



Starting Strong IV

QUALITÄTSMONITORING IN DER FRÜHKINDLICHEN
BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG



STARTING STRONG IV

Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Diese Übersetzung wird in Abstimmung mit der OECD herausgegeben. Es handelt sich um keine offizielle OECD-Übersetzung. Die Verantwortung für die Qualität der Übersetzung sowie für die Entsprechungen zwischen dieser Übersetzung und der englischen Originalfassung liegt allein bei dem Herausgeber der Übersetzung. Im Falle einer Diskrepanz zwischen der englischen Originalfassung und der deutschen Übersetzung ist der englische Originaltext als gültig anzusehen.



Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Dieses Dokument und die darin enthaltenen Karten berühren nicht den völkerrechtlichen Status und die Souveränität über Territorien, den Verlauf der internationalen Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten und Gebieten.

Die englische Originalfassung wurde von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:
Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care
© 2015 OECD

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) für die deutsche Edition

Umschlag-Illustration: © Rosalie Hollersbacher

Druck: Grafik & Druck GmbH
ISBN 978-3-86379-196-4

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorwort des Herausgebers

Die vorliegende Publikation stellt eine Fortsetzung der Starting Strong-Serie dar und konzentriert sich auf die Frage, wie Qualität in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) mithilfe eines Monitoringsystems weiterentwickelt und nachhaltig gesichert werden kann. Der internationale Vergleich basiert auf einer OECD-Studie, an der 24 Staaten und Regionalverwaltungen teilgenommen haben. Damit knüpft *Starting Strong IV* an den vorangehenden Band *Starting Strong III: Eine Qualitätstoolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE) mit dem Fokus auf Reformstrategien, Erfahrungen und Beispielen guter Praxis in Bezug auf Qualität in FBBE an.

Qualitätsmonitoring beginnt bei der Klärung der Frage, was Qualität ist und wie sie definiert und beschrieben werden kann. Dies geschieht in der Regel in nationalen Qualitätsdebatten, findet Niederschlag in Rahmencurricula für die FBBE und spiegelt sich auf der Ebene konsensfähiger fachlicher Standards wider. Monitoring kann daran anknüpfend als regelmäßig nach verbindlichen Standards durchgeführtes Verfahren der Qualitätsbeobachtung verstanden werden. Entsprechend der Definition einer EU-Expertengruppe für Frühkindliche Bildung umfasst es das „systematische Sammeln quantitativer und qualitativer Daten, durch die die kontinuierliche Beobachtung der Qualität des FBBE-Systems unterstützt wird“ (EU-Qualitätsleitrahmen 2014: 79). Wenngleich Monitoring im vorherrschenden Verständnis oftmals eher auf die Betrachtung quantitativer Indikatoren verkürzt wird, kann es sich auch offener und qualitativer Verfahren bedienen und durch auf unterschiedlichen Ebenen organisierte Rückmeldungen an Politik und Praxis den Qualitätsdialog in vielfältiger Weise unterstützen.

Die vorliegende Publikation fokussiert Monitoring als einen Weg, auf den verschiedenen Ebenen des FBBE-Systems relevante Informationen bereitzustellen, die – entsprechend genutzt – einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung leisten können. Monitoring der Angebotsqualität, der Personalqualität sowie der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte kann eine gute Informationsgrundlage für politische Akteure bilden, um beispielsweise finanzielle Mittel gezielt für Qualitätsverbesserungen einzusetzen. Außerdem trägt Monitoring dazu bei, den Fortbildungsbedarf von Fachkräften zu ermitteln und das Angebot an Fortbildungen und professioneller Unterstützung an ihre Bedürfnisse anzupassen. Darüber hinaus sind die Rückmeldungen der Fachkräfte zu ihren Erfahrungen mit kürzlich eingeführten Qualitätsmonitoringsystemen durchweg positiv. So hat Monitoring einen positiven Einfluss auf ihre berufliche Entwicklung sowie die Teamarbeit und hilft den Fachkräften, die Perspektive der Kinder besser wahrzunehmen und stärker in ihre

pädagogische Arbeit mit einzubeziehen. In der bisherigen Praxis werden aber auch Einschränkungen und Vorbehalte hinsichtlich der Implementierung eines Qualitätsmonitoringsystems sichtbar: So wird auf das Fehlen von Qualitätsindikatoren hingewiesen, die jenseits von Strukturmerkmalen Merkmale der Qualität pädagogischer Prozesse in den Blick nehmen. Zum Teil werden aber auch grundsätzlichere Vorbehalte geäußert. Diese richten sich vor allem gegen die Anwendung einheitlicher vordefinierter Kriterien, die unterschiedliche Kontexte und Werteorientierungen nur ungenügend berücksichtigen, aber auch Prozesse einer dialogischen Verständigung der Beteiligten über Qualität außen vor lassen. Besonders kritisch wird vielfach das Monitoring der kindlichen Entwicklung bewertet, da hierüber Prozesse einer zunehmenden Normierung von Kindheit befürchtet werden.

Eingedenk dieser berechtigten Argumente und Einschränkungen macht das Deutsche Jugendinstitut (DJI) durch die Herausgabe der deutschen Übersetzung von *Starting Strong IV* Informationen über bestehende Qualitätsmonitoringsysteme in OECD-Staaten und -Regionalverwaltungen für die deutsche Fachdebatte zugänglich. Die Einblicke in die länderspezifischen Ansätze, Verfahren, Instrumente, die erfassten Bereiche, die Auswahl der beteiligten Akteure sowie gesammelte Erfahrungen – so die Erwartungen – tragen zu einer fundierten Diskussionsgrundlage bei.

Hierbei ist für die deutsche Fachdebatte interessant, welche Schritte andere Staaten und Regionalverwaltungen bei der Einführung eines einheitlichen Qualitätsmonitoringsystems unternommen haben, die ähnlich wie Deutschland föderale Strukturen aufweisen und im Feld der FBBE durch dezentrale Zuständigkeiten gekennzeichnet sind. Unter diesem Gesichtspunkt können besonders die landesweiten Monitoringsysteme von föderalen Staaten wie Australien und Mexiko sowie die Staaten mit einem kommunal verantworteten System der frühkindlichen Bildung wie Schweden als Vergleich herangezogen werden. *Starting Strong IV* ist weiterhin insofern aufschlussreich, als die beteiligten Staaten und Regionalverwaltungen Herausforderungen nennen, auf die sie bei der Einführung eines Qualitätsmonitoringsystems und bei der Durchführung von verschiedenen Monitoring-verfahren stießen. Darunter fallen die Definition von Qualität sowie die Festlegung von denjenigen Aspekten, die in Hinblick auf die Qualität der Einrichtung, die Fachkräfte und die kindlichen Fähigkeiten beobachtet werden sollen. Weiterhin zählen zu den Herausforderungen die Einbeziehung verschiedener Akteure und die Sicherstellung von Qualitätsverbesserungen durch politische Maßnahmen. Um den Rahmen abzustecken, in dem Monitoring durchgeführt wird, sollte das Ziel klar formuliert sein, Qualität eindeutig definiert werden und ein kohärentes Vorgehen gewährleistet sein. Weiterhin sollten sich alle Beteiligten ihrer Rolle und Zuständigkeiten bewusst sein und Fachkräfte, Eltern und Kinder die Möglichkeit haben, ihre Meinungen zu äußern. Nur wenn der Informationsaustausch sowie die Verwendung gewonnener Daten im Anschluss an das Monitoring sichergestellt sind, kann Monitoring zu einer Qualitätsentwicklung führen.

Durch die vorliegende Publikation wird ebenfalls deutlich, inwiefern die verschiedenen Teilaspekte von Qualität in Kindertageseinrichtungen Einfluss auf die Gesamtqualität haben. Wissenschaftliche Untersuchungen verweisen auf positive Effekte, die durch die Einführung eines Monitoringsystems in Hinblick auf die Angebotsqualität, die Personalqualität sowie auf die kind-

lichen Entwicklungen und Lernfortschritte erzielt wurden. Beachtet werden sollte, dass der Einfluss einzelner Faktoren, wie die Lernumgebung, der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, die Curriculum-Umsetzung sowie die Einbeziehung der Eltern nicht genau bestimmt werden kann, da sie nicht separat betrachtet werden können und meist erst in ihrer Gesamtheit eine positive Auswirkung auf die Qualität haben.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die Erstellung internationaler Vergleichsanalysen, wie sie diesem Dokument zugrunde liegen, mit Herausforderungen einhergeht. So gilt es eine Balance zu finden zwischen einerseits einer Abstraktionsebene, die Vergleiche zwischen den Ländern ermöglicht, und andererseits einem Grad an Konkretisierung, der den Eigenheiten und Spezifika eines Landes Ausdruck und Sichtbarkeit verleiht. Letzterem trägt die vorliegende Publikation unter anderem durch die Integration zahlreicher Länderbeispiele Rechnung, die (Aspekte von) Monitoringverfahren darstellen und deren jeweiligen Kontext ausführlich würdigen.

Eine weitere Herausforderung entstand durch die englische Sprache des Ausgangstexts. Englisch stellt in den meisten der befragten Staaten und Regionalverwaltungen keine Amtssprache dar, wodurch die einzelnen Angaben möglicherweise verzerrt wurden. Durch den teilweise doppelten Übersetzungsprozess kann nicht garantiert werden, dass sprachliche Feinheiten angemessen wiedergegeben werden. Um diesem entgegenzuwirken, wurden wo auffindbar die Bezeichnungen in der Originalsprache hinzugefügt, um der Leserin/dem Leser eine eigenständige Rückverfolgung zu erleichtern. Für die korrekte Verwendung des Sammelbegriffs aller an der OECD-Studie beteiligten Staaten und Regionalverwaltungen einschließlich der Gliedstaaten Flämische und Französische¹ Gemeinschaft Belgiens sowie England und Schottland, wurde der englische Begriff „jurisdictions“ mit „Staaten und Regionalverwaltungen“ übersetzt.

Die jeweils national gefundenen Lösungen für die Qualitätsbeobachtung und -entwicklung in der FBBE durch Monitoring sind nicht ohne Weiteres auf andere Länder übertragbar. Dennoch bieten die hier aufgeführten Systeme und die Nennung der jeweiligen Hintergründe zur Einführung, Umsetzung und zu eventuellen Neuerungen eine umfassende Diskussionsgrundlage. Die neuen Erkenntnisse können dazu führen, dass Ansätze und Verfahren anderer Länder stimulierend auf die Debatte im eigenen Land wirken. Darüber hinaus birgt eine solche Auseinandersetzung aber auch die Möglichkeit, bestehende eigene Ansätze und Verfahren beim Qualitätsmonitoring zu reflektieren und Entwicklungspotenziale herauszuarbeiten.

1 In vorliegendem Dokument wird der Begriff „Französische Gemeinschaft Belgiens“ verwendet. Bitte beachten Sie jedoch, dass seit Mai 2011 die offizielle Bezeichnung „Föderation Wallonie-Brüssel“ lautet.

Vorwort

Zahlreiche wissenschaftliche Studien und insbesondere jüngere Publikationen aus den Neurowissenschaften bestätigen, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) eine entscheidende Grundlage für künftiges Lernen darstellt. FBBE fördert die Entwicklung kognitiver und nichtkognitiver Fähigkeiten, die für den Erfolg in späteren Lebensphasen bedeutend sind. Um die Teilnahme an FBBE-Angeboten für alle Kinder zu erhöhen, haben die OECD-Länder verschiedene Maßnahmen ergriffen. Dazu zählt etwa ein Rechtsanspruch für Eltern auf einen Betreuungsplatz für ihre Kinder, die Aufstockung öffentlicher Mittel für FBBE und die Herabsetzung des Mindestalters für die allgemeine Schulpflicht.

Abgesehen von der plausiblen Erkenntnis, dass FBBE wichtig ist, haben wissenschaftliche Untersuchungen zudem ergeben, dass der Nutzen für die künftigen Lern- und Entwicklungschancen eines Kindes von der Qualität der Betreuung abhängt. Heute geht man davon aus, dass viele Vorteile frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung speziell in der Kindheit verloren gehen können, wenn der durch eine qualifizierte FBBE erreichte Nutzen nicht durch eine gute Grundschulbildung gefestigt wird.

Um die bisherigen Fortschritte in Bezug auf die Zielvorgaben für die Teilnahme an Bildungs- und Betreuungsangeboten zu dokumentieren, wurden in dem OECD-Bericht *Starting Strong III* fünf strategische Qualitätsbereiche zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung definiert:

1. Qualitätsziele und Mindeststandards
2. Curricula und Bildungsstandards
3. Personalqualität
4. Einbindung von Familien und Gemeinwesen
5. Datenerhebungen, Forschung und Monitoring.

Von diesen fünf Strategiefeldern wurde das Monitoring in der internationalen vergleichenden Forschung bislang am wenigsten berücksichtigt. Dem gegenwärtigen Forschungsstand zufolge bieten Monitoringsysteme durch die Evaluation von Inputs und Outputs Anreize zur Qualitäts- und Leistungsverbesserung und helfen dabei, leistungsschwächere förderungswürdige FBBE-Einrichtungen zu ermitteln (Booher-Jennings, 2007). Verschiedentlich wurde angemerkt, dass in den meisten Staaten und Regionalverwaltungen Hilfsmittel zum Qualitätsmonitoring von FBBE oftmals begrenzt seien, zugleich werden aber auch immer mehr Monitoring- und Evaluationstools zur Steigerung der Qualität und zur Förderung frühkindlicher Entwicklungschancen konzipiert.

Dies wurde auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Runden Tisches „Starting Strong: Implementing Policies for High Quality Early Childhood Education and Care (ECEC)“ hervorgehoben – einem Treffen hochrangiger Regierungsvertreterinnen und -vertreter, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie weiterer Akteure, das am 23. und 24. Januar 2012 in Oslo (Norwegen) von OECD Norwegen ausgerichtet wurde.

Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis der Bemühungen des OECD-Ausschusses für Bildungspolitik, diese Wissenslücke im Rahmen des Arbeitsprogramms und Haushaltsplans der OECD zu beheben.

Danksagung

Diese Veröffentlichung wurde vom OECD-Team für Frühkindliche Bildung und Betreuung (OECD Early Childhood Education and Care-Team) erarbeitet. Die federführenden Autorinnen und Autoren dieser Publikation sind Miho Taguma (Projektleitung), Ineke Litjens und Arno Engel von der OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen. Rowena Phair und Stephanie Wall (externe Beraterin) lieferten Beiträge für die Kapitel 2 und 6. Christa Crusius und Masafumi Ishikawa unterstützten die Recherchearbeiten, und Étienne Albiser erstellte die Tabellen und Abbildungen. Kelly Makowiecki und Claude Annie Manga Collard übernahmen die Projektassistenz, und Emilie Feyler, Sophie Limoges, Victoria Elliott und Anne-Lise Prigent wirkten bei der Fertigstellung der Publikation mit. Mitglieder des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung lieferten länderspezifische Informationen und Daten und leisteten damit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung dieser Publikation (im Anhang finden Sie eine Liste aller mitwirkenden Netzwerkmitglieder). Die Gesamtleitung lag bei Yuri Belfali, der Leiterin der Early Childhood and Schools Division der OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen.

Internationale Expertinnen und Experten halfen bei der fachlichen Prüfung der Kapitel und lieferten wertvolle Kommentare. Frau Sandra Antulić (Kroatien), Frau Tijne Berg (Niederlande), Frau Kathrin Bock-Famulla (Deutschland), Herr Bart Declercq (Belgien), Herr Ramón Flecha (Spanien), Frau Anne Greve (Norwegen), Frau Christa Japel (Kanada), Frau Sharon Lynn Kagan (USA), Frau Leslie Kopf-Johnson (Kanada), Herr Ferre Laevers (Belgien), Frau Eunhye Park (Korea), Frau Eunsoo Shin (Korea) und Herr Michel Vandenbroeck (Belgien) kommentierten die Entwurfsfassung, die vom OECD-Team für Frühkindliche Bildung und Betreuung abschließend bearbeitet wurde. Die Autorinnen und Autoren danken dem Eurydice-Netzwerk und dem Peer-Learning-Netzwerk der Europäischen Kommission für die partnerschaftliche Zusammenarbeit bei der Erarbeitung konsistenter, vergleichbarer Definitionen und Geltungsbereiche für den vorliegenden Bericht, der den teilnehmenden Ländern als Anregung für weitere Aktivitäten dienen soll.

