen Regionen Lettlands zu ermöglichen.“ Nach diesem Dokument muss sämtlichen Bevölkerungsgruppen des Landes Chancengleichheit in der Primarschulerziehung gewährleistet werden. Regierungsseitig wurde als **nationales Ziel** formuliert, **die Entwicklung eines Netzes von FBBE-Betreuungseinrichtungen und alternativen Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter zu fördern.**

## Litauen

Die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) umfasst Kinder der Altersgruppe von 1 bis 7 Jahren. Die FBBE ist nicht verbindlich vorgeschrieben, ist jedoch fester Bestandteil des Bildungssystems. Diese Phase setzt sich aus zwei Teilen mit unterschiedlicher Zielrichtung zusammen:

- **Vorschulerziehung** für Kinder von 1 bis 5-6 Jahren: Unterstützung der Kinder bei der Erfüllung ihrer kindgemäßen Bedürfnisse in kulturellen – vor allem ethnischen –, sozialen und kognitiven Belangen;
- **Vorbereitung auf die Grundschule** für Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren: Unterstützung der Kinder bei der Vorbereitung auf einen erfolgreichen Schulbesuch entsprechend dem Bildungsprogramm für die Primarschule.

Die Vorschulerziehung und Vorbereitung auf die Grundschule ist eine **eigenständige Leistung der Kommunen**. Zugänglichkeit und Qualität (vor allem für Risikokinder) können daher von Kommune zu Kommune erheblich variieren.

Im Jahr 2006 nahmen 19,3 % der Kinder zwischen 1 und 3 Jahren und 64,2 % der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren an Vorschulerziehungsprogrammen teil. Durch landesweit eingeleitete Maßnahmen soll die **Teilnahme von Risikokindern** an der Vorschulerziehung und an der Primarschulvorbereitung gefördert werden. Diese Leistungen werden in ländlichen Gebieten subventioniert, zusätzlich wurden Stellen für Psychologen, Sozialpädagogen, Lehrkräfte für Kinder mit besonderem Bildungs- und Erziehungsbedarf in der FBBE sowie erziehungspsychologische Dienste für Risikokinder geschaffen. Die Schulverpflegung ist für Kinder aus benachteiligten Gesellschaftsgruppen kostenfrei. Es werden flexible Betreuungszeiten angeboten (beispielsweise mehrere Stunden täglich, mehrere Tage pro Woche, Wochenendbetreuung usw.) und das Kind sowie seine Familie werden durch verschiedene weitere komplexe Dienstleistungen unterstützt. Die Kommunen bieten ein breites Maßnahmenpektrum für Risikokinder an.

Das **nationale Programm zur Integration der Minderheiten in die Gesellschaft Litauens** befindet sich derzeit in der Umsetzung. Die Kinder von zugewanderten Arbeitnehmern und Zuwandererfamilien erhalten zielgerichtete Sprachkurse und Programmangebote für die soziale und kulturelle Integration. Für die Integration von Kindern aus Roma-Familien im sozialen, kulturellen und Bildungsbereich existiert ein eigenes landesweites Programm. Es wurden Haushaltslinien eingerichtet, über die die Zuschüsse der europäischen Strukturfonds der Jahre 2007 bis 2013 für diese Zwecke verwendet werden.

Auf nationaler Ebene wird die **Qualität der Bildung** mithilfe der folgenden **Maßnahmen** gewährleistet:

- die Kinderzahl je Betreuungsperson wird begrenzt, genaue Hygiene- und Sicherheitsvorgaben wurden festgelegt;
- die Vorschulerziehung erfolgt nach dem allgemeinen Vorschulprogramm und nach Normen für die Vorschulerziehung, die vom Ministerium für Erziehung und Wissenschaft genehmigt wurden;
- die Vorschulerziehungs- und Primarschulvorbereitungsprogramme werden von Lehr- und Betreuungskräften erbracht, die über einen höheren Berufsschullehrer- oder höheren Lehramtsabschluss und über eine besondere Unterrichtsqualifikation verfügen. Eine berufsbegleitende Weiterbildung (fünf Tage pro Jahr) ist verbindlich vorgeschrieben, ebenso alle fünf Jahre eine Leistungsbeurteilung der Lehrkraft.

Die nationalen statistischen Angaben enthalten keine Gesamtzahlen zur Vorschulerziehung und Primarschulvorbereitung. Bis 2009 sollen **Beobachtungsindikatoren für die Vorschulerziehung und Primarschulvorbereitung** in den Kommunen erstellt und diese Indikatoren alle drei Jahre überprüft werden.

## Malta

---

Die Vorschulerziehung in den Kindergärten wird seit Ende der 1970er Jahre für Kinder ab dem Alter von vier Jahren angeboten. 1988 wurde das Angebot auf die Dreijährigen und 2007 auf Kinder ab dem Alter von 2 Jahren und 9 Monaten erweitert. Die Betreuung von Kleinkindern zwischen 0 und 36 Monaten in Tagesstätten wurde vor kurzem in den Bildungs- bzw. Erziehungskatalog aufgenommen. Zwei politische Dokumente, die *National Standards for Child Day Care Facilities* (nationale Normen für die Kinderbetreuungseinrichtungen) und *Early Childhood Education and Care* (Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung) wurden mit dem Ziel veröffentlicht, in allen Bereichen eine Verbesserung der gegenwärtigen Praxis herbeizuführen.

Die Mehrzahl der Eltern schickt ihre Kinder zur Betreuung in Kindergärten, auch wenn der Kindergartenbesuch nicht verbindlich vorgeschrieben ist. Dabei haben die Eltern die Wahl zwischen (öffentlichen oder privaten) Betreuungsangeboten. Die öffentlichen und konfessionellen Kindergärten sind kostenfrei; folglich bestehen auch keine Hindernisse beim **Zugang zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung** (FBBE). Die öffentlichen Kindergärten stehen allen Kindern offen und sind in sämtlichen Städten und Dörfern vorhanden, so dass sie überall leicht erreichbar sind. Die Betreuungsdauer variiert in den öffentlichen und privaten Einrichtungen.

Die **Kinderbetreuungsquote in den Kindergärten** beträgt über 95 %; in den **Kindertagesstätten ist sie** allerdings nicht so hoch. Einer der Gründe hierfür liegt darin, dass berufstätige Mütter ihre sehr kleinen Kinder oft von einem Familienmitglied betreuen lassen. Ein weiterer Grund ist finanzieller Art, obgleich erwerbstätige Eltern verschiedene Sozialleistungen erhalten, mit denen die Betreuungs- und Erziehungskosten gedeckt werden sollen. Die Zuschüsse für erwerbstätige Eltern werden gegenwärtig nach Ermessen der Arbeitgeber gezahlt. Die Teilnahme der Eltern an den Aktivitäten der Betreuungseinrichtungen umfasst unter anderem die Vertretung in Klassenbeiräten, die Teilnahme an Tagen der offenen Tür und Kontakte zu den Betreuungs- und Lehrkräften.

Im Bereich der **Qualität der FBBE** wird die Kinderzahl je Lehr-/Betreuungskraft in den Kindergärten und Tagesstätten von den Bildungsbehörden festgelegt und geregelt. Gesundheits- und Sicherheitsfragen werden in öffentlichen Vorschulen wie auch im privaten Sektor entsprechend den Erfordernissen überwacht. Das Programm für Kindergärten und Kindertagesstätten stützt sich auf einen ganzheitlichen Ansatz. Auch wichtigste Entwicklungsmeilensteine werden für sämtliche Kinder festgelegt.

Für Risikokinder stehen noch keine besonderen Angebote zur Verfügung. Allerdings werden Programme unter Einbeziehung der Eltern eingerichtet, die den Kindern bei der Vorbereitung auf einen erfolgreichen schulischen und sozialen Werdegang Hilfestellung leisten sollen. **Unterstützungskräfte** werden für Kinder mit besonderem Förderbedarf eingestellt. Die Assistenten in Kindergärten und das Kinderbetreuungspersonal durchlaufen berufliche Qualifizierungsmaßnahmen, die besonders auf die Betreuung von Kleinkindern zwischen 0 und 5 Jahren zugeschnitten sind. Ab dem Schuljahr 2015/16 wird jedoch erstmals ein dem Bachelor-Abschluss entsprechender Bildungsabschluss verlangt. Die an staatlich anerkannten Hochschulen erworbenen Qualifikationen werden akzeptiert.

Weiterbildungskurse, Seminare und Fortbildungen von Schulpersonal sowie Elternabende dienen zur Information der Kindergartenassistenten und Eltern über **aktuelle pädagogische Methoden und Strategien**. Außerdem führen manche Schulen Elternfortbildungsseminare unter Heranziehung von Fachleuten aus diesem Bereich durch.

