

Pamela Oberhuemer

Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2012 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Koordination: Uta Hofele
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz, Bildbearbeitung: Brandung, Leipzig
Titelfoto: rachwal © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-057-8

Pamela Oberhuemer

Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die europäische Leitorientierung „Lebenslanges Lernen“ stellt alle Nationalstaaten vor die Herausforderung, qualifizierte berufliche Weiterbildungsangebote bereitzustellen. Vor dem Hintergrund der deutschen Diskurse über Strukturen und Qualitäten frühpädagogischer Weiterbildung ist ein systematischer internationaler Vergleich von Weiterbildungskonzepten hilfreich.

Pamela Oberhuemer hat im Rahmen der vorliegenden Studie zentrale Aspekte frühpädagogischer Weiterbildung in sechs europäischen Ländern recherchiert – Dänemark, England, Italien, Schweden, Slowenien und Ungarn. Die Ergebnisse geben einen Einblick in Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten und zeigen zugleich Stärken und Schwächen des deutschen Systems auf.

Die Studie wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin. Die Ergebnisse der Studie sollen den fachlichen sowie fachpolitischen Diskurs anregen und fließen auch in weitere Projektarbeiten ein.

München, im Juli 2012



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	12
1.1	Ausgangslage und Ziel der Studie	12
1.2	Leitfragen und methodisches Vorgehen	13
2	Dänemark (Camilla Hjorth Weber)	14
2.1	Das System der Kindertageseinrichtungen in Dänemark	14
2.1.1	Organisationsstrukturen	14
2.1.2	Besuchsquoten	14
2.1.3	Qualitätssicherung	14
2.1.4	Reformdiskurse	14
2.2	Personalstrukturen und Ausbildungen	15
2.2.1	Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?	15
2.2.2	Ausbildungen und Qualifizierungswege	15
2.3	Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Dänemark	16
2.3.1	Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?	16
2.3.2	Hauptformen der Fort- und Weiterbildung	16
2.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	17
2.3.4	Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten	17
2.3.5	Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung	18
2.3.6	Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung	18
2.3.7	Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen	19
2.3.8	Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	19
2.3.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	20
2.4	Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Dänemark	21
2.4.1	Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems	21
2.4.2	Herausforderungen und Ausblick	21

3	England (Denise Hevey)	23
3.1	Das System der Kindertageseinrichtungen in England	23
3.1.1	Organisationsstrukturen	23
3.1.2	Besuchsquoten	24
3.1.3	Qualitätssicherung	24
3.1.4	Reformdiskurse	25
3.2	Personalstrukturen und Ausbildungen	25
3.2.1	Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?	25
3.2.2	Ausbildungen und Qualifizierungswege	26
3.3	Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in England	27
3.3.1	Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?	27
3.3.2	Hauptformen der Fort- und Weiterbildung	27
3.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	28
3.3.4	Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten	28
3.3.5	Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung	29
3.3.6	Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung	30
3.3.7	Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen	30
3.3.8	Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	30
3.3.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	32
3.4	Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus England	33
3.4.1	Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems in England	33
3.4.2	Herausforderungen und Ausblick	33
4	Italien (Arianna Lazzari)	35
4.1	Das System der Kindertageseinrichtungen in Italien	35
4.1.1	Organisationsstrukturen	35
4.1.2	Besuchsquoten	35
4.1.3	Qualitätssicherung	35
4.1.4	Reformdiskurse	35
4.2	Personalstrukturen und Ausbildungen	36
4.2.1	Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?	36
4.2.2	Ausbildungen und Qualifizierungswege	37
4.3	Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Italien	37
4.3.1	Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?	37
4.3.2	Hauptformen der Fort- und Weiterbildung	38
4.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	39
4.3.4	Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten	39
4.3.5	Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung	40
4.3.6	Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung	40
4.3.7	Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen	41
4.3.8	Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	41
4.3.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	41
4.4	Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Italien	41
4.4.1	Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems	41
4.4.2	Herausforderungen und Ausblick	42

5	Schweden (Maelis Karlsson Lohmander)	44
5.1	Das System der Kindertageseinrichtungen in Schweden	44
5.1.1	Organisationsstrukturen	44
5.1.2	Besuchsquoten	44
5.1.3	Qualitätssicherung	45
5.1.4	Reformdiskurse	45
5.2	Personalstrukturen und Ausbildungen	46
5.2.1	Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?	46
5.2.2	Ausbildungen und Qualifizierungswege	46
5.3	Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Schweden	47
5.3.1	Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?	47
5.3.2	Hauptformen der Fort- und Weiterbildung	47
5.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	48
5.3.4	Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten	48
5.3.5	Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung	49
5.3.6	Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung	49
5.3.7	Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen	49
5.3.8	Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	50
5.3.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	50
5.4	Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Schweden	51
5.4.1	Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems in Schweden	51
5.4.2	Herausforderungen und Ausblick	51
6	Slowenien (Tatjana Vonta)	53
6.1	Das System der Kindertageseinrichtungen in Slowenien	53
6.1.1	Organisationsstrukturen	53
6.1.2	Besuchsquoten	53
6.1.3	Qualitätssicherung	53
6.1.4	Reformdiskurse	54
6.2	Personalstrukturen und Ausbildungen	55
6.2.1	Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?	55
6.2.2	Ausbildungen und Qualifizierungswege	56
6.3	Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Slowenien	57
6.3.1	Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?	57
6.3.2	Hauptformen der Fort- und Weiterbildung	57
6.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	57
6.3.4	Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten	57
6.3.5	Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung	58
6.3.6	Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung	59
6.3.7	Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen	59
6.3.8	Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	60
6.3.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	61
6.4	Evaluative Zusammenfassung durch die slowenische Expertin	61
6.4.1	Stärken und Schwächen des slowenischen Systems der Fort- und Weiterbildung	61
6.4.2	Herausforderungen und Ausblick	61

7	Ungarn (Marta Korintus)	64
7.1	Das System der Kindertageseinrichtungen in Ungarn	64
7.1.1	Organisationsstrukturen	64
7.1.2	Besuchsquoten	64
7.1.3	Qualitätssicherung	65
7.1.4	Reformdiskurse	65
7.2	Personalstrukturen und Ausbildungen	66
7.2.1	Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?	66
7.2.2	Ausbildungen und Qualifizierungswege	67
7.3	Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Ungarn	67
7.3.1	Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?	67
7.3.2	Hauptformen der Fort- und Weiterbildung	67
7.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen	68
7.3.4	Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten	68
7.3.5	Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung	69
7.3.6	Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung	69
7.3.7	Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen	69
7.3.8	Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	70
7.3.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	70
7.4	Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Ungarn	70
7.4.1	Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems	70
7.4.2	Herausforderungen und Ausblick	71
8	Bezug zu Deutschland: Systemische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in länderübergreifender Perspektive	73
8.1	Systeme und Personalstrukturen der Kindertageseinrichtungen	73
8.1.1	Dänemark	73
8.1.2	England	73
8.1.3	Italien	74
8.1.4	Schweden	74
8.1.5	Slowenien	74
8.1.6	Ungarn	74
8.2	Fort- und Weiterbildungssysteme	75
8.2.1	Definitionen und Hauptformen	75
8.2.2	Rahmenvereinbarungen	77
8.2.3	Fort- und Weiterbildungsträger	78
8.2.4	Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht	80
8.2.5	Bedingungen der Teilhabe und Freistellung	81
8.2.6	Aktuelle Themenschwerpunkte	82
8.2.7	Anrechnungsverfahren und berufliche Aufstiegschancen	84
8.2.8	Forschung und Monitoring	86
8.2.9	Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen	87

9	Zusammenfassung und Ausblick	88
10	Literatur	90
11	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	95
	Zu den Autorinnen	96
	Danksagung	97
	Anhang: Fragenkatalog	98

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Ziel der Studie

Seit einigen Jahren stehen im Kontext der Einführung von curricularen Rahmenwerken für die frühe Bildung sowie der Etablierung zahlreicher Hochschulstudiengänge mit den Schwerpunkten *Frühpädagogik* und *Kindheitspädagogik* auch die Strukturen und die Qualität der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland zunehmend im Blick.

Diese fachpolitische Thematisierung erfährt durch die seit 2009 einsetzenden umfangreichen Recherchen und Aktivitäten der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*¹ eine deutliche fachwissenschaftliche Stärkung mit Breitenwirkung. Leitziel der vorliegenden Studie ist es, diese landesspezifischen Diskussionen in einen europäisch-internationalen Rahmen zu setzen.

Die vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* geförderte Studie *Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa (SEEPRO)* (Oberhuemer/Schreyer 2010) befasste sich in einem systemischen Ansatz vorwiegend mit der Grundausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte in den 27 Ländern der EU. Fort- und Weiterbildung waren zwar ein Thema in Interviews mit Experten, aber nicht das Hauptaugenmerk der Studie.² Auch bei den OECD-Studien *Starting Strong* und *Starting Strong II* (Organisation for Economic Co-operation and Development OECD 2006, 2001) war das Personal von Kindertageseinrichtungen sowie dessen Fort- und Weiterbildung nur *ein* Aspekt unter den vielen untersuchten Merkmalen der Systeme von Kindertageseinrichtungen in 20 Ländern weltweit (darunter in 15 europäischen Ländern) – ebenso wie in der *Eurydice-Studie* (Eurydice Network 2009).

In der neuen von der EU geförderten *CoRe-Studie* (Urban u.a. 2011) stehen zwar erstmalig Kompetenzanforderungen an verschiedene Akteure im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Mittelpunkt, der Fokus aber liegt nicht ausschließlich auf einer systematischen Darstellung der Fort- und Weiterbildungschancen für Fachkräfte.

Für die vorliegende Studie konnte die bereits bestehende Datenbasis durch speziell beauftragte Expertenberichte, die sich exklusiv mit europäischen Systemen der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte befassen, erweitert werden. Es wurden Länder mit unterschiedlichen Systemmerkmalen gewählt, die – entweder durch partielle Gemeinsamkeiten oder durch signifikante Unterschiede zur Situation in *Deutschland* – Anregungscharakter für die Diskussion im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Fort- und Weiterbildung hierzulande haben könnten. Die Studie gibt einen aktuellen und eingehenden Einblick in die Fort- und Weiterbildungslandschaft von sechs europäischen Ländern: *Dänemark, England, Italien, Schweden, Slowenien* und *Ungarn*. Mit dieser Auswahl sind zwei zentral-/osteuropäische Länder, ein angelsächsisches und ein südeuropäisches Land vertreten.

Die Systeme der Kindertageseinrichtungen für Kinder bis zu sechs und sieben Jahren sind in drei Ländern (*Dänemark, Schweden, Slowenien*) vollständig integriert: In ihnen existieren *ein* zuständiges Ministerium, gleiche Finanzierungsmodalitäten für alle Einrichtungsformen und gleiche Personalstrukturen. In zwei Ländern (*Italien, Ungarn*) unterscheiden sich die Organisations- und Personalstrukturen für die Drei- bis Sechsjährigen (Bildung) von denen der Kinder in den ersten drei Lebensjahren (Soziales, Gesundheit). In *England* ist das System der Kindertageseinrichtungen nur partiell integriert: *ein* zuständiges Ministerium, aber – je nach Trägerschaft - unterschiedliche Finanzierungsmodalitäten und Personalstrukturen in den Tageseinrichtungen.

Nach einer systematischen Darstellung der sechs Länder-Fallstudien werden in einem weiteren Schritt länderübergreifende Analysen mit Blick auf einzelne Aspekte der Fort- und Weiterbildungssysteme herausgearbeitet, die dann abschließend in Bezug zur Situation in *Deutschland* gesetzt werden.

1 www.weiterbildungsinitiative.de

2 Für die Bezeichnung weiblicher und männlicher Personengruppen wird nachfolgend die für WiFF-Studien vorgesehene Sprachregelung der „Paarformel“ (Gallmann) angewandt: Erzieherinnen und Erzieher, Absolventinnen und Absolventen, ... – handelt es sich jedoch beispielsweise um eine Studie oder ein Projekt, bei denen nur Erzieherinnen befragt wurden bzw. teilgenommen haben, wird die männliche Form weggelassen.

1.2 Leitfragen und methodisches Vorgehen

Nachdem das *Deutsche Jugendinstitut* (DJI) einer Studie mit aktuellen Daten aus den sechs genannten Ländern zugestimmt hatte, wurden im April 2011 Expertinnen der entsprechenden Länder von der Autorin dieser Studie eingeladen, speziell für diesen Zweck eine systematische Falldarstellung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in ihren Ländern zu erstellen: Camilla Hjorth Weber (Dänemark), Prof. Denise Hevey (England), Dr. Arianna Lazzari (Italien), Maelis Karlsson Lohmander (Schweden), Dr. Tatjana Vonta (Slowenien) und Dr. Marta Korintus (Ungarn).

Ende April erhielten sie einen halb-strukturierten Fragenkatalog (siehe Anhang). Sie wurden gebeten, in einem ersten Teil Hintergrunddaten über das nationale System der Kindertageseinrichtungen sowie über die Ausbildungen und Personalstrukturen in ihrem Land zu geben. Der Schwerpunkt des Berichtes sollte auf der Darstellung der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte liegen.

Folgende Aspekte waren dabei von Bedeutung:

- Definitionen und Verständnisse von Fort- und Weiterbildung
- Hauptformen

- Rechtliche Rahmenbedingungen
- Aufgaben und Pflichten von Fort- und Weiterbildungsträgern
- Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung
- Aktuelle Themenschwerpunkte
- ob und wie eine Weiterbildungsteilnahme formal anerkannt und mit beruflichen Aufstiegschancen verbunden ist
- Forschungen zur Fort- und Weiterbildung
- Aktueller Entwicklungsstand bezüglich der Verbindung eines *Nationalen Qualifikationsrahmens* (NQR) mit dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR).

Abschließend wurden die Autorinnen gebeten, eine Einschätzung der Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems für frühpädagogische Fachkräfte ihres Landes vorzunehmen sowie einige Herausforderungen für die Zukunft zu formulieren.

Die englischsprachigen Berichte wurden alle im (kurzen) Zeitraum bis Anfang September 2011 eingereicht. Sie wurden von der Autorin dieser Studie redigiert, gekürzt, zum Teil neu strukturiert und ins Deutsche übertragen. Während der Erstellung der Studie war die Autorin im ständigen Kontakt mit den einzelnen Expertinnen bezüglich inhaltlicher Aspekte und Fragestellungen der Berichte.

Zehn Leitfragen

- Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?
- Wie sehen Hauptformen der Fort- und Weiterbildung aus?
- Gibt es landesweite/rechtliche Rahmenvorgaben?
- Wer sind die Fort- und Weiterbildungsträger?
- Ist Fortbildung ein Recht oder eine Pflicht?
- Wie sehen Teilhabe- und Freistellungsbedingungen aus?
- Was sind aktuelle Themenschwerpunkte – und warum?
- Wie sehen formale Anrechnungsverfahren aus?
- Forschung und Monitoring: sind sie ausreichend?
- Wie weit sind Entwicklungen um einen *Nationalen Qualifikationsrahmen* in Verbindung mit dem *Europäischen Qualifikationsrahmen*?

2 Dänemark (Camilla Hjorth Weber)

2.1 Das System der Kindertageseinrichtungen in Dänemark

2.1.1 Organisationsstrukturen

Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zur Einschulung sind in Dänemark Teil des sozialen Wohlfahrtssystems unter der übergreifenden Verantwortung des *Sozialministeriums*.³ Kinder werden mit sechs Jahren eingeschult. Bezüglich Personal, Finanzierung und Partizipationschancen ist das System der frühpädagogischen Tageseinrichtungen einheitlich geregelt.

Das *Tagesbetreuungsgesetz* von 2007 (*dagtilbudsloven*, Novellierung 2011) ist die geltende Grundlage für frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote – auch für Kinder im Schulalter (Danish Ministry of Social Affairs 2011). Nach diesem Gesetz wird die Verantwortung für die regionale Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung (Ziele, Rahmenbedingungen) an die 98 Kommunen delegiert. Diese Aufgabe liegt primär beim kommunalen *Tagesbetreuungsamt*, in einzelnen Fällen aber auch bei den Leitungen der Kindertageseinrichtungen. Ausführungen und Richtlinien zum Gesetz regeln sowohl die Finanzierung der Kindertagesbetreuung und die Elternbeiträge – ebenso das Recht auf einen Betreuungsplatz.

Die überwiegende Mehrzahl der frühpädagogischen Tageseinrichtungen liegt in öffentlicher Trägerschaft (74% im Jahr 2010). 21% sind sogenannte selbstverwaltete Tageseinrichtungen, d.h. Einrichtungen freier Träger, die staatliche Zuschüsse erhalten,⁴ 5% sind rein private Tageseinrichtungen. Neben den Kinderkrippen (*vuggestuer*) für Kinder bis zu zwei Jahren und den Kindergärten für Drei- bis Fünfjährige (*bør-*

nehaver) machen altersintegrierte Kindertageseinrichtungen für Kinder bis zu fünf Jahren den größten Anteil der Kindertageseinrichtungen aus.⁵

2.1.2 Besuchsquoten

2010 waren 67% der Kinder in den ersten drei Lebensjahren in irgendeiner Form der Kindertagesbetreuung angemeldet: 17% der unter Einjährigen, 87% der Einjährigen und 93% der Zweijährigen. 51% der unter Dreijährigen besuchten eine öffentliche Kindertageseinrichtung oder Kinderkrippe. Die Beteiligungsrate für die Drei- bis Fünfjährigen war 97%.

2.1.3 Qualitätssicherung

Obwohl die Qualität der Kindertagesbetreuung ein zentrales fachpolitisches Thema der letzten Dekade war, gibt es derzeit keinen übergreifenden Qualitätsrahmen, der für alle Kindertageseinrichtungen verbindlich ist. Die Aufgabe der Qualitätskontrolle – sowohl der Fachkräfte-Ausbildung als auch der Tageseinrichtungen – wurde im *Tagesbetreuungsgesetz* von 2007 geregelt und an das *Dänische Evaluationsinstitut* (EVA) übertragen. EVA veröffentlichte Evaluationsmaterialien für Tageseinrichtungen, unter anderem ein Selbstevaluations-Instrument, das sich auf die Themen des Bildungsplans bezieht. Zurzeit entwickelt eine Expertengruppe im Auftrag des *Sozialministeriums* „nationale Ziele“ für die Kindertagesbetreuung, inklusive Qualitätsziele und Qualitätsstandards.

Neuere Initiativen, die auf der Grundlage des Gesetzes von 2007 entwickelt wurden, beziehen sich beispielsweise auf Evaluationsmaßnahmen, Sprachstanduntersuchungen in Kindertageseinrichtungen, Festlegung der Bildungsziele (pädagogischer Plan), Aufgaben der Elternbeiräte oder die Beteiligung der Eltern an den Essenskosten.

2.1.4 Reformdiskurse

2010 wurde eine *Kinderreform* (*Barnets Reform*) initiiert mit dem Fokus auf Kinderrechte und präventive Maßnahmen für Kinder und Familien aus sozial benachteiligten Milieus. Zudem wurde dem Personal der Kindertageseinrichtungen mehr Verantwortung für Kontakte mit Behörden gegeben, wenn sie der Meinung sind, das Wohlbefinden eines Kindes sei gefährdet.

3 Anmerkung (Pamela Oberhuemer): Nach den Neuwahlen im Oktober 2011 wurde diese Verantwortung an das *Ministerium für Kinder und Bildung* (*Ministeriet for Børn og Undervisning*) übertragen.

4 In den selbstverwalteten Kindertageseinrichtungen ist der Verwaltungsrat Eigentümer im juristischen und ökonomischen Sinne, gleichzeitig sind diese Einrichtungen verpflichtet, die gleichen Regelungen wie die öffentlichen Kindertageseinrichtungen einzuhalten.

5 Vgl. Statistics Denmark 2010.

Im aktuellen fachpolitischen Diskurs stechen zwei Themen heraus:

- (a) ein verstärkter Fokus auf Lern- und Bildungsaspekte der Tageseinrichtungen;
- (b) die Aufnahme und Inklusion von benachteiligten Kindern und Kindern mit besonderen Bedürfnissen/Behinderungen in Regeleinrichtungen.

Die kontroversen Debatten beziehen sich auf die Perspektive des Kindes, ökonomische Aspekte und den darauf bezogenen Fort- und Weiterbildungsbedarf des pädagogischen Fachpersonals.

2.2 Personalstrukturen und Ausbildungen

2.2.1 Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?

Fachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen sind entweder Pädagogen (*pædagog*) mit einer sozialpädagogischen Hochschulausbildung, die in gruppenleitender oder einrichtungsleitender Funktion arbeiten, oder pädagogische Assistentinnen und Assistenten (*pædagogmedhjælper*), die keine formale Ausbildung vorweisen müssen. Angehende Leitungskräfte absolvieren in der Regel ein Managementdiplom (Bachelorniveau).

Mehr als die Hälfte der Kernfachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen sind *pædagoger* (56%), rund 6% sind Lehrkräfte mit einer akademischen Ausbildung, 12% haben eine zweijährige Hochschulbildung (*short-cycle higher education*), 4% sind pädagogische Assistentinnen und Assistenten mit einem qualifizierten Abschluss, und 21% haben lediglich die neunjährige (heute zehnjährige) Schulpflicht absolviert (NIRAS 2010).

Rund drei Viertel der Kernfachkräfte (*pædagoger*) sind Frauen und ein Viertel Männer. Es gibt keine Funktionsbeschreibungen (wie bei Lehrkräften in Schulen) – weder bei den Kernfachkräften noch bei den Assistentinnen und Assistenten. Seit 1996 können angehende Pädagogische Assistentinnen und Assistenten eine formale Qualifizierung absolvieren (vgl. Kapitel 2.2.2).

Obwohl der Anteil der *pædagoger* mit einem zweijährigen weiterführenden Hochschuldiplomabschluss

(*graduate degree*⁶) in den letzten zehn Jahren gewachsen ist, gehen die Absolventen in der Regel nicht in eine Praxiseinrichtung, sondern nehmen eine kommunale Managementposition an oder arbeiten in Entwicklungs- und Evaluationsprojekten.

2.2.2 Ausbildungen und Qualifizierungswege

Angehende *pædagoger* studieren für 3,5 Jahre an einer berufsqualifizierenden Hochschule (*professionshøjskole*) und schließen mit einem Bachelor/Soziale Erziehungswissenschaft ab. Fast zwei Drittel der Pädagogen in Dänemark arbeiten mit Kindern bis zu zehn Jahren, aber die Ausbildung qualifiziert auch für eine Stelle in den Sozial- und Gesundheitsdiensten.

Die Studiengänge orientieren sich an Vorgaben des *Bildungsministeriums* und beinhalten folgende verpflichtende Lernfelder:

- Pädagogische Theorie
- Dänische Sprache
- Kultur und Kommunikation
- Individuum-Institution-Gesellschaft.

Als Wahlfächer, bei denen jeweils ein Schwerpunkt gewählt wird, stehen folgende Themenbereiche zur Verfügung:

- Gesundheit – Körper – Bewegung
- Ausdruck – Musik – Theater
- Kunsthandwerk – Natur – Technologie.

Hinzu kommt der praktische Anteil der Ausbildung: 65 Wochen werden in Praxiseinrichtungen verbracht. Für das letzte Praktikum legen sich die Studierenden auf eines von drei Arbeitsfeldern fest, in dem sie sich zusätzlich qualifizieren wollen: Kinder und Jugendliche, Personen mit Beeinträchtigungen oder Personen mit sozialen Problemen.

Die Zugangsvoraussetzungen für den Bachelor/Soziale Erziehungswissenschaft sind:

- (1) Zwölf Jahre Allgemeinbildende Schule mit Abschluss
- (2) Formaler Abschluss als Pädagogische Assistentin/ Assistent oder eine andere vergleichbare Berufsausbildung

6 Ein *graduate degree* in Dänemark ist ein zweijähriges Vollzeit-Aufbaustudium und wird in der Regel von Studenten mit Bachelorabschluss, aber ohne Berufserfahrung bevorzugt – wobei es möglich ist, diesen Studiengang auch ohne Bachelorabschluss zu beginnen.

- (3) Einschätzung von erworbenen Realkompetenzen, die mit (1) und (2) vergleichbar sind.

Studierende, die bereits fünf Jahre Berufserfahrung besitzen, können den Bachelorabschluss in drei statt in 3,5 Jahren absolvieren (*merituddannelsen*), weil ihre Praxiserfahrung anerkannt und in entsprechende Kreditpunkte umgesetzt wird. Das zweite und dritte Studienjahr findet berufsbegleitend statt. Rund 4.500 Personen werden jedes Jahr für diesen spezifischen Studiengang aufgenommen.

Die pädagogischen Assistentinnen und Assistenten (PAs) – wenn sie überhaupt ausgebildet sind – haben eine spezifische Qualifizierung als PA. Dabei sind zwei Qualifizierungswege möglich:

- (1) Studierende mit Berufserfahrung, die mindestens 25 Jahre alt sind, können sich für die sogenannte Kreditpunkt-PA-Ausbildung bewerben. Diese Qualifizierung wird am häufigsten von den Kommunen angeboten. 54 Wochen werden in der Ausbildungsstätte verbracht und eine vereinbarte Wochenzahl als Ausbildung am Arbeitsplatz (in der Regel nehmen sie Bildungsurlaub für diese Qualifizierung). Die Berufserfahrung wird in entsprechende Kreditpunkte umgewandelt.
- (2) Studierende, die keine Berufserfahrung und unter 25 Jahre sind, durchlaufen eine reguläre Ausbildung an einer Berufsfachschule (mit 74 Wochen in der Ausbildungsstätte und 56 Wochen am Arbeitsplatz). Zwischen 1.300 und 2.000 Personen werden jedes Jahr für diese Qualifizierung aufgenommen.

2.3 Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Dänemark

2.3.1 Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?

Fort- und Weiterbildung werden als *formale* sowie als *nicht formale* Angebote professioneller Bildung verstanden. Diese Qualifizierungsangebote können entweder ein *vertikales* Ziel haben (das tendenziell zur Verlassung der Profession führt) oder ein *horizontales* Ziel (das tendenziell eine Vertiefung innerhalb der Profession fördert).

Verschiedene Akteure im Feld haben eine jeweils andere Sichtweise von Fort- und Weiterbildung.

Politisch-administrative Perspektive

Das *Bildungsministerium* unterscheidet drei Typen von Weiterbildung:

- *Formale* Weiterbildung (wird mit einer vereinbarten Anzahl von ECTS-Punkten abgeschlossen)
- *Nicht formale* Weiterbildung ohne Abschluss oder ECTS-Punkte
- Bildungsangebote durch *private* Weiterbildungsanbieter.

Fort- und Weiterbildung wurden zwar in einer neueren, staatlich geförderten Studie als zentrales Instrument der Personalgewinnung und des Personalerhalts im frühpädagogischen Feld definiert (NIRAS 2010), trotzdem gibt es dafür keine übergreifende staatliche Strategie.

Gewerkschaftsperspektive

Die arbeitsrechtliche Kollektivvereinbarung von 2008 betonte die Bedeutung von „Kompetenzentwicklung“, unter anderem auch von informell erworbenen Kompetenzen. BUPL⁷ als nationale gewerkschaftliche Fachorganisation für frühpädagogische Fachkräfte und Freizeitpädagogen unterscheidet zwischen Fortbildung (horizontal) und Weiterbildung (sowohl horizontal als auch vertikal) und fordert einen Rechtsanspruch auf Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte.

2.3.2 Hauptformen der Fort- und Weiterbildung

Formale Weiterbildungsangebote sind entweder im *allgemeinen* Bildungssystem verankert oder im sogenannten *parallelen* System des Kompetenzerwerbs. Zum *allgemeinen* Bildungssystem gehören zum Beispiel berufliche Bildungsgänge auf Sekundarstufenniveau und Bachelorstudiengänge, die nicht kostenpflichtig sind. Außerdem können die Studenten ein Weiterbildungsstipendium (SU) beantragen. Zum *parallelen* Kompetenzsystem gehören die Aufbaustudien mit Diplomabschluss (*graduate degrees*) sowie Masterstudiengänge; beide sind kostenpflichtig.

Die Aufbaustudiengänge mit Diplomabschluss (*graduate degree*) für *pædagog* und Einrichtungsleitungen gelten als *formal-horizontale Weiterbildungen*. Diese werden als Vollzeitstudium (ein Jahr: 60 ECTS)

7 Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.

oder als berufsbegleitendes Studium (drei Jahre: 60 ECTS) angeboten. Zugangsvoraussetzungen sind in der Regel ein Bachelorabschluss sowie zwei Jahre Berufserfahrung. Rund 13% der *pædagoger* in der Kindertagesbetreuung haben einen Aufbaustudiengang abgeschlossen, während 44% nur an einzelnen Modulen teilgenommen haben, ohne den Studiengang insgesamt abzuschließen. 44% der Leitungen haben einen solchen Abschluss, während 45% ein oder mehrere Module abgeschlossen haben (NIRAS 2010).

Als *formal-vertikale Weiterbildungen* gelten zweijährige Masterstudiengänge, die berufsbegleitend absolviert werden. Für viele werden die Kosten zum Teil oder völlig vom Arbeitgeber übernommen.

Der Anteil der frühpädagogischen Fachkräfte, der an *formalen* Weiterbildungsangeboten teilnimmt, ist zwar in den letzten zehn Jahren erheblich gestiegen, doch weitaus mehr Fachkräfte nehmen an *nicht formalen* Fortbildungsangeboten teil, beispielsweise an Inhouse-Seminaren, regionalen Konferenzen oder zahlreichen kurzzeitigen Kursen (ein bis fünf Tage), die ein breites Spektrum von praxisrelevanten Themen abdecken. Die Anbieter dieser Kurse sind oft Hochschulen (*professionshøjskoler*) oder auch verschiedene öffentliche und private Bildungsträger.

Etwa die Hälfte der weiterführenden Bildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte sind *nicht formale* Fortbildungen, während *formale* Weiterbildungen mit ECTS-Anteil etwa ein Drittel der Angebote ausmachen (NIRAS 2010).

2.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Zwei Charakteristika der dänischen Gesellschaft beeinflussen die Regulierung der Fort- und Weiterbildung. Das erste Merkmal ist die Delegation der Verantwortung an die Kommunen, die für die Finanzierung und konkrete Umsetzung von Teilhabebedingungen bezüglich der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuständig sind. Das zweite Merkmal ist das System der arbeitsrechtlichen Vereinbarungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern.

Diese Kollektivvereinbarungen werden alle zwei Jahre neu geregelt und haben auf die kommunalen Richtlinien für Fort- und Weiterbildung einen größeren Einfluss als die nationalen Bildungs- oder Hochschulgesetze. Es gibt also keine übergreifende Strategie für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – insofern können Varianten in

den verschiedenen Personalgruppen und Kommunen erheblich sein. Bezüglich der Finanzierung gibt es jedoch Mindeststandards.

Die Fort- und Weiterbildung können durch ein staatliches Weiterbildungsstipendium (mit)finanziert werden. Wenn die Weiterbildung Teil des „allgemeinen Bildungssystems“ (z.B. Bachelorstudiengänge) ist, fällt die finanzielle Unterstützung niedriger aus als für die Weiterbildung im sogenannten „parallelen System des Kompetenzerwerbs“ (z.B. Masterstudiengänge). Für eine Weiterbildung im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems (SU) erhalten die Studierenden jeweils rund 740 €/monatlich. Für eine Weiterbildung im parallelen System (SVU) können sie 1.840 €/monatlich beantragen, je nach Alter, Bildungsabschluss und relevanter Felderfahrung. Die Finanzierung von Fortbildung auf kommunaler Ebene hängt ab von der jeweiligen ökonomischen Lage der Kommune (Übernahme von Fortbildungsgebühren usw.) und der jeweiligen Priorisierung der Fort- und Weiterbildung.

2.3.4 Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten

Die weitaus größten Träger der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte sind die berufsqualifizierenden Hochschulen (*professionshøjskoler*). Zweitgrößte Anbieter sind die Kommunen – mit einer Tendenz zur Etablierung von Partnerschaften zwischen Kommunen und Hochschulen. Auch Universitäten und private Fortbildungsträger bieten relevante Kurse an.

Die Angebote der privaten Bildungsträger (überwiegend *nicht formale* Kurzseminare, Vorträge usw., manchmal bezogen auf einen bestimmten pädagogischen Ansatz wie die *Reggio-Pädagogik*) machen etwa 20% des Gesamtangebots der Fortbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte aus. Das einzige Qualifizierungsangebot, wofür private Träger durch das *Bildungsministerium* und das *Evaluierungsinstitut* (EVA) akkreditiert werden, ist ein Diplomabschluss mit dem Schwerpunkt öffentliche Verwaltung (*Diploma in public management*).

Im Rahmen des Bologna-Prozesses müssen seit 2008 alle formalen Weiterbildungsangebote durch das *Bildungsministerium* akkreditiert werden. Konkret heißt das:

- (1) Screening des Angebots durch das *Bildungsministerium*
- (2) Bewertung durch das *Evaluierungsinstitut* (EVA)

- (3) Entscheidung durch den *Akkreditierungsrat*
- (4) Abschließende Genehmigung durch das *Bildungsministerium*.

2.3.5 Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung

Der Besuch einer Fort- und Weiterbildung ist für frühpädagogische Fachkräfte grundsätzlich freiwillig. Es besteht keine Fortbildungspflicht.

Es gibt keine Rechtsgrundlagen oder Kollektivvereinbarungen, die ein Fortbildungsrecht für die *Kernfachkräfte (pädagoge)* garantieren – wie im Falle der Einrichtungsleitungen und der Pädagogischen Assistentinnen und Assistenten (vgl. Kapitel 2.3.6). Die Kernfachkräfte mit Gruppenverantwortung sind demnach vergleichsmäßig benachteiligt. Allerdings gibt es immer wieder Projektinitiativen vonseiten des Staates oder der Kommunen, die Weiterbildungsprioritäten für *pädagogen* setzen und besonders gefördert werden – beispielsweise aktuell Qualifizierungsabschlüsse als Sprachberater oder für die Arbeit mit benachteiligten Kindern. Bei solchen Prioritätsprojekten werden die Kosten in der Regel gemeinsam von Staat und Kommune getragen.

Die Weiterbildung von *Leitungen* der Kindertageseinrichtungen stand in den letzten fünf Jahren verstärkt im Mittelpunkt fachpolitischer Strategien. Die Leiterinnen haben nun ein Recht auf einen „individuellen Kompetenzentwicklungsplan“, der einmal im Jahr mit dem Vorgesetzten ausgehandelt wird. Politik und Gewerkschaften berechtigten den Leitungen, an einer Weiterbildung zum Thema „Management in öffentlichen Einrichtungen“ teilzunehmen (Abschluss mit Diplom). Allerdings übernehmen manche Kommunen nur die Studiengebühren, während andere auch die fehlenden Arbeitsstunden in der Kindertageseinrichtung ersetzen.

Der Weiterbildung von *Pädagogischen Assistenten* wurde in den letzten fünf Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt. Aufgrund einer früheren Kollektivvereinbarung gibt es für diese Berufsgruppe nun ein Recht auf Bildungsurlaub. Demnach können nicht qualifizierte Assistentinnen und Assistenten eine bezahlte Abwesenheit vom Arbeitsplatz in Anspruch nehmen, um eine formale Ausbildung als Assistentin oder Assistent zu absolvieren (genannt PAU).

Weil es keine landesweit übergreifende Strategie für die Fort- und Weiterbildung von frühpädago-

gischen Fachkräften gibt, sind die Teilhabebedingungen unterschiedlich, je nach Einstellung und Finanzierungsmöglichkeiten von Arbeitgeber und Kommune. Manche Kommunen haben eine transparente Fort- und Weiterbildungsstrategie für das Personal, die auch finanziell gefördert wird, während andere die Fortbildungsverantwortung an die Leitungen delegieren.

Eine Studie aus dem Jahr 2010 über Angebot und Beteiligung an Fort- und Weiterbildung hat Folgendes festgestellt (NIRAS 2010):

- 45% des Personals insgesamt (Leitungen, Pädagogische Fachkräfte, Assistenzkräfte) verbrachten ein bis drei Tage pro Jahr bei *nicht formalen Inhouse-Fortbildungen* (Workshops, Seminare).
- 40% der pädagogischen Assistentinnen und Assistenten hatten keine Fortbildungstage erhalten – sie sind also die größte Gruppe ohne Fortbildungsbeteiligung.
- 26% der Pädagoginnen und Pädagogen sowie 14% der Leitungen hatten sich nicht an Fortbildungen beteiligt.
- 11% des Gesamtpersonals hatten sich für mehr als zwei Wochen an externen Fort- und Weiterbildungen beteiligt; 26% davon waren Leitungen.
- 43% des Gesamtpersonals hatten sich an keiner externen Fort- oder Weiterbildung beteiligt.

Meist findet die Fortbildungsplanung in jährlichen Mitarbeitergesprächen statt. Die aufgeführten Ergebnisse deuten aber auch darauf hin, dass es keine verbindlichen Rahmenbedingungen gibt, die die Fortbildungsbeteiligung der verschiedenen Personalgruppen regeln. Obwohl Pädagogische Assistentinnen und Assistenten sowie Leitungskräfte ein formales Recht auf eine bestimmte Art von Weiterbildung haben, besitzen sie dennoch keine Garantie auf Dienstbefreiung für eine spezifische Anzahl von Tagen.

2.3.6 Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung

Makro-politische Entwicklungen haben einen erheblichen Einfluss auf die Priorisierung von bestimmten Themen.

Durch Rechtsvorgaben über jährliche Sprachstandsmessungen für Kinder in Tageseinrichtungen wirkt sich das *Tagesbetreuungsgesetz* von 2007 auch auf die Inhalte von Fort- und Weiterbildungen aus. Daraufhin

wurden Projekte rund um das Thema „Sprachentwicklung der Kinder“ initiiert, durch die wiederum die Beteiligung an diesbezüglichen Fortbildungen deutlich zunahm.

„Prävention und Inklusion bei Kindern mit Benachteiligungen“ (ob körperlich, psychisch oder sozial) ist sowohl bei Fachkräften als auch bei den Fachpolitikern ein Prioritätsthema, und die Mehrheit der formalen Weiterbildungsangebote befasst sich mit diesem Thema (NIRAS 2010).

„Qualitätsmanagement“ ist für die Leitungen immer noch ein Prioritätsthema, nicht zuletzt weil mehrere Forschungsstudien auf die zentrale Rolle der Führungskräfte bezüglich Einrichtungsqualität und Arbeitsplatzzufriedenheit hingewiesen haben (NIRAS 2010).

Die Fachkräfte selbst können ihre Fortbildungswünsche sowohl beim Mitarbeitergespräch als auch durch ihre Gewerkschaften einbringen.

Die verstärkte Aufmerksamkeit auf der politischen Ebene für die Themen „Lernen in der Kindertagesbetreuung“ und „Schulvorbereitung und Schulbereitschaft“ – illustriert durch die Etablierung einer Expertengruppe des *Sozialministeriums* über die Zukunft der Kindertagesbetreuung – wird vermutlich auch den Bildungsaspekt der Tageseinrichtungen verstärkt in den Mittelpunkt stellen und diesbezügliche Fort- und Weiterbildungen fördern.

2.3.7 Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen

Im Rahmen der *formalen Weiterbildungsangebote* ist es möglich, Kreditpunkte über einen bestimmten Zeitraum zu sammeln, die dann bei der Verleihung eines Master- oder Diplomabschlusses angerechnet werden. Bei den Diplomkursen ist es beispielsweise möglich, die notwendigen 60 Kreditpunkte über drei Jahre zu sammeln.

Bezüglich der vielen Ausprägungen *nicht formaler* Fortbildung wurde bereits diskutiert, wie die so erworbenen Kompetenzen angerechnet werden könnten. Das *Gesetz über die Anerkennung von Realkompetenzen* von 2007 sollte dies sichern. Daraufhin hat das *Bildungsministerium* ein Instrument zur „Evaluation von Realkompetenzen“ veröffentlicht, das insbesondere die Einstufung von Arbeitnehmern mit niedrigem Bildungsniveau in den *Nationalen Qualifikationsrahmen* unterstützen soll. Wegen des Umfangs des Vorhabens und nicht zuletzt aus Kostengründen – jeder Evaluati-

onsvorgang (Screening und Evaluation) kostet bis zu 600 € pro Person (EVA 2009) – ist die Umsetzung jedoch ins Stolpern gekommen.

Bezüglich des beruflichen Aufstiegs ist es wichtig zu unterscheiden zwischen den Auswirkungen von *horizontaler* Fort- und Weiterbildung (Erwerb von Kompetenzen, die innerhalb der Profession eingebracht werden) und *vertikaler* Fort- und Weiterbildung, die oft zu einem Stellenwechsel und/oder zur beruflichen Förderung/Höhergruppierung führt.

Eine Studie im Auftrag von BUPL (Rebsdorf 2009) zeigt, dass nur 20% der *pædagoger* mit einem Aufbau-Hochschuldiplom (d.h. mit einer vertikalen Weiterbildung) in ihre bisherige Praxistätigkeit in der Gruppe zurückkehrt. Die meisten nehmen eine Stelle als Leitung oder als Fortbildungslehrkraft an. Pädagogische Assistentinnen und Assistenten, die die formale Ausbildung (PAU) absolvieren, erhalten mit dem Abschluss einen Berufstitel als qualifizierte Assistentin/qualifizierter Assistent sowie eine Gehaltserhöhung.

Bei einer Teilnahme an *horizontalen* Fortbildungen erfolgt in der Regel keine berufliche Beförderung. Auch diejenigen, die Kurse für eine spezifische Funktionsstelle (z.B. Mentorin für Praktikanten, Fachberaterin, Sprachberaterin) besuchen, haben dadurch kein Recht auf eine Tarifierhöhung, obwohl die Fachkraft diese vielleicht aushandeln kann. Eine Studie (FTF, CASA/Kubix 2005) hat sogar gezeigt, dass die Mehrheit der Befragten es nicht erwartete, eine neue Funktionsstelle zu übernehmen; sie sahen das Ziel von Fortbildung mehr als die Erhaltung von Kompetenzen und nicht als karriereförderndes Instrument.

Ein grundsätzliches Problem liegt darin, dass es wenig bzw. keine gesicherten Informationen über längerfristige Auswirkungen von Fort- und Weiterbildung gibt.

2.3.8 Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Über die letzten zehn Jahre wurde eine Reihe von Erhebungen, Forschungsstudien und Evaluationen zum Thema Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Arbeitsfeld abgeschlossen; sie umfassen folgende Beiträge zur Forschung:

- (1) Staatlich initiierte oder geförderte Forschungsstudien
- (2) Gewerkschaftlich beauftragte Forschungsstudien
- (3) Akademische Forschungsstudien.

Staatlich beauftragte Forschung

Evaluationen über die Ausbildung und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte werden grundsätzlich vom *Bildungsministerium* in Auftrag gegeben und in der Regel durch das *dänische Evaluierungsinstitut (EVA)* durchgeführt. Keine der EVA-Evaluationen hat sich jedoch spezifisch mit dem Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung befasst. Allerdings hat eine Evaluation der Aufbaustudiengänge im Jahr 2007, die ja die bevorzugte Form der formalen Weiterbildung für *pædagoger* und Leitungen sind, Folgendes festgestellt:

Obwohl diese Studiengänge inhaltlich grundsätzlich den Wünschen der Studierenden entsprechen, führt die fehlende Abstimmung zwischen den Weiterbildungsangeboten des allgemeinen Bildungssystems und denen des parallelen Systems zu wenig Transparenz sowie zu Finanzierungsproblemen.

Der NIRAS-Bericht (2010) zum Thema „Mapping und Analyse der Weiterbildungs- und Kompetenzentwicklungschancen im Kinderbetreuungssektor“ stellt insbesondere drei Befunde fest:

- (1) Eine inhaltliche Priorisierung kommt den Themen „Kinder mit besonderem Förderbedarf“, „Sprachentwicklung“, „Management und Qualitätsentwicklung-Evaluation-Dokumentation“ zu.
- (2) Angebot und Nachfrage sind im Prinzip stimmig, obwohl die Angebotsseite manchmal unübersichtlich und zum Teil verwirrend aussieht.
- (3) Aufgrund der ersten zwei Punkte besteht Bedarf an verbesserter Koordination.