Informationen zum OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung erhalten Sie auf www.oecd.org/edu/earlychildhood.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	15
Zusammenfassung	19
KAPITEL 1 Systeme der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen	23
<i>Kernaussagen</i>	24
<i>Hintergrund</i>	24
<i>Ziel und Methodik der Untersuchung</i>	25
<i>Politischer Hintergrund FBBE</i>	26
<i>FBBE-Systeme und -Settings im Überblick</i>	32
<i>Anmerkungen</i>	47
<i>Literaturhinweise</i>	47
<i>Anhang A1 Hintergrundinformationen zu Systemen der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung</i>	49
KAPITEL 2 Monitoringsysteme in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE): Aktuelle Lage und Trends	67
<i>Kernaussagen</i>	68
<i>Einführung</i>	69
<i>FBBE-Monitoringsysteme im Überblick</i>	70
<i>Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE: allgemeine Trends</i>	85
<i>Anmerkungen</i>	91
<i>Literaturhinweise</i>	91
<i>Anhang A2 Hintergrundinformationen zu Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)</i>	93

KAPITEL 3	Monitoring der Angebotsqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).....	104
	<i>Kernaussagen.....</i>	<i>105</i>
	<i>Einführung</i>	<i>106</i>
	<i>Auswirkungen des Monitorings der Angebotsqualität</i>	<i>107</i>
	<i>Gründe für das Monitoring der Angebotsqualität.....</i>	<i>110</i>
	<i>Typische Verfahren beim Monitoring der Angebotsqualität.....</i>	<i>113</i>
	<i>Vom Monitoring erfasste Bereiche.....</i>	<i>119</i>
	<i>Eingesetzte Instrumente und Methoden.....</i>	<i>135</i>
	<i>Durchführende Akteure beim Monitoring</i>	<i>145</i>
	<i>Häufigkeit und Zeitpunkte des Monitorings der Angebotsqualität.....</i>	<i>147</i>
	<i>Nutzung der Ergebnisse von Monitorings der Angebotsqualität</i>	<i>150</i>
	<i>Anmerkung</i>	<i>157</i>
	<i>Literaturhinweise</i>	<i>157</i>
	<i>Anhang A3 Tools für das Monitoring der Angebotsqualität</i>	<i>159</i>
KAPITEL 4	Monitoring der Personalqualität in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).....	168
	<i>Kernaussagen.....</i>	<i>169</i>
	<i>Einführung</i>	<i>170</i>
	<i>Auswirkungen des Monitorings der Personalqualität.....</i>	<i>171</i>
	<i>Gründe für Monitoring der Personalqualität.....</i>	<i>174</i>
	<i>Typische Verfahren zum Monitoring der Personalqualität.....</i>	<i>176</i>
	<i>Vom Monitoring erfasste Bereiche.....</i>	<i>181</i>
	<i>Eingesetzte Instrumente und Methoden.....</i>	<i>192</i>
	<i>Monitoring der Prozessqualität in der Praxis.....</i>	<i>199</i>
	<i>Häufigkeit und Zeitpunkte des Monitorings der Personalqualität</i>	<i>206</i>
	<i>Nutzung der Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität</i>	<i>209</i>
	<i>Anmerkung</i>	<i>216</i>
	<i>Literaturhinweise</i>	<i>216</i>
	<i>Anhang A4 Instrumente für das Monitoring der Personalqualität</i>	<i>218</i>

KAPITEL 5	Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).....	232
	<i>Kernaussagen.....</i>	<i>233</i>
	<i>Einführung</i>	<i>234</i>
	<i>Auswirkungen des Monitorings der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte.....</i>	<i>234</i>
	<i>Gründe für das Monitoring der kindlichen Entwicklung</i>	<i>241</i>
	<i>Eingesetzte Hilfsmittel und Instrumente.....</i>	<i>243</i>
	<i>Vom Monitoring erfasste Bereiche der kindlichen Entwicklung.....</i>	<i>252</i>
	<i>Akteure direkter Beurteilungen.....</i>	<i>258</i>
	<i>Häufigkeit und Zeitpunkte des Monitorings der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte</i>	<i>259</i>
	<i>Anmerkungen.....</i>	<i>267</i>
	<i>Literaturhinweise</i>	<i>267</i>
	<i>Anhang 5A Hintergrundinformation zum Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.....</i>	<i>271</i>
KAPITEL 6	Verbesserung der Monitoringstrategien und –verfahren in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).....	289
	<i>Kernaussagen.....</i>	<i>290</i>
	<i>Einführung</i>	<i>291</i>
	<i>Schwierigkeiten und Strategien beim Qualitätsmonitoring.....</i>	<i>292</i>
	<i>Schwierigkeiten beim Monitoring der Angebotsqualität.....</i>	<i>308</i>
	<i>Schwierigkeiten beim Monitoring der Personalqualität</i>	<i>314</i>
	<i>Schwierigkeiten beim Monitoring der kindlichen Lernfortschritte</i>	<i>319</i>
	<i>Erkenntnisse aus dem Qualitätsmonitoring</i>	<i>324</i>
	<i>Anmerkung</i>	<i>332</i>
	<i>Literaturhinweise</i>	<i>332</i>
	Verzeichnis der im Abschlussbericht „Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)“ verwendeten Begriffe	333
	Anhang	346
	Liste der mitwirkenden Netzwerkmitglieder.....	346

Tabellen

Tabelle 1.1 Merkmale des Rechtsanspruchs auf FBBE	29
Tabelle 1.2 Verteilung der Zuständigkeiten für FBBE auf nationale, regionale und lokale Ebene, nach Thema	35
Tabelle 1.3 Geltende Rahmenpläne im Bereich FBBE	45
Tabelle A1.1. Arten und Merkmale von FBBE-Settings	49
Tabelle A1.2. Höchste für FBBE zuständige Zentralstelle	60
Tabelle A1.3 Merkmale von FBBE-Finanzierungssystemen	61
Tabelle 2.1 Monitoringverfahren im Bereich Angebots- und Personalqualität	79
Tabelle A2.1 Zuständigkeit für Qualitätsmonitoring	93
Tabelle A2.2 Finanzierungsquellen für Qualitätsmonitoring von staatlichen FBBE-Einrichtungen	96
Tabelle A2.3 Monitoringbereiche im FBBE-Sektor, nach Setting	98
Tabelle A2.4 Ausbildung von externen Gutachtern/Evaluatoren	99
Tabelle A2.5 Anbieter und Inhalte/Schwerpunkte von Schulungen für externe Gutachter/Evaluatoren, nach Setting	100
Tabelle A 2.6 Ausbildung von internen Gutachtern/Evaluatoren	103
Tabelle 3.1. Ziele des Monitorings der Angebotsqualität	112
Tabelle 3.2. Externe und interne Verfahren zum Monitoring der Angebotsqualität	114
Tabelle 3.3. Im Rahmen von Inspektionen überprüfte Aspekte der Angebotsqualität	125
Tabelle 3.4. Durch Elternbefragungen überprüfte Aspekte der Angebotsqualität	128
Tabelle 3.5. Durch Selbstevaluationen überprüfte Aspekte der Angebotsqualität	132
Tabelle 3.6. Zum Monitoring der Angebotsqualität verwendete Inspektionsmethoden/-instrumente	137
Tabelle 3.7. Zum Monitoring der Angebotsqualität verwendete Methoden/Tools der Selbstevaluation	143
Tabelle 3.8. Zuständigkeiten für die Inspektion der Angebotsqualität	145
Tabelle 3.9. Häufigkeit des Monitorings der Angebotsqualität	148
Tabelle 3.10. Öffentliche Verfügbarkeit der Ergebnisse vom Monitoring der Angebotsqualität	151
Tabelle 3.11. Konsequenzen der Ergebnisse von Monitorings der Angebotsqualität	153
Tabelle A3.1. Tools für das Monitoring der Angebotsqualität	159
Tabelle 4.1. Ziele des Monitorings der Personalqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	175
Tabelle 4.2. Externe und interne Verfahren zum Monitoring der Personalqualität	180
Tabelle 4.3. Im Rahmen von Monitoring der Personalqualität erfasste Bereiche/Aspekte	187
Tabelle 4.4 Im Rahmen von Inspektionen und Peer-Reviews verwendete Instrumente/Hilfsmittel	193
Tabelle 4.5 Im Rahmen von Selbstbeurteilungen verwendete Instrumente/Hilfsmittel	198
Tabelle 4.6 Im Rahmen von Prozessqualitätsmonitoring überprüfte Aspekte	203
Tabelle 4.7 Häufigkeit von Monitoring der Personalqualität	207
Tabelle 4.8 Öffentliche Verfügbarkeit der Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität ..	210
Tabelle 4.9 Konsequenzen von Ergebnissen aus Mitarbeitermonitoring	212
Tabelle A4.1. Instrumente für das Monitoring der Personalqualität	219
Tabelle 5.1 Ziele des Monitorings der kindlichen Entwicklung	242
Tabelle 5.2 Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung verwendete Methoden/Instrumente	244
Tabelle 5.3 Entwicklungsstandard für die kognitive Kompetenz in Kasachstan	256

Tabelle A5.1 Durch direkte Beurteilungen überprüfte Entwicklungsbereiche, nach Setting ...	271
Tabelle A5.2 Durch Beobachtungen und narrative Dokumentationen überprüfte Entwicklungsbereiche, nach Einrichtung	273
Tabelle A5.3 Häufigkeit des Monitorings der kindlichen Entwicklung, nach Setting	276
Tabelle A5.4. Instrumente für das Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte.....	279
Tabelle 6.1. Schwierigkeiten und Strategien beim Qualitätsmonitoring in der FBBE.....	292

Abbildungen

Abbildung 1.1 Teilnahmequote im Bereich FBBE im Alter von 3 Jahren (2005 und 2012).....	32
Abbildung 1.2 Verteilung der FBBE-Kosten auf Eltern und Staat	43
Abbildung 2.1 Vom Monitoring erfasste Bereiche der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	78
Abbildung 2.2 Schulungsangebote für Gutachter/Evaluatoren im FBBE-Sektor	82
Abbildung 3.1. Ziele des Monitorings der Angebotsqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.....	111
Abbildung 3.2. In Kinderbetreuungs- und Kindertageseinrichtungen (sowie integrierten Einrichtungen in Ländern mit einem integrierten System) bewertete Aspekte der Angebotsqualität.....	122
Abbildung 3.3. Konsequenzen des Qualitätsmonitorings in FBBE-Einrichtungen	153
Abbildung 4.1. Ziele des Monitorings der Personalqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.....	174
Abbildung 4.2 Durch Monitoring erfasste Aspekte der Prozessqualität in Vorschuleinrichtungen (und integrierten Einrichtungen).....	202
Abbildung 4.3 Konsequenzen von Mitarbeitermonitoring im Bereich FBBE.....	211
Abbildung 5.1 Sensibilität des kindlichen Gehirns, nach Alter	236
Abbildung 5.2 Ziele des Monitorings der kindlichen Entwicklung	241
Abbildung 5.3 Vom Monitoring erfasste Bereiche der frühkindlichen Entwicklung, nach Monitoringmethode	255

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätstörungen
AEDC	Australian Early Development Census
AEDI	Australian Early Development Instrument
ASQ-3	Ages and Stages Questionnaire, dritte Auflage (Evaluationsinstrument)
BAS II	British Ability Scales, zweite Auflage (Evaluationsinstrument)
BDI-ST2	Inventario de Desarrollo Battelle (Evaluationsinstrument)
BeKi	Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung
BMI	Body-Mass-Index
CCCH	Centre for Community Child Health (Australien)
CENDI	Centros de Desarrollo Infantil (staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Mütter in marginalisierten Stadtteilen, Mexiko)
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas (Zentrum für wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Lehre, Mexiko)
CIPO	Context, Input, Processes and Output (Standardtool für Inspektionen in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien)
CLASS	Classroom Assessment Scoring System (Evaluationsinstrument)
CNAF	Caisse Nationale d'Allocations Familiales (staatliche Kasse für Familienleistungen, Frankreich)
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo (Nationaler Rat für Bildungsentwicklung, Träger von nationalen Tagespflegeangeboten für 0- bis 3-Jährige, Mexiko)
DIN	Deutsches Institut für Normung
DQP	Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (portugiesische Version des EEL)
ECEAP	Early Childhood Education and Assistance Program (Vorschulprogramm in Washington, D.C., USA)
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale (Evaluationsinstrument)

ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale, revised (Evaluationsinstrument)
ED	US Department of Education (US-Bildungsministerium)
EDI	Early Development Instrument (Evaluationsinstrument)
EEL	Effective Early Learning Project (Vereinigtes Königreich)
ERO	Education Review Office (Behörde für Bildungsinspektion, Neuseeland)
EYFS	Early Years Foundation Stage (FBBE-Referenzrahmen, England, Vereinigtes Königreich)
EYPS	Early Years Professional Status (Berufsstatus für FBBE-Fachkräfte, England, Vereinigtes Königreich)
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FEP PE	Framework Education Programme for Preschool Education (legt pädagogische Aspekte innerhalb der frühkindlichen Bildung fest, Tschechische Republik)
GGD	Gemeentelijke Gezondheidsdienst (kommunale Gesundheitsbehörde, Niederlande)
GUS	Growing Up in Scotland (längsschnittlich angelegtes Forschungsprojekt in Schottland, Vereinigtes Königreich)
HHS	US Department of Health and Human Services (US-Ministerium für Gesundheit und Soziales)
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social (Mexikanisches Institut für Sozialversicherung; Träger von Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems, Mexiko)
ISCED	International Standard Classification of Education (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens)
ISO	Internationale Organisation für Normung
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (Institut für Soziale Sicherheit und Sozialleistungen für Staatsbedienstete, Träger von nationalen FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten, Mexiko)
ITERS	Infant Toddler Environment Rating Scale (Evaluationsinstrument)
ITERS-R	Infant Toddler Environment Rating Scale, revised (Evaluationsinstrument)
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles (Nationaler Rat für Kindergärten, Chile)
KES / KES-R	Kindergarten-Einschätz-Skala (deutsche Adaption des ECERS)

KiFöG	Kinderförderungsgesetz (Deutschland)
KRIPS-R	Krippen-Skala (deutsche Adaption des ITERS-R)
MeMoQ	Measuring and Monitoring Quality project (von der Behörde, Kind en Gezin‘ beauftragtes Forschungsprojekt, das in Zusammenarbeit mit der Universität Löwen in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien durchgeführt wird mit dem Ziel, Evaluationsinstrumente für die Bildungsqualität zu entwickeln)
NAEYC	National Association for the Education of Young Children (USA)
NCKO	Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (Niederländisches Konsortium für Kinderbetreuung)
NQA	National Quality Agenda (Sammelbegriff für die Qualitätsreformen im Bereich FBBE, Australien)
NQS	National Quality Standard (enthält Vorgaben und Kernpunkte, die Einrichtungen bei der Selbstevaluation berücksichtigen sollten, Australien)
Ofsted	Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Amt für Bildungsstandards, verantwortlich für Inspektionen von FBBE-Settings, Vereinigtes Königreich)
PISA	Programme for International Student Assessment (internationale Schulleistungstudie der OECD)
PMI	Protection Maternelle et Infantile (Amt für den Schutz von Mutter und Kind, Frankreich)
POMS	Process-Oriented Monitoring System (Evaluationsinstrument, Flämische Gemeinschaft in Belgien)
Pre-COOL	Period preceding primary school - Cohort Research Education Careers (Forschungsprojekt im Auftrag der Niederländischen Organisation für Wissenschaftliche Forschung (NWO) und des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Niederlande)
QRIS	Quality Rating and Improvement System (Evaluationen, USA)
QRISs	Quality Rating and Improvement Systems (Evaluationen, USA)
RTT-ELC	Race to the Top - Early Learning Challenge (vom ED und HHS verwaltetes Programm im Rahmen der Initiative der US-Regierung zur Reform des frühkindlichen Bildungssystems)
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire (Evaluationsinstrument)
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social (Sekretariat für soziale Entwicklung, Träger von

	nationalen Tagespflegeangeboten für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern, Mexiko)
SES	State educational standard of preschool education and training (nationaler Bildungsstandard für frühkindliche Bildung mit Referenzpunkten für jede Entwicklungsstufe z.B. im Hinblick auf Gesundheit, Sprache und Sozialverhalten, Kasachstan)
SiCs/ZiKo	Tool zur Selbstevaluation von Betreuungseinrichtungen (Flämische Gemeinschaft in Belgien)
SNDIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (Nationales System für Integrale Familienentwicklung, Träger von Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status, Mexiko)
SoS	sozioökonomischer Status
SVANI	Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido (italienische Adaption des ITERS)

Zusammenfassung

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist in vielen OECD-Mitgliedsstaaten nach wie vor ganz oben auf der politischen Tagesordnung angesiedelt. In der Mehrheit der OECD-Staaten setzt die öffentliche Bildung und Betreuung inzwischen deutlich vor dem fünften Lebensjahr ein, und sowohl bei Kindern bis drei Jahren als auch bei Kindern ab drei Jahren steigt die Teilnahmequote weiterhin. Ermöglicht wurde dies nicht zuletzt auch durch eine Ausweitung des Rechtsanspruchs auf Betreuung und die Bemühungen zur Einführung unentgeltlicher Betreuung für ältere Kinder (beispielweise 3- bis 5-Jährige) sowie für ausgewählte Gruppen wie jüngere Kinder (beispielweise 0- bis 2-Jährige) oder benachteiligte Kinder. Der Großteil der Mittel für FBBE stammt aus öffentlichen Quellen, und die Zuständigkeit liegt oftmals sowohl bei nationalen als auch bei regionalen und kommunalen Behörden, wobei die Verantwortlichkeiten meist zwischen den Ministerien für Bildung, Soziales und Beschäftigung aufgeteilt sind. Angesichts der steigenden Teilnahme an FBBE richten politische Entscheidungsträger ihre Aufmerksamkeit nun zunehmend auf die qualitative Verbesserung von Bildungsinhalten und pädagogischen Ansätzen, auf die Integration von Bildung und Betreuung in der Angebotsgestaltung und auf die Erfahrungen und Lernfortschritte der Kinder, damit die eingesetzten Mittel noch besser genutzt werden können.