Die FBBE in öffentlichen Schulen wird von der Zentralverwaltung finanziert. Maltesische Staatsangehörige und EU-Bürger sowie Kinder ausländischer Staatsangehöriger, welche die besonderen Kriterien erfüllen, können die öffentlichen Schulen unentgeltlich besuchen, die übrigen Kinder ausländischer Staatsbürger müssen jedoch vierteljährlich Schulgeld zahlen. Der kostenfreie Schulbesuch konfessioneller Schulen wird durch Finanzierung dieser Schulen aus staatlichen Mitteln ermöglicht. Kinder, die unabhängige Schulen besuchen, zahlen Schulgeld in der vom Erziehungsministerium festgelegten Höhe. Kindertagesstätten stehen unter privater Trägerschaft und werden – über die Beiträge der Eltern hinaus – ohne weitere **Finanzierung** betrieben. Drei besondere Einrichtungen ermöglichen die kostenfreie Betreuung von Vorschulkindern (zwischen 18 Monaten und 3-5

Jahren) von Sozialhilfeempfängern und Beziehern des Mindesteinkommens, während von Beziehern höherer Einkommen Gebühren erhoben werden.

Die **öffentlichen Kindergärten** sind den **Grundschulen angegliedert**, so dass ein reibungsloser Übergang vom Kindergarten in die Pflichtschule möglich ist. Kinder aus dem privaten Sektor können auch eine andere Einrichtung besuchen. Allerdings arbeiten die Betreuungseinrichtungen in bestimmten Fällen mit den so genannten *feeder schools* <sup>(1)</sup> zusammen.

Seit der Einführung der Kindergärten erhöhten sich die Quote der Kinder, die einen Kindergarten besuchen, sowie die Investitionen in Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter deutlich. Die organisierte Kinderbetreuung ist eine relativ junge Erscheinung der maltesischen Gesellschaft und bedarf in allen Bereichen noch einer gewissen weiteren Entwicklung. Allerdings verläuft die Entwicklung auf diesem Gebiet sehr rasch und es werden gezielte Maßnahmen eingeleitet, um den Bedürfnissen aller Eltern entgegenzukommen.

## Niederlande

Die Angebote in der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) werden auf unterschiedliche Weise erbracht. Die Betreuung von Kindern von 0 bis 4 Jahren erfolgt durch Kinderkrippen und Babysitter. Vorrangiges Ziel ist dabei die Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben für die Eltern. Für Kinder zwischen 4 und 12 Jahren gibt es außerschulische Betreuungseinrichtungen. Die Leistungen der FBBE stehen Kindern zwischen 2 und 6 Jahren offen, vor allem Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen (Kinder, deren Eltern nur einen niedrigen Bildungsabschluss vorweisen können). Zuständig sind hierfür die *peuterspeelzalen* <sup>(2)</sup> (für Kinder von 2 und 3 Jahren) und *Scholen voor basisonderwijs* <sup>(3)</sup> (für Kinder von 4 und 5 Jahren).

Die **frühkindliche Betreuung** liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Staat (auf landesweiter Ebene), Arbeitgebern und Eltern, der Staat ist allerdings nicht Akteur der Politik für die frühkindliche Betreuung. Seine Rolle besteht vielmehr in der Schaffung eines rechtlichen Rahmens für Qualität, Kontrolle und Finanzierung. Die kommunalen Behörden haben die Aufgabe, über die kommunalen Gesundheitsdienste (GGD) die Einhaltung der Qualitätsanforderungen zu gewährleisten. Die Eltern können eine finanzielle Beihilfe des Staats beantragen. Dieses System sieht Beitragszahlungen des Arbeitgebers (seit 1977 verbindlich vorgeschrieben) vor, die den Eltern im Rahmen einer Kinderbetreuungsbeihilfe gewährt werden. Bestimmte Zielgruppen (Studenten, Arbeitssuchende, Neueinwanderer) können zusätzliche Beihilfen bei der Gemeinde beantragen. Sämtliche Finanzbeihilfen sind an die Einkommenshöhe gekoppelt.

Die Betreuungsbedingungen für Kinder im Vorschulalter sind im **Gesetz über die Kinderbetreuung** (*Wet kinderopvang*) festgelegt. Die **wichtigsten Ziele** dieses Gesetzes sind:

- Bessere Vereinbarkeit von Berufsleben und Kinderbetreuung für die Eltern;
- finanzielle Beiträge der Eltern, damit die Einrichtungen für das anzustrebende Qualitäts-Kosten-Verhältnis sensibilisiert werden;
- ein einheitliches landesweites Finanzierungs-, Qualitäts- und Aufsichtssystem, damit Unterschiede unter den Kommunen vermieden werden.

DIE KINDERBETREUUNG KANN AUF FORMALE ODER INFORMELLE WEISE ERFOLGEN:

### Formale Formen der Kinderbetreuung:

Die im Gesetz über die Kinderbetreuung festgelegten Betreuungsformen umfassen:

- **Kinderkrippen**, die Kinder von 6 Monaten bis 4 Jahren jeweils 8 bis 18 Stunden täglich betreuen (die durchschnittliche tägliche Betreuungsdauer beträgt 10 Stunden). Einige dieser Krippen bieten einen noch umfassenderen, variablen Zeitrahmen oder eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung an. Die Kinderzahl je Gruppe und je qualifizierter Betreuungsperson steigt mit zunehmendem Kindesalter an: 12 Kinder unter 12 Monaten je Gruppe, 16 Kinder unter 4 Jahren pro Gruppe (darunter höchstens 8 Kinder unter 12 Monaten); beim

<sup>(1)</sup> Primarschulen, die über eine Partnerschaft mit einem bestimmten Kindergarten verbunden sind.

<sup>(2)</sup> Horteinrichtungen, die eine Teilzeitbetreuung anbieten.

<sup>(3)</sup> Einrichtungen, die einen achtjährigen Ganztages-Primarschulunterricht für Kinder zwischen 4 und 12 Jahren anbieten.

qualifizierten Betreuungspersonal entfallen maximal 4 Kinder unter 12 Monaten auf je eine Betreuungsperson, 5 Kinder zwischen 1 und 2 Jahren, 6 Kinder zwischen 2 und 3 Jahren und 8 Kinder zwischen 3 und 4 Jahren.

- **außerschulische Horts** für Kinder zwischen 4 und 12 Jahren, die die Grundschule besuchen:
  - 4 bis 8 Jahre: maximal 20 Kinder, wobei je eine qualifizierte Betreuungsperson auf 10 Kinder kommt;
  - 8 bis 12 Jahre: maximal 30 Kinder mit einer qualifizierten Betreuungsperson + eine zusätzliche Betreuungsperson oder ein anderer Erwachsener.
- **anerkannte private Kindertagesmütter** für Kinder zwischen 0 und 12 Jahren; diese dürfen (zusätzlich zu ihren eigenen Kindern) bis zu 4 Kinder betreuen. Sie können abends, nachts und an Wochenenden zur Verfügung stehen und werden entsprechend den geltenden Vorschriften ausgewählt; dabei findet eine Vermittlung zwischen Tagesmüttern und Eltern statt. Findet die Betreuung über eingetragene Einrichtungen statt, unterliegt diese dem Gesetz über die Kinderbetreuung.
- **Kinderkrippen**, in denen die Eltern an der Kinderbetreuung mitwirken. Diese Kinderkrippen müssen die gesetzlichen Vorschriften erfüllen.

Die Betreuungsformen, die nicht unter das Gesetz über die Kinderbetreuung fallen, werden durch folgende Stellen erbracht:

- die **peuterspeelzalen** (Spielgruppen) für Kinder zwischen 2 und 4 Jahren, mit durchschnittlich 12 bis 15 Kindern je Gruppe. Hier können sämtliche Kinder zwei Mal wöchentlich für 2 bis 3 Stunden betreut werden; die Leitung liegt in den Händen von qualifiziertem Fachpersonal. Sie erfüllen vor allem einen Erziehungs- und Bildungsauftrag und sollen Impulse für die sozial-emotionale und motorische Entwicklung vermitteln. Aufgrund der von den Kommunen praktizierten Vorschriften über die positive Diskriminierung können Kinder mit sozial-medizinischen Auffälligkeiten oder (möglichen) Entwicklungsstörungen dort bevorzugt aufgenommen werden.

**Zu den informellen Betreuungsformen** zählen die Essenszeitenbetreuung oder die informelle Kinderbetreuung innerhalb der Familien.

**Die Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter** wendet sich an Kinder zwischen 2 und 5 Jahren, bei denen die Gefahr einer Benachteiligung in Bildungsbelangen besteht. Diese Zielgruppe umfasst Kinder, deren Eltern nur über ein geringes Bildungsniveau verfügen (mehrheitlich Angehörige ethnischer Minderheiten). Das Ziel lautet, bereits ab dem frühesten Kindesalter Einfluss auf Bildungsprobleme zu nehmen. Die Bildungsprogramme für Kinder unter 4 Jahren werden von den *peuterspeelzalen* erbracht. Die Bildung und Erziehung der Kinder wird in den beiden ersten Schuljahren des Primarschulunterrichts fortgesetzt. Seit August 2006 untersteht die FBBE den kommunalen Behörden, während die Schulen für die weitere Bildung der Kinder verantwortlich sind.