Gewerkschaftlich beauftragte Studien und Analysen

BUPL (Gewerkschaft für *pædagoger*) und FOA (Gewerkschaft für PAs und Tagespflege-Personen) führen regelmäßige Studien bezüglich der Aus- und Weiterbildung ihrer Mitglieder durch. Eine Studie der *Vereinigung von professionell Beschäftigten in Dänemark (FTF)* befragte 2005 die verschiedenen Mitgliedergruppen (inklusive *pædagoger*). Die Ergebnisse zeigten, dass sich 2004 rund 83% der Leitungskräfte an Fort- und Weiterbildungsaktivitäten beteiligt hatten, während dies nur für rund 56% der *pædagoger* der Fall war (FTF, Casa/Kubix 2005, S. 45 ff.).

Je mehr Haushaltskürzungen bei den Kommunen zu verzeichnen sind, je mehr Kosten von den Fachkräften selbst aufzubringen sind, je mehr Gelder für Ersatzfachkräfte fehlen und je größer der persönliche

Aufwand hinsichtlich des Familienlebens ist, desto geringer ist die Beteiligung an Fortbildungen.

Eine Befragung von BUPL im Jahr 2007 zeigte, dass 95% der *pædagoger* Fort- und Weiterbildung als sehr wichtig sehen und dass wesentlich mehr Männer (58%) an den externen, formalen Weiterbildungsangeboten teilgenommen hatten als Frauen (41%) (Nørregaard-Nielsen/Holm Hansen für BUPL 2007). Nach dieser Befragung hatten 7% der *pædagoger* eine Weiterbildung mit Diplom abgeschlossen und 13% hatten sich an einzelnen Modulen dieser Weiterbildungsangebote beteiligt, ohne den vollständigen Abschluss zu erreichen.

BUPL finanziert auch Forschungsprojekte, die die Weiterbildung und berufliche Karrierewege von *pædagoger* untersuchen. Derzeit in Planung ist eine Untersuchung und Analyse der Motivation der Fachkräfte bezüglich der Fort- und Weiterbildung.

Akademische Forschung an Universitäten

Es gibt wenige wissenschaftliche Studien über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Dies hängt primär damit zusammen, dass die berufsqualifizierenden Hochschulen (*professionshøjskoler*), die erst vor einigen Jahren in das Bildungssystem integriert wurden, keinen Forschungsauftrag haben, obwohl sie mehrere Entwicklungsprojekte durchführen.

2.3.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

Das *Bildungsministerium* legte 2009 einen *Dänischen Qualifikationsrahmen* vor. Der Prozess der Einstufung der verschiedenen berufsbildenden und akademischen Abschlüsse, inklusive Weiterbildungsabschlüsse, läuft bis 2012 (Danish Ministry of Education 2010). Bis dato wurde der Bachelor/Soziale Erziehungswissenschaft auf *Niveau 6* des *Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)* eingestuft. Die Einstufung der PA-Ausbildung ist noch nicht abgeschlossen, es wird aber erwartet, dass diese dem *Niveau 4* zugeordnet wird.

Da die Bachelorqualifikation in Dänemark inhaltlich und in der Arbeitsfeldorientierung wesentlich breiter angesiedelt ist als in vielen anderen Ländern, stellt sich die Mobilität dänischer *pædagoger* in Europa eher eingeschränkt dar.

2.4 Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Dänemark

2.4.1 Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems

Die *Stärken* des dänischen Systems der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte liegen in folgenden Punkten:

- Das System ist gut entwickelt.
- Landesweit gibt es eine ausgewogene Passung zwischen Angebot und Nachfrage.
- Die Angebote sind insgesamt breit angelegt, sodass jede Person im Prinzip das Passende finden kann.

Es gibt staatliche Stipendien (SU und SVU) für alle, die an einer *formalen* Weiterbildung teilnehmen wollen, auch wenn diese Stipendien nicht so hoch sind wie die Gehälter.

Die *Schwächen* liegen insbesondere in folgenden offenen Fragen:

- Dem System insgesamt fehlt es an Koordination, Transparenz und Durchlässigkeit.
- Das Angebot der *nicht formalen* Fortbildungen ist vielfältig, aber unübersichtlich. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass viele Kommunen Kurse wegen mangelnder Anmeldungen absagen müssen.
- Informationen über die Motivation der Fachkräfte bezüglich Fortbildung sind begrenzt. Liegt eine fehlende Motivation vorwiegend an der angespannten finanziellen Lage in den öffentlichen und privaten Haushalten – oder gibt es andere wichtige Gründe?
- Auch die Berufsgruppen mit einem Recht auf eine bestimmte Form der Weiterbildung (Leitungskräfte sowie Assistentinnen und Assistenten) können dieses Recht nicht immer einlösen. Liegt dies an der Verantwortung der einzelnen Fachkräfte, ihre Fortbildungswünsche selbst zu äußern (d.h. im Mitarbeitergespräch zwischen Fachkraft und Leitung)? Sind diejenigen, die ihre Fortbildungswünsche am deutlichsten zum Ausdruck bringen, immer diejenigen, die die Fortbildung „am meisten brauchen“?
- Es fehlt an praxisnahen Weiterbildungen für *pædagoger*.

Insgesamt deuten diese Schwachpunkte darauf hin, dass sich trotz der guten Gesamtentwicklung des Fort- und Weiterbildungssystems in Dänemark immer noch eine große Gruppe des Personals nur gelegentlich oder

nie an Fort- und Weiterbildungsangeboten beteiligt bzw. ihnen keine passenden Angebote gemacht werden. Dazu kommt, dass sowohl Angebot und Nachfrage als auch Herausforderungen und Hindernisse regional sehr unterschiedlich sind.

2.4.2 Herausforderungen und Ausblick

Das dänische System der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte steht vor mindestens drei Herausforderungen:

- Abnehmende Finanzierung und zunehmende Erwartungen
- Kohärenz, Durchlässigkeit, Transparenz
- Strukturelle und politisch-administrative Aspekte.

Abnehmende Finanzierung – Zunehmende Erwartungen

Eine übergreifende Herausforderung liegt in der Dynamik von Kürzungen des öffentlichen Haushalts bezüglich der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte sowie in den ständig wachsenden Erwartungen an die Aufgaben, die sie erfüllen sollen.

Kohärenz, Durchlässigkeit, Transparenz

Wie bereits berichtet, liegt eine wesentliche Herausforderung darin, mehr Kohärenz zwischen den zwei Systemen der formalen Weiterbildung (allgemein/parallel) herzustellen. Die Angebote und die vermittelten Kompetenzen sollten transparent sein und formal anerkannt werden.

Strukturelle und politisch-administrative Aspekte

Das Fehlen einer übergreifenden Strategie und Verantwortung für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte stellt die Effektivität des Systems insgesamt in Frage. Eine weitere strukturelle Herausforderung liegt darin, dass Fort- und Weiterbildung in verschiedenen Kommunen eine sehr unterschiedliche Bedeutung haben, was die Fort- und Weiterbildungschancen der Fachkräfte ernsthaft begrenzen kann.

Mehr Forschung und wissenschaftliche Dokumentation über die Motivation und Bedürfnisse der Fachkräfte sowie über die kurz- und längerfristigen Auswirkungen der Fort- und Weiterbildung könnten eine wesentliche Hilfe sein, um das System insgesamt zu verbessern. Eine Möglichkeit in diese Richtung wäre eine stärkere Verbindung zwischen Entwicklungsprojekten an Hochschulen und der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte.

Dänemark



Quelle: eigene Darstellung

System der Kindertageseinrichtungen

Neu seit 2008: Einschulung mit sechs Jahren

Einheitliche Zuständigkeit von null bis sechs (*Sozialministerium*)

Neu seit Oktober 2011:

Ressortwechsel zum *Ministerium für Kinder und Bildung*

Alterseinheitliche und **altersgetrennte** Kindertageseinrichtungen

Träger der Kindertageseinrichtungen sind vorwiegend kommunal

Besuchsquoten (2010):

87%: Einjährige

93%: Zweijährige (Kindertageseinrichtungen und Tagespflege)

Personal

Einheitliche Qualifikationsanforderungen

Kernfachkraft: *pædagog*

Sozialpädagogische Hochschulausbildung 3 ½ Jahre

Ergänzungskraft: *pædagogmedhjælper*

Keine formalen Qualifikationsbedingungen, aber flexible Qualifizierungswege

3 England (Denise Hevey)

3.1 Das System der Kindertageseinrichtungen in England⁸

3.1.1 Organisationsstrukturen

Das Vereinigte Königreich besteht aus *England, Wales, Schottland* und *Nordirland*.⁹ Mit einer Wohnbevölkerung von über 52 Millionen (52.234 Mio. im Jahr 2010) ist England das größte der vier konstituierenden Länder des „Vereinigten Königreichs von Großbritannien und Nordirland“.

Nach dem Wechsel im Mai 2010 von einer 13-jährigen Labour-geführten Regierung zu einer Koalition der Konservativen und Liberalen Demokraten ist nun das *Bildungsministerium (Department for Education)* das verantwortliche Ministerium für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Das früher verantwortliche *Ministerium für Kinder, Schulen und Familien* wurde beim Machtwechsel 2010 aufgelöst.

Frühpädagogische Tageseinrichtungen umfassen Angebote für Kinder im Alter bis zu fünf Jahren. Offiziell ist das Einschulungsalter das fünfte Lebensjahr, de facto wird aber die Mehrzahl der Kinder mit vier Jahren eingeschult. Die meisten frühpädagogischen Tageseinrichtungen sind in *privater* Trägerschaft (privat-gewinnorientiert und privat-gemeinnützig).

Einrichtungen in *staatlich-öffentlicher* Trägerschaft sind in der Minderheit. Frühpädagogische Tageseinrichtungen, die die Bildungskriterien der Regierung erfüllen, werden mit öffentlichen Geldern gefördert und sind beitragsfrei für bestimmte designierte Zeiten und Zielgruppen. Zurzeit (2011) sind es 15 Stunden für 38 Wochen/Jahr für alle Drei- und Vierjährigen.

Staatliche Einrichtungen sind Kindergärten (*nursery schools*) und Kindergartenklassen (*nursery classes*) für Drei- und Vierjährige, die meist halbtags geöffnet sind. Auch einige wenige Tageseinrichtungen (*day nurseries*) für Kinder bis zu fünf Jahren werden

staatlich gefördert und sind in der Regel ganztätig geöffnet.

Privat-gemeinnützige Tageseinrichtungen sind unter anderem *pre-schools* (früher: Spielgruppen), Familienzentren, Spielbibliotheken und offene Eltern-Kind-Gruppen. Diese Einrichtungen erhalten bescheidene staatliche Zuschüsse und die Eltern bezahlen einen relativ niedrigen Beitrag. Frühpädagogische Tageseinrichtungen im *privat-gewerblichen* Sektor (z.B. private Kinderkrippen, unabhängige Vorschulen) verlangen dagegen in der Regel hohe Elternbeiträge. Für die 15 Stunden/Woche „Bildungsarbeit“ erhalten allerdings auch sie einen staatlichen Zuschuss.

Kinderzentren (*Children's Centres*), offiziell bekannt als *Sure Start Children's Centres*, sind eine relativ neue, aber zunehmend bedeutsame Angebotsform. Sie wurden 2004 in mehrfachbenachteiligten Gegenden errichtet, mit dem Ziel, bis 2015 alle Kinder bis zu fünf Jahren zu erreichen. Diese Mehrzweckeinrichtungen vernetzen Bildungs- und Gesundheitsdienste für Kinder sowie ein breites Spektrum von Kursangeboten für Eltern. In manchen Fällen stehen auch Arbeits- und Ausbildungsprogramme für arbeitslose Eltern bereit.

Die Kinderzentren werden mit öffentlichen Geldern gefördert – allerdings seit Neuestem nur, wenn die Kommunalbehörden (*local authorities*) dies ausdrücklich befürworten. Die eine Hälfte der *Children's Centres* werden von kommunalen, die andere Hälfte von privat-gemeinnützigen Trägern betrieben. In letzter Zeit stehen familienunterstützende Aktivitäten für schwer erreichbare und benachteiligte Familien (*out-reach*) verstärkt im Mittelpunkt.

Trotz der Entscheidung, die Vielzahl der frühpädagogischen Tageseinrichtungen unter die Verantwortung *eines* Ministeriums – nämlich des *Bildungsministeriums* – zu platzieren (früher waren es mindestens drei verschiedene Ressorts), bleibt der Sektor insgesamt nur partiell integriert. Nicht zuletzt sind die Qualifikationsanforderungen für das Personal in privaten und staatlichen Tageseinrichtungen sehr unterschiedlich (vgl. Kap. 3.2).

Das 2006 verabschiedete *Kinderbetreuungsgesetz (Childcare Act)* war das erste trägerübergreifende Gesetz für sämtliche frühpädagogische Tageseinrichtungen im Kinderbetreuungs- und Bildungssektor. Die örtlichen Behörden waren zum ersten Mal verantwortlich für die Regulierung des regionalen Kinderbetreuungsmarktes und für die Sicherstellung von Plätzen in Kindertageseinrichtungen für alle Eltern, die arbeiten,

⁸ Autorin dieses Abschnitts: Pamela Oberhuemer

⁹ Mitte 2010 erreichte die Gesamtbevölkerung der UK 62,3 Mio. Über 5,2 Mio. Personen lebten in Schottland, über 3 Mio. in Wales und fast 1,8 Mio. in Nordirland.
Quelle: www.statistics.gov.uk/STATBASE/Product.asp?vlnk=15106

studieren oder in der Berufsausbildung sind. Nach diesem Gesetz wurden auch Standards bezüglich des Bildungsprogramms für Kinder bis zu fünf Jahren in allen Einrichtungstypen (sowie in der Tagespflege) festgelegt. Dieses Bildungsprogramm (*Early Years Foundation Stage* – EYFS) wurde ab 2008 verpflichtend. Die neue Regierung gab eine Evaluation des EYFS in Auftrag (Tickell 2011). Die zuständige Ministerin hat bereits reagiert, indem sie angekündigt hat, dass die Anzahl der Lernziele im bisherigen EYFS von 69 auf 17 reduziert wird und mehr Gewicht auf die „Schulvorbereitung“ gelegt wird (Nursery World 10.07.2011).

Das erste Dokument der Koalitionsregierung, das sich auf die frühen Jahre bezieht, wurde im Juli 2011 herausgegeben. Es wird – und dies ist politisch signifikant – sowohl vom *Bildungsministerium* als auch vom *Gesundheitsministerium* herausgegeben. Der Titel bezieht sich primär auf Familien und nicht ausdrücklich auf Kinder (*Supporting Families in the Foundation Years*; Department for Education DfE/Department of Health DH 2011).

Geplant sind dabei folgende Maßnahmen (DfE/DH 2011, S. 4):

- Vermehrung der Fachkräfte in der Gesundheitspflege (*health visitors*)
- Kürzung des Bildungsprogrammes (EYFS) ab September 2012 mit mehr Gewicht auf die Zusammenarbeit mit Eltern
- Beibehaltung des nationalen Netzwerks von Kinderzentren (*Children's Centres*)
- Ausbau der beitragsfreien Plätze für mehrfachbenachteiligte zweijährige Kinder
- Förderung von Qualität und Vielfalt im frühkindlichen Sektor.

Darüber hinaus wird auf die Bedeutung von „gut qualifizierten und motivierten Fachkräften“ hingewiesen. Es soll geprüft werden, wie Qualifikationen und Karrierechancen frühpädagogischer Fachkräfte gestärkt werden können und wie der Anteil männlicher Fachkräfte erhöht werden kann.

Außerdem ist Folgendes vorgesehen (DfE/DH 2011, S. 4 f.):

- Weiterführung des Ausbaus des Anteils der hochschulausgebildeten Fachkräfte
- Eingliederung der frühpädagogischen Fachkräfte in eine neu zu gründende Bildungsagentur (*Teaching Agency*)

- Unterstützung der Leitungskräfte im System, wobei die Art dieser Unterstützung noch unklar ist.

3.1.2 Besuchsquoten

Seit 1998 haben alle Vierjährigen, seit 2004 alle Dreijährigen in England das Recht auf einen beitragsfreien Bildungsplatz für 15 Wochenstunden und 38 Wochen/Jahr. Dieses Recht soll nun auf mehrfachbenachteiligte Zweijährige ausgeweitet werden. Ein konkretes Vorgehen existiert jedoch noch nicht.

Im Januar 2011 haben sich 93% der Dreijährigen und 98% der Vierjährigen am oben genannten Bildungsangebot beteiligt.¹⁰

Ende Juni 2011 gab es 108.462 bei Ofsted (*The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) registrierte Kinderbetreuungsträger (inklusive Tagespflege) im nicht staatlichen Sektor. Diese bieten insgesamt 2 329.373 Plätze an.¹¹ Allerdings sind einige Träger sowohl als „Kinderbetreuung“ als auch als „Frühe Bildung“ gemeldet, d.h. es gibt Doppelungen.

Über die Beteiligungsquoten von Kindern bis zu fünf Jahren im nicht staatlichen Sektor gibt es keine zuverlässige Statistik. Nach der OECD-Familiendatenbank besuchen 41% der Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Vereinigten Königreich (nicht nur in England) eine Form der Kindertagesbetreuung, was einer Besuchsquote von circa 22% bei einem Ganztagsbesuch entspricht.¹²

3.1.3 Qualitätssicherung

Das im Kap. 3.1.1 genannte EYFS-Bildungsprogramm ist das derzeit gültige Rahmenwerk für den Bildungsauftrag sowie für die Regulierung und Qualitätsüberprüfung der Trägerleistung (inklusive Tagespflege). Das nationale Inspektionsbüro Ofsted hat die Fachaufsicht und jede Einrichtung wird als „herausragend“, „gut“, „befriedigend“ oder „unzureichend“ in folgenden Bereichen eingeschätzt: Gesamteffektivität, Leitung und Management, Qualität und Standards.

Darüber hinaus werden die Entwicklungsschritte jedes Kindes mittels eines Profils (*EYFS Profile*) eingeschätzt, das sich an den Lernzielen des EYFS orientiert.

¹⁰ www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001009/index.shtml

¹¹ www.ofsted.gov.uk/publications/20110009

¹² www.oecd.org/document/4/0,3746,en_2649_34819_37836996_1_1_1_1,00.html

Das Profil wird derzeit mit Blick auf die deutliche Reduzierung der Lernziele überarbeitet (vgl. Kap. 3.1.1).

3.1.4 Reformdiskurse

Nach der herausragenden Reformphase von 1997 bis 2010, die kontinuierlich durch die verschiedensten Initiativen grundlegend qualitative Verbesserungen in das zersplitterte System der Kindertagesbetreuung eingeleitet hat (Oberhuemer u.a. 2010), droht nach dem Regierungswechsel – bedingt auch zum Teil durch die laufenden Einschnitte im öffentlichen Budget – eher ein Reformstillstand. Es werden zwar Reformpläne formuliert (siehe das gemeinsame Dokument des *Bildungsministeriums* und des *Gesundheitsministeriums* DfE/DH 2011), die Bedingungen zur Umsetzung sind jedoch noch offen. Auch der Fokus hat sich von der frühkindlichen Bildung und Betreuung zur Familienunterstützung geändert.

Eine kontroverse Fachfrage im Bildungssektor ist die geplante Einführung eines phonetischen Sprachtests für alle Sechsjährigen in der Primarschule, die auch bestimmte methodische Vermittlungsformen festlegen will.

3.2 Personalstrukturen und Ausbildungen¹³

3.2.1 Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?

In England gestalten sich die Qualifikationsanforderungen für die professionelle Arbeit in den öffentlichen, gemeinnützigen und privaten frühpädagogischen Tageseinrichtungen sehr unterschiedlich (Oberhuemer u.a. 2010, S. 454 ff.). Die diversen Regelungen gehen auf die historische Trennung des Systems der Kindertageseinrichtungen in einen Bildungssektor und einen Kinderbetreuungssektor zurück – wie auch in vielen anderen Ländern.

Trotz der verstärkten Integrationsversuche der letzten Jahre bezüglich ministerieller Verantwortung, Regulierung, Inspektion und Bildungsprogramm bleiben die Personalstrukturen fragmentiert. Die starke (und steigende) Präsenz der privaten Träger im Kinderbetreuungsbereich wird auch heute noch von

niedrigen Qualifikationsanforderungen begleitet. So unterscheiden sich die Qualifikationsvoraussetzungen für die Arbeit im englischen System der Kindertageseinrichtungen erheblich, je nachdem, wo der Arbeitsplatz angesiedelt ist.

Seit 2006 gibt es eine neue weiterqualifizierende Berufsausbildung auf Hochschulniveau – mit dem anerkannten Status als *Early Years Professional*. Diese Qualifikation soll zum einen den Hochschulanteil beim frühpädagogischen Personal insgesamt stärken, zum anderen sollen diese Fachkräfte eine leitende Position im privaten Sektor übernehmen.

Die Bewerberinnen und Bewerber können dabei verschiedene Voraussetzungen mitbringen:

- (1) Wenig oder keine Erfahrung im frühpädagogischen Bereich, aber Bachelorabschluss
- (2) Viele Erfahrungen im frühpädagogischen Bereich – aber kein formaler Abschluss auf Hochschulniveau
- (3) Kombination von berufsrelevanten Qualifikationen sowie Berufserfahrung.

Je nach vorherigen Qualifikationen und Erfahrungen dauern die staatlich geförderten Qualifizierungswege zwischen drei und 15 Monaten (Teilzeit-Studium) und finden an einer Hochschule oder bei einem anerkannten Bildungsträger statt, während die Kursteilnehmer weiter arbeiten. Die Qualifikation gründet sich auf 39 national anerkannte Standards.

Die Tabelle 1 zeigt die Personalstrukturen im staatlichen Bildungssektor, die Tabelle 2 das Personal im nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor.

¹³ Autorin dieses Abschnitts: Pamela Oberhuemer

Tabelle 1: Fach- und Ergänzungskräfte im staatlichen Bildungssektor in England (state maintained sector)

Personal	Mindestqualifikation
Kernfachkraft Staatlich anerkannte Lehrkraft Teacher with Qualified Teacher Status (QTS)	Bachelorabschluss Niveau 6 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), ISCED 5A <i>oder</i> Post-graduiertes Abschluss (Bachelorabschluss plus ein Jahr professionelle Bildung) Niveau 6 NQR, ISCED 5A <i>oder</i> <i>On-the-job</i> -Qualifizierung (vgl. Kap. 3.2.2)
Ergänzungskraft Lehr-Assistentin/Assistent Teaching assistant	Keine formale Qualifikationsvoraussetzung Wenn qualifiziert, dann meist auf Niveau 2 oder Niveau 3 NQR, ISCED 3

Tabelle 2: Fach- und Ergänzungskräfte im nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor in England (private, voluntary and independent sector)

Personal	Mögliche Qualifikationsniveaus
Mindest-Qualifikation: Seit 2008 soll die Leitung einer Kindertageseinrichtung einen Bildungsabschluss auf mindestens Niveau 3 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) haben, 50% des Personals soll Abschlüsse auf Niveau 2 vorweisen und bis zu 50% dürfen ohne Bildungsabschluss sein.	
Early Years Professional (seit 2006)	EYP-Status (Bachelorniveau) – eingeführt 2006, Niveau 6 NQR
Assistant Early Years Professional	Zweijährige Hochschulausbildung (berufsbegleitend) – Foundation degree oder Niveau 5 NQR
Senior Early Years Practitioner	Niveau 4 NQR
Early Years Practitioner/Nursery Nurse/Childcare Worker	Niveau 3 NQR
Assistant Childcare Worker	Niveau 2 NQR

3.2.2 Ausbildungen und Qualifizierungswege

Für die Arbeit in den staatlichen Tageseinrichtungen sowie in der Eingangsklasse der Primarschule ist eine drei- oder vierjährige Universitätsausbildung als staatlich anerkannte Lehrkraft (*Qualified Teacher Status*) mit Bachelorabschluss Voraussetzung oder ein postgraduierter Abschluss (PGCE). Es ist aber durchaus üblich, Kandidaten für den Lehrberuf (an Vorschulen, Primarschulen, Sekundarschulen) direkt an Schulen auszubilden.

Hierzu gibt es drei Qualifizierungswege, um einen anerkannten Abschluss zu erreichen:

- (1) SCITT¹⁴ – eine einjährige *on-the-job*-Ausbildung (d.h. in der Schule) in Zusammenarbeit mit einer Hochschule – für Bewerberinnen mit einem Bachelorabschluss bzw. gleichwertigem Abschluss.
- (2) GTP¹⁵ – eine einjährige *on-the-job*-Ausbildung direkt an der Schule in Verbindung mit einem Fernstudium für Hochschulabsolventen.
- (3) RTP¹⁶ – eine zweijährige Vollzeitqualifizierung am Arbeitsplatz (Schule) verbunden mit einem

14 School centred initial teacher training.

15 Graduate teacher programme.

16 Registered teacher programme.

Fernstudium für Personen, die über zwei Jahre Hochschulbildung verfügen.

Nur für die Leitungskräfte im Kinderbetreuungssektor gibt es spezifische Qualifikationsanforderungen, für das Gruppenpersonal nur bedingt, und diese Anforderungen sind lediglich auf *Niveau 3* des NQR (in etwa vergleichbar mit einem Sekundarschulabschluss) angesiedelt, die Hochschulausbildungen dagegen auf *Niveau 6*. Seit der Einführung des Bildungsprogramms (EYFS) soll die Leitung einer Kindertageseinrichtung auf NQR *Niveau 3* ausgebildet sein, 50% des Personals auf *Niveau 2* und bis zu 50% brauchen keine Qualifikation vorweisen. Gehalt, Status und Arbeitsbedingungen der verschiedenen Fachkraft-Profile unterscheiden sich also erheblich.

Es wird in der Regel erwartet, dass die Leitungskräfte in großen Kinderzentren eine national anerkannte Leitungsqualifikation (*National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership – NPQICL*) absolvieren.

Bezüglich Personalqualifikationen machte der im Kap. 3.1.1 genannte Expertenbericht zum nationalen frühpädagogischen Bildungsprogramm (*Early Years Foundation Stage*) folgende Empfehlungen an die Regierung (Tickell 2011, S. 41ff.):

- Eine allgemeine Qualifikationsanhebung des frühpädagogischen Personals soll im Blickpunkt bleiben – mit der Forderung nach einer Mindestqualifikation auf *Niveau 3* und einer Erhöhung des hochschulausgebildeten Anteils des Fachpersonals.
- Wesentlich mehr muss getan werden, um die Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals zu unterstützen. Einrichtungsträger sollen die Kompetenzentwicklung aktiv fördern, was effektive Leitungsstrategien innerhalb und zwischen verschiedenen Organisationen und Partnern voraussetzt.

3.3 Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in England

3.3.1 Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?

Eine Definition zu diesem Bereich ist problematisch. In den regulierten Berufen (beispielsweise im Lehrberuf) werden Fort- und Weiterbildung als professionelles

Lernen gesehen, das nach der Grundausbildung stattfindet. Da es aber in England keine professionellen Qualifikationsanforderungen für die Arbeit im Kinderbetreuungssektor gibt (ein Sekundarschulabschluss reicht – und diese Forderung wurde erst 2001 eingeführt), ist diese Definition hier nicht zutreffend.

Wie aber kann man über *Weiterbildung* sprechen, wenn die Mehrheit der Fachkräfte im frühpädagogischen Sektor keine *Grundausbildung* hat?

Als Vorbereitung für den Länderbericht schickte die Autorin, Denise Hevey, einen Fragebogen zur aktuellen Fort- und Weiterbildungssituation in England an 43 relevante Fachorganisationen. Nahezu die Hälfte (21) hat an der Umfrage mitgewirkt:

- 5 Verbände der Freien Träger
- 6 Gewerkschaften und Regulierungsbehörden
- 7 Lokale Regierungsbehörden in Mittelengland
- 2 Regierungsbehörden (Ofsted, TDA)
- 2 Kinderbetreuungsketten im privaten Sektor
- 1 großes Kinderzentrum.

3.3.2 Hauptformen der Fort- und Weiterbildung

Die Mehrzahl der Fortbildungsangebote für den frühpädagogischen Sektor – vor allem für die nicht-staatlichen Tageseinrichtungen – sind halbtägige oder ganztägige Trainings-Veranstaltungen.

Längerfristige Qualifizierungen, die zu einer akkreditierten Qualifikation auf dem *Niveau 2* oder *Niveau 3* des NQR führen, werden hauptsächlich durch Institutionen der Erwachsenenbildung oder private Weiterbildungsträger angeboten, finden aber auch in Kindertageseinrichtungen als *on-the-job-Training* statt. Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte auf dem *Niveau 5* oder *Niveau 6* wird in der Regel durch Hochschulen angeboten. Zunehmend werden Fernstudienkurse und/oder E-Learning-Angebote genutzt, um das *on-the-job-Training* zu ergänzen und unterstützen.

Alle Kindertageseinrichtungen bieten einen grundlegenden Einführungskurs (Induktionsprogramm) für neues Personal auf den Gebieten Gesundheit, Sicherheit sowie nationale Standards für die Registrierung einer frühpädagogischen Tageseinrichtung. Einige Kommunalbehörden bieten ein zusätzliches Training auf der Grundlage der Standards vom *Children's Workforce Development Commission* (CWDC) an.

Ein oder zwei der größeren Kinderzentren sind mittlerweile auch eigenständige Fortbildungszentren und bieten ein breites Spektrum an Weiterbildungsmög-

lichkeiten – vom *Niveau 2* zum *Niveau 5 (Foundation Degree, akkreditiert durch eine Hochschule)* – nicht nur für das eigene Personal, sondern auch für Fachkräfte von anderen Einrichtungen in der Region. Dieses Modell von Peertraining wird derzeit von der Koalitionsregierung gezielt gefördert. So wird zum Beispiel das *Pen Green Forschungszentrum*¹⁷ finanziell gefördert, um ein Netzwerk von zwölf derartigen Trainingszentren in England aufzubauen (DfE/DH 2011).

Die *Open University* ist Englands größter Anbieter von Fernstudienformen; zurzeit studieren über 2.000 frühpädagogische Fachkräfte für den Erwerb von *Niveau 4/5-Qualifikationen* an dieser Hochschule.¹⁸

3.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Der *Allgemeine Lehrerrat (General Teaching Council for England – GTCE)* ist die professionelle Regulierungsbehörde, bei der das Fachpersonal im Bildungssystem angemeldet sein muss. Alle Lehrkräfte (also auch die frühpädagogischen Lehrkräfte) haben einen Anspruch auf fünf Tage Fortbildung pro Jahr. In der Regel werden diese Tage in den Einrichtungen organisiert – als Schulentwicklungstage für das gesamte Personal. Ein neues Bildungsgesetz, das gerade dem Parlament vorliegt, will aber den GTCE bis März 2012 abschaffen.

Bis dato gibt es kein Registrierungssystem und keine professionelle Regulierungsbehörde für die *Early Years Professionals (EYP)*. Die frühere Regierung hat die Lokalbehörden dahingehend finanziert, um Fortbildungsnetzwerke für diese Fachkräfte zu schaffen sowie die Kosten des Ersatzpersonals in der Einrichtung bis zu fünf Tagen im Jahr zu übernehmen. Diese Finanzierung wurde jetzt abgeschafft – zusammen mit dem *Graduate Leader Fund*, der für den Privatsektor Anreiz sein sollte, einen EYP anzustellen und das Gehalt entsprechend aufzustocken (Ranns u. a. 2011).

Es existieren keine rechtlichen Vorgaben für die Ausbildung oder Fort- und Weiterbildung von anderen frühpädagogischen Fachkräften außer der bereits berichteten Forderung, dass die Person, die eine frühpädagogische Einrichtung eröffnen will, die Mindestqualifikation von *Niveau 3* des NQR sowie ein pädiatrisches Erste-Hilfe-Zertifikat besitzen muss. Für die Mehrzahl des frühpädagogischen Personals in Eng-

land gibt es also keine professionelle Regulierungsbehörde, weil sie keine berufliche Grundausbildung hat.

Die unter der früheren Regierung stabile Finanzierung von Kindertageseinrichtungen (*Sure Start*) bei den Kommunalbehörden ist nicht mehr zweckgebunden und die Kommunalbehörden müssen selbst entscheiden, wie ihre erheblich reduzierten Budgets verteilt werden sollen.

3.3.4 Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten

In England gibt es ein breites Spektrum an Fortbildungsträgern für den frühpädagogischen Sektor – private Träger, Einrichtungen der Erwachsenenbildung (*colleges of further education*), Kommunalbehörden und Hochschulen (Oberhuemer/Schreyer 2010).

Die größten Anbieter sind die Kommunalbehörden. Da aber die *Sure Start*-Förderung von der Zentralregierung nicht mehr zweckgebunden vergeben wird, haben viele Behörden angefangen, ihre Teams für die Fortbildung und Begleitung der Reformen der letzten zwölf Jahre erheblich zu reduzieren oder gar abzuschaffen.

Bis 2010 hatten die meisten örtlichen Behörden umfangreiche Kataloge mit Fortbildungsangeboten für das Personal in frühpädagogischen Tageseinrichtungen. Zum Teil wurden diese direkt durch das kommunale Expertenteam angeboten, andere durch das Einkaufen von Fortbildungstrainern, wiederum andere durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung, private Anbieter oder Hochschulen – dabei wurde alles von der Kommunalbehörde gefördert oder sogar voll bezahlt.

Die meisten Kommunalbehörden haben Qualitätssicherungsmaßnahmen bezüglich der Anbieter, deren Fortbildungen durch die Behörde gefördert oder einkauft werden. In der Regel bestehen diese aus einer klaren Beschreibung der Anforderungen an die Fortbildung, beispielsweise die Maximalgrenze für die Gruppengröße. Kürzere Kurse werden meistens durch Teilnehmer-Feedback beurteilt. Darüber hinaus sind die Qualifizierungsmaßnahmen, die zu anerkannten Qualifikationen führen (die Minderheit der Angebote), sowohl hinsichtlich der Prozessqualität als auch der Ergebnisqualität durch die jeweilige Prüfungsbehörde (*Awarding Body*) verifiziert. In der Regel haben nur diese Qualifizierungskurse nationale Gültigkeit.

Für das gesamte Bildungspersonal (d. h. auch für Lehrkräfte in staatlichen frühpädagogischen Tageseinrichtungen) weist die *Lehrerbildungsagentur (Train-*

¹⁷ www.pengreen.org.uk

¹⁸ www.open.ac.uk

ing and Development Agency – TDA) mittels ihrer Internetseite auf die jeweiligen Fort- und Weiterbildungsangebote in den verschiedenen Regionen Englands hin.¹⁹ Diese zeigt derzeit 549 Angebote, die auch zum Teil für frühpädagogische Fachkräfte außerhalb des Lehrberufs zugänglich sind.

Bis 2010 konnte Geld von der TDA beantragt werden, um priorisierte Formen der Kompetenzentwicklung zu fördern – unter anderem auch spezifische Module auf Masterniveau für Lehrkräfte sowie Weiterbildungskurse für Assistenzkräfte in staatlichen Schulen/Tageseinrichtungen. Diese Förderung wurde fast ausschließlich zurückgenommen – und nun liegt es an den einzelnen Bildungseinrichtungen, Fortbildungen aus ihrem eigenen Budget zu finanzieren.

Die TDA soll im März 2012 abgeschafft werden; die Kernaufgaben werden dann von einer neuen Unterrichtsagentur (*Teaching Agency*) übernommen, die dem *Bildungsministerium* direkt zugeordnet werden soll. Diese Agentur wird auch für das frühpädagogische Bildungspersonal zuständig sein.

Das *Nationale Kolleg für Schulmanagement und Dienstleistungen für Kinder (National College for Leadership of Schools and Children's Services)* bietet Kurse für Leitungskräfte in Kindergärten und Kinderzentren, unter anderem die NPQICL-Weiterbildung (*National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership*) speziell für die Leitung von Kinderzentren.²⁰ E-Learning wird mit regionalen Gruppentreffen sowie Mentoring durch einen Hochschulexperten kombiniert. Der Abschluss wird mit 60 postgradualen Kreditpunkten akkreditiert – diese werden aber nur an den Hochschulen anerkannt, die den Kurs anbieten.

Ein zentrales Problem wurde durch die Einführung des EYP-Status aufgedeckt. Viele berufserfahrene und engagierte frühpädagogische Fachkräfte haben regelmäßig an Fortbildungsangeboten teilgenommen. Da diese meist kurzen Kurse aber nicht akkreditiert bzw. anerkannt wurden, haben sie keinen kumulativen Wert im Sinne von Kreditpunkten, wenn eine neue Qualifikation auf nationaler Ebene eingeführt wird. Darüber hinaus sind die Verfahren zur Anerkennung bereits erworbener *nicht formaler* Kompetenzen als Baustein für den Erwerb *formaler* Kompetenzen auf

Hochschulniveau sehr umständlich und zeitraubend. So bleibt der Zugang zur Hochschule für die meisten interessierten Fachkräfte gesperrt.

3.3.5 Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung

Weil das frühpädagogische Personal hauptsächlich auf *Niveau 2* oder *Niveau 3* des Qualifikationsrahmens angesiedelt ist, gibt es für sie weder eine national gültige Verpflichtung noch einen verbindlichen Anspruch auf Fort- und Weiterbildung. Dieser Zustand wurde durch Ofsted in der Studie-Umfrage bestätigt (Persönliche Mitteilung, Juni 2011). Die fünf Tage Dienstbefreiung zum Zweck der eigenen Fort- und Weiterbildung, die qualifizierte EYPs bis 2010 beantragen konnten, die aber nicht gesetzlich verankert waren, werden nicht mehr finanziert.

Auch wenn die Kommunalbehörden zurzeit noch dem nicht-staatlichen Sektor finanzielle Unterstützung für den Fortbildungsbesuch der Fachkräfte bieten, ist der Zugang zu den vielen privat organisierten Fortbildungsangeboten letztendlich eine Kostenfrage – nicht nur für die einzelnen Fachkräfte, sondern auch für die privat-gemeinnützigen Tageseinrichtungen, die derzeit zum Teil um das Überleben kämpfen.

Im Gegensatz dazu haben qualifizierte frühpädagogische Lehrkräfte in den staatlichen Kindertageseinrichtungen Anspruch auf fünf Tage/Jahr für Fort- und Weiterbildung. Allerdings fühlen sie sich oft nur wenig angesprochen von den Fortbildungsangeboten, die für Lehrkräfte im Allgemeinen angeboten werden. Nach Angaben des GTCE in der Studie-Umfrage fühlen sie sich innerhalb der eigenen Profession marginalisiert (Persönliche Mitteilung, Mai 2011).

Außerdem wurde die nationale Dachorganisation *The National Strategies*²¹ – die Fortbildungen bezüglich der Umsetzung des frühpädagogischen Bildungsplans (EYFS) und auch anderer Regierungsinitiativen (beispielsweise zur Sprachförderung) im großem Umfang gefördert und unterstützt hat, unter anderem durch eine Webseite mit relevanten fachlichen Begleit- und Trainingsmaterialien oder durch beitragsfreie Konferenzen – einige Monate nach dem Regierungswechsel aufgelöst.

19 www.cpdsearch.tda.gov.uk/

20 www.nationalcollege.org.uk/NPQICL

21 webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110113104120/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/

3.3.6 Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff „Fort- und Weiterbildung“ für eine Personalgruppe, die zum größten Teil keine fachliche Grundausbildung hat, problematisch ist. In Fortbildungsprogrammen der Kommunalbehörden werden zum Teil Qualifikationen für die Mindestanforderungen einer Arbeit in den Kindertageseinrichtungen angeboten oder Kurse mit minimalen fachlichen Komponenten, beispielsweise um die Themen „Grundlegende Anforderungen zur Gesundheit und Sicherheit“ oder „Erste Hilfe“.

Grundsätzlich ist die Umsetzung des 2008 eingeführten nationalen curricularen Rahmens (EYFS) ein beständiges Thema, insbesondere die Angebote, die sich auf das *Lernen im Freien* fokussieren (dies wurde im EYFS zum ersten Mal als obligatorisches Lernfeld festgelegt) (DCSF 2008).

Auch die volle Integration von *Kindern bis zu drei Jahren* in den Bildungsplan hat viele Fortbildungsangebote auf diesem Gebiet generiert.

„Leitung und Management“ sind ebenfalls bevorzugte Themenfelder. Manche Kommunalbehörden bieten akkreditierte Trainings für Manager und EYPs im nicht staatlichen Sektor an, die kumulativ für ein Zertifikat des *Instituts für Leitung und Management (Institute of Leadership and Management)* genutzt werden können.

Mit der angekündigten Einführung eines *revidierten Bildungsplans* für den frühpädagogischen Sektor im September 2012 ist anzunehmen, dass diese durch eine nationale Initiative von Aktualisierungskursen und Praxismaterialien begleitet wird.

Es ist auch zu erwarten, dass auf der Grundlage des *Allen-Review (2011)* die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen hinsichtlich *früher Intervention und Familienunterstützung* näher konkretisiert und gestärkt werden, unter anderem durch entsprechende Fort- und Weiterbildungen.

Die Stimme der Fachkräfte in England bezüglich Fort- und Weiterbildungsthemen ist generell schwach. Nur die wenigsten sind gewerkschaftlich organisiert und die Professionalisierungsbestrebungen für das Personal insgesamt stehen noch in den Anfängen. Die Priorisierung von Fortbildungsthemen wird zum einen von makropolitischen Zielen abgeleitet (Umsetzung des Bildungsplans), zum anderen durch regionalen oder einrichtungsspezifischen Bedarf.

3.3.7 Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen

Bei den meisten Training-Events und Konferenzen erhalten die Teilnehmer-Zertifikate. Diese werden im individuellen Portfolio der Fachkräfte gesammelt und können hilfreich bei Stellenbewerbungen sein. Für das Personal in nicht staatlichen Kindertageseinrichtungen gibt es jedoch keine standardisierte Form des Nachweises der Fortbildungsbeteiligung. Die allermeisten Kurse werden nicht evaluiert oder akkreditiert und es gibt keinen anerkannten, nationalen Rahmen für die Akkumulierung von Kreditpunkten. So sind die erworbenen Qualifikationen weder übertragbar noch national anerkannt.

Für das Personal in den nicht staatlichen Kindertageseinrichtungen gibt es auch keine national gültige Tarifvereinbarung und keine anerkannten Aufstiegsstrukturen – wie zum Beispiel für das Bildungspersonal in Schulen und staatlichen Kindertageseinrichtungen oder für Krankenschwestern. Manche beginnen das Berufsleben mit 18 Jahren nach Abschluss einer kurzen berufsbildenden Qualifikation auf dem *Niveau 2* oder *Niveau 3*. Andere kommen mit 16 Jahren direkt von der Schule in die Kindertageseinrichtung, wiederum andere sind ältere Quereinsteiger, die dann einem *on-the-job-Training* für eine *Niveau 2/3*-Qualifikation nachgehen.

Ziel bei der Einführung des *Early Years Professional Status* auf dem *Niveau 6* des NQR war eine Praxisverbesserung und Professionalisierungsförderung im nicht staatlichen Sektor.

Trotz der gezielten Förderung dieser Initiative durch die Labour-Regierung wurden nach einer Studie von Lumsden (2011) nicht alle EYPs in ihren Praxiseinrichtungen formal anerkannt und entsprechend bezahlt. Nach wie vor gibt es keine rechtlichen Vorgaben über die Einstellung eines EYP in den nicht staatlichen frühpädagogischen Tageseinrichtungen.

3.3.8 Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Zwei Hauptquellen werden hier herangezogen: ein Bericht für das *Bildungsministerium* über die Lage der Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Sektor (*Children's Workforce Development Commission CWDC 2010*) – im Folgenden *CWDC Scoping Paper* genannt – sowie die bereits im Kap. 3.3.1 erwähnte Umfrage von 2011 bei 21 Organisationen (inklusive

sieben Kommunalbehörden), die im Rahmen dieses Expertenberichts durchgeführt wurde – im folgenden Studie-Umfrage genannt.

