

# Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern aus benachteiligten Familien

Zentrale Ergebnisse des Transatlantic Forum on Inclusive Early Years 2013-2016

**Prof. Dr. Michel Vandenbroeck**  
Fachbereich für soziale Arbeit und Sozialpädagogik  
Universität Gent, Belgien

## Einleitung

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE<sup>1</sup>) eröffnet Kindern aus benachteiligten Familien grosse Chancen. Davon profitieren auch die Familien, die Gemeinschaft und somit die ganze Gesellschaft. Dieses Thema stand im Mittelpunkt von sieben Treffen, die vom Transatlantic Forum for Inclusive Early Years zwischen Januar 2013 und Februar 2016 organisiert wurden. An den Treffen nahmen angesehene Fachpersonen aus Forschung, Politik und Praxis teil. Dabei wurden Best-Practice-Beispiele in den Bereichen Zugänglichkeit der FBBE, Curriculum und Fachausbildung, elterliche Teilnahme, Evaluation, Integration von Einrichtungen, Mehrsprachigkeit und Governance der FBBE-Einrichtungen<sup>2</sup> vorgestellt. Die Ergebnisse dieser Treffen sowie die von uns vorgenommene Sichtung der Literatur und eigene Recherchen innerhalb des Fachbereichs soziale Arbeit und Sozialpädagogik der Universität Gent bilden die Grundlage dieses Arbeitspapiers. Ausserdem orientiert es sich an den verschiedenen internationalen Netzwerktreffen, an denen wir teilgenommen haben (z.B. EECERA<sup>3</sup>, EARLI<sup>4</sup>, ISSA<sup>5</sup>, DECET<sup>6</sup>, CoRe<sup>7</sup>).

Als «Kinder aus benachteiligten Familien» werden hier insbesondere Kinder aus einkommensschwachen Familien und/oder Familien mit Migrationshintergrund bezeichnet.

---

<sup>1</sup> Mit FBBE bzw. ECEC (für Early Childhood Education and Care) werden im Allgemeinen sämtliche Leistungen im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter bezeichnet.

<sup>2</sup> Siehe: Peeters, J. & Vandekerckhove, A. (2015). A meeting place for policy-makers and researchers: the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 239-337.

<sup>3</sup> European Early Childhood Education Research Association: [www.eecera.org](http://www.eecera.org).

<sup>4</sup> European Association for Research on Learning and Instruction, Special Interest Group on Learning and development in Early Childhood:

[http://www.earli.org/special\\_interest\\_groups/learning\\_and\\_development\\_in\\_early\\_childhood](http://www.earli.org/special_interest_groups/learning_and_development_in_early_childhood).

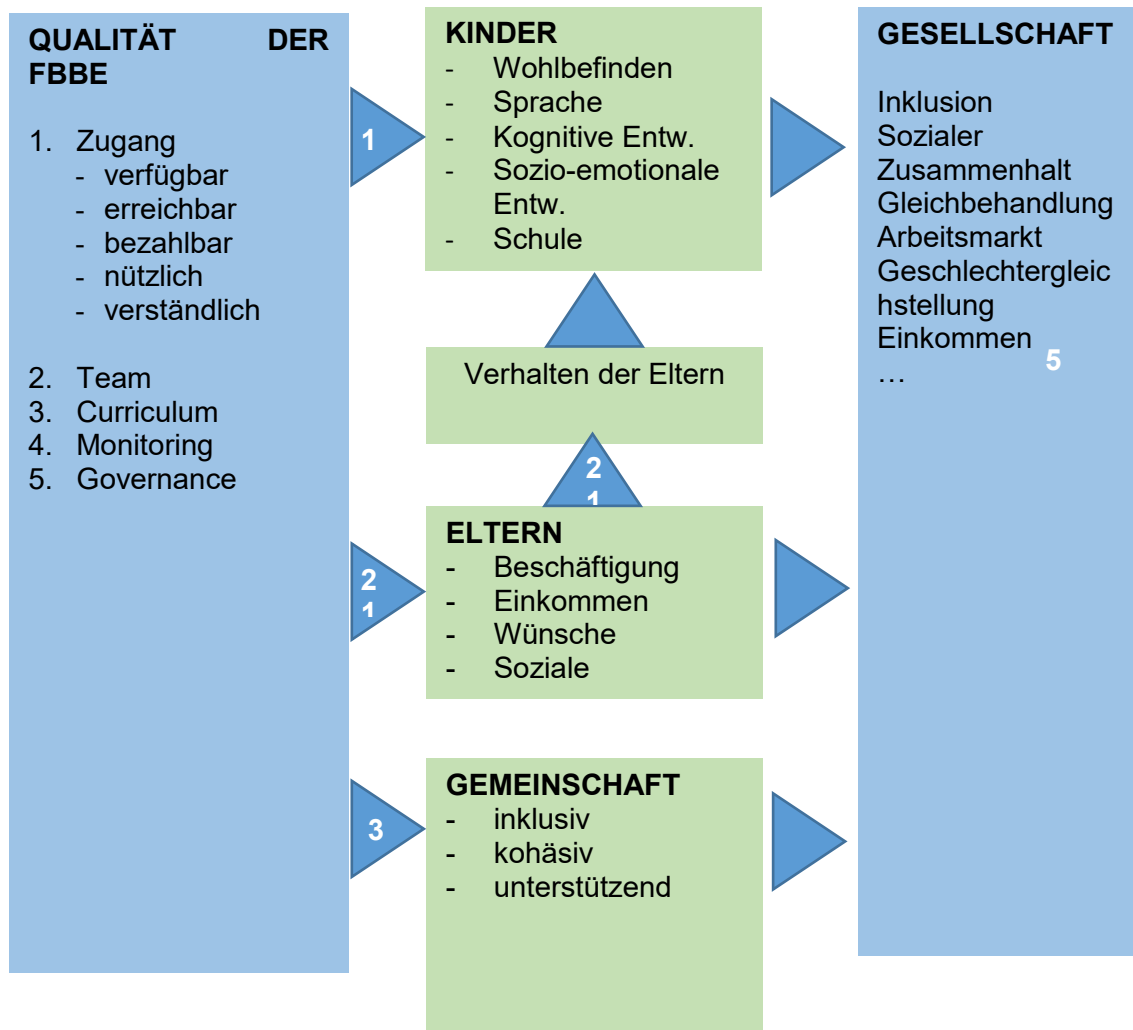
<sup>5</sup> International Step by Step Association: [www.issa.nl](http://www.issa.nl).

<sup>6</sup> Diversity in Early Childhood Education and Training, europäisches Netzwerk, das wir mitgegründet und während mehrerer Jahre präsiert haben, Themenschwerpunkt Inklusion und Diversity in den MAEJE: [www.decet.org](http://www.decet.org).

<sup>7</sup> Competence Requirements in Early Childhood Education, eine Studie in 15 europäischen Ländern, die wir mit Prof. Mathias Urban für die Europäische Kommission koordiniert haben (DG Education and Culture). Siehe auch Vandenbroeck, M., Urban, M. & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education*. London: Routledge et Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Das vorliegende Dokument gibt einen Überblick über den aktuellen Wissensstand zu folgenden Themen:


1. Mögliche positive Auswirkungen der FBBE auf die Kinder im Allgemeinen und Kinder aus benachteiligten Familien im Besonderen
2. Mögliche positive Auswirkungen der FBBE auf die Familien
3. Mögliche positive Auswirkungen der FBBE auf die Gemeinschaften
4. Voraussetzungen für mögliche positive Auswirkungen
5. Schlussfolgerungen



## 1. Auswirkungen auf die Kinder

Die positiven Auswirkungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auf die kognitive und die sozio-emotionale Entwicklung und auch auf die spätere Schulbildung wurden in zahlreichen Forschungen, insbesondere in Längsschnittstudien, nachgewiesen. Die ältesten

**THREE LONG-RUNNING STUDIES DEMONSTRATE BIG PAYOFF**



	HighScope/Perry	Abecedarian	Chicago
Year began	1962	1972	1985
Location	Ypsilanti, MI	Chapel Hill, NC	Chicago, IL
Sample size	123	111	1539
Design	Randomized control	Randomized control	Matched neighborhood
Ages	Ages 3 to 4	6 weeks to age 5	Ages 3 to 4
Intensity	Half-day, school year	Full-day, year-round	Half-day, school year
Cost	\$17,599	\$70,697	\$8,224
Benefits	\$284,086	\$176,284	\$83,511
Return ratio	16	2.5	10

Studien stammen aus den USA. Dazu gehören das High/Scope Perry Preschool Project (1962), das Abecedarian Project (1972) und das Chicago Preschool Project (1985)<sup>8</sup>. Bei den ersten beiden handelt es sich um «Randomized Controlled Trials» (randomisierte kontrollierte Studien). Dabei wurden zwei miteinander vergleichbare Gruppen von Kindern aus benachteiligten Familien während ihrer ganzen Kindheit begleitet. Eine Gruppe wurde in

hochwertigen Krippen und/oder anderen vorschulischen Einrichtungen betreut, die andere nicht. Bis heute werden regelmässig Ergebnisse dieser Studien veröffentlicht, die zeigen, dass Kinder mit Zugang zu einer qualitativ hochwertigen FBBE-Einrichtung in Bezug auf Gesundheit, Beschäftigung, akademische Laufbahn usw. besser gestellt sind als solche, denen diese Chance verwehrt blieb.<sup>9</sup> Daraus wurde geschlossen, dass sich Investitionen in die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung lohnen.<sup>10</sup> Seither haben auch zahlreiche europäische Studien belegt, dass sich frühe Förderung vorteilhaft auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung und auf die schulische Laufbahn auswirkt.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Image © Science, Vol. 333, August 2011.