**Die Trennung zwischen frühkindlicher Betreuung einerseits und Bildung und Erziehung andererseits** ist nicht mehr so streng wie in der Vergangenheit. Seit 2004 sind sämtliche Kinderbetreuungseinrichtungen verpflichtet, einen Pädagogikplan zu erstellen. In einigen Betreuungseinrichtungen kommen Programme zum Einsatz, die speziell die frühkindliche Bildung und Erziehung zum Gegenstand haben. Im Juli 2007 kündigte die Regierung die „Harmonisierung“ des Angebots im Bereich der FBBE an, was aber nicht unbedingt einer umfassenden Integration gleichkommt. Eines der vorrangigen Ziele besteht darin, die frühkindlichen Bildungsangebote sämtlichen Kindern zugänglich zu machen, die diese benötigen, auch den Kindern, die Betreuungseinrichtungen besuchen.

## Österreich

---

Die Bundesrepublik Österreich besteht aus neun Bundesländern, die jeweils über ein eigenes Regionalparlament und eine eigene Regionalregierung verfügen. Organisation, Regulierung und Finanzierung der Leistungen für die **frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung** (FBBE) unterstehen der **Verantwortung der Länderregierungen**. In Gesetzen auf Länderebene werden die rechtlichen Anforderungen an die wichtigsten Kinderbetreuungseinrichtungen festgelegt und der rechtliche Rahmen hinsichtlich der Öffnungszeiten der Einrichtungen, Einstellung qualifizierter Mitarbeiter, Gebäude- und Einrichtungsnormen usw. abgesteckt. Das österreichische System der FBBE ist betont dezentral gegliedert.

Die Betreuung von Kindern im Vorschulalter ist in Österreich durch eine **ausgeprägte soziale und pädagogische Tradition** sowie durch ein umfassendes, integriertes Konzept für die FBBE gekennzeichnet. In

den Rechtsvorschriften der neun Bundesländer für den Kindergartenbereich stehen das pädagogische und soziale Konzept des „spielenden Lernens“ und das Ziel, die innerfamiliäre Erziehung zu vervollständigen, im Vordergrund. Hierdurch erhalten auch die Konzepte der „freien Aktivitäten und des freien Spiels“ (die Kinder bestimmen die Aktivitäten, die ihnen zusagen, im Tagesverlauf selbst) und des „kindzentrierten“ Konzepts (die Betonung liegt auf den individuellen Bedürfnissen, der Entwicklung und den Kompetenzen des Kindes) ihre Bedeutung. Ein genau umrissener landesweiter Lehrplan für die pädagogische Tätigkeit der FBBE-Einrichtungen existiert nicht. Allerdings kann sich die Arbeit dieser Einrichtungen an einer großen Zahl unterschiedlicher Konzepte orientieren, die sowohl auf klassischen Arbeitsmethoden in Kindergärten als auch auf neuartigen Konzepten basieren.

**Die Kontrolle der Kriterien für Struktur und Abläufe** in den Betreuungseinrichtungen obliegt den Leitern der Einrichtungen. Entsprechend den geltenden Landesgesetzen überwachen die Aufsichtsämter der Länder die Funktion der Kindergärten und Kinderkrippen. Die pädagogischen Vorgaben und Anforderungen an die Weiterbildung werden in den Landesgesetzen und kommunalen Verordnungen festgelegt. Die meisten Länderregierungen bieten unentgeltliche Weiterbildungsprogramme an.

Das österreichische **System der FBBE** befindet sich **überwiegend in der Hand öffentlicher Träger oder von gemeinnützigen Organisationen**. Nach Angaben von *Statistik Austria* (2007) entfallen auf private FBBE-Einrichtungen nur 4,6 % aller Leistungsangebote. Die wichtigsten FBBE-Leistungen, die in den Einrichtungen angeboten werden, sind *Krippen* für Kinder bis 3 Jahren, *Kindergärten* (im Wesentlichen für Kinder von 3 bis 6 Jahren) und *gemischte Altersgruppen* (vorwiegend in den *Kindergärten*) für Kinder zwischen 1 und 6 Jahren (in bestimmten Fällen bis 10 Jahren). Die Anmeldezahlen lassen in den letzten zehn Jahren einen steilen Anstieg der Zahl der betreuten Kinder zwischen 3 und 6 Jahren erkennen.

**Die Leistungen** werden zu einem erheblichen Teil **über Zuschüsse finanziert und zu für die Eltern erschwinglichen Kosten erbracht**; die Eltern zahlen im Durchschnitt 15 % der Kosten (einschließlich Kinderbetreuung). Diese Beiträge sind nach Haushaltsnettoeinkommen gestaffelt. Die Zuschüsse variieren von Bundesland zu Bundesland sowie je nach angebotener Betreuungsleistung. Die hohe Bezuschussung der Kinderbetreuung durch die Bundesregierung und die Möglichkeit der Elternzeit unterstreichen die Bedeutung, die Österreich der Familienpolitik beimisst. 3,3 % des BIP werden für Familien mit Kindern im Vorschulalter verwendet. Damit zeigt Österreich unter den Ländern im nördlichen Europa die höchste Dynamik in der Förderung von Kindern im Vorschulalter und in der Familienförderung (OECD, 2006).

Eine allgemeingültige Definition für „Risikokinder“ entsprechend der Definition in Referenzkategorie C der OECD gibt es in Österreich nicht. In jedem Bundesland wurden eigene **Programme für Kinder und Eltern aus Migrantenfamilien** entwickelt. Die Länderregierungen stellen hierfür Mittel für die Einstellung zusätzlicher Mitarbeiter in Betreuungseinrichtungen zur Verfügung, in denen ein hoher Anteil von Kindern aus nicht deutschsprachigen Familien betreut wird, wobei die Mitarbeiter die gleiche Sprache wie die Migrantenkinder sprechen bzw. die Aufgabe haben, den Gebrauch der deutschen Sprache zu fördern. Durch diese Mittel soll außerdem die Weiterbildung der Pädagogen für die frühkindliche Betreuung gefördert werden.

Im Jahr 2005 wurde auf Bundesebene eine interministerielle Initiative zur **Verbesserung der Deutschkenntnisse** bei Kindern in die Wege geleitet, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Diese Initiative sieht die Einschulung ein Jahr vor dem Beginn der Pflichtschulzeit in der Grundschule vor. Parallel zur vorgezogenen Einschulung findet eine Bewertung der Deutschkenntnisse des Kindes statt, so dass bei Bedarf kostenfreie Fördermaßnahmen im Rahmen des Standardunterrichts erfolgen können. Diese Maßnahme wurde im Jahr 2008 auf sämtliche Kinder mit Mängeln in den Deutschkenntnissen ausgeweitet. Außerdem wurde ein landesweites Programm ins Leben gerufen, mit dem die frühkindliche Sprachförderung in den ersten Lebensjahren intensiviert und den Kindergartenpädagoginnen Weiterbildungseinheiten und Instrumente angeboten werden sollen, anhand derer das Sprachniveau in den Kindergärten bewertet werden kann.

Literatur:

OECD Country note, 2006. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf>

Statistik Austria. (2007) Kindertagesheimstatistik 2006/07, Wien

<http://www.ec-gis.org/inspire/>



## Polen

---

In Polen erfolgt die **frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung** (FBBE) von der Geburt bis zum Beginn der Pflichtschule (7 Jahre) für Kinder zwischen 0 und 3 Jahren durch die Kinderkrippen (*złobki*) und für Kinder von 3 Jahren bis zum Beginn der Grundschule durch die Kindergärten (*przedszkole*). Kinderkrippen und Kindergärten können von öffentlichen oder privaten Trägern verwaltet werden. In manchen Kindergärten wurden eigene Kinderkrippen eingerichtet.

Die **Kinderkrippen** sind Teil des Gesundheitssystems. Diese Einrichtungen bieten Gesundheitsdienstleistungen wie u. a. Krankheitsvorsorge sowie die Betreuung von Kleinkindern bis 3 Jahren an, deren Eltern oder Vormünder erwerbstätig sind. Nur Kinder von erwerbstätigen Eltern werden in Kinderkrippen aufgenommen. Diese Krippen existieren allerdings nur in Städten, insbesondere in großen Ballungsgebieten. Im Jahr 2005 betrug der Anteil der Kinder von 0 bis 3 Jahren, die eine Krippe besuchten, lediglich 2 %.

Entsprechend den durch das Alter des Kindes vorgegebenen Standards bieten die Kinderkrippen folgende Leistungen an: Verpflegung, Betreuung, Mittagsschlaf- und Ruhezeiten, Durchführung von erzieherischen und lernpädagogischen Spielen in den Räumlichkeiten und im Freien, vorbeugende Maßnahmen gegen Krankheiten, Gesundheitsförderungsmaßnahmen sowie Unterstützung und medizinische Notfallbehandlung. Die Kinderkrippen organisieren lediglich **Maßnahmen zur Kinderbetreuung**, jedoch keine Lernprogramme. Aktivitäten zur Förderung der kindlichen Entwicklung und der Lernprozesse werden fallweise von Kindergärtnerinnen durchgeführt, allerdings nicht als Teil eines strukturierten Programms.