CWDC Scoping Paper

In diesem Paper werden vier Forschungsstudien bezüglich der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zitiert:

- Das umfangreiche EPPE-Projekt (Sylva u.a. 2004), das eine große Variation in der Qualität und Zugänglichkeit der Fort- und Weiterbildungsangebote feststellte und zugleich betonte, dass die Präsenz einer hochschulausgebildeten Lehrkraft eine positive Wirkung auf die Praxis des weniger qualifizierten Personals hat (dies war mit einer der Gründe für die Einführung des neuen EYP-Status auf Hochschulniveau).
- Liz Brooker u.a. (2010) berichteten über die Effektivität von Fort- und Weiterbildung hinsichtlich der Einführung des *Bildungsplans* von 2008 (EYFS) und fanden, dass dieser mit seinen vielen Begleitmaterialien für die Praxis an sich positiv aufgenommen wurde, während die Qualität und der Umfang der Fortbildungsunterstützung sehr unterschiedlich war. Die EYPs wurden bezüglich des Anspruchs und der Chancen der Fortbildung bevorzugt, während für manche Leitungen von Kindertageseinrichtungen nur eine eintägige Konferenz angeboten wurde – mit der Erwartung, dass sie danach das Erlernte an andere weitergeben sollten.
- Im Rahmen einer Längsschnittstudie über die Wirkung der EYPs auf das frühpädagogische Arbeitsfeld (Hadfield u.a. 2010) berichtete die Universität Wolverhampton, dass 98% der EYPs in ihrer Studie sich im Jahr 2009 an Fortbildungen beteiligt hätten. 50% hatten fünf oder mehr Tage im Jahr dafür verwenden können, viele unterstützt durch die EYP-Netzwerke, die von manchen Kommunalbehörden eingerichtet wurden.
- Schließlich hatte das CWDC-Team Zugang zu Vorab-Ergebnissen einer landesweiten Evaluation, die die positiven Wirkungen des *Graduate Leader Fund* auf den Aufbau von EYP-Netzwerken untersuchte. Der Abschlussbericht dieser Evaluationsstudie wurde inzwischen veröffentlicht (Ranns u.a. 2011).

Das *Scoping Paper* unterteilt die Fort- und Weiterbildungsangebote für das frühpädagogische Fachpersonal in vier Kategorien:

- *Minimum*: Voraussetzung für die Aufnahme einer Stelle an einer Kindertageseinrichtung (z.B. Einführungskurs, verpflichtender Erste-Hilfe-Kurs).
- *Kurzveranstaltung*: In der Regel eintägige, vom Arbeitgeber organisierte Fortbildungen am Arbeitsplatz für das gesamte Einrichtungsteam.
- *Qualifikation*: Weiterbildung über einen längeren Zeitraum, primär auf Grund des individuellen Bedarfs, aber auch hinsichtlich externer Regulierung und *incentives*, die zu einer anerkannten Qualifikation führen.
- *Praxisgemeinschaften (communities of practice)*: Erfahrungsaustausch und gemeinsame Reflexion unter Fachkräften in Regionalgruppen.

Allerdings sind die vielen *on-the-job*-Qualifizierungen hier nicht berücksichtigt. Außerdem zeigt ein Blick in die Fortbildungsdatenbanken der Kommunalbehörden, dass eine große Zahl von halb- und ganztägigen Kursen außerhalb der Tageseinrichtung stattfinden. Es ist anzunehmen, dass unter der Koalitionsregierung mehr Gewicht auf arbeitgeberinitiierte Formen der Fortbildung gelegt wird und dass die organisierten Formen durch die Kommunalbehörden abnehmen werden.

Studie-Umfrage

Bei dieser Umfrage wurden die beteiligten 21 Organisationen gefragt, wie sie die folgenden 13 Statements auf einer fünfstufigen Skala bewerten (1 = völlige Ablehnung, 5 = völlige Zustimmung):

- (1) Es ist unerlässlich, dass sich alle frühpädagogischen Fachkräfte auf dem Laufenden halten.
- (2) Eine jährliche Mindestforderung an Fortbildungspflicht soll für alle Fachkräfte festgelegt werden.
- (3) Fort- und Weiterbildungen sollen eine Frage der interessengeleiteten, individuellen Wahl sein.
- (4) Eine jährliche Mindestforderung an Fortbildungspflicht soll für alle leitenden Fachkräfte festgelegt werden.
- (5) Qualifizierte und erfahrene Fachkräfte brauchen keine Fort- und Weiterbildung.
- (6) Wenn z.B. ein neuer Bildungsplan eingeführt wird, soll Fort- und Weiterbildung für alle frühpädagogischen Fachkräfte verpflichtend sein.
- (7) Es wird erwartet, dass sich alle hochschulausgebildeten Fachkräfte an Fort- und Weiterbildung beteiligen.

- (8) Ohne Finanzierung durch die Regierung (beispielsweise der GLF) können sich Kindertageseinrichtungen keine Fortbildung leisten.
- (9) Jede Fachkraft soll ihre eigene Fortbildung finanzieren.
- (10) Ein Beteiligungszertifikat soll bei allen Fortbildungsveranstaltungen vergeben werden.
- (11) Alle Fortbildungsanbieter und Fortbildungskurse sollen akkreditiert werden.
- (12) Alle Formen des Fortbildungsbesuchs sollen evaluiert und akkreditiert werden, um die Anrechnung von Kreditpunkten zu ermöglichen.
- (13) Flexiblere Akkreditierungs- und Anerkennungssysteme für die Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Arbeitsfeld sind erforderlich.

Zwischen 90% und 100% der Befragten gaben an, dass sie Fortbildung als unerlässliche und beständige Form der Weiterqualifizierung sehen und dass eine jährliche Mindestanforderung an die Teilnahme für alle Beschäftigten in frühpädagogischen Tageseinrichtungen festgelegt werden soll.

Alle befragten Organisationen waren der Meinung, dass alle Fortbildungsträger und Fortbildungskurse akkreditiert werden sollen. 70 bis 76% befürworteten eine staatliche Förderung für die Fortbildung in Kindertageseinrichtungen und 95% gaben an, dass man nicht erwarten könnte, dass niedrig bezahlte Fachkräfte ihre eigene Fortbildung bezahlen. Die meisten Befragten stimmten stark mit dem Statement überein, dass es ein System der universellen Zertifizierung und Akkreditierung der Fortbildungsangebote geben soll, verbunden mit einem flexibleren System der Kreditpunktanrechnung. Das einzige Statement, das kontrovers schien, war die Frage, ob die Wahl der Fortbildung eine individuelle Entscheidung sein soll (40% stimmten zu, 35% lehnten ab).

3.3.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

In England gab es bereits in den frühen 1990er-Jahren einen *Nationalen Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung (National Vocational Qualifications Framework)*, der primär kompetenzorientiert war – vor allem mit Blick auf *on-the-job* erworbene Kompetenzen (Hevey/Curtis 1992).

Heute existieren folgende zwei Qualifikationsrahmen:

- Der *Qualifikations- und Kreditrahmen (Qualifications and Credit Framework – QCF)* berücksichtigt sowohl arbeitsplatzbezogene als auch allgemeine und berufsbildende Qualifikationen bis *Niveau 4*.
- Der *Rahmen für Hochschulqualifikationen in England, Wales und Nordirland (Framework for Higher Education Qualifications – FHEQ)* berücksichtigt die *Niveaus 4 bis 8*.

Für einen Vollzeitstudiengang werden 120 Kreditpunkte pro Jahr angerechnet. Somit werden für ein dreijähriges Bachelorprogramm 360 Kreditpunkte angerechnet, die im Rahmen des Bologna-Prozesses als 180 ECTS anerkannt werden.

Die drei wichtigsten Hochschulqualifikationen für den frühpädagogischen Bereich (neben den Lehrerausbildungen) sind:

- eine zweijährige berufsbegleitende Hochschulausbildung mit Schwerpunkt frühpädagogische Betreuung und Bildung (*Foundation Degree*) – 240 Kreditpunkte/120 ECTS, auf *Niveau 5* des FHEQ – diese ist die Hauptform der akkreditierten Weiterbildung für erfahrene frühpädagogische Fachkräfte.
- BA (Hons)/Frühe Kindheit-Studien (360 Kreditpunkte/180 ECTS auf *Niveau 6* des FHEQ) – ein Vollzeitstudiengang mit kurzen Praktika.²²
- EYP-Status – eine auf vereinbarten Standards bezogene Qualifikation (aber kein akademischer Grad) – Sie wird durch das CWDC vergeben und nicht durch eine Universität. Zugangsvoraussetzungen sind 300 Kreditpunkte insgesamt inklusive 60 auf *Niveau 6*.²³

Der Bericht von Clare Tickell (2011) empfahl eine Prüfung von neueren berufsbildenden Qualifikationen, die sich zu wenig auf den frühpädagogischen Bereich spezialisieren. Auch das neue Strategiedokument der Regierung sprach von einem Review der Qualifikationen für den frühpädagogischen Sektor (DfE/DH 2011).

Es ist nicht bekannt, wie die Mobilität von in England ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften in Europa aussieht; es wird aber davon ausgegangen, dass diese eher gering ist.

²² www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Subject-benchmark-statement-Early-childhood-studies.aspx

²³ www.cwdcouncil.org.uk/eyps

3.4 Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus England

3.4.1 Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems in England

Aus dem bisher Berichteten wird deutlich, dass die *Schwächen* des Fort- und Weiterbildungssystems überwiegen – zumindest für die große Mehrzahl der frühpädagogischen Fachkräfte im nicht staatlichen Sektor.

Drei Problembereiche deuten auf die grundsätzlichen *Schwächen* des Systems hin:

- Es kann keine klare Definition von Fort- und Weiterbildung geben, solange es keine standardisierten Anforderungen für die Grundausbildung von Fachkräften in nicht staatlichen frühpädagogischen Tageseinrichtungen gibt. Zurzeit werden alle Trainingsveranstaltungen für die Arbeit im nicht-staatlichen Sektor tendenziell als Fortbildung bezeichnet.²⁴
- Frühpädagogische Fachkräfte können nur selten Kreditpunkte sammeln, die für höhere Qualifikationsabschlüsse angerechnet werden, da es kein standardisiertes Akkreditierungssystem oder trägerübergreifend gültige Form der Fortbildungsdokumentation gibt.
- Berufliche Aufstiegsstrukturen oder Gehaltserhöhungen sind für frühpädagogische Fachkräfte nicht garantiert, auch wenn sie akkreditierte Qualifikationen erworben haben, weil es keine national und trägerübergreifend gültigen Tarifvereinbarungen oder Arbeitsbedingungen gibt. Dies ist sehr motivationshemmend bezüglich der kontinuierlichen Teilnahme an Fort- und Weiterbildung – und kann eine Erklärung dafür sein, dass die kurzen, halbtägigen Veranstaltungen bevorzugt werden.

Seit dem Regierungswechsel im Mai 2010 kann nicht übersehen werden, dass folgende Entscheidungen von nachhaltiger Bedeutung getroffen wurden:

- Der private Sektor der Kindertageseinrichtungen hat Vorrang vor dem staatlichen Sektor.
- Das Ziel, bis 2015 „in jeder Einrichtung eine hochschulgebildete Fachkraft“ einzustellen, wurde aufgegeben.

- Staatlich geförderte, professionelle Regulierungsbehörden werden aufgelöst.
- Staatliche Finanzierungen über die Kommunalbehörden werden erheblich reduziert und sind nicht mehr zweckgebunden.
- In einem Sektor mit wenig Ressourcen und großer Abhängigkeit von Elternbeiträgen wird die Verpflichtung zum Weiterlernen im Beruf tendenziell den einzelnen (niedrig bezahlten) Fachkräften sowie den Einrichtungsträgern übertragen.

Als aktuelle *Stärken* können folgende Punkte gesehen werden:

- Die Möglichkeit, seit 2001 einen berufsbegleitenden *Foundation Degree* (NQF, *Niveau 5*) zu erwerben, hat wichtige Weiterbildungschancen für viele erfahrene, aber nicht akademisch gebildete Fachkräfte eröffnet. Dies kann als Zeichen einer wachsenden Professionalisierung im Bereich gesehen werden, die zusätzlich durch die Einführung des EYP-Status im Jahr 2008 (NQF, *Niveau 6*) gestärkt wurde. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die EYPs eine positive Auswirkung auf die Qualität und Standards in Kindertageseinrichtungen im nicht staatlichen Sektor haben;
- Die Kommunalbehörden haben bislang Enormes geleistet bezüglich der Unterstützung der Fortbildungschancen von Fachkräften im Bereich der Kindertageseinrichtungen; diese Rolle jedoch wird voraussichtlich zunehmend geschwächt.

3.4.2 Herausforderungen und Ausblick

Die Bedeutung der frühen Jahre für spätere Bildungserfolge sowie für die Gesundheit und das Wohlbefinden junger Menschen und Erwachsener wurde in England erkannt. Die Argumente für hochschulgebildete Fachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen und für frühe Intervention bei mehrfachbenachteiligten Familien wurden anerkannt. Die staatlich geförderte EPPE-Forschungsstudie hat viel dazu beigetragen ebenso wie die staatlich beauftragten Reviews, die auf breite Forschungsevidenz aus den USA und anderen englischsprachigen Ländern (z.B. Neuseeland) gegründet waren. Europäische Forschung hatte jedoch vergleichsweise wenig Einfluss – ausgenommen die Berichte aus den nordischen Ländern sowie die OECD Berichte (OECD 2006).

Das getrennt organisierte System der Kindertageseinrichtungen in England und die daraus folgende

²⁴ www.cwdcouncil.org.uk/social-care/professional-pathways-tool/help-and-guidance

Trennung der frühpädagogischen Berufe ist eine bleibende Herausforderung. Vieles wurde unter der letzten Regierung erreicht mit Blick auf eine bessere Integration in diesem fragmentierten System. Ohne staatliche Finanzierung besteht aber die Gefahr, dass das Erreichte nicht weiterentwickelt werden kann – und das betrifft nicht zuletzt die Errungenschaften auf dem Gebiet der Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte im nicht staatlichen Sektor.

Die Finanzierung des EYPS-Training wurde bis 2015 in Aussicht gestellt. 7.000 zusätzliche EYPs sollen ausgebildet werden; die staatliche Förderung wird zunehmend wieder auf die am meisten benachteiligten Regionen fokussiert. Vielleicht wird *graduate leadership* nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel werden. Es bleibt auch zu hoffen, dass die Empfehlungen des Berichtes von Clare Tickell (2011) mit Blick auf *Niveau 3* als Min-

destforderung für die Arbeit in frühpädagogischen Tageseinrichtungen umgesetzt und transparente berufliche Progressionswege bis *Niveau 6* etabliert werden.

Die geplante Implementierung des revidierten Bildungsplans ab September 2012 setzt eine landesweit umfangreiche Fort- und Weiterbildungsinitiative für alle frühpädagogischen Fachkräfte voraus. Wie diese aussehen wird – organisatorisch und inhaltlich – bleibt eine offene Frage. Nach den Empfehlungen der Reviews von Frank Field (2010) und Graham Allen (2011) werden EYPs zunehmend beteiligt an frühen Interventionsinitiativen und präventiver Arbeit mit Familien. In der Überarbeitung der 39 EYPS-Standards (die neuen Standards werden im September 2012 eingeführt) werden voraussichtlich diese Schwerpunkte stärker betont, was wiederum zu einem neuen Fort- und Weiterbildungsbedarf führen wird.

England



Quelle: eigene Darstellung

System der Kindertageseinrichtungen

Einschulung mit fünf Jahren (in der Regel mit vier Jahren)

Einheitliche Zuständigkeit von null bis fünf
(Bildungsministerium)

aber de facto nur Teil-Integration

Immer noch **unterschiedliche** Träger-, Finanzierungs- und Personalstrukturen im vorwiegend nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor und im staatlichen Bildungssektor
Hoher Anteil **privat-gewerblicher** Betreuungsangebote

Besuchsquoten (nach OECD-Familiendatenbank):

41%: Kinder bis zu drei Jahren (umgerechnet = 22% Vollzeitplätze)

Personal

Unterschiedliche Qualifikationsanforderungen

Kernfachkraft im Bildungssektor: *Qualified Teacher Status*

(mindestens Bachelorniveau) – verschiedene Qualifizierungswege (= rund 11% des Personalbestandes für Kinder von bis zu fünf Jahren insgesamt)

Kernfachkräfte im Kinderbetreuungssektor:

Early Years Professional (Niveau 6 NQR) – neu seit 2006
Assistant EYP (Niveau 5 NQR) Zweijährige Hochschulbildung

Senior Early Years Practitioner (Niveau 4 NQR)

Early Years Practitioner/Childcare Worker (Niveau 3 NQR)

Assistant Childcare Worker (Niveau 2 NQR)

4 Italien (Arianna Lazzari)

4.1 Das System der Kindertageseinrichtungen in Italien

4.1.1 Organisationsstrukturen

Das System der Kindertageseinrichtungen in Italien ist getrennt organisiert. Das *Arbeits- und Sozialministerium* in Zusammenarbeit mit dem *Familienministerium* sind für die Tagesbetreuung für Kinder bis zum dritten Lebensjahr verantwortlich, während die Tageseinrichtungen für die Drei- bis Sechsjährigen unter die Zuständigkeit des *Bildungsministeriums* fallen.

Die Kommunen organisieren die Planung, Bereitstellung, Regulierung und das Management der Kinderkrippen (*nidi d'infanzia*) sowie integrierte Angebote (*servizi integrativi*), während die Kindergärten (*scuole dell'infanzia*) entweder in staatlicher, kommunaler oder privater (in der Regel katholischer) Trägerschaft sind. Kindergärten wurden erstmals 1968 in das staatliche Bildungssystem integriert.

Die Mehrzahl der *scuole dell'infanzia* sind in öffentlicher Trägerschaft: Fast zwei Drittel sind staatliche Einrichtungen (in der Regel in Grundschulen integriert unter der Leitung der Schuldirektion), 13% sind in kommunaler, rund 17% in kirchlicher (meist katholischer) und 10% sind in privat-gewinnorientierter Trägerschaft.

In den größeren Städten (Bologna, Florenz, Rom, Neapel, Palermo, Turin) sowie in den mittelgroßen Städten Zentral- und Norditaliens (Modena, Pistoia, Reggio Emilia) überwiegen die kommunalen Einrichtungen, die auch wegen ihrer innovativen Arbeit zum Teil weit über die Grenzen Italiens bekannt sind.

Seit 2006 wurde eine neue Angebotsform für die Kinder bis zu drei Jahren eingeführt – die *sezione primavera*. Diese „Frühlingsklassen“ sind an Kinderkrippen oder Kindergärten angegliedert und für Kinder zwischen 24 und 36 Monaten geöffnet. Seit 2009 werden auch Zweijährige (ab 2 Jahre 4 Monate) in *scuole dell'infanzia* ohne eine „Frühlingsklasse“ aufgenommen, wenn es in den Klassen für Dreijährige freie Plätze gibt.

4.1.2 Besuchsquoten

12,7% der Kinder bis zu drei Jahren besuchen eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung, 10,4% eine Kin-

derkrippe (*nido*) (Italian National Institute of Statistics ISTAT 2010). Aufgrund der stark divergierenden regionalen Ökonomien unterscheiden sich die Partizipationschancen aber erheblich. Während in Regionen wie Emilia Romagna und Valle d'Aosta 30% der Kinder bis zu drei Jahren eine Tageseinrichtung besuchen, sind es in südlichen Regionen wie Kampagna und Calabrien nur 2% oder 3% (ISTAT 2010). Diese Besuchsquoten beziehen sich nur auf öffentliche Tageseinrichtungen, die entweder direkt von den Kommunen angeboten werden oder kommunale Zuschüsse erhalten.

Über den Besuch der privaten Tageseinrichtungen gibt es keine zuverlässige nationale Statistik, obwohl das *Nationale Statistikamt* eine Schätzung vorlegt, dass rund 15% der Kinder bis zu drei Jahren in einer öffentlichen oder privaten Kinderkrippe angemeldet sind (ISTAT 2010). Der Besuch einer *scuola dell'infanzia* ist nicht verpflichtend, trotzdem sind 96% der Drei- bis Sechsjährigen in diesen Bildungseinrichtungen.

4.1.3 Qualitätssicherung

Seit 2000 müssen alle nicht staatlichen Einrichtungen (kommunal und privat) bestimmte Qualitätskriterien erfüllen im Hinblick auf die pädagogische Planung und Personalräte sowie auf die Inklusion von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf und Personalbelegung. Wenn sie dies tun, dann werden sie als Teil des nationalen Bildungssystems (*paritarie*) anerkannt und erhalten damit jährliche Zuschüsse.

Einen national gültigen curricularen Rahmen gibt es nur für die Kindergärten: *Indicazioni per il curricolo* (2007). Obwohl er nur für staatliche Kindergärten verpflichtend ist, werden die anerkannten Kindergärten anderer Träger (*paritarie*) aufgefordert, sich am nationalen Bildungsplan zu orientieren.

Gelegentlich wird ein Bildungsprogramm für die *nidi* in die regionale Gesetzgebung aufgenommen. In beiden Einrichtungsformen werden die Aktivitäten der Kinder durch Beobachtung und Dokumentation begleitet, die dann eine Grundlage für pädagogische Reflexionen im Team sind.

4.1.4 Reformdiskurse

Die durch die nationale Regierung eingeführten Finanzregelungen zur Rezessionsbekämpfung wirken sich eindeutig negativ auf die kommunalen Budgets aus und bedrohen insbesondere den Ausbau und – durch das Outsourcing an private, nichtgewinnorien-

tierte Träger – letztlich auch die Qualität der Kindertagesbetreuung für Kinder bis zu drei Jahren.²⁵

Neuere Regierungsreformen (*Atto di Indirizzo*) bezüglich der *scuole dell’infanzia* – die Anhebung der Personal-Kind-Relation und die Einstellung weniger Ergänzungskräfte – haben auch zu Expertendebatten über nachlassende Bildungsqualität geführt. Darüber hinaus wird befürchtet, dass der neu formulierte Bildungsauftrag den eigenständigen Status der Kindergärten in Richtung Schulvorbereitung im engeren Sinne ändern könnte.

4.2 Personalstrukturen und Ausbildungen

4.2.1 Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?

Die Qualifikationsanforderungen für die professionelle Arbeit sind unterschiedlich: Kernfachkräfte in den Kindergärten (*insegnante di scuola dell’infanzia*) müssen heute ein fünfjähriges Universitätsstudium (ISCED 5A) mit einer elementarpädagogischen Spezialisierung vorweisen.

Die Kernfachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren (*nidi d’infanzia*

und *servizi integrativi*) werden in der Regel *educatori* (Erzieherinnen/Erzieher) genannt. Die Mindestvoraussetzung ist eine fünfjährige höhere Sekundarstufenausbildung (ISCED 3A) mit einer eher sozialpädagogischen Ausrichtung (*liceo socio-psico-pedagogico*).

Ausbildung, Status und Arbeitsbedingungen unterscheiden sich also zwischen dem *Wohlfahrtssektor* und dem *Bildungssektor* erheblich. Die Vorschullehrkräfte haben den gleichen Status wie Primarschullehrkräfte, wobei die konkreten Arbeitsbedingungen und die Bezahlung je nach Träger leicht variieren können. Hinzu kommt in bestimmten Kommunen die Stelle einer Pädagogischen Koordinatorin (*coordinatore pedagogico* oder *pedagogista*). Die Stelleninhaberin koordiniert die Bildungs- und Betreuungsangebote in den kommunalen Kinderkrippen, integrierten Angeboten und Kindergärten. In der Regel haben die *pedagogisti* eine Hochschulausbildung (vgl. Tab. 3).

Zurzeit gibt es keine zuverlässige Statistik über den Anteil der Hochschulausgebildeten unter den frühpädagogischen Fachkräften in beiden Sektoren. Ebenso fehlt eine Statistik über den Anteil der Männer in frühkindlichen Berufen.

Tabelle 3: Kernfachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in Italien

	Personal	Mindestqualifikation
Wohlfahrtssektor/Kindertagesbetreuung	Erzieherin/Erzieher Educatore	Fünf Jahre höhere Sekundarstufenausbildung (liceo socio-psico-pedagogico) ISCED 3A
Bildungssektor	Staatlich anerkannte Lehrkraft Insegnante di scuola dell’infanzia	Fünf Jahre Universitätsstudium (Scienze della Formazione Primaria) ISCED 5A
Sektorübergreifend (nur in Kommunen)	Pädagogische Koordinierungsfachkraft Coordinatore pedagogico/ Pedagogista	Kommunale Stelle – einrichtungsübergreifend – mit trägerabhängigen Mindestvoraussetzungen: entweder Fünf Jahre Universitätsstudium (Laurea Magistrale) in Pädagogik oder Psychologie ISCED 5A oder dreijähriger Hochschulabschluss plus Berufserfahrung

25 Dieser Prozess des Outsourcing begann bereits Ende der 1990er-Jahre. Während im Jahr 1992 über 93% der *nidi* direct von den Kommunen verwaltet wurden, lag dieser Anteil 2005 bei nur 61% (Oberhuemer u.a. 2010, S. 240 ff.).

4.2.2 Ausbildungen und Qualifizierungswege

Seit 1998 werden Vorschullehrkräfte (*insegnante*) auf Hochschulniveau ausgebildet. Bis vor Kurzem war dies eine vierjährige Ausbildung in den Primar-Bildungswissenschaften (*Scienze della Formazione Primaria*), mit einem Abschluss als staatlich anerkannte Lehrkraft (*abilitazione all'insegnamento*) und einer Lehrbefugnis für die Arbeit in öffentlichen und anerkannten privaten Kindergärten.

Die Ausbildung hatte folgende Struktur: Die ersten zwei Jahre bauten auf ein breites Ausbildungscurriculum (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Anthropologie) für angehende Kindergarten- und Primarschullehrkräfte. Danach folgte eine zweijährige Spezialisierung in frühpädagogischer Theorie sowie Lernbereiche wie Literacy, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst, Musik, Spiel und Bewegung. Angehende förderpädagogische Lehrkräfte mussten noch zwei zusätzliche Semester studieren.

Beginnend im September 2011 wurde die Ausbildungsstruktur reformiert. Die Qualifikationsvoraussetzung für Vorschulpädagogische Lehrkräfte wird auf Masterniveau angehoben (fünfstufiges Universitätsstudium). Die Spezialisierungen bleiben aber wie im vierjährigen Studiengang. Durch diese Anhebung wird die Qualifikationsschere zwischen *insegnante* und *educatori* erheblich verstärkt – und untergräbt eventuell auch bisherige Bemühungen, mehr Kontinuität auf der Praxisebene zwischen den beiden Sektoren zu etablieren. Mit einem verstärkten disziplinorientierten Ansatz in der Ausbildung wird eine Verengung des bisherigen breit angelegten frühpädagogischen Curriculums befürchtet (Lazzari 2012, 2011).

Obwohl seit 1998 einige Universitäten (Bologna, Florenz, Mailand-Bicocca, Padua, Verona) auch einen dreijährigen Studiengang für die *educatori di nido* (Krippenfachkräfte) anbieten, und einige regionale Gesetze die Mindestvoraussetzung für diesen Beruf auf Hochschulniveau festsetzen, wird diese Vorgabe von den Kommunen in der Regel aus Kostengründen nicht umgesetzt. Es gibt keine nationale Gesetzgebung bezüglich der Qualifikationsvoraussetzungen für diese Berufsgruppe. So bleibt die Mindestvoraussetzung für den Beruf auf dem höheren Sekundarstufenniveau (ISCED 3A).

Die Pädagogischen Koordinierungsfachkräfte (*coordinatore pedagogico* oder *pedagogisti*) haben eine wichtige innovationsunterstützende Funktion im

kommunalen Kontext. Die Anzahl der *pedagogisti* ist in den letzten zehn Jahren erheblich gewachsen, weil die privaten Kindertageseinrichtungen verpflichtet sind, eine Koordinatorin einzustellen, um innerhalb des kommunalen Systems der Kindertageseinrichtungen eine Akkreditierung zu erhalten. Einige Universitäten (Florenz, Modena, Reggio Emilia, Turin) haben Masterstudiengänge eingeführt, die sich gezielt mit der professionellen Bildung der pädagogischen Koordinierungsfachkräfte befassen.

In Italien gibt es nahezu keine Alternativformen des Qualifikationserwerbs.

4.3 Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Italien

4.3.1 Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?

Formazione ist der italienische Begriff, der die Fort- und Weiterbildung im weitesten Sinne beschreibt. *Forma* bedeutet Gestalt und kommt von der Idee der „Gestaltgebung“ durch einen Prozess der persönlichen und professionellen Entwicklung (Nigris 2007; Rinaldi 2006). Italienische Fachkräfte verstehen *formazione* als eine Möglichkeit der Vertiefung ihrer Sicht von pädagogischer Praxis durch die Aneignung von pädagogischen Werkzeugen, die eine Reflexion in sich immer wandelnden Kontexten unterstützen (Lazzari 2012, 2011).

Eine derartige Konzeptualisierung ist verankert in Erfahrungen, die in kommunalen Einrichtungen italienischer Städte (wie Bologna, Mailand, Pistoia, Reggio Emilia) gewonnen wurden und die – über die Jahre – zu einer Konsensbildung über die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung führten, die durch Politiker, Einrichtungsträger, Fachkräfte sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geteilt wurde. Die Stärke des italienischen Systems der frühen Bildung und Kindertagesbetreuung liegt in den erheblichen Investitionen für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte sowie in bezahlten Arbeitszeiten für Fortbildungsbesuche und kollegiale Teambesprechungen, außerdem für die Zusammenarbeit mit Eltern (Oberhuemer u.a. 2010).

Das Verständnis von Fort- und Weiterbildung ist breit und schließt nicht nur Fort- und Weiterbildungsangebote außerhalb der Tageseinrichtung ein, sondern ganz wesentlich auch *nicht formale* professio-

nelle Entwicklung innerhalb der frühpädagogischen Tageseinrichtungen (Lelli/Summa 2001; Manini 2001), beispielsweise kollegiale Teambesprechungen bezüglich Planung, Organisation, Dokumentation und Evaluation sowie Handlungsforschung und Projektarbeit in der Tageseinrichtung.

4.3.2 Hauptformen der Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildungslandschaft in Italien ist sehr heterogen – bedingt durch verschiedene Traditionen, Einrichtungstypen und pädagogische Kulturen innerhalb der einzelnen Trägersysteme.

Fortbildungsansätze im kommunalen Trägersystem

Die kommunalen Kindergärten und vor allem Kinderkrippen hatten von Anfang an einen emanzipatorischen Ansatz und haben sich für das Recht des Kindes auf Bildung eingesetzt. In diesem Zusammenhang wurde der Professionalisierung der Fachkräfte viel Aufmerksamkeit geschenkt, denn die Regelausbildung für Fachkräfte in Kindergärten war bis 1998 nur auf Sekundarstufenniveau und das Ausbildungscurriculum kaum wirklich auf Frühpädagogik spezialisiert. So wurde ein kohärentes System der Fortbildung für kommunal angestellte Krippen- und Kindergartenfachkräfte aufgebaut – zusammen mit anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Die regelmäßige, kollektive Reflexion über Alltagspraxis war schon immer ein zentraler Schwerpunkt dieser Initiativen. Diese kommunalen Initiativen führten nicht nur zur fortlaufenden Kompetenzentwicklung der Fachkräfte, sondern auch zur Konzeptualisierung einer Kindheitskultur in Italien (Mantovani 2001), vor allem dort, wo die Fortbildungen in enger Zusammenarbeit mit Forschungsinstituten und Universitäten entwickelt wurden. Sie waren im jeweiligen lokalen Kontext stark verankert sowie gleichzeitig auf die aktuellen Fragen und Interessen der pädagogischen Fachkräfte aufgebaut.

Der Fokus dieser gruppen- und teamorientierten Fortbildungen liegt in der kontinuierlichen Analyse und Reflexion pädagogischer Praxis auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation. Hier spielen die pädagogischen Koordinierungsfachkräfte eine zentrale Rolle, indem sie diese Reflexionsrunden organisieren und daran teilnehmen. Auf diese Weise wurden die kommunalen Fortbildungsinitiativen zu

einem herausragenden Kontext für die Entwicklung theoretisch fundierter Einsichten, die von konkreten pädagogischen Situationen ausgingen sowie für die Anwendung theoretischer Grundlagen für ein besseres Verständnis von Praxisabläufen. Forschungsstudien zeigen, dass dieser dialogische Ansatz der Theorie-Praxis-Verbindung längerfristig förderlich für die Entwicklung innovativer Praxis war (Musatti u. a. 2010).

Viele Kommunen haben in den letzten Jahren Dokumentationsstellen gegründet, um innovative Projekte in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Auf diesem Weg wird die Arbeit mit den Kindern sowie das professionelle Wissen und Können der Fachkräfte auf breiter Basis bekannt und ein kohärentes Bild der frühen Bildung in lokalen Kontexten sichtbar gemacht.

Fortbildungsansätze im staatlichen Trägersystem

Bis 1998, als die Kindergarten-Ausbildung auf Hochschulebene angehoben wurde, war Fortbildung für staatlich angestellte Fachkräfte als ein Recht sowie als eine Pflicht in den offiziellen Dokumenten festgelegt. Seit der Veränderung im Ausbildungsniveau ist jedoch der Fortbildungsbesuch keine Pflicht mehr. Da es keine klare gesetzliche Regelung für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte in staatlichen *scuole dell'infanzia* und diese wenig finanziell gefördert wird, hängen nun Fortbildungsinitiativen vom Engagement der örtlichen Behörden sowie der einzelnen Schulleitungen und Fachkräfte ab.

Trotzdem wurden im Rahmen von Bildungsreformen einige innovative Ansätze entwickelt. Im Rahmen einer allgemeinen Dezentralisierung der Bildungspolitik und stärkeren Autonomie der Einrichtungen wurde festgestellt, dass sie Unterstützung brauchten, um sich organisatorisch und inhaltlich mehr an den regionspezifischen Bedingungen zu orientieren. So erprobte das dreijährige Projekt ALICE (um 2000) in 900 staatlichen Schulen und Kindergärten einrichtungsspezifische Fortbildungsansätze, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg mit den Auswirkungen der Reformen auf das Curriculum, auf die Einrichtungsorganisation sowie auf das Verständnis von Kindheit im sozialen Kontext und von Professionalität befassten.

Die Ergebnisse unterstrichen die positive Auswirkung von längerfristig angesetzten und geförderten Ansätzen des professionellen Lernens unter Kollegen in der Einrichtung und in der Region.

Fortbildungsansätze auf der Provinz-Ebene am Beispiel Emilia-Romagna

Die Provinz Emilia-Romagna hat die kommunalen Ansätze der pädagogischen Koordination und Fachberatung (*coordinamenti pedagogici provinciali*) auf Provinzebene eingeführt. Die Schlüsselrolle der *pedagogisti* in der Erhaltung und Weiterentwicklung der Einrichtungsqualität wurde hier anerkannt und seit 2000 wurde ein regionales Netzwerk von Fortbildung für die pädagogischen Koordinatoren aufgebaut und finanziell gefördert. Ausgelöst durch die Akkreditierungsvorgaben für die privaten Träger war der Zuwachs an diesen koordinierenden Fachkräften über die letzten zehn Jahre enorm (zurzeit sind es 400 Koordinatoren allein in der Emilia-Romagna).

Diese Gruppe hat deutlich einen funktions-spezifischen Fortbildungsbedarf, der sich auf die Komplexitäten der Koordinationsrolle zwischen privaten und öffentlichen Trägern ausrichtet. So wurde eine Reihe von Fortbildungsinitiativen speziell für diese Gruppe eingeführt.

4.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

In Italien gibt es keine übergreifende rechtliche Grundlage, die die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte grundsätzlich sowie über alle Formen und Träger der Einrichtungen hinweg regelt. Vielmehr sind die unterschiedlichen Einrichtungsträger für die Fort- und Weiterbildung ihrer Fachkräfte verantwortlich:

Der Staat ist für die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in staatlichen *dell'infanzia* verantwortlich, die Kommunen für die Fachkräfte in kommunalen *nidi* und *scuole dell'infanzia*, die privaten Träger in beiden Sektoren für das Personal ihrer jeweiligen Tageseinrichtungen.

Diese Regelung führte in der Vergangenheit zu großen Varianten in den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Fachkräfte. Seit dem Jahr 2000, in dem private *scuole dell'infanzia* als Teil des nationalen Bildungssystems anerkannt wurden, gleichen sich diese Unterschiede etwas aus, weil die privaten Träger seitdem einen staatlichen Zuschuss für die Fort- und Weiterbildung ihres Personals erhalten. Auch private Träger von Einrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren müssen sich verpflichten, ihren Fachkräften Fort- und Weiterbildung anzubieten, um eine Akkreditierung durch die Kommune zu erhalten.

Die Rechtsansprüche der Fachkräfte bezüglich Fort- und Weiterbildung werden demzufolge in Arbeitsvereinbarungen festgelegt, die im Rahmen von lokalen, regionalen und nationalen Regelungen im Hinblick auf Akkreditierung und staatlicher Anerkennung verankert sind.

4.3.4 Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten

Arbeitsrechtliche Vereinbarungen auf nationaler Ebene existieren nur für die staatlichen und privaten Träger (FISM). Auf der kommunalen Ebene werden die Kollektivverträge von jeder einzelnen Kommune unterschrieben. Dies macht eine Analyse der kommunalen Aufgaben/Pflichten in diesem Rahmen unmöglich. An dieser Stelle werden also nur die Aufgaben und Pflichten der staatlichen und privaten Träger dargestellt.

Staatliche Einrichtungsträger

Das *Bildungsministerium* – zusammen mit den *Lehrergewerkschaften* (CGIL, CISL, UIL, SNALS CONFSAL, GILDA UNAMS) – ist für die Fort- und Weiterbildung der Lehr- bzw. Fachkräfte in staatlichen Kindergärten (und Schulen) verantwortlich. Unterschiedliche Institutionen haben dabei unterschiedliche Aufgaben:

Die *Nationale Bilaterale Kommission* (Bildungsministerium/Gewerkschaften) ist für die zentrale Planung, Koordination, das Monitoring und die Implementierung von Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte in staatlichen *scuole dell'infanzia* verantwortlich.

Die Akkreditierungskriterien für Fortbildungsträger werden jedes Jahr überprüft. Sie beziehen sich auf folgende Punkte: Leitbild des Bildungsträgers, Anzahl der Jahre als Fortbildungsanbieter, Forschungsqualität der Organisation, innovative Aspekte bezüglich Fortbildungsmethoden sowie Kriterien bezüglich Monitoring, Inspektion und Evaluation. Ausgenommen aus diesem Akkreditierungsprozess sind die Universitäten, staatlichen Forschungsinstitute sowie anerkannte Fachorganisationen.

Die *Regionalen Schulbehörden* auf Provinzebene sind für die Organisation und Koordination (Finanzierung, Akkreditierung usw.) der Fort- und Weiterbildung in ihrer jeweiligen Region verantwortlich.

Die *Schulämter auf Bezirksebene* sind für die jährlichen Entwicklungspläne zuständig. Diese betreffen die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Ergänzungskräfte und Verwaltungsfachkräfte in ihrem Bezirk. Die Schul-

ämter sind auch für Induktionskurse neuer Fachkräfte verantwortlich. Die Fort- und Weiterbildungspläne werden in enger Zusammenarbeit mit den *Kindergarten- und Schulleitungen* entwickelt, d.h. es besteht grundsätzlich eine gute Chance, dass die Fortbildungswünsche der Fachkräfte berücksichtigt werden.

Private Einrichtungsträger

Die *Vereinigung katholischer Tageseinrichtungen (FISM)* ist die Organisation auf nationaler Ebene (zusammen mit den Gewerkschaften), die für die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in privaten Tageseinrichtungen verantwortlich ist. Auch hier gibt es einen nationalen, bilateralen Rat (FISM/Gewerkschaften), der erziehungswissenschaftliche Forschung sowie Fort- und Weiterbildungsinitiativen in Zusammenarbeit mit nationalen, europäischen und internationalen Organisationen fördern soll. Initiativen werden von FISM auf regionaler Ebene finanziert und jede Einrichtung ist für die eigenen Personalentwicklungspläne verantwortlich.

4.3.5 Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung

Anspruch auf Fort- und Weiterbildung wird – wie oben angedeutet – in tarifrechtlichen Kollektivvereinbarungen zwischen den Gewerkschaften und Vertretern der jeweiligen Einrichtungsträgern festgelegt: für die *insegnanti* in staatlichen Kindergärten ist dies das *Bildungsministerium*, für die *educatori* und *insegnanti* in kommunalen Einrichtungen die kommunale Behörde, und für die Fachkräfte in katholischen, gemeinnützigen sowie in privat-gewinnorientierten Einrichtungen das FISM (als eine nationale Vereinigung für den hauptsächlich katholischen privaten Sektor).

In diesen Arbeitsvereinbarungen wird die Anzahl der Stunden festgelegt, die den Fachkräften für Fort- und Weiterbildung zustehen. Diese Arbeitsstunden werden für kollegiale Teamberatungen, Treffen mit Eltern sowie für die Teilnahme an Fortbildungen verwendet.²⁶ Allerdings werden die Fortbildungsan-

sprüche des Personals in den privaten Tageseinrichtungen zurzeit kontrovers diskutiert, denn es kommt manchmal vor, dass die Fachkräfte die von der Kommune geforderten Stunden für Fort- und Weiterbildung nicht einlösen können, da sie fast durchgehend direkt mit den Kindern arbeiten müssen.

Für die Leitungskräfte und Fachberaterinnen (*pedagogisti*) gibt es keine spezifischen Regelungen bezüglich Fort- und Weiterbildung.

4.3.6 Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung

Drei Themen sind derzeit in den Fortbildungsangeboten für frühpädagogische Fachkräfte besonders stark vertreten:

Vielfalt und Inklusion

Fortbildungsinitiativen zu diesem Thema fokussierten sich früher auf die seit 1978 gesetzlich geforderte Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Regeleinrichtungen. In den letzten Jahren wurde der Blick auch auf die Situation der rasch wachsenden Population von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund (insbesondere mit nicht europäischem Hintergrund) erweitert.

Beziehungsaspekte der frühpädagogischen Arbeit

Durch die starke Fokussierung auf Teamarbeit und regionale Zusammenarbeit in der Praxis der kommunalen Einrichtungen befassen sich Fortbildungen bereits seit längerer Zeit mit diesem Thema: sowohl in Form von Inhouse-Fortbildungen mit Teamsupervision als auch durch Seminare, die den Blick auf systemische Aspekte der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern in pädagogischen Kontexten legen. In diesem Rahmen werden zum Beispiel Eingewöhnungspraxis in den Tageseinrichtungen, Elternbeteiligung und kollegiale Zusammenarbeit thematisiert.

Pädagogische Evaluation

Gemeinsame Fortbildungsseminare für Fachkräfte, Koordinierungsfachkräfte und Personen aus der Wissenschaft zu Fragen der pädagogischen Evaluation werden im Rahmen von handlungsorientierten Forschungsprojekten angeboten (Bondioli/Ferrari 2004). Partizipatorische Evaluation und die kollektive Produktion von neuen pädagogischen Einsichten stehen dabei im Mittelpunkt (Musatti u.a. 2010; Musatti u.a. 2010).

26 Die konkrete Stundenanzahl variiert von Träger zu Träger. In den kommunalen Einrichtungen kann sie zwischen 80 und 240 Stunden pro Jahr liegen; in den staatlichen Einrichtungen ist sie auf 80 Stunden/Jahr festgelegt. In den privaten Einrichtungen werden in der Regel bis zu zwei Stunden pro Woche für die Arbeit ohne Kinder garantiert.

4.3.7 Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen

Frühpädagogische Fachkräfte haben zurzeit keine Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs, die mit dem Besuch einer Fort- und Weiterbildung verbunden ist. Obwohl erfahrene *educatori* oder *insegnanti* eine Funktionsstelle (beispielsweise als Koordinierungsfachkraft oder Leitung einer Kindertageseinrichtung) übernehmen können, werden diese Stellen im Konkurrenzverfahren öffentlich ausgeschrieben und nehmen keine systematische Rücksicht auf das Fortbildungsportfolio der einzelnen Bewerberinnen und Bewerber. Insofern gibt es keine Anreize für die Fortbildungsteilnahme – eine Tatsache, die sich langfristig auf die Angebotsqualität in den Einrichtungen auswirken dürfte.

4.3.8 Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Auf Grund des fragmentierten Fort- und Weiterbildungssystems für frühpädagogische Fachkräfte gibt es auch wenig Forschung über dieses Thema. Während es durchaus Studien über lokale Projekte und Initiativen gibt, mangelt es völlig an einer Forschung über die Auswirkungen von Fortbildungsinitiativen auf nationaler Ebene.

Fachorganisationen haben über die Jahre versucht, Forschungswissen durch Publikationen in Praxiszeitschriften und Konferenzen bekannt zu machen:

- *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* (1980 von Loris Malaguzzi gegründet)
- *Movimento di Cooperazione Educativa* (baut auf die Arbeit von Célestin Freinet auf)
- *Centro di Iniziative Democratica degli Insegnanti* (Organisation für Lehrkräfte an Schulen und Kindergärten, die 1972 gegründet wurde).