FBBE-Settings wie Kindergärten, Krippen, Vorschulen und Kindertagespflege gestalten sich in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich, und Qualitätsmonitoring für FBBE-Settings ist ebenso breit gefächert wie das Spektrum angebotener Leistungen. Obwohl Monitoringsysteme und -verfahren im internationalen Vergleich stark variieren, zeichnen sich dennoch **allgemeine Tendenzen** ab. *Erstens*: In allen untersuchten Ländern ist eine Zunahme von Monitoringaktivitäten zu verzeichnen. Dies liegt vor allem an der Notwendigkeit, öffentliche Aufwendungen für FBBE nachvollziehbar und transparent zu machen und an dem Bestreben, die Qualität zu steigern, indem Stärken und Schwächen von FBBE-Systemen sichtbar gemacht werden. Dadurch erhalten Eltern zudem Unterstützung bei der Beurteilung der Angebotsqualität, sodass sie bei der Wahl des Angebots eine informierte Entscheidung treffen können. *Zweitens*: Die Optimierung von Monitoringmethoden und -prozessen wird in vielen Ländern intensiv vorangetrieben. Meist wird Monitoring im institutionellen Bereich eingesetzt, um die Einhaltung gesetzlicher Auflagen zu gewährleisten. Durch die Bestrebungen, die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen zu verbessern, ist zugleich aber auch das Interesse an Prozessqualitätsmonitoring gestiegen. In vielen Fällen erfolgt dies im Rahmen eines Monitorings der Personalqualität. Zur Qualitätssicherung im Bereich

der kindlichen Entwicklung werden Monitoringmaßnahmen zunehmend auch zur Beurteilung der Entwicklung und der Lernfortschritte von Kindern durchgeführt. Oftmals erfolgt das Monitoring hier über die Methode der Beobachtung. *Drittens*: Die Monitoringbereiche überlagern einander oftmals, d.h. die Angebotsqualität, die Personalqualität und die kindliche Entwicklung werden nur selten separat erfasst. *Viertens*: Monitoring im frühkindlichen Bereich wird oftmals an Grundschulmonitoringsysteme angeglichen, um eine kontinuierliche Entwicklung in der frühen Kindheit zu unterstützen. *Fünftens*: Ergebnisse des Qualitätsmonitorings insbesondere im Bereich der Angebotsqualität werden zunehmend veröffentlicht und der allgemeinen Bevölkerung zugänglich gemacht.

Monitoring der Angebotsqualität ist die am weitesten verbreitete Art des Monitorings. Hier liegt das vornehmliche Ziel in der Steigerung des Qualitätsniveaus und in der Verbesserung politischer Maßnahmen sowie in der Herstellung von Transparenz, um Eltern informierte Entscheidungen zu ermöglichen. Bei leistungsschwächeren Angeboten und Einrichtungen werden jedoch auch geeignete Maßnahmen ergriffen, um den verantwortlichen Umgang mit öffentlichen Mitteln und den Schutz des Kindes zu gewährleisten. Die meisten Länder berichten, dass sie eher Vorkehrungen zur Behebung von Mängeln treffen als zur Anerkennung von besonders guter Qualität. Dazu zählen etwa Nachkontrollen, die Schließung von Einrichtungen oder die Verpflichtung von Führungskräften oder pädagogischen Fachkräften, an einer Fortbildung teilzunehmen. Dies liegt vor allem daran, dass es sich bei den Faktoren, die durch das Monitoring der Angebotsqualität erfasst werden, vor allem um strukturelle Aspekte und Mindestvorgaben handelt, und entsprechend konzentrieren sich Inspektionen hauptsächlich auf die Einhaltung der Vorschriften. Verschiedene Länder haben es sich zum Ziel gemacht, die Prozessqualität als Teil der Angebotsqualität zu erfassen. Dies umfasst etwa das verwendete Lern- und Spielmaterial, die Organisation von Arbeitsabläufen der Fachkräfte sowie die Umsetzung des Curriculums. Da sich diese Aspekte nicht durch Inspektionen überprüfen lassen, werden ergänzend zu den Inspektionsbesuchen Selbsteinschätzungen eingesetzt. Einige Länder verknüpfen das Monitoring der Angebotsqualität mit finanziellen Konsequenzen, also der Kürzung bzw. Erhöhung von Fördermitteln.

Monitoring der Personalqualität wird ebenfalls häufig angewendet und zielt darauf ab, die Qualität der Dienstleistung zu verbessern, eine Grundlage für politische Entscheidungen zu liefern und die Entwicklung und die Lernergebnisse von Kindern zu verbessern. Während die genannten Bereiche auch durch das Monitoring der Angebotsqualität erfasst werden, ist das Monitoring der Personalqualität noch stärker auf die Fachkräfte ausgerichtet und beinhaltet beispielsweise die Ermittlung ihres Fortbildungsbedarfs und die Verbesserung professioneller Praxis. Forschungsergebnissen zufolge lassen sich durch das Monitoring der Mitarbeiterleistung Stärken und Schwächen aufdecken, die pädagogische Arbeit der Fachkräfte verbessern und das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern fördern. Als typische Folge von Monitoringmaßnahmen werden FBBE-Einrichtungen und Fachkräfte zur Behebung von Defiziten aufgefordert; üblicherweise erfolgt dies in Form von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Eine Evaluation des Personals führt relativ selten zu einer Gehaltserhöhung bei den betreffenden Fachkräften. Auch ist es kaum

üblich, die Mitarbeiterleistung zur Bemessung von Fördergeldern heranzuziehen. Die Kürzung oder Aufstockung von Mitteln ist vielmehr an das im Monitoring der Angebotsqualität erzielte Gesamtergebnis gekoppelt, das vielfach auch fachkraftbezogene Aspekte beinhaltet. Anders als beim Monitoring der Angebotsqualität kann das Monitoring der Personalqualität auch verschiedene Aspekte der Prozessqualität umfassen – insbesondere die Curriculum-Umsetzung, die Fachkraft-Kind-Interaktion, die Qualität der Bildung und Betreuung insgesamt, angewandte Pädagogik, Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte, das Eingehen auf kindliche Bedürfnisse sowie die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern.

Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte findet zunehmend Verbreitung und dient der Ermittlung des Lernbedarfs von Kindern, der Förderung ihrer Entwicklung, der Verbesserung der Angebotsqualität und professionellen Praxis und auch als Grundlage für politische Entscheidungen. In der Regel werden die Verfahren auf lokaler Ebene entwickelt und nicht von nationalen Stellen vorgegeben. Je nach Altersgruppe und Einrichtungsart unterscheiden sich die Monitoringverfahren deutlich – sowohl innerhalb eines Landes als auch im internationalen Vergleich. Zudem besteht eine große Bandbreite an Instrumenten für verschiedene Entwicklungsbereiche; dies reicht von lokal erarbeiteten Ansätzen bis hin zu standardisierten, an das entsprechende Land angepassten Tools. Beobachtungen und narrative Dokumentationen werden häufiger verwendet als direkte Beurteilungen. In beiden Fällen sind die FBBE-Fachkräfte die zentralen Akteure beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte. Teilweise werden zudem die Leitung der FBBE-Einrichtung, externe Gutachter und, in bestimmten Fällen, die Eltern mit eingebunden. Eine weitere Differenzierung erscheint hier notwendig, damit die derzeit verwendeten Monitoringtools noch präzisere Informationen zur Unterstützung der Kinder, der Fachkräfte und der politischen Entscheidungsträger liefern.

Qualitätsmonitoring ist komplex und birgt diverse Herausforderungen. Angesichts der Bandbreite an untersuchten Settings ist es keine leichte Aufgabe, Qualität zu definieren und zu bestimmen, wie diese durch Monitoring kohärent erfasst und überprüft werden kann. Auch kann es schwierig sein, Informationen zum Qualitätsniveau zu sammeln und dafür zu sorgen, dass Monitoring in politische Reformen und Qualitätsverbesserungen mündet. Die eingesetzten Monitoringverfahren weisen jeweils eigene Schwierigkeiten auf: Beim Monitoring der Angebotsqualität besteht die Herausforderung darin, hochwertige Dienstleistungen zu definieren, Praktiken und Prozesse konsistent umzusetzen und sicherzustellen, dass Fachkräfte und Einrichtungen stets über die neuesten Qualitätsvorgaben informiert sind. Beim Monitoring der Mitarbeiterleistung liegt die größte Herausforderung in der Umsetzung des Curriculums durch die Fachkräfte und in der Ausrichtung der Monitoringmaßnahmen auf eine effektive Qualitätssteigerung. Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte ist es notwendig, dass die Akteure sich ein präzises und umfassendes Bild der Entwicklung eines Kindes verschaffen und dem individuellen Entwicklungsprozess eines Kindes während des Monitoringverfahrens Rechnung tragen. Um Herausforderungen dieser Art zu meistern, wurden bereits zahlreiche Strategien angewandt.

Aufgrund von **Erfahrungswerten aus einzelnen Ländern** empfiehlt es sich, die folgenden Punkte zu berücksichtigen: *i)* Klärung des Monitoringzwecks; *ii)* Konzentration auf die Umsetzung von Good-Practice-Methoden zur Förderung des Qualitätsbewusstseins; *iii)* Entwicklung eines kohärenten Monitoringrahmens für unterschiedliche Settings; *iv)* Beachtung der Vor- und Nachteile einer Betrauung von kommunalen Behörden mit Qualitätsmonitoring; *v)* Erarbeitung eines Monitoringsystems, das sowohl der Politik als auch der breiten Öffentlichkeit nützliche Informationen liefert; *vi)* Verknüpfung von Monitoring der Personalqualität mit beruflicher Weiterbildung; *vii)* Berücksichtigung des Aufwands von Monitoring für Fachkräfte; *viii)* Einbeziehung der Sichtweisen von Fachkräften, Eltern und Kindern, und schließlich *ix)* kontinuierliche Nutzung von Monitoring in Bezug auf Lehr- und Lernstrategien zur Förderung der kindlichen Entwicklung.

KAPITEL 1

Systeme der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen

In den untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen steigt die Teilnahmequote im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung insbesondere bei Kindern unter drei Jahren, und der Qualität und den pädagogischen Inhalten von FBBE wird mehr und mehr Bedeutung beigemessen. Zugleich zeichnet sich der Trend ab, FBBE-Angebote und deren politische Steuerung über die verschiedenen Altersgruppen hinweg zunehmend zu integrieren. Der Großteil der in diesen Sektor fließenden Mittel stammt aus öffentlichen Quellen, und die politische Zuständigkeit verteilt sich meist auf nationale, regionale und kommunale Behörden. Die untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen bieten eine Kombination aus institutioneller Betreuung und Tagespflege an, wobei sich die Settings in den einzelnen Ländern stark unterscheiden und Kindergärten, Krippen und Vorschulen etwa durch Tagespflegeangebote im Haus einer Tagespflegeperson ergänzt werden.

Kernaussagen

- Die Teilnahmequote im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung, und Erziehung (FBBE) bei Kindern ab drei Jahren und bei Kindern unter drei Jahren steigt auch weiterhin. Diese Entwicklung wird unter anderem durch eine Ausweitung des Rechts auf einen FBBE-Betreuungsplatz und durch Bemühungen befördert, unentgeltliche Betreuungsplätze zumindest für bestimmte Altersgruppen und ausgewählte Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten.
- Das Angebot an institutioneller FBBE wird weiter ausgebaut, das Spektrum an FBBE-Settings ist jedoch nach wie vor vielseitig. In den meisten Ländern wird FBBE in einer Kombination aus institutionellen Settings und Kindertagespflege in Privathaushalten angeboten. FBBE-Settings und deren Verwaltung wachsen für die verschiedenen Altersgruppen immer stärker zusammen. Die Trennlinie zwischen der Altersgruppe der 0- bis 2-Jährigen und der Altersgruppe der 3- bis 5-Jährigen wird zunehmend aufgehoben, wodurch auch eine Annäherung von Bildung und Betreuung stattfindet.
- Staatliche Förderung von FBBE spielt auch weiterhin eine zentrale Rolle, und oftmals sind hier verschiedene nationale, regionale oder kommunale Behörden eingebunden. Eltern beteiligen sich nach wie vor an der Finanzierung, tragen jedoch in der Regel nur einen geringen Anteil der Kosten. In mehreren Staaten ist die Kindertagespflege stärker auf die von Eltern gezahlten Gebühren angewiesen als dies bei institutionellen Anbietern der Fall ist.
- In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen geben nationale Regierungen Qualitätsstandards vor und schreiben Curricula fest. Dennoch spielen hierbei auch regionale und insbesondere kommunale Behörden eine wichtige Rolle. Immer mehr Staaten legen Curricula für Kinder unter 3 Jahren fest, was mit der graduellen Auflösung von Settings einhergeht, die sich ausschließlich der Betreuung widmen.

Hintergrund

Frühkindliche Bildung, Betreuung, und Erziehung (FBBE) wird zunehmend als wichtige Grundlage für zukünftiges Lernen verstanden, da FBBE die Entwicklung kognitiver und nichtkognitiver Fähigkeiten fördert, die sich auf den Erfolg im späteren Leben auswirken. Zugleich haben Studien gezeigt, dass ein Großteil des durch FBBE erlangten Nutzens stark von „Qualität“ abhängt. Zwar gibt es keine allgemein akzeptierte Definition für „Qualität“, der OECD-Bericht *Starting Strong III* hat jedoch fünf Qualitätsbereiche definiert, die als strategische Ansatzpunkte für eine systematische Förderung der frühkindlichen Entwicklung dienen: *i)* Qualitätsziele und Mindeststandards; *ii)* Curricula und Bildungsstandards; *iii)* Personalqualität; *iv)* Einbindung von Familien und Ge-

meinwesen; v) Datenerhebungen, Forschung und Monitoring (OECD, 2012). Insbesondere für den fünften Bereich mangelt es an internationalen Forschungsergebnissen und Daten zu den in den einzelnen Ländern angewandten Strategien und Verfahren (OECD, 2012). Diese Tatsache wurde auch von zahlreichen Entscheidungsträgern aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft unterstrichen. Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis der Bemühungen des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, diese Wissenslücke zu schließen.

Angesichts der Prioritäten der einzelnen Staaten und Regionalverwaltungen konzentriert sich dieser Bericht auf die Beantwortung zweier zentraler Fragestellungen:

Welche Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Monitoringverfahren liefert die Forschung?

- Welche Verfahren und Instrumente für Qualitätsmonitoring im Bereich des frühkindlichen Lernens und der frühkindlichen Entwicklung sind in den OECD-Staaten auf Kinder-, Mitarbeiter-, Einrichtungs- und Systemebene am weitesten verbreitet, und mit welchem Zweck werden diese Verfahren und Instrumente eingesetzt?

Die in diesem Bericht vorgelegten Informationen und Analysen sollen politischen Entscheidungsträgern und FBBE-Fachkräften dabei helfen, die Grundprinzipien des Qualitätsmonitorings besser zu verstehen und Monitoringsysteme in verschiedenen Bereichen in OECD-Mitgliedsstaaten und weiteren Staaten einzurichten. Zudem soll dokumentiert werden, welche Monitoringverfahren in welchen Ländern umgesetzt werden und wie die daraus gewonnenen Daten und Informationen genutzt werden. Weiterhin zeigt der Bericht länderübergreifende Tendenzen auf und setzt sich mit der Frage auseinander, welche Lehren sich aus den unterschiedlichen Herausforderungen ziehen lassen und wie bewährte Verfahren und Strategien dazu beitragen können, Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE Erfolg versprechend einzusetzen.