Ende 2005 zählte Polen 371 Kinderkrippen, davon 356 öffentliche Krippen, die von den lokalen Behörden verwaltet werden, sowie 15 private Krippen. Außerdem gab es 130 Kinderkrippenabteilungen in Kindergärten, davon 118 in öffentlichen Kindergärten und 12 in privaten Kindergärten. Im Jahr 2005 wurden in den Kinderkrippen 22 913 Kinder betreut, davon 1 381 Kinder zwischen 0 und 1 Jahr, 5 962 Kinder im Alter von 1 Jahr, 10 833 Kinder mit 2 Jahren und 3 913 Kinder mit 3 Jahren; 824 Kinder besuchten private Kinderkrippen. Der **Bedarf** für diese Form der Kinderbetreuung **steigt stetig an**.

**Die Kindergärten** sind Teil des Bildungssystems. Sie bilden den wichtigsten Teil des vorschulischen Bildungs- und Erziehungsangebots. Das Kindergartenetz wird durch Kinderhortabteilungen in den Grundschulen ergänzt. Die Vorschulerziehung wendet sich an Kinder zwischen 3 und 5 Jahren. Im Alter von sechs Jahren müssen die Kinder ein Vorbereitungsjahr für die Grundschule (innerhalb eines Kindergartens oder einer Kinderhortabteilung) durchlaufen. Die öffentlichen Kindergärten, einschließlich der Integrationsabteilungen und Sonderkindergärten, werden von den Kommunen (auf der untersten Verwaltungsebene der lokalen Gebietskörperschaften) eingerichtet und betrieben.

Die Vorschulerziehung schließt auch Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung und Bildung von Kindern von 3 Jahren bis zum Eintritt in die Grundschule mit ein. **Die Lernaktivitäten** werden nach dem allgemeinen Vorschulerziehungsprogramm des Ministeriums für nationale Erziehung organisiert: Der Kindergarten soll die Entwicklung des Kindes entsprechend seinen Fähigkeiten und seinem Entwicklungspotenzial im Rahmen der Beziehungen zu seinem soziokulturellen und natürlichen Umfeld begleiten und lenken. Die Kindergärten und die Kinderhortabteilungen der Grundschulen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass das Kind die schulische Reife erreicht. Die Vorschulerziehung spielt für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen eine Schlüsselrolle. Ein stimulierendes Umfeld für die Bildung bedeutet für diese Kinder die einzige Chance, die verheerenden Folgen der Armut abzumildern.

Die hauptsächliche Ungleichheit besteht zwischen den Regionen mit einem ausgedehnten vorschulischen Angebot (in den Großstädten) und den Regionen, wo dieses Angebot nur sehr eingeschränkt ist (in den ländlichen Gebieten). Die Vorschulbesuchsquote der Kinder zwischen 3 und 5 Jahren lag im Schuljahr 2005/06 bei 41 %. Allerdings schwankte diese Quote zwischen 58,4 % in den städtischen Gebieten und einer wesentlich niedrigeren Quote von 19,1 % in den ländlichen Gebieten. Die Schulgebühren bedeuten für Kinder aus Familien in unsicheren finanziellen Verhältnissen ein weiteres Hindernis beim **Zugang zur Vorschulerziehung**.

Die Entscheidung über die Zahl der öffentlichen Kindergärten und der dort vorgehaltenen Betreuungsplätze liegt bei den Kommunen. Das Ungleichgewicht zwischen der geringen Zahl von Kindergärten und der Nachfrage nach Betreuungsplätzen stellt ein weit verbreitetes Problem dar. Es werden alle Kinder – unabhängig davon, ob die Eltern erwerbstätig sind – in den Kindergärten und Kinderhortabteilungen aufgenommen. Die Zugangsmöglichkeiten sind lediglich durch die im Vergleich zur Nachfrage geringe Zahl von Plätzen begrenzt.



Erforderlichenfalls erhalten Kinder im Alter von sechs Jahren sowie anschließend Kinder mit allein erziehenden Elternteilen oder Eltern mit Behinderungen Vorrang. Lediglich Kinder im Alter von sechs Jahren, die bereits das verbindliche Primarschul-Vorbereitungsjahr absolvieren, erhielten im Jahr 2005/06 zu 100 % Zugang zum Vorschulangebot. Die Zahl der Kinderkrippen und Kindergärten reicht zur Deckung der Nachfrage nicht aus. Dennoch schlägt der Minister für Erziehung vor, das Pflichtschuleintrittsalter auf sechs Jahre zu senken. Das Jahr 2008/09 wurde zum Jahr der Kindergartenkinder (*Kindergarten Kid*) erklärt und es wurden neue Formen der FBBE eingeführt (Kinderklubs oder Kinderkrippen). Kinder zwischen 3 und 5 Jahren profitieren von besseren Zugangsmöglichkeiten zur FBBE. Im Jahr 2009/10 erhalten alle Fünfjährigen ein Anrecht auf Vorschulerziehung. Ab Anfang 2010/11 müssen alle Fünfjährigen verbindlich ein Pflichtschulvorbereitungsjahr durchlaufen.

## Slowenien

Slowenien verfügt über ein einheitliches und integriertes System für die **frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung** (FBBE) in der Altersgruppe von einem Jahr (Ende des Mutterschaftsurlaubs) bis zu sechs Jahren (Beginn der Pflichtschule). In Slowenien existiert ein relativ gut ausgebautes und leicht erreichbares Netz von FBBE-Einrichtungen. Grundlage des Angebots an integrierten FBBE-Zentren sind die folgenden Prinzipien: Demokratie, Pluralismus, Selbstständigkeit, berufliche Qualifikationen und Verantwortung des Betreuungs- und Lehrpersonals, Chancengleichheit für alle Kinder und Eltern unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede, Wahlrecht, Recht auf Vielfalt und Einbeziehung der Unterschiede in der körperlichen und psychischen Entwicklung des Kindes.

Das **Bildungssystem** wird durch das Gesetz über die Vorschulerziehung und das Gesetz über die Organisation und Finanzierung des Bildungswesens geregelt (beide wurden im Jahr 1996 beschlossen und zuletzt im Jahr 2008 geändert). Die Eltern wählen die Betreuungseinrichtung und das Programm, die ihren Interessen und persönlichen Bedürfnissen am besten entgegenkommen. Die überwiegende Mehrzahl der Kinder unter sechs Jahren besuchen öffentliche Betreuungseinrichtungen. Nur 1,7 % aller Kinder besuchen FBBE-Programme, die von privaten Betreuungseinrichtungen angeboten werden.

In den zehn zurückliegenden Jahren sind **tief greifende konzeptionelle Änderungen, aber auch umfassende Reformen** eingeleitet worden, um die Vielfalt der FBBE-Programme zu erweitern und die Eröffnung privater Einrichtungen zu ermöglichen. Es ließ sich nachweisen, dass ein möglichst hohes Qualitätsniveau in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter sechs Jahren eine nachhaltige Zukunftsinvestition bedeutet. Die neuen Rechtsvorschriften zielen daher darauf ab, die Gruppenstärken bzw. die maximale Kinderzahl je Erwachsenen zu senken und damit die Bildungs- und Betreuungsbedingungen zu verbessern. Die Mindestanforderungen an die Qualifikation der Lehr- und Betreuungskräfte in den FBBE-Einrichtungen wurden angehoben, wobei als Mindestanforderung ein Diplom an einer Hochschule für die Lehramtsausbildung (oder ein höherer Abschluss) verlangt wird. Anders als das bisherige Programm für die FBBE, das besonders detailliert aufgebaut war und auf eine Standardisierung der Gruppenaktivitäten abzielte, bietet das neue Programm einen flexibleren Rahmen und entspricht besser den persönlichen Entwicklungsbedürfnissen jedes einzelnen Kindes.

Die öffentlichen **FBBE-Einrichtungen** werden von den Kommunen eingerichtet und von diesen sowie durch Beiträge der Eltern finanziert. Diese Beiträge können je nach Höhe der Familieneinkommen zwischen 0 und 80 % der Gesamtkosten betragen. Zusätzliche Beihilfen werden für Familien in Form von steuerlicher Absetzbarkeit, Familienleistungen und verringerten Betreuungsgebühren ab dem zweiten Kind gewährt. Die FBBE-Einrichtungen sind als unabhängige oder integrierte Einrichtungen in Schulen aufgebaut. Die Betreuung kann auch durch eine Betreuerin im eigenen Haushalt oder im Haushalt des Kindes erfolgen. Auch für die privaten Einrichtungen kann eine Bezuschussung aus dem öffentlichen Haushalt gewährt werden.

Die öffentlichen und privaten integrierten FBBE-Zentren unter staatlicher Trägerschaft sind gehalten, das „**Nationale Programm für FBBE-Zentren**“ umzusetzen, das 1999 verabschiedet wurde. Die FBBE-Zentren müssen vorrangig jedem Kind ein Umfeld garantieren, das seine Entwicklung, seinen Reife- und Lernprozess und seine Sozialisierung ermöglicht. Damit kommt in diesem Programm die Bedeutung zum Ausdruck, die der Anerkennung und Bewahrung der besonderen Merkmale des Lern- und Lehrprozesses und der Erziehung von Kindern im Vorschulalter zukommt.

