



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Kita und Förskola im Vergleich

- Schweden als Vorbild für Deutschland?

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 29. Februar 2012
Vorgelegt von: Anuschka Czepoks

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Petra Strehmel
Zweite Prüferin: Prof. Dr. Ulrike Voigtsberger

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Deutschland	6
2.1	System der Kindertagesbetreuung	6
2.1.1	Zuständigkeiten im Kita-System.....	6
2.1.2	Gesetze.....	7
2.1.3	Finanzierung	11
2.2	Angebotsformen	12
2.2.1	Kita.....	13
2.2.2	Kinderkrippe.....	14
2.2.3	Kindertagespflege	16
2.3	Qualitätssicherung.....	19
2.3.1	Qualitätsmanagement.....	19
2.3.2	Bildungspläne	23
2.4	Ausbildung des Fachpersonals	25
2.4.1	Erzieherin und Erzieher	26
2.4.2	Kinderpflegerin/Sozialpädagogische Assistentin und Kinderpfleger/Sozialpädagogischer Assistent.....	28
2.4.3	Sozialpädagogin und Sozialpädagoge.....	30
3	Schweden	32
3.1	System der Förskoleverksamhet	32
3.1.1	Zuständigkeiten im Förskoleverksamhet-System.....	33
3.1.2	Gesetze.....	33
3.1.3	Finanzierung	34
3.2	Angebotsformen	35
3.2.1	Förskola (frühpädagogische Tageseinrichtung)	35
3.2.2	Öppen Förskola (Offene Kinderbetreuung).....	36

3.2.3	Pedagogisk Omsorg (Kindertagespflege)	37
3.2.4	Förskoleklass (Vorschulklasse).....	38
3.3	Qualitätssicherung.....	39
3.3.1	Qualitätsmanagement.....	39
3.3.2	Läroplan för Förskolan (Curriculum für die frühpädagogische Tageseinrichtung)	41
3.4	Ausbildung des Fachpersonals	45
3.4.1	Förskollärare (frühpädagogische Fachkraft)	45
3.4.2	Barnskötare (Kinderbetreuungsfachkraft/pädagogische Assistentin/pädagogischer Assistent)	48
4	Vergleich der beiden Ländern	50
5	Schlussfolgerung.....	53
6	Vokabelliste.....	56
7	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen.....	57
8	Literaturverzeichnis	57
9	Eidesstattliche Erklärung.....	67
	Anhang.....	68

1 Einleitung

Nach PISA, IGLU und anderen Studien steht das deutsche Bildungssystem immer wieder in der Kritik. Dabei entsteht die Frage, an welcher Stelle man mit der Veränderung anfangen sollte. Viele sind der Meinung, dass bereits in der Kindertagesstätte (Kita) der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt wird. Denn „gute Förderung und Betreuung in Kindergärten und Krippen können entscheidend zur sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder beitragen und helfen, soziale Benachteiligung zu verringern.“ (UNICEF 2008a) UNICEF hat daher zehn Mindeststandards für gute Kinderbetreuung festgelegt (siehe Abbildung 1), an denen sich die Länder bei der Ausgestaltung der Kinderbetreuung sowie der Familienpolitik orientieren sollen.

Wie man anhand der Abbildung erkennen kann, erfüllt Deutschland nur, fünf der zehn geforderten Mindeststandards für Kinderbetreuung. Vor allem der Bereich der Betreuung für Kinder unter drei Jahren ist in Deutschland nicht ausreichend ausgebaut. Schweden hingegen ist mit der Erfüllung aller Standards Spitzenreiter. Daher stellt sich die Frage, ob Länder wie Schweden in Bezug auf die Kinderbetreuung ein Vorbild sein könnten und ob Deutschland vom schwedischen System etwas Lernen könnte.

Deshalb sollen zunächst die Systeme der Kindertagesbetreuung beider Länder vorgestellt werden, indem auf die Zuständigkeiten sowie die Gesetze und die Finanzierung eingegangen wird, da diese die Grundlage für eine funktionierende frühpädagogische Betreuung bilden. Außerdem sollen die verschiedenen Angebotsformen vorgestellt werden, um die unterschiedlichen Möglichkeiten der frühpädagogischen Betreuung aufzuzeigen. Ebenfalls soll die Qualitätssicherung in Form von Qualitätsmanagement und den Bildungsplänen berücksichtigt werden, denn gute Kinderbetreuung zeichnet sich immer durch hochwertige Qualität in der Einrichtung aus. Die Bildungspläne sind außerdem die Grundlage für die Bildung und Erziehung in der Kita. Ebenso spiegelt sich die Qualität in der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals wieder. Daher sollen auf die verschiedenen Berufe, aber vor allem auf deren Ausbildung eingegangen werden. Anschließend soll ein Vergleich zwischen den beiden Ländern aufzeigen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten es gibt, sodass in der Schlussfolgerung festgestellt werden kann, ob Schweden ein Vorbild für die frühpädagogischen Kinderbetreuung in Deutschland ist.

Frühkindliche Bildung in den OECD-Ländern

Rangliste erreichter Mindeststandards zum Schutz und zur Förderung von Kindern in Kindergärten und Vorschuleinrichtungen in 25 Industrieländern

Indikator		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Zahl der erreichten Indikatoren										
		Ein Jahr Elternzeit bei mindestens 50 Prozent des Einkommens	Nationaler Aktionsplan mit Prioritäten zugunsten benachteiligter Kinder	Staatlich geförderter und regulierter Kindergartenbesuch für 25 Prozent der Kinder unter drei Jahren	80 Prozent der Kinder ab vier Jahren haben Zugang zu anerkannten und öffentlich geforderten Kindergärten	80 Prozent der Mitarbeiter in Kindergärten haben spezifische Ausbildung / Standards für Ausbildung und Bezahlung sollen angehoben werden.	50 Prozent der Mitarbeiter in Kindergärten haben eine abgeschlossene Berufsausbildung für diesen Bereich (3 Jahre)	Mindestpersonalschlüssel 1: 15	1,0 Prozent des Bruttonational-einkommens für Kindergärten	Kinderarmutsrate unter 10 Prozent	Alle Kinder mit medizinischen Grunddiensten erreicht
Schweden	10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Island	9		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dänemark	8	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Finnland	8	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
Frankreich	8	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Norwegen	8	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Belgien (Flandern)	6		✓	✓	✓		✓			✓	✓
Ungarn	6		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Neuseeland	6		✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Slowenien	6	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
Österreich	5		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Niederlande	5		✓	✓	✓	✓	✓	✓			
England	5		✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Deutschland	4/5*	✓*	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Italien	4		✓	✓	✓	✓	✓				
Japan	4		✓	✓	✓	✓	✓				✓
Portugal	4		✓	✓	✓	✓	✓				
Südkorea	4		✓	✓	✓	✓	✓				✓
Mexiko	3		✓		✓	✓	✓				
Spanien	3				✓	✓	✓			✓	
Schweiz	3					✓	✓	✓			
USA	3			✓			✓	✓			
Australien	2			✓			✓	✓			
Kanada	1						✓	✓			
Irland	1						✓	✓			
Erreichte Indikatoren gesamt	126	6	19	13	15	17	20	12	6	10	8

Quelle: UNICEF: The Child Care Transition, Dezember 2008

* Mit Einführung des Elterngeldes erfüllt Deutschland dieses Kriterium weitgehend.

Abbildung 1: Frühkindliche Bildung in den OECD-Ländern – Rangliste erreichter Mindeststandards zum Schutz und zur

2 Deutschland

Im folgenden Kapitel soll auf das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland eingegangen werden, um darzustellen, wer für die Kinderbetreuung verantwortlich ist und auf welchen Gesetze sie beruht. Außerdem soll die Finanzierung der Kindertagesbetreuung erläutert werden. Ferner sollen die Angebotsformen der Kindertagesbetreuung aufgezeigt werden, denn der Bedarf und das Angebot an Betreuung liegen zurzeit noch weit auseinander. Um die Bedarfslücke zu schließen hat das Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ) das Kinderförderungsgesetz (KiföG) auf den Weg gebracht, um hier vor allem für die unter 3-Jährigen ein bedarfsdeckendes Angebot bis zum Jahr 2013 zu schaffen. Ein weiterer Punkt ist die Qualitätssicherung in frühpädagogischen Einrichtungen, um Bildung und Erziehung auf einem hohen Niveau anbieten zu können. Dafür wurden in den einzelnen Bundesländern Bildungspläne eingeführt. Abschließend soll auf die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals eingegangen werden.

2.1 System der Kindertagesbetreuung

In Deutschland liegt die Zuständigkeit für die Kindertagesbetreuung bei verschiedenen Instanzen. So sind sowohl der Bund als auch die Länder und Kommunen dafür verantwortlich, dass eine ausreichende Kindertagesbetreuung gewährleistet ist. Dafür hat der Bund mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) eine Grundlage geschaffen, die von den Ländern mit der Ausgestaltung eigener Gesetze und Verordnungen umgesetzt werden soll, damit jedes Kind in seiner Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert wird. Die Finanzierung der Umsetzung wird ebenfalls von den verschiedenen Ebenen getragen, wobei der größte Anteil bei den Kommunen liegt.

Im folgenden Abschnitt sollen nun die Zuständigkeit im Kita-System, deren Gesetze und die Finanzierung genauer betrachtet werden.

2.1.1 Zuständigkeiten im Kita-System

Die Kindertagesbetreuung zählt nicht zum Bildungssystem, sondern zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Anders als im Bildungssystem, das der Länderhoheit unterliegt, hat die Bundesregierung in dem Bereich der Kinderbetreuung Anregungskompetenzen und kann somit gesetzliche Vorgaben machen. Die Länder ent-

werfen daraufhin Landesgesetze zur Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben. Für die Durchführung der Gesetze und die Sicherstellung der Finanzierung sind die Kommunen verantwortlich. Daraus lässt sich erkennen, dass sowohl die Bundesregierung, die Länder als auch die Kommunen jeweils einen Teil der Gesamtverantwortung tragen.

Auf der föderalen Ebene unterliegt die Kinderbetreuung der Zuständigkeit des BMFSFJ. In den Bundesländern liegt diese bei den jeweiligen Landesjugendbehörden, die traditionell zu den Sozialministerien gehören, deren Aufgabe jedoch immer mehr von den Bildungsministerien übernommen werden. Außerdem existieren interministerielle Gremien wie die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK), die wichtige Angelegenheiten der Kinder- und Jugendhilfe beraten und Beschlüsse fassen, damit die Belange der Kinder am effektivsten vertreten werden. Auf der kommunalen Ebene sind die Gemeinden und Kreise für die Kindertagesbetreuung zuständig.

Die Gemeinden arbeiten mit den verschiedenen Trägern der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege zusammen. Dabei sind 64,6% freie Träger wie z.B. Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, Elterninitiativen oder Kirchen. 33,8% sind öffentliche Träger wie Städte und Gemeinden. Nur ein sehr geringer Anteil wird von privat-gewerblichen Trägern (1,6%) geführt. (vgl. Destatis 2010a, 11, eigene Berechnungen) Die Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft unterliegen ebenso der staatlichen Aufsicht wie die öffentlichen. Die Träger sind für den Betrieb der Einrichtung zuständig, stellen geeignete Fachkräfte ein und geben eine trägerspezifische Grundrichtung vor.

Diese Verantwortungsstruktur basiert auf dem „Subsidiaritätsprinzip“, das bedeutet, dass öffentliche Träger erst soziale Aufgaben übernehmen sollen, wenn der Bedarf nicht durch Angebote der freien Träger gedeckt werden könnte. Die freien Träger sollen in der Umsetzung ihrer Aufgaben durch die Kommunen unterstützt werden. (vgl. Döbert 2010, 190; Oberhuemer/Schreyer 2010, 70f, 75)

2.1.2 Gesetze

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

(§1 SGB VIII)

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert. Das KJHG regelt alle grundlegenden Gesetze der Jugendhilfe und dient als Instrument zur Vorbeugung, zur Hilfestellung und zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Die Leistungen dieses Gesetzes werden sowohl durch das Jugendamt als auch durch freie Träger der Jugendhilfe erbracht. Es ist vom Gesetz gewünscht, dass es eine vielfältige Trägerlandschaft gibt und somit unterschiedliche Werteorientierungen und Inhalte, Methoden und Arbeitsformen angeboten werden können (§3 Abs.1 SGB VIII). Zu den Leitbildern der Kinder- und Jugendhilfe gehört unter anderem die partnerschaftliche Zusammenarbeit verschiedener Träger (§4 Abs.1 SGB VIII), die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen (§8 Abs.1 SGB VIII), die Berücksichtigung von kulturellen Bedürfnissen und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien (§9 Nr.2 SGB VIII) und der Abbau von Benachteiligung und die Förderung von Gleichberechtigung (§9 Nr.3 SGB VIII). (vgl. BMFSFJ 2010, 13f)

Es gibt „zwei Orte, an denen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter außerhalb der Familie in öffentlicher Verantwortung stattfindet.“ (BMFSFJ 2005, 175) Dazu zählen zum einen Kindertageseinrichtungen und zum anderen die Kindertagespflege. Tageseinrichtungen für Kinder sind Einrichtungen, in denen sich Kinder einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten und gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem eigenen Haushalt oder im Haushalt der Eltern geleistet.

Der Förderauftrag beider Betreuungsangebote beinhaltet den Grundsatz der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. Dabei sollen die Kinder in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützt sowie die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht werden. Die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes ist in dem Förderauftrag miteinbezogen. Des Weiteren sollen orientierende Werte und Regeln vermittelt werden. (§22 SGB VIII) Das Leistungsangebot von Kindertageseinrichtungen soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und deren Familien orientieren. Daher soll eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern stattfinden. (§22a SGB VIII) Für die Kindertagespflege gibt es gesonderte Regelungen. Die Förderung der Kindertagespflege umfasst sowohl die Vermittlung des Kindes an eine geeignete Tagespflegeperson als auch deren fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung

durch das Jugendamt. Außerdem soll sie eine laufende Geldleistung für ihre Tätigkeit erhalten. Als geeignet gelten Personen, die sich durch ihre Persönlichkeit, Sachkompetenz und Kooperationsbereitschaft mit Erziehungsberechtigten und anderen Tagespflegepersonen auszeichnen sowie über kindgerechte Räume verfügen. Des Weiteren soll die Tagespflegeperson über vertiefende Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kinderpflege verfügen, die durch entsprechende Lehrgänge erlangt werden können. (§23 SGB VIII)

Sowohl die Kindertageseinrichtung als auch die Tagespflege benötigen eine Erlaubnis für Kinderbetreuung. Diese wird vom örtlichen Träger der Jugendhilfe ausgestellt. Damit wird versucht sicherzustellen, dass geeignete Fachkräfte in den Einrichtungen arbeiten und das Wohl des Kindes nicht gefährdet ist (§45 SGB VIII). In der Kindertagespflege befugt die Erlaubnis eine Betreuung von bis zu fünf Kindern gleichzeitig. Nähere Bestimmungen werden durch das Landesrecht geregelt (§43 SGB VIII).

Die Kita hat seit dem In-Kraft-Treten des Rechtsanspruchs auf einen Kitaplatz vom vollendeten dritten Lebensjahres bis zum Schuleintritt (§24 SGB VIII) eine gesonderte Stellung. Dies wird sich aber im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) ändern. Das KiföG ist die Erweiterung des Tagesausbaubetreuungsgesetzes (TAG). Durch das In-Kraft-Treten des TAGs im Januar 2005 sollte die Gleichstellung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege erreicht und der Ausbau von Betreuungsangeboten für unter 3-Jährige vorangetrieben werden. Es sollten Plätze für Kinder unter drei Jahren vorgehalten werden, deren Eltern erwerbstätig sind, sich in einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung befinden oder das Wohl des Kindes ohne Förderung nicht gewährleistet wäre. (§24 SGB VIII) Durch das KiföG wird dies nun erweitert, indem ab August 2013 alle Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, einen Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in der Tagespflege bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres haben. Dadurch muss bis zum Jahr 2013 der Bedarf durch stufenweisen Ausbau von Betreuungsangeboten gedeckt werden. (§§24f SGB VIII)

Für die Umsetzung und die Ausgestaltung des KJHG sind die Länder verantwortlich. Dazu gibt es in den einzelnen Ländern unterschiedliche Landesregelungen. Speziell für die Kindertagesbetreuung haben die Länder eigene Kindertagesstätten-gesetze und Verordnungen verabschiedet.