Ziel und Methodik der Untersuchung

Wissenschaftliche Studien bestätigen, dass Monitoringsysteme durch die Evaluation von Inputs und Outputs Anreize zur Qualitäts- und Leistungsverbesserung bieten und dabei helfen können, leistungsschwächere, FBBE-Einrichtungen zu ermitteln, die Verbesserungsbedarf haben (Booher-Jennings, 2007). Verschiedentlich wurde angemerkt, dass in den meisten Staaten und Regionalverwaltungen Instrumente zum Qualitätsmonitoring von FBBE noch nicht ausgereift seien; zugleich werden aber auch immer mehr Monitoring- und Evaluationstools zur Steigerung der Qualität und zur Förderung frühkindlicher Entwicklungschancen für FBBE-Systeme konzipiert. In dem vorliegenden Bericht bilden diese neueren Entwicklungen den Kernteil. Der Bericht gliedert sich wie folgt: Kapitel 1 gibt einen länderübergreifenden Überblick über FBBE-Systeme und ist zugleich Ausgangspunkt für den Vergleich der unterschiedlichen FBBE-Qualitätsmonitoringsysteme. In Kapitel 2 werden aktuelle FBBE-Monitoringsysteme und Tendenzen dargestellt. Kapitel 3 gibt eine Einführung in politische Strategien und Verfahren im Bereich des Monitorings der Angebotsqualität. Kapitel 4 befasst sich mit dem Monitoring der Personalqualität, und Kapitel

5 widmet sich dem Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernerfolge. Die Trends, Herausforderungen, Strategien und Erfahrungswerte, die sich aus den untersuchten Maßnahmen und Verfahren ergeben, werden in Kapitel 6 zusammengefasst.

Gegenstand des Berichts

Wie schon in früheren Arbeiten der OECD zum Thema FBBE folgt auch dieser Bericht der Definition der *Starting Strong*-Reihe, wonach „der Begriff frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) alle Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder unterhalb des schulpflichtigen Alters umfasst, unabhängig von Setting, finanzieller Ausstattung, Öffnungszeiten und Programminhalten“ (OECD, 2001). Der vorliegende Bericht berücksichtigt staatliche und private FBBE-Angebote und -Settings, die der öffentlichen Aufsicht unterliegen/für die es einen eigenen Regelungsrahmen gibt, d. h. all jene Angebote, die bestimmten Vorschriften und Mindeststandards entsprechen und/oder ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen müssen. Berücksichtigt werden sowohl Angebote in häuslichen Settings als auch institutionelle und schulische Angebote.

Sofern nicht anders angegeben, basieren die in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse auf Daten aus der Befragung „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, die im Jahr 2013 vom OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung durchgeführt und 2014/2015 validiert wurde. Zugunsten der Vergleichbarkeit der teilnehmenden Staaten wurden im Rahmen der Datenerhebung für diesen Bericht ausschließlich Regeleinrichtungen erfasst. Der Bericht folgt damit den von der Europäischen Kommission auf dem Gebiet FBBE vorgelegten Arbeiten (Eurydice, 2013), und entsprechend werden speziell auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen zugeschnittene Einrichtungen, in Krankenhäuser integrierte Einrichtungen und sonstige FBBE-Angebote für Kinder mit organisch bedingten Behinderungen sowie Waisenhäuser und ähnliche Einrichtungen nicht erfasst¹.

Die teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen wurden gebeten, das im Jahr 2012 beginnende Schuljahr als Bezugsjahr für die Berichterstattung von Statistiken und Daten zu verwenden. Für den Fall, dass für dieses Bezugsjahr keine Daten vorlagen, wurden die entsprechenden Staaten gebeten, Daten/Informationen zum neuesten verfügbaren Berichtsjahr zu übermitteln. In solchen Fällen wurden die betreffenden Tabellen oder Abbildungen mit einer entsprechenden Anmerkung versehen. Ein Verzeichnis der von den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen verwendeten Begriffe befindet sich am Anfang dieses Berichts.

Politischer Hintergrund FBBE

Sowohl in den OECD-Staaten als auch in Nicht-Mitgliedsstaaten steigt der Anteil der Kinder, die an FBBE-Angeboten teilnehmen insbesondere bei Kindern unter drei Jahren (OECD, 2014a; 2014b). In dem Bestreben, den Zugang zu FBBE zu erleichtern, die Teilnahmequote durch politische Maßnahmen weiter zu steigern und die kontinuierliche, ganzheitliche Entwicklung von Kindern zu fördern, haben immer mehr OECD-Staaten und subnationale Regionalverwaltungen damit

begonnen, ihre Rahmenbedingungen zur frühkindlichen Bildung und Erziehung weiter zu entwickeln (etwa in den Bereichen Curriculum und Bildungsstandards, Verwaltung und Finanzierung, Mitarbeiterqualifizierung, Einschulungsalter usw.). Diese Rahmenpläne und Curricula berücksichtigen zunehmend auch Kinder ab 0 oder 1 Jahr bis zum schulpflichtigen Alter; diese Tatsache soll an anderer Stelle ausführlicher erörtert werden.

Abgesehen von der plausiblen Erkenntnis, dass FBBE wichtig ist, wächst auch zunehmend ein Bewusstsein darüber, dass der vielfältige Nutzen, den FBBE auf das spätere Lernen sowie die kognitive und nichtkognitive Entwicklung von Kindern hat, von „Qualität“ abhängt. Zudem setzt sich die Erkenntnis durch, dass viele der positiven Auswirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung vor allem in der Kindheit verloren gehen können, wenn der durch qualifizierte FBBE erreichte Nutzen nicht durch eine gute Grundschulbildung gefestigt wird.

Der Ausbau des Angebots an Betreuungsplätzen hielt in den vergangenen Jahren weiter an und bekam sowohl durch den Rechtsanspruch von Eltern bzw. Kindern auf einen Betreuungsplatz wie auch durch die Herabsetzung des Mindestalters für die allgemeine Schulpflicht eine stabilere gesetzliche Grundlage.

Steigerung der Teilnahmequote durch Rechtsanspruch und unentgeltliche Betreuung

Achtzehn Staaten und Regionalverwaltungen geben an, dass sie den Zugang zu FBBE für alle Kinder oder bestimmte Bevölkerungsgruppen durch einen Rechtsanspruch auf FBBE fördern. Zugleich gibt es jedoch große Unterschiede in der Ausgestaltung dieses Rechts, was auch die Vielfältigkeit der FBBE-Systeme in den Staaten und Regionalverwaltungen widerspiegelt. Einige Länder, etwa Norwegen und Deutschland, gewähren einen Rechtsanspruch für 1- bis 5-Jährige; andere, so beispielsweise die Tschechische Republik, gewähren Kindern nur einen Betreuungsplatz in dem Jahr unmittelbar vor Eintritt in die Grundschule. Das Eintrittsalter von 1 (anstatt 0) in einigen Ländern erklärt sich aus der Tatsache, dass in vielen Fällen – so beispielsweise in Deutschland, Norwegen, Schweden und Slowenien – die gut bezahlte gesetzliche Elternzeit ca. ein Jahr beträgt (OECD, 2014b). Auch die durch den Rechtsanspruch garantierte wöchentliche Betreuungszeit variiert stark: In Norwegen etwa gilt ein allgemeiner Rechtsanspruch auf 41 Stunden FBBE-Leistungen, an Vorschulen in Frankreich werden 24 Wochenstunden garantiert, und 3- bis 4-jährige Kinder in Schottland (Vereinigtes Königreich) haben Anspruch auf 16 Stunden Betreuung pro Woche. In Chile besteht ein zielgruppenspezifischer Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für die Kleinsten, der sich nach dem (niedrigen) Einkommen der Eltern richtet (siehe Tabelle 1.1). In dem vorliegenden Bericht werden die oberen Altersgrenzen mit in die Definition des jeweiligen Settings/der jeweiligen Regelung einbezogen (d. h. zu den 3- bis 5-Jährigen zählen alle Kinder zwischen dem vollendeten zweiten und dem vollendeten fünften Lebensjahr.)

Achtzehn der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen sowie einige deutsche Bundesländer stellen unentgeltliche Betreuungsplätze für bestimmte Altersgruppen zur Verfügung, wobei sich der Betreuungsanspruch meist auf eine bestimmte Stundenanzahl beschränkt oder die Teil-

nahmeberechtigung anhand einer Bedarfsanalyse entschieden wird. Japan und Chile etwa bieten unentgeltlichen Zugang zu FBBE aufgrund einer Bedarfsanalyse, und Gleiches gilt für 2-jährige Kinder in England (Vereinigtes Königreich). In Italien erhalten alle 3-bis 6-Jährigen vierzig Wochenstunden unentgeltlicher FBBE, und in Schweden haben alle 3- bis 5-jährigen Kinder Anspruch auf 15 Stunden unentgeltlicher FBBE pro Woche. England (Vereinigtes Königreich) bietet 15 Wochenstunden für alle Kinder zwischen 3 und 4 Jahren, und Schottland (Vereinigtes Königreich) gewährt derselben Altersgruppe 12,5 Wochenstunden, wobei die Bestimmungen innerhalb Schottlands variieren (siehe Tabelle 1.1). Hier sei angemerkt, dass ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz nicht zwingend bedeutet, dass dieser unter gleichen Bedingungen und für dieselbe Altersgruppe kostenlos zur Verfügung gestellt wird.

Bei der Interpretation der Tabelle 1.1 ist Folgendes zu berücksichtigen: „Allgemeiner Rechtsanspruch“ bedeutet, dass FBBE-Anbieter gesetzlich verpflichtet sind, für alle Kinder, die in einem bestimmten Einzugsgebiets wohnen und deren Eltern einen entsprechenden Bedarf anmelden, (staatlich subventionierte) FBBE-Plätze zur Verfügung zu stellen. Dies gilt unabhängig vom Familien-, Beschäftigungs- oder sozioökonomischen Status der Eltern. „Zielgruppenspezifischer Rechtsanspruch“ bedeutet, dass FBBE-Anbieter gesetzlich verpflichtet sind, für Kinder, die in einem bestimmten Einzugsgebiet wohnen und einer bestimmten Kategorie zugerechnet werden, (staatlich subventionierte) FBBE-Plätze zur Verfügung zu stellen. Die Kategorisierung erfolgt anhand verschiedener Faktoren, darunter etwa dem Familien-, Beschäftigungs- oder sozioökonomischen Status der Eltern. Innerhalb dieser Kategorie heißt „nein“, dass in der betreffenden Altersgruppe Kinder bzw. Eltern keinen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz haben. Dies heißt jedoch nicht zwangsläufig, dass diese keinen Betreuungsplatz zur Verfügung gestellt bekommen, sondern lediglich, dass es sich nicht um ein einklagbares Recht handelt. „Eingeschränkt unentgeltlicher Zugang“ bedeutet, dass Eltern ein unentgeltlicher FBBE-Platz zur Verfügung gestellt werden muss, wenn diese bestimmte Voraussetzungen in Bezug auf Einkommen, Leistungsansprüche usw. erfüllen. Der Begriff „uneingeschränkt unentgeltlicher Zugang“ umfasst die Bereitstellung von unentgeltlichen Betreuungsplätzen für alle Kinder einer bestimmten Altersgruppe. „Nein“ bedeutet hier, dass es keine gesetzlichen Bestimmungen gibt, die die Bereitstellung unentgeltlicher Betreuungsplätze für einige oder alle Kinder der betreffenden Altersgruppe garantieren – unabhängig davon, ob diese Zugang zu einem Betreuungsplatz haben.

Tabelle 1.1 Merkmale des Rechtsanspruchs auf FBBE

Staat/Regional- verwaltung	gesetzliches Schuleintrittsalter	Alter der Kinder	Anspruch auf FBBE-Platz		Anspruch auf unentgeltlichen Zugang	
			Rechtsanspruch auf Zugang	Anzahl der FBBE- Stunden pro Woche bei Rechtsanspruch der Eltern/des Kindes	Art des Anspruchs auf unentgeltlichen Zugang	Anzahl der unent- geltlichen FBBE- Stunden pro Woche
Australien	5-6	m	m	m	m	m
Belgien-Flämische Gemeinschaft *	6	2,5-5	allgemein	23,33	uneingeschränkt	23,33
Belgien- Französische Gemeinschaft	6	0-2,5	nein	m	eingeschränkt	m
		2,5-5	allgemein	28	uneingeschränkt	28
Chile	6	0-5	zielgruppen- spezifisch	55/40	eingeschränkt	55/40
		0-2	zielgruppen- spezifisch	55	eingeschränkt	55
		4-5	allgemein	22	uneingeschränkt	22
Tschechische Republik*	6	5	allgemein	50	uneingeschränkt	≥40
Finnland*	7	0-6	allgemein	50	eingeschränkt	50
		6	allgemein	20	uneingeschränkt	20
Frankreich*	6	0-2	nein	a	eingeschränkt	40
		3-5	allgemein	24	uneingeschränkt	24
Deutschland*	5-6	1-2	allgemein	m	variiert je nach Bundesland	a
		3-5	allgemein	m	variiert je nach Bundesland	a
Italien	6	3-5	allgemein	40	uneingeschränkt	40
Irland	m	m	m	m	m	m
Japan*	6	0-2	nein	a	eingeschränkt	55
		3-5	nein	a	eingeschränkt	20/50
Kasachstan *	6-7	1-6	allgemein	50-60	uneingeschränkt	50-60
Korea	6	0-5	nein	a	uneingeschränkt	40
		3-5	nein	a	uneingeschränkt	15-25
Luxemburg*	4	0-3	nein	a	eingeschränkt	3
		3-5	allgemein	26	uneingeschränkt	≤26
Mexiko*	3	0-2	nein	a	zielgruppenspezifisch	m
		3-5	allgemein	15-20	uneingeschränkt	15-20
Niederlande*	5	0-4	nein	a	zielgruppenspezifisch	10
Neuseeland	6	3-5	nein	a	uneingeschränkt	20
Norwegen	6	1-5	allgemein	41	nein	a
		0-2	nein	a	nein	a
Portugal	6	3-4	nein	a	uneingeschränkt	25
		5	allgemein	40	uneingeschränkt	25
Slowakische Republik*	6	3-6	allgemein	m	uneingeschränkt	m
Slowenien*	6	11 Monate-5 Jahre	allgemein	45	eingeschränkt	45
		1-2	allgemein	15-50	nein	a
Schweden*	7	3-6	allgemein	15-50	uneingeschränkt	15
		2	nein	a	eingeschränkt	15
Vereinigtes Königreich-England	5	3-4	nein	a	uneingeschränkt	15
			nein	a	uneingeschränkt	15

Staat/Regional- verwaltung	gesetzliches Schuleintrittsalter	Alter der Kinder	Anspruch auf FBBE-Platz		Anspruch auf unentgeltlichen Zugang	
			Rechtsanspruch auf Zugang	Anzahl der FBBE- Stunden pro Woche bei Rechtsanspruch der Eltern/des Kindes	Art des Anspruchs auf unentgeltlichen Zugang	Anzahl der unent- geltlichen FBBE- Stunden pro Woche
Vereinigtes König- reich-Schottland *	5	3-4	allgemein	16	uneingeschränkt	12,5

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: „Allgemeiner Rechtsanspruch“ bedeutet, dass FBBE-Anbieter gesetzlich verpflichtet sind, für alle Kinder, die in einem bestimmten Einzugsgebiet wohnen und deren Eltern einen entsprechenden Bedarf anmelden, (staatlich subventionierte) FBBE-Plätze zur Verfügung zu stellen. Dies gilt unabhängig vom Familien-, Beschäftigungs- oder sozioökonomischen Status der Eltern. „Zielgruppenspezifischer Rechtsanspruch“ bedeutet, dass FBBE-Anbieter gesetzlich verpflichtet sind, für Kinder, die in einem bestimmten Einzugsgebiet wohnen und einer bestimmten Kategorie zugerechnet werden, (staatlich subventionierte) FBBE-Plätze zur Verfügung zu stellen. Die Kategorisierung erfolgt anhand verschiedener Faktoren, darunter etwa dem Familien-, Beschäftigungs- oder sozioökonomischen Status der Eltern. Innerhalb dieser Kategorie bedeutet „nein“, dass in der betreffenden Altersgruppe Kinder bzw. Eltern keinen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz haben. Dies heißt jedoch nicht zwangsläufig, dass diese keinen Betreuungsplatz erhalten; es bedeutet lediglich, dass es sich nicht um ein einklagbares Recht handelt. „Einschränkt unentgeltlicher Zugang“ bedeutet, dass Eltern unentgeltliche FBBE-Plätze für ihre Kinder zur Verfügung gestellt werden, sofern diese bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Dazu zählt etwa die Höhe des Einkommens, Leistungsansprüche usw. „Uneingeschränkt unentgeltlicher Zugang“ umfasst die Bereitstellung unentgeltlicher FBBE für alle Kinder der betreffenden Altersgruppe. „Nein“ bedeutet hier, dass es keine gesetzlichen Bestimmungen gibt, die die Bereitstellung unentgeltlicher Betreuungsplätze für einige oder alle Kinder der betreffenden Altersgruppe garantieren – unabhängig davon, ob diese Zugang zu einem Betreuungsplatz haben. Die oberen Grenzbereiche der jeweiligen Altersgruppe werden mit in die Definition des jeweiligen Settings/der jeweiligen Regelung einbezogen (d. h. zu den 3- bis 5-Jährigen zählen alle Kinder zwischen dem vollendeten zweiten und dem vollendeten fünften Lebensjahr.)