Das FBBE-Programm erstreckt sich vor allem auf **zwei Altersgruppen** der Kinder. Die erste Gruppe umfasst Kinder von 1 bis 3 Jahren (maximal 12 Kinder je Gruppe), die zweite Gruppe umfasst die Kinder von 3 bis 6 Jahren (maximal 22 Kinder je Gruppe). Die Gruppen können aus gleichaltrigen Kindern oder aus gemischten

Altersgruppen (von 1 bis 6 Jahren) zusammengesetzt sein. Erziehung und Betreuung der einzelnen Gruppen erfolgen jeweils durch eine Erziehungsfachkraft, die über einen Berufsabschluss verfügt, der mindestens mit dem *Bachelor* (bzw. mit einem höheren Abschluss) gleichwertig ist. Diese Fachkraft wird durch einen Assistenten vierjähriger Ausbildung der oberen Sekundarstufe für die Fachrichtung FBBE unterstützt. Auch die Erziehung und Bildung wird von Fachkräften mit einem höheren Ausbildungsabschluss in folgenden Bereichen unterstützt: Beratung, besondere Bedürfnisse in Bildungsfragen, Ernährung, Gesundheit und persönliche Fürsorge.

Die überwiegende Mehrzahl der Kinder (95,2 % im Jahr 2007) wird in Vollzeit betreut, was einer täglichen Betreuungszeit von 6 bis 9 Stunden (mit vier Mahlzeiten und Ruhe- bzw. Mittagsschlafzeiten) entspricht. Weitere Programme bieten eine Halbtagesbetreuung und/oder noch kürzere Betreuungszeiten an. Die FBBE-Einrichtungen sind normalerweise ganztägig an 5 Tagen pro Woche zwischen 9 und 12 Uhr geöffnet. Der Anteil der **in integrierten FBBE-Einrichtungen betreuten Kindern im Vorschulalter** nimmt weiter zu. Im Jahr 1980 lag der Anteil der Kinder unter 6 Jahren, die eine FBBE-Einrichtung besuchten, bei nur 38,4 %, im Jahr 2007 dagegen bei 64,8 %.

## **Finnland**

---

Im Rahmen der Politik für die frühkindliche Betreuung, Bildung, Erziehung (FBBE) stellt Finnland die **Chancengleichheit in den Mittelpunkt**. Hierzu wurde ein Bündel aus praktischen und politischen Maßnahmen eingeführt, die miteinander verflochten sind und einander gegenseitig unterstützen. Die wichtigsten Aspekte sind dabei: Ermittlung der individuellen Bedürfnisse im Vorfeld, Programme und Leitlinien, Partnerschaften und interdisziplinäres Personal für die FBBE. Jedes Kind hat einen Rechtsanspruch auf Vorschulbetreuung und –erziehung. Die lokalen Behörden sind verpflichtet, auf Antrag der Eltern jedem Kind einen Platz im FBBE-System bereitzustellen. Die beiden wichtigsten Arbeitsunterlagen für die Ausrichtung des Angebots an FBBE-Leistungen sind das Programm für die Vorschulerziehung und die Leitlinien des nationalen Programms für die FBBE.

**Für jedes Kind**, das eine FBBE-Einrichtung besucht, wird von den Eltern/dem Vormund des Kindes, den Lehr- und Betreuungskräften und den übrigen Mitarbeitern gemeinsam ein **FBBE-Plan** erstellt. In bestimmten Fällen können auch externe Fachleute hinzugezogen werden. Zur Ergänzung der grundlegenden Methodik wurden bestimmte Projekte für unterschiedliche Zielgruppen eingerichtet, allerdings sind diese weniger wichtig als die tägliche individuelle Arbeit mit dem Kind. Durch weitere Maßnahmen soll der Zugang zu FBBE-Leistungen für jedermann gewährleistet werden, beispielsweise durch häusliche Kinderbetreuung, wobei die Gebühren je nach Einkommen der Eltern variieren, ferner Familienleistungen für die Kinderbetreuung sowie kostenfreie Vorschulerziehung für Kinder im Alter von sechs Jahren einschließlich unentgeltlicher Beförderung und Schulmahlzeiten.

Der **Förderbedarf des Kindes** wird von den Eltern in Abstimmung mit dem Erziehungspersonal bewertet, wobei frühere Bewertungen in das Ergebnis miteinfließen. Förderbedarf besteht bei Kindern ggf. in Bereichen wie körperliche Entwicklung, Information, Kompetenzen, emotionale und soziale Entwicklung. Alle Kinder, die Vorschulen besuchen, haben Anspruch auf unentgeltliche Sozialleistungen für Schüler. Förderbedarf besteht möglicherweise auch dann, wenn das persönliche Umfeld eine Gefährdung des Kindes darstellt oder das Kind dort nicht die erforderliche Sicherheit für sein Wohlergehen und seine Entwicklung vorfindet. Festlegung und Organisation des Förderbedarfs sind Teil des umfassenden FBBE-Plans, so dass das Kind so häufig wie möglich an den Gruppenaktivitäten teilnehmen kann. Die Förderung kann durch eine Assistentkraft, durch eine Lehrkraft mit Fachausbildung für Vorschulerziehung oder durch eine Lehrkraft mit Spezialausbildung für Förderunterricht erfolgen.

In den **FBBE-Teams** sind **zahlreiche verschiedene Berufe vertreten**, allerdings erfolgt die Aufgabenzuweisung nicht nach den Qualifikationen. Die Assistentkräfte sind in die gleichen Aufgaben wie die übrigen Fachkräfte eingebunden, arbeiten jedoch schwerpunktmäßig in der persönlichen Förderung der einzelnen Kinder. Die Kinderbetreuer können nicht nur auf verschiedene Lehrkräfte zurückgreifen, sondern auch auf Sozialarbeiter, Vertreter des Gesundheitssystems sowie auf jede andere als notwendig erachtete Form der Unterstützung.

Das Konzept der „**Bildungspartnerschaft**“, dessen Schwerpunkt auf der Rolle der Eltern/Vormundspersonen liegt, ist einer der Grundpfeiler der FBBE. Sie bedeutet die Zusammenarbeit der Eltern/Vormündern mit den Betreuungs-/Lehrkräften, wohinter als Ziel die Entfaltung, Entwicklung und die Lernprozesse des Kindes auf der Grundlage von Praktiken steht, die sich auf Dialog, Vertrauen und gegenseitigen Respekt gründen. Ab der Kindertagesbetreuung wird für jedes Kind in Zusammenarbeit mit den Eltern/Vormündern ein FBBE-Plan erstellt.

Auch die Aufstellung eines persönlichen Plans ist Teil der gemeinsamen Praxis der Vorschulerziehung. Die Eltern/Vormünder sind außerdem an der Ausarbeitung der Programme und Leitlinien beteiligt. Die besondere Bedeutung dieser Partnerschaft insbesondere in multikulturellen Situationen ist allgemein anerkannt.

Neben den Kindern, bei denen ein besonderer pädagogischer Bedarf besteht, werden in den amtlichen Dokumenten der FBBE **vier Kindergruppen** aufgeführt, **deren Bedürfnisse besonders berücksichtigt werden müssen**: die Kinder der Volksgruppe der Sami, Roma-Kinder, gehörlose Kinder sowie Kinder von Migranten. Als Bildungsziele für diese Kinder stehen Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus sowie die persönliche und kulturelle Identität im Mittelpunkt. Eines der gemeinsamen Ziele für alle Kinder ist die Stärkung ihrer kulturellen Identität, die den Kindern dabei helfen soll, dass sie ihre Herkunft und ihre kulturelle Vielfalt begreifen. Die Bildung und Erziehung von Vorschulkindern aus Migrantenfamilien kann außerdem in Zusammenarbeit mit anderen Vorschulbildungseinrichtungen in Form von Unterricht gestaltet werden, der sie auf die Elementarerziehung vorbereitet, oder als eine Kombination beider Maßnahmen (Vorschulerziehung und Elementarerziehung). Der Begriff der „Risikokinder“ wird nicht verwendet, da ein möglicher Unterstützungsbedarf individuell ermittelt wird.