<sup>9</sup> Zum Beispiel: Barnett, W. S. & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26, 113-125.

Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333(975-978), 975-978.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.

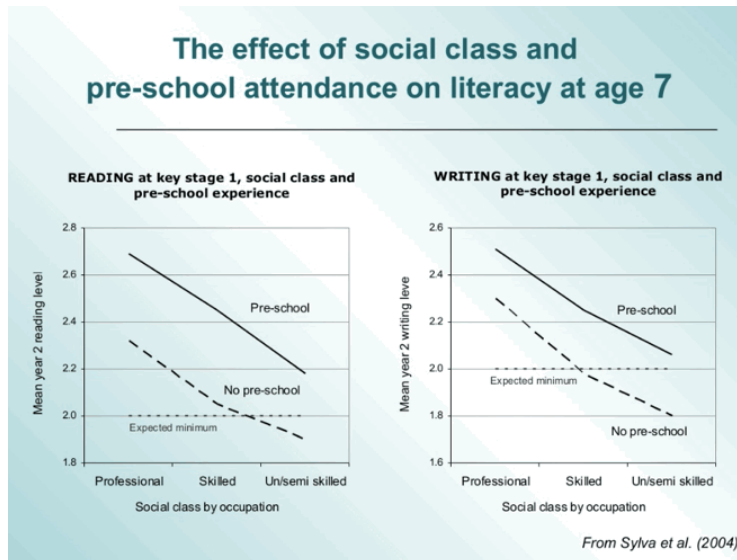
<sup>10</sup> Eurochild. (2015). *A child-centred investment strategy. Why the investment plan for Europe needs to prioritise children*. Brüssel: Eurochild AISBL.

Van Lancker, W. (2013). Putting the child-centred investment strategy to the test: Evidence for the EU27. *CSB Working paper*, 13(1).

<sup>11</sup> Für eine detailliertere Literaturanalyse zu diesem Thema siehe Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brüssel: Europäische Kommission.

Siehe auch Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.

Solche Untersuchungen wurden unter anderem in England<sup>12</sup> und Nordirland<sup>13</sup>, in den Niederlanden<sup>14</sup>, im niederländischsprachigen Teil Belgiens<sup>15</sup>, in Deutschland<sup>16</sup>, Italien<sup>17</sup>, Frankreich<sup>18</sup>, Norwegen<sup>19</sup>, Schweden<sup>20</sup>, Dänemark<sup>21</sup> und in der Schweiz<sup>22</sup> durchgeführt. Die bekannteste und meist zitierte dieser europäischen Studien ist die Langzeitstudie EPPSE (Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project). Sie untersucht bis heute eine Kohorte von rund 3000 Kindern, die im Jahr 1997 drei Jahre alt waren, und ist zur Erkenntnis



gelangt, dass sich qualitativ hochwertige vorschulische Einrichtungen sowohl beim Eintritt in die Grundschule im Alter von 7 Jahren als auch im Alter von 11 Jahren vorteilhaft auf die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten auswirken. Wie aus der Abbildung links ersichtlich<sup>23</sup>, führt der Besuch von FBBE-Einrichtungen bei allen Kindern zu besseren Ergebnissen. Obwohl die Kluft zwischen Kindern aus anderen sozioökonomischen Schichten dadurch nicht kleiner wird, so zeigen die Ergebnisse der

<sup>12</sup> Zum Beispiel: Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.

<sup>13</sup> Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

<sup>14</sup> Zum Beispiel: Driessen, G. (2004). A large scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in The Netherlands. *Early Child Development and Care*, 17(7-8), 667-689.

Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

<sup>15</sup> Departement onderwijs en Vorming (2016). *Kleuterparticipatie: inschrijvingen, & aanwezigheden. Kwantitatief*. Brüssel: Vlaamse overheid.

<sup>16</sup> Zum Beispiel: Felfe, C. & Lalive, R. (2011). *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. München: Institut für Wirtschaftsforschung

<sup>17</sup> Zum Beispiel: Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011). *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* Bonn: IZA.

<sup>18</sup> Zum Beispiel: Caille, J.-P. (2001). Scola-risation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formations*, 60, 7-18.

<sup>19</sup> Zum Beispiel: Havnes, T., and Mogstad, M. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2): 97-129.

<sup>20</sup> Zum Beispiel: Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20-36.

<sup>21</sup> Zum Beispiel: Datta Gupta, N. And Simonsen, M. (2007). Non-cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care. *Journal of Public Economics*, 94, i1-2: 30-43.

<sup>22</sup> Zum Beispiel: Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.

Lanfranchi, A., Gruber, J. & Gay, D. (2003). Schulerfolg von Migrationskindern dank transitorischer Räume im Vorschulbereich. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.) *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 481-506). Zürich: Seismo.

<sup>23</sup> Image © Sylva et al., 2004.

EPPSE-Studie doch, dass Kinder aus den am stärksten benachteiligten Schichten, die Zugang zu FBBE-Einrichtungen hatten, die Grundansprüche der Grundschule erfüllen, während dies bei solchen ohne Frühförderung nicht der Fall ist. Im Alter von 14 Jahren sind die Unterschiede weniger eindeutig, mit 16 Jahren allerdings treten sie sowohl im sprachlichen als auch im mathematischen Bereich wieder deutlicher zutage. Obwohl sich die Auswirkungen mit der Zeit weniger stark bemerkbar machen, sind sie weiterhin greifbar, auch dann, wenn die Kinder Grundschulen geringerer Qualität besucht haben. Bei Kindern, die mehrere Jahre in FBBE-Einrichtungen betreut wurden, sind die positiven Auswirkungen sogar noch ausgeprägter. Die Forschenden sind zur Erkenntnis gelangt, dass die Anzahl Jahre des Besuchs einer FBBE-Einrichtung eine grössere Rolle spielt als die Anzahl Tage pro Woche. Anders ausgedrückt: Die Dauer ist wichtiger als die Häufigkeit. Die ersten Schätzungen der Auswirkungen nach der Sekundarstufe rechnen ebenfalls mit einem bemerkenswerten «Return on investment» von 2:1.

Nicht alle FBBE-Einrichtungen haben aber die erhoffte Wirkung. In der von Caillé in Frankreich durchgeführten Studie<sup>24</sup> zum Beispiel wurden Kinder, die bereits im Alter von zwei Jahren in einen Kindergarten («Ecole maternelle») eingetreten sind, mit solchen verglichen, die erst mit drei Jahren eingeschult wurden. Caillé konnte anhand der auf sozioökonomischer Ebene kontrollierten Ergebnisse keine Unterschiede bezüglich ihrer schulischen Laufbahn ausmachen. Eine an der Universität Amsterdam kürzlich durchgeführte Metaanalyse über 15 Jahre vorschulische Programme für Kinder aus benachteiligten Familien in den Niederlanden ergab ebenfalls keine nachweislich positiven Effekte.<sup>25</sup>

Auch in der EPPSE-Studie wurde darauf hingewiesen, dass sich günstige Langzeitauswirkungen von FBBE nur bei qualitativ hochwertigen Einrichtungen einstellen. FBBE durchschnittlicher Qualität wirken sich deutlich weniger vorteilhaft aus und bei solchen geringer Qualität bleiben die positiven Auswirkungen sogar ganz aus.<sup>26</sup> Unter Punkt 4 wird näher auf die qualitativen Voraussetzungen eingegangen.

## 2. Auswirkungen auf die Eltern

### 2.1 Zugang zu Beschäftigung

Armut ist komplex und vielschichtig.<sup>27</sup> Zu fehlenden materiellen Mitteln kommen soziale und kulturelle Ausgrenzungen. In Europa besteht bei 27,8 Prozent der Kinder das Risiko, dass sie in Armut oder sozialer Ausgrenzung leben, Tendenz steigend.<sup>28</sup> Europa ist keine «Konvergenzmaschine» mehr. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten nehmen wieder zu.<sup>29</sup> Zu den Hauptursachen der materiellen Armut gehört die fehlende berufliche Integration. Eine Erwerbstätigkeit ist daher der kürzeste Weg aus der Armut (vorausgesetzt natürlich, dass Mindestlöhne garantiert sind). Dies gilt besonders für Einelternfamilien, bei denen die

<sup>24</sup> Caillé, J.P. (2001) Ibid.

<sup>25</sup> Fukkink, R., Jilink, L. & Oostdam, R. (2015). *Met een blik op de toekomst. Een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Hogeschool Amsterdam.

<sup>26</sup> Siehe <https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/effective-pre-school-primary-secondary-education-project>. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education. Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y. & Barreau, S. (2007). *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5*. London: DfES / Institute of Education, University of London. Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333, 299-300.

<sup>27</sup> Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity Press.

<sup>28</sup> Eurostat (2015). *Statistics Explained. Europe in figures – Eurostat yearbook*. Brüssel: Eurostat.

<sup>29</sup> Vandenbroucke, F. & Rinaldi, D. (2015). *Inégalités sociales en Europe. Le défi de la convergence et de la cohésion. Policy Paper 147*. Brüssel: Institut Jacques Delors.



Wahrscheinlichkeit, von Armut betroffen zu sein, 30 Prozent höher ist als bei anderen Familien.<sup>30</sup> Auf europäischer Ebene durchgeführte Untersuchungen zeigen, dass die Beschäftigung im Allgemeinen und die Beschäftigung der Mütter im Besonderen von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Kollektivmassnahmen wie die Verbesserung des Zugangs zu Betreuung und Erziehung bzw. Bildung von Kindern im Vorschulalter scheinen in Bezug auf die Gleichstellung auf dem Arbeitsmarkt besser zu greifen als Einzelmassnahmen wie Elternurlaub oder Steuererleichterungen.<sup>31</sup> Auch FBBE fördert den Zugang zur Beschäftigung und ist deshalb für die Bekämpfung von Kinderarmut unverzichtbar.