4.3.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

2008 wurde eine nationale Kommission (*Tavolo Unico Nazionale*) mit Vertretern des *Arbeitsministeriums*, des *Bildungsministeriums*, der Universitäten und der regionalen Verwaltungen einberufen, um einen *Nationalen Qualifikationsrahmen* zu entwickeln und zu implementieren. Zurzeit (2011) gibt es aber noch kein System, das Qualifikationen und Berufsprofile verbindet.

4.4 Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Italien

4.4.1 Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems

Als *Stärken* gelten folgende Punkte:

- Kontinuierliche Investition auf kommunaler Ebene bezüglich der Qualitätsförderung in der Fortbildung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen.
- Entwicklung von innovativen, kontextsensiblen Fortbildungsinitiativen, die einen dialogischen und reflexiven Partizipationsraum für *alle* Fachkräfte in einer Tageseinrichtung bzw. Region bieten.
- Dissemination von innovativen Ansätzen an die Fachöffentlichkeit bzw. an die breite Öffentlichkeit durch Dokumentationszentren, praxisnahe Publikationen, Netzwerkaktivitäten.
- Finanzierung innovativer Fortbildungsinitiativen für das Personal in staatlichen Kindergärten und Schulen (die allerdings nicht auf längerfristiger Basis gefördert wurden).

Während auf der einen Seite Italien für die oben genannten Fortbildungsinitiativen im kommunalen Kontext weit über die Landesgrenzen hinaus bekannt ist (Nigris 2007), muss auf der anderen Seite eingeräumt werden, dass die Fortbildungspolitik insgesamt durch Widersprüche und mangelnde Koordination gekennzeichnet ist, die die *Schwächen* des Systems deutlich aufzeigen. So fehlt es beispielsweise an folgenden Voraussetzungen:

- Zusammenhängende Strategien für die Professionalisierung des Fachpersonals im gesamten frühpädagogischen Sektor (siehe unter anderem die unterschiedlichen Ausbildungen für Krippen- und Kindergartenfachkräfte)
- Kohärente Strategien der Fort- und Weiterbildung über alle Trägersysteme hinweg, die *allen* Fachkräften gleichberechtigte Chancen der Teilhabe an Fortbildung bieten
- Verbindliche Rahmenbedingungen, die die verschiedenen Stufen und Formen der Professionalisierung (Erstausbildung, Berufseinmündung, Fort- und Weiterbildung) als ein Kontinuum sehen
- Verbindung zwischen Fortbildungsbeteiligung und beruflichen Entwicklungschancen
- Systematische und umfassende Evaluationsstudien über die trägerübergreifenden Effekte von Fort- und Weiterbildung.

4.4.2 Herausforderungen und Ausblick

Aktuelle Herausforderung in Italien ist die Entwicklung einer effektiven Gesamtstrategie der Professionalisierung, die eine explizite Fortbildungspolitik auf nationaler Ebene sowie eine verstärkte, trägerübergreifende Koordination von Fortbildungsinitiativen im regionalen Raum verbindet. Diesbezüglich gibt es jedoch zwei erhebliche Hindernisse:

- Das getrennt organisierte System der Kindertageseinrichtungen mit den unterschiedlichen administrativen Strukturen und Verantwortungen;
- die Fragmentierung von gewerkschaftlichen Initiativen, die dahin tendieren, unterschiedliche und nicht gemeinsame Arbeitsbedingungen und Fortbildungsansprüche für die Fachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen zu unterstützen.

Darüber hinaus werden Investitionen in die Fort- und Weiterbildung ernsthaft limitiert durch die 2010 verabschiedeten Finanzregelungen der nationalen Regierung. Nach den neuen Vorgaben sind die öffentlichen Verwaltungen – inklusive Kommunen – ab 2011 verpflichtet, die Ausgaben für Fortbildungsaktivitäten des Personals im öffentlichen Dienst um 50% zu reduzieren. Auswirkungen auf den frühpädagogischen Bereich sind dabei unumgänglich.

In diesem Kontext ist eine verstärkte und geförderte Koordination auf lokaler Ebene durch inter-institutionelle und inter-professionelle Netzwerke zwischen kommunaler Verwaltung, Kindergarten und Schulleitungen, professionellen Organisationen, Trägern von Kindertageseinrichtungen sowie Forschungs- und Ausbildungsinstitutionen von herausragender Bedeutung, wenn die Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen erhalten bleiben soll.

Dazu bieten sich unter anderem folgende Möglichkeiten an:

- Verstärkte Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Tageseinrichtungen im Rahmen von Praktikumsstellen und praxisorientierter Projektarbeit
- Fortbildungen für Praxismentoren
- Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen (Museen, Bibliotheken, Kindertheater usw.).

Hierzu gehören auch Pilotprojekte bezüglich Inklusion und Elternbeteiligung, die neuen Raum geben für unterschiedliche Sichtweisen und Verständnisse

von Bildung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung.

Es bedarf einer verstärkten Koordination der Professionalisierungskonzepte auf *vertikaler Ebene* (zwischen den nationalen, regionalen und kommunalen Verantwortungsinstanzen) sowie auf *horizontaler Ebene* (zwischen den trägerspezifisch unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Fortbildung). Hier gibt es keine Anzeichen, dass sich etwas bewegt, obwohl Initiativen wie ALICE zu einer neuen Konzeptualisierung der Fort- und Weiterbildung führen könnten, die auf die reiche pädagogische Kultur der italienischen Kinderkrippen und Kindergärten aufbaut.

Eine Reform der Fort- und Weiterbildung wird derzeit hauptsächlich im Rahmen der strukturellen Reorganisation von Kindertageseinrichtungen diskutiert. Diese geht in die Richtung einer verstärkten Integration der öffentlichen und privaten Angebote. Die Entwicklung einer gemeinsamen, qualitätsorientierten pädagogischen Kultur ist eine der Herausforderungen für die Fort- und Weiterbildung (Di Giandomenico u.a. 2008).

Die neue Schlüsselposition der Koordinierungsfachkräfte auf allen Ebenen (Einrichtungen, Verwaltung, Kommunalpolitik) bedarf neuer Fort- und Weiterbildungsangebote (aber auch von Ausbildungsmodellen), deren Fokus sich auf diese komplexen Vernetzungsaufgaben bezieht.

Eine weitere Diskussionsperspektive bezieht sich auf die noch fehlende interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den Diensten der Bildung, des Sozialen und der Gesundheit im Sinne von übergreifenden Präventionsstrategien. Diese setzt eine integrative Sicht nach dem Prinzip der „demokratischen Professionalität“ voraus, die Partizipation und Vernetzung im lokalen Kontext betont (Oberhuemer 2005 a).

Einige Pilotprojekte (beispielsweise in der Emilia-Romagna und der Toskana), haben auf Bezirksebene gemeinsame Fortbildungsinitiativen für Krippenfachkräfte, Sozialarbeiter und Hebammen entwickelt. Auch eine neue Konzeptualisierung der Elternbeteiligung nach Inklusionsprinzipien ist eine große Herausforderung. Fortbildungsinitiativen könnten eine soziale und kulturelle Lernwerkstatt für die Entwicklung von neuen Sichtweisen bieten – insbesondere auf der Basis von Ko-Konstruktion (Bottigli 2010).

Danksagung

Die Autorin des Expertenberichts, Arianna Lazzari, möchte Tullia Musatti (Nationales Forschungsinstitut, Rom) für ihren unschätzbaren Beitrag zur Unterstützung dieser Arbeit sehr herzlich danken.

Ein besonderer Dank geht auch an die Expertinnen vor Ort, die bereit waren, sich über einige der komplexen Aspekte dieses Berichts interviewen zu lassen:

Elena Iacucci (Comune di Bologna)
 Gabriela Ventura (Comune di Bologna)
 Sandra Benedetti (Regione Emilia-Romagna)
 Lucia Balduzzi (Università di Bologna).

Italien



Quelle: eigene Darstellung

System der Kindertageseinrichtungen

Einschulung mit sechs Jahren

Unterschiedliche Zuständigkeiten: null bis drei – drei bis sechs

Altersgetrennte Kindertageseinrichtungen: null bis drei – drei bis sechs

Besuchsquoten (2010):

12,7%: Kinder bis zu drei Jahren (Kindertageseinrichtungen)

Personal

Unterschiedliche Qualifikationsanforderungen

Kernfachkraft Kindergarten: *insegnate di scuola ell'infanzia*

Neu seit 2011: Fünf Jahre Hochschulausbildung als vor- und grundschulpädagogische Lehrkraft **MA**

Kernfachkraft Kinderkrippe: *educatore*
 Fünf Jahre berufsbildende Sekundarstufe (ISCED 3A)

Neu: Ausbildungsoption auf Hochschulniveau

Ergänzungskräfte: Keine Qualifikationsanforderungen

5 Schweden (Maelis Karlsson Lohmander)

5.1 Das System der Kindertageseinrichtungen in Schweden

5.1.1 Organisationsstrukturen

Seit 1996 ist das nationale *Ministerium für Bildung und Forschung* für das schwedische System der Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder vom zweiten Lebensjahr bis zur Einschulung zuständig. Hierzu gehören Kindertageseinrichtungen für Ein- bis Fünfjährige, Vorschulklassen an Grundschulen für Sechsjährige, Kindertagespflege für Ein- bis Zwölfjährige sowie offene Kindertageseinrichtungen. Die Kommunen sind verpflichtet, sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Vorschulklassen anzubieten. Kinder werden mit sieben Jahren in die Pflichtschule aufgenommen.

Nach langen Jahren sozialdemokratisch geführter Regierungen fand 2006 ein Wechsel statt. Seit dieser Zeit zielt eine Mitte-Rechts-Koalition, die 2010 wiedergewählt wurde, konsequent auf eine Bildungsreform.

Während die Regierung die Ziele und Grundprinzipien aller Bildungseinrichtungen (inklusive Kindertageseinrichtungen) formuliert, wird die administrative und operative Verantwortung für Kindertagesbetreuung an die 290 Kommunen delegiert. Dezentralisierung ist also ein Schlüsselmerkmal des schwedischen Systems der Kindertageseinrichtungen.

Seit 1995 sind die Kommunen verpflichtet, innerhalb von etwa vier Monaten nach Anmeldung einen Betreuungsplatz für jedes Kind im Alter von ein bis zwölf Jahren anzubieten, wenn die Eltern arbeiten oder studieren. Diese Verpflichtung gilt auch für alle Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Allerdings unterscheiden sich die Kommunen bezüglich des Anteils der öffentlichen Gelder, der für die Kindertagesbetreuung sichergestellt wird. Eltern beteiligen sich an den Betreuungskosten.

Im Jahr 2001 wurde ein Maximalbeitrag vereinbart, der nicht höher als 3% des Familieneinkommens sein darf. Aktuell liegt dieser Maximalbeitrag bei 140 € monatlich für das erste Kind; für Geschwisterkinder bezahlen Eltern weniger.

Am 1. Juli 2011 trat ein neues Bildungsgesetz in Kraft, das für alle Bildungseinrichtungen (Kindertagesein-

richtungen, Schulen, Erwachsenenbildung) in Schweden gilt. Nach diesem Gesetz sind die Kindertageseinrichtungen (*förskolan*) für Kinder von einem Jahr bis zu sechs Jahren eine eigenständige Stufe innerhalb des Bildungssystems. Das Gesetz regelt auch die Kindertagespflege und die offenen Tageseinrichtungen.

Bereits 2009 wurden die Tagespflege und die offenen Tageseinrichtungen offiziell in „Pädagogische Betreuung“ umbenannt. Während der Bildungsplan der Kindertageseinrichtungen, der 1998 eingeführt wurde, für Kindertageseinrichtungen obligatorisch ist, gilt er für die Angebote der „Pädagogischen Betreuung“ lediglich als Orientierungsrahmen. Im Rahmen des Bildungsgesetzes von 2011 wurde auch der Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen revidiert (vgl. Kap. 5.1.4).

5.1.2 Besuchsquoten

Seit 2003 ist der Besuch von Kindertageseinrichtungen für Vier- und Fünfjährige beitragsfrei für mindestens 525 Stunden/Jahr (in der Regel drei Stunden täglich); seit 2010 gilt diese Regelung auch für Dreijährige.

Rund 86% der Kinder von einem Jahr bis zu sechs Jahren sind in einem Angebot der Kindertagesbetreuung angemeldet (Skolverket 2010). Dies gilt für rund 79% der Ein- bis Vierjährigen und für rund 98% der Vier- und Fünfjährigen.

Rund 70% der Ein- bis Sechsjährigen sind in kommunalen Tageseinrichtungen (63% der Ein- bis Vierjährigen und 79% der Vier- und Fünfjährigen). 0,4% der angemeldeten Kinder sind älter als sechs Jahre.

Rund 96% der Sechsjährigen besuchen eine Vorschulklasse an der Grundschule. Circa 2% der Sechsjährigen besuchen die Pflichtschule. Rund 1% der Fünf- und Siebenjährigen besuchen eine Vorschulklasse.

Die Tabelle 4 zeigt den Anteil der verschiedenen Altersgruppen in Kindertageseinrichtungen und/oder Pädagogischer Betreuung.

Tabelle 4: Anteil der Kinder in Kindertageseinrichtungen und pädagogischer Betreuung (Tagespflege, offene Einrichtungen) in Schweden nach Altersgruppen, 2010

	Bis ein Jahr	Ein-jährige	Zwei-jährige	Drei-jährige	Vier-jährige	Fünf-jährige
Kindertageseinrichtung ein bis fünf Jahre	0,0	46,9	87,3	92,1	94,1	94,5
Öffentliche Träger	0,0	37,9	70,8	74,3	76,0	76,8
Private Träger	0,0	9,0	16,5	17,8	18,0	17,7
Pädagogische Betreuung (Tagespflege, offene Kindertageseinrichtung)	0,0	2,3	4,0	4,0	3,7	3,1
Öffentliche Träger	0,0	1,7	3,0	3,0	2,8	2,4
Andere Träger	0,0	0,6	1,0	1,0	0,9	0,7

Quelle: Skolverket 2010.

5.1.3 Qualitätssicherung

Die *Nationale Bildungsagentur (Skolverket)* ist für die Qualitätssicherung der schwedischen Bildungseinrichtungen verantwortlich. Bis dato wurden zwei nationale Evaluationen des Systems der Kindertageseinrichtungen durchgeführt (Skolverket 2008, 2004). Darüber hinaus sind alle Kommunen verpflichtet, jedes Jahr Maßnahmen der Qualitätskontrolle durchzuführen. Jede Tageseinrichtung erstellt dabei einen schriftlichen Bericht, basierend auf einer Selbstevaluation des Teams der Kindertageseinrichtungen sowie auf den Gesprächen mit Eltern und Kindern.

Nach dem *Bildungsgesetz* von 2011 teilen das *Schulinspektorat* und die Kommunen die Aufsicht von kommunalen und privaten Tageseinrichtungen (bisher lag diese Verantwortung nur bei den Kommunen). Der revidierte Bildungsplan für frühpädagogische Tageseinrichtungen (Skolverket 2010, S. 15) enthält einen neuen Abschnitt über Qualitätsentwicklung und Evaluation. Die Teams der Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, Bildungs- und Lernprozesse in der Einrichtung zu dokumentieren. Ziel ist aber nicht eine Einschätzung der Leistungen einzelner Kinder, sondern eine Einschätzung der Leistungen der Tageseinrichtung insgesamt bezüglich der Herstellung bestmöglicher Bedingungen für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder.

5.1.4 Reformdiskurse

Folgende Reformen wurden in den letzten Jahren durch kontroverse Debatten begleitet:

Revidierter Bildungsplan

Der *Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen* von 1998 wurde 2011 in revidierter Form veröffentlicht und enthält klarer formulierte Ziele für folgende Bereiche: Sprache; Mathematik und Naturwissenschaft/Technologie; eine genauere Festlegung über die pädagogischen Aufgaben des Fachpersonals; einen neuen Abschnitt über Evaluation und Qualitätsentwicklung; einen neuen Abschnitt über die Aufgaben der Leitungen.

Der *Bildungsplan* wird als Ausgangspunkt für eine zielorientierte Praxis zur Unterstützung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder gesehen. Auch der *Bildungsplan für die Vorschulklassen an Grundschulen* wurde überarbeitet.

Status als anerkannte Lehrkraft

Seit 2011 werden alle neuen Lehrkräfte in ein offizielles Register aufgenommen – auch die Lehrkräfte, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten. Nur zertifizierte Lehrkräfte können eine Planstelle besetzen, ansonsten läuft der Vertrag nur für ein Jahr.

Vor Aufnahme einer Planstelle müssen neue Lehrkräfte ein Probejahr erfolgreich durchlaufen. Die be-

reits in Kindertageseinrichtungen arbeitenden Fachkräfte können sich (wahrscheinlich bis 2014) für eine entsprechende Aufnahme in das Register anmelden.²⁷

Reform der Lehrerausbildung – inklusive Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte

Als Folge einer Evaluation der Lehrerausbildung (Högskoleverket 2008) beginnt im Herbst 2011 eine reformierte Ausbildung für alle Stufen des Bildungssystems. Dabei markieren diesen Wechsel vier neue Abschlüsse:

- Studienabschluss für die Arbeit in frühpädagogischen Tageseinrichtungen (Kinder von einem Jahr bis zu sechs Jahren)
- Studienabschluss für die Arbeit in der unteren Pflichtschule mit drei Spezialisierungen: Vorschulklasse und Jahrgänge 1 bis 3 (Sieben- bis Neunjährige), Jahrgänge 4 bis 6 (Zehn- bis Zwölfjährige) sowie Freizeitzentren für Schulkinder
- Studienabschluss für die fachbezogene Arbeit in der oberen Pflichtschule
- Studienabschluss für die Arbeit in der Berufsbildung.

Während frühpädagogische Fachkräfte seit 2004 auch in den ersten Jahren der Pflichtschule arbeiten durften, können sie jetzt nur in Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen arbeiten.

Die Bologna-Reformen haben zu Unterschieden in den Anforderungen für die verschiedenen Lehrerausbildungen geführt. Der Abschluss für die Arbeit in frühpädagogischen Tageseinrichtungen (Studien-dauer 3½ Jahre) ist auf Bachelorniveau angesiedelt und nicht auf Masterniveau wie die anderen Lehrberufe (mindestens vier Jahre Studienzeit). Frühpädagogische Lehrkräfte, die weiterstudieren möchten, können sich in ihrem letzten Semester dafür entscheiden und dann durch eine weitere Studienzeit 30 Kreditpunkte sowie eine zweite Abschlussarbeit auf Masterniveau absolvieren.

5.2 Personalstrukturen und Ausbildungen

5.2.1 Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?

Das frühpädagogische Personal in schwedischen Kindertageseinrichtungen umfasst pädagogische Fachkräfte (*förskollärare* – wörtlich: „Vorschullehrkräfte“)²⁸ mit einem Universitätsabschluss sowie Kinderbetreuungsfachkräfte (*barnskötare*) mit einem Abschluss auf höherem Sekundarstufenniveau.

2010 machten Personen mit Hochschulausbildung etwa 54% des Gesamtpersonalbestandes aus, während 41% eine andere Ausbildung hatten, in der Regel eine Sekundarstufen-Ausbildung. Nur rund 5% hatten keine fachspezifische Qualifikation für die Arbeit mit jüngeren Kindern.

Rund 3% der Beschäftigten sind männlich.

Musik-Fachkräfte sowie Förderpädagogische Fachkräfte werden bei Bedarf auch in frühpädagogischen Tageseinrichtungen beschäftigt.

Tendenziell ist das Personal in öffentlichen Kindertageseinrichtungen insgesamt höher ausgebildet als das Personal in privaten Einrichtungen. Es gibt keine spezifischen Qualifikationsvoraussetzungen für Leitungskräfte in Tageseinrichtungen, wobei jedoch viele im Besitz einer Zusatzqualifizierung sind.

5.2.2 Ausbildungen und Qualifizierungswege

Die Kernfachkräfte in den frühpädagogischen Tageseinrichtungen Schwedens werden auf Hochschulniveau ausgebildet. Zwischen 2001 und 2011 fand dies im Rahmen eines einheitlichen Ausbildungskonzepts für das schwedische Schulsystem statt. Die *förskollärare*, die bis 2001 nur in frühpädagogischen Tageseinrichtungen arbeiten durften, wurden „Lehrkräfte für jüngere Kinder“ (*lärare för yngre åldrar*) genannt und waren berechtigt, auch in der Vorschulklasse an Grundschulen sowie in den ersten zwei Schulklassen zu arbeiten (Altersgruppe: ein bis sieben/acht Jahren). Wie oben unter „Reformdiskurse“ beschrieben, wird die neue Ausbildung ab 2011 die frühere Spezialisierung auf die Jahre vor der Einschulung wieder aufnehmen. Die Studierenden müssen nach wie vor

²⁷ www.skolverket.se

²⁸ Diese Terminologie ist eine direkte Übersetzung des schwedischen Begriffs – Förskollärare – sowie der offiziellen englischsprachigen Übersetzung aus dem Schwedischen – pre-school teacher.

210 ECTS-Punkte erreichen; der Studiengang dauert 3,5 Jahre.

Seit 1992 absolvieren die Ergänzungskräfte (*barnskötare*) in frühpädagogischen Tageseinrichtungen eine dreijährige berufsqualifizierende Ausbildung auf höherem Sekundarniveau (ISCED 3A). Nach neun Pflichtschuljahren wählen die Schülerinnen und Schüler einen von 17 Wahlkursen, die zu einer Berufsqualifikation in „Kinderbetreuung und Freizeitstudien“ führen (Oberhuemer u. a. 2010, S. 350). 15 Wochen werden in Praxiseinrichtungen verbracht. Die Ausbildung schließt mit einem Zertifikat als *barnskötare* ab sowie mit der fachgebundenen Hochschulreife.

5.3 Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Schweden

5.3.1 Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?

Fort- und Weiterbildung werden generell verstanden als verschiedenartige und lebenslange Bildungsangebote, die die Qualifikation und Kompetenz von Leitungskräften, Fachkräften und Assistenzfachkräften im frühpädagogischen Feld stärken und steigern.

Über die letzten zehn Jahre wurde von staatlicher Seite erheblich in die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte investiert.

Aus *politisch-administrativer Sicht* sind Fort- und Weiterbildung ein Instrument für die Implementierung von politischen Zielen und Rahmenvorgaben wie das nationale Bildungsprogramm. Gender-Fragen sowie die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in frühpädagogischen Tageseinrichtungen sind makropolitische Themen, die besonders gefördert werden.

Unter *Wissenschaftlern* wird Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte oft mit Blick auf die Bildungsangebote (Seminare, Vorträge, Kurse) diskutiert, die Forschung mit frühkindlicher Bildungspolitik verbinden.

Für die *Fachkräfte* selbst werden Fort- und Weiterbildung eher gesehen als eine Möglichkeit, um Ideen für die Praxisinnovation und den Theorie-Praxis-Transfer zu gewinnen.

5.3.2 Hauptformen der Fort- und Weiterbildung

Bei bildungspolitischen Prioritätsthemen werden spezifische Initiativen zur Weiterqualifizierung des Personals der Kindertageseinrichtungen und der Qualität in frühpädagogischen Tageseinrichtungen vom Staat gezielt gefördert (beispielsweise die Initiative *Boost for Pre-School*). Die Kommunen veranstalten auch Initiativen zu diesen Themen, manchmal mit zusätzlicher Förderung durch den Staat. Wenn die Fachkräfte gezielt dazu eingeladen werden, sind diese Besuche verpflichtend.

Die Regierung hat in den letzten Jahren in Fort- und Weiterbildungsinitiativen für frühpädagogische Fachkräfte erheblich investiert. Übergreifende Initiativen werden durch die *Nationale Bildungsagentur* organisiert. Ein Beispiel war die Investition von SEK 600 Mio. (etwa 66,5 Mio. €) zwischen 2009 und 2011 für die Initiative *Boost for Pre-School*. Kernfachkräften, Assistenzfachkräften sowie Leitungskräften wurden Fortbildungskurse von unterschiedlicher Dauer (kürzere Kurse für die Assistenzfachkräfte) angeboten. Der Hauptschwerpunkt lag auf der sprachlichen und mathematischen Entwicklung der Kinder. Während des Besuchs dieser Weiterbildungen erhielten die Fachkräfte 80% ihres Gehalts. Die Teilnahmegebühren sowie rund 56% der Gehälter wurden durch den Staat finanziert.²⁹

Als Begleitmaßnahme zur Einführung des revidierten *Bildungsplans für Kindertageseinrichtungen* startet die *Nationale Bildungsagentur* – zusammen mit den Regionalen Zentren für Schul- und Vorschulentwicklung (*Centra för Skolutveckling*) – vom Herbst 2011 bis Frühling 2012 eine neue Initiative. Für die frühpädagogischen Fachkräfte wird der Schwerpunkt auf der pädagogischen Dokumentation liegen, für die Leitungskräfte auf der Qualitätsentwicklung und dem Qualitätsmanagement, die nun explizit als Leitungsaufgaben im neuen Bildungsplan verankert sind. Weiterbildungsanbieter sind die Universitäten/Hochschulen.

2009 wurden als Teil der Initiative *Boost for Pre-School* SEK 27 Mio. (knapp 3 Mio. €) in die formale Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen investiert.³⁰ In diesem Zu-

29 www.regeringen.se/sb/d/11251/a/123706

30 www.sweden.gov

sammenhang beteiligen sich 15 Fachkräfte landesweit an Promotionsstudien. Ihr Studium umfasst 80% ihrer Arbeitszeit, an einem Tag in der Woche (20%) arbeiten sie in der Praxiseinrichtung. Die Weiterbildung läuft zunächst für 2,5 Jahre (mit Lizenziatsabschluss). Der komplette Studienverlauf bis zur Erlangung des Doktorgrades dauert rund vier Jahre. Die Kommunen erhalten Geld vom Staat, das rund 60% der Gehälter deckt.

Außerdem sind weitere Formen der Fortbildung möglich:

- Offene und meist beitragsfreie Seminare oder Seminarreihen, die von Universitäten/Hochschulen organisiert werden, um Forschungsergebnisse zu präsentieren und diskutieren.
- Halb- oder ganztägige beitragspflichtige Seminare über ein aktuelles Thema der Forschung oder Fachpolitik, manchmal in Zusammenarbeit mit Fachorganisationen (Lehrergewerkschaft, OMEP, Regionale Entwicklungszentren).
- Teilnahme von Fachkräften an Forschungsprojekten (Rönnerman/Forsman 2011; Rönnermann 2008), bei denen begleitende Fortbildungen vom Forschungsteam organisiert werden.
- Monatliche Forschungszirkel von Hochschullehrenden über praxisrelevante Themen (z.B. Sprachförderung), die ein oder zwei Jahre laufen können. Diese unterstützen frühpädagogische Fachkräfte in der eigenen Praxisforschung und schließen in der Regel mit einem gemeinsamen Forschungsbericht ab (Persson 2010).
- Angebote der Kommunen, der Regionalen Entwicklungszentren, der Lehrergewerkschaft oder einzelner oder mehrerer Tageseinrichtungen.
- Die Kommunen können Wissenschaftler oder andere Fachexperten einladen, um einen spezifisch themenbezogenen Vortrag zu halten. Sie können auch erfahrene und gut qualifizierte frühpädagogische Fachkräfte beauftragen, einen Workshop oder eine Workshop-Reihe halten (beispielsweise über die pädagogische Dokumentation). In manchen Kommunen hat eine bestimmte Anzahl von Fachkräften Weiterbildung in Qualitätsentwicklungsfragen erhalten. Als Qualitätsbeauftragte leiten, begleiten und unterstützen sie auf regionaler Ebene die Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen. Zurzeit fördern die Kommunen die Entwicklung und Erhaltung von „Lernorganisationen“ auf regionaler Ebene. Diese Lernnetzwerke

sollen bei den Fachkräften das Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Lerngemeinschaften stärken.

- Während der Praktikumszeiten erhalten die Kindertageseinrichtungen eine bestimmte Summe für die Anleitung und Begleitung der Studenten. Das Geld kann auch für informelle oder formale Seminare für das Einrichtungsteam eingesetzt werden.
- Nicht zuletzt können private oder unabhängige Personen oder Organisationen Fortbildungsangebote (Konferenzen, Workshops usw.) für frühpädagogische Fachkräfte initiieren – allerdings sind diese Angebote in der Regel ziemlich teuer. Private Anbieter müssen sich nicht an spezifischen Standards oder Vorgaben orientieren. In der Regel vergeben sie ein Teilnahme-Zertifikat oder Abschluss-Zertifikat.

5.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Es existiert keine spezifische rechtliche oder regulatorische Grundlage bezüglich der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Schweden. Es gibt auch kein national kohärentes und transparentes System der Fort- und Weiterbildung, das sowohl *formale* als auch *nicht formale* sowie *einrichtungsspezifische* Formen der Kompetenzentwicklung verbindet.

Im *Bildungsgesetz* von 2011 werden allerdings die unterschiedlichen Verantwortungen von Staat und Kommune klarer formuliert als im bisherigen *Bildungsgesetz* (1985). Die Kommunen tragen die Hauptverantwortung für die Organisation und das Management der frühpädagogischen Tageseinrichtungen, inklusive der Fort- und Weiterbildung der frühpädagogischen Fachkräfte. Es gibt aber keine diesbezüglich formalisierte, nationale Strategie, die über alle Kommunen hinweg bindend ist. Dementsprechend kann sich die Ausgestaltung der Fort- und Weiterbildung von Kommune zu Kommune erheblich unterscheiden.

5.3.4 Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten

Die *Nationale Bildungsagentur* ist – wie bereits berichtet – auf der gesamtstaatlichen Ebene für die Qualitätssicherung zuständig. In der letzten Evaluationsstudie aus dem Jahr 2008 wird über Kompetenzentwicklung (*kompetensutveckling*) berichtet (Skolverket 2008, S. 28):

Zum einen geht aus Interviews mit den Fachkräften hervor, dass die Fortbildungseffekte wesentlich

stärker sind, wenn mehr als eine Fachkraft aus einer Einrichtung die gleiche Veranstaltung besuchen kann.

Zum anderen beläuft sich das Geld, das die Kommunen für die Fort- und Weiterbildung pro Fachkraft zur Verfügung stellen, auf nur SEK 500 bis SEK 1.000 (etwa 54 bis 108 €) – das ist etwas weniger als für die Lehrkräfte in den Pflichtschulen. Mit dieser Summe können die Fachkräfte jedoch kaum eine substanzielle Fortbildung finanzieren.

Die Rechenschaftspflicht unterscheidet sich je nach Fortbildungsträger. Die kommunal organisierten Fortbildungsangebote werden durch die Einschätzungen der Teilnehmenden evaluiert. Universitäten und andere Hochschulen müssen sich an die Standards des Hochschulbildungsgesetzes halten. Private Fortbildungsträger sind nur sich selbst rechenschaftspflichtig: wenn sie ungünstig evaluiert werden, werden ihre Fortbildungsangebote wahrscheinlich nicht wieder besucht werden.

5.3.5 Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung

Frühpädagogische Fachkräfte in Schweden haben keinen Anspruch auf eine bestimmte Anzahl von Tagen pro Jahr für die Fort- und Weiterbildung. Im jährlichen Mitarbeitergespräch mit der Leitung der Kindertageseinrichtung können die einzelnen Fachkräfte diesbezügliche Wünsche äußern. Letztendlich ist es aber die Leitung, die die entsprechenden Entscheidungen trifft.

Obwohl keine gesetzliche oder tarifrechtliche Vereinbarung besteht, ist es fast eine Selbstverständlichkeit geworden, dass die Kommunen den Kindertageseinrichtungen zwei Tage pro Semester, also vier Tage im Jahr, zum Zweck der einrichtungsinternen Organisations- und Qualitätsentwicklung inklusive Fort- und Weiterbildung freigeben. Diese Tage können für längerfristige Planungsprozesse oder die Ausarbeitung von Projekten genutzt werden sowie für den Besuch von Seminaren oder Fachtagungen, die von der Kommune oder von den Leitungen mehrerer Kindertageseinrichtungen in einer Region organisiert werden.

Neben diesen vier Tagen ist es eher unüblich, dass alle im Mitarbeiterteam gleichzeitig an einer Fortbildung teilnehmen können. Allerdings werden zurzeit im Rahmen der Einführung des revidierten Bildungsplans in manchen Kommunen Teamfortbildungen gefördert (z.B. in der Stadt Göteborg).

5.3.6 Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung

Die Leitung der Kindertageseinrichtung hat die Entscheidungsverantwortung über die Priorisierung von Fort- und Weiterbildungsthemen sowie über den aktuellen Weiterbildungsbedarf sowohl bei einzelnen Fachkräften als auch für die Weiterentwicklung der Arbeit. Sie entscheidet über die Finanzierung und Freistellung.

Aufgrund der Veränderungen im revidierten Bildungsplan (Skolverket 2010) sind die Themenbereiche „Sprache“, „Mathematik und Naturwissenschaft“ sowie „Dokumentation und Evaluation“ landesweit die aktuellen Schwerpunkte der Fortbildungen. Auch den neuen Rollen des Personals der Kindertageseinrichtung insgesamt – Leitung, Fachkräfte, Ergänzungskräfte – wird viel Aufmerksamkeit geschenkt.

„Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturelle Fragen“ sind ebenfalls Prioritätsthemen, denn rund 14% der Vorschulkinder sind nicht schwedischer Herkunft.

Auch Themen wie „Computer-Literacy“ und „Gender-Fragen“ sind nach wie vor von Bedeutung, obwohl sie aus fachpolitischer Sicht weniger Priorität haben.

Es gilt als wahrscheinlich, dass ökologische Themen um eine „Nachhaltige Entwicklung“, die bereits in manchen Kommunen der Fokus von Forschungsprojekten sowie von Fort- und Weiterbildung sind, künftig eine stärkere Bedeutung erhalten.

5.3.7 Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen

Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen können Kreditpunkte für die Teilnahme an einzelnen Kursmodulen der Hochschulen sammeln. Kursmodule zu frühpädagogischen Themen (z.B. „Früher Spracherwerb“, „Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung“, „Mathematik in den frühen Jahren“) werden manchmal von der Kommune im Auftrag gegeben oder durch Universitäten selbst initiiert und angeboten.

Die Länge der einzelnen Module variiert, aber in der Regel wird ein abgeschlossenes Modul mit 7,5 Kreditpunkten bewertet. Ansonsten gibt es keine offizielle Anerkennung der Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung.

Allerdings gibt es Aufbaukurse für berufstätige Fachkräfte mit Hochschulabschluss, die aber nicht speziell als *förskollära* qualifiziert wurden, oder auch für Fachkräfte mit einem noch nicht abgeschlossenen Universitätsstudium. Diese Aufbaustudien an

anerkannten Hochschulen dauern meist 1,5 Jahre (90 Kreditpunkte) und führen zu einem Bachelorabschluss/Erziehungswissenschaft.

Manche Kommunen bieten auch Aufbaustudien für berufserfahrene Ergänzungskräfte (*barnskötare*) an, die sich als Vorschullehrkräfte qualifizieren wollen. 15 der erforderlichen 210 Kreditpunkte werden aufgrund der Berufserfahrung anerkannt. Diese berufsbegleitenden Aufbaustudien werden von den Kommunen gefördert, indem Fachliteratur sowie Ersatzkräfte finanziert werden; die *barnskötare* arbeiten dann mit reduziertem Gehalt und sind an einem Tag pro Woche in der Hochschule.

Es kann sein, dass bestimmte Fortbildungs- oder Weiterbildungszertifikate zu neuen Funktionsstellen führen, aber es gibt dafür kein reguliertes oder formalisiertes Verfahren, das auch mit einer Gehaltserhöhung verbunden ist. Trotzdem gilt die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen als förderlich bei der Bewerbung um eine neue Stelle.

Für die Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten erhält nicht die einzelne Fachkraft Geld für diese Arbeit, sondern die Tageseinrichtung. Es sind aber in der Regel Fachkräfte mit viel Erfahrung, die regelmäßig an Fortbildungen teilgenommen haben, denen diese Verantwortung übertragen wird. Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen müssen das erste Berufsjahr erfolgreich abschließen (Erprobungsjahr), bevor sie eine Planstelle erhalten – in dieser Zeit werden sie von einer erfahrenen und gut qualifizierten Kollegin begleitet (und diese Aufgabe wird manchmal durch eine Gehaltserhöhung belohnt).

Als Teil einer Regierungsinitiative zur Verbesserung der Aufstiegschancen des Bildungspersonals wird seit 2011 die Stelle einer „Master-Fachkraft“ in Schulen und frühpädagogischen Tageseinrichtungen eingeführt.

5.3.8 Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Es gibt in Schweden wenig Survey-Forschung zum Thema der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – beispielsweise keine landesweiten Umfragen über die Partizipation an Fort- und Weiterbildung, keine Untersuchungen über die diesbezügliche Motivation und auch keine Wirkungsstudien über die Effekte im Sinne des Wissenstransfers.

Gleichzeitig haben sich mehrere qualitativ ausgerichtete Studien in den letzten Jahren mit Fragen

der professionellen Kompetenzentwicklung befasst. Ein Beispiel: In ihrer Dissertation ging Ann-Charlotte Mårdsjö (2005) der Frage nach, inwieweit spezifische Fortbildungen die Diskurse von Fachkräften der Kindertageseinrichtungen bezüglich ihres eigenen Lernens und des Lernens der Kinder verändert hätten. Die Ergebnisse zeigten, dass bei fast der Hälfte der teilnehmenden Fachkräfte die selbstkritische Reflexion wesentlich stärker war als vor der Fortbildung.

Ein weiteres Beispiel sind die Handlungsforschungsprojekte von Karin Rönnerman und Mitarbeiterinnen an der Universität Göteborg. Im Mittelpunkt steht der forschende Habitus der Fachkräfte gegenüber der eigenen Praxis. Seit 2004 wird ein diesbezügliches Kursmodul zum Thema Handlungsforschung auf Bachelorniveau angeboten, seit 2011 auch auf Master-niveau. Dies wird als sehr effektive Form der Weiterbildung eingeschätzt – nicht zuletzt von den Fachkräften selbst (Rönnerman/Forsman 2011; Rönnerman 2008).

Generell wird die Partizipation an Forschungsprojekten als Form der Kompetenzentwicklung und Wissenserweiterung positiv eingeschätzt (Sheridan u.a. 2009). Dies war auch der Fall für die Teilnehmer einer Sechs-Länder-Studie über soziale Beziehungen in der Frühpädagogik (Kutnick u.a. 2008). In der schwedischen Fallstudie berichteten die Fachkräfte in den zwei teilnehmenden Kindertageseinrichtungen, dass sie durch die regelmäßigen Reflexionsseminare neues Wissen und neue Sichtweisen auf ihre Arbeit mit den Kindern gewonnen hätten (Karlsson Lohmander/Löfqvist 2008).

5.3.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

Das schwedische *Hochschulgesetz* und die *Hochschulverordnung* wurden 2007 geändert, um die im Bologna-Prozess erreichten Vereinbarungen und den EQR zu berücksichtigen. Der neue *Nationale Qualifikationsrahmen* wurde 2011 revidiert.³¹ Er berücksichtigt Ausbildungs- und Studienabschlüsse auf Hochschulniveau, nicht aber weitergehende Bildungsqualifikationen.

31 www.hsv.se/download/18.7433f8012f7262642c80002636/12-5202-10-national-qualifications-framework.pdf

5.4 Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Schweden

5.4.1 Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems in Schweden

Als *Stärken* des Systems der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Schweden gelten folgende Aspekte:

- Fort- und Weiterbildung werden landesweit und in großem Umfang angeboten.
- Für Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen steht ein breites Spektrum an hochqualifizierten Seminaren, Konferenzen, Vorträgen und Kursmodulen zu feldrelevanten Themen zur Verfügung.
- Die Vielfalt der Fortbildungsanbieter gibt den Tageseinrichtungen und den Kommunen die Möglichkeit, das Thema und einen Anbieter ihrer Wahl zu verpflichten.
- Nach Einschätzung von Feldexperten ist die Mehrzahl der Fachkräfte sehr motiviert und nimmt gerne an Fort- und Weiterbildungsangeboten teil. Dies kommt in den jährlichen Mitarbeitergesprächen zum Ausdruck sowie in den Kompetenzentwicklungsplänen (*kompetensutvecklingsplan*) für die einzelnen Fachkräfte.

Als *Schwächen* gelten folgende Punkte:

- In Schweden gibt es keine nationale Strategie und keinen landesweit verbindlichen Rahmen für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte.
- Das lokale Fortbildungsangebot ist stark von der Finanzlage der jeweiligen Kommune abhängig und das Budget für Fort- und Weiterbildung ist sehr bescheiden (54 bis 108 € pro Fachkraft/Jahr). Weil die Kosten des Fortbildungsbesuchs oft wesentlich höher sind, ist es für die einzelnen Fachkräfte oft schwierig, daran teilzunehmen.
- Der aktuelle Fachkräftemangel bedeutet, dass, auch wenn das Geld vorhanden ist, die Fachkräfte die Einrichtung für Fortbildungszwecke nicht verlassen können, weil es keine Ersatzfachkräfte für die Zeit der Abwesenheit gibt.
- Die Zugangschancen und Bedingungen vor Ort unterscheiden sich erheblich (Stadt/Land, Viertel mit gut verdienenden/wenig gut verdienenden Familien usw.) (Skolverket 2008).

- Es gibt keine landesweit verfügbaren Datenbanken, die sich mit dem Monitoring von Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Sektor befassen – um beispielsweise die Fortbildungsangebote und die Anzahl der teilnehmenden Fachkräfte zu dokumentieren oder die Qualität der Fort- und Weiterbildungen zu evaluieren.

5.4.2 Herausforderungen und Ausblick

Die Qualifizierungsfragen und der Bedarf an Fort- und Weiterbildung bei den Fach- und Leitungskräften im frühpädagogischen Feld sind derzeit „heiße Themen“. Dies hängt insbesondere mit den neuen Verantwortungen zusammen, die für beide Personalgruppen im revidierten *Bildungsplan* festgeschrieben werden. Darüber hinaus wird auch über die sich ändernde Rolle der Assistenzfachkräfte debattiert.

Verbunden mit der Diskussion über Fort- und Weiterbildung sind die Fragen des relativ niedrigen Status von Lehrkräften im gesamten Bildungssystem und des Fehlens beruflicher Aufstiegsstrukturen. *Läraryförbundet* – die größte Lehrgewerkschaft in Schweden (230.000 Mitglieder, 54.000 davon frühpädagogische Fachkräfte) – plädiert im Rahmen des aktuellen Fachkräftemangels im Bereich der Kindertageseinrichtungen für Verbesserungen bezüglich der Bezahlung, der Förderung von regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen sowie der beruflichen Entwicklungschancen (Göteborgs-Posten, August 1, 2011, S. 39).

Als wesentliche derzeitige Herausforderung bezüglich der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte gilt der Fachkräftemangel. Wenn Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen eine Fort- und Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen, müssen Ersatzfachkräfte für die Tageseinrichtung gefunden werden. Wenn dies nicht möglich ist, dann werden die Fachkräfte am Fortbildungsbesuch außerhalb der Tageseinrichtung wesentlich verhindert.

Außerdem sind die Kosten für das kommunale Budget hoch. Wenn Kommunen keine zweckgebundenen Geldmittel für die Fortbildungsfinanzierung oder eine kita-übergreifende Fortbildungsstrategie haben, wirkt sich dies auch auf die Teilhabechancen der Fachkräfte negativ aus. Die aktuelle Finanzkrise erhöht zudem diese Gefahr.

In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen von Bedeutung:

- Was ist die effektivste Form der Fort- und Weiterbildung im Hinblick auf ihre Wirkung?
- Ist es ausreichend, wenn nur eine Fachkraft eine Fortbildung besucht?
- Wie sieht die längerfristige Wirkung von einzelnen Vorträgen und Seminaren aus?

Um das inhaltliche Angebot der Fort- und Weiterbildung zu verbessern, wäre mehr Wissen über ihre Auswirkungen wichtig. Es könnte der Priorisierung dienen, vor allem bei denjenigen Fortbildungsangeboten, die nicht ausdrücklich von der *Nationalen Bildungsagentur* oder der Kommune im Rahmen von bildungspolitisch prioritären Themen (beispielsweise die Arbeit mit dem reformierten *Bildungsplan*) gefördert werden.