In Australien sind Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren schulpflichtig, je nach Bundesstaat/Territorium.

In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien beginnt die Schulpflicht für Kinder am 1. September des Kalenderjahres, in dem sie ihr 5. Lebensjahr vollendet haben.

In der Französischen Gemeinschaft in Belgien haben einige Kinder zwischen 0 und 2,5 Jahren vorrangigen Zugang.

In der Tschechischen Republik richtet sich die durchschnittliche Nutzungsdauer nach den Öffnungszeiten der jeweiligen pädagogischen Einrichtung. Unentgeltlicher Zugang wird in Abhängigkeit von den Öffnungszeiten der Einrichtung für 40 oder mehr Stunden gewährt.

In Finnland richtet sich die Anzahl der Stunden nach dem Bedarf und der Wahl der Eltern. Die maximale Anzahl liegt bei ca. 10 Stunden pro Tag; bei längeren Arbeitszeiten der Eltern kann die Stundenzahl jedoch auch höher sein. Für einkommensschwache Familien ist die Anzahl der unentgeltlichen FBBE-Leistungen für 0- bis 6-Jährige auf maximal 10 Stunden pro Tag begrenzt.

In Frankreich erhalten Kinder in sozial benachteiligten Wohngebieten bereits ab 2 Jahren unentgeltlichen Zugang zu Vorschuleinrichtungen.

In Deutschland liegt das gesetzliche Schuleintrittsalter je nach Bundesland bei 5 bzw. 6 Jahren.

In Japan erhalten einkommensschwache Familien 20 Wochenstunden unentgeltlichen Zugang zu Kindergärten und 55 Stunden zu Kleinkindertagesstätten.

In Kasachstan erhalten Kinder unentgeltlichen Zugang zu staatlichen Vorschulen, Eltern haben jedoch eine monatliche Essensgebühr zu entrichten. Kindergärten in Kurkliniken und Kindergärten für Kinder mit Behinderungen sind unentgeltlich nutzbar. Kleine Einrichtungen sind 25 bis 60 Stunden pro Woche geöffnet; alle anderen FBBE-Settings sind 50 bis 60 Stunden geöffnet.

In Luxemburg gilt ein Rechtsanspruch auf 36 Wochen pro Jahr für bereits eingeschulte Kinder (im Alter von 3 bis 5 Jahren).

In Mexiko haben Kleinkinder aufgrund der Bestimmungen des Sozialversicherungsgesetzes einen Anspruch auf Betreuung in Früh- und Spätschichten. Bezugsjahr: 2013/14.

In den Niederlanden erhalten 0- bis 6-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern Zugang zu einem Betreuungsplatz, und Kinder zwischen 3 und 4 Jahren erhalten darüber hinaus Zugang zu Spielgruppen. Zudem gibt es in den Betreuungseinrichtungen und Spielgruppen spezifische Programme für Kinder aus benachteiligten Familien (im Alter von 3 bis 4 Jahren). In einigen Gemeinden werden Spielgruppenangebote für bestimmte Zielgruppen kostenlos angeboten. Alle Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren haben Zugang zu Spielgruppen oder Betreuung, dies jedoch nicht unentgeltlich und nicht aufgrund eines Rechtsanspruchs. Für Kinderbetreuungskosten können Eltern einen einkommensabhängigen Steuerfreibetrag in Anspruch nehmen.

In der Slowakischen Republik können Eltern von ihrem Rechtsanspruch Gebrauch machen, wenn sie Bedarf haben.

In Slowenien variiert die Anzahl der gesetzlich zugesicherten Betreuungsstunden in Kindergärten (im Sinne einer integrierten FBBE-Einrichtung für 1- bis 5-Jährige) je nach der Dauer des vom Kind besuchten Betreuungsprogramms, wobei die Kalkulation auf einer 9 Stunden umfassenden Ganztagsbetreuung basiert. Für die Betreuung von Vorschulkindern werden auch Plätze für Kinder angeboten, die jünger als 11 Monate sind (und somit noch nicht das Mindestalter für einen Kindergartenplatz erreicht haben). Allerdings ist dies nicht sehr weit verbreitet, da die Elternzeit so lange andauert, bis das Kind 11 Monate alt ist.

In Schweden gilt ein Rechtsanspruch auf uneingeschränkten Zugang ab dem Herbst des Jahres, in dem das Kind bereits drei Jahre alt ist.

Kommunale Behörden im Vereinigten Königreich-England sind gesetzlich verpflichtet, sich in vertretbarem Umfang für eine ausreichende Versorgung mit Kinderbetreuungsplätzen für berufstätige Eltern oder solche Eltern einzusetzen, die eine Hochschule oder eine arbeitsmarktrelevante Fortbildung besuchen. Hierzu zählt die Betreuung nach Schulschluss, *wrap-around care* sowie Ferienbetreuungsangebote. Darüber hinaus sind die Behörden verpflichtet zu prüfen, ob die Betreuungsangebote in dem betreffenden Einzugsgebiet den Bedürfnissen von Eltern mit Kindern im Alter von 0 bis 14 Jahren bzw. bis 18 Jahren im Falle von Kindern mit Behinderungen gerecht werden. Die rechtlichen Grundlagen für einen zielgruppenspezifischen unentgeltlichen Zugang zu FBBE wurden in den Jahren 2013 und 2014 überarbeitet.

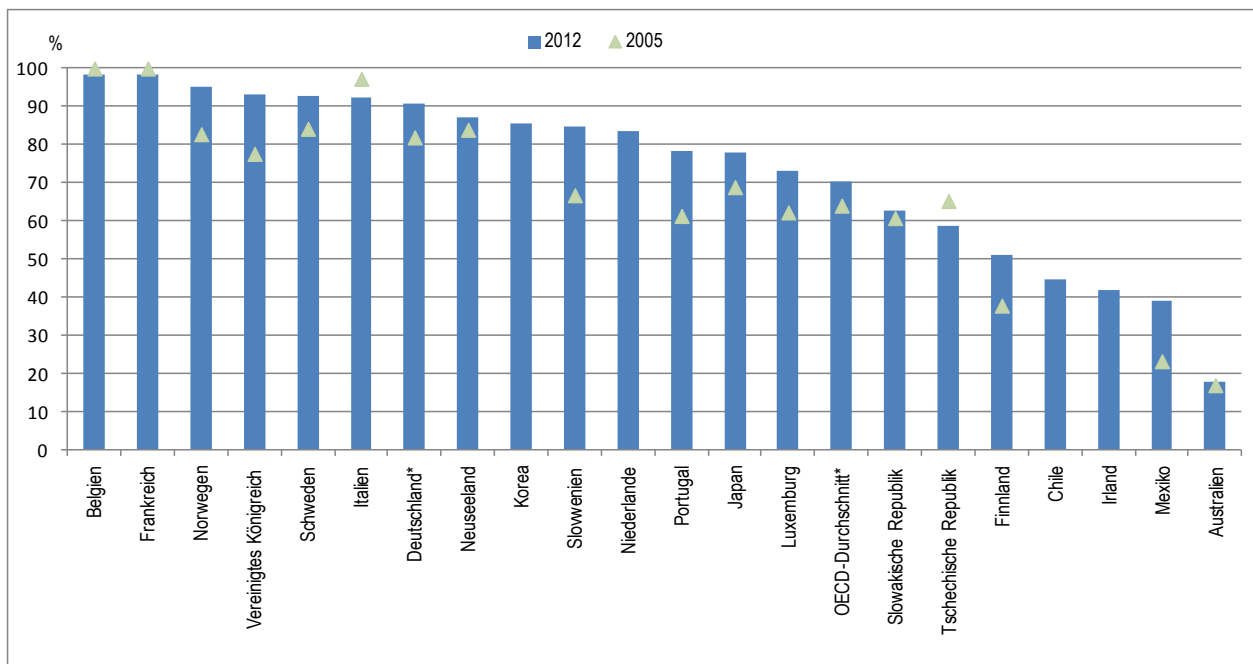
Im Vereinigten Königreich-Schottland haben 3- bis 4-Jährige sowie 2-jährige Kinder aus benachteiligten Familien einen Anspruch auf 16 Stunden FBBE pro Woche (600 Stunden pro Jahr); diese Regelung gilt seit August 2014. Die genaue Stundenzahl variiert, liegt aber in der Regel bei etwa 12,5 Stunden pro Woche.

Quelle: OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014*; OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“, Juni 2011.

Steigende Teilnahmequote bei jüngeren Kindern

Wie aus Abbildung 1.1 ersichtlich wird, stieg die Teilnahme der 3-Jährigen an frühkindlicher Bildung² in den OECD-Staaten zwischen 2005 und 2012 um durchschnittlich mehr als 6 Prozentpunkte. Viele der Staaten, die sich an der Studie beteiligt haben – darunter Mexiko, Portugal, Slowenien und das Vereinigte Königreich – erzielten innerhalb des Untersuchungszeitraums einen Zuwachs um mehr als 15 Prozentpunkte. Eine vergleichbare Entwicklung lässt sich bei den höheren Altersgruppen beobachten: Bis zum Jahr 2012 nahmen 82 % der 4-Jährigen (davon 2 % an Grundschulen) und 81 % der 5-Jährigen (davon 13 % an Grundschulen) FBBE-Leistungen in Anspruch (OECD, 2014a). Dies deutet auf eine Tendenz zugunsten einer allgemein zugänglichen frühkindlichen Bildung in vielen Ländern hin. In Deutschland, Frankreich, Japan, den Niederlanden, Norwegen und einigen weiteren Staaten nahmen sogar mindestens 95 % der 5-Jährigen FBBE-Leistungen in Anspruch. In Australien, Irland, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und weiteren Staaten besuchten 85 % der Kinder dieser Altersgruppe bereits die Grundschule. Das Eintrittsalter für die allgemeine Schulpflicht liegt im OECD-Durchschnitt bei 6 Jahren; in vielen Staaten gilt jedoch ein früheres Eintrittsalter, um so die frühzeitige Teilnahme an Bildungsangeboten sicherzustellen. So sind beispielsweise Kinder in den Niederlanden bereits im Alter von 5 Jahren schulpflichtig, in Luxemburg mit 4 Jahren und in Mexiko seit neuestem mit 3 Jahren (siehe hierzu auch OECD, 2014a). Wie Kasten 2.2 anhand einer Fallstudie aus Berlin (Deutschland) veranschaulicht, resultiert die stärkere Beachtung des FBBE-Sektors nicht nur aus dem Interesse, die Erwerbstätigkeit von Eltern sicherzustellen, sondern wird zunehmend auch mit den positiven Auswirkungen von FBBE auf die Entwicklung und die Lernfortschritte von Kindern begründet.

Abbildung 1.1 Teilnahmequote im Bereich FBBE im Alter von 3 Jahren (2005 und 2012)



Anmerkung: Für Deutschland ist das Bezugsjahr 2006 und nicht 2005. Das Diagramm zeigt nur diejenigen Staaten, die von der Studie „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“ des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung erfasst wurden. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich auf alle OECD-Mitgliedsstaaten.

Quelle: OECD (2014), Bildung auf einen Blick 2014, Tabelle C2.1.

FBBE-Systeme und -Settings im Überblick

Große Bandbreite an FBBE-Settings

Die FBBE-Angebotstypen, die Kindern und Eltern in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen zur Verfügung stehen, unterscheiden sich erheblich. So bestehen Unterschiede in Bezug auf das Alter der Zielgruppen, in der Trägerschaft der Einrichtungen, der Finanzierung von FBBE-Leistungen, dem Betreuungs- oder Bildungsschwerpunkt der Angebote sowie im Ort der Leistungserbringung, also in Einrichtungen oder zu Hause. Ungeachtet dieser Unterschiede lässt sich die Mehrzahl der Settings in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen einer der folgenden fünf Kategorien zuordnen:

- *Reguläre institutionelle FBBE-Angebote*: weitgehend formalisierte FBBE-Einrichtungen, die sich in der Regel einer der folgenden Unterkategorien zuordnen lassen:
 - *Institutionelle FBBE für Kinder unter 3 Jahren*: Diese Settings werden oftmals als *crèche* oder Kinderkrippe bezeichnet und können zwar einen Bildungsanspruch ver-

folgen, sind jedoch meist an soziale oder Wohlfahrtsdienste gekoppelt und legen den Schwerpunkt in der Regel auf Betreuung.

- *Institutionelle FBBE für Kinder ab 3 Jahren:* Diese Settings werden oftmals als Kindergarten oder Vorschule bezeichnet, weisen einen tendenziell höheren Formalisierungsgrad auf und sind in der Regel an das Bildungssystem gekoppelt.
- *Integrierte institutionelle FBBE für alle FBBE-Altersgruppen:* In diesen Settings werden Kinder ab der Geburt oder ab dem ersten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Grundschule betreut. Die erbrachten Leistungen können den oben beschriebenen ähneln oder aber alternativ als zusätzliches Angebot die Betreuung in der Tagespflege oder in anderen Einrichtungen ergänzen.
- *Kindertagespflege:* lizenzierte FBBE-Angebote im häuslichen Umfeld. Diese Settings werden überwiegend von Kindern unter 3 Jahren genutzt.
- *„Offene“ FBBE-Angebote:* Diese (einrichtungsbasierten) Settings richten sich meist an Kinder aller FBBE-Altersgruppen und sogar darüber hinaus. Sie ermöglichen es Eltern, die durch Familienmitglieder oder Tagespflegepersonen geleistete Betreuung im häuslichen Umfeld durch institutionalisierte Angebote zu ergänzen. Die entsprechenden Einrichtungen sind oftmals auch außerhalb der Öffnungszeiten anderer institutioneller FBBE-Einrichtungen wie Kindergärten geöffnet.

In der Praxis sind die Grenzen zwischen diesen Angebotstypen in vielen Staaten und Regionalverwaltungen relativ fließend. So kann sich etwa Kindertagespflege an breiter gefasste Altersgruppen richten und auch in Kombination mit institutionellen FBBE-Einrichtungen mit begrenzteren Öffnungszeiten erfolgen. In einigen Staaten und Regionalverwaltungen sind Tagespflegepersonen über Netzwerke organisiert oder arbeiten mit institutionellen FBBE-Anbietern zusammen.

Trotz der Ausweitung formaler und lizenzierter FBBE-Angebote spielen informelle Betreuungsarten in vielen der befragten Staaten und Regionalverwaltungen auch weiterhin eine wichtige Rolle. Daten aus dem Jahr 2013 zufolge werden etwa in Italien, den Niederlanden, Slowenien und dem Vereinigten Königreich mehr als 40 % der Kinder unterhalb des schulpflichtigen Alters im Rahmen eines informellen Arrangements betreut (EU-SILC, 2013). Kinder unter drei Jahren werden in einigen Ländern informell in Vollzeit betreut, bei älteren Kindern erfolgt die Betreuung bis zur Einschulung oftmals in Teilzeit (EU-SILC, 2013). Informelle Betreuungsleistungen stehen nicht unter staatlicher Aufsicht und werden meist von Verwandten, Freunden, Nachbarn, Babysittern oder Kindermädchen erbracht (OECD, 2014b). Im Allgemeinen wird von solchen Modellen seltener Gebrauch gemacht, wenn die Abdeckung mit formalen FBBE-Angeboten höher ist. In Finnland, Schweden und Norwegen zum Beispiel werden weniger als 10 % der Kinder unterhalb des schulpflichtigen Alters informell betreut (EU-SILC, 2013). Laut Schätzungen, die auf Daten aus dem Jahr 2008 basieren, werden informelle Betreuungsmöglichkeiten in der Europäischen Union (EU) im Durchschnitt nur lediglich drei Stunden pro Woche genutzt, und in keinem der EU-

Mitgliedsstaaten übersteigt die informelle Betreuung 5 Wochenstunden. (OECD, 2014). Angesichts der Tatsache, dass Leistungen dieser Art in der Regel nicht der FBBE-Regulierung unterliegen, lässt sich ihre Qualität meist nicht ermitteln. Für politische Entscheidungsträger ist die informelle Betreuung insofern ein Grund zur Sorge.