## 2.2 Eltern

Der Zugang zum Arbeitsmarkt und das damit verbundene Einkommen allein können das Problem der Kinderarmut nicht lösen. Die erfolgreichsten theoretischen Modelle zur kindlichen Entwicklung bauen auf einem Wechselspiel zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren auf. Dazu gehören sowohl proximale Faktoren (z.B. Eltern-Kind-Beziehungen und soziale Unterstützung) als auch distale Faktoren (z.B. sozioökonomische Ebene, Wohnviertel, Zugehörigkeit zu einer Minderheit). Kinder in armen Familien sind deshalb gleich mehrfach gefährdet. Die Eltern erleben mehr Stresssituationen und sie haben es schwerer, sich auf ihre Aufgaben als Eltern zu konzentrieren. Zudem leben sie häufiger in Vierteln, die sich nicht unbedingt für kleine Kinder eignen und in denen nicht genügend gute soziale und pädagogische Einrichtungen vorhanden sind. Mehrere Studien liefern stichhaltige Beweise für die damit verbundenen Nachteile. Hier einige Beispiele:

- In benachteiligten Vierteln fehlt es oft an hochwertigen Einrichtungen oder aber Fachpersonen verhalten sich Kindern gegenüber häufiger unangemessen.<sup>32</sup>
- Armut wirkt sich negativ auf die Entwicklung aus.<sup>33</sup>
- Zwischen Armut und neurologischer Entwicklung besteht ein Zusammenhang. In der Neurowissenschaft wurde kürzlich erkannt, dass das Gehirn eine beachtliche Plastizität aufweist (die der deterministischen Betrachtungsweise widerspricht). Gleichzeitig wurde aber auch darauf hingewiesen, dass sich langanhaltende nachteilige Bedingungen in der weissen Substanz (*white matter*) in der präfrontalen Gehirnregion bemerkbar machen.<sup>34</sup>
- Arbeitsunsicherheit beeinflusst das Wohlbefinden, erzeugt Stress und kann zu Familienstreitigkeiten führen.<sup>35</sup>

<sup>30</sup> Eurostat, Ibid.

<sup>31</sup> Maron, L. & Meulders, D. (2009). Politiques publiques pour promouvoir l'emploi des parents et l'inclusion sociale. Brüssel: ULB. Siehe auch Kowlowski, A.; Blum, S. & Moss, P. (2016). *12<sup>th</sup> International review on leave policies and related research 2016*. Edinburgh-Wien-London: International Network on Leave Policies and Research.

<sup>32</sup> Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

<sup>33</sup> Alderman, H. (2011). *No small matter: the impact of poverty, shocks and human capital investments in early childhood development. Human development perspectives*. Washington DC: World Bank.

Brooks-Gunn, J. & Duncan, G.J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7 (2), 55-71.

Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H. et al. (1994). Economic stress, coercive family process, and development problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.

Conger et al. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.

<sup>34</sup> Neville, H., Stevens, C., Pakulak, E. & Bell, T. A. (2013). Commentary: Neurocognitive consequences of socioeconomic disparities. *Developmental Science*, 16(5), 708-712.

<sup>35</sup> Brotman, L.M., Dwason-McClure, S., Calzada, E.J. et al. (2013). Cluster (School) RCT of ParentCorps: Impact on Kindergarten Academic Achievement. *Pediatrics*, 131 (5).

Gowan, M. (2014). Moving from job loss to career management: The past, present, and future of involuntary job loss research. *Human Resource Management Review*, 24, 258-270

- Stress in der Familie wirkt sich nachteilig auf die Lernfähigkeit des Kindes aus.<sup>36</sup>
- Unangemessenes Verhalten der Eltern in Bezug auf die Disziplin beeinflusst die Sozialisierung des Kindes negativ.<sup>37</sup>
- Fehlende Sensibilität der Eltern hat langanhaltende Folgen.<sup>38</sup>

Dies sind einige der komplexen Gründe, weshalb Ungleichheiten «unter die Haut»<sup>39</sup> gehen und sich Familienarmut oft von einer Generation auf die nächste überträgt. Wie die EPPSE-Studie zeigt, wirkt neben der massgebenden Rolle der FBBE auch das «Home Learning Environment» langfristig. Aufgrund dieser Erkenntnis wird immer mehr auf Programme gesetzt, die sich an zwei Generationen richten (*two generation programs*) und materielle mit immaterieller Unterstützung kombinieren.<sup>40</sup>

Vor diesem Hintergrund kommt der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung zu. Sie vergrössert nicht nur das pädagogische Umfeld und schwächt so den Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kindes ab, sondern erleichtert auch den Zugang zur Beschäftigung und beeinflusst somit die Wünsche und das Verhalten der Eltern positiv.

### 2.3 Soziale Unterstützung

In der Fachliteratur wurde schon vielfach nachgewiesen, dass der *Social support* (soziale Unterstützung) eine der allgemeingültigsten und wirksamsten Formen der Unterstützung von Eltern darstellt.<sup>41</sup> Diese informelle (und häufig nicht organisierte) Hilfe kann materieller, informationeller oder emotionaler Art sein. Sie wird oft von den Grosseltern geleistet, aber auch informelle Elternnetzwerke können wichtige Quellen der sozialen Unterstützung und Sozialisierung sein und als Puffer gegen den familiären und elterlichen Stress wirken.<sup>42</sup> Diese wichtige Form der Elternunterstützung ist jedoch ungleich verteilt. Ein Grund dafür ist die Erwerbssituation der Eltern. Eine Erwerbstätigkeit erhöht die Anzahl Kontakte mit anderen Eltern deutlich – nicht nur durch den Austausch mit Arbeitskolleginnen und -kollegen, sondern auch,

<sup>36</sup> Rhoades, B., Warren, H., Domitrovich, C. & Greenberg, M. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade achievement: the role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 182-191.

<sup>37</sup> Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socialization status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.

<sup>38</sup> Shaw, D.S. (2013). Future Directions for Research on the Development and Prevention of Early Conduct Problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42 (3), 418-428.

<sup>39</sup> Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: why more equal societies almost always do better*. Toronto: Allen Lane.

<sup>40</sup> De Mey, W. & Vandenbroeck, M. (2014). *Two generation programs: A literature review*. Brüssel-Lissabon: Transatlantic Forum on Inclusive Early Years.

<sup>41</sup> Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (1990). *Social support: an interactional view*. New York: John Wiley & Sons

Jack, G. (2000). Ecological influences on parenting and child development. *British Journal of Social Work*, 30, 703-720.

Armstrong, M., Birnie-Lefkovitsch, S. & Ungar, M. (2005). Pathways between social support, family well-being, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 269-281.

Geens, N. & Vandenbroeck, M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child & Family Social Work*, 19(4), 491-500.

<sup>42</sup> Rullo, G. & Musatti, T. (2005). Mothering young children: Child care, stress and social life. 107-119. *European Journal of Psychology of Education*, XX(2), 107-119.

Musatti, T., Hoshi-Watanabe, M., Rayna, S., Di Giandomenico, I., Kamigaichi, N., Mukai, M. & Shiozaki, M. (2016). Social processes among mothers in centres for children and parents in three countries. *Child & Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12302.

weil sie die materiellen Mittel bringt, die für den Aufbau eines Soziallebens notwendig sind<sup>43</sup>. Überdies zeigt informelle soziale Unterstützung deutlich mehr Wirkung, wenn sie *Bonding*-Aspekte mit *Bridging*-Begegnungen verbindet.<sup>44</sup> Man trifft nicht nur andere Eltern, mit denen man Gemeinsamkeiten hat (z.B. gleiche Herkunft, gleiche Armutssituation), sondern auch Menschen anderer Herkunft und anderer sozioökonomischer Schichten. Dadurch wird sowohl das soziale als auch das kulturelle Kapital vergrößert und möglicherweise auch der soziale Aufstieg gefördert. In diesem Zusammenhang können FBBE-Einrichtungen eine wichtige Rolle spielen, denn dort haben die Eltern die Möglichkeit, sich in einer vertrauten Umgebung zu treffen.<sup>45</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung auf mehreren Ebenen gleichzeitig eine wichtige Aufgabe wahrnehmen kann: Sie erleichtert massgeblich den Zugang zur Beschäftigung und zu Ausbildungen, die den Weg zur Beschäftigung ebnen, federt negative Auswirkungen der Familie auf die Entwicklung des Kindes ab und kann ein Ort für informelle soziale Unterstützung mit einer Kombination von *Bonding*- und *Bridging*-Aspekten sein. Dazu müssen die FBBE-Einrichtungen aber eine Politik verfolgen, die ausdrücklich auf die Betreuung von Kindern unterschiedlicher Herkunft und verschiedener sozialer Schichten ausgerichtet ist und die Eltern in ihr pädagogisches und soziales Projekt einbezieht.<sup>46</sup>

### 3. Gemeinschaft

In jüngster Zeit wird dem Einfluss der vorschulischen sozialen und pädagogischen Einrichtungen wie Krippen und Kindergärten auf den unmittelbaren Lebensraum von Familien (z.B. Quartier, Gemeinde, Stadtteil) und damit den sozialen Zusammenhalt immer mehr Bedeutung beigemessen. Die Europäische Kommission zum Beispiel hebt die Rolle des Bildungssystems im Allgemeinen und der vorschulischen Bildung im Besonderen für den Zusammenhalt und die soziale Inklusion hervor.<sup>47</sup> Auch die OECD bezeichnet die sozialen Beziehungen als wichtige Ressource für das Wohlbefinden<sup>48</sup>, zu dem FBBE beitragen kann und sollte<sup>49</sup>. Seit der letzten Jahrtausendwende wurden in mehreren Ländern wie England und Australien<sup>50</sup>, Italien, Japan, Frankreich und Belgien<sup>51</sup> Treffpunkte für Eltern und ihre Kinder eingerichtet. Untersuchungen vor

<sup>43</sup> Bradt, L., Vandenbroeck, M., Lammertyn, J. & Bouverne-De Bie, M. (2015). Parental expectations of maternal and child health services. *Social Work in Public Health*, 30(2), 197-206.