Bundesland	Name der Kindertagesstättengesetze
Baden-Württemberg	Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG)
Bayern	Bayrisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG)
Berlin	Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG)
Brandenburg	Kindertagesstättengesetz Brandenburg (KitaG)
Bremen	Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz (BremKTG)
Hamburg	Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG)
Hessen	Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB)
Mecklenburg-Vorpommern	Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V)
Niedersachsen	Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG)
Nordrhein-Westfalen	Kinderbildungsgesetz (KiBiz)
Rheinland-Pfalz	Kindertagesstättengesetz Rheinland-Pfalz
Saarland	Saarländisches Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetz (SKBBG)
Sachsen	Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG)
Sachsen-Anhalt	Kinderförderungsgesetz (KiFöG)
Schleswig-Holstein	Kindertagesstättengesetz (KiTaG)
Thüringen	Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG)

Tabelle 1: Kindertagesstättengesetze der Länder (Quelle: Bildungserver.de)

Die Jugendämter als öffentliche Träger der Jugendhilfe sind für die Umsetzung des KJHG und der landesrechtlichen Regelungen verantwortlich. Sie sollen die örtliche Arbeit unterstützen, fördern und ergänzen. Außerdem sind sie für den Ausbau und die Weiterentwicklung der Jugendhilfe und für ein bedarfsgerechtes Angebot

der Tagesbetreuung für Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege verantwortlich. (§§22ff SGB VIII)

Die freie Jugendhilfe wird finanziell von den Jugendämtern gefördert (§74 SGB VIII), außerdem müssen diese eventuell entstandene Kosten für erbrachte Leistungen übernehmen (§78ff SGB VIII). Die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen regelt das jeweilige Landesrecht. Für die Finanzierung des KiföG wurde das Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz verabschiedet, in dem die Kostenübernahme des Ausbaus der Kindertagesbetreuung geregelt ist. (vgl. BMFSFJ 2010, 23)

2.1.3 Finanzierung

Die Finanzierung der Kindertagesbetreuung ist in den Kindertagesstättengesetzen der Länder festgeschrieben und erfolgt von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. Die einzelnen Leistungen der Kitas variieren dadurch stark. So ist der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in Niedersachsen auf vier Stunden festgelegt, in Nordrhein-Westfalen hingegen auf sieben Stunden. (vgl. Bock-Famulla 2004, 17)

Die Finanzierung besteht meist aus einer Kombination von Landeszuschüssen, Zuschüssen der Gemeinde und/oder des örtlichen Trägers der Jugendhilfe, Eigenanteilen der Träger und Elternbeiträgen. (vgl. Altgeld/Krüger/Menke 2009, 47)

Die meisten Mittel für die Kinder- und Jugendhilfe werden auf kommunaler Ebene erbracht. Daher ist die Höhe der Finanzierung der Kita vollständig oder zum größten Teil durch die jeweilige Kommune festgelegt. Die Betriebskosten der Kita, die sich aus Personal- und Sachkosten zusammensetzen, werden zu unterschiedlichen Teilen vom Land, der Kommune und dem Träger finanziert. Hinzu kommen Zuschüsse für Investitions- und Baukosten. Die Bezuschussung kann zwischen einzelnen Trägern stark variieren. (vgl. Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2001, 44ff)

Die Eltern müssen für die Inanspruchnahme eines Kitaplatzes einen Kostenbeitrag leisten, der von der Einrichtung, dem Bundesland oder der lokalen Jugendhilfe festgelegt wird. Die Kostenbeiträge sind jedoch zu staffeln, soweit es das Landesrecht nicht anders bestimmt. Kriterien hierfür können das Einkommen der Eltern, die Kinderzahl und die Betreuungszeit sein. Sollte den Eltern und dem Kind die Belastung durch den Kostenbeitrag nicht zumutbar sein, soll der Kostenbeitrag auf Antrag ganz oder teilweise von der örtlichen Jugendhilfe übernommen werden. (vgl. §90 SGB VIII)

Die öffentlichen Ausgaben für Kinderbetreuung belaufen sich jährlich auf ca. 10,5 Milliarden Euro. Das sind nur 0,42% des Bruttoinlandsprodukts und somit wird weniger als die Hälfte der Finanzausstattung für Kindertagesbetreuung im vorschulischen Bereich, die von UNICEF für die OECD-Staaten gefordert wird, erreicht. Die fehlenden finanziellen Ressourcen spiegeln sich auch in der pädagogischen Qualität wider. Um ein internationales Qualitätsniveau zu erreichen, müssen jährlich rund 12 Milliarden Euro mehr investiert werden. (vgl. Wehrmann 2010, 28)

2.2 Angebotsformen

Es gibt in Deutschland verschiedene Angebotsformen der Kinderbetreuung für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren. Dazu zählen die Kita, die Kinderkrippe und die Kindertagespflege. 2010 waren 2.394.325 Kinder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung bzw. der Kindertagespflege untergebracht. (vgl. Destatis 2010b) Der Bedarf an Kinderbetreuungsplätzen wird zurzeit jedoch noch nicht vom Angebot abgedeckt. Es fehlen vor allem Plätze für unter 3-Jährige und Ganztagsplätze im Kitabereich. Um den Ausbau der Kindertagesbetreuung voranzutreiben, wurden das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und sein Nachfolger das Kinderförderungsgesetz (KiföG) verabschiedet, um bis zum Jahr 2013 750.000 neue Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren zu schaffen und das Ganztagsangebot auszubauen, um die Vereinbarung von Familie und Beruf zu ermöglichen. (vgl. BMFSFJ 2011, 3)

Die verschiedenen Einrichtungen werden sowohl von öffentlichen als auch von freien Trägern betrieben. Dabei müssen sie sich an die rechtlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) halten. Jedoch liegt die Umsetzung bei den Bundesländern, da die Kinderbetreuung dem Landesrecht unterliegt. Daher kommt es zu unterschiedlichen Strukturen und Regelungen zwischen den einzelnen Bundesländern, wie z.B. bei der Gruppengröße und dem Erzieher-Kind-Schlüssel, die von Bundesland zu Bundesland variieren.

Im Folgenden soll nun näher auf die verschiedenen Betreuungsformen eingegangen werden. Dabei soll vor allem die Inanspruchnahme von Plätzen und der Bedarf betrachtet werden.

2.2.1 Kita

Der Kita ist die traditionellste Tageseinrichtung für Kinder nach der Vollendung ihres dritten Lebensjahrs bis zu ihrem Schuleintritt. Dabei wird Kita „als familienergänzende Einrichtung mit der Aufgabe der ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder und des Ausgleichs sozial- und entwicklungsbedingter Benachteiligung definiert“. (Oberhuemer/Ulich 1997, 89) Die Kinder sollen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unterstützt und gefördert werden.

In Deutschland gibt es keine verpflichtende Vorschulzeit oder ein Vorschuljahr. Die Schulpflicht beginnt erst mit der Vollendung des 6. Lebensjahrs. Daher ist der Besuch der Kita freiwillig. Dennoch besuchen 85% in den alten Bundesländern sowie 96% in den neuen Bundesländern eine Kindertageseinrichtung. Dies ist auf den Rechtsanspruch im SGB VIII zurückzuführen, wonach alle Kinder den Anspruch auf einen Kitaplatz haben, auch wenn die Eltern nicht erwerbstätig sind. Wie viele Betreuungsstunden der Kitaplatz umfasst, hängt jedoch vom jeweiligen Bundesland ab. Die Eltern zahlen für einen Kitaplatz einen einkommensabhängigen Beitrag, der von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sein kann. In manchen Bundesländern ist das letzte Kindergartenjahr beispielsweise beitragsfrei. (vgl. Altgeld/Krüger/Menke 2009, 45; Fendrich/Pothmann 2007, 29; Oberhuemer/Schreyer 2010, 75)

Das Angebot der Kitas ist sehr unterschiedlich. Die meisten bieten die Betreuung sowohl halbtags als auch ganztags an. Des Weiteren gibt es Plätze für den Vormittag sowie für den Nachmittag, bei denen keine Mittagsbetreuung stattfindet. Es wird oft bemängelt, dass nicht genug Ganztagsplätze vorhanden sind. Das ist vor allem in den alten Bundesländern der Fall, da dort nur ca. 27% der Plätze „echte“ Ganztagsplätze mit Mittagessen sind. In den neuen Bundesländern sind dies hingegen 98% der Plätze. Außerdem seien die Angebote des Betreuungsumfangs zu unflexibel, weil oftmals z.B. nur eine „Zwei-Drittel-Betreuung“ benötigt wird, aber trotzdem ein Ganztagsplatz in Anspruch genommen werden und auch voll bezahlt werden muss. Die Inanspruchnahme eines Ganztagsplatzes kann verschiedene Gründe haben wie beispielsweise die Erwerbstätigkeit beider Eltern oder ein alleinerziehendes Elternteil. (vgl. Friedrich/Pothmann 2007, 28ff)

Die Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen variieren sowohl zwischen den Bundesländern als auch zwischen den Einrichtungen selbst. Eine Flexibilisierung der Öffnungszeiten wird vielerorts gewünscht, da Bedarf vor 8 Uhr und nach 18 Uhr

besteht. In manchen Bundesländern wird dieser Bedarf bereits gedeckt wie z.B. in Berlin, wo viele Kindertageseinrichtungen von 6 Uhr bis 19.30 Uhr geöffnet haben. Dabei wird jedoch darauf geachtet, dass keines der Kinder mehr als zwölf Stunden in der Einrichtung ist. (vgl. DJI 2002, 16)

Die Gruppengröße und der Erzieher-Kind-Schlüssel variieren von Bundesland zu Bundesland, da die Vorgaben hierfür in den Kindertagesstättengesetzen der einzelnen Länder festgelegt sind. Außerdem ist der Erzieher-Kind-Schlüssel vom Alter der Kinder in der Gruppe, dem zeitlichen Betreuungsumfang sowie den Öffnungszeiten der Kita abhängig. So dürfen z.B. in Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und im Saarland in den Kita-Gruppen bis zu 25 Kinder betreut werden. Dabei sind in den einzelnen Gruppen 1,5 bis 2 Fachkräfte tätig. Dies sind meist eine Erzieherin oder ein Erzieher als Gruppenleitung und eine Kinderpflegerin bzw. ein Kinderpfleger als Zweitkraft. (BMFSFJ 2005, 208f)

2.2.2 Kinderkrippe

Die Kinderkrippe ist meist eine ganztägige Einrichtung für Kinder bis zur Vollendung ihres dritten Lebensjahres. Laut Statistischem Bundesamt waren 2011 25,4% der unter 3-Jährigen in einer Kindertagesbetreuung untergebracht. (vgl. Destatis 2011b)

In den alten Bundesländern herrschte lange das Bild von der Frau vor, die als Mutter zu Hause für die Erziehung der Kinder unter drei Jahren zuständig war. Daher wurden nur wenige Plätze für Kinder unter drei Jahren benötigt. Im Gegensatz dazu war die ganztägige Kinderbetreuung in den neuen Bundesländern viel weiter ausgebaut und auch das Krippenangebot größer, da dort auch die Frauen vollwerbstätig waren. Nach der Wende trafen so zwei unterschiedliche Früherziehungssysteme aufeinander. Nur allmählich kam es zu einer Angleichung zwischen Ost- und Westdeutschland. (vgl. BMFSFJ 2005, 190) Jedoch kann man immer noch deutliche Unterschiede beim Angebot von Krippenplätzen feststellen. So beträgt die Betreuungsquote in den neuen Bundesländern 49% und in den alten Bundesländern 20%. (vgl. Destatis 2011b)

Früher war ein Krippenplatz für viele Familien eine Notlösung, da sie auf das Zweiteinkommen der Mutter angewiesen waren. Der Besuch einer Krippe ist heute jedoch von verschiedenen Faktoren abhängig, wie dem Alter des Kindes, der Geschwisterkonstellation, dem Bildungs-, Familien- und Migrationsstatus der Eltern.

Dabei können auch mehrere Faktoren überlappen. So besuchen 2- bis 3-Jährige und Einzelkinder am häufigsten eine Krippe. Ebenso spielt die Familienform eine Rolle, da Alleinerziehende öfters auf einen Krippenplatz angewiesen sind, weil sie zumeist erwerbstätig sind. Inzwischen wollen auch immer mehr gut ausgebildete Frauen nach der Geburt schneller in den Beruf zurückkehren. Daher ist ein Krippenplatz unerlässlich, um Familie und Beruf vereinbaren zu können.

Der Bedarf an Krippenplätzen ist vorhanden, jedoch herrscht immer noch eine „Betreuungslücke“ für unter 3-Jährige, da sich der Bedarf und das vorhandene Platzangebot nicht decken. In den Städten wird der Bedarf leichter gedeckt als auf dem Land, obwohl dort genauso dringend Krippenplätze benötigt werden wie in den Städten. Durch das TAG sollten bis 2010 zusätzliche Krippenplätze geschaffen werden, um genau diese „Betreuungslücke“ zu schließen. (vgl. BMFSFJ 2005, 193ff; Brunnbauer/Riedel 2007, 45ff) Nun soll durch das KiföG, einer Erweiterung des TAGs, eine Betreuungsquote von 35% der Kinder unter drei Jahren bis zum Jahr 2013 erreicht werden. Mit dem Gesetz tritt auch der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung oder der Tagespflege für Kinder im Alter von einem Jahr bis zur Vollendung des dritten Lebensjahrs im Herbst des Jahres 2013 in Kraft. (vgl. BMFSFJ 2010)

Eine weitere Möglichkeit, um Krippenplätze zu schaffen, ist die Umgestaltung von Kitaplätzen, da in den nächsten Jahren mit einem Rückgang der Altersgruppe zwischen 3 und 6 zu rechnen ist. Jedoch entsteht durch die Umgestaltung eine besondere pädagogische Herausforderung für die Fachkräfte und im Zuge dessen müsste auch der Erzieher-Kind-Schlüssel an die neuen Gegebenheiten angepasst werden. (vgl. Fendrich/Pothmann 2007, 31)

Die Gruppengröße und der Erzieher-Kind-Schlüssel variieren wie bei der Kita von Bundesland zu Bundesland, da die Ausgestaltung des Angebots nach §26 SGB VIII dem Landesrecht unterliegt. In den meisten Bundesländern liegt die Gruppengröße in reinen Krippengruppen zwischen 8 und 15 Kinder. Bei altersgemischten Gruppen ist die Anzahl der Kinder höher. Der Erzieher-Kind-Schlüssel in reinen Krippengruppen liegt im Durchschnitt bei 1:5, daher sollten in den Krippengruppen zwei Fachkräfte arbeiten. (vgl. BMFSFJ 2005, 208; Destatis 2011a)

2.2.3 Kindertagespflege

„Mit dem Begriff ‚Kindertagespflege‘ oder kurz auch ‚Tagespflege‘ werden alle Formen von Bildung, Betreuung und Erziehung nach §23 SGB VIII bezeichnet, in denen Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags von einer Tagespflegeperson betreut werden.“ (BMFSFJ 2005, 177) Dabei gehört die betreuende Person nicht zum engeren Haushalt der Eltern, für die Betreuung erfolgt ein Entgelt und sie findet regelmäßig über einen längeren Zeitraum statt. (vgl. van Santen 2007a, 127)

Die Tagespflege unterscheidet sich in zwei Formen. Zum einen in die „öffentliche Tagespflege“ und zum anderen in die „informelle Tagespflege“. Die „öffentlich Tagespflege“ richtet sich „nach den Vorgaben der §§ 22-24 SGB VIII und wird von einem öffentlichen oder freien Träger der Jugendhilfe vermittelt, ausgestaltet und fachlich begleitet sowie teilweise auch öffentlich finanziert.“ (BMFSFJ 2005, 177) Die Tagespflegeperson sollte eine geeignete Persönlichkeit und ausreichend Sachkompetenz haben. Ferner sollte sie über Kooperationsbereitschaft mit den Eltern und anderen Tagespflegepersonen verfügen und „vertiefende Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kindertagespflege“ (§23 Abs. 3 SGB VIII) besitzen. Die Räumlichkeiten, in denen die Tagespflege stattfindet, müssen für diese geeignet sein. Die Tagespflegeperson wird ihren Aufgaben und der Betreuungsdauer entsprechend entlohnt. Dies wird zum Teil vom Träger der örtlichen Jugendhilfe festgelegt.

Im Gegensatz dazu ist die „informelle Tagespflege“ privat organisiert und finanziert, weswegen es keine fachlichen und finanziellen Beteiligungen der öffentlichen Jugendhilfe gibt. Zumeist wird sie auf dem „freien Markt“ oder im Rahmen des privaten Netzwerkes vermittelt. Solange nicht mehr als drei Kinder betreut werden, benötigt weder die „öffentliche noch die informelle Tagespflege“ eine Erlaubnis. Sollten jedoch mehr Kinder betreut werden, muss eine Erlaubnis nach §44 SGB VIII durch den örtlichen Träger der Jugendhilfe erteilt werden. (vgl. BMFSFJ 2005, 177f)

Die Träger von Tagespflegeangeboten unterliegen den Vorgaben des KJHG sowie landesrechtlichen Regelungen und Verordnungen. Die Trägerstruktur ist heterogen, da viele Formen der Kindertagespflege aus Selbsthilfe entstanden sind. Daher gibt es sowohl Tagespflegeangebote ohne Träger, die in privater Verantwortung liegen, kleine Träger und Initiativen als auch kommunale Tagespflegesysteme mit Beratungs- und Vermittlungsdiensten. Viele Träger haben sich zu Dachverbänden oder Vereinen zusammengeschlossen, um die Professionalisierung der Tagespflege voranzutreiben und bessere Qualifizierungsangebote anbieten zu können. In den alten

Bundesländern findet man mehr freie kleine Träger als in den neuen Bundesländern, da es dort mehr öffentliche Träger gibt. Bisher sind große freie Träger wie Wohlfahrtsverbände und Kirchen nicht in der Tagespflege vertreten. Die Vermittlung von geeigneten Tagespflegepersonen, deren fachliche Beratung, Begleitung und Qualifizierung sowie die Gewährleistung einer entsprechenden Entlohnung unterliegen dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Dieser trägt auch die Gesamtverantwortung für die Planung und Bereitstellung von Tagespflegeangeboten. Hinzu kommt, dass er für die Bedarfsplanung und die Vorhaltung von Plätzen verantwortlich ist. (vgl. BMFSFJ 2005, 179)

Die Betreuung findet meist im Haushalt der Tagespflegeperson statt. Dies ist vor allem der Fall, wenn es sich bei der Tagespflege um öffentliche Träger handelt. Dabei spielt auch eine Rolle, ob die Tagespflegeperson der Tätigkeit längere Zeit nach geht oder nur vorübergehend, wenn sie beispielsweise selber kleine Kinder hat. Die „Tagesmutter“ ist in diesem Fall meist als Selbstständige tätig. Die zu betreuenden Kinder stammen häufig aus unterschiedlichen Familien. Bei Familien mit mehreren zu betreuenden Kindern findet die Tagespflege oft im Haushalt der Eltern statt. Ist dies der Fall, wird die Tagespflegeperson von den Eltern angestellt und finanziert, somit ist sie auch nur für die Betreuung der Kinder einer Familie zuständig. Dies geschieht oft auch im Rahmen eines Minijobs oder als sozialversicherungspflichtige Beschäftigung. Jedoch verschwimmen bei der Betreuung im Haushalt der Eltern oft die Aufgabengrenzen, so dass auch Haushaltstätigkeiten übernommen werden. Nur in seltenen Fällen findet die Betreuung in gemieteten Räumen statt. Dabei handelt es sich dann meistens um „Großtagesstellen“, einem Zusammenschluss mehrerer Tagespflegepersonen. Diese benötigen jedoch nach §44 SGB VIII eine Erlaubnis. (BMFSFJ 2005, 178; van Santen 2007b, 155f; Oberhuemer/Schreyer 2010, 78)

Es gibt bisher keine verbindlichen Qualifikationsanforderungen oder Eignungstests für die Tätigkeit als Tagespflegeperson. Es reichen, wie bereits oben beschrieben, eine geeignete Persönlichkeit sowie ausreichende Sachkompetenzen, die Kooperationsbereitschaft und vertiefende Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kindertagespflege aus. Diese können in Qualifizierungskursen erworben werden, die durch das Jugendamt, Familienbildungsstätten und Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt werden. Die Qualifizierungen richten sich nach den Richtlinien des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Eine Förderung durch die Arbeitsagentur sowie das

BMFSFJ ist möglich, der Besuch der Kurse ist jedoch nicht verpflichtend. (vgl. BMFSFJ 2005, 185; Oberhuemer/Schreyer 2010, 78)

Die Kindertagespflege wird vor allem von Kindern unter drei Jahren in Anspruch genommen, da in vielen Bundesländern nicht genügend institutionelle Betreuungsmöglichkeiten gegeben sind. Viele Kinder kommen aber erst mit zwei Jahren in die Tagespflege, denn „institutionelle Betreuungsformen werden erst nach dem Ende des ersten Lebensjahres von den Eltern ernsthaft in Erwägung gezogen [...].“ (van Santen 2007a, 131). In den Stadtstaaten ist die Inanspruchnahme von Tagespflege höher als in den Flächenländern. Außerdem wird die informelle Tagespflege in den westlichen Bundesländern häufiger in Anspruch genommen als in den östlichen, da dort die öffentliche Tagespflege weiter verbreitet ist. Des Weiteren nutzen vor allem einkommensstarke Eltern sowie Alleinerziehende die Tagespflege. Eine weitere wichtige Rolle spielt die Erwerbstätigkeit der Mutter, da die Inanspruchnahme vom Erwerbsstatus und Erwerbsumfang der Mutter abhängig ist. (vgl. BMFSFJ 2005, 179ff; van Santen 2007b, 146ff)