Nahezu alle Staaten gaben an, dass sie sowohl formale institutionelle FBBE als auch Tagespflege anbieten; das Spektrum der angebotenen Leistungen ist jedoch sehr breit. Auffallend ist hier, dass die Rolle der (lizenzieren) Tagespflegereinrichtungen sich je nach Staat/Regionalverwaltung stark unterscheidet. Chile, Irland, Japan, Kasachstan und Korea gaben an, dass ihre jeweiligen FBBE-Regelrichtungen auf institutionelle/schulische Einrichtungen beschränkt sind. In einigen Staaten – darunter Italien, Norwegen, Schweden und Slowenien – spielt die Tagespflege nur eine untergeordnete Rolle; in diesen Staaten nehmen weniger als 3 % der Kinder unter drei Jahren Tagespflegeangebote in Anspruch. In Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), der Flämischen Gemeinschaft in Belgien sowie in Luxemburg stellt die lizenzierte oder staatlich regulierte Tagespflege auch weiterhin eine wichtige Säule im FBBE-System dar. Frankreich sticht in dieser Hinsicht besonders hervor: 30 % der Kinder unter drei Jahren werden von einer Tagespflegeperson betreut. Insgesamt lässt sich jedoch ein Trend hin zu stärker formalisierten, institutionellen Betreuungsarten beobachten. In vielen Staaten, so auch in den oben genannten, verliert die Tagespflege für Kinder über drei Jahren immer weiter an Bedeutung. Einen umfassenden Überblick über die in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen verfügbaren Settings befindet sich in Tabelle 1.1. im Anhang dieses Kapitels.

Diverse Zugangs- und Teilnahmeoptionen

Die teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen bieten eine Kombination aus Teilzeitangeboten (d. h. weniger als 30 Wochenstunden) und Vollzeitangeboten (d. h. mindestens 30 Wochenstunden) an, wobei deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten/Regionalverwaltungen sowie innerhalb der einzelnen Staaten/Regionalverwaltungen zu verzeichnen sind (siehe dazu auch OECD; 2014b). Zu den Vorteilen der Vollzeitbetreuung im Vergleich zur Teilzeitbetreuung gibt es aus entwicklungspädagogischer Sicht bislang keine einschlägigen Forschungsergebnisse. Zu den Vorteilen einer langfristigen Nutzung hingegen ist die Forschungslage relativ eindeutig: So konnte gezeigt werden, dass ein früher Eintritt in FBBE-Angebote sich positiv auf die längerfristige Entwicklung von Kindern auswirkt (OECD, 2012). Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht hingegen ist die Verfügbarkeit von Ganztageseinrichtungen ein wichtiger Faktor, der es Eltern kleiner Kinder, und speziell Müttern, ermöglicht, einer Vollzeittätigkeit nachzugehen und ein höheres Einkommen zu erzielen (OECD, 2011).

Teilzeitbetreuung ist weit verbreitet in Staaten und Regionalverwaltungen wie Australien, der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (Kindertagesstätten jedoch weniger verbreitet), Chile (nicht jedoch kommunale Kindergärten), Frankreich, Italien (in integrierten FBBE-Einrichtungen), Luxemburg (in frühkindlichen Erziehungs- und Vorschulprogrammen), Mexiko (in nationalen Tagespflegeangeboten im frühkindlichen Bereich für 0- bis 3-Jährige und obligatorischen Vor-

schulen), Neuseeland (ausgeschlossen die *Māori language nests*), England (Vereinigtes Königreich) und kommunal betriebenen Kindergärten in Schottland (Vereinigtes Königreich). In den sonstigen Settings jedoch, in den bereits genannten sowie weiteren Staaten/Regionalverwaltungen – darunter Deutschland, Finnland, Italien, Kasachstan, Norwegen, Schweden (nur Vorschulen), die Slowakische Republik, Slowenien und Tschechische Republik – nehmen Kinder 30 oder mehr Wochenstunden FBBE-Leistungen in Anspruch (siehe Tabelle A1.1 im Anhang). Bei den verfügbaren Angebotstypen gibt es eine große Bandbreite an Leistungen, die Eltern die Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen sollen. Dennoch variiert die Versorgung je nach Land stark, wie weiter unten ausgeführt werden soll. Es sei allerdings explizit darauf hingewiesen, dass in der diesem Bericht zugrundeliegenden Befragung keine Informationen zur Kombination verschiedener Teilzeitangebote oder zur Kombination formaler und informeller Betreuungsarten gesammelt wurden, die Eltern aufgrund eines Mangels an Möglichkeiten der Ganztagsbetreuung nutzen.

Politische Steuerung

Die für FBBE zuständige Steuerungsebene variiert je nach Aufgabengebiet – also etwa Finanzierung, Festlegung von Standards, Curriculum-Entwicklung und Monitoring – und je nach Staat. In 15 von 24 teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen, etwa in Chile, Kasachstan, Luxemburg und Mexiko, sind alle diese Aufgabenbereiche auf nationaler Ebene angesiedelt, wenn auch nicht immer ausschließlich. In einigen Staaten, so beispielsweise in Italien und der Slowakischen Republik, werden einzelne Aufgaben in Zusammenarbeit mit kommunalen bzw. regionalen/bundesstaatlichen Behörden wahrgenommen. Entsprechend den gesamtpolitischen Verwaltungsstrukturen unterliegen in der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft in Belgien, in England und Schottland (Vereinigtes Königreich), aber auch in Australien und Deutschland nahezu alle Aufgabenbereiche der Zuständigkeit der regionalen bzw. bundesstaatlichen/Landesbehörden (siehe Tabelle 1.2). In Deutschland übernehmen darüber hinaus auch die kommunalen Behörden erhebliche Verantwortung, so etwa in den Bereichen Finanzierung und Monitoring.

Tabelle 1.2 Verteilung der Zuständigkeiten für FBBE auf nationale, regionale und lokale Ebene, nach Thema

Zuständigkeit für Finanzierungssystem FBBE (F), Festlegung von Mindeststandards (S), Curriculum-Entwicklung (C), Monitoring von FBBE (M)

Staat/Regionalverwaltung	zuständige Zentralstelle	nationale Ebene	regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene
Australien	integriert, aber viele Zuständigkeiten dezentral	F	F, S, C, M	
Belgien-Flämische Gemeinschaft*	gesplittet		F, S, C, M	
Belgien-Französische Gemeinschaft*	gesplittet		F, S, C, M	F, M
Chile	integriert	F, S, C, M		S

Staat/Regionalverwaltung	zuständige Zentralstelle	nationale Ebene	regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene
Deutschland	integriert, überwiegend dezentral		F, S, C, M	F, M
Finnland	integriert	F, S, C	M	F, C, M
Frankreich	gesplittet	F, S, C, M		F, S, C
Irland	gesplittet	F, S, C, M		
Italien	gesplittet	F, S, C, M	F, S, C, M	F, C, M
Japan	gesplittet	F, S, C, M	F	F
Kasachstan	integriert	F, S, C, M	F, M	F, M
Korea	gesplittet	F, S, C, M	F, M	M
Luxemburg	integriert	F, S, C, M		F, C
Mexiko	gesplittet	F, S, C, M		
Neuseeland	integriert	F, S, C, M		
Niederlande	gesplittet	F, S, M	F	
Norwegen	integriert	F, S, C, M		F, M
Portugal	gesplittet	F, S, C, M		F, M
Schweden	integriert	F, S, C, M		F, M
Slowakische Republik	integriert	F, S, C, M	M	F
Slowenien	integriert	F, S, C, M		F
Tschechische Republik	gesplittet	F, C, M		
Vereinigtes Königreich-England	integriert		F, S, C, M	F, M
Vereinigtes Königreich-Schottland*	integriert		F, S, C, M	

Anmerkungen: „Zuständige Zentralstelle“ bezeichnet die höchste für FBBE verantwortliche Steuerungsebene eines Staates oder einer Regionalverwaltung. Bei Staaten bezeichnet dies die nationale Ebene, und bei Regionalverwaltungen die höchste zuständige Steuerungsebene der betreffenden Regionalverwaltung, unabhängig davon, ob diese auf regionaler, bundesstaatlicher oder Provinzebene angesiedelt ist. Bei der Flämischen und Französischen Gemeinschaft in Belgien bezieht sich „zuständige Zentralstelle“ auf die Regierung der Flämischen bzw. Französischen Gemeinschaft Belgiens.

Im Vereinigten Königreich-Schottland diente im Schuljahr 2013/14 für Personen, die mit 0- bis 3-Jährigen arbeiten, das Dokument „*Building the Ambition*“ als zentraler Leitfaden für die Praxis.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013; OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“, Juni 2011.

Trend in Richtung integrierte FBBE-Systeme

Immer mehr Staaten bieten inzwischen integrierte FBBE-Systeme an oder planen diesen Schritt für die Zukunft; zu den jüngsten Beispielen zählt etwa Luxemburg, wie in Kasten 1.1 ausgeführt wird. Hier ist eine neuere Tendenz zu erkennen, die zeigt, dass der pädagogische Nutzen, der FBBE für Kinder hat, stärker gewürdigt wird und dass Kinderbetreuung nicht nur als ein Angebot wahrgenommen wird, das Eltern die Teilhabe am Arbeitsleben ermöglicht. Nichtsdestoweniger stellt sich die Zuständigkeitsstruktur in vielen der untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen auch weiterhin fragmentiert dar: Etwa die Hälfte der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen verfügt über ein gesplittetes System, bei dem verschiedene Stellen auf zentraler Ebene für unterschiedliche Settings verantwortlich sind. „Zentrale Ebene“ bezeichnet hier die höchste nationale Steuerungsebene, also etwa die nationale Regierung eines Staates bzw. die jeweiligen Regierungen der belgischen Gemeinschaften oder der Länder des Vereinigten Königreichs. Gesplittete oder duale Systeme zeichnen sich traditionell dadurch aus, dass sie den Schwerpunkt entweder auf „Bildung“ oder „Betreuung“ legen, was zu einem Mangel an Kohärenz in Bezug auf Zielsetzung

gen, betriebliche Abläufe, Qualifikationen von Mitarbeitern und Anforderungen führen kann (OECD, 2006; 2012). Mit einem integrierten System hingegen lassen sich günstige institutionelle Rahmenbedingungen für den Übergang von einem FBBE-Angebot zu einem anderen und für den Übergang in die Grundschule schaffen. Wie weiter unten dargestellt, wird die Trennlinie zwischen „Betreuung“ und „Bildung“ immer unschärfer; dies gilt selbst für gesplittete Systeme.

Mit Ausnahme von Deutschland ist in allen Staaten und Regionalverwaltungen mit einem integrierten System das Bildungsministerium auf zentraler Ebene für das gesamte FBBE-Altersspektrum zuständig. Bei Staaten und Regionalverwaltungen mit einem gesplitteten System obliegt die Verantwortung für FBBE für Kinder ab drei Jahren (in Irland und den Niederlanden ab 4 Jahren) dem Bildungsministerium, während jüngere Kinder typischerweise in den Zuständigkeitsbereich der Sozial- und Gesundheitsbehörden fallen. Deutschland ist der einzige Staat, in dem die Verantwortung für das gesamte FBBE-Altersspektrum dem sozialen Sektor zugeordnet wird und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend untersteht (siehe Tabelle A1.2 im Anhang dieses Kapitels).

Kasten 1.1 Integration der Zuständigkeiten für FBBE am Beispiel Luxemburgs

Im Dezember 2013 wurde in Luxemburg eine neue Regierung gebildet, bestehend aus der Demokratischen Partei, der Sozialistischen Partei und der Grünen Partei. Alle ministeriellen Aufgaben im Bereich Jugend und Kinder wurden zentral in einem Ministerium gebündelt, dem neu gegründeten (nationalen) Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend. Zuvor unterstanden alle Anbieter non-formaler Bildungsangebote* für kleine Kinder und Schulkinder, darunter auch Tagespflegefamilien und Kindertagesstätten, dem Familien- und Sozialministerium.

Ziel war die Entwicklung eines integrierten Systems, mit dem sich Ressourcen für Kinder verwalten, Entscheidungsprozesse koordinieren und die allgemeine Qualität und Effizienz steigern ließe. Auf kommunaler Ebene wurden Schulen und Anbieter non-formaler Bildungsangebote zu einer engeren Kooperation aufgerufen, um Aktivitäten und Leistungen systematisch zu koordinieren. Die Regierung will, dass beide Sektoren im Interesse der Kinder enger zusammenarbeiten.

Dabei ist zu beachten, dass die beiden Sektoren einander zwar ergänzen, jedoch unterschiedliche Aufgabenbereiche betreuen und unterschiedliche bildungsbezogene, pädagogische und methodologische Ansätze verfolgen. Da diese Bereiche in der Vergangenheit getrennt waren und sich unabhängig voneinander entwickelt haben, gilt es nun, Brücken zwischen diesen beiden Sektoren zu bauen – sowohl auf zentraler Ebene zwischen den verschiedenen Ministerien als auch auf operativer Ebene. Der Bildungssektor ist stark zentralisiert, Lehrkräfte sind Staatsbedienstete, und Ressourcen werden den Gemeinden vom Ministerium zugeteilt. Non-formale Betreuungsarten wie Tagespflege durch Tagespflegepersonen sowie Kindertageseinrichtungen werden von privaten Akteuren angeboten. Die meisten FBBE-Einrichtungen wer-

den von nichtstaatlichen Organisationen und von der Regierung bezuschusst oder sogar von privaten gewinnorientierten Organisationen betrieben (dies betrifft vor allem FBBE für Kinder im Alter von 0 bis 3 oder 4 Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht). Da die beiden Sektoren ein sehr unterschiedliches Verständnis von kindlicher Entwicklung haben, ist es notwendig, den professionellen Austausch zu verbessern und gemeinsame Fortbildungsprogramme zu entwickeln, um die Experten, Lehrkräfte, Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagogen der beiden Sektoren miteinander zu vernetzen.

Die Regierung hat für kommunale Schulen und weniger formalisierte Settings Anreize zur Zusammenarbeit geschaffen, um die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie voranzutreiben. Diese beinhaltet beispielsweise Wochenpläne sowie weitere Maßnahmen, die mehr Kohärenz in den Tagesablauf der Kinder bringen und gewährleisten sollen, dass die Bedürfnisse der Kinder stärker berücksichtigt werden. Zudem sind Fachkräfte angehalten, die von ihnen betreuten Einrichtungen auch anderen Akteuren zur Verfügung zu stellen und Räume effizienter und vielfältiger zu nutzen. Neue Gebäude sind bereits in Planung, ebenso wie Angebote, die mehr auf Kinder und deren täglichen Bedarf ausgerichtet sind als auf die Interessen der jeweiligen Einrichtung (z. B. schulische oder außerschulische Settings). Geplant sind außerdem FBBE-Settings, die auf die Bedürfnisse von Kindern zugeschnittene Veranstaltungen und Aktivitäten bieten, wobei der Schwerpunkt beispielsweise auf Lernen, Spielen, Entspannung, Bewegung, Bauen oder Experimentieren liegen kann.

*In Luxemburg wird non-formale Bildung wie folgt definiert: Non-formale Bildung findet in institutionellen Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen statt, richtet sich an Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren und ist außerhalb des regulären formalen Schulsystems organisiert. Non-formale Bildung verfügt zwar über eigene, abgrenzbare Rahmenlehrpläne, Lernbereiche und Lernziele, führt jedoch nicht zu einer formalen Qualifikation. Formale, non-formale und informelle Bildung ergänzen einander und verstärken gegenseitig den Prozess des lebenslangen Lernens.

Quelle: Fallstudie des Luxemburgischen Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Verknüpfung von Betreuung und Bildung ist weit verbreitet

Inzwischen sind die meisten FBBE-Settings darauf ausgelegt, sowohl Bildung als auch Betreuung anzubieten. In Staaten und Regionalverwaltungen wie Australien, der Flämischen und Französischen Gemeinschaft in Belgien, Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Kasachstan, Korea, Neuseeland, Norwegen, Schweden und England (Vereinigtes Königreich) lässt sich eine Trennung dieser beiden Bereiche nicht mehr beobachten. In vielen anderen Staaten jedoch wird die Unterscheidung zwischen Nur-Bildungs- und Nur-Betreuungsangeboten weiterhin aufrechterhalten – letzteres insbesondere, aber nicht ausschließlich, bei der jüngsten Altersgruppe.