<sup>44</sup> Geens & Vandenbroeck (2014) Ibid.

Putnam, R.D. (2007) E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century – the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137–174.

<sup>45</sup> Geens, N., Roets, G. & Vandenbroeck, M. (2015). Informal social support in contexts of diversity: shaping the relationship between the public and the private sphere. *Health and Social Care in the Community*, 23(5), 532-540.

<sup>46</sup> Für konkrete Beispiele siehe z.B. Blanc, M. C. & Bonnabesse, M. L. (2008). *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants*. Rueil-Malmaison: ASH et Blanc, M. C. & Bonnabesse, M. L. (2016). *Projet d'établissement et accueil de jeunes enfants*. Paris: Wolters Kluwer.

<sup>47</sup> European Commission. (2015). *Draft 2015 joint report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training*. Brüssel: European Commission.

<sup>48</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *How's life?: Measuring well-being*. Paris, OECD Publishing.

<sup>49</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: O.E.C.D.

<sup>50</sup> Needham, M. & Jackson, D. (2012). Stay and play or play and chat; comparing roles and purposes in case studies of English and Australian supported playgroups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 163-176.

<sup>51</sup> Hoshi-Watanabe, M., Musatti, T., Rayna, S. & Vandenbroeck, M. (2015). Origins and rationale of centres for parents and young children together. *Child and Family Social Work*, 20, 62-71.



Ort haben bestätigt, dass der *Social support* nicht nur eine der wichtigsten Quellen für die Unterstützung der Eltern ist<sup>52</sup>, sondern vor allem, dass er in Gegenwart einer sehr grossen sozialen Vielfalt (auch «Superdiversität» genannt) insofern wertvoll sein kann, als sich Personen unterschiedlicher Herkunft durch die Kinder treffen und Beziehungen knüpfen.<sup>53</sup> Diese zunehmend verbreitete Praxis könnte den FBBE-Einrichtungen als Beispiel dienen, damit auch sie ihren Fokus vom einzelnen Elternteil auf die Beziehung zwischen Eltern erweitern. Die Beachtung der möglichen positiven Auswirkungen von FBBE auf die lokalen Gemeinschaften (über die Auswirkungen auf die Einzelpersonen, die diese Gemeinschaften bilden, hinaus) ist relativ neu, erhält aber in unserer zunehmend vielfältigeren Gesellschaft immer mehr Bedeutung. Diese Superdiversität zeichnet sich durch ein dynamisches Zusammenspiel von Variablen in immer kleineren, zersplitterten Gemeinschaften mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, länderübergreifender, sozioökonomisch differenzierter Verbindungen und verschiedenem Rechtsstatus aus.<sup>54</sup> Obwohl die Bedeutung der Superdiversität erst vor Kurzem erkannt wurde, ist sie im Curriculum der Neuseeländerin Te Whariki<sup>55</sup> und seit Neustem auch in jenem des niederländischsprachigen Teils Belgiens<sup>56</sup> enthalten.

#### 4. Qualitätsvoraussetzungen

Die möglichen Auswirkungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auf die Kinder, die Familien und die Gemeinschaften machen FBBE zu einem starken Instrument für jede Politik, die Chancengleichheit, eine inklusive Gesellschaft und den sozialen Zusammenhalt anstrebt. Es liegt jedoch auf der Hand, dass gewöhnliche FBBE-Einrichtungen den vielen Erwartungen nicht gerecht werden können. An den sieben Treffen des Transatlantic Forum for Inclusive Early Years waren die Qualitätsvoraussetzungen, die nötig sind, damit FBBE die Bedürfnisse der benachteiligten Familien und die Erwartungen der Gesellschaft erfüllen kann, ein entsprechend viel diskutiertes Thema.<sup>57</sup>

Das Directorate General for Education and Culture (DG Education and Culture) bildete eine Arbeitsgruppe, die sich mit der Ausarbeitung qualitativer Rahmenbedingungen für FBBE befasste. Diese Gruppe setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern und Fachpersonen aus ganz Europa zusammen. Sie entwickelte nach der «Open Method of Coordination» eine gemeinsame Sicht der Qualität in den fünf Bereichen Zugang, Personal, Curriculum, Evaluation und Governance. Dabei verknüpfte sie strukturelle Qualitätsaspekte mit Aspekten der Prozessqualität (*structural quality and process quality*)<sup>58</sup>. Diese Gesamtsicht diente auf politischer und auf praktischer Ebene in mehreren europäischen Ländern als Diskussionsgrundlage. Das DG Education and Culture beabsichtigt, einen Qualitätsrahmen auszuarbeiten, der für jeden der

<sup>52</sup> Musatti, T., Hoshi-Watanabe, M., Rayna, S., Di Giandomenico, I., Kamigaichi, N., Mukai, M. & Shiozaki, M. (2016). Social processes among mothers in centres for children and parents in three countries. *Child & Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12302.

<sup>53</sup> Geens, N. & Vandenbroeck, M. (2015). Inclusion sociale et diversité en LAPE : ce que les parents nous disent en Flandres. *Le Furet*(77), 32-34.

Geens, N. & Vandenbroeck, M. (2013). Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 407-419.

Geens, N., Roets, G. & Vandenbroeck, M. (2015). Informal social support in contexts of diversity: shaping the relationship between the public and the private sphere. *Health and Social Care in the Community*, 23(5), 532-540.

<sup>54</sup> Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

<sup>55</sup> Ministry of Education (s.d.) *Te Whariki*. Wellington: Wellington Press.

<sup>56</sup> Vandenbroeck, M. et Laevers, F. (réd.). *Un cadre pédagogique pour l'accueil de la petite enfance*. Brüssel: Kind en Gezin.

<sup>57</sup> Burchinal, M. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.

<sup>58</sup> Working Group on Early Childhood Education and Care. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brüssel: Europäische Kommission.

fünf Bereiche Indikatoren festlegt. Wir verwenden diese Gesamtsicht daher ebenfalls als Grundlage, erweitern sie aber mit Elementen des Transatlantic Forums sowie mit den Ergebnissen unserer eigenen Analyse der Fachliteratur sowie unserer lokalen und internationalen Recherchen.

#### 4.1 Zugang

Gerade weil sich frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung positiv auf die langfristige Entwicklung von Kindern, insbesondere von solchen aus benachteiligten Familien, auswirken kann, ist der Umstand, dass in den meisten europäischen und aussereuropäischen Ländern mehr Kinder aus einkommensstärkeren Familien hochwertige FBBE-Einrichtungen besuchen, alarmierend. Der ungleiche Zugang ist zwar in fast allen europäischen Ländern ein Problem (ausser vielleicht in Skandinavien), das Ausmass variiert aber in den einzelnen Ländern stark. In einigen Ländern (wie in Belgien) besuchen Kinder aus Familien mit höherem Einkommen FBBE-Einrichtungen doppelt so häufig wie Kinder aus benachteiligten Familien. In anderen Ländern liegt das Verhältnis bei 3:1 (z.B. in Frankreich) oder sogar bei 7:1 (Polen).<sup>59</sup>

##### 4.1.1 Progressiver Universalismus

Gemäss EPPSE-Studie geht es nicht nur darum, benachteiligten Familien Zugang zu FBBE zu verschaffen, sondern auch die soziale Durchmischung zu fördern. Kinder aus benachteiligten Familien, die eine gemischte (universelle) FBBE-Einrichtung besuchen, schneiden besser ab als solche in getrennten (zielgruppenorientierten) FBBE-Einrichtungen. Hier liegt wahrscheinlich auch der Grund, warum die spezialisierten FBBE-Programme (wie die *Peuterspeelzalen*) in den Niederlanden auch nach 15 Jahren nicht den erhofften Erfolg erzielen. Sie werden nach wie vor in speziell auf Kinder aus benachteiligten Familien ausgerichteten separaten Einrichtungen umgesetzt und es findet daher keine soziale Durchmischung statt. Frühere Debatten zwischen zielgruppenorientiertem (*targeted*) Ansatz und universellem Ansatz sind daher nicht mehr relevant. Heute wird im Allgemeinen der progressive bzw. gemässigte Universalismus empfohlen, d.h., das Angebot ist universell und allen zugänglich. Dennoch ist Kindern mit besonderen Bedürfnissen in diesen gemischten FBBE-Einrichtungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine vertiefte Sichtung der Literatur und der Best Practices<sup>60</sup> hat ergeben, dass der ungleiche Zugang auf ein komplexes Zusammenspiel von politischen, durch die FBBE-Einrichtungen vorgegebenen und durch elterliche Faktoren zurückzuführen ist (im Englischen wird von den drei *Ps Policy, Provision* und *Parents* gesprochen).