Die Betreuungsdauer variiert im Durchschnitt für unter 3-Jährige zwischen der informellen und der öffentlichen Tagespflege zwischen 14 Stunden (informell) und 18 Stunden (öffentlich). Die meisten Kinder werden an allen fünf Wochentagen betreut, jedoch nicht an den Wochenenden, da diese immer noch oft für die Familien reserviert sind. Bei der informellen Tagespflege kann es auch zur Wochenendbetreuung kommen. Die Dauer der Betreuung ist stark von der Erwerbstätigkeit der Eltern abhängig, oft reicht die Dauer allerdings nicht aus, z.B. wenn die Mutter vollzeitbeschäftigt ist. Dann muss ein „Betreuungsmix“ aus verschiedenen Betreuungsmöglichkeiten geschaffen werden. Die Tagespflege wird oft auch als flexible Kurzzeitbetreuung genutzt. Insgesamt ist die Tagespflege bei den Betreuungszeiten flexibler als institutionelle Betreuungseinrichtungen. (vgl. BMFSFJ 2005, 185; van Santen 2007b, 153ff)

Für die unter 3-Jährigen stellt die Tagespflege ein „Basisangebot“ dar. Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren hingegen besuchen zumeist eine Kita und benötigen die Tagespflege nur als Ergänzungsangebot, wenn der Betreuungsumfang der Kita nicht ausreichend ist. Mit der Schaffung von neuen Tagespflegeplätzen soll im Rahmen des KiföG der Bedarf an Betreuung unter drei Jahren gewährleistet werden. Dazu sollen bis zum Jahr 2013 250.000 neue Plätze in der Tagespflege geschaffen werden. Seit dem Jahr 2006 sind bereits 39.000 zusätzliche Plätze geschaffen worden. Durch die Bedarfsdeckung soll die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleich-

tert werden. Außerdem sollen durch das KiföG Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen gleichgestellt und somit die Position der Tagespflege gestärkt werden. Daher gilt Tagespflege nicht mehr länger als Notlösung für fehlende institutionelle Betreuungsmöglichkeiten, sondern als alternative Betreuungsmöglichkeit vor allem für Kinder unter drei Jahren. (vgl. BMFSFJ 2005, 185; BMFSFJ 2011, 3; van Santen 2007a, 133ff; van Santen 2007b, 157ff)

2.3 Qualitätssicherung

„Dort [in der Kita und in der Kindertagespflege] findet Qualität statt, dort werden die Grundlagen für frühe Förderung, gute Betreuung und damit für gelingendes Aufwachsen unserer Kinder geschaffen.“ (Kues 2010, 9)

In den letzten Jahren ist die Diskussion um Qualität in der frühen Bildung immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Daher steigt die Nachfrage nach einem einheitlichen Qualitätsmanagement, um den internationalen Anschluss nicht zu verlieren, da Deutschland nur fünf der zehn Kriterien, der von UNICEF formulierten Mindeststandards für gute Kinderbetreuung erfüllt. (vgl. UNICEF 2008a) Durch das KJHG wurde bereits eine erste Grundlage für die Sicherung und Entwicklung von pädagogischer Qualität geschaffen, weil diese wichtig für die Entwicklung und Förderung von Kindern ist.

Im folgenden Kapitel soll geklärt werden, was Qualitätsmanagement ist und wie man es anhand von Qualitätskonzepten messen könnte. Außerdem soll auf die Bildungspläne der Länder eingegangen werden, da diese den ersten Schritt in Richtung pädagogischer Qualität in der Kita sind.

2.3.1 Qualitätsmanagement

Unter Qualitätsmanagement versteht man die Reflexion und Bewertung der geleisteten Arbeit unter Berücksichtigung bestimmter Qualitätskriterien bzw. Qualitätszielen, um die eigene Arbeit stetig zu verbessern. (vgl. Merchel 2010, 16) Qualitätsmanagement findet in allen wirtschaftlichen Bereichen statt, so auch im Dienstleistungsbereich, zu dem die Soziale Arbeit zählt.

Dies wurde im KJHG für Kindertageseinrichtungen mit dem Grundsatz der Qualitätsentwicklung verankert. „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die

Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln.“ (§22a Abs. 1 SGB VIII) Die Einrichtungen sollen eine pädagogische und organisatorische Konzeption erarbeiten, die als Grundlage für den Förderungsauftrag gilt. Des Weiteren soll die Arbeit durch Einsatz von Instrumenten und Verfahren der Evaluation überprüft werden. (vgl. §22a SGB VIII)

Beim Qualitätsmanagement wird zwischen den drei Qualitätsebenen Strukturqualität, Prozessqualität und Orientierungsqualität unterschieden. In manchen Fällen wird statt der Orientierungsqualität als dritte Ebene die Ergebnisqualität genommen. (vgl. Amerein/Amerein 2011, 11ff; Merchel 2010, 42f)

Unter Strukturqualität versteht man die materielle und personelle Ausstattung einer Einrichtung. Dazu zählen die Größe und Organisation der Gruppen, Räume und deren Ausstattung, Qualifikation des pädagogischen Personals und der Erzieher-Kind-Schlüssel. Die Strukturqualität stellt einen wichtigen Aspekt der Qualitätsentwicklung dar, da sie die Grundlage für pädagogisches Handeln schafft. (vgl. Amerein/Amerein 2011, 11)

Die wichtigste Ebene der Qualitätsentwicklung ist die Prozessqualität, die man bei sozialen Dienstleistungen ebenso als Interaktionsqualität benennen könnte. Hierbei ist zwischen Primärprozessen und Sekundärprozessen zu unterscheiden. Bei Primärprozessen ist man im Gegensatz zu den Sekundärprozessen in unmittelbarer Interaktion mit dem Klienten, dennoch wirkt sich die Arbeit bei Sekundärprozessen auf die Klienten aus. Dies ist z.B. der Fall, wenn der Klient die Einrichtung wechselt und eine Fallübergabe zwischen den Einrichtungen zustande kommt. (vgl. Merchel 2010, 45) In der Kindertagesbetreuung hat man hauptsächlich mit Primärprozessen zu tun. Dazu gehören die Planung von Bildungsinhalten, die Auswahl entwicklungs-spezifischer Materialien, die Interaktion zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Kind, zwischen Kind und Kind und zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Eltern. Allerdings sind auch die Effektivität und Effizienz der Abläufe in der Einrichtung wichtig. Unter Effektivität versteht man in diesem Fall die Umsetzung der gesetzlichen Richtlinien im Einrichtungsalltag und die Ausführung der Konzeptionsvorschriften. Bei Effizienz handelt es sich um die Wirtschaftlichkeit der genutzten Ressourcen und deshalb soll regelmäßig untersucht werden, ob mit weniger Ressourceneinsatz dieselbe Qualität der Arbeit erreicht werden kann. (vgl. Amerein/Amerein 2011, 12)

Faktoren, die das pädagogische Handeln wesentlich bestimmen, gehören zu der Orientierungsqualität. Jede pädagogische Fachkraft sammelt während ihrer be-

rufflichen Sozialisation verschiedene Erfahrungen und hat somit auch ein anderes Bild vom Kind. Des Weiteren bilden sich unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, Überzeugungen, kulturelle Werte und Normen heraus. Dadurch ist eine einheitliche Orientierungsqualität kaum zu erreichen. (vgl. ebd.)

Deshalb wird als Ergänzung oder anstelle der Orientierungsqualität oft die Ergebnisqualität als dritte Ebene dazugenommen. Die Ergebnisqualität zeigt die Ergebnisse der Prozessqualität auf. Dabei wird die erbrachte Leistung (Ist) mit einem festgelegten Standard (Soll) verglichen. Hierbei wird zwischen „Output“ und „Outcome“ unterschieden. „Output“ ist das Angebot der Kita wie beispielsweise musikalische Früherziehung. „Outcome“ wiederum bezeichnet die Wirkung der unterschiedlichen Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind in der Kita sammelt und die Umsetzung dieses „Input“. (vgl. ebd., 13; Merchel 2010, 46f)

Das BMFSFJ zählt zu den Bereichen des Qualitätsmanagements Management- und Organisationsqualität sowie die Kontextqualität. Die Management- und Organisationsqualität wird durch die Leitungskraft und den Träger repräsentiert und ist für die Umsetzung der Orientierungs- und Strukturqualität verantwortlich. Sie ist wichtig, um eine gute Prozessqualität zu erreichen. Unter Kontextqualität versteht das BMFSFJ die Einbettung der Einrichtung in Unterstützungsmaßnahmen wie Fachberatung, Fortbildungen und Unterstützung durch die Trägerorganisation. (vgl. BMFSFJ 2005, 200)

Es ist nachgewiesen, dass sich pädagogische Qualität in der Kita sowohl im sprachlich-kognitiven als auch im sozialen Bereich nachhaltig auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Somit hängen Qualität und Bildungsergebnisse eng zusammen. Dies macht sich sowohl in der weiteren Schullaufbahn als auch bei den unter 3-Jährigen bemerkbar. Eine vertrauensvolle und stabile zwischenmenschliche Beziehung ist die Voraussetzung für die spätere Entwicklung. Wenn eine sichere Mutter-Kind-Bindung besteht, wird diese nicht durch frühe Fremdbetreuung beeinträchtigt. Entscheidend ist hierbei die Feinfühligkeit und psychische Verfassung der Mutter, sollte diese nicht stabil genug sein, kann eine frühe Fremdbetreuung mit guter Qualität eine kompensatorische Funktion erfüllen und somit eine positive Entwicklung des Kindes fördern. Wichtig dabei sind kleine Gruppen mit einem guten Erzieher-Kind-Schlüssel und qualifiziertem Personal, um hohe Qualität leisten zu können. Höhere Qualität wirkt sich insbesondere auf den sprachlich-kognitiven Bereich aus und fördert diesen. Dies ist besonders bei benachteiligten Kindern festzustellen. Bei der Betreuung spielt es kei-

ne Rolle, welche Betreuungsform gewählt wird, es kommt ausschließlich auf die Qualität der Betreuung in der Einrichtung oder Tagespflege an. (vgl. BMFSFJ 2005, 201ff)

Um die pädagogische Qualität in einer Kita zu messen gibt es verschiedene Qualitätskonzepte. Die zwei wichtigsten sind das „fachlich-normative Konzept“ und das „organisationale Konzept“. Zum „fachlich-normativen Konzept“ zählt die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Die DIN EN ISO 9000 ist hingegen ein „organisationales Konzept“. (vgl. Amerein/Amerein 2011, 38ff)

Die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) dient zur Messung der pädagogischen Prozessqualität in einer Einrichtung. Dafür wurden im Jahr 1997 von einer Expertengruppe klare Beobachtungskriterien zur Bewertung festgelegt. Die KES kann als Selbst- oder Fremdevaluation durchgeführt werden. Um eine hohe Kundenzufriedenheit erreichen zu können, müssen die Eltern, der Träger und andere Kooperationspartner miteinbezogen werden. Erst dann kann die Qualität umfassend und nachhaltig gewährleistet werden. Es gibt bereits mehrere revidierte Fassungen der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R). Hierfür bilden wissenschaftliche Kriterien die Ausgangsbasis zur Messung der pädagogischen Qualität. Bei der KES-R werden alle pädagogischen Prozesse, Strukturen und Orientierungen für die Messung der pädagogischen Qualität berücksichtigt. Die pädagogischen Prozesse werden an der Gesamtheit aller Interaktionen und Erfahrungen der Kinder in der Einrichtung gemessen. Dafür gibt es eine vierstufige Skala von unzureichend über minimal bis gut und ausgezeichnet. Die pädagogischen Strukturen lassen sich durch organisatorische Prozesse und die Gruppengröße, den Erzieher-Kind-Schlüssel, die Personalausbildung sowie die Raumausstattung messen. Die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen werden unter der pädagogischen Orientierung zusammengefasst. Für die Messung wurden 43 Qualitätsmerkmale zur Förderung der Kinder in emotionalen, kognitiven, psychischen und sozialen Bereich unterteilt. „Die KES-R besteht aus 43 Ratingskalen, anhand derer die entsprechenden pädagogischen Qualitätsmerkmale in sieben übergreifende Bereiche zusammengefasst wurden.“ (Amerein/Amerein 2011, 41) Diese Bereiche sind Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit sowie Eltern und Erzieher. Trotz der spezifischen Gliederung bleibt der Punkt „Verantwortung der obersten Lei-

tung/Führungsstruktur“ unberücksichtigt. Somit dient die KES-R in erster Linie zur Messung der pädagogischen Qualität in Kitas. (vgl. ebd., 40ff)

Die DIN EN ISO 9000 (DIN = Deutsches Institut für Normen; EN = European Norm; ISO = International Organisation for Standardisation) ist eine Norm für Qualitätsmanagement, die weltweite Vergleichbarkeit ermöglicht. Wichtiger Bestandteil der Norm ist die Ziel- und Ergebnisorientierung, das Prozess- und Managementsystem sowie dessen stetige Verbesserung. Die Zielsetzung des Qualitätsmanagements der ISO 9000 ist das erfolgreiche Führen einer Organisation. Um die Leistungsfähigkeit der Organisation zu verbessern, wurden hierfür acht Grundsätze festgelegt. Zu diesen zählen die Kundenorientierung, die Führung der Organisation, Einbeziehung der Personen in der Einrichtung, ein prozessorientierter Ansatz, ein systemorientierter Managementansatz, die ständige Verbesserung der Qualität, ein sachbezogener Ansatz zur Entscheidungsfindung und die Einbeziehung von Kooperationspartnern zum gegenseitigen Nutzen. Der Blick bei der ISO 9000 liegt auf der Kundenzufriedenheit und der Wirtschaftlichkeit der Einrichtung sowie der stetigen Verbesserung der Qualität. Jedoch werden hier keine fach-wissenschaftliche Lösungsansätze berücksichtigt. (vgl. ebd., 46ff)

Sowohl die KES-R als auch die DIN EN ISO 9000 haben einen eingeschränkten Blick auf einen Bereich des Qualitätsmanagements. Eine Verknüpfung beider Qualitätskonzepte wäre sinnvoll, damit sowohl die pädagogische Qualität als auch die Systemorientierung berücksichtigt werden und somit ein ganzheitliches Qualitätsmanagement entstehen kann.

2.3.2 Bildungspläne

Um die pädagogische Qualität in Kitas zu fördern, wurde auf der Jugendministerkonferenz (JMK) ein gemeinsamer Rahmen für Bildungspläne festgelegt. Denn „mit dem Zugang zu einer hochqualifizierten frühkindlichen Erziehung und Bildung für alle Kinder sollten Grundlagen für Chancengleichheit und lebenslanges Lernen geschaffen werden.“ (Zimmer 2010, 11)

In den Bildungsplänen der Länder sollten folgende Bildungsbereiche berücksichtigt werden, da diese wichtig für die Entwicklung und Förderung des Kindes sind:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Persönliche und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik

- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten.

Bei der Umsetzung der Bildungsbereiche sollte stets auf die Interessen der Kinder in der Einrichtung eingegangen und ihre Stärken und Schwächen gefördert werden. (vgl. JMK 2004, 4f)

Jeder der sechzehn Bundesländer hat sein eigenen Bildungspläne eingeführt (siehe Anhang). Sie unterscheiden sich fast alle in Form und Umfang sowie Inhalt und Intention. So sind manche Bildungspläne für Kinder im Alter von 0 bis 10 bzw. 14 Jahren vorgesehen, andere wiederum nur für Kinder im vorschulischen Bereich. Des Weiteren haben einige Länder umfangreiche Programme zur Implementierung der Bildungspläne, indem diese zunächst umgesetzt und erprobt werden, um dann später überarbeitet werden zu können. Damit die Umsetzung überall gelingen kann, müssten alle pädagogischen Fachkräfte an einer Fortbildung zu den Bildungsplänen teilnehmen. Dies ist jedoch nicht der Fall, da oft nur Multiplikatoren und Multiplikatorinnen qualifiziert werden, um die Bildungspläne in den Einrichtungen umzusetzen. Außerdem fehlt bisher die Verankerung der Bildungspläne in den Ausbildungscurricula zum Erzieher. Somit ist es ein schwieriger Prozess die Bildungspläne flächendeckend zu verbreiten. (vgl. Zimmer 2010, 12ff)

Damit die Qualität in Kitas dennoch gesichert wird, wird von vielen Experten ein „Kita-TÜV“ empfohlen. Durch den „Kita-TÜV“ könnte eine Überprüfung der Angebotsqualität, Ressourcenausstattung und der Betriebsorganisation durch ein unabhängiges Inspektorenteam durchgeführt werden. Dafür sind jedoch einheitliche Qualitätskriterien erforderlich, die bundesweit für alle Kitas gelten müssen. Ein Anfang hierfür wäre ein bundesweit einheitlicher Rahmenbildungsplan für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren, da die vorgelegten und veröffentlichten Bildungspläne bisher alle uneinheitlich und unverbindlich sind. Somit ist auch die Ausgestaltung, Umsetzung und Qualitätssicherung dem jeweiligen Träger der Einrichtung überlassen. Würde jedoch ein länder- und institutionsübergreifender Bundes-Rahmenbildungsplan existieren, müssten sich die Bildungspläne an verbindliche Qualitätskriterien halten und eine verbindliche Qualitätsentwicklung und –sicherung wäre gegeben. (vgl. Wehrmann 2010, 30ff)

2.4 Ausbildung des Fachpersonals

In einer Kita arbeiten verschiedene Berufsgruppen mit verschiedenen Ausbildungen. Die größten Berufsgruppen stellen mit 61% die Erzieherinnen und Erzieher, gefolgt von den sozialpädagogischen Assistentinnen/Kinderpflegerinnen bzw. sozialpädagogischen Assistenten/Kinderpflegern mit 11,5% und den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (3%). (vgl. Destatis 2010, eigene Berechnung) Des Weiteren gibt es noch weitere Berufsgruppen in der Kita, die jedoch nur einen kleinen Anteil der Beschäftigten darstellen und daher nicht aufgegriffen werden. Obwohl es eine Zunahme beim Ausbau von frühpädagogischen Studiengängen gibt, ist der Anteil der akademisch ausgebildeten Fachkräfte noch sehr gering. Die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte ist in den Jahren 2006 bis 2008 von ca. 415000 Beschäftigten auf ca. 490000 gestiegen. Dies ist ein Anstieg von ca. 20% (vgl. Destatis 2010). Dabei ist der größte Zuwachs bei der Betreuung der unter 3-Jährigen festzustellen, da vor allem dieser Bereich in den letzten Jahren enorm ausgebaut wurde (vgl. Oberhumer/Schreyer 2010, 80f).

Die Ausbildungsgänge für Erzieherinnen und Erzieher sind heute breiter angelegt als noch vor einigen Jahren, damit sie sich auch für andere sozialpädagogische, pädagogische und soziale Arbeitsfelder qualifizieren. (vgl. Oberhumer/Ulich 1997, 95) Hinzu kommt, dass es innerhalb Deutschlands keine einheitliche Regelung bei der Ausbildung gibt, da diese den Bundesländern unterliegt. Es wurden lediglich Rahmenvereinbarungen für die Ausbildung an Fachschulen auf der Kultusministerkonferenz (KMK) 2002 festgelegt. Daher haben die Länder entsprechend viel Freiraum bei der Gestaltung der Ausbildungsgänge. Außerdem ist die Art der Ausbildung von den einzelnen Fachschulen bzw. Universitäten abhängig, da diese eine gewisse Autonomie besitzen. Auch der Träger der Ausbildungsstätte spielt hierbei eine wichtige Rolle, z.B. wenn es sich um einen kirchlichen Träger handelt. (vgl. ebd.)