Dies ist der Fall in der Tschechischen Republik (Kindertageseinrichtungen), in Japan (Kleinkindertagesstätten), Mexiko (institutionelle Betreuung für 0- bis 5-jährige Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status [SoS] oder SNDIF; nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-jährige Kinder berufstätiger Eltern oder CONAFE; Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems oder IMSS), in den Niederlanden (Kinderbetreuung), Portugal (Tagespflegepersonen und Familienkrippen), der Slowakischen Republik (Kindergärten, Mütterzentren und Kinderzentren) und Schottland (Vereinigtes Königreich) (Tagespflegepersonen). Nur-Bildungseinrichtungen sind weniger verbreitet und finden sich lediglich in Japan (Kindergärten), der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (Vorschulbereich), Luxemburg (frühkindliches Bildungsprogramm und Vorschulpflicht), Mexiko (Vorschulpflicht) und Schottland (Vereinigtes Königreich) (kommunal betriebene Kindergärten). Die traditionelle Trennung zwischen eher informellen Nur-Betreuungsangeboten für jüngere Kinder und stärker formalisierten bildungsorientierten Angeboten für ältere Kinder ist zwar noch sichtbar, zugleich ist diese Unterscheidung aber immer weniger ausgeprägt (siehe Tabelle A1.1 im Anhang dieses Kapitels).

Finanzierung

Zwischen den einzelnen Staaten und Regionalverwaltungen gibt es deutliche Unterschiede im Hinblick auf Struktur der Zuständigkeiten für die Finanzierung von FBBE auf verschiedenen Regierungsebenen, die Art der eingesetzten Zuschüsse und hinsichtlich der Frage, in welchem Umfang Eltern sich an den Kosten beteiligen müssen.

Bei der Finanzierung von FBBE ist bei den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen kein deutlicher Trend zu erkennen. So ist bei 18 der 24 teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen die Zuständigkeit auf nationaler Ebene angesiedelt, bei 11 auf regionaler oder bundesstaatlicher Ebene und bei 14 auf lokaler Ebene. Gleichwohl schließen diese Finanzierungsmodelle einander nicht aus; viele Staaten und Regionalverwaltungen finanzieren FBBE über eine Kombination aus nationalen und lokalen Quellen. In allen Staaten und Regionalverwaltungen, die solch ein kombiniertes Finanzierungsmodell aufweisen, gibt es mindestens eine Überlappung zwischen jenen Regierungsebenen, die den FBBE-Sektor finanzieren und jenen, die für Monitoring zuständig sind (siehe Tabelle 1.2). Dies entspricht auch dem Prinzip der jeweiligen Regierungen, Monitoring dafür zu nutzen, die Erfüllung von Verantwortlichkeiten zu dokumentieren und zu überprüfen. Diese Zielsetzung wird von der überwiegenden Mehrheit der in dieser Studie befragten Staaten und Regionalverwaltungen als ein Grund für Qualitätsmonitoring angegeben und wird weiter unten näher untersucht.

Finanzielle Entscheidungsbefugnis erstreckt sich oft über mehrere Steuerungsebenen

Innerhalb eines Staates ist meist eine Steuerungsebene für Finanzierungsentscheidungen zuständig, unabhängig von der Art des FBBE-Settings. Im internationalen Vergleich hingegen sind deutliche Unterschiede zu verzeichnen: So werden in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien finan-

zielle Entscheidungen vor allem auf regionaler Ebene gefällt, d. h. nicht auf nationalstaatlicher Ebene, sondern auf Ebene der Flämischen Regierung. In Chile und Slowenien teilen sich die zentrale und die lokale Ebene und in Mexiko und Kasachstan die zentrale und die regionale/ bundesstaatliche Ebene die Entscheidungsbefugnis. In Deutschland wird die finanzielle Zuständigkeit den Ländern und Kommunen übertragen. In Frankreich (im Bereich der 0- bis 2-Jährigen), Italien und Japan entscheiden alle drei Ebenen in Finanzierungsfragen. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass diese Entscheidungsstrukturen nicht zwangsläufig bedeuten, dass die für FBBE angewendeten Steuern auch auf denselben Steuerungsebenen erhoben werden (siehe Tabelle A1.3 im Anhang dieses Kapitels).

In der Slowakischen Republik werden die für Kindergärten verwendeten Steuern ausschließlich auf nationaler Ebene erhoben. Auch in Chile, Kasachstan, Neuseeland und Slowenien (Kinderbetreuung) wird dieser Finanzierungsmodus für alle Settings überwiegend genutzt. Im Falle von Kindergärten in Slowenien wird dies je nach Finanzkraft der Kommunen mitunter durch lokal erhobene Steuern ergänzt. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien werden auf zentraler Ebene eingezogene Steuern für alle Settings verwendet und durch lokal erhobene Steuern für die Vorschulbildung ergänzt. Auch die kommunal betriebenen *crèches* und Kindergärten in Frankreich sowie diverse Settings in Schweden werden über diese beiden Quellen finanziert. Korea nutzt eine Kombination aus national und regional erhobenen Steuern für alle Settings, und Mexiko nur für nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE) und die institutionelle Betreuung von 0- bis 5-jährigen Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Status (SNDIF); alle anderen Settings werden über nationale Steuern finanziert. Italien und Japan schließlich verwenden analog zu den entsprechenden Entscheidungsstrukturen für die Finanzierung von FBBE Steuern aus allen Regierungsebenen (siehe Tabelle A1.3 im Anhang dieses Kapitels).

Staatliche Zuschüsse

Mit Ausnahme von Schweden setzen alle der 17 Staaten, die ergänzenden Angaben zur Finanzierung gemacht haben, zweckgebundene Zuschüsse zur partiellen Finanzierung von FBBE-Angeboten ein. In Norwegen wird diese Art von Zuschüssen ausschließlich zur Unterstützung von Kindern mit Minderheitensprachen verwendet. In 13 weiteren Staaten und Regionalverwaltungen werden zweckgebundene Zuschüsse jedoch auf breiter Basis für die Deckung von Betriebskosten verwendet, so etwa in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien, in Chile, Deutschland, Frankreich (kommunal betriebene *crèches* und Kindergärten), Italien (Vorschuleinrichtungen), Japan und Mexiko, Portugal, sowie in der Slowakischen Republik (Kindergärten) und in Slowenien (staatliche Kindergärten). Vierzehn Länder nutzen dieses Modell für Investitionen, darunter Deutschland und Neuseeland. Für die qualitative Verbesserung vorgesehene zweckgebundene Zuschüsse sind ebenfalls verbreitet: Die oben genannten 13 Staaten und Regionalverwaltungen nutzen dieses Finanzierungsmodell für ein oder mehrere Settings, so etwa Portugal für Kindergärten und Japan für alle institutionellen Settings.

Nicht weniger als 13 Staaten machen Gebrauch von pauschalen Zuweisungen. Dies bedeutet, dass Mittel auf die unteren Steuerungsebenen übertragen werden, um diese bei der Bewältigung verschiedener Aufgaben zu unterstützen, so etwa in der Entwicklung des Gemeinwesens, im Bereich der Sozialleistungen, im Gesundheitswesen oder in der Strafverfolgung. Die Empfängerbehörde kann dabei selbst entscheiden, wie sie die Mittel auf ihre Projekte und Einrichtungen im Einzelnen verteilt. Politische Entscheidungsträger auf subnationaler Ebene können weitgehend nach eigenem Ermessen festlegen, welcher Anteil an Mitteln aus nationalen Quellen in den FBBE-Bereich fließen soll (siehe hierzu auch Dilger und Boyd, 2014). In sieben teilnehmenden Staaten werden diese Zuschüsse in Form einer Mittelübertragung von der nationalen auf die regionale oder bundesstaatliche Ebene erteilt, so beispielsweise in Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko und der Slowakischen Republik.

In Chile, Frankreich, Italien, Japan, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schweden und Slowenien fließen pauschale Zuweisungen für bestimmte Settings auch direkt an die kommunalen Behörden. In einigen dieser Staaten, so etwa in Schweden, stellen pauschale Zuweisungen die dominante Finanzierungsquelle dar; andere hingegen nutzen diese Quelle lediglich zur Finanzierung eng definierter Aufgabenbereiche, so etwa die Niederlande, wo beispielsweise Programme für Kinder aus benachteiligten Familien über pauschale Zuweisungen finanziert werden. Pauschale Zuweisungen von der regionalen oder bundesstaatlichen/Landesebene auf die lokale Ebene sind weniger verbreitet und werden nur in Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Italien, Japan und Mexiko praktiziert. Es überrascht nicht, dass in allen Staaten und Regionalverwaltungen mit pauschalen Zuweisungen, mit Ausnahme von Mexiko, auch die lokale Ebene in FBBE-Finanzierungsentscheidungen eingebunden ist (siehe Tabelle A1.3 im Anhang dieses Kapitels).

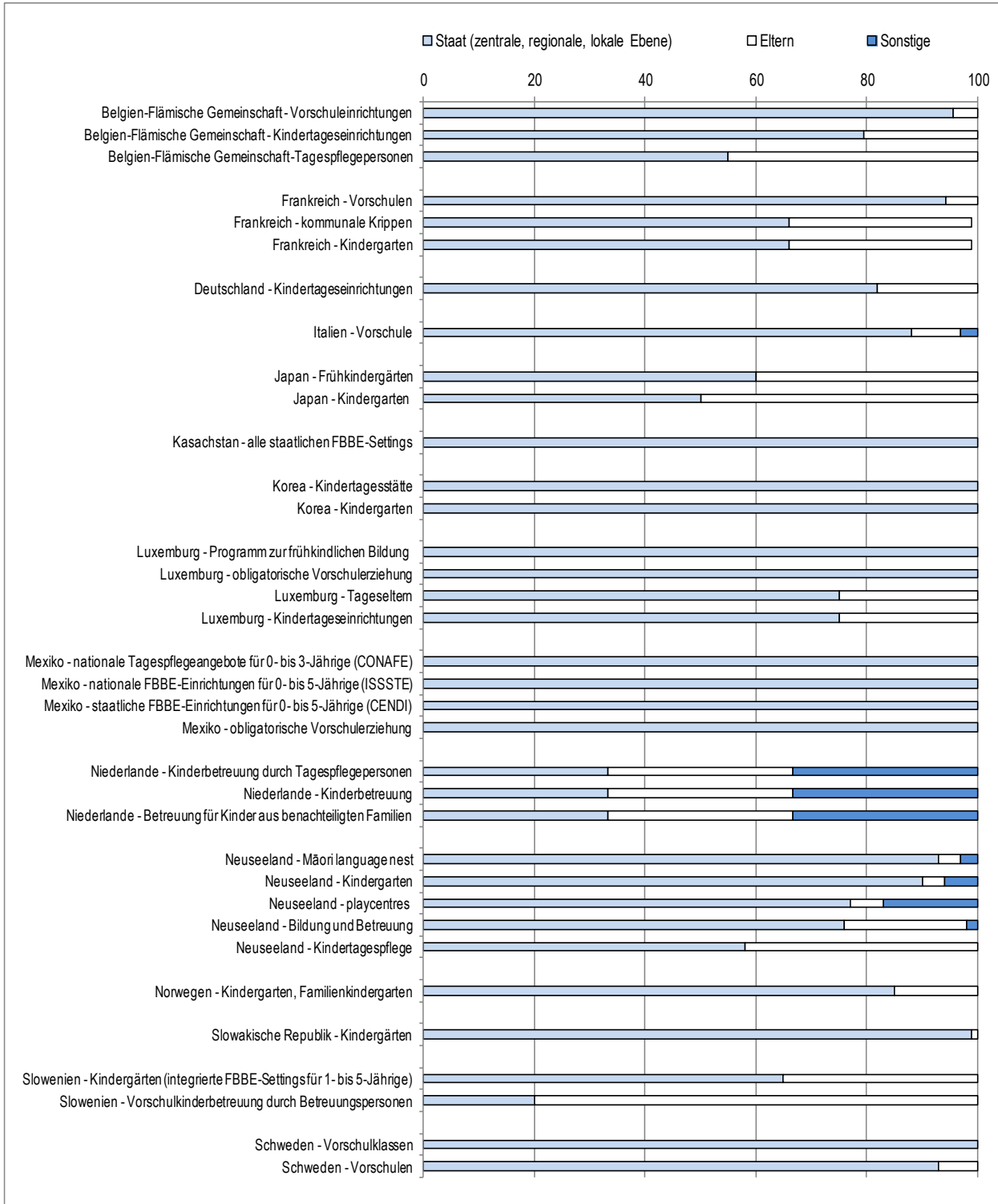
Kostenbeitrag der Eltern und staatliche Subventionen

Keiner bzw. keine der befragten Staaten und Regionalverwaltungen gab an, lizenzierte FBBE-Leistungen ausschließlich über private Gebühren zu finanzieren. Zwar lagen nicht von allen Staaten detaillierte statistische Daten vor, Informationen aus der Flämischen Gemeinschaft in Belgien sowie aus Deutschland, Frankreich, Italien, Korea, Neuseeland, Norwegen, Schweden und der Slowakei zeigen jedoch, dass der Großteil der Kosten meist von nationalen, regionalen und kommunalen Behörden getragen wird. Der zweitgrößte Kostenbeitrag wird von den Eltern geleistet, mit Ausnahme der *playcentres* in Neuseeland, dort stammt der zweitgrößte Anteil aus anderen Quellen. Allerdings variiert der vom Staat und von Eltern (und anderen Quellen) geleistete Beitrag in den einzelnen Ländern und Settings stark. In Slowenien ist die Tagespflege für Vorschulkinder das einzige Setting, in dem Eltern mit 80 % mehr als staatliche Stellen (20 %) beitragen, und staatliche Zuschüsse dieser Art sind auch nur dann erhältlich, wenn ein Kind auf der Warteliste für einen Kindergartenplatz steht.

In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien werden die Kosten im Durchschnitt zu 45,1 % von den Eltern getragen³, und in Neuseeland (42 %) stützt sich die Tagespflege ebenfalls zu einem

größeren Anteil auf Gebührenbeiträge der Eltern als dies bei institutionellen Einrichtungen der Fall ist; bei letzteren tragen Eltern weniger als ein Viertel der Kosten. In vielen Settings – so etwa an italienischen Grundschulen, neuseeländischen und slowakischen Kindergärten oder schwedischen Vorschuleinrichtungen – liegt der von den Eltern geleistete Anteil bei unter 10 %. Nur Italien und Neuseeland gaben an, dass neben dem Beitrag der Eltern und staatlicher Stellen weitere Finanzierungsquellen genutzt werden (siehe Tabelle A1.3 im Anhang dieses Kapitels). In Italien besteht diese zusätzliche Finanzierungsquelle in Zuschüssen der Europäischen Union und Zuwendungen von privaten Organisationen.

Abbildung 1.2 Verteilung der FBBE-Kosten auf Eltern und Staat



Anmerkung: In Deutschland ist die Kostenverteilung im FBBE-Sektor im Durchschnitt angegeben, da die Verteilung je nach Einrichtungsart variiert.

Quelle: Tabelle A3, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Qualitätsvorgaben und Entwicklung von Curricula

Rahmenlehrpläne können entscheidend zur Qualität von FBBE-Leistungen beitragen. Mithilfe von Curricula lassen sich FBBE-Angebote innerhalb von Staaten und Regionalverwaltungen einheitlicher gestalten und gemeinsame lernbezogene Prioritäten und Ziele für pädagogische Fachkräfte und FBBE-Einrichtungen definieren. Wichtig ist dabei, dass Curricula gut geplant und koordiniert werden. Ein Curriculum sorgt nicht nur dafür, dass die wichtigsten Lernbereiche auch tatsächlich abgedeckt werden, sondern dient zudem auch als praxisorientierter Leitfaden für Fachkräfte, um die kontinuierliche kindliche Entwicklung im gesamten FBBE-Altersspektrum und darüber hinaus zu fördern (OECD, 2006; 2012).