##### 4.1.2 Politische Faktoren (*Policy*)

Einer der Gründe für die ungleiche Inanspruchnahme von FBBE ist darin zu suchen, dass die Wahl (oder die Nachfrage) der Eltern vom Angebot beeinflusst wird. Man kann nur begehren, was man kennt. In mehreren Ländern sind hochwertige FBBE-Einrichtungen geografisch ungleich verteilt. Viel zu häufig sind in den am stärksten benachteiligten Vierteln weniger hochwertige Plätze vorhanden. Dies ist vor allem in Ländern der Fall, in denen die FBBE-Einrichtungen mehrheitlich privat und marktwirtschaftlich geführt werden – auch wenn versucht wird, die Ungleichheiten mit Gutscheinen für benachteiligte Familien auszugleichen. Die Niederlande

<sup>59</sup> Van Lancker, W. (2014). *To whose benefit? An empirical and comparative investigation into the (un)intended consequences of family policy in the social investment state*. Antwerpen: University Press Antwerp.

<sup>60</sup> Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. (2014). Accessibility of Early Childhood Education and Care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335. Siehe auch Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. (2012). *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe*. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brüssel: Europäische Kommission.

haben in diesem Bereich Beispielcharakter. Die Regierungsberichte kommen zum Schluss, dass der Zugang seit der Privatisierung in den ländlichen Gebieten und in den ärmsten Stadtvierteln gesunken, in den besser gestellten Vierteln hingegen gestiegen ist.<sup>61</sup> Überall dort, wo in Europa anstelle der Eltern (Finanzierung der Nachfrage) die FBBE-Einrichtungen (Finanzierung des Angebots) finanziell unterstützt werden, besteht mehr Chancengleichheit in Bezug auf den Zugang. Interessanterweise hat sich die Qualität mit der Kommerzialisierung, mit der man sich eigentlich mehr Konkurrenz und somit auch mehr Qualität erhofft hatte, verschlechtert. Es ist kein Fall bekannt, in der Kommerzialisierung zu einer Qualitätssteigerung geführt hat, die den benachteiligten Familien zugutegekommen wäre.<sup>62</sup>

#### 4.1.3 Faktoren in Zusammenhang mit den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen (*Provision*)

In den meisten europäischen Städten herrscht ein Mangel an FBBE-Plätzen, insbesondere in benachteiligten Vierteln mit einer oft überdurchschnittlichen Geburtenrate. Besonders betroffen sind *Split systems*, in denen Kleinkinder (0–3 Jahre) von den Kindern im Vorschulalter (3–6 Jahre) getrennt betreut werden. Dort fehlt es vor allem an Plätzen für die Jüngsten.<sup>63</sup> Wenn die Nachfrage das Angebot übersteigt, setzen die FBBE-Einrichtungen Prioritäten. Diese können explizit und gewollt, aber auch implizit und weniger bewusst sein. Eine Prioritätensetzung ist die Vergabe der Plätze in der Reihenfolge der Anmeldung (*first in, first served*). Allerdings kennen Familien mit doppeltem Einkommen ihren Betreuungsbedarf viel früher und sind meist besser über die Verfahren informiert. In Brüssel zum Beispiel beantragen gut verdienende Familien den Krippenplatz zweimal früher als Familien mit Migrationshintergrund oder in unsicheren Arbeitsverhältnissen.<sup>64</sup> Natürlich gibt es noch weitere mit den FBBE-Einrichtungen zusammenhängende Faktoren, mit denen der ungleiche Zugang erklärt werden kann: die gesprochenen Sprachen, die Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt, die Klarheit der Anmeldeverfahren usw. Wir kommen später darauf zurück.

#### 4.1.4 Die Eltern

Benachteiligte Familien verfügen oft nur über beschränkte soziale Netzwerke und haben es schwerer, zu den benötigten Informationen zu gelangen. Häufig stossen sie auf kulturelle und bürokratische Hindernisse.<sup>65</sup> Besonders betroffen sind Fahrende wie Roma-Familien, da sie in der Regel grosses Misstrauen gegenüber Behörden hegen.<sup>66</sup>

Die Analyse der Best Practices aus der lokalen Politik und Praxis, wo der progressive Universalismus nachhaltig verankert ist, macht deutlich, dass der Zugang von den folgenden fünf Kriterien abhängt:

<sup>61</sup> Noailly, J., Visser, S. & Grout, P. (2007). *The impact of market forces on the provision of childcare: insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. Den Haag: Centraal Planbureau.

<sup>62</sup> Moss, P. (2008). *Markets and democratic experimentalism. Two models for early childhood education and care*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Vandenbroeck & Lazzari (2014). *Ibidem*.

<sup>63</sup> Kaga, J., Bennett, J. & Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: Unesco.

<sup>64</sup> Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. & Ferla, J. (2008). Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 245-258.

<sup>65</sup> Leseman, P. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds*. Paris: O.E.C.D.

<sup>66</sup> Open Society Institute. (2006). *Roma Educational Initiative. Final Report Prepared for the Education Support Program of the Open Society Institute*. Budapest: OSI.

1. Erreichbarkeit:  
Benachteiligte Familien sind meist weniger mobil, weshalb hochwertige FBBE-Einrichtungen in ihren Wohnvierteln oder zumindest in für sie einfach zu erreichenden Vierteln vorhanden sein müssen.
2. Bezahlbarkeit:  
Dort, wo die FBBE-Einrichtungen von der öffentlichen Hand finanziert werden, bezahlen die Eltern meist kleinere oder einkommensabhängige Beiträge. Das Kriterium bezieht sich aber nicht nur auf den Geldbetrag, sondern schliesst auch einen symbolischen Preis ein. So müssen sich Familien, die das Gutschein-System nutzen, damit abfinden, dass sie die Etikette «benachteiligt» erhalten. Diese Stigmatisierung ist mit ein Grund, weshalb FBBE von Familien, die eigentlich darauf angewiesen wären, zu wenig genutzt wird (Verzicht auf die Inanspruchnahme).
3. Zugang:  
Bürokratie, Wartelisten usw. können den Zugang zu FBBE ebenfalls erschweren.
4. Nutzen:  
FBBE-Einrichtungen müssen für benachteiligte Familien einen Nutzen haben, das heisst ihre Bedürfnisse erfüllen. Dieses Kriterium umfasst sowohl praktische Aspekte wie Öffnungszeiten – im Wissen, dass die betroffenen Familien oft einer schlecht bezahlten Beschäftigung mit unregelmässigen Arbeitszeiten nachgehen<sup>67</sup> – sowie symbolische Aspekte, die dafür sorgen, dass die betroffenen Familien in der FBBE einen Sinn sehen.
5. Verständlichkeit:  
Nur wenn die Leistungen der FBBE verstanden werden, kann auch eine Nachfrage bestehen. Dazu müssen die Ziele der FBBE-Einrichtungen offen mit den Eltern besprochen werden (z.B. Mehrsprachigkeitspolitik, Berücksichtigung von Essenswünschen usw.). FBBE-Einrichtungen mit Teams, die die Diversität der Viertel, für die sie zuständig sind, abbilden und somit stellvertretend sind, haben hier verständlicherweise einen grossen Vorteil.

## 4.2 Fachkräfte

In der akademischen Welt und in der Politik besteht ein breiter Konsens darüber, dass die pädagogische Qualität in hohem Mass von den Kompetenzen der Fachkräfte abhängt und dass Investitionen in die Ausbildung von Fachpersonen unverzichtbar sind.<sup>68</sup> Untersuchungen und Metaanalysen haben relativ eindeutig gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen einer Grundausbildung auf Tertiärstufe (Bachelor und höher) und qualitativ hochwertigen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern besteht. In den meisten internationalen Berichten wird deshalb auch für alle FBBE-Einrichtungen mindestens eine Fachkraft mit Bachelor-Abschluss pro Kindergruppe empfohlen.<sup>69</sup>

<sup>67</sup> Wall, K. & Jose, J. S. (2004). Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families. *Social Policy and Administration*, 38(6), 591-621

<sup>68</sup> Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Peeters, J. & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements for early childhood education and care*. London - Ghent: UEL - UGent.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

<sup>69</sup> Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Care work in Europe. Current understandings and future directions*. London New York: Routledge; Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* Brüssel; Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of

Die Grundausbildung ist aber nicht ausreichend und auch nicht die einzige Möglichkeit, kompetentes Personal zu beschäftigen. Wenn die Arbeitsbedingungen nicht stimmen (z.B. niedriges Gehalt), laufen die Fachkräfte vielfach davon. Eine hohe Personalfuktuation aber beeinträchtigt die Qualität der Betreuung. Mehreren Metaanalysen<sup>70</sup> zufolge kann Betreuungspersonal ohne höhere Berufsbildung die nötigen Qualifikationen und Kompetenzen mit Weiterbildungen erwerben. Kurze Weiterbildungen (z.B. nur wenige Tage pro Jahr) bewirken allerdings nur selten Veränderungen im pädagogischen Verhalten der Fachkräfte. Damit sich die erhoffte Wirkung einstellt, müssen die Weiterbildungen langfristig und praxisbegleitend sein.<sup>71</sup> Bei einer grossen sozialen Vielfalt kommt der Weiterbildung eine noch grössere Bedeutung zu. Eine Analyse, bei der die Lehrpläne der Grundausbildungen für alle Arten von FBBE in 15 europäischen Ländern untersucht wurden, hat gezeigt, dass Kompetenzen, die für die Arbeit und die Einbindung von Eltern unterschiedlicher Herkunft benötigt werden, in den meisten Ausbildungen fehlen.<sup>72</sup>

Die CoRe-Studie der Europäischen Kommission über die für FBBE nötigen Kompetenzen hat diese Fragen im Detail untersucht und kam zu den gleichen Ergebnissen. Gemäss dieser Erkenntnisse verfügen nur Länder oder Regionen, in denen die Weiterbildung dauerhaft unterstützt wird, über kompetente Teams, die in der Lage sind, auf die speziellen Bedürfnisse von Kindern aus benachteiligten Familien einzugehen.<sup>73</sup>

Die gleiche CoRe-Studie gelangte zudem zum Schluss, dass es nicht nur kompetente Fachleute, sondern auch übergeordnete *kompetente Systeme* braucht.