Im Nachfolgenden soll nun ein Überblick über die Ausbildung der drei größten Berufsgruppen in der Kita gegeben werden, der Erzieherin und dem Erzieher, der Kinderpflegerin/sozialpädagogischen Assistentin und dem Kinderpfleger/sozialpädagogischen Assistenten (SPA) sowie der Sozialpädagogin und dem Sozialpädagogen. Ferner sollen die einzelnen Ausbildungen anhand der ISCED¹ (In-

¹ Die ISCED wurde in den 1970er Jahren von der UNESCO entwickelt und 1997 revidiert, um einen einheitlichen Rahmen für die Erstellung von nationalen und internationalen Statistiken über Bildung zu ermöglichen. Die verschiedenen Ausbildungen werden in sogenannte Level unterteilt, je nachdem

ternational Standard Classification of Education) eingeordnet werden, da es zurzeit noch keinen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in allen europäischen Ländern gibt. Der EQR soll dazu dienen die Qualifikationsniveaus verschiedener europäischer Länder sowie deren unterschiedlichen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung besser miteinander zu vergleichen. Dafür entwickelt jedes Land seinen eigenen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Auch Deutschland ist dabei einen Qualifikationsrahmen (DQR) zu erstellen. Der DQR soll dabei vor allem die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen im europäischen Ausland führen. Die Umsetzung soll im Laufe des Jahres 2012 abgeschlossen sein. (vgl. BMBF/KMK 2012; Europäische Kommission 2011)

2.4.1 Erzieherin und Erzieher

Früher unterschied man bei der Ausbildung zwischen „Kindergärtnerin“ und „Hortnerin“. Dies änderte sich 1929, als die beiden Ausbildungsgänge zu einer zweijährigen Ausbildung für „Kindergärtnerinnen“ zusammengeschlossen wurden. Erst zwischen 1963 und 1972 wurden in den Bundesländern die Ausbildungen zur „Kindergärtnerin“ und zur „Jugend- und Heimerzieher“ zusammengelegt, woraus schließlich die dreijährige Ausbildung zum/zur „staatlich anerkannten Erzieher/in“ entstand. Der Ausbildungsgang war breiter angelegt als bisher, um mit allen Altersstufen arbeiten zu können und die Arbeit mit Jugendlichen vielfältiger zu gestalten. (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, 95f)

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher findet an einer Fachschule bzw. einer Fachakademie (Bayern) für Sozialpädagogik statt. In der Regel dauert sie drei Jahre und hat sowohl eine theoretische Grundausbildung als auch Praxisanteile. Die Zugangsvoraussetzungen sind zumeist die mittlere Reife oder eine abgeschlossene fachbezogene Berufsausbildung. Die Regelungen variieren jedoch auch hier von Bundesland zu Bundesland, da die Bildungshoheit bei den Ländern liegt. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 83f) Die KMK hat allerdings für den Ausbildungsgang der Erzieherin bzw. des Erziehers Rahmenbedingungen festgelegt, an denen sich die Länder orientieren müssen. Unter anderem ist dort festgelegt, aus welchen Be-

welchem Bildungsbereich sie angehören. Somit kann ein Vergleich verschiedener Bildungswesen vereinfacht werden. (vgl. UNESCO 1997)

reichen die fachrichtungsübergreifenden und fachrichtungsbezogenen Fächer kommen sollen. Dazu zählen Kommunikation und Gesellschaft, Sozialpädagogische Theorie und Praxis, musisch-kreative Gestaltung, Ökologie und Gesundheit, Organisation, Recht und Verwaltung sowie Religion bzw. Ethik nach dem Recht der Länder. Auch ein berufspraktischer Anteil an der Ausbildung ist vorgesehen. (vgl. KMK 2002, 26)

Mit dieser Ausbildung qualifizieren sich Erzieherinnen und Erzieher „für die professionelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie mit ihren Familien vor dem Hintergrund und unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.“ (Knauer 2011, 245)

In den letzten Jahren kam es zu einer Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erzieher. Dafür wurde ein gemeinsamer Rahmenplan von der JFMK und der KMK im Bereich der „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ festgelegt. Dadurch soll die Zahl der akademisch ausgebildeten Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder erhöht werden. Diese Weiterentwicklung soll durch einen kompetenzorientierten Rahmen im Bereich der „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ gefördert werden. Während der Ausbildung sollen spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten in der Frühpädagogik erlangt werden. Ebenso sollen personale und soziale Kompetenzen wie beispielsweise Selbstreflexivität und demokratische Werteorientierung entwickelt werden. Ein Hauptbestandteil des Studienganges ist der Praxisanteil, der mindestens 100 Tage umfassen soll. Dadurch soll eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis erreicht werden. Nach Abschluss des Studiums „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ erhalten die Absolventinnen und Absolventen die Berufsbezeichnung als „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“. (vgl. JFMK 2010a,b; JFMK 2011)

Erzieherinnen und Erzieher können in verschiedenen Arbeitsfeldern tätig sein. Zu den Hauptarbeitsfeldern gehören unter anderem Kitas, altersgemischte Tageseinrichtungen, Kinderkrippen sowie schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote. Außerdem können sie in Ganztagschulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstellen, Einrichtungen der Jugend- und Jugendsozialarbeit, Einrichtungen der Gemeinschafts- und Nachbarschaftshilfe, Einrichtungen für Menschen mit Behinderung, Einrichtungen der Altenhilfe und Kinderstationen in Krankenhäusern tätig sein. (vgl. seepro 2009, 20)

Nach der ISCED kann die Erzieherin bzw. der Erzieher entweder in Level 5B oder 4A eingestuft werden. Die unterschiedliche Einstufung der Erzieherin und des Erziehers kommt dadurch zustande, dass nach der ISCED Fachschulen zum tertiären Bildungssektor gehören und somit zu Level 5. In Deutschland gehören Fachschulen jedoch zum postsekundären Bereich und somit zu Level 4. Mit dem ISCED 4A hat man einen Abschluss erreicht, mit dem man Zugang zu Ausbildungsbereichen des Niveaus 5 hat. Level 5B bedeutet, dass die Ausbildung in der Regel zwischen zwei und drei Jahren dauert und praktischer und berufsspezifischer angelegt ist als Ausbildungen des Levels 5A. (vgl. ebd.; UNESCO 1997)

2.4.2 Kinderpflegerin/Sozialpädagogische Assistentin und Kinderpfleger/Sozialpädagogischer Assistent

Bereits Friedrich Fröbel (1782-1852) konzipierte eine Ausbildung für Kinderpflegerinnen, die in Familien mit Kindern mitarbeiten sollten. Dabei lag das Augenmerk zwar auch auf den erzieherischen und pflegerischen Inhalten, vor allem aber auf der hauswirtschaftlichen Vorbereitung der Mädchen. Erst viel später wurden Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger in außerfamiliären Einrichtungen der Kindererziehung tätig, da in Kindergärten oft Personalmangel herrschte und sie als billigere Arbeitskräfte eingesetzt werden konnten. Dadurch veränderte sich die Ausbildung hin zu einer sozialpädagogischen Ausrichtung und die Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger wurden als Zweit- bzw. Hilfskraft in den Gruppen eingesetzt. (vgl. Oberhumer/Ulich 1997, 97) Seit 1990 gibt es an den Berufsfachschulen die Ausbildung zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten. Damit versuchte man die Kinderpflegerinnenausbildung in eine allgemeine sozialpflegerische Grundausbildung umzuwandeln. (vgl. ebd., 98)

Auf der KMK wurden Rahmenbedingungen für die Ausbildung zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten festgelegt, jedoch variieren die Bildungspläne und Berufsbezeichnungen von Bundesland zu Bundesland. So werden in Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen „Sozialassistentinnen/Sozialassistenten“ ausgebildet. Hingegen heißt die Berufsbezeichnung in Bayern und Thüringen „Sozialbetreuerin/Sozialbetreuer“ und in Nordrhein-Westfalen „Sozialhelferin/Sozialhelfer“. In Hamburg und Schleswig-Holstein gibt es „sozialpädagogische Assistentinnen/sozialpädagogische Assistenten“ (SPA). Die ältere Bezeichnung „der Kinderpflegerin/des Kinderpflegers“ wird

noch von Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen verwendet. (vgl. KMK 2007, 14f)

Für die zweijährige Ausbildung ist ein Hauptschulabschluss bzw. eine neun-jährige Schulausbildung Voraussetzung. Im Anschluss an die Ausbildung zur Sozialassistentin/zum Sozialassistenten kann eine Erzieherausbildung folgen. (Oberhumer/Schreyer 2010, 84)

Da die Bildungspläne, wie bereits erwähnt, in den Bundesländern unterschiedlich sind, werden im Nachfolgenden exemplarisch Hamburg und Schleswig-Holstein vorgestellt.

In Hamburg gibt es während der Ausbildung zehn Fächer, die sich in verschiedene Lernfelder unterteilen. Zu diesen Fächern zählen sozialpädagogisches Handeln, Entwicklung und Bildung, Sprache und Kommunikation, Bewegung, Spiel, Musik, Kreative Gestaltung, Naturwissenschaften und Gesundheit, Fachenglisch, Mathematik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie Wahlpflicht. Hinzu kommt noch die sozialpädagogische Praxis. Anhand der Lernfelder werden die Kompetenzen beschrieben, die während der Ausbildung erworben werden sollen. Dabei werden sowohl die allgemein beruflichen Kompetenzen, die Fachkompetenzen als auch Kompetenzen wie Sozial- und Selbstkompetenz berücksichtigt. (vgl. HIBB 2011, 8f)

An Berufsfachschulen in Schleswig-Holstein unterscheidet man zwischen berufsbezogenen und berufsübergreifenden Unterrichtsfächern. Zu den berufsbezogenen Fächern gehören sozialpädagogische Theorie und Praxis, ein musisch-kreativer Bereich, Ökologie und Gesundheit, pädagogische Praxiswochen und der Wahlpflichtbereich (Technik, Deutsch und Sprecherziehung, Fremdsprache oder fächerübergreifende Projekte). Wirtschaft und Politik, Religion oder Philosophie, Deutsch und Sprecherziehung sowie Englisch zählen zu den berufsübergreifenden Fächern. Zusätzlich kann außerdem Mathematik belegt werden. Die einzelnen Unterrichtsfächer sind in unterschiedliche Themengebiete untergliedert, mit denen verschiedene Kompetenzen erlernt werden sollen. Zu diesen Kompetenzen zählen Sozial-, Methoden-, Selbst- und Sachkompetenz. (vgl. MBF Schleswig-Holstein 2009, 8ff)

Mit Hilfe der Ausbildung sollen die SPA für Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert werden. Dabei sollen sie darauf vorbereitet werden, unterstützende pädagogische Arbeit im Team zu leisten, aber auch „ die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern, mit Gruppen, Elternkontakt sowie pflegerische und hauswirt-

schaftliche Arbeiten“ (MBF Schleswig-Holstein 2009, 2) zu übernehmen. Außerdem sollen sie in der Lage sein, den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag von Kindertagesstätten zu erfüllen. Die SPA sollen die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern. (vgl. HIBB 2011, 6)

Als SPA kann man als Ergänzungskraft in der Kita, einer altersgemischten Tageseinrichtung oder einer Kinderkrippe arbeiten. Außerdem sind SPA z.B. in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Jugendwohnheimen, Heimen für werdende Mütter und Väter mit Kind, Organisationen der freien Wohlfahrtspflege und Jugendhilfe, Jugendzentren oder Kinderkliniken tätig. (vgl. seepro 2009, 21)

Der/die SPA wird nach der ISCED in Level 3B eingestuft. Mit einem Abschluss diesen Levels ist man berechtigt, in einem bestimmten Berufsfeld zu arbeiten. Außerdem kann man eine weitere Ausbildung an Fachoberschulen (ISCED 4A) oder Fachschulen (ISCED 5B) absolvieren. (vgl. ebd.; UNESCO 1997)

2.4.3 Sozialpädagogin und Sozialpädagoge

Die Ausbildungen zur Sozialpädagogin und zum Sozialpädagogen bzw. zur Sozialarbeiterin und zum Sozialarbeiter haben unterschiedliche Ursprünge. Die Fürsorgerinnen, später Sozialarbeiterinnen, entstammen der Frauenbewegung, mit der die Frauen auf die Verarmung und Entwurzelung der Familien aufmerksam machen und etwas dagegen tun wollten. Die Ausbildung zur Fürsorgerin fand an Frauenschulen statt, welche auf die Tätigkeit der Armen-Fürsorge und der Wohlfahrtspflege vorbereiteten. Die Ausbildung der Sozialpädagogin hingegen entstand daraus, dass immer mehr Bildung und Erziehung in außerschulischen Einrichtungen stattfand, welche von „pädagogisch geschulten Armenkinder- und Anstaltserzieher/innen“ (Mühlum 2011, 771) übernommen wurde. Später kam noch die Ausbildung zur Jugendleiterin hinzu. Aus den beiden Richtungen entstanden 1957 die Höheren Fachschulen für Sozialarbeit bzw. für Sozialpädagogik. Erst durch eine Reform im Jahr 1971 wurden die beiden Ausbildungsgänge in einem gemeinsamen Fachbereich an neugegründeten Fachhochschulen zusammengefasst. (vgl. Mühlum 2011, 771; Oberhuemer/Ulich 1997, 98)

Heute wird Sozialpädagogik/Sozialarbeit immer noch an Fachhochschulen oder Berufsakademien gelehrt. In seltenen Fällen geschieht dies nun auch an Universitäten. Aus den früher getrennten Studiengängen Sozialpädagogik und Sozialar-

beit ist an vielen Fachhochschulen der Studiengang Soziale Arbeit entstanden. (vgl. Bildungsserver wiki 2012) Durch den Bologna-Prozess ist der Studiengang bereits an den meisten Hochschulen von Diplom auf das Bachelor-Master-System umgestellt worden. Mit dem Bologna-Prozess wird versucht ein einheitliches europäisches Hochschulsystem zu schaffen. (vgl. Europa-Portal 2010) Um ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen zu können, benötigt man eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife.

Die Dauer und die Inhalte des Studienganges variieren von Bundesland zu Bundesland und unter Umständen sogar zwischen den einzelnen Fachhochschulen. Die Regelstudienzeit für den Bachelor beträgt meistens zwischen sieben und acht Semestern, beim Master zwischen einem und zwei Jahren. Das Studium ist breit gefächert und beinhaltet unter anderem Theorie/Didaktik und Methodik, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Sozialmanagement, Sozialmedizin, Projektmanagement, betriebliche Sozialarbeit, soziale Kulturarbeit, Ethik und an konfessionellen Fachhochschulen Theologie. „Der Anteil der praktischen Ausbildung in Einrichtungen des Bildungs- oder Sozialwesens variiert von Hochschule zu Hochschule“. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 85)

Das Studium „vermittelt einschlägige Kompetenzen, um zu theoriegestütztem, methodisch fachgerechtem Handeln zu befähigen.“ (Mühlum 2011, 771) Dazu zählt, dass man Menschen in Problemlagen unterstützt und ihnen Hilfe bei der Lösung dieser anbietet, um ihren selbstständigen Umgang mit jeder Lebenslage zu stärken. Damit dies möglich ist, versucht Sozialpädagogik gesellschaftliche Benachteiligung abzubauen. (vgl. Bildungsserver wiki 2012)

Als Sozialpädagoge bzw. Sozialpädagogin kann man daher in verschiedenen Bereichen arbeiten. Im frühpädagogischen Bereich handelt es sich hierbei zumeist um Leitungspositionen wie z.B. in Kitas, altersgemischten Tageseinrichtungen und in Kinderkrippen. Außerdem sind die Erwachsenenbildung, Familienhilfe, Erziehungsberatung, Freizeitpädagogik, Heilpädagogik, Allgemeiner Sozialdienst und die Gesundheitspflege weitere Arbeitsfelder. (vgl. seepro 2009, 21)

Nach ISCED werden der Sozialpädagoge und die Sozialpädagogin in Level 5A eingestuft, da die Ausbildung an einer Fachhochschule erfolgt und somit dem tertiären Bildungsbereich angehört. Als Voraussetzung benötigt man eine abgeschlos-

sene Ausbildung des Niveaus 3A (z.B. Abitur) oder des Niveaus 4A (z.B. Abschluss an einer Fachoberschule). (vgl. ebd.; UNESCO 1997)

3 Schweden

Das folgende Kapitel behandelt die Auseinandersetzung mit dem schwedischen System der *förskoleverksamhet* (frühpädagogische Betreuung). Hierbei soll geklärt werden, welche Institutionen für die *förskoleverksamhet* zuständig sind, auf welchen Gesetzen diese basieren und wie das System finanziert wird. Außerdem werden die verschiedenen Einrichtungsformen der *förskoleverksamhet* aufgezeigt, um die Wahlmöglichkeiten der Eltern zu veranschaulichen. Ein weiterer Abschnitt handelt von der Qualitätssicherung, die in Schweden eine wichtige Rolle spielt und sich auch im *läroplan för förskolan* (Curriculum für die frühpädagogische Tageseinrichtung) widerspiegelt. Zum Schluss wird auf die beiden Ausbildungen eingegangen, die am häufigsten in der *förskola* (frühpädagogische Tageseinrichtung) vertreten sind.

3.1 System der Förskoleverksamhet

Das schwedische Schulsystem behandelt die Förderung aller Kinder, unabhängig davon welchen sozialen Hintergrund sie haben oder woher sie kommen. Diese Förderung beginnt bereits in der *förskola*, da dort die Grundlagen für das lebenslange Lernen gelegt werden sollen. So erhalten Kinder, deren Muttersprache nicht Schwedisch ist, genauso wie Kinder, die eine besondere Förderung benötigen, eine spezielle Förderung. Diese Punkte werden besonders in dem vom *Utbildningsdepartement* (Bildungsministerium) neu verabschiedeten *skollagen* (Schulgesetz) und *läroplan för förskolan* berücksichtigt. Außerdem wird die *förskola* durch das neue *skollagen* zu einer eigenen Form im Schulsystem und erhält neue Ziele für die Entwicklung der Kinder. Des Weiteren wird der Auftrag „Bildung und Erziehung“ in der *förskola* klarer definiert als in dem alten *skollagen*.

Für die *förskola* und für die Umsetzung der Gesetze sind verschiedene Instanzen zuständig. Nachfolgend wird das *förskoleverksamhet*-System und dessen Finanzierung erläutert.