Schweden



Quelle: eigene Darstellung

System der Kindertageseinrichtungen

Einschulung mit sieben Jahren

Einheitliche Zuständigkeit für Kinder bis zu sechs Jahren unter dem Bildungsministerium

Alterseinheitliche Tageseinrichtungen: null bis sechs Vorschulklasse für Sechsjährige

Die Träger der Kindertageseinrichtungen sind vorwiegend kommunal.

Besuchsquoten (2010):

46,0%: Einjährige

87,3%: Zweijährige (Kindertageseinrichtungen)

Personal

Einheitliche Qualifikationsanforderungen

Kernfachkraft: *förskollärare*

(vom ersten bis zum sechsten Lebensjahr – **neu seit 2011**)
Frühpädagogische Hochschulausbildung, 3½ Jahre

Ergänzungskraft: *barnskötare*

Drei Jahre berufsbildende Sekundarstufe

6 Slowenien (Tatjana Vonta)

6.1 Das System der Kindertageseinrichtungen in Slowenien

6.1.1 Organisationsstrukturen

Seit 1993 hat Slowenien ein einheitliches System der Kindertageseinrichtungen. Die Verantwortung für frühpädagogische Tageseinrichtungen für Ein- bis Sechsjährige liegt bei *einem* Ministerium, nämlich beim *Ministerium für Bildung und Sport*.

Das *Bildungsgesetz* von 1996 regelt alle Stufen des Bildungssystems, das *Gesetz für Kindertageseinrichtungen* von 1996 (Novellierungen in 2000, 2003, 2005, 2008, 2009, 2010) die frühpädagogischen Tageseinrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft. In diesem Gesetz sind frühpädagogische Grundprinzipien verankert: Demokratie, Pluralität, Autonomie. Festgelegt werden auch der Auftrag der Kindertageseinrichtungen, die zugelassenen Einrichtungstypen, die Formen der Finanzierung, die Qualifikationsanforderungen für das Personal sowie Fragen des Datenschutzes.³²

Der Besuch von Kindertageseinrichtungen ist nicht obligatorisch. Die Einschulung findet mit dem sechsten Lebensjahr statt. 2010/11 gab es 891 frühpädagogische Tageseinrichtungen in Slowenien, 28 mehr als im Vorjahr. 96% sind in öffentlicher Trägerschaft und nur 4% (insgesamt 35 Einrichtungen) in privater Trägerschaft.³³

Die Kommunen als Hauptträger können drei verschiedene Einrichtungsformen betreiben:

- Eigenständige Tageseinrichtungen (*samostojni vrtec*) mit mindestens zehn und höchstens 30 Gruppen
- Angeschlossene Tageseinrichtungen (*vrtec pri osnovni šoli*), vorwiegend in Grundschulen integriert mit mindestens acht Gruppen bzw. in Einzelfällen sechs Gruppen
- Mobile pädagogische Angebote (*enota vrta*) für Kinder in unterversorgten Regionen.

Die Eltern zahlen einkommensabhängige Beiträge. Die Tageseinrichtungen sind entweder ganztägig (sechs bis neun Stunden) oder halbtags (vier bis sechs Stunden) geöffnet. Für Kinder, die in entlegenen Gebieten wohnen, werden ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung Angebote von 240 bis 600 Stunden pro Jahr organisiert.

Organisierte Tagespflege kann im Wohnhaus einer qualifizierten frühpädagogischen Fachkraft stattfinden oder als Teilzeit-Tagespflege im Familienhaus des Kindes. In beiden Fällen ist die Fachkraft ein Mitglied des Einrichtungspersonals – eine pädagogische Fachkraft, Assistentin oder Fachberaterin – oder eine externe Person mit einem Sekundarschulabschluss oder fünf Jahren Berufserfahrung in Betreuungseinrichtungen.

6.1.2 Besuchsquoten

2010 besuchten rund 75% der Ein- bis Sechsjährigen eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung. Die Partizipationsrate der Kinder bis zu drei Jahren nahm im Vergleich zum Vorjahr um 8,5% zu. Rund 55% der Kinder in dieser Altersgruppe werden institutionell betreut.

Auch bei den Drei- bis Sechsjährigen nahm die Besuchsquote um rund 6% zu und liegt aktuell bei etwas mehr als 89%.

2010 waren rund 17.000 Vierjährige (92% der Altersgruppe) und 16.500 Fünfjährige (91% der Altersgruppe) in frühpädagogischen Institutionen angemeldet.

6.1.3 Qualitätssicherung

Das 1999 eingeführte *Nationale Bildungsprogramm für frühpädagogische Tageseinrichtungen* gilt als zentrale inhaltliche Orientierung der Qualitätssicherung – sowohl für öffentliche als auch für private Tageseinrichtungen. Dabei werden allgemeine Ziele und Prinzipien der Bildungsarbeit formuliert sowie sechs Lernbereiche festgelegt: Motorik, Sprache, Kunst, Gesellschaft, Naturbeobachtung und Mathematik.

Spezifische Ziele für die Arbeit in diesen Bereichen mit den Altersgruppen von ein bis drei Jahren sowie von drei bis sechs Jahren werden mit jeweiligen Beispielen präsentiert. Ausgehend von diesem Dokument entwickelt jede Tageseinrichtung ihr eigenes frühpädagogisches Bildungsprogramm.

Das *Inspektorat für Bildung und Sport* ist für die Fachaufsicht der Kindertageseinrichtungen verantwortlich. Allgemeine Begehungen finden alle fünf Jahre

32 www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_slovenia.pdf

33 www.stat.si/eng/novica_prikazi.aspx?id=3813

statt. Auf spezifische Anfrage des Personals oder der Eltern kann es eine Ausnahmebegehung geben. Im Falle einer vom Inspektorat gesetzten Terminsetzung für geforderte Verbesserungsmaßnahmen findet eine *Follow-up*-Begehung statt.

Die allgemeine Aufsicht bezieht sich auf folgende Bereiche: Planung der pädagogischen Arbeit, Jahrespläne und fortlaufende Planungsstrategien, Aufnahmeverfahren, Verwirklichung von Kinderrechten sowie auf die Rechte und Verantwortungen von Eltern und Personal, Beitragssetzung, Kooperation mit Eltern, Einteilung der Gruppen, Pädagogische Dokumentation, Einstellung und Entlassung der Leitung, Arbeit des Personalrats und Garantie der Rechte von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Die Einrichtungsteams werden angeregt, ein vom *Nationalen Bildungsinstitut* entwickeltes Selbstevaluationsinstrument einzusetzen. Die Aufsicht der privaten Einrichtungen bezieht sich auf Organisationsaspekte und Finanzierung sowie auf die Implementation des Bildungsprogramms.

6.1.4 Reformdiskurse

Bildungskonzepte und frühpädagogische Didaktik standen im Mittelpunkt fachlicher Debatten der letzten Jahre; dabei ging es unter anderem um den Wechsel zu mehr individualisierten und selbst initiierten Formen des Lernens, die Kindern Wahlfreiheit geben sowie Spielen und Kreativität hochschätzen. Mehr Aufmerksamkeit für Fragen der Chancengerechtigkeit war ebenso ein Thema, insbesondere für Kinder mit besonderem Förderbedarf, für Kinder aus Roma-Familien und für Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

Die Verabschiedung des *Weißbuch Bildung* von 2011 (*White Paper on Education*) wurde von regen Diskussionen begleitet.

Die Expertengruppe für Kindertageseinrichtungen macht darin folgende Vorschläge:

- Kindertageseinrichtungen sollen bis zu zwölf Stunden am Tag geöffnet sein.
- Die Kommunen bzw. private Träger sollen für Kinder, die keine Einrichtung besuchen, Kurzzeitprogramme anbieten, die in den Kindertageseinrichtungen oder anderen angemessenen Orten stattfinden.
- Die Lernfelder des *Frühpädagogischen Bildungsprogramms* (1999) sollen unverändert bleiben, aber

mehr Aufmerksamkeit auf Sprachentwicklung und Literacy gelegt werden.

- Kindertageseinrichtungen sollen Fremdsprachen anbieten, nicht zuletzt Slowenisch für Kinder mit einer anderen Familiensprache sowie zusätzliche Sprachförderung für Kinder von sozial und kulturell benachteiligten Familien.
- Die maximale Gruppengröße in einer eigenständigen Tageseinrichtung soll 30 sein. Die optimale Gruppengröße in einer angeschlossenen Kindertageseinrichtung liegt zwischen sechs und acht.
- Die geltenden Raumkriterien pro Kind (vier Quadratmeter, mindestens drei Quadratmeter) sollen eingehalten werden.
- Die maximale Gruppengröße für Kinder bis zu drei Jahren soll zwölf sein, mit einer Personal-Kind-Relation von 1:6 für neun Stunden. Die maximale Gruppengröße für Drei- bis Sechsjährige soll 20 sein, mit einer Personal-Kind-Relation von 1:10 für sechs Stunden.
- Der Anteil der frühpädagogischen Fachkräfte mit einem dreijährigen Hochschulabschluss soll erhöht werden.
- Fachberater in Kindertageseinrichtungen sollen nur für 20 statt für 30 Gruppen zuständig sein.
- Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozial und kulturell benachteiligten Milieus sollen zusätzliche Zuschüsse erhalten, um die notwendigen Sprachförderungsmaßnahmen anbieten zu können.
- Neben Kindern mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf sollen auch Kinder von sozial und ökonomisch wenig begünstigten Familien Aufnahmepriorität haben.
- Eltern sollen für die Anmeldung eines Geschwisterkindes und für jedes weitere Kind eine Beitragsreduzierung von 50% erhalten.

Mit dem Ziel der höheren Anerkennung der Lehrberufe bereitet das *Bildungsministerium* zurzeit ein sogenanntes „Lehrergesetz“ vor, das sich mit einem neuen öffentlichen Bild des Bildungspersonals in allen Bildungseinrichtungen befasst.

6.2 Personalstrukturen und Ausbildungen

6.2.1 Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?

In slowenischen Tageseinrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren arbeiten frühpädagogische Fachkräfte (*vzgojitelj*) als Gruppenleitung oder Einrichtungsleitung sowie Assistenzfachkräfte (*pomočnik vzgojitelja*). Jede Einrichtung verfügt auch über eine koordinierende Fachberatungskraft, Fachkräfte für Gesundheit/Hygiene und Ernährung sowie über förderpädagogische Kita-Fachkräfte. Das Personalteam in der Einrichtung umfasst also unterschiedliche Fachrichtungen.

Die Mindestqualifikation für die Arbeit als *pädagogische Fachkraft* ist seit 1995 eine dreijährige Hochschulbildung mit einer Spezialisierung in Frühpädagogik (ISCED 5A). Weitere anerkannte Qualifikationen für den Beruf sind ein zweijähriges Hochschuldiplom in Pädagogik (die frühere Mindestqualifikation) oder ein vierjähriger Universitätsabschluss in einem verwandten Fach (z.B. Erziehungs-, Sozial-, Geisteswissenschaften, Sozialarbeit) mit einer Spezialisierung in der Frühpädagogik.

Die Mindestqualifikation für die Arbeit als *Assistenzkraft* in der Kindertageseinrichtung ist eine vierjährige

höhere sekundäre Berufsausbildung mit einer frühpädagogischen Spezialisierung.

Die Mindestqualifikation für *Fachberatungskräfte* ist ein Universitätsabschluss in Psychologie, Pädagogik, Sozialarbeit, Sozialpädagogik oder Förder- bzw. Heilpädagogik.

Die Mindestqualifikation für die *Fachkräfte für Gesundheit/Hygiene und Ernährung* ist ein dreijähriger Universitätsabschluss.

Das Personalteam in frühpädagogischen Tageseinrichtungen ist also nicht nur umfassend, sondern auf hohem Niveau ausgebildet.

Im Schuljahr 2008/09 hatten 35% der Kernfachkräfte in slowenischen Kindertageseinrichtungen einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss. Diese Ausbildung findet an den Universitäten statt und die Absolventinnen und Absolventen können auch neben einer Grundschullehrkraft in der ersten Grundschulklasse arbeiten.

Die Tabelle 5 zeigt die Verteilung der Fachkräfte und Assistenzkräfte auf die zwei Altersgruppierungen innerhalb der Tageseinrichtungen (null bis drei Jahre und drei bis sechs Jahre).

Die Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte.

Tabelle 5: Pädagogische Fachkräfte und Assistenzfachkräfte in slowenischen Tageseinrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren, 2010³⁴

Altersgruppe	Personal	Männer	Frauen	Insgesamt
Im Alter bis zu drei Jahren	Pädagogische Fachkraft	3	1.787	1.790
Im Alter bis zu drei Jahren	Assistenzfachkraft	33	2.118	2.151
Drei- bis Sechsjährige	Pädagogische Fachkraft	26	2.801	2.827
Drei- bis Sechsjährige	Assistenzfachkraft	103	2.769	2.872
Insgesamt		165	9.475	9.640

34 pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/DataSort.asp?Matrix=0952601E&timeid=2011621344396&lang=1&noofvar=5&numberstub=2&NumberOfValues=3

Tabelle 6: Pädagogische Fachkräfte in slowenischen Tageseinrichtungen nach Qualifikation, 2010³⁵

	Qualifiziert	Ohne fachspezifische Ausbildung	Mit fachspezifischer Ausbildung	Höhere Sekundarstufe	Bachelorgrad	Mastergrad	Doktorgrad
Pädagogische Fachkräfte insgesamt	4.617	85	4.532	1.907	1.984	582	59
davon in öffentlichen Einrichtungen	4.490	79	4.411	1.892	1.932	536	51
davon in privaten Einrichtungen	127	6	121	15	52	46	8

6.2.2 Ausbildungen und Qualifizierungswege

Seit 1995 müssen die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen (*vzgojitelj*) entweder einen dreijährigen berufsqualifizierenden Hochschulstudiengang mit frühpädagogischer Spezialisierung absolvieren oder einen fachrelevanten universitären Studiengang mit einer zusätzlichen Qualifizierung in Frühpädagogik.

Die Inhalte der Ausbildung, die an drei Universitäten angeboten wird (Ljubljana, Maribor, Primorska) sind unter anderem folgende Bereiche: Bildungstheorien, Methoden der Frühpädagogik, Didaktik, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Soziologie, Philosophie, Förderpädagogik, Gesundheitserziehung. Auch curriculare Lernfelder für die Arbeit mit jungen Kindern gehören dazu: Sprache/Sprachen, Soziales Lernen, Naturwissenschaft, Mathematik, Musik, Tanz und Bewegung sowie andere Ausdrucksformen.

180 Stunden der dreijährigen Ausbildung finden als Praktika in frühpädagogischen Tageseinrichtungen statt. Die Fachkräfte, die eine zweijährige Hochschulbildung haben (die Mindestqualifikation bis 1995) können eine einjährige berufsbegleitende Qualifizierung (176 Stunden) an der Universität absolvieren, um eine Gleichwertigkeitsanerkennung zu erwerben.

Die Assistentenfachkräfte (*pomočnik vzgojitelja*) absolvieren eine vierjährige, höhere Sekundarstufenausbildung nach neun Jahren Pflichtschule.

54% der Ausbildungsfächer sind allgemeinbildend, 26% frühpädagogisch bezogen (Musik, Bildende Künste, Tanz, Musik, Psychologie, Pädagogik, Hygiene und Hauswirtschaft), 7% sind Wahlfächer und 12% der Ausbildungszeit (484 Stunden) findet in Praxiseinrichtungen statt. Sie schließen mit der Fachgebundenen Hochschulreife und einem Zertifikat als Pädagogische Assistentenkraft ab.

Seitdem die slowenische Regierung im Mai 2004 das *Hochschulgesetz* bezüglich der Bologna-Strukturen novelliert hat, können sich die Fachkräfte nun nach der dreijährigen grundständigen Ausbildung auf Bachelorniveau direkt für einen zweijährigen Masterstudiengang anmelden. Auch berufsbegleitende Modelle werden für berufstätige Fachkräfte angeboten.

³⁵ pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/DataSort.asp?Matrix=0952605E&timeid=2011621383665&lang=1&noofvar=4&numberstub=2&NoOfValues=7(21.6.2011)

6.3 Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Slowenien

6.3.1 Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?

Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte werden generell als professionelle und persönliche Bildung durch formelles und informelles Lernen über den gesamten Berufsverlauf verstanden sowie als Möglichkeit, das in der Ausbildung erworbene Fachwissen zu aktualisieren, weiterzuentwickeln und zu konsolidieren.

Darüber hinaus sehen die Experten in Slowenien die Fort- und Weiterbildung als Chance, sich mit Innovationen im Feld auseinanderzusetzen, außerdem als Instrument der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem, als Prozess auf dem Weg zur kritikfähigen professionellen Autonomie und Verantwortung sowie als Suche nach den Höchstgrenzen eigener Kompetenz.

6.3.2 Hauptformen der Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Personalentwicklungsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte sind vielfältig. Einige der Hauptformen beziehen sich auf Folgendes:

- Weiterbildungsangebote zur Anhebung des formalen Bildungsniveaus (beispielsweise Masterstudiengänge)
- Berufsbegleitende Fortbildungsangebote (Pflichtveranstaltungen, Aktualisierungsseminare, Teamfortbildungen, thematische Konferenzen, regionale Treffen zur Dissemination von best-practice-Beispielen, themenspezifische Trainingsangebote)
- Projekte und Seminarveranstaltungen zur Modernisierung des Bildungssystems
- Landesweite Fachtagungen (vom *Bildungsministerium* gefördert)
- Regionale Studiennetzwerke mit Supervision für Leitungskräfte in öffentlichen Kindertageseinrichtungen
- Computer-Literacy-Kurse
- Verifizierungsfortbildungen: zur Anerkennung von Qualifikationen, die im slowenischen Fort- und Weiterbildungssystem nicht berücksichtigt sind (beispielsweise im Ausland erworbene Qualifikationen). Eine Prüfungskommission entscheidet, ob die Ziele mit den nationalen Fort- und Weiterbildungszielen kompatibel sind.

In der Regel bevorzugen die pädagogischen Fachkräfte Teamfortbildungen und Teamberatungen mit Beteiligung des Gesamtpersonals einer Einrichtung. Themenspezifische Inhouse-Fortbildungen dauern zwischen einer und 14 Stunden und sind unter anderem deshalb beliebt, weil die Fortbildungsdozentin direkt in die Einrichtung kommt und sie für die Tageseinrichtung weniger teuer sind als der Besuch von formalen Veranstaltungen.

Jenseits der formal anerkannten Formen der einrichtungsspezifischen Personalentwicklung werden – je nach Leitungskonzept – auch folgende Formen unterstützt: Tandem-Treffen zwischen Gruppenleitung und Assistenzfachkraft, Netzwerkaktivitäten, Teamtreffen zur Reflexion und Selbst-Evaluation, Mentoring sowie Hospitation in einer anderen Gruppe mit anschließender Reflexionsrunde. Diese werden als effektive Instrumente für die professionelle Kompetenzentwicklung gesehen (Vonta u.a. 2010).

6.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Im *Bildungsgesetz* von 1996 werden die übergreifenden Ziele der Fort- und Weiterbildung als Stärkung der professionellen Kompetenzen und damit der Qualität und Effektivität des Bildungssystems verankert. Die Rahmenbedingungen für die Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals in Schulen und frühpädagogischen Tageseinrichtungen werden in der arbeitsrechtlichen Vereinbarung für den Bildungssektor in der Republik Slowenien (53. Novellierung) festgelegt.

Jede Fachkraft hat ein Recht auf Fort- und Weiterbildung. Das Arbeitsamt ist verpflichtet, Beschäftigte in Arbeitsstellen mit einer Mindestqualifikationsforderung auf dem mittleren Niveau mindestens fünf Tage Fortbildung/Jahr oder 15 Tage in jedem dritten Jahr zu genehmigen. Reisekosten, Anmeldegebühren und Übernachtungskosten werden übernommen.

6.3.4 Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten

Fortbildung und Fachberatung werden durch verschiedene öffentliche und private Fortbildungsträger angeboten.

Die *Nationale Bildungsagentur* (engl.: *Agency for Human Resource Management in Education*) im *Ministerium für Bildung und Sport* ist unter anderem für die übergreifende Planung, Organisation, Implementation und Teilförderung von Fort- und Weiterbildung

des Bildungspersonals verantwortlich. Die Agentur organisiert öffentliche Ausschreibungen für Fort- und Weiterbildungsangebote. Für die Zielgruppe der frühpädagogischen Tageseinrichtungen sind dies vorwiegend Angebote zur individuellen Kompetenzstärkung sowie Teamfortbildungen unter Beteiligung des Gesamtpersonals einer Einrichtung.

Eine Expertenkommission entscheidet, welche Angebote der sich bewerbenden Fortbildungsträger in das offizielle Fortbildungsprogramm aufgenommen werden und diese werden auf der Internetseite des Ministeriums veröffentlicht. Darüber hinaus verteilen die meisten Fortbildungsträger auch Informationen direkt an die Einrichtungen.

Für die Teilnahme an diesen Fortbildungsseminaren erhalten die Fachkräfte ein Zertifikat, das als Berechtigungsnachweis für eine Beförderung gelten kann. Eine Akkreditierungskommission überprüft auch Bewerbungen, die nicht in das offizielle Programm aufgenommen werden – wenn ihre Ziele mit der allgemeinen Fort- und Weiterbildungspolitik für das Bildungspersonal übereinstimmen, dürfen auch sie eine vereinbarte Anzahl von Kreditpunkten vergeben.

Das *Nationale Bildungsinstitut* (NEI) ist eine zentrale fachwissenschaftliche Institution mit acht regionalen Büros, die zur Konzeptualisierung, Implementierung und zum Monitoring innovativer Initiativen in frühpädagogischen Tageseinrichtungen und anderen Bildungsinstitutionen beitragen. Die Aufgaben des Instituts sind: die Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die Erarbeitung von curricularen Konzepten sowie die Implementierung von bildungspolitischen Vorgaben. Das Institut führt keine Inspektionen durch, sondern unterstützt landesweit das Bildungspersonal in Kindertageseinrichtungen und Schulen durch Beratungen und Fortbildungen. Im Hauptbüro in Ljubljana sind eine Abteilungsleiterin sowie fünf Fachberaterinnen für die Kindertageseinrichtungen angestellt, während in den regionalen Büros nur eine Fachberaterkraft mit dem Schwerpunkt „Frühpädagogischen Tageseinrichtungen“ arbeitet. Darüber hinaus bietet das Institut auch Beratung für die Fachberater an. Eine institutionsübergreifende Abteilung befasst sich speziell mit der Situation von Kindern mit besonderem Förderbedarf.

Speziell für die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen werden folgende Fortbil-

dungsaktivitäten durchgeführt: Seminare, Studiengruppen, Mentoring, Konsultation, Projektarbeit, thematische Teamtreffen und Fachtagungen, Multiplikatorentraining sowie Fachpublikationen zur Praxisqualifizierung.

Neben 300 Regeleinrichtungen in Slowenien gibt es auch 40 Einrichtungen mit ausgesprochener Beratungsfunktion (Konsultationseinrichtungen). Aufgabe dieser Einrichtungen ist es, kollegiale Unterstützung zu leisten, neues Wissen weiterzugeben und innovative Praxis zu vermitteln.

Ein nationales *Institut für Bildungsforschung* führt Untersuchungen und interdisziplinäre Analysen durch. Im landesweiten *Pädagogischen Institut*, das dem *Forschungsministerium* untersteht, ist seit über 15 Jahren ein *Forschungs- und Entwicklungszentrum* (FEZ) angeschlossen, das Teil des internationalen *Step-by-Step*-Netzwerks ist. Diese nicht staatliche Forschungseinrichtung führt eine Reihe von innovativen und praxisrelevanten Projekten durch, die auf den Prinzipien einer demokratischen Zivilgesellschaft, auf den Rechten von Kindern und Familien sowie auf einem lebensweltorientierten pädagogischen Ansatz aufgebaut sind. Das FEZ bietet sowohl Fortbildungen für Fachkräfte sowie Trainings für Fortbildnerinnen und Fortbildner an.

Darüber hinaus wurde ein Netzwerk von interessierten Kindertageseinrichtungen aufgebaut. Schwerpunktthema der letzten zwei Jahre sind „Lerngemeinschaften“ (engl.: *learning communities*) auf der Einrichtungsebene sowie in der Region.

Weitere Organisationen, die die Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte im weitesten Sinne unterstützen, sind der *Slowenische Vorschulrat* (ein Zusammenschluss der 104 privaten Kindertageseinrichtungen und der 123 „angeschlossenen Einrichtungen“ an Grundschulen) sowie die *Bildungsgewerkschaft* und die *Vereinigung von Fachorganisationen für Bildung* (Vonta 2008).³⁶

6.3.5 Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung

Wie bereits im Kapitel 6.3.2 aufgezeigt, haben nach der Kollektivvereinbarung für den Bildungssektor

³⁶ www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_slovenia.pdf

Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen – als Teil des Bildungspersonals in Slowenien – einen Anspruch auf Fort- und Weiterbildung. Der Arbeitgeber ist verpflichtet, ihnen mindestens fünf Tage Fortbildung pro Jahr oder 15 Tage alle drei Jahre zu genehmigen und die Kosten dafür zu übernehmen. Wenn Bildungsreformen eingeführt werden, die eine Fortbildung der Fachkräfte voraussetzen, resultiert daraus eine Fortbildungspflicht.

Die Leitung der Kindertageseinrichtung ist verpflichtet, jedes Jahr einen einrichtungsspezifischen Fortbildungsplan zu erstellen und hat es zu gewährleisten, dass die Kernfachkräfte die vereinbarten Fortbildungsangebote besuchen können.

Neuere Forschungen zeigen, dass das Personal über alle Bildungseinrichtungen hinweg (inklusive frühpädagogische Tageseinrichtungen) ein- bis zweitägige Fortbildungen zwei- oder dreimal im Jahr besucht (White Paper 2011). Über 90% der Befragten gaben an, dass die Fortbildung voll finanziert wurde. Sie stimmen zu, dass das Fort- und Weiterbildungssystem „gut“ organisiert ist („ziemlich gut“: rund 52%, „gut“ 32,4%).

Eine weitere Studie (Vonta 2005) zeigte, dass die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen das größte Interesse unter dem Bildungspersonal insgesamt an Fort- und Weiterbildung haben.

Die *Step-by-Step*-Forschungsgruppe berichtet als langjähriger Fortbildungsträger, dass mehr Kernfachkräfte als Assistentinnen und Assistenten die vielfältigen Formen der Fortbildung in Anspruch nehmen. Die geringere Motivation bei den Assistenzfachkräften liegt vielleicht daran, dass die Teilnahme an Fortbildungen keine Möglichkeiten für Beförderungen bieten. Ein weiterer Grund ist aber auch, dass die Leitungen der Kindertageseinrichtungen dazu tendieren, der Fortbildung von Kernfachkräften den Vorrang zu geben. Es wird nämlich erwartet, dass die Fortbildungserfahrungen an die anderen Fachkräfte in der jeweiligen Einrichtung differenziert vermittelt werden.

Eine Befragung im *Step-by-Step*-Netzwerk von 36 frühpädagogischen Tageseinrichtungen mit 700 Leitungen, Fachkräften sowie Assistentinnen und Assistenten, die gerade ausgewertet wird, zeigt eine große Akzeptanz und Zufriedenheit hinsichtlich der Fortbildungsaktivitäten des Netzwerks (Vonta u. a. 2011).

6.3.6 Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung

Nach Angaben des *Bildungsministeriums* (E-Mail-Mitteilung, Juli 2011) wurden in den Jahren 2008/09 und 2010/11 die Fortbildungsaktivitäten des FEZ von allen Angeboten am meisten besucht.

Jedes Jahr schickt das FEZ das Fortbildungsprogramm an alle Kindertageseinrichtungen in Slowenien. Schwerpunkte der letzten drei Jahre waren Bildungsthemen und die Rolle der pädagogischen Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen. Die am meisten bevorzugten Angebote befassten sich mit Früher Bildung, Erziehungspartnerschaften mit Familien, Vorläuferkompetenzen im Lesen und Schreiben, auf das Kind bezogene Beobachtung und Dokumentation sowie mit der Curricularen Planung im Rahmen der Vorgaben des *Nationalen Bildungsplans* und der Interessen/Bedürfnisse der Kinder.

Nach den Angaben des *Bildungsministeriums* befassten sich weitere gut besuchte Seminare mit folgenden thematischen Aspekten: Aktives Lernen, Handlungsforschung, Kunst, Theater, Bewegung, Musik, Emotionaler Entwicklung, Kommunikationskompetenzen für die Arbeit mit Eltern, Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf.

6.3.7 Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen

Slowenien hat ein außergewöhnlich gut organisiertes System der beruflichen Aufstiegschancen für Bildungsfachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Durch Fort- und Weiterbildung können sie Kreditpunkte sammeln, die bei einer Bewerbung auf eine Funktionsstelle berücksichtigt werden und in der Regel mit einer Höhergruppierung verbunden sind.

Für frühpädagogische Fachkräfte gibt es drei anerkannte Funktionsstellen:

- *Mentorin* (Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten sowie neuen Fachkräften in der Einrichtung)
- *Fachberaterin* (einrichtungsspezifische und gruppenübergreifende Arbeit in pädagogischen Fragen, Zusammenarbeit mit Familien usw.)
- *Überregionale Fachberaterin*.

Die erworbenen Titel werden auf Dauer vergeben. Beförderungskandidaten werden durch die Leitung der Kindertageseinrichtung in Absprache mit dem Personalrat vorgeschlagen (Vonta u. a. 2010).

Für die Assistentinnen und Assistenten gibt es keine Beförderungsstruktur, die mit dem Besuch einer Fort- und Weiterbildung zusammenhängt, was sich auch negativ auf ihre Fortbildungsbereitschaft auswirkt. Der einzige Weg der beruflichen Weiterentwicklung ist ein Vollzeit- oder Teilzeitstudium als Fachkraft für Kindertageseinrichtungen an der Universität.

Eine Beförderung der Leitung einer Kindertageseinrichtung wird durch den Einrichtungsbeirat vorgeschlagen. Der Personalrat äußert seine Meinung dazu und die Bewerbung geht an das *Bildungsministerium*.

Kandidaten für die Funktionsstelle einer *Mentorin* müssen mindestens vier Jahre Berufserfahrung nachweisen können, entsprechende Fort- und Weiterbildungen abgeschlossen haben sowie zusätzliches Fachwissen auf andere Weise erworben haben, das mindestens vier Kreditpunkte wert ist.

Für die Stelle einer *Fachberaterin* können sich Leitungskräfte bewerben oder Fachkräfte, die mindestens vier Jahre lang eine Stelle als *Mentorin* innehatten, entsprechende Fort- und Weiterbildungen abgeschlossen oder auf andere Weise zusätzliches Fachwissen erworben haben, das mindestens fünf Kreditpunkten entspricht sowie zusätzliche professionelle Arbeit geleistet haben, die mindestens 18 Kreditpunkte wert ist.

Für die Stelle als *überregionale Fachberaterin* (engl.: *counsellor*) können sich Fachkräfte bewerben, die mindestens fünf Jahre lang erfolgreich eine Stelle als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen innehaben, entsprechende Fort- und Weiterbildungen abgeschlossen oder auf andere Weise zusätzliches Fachwissen erworben haben, das mindestens 7 Kreditpunkte wert ist, zusätzliche professionelle Arbeit geleistet und mindestens 38 Kreditpunkte erworben haben, wovon mindestens 18 über zusätzliche professionelle Arbeit erworben werden müssen. Durch den Besuch einer eintägigen, vom *Bildungsministerium* akkreditierten Fortbildung können Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen einen halben Kreditpunkt erwerben.

Wie bereits berichtet, werden fünf Tage im Kalenderjahr für die Fort- und Weiterbildung voll kompensiert. Die „zusätzliche professionelle Arbeit“ für eine Bewerbung auf eine Funktionsstelle kann mit 1, 2, 3, 4, 5, 8 oder 10 Kreditpunkten bewertet werden. Diese Punkte werden für folgende Aktivitäten vergeben:

- Betreuung von Studenten/Praktikanten
- Leitung von Elterngruppen
- Leitung eines Workshops für Kollegen oder Eltern

- Leitung von Treffen, die die Kooperation von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung fördern
- Verantwortung für Kinder im Rahmen eines Winter- oder Sommercamps
- Organisation von verschiedenen Veranstaltungen für Kinder
- Leitung von Arbeitsgruppen in der Tageseinrichtung
- Aktive Beteiligung an der Vorbereitung und Publikation der Einrichtungskonzeption
- Organisation von themenspezifischen Ausstellungen
- Poster-Präsentation bei Ausstellungen
- Mitwirkung bei Fachtagungen oder Fortbildungen außerhalb der Tageseinrichtung
- Mitwirkung in einer Prüfungskommission
- Publikation von eigenständigen Beiträgen in einer Fachzeitschrift
- Lehraufträge
- Eigenständige Übersetzung eines Fachartikels
- Begutachtung eines Handbuchs oder Lehrmittels
- Mitwirkung bei der Auswahl von Fortbildungsinhalten
- Mitwirkung bei der Planung und Präsentation eines Beitrags bei Fachtagungen auf nationaler Ebene
- Publikation eines Forschungsprojekts oder eines Fachbuchs
- Publikation eines Fachbeitrags in einer internationalen Fachzeitschrift
- Veröffentlichung einer eigenständigen Übersetzung eines Fachbuchs
- Mitwirkung bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die vom *Bildungsministerium* beauftragt werden
- Organisation von internationalen Fachkonferenzen
- Gewinn eines Preises in einem internationalen Wettbewerb
- Autorenschaft von staatlich anerkanntem Lehrmittel
- Berufung für eine Amtsperiode im Rat der Bildungsexperten.

6.3.8 Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Die Ergebnisse eines vom ESF und vom slowenischen *Bildungsministerium* geförderten Forschungsprojekts – unter anderem über die Beteiligung des Bildungspersonals an Fort- und Weiterbildung – wurden im Rah-

men des *Weißbuch Bildung* von 2011 vorgestellt (White Paper 2011). Insgesamt waren die Bildungsfachkräfte (in Kindertageseinrichtungen und Schulen) mit dem System der Fort- und Weiterbildung zufrieden, etwas weniger aber mit den gebotenen Inhalten.

Die Effektivität des Wissenstransfers auf ihre pädagogische Praxis wurde positiv bewertet (64% „gut“, 13% „sehr gut“). Nur 7,2% der Bildungsfachkräfte (in Schulen und Kindertageseinrichtungen) wollten einen Masterstudiengang absolvieren und nur 2,5% eine Promotion. Etwa ein Drittel der Befragten würde wahrscheinlich eine Weiterbildung mit zusätzlicher Fachspezialisierung und über 18% definitiv eine diesbezügliche Möglichkeit in Anspruch nehmen.

Auf die Frage, was sich positiv auf ihre eigene berufliche Kompetenzentwicklung auswirkt, haben die Befragten geantwortet: Fachliteratur, Besuch von Seminaren, Fortbildungsaktivitäten, Partizipation in Forschungsprojekten. Als Aktivitäten mit den wenigsten positiven Auswirkungen wurden genannt: Inspektionsbesuche, postgraduale Studiengänge und allgemeine Studiengruppen. Notwendig wäre die Unterstützung von Formen des kollegialen Lernens. Evaluationen zeigen, dass das Potenzial dieser Lernformen in Slowenien nicht ausreichend ausgeschöpft wird.

6.3.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

Ein nationaler Qualifikationsrahmen wurde in Slowenien noch nicht verabschiedet. Eine interministerielle Arbeitsgruppe (*medresorska delovna skupina*) wurde 2009 von der slowenischen Regierung beauftragt, diesen bis Ende 2012 zu entwickeln.

2011 legte eine Expertengruppe einen ersten Entwurf vor, der in eine Konsultationsrunde geht. Qualifikationen für die Arbeit in frühpädagogischen Tageseinrichtungen sind noch nicht im Entwurf berücksichtigt. Es ist aber davon auszugehen, dass die Assistenzfachkräfte auf *Niveau 5*, die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen auf *Niveau 6* oder *Niveau 7*, je nach formalem Bildungsabschluss, angesiedelt werden.

Der EQR wird eher kritisch diskutiert, vor allem bezüglich der Anerkennungsverfahren von *nicht formal* erworbenen Kompetenzen.

Grundsätzlich haben sich die Mobilitätschancen für frühpädagogische Fachkräfte durch EU-geförderte Projekte (*Comenius, Grundtvig*) verbessert.

6.4 Evaluative Zusammenfassung durch die slowenische Expertin

6.4.1 Stärken und Schwächen des slowenischen Systems der Fort- und Weiterbildung

Als *Stärken* gelten in Slowenien folgende Aspekte:

- Verbindliche Rahmenbedingungen sichern die kostenlose Teilhabe an Fort- und Weiterbildung für alle Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen.
- Beförderungsrichtlinien bezüglich Funktionsstellen eröffnen allen Kernfachkräften von Kindertageseinrichtungen berufliche Entwicklungschancen.

Als *Schwächen* können folgende Aspekte gesehen werden:

- Trotz der vereinbarten Rahmenbedingungen wird nicht systematisch überprüft, ob alle Fachkräfte die ihnen zustehenden Fortbildungstage tatsächlich nutzen, oder ob die einzelnen Tageseinrichtungen die Bedingungen für die Teilnahme tatsächlich erfüllen.
- Das Beförderungssystem bezüglich Funktionsstellen gestaltet sich vor Ort relativ kompliziert und führt manchmal zu Missverständnissen in den Einrichtungsteams, denn die Beförderungskriterien beziehen sich öfter auf Aktivitäten, die außerhalb der Einrichtung durchgeführt werden und nicht unbedingt mit der Arbeitsqualität in der Einrichtung zusammenhängen. Außerdem gibt es kein vergleichbares Beförderungssystem für die pädagogischen Assistenzkräfte.

6.4.2 Herausforderungen und Ausblick

- Erheblicher Verbesserungsbedarf besteht bezüglich der inhaltlichen Orientierung der frühpädagogischen Studiengänge an den Universitäten. Zum größten Teil fehlen interdisziplinäre und integrierte Ansätze, die einen holistischen Blick auf Kinder und Kindheit ermöglichen.
- Mehr Studien- bzw. Weiterbildungsangebote mit frühpädagogischen Spezialisierungen sind erforderlich, sowie verstärkte Teilnahmemöglichkeiten für frühpädagogische Fachkräfte. An den Universitäten in Ljubljana und Primorska/Koper werden Schritte in diese Richtung gemacht. An der Primorska Universität wird ein Promotionsstudiengang mit Schwerpunkt frühe Bildung angeboten.

- Mehr Aufmerksamkeit soll auf die Verbindung und Zusammenarbeit zwischen der Erstausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung gelenkt werden, außerdem auf die Notwendigkeit des kontinuierlichen Weiterlernens.
 - Die Effektivität von einmaligen Seminaren soll mit Blick auf den Praxistransfer überprüft werden. Aus der Sicht von erfahrenen Fortbildungsträgern ist ein längerfristiger Kontakt zwischen Fachkräften und Fortbildungstrainern viel effektiver, um neue Ideen und Ansätze zu konsolidieren und neue Wege in der Praxis auf längere Sicht zu reflektieren.
 - Mehr Aufmerksamkeit soll auf die Nachhaltigkeit von innovativen Projekten gelenkt werden. Investitionen in *Follow-up*-Fortbildungen sind oft notwendig, um die erworbenen Kenntnisse effektiv zu konsolidieren.
 - Interkulturalität, Diversität, Differenz – diese Ansätze werden in der Aus- und Weiterbildung zu wenig berücksichtigt. Auch wenn sie angeboten werden (z.B. in der Fortbildung), werden sie nur wenig in Anspruch genommen. Interkulturelle Pädagogik und die Förderung von Kindern anderer ethnischer Herkunft werden tendenziell in der Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren vernachlässigt. Der Blick soll von Anfang an auf Inklusion gelenkt werden.
 - Auf der Leitungsebene gibt es im Bereich Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung noch großen Bedarf an qualifizierten Fort- und Weiterbildungsangeboten, die einen Schwerpunkt auf formative Evaluation in Teamsettings setzen.
- von mindestens drei zusammenhängenden Tagen sollen gefördert werden.
 - Wo immer möglich sollen Kreditpunkte vergeben werden, die für die Teilnahme an postgradualen Studien an den Universitäten angerechnet werden.
 - Die Beteiligung an Master- und Promotionsstudien soll aktiv unterstützt werden.
 - Neue Fort- und Weiterbildungsangebote sind notwendig, um die beruflichen Entwicklungschancen der Bildungsfachkräfte zu stärken (z.B. Aufbauqualifikationen in einem zusätzlichen Fachgebiet, Sprachenlernen in den frühen Jahren, zusätzliche Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Förderbedarf).
 - Das *Bildungsministerium* soll die Fort- und Weiterbildungsinteressen der Bildungsfachkräfte in Zusammenarbeit mit den Leitungen der Schulen und Kindertageseinrichtungen fortlaufend analysieren und sicherstellen, dass akkreditierte Weiterbildungsträger sich an diesem Bedarf orientieren.
 - Statt den drei Funktionsstellen werden vier vorgeschlagen: Fachberater I, Fachberater II, Fachberater III und überregionale Fachberaterin (*counsellor*). Dabei ist die Fachberater III-Stelle zwischen den derzeitigen Fachberaterstellen und überregionalen Fachberaterstellen eingeordnet.
 - Die Funktionsstellen sollen immer mit einer Höhergruppierung einhergehen.
 - Die Verantwortung für spezifische Aufgaben in Prozessen der Qualitätsentwicklung soll finanziell belohnt werden.

Das neue *Weißbuch Bildung* (White Paper 2011, S. 43 f.) machte folgende Vorschläge bezüglich der Fort- und Weiterbildung der Bildungsfachkräfte in Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie der Beförderung des Bildungspersonals durch Funktionsstellen:

- Fort- und Weiterbildung sollen verpflichtend werden. Alle Bildungsfachkräfte müssen sich für mindestens fünf Tage (40 Stunden) an Fortbildungsaktivitäten beteiligen, davon mindestens drei Tage (24 Stunden) an einer Fachspezialisierung.
- Fort- und Weiterbildung sollen sich am makropolitischen und einrichtungsspezifischen Bedarf orientieren sowie am Personalentwicklungsplan der einzelnen Fachkräfte. Das Konzept des lebenslangen Lernens sowie die Fortbildungsaktivitäten

Slowenien



Quelle: eigene Darstellung

System der Kindertageseinrichtungen

Einschulung mit 6 ½ Jahren

Einheitliche Zuständigkeit: null bis sechs (Bildungsministerium – seit 1993)

Alterseinheitliche Tageseinrichtungen: null bis sechs
Träger der Kindertageseinrichtungen vorwiegend öffentlich

Besuchsquoten (2010):

55%: Kinder bis zu drei Jahren (Kindertageseinrichtungen)

Personal

Einheitliche Qualifikationsanforderungen

Kernfachkraft: vzgojitelj

Frühpädagogische Hochschulausbildung, drei Jahre

Ergänzungskraft: pomočnik vzgojitelja

Vier Jahre berufsbildende Sekundarstufe

7 Ungarn (Marta Korintus)

7.1 Das System der Kindertageseinrichtungen in Ungarn

7.1.1 Organisationsstrukturen

Seit dem Regierungswechsel im Frühjahr 2010 liegt die Verantwortung für das System der Kindertageseinrichtungen in Ungarn allein beim *Ministerium für Nationale Ressourcen*, in dem das *Sekretariat für Soziales* für Kinderkrippen und das *Sekretariat für Bildung* für Kindergärten zuständig sind.

Dies entspricht dem bisherigen getrennt organisierten System der Kindertageseinrichtungen, bei dem auch die Personalanforderungen für die Arbeit in den beiden Formen der Kindertageseinrichtungen unterschiedlich geregelt wurden.

Kinder werden mit sechs Jahren eingeschult.

Zwei gesetzliche Grundlagen sind für die Kindertageseinrichtungen relevant:

- für Kinderkrippen das *Kinderschutzgesetz* aus dem Jahr 1997,
- für Kindergärten das *Bildungsgesetz* aus dem Jahr 1993.

Zusammen mit den entsprechenden ministeriellen Verordnungen regeln diese zwei Gesetze das jeweilige System der Administration und Inspektion der Kindertageseinrichtungen, formulieren Mindestanforderungen, Bildungsinhalte, Qualitätsstandards und regeln den Rechtsanspruch sowie die Zugangskriterien.

Kinderkrippen (*bölcsöde*) für Kinder bis zu drei Jahren sind ganztägige Einrichtungen, ebenso die Kindergärten (*óvoda*) für die Drei- bis Sechsjährigen.