---

Education.; Unicef Innocenti Research Centre (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florenz.

<sup>70</sup> Leseman, P. P. M. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature. In Eurydice (Ed.), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (pp. 17-49). Brüssel: EACEA.

Early et al. (2007) *Ibidem*.

<sup>71</sup> Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP.

Peeters, J. & Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competencies and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 412-424.

Peeters, J., Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2013). Lifelong learning and the deprofessionalization of child care: A case on local hybridizations of global discourses. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 109-124.

<sup>72</sup> Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.

<sup>73</sup> Für eine vertiefte Analyse zu verschiedenen Fallstudien in einzelnen europäischen Ländern siehe: Vandenbroeck, M., Urban, M. & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education*. London: Routledge.





Dies gilt besonders für FBBE-Einrichtungen, in denen Kinder aus sehr unterschiedlichen Familien, einschliesslich aus von Armut betroffenen Familien, betreut werden. Neben den persönlichen Kompetenzen sind die *institutionellen Kompetenzen* ein wichtiger Faktor: «Leadership» kann motivierend auf das Team wirken und gemeinsame Überlegungen auslösen. Und es kann darin bestehen, jeder Fachperson betreuungsfreie Zeit einzuräumen, die sie für Recherchen, Ausbildungen und Überlegungen nutzen kann oder, um sich Gedanken zu Bildungs- und Erziehungsprogrammen zu machen.<sup>74</sup> Solche Freiräume sind umso wichtiger, als in den meisten europäischen Ländern ein grosser Teil der Arbeit von Assistenzpersonal erledigt wird, das in den Statistiken vernachlässigt wird, unzureichend ausgebildet ist und oft keinen Zugang zu qualifizierenden Ausbildungen oder zu Teamsitzungen hat. Darunter fallen beispielsweise die ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles) in Frankreich, die Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger in Belgien und die Assistenzlehrerinnen und -lehrer in Dänemark<sup>75</sup>.

Besonders wichtig ist zudem das vernetzte Arbeiten. Je kompetenter ein Netzwerk, desto kompetenter auch das System. Ein Beispiel sind in Netzwerken organisierte FBBE-Einrichtungen, in denen die Teammitglieder einen kollegialen Umgang pflegen, sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen.<sup>76</sup> Aber auch die Zusammenarbeit oder Integration von Einrichtungen, die den progressiven Universalismus fördern und somit die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Eltern erfüllen, gehören dazu. Auf das vernetzte Arbeiten kommen wir im Zusammenhang mit der Governance nochmals zurück.

Zu einem kompetenten System gehören auch Governance-Kompetenzen. Voraussetzung dafür sind ausreichende Mittel der öffentlichen Hand zur Sicherstellung der Qualität.<sup>77</sup> Ferner braucht

<sup>74</sup> Pirard, F. & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182.

<sup>75</sup> Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

<sup>76</sup> Lazzari, A. (2011). *Reconceptualising professional development in early childhood education. A study on teachers' professionalism carried out in Bologna province*. Bologna - London: Università di Bologna - University of East London.

<sup>77</sup> Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P. & Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction on child care quality in the Netherlands*. Utrecht: Tjalling C. Koopmans Research Institute.

es Monitoringsysteme, mit denen die Qualität gemessen wird. Auch dieser Punkt wird später eingehender behandelt.

### 4.3 Das Curriculum oder der pädagogische und soziale Rahmenplan

Im englischsprachigen Raum bezeichnet Curriculum den Inhalt der frühkindlichen Ausbildung, Betreuung und Erziehung. Die Qualität von FBBE für Kinder aus benachteiligten Familien lässt sich grösstenteils an der Qualität der Prozesse und der Interaktionen zwischen Kindern und Fachpersonen festmachen. Wichtig sind dabei die folgenden Curriculum-Merkmale:

#### 4.3.1 Educare

Der Begriff Educare deutet darauf hin, dass *Education* (im Sinne von Bildung und Erziehung) und *Care* (Betreuung im weiteren Sinn) untrennbar und gleichwertig sind. Die Fachpersonen messen der intellektuellen Entwicklung keine grössere Bedeutung zu als der sozio-emotionalen Entwicklung oder umgekehrt. Betreuung, Bildung und Erziehung hängen eng miteinander zusammen und können nicht getrennt betrachtet werden.<sup>78</sup> Das *European Quality Framework* orientiert sich ebenfalls an dieser ganzheitlichen Auffassung der FBBE.

#### 4.3.2 Zone der proximalen Entwicklung und pädagogische Interaktionen (Scaffolding and «serve and return»<sup>79</sup>)

Interagiert eine erwachsene Person mit einem Kind, indem sie dessen Aktionen, Worte oder Interessen übernimmt, sie verändert, bestätigt oder erweitert, hilft sie dem Kind, seine Grenzen zu überschreiten und fördert so seine Entwicklung. Dazu muss die erwachsene Person die Zone der proximalen Entwicklung<sup>80</sup> des Kindes ansprechen und sich in seine Betrachtungsweise hineinversetzen.<sup>81</sup>

<sup>78</sup> Taggart, B.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. & Blatchford, I.S. (2015). *How pre-school influences children and young peoples's attainment and developmental outcomes over time. Research brief*. London: Department for Education.

Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-24.

Pramling Samuelson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Five preschool curricula. Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1).

<sup>79</sup> «Serve and return» findet dann statt, wenn kleine Kinder aus eigenem Antrieb über Laute, Mimik, Wörter, Gestik und Schreie kommunizieren, die Erwachsenen reagieren, indem sie sich auf ihre Ebene begeben und ihnen mit der gleichen Art Geräusche und Gesten antworten, und sich der Prozess so fortsetzt.

<sup>80</sup> Der Begriff «Scaffolding» bedient sich der Metapher des Baugerüsts und bezeichnet den Umstand, dass die erwachsene Person die «Zone der proximalen Entwicklung» des Kindes anspricht. Dieses Konzept wurde von Wygotski geprägt und besteht darin, dass die erwachsene Person die Erfahrung des Kindes erweitert, indem sie ihm eine Aufgabe stellt, die es an die Grenzen seiner Fähigkeiten bringt. Dadurch lernt das Kind, eine Aufgabe allein zu bewältigen, die es anfangs nicht eigenständig lösen konnte.

<sup>81</sup> Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.

LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., 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.

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interaction in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

#### 4.3.3 Gleichgewicht zwischen Fokussierung auf das Kind und Initiative der Erwachsenen

Damit ein Curriculum entwicklungsfördernd ist, muss es das Gleichgewicht zwischen freiem Spielen und von Erwachsenen vorgegebenen und begleiteten Aktivitäten wahren. Beim freien Spielen können die Kinder ihre Aktivität selbst wählen und werden nicht angeleitet. Es findet in Räumen statt, in denen die Kinder experimentieren und mit anderen Kindern interagieren können. Dies bedeutet aber nicht, dass die erwachsene Person während der freien Tätigkeiten keine erzieherischen Aufgaben wahrnimmt. Sie hört zu, greift von Zeit zu Zeit ein, um das Spiel zu bereichern, gibt aber keine Richtung vor. Während den etwas stärker angeleiteten Aktivitäten bietet die erwachsene Person dem Kind neue Perspektiven und stellt es mit offenen Fragen, die sein Niveau berücksichtigen, es aber intellektuell dennoch fordern, vor neue Herausforderungen, bei denen insbesondere das *Sustained shared thinking*<sup>82</sup> eine wichtige Rolle spielt.

#### 4.3.4 Verhaltensunterstützung

Zu einer guten pädagogischen Qualität gehört die Verhaltensunterstützung. Sie dient unter anderem dazu, Aggressionen abzubauen, Gefühle zu benennen und Konflikte zwischen Kindern in Dialoge zu verwandeln.<sup>83</sup>

#### 4.3.5 Inklusion der Eltern

Wer sich richtig um ein Kind kümmern will, darf die Eltern nicht vernachlässigen. Wechselbeziehungen mit den Eltern sind fester Bestandteil einer hochwertigen Betreuung. Die Eltern sollen nicht nur über das Leben ihres Kindes in der FBBE-Einrichtung informiert werden, sondern sich auch daran beteiligen können. Bei benachteiligten Familien ist diese Teilhabe eine grosse Herausforderung, da die Wechselseitigkeit in zutiefst ungleichen Beziehungen aufgebaut werden muss, in denen die Eltern ihre Wünsche, Erwartungen und Ängste oft nur schwer oder gar nicht zum Ausdruck bringen können.<sup>84</sup>

#### 4.3.6 Funktionale Mehrsprachigkeit

Für Französisch, Deutsch, Englisch oder Spanisch wird Mehrsprachigkeit generell gut gefördert. Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund hingegen werden noch immer zu oft als Lernhürden betrachtet.<sup>85</sup> Da die Erstsprache für den Erwerb der dominierenden Sprache als hinderlich galt, haben die FBBE-Einrichtungen viel zu lange auf einsprachige Immersion gesetzt.<sup>86</sup> Bikulturelle pädagogische Modelle (mit zweisprachigen Assistent/innen) sind überholt, da die Gruppen heute nicht mehr wie früher aus zwei bis drei relativ einheitlichen Untergruppen, sondern aus einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Untergruppen bestehen. Früher wurden in einer Klasse zwei bis drei Sprachen gesprochen, heute sind es fünf oder sogar zehn. Ein Curriculum, das dieser unaufhaltsamen gesellschaftlichen Entwicklung gerecht werden soll, muss Möglichkeiten bieten, wie die verschiedenen Sprachen gefördert werden können, auch wenn es sich um Sprachen handelt, die die Fachkräfte selbst nicht verstehen. Diese *funktionale Mehrsprachigkeit* ist auf dem Vormarsch<sup>87</sup> und verspricht bessere Ergebnisse als frühere

<sup>82</sup> Taggart et al. (2015). Ibidem.