3.1.1 Zuständigkeiten im Förskoleverksamhet-System

Seit 1996 gehören die *förskoleverksamhet* und die *pedagogisk omsorg* (Kindertagespflege) zum Bildungssystem und somit ist das *Utbildningsdepartement* für dessen übergreifende Politik, Ziele, Richtlinien und finanziellen Strukturen verantwortlich. Auf lokaler Ebene sind für die Planung und Organisation der Betreuung sowie für die Umsetzung der staatlichen Vorgaben die Kommunen selbst zuständig. Die Einrichtungen werden von gewählten kommunalen Ausschüssen kontrolliert und befinden sich unter der Aufsicht des *Skolverket* (Nationalagentur für Bildung). Dieses überprüft, ob die Einrichtungen sicherstellen, „dass durch ihre Versorgung das Recht der Kinder auf Bildung gewährleistet ist“. (Oberhuemer/Schreyer 2010, 337)

Die Anbieter von Kinderbetreuung sind hauptsächlich Kommunen (73,2%), allerdings nimmt die Zahl der unabhängigen und durch Zuschüsse finanzierten Einrichtungen, die von Eltern- und Personalkooperativen, Kirchen und anderen Körperschaften betrieben werden, immer mehr zu (26,8%). (vgl. Skolverket 2011a)

3.1.2 Gesetze

„*Riksdag* (Parlament) und Regierung tragen die nationale Verantwortung für das Bildungswesen Schwedens.“ (Werler/Claesson 2010, 649) Sie legen die übergreifenden Ziele und Richtlinien für das Schulsystem fest. Dazu zählen auch das *skollagen* und der *läroplan* (Lehrplan) für alle schulischen Einrichtungen, die vom *Utbildningsdepartement* erstellt und anschließend durch den *Riksdag* beschlossen wurden. (vgl. ebd.)

Im Juli 2011 trat das neue *skollagen* in Kraft, in dem die *förskola* in das Schulsystem integriert wird. Die pädagogische Aufgabe der *förskola* wird außerdem durch einen zusätzlich neu eingeführten *läroplan* gestärkt.

Im neuen *skollagen* sind die Rechte der Kinder ein wichtiger Bestandteil und bilden die Grundlage für Bildung und Erziehung. Das wichtigste Ziel der *förskola* ist, die Entwicklung der Kinder und das Lernen in einer sicheren und fürsorglichen Umgebung zu fördern. Die Aktivitäten sollen auf einem ganzheitlichen Blick basieren, außerdem sollen die frühpädagogischen Fachkräfte auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen. Damit dies gelingt, ist eine Kooperation mit den Eltern unabdingbar, denn nur gemeinsam kann die Grundlage für lebenslanges Lernen geschaffen werden. (vgl. Ministry of Education and Research Sweden 2011)

Des Weiteren soll die *förskola* stetig an der Verbesserung der Qualität arbeiten und ihre Aktivitäten so planen, dass die nationalen Ziele für *förskola* erreicht werden. Das Arbeiten an der Qualität muss dokumentiert und unter aktiver Beteiligung der Fachkräfte umgesetzt werden. Für die Überwachung der Qualität und für die Evaluation der *förskolor* (frühpädagogische Tageseinrichtungen) sind die schwedische Schulaufsicht sowie die Kommunen verantwortlich. (vgl. ebd.)

In der *förskola* sollen nur ausgebildete Vorschullehrer arbeiten und nur registrierte Vorschullehrer eine unbefristete Anstellung bekommen. Für die Registrierung ist eine spezifische Ausbildung im Bereich der Vorschulbildung erforderlich, allerdings können auch Fachkräfte mit einer anderen spezifischen Ausbildung, wie beispielsweise Tagesmütter, Musik- und Kunstlehrer und Menschen mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch eingestellt werden. Wichtig dabei ist, dass das ganze Team die Entwicklung der Kinder fördert und eine gute Lernumgebung schafft. Damit eine gute Lernumgebung geschaffen werden kann, soll die Gruppengröße und Zusammenstellung angemessen sein. Außerdem sollen die Räumlichkeiten und die Ausstattung so sein, dass die Ziele des *läroplan* erreicht werden können. (vgl. ebd.)

Insbesondere Kinder, die spezielle Förderung benötigen, sollen in der *förskola* unterstützt werden. Ebenso sollen Kinder mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch Unterstützung erhalten, da die Förderung der Sprachentwicklung der Kinder sowie kulturelle Diversität eine wichtige Verantwortung der *förskola* darstellt. Der Leiter der *förskola* ist dafür verantwortlich, dass das Kind diese spezielle Förderung erhält. (vgl. ebd.)

3.1.3 Finanzierung

Die *förskoleverksamhet* wird durch staatliche und kommunale Zuschüsse sowie Beiträge der Eltern finanziert. Die Beiträge für einen Ganztagsplatz variieren zwischen den einzelnen Kommunen, sind aber meistens vom Familieneinkommen und davon, wie viele Kinder einer Familie in der *förskola* oder in der *skolbarnsomsorg* (Schulkinderbetreuung) betreut werden, abhängig. Die Kommunen setzen die Elternbeiträge fest und erhalten vom Staat Zuschüsse. Die Höchstgrenze liegt landesweit im Moment bei 1260 SEK (143€) im Monat für das erste Kind. Für das erste Kind müssen 3% des Elterneinkommens für einen Platz bezahlt werden, für das zweite 2%, für das dritte 1% und ab dem vierten Kind ist ein Platz in der *förskola* kostenfrei. (vgl. Eurybase 2010, 51)

Seit 2001 wird in der *förskola* ein kostenfreier Platz für Kinder bereitgestellt, deren Eltern arbeitslos sind, umso auch einkommensschwächere Familien zu erreichen. Dies gilt seit 2002 ebenfalls für Eltern in Elternzeit. Ein Platz umfasst danach mindestens drei Stunden täglich oder 15 Stunden in der Woche. (vgl. Oberhumer/Schreyer 2010, 341) Seit 2010 hat jedes Kind ab drei Jahren einen Anspruch auf einen kostenfreien Platz in einer *förskola* für 525 Stunden im Jahr. (vgl. Skolverket 2011b)

Die öffentlichen Ausgaben für die *förskoleverksamhet* und die *skolbarnsomsorg* beliefen sich 2010 auf 68 Millionen SEK. Damit werden ca. 2,8% des Bruttoinlandsprodukts für die Kinderbetreuung ausgegeben. (vgl. OECD 2012; Skolverket 2011c, eigene Berechnungen) Schweden liegt somit deutlich über der Forderung der UNICEFs, die als Finanzausstattung für den vorschulischen Bereich mindestens 1% des Bruttoinlandsprodukts fordert. (vgl. UNICEF 2008b, 14)

3.2 Angebotsformen

In Schweden gibt es vier verschiedene Formen der *förskoleverksamhet*. Dazu gehören die *förskola*, die *öppen förskola* (offene Kinderbetreuung), die *pedagogisk omsorg* und die *förskoleklass* (Vorschulklasse). 2010 besuchten 476.817 Kinder eine *förskola* oder ein *pedagogisk omsorg* und 103.529 Kinder eine *förskoleklass*. Für die *öppen förskola* gibt es keine Angaben, da diese keiner Anmeldung bedarf und die Zahl der Kinder somit schwankt. (vgl. Skolverket 2011d, 2011e) Alle Einrichtungen folgen dem nationalen Curriculum, das 1998 eingeführt wurde.

Im Folgenden sollen nun alle vier Betreuungsformen vorgestellt werden.

3.2.1 Förskola (frühpädagogische Tageseinrichtung)

Die *förskola* ist eine frühpädagogische Tageseinrichtung für Kinder im Alter von einem bis fünf Jahren. Sie wird hauptsächlich von Kindern besucht deren Eltern arbeiten oder studieren. Kinder von Eltern, die zurzeit arbeitslos sind oder sich in Elternzeit befinden, sollen die Einrichtung mindestens drei Stunden pro Tag besuchen. Ab drei Jahren hat jedes Kind einen Anspruch auf einen kostenfreien Platz im Umfang von mindesten 525 Stunden im Jahr. Für Kinder, die eine besondere Förderung benötigen, ist der Platz grundsätzlich kostenfrei. (vgl. Skolverket 2011f)

Die *förskola* soll den Kindern pädagogische Aktivitäten zur Verfügung stellen, die die Bildung und Erziehung fördern. Dafür soll eine angenehme und sichere Umgebung geschaffen werden, in der es viele Lernmöglichkeiten gibt. Das Lernen soll durch Spielen, Kreativität und Entdecken sowohl alleine als auch in der Gruppe und mit der pädagogischen Fachkraft gefördert werden. Daher plant die pädagogische Fachkraft Aktivitäten, die es den Kindern ermöglicht durch Spielen, Malen, Bauen und Singen kreativ zu sein, zu lernen und zu entdecken, denn die *förskola* schafft die Basis für lebenslanges Lernen. (vgl. ebd.)

Die *förskola* hat das ganze Jahr über geöffnet, jedoch haben die meisten *förskolor* im Sommer einen Monat geschlossen, dennoch ist die Betreuung für die Kinder, deren Eltern arbeiten, durch eine andere *förskola* in der näheren Umgebung gesichert. Die Betreuung in der *förskola* liegt je nach Bedarf zwischen zehn und zwölf Stunden. Viele *förskolor* haben zwischen 6:30 und 18:30 Uhr geöffnet. Somit wird der Großteil der Nachfrage an Betreuung abgedeckt. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 340)

In den meisten Einrichtungen gibt es zwischen zwei und fünf Gruppen, die entweder altersgemischt oder altersmäßig aufgeteilt sind. Für die Gruppengröße gibt es keine staatlichen Vorgaben. Das *Skolverket* hat lediglich Richtlinien herausgegeben, in denen es heißt, dass die Gruppengröße so sein soll, dass alle Kinder ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend gefördert werden können. Zurzeit liegt die durchschnittliche Gruppengröße landesweit bei 17 Kindern. Auch für den Erzieher-Kind-Schlüssel gibt es keine Vorgaben, dennoch liegt er im Moment in der Regel bei 5,4 Kindern pro pädagogischer Fachkraft. (vgl. Altgeld/Krüger/Menke 2009, 68; Eurybase 2010, 64)

3.2.2 Öppen Förskola (Offene Kinderbetreuung)

Die *öppen förskola* ist eine offene Kontaktgruppe und ein Beratungszentrum auf kommunaler Ebene für Eltern, deren Kinder keine andere Einrichtung besuchen. Außerdem bildet sie ein Treffpunkt für Tagespflegepersonen und ihre Kinder. Die *öppen förskola* wird staatlich gefördert und ist daher kostenfrei. Für die Teilnahme an Aktivitäten muss keine Anmeldung erfolgen, somit kann jeder selbst entscheiden, wann und wie oft er kommt.

Offiziell besuchen Kinder von einem Jahr bis zum Schuleintritt die *öppen förskola*, jedoch kommen auch ältere Kinder dorthin. Die Aktivitäten sollen nach den

Bedürfnissen der Kinder und der erwachsenen Besucher gestaltet werden. Dabei sind Spiel und Kreativität wichtig, um die Neugier der Kinder zu wecken und die Lust am Lernen zu steigern. Des Weiteren finden auch Unternehmungen mit Erwachsenen und Kindern sowie professionelle Beratungen statt. Dafür ist eine pädagogische Fachkraft in der *öppen förskola* angestellt.

Zurzeit gibt es 475 Einrichtungen, die sowohl von der Kommune als auch von freien Trägern geführt werden (vgl. Skolverket 2011d). In vielen Kommunen kooperieren die *öppen förskolor* mit anderen sozialen Diensten oder der Gesundheitsvorsorge für Mütter und Kinder, um den Eltern effektiv helfen zu können. Somit dient die *öppen förskola* oft als Unterstützung für die Kinder und ihre Familien. (vgl. Oberhumer/Schreyer 2010, 344f; Skolverket 2011g)

3.2.3 Pedagogisk Omsorg (Kindertagespflege)

In die *pedagogisk omsorg* gehen Kinder im Alter von einem bis zwölf Jahren. Bis zum Juli 2009 hieß die *pedagogisk omsorg* noch *familjedaghem* (wörtlich übersetzt Familientagesstätte). Sie wird durch registrierte Tagespflegepersonen in ihrem eigenen Haushalt durchgeführt und wird staatlich gefördert. Nur ein geringer Teil (15%) ist selbstständig tätig. Im Jahr 2008 gab es insgesamt 5.124 *dagbarnvårdare* (Tagespflegepersonen) (vgl. Skolverket 2009a). Die *pedagogisk omsorg* ist hauptsächlich in den ländlichen Gebieten zu finden, da dort die Versorgung durch die *förskolor* noch nicht so verbreitet ist wie in der Stadt.

Die Tagespflegeperson benötigt keine formale Qualifikation, dennoch bieten viele Kommunen 100-stündige Kurse an, in denen sich diejenigen qualifizieren können, die bisher keine Qualifikationen in dem Bereich der Kinderbetreuung gesammelt haben. Außerdem empfehlen einige Kommunen eine Ausbildung zur *barnskötare* (Betreuungsfachkraft/pädagogische Assistentin/pädagogischer Assistent). Dafür werden einjährige Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung angeboten. Nach Abschluss der Ausbildung erfolgt die Arbeit als *barnskötare* unter qualifizierter Supervision.

Eine Tagespflegeperson sollte nicht mehr als vier Kinder zur gleichen Zeit betreuen, dies schließt die eigenen Kinder mit ein. Dennoch kommt es häufig vor, dass mehr als vier Kinder betreut werden. Im Jahr 2008 besuchten 24.703 Kinder eine *familjedaghem*, von denen die meisten zwischen einem und fünf Jahren waren (vgl. Skolverket 2009b). Die meisten der betreuten Kinder sind Vorschulkinder, zum Teil

jedoch auch Schulkinder. Die Inanspruchnahme der *pedagogisk omsorg* ging in den letzten Jahren immer mehr zurück, da die *förskolor* weiterausgebaut wurden. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 345)

3.2.4 Förskoleklass (Vorschulklasse)

Die *förskoleklass* ist eine eigene Schulform. Sie wurde im Jahr 1998 für alle 6-Jährigen Kinder eingerichtet, um den Übergang zwischen *förskola* und Schule zu vereinfachen. Der Besuch der *förskoleklass* ist freiwillig, trotzdem besuchen fast 96% der 6-Jährigen eine *förskoleklass* (vgl. Skolverket 2011h). Für das Angebot einer *förskoleklass* sind die Kommunen verantwortlich.

Die Methoden und Arbeitsweisen der *förskola* und der Schule sollen in der *förskoleklass* vereinbart werden, wodurch den Kindern der Übergang von einer spielerischen Lernumgebung in den normalen Schulalltag erleichtert werden soll. Dazu soll die Lernentwicklung gefördert werden, um auf das zukünftige Lernen vorzubereiten. Dies soll mit Spiel und Kreativität geschehen, damit die harmonische Entwicklung des Kindes unterstützt wird. Das übergeordnete Ziel ist die ganzheitliche Entwicklung des Kindes.

Die Betreuung in der *förskoleklass* beträgt drei Stunden am Tag und ist für jedes Kind kostenfrei. Die meisten Kinder besuchen sie in dem Jahr bevor sie zur Schule kommen. Die Eltern können frei wählen, welche *förskoleklass* ihr Kind besuchen soll. (vgl. Skolverket 2011i)

Es gibt keine nationalen Vorgaben, wie groß eine *förskoleklass* sein darf, das wichtigste ist, dass alle Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse gefördert werden. Dabei richtet sich die *förskoleklass* nach dem nationalen Curriculum. Darin sind wesentliche Grundsätze und Ziele festgesetzt, zum einen Ziele, die angestrebt werden sollen, und zum anderen Ziele, die zu erreichen sind. Zu den Zielen, die angestrebt werden sollen, zählen die Richtung der Arbeit der Schule und die stetige Qualitätsentwicklung. Die zu erreichenden Ziele bestimmen das Mindestmaß an Kenntnissen, die ein Schüler am Ende seiner gesamten Schullaufbahn erreicht haben sollte. Für die Umsetzung dieser Ziele ist die Schule verantwortlich. (vgl. Eurybase 2010, 67)

3.3 Qualitätssicherung

In den letzten Jahren hat die Qualität in der frühpädagogischen Betreuung immer mehr an Bedeutung gewonnen. Ein Grund dafür sind die Veränderungen im *skollagen* und im *läroplan för förskola*. So wird das Qualitätsmanagement auf nationaler und lokaler Ebene immer wichtiger, da regelmäßig Evaluationen der Einrichtungen und deren Arbeit stattfinden, die auf den Zielen und Richtlinien des *läroplan* basieren. Deshalb soll im Folgenden das Qualitätsmanagement in Schweden genauer betrachtet und der *läroplan för förskola* erläutert werden.

3.3.1 Qualitätsmanagement

Im schwedischen Schulgesetz ist festgelegt, dass die Kommunen Vorschulaktivitäten von hoher Qualität anbieten müssen. Dafür müssen die Bedingungen, wie beispielsweise geeignetes pädagogisches Personal, das eine entsprechende Ausbildung und Erfahrungen hat, um den Bedürfnissen der Kinder nach Betreuung und Bildung gerecht zu werden, entsprechend vorhanden sein. Die Gruppengröße und Zusammensetzung sollte daher angemessen sein und die Aktivitäten sollten sich nach den Bedürfnissen der Kinder richten.

Es gibt verschiedene Definitionen von Qualität. Am häufigsten wird die Strukturqualität verwendet, die als Ausgangspunkt für den Rahmen und die Voraussetzungen von vorschulischen Aktivitäten gilt. Sie wird an objektiven Variablen wie Größe und Zusammensetzung der Gruppe, Erzieher-Kind-Schlüssel oder dem Ausbildungsgrad des Personals gemessen. In Schweden werden jährlich Statistiken systematisch auf nationaler Ebene gesammelt, um langfristig einen Eindruck über Veränderungen in diesem Bereich zu erhalten. So ließ sich feststellen, dass die Gruppengröße in den letzten zwanzig Jahren ebenso wie der Erzieher-Kind-Schlüssel angestiegen ist. Um dennoch die Qualität zu wahren, erließ der *Riksdag* eine Verordnung, dass mehr pädagogisches Fachpersonal eingestellt werden soll, um dieser Entwicklung entgegenwirken zu können. (vgl. Gunnarsson 2007, 1258f)

Eine weitere Definition von Qualität nimmt die Eltern als Nutzer der frühpädagogischen Betreuung wahr, also als Bürger, Klienten oder gar als Kunden. Diese Servicequalität rückt somit mehr in den Mittelpunkt. Bei der Messung von Servicequalität werden Themen wie Bedarfsdeckung, effiziente Verwaltung und Verteilung der Einrichtungen, Zugang zu diesen, Öffnungszeiten oder die elterliche Freiheit

zwischen verschiedenen Betreuungsalternativen zu wählen beachtet. (vgl. ebd., 1259)

Ein hohes Maß an Zugang und Verfügbarkeit von alternativen Formen der Kindertagesbetreuung könnte als Ergebnisqualität im Zusammenhang mit der Servicequalität definiert werden. Andere Ergebnisqualitätsdefinitionen fokussieren eher die Auswirkungen von Bildung und Betreuung auf die kindliche Entwicklung und das Lernen. Für die Messung der Ergebnisqualität wurden im Curriculum Ziele und Richtlinien festgelegt, wie ein hohes Maß an Qualität erreicht werden kann. Jedoch sind die Ziele des Curriculums als Ziele, die angestrebt werden sollen, formuliert, anstatt als Ziele, die erreicht werden sollen. Somit wird eher der Prozess beschrieben als das Ergebnis. (vgl. ebd.)