## Vereinigtes Königreich

### England

Bis in jüngster Zeit lag die Entscheidungskompetenz über das öffentliche Angebot im Bereich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) unter dem Pflichtschulalter (fünf Jahre) bei den Kommunen. Zahlreiche kommunale Behörden boten für Kinder ab drei Jahren Kindergärten (*nursery schools*) und Kinderkrippen (*nursery classes*) an, bzw. es wurden Kinder ab vier Jahren in die Grundschulen aufgenommen, allerdings waren diese Angebote nicht verbindlich vorgeschrieben und waren daher sehr ungleichmäßig verteilt. Außerhalb des öffentlichen Sektors besuchte ein bestimmter Teil der Kinder private Kindergärten und Kinderkrippen. Eine wesentlich größere Zahl von Kindern besuchte ehrenamtlich organisierte Spielgruppen (*playgroups*), die aufgrund der ehrenamtlichen Strukturen und der Unterstützung durch die Kommunen zu sehr erschwinglichen Beiträgen angeboten werden konnten. Ganztagesbetreuungseinrichtungen wurden dort, wo entsprechender Bedarf bestand, vorwiegend vom privaten Sektor eingerichtet und über Beiträge der Eltern finanziert. Das Angebot des ehrenamtlichen und privaten Sektors war hinsichtlich der Betreuungsqualität – allerdings nicht hinsichtlich des Bildungs- und Erziehungsprogramms – reglementiert und unterlag bestimmten Auflagen.

Im Jahr 1998 wurde den Kommunen verbindlich vorgeschrieben, in ihrer Region ein garantiertes Angebot an FBBE-Leistungen aufzubauen. Im Jahr 1999 wurde die *National Childcare Strategy* (nationale Strategie für die frühkindliche Betreuung) veröffentlicht. Ziel dieser Strategie war der Ausbau des Angebots an Betreuungsplätzen in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen, wodurch eine besser erreichbare und erschwinglichere Kinderbetreuung aufgebaut und die Qualität der Betreuung in den unterschiedlichen Einrichtungen verbessert werden sollte. Steuergutschriften für die Kinderbetreuung wurden zugunsten von einkommensschwachen Eltern eingeführt.

Der Anspruch auf FBBE in Teilzeiteinrichtungen wurde 1999 für Kinder im Alter von vier Jahren und 2004 für Kinder im Alter von drei Jahren eingeführt. Inzwischen wurde die kostenfreie Betreuung auf Zweijährige in benachteiligten Wohngebieten ausgeweitet. Die erforderlichen zusätzlichen Betreuungsplätze wurden teilweise durch die Finanzierung von Betreuungsplätzen in ehrenamtlich organisierten und privaten Einrichtungen bereitgestellt. Die Finanzierung geht mit neuen Leitlinien für Kinder über drei Jahren einher, durch die gewährleistet werden soll, dass die öffentlichen und finanziell geförderten ehrenamtlichen und privaten Einrichtungen durchweg nach dem gleichen landesweiten Programm arbeiten. Im Rahmen dieser Vorgaben können erwerbstätige Eltern mittlerweile einen kostenfreien Betreuungsplatz in Anspruch nehmen und diesen durch kostenpflichtige zusätzliche Betreuungsstunden ergänzen. Diese Plätze können in den gleichen Einrichtungen, die Kinder unter drei Jahren aufnehmen, nach dem gleichen Muster der in Kapitel 3 beschriebenen „integrierten Einrichtungen“ angeboten werden.

Seit April 2008 sind die kommunalen Behörden verpflichtet, erwerbstätigen Eltern ein ausreichendes Betreuungsangebot zu garantieren. Sie müssen die privaten und ehrenamtlichen Bereiche unterstützen und fördern, brauchen aber selbst keine Kinderbetreuungsleistungen anzubieten (auch wenn dies in bestimmten Fällen so erfolgt).

Der neue Referenzrahmen für die Qualität des frühkindlichen Lern- und Betreuungsprozesses, das Programm *Early Years Foundation Stage*, ist seit September 2008 verbindlich vorgeschrieben. Dieses Programm enthält die Anforderungen an das Lernen, die Entwicklung und das Wohl des Kindes, und zwar unabhängig von Art, Größe und Finanzierungsform der Einrichtungen. Damit gibt dieses Programm einen gemeinsamen Anforderungsrahmen für Kinder von ihrer Geburt bis zum fünften Lebensjahr vor, wodurch die Trennung zwischen Betreuung und Bildung bzw. Erziehung sowie zwischen Kindern von 0 bis 3 und von 3 bis 5 Jahren aufgehoben wird.

Diese Entwicklung im Bildungs- und Betreuungssektor ist Teil eines breiter angelegten Reformprogramms, dessen Schwerpunkt auf Integration und Verbesserung des gesamten Dienstleistungsspektrums für Kinder und ihre Familien liegt, vor allem Gesundheitsfürsorge- und Familienförderungsleistungen sowie Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Damit sollen die erzielten Ergebnisse bei allen Kindern verbessert und die Kluft zwischen erfolgreichen Schülern und jenen Schülern, die in der Schule scheitern, verringert werden. Dies setzt voraus, dass universell erbrachte Leistungen mit einer intensivierten Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf kombiniert werden. Besondere Maßnahmen fließen in den Schutz von Risikokindern und in Vorkehrungen, durch die sichergestellt werden soll, dass diese Kinder nicht durch die Maschen des Netzes fallen. Diese Ziele finden ihren Niederschlag im Rahmen des *Every Child Matters* (Jedes Kind zählt), in dem Ziele für jedes Kind ab fünf Jahre festgelegt werden: Gesundheit, Sicherheit, Glück und Entfaltungsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit, einen positiven Beitrag zu leisten und Wohlstand zu erreichen. Für Vorschulkinder spielt das *Sure Start*-Programm eine zentrale Rolle bei der Verwirklichung dieser Ziele. Eine breite Palette integrierter Dienstleistungen, die auf die Bedürfnisse der jeweiligen Gemeinden abgestimmt sind, wird über die Einrichtung des *Sure Start*-Netzes angeboten, vor allem frühkindliche Erziehung, Gesundheitsfürsorge und Maßnahmen zur Unterstützung der Familien.

## Wales

Das Betreuungsangebot in Wales zeichnet sich dadurch aus, dass die walisische Regionalregierung das Gälische als festen Bestandteil der walisischen Identität betrachtet und daher davon ausgeht, dass ihr Ziel der Schaffung einer zweisprachigen Gesellschaft bereits ab den ersten Jahren der frühkindlichen Erziehung und Bildung verankert werden muss. Zusätzliche Beihilfen sind für Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote vorgesehen, die zweisprachig bzw. auf Gälisch erfolgen.

Analog zur Situation in England waren bis in jüngster Zeit die Kommunen für Entscheidungen über das öffentliche Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebot für Kinder unterhalb des Pflichtschulalters (fünf Jahre) zuständig. Zahlreiche kommunale Behörden boten für Kinder ab drei Jahren Kindergärten (*nursery schools*) und Kinderkrippen (*nursery classes*) an, bzw. es wurden Kinder ab vier Jahren in die Grundschulen aufgenommen, allerdings waren diese Angebote nicht verbindlich vorgeschrieben und daher sehr ungleichmäßig verteilt. Außerhalb des öffentlichen Sektors besuchte ein bestimmter Teil der Kinder private gebührenpflichtige Kindergärten und Kinderkrippen. Eine wesentlich größere Zahl von Kindern besuchte ehrenamtlich organisierte Spielgruppen (*playgroups*), die aufgrund der ehrenamtlichen Strukturen und der Unterstützung durch die Kommunen zu sehr erschwinglichen Beiträgen angeboten werden konnten. Ganztagesbetreuungseinrichtungen wurden dort, wo entsprechender Bedarf bestand, vorwiegend vom privaten Sektor eingerichtet und über Beiträge der Eltern finanziert. Das Angebot des ehrenamtlichen und privaten Sektors war hinsichtlich der Betreuungsqualität – allerdings nicht hinsichtlich des Bildungs- und Erziehungsprogramms – reglementiert und unterlag bestimmten Auflagen.

Im Jahr 1998 wurde die *National Childcare Strategy in Wales* (nationale Strategie für die Kinderbetreuung in Wales) veröffentlicht. Ihr Ziel bestand in der Förderung der Kinder und der Unterstützung erwerbstätiger Eltern, indem sämtlichen Kindern in sämtlichen Gemeinden eine gute und bezahlbare Betreuung angeboten werden sollte. Diese Strategie für Wales wurde im Rahmen von Regierungsinitiativen für das gesamte Vereinigte Königreich – unter anderem Steuergutschriften für Kinderbetreuungskosten für Eltern mit geringem oder durchschnittlichem Einkommen – umgesetzt.

Ebenfalls im Jahr 1998 wurde den Kommunen verbindlich vorgeschrieben, in ihrer Region ein garantiertes Angebot an frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) aufzubauen. Der Anspruch auf FBBE in Teilzeiteinrichtungen wurde 1999 für Kinder im Alter von vier Jahren und 2004 für Kinder im Alter von drei Jahren eingeführt. Die erforderlichen zusätzlichen Betreuungsplätze wurden teilweise durch die Finanzierung von Betreuungsplätzen in ehrenamtlich organisierten und privaten Einrichtungen bereitgestellt. Die Finanzierung ging

mit neuen nationalen Leitlinien für Kinder über drei Jahren einher, durch die gewährleistet werden sollte, dass die öffentlichen und finanziell subventionierten ehrenamtlichen und privaten Einrichtungen durchweg nach dem gleichen landesweiten Programm arbeiten. Im Rahmen dieser Vorgaben können erwerbstätige Eltern mittlerweile einen kostenfreien Betreuungsplatz in Anspruch nehmen und diesen durch kostenpflichtige zusätzliche Betreuungsstunden ergänzen. Diese Plätze können in den gleichen Einrichtungen, die Kinder unter drei Jahren aufnehmen, nach dem gleichen Muster der in Kapitel 3 beschriebenen „integrierten Einrichtungen“ angeboten werden.