In kleineren Bezirken werden seit 2008 bzw. 2009 auch Mischformen entwickelt:

In *integrierten* Kindertageseinrichtungen (*integrált bölcsöde-óvoda*) wird eine Gruppe für Kinder bis zu drei Jahren im Kindergarten geöffnet. In *vereinheitlichten* Kindertageseinrichtungen (*egységes óvoda-bölcsöde*) können bis zu fünf Kinder im Alter bis zu drei Jahren in eine Kindergartengruppe aufgenommen werden.

7.1.2 Besuchsquoten

Die Politik der Kindertageseinrichtungen wird zentral geregelt. Die Kommunen sind verpflichtet, Tageseinrichtungen für Kinder anzubieten; in Kommunen mit mindestens 10.000 Einwohnern ist die Bereitstellung einer Kinderkrippe obligatorisch.

Die Aufnahmebedingungen werden zentral festgelegt, die Kommunen können aber Prioritäten setzen. Tageseinrichtungen sind überwiegend in öffentlicher Trägerschaft. 91,7% der Kinderkrippen und Kindergärten werden direkt von den Kommunen oder von kommunalen Verwaltungseinheiten angeboten. 2010 stellten diese 93,9% der Plätze für Kinder bis zu drei Jahren und 94,2% der Plätze für die Drei- bis Sechsjährigen bereit.

Trotz der zentralen Vorgaben gestaltet sich der Zugang zu Kinderkrippen regional unterschiedlich. Die Mehrzahl der Kommunen bietet keine Krippenplätze an und in manchen Kommunen gibt es keinen Kindergarten. Darüber hinaus ist es bereits seit Langem möglich, Kinder, die nach dem 1. September drei Jahre alt werden, in der Kinderkrippe zu behalten. Seit 2009 dürfen in kleineren Bezirken auch 2½-Jährige im Kindergarten aufgenommen werden. Dementsprechend gibt es Zwei- und Dreijährige sowohl in Kinderkrippen als auch in Kindergärten (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Anzahl und Anteil der Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten in Ungarn nach Altersgruppen, 2009

Alter	Anzahl der Kinder pro Altersgruppe	Anzahl der Kinder in Kinderkrippen	Anteil der Kinder pro Altersgruppe in Kinderkrippen	Anzahl der Kinder in Kindergärten	Anteil der Kinder pro Altersgruppe in Kindergärten
0 bis 11 Monate	94.859	86	0,1	–	–
12 bis 23 Monate	98.593	3.719	3,8	–	–
24 bis 35 Monate	97.748	19.373	19,8	826	0,8
3 bis 4 Jahre	100.313	11.516	11,5	72.160	71,9
4 bis 5 Jahre	98.036	–	–	90.937	92,8
5 bis 6 Jahre	95.539	–	–	91.693	96,0
6 bis 7 Jahre	94.723	–	–	68.972	72,8
über 7 Jahre	96.662	–	–	3.957	4,1

Quelle: Nationale Bildungsstatistik 2010.

7.1.3 Qualitätssicherung

Einen allgemeingültigen Qualitätsrahmen für alle Tageseinrichtungen gibt es weder für Kinderkrippen noch für Kindergärten. Vielmehr werden einerseits die operativen Aspekte der Kindertageseinrichtungen (staatliche Anerkennung, strukturelle Merkmale), andererseits Qualitätskontrolle und Monitoring der pädagogischen Arbeit durch jeweils unterschiedliche Gesetzesgrundlagen geregelt. Der *Nationale Standard* für Kinderkrippen und das *Bildungsgesetz* für Kindergärten (sowie andere Bildungseinrichtungen) regeln unter anderem auch die erforderliche Personalqualifikation und das Recht auf Fort- und Weiterbildung.

Sowohl Kinderkrippen als auch Kindergärten haben einen jeweils eigenen Bildungsplan, deren Verwendung obligatorisch ist. Das professionelle Monitoring von Kinderkrippen wird durch sogenannte „Konsultationskrippen“ durchgeführt. In den sieben Regionen Ungarns wird die Arbeit der Kinderkrippen durch je eine dieser Einrichtungen begleitet und evaluiert. Ein Teil dieser Begleitung ist die Organisation von Fortbildungen und Fachkonferenzen. Konsultationseinrichtungen arbeiten auch als Fachaufsicht/Fachberatung in anderen Regionen.

Nach dem *Bildungsgesetz* von 1993 sind alle Kindergärten verpflichtet, ein Qualitätssicherungsprogramm zu haben, das vor allem auf Selbstevaluation aufbaut. Externe Evaluation wird durch unabhängige, von den Kommunen beauftragte Expertinnen und Experten durchgeführt. Die Einrichtungsträger (in der Mehrzahl die Kommunen) sind auch verpflichtet, die Arbeit und Effektivität der Kindergärten regelmäßig zu überprüfen.

7.1.4 Reformdiskurse

Neuere Reformen beziehen sich zum einen auf die Kindertageseinrichtungen, zum anderen auf das Personal. Die Einführung von altersübergreifenden Tageseinrichtungen (vgl. Kap. 7.1.1) gehört seit 2008 ebenso dazu wie eine verstärkte Elternbeteiligung in den Kinderkrippen und Kindergärten, unter anderem durch Eingewöhnungsverfahren, regelmäßige Gespräche und Elterntreffs sowie gemeinsame Ausflüge und Familientage.

Für das Personal in Kinderkrippen waren die Einführung eines Studiengangs auf Bachelorebene im Jahr 2008 sowie ein Wechsel in der offiziellen Berufsbezeichnung wesentliche Fortschritte. Auch bezieht

sich die Berufsbezeichnung seit 2008 nicht mehr nur auf den Betreuungsaspekt der Arbeit, sondern auch auf die pädagogischen Elemente.

Aktuelle Fachdiskurse beziehen sich zum Teil auf diese Reformen: Können die Kinderkrippen durch die Integration in Kindergärten ihren eigenständigen Status aufrechterhalten? Werden die bisherigen Qualifikationen der Krippenpädagoginnen in integrierten/vereinheitlichten Kindertageseinrichtungen geschätzt? Welche Qualifikation sollen die Leitungen der neuen Formen von Kindertageseinrichtungen haben?

Ende 2011 ist ein neues Gesetz vorgesehen, das die Verwaltungsstrukturen in Ungarn neu regelt. In diesem Zusammenhang wurde auch ein sozialpolitisches Konzept (*Nemzeti Szociálpolitikai Konceptió*) formuliert, das die Kindertagesbetreuung für andere Träger öffnet, weil die Kommunen ihre Verpflichtungen bezüglich der Platzangebote für Kinder bis zu drei Jahren nicht erfüllen konnten. Das Konzept könnte die Angebotslandschaft für diese Kindergruppe ändern, während Auswirkungen auf die Kindergärten – als Teil des Bildungssystems – unwahrscheinlich sind. Mit diesen Reformplänen sind auch Pläne verbunden, um die Elternbeiträge für Kinderkrippen zu erhöhen. Bis jetzt mussten sich Eltern sowohl in Kindergärten als auch in Kinderkrippen nur an den Essenskosten beteiligen.

7.2 Personalstrukturen und Ausbildungen

7.2.1 Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen?

Das System der Kindertageseinrichtungen in Ungarn wird – trotz der neueren übergreifenden Zuständigkeit unter einer nationalen Behörde (*Ministerium für Nationale Ressourcen*) – nach unterschiedlichen Vorgaben geregelt, die den bisher getrennten Organisationsstrukturen entsprechen. So sind auch die Qualifikationsanforderungen für das Personal in Kinderkrippen und in Kindergärten unterschiedlich.

Kinderkrippen

Die Mindestqualifikation für die Arbeit in Kinderkrippen ist seit 2001 eine dreijährige postsekundäre Ausbildung (ISCED 4A) an anerkannten berufsbildenden Schulen in Zusammenarbeit mit Pädagogischen Hoch-

schulen und regionalen Weiterbildungszentren. Die älteren Krippenfachkräfte haben eine vierjährige Ausbildung auf Sekundarstufenniveau (ISCED 3B), die mit erworbener Berufserfahrung verbunden der neuen Ausbildung gleichgestellt wird. Leitungskräfte in Kinderkrippen haben den gleichen formalen Abschluss wie die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wobei eine spezifische Leitungsqualifikation (erworben durch einen zehnmonatigen Kurs an einer Lehrerbildungsstätte) bevorzugt wird. Nicht wenige haben eine sonstige Hochschulausbildung, z.B. in Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Pflegemanagement. Für Hilfskräfte gibt es keine Qualifikationsvoraussetzung.

In Kinderkrippen waren 2009 exakt 9.708 Personen beschäftigt:

- 6.026 davon waren Kernfachkräfte (62,1% des Personalbestandes insgesamt);
- 5.399 hatten eine Fachausbildung (89% aller Kernfachkräfte);
- 989 waren anders ausgebildet, beispielsweise als förderpädagogische Fachkräfte (10,2% des Personals insgesamt);
- 2.693 waren „andere Beschäftigte“, inklusive Hilfskräfte (27,7% des Gesamtpersonals).

Kindergärten

Eine Hochschulausbildung wurde bereits Ende der 1950er-Jahre für die Kernfachkräfte in Kindergärten eingeführt; diese wurde 1993 verpflichtend. Seit 2008 ist nun die Mindestqualifikation ein dreijähriger Bachelorabschluss. Über 97% der Kindergartenpädagoginnen sind qualifiziert und 93% haben eine Ausbildung auf ISCED 5-Niveau. Auch in Kindergärten gibt es für Hilfskräfte keine Mindestvoraussetzung bezüglich der Qualifikation.

In Kindergärten waren 2009 exakt 52.932 Personen beschäftigt:

- 30.007 davon waren Kernfachkräfte (56,7% der Beschäftigten insgesamt);
- 80 Personen waren nicht festangestellte Fachkräfte (0,2% aller Beschäftigten);
- 15.783 Personen arbeiteten direkt mit Kindern (29,8% aller Beschäftigten);
- 7.062 waren „andere Beschäftigte“ (13,3% des Gesamtpersonals).

Die Kernfachkräfte in Kinderkrippen sind fast ohne Ausnahme *weiblich*. Aktuelle Probleme beziehen sich auf einen alternden Personalbestand sowie auf die Personalgewinnung.

7.2.2 Ausbildungen und Qualifizierungswege

Die Ausbildungen der Kernfachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten sind unterschiedlich:

Kinderkrippen

Für das Fachpersonal in Kinderkrippen (*csecsemőes gyermeknevelőgondozó*) gibt es zwei aktuelle Ausbildungsrouten:

- (1) Eine dreijährige postsekundäre Ausbildung (1.950 Stunden, ISCED 4A) nach zwölf Jahren Pflichtschule, die an anerkannten berufsbildenden Schulen in Zusammenarbeit mit Pädagogischen Hochschulen und regionalen Bildungsstätten stattfindet.
- (2) Seit 2009/2010 besteht eine Ausbildungsoption auf Hochschulniveau (ISCED 5), die aber nicht die Mindestvoraussetzung für den Beruf ist.

Kindergärten

Für das Fachpersonal in Kindergärten (*óvodapedagógus*) gibt es nur eine Route: ein dreijähriger Studiengang (2.500 Stunden) an einer Pädagogischen Hochschule (ISCED 5). Rund ein Drittel der Ausbildung findet in Praxiseinrichtungen statt. Mit ihrem Bachelorabschluss können die pädagogischen Fachkräfte der Kindergärten einen Master- oder Promotionsstudiengang aufnehmen – allerdings nicht mit dem Schwerpunkt in Frühpädagogik, sondern in Erziehungswissenschaft. Noch gibt es keine postgradualen Studiengänge für die Krippenfachkräfte, die (ab 2012) einen Bachelorabschluss haben.

Für beide Berufsgruppen gibt es keine zusätzlichen Formen des Qualifikationserwerbs.

Es gibt kaum Möglichkeiten, vom Kindergartenektor in den Kinderkrippensektor zu wechseln – nur die spezialisierten, einrichtungsspezifischen Qualifikationen werden jeweils akzeptiert. Diejenigen, die wechseln wollen, müssen Aufnahmeprüfungen ablegen. Sie können die Studienzeit nicht grundsätzlich abkürzen, obwohl sie Fächer, die Teil der bereits erworbenen Ausbildung waren, nicht wieder belegen müssen.

7.3 Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Ungarn

7.3.1 Definitionen: Wie werden Fort- und Weiterbildung verstanden?

Fort- und Weiterbildung werden per Gesetz definiert, sie werden aber von verschiedenen Akteuren und Interessengruppen im Feld unterschiedlich bewertet.

Die *Fachkräfte* – sowohl in Kinderkrippen als auch in Kindergärten – schätzen Fort- und Weiterbildung als Hauptquelle neuer Informationen für ihren Beruf und als Möglichkeit kollegialer Diskussionen über aktuelle Fragen und Probleme hoch ein.

Die *privaten Fortbildungsanbieter* sehen ihre Themenangebote als wichtig an, sie sind aber im Wesentlichen am finanziellen Gewinn interessiert.

Die *Pädagogischen Hochschulen* bieten Fortbildungen an, unter anderem auch als Geldquelle, um überhaupt überleben zu können. Eine neue Gesetzesvorlage könnte sie jedoch zum Hauptanbieter von Fortbildungen für Kindertageseinrichtungen bestimmen.

Die *Träger* als Arbeitgeber sind gesetzlich verpflichtet, Fachkräfte darin zu unterstützen, die notwendigen Kreditpunkte zu erwerben (vgl. Kap. 7.3.3). Gleichzeitig ist die Gewährleistung des Fortbildungsbesuchs für alle Fachkräfte eine finanzielle Belastung.

Die *Kommunen* unterstützen Fortbildung auf unterschiedliche Weise – je nachdem, wie stark die kommunale Vertretung für Kindertageseinrichtungen die Fortbildungsbedürfnisse des Personals vertritt.

Die *Regierungsvertreter* und politischen *Entscheidungssträger* sehen in Fortbildungen eine Möglichkeit, das pädagogische Denken der vor dem politischen Systemwechsel im Jahr 1989 ausgebildeten Fachkräfte zu verändern.

7.3.2 Hauptformen der Fort- und Weiterbildung

Formale Fortbildungsangebote für *Krippenfachkräfte* sind gesetzlich verankert. Für alle Formen wird eine unterschiedliche Zahl von Kreditpunkten angerechnet:

- (1) Themenspezifische Seminare mit einer Mindestdauer von 30 Stunden und schriftlicher Abschlussarbeit: 30 bis 50 Kreditpunkte
- (2) Person- und kompetenzbezogene Gruppenarbeit mit einer Mindestdauer von 25 Stunden, unter anderem Fallstudien und Supervision: 25 bis 35 Kreditpunkte

- (3) Seminar/Konferenz mit mindestens fünf Präsentationen über Sozialpolitik, Kinderschutz, Kindeswohl oder Soziale Arbeit: 5 bis 10 Kreditpunkte
- (4) Studienreise mit einer Mindestdauer von drei Tagen: 10 bis 20 Kreditpunkte
- (5) Professionelle Workshops mit mindestens sechs Treffen jährlich, die jeweils unterschiedliche Themen anbieten: 10 bis 20 Kreditpunkte.

Für *Kindergartenfachkräfte* werden unter anderem berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen angeboten, die zu einem Abschluss führen (beispielsweise eine weitere pädagogische Qualifikation oder ein Fremdsprachenzertifikat); diese Abschlüsse sind gesetzlich geregelt.

Darüber hinaus finden informelle und Inhouse-Fortbildungen sowohl in Kinderkrippen als auch in Kindergärten statt. Diese sind beitragsfrei, es werden aber keine Kreditpunkte dafür vergeben, während alle formalen Weiterbildungsangebote beitragspflichtig sind. Entscheidungen über Inhouse-Fortbildungen bzw. Teamberatungen werden von den Leitungen auf der Grundlage des wahrgenommenen Bedarfs getroffen. Diese Konferenzen finden oft nach dem Mittagessen statt (die regulären Schlafzeiten der Kinder sind 1,5 bis 2 Stunden). Es ist nicht üblich, dass Referenten von außen bezahlt werden.

In der Regel stellt die Leitung einer Kindertageseinrichtung ein Jahresprogramm der *nicht formalen* Fortbildungen zusammen, die in der Regel monatlich stattfinden. Die Themen beziehen sich entweder auf Fragen, die als problematisch aufgezeigt wurden (durch Inspektionen) oder auf neuere Entwicklungen und Veränderungen.

7.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Seit etwa 40 Jahren gibt es für die Kernfachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten eine Fortbildungspflicht.

Vorgaben und Regelungen für die Fort- und Weiterbildung für *Krippenfachkräfte* wurden im *Sozialgesetz* 1993 verankert. Krippenfachkräfte sind verpflichtet, anerkannte Fortbildungsangebote zu besuchen und *müssen* alle fünf Jahre 60 Kreditpunkte erwerben, um im Beruf bleiben zu können. Erfüllen sie diese Bedingung nach fünf Jahren, erhalten sie eine einmalige Bezahlung (ein Monatsgehalt). Erfüllen sie die Bedingung nicht, können sie im Prinzip vom Berufsregister

entfernt werden und ihre Arbeitsstelle verlieren (obwohl bisher keine diesbezüglichen Fälle bekannt sind).

Rechtsgrundlagen für die Fort- und Weiterbildung der *Kindergartenfachkräfte* sind das *Bildungsgesetz* von 1993, das die grundsätzliche Fortbildungspflicht für das Bildungspersonal in Kindergärten und Schulen festlegt, sowie das *Hochschulgesetz* von 2005, das die Hochschulen auch als Fortbildungsinstanz vorsieht.

Kindergartenfachkräfte müssen alle sieben Jahre 120 Lehrstunden (à 45 Minuten) anerkannter Fortbildungsträger besuchen. Erfüllen sie diese Bedingung, erhalten sie in der Regel eine einmalige Bezahlung durch den Arbeitgeber, obwohl dies nicht verpflichtend ist. Wenn sie die Bedingung nicht erfüllen, verlieren sie ihre Stelle.

Jede Kindertageseinrichtung ist verpflichtet, einen detaillierten Jahresplan bezüglich der Fort- und Weiterbildung des Mitarbeiterteams vorzulegen, der unter anderem die Besuchszeiten und das Ersatzpersonal regelt.

Jedes Jahr wird festgelegt, wie viele Staatsgelder für die Fort- und Weiterbildung der Kernfachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten ausgegeben werden. Kommunen und Träger der Kindertageseinrichtungen können diese Gelder beantragen. Für Krippenfachkräfte werden 9.400 HUF (rund 33 €), für die Kindergartenfachkräfte 10.500 HUF (rund 36 €) pro Person/Jahr bestimmt. Diese Zuschüsse können

- (a) für die Fortbildungsbeiträge,
- (b) für die einmaligen Bezahlungen der Fachkräfte, die die gesetzlichen Bedingungen erfüllt haben, oder – wenn notwendig –
- (c) für Ersatzfachkräfte eingesetzt werden.

Über die grundsätzliche Fortbildungspflicht hinaus, können Fachkräfte, die eine bestimmte Position im Sozial- und Bildungswesen anstreben, ein professionelles Diplom absolvieren, das durch nationale Standards geregelt ist.

7.3.4 Fort- und Weiterbildungsträger: Aufgaben und Pflichten

Fortbildungsträger für Krippenfachkräfte sind regionale Konsultationseinrichtungen (Praxiseinrichtungen) sowie registrierte Institutionen der Erwachsenenbildung in den Bereichen Soziale Dienste, Kindeswohl und Kinderschutz. Diese können jedes Jahr beim *Nationalen Institut für Familien- und Sozialpolitik* eine

Akkreditierung beantragen. Das Institut ist auch für das Monitoring der Fortbildungskurse verantwortlich und führt dies meist auf einer Ad-hoc-Basis durch. Fortbildungsträger haben Dokumentationspflicht.

Fortbildungsträger für Kindergartenfachkräfte sind akkreditierte Institutionen der Erwachsenenbildung oder Pädagogische Hochschulen. Fortbildungsangebote für Kindergartenfachkräfte müssen vom *Bildungsministerium* genehmigt werden. Akkreditierte Programme erscheinen auf der Internetseite des Ministeriums, das auch für die Inspektion der Angebote verantwortlich ist. Auch diese Fortbildungsträger haben Dokumentationspflicht.

Die meisten Bildungsträger sind öffentlich, die gesetzlich verankerten Aufgaben und Pflichten gelten jedoch auch für private Fortbildungsträger. Die Auswahl der Fortbildungsdozenten sowie die Programminhalte beeinflussen die Akkreditierungschancen sowie die Anzahl der Kreditpunkte, die das Programm vergeben darf.

Die durch das *Nationale Institut für Familien- und Sozialpolitik* akkreditierten Fort- und Weiterbildungsangebote für Krippenfachkräfte werden im ganzen Sozialwesen anerkannt, während auf Empfehlung des *Akkreditierungsrats für Kindergartenfachkräfte* die vom *Bildungsministerium* genehmigten Kurse nur im Kindergarten Sektor anerkannt werden (und nicht im ganzen Bildungswesen).

7.3.5 Anspruch auf und Teilhabe an Fort- und Weiterbildung

Die Kernfachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten haben ein gesetzlich verankertes Fortbildungsrecht. Grundsätzlich haben die gruppenleitenden/einrichtungsleitenden Fachkräfte 45 Urlaubstage im Jahr. 20 dieser Tage sind reguläre Urlaubstage (wie für alle Beschäftigten) und die zusätzlichen 25 Tage (genannt „Pädagogen-Tage“) stehen ihnen zur Verfügung, weil sie in einem pädagogischen Beruf arbeiten. Von diesen 25 Tagen werden zehn bis 15 Tage für Fort- und Weiterbildung verwendet.

Krippenleitungen müssen einen fünfjährigen Fortbildungsplan vorlegen, der alle Fachkräfte im Blick hat, die ihre Fortbildungspflicht noch einlösen müssen. Fachkräfte können aus den genehmigten und veröffentlichten Fortbildungsprogrammen auswählen.

Allerdings gibt es auch Hindernisse in der Verwirklichung dieser Rechte und Auswahlmöglichkeiten.

Die Anmeldegebühren sind zum Beispiel in der Regel viel höher als die staatliche Förderung. Der Anstellungsträger übernimmt möglicherweise einen Teil davon, aber die Fachkräfte haben auf jeden Fall Teilkosten.

Darüber hinaus führte die Finanzkrise zu einer Reduzierung der staatlichen Förderung und es wird für die Fachkräfte immer schwieriger, ihren Teil zu übernehmen. Ein weiteres Problem ist die Finanzierung von Ersatzpersonal, wenn die Fachkräfte eine Fortbildung besuchen. In der Regel helfen Kolleginnen im Team aus, doch für kleinere Einrichtungen ist dies ein Problem.

7.3.6 Aktuelle Themen in der Fort- und Weiterbildung

Die Liste der zugelassenen Fortbildungsangebote für das Sozialwesen (inklusive Kinderkrippen) wird jeweils am Anfang des Kalenderjahres im offiziellen Regierungsorgan veröffentlicht. Die genehmigten Angebote für Kindergartenfachkräfte können auf der Internetseite der Bildungsbehörde eingesehen werden. Über die Programminhalte wird keine Statistik geführt.

Experten im Feld berichten von folgenden Schwerpunkten für das Krippenpersonal: „Inklusion“ sowie „Kommunikationstraining für die Arbeit in der Kindergruppe und mit Familien“. Diese spiegeln die wachsende Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Familien wider.

Themenschwerpunkte für das Kindergartenpersonal sind: „Inklusion“, „Literacy“ und der „Übergang zur Schule“. Die einzelnen Themen werden nicht offiziell priorisiert, aber für die Akkreditierung bemühen sich Fortbildungsträger, Themen mit guten Chancen auf dem „Fortbildungsmarkt“ auszuwählen.

Informelle Inhouse-Fortbildungen finden regelmäßig statt – es gibt aber dafür keine Berichtspflicht. Die Themen orientieren sich an den Bedürfnissen und Interessen des Personals. Oft beziehen sie sich auf Probleme, die durch Monitoring-Verfahren oder durch Inspektionen aufgetaucht sind.

7.3.7 Formale Anerkennung – Berufliche Aufstiegschancen

Die Fort- und Weiterbildungsangebote für Krippenfachkräfte und Kindergartenfachkräfte sind in beiden Fällen Teil eines übergreifenden Fortbildungssystems –

entweder im Sozialwesen oder im Bildungswesen – das nicht nur für Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen gilt. Die systemische Trennung von Krippen und Kindergärten wird zwar in den Fortbildungsangeboten reproduziert, aber in beiden Fällen sind sie in einem kohärenten und transparenten Fort- und Weiterbildungssystem integriert.

Wie bereits beschrieben, sind die Kernfachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten verpflichtet, eine bestimmte Anzahl von Fortbildungsstunden innerhalb eines Zeitraums von fünf bzw. sieben Jahren zu absolvieren.

Die verliehenen Zertifikate werden nur teilweise und nur arbeitsfeldspezifisch für die Arbeit im jeweiligen anderen Sektor anerkannt. Wenn die Krippenfachkräfte ihre Fortbildungspflicht erfüllt haben, erhalten sie ein zusätzliches Monatsgehalt. Auch Kindergartenfachkräfte werden nach Ableistung der Fortbildungspflicht in der Regel finanziell belohnt.

Allerdings führt die Erfüllung der Fortbildungspflicht nicht zu einem beruflichen Aufstieg. Für die Ausübung spezifischer Funktionsstellen – beispielsweise die Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten oder die Fachberatung – sind andere, funktionspezifische Qualifikationen notwendig.

7.3.8 Forschung über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Es sind keine Forschungsstudien bezüglich der Zugangschancen, der Motivation, der Teilnehmerperspektiven oder der Auswirkungen von Fort- und Weiterbildung bekannt.

7.3.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

Ein erster konzeptueller Rahmen für einen ungarischen Qualifikationsrahmen liegt vor. Nach einer Entscheidung der Regierung werden im Rahmen eines von der EU geförderten Projekts weitere Schritte folgen. Es ist vorgesehen, dass ein *Nationaler Qualifikationsrahmen* 2013 fertiggestellt wird. Offizielle Vorschläge zur Abstimmung des ungarischen Qualifikationsrahmens mit dem EQR wurden noch nicht veröffentlicht.

7.4 Evaluative Zusammenfassung der Expertin aus Ungarn

7.4.1 Stärken und Schwächen des Fort- und Weiterbildungssystems

Die Fort- und Weiterbildungsstrukturen für das Personal der Kindertageseinrichtungen in Ungarn sind insgesamt gut entwickelt.

Wesentliche *Stärken* zeigen sich in Folgendem:

- Die Fort- und Weiterbildungssysteme sowohl im Sozialwesen (Kinderkrippen) als auch im Bildungswesen (Kindergärten) gelten landesweit, sind gesetzlich verankert und werden zum Teil staatlich gefördert.
- Die Fortbildungspflichten sind klar definiert, verbunden mit Rechten und Erwartungen.
- Fort- und Weiterbildungsprogramme werden nach national geltenden Qualitätskriterien und Dokumentationsvorgaben sowie mit Vorgaben über Monitoring und Inspektion akkreditiert.
- Sowohl im Sozialwesen als auch im Bildungswesen gibt es verantwortliche Behörden, die ein Register führen über Fortbildungsträger, Fortbildungsangebote und Fachpersonal.
- Die Implementierung der rechtlichen Vorgaben scheint gut zu funktionieren, obwohl es keine diesbezüglichen Forschungsstudien gibt. Nach Informationen des *Nationalen Instituts für Familien- und Sozialpolitik* erfüllt die überwiegende Mehrheit der Fachkräfte ihre Fortbildungspflicht. Fortbildungsexperten berichten das Gleiche und bestätigen, dass die meisten Fachkräfte gerne an Fortbildungen teilnehmen.

Als *Schwächen* des Systems gelten insbesondere folgende Punkte:

- das wenig effiziente System des Fortbildungsmonitorings,
- die inhaltliche Qualität mancher Angebote,
- die mangelnde wissenschaftliche Evaluierung und Forschung.

Nach den gesetzlichen Vorgaben sind zwei Behörden jeweils für die Akkreditierung der Fortbildungsangebote und für die Führung eines Personalregisters verantwortlich. Allerdings haben sie aufgrund der großen Anzahl von Anbietern und Teilnehmenden der Fortbildungen nicht die notwendigen Ressourcen für

eine systematische Evaluation oder Inspektion in den Tageseinrichtungen.

Fortbildungsanbieter haben eine Berichtspflicht bezüglich ihrer Programme, müssen Einschätzungen der Teilnehmenden einholen sowie eigene Einschätzungen an die Behörden abgeben. Dies ist jedoch sehr einseitig: Unabhängige Evaluatoren können nur diejenigen Bildungsträger ins Visier nehmen, die über Probleme berichten oder auffallen, weil sie die erforderlichen Berichte nicht abgeben.

Wie bereits berichtet, werden Programminhalte nicht nach bestimmten Vorgaben oder Kriterien gesucht und auch nicht später evaluiert. Die Fortbildungsanbieter können eine relativ allgemeine Beschreibung abgeben, ohne den aktuellen Bedarf und die Probleme der Fachkräfte ernsthaft zu berücksichtigen. Nicht selten werden bestimmte „Modethemen“ bevorzugt, ohne zu wissen, ob sie wirklich dem Bedarf entsprechen.

Die wohl offensichtlichste Schwäche ist aber der Mangel an wissenschaftlichen Evaluationen der Fortbildungsangebote. Obwohl das *Nationale Institut für Familien- und Sozialpolitik* (für Kinderkrippen) sowie die *Bildungsbehörde* (für Kindergärten) entsprechende Dokumentationen führen, finden wenig (oder keine) Bemühungen statt, diese Informationen (über Programminhalte, Fortbildungsanbieter, Teilnehmerkreis) zu nutzen, um zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Fortbildungssystems beizutragen.

7.4.2 Herausforderungen und Ausblick

Für die Kernfachkräfte sowohl in Kinderkrippen als auch in Kindergärten besteht seit Langem eine Fortbildungspflicht. Dies ist eine Selbstverständlichkeit und wird auch akzeptiert als Voraussetzung für die Aktualisierung fachlicher Kenntnisse und als Grundlage der Qualität von Kindertageseinrichtungen. Aktuelle Fragen und Diskussionen beziehen sich zum Teil auf Entwicklungen in Richtung einer besseren Abstimmung und Verzahnung der professionellen Qualifizierungssysteme für Kinderkrippen und Kindergärten.

Ein Grundproblem liegt darin, dass ein Parallelsystem der Akkreditierung für Fort- und Weiterbildungsangebote existiert. Sowohl Hochschulen als auch Institutionen der Erwachsenenbildung können sich daran beteiligen. Zurzeit gibt es Debatten um eine Änderung der Zugangskriterien der Fortbildungsträger zugunsten der Pädagogischen Hochschulen, die auch die Grundausbildung von Kindergartenfachkräften anbieten.

Ein weiteres Problem liegt in der Finanzierung der Fort- und Weiterbildung. Normative Förderung durch den Staat deckt nur einen Teil der Fortbildungskosten, weil die Programme zu Marktpreisen angeboten werden. Manche Arbeitgeber finden es schwierig, die notwendige Finanzierung aufzubringen und es wird erwartet, dass die Fachkräfte einen Teil der Kosten selbst übernehmen.

Ein weiterer Diskussionsschwerpunkt ist der Entwicklungsbedarf von entsprechenden Fort- und Weiterbildungsangeboten für die Kernfachkräfte in Kinderkrippen, die den neuen Bachelorabschluss für dieses Arbeitsfeld absolvieren. Diese müssten dann mit der Grundausbildung inhaltlich abgestimmt werden.

Wesentliche Herausforderungen betreffen die Finanzierung des Fort- und Weiterbildungssystems sowie die Sicherung von gleichen Fortbildungschancen für alle Fachkräfte. Die aktuelle Finanzkrise stellt sowohl Arbeitgeber wie Fachkräfte vor große Probleme. Immer mehr Arbeitgeber finden es schwierig, gleichzeitig den Fortbildungsrechten der Fachkräfte zu entsprechen sowie die Bedingungen für eine qualitätsorientierte Arbeit in den Einrichtungen (inklusive Fachkraft-Kind-Relation) zu sichern, wenn Fachkräfte ihre „Pädagogen-Tage“ einlösen wollen bzw. müssen. Das Problem ist besonders in kleineren Einrichtungen anzutreffen. Zielgerichtete Forschungsstudien könnten wichtige Informationen zur Problemlösung beitragen.

Ein mögliches Szenario für Ungarn könnte die Integration der getrennten Krippen- und Kindergarten-systeme sein, wie in der neueren UNESCO-Studie vorgeschlagen (Kaga u. a. 2010). Viele Fachkräfte und Experten auf unterschiedlichen Ebenen im ungarischen System würden dies auf längerer Sicht grundsätzlich befürworten, wenn die Qualifikationsanforderungen für Krippen- und Kindergartenfachkräfte angeglichen wären und sie gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten. Das aktuelle politische Klima behindert jedoch eine solche Änderung. Nichtsdestotrotz werden Schritte in diese Richtung gemacht. So ähneln sich zum Beispiel die Bildungspläne für beide Einrichtungstypen bezüglich Ansatz und Grundprinzipien.

Eine Ausbildung auf Bachelorniveau wurde für die Krippenfachkräfte eingeführt, auch wenn dies nicht die aktuelle Mindestqualifikation für den Beruf ist. Krippenfachkräfte werden nun offiziell als Kleinkindpädagoginnen bezeichnet (ähnlich dem Kindergartenpädagoginnen für die älteren Kinder).

Ob diese Integration des Systems der Kindertageseinrichtungen, der Bildungspläne und in Folge der Fort- und Weiterbildungssystem tatsächlich vollzogen wird, bleibt eine offene Frage für die Zukunft.

Ungarn



Quelle: eigene Darstellung

System der Kindertageseinrichtungen

Einschulung mit sechs oder sieben Jahren

Unterschiedliche Zuständigkeiten: null bis drei – drei bis sechs

Altersgetrennte Kindertageseinrichtungen: null bis drei – drei bis sechs

Neu seit 2010: Übergreifende Zuständigkeit bei *einem* Ministerium (Nationale Ressourcen) – aber die Sozial- und Bildungsbehörden arbeiten weiterhin getrennt. Die Träger der Kindertageseinrichtungen sind vorwiegend öffentlich

Besuchsquoten (2009):

20%: Zwei- bis Dreijährige (Kindertageseinrichtungen)

Personal

Unterschiedliche Qualifikationsanforderungen

Kernfachkraft Kindergarten: óvodapedagógus
Vorschulpädagogische Hochschulausbildung (drei Jahre)

Kernfachkraft Kinderkrippe:

csecsemőésgyermeknevelőgondozó

Drei Jahre postsekundäre Ausbildung (ISCED 4A)

Neu seit 2009: Ausbildungsoption auf Hochschulniveau

8 Bezug zu Deutschland: Systemische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in länderübergreifender Perspektive

8.1 Systeme und Personalstrukturen der Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und den sechs Ländern bezüglich der Kernpunkte von Systemen und Personalstrukturen der Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet. Die Darstellung erhebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit, sie will lediglich einige Strukturmerkmale im vergleichenden Blick kurz hervorheben.

8.1.1 Dänemark

Gemeinsamkeiten

Wie in Deutschland (aber im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern) ist die Anzahl der privat-gewerblichen Tageseinrichtungen in Dänemark sehr gering. Ein Drittel der Kindertageseinrichtungen wird von frei-gemeinnützigen Trägern betrieben. Eltern finanzieren das Angebot durch Beiträge mit.

Kindertageseinrichtungen sind nicht (oder waren auf jeden Fall bisher nicht) im Bildungssystem integriert; sie gehören zum Sozialen Wohlfahrtssektor – in Deutschland zum Jugendhilfesektor – werden aber ebenso wie in Deutschland als Institutionen der frühen Bildung gesehen. Mit der Zuordnung seit Oktober 2011 zum *Ministerium für Kinder und Bildung* ist eine weitere Eingliederung in das Bildungssystem zu erwarten. Die verantwortlichen Fachkräfte in Tageseinrichtungen haben – wie der Beruf der Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland – ein sozialpädagogisches Profil mit einem anderen Berufsverständnis als Grundschullehrkräfte. Für die Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen gelten die gleichen Qualifikationsvoraussetzungen wie für die Arbeit in Tageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren.

Unterschiede

Dänemark ist kein föderal organisiertes Land, gleichwohl ist die Verantwortung für die Sicherung von Plätzen in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen im Wesentlichen dezentralisiert: sie liegt bei den 98 Kommunen in fünf Verwaltungsregionen.

Die Mindestvoraussetzung für den Berufseinstieg als Kernfachkraft (*pædagog*) mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung ist ein Abschluss auf Bachelorniveau. Die Aufnahmebedingungen für die Ausbildung an berufsqualifizierenden Hochschulen sind von großer Durchlässigkeit gekennzeichnet.

Pädagogische Assistentinnen und Assistenten sind in der Regel nicht qualifiziert, das Bildungssystem ist jedoch auch für dieses Personal durchlässig, wenn sie fünf Jahre Praxis nachweisen können.

8.1.2 England

Gemeinsamkeiten

Wie auch in Deutschland ist das System der Kindertageseinrichtungen in England durch eine große Heterogenität der Trägerschaften und Einrichtungsformen gekennzeichnet. Ansonsten sind die Gemeinsamkeiten mit Deutschland eher gering.

Unterschiede

Die nationale Regierung spielt eine stark lenkende Rolle in der Politik der Kindertageseinrichtungen. Die Angebote sind heterogen (staatlich, privat-gemeinnützig, privat-gewinnorientiert) und im Unterschied zu Deutschland überwiegt der Anteil der privat-gewerblichen Angebote – vor allem hinsichtlich der Plätze für die Kinder bis zu drei Jahren.

Obwohl das nationale *Bildungsministerium* für die Regulierung und Inspektion³⁷ aller Angebote der Kindertageseinrichtungen zuständig ist, sind die Unterschiede zwischen dem staatlichen und nicht staatlichen Sektor noch erheblich, vor allem im Personalwesen.

Kinder werden mit fünf Jahren offiziell eingeschult, oft sind sie beim Schulstart aber erst vier Jahre alt.

Für die Arbeit als gruppenverantwortliche Fachkraft in staatlichen Bildungseinrichtungen ist eine

³⁷ Diese wird durch das *Büro für nationale Bildungsstandards* (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) ausgeführt.

Ausbildung auf Bachelorniveau die Mindestvoraussetzung, während für die Arbeit in privat-gemeinnützigen und privat-gewerblichen Tageseinrichtungen ein formal niedriges Qualifikationsniveau genügt (*Niveau 3* im entsprechenden Qualifikationsrahmen), um eine Tageseinrichtung anzumelden und zu leiten.

Ein *Nationaler Qualifikationsrahmen* sowie Durchlässigkeitsbestrebungen gibt es bereits seit den frühen 1990er-Jahren. Nicht nur die niedrig qualifizierten frühpädagogischen Fachkräfte können sich *on-the-job* qualifizieren, sondern auch Personen mit Hochschulabschluss, die in den Lehrberuf eintreten wollen.

8.1.3 Italien

Gemeinsamkeiten

Wie in Deutschland prägen auch in Italien große Unterschiede die regionale Versorgungslage – vor allem für Kinder bis zu drei Jahren. In manchen Regionen (vor allem in größeren Städten der nördlichen und zentralen Landesteile) gibt es spezielle Fachkräfte für die pädagogische Fachberatung. Kinder werden mit sechs Jahren eingeschult.

Unterschiede

Die Tageseinrichtungen und die Zuständigkeiten für Kinder bis zu drei Jahren und für die Drei- bis Sechsjährigen sind getrennt organisiert (Wohlfahrtssektor – Bildungssektor). Die Einrichtungsträger der Bildungseinrichtungen für Drei- bis Sechsjährige (*scuole dell'infanzia*) sind überwiegend staatlich, aber auch kommunal und privat (meist kirchlich).

Während die Mindestvoraussetzung für die Arbeit als Kernfachkraft in der *scuola dell'infanzia* nun ein fünfjähriges Universitätsstudium mit Masterabschluss ist, sind die Qualifikationsanforderungen für die Arbeit in Kinderkrippen und anderen Einrichtungsformen für Kinder bis zu drei Jahren noch auf dem Sekundarstufenniveau angesiedelt.

8.1.4 Schweden

Gemeinsamkeiten

Für die Arbeit in Tageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren gelten die gleichen Qualifikationsvoraussetzungen wie für die Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen. Voraussetzung für die Arbeit als Ergänzungskraft ist ein feldspezifischer Berufsabschluss auf

dem höheren Sekundarstufenniveau (etwa vergleichbar mit der Kinderpflegerin oder der pädagogischen Ergänzungskraft in Deutschland).

Unterschiede

Kindertageseinrichtungen für Ein- bis Sechsjährige sind im Bildungssystem integriert: Die Verantwortung für Tageseinrichtungen außerhalb der Pflichtschule sowie für die Tagespflege liegt beim nationalen *Ministerium für Bildung und Forschung*. Alle Kommunen sind verpflichtet, täglich drei Stunden kostenfreie Betreuung für Kinder ab vier Jahren bereitzustellen (d.h. für die drei Jahre vor der Pflichteinschulung).

Kinder werden mit sieben Jahren eingeschult.

Die Mindestvoraussetzung für die gruppenleitende Arbeit in Tageseinrichtungen für Ein- bis Sechsjährige sowie in den Vorschulklassen an Grundschulen ist ein 3½-jähriger Universitätsabschluss auf Bachelorniveau.

8.1.5 Slowenien

Gemeinsamkeiten

Für die Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren gelten die gleichen Qualifikationsvoraussetzungen wie für die Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen.

Pädagogische Assistentinnen und Assistenten haben eine berufsfeldspezifische Ausbildung auf höherem Sekundarstufenniveau.

Kinder werden mit sechs Jahren eingeschult.

Unterschiede

Tageseinrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren gehören zum Bildungssektor. Mindestvoraussetzung für die Arbeit in diesen Kindertageseinrichtungen ist ein dreijähriger Universitätsabschluss auf Bachelorniveau.

Das Berufsprofil ist frühpädagogisch orientiert, d.h. die Ausbildung ist feldspezifisch und keine sozialpädagogische Breitbandausbildung.

8.1.6 Ungarn

Gemeinsamkeiten

Die Systeme der Kindertageseinrichtungen in Ungarn und Deutschland haben nur wenig gemeinsam.

Kinder werden in der Regel mit sechs Jahren eingeschult.

Unterschiede

Die Tageseinrichtungen und die Zuständigkeiten für Kinder bis zu drei Jahren (in Kinderkrippen) und für die Drei- bis Sechsjährigen (in Kindergärten) sind getrennt organisiert (Gesundheitswesen – Bildungswesen); allerdings sind seit 2011 beide Behörden in das *Ministerium für Nationale Ressourcen* eingegliedert. Die meisten Tageseinrichtungen sind in kommunaler Trägerschaft.

Für die Arbeit in Kinderkrippen und Kindergärten gelten unterschiedliche Ausbildungsstätten und Ausbildungsrouten. Ein Hochschulabschluss (Bachelor) ist die Mindestvoraussetzung für die Arbeit als Gruppenleitung in Kindergärten.

8.2 Fort- und Weiterbildungssysteme

Dieser Abschnitt greift einige Kernmerkmale der Fort- und Weiterbildungssysteme in den sechs Ländern auf und setzt diese in Bezug zur Situation in Deutschland. Auch diese Vergleiche sind keineswegs erschöpfend, sie dienen lediglich als Anregung für die weitere Diskussion.

8.2.1 Definitionen und Hauptformen

Die allgemeinen Definitionen sowie die Expertendefinitionen von Fort- und Weiterbildung in den sechs Länderberichten gleichen den in der deutschsprachigen Literatur – das heißt: als kontinuierliches, berufsbegleitendes Lernen zur Ergänzung und Aktualisierung der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse, als kumulative und berufslebenslange persönliche und professionelle Bildung oder als Stützmaßnahme zur Umsetzung von Bildungsreformen (vgl. für einen Überblick: von Hippel 2011).

In *Slowenien* werden sie als Möglichkeit gesehen, das in der Ausbildung erworbene Fachwissen zu aktualisieren, weiterzuentwickeln und zu konsolidieren sowie als Chance, sich mit Innovationen im Feld auseinanderzusetzen – außerdem als Instrument der Qualitätsentwicklung und als Prozess auf dem Weg zur kritikfähigen, professionellen Autonomie und Verantwortung.