Daher kann Qualität ebenfalls als Prozessqualität definiert und in Bezug auf pädagogische Prozesse evaluiert werden. Prozessqualität bezieht sich auf die Aktivitäten und Beziehungen in der frühpädagogischen Betreuung. Somit erfordert eine hohe Prozessqualität sowohl eine gut funktionierende Erzieher-Kind-Beziehung als auch sorgfältig geplante Aktivitäten, die regelmäßig analysiert und bewertet werden. Auch eine gute Beziehung zu den Eltern der Kinder spielt hierbei eine wichtige Rolle. Außerdem kann Prozessqualität durch ständige Fortbildungen für das pädagogische Personal verbessert werden. (vgl. ebd., 1260)

Um die Prozessqualität messen zu können wurde im Jahr 1980 die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) eingeführt, die im Jahr 1998 revidiert wurde (ECERS-R). Um Bildung und Betreuung anbieten zu können, muss ein Qualitätsprogramm die drei wichtigsten Grundbedürfnisse aller Kinder erfüllen, damit es den Kindern ermöglicht wird, eine hohe Lebensqualität zu erfahren, während ihnen dabei geholfen wird ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Diese drei Grundbedürfnisse sind Schutz ihrer Gesundheit und Sicherheit, der Aufbau von positiven Beziehungen und die Möglichkeit der Förderung sowie das Lernen aus Erfahrungen. Man benötigt alle drei Bereiche, um eine hohe Qualität sicherstellen zu können. Diese drei Schlüsselaspekte der Prozessqualität sind in der ECERS-R enthalten und spiegeln sich in den 43 Punkten wider. Sie werden in sieben Obergruppen unterteilt:

- Raum und Ausstattung
- Grundversorgung
- Sprache/kognitive Fähigkeiten
- Aktivitäten

- Interaktionen
- Struktur
- Eltern und Mitarbeiter.

Durch die Maßstäbe der ECERS-R wird die Umwelt im weiteren Sinne definiert und die Ausstattung der Räume sowohl im Innen- und Außenbereich, die Materialien und Aktivitäten, die den Kindern angeboten werden, die Betreuung und Interaktion, die stattfinden, als auch den Zeitplan des Tages, einschließlich der Routinen und Aktivitäten, bewertet. Außerdem wird die Unterstützung für die Eltern und Mitarbeiter berücksichtigt. In Schweden wird die ECERS-R für verschiedene Projekte verwendet, in denen frühpädagogische Fachkräfte regelmäßig ihre Arbeit im Team besprechen und evaluieren. (vgl. FPG Child Development Institute 2012)

Das *Skolverket* hat die Aufgabe die *förskola* zu betreuen, zu unterstützen und zu evaluieren, damit die Qualität und die Ergebnisse stetig verbessert werden, denn alle Kinder haben das Recht auf eine gleichwertige Ausbildung. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, hat das *Skolverket* nationale Ziele und Richtlinien festgelegt, anhand derer die *förskolor* bewertet werden können. Außerdem werden regelmäßig Statistiken angefertigt, wodurch der Vergleich zwischen verschiedenen Einrichtungen erleichtert wird. Des Weiteren gibt es Schulinspektoren, die die Arbeit der *förskola* vor Ort überprüfen und nachprüfen, ob sie die nationalen Ziele des Curriculums verfolgt. (vgl. Skolverket 2010)

3.3.2 Läroplan för Förskolan (Curriculum für die frühpädagogische Tageseinrichtung)

Der erste nationale *läroplan* für die Arbeit in der *förskola* wurde 1998 eingeführt. Mit dem *läroplan* sollte die pädagogische Dimension der *förskola* gestärkt werden, um die langfristige Planung für die Arbeit in der *förskola* zu ermöglichen und die Ziele leichter verfolgen zu können und zu evaluieren. Daher sollte auch großen Wert auf den Aufbau und den Inhalt des *läroplan* gelegt werden. Bei der Erstellung des Bildungsplans wurden verschiedene Interessensgruppen einbezogen, wodurch eine große Akzeptanz und Unterstützung des *läroplan* erreicht wurde.

Der *läroplan för förskolan* erhielt den gleichen Status wie der *läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Curriculum für die Grundschule, die Vorschulklasse und das Freizeithem), so dass davon ausgegangen wird, dass die Arbeit und die Aktivitäten in der *förskola* für alle Kinder gleich sein werden. Natürlich

wurde dadurch die Arbeit des pädagogischen Personals eingeschränkt, da sich die Einrichtungen nicht mehr nur auf einen Bereich spezialisieren kann. Folglich wird aber auch verhindert, dass bestimmte Ziele ausgeschlossen werden. Der *läroplan* ist ein Konzept, in dem die Werte für die Arbeit in der *förskola* und die Ziele der *förskola* festgelegt wurden. Hierbei stehen die individuelle Entwicklung und das Lernen des Kindes im Mittelpunkt, außerdem sind die Ziele eher an qualitativen Vorstellungen als an quantitativen Ergebnissen ausgerichtet. Im *läroplan* sind nur Richtlinien für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte und wie sie sich im Umgang mit den Kindern verhalten sollen, um die Entwicklung der Kinder in die Richtung der Ziele zu fördern festgehalten. (vgl. Pramling Samuelsson 2007, 1262f)

Im Jahr 2010 wurde ein neuer *läroplan för förskolan* verabschiedet, der zusammen mit dem neuen Schulgesetz im Sommer 2011 in Kraft trat. Im neuen *läroplan* sind klarere Ziele für die Entwicklung der Kinder in den Bereichen Sprache und Mathematik und in Naturwissenschaften und Technologie festgelegt worden. Außerdem werden die pädagogischen Verantwortlichkeiten der pädagogischen Fachkräfte genauer erläutert. Es gibt neue Abschnitte für Evaluation und Entwicklung sowie für die Verantwortlichkeiten der Leitung. (vgl. Ministry of Education and Research 2011)

Der Träger der *förskola* beschließt innerhalb des Rahmens des *läroplan*, wie die *förskola* zu führen ist. Der *läroplan* enthält grundlegende Werte und Aufgaben, nationale Ziele und Richtlinien für die *förskola*. Dabei spielt die Vermittlung von demokratischen Grundwerten und die Achtung der Menschenrechte eine wichtige Rolle, da die schwedische Gesellschaft darauf basiert. Deshalb soll jede Person, die in der *förskola* arbeitet, die Achtung vor den inneren Werten eines jeden Menschen sowie die Achtung für unsere gemeinsame Umwelt fördern. Des Weiteren beruhen die pädagogischen Prinzipien auf der Annahme, dass Bildung und Betreuung zusammengehören. Eine gute fürsorgliche Umgebung ist ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung und das Lernen, während die Betreuung an sich aus pädagogischer Sicht unter anderem am wichtigsten ist. Die große Bedeutung des Spiels für die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse als auch die eigene Kreativität und Aktivität des Kindes wird im *läroplan* betont. Die *förskola* legt somit den Grundstein für lebenslanges Lernen. Daher sollte sie angenehm, sicher und reich an Lernmöglichkeiten sein. Die Aktivitäten sollten sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und auf einem

ganzheitlichen Blick auf das Kind basieren. Um diese Ziele zu erreichen, ist eine Zusammenarbeit mit dem Elternhaus unumgänglich. (vgl. Skolverket 2011j, 3ff)

Es gibt sieben Zielbereiche, die sich in Ziele und Richtlinien unterteilen. Die Ziele legen die Ausrichtung der Arbeit der *förskola* fest und damit die Qualitätsentwicklung, die in der *förskola* erwartet wird. Die Richtlinien für die Mitarbeiter in der *förskola* gelten nicht nur für die pädagogischen Fachkräfte, die dafür verantwortlich sind, dass die Arbeit mit den Zielen des *läroplan* übereinstimmt, sondern auch für andere Teammitglieder. Somit sind alle in der *förskola* Tätigen verpflichtet, die Normen und Werte des *läroplan* zu verfolgen und dazu beizutragen, dass diese erfüllt werden. Die Zielbereiche sind in „Normen und Werte“, „Entwicklung und Lernen“, „Beteiligung der Kinder“, „*förskola* und Familie“, „Zusammenarbeit mit der Schule“, „Weiterverfolgung, Evaluation und Entwicklung“ und „Verantwortung der Leitung“ unterteilt.

Unter dem Bereich „Norme und Werte“ versteht man, dass die *förskola* aktiv und bewusst die Entwicklung der Kinder im Hinblick auf das Verständnis und die Akzeptanz für die in der Gesellschaft geltenden demokratischen Werte beeinflussen und fördern sollte. (vgl. ebd., 8)

In dem Bereich „Entwicklung und Lernen“ geht es darum, dass der pädagogische Ansatz dadurch geprägt sein sollte, dass Betreuung, Sozialisation und Lernen ein kohärentes Ganzes formen. Die Aktivitäten in der *förskola* sollen so geplant sein, dass sie das Lernen und die Entwicklung des Kindes fördern und fordern. Dafür sollte die Lernumgebung offen, reich an Anregungen und attraktiv sein. Somit kann die *förskola* sowohl das Spiel, die Kreativität und Freude am Lernen fördern, als auch das Interesse der Kinder am Lernen und Entdecken neuer Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten stärken. Außerdem sollte die *förskola* den Kindern dabei helfen, ein Verständnis von sich selbst und der Umwelt zu entwickeln. Daher sollten die Aktivitäten auch auf dem Erkundungsdrang, der Neugier und der Lust am Lernen der Kinder basieren und auf den Erfahrungen der Kinder sowie deren Interessen, Bedürfnisse und Ansichten beruhen. Um Abwechslung zu schaffen, sollten die Kinder in die Planung der Aktivitäten einbezogen werden. (vgl. ebd., 9)

Um eine gute „Beteiligung der Kinder“ in der *förskola* zu erreichen, ist es wichtig, dass die Kinder lernen zu verstehen, was Demokratie bedeutet. Außerdem ist es für die soziale Entwicklung wichtig, dass die Kinder ihren Kompetenzen entsprechend lernen, Verantwortung für ihr Handeln und ihre Umwelt zu übernehmen. Daher

sollten auch die Bedürfnisse und Interessen, die die Kinder in unterschiedlicher Weise ausdrücken, die Grundlage für die Gestaltung der Räume und für die Planung der Aktivitäten sein. (vgl. ebd. 12)

Der Bereich „*förskola* und Familie“ handelt von der Verantwortlichkeit, die die Eltern für die Erziehung und Entwicklung ihres Kindes haben. Die *förskola* soll die Familie ergänzen, indem sie die bestmöglichen Voraussetzungen schafft, um die Entwicklung des Kindes ergiebig und vielfältig zu machen. Daher ist eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen der *förskola* und der Familie wichtig. Den Eltern sollte die Möglichkeit gegeben werden sich einzubringen und Einfluss auf die Aktivitäten zu nehmen. Damit dies auch gelingt, müssen die Arbeit und die Ziele der *förskola* transparent gehalten werden. (vgl. ebd., 13)

Um die gesamte Entwicklung der Kinder für die Zukunft zu unterstützen, sollte sich die *förskola* um eine gute „Zusammenarbeit mit der Schule“ bemühen. Dazu zählt die Zusammenarbeit mit der *förskoleklass*, da diese von den meisten Kindern noch vor der Grundschule besucht wird. Als Grundlage für die Zusammenarbeit dienen nationale sowie lokale Ziele und Richtlinien. Die *förskola* ist ebenso dafür verantwortlich, dass der Übergang in die *förskoleklass* oder die Grundschule erleichtert wird und besonders die Kinder unterstützt werden, die eine spezielle Förderung benötigen. (vgl. ebd.)

Ein weiterer Bereich behandelt die „Weiterverfolgung, Evaluation und Entwicklung“. Die Qualität der *förskolor* muss regelmäßig und systematisch dokumentiert, verfolgt, evaluiert und weiterentwickelt werden. Um die Evaluierung der Qualität und die Schaffung guter Voraussetzungen fürs Lernen gewährleisten zu können, müssen die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder überwacht, dokumentiert und analysiert werden. Außerdem kann jedes Kind nur dann entsprechend gefördert und gefordert werden, wenn man weiß, welche Erfahrungen, welches Wissen und welche Interessen das jeweilige Kind hat. Dies erfordert Kenntnisse darüber, wie entdeckungsfreudig, wissbegierig und engagiert das Kind in der *förskola* ist, wie sich das Wissen des Kindes verändert hat und wann es die *förskola* als interessant, lustig und sinnvoll empfindet. Das Ziel der Evaluierung ist es, Wissen darüber zu erlangen, wie die Qualität in der *förskola* weiterentwickelt werden kann, sodass jedes Kind die bestmöglichen Bedingungen für die Entwicklung und das Lernen bekommen kann. In die Evaluation sollen sowohl Eltern als auch die Kinder einbezogen werden. (vgl. ebd., 14)

Die Leitung der *förskola* trägt die Gesamtverantwortung dafür, dass die Ziele und Richtlinien des *läroplan* umgesetzt und erfüllt werden. Des Weiteren ist sie dafür verantwortlich, dass die Qualität stetig weiterentwickelt und evaluiert wird. (vgl. ebd., 16)

Der *läroplan* dient zur Verbesserung der Qualität in ganz Schweden und zur Erleichterung des Vergleiches der *förskolor*, da diese alle den gleichen Zielen und Richtlinien folgen müssen. (vgl. Pramling Samuelsson 2007, 1264)

3.4 Ausbildung des Fachpersonals

In der *förskola* arbeiten verschiedene Berufsgruppen. Mehr als die Hälfte der 85.599 Beschäftigten in der *förskola* haben einen Universitätsabschluss. Davon ist der *förskollärare* (frühpädagogische Fachkraft) mit 49% und die *barnskötare* (Kinderbetreuungsfachkraft/pädagogische Assistentin/pädagogischer Assistent) mit 38% am meisten vertreten. (vgl. Skolverket 2011k, eigene Berechnungen)

Die Ausbildungen unterliegen ständiger Evaluation und werden dadurch regelmäßig weiterentwickelt oder gar ganz verändert, wie es beispielsweise beim *förskollärare* der Fall war. Erst 2001 wurde die Ausbildung durch ein neues System ersetzt, doch nach der ersten Evaluation stellte man fest, dass das neue Ausbildungssystem einige Probleme mit sich brachte. Deshalb wurde es im Jahr 2011 erneut durch die Regierung geändert, jedoch kam es durch die Umstellung des Systems zu einem Fachkräftemangel im frühpädagogischen Bereich. Um ein Absinken des Qualitätsstandards zu verhindern, werden daher viele akademisch ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte benötigt. (vgl. Karlsson Lohmander 2007, 1269; Oberhumer/Schreyer 2010, 352)

Im folgenden Teil soll deshalb auf die aktuelle Entwicklung in der Ausbildung zum *förskollärare* und auf die Ausbildung zur *barnskötare* eingegangen werden. Außerdem sollen beide Berufsgruppen nach ISCED eingestuft werden, um eine Vergleichsmöglichkeit zu Deutschland zu schaffen.

3.4.1 Förskollärare (frühpädagogische Fachkraft)

Bereits im Jahr 1898 wurden die ersten Kurse, die vier Monate dauerten, für Lehrer von jungen Kindern angeboten. Hauptsächlich nahmen unverheiratete Frauen der Mittelklasse dieses Angebot wahr und unterstützten so die Arbeit in Einrichtun-

gen für junge Kinder. Nach zwei Jahren wurde die Dauer der Kurse auf zwei Jahre verlängert und erhielt den Namen „Froebelseminaret“ (Fröbelseminar). (vgl. Karlsson Lohmander 2007, 1266)

Die ersten Institute für die Lehrerausbildung entstanden im Jahr 1913. Die Ausbildung dauerte zunächst zwei Jahre, später wurde sie auf vier Jahre verlängert. Im Jahr 1950 wurden die ersten Lehrer an Hochschulen für Lehrer ausgebildet. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte und für Grundschullehrer gemeinsam an einer Schule für Grundschullehrer angeboten. Erst später wurden einige dieser Schulen zu Hochschulen umgewandelt.

Im Jahr 1968 wurden alle Ausbildungen für Lehrer und für frühpädagogische Fachkräfte auf Universitätsniveau angehoben. Die größte Veränderung brachte die Einführung eines nationalen Lehrplans für die Ausbildung des Lehrers. Nachdem im Jahr 1977 nun alle Lehrerausbildungen in das nationale Bildungssystem für Universitäten und höhere Bildung integriert wurden, gab es lange Zeit keine Veränderungen mehr. Ende der 1990er Jahre wurde von der Regierung schließlich eine Kommission für die Lehrerausbildung gebildet, um die Lehrerausbildung komplett zu reformieren. Sie trat im Jahr 2001 in Kraft. (vgl. Eurydice 2011)

Bis zum Jahr 2001 dauerte die Ausbildung drei Jahre und man spezialisierte sich in Frühpädagogik, um in der *förskola* arbeiten zu können. Durch die Reform des Gesamtsystems der Lehrerausbildung sollte ein gemeinsames Qualifikationssystem entstehen, um „ein übergeordnetes Ausbildungssystem für alle, die mit Kinder im Alter von 1 bis 18 Jahren arbeiten, einzuführen“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, 349). *Förskollärare* wurden durch die Reform zu *lärare för yngre åldrar* (Lehrer für jüngere Kinder) ausgebildet. Durch diese Ausbildung konnten sie in der *förskola* mit den 1- bis 5-Jährigen, in der *förskoleklass* mit den 6-Jährigen und in Zusammenarbeit mit einem Grundschullehrer auch in der Grundschule mit den 7- bis 8-Jährigen arbeiten. Durch manche Kursmodelle konnte man sich außerdem für die Arbeit mit den 8- bis 11-Jährigen neben der Lehrkraft qualifizieren. Das Studium umfasste 3½ Jahre (7 Semester). Dabei waren einige Elemente der Ausbildung für alle künftigen Lehrkräfte gleich. Eine Spezialisierung in einem Bereich erfolgte erst ab dem vierten Semester. Bei einer Spezialisierung im frühpädagogischen Bereich musste man während des Studiums 210 ECTS-Punkte² erreichen. (vgl. ebd.)