<sup>83</sup> Taggart et al (2015) Ibidem; Harms et al (2003) ibidem. Lo-Casale et al (2007) Ibidem.

<sup>84</sup> Vandenbroeck, M., Roets, G. & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216

Tobin, J., Arzubaga, A. E. & Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders*. New York: Russel Sage Foundation.

Blanc, M. C. & Bonnabes, M. L. (2016). *Projet d'établissement et accueil de jeunes enfants*. Paris: Wolters Kluwer.

<sup>85</sup> Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Testing regimes: Cross-national perspectives on language, migration and citizenship* (pp. 15-43). Amsterdam: Benjamins.

<sup>86</sup> Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Bristol: Multilingual Matters.

<sup>87</sup> Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. & Sierens, S. (2017, forthcoming). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Strategien, die davon ausgingen, dass Kinder mit Migrationshintergrund ihre sprachliche Zugehörigkeit verlieren müssen, um die Sprache und die Kultur ihrer Aufnahmegesellschaft anzunehmen und sich so zu assimilieren. Damit sie funktioniert, müssen die Eltern stark eingebunden werden. Ausserdem muss das mehrsprachige Wissen der Kinder die nötige Wertschätzung erfahren und möglichst viel eingesetzt werden.

#### 4.4 Monitoring

##### 4.4.1 Qualitätsmonitoring

Einer Literaturrecherche der OECD zufolge liefern mehrere Studien stichhaltige Beweise für einen direkten Zusammenhang zwischen Qualitätsmonitoring und Qualitätsverbesserung.<sup>88</sup> Allein die Tatsache, dass eine staatliche Behörde die Qualität überprüft und überwacht, führt dazu, dass Mindestqualitätsstandards bestehen und die Qualitätsunterschiede zwischen den FBBE-Einrichtungen reduziert werden. Besonders wichtig sind solche Mindestanforderungen für Kinder aus benachteiligten Familien, denn sie sind in FBBE-Einrichtungen unterdurchschnittlicher Qualität noch immer übervertreten. In diesem Literaturüberblick sowie im Bericht *Starting Strong IV*<sup>89</sup> empfiehlt die OECD, das Curriculum und das Monitoring zu koordinieren.

Das Monitoring der pädagogischen Qualität kann sowohl strukturelle Aspekte (wie Anzahl Kinder pro Fachkraft, Ausbildung der Fachkräfte, Raumgestaltung) als auch Prozessaspekte (Aktivitäten der Kinder und Kind-Fachkraft-Interaktionen) beinhalten. Ein ergebnisbasiertes Qualitätsmonitoring (bei dem die Entwicklung der in der Einrichtung betreuten Kinder gemessen wird) ist weniger sinnvoll, da neben der Qualität der FBBE viele andere Faktoren mitspielen. Ferner ist es schwer vertretbar, den Sinn von FBBE auf die Entwicklung des Kindes zu reduzieren, weshalb diese Betrachtungsweise des Monitorings in akademischen Kreisen international zur Recht auf grossen Widerstand stösst.<sup>90</sup>

Das Monitoring muss transparent und demokratisch sein<sup>91</sup> und klar ausweisen, wie die FBBE-Einrichtungen die soziale und kulturelle Vielfalt berücksichtigen und fördern.<sup>92</sup>

##### 4.4.2 Beziehung zwischen Forschung und Politik

Ein Monitoringaspekt ist die heikle Beziehung zwischen Forschung, Politik und Praxis. Politikerinnen und Politiker müssen sich vor allem bei Pilotprojekten, die strukturell umgesetzt werden sollen, auf gut abgestützte Forschungen verlassen können. Angesichts des allgemeinen Spardrucks müssen sie zudem gut über die wirksamsten Investitionen (Was funktioniert am besten?) im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung informiert sein.

*Randomized controlled trials (RCT)*, zu denen auch die genannten ersten Langzeitstudien gehören, sind die herkömmlichste und meist auch anerkannteste Form von Monitoring. Dabei

---

Sierens & Van Avermaet (2014) Ibidem.

García, O. & Flores, N. (2012) Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge.

<sup>88</sup> Litjens, I. (2014). *Literature review on monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.

<sup>89</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: O.E.C.D.

<sup>90</sup> Litjens (2014) Ibidem.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education*. London: Falmer.

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B.B., Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351.

<sup>91</sup> Musatti, T. (2012). *Young children and their services: developing a European approach. Principle 7 - Evaluation: participatory, democratic and transparent*. Children in Europe Policy Paper.

<sup>92</sup> Zum Beispiel: Preissing, C. (2004). *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

wird die Wirkung einer Intervention mittel- bis langfristig gemessen und den Ergebnissen einer vergleichbaren Gruppe von Kindern, die nicht an der Intervention teilnahmen, gegenübergestellt. Diese äusserst solide Methode hat den grossen Vorteil, dass sie Aussagen über den Kausalzusammenhang zwischen der Intervention und der gemessenen Wirkung zulässt. Mithilfe von standardisierten Protokollen kann daher relativ eindeutig nachgewiesen werden, dass die gemessene Wirkung (z.B. grösserer Wortschatz des Kindes) auch tatsächlich auf die jeweilige Intervention zurückzuführen ist (und z.B. nicht einfach nur eine zeitlich bedingte Entwicklung ist). Die Methode hat aber auch Nachteile. Ein Schwachpunkt besteht gerade darin, dass es standardisierte Protokolle braucht, um den Beweis für einen Kausalzusammenhang zwischen Intervention und Wirkung zu erbringen. Die Arbeit mit benachteiligten Familien unterschiedlicher Herkunft setzt jedoch grosse Flexibilität und entsprechend angepasste Programme voraus, die sich nicht mit den Protokollen vereinbaren lassen. Im Weiteren stellt die Verwendung von Kontrollgruppen ein ethisches Problem dar, denn sie setzt voraus, dass Kindern, die eigentlich auf solche Programme angewiesen wären, der Zugang verweigert wird. Viel Kritik müssen die RCT zudem einstecken, weil die erwünschte Wirkung (oder die Probleme, die mit der Intervention gelöst werden sollen) nicht mit den Hauptbetroffenen – den Familien – besprochen werden, was auf ein demokratisches Defizit der Forschung hinweist.<sup>93</sup> Mehrere internationale Instanzen wie die American Psychological Association empfehlen deshalb, mehrere Forschungsmethoden miteinander zu kombinieren und sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze wie Fallstudien oder Fokusgruppen zu verwenden.<sup>94</sup>

So lassen sich nicht nur die direkten, sondern auch die indirekten (und oft unerwarteten, zuweilen aber auch unerwünschten) Auswirkungen auf andere betroffene Personen ermitteln.<sup>95</sup>

Zusätzlich treten zwei praktische Probleme auf: Erstens ist eine mehrjährige Längsschnittstudie erforderlich, um ein Programm richtig beurteilen zu können. Die Politik kann aber meist nicht zehn Jahre warten, bis sie beschliesst, ein Programm weiterzuentwickeln. Zweitens wird ein Pilotprojekt oft von hochmotivierten Fachkräften und besonderen Umständen getragen. Sehr häufig führt die Umsetzung von Pilotprogrammen in einem anderen Umfeld aber zu enttäuschenden Ergebnissen, da sie unter anderen Voraussetzungen oft deutlich weniger Wirkung zeigen. Man müsste daher bei der Analyse lokale bzw. spezifische Elemente eines Programms von übergreifenden bzw. universellen unterscheiden können.

Schliesslich haben Forschung und Politik ein ziemlich zwiespältiges Verhältnis. Um die Politikerinnen und Politiker zu überzeugen, sind die Forschenden oft gut beraten, ihre Erläuterungen zu vereinfachen und ihre Zweifel oder Widersprüche, die ein fester Bestandteil jeder Forschung sind, zu verschweigen.<sup>96</sup> Manche lassen ihre Ergebnisse sogar von Kommunikationsagenturen umformulieren, um so ihre Chancen auf eine politische Beeinflussung zu erhöhen.<sup>97</sup> Widersprüche, Uneinigkeiten, Nuancen und Zweifel gehören aber nun mal zum Wesen jeder Forschungstätigkeit. Und Uneinigkeiten und Meinungsverschiedenheiten sind auch

<sup>93</sup> Biesta, G. (2007). Why "What Works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Vandenbroeck, M., Roets, G. & Roose, R. (2012). Why the evidence based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537-552.

<sup>94</sup> APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.

<sup>95</sup> Hier ein paar wenige Beispiele von vielen: Programme für Kinder aus benachteiligten Familien, die dafür sorgen, dass sich die Fachkräfte weniger verantwortlich fühlen, weil Spezialistinnen und Spezialistinnen mitwirken. Oder: Familien, die aus programmfremden Gründen (z.B. weil sie Kaffee trinken können) teilnehmen und das Interesse verlieren, wenn diese Vorteile wegfallen. Oder: Auswirkungen von verstärkter elterlicher Teilnahme, die zwar gemessen werden, in Wirklichkeit aber eher ein grösseres Mitgefühl der Forschenden für die Eltern als Verhaltensänderungen der Eltern ausdrücken.

<sup>96</sup> Zum Beispiel: Gormley, W. T. (2011). From science to policy in early childhood education. *Science*, 333(978-981).

<sup>97</sup> Zum Beispiel: Shonkoff, J. P. & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development*, 82(1), 17-32.



ein wesentlicher Bestandteil der Politik und der Demokratie.<sup>98</sup> Zwischen den Forschungsergebnissen, die Wirksames aufzeigen, und politischen Entscheiden, die das zwingend Umzusetzende festlegen, muss diskutiert werden, was überhaupt wünschenswert ist.