Das Betreuungsangebot für Kinder im Vorschulalter ist allerdings nach wie vor ungleichmäßig verteilt. Die Regionalregierung von Wales beschloss daher im Rahmen ihrer Strategie für die Kinderbetreuung im Jahr 2005 Maßnahmen zur Lösung dieses Problems. Im Jahr 2007 verpflichtete sich die Regionalregierung als Teil ihres Koalitionsprogramms für Wales, *One Wales*, „das allgemeine Betreuungsangebot auszubauen ... und das Angebot kostenfreier, qualitativ hochwertiger Betreuungsplätze in Gebieten, in denen besonders großer Bedarf besteht, auf Kinder ab zwei Jahren auszuweiten“. Seit April 2008 sind die kommunalen Behörden verpflichtet, erwerbstätigen Eltern ein ausreichendes Kinderbetreuungsangebot zu garantieren.

Seit September 2008 ist die Lernförderung von Kindern zwischen drei und sieben Jahren Teil des gemeinsamen Programms *Foundation Phase* (Einführungsphase). Im Mittelpunkt dieses neuen Programms stehen das Lernen durch spielerische Aktivitäten und Entdecken und durch ausreichend zeitlichen Freiraum für die Kinder zur Abrundung ihres Lernprozesses, bevor sie in die nächste Entwicklungsphase eintreten.

Diese Entwicklung im Bildungs- und Betreuungssektor ist Teil eines breiter angelegten Reformprogramms, dessen Schwerpunkt auf Integration und Verbesserung des gesamten Dienstleistungsspektrums für Kinder und ihre Familien liegt, vor allem Gesundheitsfürsorge- und Familienförderungsleistungen sowie Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Damit sollen die erzielten Ergebnisse bei allen Kindern verbessert und die Kluft zwischen erfolgreichen Schülern und Schülern, die in der Schule scheitern, verringert werden. Dies setzt voraus, dass allgemeine Leistungen mit einer intensivierten Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf kombiniert werden. Besondere Maßnahmen fließen in den Schutz von Risikokindern und in Vorkehrungen, durch die sichergestellt werden soll, dass diese Kinder nicht durch die Maschen des Netzes fallen. Bei Kindern im Vorschulalter spielen zwei Programme eine zentrale Rolle innerhalb dieser Zielsetzungen: das Programm *Cymorth* (Unterstützungsfonds für Kinder und Jugendliche zwischen 0 und 25 Jahren) und das Programm *Flying Start*, das sich an Kleinkinder (0 bis 3 Jahre) richtet und mit dem Ziel umfangreicher Investitionen in besonders benachteiligten Regionen entwickelt wurde.

## Nordirland

Das Angebot in Nordirland weist Gemeinsamkeiten mit den Angeboten in England und Wales auf. In Nordirland wurde im vergangenen Jahrzehnt das Angebot an Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) auf Teilzeitbasis durch die Finanzierung von Betreuungsplätzen in den verschiedenen Einrichtungen – auch in ehrenamtlich und privat geführten Einrichtungen – aus Mitteln der öffentlichen Hand ausgeweitet. In Nordirland kommen hinsichtlich der Steuergutschriften für die Kinderbetreuungskosten, die Eltern mit geringem Einkommen gewährt werden, die gleichen Verfahren wie im gesamten Vereinigten Königreich zur Anwendung. Diese Gutschriften können für den Zugang zu Betreuungsplätzen in privaten Ganztagesbetreuungseinrichtungen verwendet werden.

Dennoch bestehen erhebliche strukturelle Unterschiede. Das Einschulungsalter für die Pflichtschule liegt in Nordirland mit vier Jahren und zwei Monaten niedriger. Die FBBE unterliegt in Nordirland keinen besonderen Vorgaben. Die Regionalregierung hat allerdings das Ziel vorgegeben, sämtlichen Kindern, deren Eltern dies wünschen, ein Betreuungsjahr in der FBBE anzubieten; heute nehmen praktisch sämtliche Kinder an diesem Vorschulerziehungsjahr teil.

In den besonders benachteiligten Regionen wurden lokale *Sure Start*-Programme für Kinder im Alter unter 4 Jahren sowie für deren Familien ins Leben gerufen. Diese Programme sind Teil einer Partnerschaft zwischen staatlichen, ehrenamtlichen und kommunalen Einrichtungen. Sie sollen den vor Ort bestehenden Bedarf decken und legen den Schwerpunkt auf die frühkindliche Bildung und Erziehung und auf Gesundheitsfürsorge- und Familienunterstützungsangebote.



Das Erziehungsministerium entwickelt gegenwärtig eine Strategie für Kinder von 0 bis 6 Jahren, welche die Verknüpfung zwischen Erziehungs- und Bildungsangeboten und Betreuungseinrichtungen herstellen und damit die Ergebnisse aus dem Aspekt der kindlichen Belange optimieren soll.

## Norwegen

---

Die wichtigste Rechtsvorschrift Norwegens für die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) ist das Gesetz Nr. 64 vom 17. Juni 2005 über die Vorschulerziehung (das so genannte Kindergartengesetz). Die wichtigsten Betreuungseinrichtungen sind die Zentren für FBBE, die Kinder von 0/1 bis 5 Jahren aufnehmen (der Elternurlaub umfasst ca. 1 Jahr) und unterschiedliche Betreuungsformen anbieten: Ganztagesbetreuung, Teilzeitbetreuung oder häusliche Betreuung. Sie werden von qualifizierten Vorschulerziehungspersonen geleitet. Das Pflichtschulalter ist 6 Jahre.

Im Jahr 2006 wurden fast 15 000 neue Betreuungsplätze in **FBBE-Zentren** geschaffen. Ende 2007 wurden in diesen Einrichtungen rund 250 000 Kinder betreut. Insgesamt sind hier 84 % der Kinder zwischen 1 und 5 Jahren untergebracht. Die einzelnen Quoten liegen bei 1-2-Jährigen bei 69 % und bei 3-5-Jährigen bei 94 % <sup>(4)</sup>. Kinder mit besonderem pädagogischem Bedarf bzw. Kinder, die als Risikokinder gelten, werden in das normale FBBE-System aufgenommen. Benötigt ein Kind zusätzliche Unterstützung, erhält es diese normalerweise in den normalen FBBE-Zentren. Nur selten werden Gruppen eigens für Kinder mit besonderem pädagogischem Bedarf eingerichtet.

Die **Einbindung der Eltern** gestaltet sich so, dass sämtliche Eltern das gesetzliche Recht zur Teilnahme an den Elternbeiräten haben. Diese sind in sämtlichen Verwaltungsräten der FBBE-Einrichtungen vertreten und setzen sich aus Elternvertretern, dem Leiter der Einrichtung sowie den Mitarbeitern zusammen. Die Eltern zahlen für die Betreuung maximal 2 330 norwegische Kronen (ca. 270 EUR) pro Monat. Die Kostenobergrenze sowie Ermäßigungen für kinderreiche Familien und Kostenfreiheit für Kinder aus einkommensschwachen Familien wurden in landesweiten Regelungen festgelegt.

**Die Mitarbeiter der FBBE-Einrichtungen** umfassen das Leitungspersonal, pädagogisches Fachpersonal sowie pädagogische Assistenten. Die FBBE-Einrichtungen sind gehalten, bei der Einstellung ihrer pädagogischen Mitarbeiter und Verwaltungsmitarbeiter bestimmte Ausbildungskriterien zu beachten. Die pädagogischen Mitarbeiter müssen einen tertiären Hochschulabschluss (dreijähriges Studium nach dem Sekundarabschluss) vorweisen können. In den FBBE-Einrichtungen waren im Jahr 2007 insgesamt 75 800 Personen beschäftigt, d. h. 6 145 mehr als im Jahr 2006. Zwei Drittel hiervon entfallen auf Fachpädagogen und pädagogische Assistenten, die also die beiden größten Gruppen in diesem Bereich bilden. 35 911 Angestellte sind als pädagogische Assistenten beschäftigt, 16 155 als Fachpädagogen. Frauen stellen 91 % aller Beschäftigten. Die Kinderzahl je Betreuungsperson liegt bei 7 bis 9 Kindern je Betreuungsperson in der Vorschulstufe von 0-3 Jahren sowie bei 14 bis 18 Kindern je Betreuungsperson in der Gruppe von 3-6 Jahren. Die erforderliche Personalstärke muss gewährleistet sein, damit qualitativ hochwertige pädagogische Leistungen angeboten werden können.