² ECTS (European Credit Transfer System) erleichtert die Anerkennung von Studienleistungen innerhalb Europas und schafft mehr Transparenz in der Lehre. Durch das System wird die Übertragung von

Das Ausbildungscurriculum bestand aus den drei Schwerpunkten „erziehungswissenschaftliche Grundlagen“, „fächerbezogene Studien“ und „Spezialisierung in einem bestimmten Bereich“. Zu den „erziehungswissenschaftlichen Grundlagen“ gehörten Themen wie Bildungstheorien, Förderpädagogik, Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie fächerübergreifende Themen wie Sozialisation, Demokratieverständnis, Gender und grundlegende Werte. „Fächerbezogene Studien“ wurden in den Bereichen Sprache, Literacy und Mathematik belegt. Man kann sich beispielsweise in den Bereichen der inklusiven Pädagogik, Soziologie, Erwachsenenbildung oder internationalen Perspektiven spezialisieren. Außerdem sollte der Studiengang verschiedene pädagogische Ansätze und Methoden vermitteln, weil man nach Erreichen des Abschlusses in allen schulischen Bereichen als Lehrer arbeiten durfte. Da dies jedoch nur Rahmenvorgaben waren, entwickelte jede Universität ihren eigenen spezifischen Studiengang. (vgl. Karlsson Lohmander 2007, 1268)

Die erste Evaluation des neuen Ausbildungssystems für Lehrer fand im Jahr 2005 statt, nachdem die ersten Studentinnen und Studenten nach dem neuen System ihre Ausbildung abgeschlossen hatten. Schon zu diesem Zeitpunkt wurden die ersten Probleme sichtbar. Ein großes Problem war z.B., dass die Studierenden nach ihrem Abschluss lieber in der Grundschule als in der *förskola* arbeiten wollten. Ein Grund dafür könnte der fehlende Status, das geringere Gehalt oder die schlechteren Arbeitsbedingungen in der *förskola* sein. Ein weiteres Problem bestand darin, dass es schwieriger war eine starke professionelle Identität zu entwickeln, da oft der direkte Bezug zur Praxis fehlte. Durch diese Probleme war es schwierig neues Personal vor allem für die *förskola* zu finden. Daher beschloss die Regierung 2008 eine radikale Umstrukturierung der Lehrerausbildung, obwohl die letzte Reform erst wenige Jahre zuvor stattgefunden hat. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 349f)

Im April 2010 verabschiedete der *Riksdag* ein neuen Gesetzesentwurf für die Lehramtsstudiengänge, in dem der bisherige Bachelor/Master of Education durch vier neue Abschlüsse ersetzt werden soll:

- Frühpädagogische Erziehung

Lernerfahrungen zwischen verschiedenen Institutionen ermöglicht. Außerdem ist eine größere Studentenmobilität und Flexibilisierung beim Erwerb von Abschlüssen möglich. (vgl. Europäische Kommission 2011b)

- Grundschulpädagogik mit den Schwerpunkten *förskoleklass* und Grundschule für die Klassen 1-3, Grundschule für die Klassen 4-6 oder *skolbarnsomsorg* (Schulkinderbetreuung)
- Fachlehrer
- Lehrer für die berufliche Ausbildung.

Die vier neuen Abschlüsse qualifizieren für das gewünschte Arbeitsfeld und darüber hinaus werden zusätzliches allgemeines Wissen und Kompetenzen vermittelt, die für die Lehrer und pädagogischen Fachkräfte wichtig sind. Durch die Abgrenzung der Abschlüsse sind die Studiengänge klarer definiert und spezialisiert. (vgl. Eurydice 2011)

Für den Abschluss in frühpädagogischer Erziehung muss man während des Studiums 210 Hochschul-Credits (äquivalent zu ECTS-Punkten) erworben haben. Das Studium orientiert sich an den Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern in der *förskola*. Somit vermittelt der Studiengang die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, um dem Bedarf der Kinder nach Betreuung und Bildung gerecht werden zu können. (vgl. ebd.)

Die neue Lehrerausbildung trat schließlich im Herbst 2011 in Kraft. Durch die Umstrukturierung wird erneut zu *förskollärare* ausgebildet und nicht mehr zu *lärare för yngre åldrar*. Als *förskollärare* kann man in der *förskola* oder der *öppen förskola* mit den 1- bis 5-Jährigen arbeiten. Um in der *förskoleklass* arbeiten zu können benötigt man entweder einen Abschluss in Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt *förskoleklass* oder einer entsprechenden Zusatzqualifikation. (vgl. ebd.; seepro 2009, 53)

Mit dem Abschluss zum *förskollärare* wird man nach ISCED in das Niveau 5A eingestuft, da dieser Studiengang an einer Universität gelehrt wird und somit zum tertiären Bildungssektor angehört. Damit ist man berechtigt an weiterführenden Forschungsprogrammen teilzunehmen oder direkt in einem Beruf mit hohen Qualifikationsanforderungen zu arbeiten. (vgl. ebd.; UNESCO 1997)

3.4.2 Barnskötare (Kinderbetreuungsfachkraft/pädagogische Assistentin/pädagogischer Assistent)

Nach den neun Jahren Pflichtschule können die Schülerinnen und Schüler zwischen 18 nationalen Programmen wählen, die auf Niveau der Sekundarstufe II sind. Von diesen sind sechs vorbereitend für den Besuch einer Universität und zwölf

berufliche Programme. Diese Programme bestehen u.a. aus neun Pflichtfächern, die von allen besucht werden müssen. Zu den neun Pflichtfächern gehören Schwedisch/Schwedisch als Zweitsprache, Englisch, Geschichte, Sozialkunde, Religion, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport und Gesundheit sowie Ästhetik.

Außerdem werden zusätzlich Kernfächer für den entsprechenden Beruf unterrichtet. (vgl. Eurydice 2012)

Für die Ausbildung zur *barnskötare* muss man das *barn- och fritidsprogrammet* (Kinder- und Freizeitprogramm) mit dem Schwerpunkt *pedagogiskt arbete* (pädagogische Arbeit) absolvieren. Mit der Ausbildung findet eine Spezialisierung in den Bereichen der Entwicklung, des Lernens, der Bedürfnisse und Rechte von Kindern und Jugendlichen statt. (vgl. Skolverket 2012) Zu den Kernfächern der Ausbildung zählen:

- Kenntnis des Arbeitsplatzes
- Kinderbetreuung und Freizeitstudien
- Kinderbetreuung als Beruf
- Freizeit als soziales Phänomen
- Entwicklung, sozialer Kontext, Sozialisierung
- Professionelles Arbeiten und lebenslanges Lernen
- Frühe Kindheit und Freizeiterziehung – Gesundheitserziehung, Medienstudium, Leitungsaufgaben, Informations- und Kommunikationstechnik, Management.

Dabei sind mindestens 15% der Ausbildung in Praktika zu absolvieren, die von der Schule vergeben werden. Diese Praktika sind entgeltfrei. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 351) Die Ausbildung dauert drei Jahre und qualifiziert danach zur Arbeit als Ergänzungskraft in der *förskola*, der *öppen förskola* oder dem *fritidshem* (Freizeitzentrum). Außerdem kann man die allgemeine Hochschulreife erreichen. (vgl. seepro 2009, 54)

Mit dem Abschluss zur *barnskötare* wird man nach ISCED in Level 3A eingestuft. Mit dieser Einstufung kann man direkt auf dem Arbeitsmarkt anfangen oder ein Hochschulstudium (ISCED 5A) beginnen. (vgl. ebd.; UNESCO 1997)

4 Vergleich der beiden Ländern

Nachdem Deutschlands und Schwedens frühpädagogische Betreuungssysteme vorgestellt wurden, sollen nun beide Länder miteinander verglichen werden, um zu überprüfen, welches Land die besseren Voraussetzungen für Kinder schafft.

In Deutschland gehört die Kindertagesbetreuung im Gegensatz zu Schweden nicht zum Bildungssystem, sondern zur Kinder- und Jugendhilfe. Daher sind unterschiedliche Institutionen für die Kindertagesbetreuung zuständig. In Schweden übernimmt das *Skolverket* die meisten Aufgaben, die die Kinderbetreuung betreffen wie z.B. die Evaluation der *förskola*. (vgl. Kap. 2.1.1 und Kap. 3.1.1)

Das *skollagen* ist in Schweden das Gesetz, an das sich alle schulischen Einrichtungen halten müssen. Es wurde gerade komplett überarbeitet und an die neuen Gegebenheiten angepasst. In Deutschland hingegen ist das KJHG nur ein übergeordnetes Gesetz, das von den Ländern durch eigene Gesetze und Verordnungen ausgestaltet wird. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Voraussetzungen für die Kita. Es werden immer wieder Ergänzungen am KJHG vorgenommen, die die Länder umsetzen müssen. (vgl. Kap. 2.1.1 und Kap. 3.1.2)

Außerdem variiert die Finanzierung in Deutschland aufgrund der unterschiedlichen Gesetze. Sie ist zwar eine Kombination aus Landeszuschüssen, Zuschüssen der Gemeinde und/oder des örtlichen Trägers, jedoch sind diese von Bundesland zu Bundesland verschieden. Ebenso sind die Beitragssätze in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich angelegt. Auch in Schweden setzt sich die Finanzierung aus staatlichen und kommunalen Zuschüssen sowie Beiträgen zusammen, jedoch gibt es eine Höchstgrenze für den Beitrag der Eltern, der bei 1260 SEK (143€) im Monat liegt. Zudem ist ein Platz für Kinder ab drei Jahren für mindestens drei Stunden kostenfrei. Schweden liegt mit den Ausgaben für Kinderbetreuung im vorschulischen Bereich in Höhe von 2,8% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) deutlich über dem Mindestwert von 1%, den UNICEF für die Finanzausstattung fordert. Deutschland gibt gerade einmal 0,42% des BIPs für Kinderbetreuung aus. (vgl. Kap. 2.1.3 und Kap. 3.1.3)

Die Einrichtungsformen unterscheiden sich ebenfalls. So gibt es in Schweden eine Einrichtung für alle Kinder im Alter von einem bis fünf Jahren, in Deutschland gibt es zum einen die Kinderkrippe für Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres und die Kita für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt. In beiden Ländern sollen die frühpädagogischen Einrichtungen die Entwicklung der Kinder fördern

und sie auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten. Der Bedarf an Ganztagsplätzen in einer *förskola* wird weitestgehend gedeckt, nur selten muss man länger als vier Monate auf einen Betreuungsplatz warten. In Deutschland hingegen ist der Bedarf größer als das Angebot. Dies ist vor allem bei Ganztags- und Krippenplätzen der Fall. Auch die Öffnungszeiten sind in Deutschland noch nicht an den tatsächlichen Bedarf angepasst. Öffnungszeiten von 6:30 bis 18:30 sind in Schweden die Regel. Ebenso sind Gruppengrößen mit durchschnittlich 17 Kindern pro Gruppe in Schweden normal, wohingegen es in Deutschland Gruppen mit bis zu 25 Kindern gibt. Der Erzieher-Kind-Schlüssel unterscheidet sich deutlich zwischen den Ländern. So kommen in Deutschland auf einen Erzieher etwa dreizehn Kinder, in Schweden nur fünf. Dies spiegelt sich vor allem in der pädagogischen Arbeit wider, da bei einem besseren Erzieher-Kind-Schlüssel eine viel intensivere und individuellere Förderung realisierbar ist. Zusätzlich zur institutionellen frühpädagogischen Betreuung gibt es in beiden Ländern die Tagespflege. Hierbei stimmen die Gegebenheiten in beiden Ländern fast überein. Es ist keine spezielle Qualifikation notwendig, um als Tagespflegeperson tätig sein zu können, dennoch wird es sowohl in Deutschland als auch in Schweden empfohlen einen Qualifizierungskurs zu belegen. Die Tagespflege dient in Deutschland oft als Basisangebot für die unter 3-Jährigen und als Ergänzungsangebot für ältere Kinder. In Schweden ist die Tagespflege eine Alternative zur institutionellen Tagesbetreuung. Jedoch ist sie nicht weit verbreitet. Sie tritt hauptsächlich in ländlichen Gegenden auf. In Deutschland ist dies genau gegenteilig der Fall, da dort die Tagespflege in den Städten weiter verbreitet ist. In Schweden gibt es neben der *förskola* weitere alternative Betreuungsformen. Dazu gehört die *öppen förskola*, die als offene Kontaktgruppe und Beratungszentrum dient. Sie ist hauptsächlich für Kinder und deren Eltern gedacht, die keine andere Einrichtung besuchen. Auch dort wird auf die Förderung der Kinder geachtet, damit sie die gleichen Startchancen bekommen wie Kinder die eine *förskola* besuchen. Außerdem gibt es die *förskoleklass*, die als Übergangsform von der *förskola* in die Schule gilt. Die *förskoleklass* ist eine eigene Schulform für alle 6-Jährigen und soll die Lernentwicklung der Kinder fördern und den Übergang in die Schule erleichtern. (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 3.2)

Für das Qualitätsmanagement gibt es in Deutschland kein einheitliches System zur Evaluierung der Kitas. Dies ist schwierig, da alle Bundesländer ihren eigenen Kindertagesstättengesetzen folgen. Ebenso unterscheiden sich die Bildungspläne der sechzehn Bundesländer. Die Qualitätssicherung und –entwicklung wird hingegen

in Schweden sehr ernst genommen. Das *Skolverket* legt jedes Jahr Statistiken zu den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems vor und die *förskolor* müssen jährlich ihre Arbeit evaluieren. Dabei werden sie vom *Skolverket* unterstützt, damit die Qualität und die Ergebnisse stetig verbessert werden können. Um eine Evaluierung landesweit möglich zu machen, wurden national Ziele und Richtlinien im *läroplan för förskolan* festgelegt. Ob die Umsetzung dieser auch erfolgt, wird regelmäßig von Schulinspektoren überprüft. (vgl. Kap. 2.3.1 und Kap. 3.3.1)

Im *läroplan för förskolan* steht die individuelle Entwicklung des Kindes im Vordergrund. Vor allem wird immer wieder die Förderung der Kinder hervorgehoben, die eine besondere Unterstützung aus verschiedenen Gründen brauchen. Um diese entsprechend fördern zu können, wurden grundlegende Werte und Aufgaben sowie nationale Ziele und Richtlinien festgelegt. Außerdem ist die Evaluierung der Arbeit im *läroplan* festgeschrieben, um die Qualität der *förskola* stetig weiterentwickeln zu können. Der *läroplan för förskolan* gilt für ganz Schweden. In Deutschland hingegen gibt es nur einen gemeinsamen Rahmen für die Bildungspläne, den die Länder ausgestalten sollen. Dadurch unterscheiden sich die Bildungspläne in Form, Umfang und Inhalt. Somit ist ein Vergleich der verschiedenen Einrichtungen nur schwer möglich, da dafür ein Rahmenbildungsplan, der in allen Bundesländern gelten würde, notwendig wäre. (vgl. Kap. 2.3.2 und Kap. 3.3.2)

Die Qualitätsunterschiede zeigen sich auch in der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals. In Schweden hat mehr als die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung einen Universitätsabschluss, in Deutschland hingegen nur 3% der Fachkräfte. Die Erzieherin und der Erzieher sind nach ISCED-Einstufung in Level 5B bzw. 4A einzuordnen. Ein schwedischer *förskollärare* ist in Level 5A eingestuft und erhält somit eine höherwertige Ausbildung als eine Erzieherin bzw. ein Erzieher in Deutschland, übernimmt jedoch die gleichen Aufgaben. In Deutschland ist nur eine Sozialpädagogin bzw. ein Sozialpädagoge auf dem gleichen Niveau wie ein *förskollärare*, da beide einen Universitätsabschluss bzw. einen Fachhochschulabschluss haben. Auch der Abschluss zur *barnskötare* wird höher eingeschätzt als der Abschluss der SPA. Die *barnskötare* wird in Level 3A eingestuft, wodurch sie die Hochschulreife erlangt und somit für den Besuch einer Universität berechtigt ist. Eine SPA bzw. ein SPA hingegen erreicht mit seiner Ausbildung den Level 3B, welcher nur den Zugang zur Fachoberschule bzw. Fachschule ermöglicht. Es lässt sich also erkennen, dass die Ausbildungen im frühpädagogischen Bereich in

Schweden ein höheres Niveau haben als in Deutschland. Deutschland hat jedoch damit begonnen, dieses Defizit in der Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals durch Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu verbessern, indem auf der KMK ein gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ beschlossen wurde. Danach soll es Erzieherinnen und Erziehern leichter möglich sein, ein Studium zur Kindheitspädagogin bzw. zum Kindheitspädagogen zu beginnen und somit die Qualität der Arbeit in der Kita zu verbessern. (vgl. Kap. 2.4 und Kap. 3.4)

5 Schlussfolgerung

Zu Beginn dieser Arbeit stellte sich mir die Frage, ob andere Länder wie Schweden ein Vorbild für Deutschland in Bezug auf die Kinderbetreuung sein könnten. Speziell Schweden kann hier in manchen Punkten ein Vorbild sein, da Schweden alle Mindeststandards, die UNICEF für Kinderbetreuung fordert, erfüllt.

In Schweden gehören alle Bereiche, die Bildung und Erziehung betreffen, sowohl die *förskola* als auch die Schule, zum Aufgabenbereich des *Utbildningsdepartement*. Somit wird der *förskola* eine besondere Bedeutung zugemessen. In Deutschland hingegen ist keine Institution völlig alleine für die Kinderbetreuung zuständig, wodurch sich auch keiner richtig verantwortlich fühlt, obwohl Bildung und Erziehung schon in der frühen Kindheit ein wichtiger Aspekt ist. In Deutschland sind die Bundesländer für die Ausgestaltung des KJHG verantwortlich. Dies führt dazu, dass jedes Bundesland sein eigenes Kindertagesstättengesetz hat. Dadurch ist eine Vergleichbarkeit der einzelnen Einrichtungen bundesweit kaum möglich. In Schweden hingegen ist diese Möglichkeit durch ein für alle Kommunen geltendes *skollagen* gegeben.

Schweden investiert fast 3% des BIPs in Kinderbetreuung, was zeigt, dass in Schweden die Kinderbetreuung einen sehr hohen Stellenwert hat. Deutschland erfüllt nicht einmal den von UNICEF geforderten Mindeststandard von einem 1% des BIPs. Deutschland sollte mehr in Kinderbetreuung investieren, denn „Kinderbetreuung ist [...] als soziale Investition zu betrachten, welche für die gesamte Gesellschaft Nutzen stiftet.“ (Altgeld/Krüger/Menke 2009, 6)

Die Investitionen spiegeln sich zu dem in den Angebotsformen und der Qualität wider. Nur langsam geht der in Deutschland dringend benötigte Ausbau an Plät-

zen für unter 3-Jährige voran. In Schweden ist es normal, dass Eltern ihre Kinder mit einem Jahr in die förskola geben, um wieder arbeiten gehen zu können, allerdings ist dort auch das Angebot an Plätzen vorhanden, die dies ermöglichen. So sind die meisten Plätze in Schweden Ganztagsplätze. Dies wünschen sich in Deutschland auch viele Eltern und sie werden ebenso dringend benötigt, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen.

Ebenfalls müsste man in Deutschland den Erzieher-Kind-Schlüssel noch weiter anpassen, sodass eine individuelle Förderung eines jeden Kindes realisierbar ist. Dazu müsste aber mehr höher qualifiziertes Personal, beispielsweise mit Hochschulabschluss, in den Kitas in Deutschland arbeiten. Dies ist in Schweden bereits üblich, da dort mehr als die Hälfte des pädagogischen Personals einen Hochschul- bzw. einen Universitätsabschluss besitzen. Deutschland versucht durch Einführung von Studiengängen im Bereich „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ mehr akademisch ausgebildete Fachkräfte in den Kitas zu beschäftigen, denn die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte spiegelt sich auch in der Qualität der Arbeit wider.