Mit dem Begriff *formazione* kommt in *Italien* ein Verständnis zum Ausdruck, das Fortbildung als die Aneignung von Reflexionshilfen sieht – als kollegiales Lernen zur kontinuierlichen Vertiefung der individu-

ellen Sicht auf eine Praxis in sich ständig wandelnden sozialen Kontexten.

Da es in *England* für die überwiegende Mehrzahl der Fachkräfte im nicht staatlichen frühpädagogischen Sektor keine professionellen Qualifikationsanforderungen gibt, ist eine klare Definition des professionellen Weiterlernens, das auf eine spezifische Grundausbildung aufbaut, kaum möglich.

Definitionen von Fort- und Weiterbildung können sich auch nach der jeweiligen Perspektive der Akteure und Interessengruppen im Feld unterscheiden.

Aus *politisch-administrativer Sicht* werden Fort- und Weiterbildung (vgl. *Schweden*) als Instrument für die Implementierung von politischen Zielvorgaben sowie als ein nationaler Bildungsplan oder als Umsetzung von makropolitischen Zielen (beispielsweise die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund) gesehen – oder (vgl. *Ungarn*) als Möglichkeit, das pädagogische Denken der vor dem politischen Systemwechsel im Jahr 1989 ausgebildeten Fachkräfte zu ändern.

Aus *Trägersicht* stehen die Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtungen sowie die Verantwortung als Arbeitgeber im Vordergrund. Bei den derzeitigen allgemeinen Budgetkürzungen kann es zudem zu Spannungen bezüglich Dienstbefreiung und Kostenübernahme führen (vgl. *England* und *Ungarn*).

Aus *Sicht der Fachkräfte* gelten Fort- und Weiterbildung vorwiegend als Möglichkeit, neue Anregungen für die Praxis und den Theorie-Praxis-Transfer zu gewinnen sowie als Forum für den kollegialen Austausch über aktuelle Fragen.

In vielen Kommunen *Italiens* hat sich bereits eine Konsensbildung über das Verständnis von berufsbegleitender Fortbildung als *formazione* im oben genannten Sinne entwickelt, das heute auch von kommunalen Politikern, Einrichtungsträgern, Fachkräften und Wissenschaftlern geteilt wird.

In den Länderberichten wird mehrfach unterschieden zwischen *formaler Weiterbildung* und *nicht formaler Fortbildung*. Die *dänische* Expertin unterscheidet zudem zwischen *vertikalen* und *horizontalen* Qualifizierungsangeboten. *Vertikal* aufgebaute Weiterbildungen führen nicht selten zum beruflichen Aufstieg oder zur beruflichen Umorientierung und zum Verlassen der Kernprofession (Arbeit mit Kindern), während *horizontale* Fortbildungen eine Kompetenzvertiefung innerhalb der Kernprofession anstreben.

Die in anderen Ländern geläufige Definitionstrennung zwischen „Fortbildung“ (als *nicht formaler*, in der Regel nicht anrechnungsfähiger Kompetenzerwerb) und „Weiterbildung“ (als formaler, aufstiegsorientierter und anrechnungsfähiger Kompetenzerwerb), scheint in *Deutschland* nicht so eindeutig zu sein. In der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) wird zum Beispiel „Weiterbildung“ als Dachbegriff für alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten verwendet, während in entsprechenden Landesgesetzen der Begriff Fortbildung bevorzugt wird.

Nicht formale Fortbildung

Wie in den untersuchten sechs Ländern überwiegt auch in *Deutschland* die *nicht formale Fortbildung* für frühpädagogische Fachkräfte. Dazu gehören Angebote des Anstellungsträgers oder anderer Fort- und Weiterbildungsträger, die für die teilnehmenden frühpädagogischen Fachkräfte kaum im Sinne eines kumulativen Qualifikationserwerbs oder einer formalen Zertifizierung anrechnungsfähig sind. Sie werden vorwiegend als Kompetenzvertiefung innerhalb der Profession konzeptualisiert und nicht als Möglichkeit des Kompetenzerwerbs für einen beruflichen Aufstieg.

Nicht formale Fortbildungen können in *externe* und *interne Fortbildungen* unterteilt werden.

Zur Kategorie der *externen Fortbildungen nicht formaler Art* gehören beispielsweise folgende Veranstaltungen bzw. Angebote:

- Seminare und kurzzeitige (meist beitragspflichtige) Kurse (ein bis fünf Tage) außerhalb der Tageseinrichtung
- Workshops und Workshop-Reihen
- Halb- oder ganztägige regionale Fachkonferenzen zu einem aktuellen fachpolitischen Thema, beispielsweise organisiert von Fachorganisationen, Gewerkschaften oder regionalen Entwicklungszentren
- Überregionale Fachkongresse und Fachtagungen
- Teilnahme an Forschungsprojekten mit begleitenden Fortbildungsveranstaltungen
- Regionale Angebote durch Konsultationseinrichtungen für Kolleginnen im Umfeld.

Zur Kategorie der (meist beitragsfreien) *internen Fortbildungen* gehören unter anderem folgende Veranstaltungen bzw. Angebote:

- Themenspezifische Inhouse-Konferenzen
- Teambesprechungen und Teamsupervision

- Mentoring (neue Fachkräfte, Praktikanten) durch erfahrene Fachkräfte
- Fortlaufende Kompetenzentwicklung durch reflexive Teamarbeit über längere Zeiträume hinweg: in *Italien* wurde über die Jahre diese Form der Fortbildung – mit ständiger Unterstützung durch pädagogisch koordinierende Fachberaterinnen (*pedagogisti*) – zu einem kohärenten System für kommunal angestellte Krippen- und Kindergartenfachkräfte ausgebaut, vorwiegend in den größeren Kommunen Mittel- und Norditaliens.

In einer der bundesweiten WiFF-Befragungen von knapp 500 Fort- und Weiterbildungsanbietern wurden *Veranstaltungsformate* als anteiliger Bestandteil des Angebotsspektrums der befragten Anbieter erhoben (Behr/Walter 2010, S. 25):

- Kurzveranstaltungen bis zu höchstens drei Tagen (91%)
- Teambezogene Weiterbildungen (69%)
- Langfristige Veranstaltungen mit Kursabschnitten, die über eine Woche hinausgehen (55%)
- Längerfristige Veranstaltungen von drei bis fünf Tagen (49%)
- Supervisionsangebote (33%)
- Qualitätszirkel (20%)
- Studienfahrten (14%)
- Fernlehrgänge (10%)
- Sonstiges (4%).

Diese Vielfalt umfasst – wie auch in anderen Ländern – in der Mehrzahl *nicht formale, externe und interne Fortbildungsformate*. Nicht berücksichtigt in der oben aufgeführten Systematisierung sind zum Beispiel kollegiale Beratung durch Konsultationseinrichtungen, die begleitenden Fortbildungsveranstaltungen bei Modellversuchen oder Handlungsforschungsprojekte, die beispielsweise in *Schweden* auch als wichtige Form der Kompetenzerweiterung gesehen werden.

Formale Weiterbildung

In der Regel gelten als formale Weiterbildung folgende Qualifizierungswege:

- Angebote, die mit einer vereinbarten Anzahl von landesspezifischen Kreditpunkten abgeschlossen werden (dieses System ist besonders weit entwickelt in *Slowenien* und *Ungarn*)

- Berufsbegleitende, weiterführende Studien, beispielsweise Aufbau-Studiengänge mit einer frühpädagogischen Spezialisierung oder Masterstudiengänge.

Eventuell sind die in *Deutschland* bei der WiFF-Befragung genannten „langfristigen Veranstaltungen“ auch als *formale Weiterbildung* zu kategorisieren. Bei solchen Veranstaltungen wird meist ein trägerspezifisches Zertifikat beispielsweise für eine abgeschlossene Seminarreihe zum Thema Leitungskompetenz verliehen, das dann zum beruflichen Weiterkommen innerhalb der eigenen Arbeitgeberstrukturen (z.B. innerhalb eines kirchlichen Verbandes) verwendet wird.

Formale Weiterbildungen, die mit einem trägerübergreifenden System von bundes- bzw. landesweit gültigen Kreditpunkten abgeschlossen werden können und zum allgemeinen beruflichen Aufstieg führen, wie in *Slowenien*, oder ein akkreditiertes Angebot von trägerübergreifend konzipierten Modulen, die anteilig für ein weiterführendes Studium angerechnet werden, wie in *Dänemark* oder *Schweden*, gibt es in *Deutschland* bisher nicht – auf jeden Fall nicht als erkennbares System.

In *Dänemark* können sich qualifizierte Kernfachkräfte (*pædagog*) hauptsächlich auf zwei Wegen weiterbilden:

- (1) durch einen zweijährigen, berufsbegleitenden Masterstudiengang, der kostenpflichtig ist, wobei ein Weiterbildungsstipendium dafür beantragt werden kann;
- (2) durch einen Aufbaustudiengang mit Diplomabschluss (*graduate degree*) – einjährig oder drei Jahre berufsbegleitend (60 ECTS werden angerechnet). Auch dieser Studiengang ist kostenpflichtig, aber auch hierfür kann ein Weiterbildungsstipendium beantragt werden.

Die Ergänzungskräfte (pädagogische Assistentinnen und Assistenten) können eine formale Weiterbildung in Form eines berufsbildenden Lehrgangs auf höherem Sekundarstufenniveau belegen (mit einem Weiterbildungsstipendium) oder (nach fünfjähriger Berufserfahrung) einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang (mit einem Weiterbildungsstipendium) mit 60 ECTS-Anrechnung und einem Abschluss als *pædagog*.

Seit 2008 müssen alle formalen Weiterbildungsangebote durch das *Bildungsministerium* akkreditiert

werden (Screening, Bewertung, Entscheidung, Genehmigung).

Mit der Einführung von zahlreichen früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen an Hochschulen wurde seit 2004 die formale Weiterbildung in *Deutschland* für Erzieherinnen und Erzieher deutlich erleichtert, berufsbegleitende, weiterführende Studien als Aufbaustudien mit einer frühpädagogischen Spezialisierung oder auch als Masterstudiengänge sind nun eine Möglichkeit des „Aufstiegs durch Bildung“. Da der Bachelor nicht als Regelstudiengang für früh- und kindheitspädagogische Fachkräfte gilt, wird diese Chance jedoch zunächst nur für einen kleinen Anteil des Gesamtpersonals gelten.

8.2.2 Rahmenvereinbarungen

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen unterscheiden sich die sechs Länder erheblich. Nur in *Ungarn* werden nicht nur die Ziele, sondern auch die Vorgaben und Regelungen für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte gesetzlich festgeschrieben. Für die *Krippenfachkräfte* sind diese im *Sozialgesetz* von 1993 verankert. Sie sind verpflichtet, sich regelmäßig an anerkannten Fortbildungsangeboten zu beteiligen, weil sie alle fünf Jahre 60 Kreditpunkte erwerben müssen, um ihre Berufslizenz zu behalten.

Die Rahmenbedingungen für die Fort- und Weiterbildung der *Kindergartenfachkräfte* sind im *Bildungsgesetz* von 1993 verankert. Alle sieben Jahre sind diese verpflichtet, mindestens 120 Fortbildungsstunden (à 45 Minuten) bei anerkannten Fortbildungsträgern zu absolvieren. Wenn sie diese Bedingung nicht erfüllen, verlieren sie ihre Stelle.

Auch die Tageseinrichtungen stehen in der Pflicht, einen ausführlichen Jahresplan bezüglich der Fort- und Weiterbildung des Personalteams vorzulegen, der unter anderem die Termine und das Ersatzpersonal regelt. Die systemische Trennung von Kinderkrippen und Kindergärten wird zwar in den Fortbildungsangeboten reproduziert, sie sind aber in einem jeweils kohärenten und transparenten Fort- und Weiterbildungssystem integriert.

In *Slowenien* und *Dänemark* werden die Rahmenbedingungen für Fort- und Weiterbildung in tarifrechtlichen Vereinbarungen ausformuliert:

In *Slowenien* werden zwar allgemeine Ziele der Fort- und Weiterbildung für das Bildungspersonal in Schulen und Kitas im *Bildungsgesetz* von 1996 festge-

legt, aber konkrete Ausführungen dazu sind in der jeweils geltenden tarifrechtlichen Regelung enthalten. Demnach ist das Arbeitsamt verpflichtet, mindestens fünf Tage Fortbildung im Jahr oder 15 Tage in jedem dritten Jahr zu genehmigen – bei voller Übernahme der anfallenden Kosten.

In *Dänemark* sind es nicht die nationalen Gesetze, sondern die Kollektivvereinbarungen, die Einfluss auf die kommunalen Richtlinien für Fort- und Weiterbildung haben. Anders als in *Slowenien* gibt es keinen national verbindlichen Rahmen für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Allerdings werden Bedingungen für Weiterbildungsstipendien national geregelt.

In *Schweden* sind es – wie in *Dänemark* – die Kommunen, die für die Rahmenbedingungen bezüglich Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuständig sind, und diese können sich von Kommune zu Kommune erheblich unterscheiden. Eine rechtsverbindliche Grundlage gibt es nicht, auch keine national gültigen Empfehlungen oder Richtlinien.

Auch in *Italien* existiert keine rechtliche Rahmenvereinbarung, die die Fort- und Weiterbildung grundsätzlich und über die verschiedenen Einrichtungsträger hinweg regelt. So gibt es parallele Systeme der Fortbildung für die Fachkräfte in staatlichen, kommunalen und privaten Tageseinrichtungen für Kinder.

In *England* ist die Situation noch komplexer. Für das frühpädagogische Lehrpersonal im Bildungssystem (rund 11% des Personalbestandes insgesamt) werden grundsätzliche Rahmenbedingungen (noch) von der Regulierungsbehörde für Professionen im Bildungssektor festgelegt (*General Teaching Council for England*). Danach haben Lehrkräfte mit QTS-Status (*Qualified Teacher Status*) in Schulen und staatlichen Kindertageseinrichtungen einen Anspruch auf fünf Tage Fortbildung im Jahr. Für die Fachkräfte im nicht staatlichen Sektor gibt es aber keine professionelle Regulierungsbehörde, weil die Mehrzahl nicht als Zugehörige einer Profession gilt. Auch bei den *Early Years Professionals*, die ja auf Hochschulniveau ausgebildet sind, gibt es bislang keine professionelle Instanz, die die Rahmenbedingungen für Fort- und Weiterbildung regelt.

Die Fort- und Weiterbildungslandschaft in *Deutschland* wurde mehrfach als unübersichtlich, wenig transparent und ohne verbindliche Standards beschrieben (Diller 2010; Rabe-Kleberg/Urban 2008; Oberhuemer 2005 b; Becker 2002).

Auch dem System in *Dänemark* – obwohl im Prinzip gut ausgebaut – fehlt es nach Einschätzung der dänischen Expertin an Koordination, Transparenz und Durchlässigkeit.

Die Expertin aus *Italien* bemängelt das Fehlen einer zusammenhängenden Strategie für die Professionalisierung des Fachpersonals im gesamten (nicht nur im kommunalen) frühpädagogischen Sektor sowie das Fehlen einer kohärenten und verbindlichen Strategie über alle Trägerstrukturen hinweg.

Die *schwedische* Expertin stellt fest, dass es keine nationale Strategie und keinen landesweit verbindlichen Rahmen für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte gibt. So stehen auch andere Länder vor ähnlichen Herausforderungen wie *Deutschland*, auch wenn die Systeme der Kindertageseinrichtungen jeweils anders strukturiert sind.

In *Deutschland* gibt es – gemäß den föderalen Strukturen – keine bundesweit gültige Rahmenvereinbarung für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, wohl aber Empfehlungen, die von der *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK) beschlossen wurden (Jugend- und Familienministerkonferenz 2010). Fortbildung wird in entsprechenden Landesgesetzen als zu förderndes Instrument der Qualitätsentwicklung festgeschrieben, allerdings sind die länderspezifischen Auffassungen über Verständnis und Reichweite der Steuerung berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung sehr unterschiedlich (Diller/Leu 2010).

8.2.3 Fort- und Weiterbildungsträger

Der Status der Fortbildungsträger hängt zum Teil mit den Organisations- und Personalstrukturen im System der Kindertageseinrichtungen zusammen. In den Ländern mit einem hohen Anteil von hochschulausgebildeten Kernfachkräften im gesamten frühpädagogischen Sektor sind die Weiterbildungsträger in der Regel Hochschulen bzw. Universitäten.

So sind beispielsweise in *Dänemark* die berufsqualifizierenden Hochschulen die weitaus größten Fort- und Weiterbildungsträger für die Berufsgruppe der *pædagoger*, gefolgt von den Kommunen, die in Fortbildungsfragen zunehmend zusammenarbeiten. Private Bildungsträger machen etwa 20% des Gesamtangebots für frühpädagogische Fachkräfte aus.

In *Schweden* sind es auch neben den Kommunen vorwiegend die Universitäten und andere Hochschulen, die Fort- und Weiterbildung anbieten.

Slowenien hat ein beeindruckend ausgestattetes System von öffentlichen und privaten Fortbildungsträgern. Ein *Nationales Bildungsinstitut* mit acht regionalen Büros unterstützt landesweite innovative Bildungsinitiativen und führt unter anderem auch Fortbildungsaktivitäten durch, wie Seminare, Studiengruppen, Mentoring, Konsultation, Projektarbeit, Thematische Teamtreffen, Fachtagungen sowie Multiplikatorentaining in Schulen und Kindertageseinrichtungen. Außerdem existieren neben den 300 Kitas in *Slowenien* auch 40 Konsultationseinrichtungen, die eine kollegiale Fortbildungsfunktion haben. Neben diesen staatlichen Strukturen gibt es auch sehr aktive private Fortbildungsträger, beispielsweise das *Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ)* in Ljubljana, das Teil eines *Internationalen Netzwerks der Fort- und Weiterbildung* ist (ISSA – *International Step by Step Association* mit Hauptbüro in Budapest). Die Hochschulen spielen nur insofern eine Rolle, wenn sie ein vom *Bildungsministerium* genehmigtes Weiterbildungsangebot durchzuführen.

In den getrennt organisierten Systemen der Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich die Träger der Fort- und Weiterbildung auch tendenziell.

Besonders ausgeprägt ist dies in *Ungarn*, wo Konsultationseinrichtungen auf regionaler Ebene die geläufigste Form der Fortbildung für die Krippenfachkräfte darstellen und die Pädagogischen Hochschulen am häufigsten Fortbildungen für die Kindergartenfachkräfte anbieten. Akkreditierte Institutionen der Erwachsenenbildung können für beide Berufsgruppen Fort- und Weiterbildungen durchführen – es wird aber angestrebt, dass die Hochschulen als Hauptfortbildungsträger für die Kindergartenfachkräfte fungieren.

In *Italien* spiegelt sich das Parallelsystem der unterschiedlichen Träger von Kindertageseinrichtungen (staatlich, kommunal, privat) auch bei den Fort- und Weiterbildungsträgern wider. Für die Fachkräfte in *staatlichen* Kindertageseinrichtungen und Schulen ist das nationale *Bildungsministerium* in Rom zuständig, das diese Verantwortung an Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen delegiert: Eine *Nationale Bilaterale Kommission* (Bildungsministerium/Gewerkschaften) ist für die übergreifende Planung und Koordination sowie für Monitoring zuständig. Schulbehörden auf Provinzebene regeln die Organisation,

Finanzierung und Akkreditierung der Angebote in ihrer Region; die Schulämter auf Bezirksebene wiederum sind in Zusammenarbeit mit den Leitungen der Schulen und Kindertageseinrichtungen für jährliche Entwicklungspläne verantwortlich. Die Kommune ist der Fort- und Weiterbildungsträger für die kommunalen Tageseinrichtungen (Kindergärten und Kinderkrippen). Für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte in privaten Tageseinrichtungen (Kindergärten und Kinderkrippen) ist die FISM zuständig (Fachvereinigung für den – hauptsächlich katholischen – privaten Sektor).

In *England* ist die Trägerlandschaft bezüglich Fort- und Weiterbildung besonders bunt – und spiegelt auch die Fragmentierung des Sektors wider. Im Prinzip kann ein breites Spektrum an Organisationen – Kommunalbehörden, Hochschulen, private Fortbildungsträger, Einrichtungen der Erwachsenenbildung – Kurse für pädagogische Fachkräfte anbieten. Noch sind die Kommunalbehörden die größten Anbieter für die Kindertageseinrichtungen im nicht staatlichen Sektor – ihre Fortbildungsaktivitäten sind aber aktuell durch einschneidende Finanzkürzungen bedroht. Für die Lehrkräfte in staatlichen Kindertageseinrichtungen bietet die staatliche *Lehrerbildungsagentur (Training and Development Agency)* ein landesweites Programm von Fortbildungsangeboten an. Allerdings sind diese nur wenig auf das frühpädagogische Personal ausgerichtet.

Nach einer bundesweiten Befragung von Karin Beher und Michael Walter (2010) stellt in *Deutschland* die heterogene Gruppe der frei-gemeinnützigen Träger mit einem Anteil von 45% der Fortbildungsträger, 63% der Veranstaltungen und 57% der durchgeführten Stunden mit Abstand die größte Gruppe der Fort- und Weiterbildungsanbieter für frühpädagogische Fachkräfte. Privat-gewerbliche Personen oder Organisationen machen 34% und öffentliche Träger 19% der Fortbildungs- und Weiterbildungsträger aus (Beher/Walter 2010, S. 8).

Noch vielfältiger sind die Veranstaltertypen, beispielsweise: Ein-Person-Unternehmen, Wohlfahrtsverbände, Bildungsinstitute/Bildungsakademien, Volkshochschulen, Behörden, Wissenschaftliche Akademien/Institute, Kirche/Religionsgemeinschaft, berufliche Schulen, Wirtschaftsunternehmen, Hochschulen, Berufs- oder Fachverbände, wirtschaftsnahe Weiterbildungsanbieter.

In manchen Bundesländern (z.B. *Baden-Württemberg*, *Nordrhein-Westfalen*) werden auch Fachschulen als offizieller Fort- und Weiterbildungsträger anerkannt (Diller/Leu 2010). Diese extreme Vielfalt kommt kaum in einem anderen Land vor.

Vergleicht man die Befragungsergebnisse der WiFF-Studie (Behr/Walter 2010) mit den Daten in den nationalen Fallstudien, ist der geringe Anteil der Hochschulen unter den Fort- und Weiterbildungsanbietern in *Deutschland* auffallend (nur 3% der Fortbildungsträger, 2% der Veranstaltungen und 6% der durchgeführten Stunden).

Das ist deutlich anders als beispielsweise in *Dänemark* und *Schweden*, wo die berufsqualifizierenden Hochschulen und Universitäten zu den aktivsten Fort- und Weiterbildungsanbietern gehören. Hier wird auch deutlich, dass der Anteil öffentlicher Fortbildungsträger – beispielsweise die Kommunalbehörden in England, die Kommunen in *Schweden*, *Dänemark* sowie in *Italien* und die staatlichen Fortbildungsträger in *Slowenien* – in anderen Ländern wesentlich höher ist. Hinzu kommt in *Deutschland* die signifikante Doppelrolle der Trägerverbände als Arbeitgeber *und* als einflussreiche Fort- und Weiterbildungsträger.

Zunehmend werden Kooperationspakete zwischen verschiedenen Fort- und Weiterbildungsträgern geschlossen, um Ressourcen und gemeinsame Interessen zu bündeln, wie beispielsweise die neuere Zusammenarbeit in *Dänemark* zwischen den Hochschulen und den Kommunen. Ähnliche Kooperationsprojekte mit Universitäten sind auch in den italienischen Kommunen zu finden.

In *Deutschland* gibt es in *Bayern* eine 20-jährige Tradition der trägerübergreifenden Kooperation der maßgeblichen frei-gemeinnützigen und kommunalen Fortbildungsverantwortlichen mit Vertretern der Ausbildung und Forschung. Mitglieder des *FORUM Fortbildung* am *Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)*³⁸ haben – zusammen mit dem *Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen* – mehrere landesweite und vom Staat geförderte Kampagnen zur Umsetzung des *Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans* gemeinsam konzipiert und durchgeführt, die jeweils von einem der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege koor-

diniert wurden. Seit 2010 können alle Angebote der beteiligten Verbände und Organisationen zusätzlich als Fortbildungsdatenbank auf der Internetseite des IFP eingesehen werden. Dadurch erhöht sich die Transparenz für die pädagogischen Fachkräfte erheblich.

Kooperationsinitiativen in *Rheinland-Pfalz* zwischen Land, Anstellungsträger, kommunalen Spitzenverbänden, Landeselternausschuss und Gewerkschaften haben zu einem gemeinsam vereinbarten Fortbildungscurriculum rund um die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen geführt. Für den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildungsreihe (mindestens 15 Tage) wird nicht ein trägerspezifisches, sondern ein staatliches Zertifikat vergeben.³⁹ Eine derartige Formalisierung kann als ein Schritt in Richtung von anrechnungsfähigen Qualifikationen gesehen werden.

8.2.4 Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht

In *Slowenien* haben die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen einen *grundsätzlichen* rechtsverbindlichen Anspruch auf Fortbildung (fünf Tage oder 15 Tage alle drei Jahre), in *Italien* einen *trägerspezifischen* Anspruch (80 Stunden/Jahr für die Staatsangestellte, zwischen 80 und 240 Stunden für Angestellte von Kommunen).

In *England* haben nur die Lehrkräfte der Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem (etwa ein Zehntel des Personalbestandes insgesamt) einen fest vereinbarten Fortbildungsanspruch (fünf Tage/Jahr).

In *Dänemark* und *Schweden* dagegen gibt es keine Rechtsgrundlagen oder Kollektivvereinbarungen, die ein Fortbildungsrecht für die gruppenleitenden Kernfachkräfte garantieren, obwohl in *Dänemark* die Leitungen der Kindertageseinrichtungen und die pädagogischen Assistentinnen und Assistenten einen vereinbarten Anspruch haben. In *Schweden* haben frühpädagogische Fachkräfte grundsätzlich keinen Anspruch auf eine bestimmte Anzahl von Tagen pro Jahr. Allerdings gibt es eine nicht verbindliche, aber eher selbstverständliche Regelung bei den Kommunen, wonach die Kindertageseinrichtungen vier Tage im Jahr schließen können, um einrichtungsinterne Maßnahmen zur Organisations- und Qualitätsentwicklung durchzuführen.

38 www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/fortbildung.html

39 www.kita.rlp.de/Qualifizierung.150.0.html

Auch in *England* hat die Mehrzahl des Personals in nicht staatlichen Kindertageseinrichtungen keinen verbindlichen Anspruch auf Fort- und Weiterbildung.

In *Ungarn* dagegen ist der Besuch von Fort- und Weiterbildungsangeboten sowohl für Krippenfachkräfte als auch für Kindergartenfachkräfte eine *Pflicht*, denn sie müssen innerhalb eines spezifischen Zeitraums eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten erwerben, um weiter in ihrem Beruf bleiben zu können.

In *Slowenien* und gelegentlich in *Schweden* gibt es spezifische Pflichtveranstaltungen (z.B. bei der Einführung eines neuen Bildungsplans) – aber keine grundsätzliche Fortbildungspflicht.

Die Frage der Fortbildungspflicht wird in *Deutschland* – aber auch in anderen Ländern – oft kontrovers diskutiert. Die SEEPRO-Studie – die alle 27 EU-Länder im Blick hatte – zeigte, dass es trotzdem in weit über der Hälfte der EU-Länder Formen der verpflichtenden Teilnahme an Fortbildungen gibt (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 503). In *Dänemark*, *England*, *Italien* und *Schweden* ist die Teilnahme grundsätzlich freiwillig, wie auch in der Regel in *Deutschland*. Nur in *Mecklenburg-Vorpommern* ist eine Fortbildungspflicht von fünf Tagen und in *Thüringen* von zwei Tagen im Jahr gesetzlich verankert (KiföG M-V 2010; ThürKiTaG 2010).

Die Regelungen für Bildungsurlaub sind in den Bundesländern unterschiedlich; in der Regel haben Erzieherinnen und Erzieher Anspruch auf fünf Tage Bildungsurlaub pro Jahr.

Der *Zehnte Kinder- und Jugendbericht* wies bereits 1998 auf Folgendes hin:

„Als Kommission halten wir es für überfällig, dass Träger von Tageseinrichtungen eine noch zu beschreibende Fortbildungspflicht der Erzieher/innen finanzieren und dass sie Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Fortbildungen freistellen“ (BMFSFJ 1998, S. 209).

Oft aber sehen dies die Träger als Arbeitgeber anders: Sie verweisen zum Beispiel auf fehlende personelle und finanzielle Ressourcen, die die Freistellung der Fachkräfte und die Einstellung von qualifiziertem Ersatzpersonal erschweren. Ein Zeit- und Budgetkontingent für Fort- und Weiterbildungszwecke müsste demnach stärker bei der finanziellen Förderung der Tageseinrichtungen berücksichtigt werden.

8.2.5 Bedingungen der Teilhabe und Freistellung

Da es in *Dänemark* und *Schweden* keine landesweit übergreifende und verbindliche Strategie für die

Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte gibt, sind auch die Teilhabebedingungen sehr unterschiedlich, je nach Fortbildungsrichtlinien und Finanzlage der einzelnen Kommunen. Nach neueren Umfrageergebnissen (NIRAS 2010) hatten sich 26% der Kernfachkräfte und 14% der Leitungen von Kindertageseinrichtungen in *Dänemark* nicht an Fortbildungen beteiligt. In beiden Ländern findet die Fortbildungsplanung in jährlichen Mitarbeitergesprächen statt, wo die Fachkräfte ihre Wünsche äußern können. Letztendlich ist es aber die Leitung, die Entscheidungen bezüglich der Fortbildungsteilnahme trifft. Hier werden meistens die Kernfachkräfte vor den Ergänzungskräften bevorzugt. Dieses Problem der Freistellung wird von der dänischen Expertin hervorgehoben. Sogar die Berufsgruppen mit einem Fortbildungsrecht (Leitungskräfte, Ergänzungskräfte) können diesen Anspruch aufgrund der Arbeitsbedingungen vor Ort nicht immer einlösen.

In einer Umfrage der *Vereinigung der professionell Beschäftigten in Dänemark* (FTE, CASA/Kubix 2005) wurden hinsichtlich der Fortbildungsbeteiligung folgende Hürden genannt: Haushaltskürzungen bei den Kommunen, verstärkte Erwartung an die Übernahme von Kosten durch die Fachkräfte sowie fehlende Gelder für Ersatzfachkräfte.

Ganz anders sieht es in *Ungarn* aus, wo die Fachkräfte ein gesetzlich verankertes Fortbildungsrecht haben. Die Leitung einer Kindertageseinrichtung legt einen ausführlichen Jahresplan bezüglich der Fort- und Weiterbildungswünsche des Teams mit Angabe der Termine und des notwendigen Ersatzpersonals vor. Hier sind die Anstellungsträger verpflichtet, die Fachkräfte beim Fortbildungsbesuch zu unterstützen. Allerdings wird die Freistellung aufgrund von Finanzkürzungen im öffentlichen Haushalt wegen der Bezahlung des erforderlichen Ersatzpersonals immer problematischer, vor allem in kleineren Einrichtungen, wo flexible Aufteilungen im Team nicht möglich sind.

Immer mehr Träger von Kindertageseinrichtungen stehen also im Spannungsfeld der Sicherung der Fortbildungsrechte ihres Personals und der Aufrechterhaltung von Bedingungen für eine qualitätsorientierte Arbeit in den Einrichtungen. Außerdem sind die Anmeldegebühren für die Fortbildung meist höher als die staatliche Förderung, was für das ohnehin niedrig bezahlte Personal ein Problem darstellt.

Die Teilhabebedingungen in *England* werden zunehmend durch die Finanzkürzungen im öffentlichen Sektor bedroht. Die Teilnahmekosten sind nicht nur für das schlecht bezahlte Personal in den nicht staatlichen Einrichtungen oft unerschwinglich, sondern auch für ihre Arbeitgeber, vor allem für die privaten frei-gemeinnützigen Einrichtungsträger, die derzeit oft um das Überleben kämpfen. Außerdem sind diese nicht verpflichtet, ihr Personal fortzubilden.

In *Italien* bieten die Kommunen günstige Teilnahmebedingungen für gesamte Personalteams in den Einrichtungen unter ihrer Trägerschaft.

Slowenien besitzt die günstigsten Teilhabebedingungen über den gesamten Personalbestand hinweg. Die Kernfachkräfte haben nicht nur ihre geregelten Fortbildungstage, sondern die Kosten dafür werden nahezu vollständig übernommen – auch die Reise- und Übernachtungskosten. Allerdings haben die Ergänzungskräfte nicht die gleichen Teilhabechancen wie das Bildungspersonal.

In *Deutschland* heißt es beispielsweise im sächsischen Gesetz über Kindertageseinrichtungen, „die Träger der Kindertageseinrichtungen sorgen dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig Zugang zu Angeboten der Fortbildung und Fachberatung haben“ (SächsKitaG 2011, §21). Dies scheint aber nicht landläufige Praxis zu sein. Nach Einschätzungen

der Weiterbildungsanbieter in der bundesweiten WiFF-Befragung (Beher/Walter 2010, S. 30) waren nahezu die Hälfte (46%) „voll und ganz“ der Meinung, dass berufliche Belastungen die Teilnahme an Weiterbildung erheblich erschweren. Zwischen 43% und 47% meinten, dass bezahlte Freistellung viel zu selten erfolge und dass Teilnahmegebühren und sonstige Kosten in viel zu geringem Umfang vonseiten der Arbeitgeber übernommen würden.

Mit Blick auf die Bedingungen für Weiterbildung sind die staatlichen Stipendien eine herausragende Stärke des *dänischen* Systems. Diese können alle Kernfachkräfte und Ergänzungskräfte beantragen, wenn sie einer formalen Weiterbildung nachgehen wollen.

8.2.6 Aktuelle Themenschwerpunkte

In keinem Land wird eine offizielle Statistik zu den Themen der meistbesuchten Fortbildungen geführt. Für den staatlichen Bereich werden in *Italien*, *Slowenien* und in *Ungarn* diese Informationen zwar erhoben, aber nicht ausgewertet.

Folgende Übersicht gibt einen Einblick in die aktuellen Themenschwerpunkte, die von den Länderberichten genannt werden und meist in Absprache mit weiteren Experten im Feld zusammengetragen wurden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Aktuelle Themen der Fort- und Weiterbildung in sechs Ländern

	Themen	Besonderer Anlass
Dänemark	Sprachentwicklung	Sprachstandmessungen rechtlich verankert im Tagesbetreuungsgesetz von 2007
	Inklusion und Prävention bei mehrfach benachteiligten Kindern	Prioritätsthema in Politik und Praxis – viele formale Weiterbildungen befassen sich mit diesem Thema
	Qualitätsmanagement	Prioritätsthema für die Leitungen von Kindertageseinrichtungen
England	Lernen im Freien	Umsetzung des Bildungsplans 2008 für Kinder bis zu fünf Jahren
	Kinder bis zu drei Jahren	Umsetzung des Bildungsplans 2008 für Kinder bis zu fünf Jahren
	Leitung und Management	Prioritätsthema für Leitungen von Kindertageseinrichtungen im nicht staatlichen Sektor
	Zukunftsthema? Frühe Intervention und Familienunterstützung	Neuer Schwerpunkt der Koalitionsregierung

	Themen		Besonderer Anlass
Italien	Vielfalt und Inklusion (insbesondere Kinder mit Behinderungen und Kinder mit nichteuropäischer Herkunftskultur)		
	Beziehungsaspekte in der frühpädagogischen Arbeit		
	Pädagogische Evaluation		
Schweden	Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften		Bildungsplanrevision 2011
	Pädagogische Dokumentation und Evaluation		Bildungsplanrevision 2011
	Mehrsprachigkeit/Interkulturelle Fragen		14% der Kinder im vorschulischen Alter sind nicht schwedischer Herkunft
	Computer-Literacy		
	Gender-Fragen		
	Zukunftsthema? Frühpädagogik und nachhaltige Entwicklung		In manchen Kommunen laufen bereits Forschungsprojekte mit begleitenden Fortbildungen
Slowenien	Frühe Bildung		Umsetzung des Nationalen Bildungsplans auf einrichtungsspezifischer Ebene
	Erziehungspartnerschaften mit Familien		
	Vorläuferkompetenzen in Lesen/Schreiben		
	Beobachtung und pädagogische Dokumentation		
	Curriculum-Planung		
Ungarn	Inklusion	Kinderkrippen	
	Kommunikationstraining für die Arbeit in der Kindergruppe		
	Kommunikationstraining für die Arbeit mit Eltern		
	Inklusion	Kindergärten	
	Literacy		
	Übergang zur Schule		

In *Deutschland* lag der Themenfokus der Fort- und Weiterbildungsangebote in den letzten Jahren stark auf der Umsetzung der landesspezifischen Bildungspläne. So wurden in Gesprächen mit Ländervertretern über die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung drei „Themen mit besonderer Relevanz“ identifiziert (Diller/Leu 2010):

- (1) Sprachstandfeststellung und Sprachförderung
- (2) Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule
- (3) Naturwissenschaften.

Dies sind auch makropolitische Themen, die im breiteren Kontext der OECD-PISA-Untersuchungen und weiterer international vergleichender Studien (TIMSS, IGLU) zu sehen sind.

Auch in *England*, *Schweden* und *Slowenien* orientieren sich die von den Expertinnen genannten Themen ausdrücklich an neuen bzw. revidierten Bildungsplänen – aber auch an makropolitischen Fragen („Sprachstandfeststellung“ in *Dänemark*, „Sprache“ und „Naturwissenschaften“ in *Schweden*, „Vorläuferkompetenzen in Lesen/Schreiben“ in *Slowenien* sowie „Literacy“ und „Übergang in die Schule“ in *Ungarn*).

Bei einer bundesweiten WiFF-Analyse der Fortbildungsprogramme (insgesamt 96) von frühpädagogisch relevanten Weiterbildungsanbietern wurden die einzelnen Themen nach fünf Schwerpunkten systematisiert (Baumeister/Grieser 2011, S. 33 f; in Klammern der Prozentanteil der Angebote):

- Bildung: Begleitung, Unterstützung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern (41,0%)
- Pädagogik: Verständnis für Kinder in ihrer Lebenswelt und Pädagogisches Handeln (23,5%)
- Weiterentwicklung im Beruf und Gestaltung des Arbeitsplatzes Kindertageseinrichtung (16,4%)
- Leitung von Institutionen und Entwicklung von Teams (10,8%)
- Zusammenarbeit mit Familien und anderen Akteuren im Sozialraum (8,2%).

Während in *Dänemark* „Inklusion und Prävention bei mehrfachbenachteiligten Kindern“, in *Italien* „Vielfalt und Inklusion“ und in *Ungarn* „Inklusion“ als eines der drei wichtigsten Themen identifiziert wurde, fehlt nach den Ergebnissen der WiFF-Recherchen das Thema „Inklusion“ in den Fortbildungsprogrammen von *Deutschland*.

Fortbildungen zum Thema „Spracherziehung und Sprachförderung“ erreichen bei einer Auflistung von „Top-Themen“ nur 2,9% des Gesamtangebots (Baumeister/Grieser 2011). Sogar innerhalb der Angebote im Bereich „Bildung“ liegt der Anteil bei nur 6,5%. Hier scheint sich eine signifikante Schere zwischen den Vorstellungen der Länderbehörden und dem tatsächlichen Angebot im Feld aufzutun.

Auch der geringe Stellenwert des Themas „Partizipation von Kindern“ (1,1% der Angebote im Bereich „Bildung“) sticht hervor und deutet darauf hin, dass eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Fortbildungsverantwortlichen auf Landesebene und den Fort- und Weiterbildungsanbietern bezüglich der Programminhalte wichtig wäre – nicht zuletzt, um die extrem breite Palette von Themen etwas mehr auch auf bildungs- und sozialpolitisch wichtige Schwerpunkte zu konsolidieren.

In *Slowenien* zum Beispiel ist die *Nationale Bildungsagentur* für die übergreifende Planung des offiziellen Fort- und Weiterbildungsangebots für das Bildungspersonal in Schulen und Kindertageseinrichtungen verantwortlich. Die bevorzugten Formen und Themen

werden öffentlich ausgeschrieben; für die pädagogischen Fachkräfte sind das in erster Linie Angebote zur individuellen Kompetenzstärkung sowie Teamfortbildungen unter Beteiligung des Gesamtpersonals einer Einrichtung. Die genehmigten Fort- und Weiterbildungsangebote werden auf der Internetseite des Ministeriums veröffentlicht und für die Teilnahme an diesen Angeboten erhalten die Fachkräfte ein Zertifikat, das als Berechtigungsnachweis für eine Beförderung gelten kann.

In *Ungarn* müssen die Fort- und Weiterbildungsangebote vom jeweiligen Ministerium genehmigt werden, das auch für das Monitoring der Fortbildungskurse verantwortlich ist. Fortbildungsträger haben hier Dokumentationspflicht.

8.2.7 Anrechnungsverfahren und berufliche Aufstiegschancen

Grundsätzlich gilt: für die Teilnahme an *nicht formalen* Fortbildungen werden nur selten Kreditpunkte vergeben – höchstens ein Teilnahmezertifikat – und in der Regel erfolgt keine berufliche Beförderung oder Gehaltserhöhung.

Dies ist besonders nachteilig in Ländern wie *England*, wo das Qualifizierungssystem mehr Gewicht auf Alternativformen des Qualifikationserwerbs legt.

In *Italien* dagegen gibt es keine zusätzlichen Qualifizierungswege außerhalb der *formalen* Bildungs- und Ausbildungssysteme.

Von den hier dargestellten Ländern hat *Slowenien* das am besten ausdifferenzierte System der Kreditpunkte-Anrechnung, verbunden mit transparenten beruflichen Beförderungsstrukturen. Durch die Teilnahme an anerkannten Angeboten der Fort- und Weiterbildung und beim Nachweis von weiteren anrechnungsfähigen Tätigkeiten können frühpädagogische Fachkräfte Kreditpunkte für die Bewerbung auf eine Funktionsstelle sammeln. Zurzeit gibt es drei entsprechende Funktionsstellen: Mentorin, Fachberaterin und überregionale Fachberaterin. Die erworbenen Titel werden auf Dauer vergeben und sind mit einer Gehaltserhöhung verbunden. Kreditpunkte werden zusätzlich für eine lange Liste von anrechnungsfähiger „zusätzlicher professioneller Arbeit“ vergeben. Im *slowenischen* Länderbericht werden 25 dementsprechende Aktivitäten aufgelistet – von der Betreuung von Studierenden/Praktikantinnen über die Leitung von Arbeitsgruppen in der Tageseinrichtung bis hin

zur Publikation eines Fachbeitrags in einer internationalen Fachzeitschrift oder eine Amtsperiode im *Rat der Bildungsexperten*.

Aber auch in *Ungarn*, vor allem bei den Angeboten für Krippenfachkräfte, gibt es ein transparentes Anrechnungsverfahren für ein breites Spektrum an Fortbildungsaktivitäten, die in anderen Ländern eher als „nicht formale Fortbildung“ eingestuft werden. Eine spezifische Anzahl von Kreditpunkten wird für folgende Fortbildungsaktivitäten vergeben: Themenspezifische Seminare, einrichtungsinterne Fallstudien und Supervision, Fachkonferenzen, Studienreisen sowie professionelle Workshops. Für weitere informelle und kurzzeitige Inhouse-Fortbildungen, die sich vorwiegend mit Fragen der Organisations- und Qualitätsentwicklung befassen, werden keine Kreditpunkte vergeben. Allerdings – anders als in *Slowenien* – dienen die erworbenen Kreditpunkte dem Erhalt der Arbeitsstelle und in der Regel nicht einem beruflichen Aufstieg.

In *Dänemark* ist es im Rahmen der formalen Weiterbildungsangebote möglich, Kreditpunkte über einen bestimmten Zeitraum zu sammeln, die dann für einen Master- oder Diplomstudiengang angerechnet werden. Im Falle der Aufbaustudiengänge können die notwendigen 60 Kreditpunkte über drei Jahre gesammelt werden. Doch nur etwa ein Fünftel der *pædagoger* mit einem Diplomabschluss nehmen die vorherige Tätigkeit wieder auf. Sie übernehmen eher die Leitung einer Einrichtung oder arbeiten als Lehrkraft in der Fortbildung – sie nutzen also die erworbene Zusatzqualifikation als Sprungbrett für eine höhere Position.