Das **Rahmenprogramm zu Art und Rolle der FBBE-Einrichtungen** (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*) ist eine ergänzende Regelung zu den für diese Einrichtungen geltenden Rechtsvorschriften. Das Programm wurde im März 2006 auf ministerieller Ebene ins Leben gerufen und enthält Richtlinien für Werte, Art und Tätigkeit der FBBE-Einrichtungen und beschreibt die Rolle dieser Einrichtungen in der Gesellschaft. Die Programme müssen nach möglichst umfassenden pädagogischen Konzepten aufgebaut sein und Aufmerksamkeit, Spiel und Lernen in den Mittelpunkt der Aktivitäten stellen. Die Entwicklung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen sowie die sieben weiteren Lernbereiche sind für das pädagogische Umfeld gleichermaßen wichtig.

Das besondere Gewicht dieses Programms liegt auf Verhalten, Kenntnissen und Kompetenzen der Erwachsenen, damit eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden kann und die Kinder in ihrem Wesen verstanden werden. Das Ziel lautet, die Kinder zu echten Akteuren einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln. Damit wird der einzigartige Charakter der Bildungs- und Erziehungsaktivitäten innerhalb der FBBE-Einrichtungen unterstrichen. In einem Jahresprogramm, das vom gemeinsamen Ausschuss der FBBE-Einrichtungen verfasst wird, werden die spezifischen Funktionen der einzelnen Einrichtungen festgelegt.

---

<sup>(4)</sup> Quelle: Letzte Daten 2007. Statistics Norway und KOSTRA.



**EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG,  
AUDIOVISUELLES UND KULTUR**

**P9 EURYDICE**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brüssel  
(<http://www.eurydice.org>)

**Verfasser**

Arlette Delhaxhe (wissenschaftliche Leitung), Akvilė Motiejūnaitė

**Redaktionelle Überarbeitung der einzelstaatlichen Beschreibungen**

Olga Borodankova, Sofia De Almeida Coutinho

**Externe Verfasser**

Vergleichende Analyse: Misia Coghlan, Thierry Huart, Gentile Manni

Stand der Forschung:

Prof. Paul P.M. Leseman (Universität Utrecht, Niederlande)

Synthese und Schlussfolgerungen:

Prof. Marcel Crahay (Universität Genf (Schweiz) und Universität Liège (Belgien))

**Erstellung der Grafiken und Layout**

Patrice Brel

**Technische Koordinierung**

Gisèle De Lel

## B. NATIONALE EURYDICE- INFORMATIONSTELLEN

### BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles

Beitrag der Informationsstelle: Sachverständige: Arlette Vanderkelen (Leitende Inspektorin Grundschulbildung), Pol Collignon (Inspektor Grundschulbildung), Dominique Delvaux und Michel Vandekeere (*Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse*)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel

Beitrag der Informationsstelle: Cynthia Bettens (*Kind en Gezin*); Veronique Adriaens (*Ministerie Onderwijs en Vorming*)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
4700 Eupen  
Beitrag der Informationsstelle: Leonhard Schifflers  
(Sachverständiger)

### BULGARIA

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations  
Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Kniaz Dondukov Blvd.  
1000 Sofia  
Beitrag der Informationsstelle: Vanya Trajkova, Krassimira Todorova

### CESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1  
Beitrag der Informationsstelle: Helena Pavlíková, Petra Prchlíková; Marta Jurková (Sachverständige des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport)

### DANMARK

Eurydice Unit  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Beitrag der Informationsstelle: Anders Vrangbæk Riis, Lise Andersen, Anette Muus

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und  
Forschung (BMBF) / PT-DLR  
Carnotstr. 5  
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Beitrag der Informationsstelle: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Beitrag der Informationsstelle: Sachverständige: Heda Kala (Ministerium für Bildung und Forschung)

### ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Directorate of European Union  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación  
Educativa (MEPSYD)  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Beitrag der Informationsstelle: Flora Gil Traver, Natalia Gil Novoa, Ana Isabel Martín Ramos

### FRANCE

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Beitrag der Informationsstelle: Nadine Dalsheimer;  
Sachverständiger: Pierre Fallourd

**ÍSLAND**

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Office of Evaluation and Analysis  
Sólhvólgötu 4  
150 Reykjavík  
Beitrag der Informationsstelle: Védís Grönvold

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia  
Scolastica (ex INDIRE)  
Ministero della Pubblica Istruzione  
Ministero dell'Università e della Ricerca  
Palazzo Gerini  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Beitrag der Informationsstelle: Erika Bartolini;  
Sachverständige: Antonio Lo Bello, Francesco Magariello  
(*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca –  
Direzioe Generale per gli ordinamenti del sistema  
nazionale di istruzione e per l'autonomia scolastica*)

**KYPROS**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Beitrag der Informationsstelle: Christiana Haperi;  
Sachverständige: Antouanetta Katsioloudi (*First Education  
Officer*, Primarschulbildung, Ministerium für Bildung und  
Kultur), Irene Papatheodoulou, *First Grade Welfare Officer*,  
Ministerium für Arbeit und Sozialversicherung)

**LATVIJA**

Eurydice Unit  
LLP National Agency – Academic Programme Agency  
Blaumaņa iela 22  
1011 Riga  
Beitrag der Informationsstelle: Viktors Kravčenko

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Beitrag der Informationsstelle: Marion Steffens-Fisler

**LIETUVA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
A. Volano g. 2/7  
01516 Vilnius  
Beitrag der Informationsstelle: Jolanta Spurgienė  
(Koordinierung der Stelle); Sachverständige: Gražina  
Šeibokienė (Leiterin der Abteilung Vorschul- und  
Primarschulbildung, Ministerium für Erziehung und  
Wissenschaft); Vitalija Gražienė (Dozentin, Fakultät für  
Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule  
Vilnius)

**LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
professionnelle (MENFP)  
29, Rue Aldringen  
2926 Luxembourg  
Beitrag der Informationsstelle: Mike Engel, Flore Schank

**MAGYARORSZÁG**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Beitrag der Informationsstelle: Katalin Zoltán  
(Koordinierung); Sachverständiger: Attila Horváth

**MALTA**

Eurydice Unit  
Directorate for Quality and Standards in Education  
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport  
Great Siege Rd  
Floriana VLT 2000  
Beitrag der Informationsstelle: Sachverständige: Monica  
Attard (*Education Officer* zuständig für Kindergarten-  
erziehung)

**NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 08.047  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Beitrag der Informationsstelle: Raymond van der Ree;  
Peter Winia (Ministerium für Erziehung, Kultur und  
Wissenschaft, Abteilung Primarschulbildung)

**NORGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

**ÖSTERREICH**

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Beitrag der Informationsstelle: Marisa Krenn-Wache  
(Sachverständige)  
Verfasserin der einzelstaatlichen Beschreibung: Marisa  
Krenn-Wache (*Bundesbildungsanstalt für  
Kindergartenpädagogik*)

## **POLSKA**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
LLP Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Beitrag der Informationsstelle: Ewa Brańska  
(Sachverständige); Magdalena Górowska-Fells (Eurydice)

## **PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
(GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
1399-54 Lisboa  
Beitrag der Informationsstelle: Margarida Leandro, Marieta  
Fonseca; Sachverständige: Lucília Salgado, Liliana  
Marques

## **ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field  
of Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Beitrag der Informationsstelle: Alexandru und Tinca  
Modrescu

## **SLOVENIJA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Sport  
Office for Development of Education (ODE)  
Masarykova 16/V  
1000 Ljubljana  
Beitrag der Informationsstelle: Sachverständige: Nada  
Turnšek, Marcela Zorec Batistič (Universität Ljubljana,  
Fakultät für Erziehungswissenschaften)

## **SLOVENSKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame  
Verantwortung; Sachverständige: Elena Pajdlhauserova

## **SUOMI / FINLAND**

Eurydice Finland  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung;  
Sachverständige: Hely Parkkinen (*Finnish National Board  
of Education*), Anna-Leena Välimäki (*National Research  
and Development Centre for Welfare and Health, STAKES  
(National Institute for Health and Welfare seit 1.1.2009)*)

## **SVERIGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
103 33 Stockholm  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

## **TÜRKIYE**

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş  
Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
06100 Ankara

## **UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Beitrag der Informationsstelle: Ruth Goram und Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland  
International Team  
Schools Directorate  
2B South  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung  
der Informationsstelle mit den Kollegen der *Scottish  
Government Policy*

EACEA; Eurydice

## Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten

Brüssel: Eurydice

2009 – 188 S.

ISBN 978-92-9201-006-5

DOI 10.2797/17029

Schlüsselbegriffe: Chancengleichheit, Bildungsfinanzierung, finanzielle Unterstützung, Bildungsbeteiligungsrate, herkunftsbedingte Schlechterstellung, Migrant, Kinderfürsorge, außerhäusliche Kinderbetreuung, Lehrererstausbildung, Erzieher, Curriculum, Förderunterricht, Unterrichtspraxis, Eltern-Schule-Beziehung, statistische Angaben, Bildungszugang, Zulassungsbedingungen, Vorschulerziehung, vorschulische Einrichtung, vergleichende Erziehungswissenschaft, EFTA, Europäische Union