Im Punkt Qualitätssicherung kann Deutschland ein Menge von Schweden lernen. Dort ist im *skollagen* und im *läroplan* die regelmäßige Evaluation und die stetige Weiterentwicklung der Einrichtungen und deren Qualität festgeschrieben. Das *Skolverket* fertigt jährliche Statistiken für diesen Bereich an und ermöglicht so eine bessere Vergleichbarkeit der Kommunen und der Einrichtungen. In Deutschland ist dies nicht möglich, da es keinen einheitlichen Rahmen mit Zielen und Richtlinien gibt, die dies ermöglichen könnten. Dabei wird Qualitätssicherung immer wichtiger, weil im Bereich Bildung und Erziehung nur gute Arbeit geleistet werden kann, wenn hochwertige Qualität vorhanden ist, um somit allen Kindern die gleichen Startmöglichkeiten bieten zu können. Um die Förderung jedes Kindes realisieren zu können, haben die sechzehn Bundesländer ihre eigenen Bildungspläne eingeführt. Jedoch sind diese uneinheitlich und unverbindlich, wodurch die Umsetzung und Ausgestaltung bei den Einrichtungen liegt und die Qualität nicht gesichert ist. Es wäre sinnvoller einen verbindlichen, einheitlichen Rahmenbildungsplan wie in Schweden zu entwerfen, um für alle Kinder bundesweit die gleichen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen und somit auch die gleichen Chancen zu schaffen. Denn die Kinder von heute, sind die Gesellschaft von morgen.

Deutschland hat durch die Einführung des KiföG und dem damit zusammenhängenden Ausbau an Krippenplätzen bereits einen wichtigen Schritt in die richtige

Richtung getan. Ebenso wird durch die bessere Qualifizierung des Personals versucht, die Qualität in den Kitas zu verbessern. Dies sind jedoch nur die ersten Schritte auf einem langen Weg, um die Standards, die UNICEF für die Kinderbetreuung fordert und die Schweden bereits erreicht hat, zu erfüllen.

6 Vokabelliste

barn- och fritidsprogrammet	- Kinder- und Freizeitprogramm
barnskötare	- Betreuungsfachkraft, pädagogische Assistentin/ pädagogischer Assistent
dagbarnvårdare	- Tagespflegeperson
familjedaghem	- Familientagesstätte
förskola	- fröhpädagogische Tageseinrichtung, Vorschule
förskolor	- fröhpädagogische Tageseinrichtungen
förskoleklass	- Vorschulklasse
förskoleverksamhet	- fröhpädagogische Betreuung
förskollärare	- fröhpädagogische Fachkraft, Vorschullehrer
fritidshem	- Freizeitzentrum
Frobelseminaret	- Fröbelseminar
lärare för yngre åldrar	- Lehrer für jüngere Kinder
läroplan	- Lehrplan, Curriculum
läroplan för förskolan	- Curriculum für die pädagogische Tageseinrichtung
läroplan för grundskola, forskoleklassen och fritidshemmet	- Curriculum für die Grundschule, die Vorschulklasse und das Freizeitzentrum
öppen förskola	- offene Kinderbetreuung
pedagogiskt arbete	- pädagogische Arbeit
pedagogisk omsorg	- Kindertagespflege
Riksdag	- Parlament, Reichstag
skolbarnsomsorg	- Schulkinderbetreuung
skollagen	- Schulgesetz
Skolverket	- Nationalagentur für Bildung
Utbildningsdepartement	- Bildungsministerium

7 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abbildung 1: Frühkindliche Bildung in den OECD-Ländern – Rangliste erreichter Mindeststandards zum Schutz und zur Förderung von Kindern in Kindergärten und Vorschuleinrichtung in 25 Industrieländern, S. 5

Tabelle 1: Kindertagesstättengesetze der Länder, S. 8

8 Literaturverzeichnis

Altgeld, Karin/Krüger, Tim/Menke, André 2009: Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum. Ein internationaler Länderreport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Amerein, Bärbel/Amerein, Kurt 2011: Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung. Köln: Bildungsverlag EINS

Bock-Famulla, Kathrin 2004: Finanzierungsmodelle im Spannungsfeld von Fachlichkeit und ökonomischer Rationalität. In: Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Kitas und Kosten. Die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-29

Brunnbauer, Bettina/Riedel, Birgit 2007: Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse?. Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder?. DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag, 43-59

Colberg-Schrader, Hedi/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) 2000: Qualifizieren für Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen. Hohengehren: Schneider Verlag

Deutsches Jugendinstitut 2002: Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote. Eine Recherche zu alternativen Angebotsformen. München: DJI

- Döbert, Hans 2010: Deutschland. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/ von Kopp, Botho/Reuter, Lutz R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 175-203
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens 2007: Zu wenig und zu unflexibel. Zum Stand öffentlicher Kinderbetreuung bei In-Kraft-Treten des TAG. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder?. DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag, 25-42
- Förster, Charis/Mörth, Annedore/Schlecht Daena/ Wellner, Beate 2008: Kita – Wie gut sind wir?. Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer Pamela (Hrsg.) 2010: Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gunnarsson, Lars 2007: Quality in Swedish Early Childhood Education. In: New, Rebecca S./Cochran, Monchrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia. Vol. 4. Westport: Praeger, 1258-1261
- Karlsson Lohmander, Maelis 2007: Early Childhood Teacher Education in Sweden. In: New, Rebecca S./Cochran, Monchrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia. Vol. 4. Westport: Praeger, 1266-1270
- Knauer, Raingard 2011: Erzieher/in. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 245
- Kreyenfeld, Michaela/ Spieß, C. Katharina/Wagner, Gert G. 2001: Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Satus quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied/Berlin: Luchterhand Verlag

Kues, Hermann 2010: Gute Qualität von Anfang an!. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 7-9

Merchel, Joachim 2010: Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag

Mühlum, Albert 2011: Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 771-772

Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge 2010: Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Oberhuemer Pamela/Ulich Michaela 1997: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Pramling Samuelsson, Ingrid 2007: Democracy: The Curriculum Foundation for Swedish Preschools. In: New, Rebecca S./Cochran, Monchrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia. Vol. 4. Westport: Praeger, 1261-1266

van Santen, Eric 2007a: Wie verbreitet ist die Kindertagespflege?. Öffentliche und informelle Tagespflege in Ost- und Westdeutschland. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder?. DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag, 123-139

van Santen, Eric 2007b: Tagespflege. Wer wünscht sie, wer nutzt sie und wie wird sie genutzt?. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder?. DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag, 141-158

Wehrmann, Ilse 2010: Die Zukunft beginnt heute. Zentrale Forderungen für die frühkindliche Bildung und die Umsetzung der Bildungspläne. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 19-33

Werler, Tobias/Claesson, Silwa 2010: Schweden. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/ von Kopp, Botho/Reuter, Lutz R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 645-664

Zimmer, Renate 2010: Bildungspläne zwischen Verbindlichkeit und Beliebigkeit. Einführung. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 11-17

Bildungsserver 2012: Ausführungsgesetze der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder (Kitagesetze). In: <http://www.bildungsserver.de/Ausfuehrungsgesetze-der-Laender-zu-Tageseinrichtungen-fuer-Kinder-Kitagesetze--1899.html> (Zugriff: 31.1.2012)

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2005: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. In: http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Zugriff: 20.1.2012)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) 2012: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. In: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/> (Zugriff: 22.2.2012)

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2010: Kinderförderungsgesetz (KiföG). In: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html> (Zugriff: 28.1.2012)

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2011: Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. In:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kifoeg-zweiter-zwischenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

(Zugriff: 28.1.2012)

Bildungsserver wiki 2012: Sozialpädagogik. In:

<http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Sozialp%C3%A4dagogik> (Zugriff: 4.1.2012)

Europäische Kommission 2011a: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR). In:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm (Zugriff:

22.2.2012)

Europäische Kommission 2011b: Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). In:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_de.htm (Zugriff:

21.2.2012)

Europa-Portal 2010: Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. In:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm (Zugriff: 4.1.2012)

Eurybase 2010: Organisation of the education system in Sweden. In:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SE_EN.pdf (Zugriff: 12.2.2012)

Eurydice 2011: Sweden: Teachers and Education Staff. In:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Teachers_and_Education_Staff (Zugriff: 21.2.2012)

Eurydice 2012: Sweden: Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education. In:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Upper_Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education (Zugriff: 22.2.2012)

FPG Child Development Institute 2012: About Environment Rating Scale. In:

<http://ers.fpg.unc.edu/about-environment-rating-scales> (Zugriff: 19.2.2012)

HIBB 2011: Bildungsplan. Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz. In:

<http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1336?PHPSESSID=1c51096750101eda29d881f6d6d66c9a> (Zugriff: 2.1.2012)

Jugendministerkonferenz 2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (Zugriff: 7.2.2012)

Jugend- und Familienministerkonferenz 2010a: Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. In:

http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/06-2010_JFMK-Umlaufbeschluss_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Zugriff: 20.2.2012)

Jugend- und Familienministerkonferenz 2010b: Anlage. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. In:

http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/Anlage_zum_JFMK_Beschluss_6_2010_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Zugriff: 20.2.2012)

Jugend- und Familienministerkonferenz 2011: Staatliche Anerkennung von Bachelorsabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. In:

http://www.jfmk.de/Downloads/___ffentliche_Beschl___sse_JFMK/TOP_7_2_endg___ltig.pdf (Zugriff: 20.2.2012)

Kultusministerkonferenz 1997: Rahmenvereinbarung über die Berufsschulen. In:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Berufsfachschulen.pdf (Zugriff: 3.12.2011)

Kultusministerkonferenz 2002: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. In:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Zugriff: 2.11.2011)

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2009: Lehrplan für die Berufsfachschule III. Fachrichtung Sozialpädagogik. Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent. In:
<http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=39> (Zugriff: 3.1.2012)

Ministry of Education and Research Sweden 2011: Status and pedagogical task of preschool to be strengthened. In:
<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/17/21/24/dd5b1a52.pdf> (Zugriff: 17.2.2012)

OECD 2012: Country statistical profile: Sweden. In: http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-sweden_20752288-table-swe (Zugriff: 13.2.2012)

Seepro 2009: Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. In:
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf (Zugriff: 28.8.2011)

Skolverket 2009a: Tabell 1: Anställda som arbetar med barn efter kön samt arbetsledare och årsarbetare 2008. In: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.5245/2.2062/2.4325/2.4327> (Zugriff: 13.2.2012)

Skolverket 2009b: Tabell 3A: Antal familjedaghem och inskrivna barn efter ålder och kön 2003-2008. In: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.5245/2.2062/2.4325/2.4326> (Zugriff: 13.2.2012)

Skolverket 2010: The Swedish National Agency for Education supervises and provides support for better schooling. In:

http://www.skolverket.se/2.3894/in_english/publications (Zugriff 19.2.2012)

Skolverket 2011a: Tabell 3 A: Antal förskolor, barn per avdelning och inskrivna barn efter ålder och kön 2004–2010. In: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4318> (Zugriff: 12.2.2012)

Skolverket 2011b: Avgifter. In: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/forskola/2.614/avgifter-1.4153> (Zugriff: 13.2.2012)

Skolverket 2011c: Tabell 1: Kostnader 2010. In: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4320> (Zugriff 13.2.2012)

Skolverket 2011d: Tabell 1A: Antal institutioner, inskrivna barn efter ålder samt kommuner med verksamhet 2010. In: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4318> (Zugriff: 13.2.2012)

Skolverket 2011e: Tabell 2A: Skolor och elever i förskoleklass läsåren 2002/03-2010/11. In: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4284/2.4286> (Zugriff: 14.2.2012)

Skolverket 2011f: Preschool. In:

http://www.skolverket.se/2.3894/in_english/the_swedish_education_system/preschool (Zugriff 13.2.2012)

Skolverket 2011g: Öppen förskola. In: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/2.3344/2.3350> (Zugriff: 14.2.2012)

Skolverket 2011h: Tabell 2C: Andel elever i förskoleklass 2010/11. In:

<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4284/2.4286> (Zugriff: 14.2.2012)

Skolverket 2011i: Preschool class. In:

http://www.skolverket.se/2.3894/in_english/the_swedish_education_system/2.879

(Zugriff: 14.2.2012)

Skolverket 2011j: Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010. In:

http://www.skolverket.se/2.3894/in_english/publications (Zugriff: 13.2.2012)

Skolverket 2011k: Tabell 2A: Årsarbetare efter kön och utbildning samt antal barn per
årsarbetare 1999-2010. In: [http://www.skolverket.se/statistik-och-](http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4319)

[analys/2.1862/2.4317/2.4319](http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4319) (Zugriff: 22.2.2012)

Skolverket 2012: Barn- och fritidsprogrammet. In: [http://www.skolverket.se/forskola-](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/barn-och-fritidsprogrammet)

[och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/barn-och-](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/barn-och-fritidsprogrammet)

[fritidsprogrammet](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/barn-och-fritidsprogrammet) (Zugriff: 22.2.2012)

Statistische Bundesamt 2010a: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1. Kinder
und tätige Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. In:

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikatio-](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikation-)

[nen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tageseinrichtun-](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikation-)
[genKindertagespflege5225402107004,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikation-) (Zugriff: 2.11.2011)

Statistisches Bundesamt 2010b: 2010: 23% der Kinder unter 3 Jahren in Kindertages-
betreuung. In:

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10__409__225,templated=renderPrint.psml)
[010/11/PD10__409__225,templated=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10__409__225,templated=renderPrint.psml) (Zugriff: 20.1.2012)

Statistisches Bundesamt 2011a: Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen.
Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. In:

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikatio-](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikation-)

[nen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Kindertageseinri-](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikation-)
[chtungenPersonalschluesel5225409109004,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikation-) (Zugriff: 25.1.2012)

Statistisches Bundesamt 2011b: 25,4% der unter 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung – geringer Anstieg in 2011. In:
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/11/PD11__409__225,templateId=renderPrint.psm1 (Zugriff: 27.1.2012)

UNESCO 1997: International Standard Classification of Education. ISCED 1997. In:
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (Zugriff: 5.1.2012)

UNICEF 2008a: Gleiche Chancen fangen bei den jüngsten Kindern an. UNICEF-Studie zur Kinderbetreuung in den OECD-Staaten. In:
http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/Report_Card_08__Child_Care_Transition/UNICEF-Info_RC8_Kinderbetreuung_OECD-Laender.pdf (Zugriff: 4.2.2012)

UNICEF 2008b: The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. In:
http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/Report_Card_08__Child_Care_Transition/rc8.pdf (Zugriff 12.2.2012)

9 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde. Dabei habe ich nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Wentorf, den 29. Februar 2012

Anuschka Czepoks

Anhang

Tabelle der Bildungspläne

Nachfolgend sind die verschiedenen Bezeichnungen der Bildungsbereiche in den einzelnen Bundesländern tabellarisch dargestellt. Bei der Darstellung wird zwischen den Bildungsbereichen unterschieden, die inhaltlich weitestgehend in den Ländern übereinstimmen, und den Bildungsbereichen, die inhaltlich abweichen und somit eine Ergänzung darstellen. (vgl. Schlecht/Förster/Wellner/Mörth 2008, 11ff)

Land	Inhaltlich weitestgehend übereinstimmende Bildungsbereiche						Ergänzende/abweichende Bildungsbereiche		
Baden-Württemberg	Körper	Sprache	Denken		Sinne		Gefühl und Mitgefühl; Sinn, Werte und Religion		
Bayer	Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport; Gesundheit	Sprache und Literacy	Mathematik	Naturwissenschaft und Technik; Umwelt	Musik	Ästhetik, Kunst und Kultur	Werteorientierung und Religiosität	Informations- und Kommunikationstechniken, Medien	Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte
Berlin	Körper, Bewegung und Gesundheit	Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	Musik	Bildnerisches Gestalten			Soziale und kulturelle Umwelt
Brandenburg	Körper, Bewegung und Gesundheit	Sprache, Kommunikation und Schriftkultur	Mathematik und Naturwissenschaft		Musik	Darstellen und Gestalten			Soziales Leben
Bremen	Körper und Bewegung	Sprachliche und non-verbale Kommunikation		Natur, Umwelt und Technik	Rhythmik und Musik	Bauen und Gestalten		Spiel und Fantasie	Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft
Hamburg	Körper, Bewegung und Gesundheit	Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	Musik	Bildnerisches Gestalten			Soziale und kulturelle Umwelt

Land	Inhaltlich weitestgehend übereinstimmende Bildungsbereiche					Ergänzende/abweichende Bildungsbereiche	
Hessen	Starke Kinder <ul style="list-style-type: none"> • Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte • Gesundheit, Bewegung und Sport • Lebenspraxis 	Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder <ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Literacy • Medien 	Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Naturwissenschaften • Technik 	Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder <ul style="list-style-type: none"> • Bildnerisches und darstellende Kunst • Musik und Tanz 		Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder <ul style="list-style-type: none"> • Religiosität und Werteorientierung • Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur • Demokratie und Politik • Umwelt 	
Mecklenburg-Vorpommern	Bewegungserziehung	Sprechen und Sprache	Elementares mathematisches Denken	Gemeinschaft, Natur, Sachen	Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten		
Niedersachsen	Bewegung und Gesundheit	Sprache	Natur- und Lebenswelt Mathematisches und naturwissenschaftliches Grundverständnis			Ästhetische Bildung	Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz; Emotionale und soziale Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten
Nordrhein-Westfalen	Bewegung	Sprache(n)	Natur und kulturelle Umwelten	Spielen, Gestalten, Medien			
Rheinland-Pfalz	Bewegung	Sprache	Mathematik, Naturwissenschaft und Technik		Musisch-kreativer Bereich		Naturerfahrung/Ökologie; Interkulturelles Lernen; Förderung sozialer Kompetenzen; Geschlechtssensible Pädagogik; Werteerziehung; Religiöse Bildung; Lernkompetenz, Medien

Land	Inhaltlich weitestgehend übereinstimmende Bildungsbereiche						Ergänzende/abweichende Bildungsbereiche
Saarland	Körper, Bewegung und Gesundheit	Sprache und Schrift	Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	Musik	Bildnerisches Gestalten	Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Umwelt
Sachsen	Kommunikative Bildung „Dialog“	Somatische Bildung „Wohlfühlen“	Naturwissenschaftliche Bildung „Entdecken“; Mathematische Bildung „Ordnen“		Ästhetische Bildung „Wahrnehmen“		Soziale Bildung „Beteiligung“
Sachsen-Anhalt	Körper, Bewegung und Gesundheit	Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur	Mathematische Grunderfahrungen	Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	Ästhetik und Kreativität		(Inter-)Kulturelle und soziale Grunderfahrungen
Schleswig-Holstein	Körper, Bewegung und Gesundheit	Sprache(n), Zeichen, Schrift, Kommunikation	Mathematik, Naturwissenschaft und Technik		Musisch-ästhetische Bildung; Medien		Kultur, Gesellschaft und Politik; Ethik, Religion und Philosophie
Thüringen	Motorische und gesundheitliche Bildung	Sprachliche und schriftsprachliche Bildung	Mathematische Bildung	Naturwissenschaftliche und technische Bildung	Musikalische Bildung	Künstlerisch-gestaltende Bildung	Soziokulturelle und moralische Bildung