#### 4.5 Governance der FBBE und Integration von Einrichtungen

Die Governance des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung spielt insofern eine wichtige Rolle, als sie die Erwartungen, die an die FBBE-Einrichtungen für Kinder aus benachteiligten Familien gestellt werden können, mitbestimmt. Die Mittel, die dem FBBE-Sektor zur Verfügung gestellt werden, beeinflussen die pädagogische Qualität<sup>99</sup> ebenso wie die von den Behörden vorgegebenen Mindestvoraussetzungen für die Anerkennung einer FBBE-Einrichtung. Wie die Erfahrungen in den Niederlanden<sup>100</sup>, in England<sup>101</sup> und in anderen Ländern eindeutig gezeigt haben, sind die Kommerzialisierung und Privatisierung des FBBE-Sektors für die Qualität im Allgemeinen und die Gleichbehandlung der benachteiligten Familien im Besonderen kontraproduktiv. Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Governance der FBBE-Einrichtungen rückt immer mehr in den Fokus: die Integration oder Vernetzung von Einrichtungen.<sup>102</sup>

Armut kann viele verschiedene Ursachen haben. Wenn der Kinderarmut entgegengewirkt werden soll, müssen die Einrichtungen einschliesslich der FBBE, ihre Programme aufeinander abstimmen. Die meisten europäischen Länder haben dazu verschiedene Arten der Integration oder Vernetzung von Einrichtungen für Familien mit Kindern im Vorschulalter eingeführt, damit deren Bedürfnissen besser begegnet werden kann.<sup>103</sup>

Beispiele gibt es viele, unter anderem die *Family Centres* in den nordischen Ländern, die *Sure Start children's centres* in England, die *Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement* in Frankreich, die *Familienzentren* in Deutschland, die *Huizen van het Kind* im niederländischsprachigen Teil Belgiens oder die Eltern-Kinder-Zentren in den Niederlanden.

Die im Folgenden genannten Vorteile der Integration von FBBE-Einrichtungen in ein grösseres Netzwerk sind in mehreren nationalen und internationalen Berichten<sup>104</sup> gut dokumentiert und begründet:

<sup>98</sup> Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.

Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165-170.

<sup>99</sup> Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P. & Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction on child care quality in the Netherlands*. Utrecht: Tjalling C. Koopmans Research Institute.

<sup>100</sup> de Kruijff, R. E. L., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., L.W.C. Tavecchio, L. W. C. & Fukkink, R. G. (2009). *Pedagogische kwaliteit voor 0- tot 4-jarigen in de Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam - Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.

<sup>101</sup> Lloyd, E. & Penn, H. (2012). *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press.

<sup>102</sup> Oliver, C., Mooney, A. & Statham, J. (2010). *Integrated working: A review of the evidence*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Siehe auch Geinger, F., Van Haute D., Roets, G. & Vandenbroeck, M. (2015). *Integration and alignment of services including poor and migrant families with young children. Background paper for the 5<sup>th</sup> meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years*. Brüssel: King Baudouin Foundation.

<sup>103</sup> Anthony, E., King, B. & Austin, M. (2011). Reducing child poverty by promoting child well-being: identifying best practices in a time of great need. *Children and Youth Services Review* 33, 1999-2009.

<sup>104</sup> Department for Education (2013a). *Evaluation of Children's Centres in England (ECCE). Strand 2: Baseline survey of families using children's centres in the most disadvantaged areas*.

Hood, R. (2012). Complexity and integrated working in children's services. *British Journal of Social Work*, 1-17. doi: 10.1093/bjsw/bcs091.

Kekkonen, M., Montonen, M. & Viitala, R. (2012). *Family centre in the Nordic countries - a meeting point for children and families*. Kopenhagen: Norden.

- Die Governance gestaltet sich weniger komplex und die Aktionen können besser miteinander koordiniert werden.
- Die Senkung der allgemeinen Kosten erhöht die wirtschaftliche Effizienz.
- Die gezieltere Ausrichtung auf die lokalen Bedürfnisse und ein gegenseitiger Wissensaustausch machen die Programme effizienter.
- Indem verschiedene Aspekte der Armut angegangen werden, zeigen die Programme mehr Wirkung.
- Die Fachkenntnisse der Partner erhöhen die Qualität der Einrichtungen.
- Zwischen den Einrichtungen besteht eine bessere Kommunikation und Koordination, wodurch auch unnütze Wiederholungen vermieden werden.
- Die Vernetzung (bzw. Integration<sup>105</sup>) von traditionell zielgerichteten und traditionell universellen Einrichtungen fördert die Umsetzung des progressiven Universalismus.
- Den komplexen, multidimensionalen Bedürfnissen der Familien in Armut kann besser entsprochen werden (z.B. durch Berücksichtigung der materiellen und immateriellen Bedürfnisse).
- Die FBBE-Einrichtungen sind besonders für schwer erreichbare Familien besser zugänglich.
- Gemeinschaften und Partnerschaften werden gestärkt.
- In Übergangsphasen ist eine konsequente Begleitung gewährleistet.

## Schlussfolgerung

Im Kampf gegen soziale Ungleichheiten und gegen Armut gibt es nur wenige soziale Dienste, die ein solches Potenzial bieten wie die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. FBBE-Einrichtungen greifen in einem sehr jungen Alter und können daher die Entwicklung langfristig fördern. Ihre positiven Auswirkungen wurden auch über die Grundschule hinaus eindeutig nachgewiesen. FBBE-Einrichtungen sind zudem in jeder Beschäftigungspolitik als Schlüsselement für die Armutsbekämpfung unverzichtbar. In FBBE-Einrichtungen erhalten Eltern soziale Unterstützung, egal, ob auf materieller, informationeller oder emotionaler Ebene. Diese Unterstützung beeinflusst wiederum die Eltern-Kind-Interaktionen und kann die positiven Auswirkungen verstärken.

Das Potenzial kann aber nur voll ausgeschöpft werden, wenn verschiedene Voraussetzungen erfüllt sind. Eine durchschnittliche Qualität der FBBE-Einrichtungen allein reicht nicht aus. Mittlerweile ist die wissenschaftliche Forschung aber weit genug fortgeschritten, um der Praxis als richtungsweisende Stütze zu dienen. Sie zeigt klar, welche Voraussetzungen in den verschiedenen Bereichen, d.h. beim Zugang zu den FBBE-Einrichtungen und deren sozialer

---

McKeown, K., Haase, T. & Pratschke, J. (2014). *Evaluation of National Early Years Access Initiative & Siolta Quality Assurance Programme: a study of child outcomes. Summary Report.*

Moore, T. & Fry, R. (2011). *Place-based approaches to child and family services: A literature review.* Parkville, Victoria: Murdoch Children's Research Institute.

Messenger, W. (2012). Professional cultures and professional knowledge: owning, loaning and sharing. *European Early Childhood Education Journal*, 21(1), 138-149.

Nolan, A. & Nuttall, J. (2013). Integrated children's services: re-thinking research, policy and practice. *Early Years*: 33(4), 337-340.

OECD. (2001). *Local Governance and Partnerships. A Summary of the Findings of the OECD Study on Local Partnerships.* Paris: OECD Publishing.

Oliver, Mooney & Statham (2010). *Ibidem*

Provan, K.G. & Milward, H.B. (2001). Do networks really work? A framework for evaluating public-sector organizational networks. *Public Administration review*, 61(4). Pp. 414-423.

Raeymaekers, P. & Dierckx, D. (2012). How can we study the integration of networks among human service organizations? Some lessons from organisational sociology. *European Journal of Social Work*, 15(4), 484-502.

<sup>105</sup> Ein bemerkenswertes und anerkanntes Beispiel ist das Penn Green Centre for Children and their Families: <http://www.pengreen.org>.

Durchmischung, bei den Fachkräften, ihrer Ausbildung und ihrer Begleitung, bei den Programmen und dem pädagogischen Rahmen und beim Monitoring und der Governance erfüllt sein müssen.

Gemäss dem Bericht Nummer 8 der UNICEF<sup>106</sup> leben wir in einer historisch bedeutsamen Periode. Noch nie zuvor hat die Mehrheit der Kinder im Vorschulalter einen so grossen Teil ihrer Kindheit in familienexternen Betreuungseinrichtungen verbracht. Hier tut sich eine noch nie zuvor dagewesene Möglichkeit auf, Ungleichheiten abzubauen. In einer Zeit, in der die soziale Vielfalt stark zunimmt, müssen wir diese Chance packen. Ob unserer Gesellschaft das Potenzial, das uns FBBE-Einrichtungen bieten, auch tatsächlich in vollem Ausmass zugutekommt, hängt aber schlussendlich von den politischen Entscheidungen ab.

*Impressum: Das vorliegende Arbeitspapier ist im Rahmen des Nationalen Programms gegen Armut anlässlich der Nationalen Konferenz gegen Armut vom 22. November 2016 mit Unterstützung durch die Jacobs Foundation entstanden.*

*Das Nationale Programm gegen Armut entwickelte zwischen 2014 und 2018 Grundlagen und Praxishilfen im Bereich der frühen Förderung, unterstützte Pilotprojekte und führte verschiedene Veranstaltungen durch ([www.gegenarmut.ch](http://www.gegenarmut.ch)).*

*Die Jacobs Foundation engagiert sich in der frühen Kindheit, weil jedes Kind sein Potential entfalten können soll. Daher setzt die Jacobs Foundation seit Jahren auf qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).*

---

<sup>106</sup> Unicef Innocenti Research Centre. (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florenz: Unicef.