In *Schweden* müssen sich Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen nicht für einen vollen Studiengang einschreiben, sondern sie können auch Kreditpunkte für die Teilnahme an einzelnen Kursmodulen sammeln, die meist mit 7,5 Kreditpunkten bewertet werden. Auch die Ergänzungskräfte (*barnskötare*) können sich mittels berufsbegleitender Aufbaustudiengänge als pädagogische Fachkraft für die Kindertageseinrichtung qualifizieren, wobei aufgrund ihrer bisherigen Berufserfahrung 15 der erforderlichen 210 Kreditpunkte angerechnet werden. Darüber hinaus wird die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen nicht in standardisierter Form anerkannt, auch wenn eine nachgewiesene Teilnahme in den meisten Fällen förderlich bei der Bewerbung um eine neue Stelle ist.

In *Italien* ebenso wie in *England* gibt es für die Fachkräfte im nicht staatlichen Sektor keine An-

rechnungsverfahren für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung, die zum beruflichen Aufstieg führen.

Verfahren zur Anerkennung bereits erworbener *nicht formaler* Kompetenzen, die für den Erwerb *formaler* Kompetenzen auf Hochschulniveau angerechnet werden können, scheinen in den meisten Ländern umstritten und zeitaufwendig zu sein. In *Dänemark* zum Beispiel wurde 2007 ein *Gesetz über die Anerkennung von Realkompetenzen* verabschiedet. Das daraus entstandene Instrument zur „Evaluation von Realkompetenzen“ kostet aber rund 600 € pro Evaluation und wird deswegen auch aus Kostengründen wenig eingesetzt.

Bezüglich des „Marktwertes“ absolvierter Fortbildungsseminare in *Deutschland* bleiben offene Fragen. Haben sie einen kumulativen Wert? Werden sie anerkannt, wenn eine pädagogische Fachkraft in eine andere Region zieht, den Anstellungsträger wechselt oder sich für ein weiterqualifizierendes Studium anmelden will?

Die *Kultusministerkonferenz (KMK)* verabschiedete bereits 2002 eine grundsätzliche Empfehlung zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“, nach der bis zu einer Höhe von 50% der im Studiengang vorgesehenen Kreditpunkte (etwa 90 ECTS bei einem sechssemestrigen Bachelorstudiengang) anerkannt werden können (KMK 2002), und diese Position wird im Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der JFMK und KMK bestätigt (JFMK 2010).

Prinzipiell können also *formal zertifizierte, non formale* und *informelle* Kompetenzen angerechnet werden. Doch wie sieht die reale Umsetzung aus? Aufgrund der föderalen Zuständigkeit für Bildung und der strukturellen Unterschiede zwischen den Bundesländern besteht noch erheblicher Handlungsbedarf bei der Herstellung und Umsetzung eines kohärenten Qualifizierungssystems mit konsistenten, anschlussfähigen und durchlässigen Strukturen (Diller 2010, S. 13). Immerhin wird mittlerweile in den meisten FH-Bachelorstudiengängen mit dem Schwerpunkt Elementar-/Früh-/Kindheitspädagogik eine absolvierte Fachschulausbildung auch angerechnet – je nach Hochschule sind das rund 30% der Studienleistungen (Keil/Pasternack 2011, S. 133).

Die Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* (ANKOM) zur Prüfung von

individuellen, pauschalisierten und kombinierten Verfahren machte aber deutlich, dass die bisherigen Verfahren der Anrechnung viel Zeit und Ressourcen erfordern (Diller 2010, S. 12). Dies deckt sich mit den berichteten Schwierigkeiten, die in einigen der nationalen Fallstudien bezüglich bereits erworbener, nicht formaler Kompetenzen erwähnt wurden. Staatlich anerkannte, transparente Anrechnungsverfahren, die auch eine Reihe der *nicht formalen* Fortbildungstätigkeiten von frühpädagogischen Fachkräften berücksichtigen, sind noch eine Seltenheit.

Die fehlenden beruflichen Aufstiegschancen für Erzieherinnen und Erzieher sind in Deutschland bereits seit den 1970er-Jahren ein wiederkehrendes Thema in der Fachliteratur (Ebert 2006). Wie sehen aktuelle Einschätzungen aus? Was ist der individuelle Nutzen der Fortbildungsteilnahme im Sinne von beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten? 43% der befragten Weiterbildungsanbieter der WiFF-Recherche sahen dies als ungelöstes Problem (Behr/Walter 2010, S. 30).

8.2.8 Forschung und Monitoring

In ihren Analysen zu den Schwächen der jeweiligen Systeme der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte nennen die nationalen Expertinnen mehrfach die fehlende feldspezifische Forschung und Evaluation für diesen Bereich.

Von den hier untersuchten Ländern finden vor allem in *England* umfangreiche Forschungsstudien statt (beispielsweise die EPPE⁴⁰-Studie), die Aufschluss über den Qualifikationsstand und die Qualifizierungschancen von frühpädagogischen Fachkräften geben – dennoch befassen sich nur wenige ausschließlich mit Fragen der Fort- und Weiterbildung. Umso erfreulicher ist die eigens für diese Studie durchgeführte Umfrage von Denise Hevey (England) mit Ergebnissen von 21 Organisationen, die für die Fort- und Weiterbildung (Planung, Durchführung, Evaluation) frühpädagogischer Fachkräfte zuständig sind. Sie befürworteten mehrheitlich folgende Aspekte:

- Festlegung eines verbindlichen Anspruchs auf Fortbildung (nicht nur für die Fachkräfte im staatlichen Sektor)
- Akkreditierung aller Fortbildungsanbieter und Fortbildungskurse

- Staatliche Förderung für Fortbildung im nicht staatlichen Sektor
- Übernahme oder zumindest Teilübernahme der Kosten
- Trägerübergreifende Zertifizierung und Akkreditierung, verbunden mit einem flexiblen System der Kreditpunktanrechnung.

In *Dänemark* wird unterschieden zwischen staatlich geförderter, gewerkschaftlich geförderter und akademischer Forschung. Nur wenige staatlich geförderte Studien haben sich mit dem Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung befasst, während BUPL (Gewerkschaft für *pædagog*) und FOA (Gewerkschaft für pädagogische Assistenten und Tagespflegepersonen) regelmäßige Befragungen ihrer Mitglieder durchführen. BUPL finanziert zudem Forschungsprojekte, die die Weiterbildung und berufliche Laufbahnentwicklung von *pædagog* untersuchen. Forschungsbedarf gibt es derzeit bezüglich der Motivation der Fachkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen.

In *Schweden* gibt es kaum landesweite Befragungen über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, aber die Anzahl der kleineren, qualitativ ausgerichteten Studien an den Universitäten wächst kontinuierlich.

In *Slowenien* erscheinen die Ergebnisse einer staatlich beauftragten Befragung unter anderem zur Beteiligung an Fort- und Weiterbildung im neuen *Weißbuch Bildung* (2011). Allerdings wird nicht differenziert zwischen den Fachkräften der Schulen und der Kindertageseinrichtungen, deshalb können nur wenige Schlussfolgerungen für den frühpädagogischen Bereich gezogen werden. Das nicht staatliche *Forschungs- und Entwicklungszentrum* (FEZ) in Ljubljana führt regelmäßige Befragungen im *Step-by-Step*-Netzwerk durch (700 Leitungen, Fachkräfte und Ergänzungskräfte); eine aktuelle Studie von Tatjana Vonta u.a. (2011) zeigt große Akzeptanz und Zufriedenheit im Hinblick auf die Fortbildungsaktivitäten des Netzwerks.

In *Italien* und *Ungarn* mangelt es grundsätzlich an einer Forschung zur Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In *Italien* gibt es zwar durchaus Kollaborationen zwischen den Kommunen und Universitäten bezüglich der Erforschung von regionalen Initiativen und Projekten, es mangelt aber völlig an landesweiten Untersuchungen über spezifische Fort- und Weiterbildungsfragen (z.B. Zugangschancen).

40 Effective Provision of Preschool Education.

cen, Motivation, Wissenstransfer, Effektivität). Trotz eines gut entwickelten Monitoring-Systems werden in *Ungarn* die Daten kaum für die Qualitätsentwicklung im Fort- und Weiterbildungsbereich ausgewertet.

In *Deutschland* wurde Fort- und Weiterbildung als Gegenstand der vom BMFSFJ geförderten und von zehn Bundesländern finanziell unterstützten *Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder* (2000 bis 2006) ausgeklammert. Daten zur Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals erscheinen nicht im *Bildungsbericht 2010* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), ebenso wenig wie im *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009* der Bertelsmann-Stiftung (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010).

Die WiFF-Initiative ermöglicht zum ersten Mal bundesweit angelegte und bislang fehlende Detailuntersuchungen des Fort- und Weiterbildungssystems, die einen konkreten Bezug zum komplexen System der Kindertageseinrichtungen haben und sich nicht nur an hochschulpolitischen Maßnahmen orientieren.

8.2.9 Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen

In *Italien*, *Slowenien* und *Ungarn* wurde ein *Nationaler Qualifikationsrahmen* (NQR) noch nicht verabschiedet.

In *Schweden* bezieht sich der NQR (2011 überarbeitet) nur auf den Hochschulsektor.

Der *dänische* NQR dagegen, der 2009 vorgelegt wurde, erfasst das gesamte Bildungssystem sowie die Bereiche Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Er wird in acht Stufen organisiert und soll bis 2012 weiter ausdifferenziert werden. Der Abschluss für Kernfachkräfte der Kindertageseinrichtungen in *Dänemark* (*pædagog*) wird auf EQF-Niveau 6 eingestuft.

England hat wohl das differenzierteste System der Qualifikationsrahmen (bereits in den frühen 1990er-Jahren wurde ein *Nationaler Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung* eingeführt). Zurzeit gibt es zwei Qualifikationsrahmen (für die berufliche Bildung und für die Hochschulbildung), die noch weiter aufeinander abgestimmt werden müssen.

Seit 2006 wurde in *Deutschland* eine Reihe von fachbezogenen Qualifikationsrahmen vorgelegt, die sich allerdings an jeweils unterschiedlichen Referenzsystemen orientieren (Sozialarbeit, Frühpädagogik, Kindheitspädagogik) (Keil/Pasternack 2011). Übergeordnete Qualifikationsrahmen mit jeweils acht

Kompetenzniveau-Stufen sind der EQR (2008) und der *Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (2011). Im ersten Quartal 2012 soll ein Vorschlag für die Zuordnung formaler Qualifikationen des deutschen Bildungssystems an die EU weitergeleitet werden.⁴¹

Endgültige Festlegungen bezogen auf den EQR sind wohl in keinem der sechs Länder abgeschlossen. Auch die Herstellung von praktikablen Anrechnungsverfahren für informell erworbene Kompetenzen wird vermutlich für alle auch künftig eine Herausforderung bleiben.

41 www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/document/Manager/sfdoc.file.detail&ParentID=1238068512117&fileID=1301481667484&active=SFD0C

9 Zusammenfassung und Ausblick

Die Studie gibt einen aktuellen und systematischen Einblick in die Fort- und Weiterbildungssysteme in Dänemark, England, Italien, Schweden, Slowenien sowie in Ungarn und setzt Kernmerkmale dieser Systeme in Bezug zur Fort- und Weiterbildungslandschaft in Deutschland.

Die Bedingungen für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte stellen sich sehr unterschiedlich dar:

In Ländern, in denen die frühpädagogischen Kernfachkräfte staatliche Angestellte sind (beispielsweise in Slowenien) bzw. im staatlichen Bildungssektor arbeiten (teilweise in England, Italien und Ungarn), sind die Rahmenbedingungen insgesamt (mit Ausnahme von Schweden) weitaus stärker geregelt – das gilt auch für die kommunal angestellten Fachkräfte in Italien.

In den Ländern mit besonders heterogenen Trägerschafts- und Arbeitgeberstrukturen (nicht staatlicher Sektor in England – auch Deutschland), sind auch die Rahmenbedingungen vielschichtig und von der Tendenz her wenig reguliert im Sinne von trägerübergreifenden Verbindlichkeiten.

Trotz der unterschiedlichen Spezifika der nationalen Systeme der Kindertageseinrichtungen sind die Herausforderungen an die Strukturen der Fort- und Weiterbildung zum Teil durchaus ähnlich.

Für die einzelnen Länder stellen sich demnach folgende *Fragen für die Zukunft*:

- Wie kann mehr Verbindlichkeit in der Form von allgemeinen Rahmenvereinbarungen und einer expliziten Fort- und Weiterbildungspolitik geschaffen werden? (Dänemark, Deutschland, England, Schweden)
- Wie können verlässliche Referenzsysteme von Qualitätskriterien für alle Fort- und Weiterbildungsträger geschaffen werden? (Deutschland, England, Italien, Ungarn)
- Wie kann eine angemessene Priorisierung bei der Themenwahl der Fortbildungsprogramme erreicht

werden – das heißt: eine Balance zwischen Themen mit makropolitischen und einrichtungsspezifischer Relevanz? (Deutschland, England, Slowenien, Ungarn)

- Wie kann mehr Kohärenz, Durchlässigkeit und Transparenz sowohl innerhalb der formalen Weiterbildungsstrukturen als auch zwischen den *nicht formalen* und *formalen* Fort- und Weiterbildungsaktivitäten erreicht werden? (Dänemark, Deutschland, England, Italien, Schweden)
- Wie können Anstellungsträger verlässlicher gefördert werden, um Freistellungen für Fortbildung nicht zu gefährden? (Dänemark, Deutschland, England, Schweden, Ungarn)
- Wie können verbindliche Kooperationsstrukturen zwischen der Verwaltung und den Trägern der Kindertageseinrichtungen sowie Forschungs- und Ausbildungsinstitutionen auf regionaler Ebene gestärkt werden? (Deutschland, England, Italien)
- Wie können Zugangschancen für *alle* Fachkräfte geschaffen werden – unabhängig von regionalen Bedingungen (Stadt/Land) und der jeweiligen Finanzlage der Kommunen? (Dänemark, Schweden, Ungarn)
- Wie können zielgruppenspezifische Fort- und Weiterbildungsangebote für Koordinierungs- und Beratungsfachkräfte gestärkt werden? (Deutschland, Italien)
- Wie kann bei den Fort- und Weiterbildungsangeboten die interprofessionelle Orientierung (Zusammenarbeit zwischen Bildung, Soziales, Gesundheit) frühpädagogischer Fachkräfte bezüglich Prävention und Intervention gestärkt werden? (Alle Länder)
- Wie können Forschung und wissenschaftliche Evaluation gestärkt werden, beispielsweise durch die Förderung von Untersuchungen zum Fortbildungsbesuch und zur Fortbildungsmotivation sowie zu den kurz- und langfristigen Effekten verschiedener Fortbildungsformen? (Alle Länder)

Als anregend für alle sind unter anderem folgende Beispiele hervorzuheben:

- Die kontinuierliche Investition in innovative und kontextsensible Fortbildungsformate, die eine dialogische und reflexive Partizipation aller Fachkräfte in einer Tageseinrichtung bzw. Region ermöglichen – beispielsweise in den größeren Kommunen Mittel- und Norditaliens.

- Die großzügige staatliche Finanzierung (Stipendien) in Dänemark für diejenigen, die eine formale Weiterbildung absolvieren wollen sowie die grundsätzliche Übernahme von allen Kosten für den Fortbildungsbesuch in Slowenien.
- Die Verbindung zwischen beitragsfreier und anrechnungsfähiger Fortbildungsbeteiligung und transparenten beruflichen Entwicklungschancen und Beförderungsstrukturen in Slowenien.
- Die Durchlässigkeit der Qualifizierungsstrukturen in England.
- Die öffentlich geförderten regionalen Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Dänemark, Italien und Schweden.
- Die Gleichwertigkeit der Fortbildungsbedingungen für Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sowie für Lehrkräfte der Schulen in Slowenien.

Diese fort- und weiterbildungsrelevanten Fragen in einen länderübergreifenden, internationalen Rahmen zu setzen, birgt möglicherweise auch Anregungspotenzial für kritisch-reflektierende Prozesse über die Weiterentwicklung des Systems der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland.

10 Literatur

- Allen, Graham (2011): Early Intervention: the next steps. An independent report to her Majesty's Government by Graham Allen, MP. media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/graham%20allens%20review%20of%20early%20intervention.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld
- Baumeister, Katharina/Grieser Anna (2011): Berufs begleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München
- Becker, Wolfgang (2002): Fortbildungskonzepte im Zeichen des Innovationsdrucks. In: Fthenakis, Wasilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim/Basel, S. 225–244
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München
- Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kathrin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh
- Bondioli, Anna/Ferrari, Monica (Hrsg.) (2004): Verso un modello di valutazione formativa. Bergamo: Edition Junior
- Bottigli, Lilia (2010): Professionals and parents in play. In: Rivista italiana di educazione familiare, H. 1, S. 57–64
- Brooker, Liz/Rogers, Sue/Ellis, Daisy/Hallet, Elaine/Roberts-Holmes, Guy (2010): Practitioners' Experiences of the Early Years Foundation Stage. Department for Education. London
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Drucksache 13/11368, 25.08.98. www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/10_Jugendbericht_gesamt.pdf
- BUPL (2008): Pædagogisk assistent uddannelse (BUPL brief on the PA-training). Copenhagen
- Children in Scotland (2010): Working it out. Exploring the benefits of Danish Pedagogy. Scottish report on pedagogues in Denmark. [bupl.dk/iwfile/BALG-87MD8T/\\$file/Int.DenmarkReport2010.pdf](http://bupl.dk/iwfile/BALG-87MD8T/$file/Int.DenmarkReport2010.pdf)
- Children's Workforce Development Commission (CWDC) (30.09.2010): Scoping Paper on Continuing Professional Development (CPD) in the Early Years Sector. Unpublished paper prepared for the Department of Education by the CWDC Early Years Programme Team. Leeds
- Council of the European Union (2009): Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training, ET 2020. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF
- Danish Ministry of Education (2010): The Danish qualification framework for lifelong learning. en.iu.dk/transparency/qualifications-frameworks/about-the-qualifications-framework
- Danish Ministry of Social Affairs (2007/2011): Act on Day-Care, After-School and Club Facilities, etc. for Children and Young People. english.sm.dk/social-issues/children-and-youth/daycarefacilities/Sider/Start.aspx
- Danish Ministry of Social Affairs (2011): Task Force: Fremtidens Dagtilbud. Web-article on the Task Force on the Future Daycare Facilities. www.sm.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/Dagtilbudsomraadet/Fremtidens-dagtilbud/Sider/default.aspx
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008): Statutory framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for children from birth to five. Nottingham: DCSF publications
- Department for Education (DfE)/Department of Health (DH) (2011): Supporting families in the Foundation Years. London. www.education.gov.uk/publications

- Di Giandomenico, Isabella/Musatti, Tullia/Picchio Mariacristina (2008): Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. In: Rassegna Italiana di Valutazione, H. 40, S. 89–106
- Diller, Angelika (2010): Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. München. www.weiterbildungsinitiative.de
- Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf (2010): Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse aus Gesprächen mit Ländervertreterinnen und -vertretern der Ressorts „Ausbildung“ und „Arbeitsfeld“. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin – Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg/Basel/Wien
- Eurydice Network (2009): Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. EACEA. Brussels. eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf
- EVA (2009): Emnemæssige overlap mellem moduler i udvalgte diplomuddannelser. Report on course overlaps in diploma programmes. Danish Evaluation Institute. Kopenhagen. english.eva.dk/
- Field, Frank (2010): The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults. The report of the Independent Review of Poverty and Life Chances. Prepared for HM Government by Frank Field MP. London
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel
- FTF, CASA/Kubix (2005): Efter- og videreuddannelse for FTF'ere. Report on further education for pedagogues and other professions. www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=71
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim/Basel
- Gandini, Lella/Pope Edwards, Carolyn (Hrsg.) (2001): Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care. New York/London: Teachers College, Columbia University
- Hadfield, Mark/Jopling, Michael/Royle, Karl/Waller, Tim (2010): First National Survey of Practitioners with EYPS. Leeds: CWDC
- Hevey, Denise/Curtis, Audrey (1992): Training to Work in the Early Years. In: Pugh, Gillian (Hrsg.) (1992): Contemporary Issues in the Early Years. London: Paul Chapman
- Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung im Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft Pädagogische Professionalität, S. 248–267
- Högskolverket – Swedish National Agency for Higher Education (2008): Uppföljande utvärdering av lärutbildningen. (Evaluation of teacher education. A follow up). Stockholm (Rapport 2008:8)
- Italian National Institute of Statistics ISTAT (2010): L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2008/2009. Rom. www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20100614_00
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Umlaufbeschluss vom 14. Dezember 2010. www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/06-2010_JFMK-Umlaufbeschluss_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf
- Kaga, Yoshie/Bennett, John/Moss, Peter (2010): Caring and Learning Together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education. UNESCO. Paris. www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=187818&set=4EB59EEF_0_223&gp=1&lin=1&ll=1
- Karlsson Lohmander, Maelis/Löfqvist, Monica (2008): Developing children's relations: interactions and peer learning in early childhood settings in Sweden. In: Kutnick, P./Genta, M.L./Brighi, A./Sansivini, A. (Hrsg.) (2008): Relational Approaches in Early Education. Enhancing Social Inclusion and Personal Growth for Learning. Bologna: CLUEB – Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna. Bologna, S. 250–275
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer (2010): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qua-

- lifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik. HoF-Arbeitsberichte 2'2011. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss vom 28.06.2002. www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf
- Kutnick, Peter/Genta, Maria Luisa/Brighi, Antonella/Sansivini, Alessandra (Hrsg.) (2008): *Relational Approaches in Early Education. Enhancing Social Inclusion and Personal Growth for Learning*. Bologna: CLUEB – Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna
- Lazzari, Arianna (2011): *Reconceptualising professional development in early childhood education. A study on teachers' professionalism carried out in Bologna province*. Unpublished PhD thesis. Bologna
- Lazzari, Arianna (2012): *Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna*. To be published in Volume 32, *Early Years – An International Journal of Research and Development*
- Lelli, Luciano/Summa, Ivana (2001): *Professionalità docente per l'innovazione: gli scenari, le pratiche, i supporti, i modelli della formazione in servizio*. Napoli: Tecnodid
- Leu, Hans Rudolph (2012): *Vertikale Durchlässigkeit im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen aus empirischer Sicht. Forschungsergebnisse der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. In: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmarck, Maren (Hrsg.): *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung*. Wiesbaden
- Lumsden, Eunice (2011): *Early Years Professional Status: a new professional or a missed opportunity? An exploration of the concept of professional identity through a critique of the concept and implementation of Early Years Professional Status as a new professional role*. Unpublished Ph.D. thesis to be submitted for examination autumn 2011, University of Northampton. Northampton
- Manini, Milena (2001): *L'istituzione competente: criteri di identificazione*. In: Gherardi, Vanna/Manini, Milena: *Didattica generale*. Bologna: CLUEB
- Mantovani, Susanna (2001): *Meeting new kinds of family needs*. In: Gandini, Lella/Pope Edwards, Carolyn: *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. New York/London: Teachers College, Columbia University, S. 67–77
- Mårdsjö, Ann Charlotte (2005): *Lärandets skiftande innebörder – uttryckt av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ministry of Education and Sport (2011): *White Paper on Education*. www.belaknjiga2011.si/pdf/resitvepercentperpercentperpercent20psspercentperpercentperpercent20zaperpercentperpercentperpercent20vrtce.pdf
- Musatti, Tullia/Picchio, Mariacristina/Di Giandomenico, Isabella (2010): *Valutare in un sistema integrato*. In: AAVV (Hrsg.): *La qualità dei servizi per l'infanzia nella società globale*. Bergamo: Edition Junior, S. 131–136
- Mussati, Tullia/Picchio, Mariacristina/Mayer, Susanna (2010): *A continuous support to professionalism: the case of Pistoia ECE provision*. Report prepared for the CoRe project: *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture*
- New, Rebecca/Cochran, Monrieff (Hrsg.) (2009): *Early childhood education. An international encyclopedia*. Westport: Praeger
- Nigris, Elisabeth (2009): *Teacher training*. In: New, Rebecca/Cochran, Monrieff (Hrsg.): *Early childhood education. An international encyclopedia*. Westport: Praeger, S. 1145–1150
- NIRAS Analyse og Strategi and Servicestyrelsen (2010): *Kortlægning og analyse af efteruddannelses- og kompetenceudviklingsmuligheder*. Report mapping and analysing the possibilities for further education for staff in early childhood services. Copenhagen
- Nørregaard-Nielsen, Esther/Holm Hansen, Vibeke (2007): *BUPLs Medlemsundersøgelse*. Survey on the members of the union BUPL. [www.bupl.dk/iwfile/BALG-7Y3JKV/\\$file/Medlemsundersogelse%202007.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7Y3JKV/$file/Medlemsundersogelse%202007.pdf)
- Oberhuemer, Pamela (2005 a): *Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and*

- Issues of Professionalism. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 13. Jg., H. 1, S. 5–16
- Oberhuemer, Pamela (2005 b): Ein Blick ins Ausland – was kann er bieten? Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen. In: Klein & Groß (Teil I: 07–08/30–33; Teil II: 09/30–31)
- Oberhuemer, Pamela (2006): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel, S. 367–376
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): *Kita-Fachpersonal Europa: Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen/Farmington Hills
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge/Neuman, Michelle J. (2010): Professionals in early childhood education and care systems – European profiles and perspectives. Opladen/Farmington Hills
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001): *Starting Strong*. Early Childhood Education and Care. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris
- Penn, Helen (2011): Gambling on the Market. In: *Journal of Early Childhood Research*, 9. Jg., H. 2, S. 150–161
- Persson, Sven (2010): *Forskningscircklar – en vägledning*. [Research Circles – a guide]. Resurscentrum för mångfaldens skola. Malmö
- Phillips, Rachel/Norden, Oliver/McGinigal, Stephen/Oseman, Daniel (2010, July): *Childcare and Early Years Providers Survey 2009*. Unter Mitarbeit von N. Coleman. Hrsg. vom Department for Education. London: Research Report DFE-RR012
- Pugh, Gillian (Hrsg.) (1992): *Contemporary Issues in the Early Years*. London: Paul Chapman
- Rabe-Kleberg, Ursula/Urban Mathias (2008): Initiative Werkstatt Weiterbildung: Die Fort- und Weiterbildung im Elementarbereich muss reformiert werden. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege* H. 1, S. 15–18
- Ranns, Helen/Mathers, Sandra/Moody, Alison/Karemaker, Arjette/Graham, Jenny/Sylva, Kathy/Siraj-Blatchford, Iram (2011): Evaluation of the Graduate Leader Fund: Final Report. (Research Report DFE-RR144). www.education.gov.uk/
- Rebsdorf, Gitte (2009): Pædagoger videreuddanner sig. Article on further education in the BUPL-magazine “Børn og Unge”. Copenhagen. www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/paedagoger_videreuddanner_sig?opendocument
- Rinaldi, Carla (2006): *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge
- Rönnerman, Karin (2008): *Nurturing Praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light*. In: Rönnerman, Karin/Moksnes, Furu E./Salo, Petri (Hrsg.): *Empowering Teachers. Action research in partnership between school and university*. Rotterdam: Sense, S. 157–174
- Rönnerman, Karin/Forsman, Liselott (2011): Professionell och didaktisk utveckling genom aktionsforskning. In: Hansén, Sven-Erik/Forsman, Liselott (Hrsg.): *Allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur, S. 377-393
- Rönnerman, Karin/Moksnes, Furu E./Salo, Petri (Hrsg.) (2008): *Empowering Teachers. Action research in partnership between school and university*. Rotterdam: Sense
- Sheridan, Sonja/Pramling Samuelsson, Ingrid/Johansson, Eva (2009) (Hrsg.): *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. [Children’s early learning. A cross-sectional study on pre-school as a context for children’s learning]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Skolverket – Swedish National Agency for Education (2004): *Pre-school in transition. A national evaluation of the Swedish pre-school*. www.skolverket.se/publikationer?id=1705
- Skolverket – Swedish National Agency for Education (2008): *Ten years after the pre-school reform. A national evaluation of the Swedish pre-school*. Stockholm: Liber
- Skolverket – Swedish National Agency for Education (2010): *Pre-school activities*. www.skolverket.se/2.2467/2.3903/2.3904/2.1144/2.2753
- Statistics Denmark (2010): *NYT fra Danmarks Statistik. Børnepasning mv (Statistics on daycare)*. www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2011/NR080.pdf
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): *Effective*

- Provision of Pre-School Education: Final Report. London: DfES Research Reports
- Tickell, Clare (2011): The Early Years: foundations for life, health and learning. An Independent Report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty's Government by Dame Clare Tickell. www.education.gov.uk/tickellreview
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Peeters, Jan/Lazzari, Arianna/vanLaere, Katrien (2011): CORE–Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. University of East London; University of Ghent. ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf
- Vonta, Tatjana (2005): Konceptualizacija profesionalnega razvoja strokovnih in vodstvenih delavcev vrtcev in šol. In: Vonta, Tatjana/Medved-Udovič, Vida/Rožac-Darovec, Vida/Darovec, Darko (Hrsg.): Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2005, S. 57-81. [COBISS.SI-ID 1488727]
- Vonta, Tatjana (2008): System of early education/care and professionalisation in Slovenia. Report commissioned by the State Institute of Early Childhood Research (IFP), Munich, Germany. München. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_slovenia.pdf
- Vonta, Tatjana (2011): Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojiteljic. In: Vonta, Tatjana (Hrsg.): ŠEVKUŠIČ, Slavica (ur.). *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2011, S. 55–70. [COBISS.SI-ID 2290519]
- Vonta, Tatjana u.a (2011): Step by Step Network – Slovenian Evaluation Study. Educational Research Institute. Ljubljana
- Vonta, Tatjana/Balič, Fanika/Rutar, Sonja/Jager, Jerneja (2010): Competence requirements in ECEC – Case Study in Slovenia. (unpublished). Report for the CORE project on Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Ljubljana
- Vonta, Tatjana/Medved-Udovic Vida/Rozac-Darovec Vida/Ozac-Darovec Vida/Darovec Darko (Hg.) (2005): Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

11 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aktuelle Themen der Fort- und Weiterbildung in sechs Ländern	82
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fach- und Ergänzungskräfte im staatlichen Bildungssektor in England (<i>state maintained sector</i>)	26
Tabelle 2: Fach- und Ergänzungskräfte im nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor in England (<i>private, voluntary and independent sector</i>)	26
Tabelle 3: Kernfachkräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in Italien	36
Tabelle 4: Anteil der Kinder in Kindertageseinrichtungen und pädagogischer Betreuung (Tagespflege, offene Einrichtungen) in Schweden nach Altersgruppen, 2010	45
Tabelle 5: Pädagogische Fachkräfte und Assistenzfachkräfte in slowenischen Tageseinrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren, 2010	55
Tabelle 6: Pädagogische Fachkräfte in slowenischen Tageseinrichtungen nach Qualifikation, 2010	56
Tabelle 7: Anzahl und Anteil der Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten in Ungarn nach Altersgruppen, 2009	65

Zu den Autorinnen

Dänemark (Kapitel 2)

Camilla Hjorth Weber studierte Politische Wissenschaften an der Universität Kopenhagen. Das Thema ihrer Dissertation war Bildungspolitik und Bildungsreform in Georgia/USA. Sie arbeitet zusammen mit BUPL, der *Dänischen Vereinigung von Fachkräften in der Frühpädagogik und Jugendarbeit*. Dabei bildet die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte einen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit. Darüber hinaus führt sie fachpolitische Analysen und Recherchen für BUPL über die verschiedenen Arbeitsbereiche der Berufsgruppe *pædagog* durch sowie über die Aufgaben von frühpädagogischen Fachkräften in der Arbeit mit Kindern von besonderem Unterstützungsbedarf.

England (Kapitel 3)

Professor Dr. Denise Hevey hat seit 2005 den neu eingerichteten Lehrstuhl für Frühe Bildung/Kindheit an der Universität Northampton inne. Vorher arbeitete sie 18 Jahre an der Open University (OU), wo sie die ersten weit verbreiteten Trainingsmaterialien für Tagespflegepersonen entwickelte. Während dieser Zeit wurde sie zum *National Children's Bureau* abgeordnet, um das erste nationale Projekt über Qualifikationsfeststellung und Qualitätsentwicklung für frühpädagogische Fachkräfte im nicht staatlichen Sektor zu leiten. Nach ihrer Rückkehr etablierte sie das *Zentrum für berufsbildende Qualifikationen* an der OU, um unter anderem ergebnisorientiertes Lernen in allen Universitätsbereichen zu fördern. 2001 nahm sie eine Tätigkeit bei Ofsted als fachpolitische Leiterin im Direktorat für die frühe Kindheit auf und wurde 2003 an das nationale *Bildungsministerium* abgeordnet. Zurzeit lehrt sie im Bachelorstudiengang für Frühe Kindheitsstudien und ist Direktorin des *Early Years Professional Status*-Programms (einer Regierungsinitiative zur Anhebung des Personalanteils mit Hochschulbildung im nicht staatlichen Sektor).

Italien (Kapitel 4)

Dr. Arianna Lazzari arbeitet seit zehn Jahren im frühpädagogischen Bereich sowohl in Italien als auch in anderen Ländern (England, Irland, Schweden). 2011 hat sie einen europäischen Doktorgrad (*European Doctorate*) an der Universität Bologna abgeschlossen. Dissertationsthema war „Die Rekonzeptualisierung berufsbegleitender Fortbildung: eine in der Provinz Bologna durchgeführte Studie über die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte“. Sie hat ihre Recherchen bei zahlreichen nationalen und internationalen Konferenzen vorgestellt. Auf der 21. EECERA-Jahrestagung in Genf erhielt sie den *Best Student Research Award*. 2009 bis 2010 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem europäischen Forschungsprojekt (CoRe – *Competence requirements in early childhood education and care*), das von der Generaldirektion für „Bildung und Kultur“ der *Europäischen Kommission* gefördert und durch die Universitäten East London und Ghent (Projektleitung: Mathias Urban und Michel Vandenbroeck) durchgeführt wurde.

Schweden (Kapitel 5)

Maelis Karlsson Lohmander ist *Senior Lecturer* an der Fakultät Bildung, Kommunikation und Lernen der Universität Göteborg. Sie war langjährige Leiterin des Studiengangs für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften und hat auch Erfahrungen als Hochschullehrerin in Masterstudiengängen und frühpädagogischen Weiterbildungsangeboten. Sie hat zudem als Sachverständige für die *Nationale Bildungsagentur* und die *Nationale Hochschulbildungsagentur* in Schweden gearbeitet und war sowohl schwedische Koordinatorin für zwei EU-geförderte europäische und internationale Masterstudiengänge als auch Kooperationspartnerin für verschiedene Studienprogramme im Ausland, unter anderem mit der Cornell University in New York. Seit 2005 ist sie Vize-Präsidentin der EECERA (*European Early Childhood Education Research Association*). Sie war Ko-Leiterin eines EU-geförderten Forschungsprojekts zum Thema *Relational Approaches in Early Education* in sechs Ländern. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Fort- und Weiterbildung, Politik der Frühpädagogik, Kinderspiel, Interaktion und soziale Entwicklung.

Slowenien (Kapitel 6)

Dr. Tatjana Vonta ist außerordentliche Professorin und Leiterin des *Forschungs- und Entwicklungszentrums für pädagogische Initiativen am Pädagogischen Institut* in Ljubljana. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen: Qualität in der Frühpädagogik und Chancengerechtigkeit für alle Kinder hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen Bildung, Betreuung und Erziehung in den frühen Jahren. Um Veränderungen in diesen Bereichen zu fördern, liegt ein wesentlicher Fokus ihrer Arbeit auf der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte sowie auf der Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von diesbezüglichen Instrumenten und Stützsystemen. Tatjana Vonta hat in verschiedenen europäischen Forschungsprojekten mitgewirkt und beteiligt sich aktiv in internationalen Organisationen wie *International Step by Step Association* und *World Forum on Early Care and Education*. Sie arbeitet auch als Hochschullehrerin an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Koper.

Ungarn (Kapitel 7)

Dr. Marta Korintus ist Forschungsdirektorin am *Nationalen Institut für Familie und Sozialpolitik* in Budapest. Sie befasst sich seit über 30 Jahren mit diversen Fragestellungen rund um die Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Ihre aktuellen Forschungsinteressen sind: Tageseinrichtungen für Kinder, Elternzeit-Regelungen und Work-Life-Balance-Maßnahmen. Sie war die nationale Koordinatorin für Ungarn in der OECD-Studie *Starting Strong* und auch Mitglied des OECD-Expertenteams für die Reviews in der Tschechischen Republik und Korea. Darüber hinaus koordinierte sie EU-geförderte Forschungsprojekte wie *Care Work in Europe*. 2010 war sie frühpädagogische Expertin in einer von der Generaldirektion „Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit“ der Europäischen Kommission geförderten Studie über „Sozialdienstleistungen von allgemeinem Interesse“, die von Bernard Brunhes International koordiniert wurde. Sie ist Herausgeberin der ungarischen Ausgabe von *Children in Europe* und Mitglied des Herausgeberbeirats des *International Journal of Childcare and Education Policy*.

Danksagung

Ein herzlicher Dank geht an meine ehemalige IFP-Kollegin, Dr. Inge Schreyer, für ihre sorgfältige Unterstützung bei der Endredaktion dieser Studie.

Anhang: Fragenkatalog

Continuing professional development of the early years workforce: six country case studies

Guiding questions for country expert reports

Key terms

Early childhood (EC) services: All forms of centre-based early childhood education and care (ECEC) provision for children from birth up to compulsory school age which offer full-time or part-time (or sessional) places. For the purpose of this questionnaire, family day care services are not included.

Practitioners: All persons working in direct contact with children in all types of centre-based early childhood settings - both core practitioners with group responsibility and support staff (qualified and/or unqualified co-workers or assistants).

Centre leaders: On-site managers, centre directors or principals with overall responsibility for the running of the EC centre. In some cases they may also work directly with children.

Continuing professional development (CPD): All forms of in-service professional development (sometimes called ongoing professional learning or continuing education) for staff in early childhood services – with a particular focus on activities carried out within an agreed (formal) framework.

1 National Context

1.1 Key features of the early childhood education and care (ECEC) system

Please give a brief description of the overall system of ECEC in your country:

- ministerial auspices for early childhood services (e.g. split responsibilities, unitary system, partially integrated system);
- key legislation and policy documents;
- main forms of provision and administrative structures (e.g. proportion of public and private/voluntary providers, division of tasks between central and local administration);
- access (including entitlements) and participation rates – broken down into single age-groups if possible (e.g. 20 per cent of 2 year olds attend some form of EC provision);
- mandatory and/or non-binding quality frameworks (e.g. curricular guidelines, assessment practices);
- at least two recent reforms;
- at least two issues currently under debate.

1.2 Key features of the early years workforce

Please give a brief overview of the staffing structures in early childhood services. In countries with a split or partially split EC system, please include all staff in the different sectors. Please state:

- the minimum qualification requirement for work in different functions (centre leader, group leader, assistant) in the different forms of provision
- the overall composition of the workforce, including the proportion of graduates with a specialist three-year (or longer) early years higher education degree, and gender distribution

1.3 Key features of the basic/initial qualifications system

Please outline:

- the main formal qualifying routes for early childhood practitioners, stating whether these are at upper secondary (vocational), post-secondary (vocational) or higher education (vocational/academic) level;
- alternative forms of qualification accrual;
- formal opportunities for moving up and across qualifications frameworks.

2 Continuing professional development of the early years workforce

2.1 Current issues and debates

How is the ongoing professional development of the early childhood workforce currently being discussed in your country? What are the 'hot topics' and overarching discourses?

2.2 Definitions and forms of CPD

How is CPD defined and understood in your country? It would be helpful to refer to different discourses and perspectives, e.g. those emanating from: government/policy makers, service providers, practitioners, the academic community. What are the main forms available for the various types of practitioner in your country (e.g. formal seminars/courses; more informal, centre-based CPD activities) – see also 2.9.

2.3 Legislation and regulation

Please describe the legislative and regulatory frameworks for CPD for the different categories of early childhood staff in your country. Please include information on the funding of CPD activities, whether CPD is obligatory or optional, and what entitlements each kind of early childhood practitioner or centre leader has. It would be helpful to trace key developments over the past ten years so that we can contextualize these policy decisions.

2.4 CPD providers – roles and responsibilities

What organizations and agencies are the main providers of continuing professional development in your country? What are the respective roles and responsibilities of public and private providers? Do private providers have to comply with specific national or regional standards? To whom are they accountable, e.g. in terms of accreditation, the staff they employ, the courses they offer, the way their CPD provision is evaluated? Is certification awarded by any one CPD specific provider also recognized across the entire early years sector and by different employers?

2.5 Access to CPD opportunities

Do all kinds of EY practitioners and centre leaders have similar access opportunities to CPD? Do all types of early childhood services guarantee their staff a certain number of days per year for CPD activities? What kinds of choices are available to practitioners? Do all employers/centre providers support CPD in a similar way, i.e. according to an agreed framework?

2.6 Key content focus of CPD

What are the three main topics which (a) are currently in focus in CPD activities? (b) are emerging as issues for the near future? Who decides on the prioritization of specific topics? How strong is the practitioner voice in this process?

2.7 Formal recognition of CPD participation

Is it possible for individual practitioners/centre leaders to accumulate credit points over time for CPD participation? If so, how is this regulated and are there clear links to an agreed national qualifications framework?

2.8 Career advancement strategies

Does participation in certain forms of CPD lead to promotion and/or a rise in earnings? Is it possible to progressively take on posts of responsibility, e.g. as centre leaders, as a pedagogical co-ordinator or consultant, as a mentor for students in work placements or for early career colleagues?

2.9 Overall patterns of CPD

Please state the main forms of CPD overall – including more informal and centre-based forms – and how/if these relate to one another to form a coherent and transparent system.

2.10 Research on CPD activities – access, motivation, practitioner perspectives, impact factors

Please summarize – if available – relevant findings of substantial national or cross-national (involving your country) research on CPD issues known to you which have been published over the past decade.

2.11 National CPD strategies and the European Qualifications Framework

Please describe whether and how qualifications (vocational and academic) for work in early childhood services are linked into (a) a National Qualifications Framework, and (b) the European Qualifications Framework. Have the mobility chances for early childhood practitioners noticeably improved in recent years both at the national level and at the European level?

3 Evaluative summary

3.1 Assessment of strengths and weaknesses

In conclusion, we would ask you to outline your views on the main strengths and weakness of the CPD system in your country. Please include your assessment of how good or how poor national/regional data resources on CPD are.

3.2 Challenges and future directions

What in your view are the main challenges facing the development of supportive and effective CPD strategies into the future? Please include your views on how, if necessary, research and documentation could be improved.

Zur Autorin







Pamela Oberhuemer

studierte in London und war über 30 Jahre lang wissenschaftliche Referentin am *Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)* in München. Zuletzt leitete sie das vom BMFSFJ geförderte SEEPRO-Projekt (Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa). Sie hat als frühpädagogische Expertin für verschiedene internationale Organisationen gearbeitet, u. a. für die OECD im Rahmen der *Starting Strong-Studien* (2001; 2006; 2012). Sie war Mitglied im fachwissenschaftlichen Beirat von drei frühpädagogischen Hochschulstudiengängen sowie Gutachterin im Projekt *Profis in Kitas (PiK)* der *Robert-Bosch-Stiftung*. 2010 bis 2011 war sie Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des europaweiten Projekts *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. 2012 arbeitet sie mit der Projektgruppe *Equal access to quality care* an der London School of Economics zusammen. Sie ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Early Years – An International Journal of Research and Development*.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
<p>Band 25: Inés Brock: Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit</p>	<p>Band 16: Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. 10 Fragen und 10 Antworten</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 24: Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Henriette Harms/Sandra Richter: Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Band 15: Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Band 23: Barbara Gasteiger-Klicpera: Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung: Chancen und kritische Aspekte</p>	<p>Band 14: Brigitte Rudolph: Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
<p>Band 22: Tina Friederich: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte</p>	<p>Band 13: Katharina Stadler/Fabian Kleeberger: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte</p>	<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	
<p>Band 21: Angelika Speck-Hamdan: Grundschulpädagogisches Wissen – Impulse für die Elementar Didaktik?</p>	<p>Band 12: Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik</p>		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Die Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte ist im internationalen Vergleich sehr heterogen. Die Autorin gibt einen systematischen Überblick über die frühpädagogische Weiterbildung in sechs europäischen Ländern – Dänemark, England, Italien, Schweden, Slowenien und Ungarn. Anhand der erarbeiteten Länderprofile stellt sie Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten heraus.