Mindeststandards werden meist auf nationaler Ebene festgelegt

In der Mehrheit der Staaten und Regionalverwaltungen werden Mindeststandards auf nationaler Ebene festgelegt; lediglich in sieben Staaten bzw. Regionalverwaltungen erfolgt dies auf regionaler oder bundesstaatlicher Ebene, und in Chile verteilt sich die Zuständigkeit auf die zentrale und die lokale Ebene. Die Entwicklung von Bildungsplänen jedoch fällt in erster Linie in den Aufgabenbereich der nationalen Ebene; gerade einmal sechs Staaten/Regionalverwaltungen delegieren diese Aufgabe (teilweise) an die regionale oder bundesstaatliche Ebene, und nur in Finnland und Frankreich ist die Zuständigkeit für das gesamte Altersspektrum auf zentraler und lokaler Ebene angesiedelt (siehe Tabelle A1.1 im Anhang dieses Kapitels). In 15 Staaten/Regionalverwaltungen sind die nationalen Behörden für die Eintragung und Akkreditierung von FBBE-Settings zuständig, darunter Neuseeland, Luxemburg sowie, für bestimmte Settings, Chile und Frankreich (Vorschulbereich). In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen jedoch wird diese Aufgabe zumindest teilweise an die bundesstaatlichen oder regionalen Behörden (6 Staaten/Regionalverwaltungen) delegiert, so beispielsweise in Deutschland und Italien jeweils für den Vorschulbereich – oder aber an die kommunalen Behörden (11 Staaten/Regionalverwaltungen), so beispielsweise in Norwegen oder Schweden. Überschneidungen zwischen diesen Gruppen sind ebenfalls zu beobachten (siehe Tabelle A1.1 im Anhang dieses Kapitels).

Verbindliche Standards für Curricula sind weit verbreitet

In den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen werden für die überwiegende Mehrheit der Settings verbindliche Rahmenlehrpläne vorgegeben, obgleich auf subnationaler Ebene mitunter Unterschiede bestehen, da einige der deutschen Bundesländer sowie Schottland (Vereinigtes Königreich) unverbindliche Richtlinien und Empfehlungen vorgeben. In den meisten teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen werden Curricula für das gesamte FBBE-Altersspektrum vorgegeben – entweder in integrierter Form, so etwa in den deutschen Bundesländern, oder mit

unterschiedlichen Lehrplänen für verschiedene Altersgruppen, so etwa in Korea oder Schottland (Vereinigtes Königreich). Wie aus Tabelle 1.3 ersichtlich wird, geben 7 von 39 Staaten und subnationalen Regionalverwaltungen⁴, einschließlich der Tschechischen Republik und Portugal, verbindliche Curriculumstandards lediglich für Kinder ab 2,5 oder 3 Jahren vor. Finnland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und viele der deutschen Bundesländer verwenden Rahmenlehrpläne, die in einem einzigen Dokument sowohl den FBBE-Bereich als auch Grundschulen und in einigen Fällen sogar weiterführende Schulen abdecken.

Tabelle 1.3 Geltende Rahmenpläne im Bereich FBBE

(Tabelle auf S. 46)

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013; OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“, Juni 2011.

Anmerkung des Herausgebers: Die Titel der Rahmenpläne sind in der jeweiligen Landessprache angegeben, sofern sie in der Originalausgabe vorhanden waren. Andernfalls wurde der englische Titel verwendet, um weitere Recherchen zu erleichtern.

	Standards/Curriculum für Betreuung
	Standards/Curriculum für Bildung und/oder Bildung und Betreuung
	Rahmenplan für die betreffende Altersgruppe nicht vorhanden
	schulpflichtiges Alter

Staat/Regionalverwaltung	0-Jährige	1-Jährige	2-Jährige	3-Jährige	4-Jährige	5-Jährige	6-Jährige	7-Jährige	
Australien	Belonging, Being, Becoming - Early Years Learning Framework for Australia								
Belgien-Flämische	Ontwikkelingsdoelen								
Belgien-Französische	Code de qualité (Oser/viser la qualité)								
Chile	Le décret mission, le programme du réseau de l'école et le programme de l'école								
Chile	National curriculum for early childhood education								
Tschechische Republik	Framework Educational Programme for Preschool Education								
Finnland	National curriculum guidelines on early childhood education							Core Curriculum for Pre-primary education	
Frankreich	Orientations code de la santé publique et projets d'établissements			L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous					
Deutschland (Baden-Württemberg)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen							bis 10	
Deutschland (Bayern)	Gemeinsam Verantwortung tragen - Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit							bis 10	
Deutschland (Bayern)	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung								
Deutschland (Berlin)	Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege								
Deutschland (Brandenburg)	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg							bis 10	
Deutschland (Bremen)	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich - Bremen								
Deutschland (Hamburg)	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen							bis 15	
Deutschland (Hessen)	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen							bis 10	
Deutschland (Mecklenburg-Vorpommern)	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege							bis 10	
Deutschland (Niedersachsen)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder								
Deutschland (Nordrhein-Westfalen)	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen							bis 10	
Deutschland (Rheinland-Pfalz)	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz							bis 15	
Deutschland (Saarland)	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten								
Deutschland (Sachsen)	Sächsischer Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege							bis 10	
Deutschland (Sachsen-Anhalt)	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an							bis 15	
Deutschland (Schleswig-Holstein)	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein							bis 15	
Deutschland (Thüringen)	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre							bis 18	
Irland	Early Childhood Curriculum Framework: Aistear								
Italien				National guidelines for the kindergarten curriculum: Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012)					
Japan	Course of Study for Kindergarten								
Kasachstan	National curriculum of day-care centres								
Kasachstan				Zerek bala		Biz mektepke			
Kasachstan	Alghashky Kadam							State programme of preschool preparation	
Korea	Standardised childcare curriculum			Nuri Curriculum					
Luxemburg	Bildungsrahmenplan für non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter (0-12)								
Luxemburg	Plan d'études de l'école fondamentale (3-12)								
Mexiko	Several curriculum frameworks for Early Childhood Education			Preschool Education Programme					
Niederlande			2.5y	Development goals/competences					
Neuseeland	Te Whāriki								
Norwegen	Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens								
Portugal	The Curriculum Guidelines for Pre-School Education								
Slowakische Republik	The National Education Programme								
Slowenien	Kindergarten Curriculum								
Schweden	Curriculum for the Preschool (Lpfö 98)							Curriculum for the Compulsory school, the Preschool class and the Out of school centre (Lgr 11)	
Vereinigtes Königreich-England	Early Years Foundation Stage Statutory Framework								
Vereinigtes Königreich-Schottland	Pre-birth to three - staff guidelines			Curriculum for Excellence				bis 18	

Anmerkungen

1. Darüber hinaus sind in den Regeleinrichtungen lediglich die Hauptformen von FBBE-Settings erfasst. Die folgenden Einrichtungstypen wurden bei der Datenerhebung nicht berücksichtigt: Einrichtungen und Angebote, die in Ergänzung zu regulären FBBE-Settings genutzt werden und die vor oder nach den Öffnungszeiten des primär genutzten FBBE-Settings geöffnet sind. Dazu zählen Angebote am Nachmittag, die ausschließlich Freizeit- oder Sportaktivitäten umfassen sowie Schulhorte oder Sportangebote für Kinder usw. Weiterhin ausgeschlossen wurden Settings, die hauptsächlich während der Schulferien oder an Feiertagen angeboten werden sowie sonstige FBBE-Settings, die nur gelegentlich angeboten werden (beispielsweise *haltes-garderies* in Frankreich). Dazu zählen Settings, die nur während einer bestimmten Zeit im Jahr geöffnet haben und Betreuung oder frühkindliche Erziehung nicht auf fortlaufender Basis anbieten, also beispielsweise Ferienlager. Weiterhin ausgeschlossen wurden Pilotprojekte (auch solche, die im gesamten Land angeboten und zentral finanziert werden).
2. Gemäß *Bildung auf einen Blick 2014* bezeichnet Frühkindliche Bildung oder Vorschulbildung (ISCED 0) die erste Stufe organisierten Unterrichts, die jüngere Kinder hauptsächlich an eine schulähnliche Umgebung heranführen soll (OECD, 2014a).
3. Dies gilt nur für Angebote von Tagespflegeeltern, die für eine Organisation arbeiten, also nicht für Freiberufler.
4. Diese Anzahl ist größer als die der an der Studie teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen (24), da die deutschen Bundesländer jeweils separat befragt wurden.

Literaturhinweise

- Booher-Jennings, J. (2007), „Closing the measurement gap: Why risk adjustment could work for education“, *Education Week*, 29. Oktober.
- Dilger, R.J. and E. Boyd (2014), *Block Grants: Perspectives and Controversies*, Congressional Research Service, Washington, D.C.
- EU-SILC (2013), „Andere Kinderbetreuungsmöglichkeiten nach Altersklassen und zeitlicher Nutzung“, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_caindoth&lang=de.
- Eurydice (2013), „Reference Document 2 – Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures“, internes Arbeitspapier, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, Brüssel.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.

OECD (2014a), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2014-oecd-indikatoren-eag-2014-de>

OECD (2014b), *OECD Family Database*, OECD, Paris, www.oecd.org/social/family/database.

OECD (2012), *Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264202184-de.

OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.

OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264192829-en>.

Anhang A1

Hintergrundinformationen zu Systemen der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Tabelle A1.1. Arten und Merkmale von FBBE-Settings

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
Australien*	Family Day Care and in Home care	Tagespflege/häusliche Settings	0-5	Bildung und Betreuung	Tagespflege	27	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Long Day Care	Betreuungseinrichtung mit Hort	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	27,2	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Occasional Care	gelegentliche Betreuung	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	10,9	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Preschool	Vorschulen	4-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	14,6	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Outside School Hours Care	Betreuung außerhalb der Schulöffnungszeiten	5-12	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	10,7	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
Belgien-Flämische Gemeinschaft *	Onthaalouders	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson	theoretisch: 0-11; praktisch: 0-2	Bildung und Betreuung	Tagespflege	27,6 Stunden/Woche einschließlich Wochenenden (basierend auf Stichprobe, 0-3-Jährige).	unter 1-Jährige: 50,6 % (im Kalenderjahr 2012); 1- bis 2-Jährige: 58,8 % (2012); 2- bis 3-Jährige: 38,8 % (2012)	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Kinderdagverblijven	Kindertageseinrichtungen	theoretisch: 0-11; praktisch: 0-2	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	30,6 Stunden/Woche einschließlich Wochenenden (basierend auf Stichprobe, 0-3-Jährige).		Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Kleuterschool	Vorschuleinrichtungen	2,5-5	nur Bildung	institutionell/schulisch	23,33	2-Jährige: 97,8%; 3-Jährige: 98,5%; 4-Jährige: 98,8%	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
							5-Jährige: 98,8%	
Belgien-Französische Gemeinschaft *	Crèche	Kinderkrippe	0-2	Bildung und Betreuung	Institutionell/schulisch	m	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	Accueillante d'enfants	Betreuungsperson	0-2	Bildung und Betreuung	Tagespflege	m	m	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
	École maternelle	Vorschule	2,5-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	28	99 % (3-6-Jährige)	Regierung: bundesstaatliche/regionale Behörde
Chile	Jardines infantiles comunitarios	kommunale Kindergärten	0-5	Bildung und Betreuung	Institutionell/schulisch	32,5	0-5: 0,9 %	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung
	Jardines infantiles	Kindergärten	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	m	0-5: 17 % (0-2: 19,4 %, 3: 31,8 %, 4-5: 5 %)	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung
	Colegios	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	3-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	22	3-5: 46 % (3: 23,4 %, 4-5: 57 %)	Regierung: nationale Behörde
	Escuelas	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	4-5	Bildung und Betreuung	Institutionell/schulisch	22	4-5: 25 %	Regierung: nationale Behörde
Tschechische Republik	Jesle	Frühkindergarten mit Hort	0-2	nur Betreuung	Institutionell/schulisch	25-50	m	Gründer (öffentliche oder private Stelle)
	Mateřské školy zapsané do rejstříku škol (financované ze státního rozpočtu)	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten	3-5	Bildung und Betreuung	Institutionell/schulisch	25-50	m	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung
	Mateřské školy soukromé - zapsané do rejstříku škol	private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	2-5	Bildung und Betreuung	Institutionell/schulisch	25-50	m	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Soukromá zařízení pečující o děti zřizované na základě živnostenského zákona	private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen	0-5	Bildung und Betreuung	Institutionell/schulisch	25-50	m	Gründer, private Stelle
Finland	Perhepäivähoito	Kindertagespflege	0-6	Bildung und Betreuung	Tagespflege	40	63 % (Durchschnitt für alle Altersgruppen) Durchschnitt für alle FBBE: 1: 30%; 2: 52 %; 3: 68%; 4: 75%, 5: 79%; 6: 71 %	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Ryhmäperhepäivähoito	Kindertagespflege für Gruppen	0-6	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	40		
	Päiväkoti	Kindertageseinrichtungen	0-6	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	40		
	Avoin varhaiskasvatus	„offene“ FBBE-Angebote	0-6	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	10		
	Esiopetus	Vorschuleinrichtungen	6	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	20		
Frankreich	Crèches collectives (Etablissement d'accueil du jeune enfant - EAJE)	kommunale Kinderkrippen	0-2	Bildung und Betreuung	einrichtungsbasiert	30	0-3: 15,8 %	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Assistant(e)s maternel(le)s	Kindertagespflegepersonen	0-2	Bildung und Betreuung	Tagespflege	m	0-3: 30,5 %	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Jardins d'éveil	Kindergarten	2-3	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	15	m	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Classes passerelles	Übergangsklassen	2-3	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	15	m	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Ecole maternelle	Vorschule	2-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	24	2-3: 11,9 %; 3-5: 100 %	Regierung: nationale Behörde
Deutschland*	Kindertagespflege	Kindertagespflege	0-5/ Schuleintritt	Bildung und Betreuung	Tagespflege	0-2: 42,7 % bis 25 Stunden, 24,4 % 25 bis 35 Stunden, 133% 35 bis 45 Stunden, 19,6 % mehr als 45 Stunden. 3-5: 70, 8 % bis 25 Stunden, 13,9 % 25 bis 35 Stunden, 6,2 % 35 bis 45 Stunden, 9,1 % mehr als 45 Stunden	0: 0,9 %, 1: 6,7 %, 2: 6 %, 3: 1,1 %, 4: 0,3 %, 5: 0,2 %	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Kindertages einrichtungen	Kindertageseinrichtungen	0-5/ Schuleintritt	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	0-2: 17,2 % bis zu 25 Stunden, 27,6 % 25 bis 35 Stunden, 17 % 35 bis 45 Stunden, 38,2 % mehr als 45 Stunden. 3-5: 15,8 % bis 25 Stunden, 405% 25 bis 35 Stunden, 13,5 % 35 bis 45 Stunden 30.2 % mehr als 45 Stunden	0: 1,8 %, 1: 24,1 %, 2: 47,8 %, 3: 87,5 %, 4: 94,8 %, 5: 96,5 %	Regierung: In den meisten Bundesländern erfolgt die Akkreditierung von Einrichtungen über die Landesregierung/regionale Behörde; in einigen Bundesländern über die kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
Irland	Full-day-care service	Ganztagsbetreuung	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	m	bis 1: 2,1 %	m
Italien	Servizi integrativi per la prima infanzia	integrierte Angebote für Kleinkinder, z. B. Eltern-Kind-Zentren oder betreute Spielangebote	0-2	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	max. 25 (Daten nur für betreute Spielangebote verfügbar)	2,20%	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Nido d'infanzia	Krippe/Kindertagesstätte	0-2	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	30	17,70%	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Scuola dell'infanzia	Vorschule	3-5	nur Bildung	institutionell/ schulisch	40	3: 95%; 4: 95,2%; 5: 91,4 %	Regierung: bundesstaatliche/regionale
Japan*	幼稚園 (youchi-en)	Kindergarten	3-5	nur Bildung	institutionell/ schulisch	20 (4 Stunden Regelunterricht/Tag; 39 Wochen/Jahr)	gesamt: 50,2 % (3: 41,3 %; 4: 53,2 %; 5: 56,1 %)	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	保育所 (hoiku-sho)	Frühkindergärten	0-5	nur Betreuung	institutionell/ schulisch	55 (ca. 300 Tage/Jahr)	gesamt: 33,4 % (0: 9,8 %; 1: 28,2%; 2: 35,7%; 3: 42,0 %; 4: 42,5 %; 5: 41,8 %)	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
Kasachstan	Балабақша	Kindergarten	1-6	Bildung und Betreuung	einrichtungsbasiert	50-60	1-3: 15,8 %; 3-6: 73,4 %	kommunales Entscheidungsorgan für staatliche FBBE-Settings öffentliches Dienstleistungs- zentrum für private FBBE- Settings
	Мектепке дейінгі шағын орталық (толық күн немесе қысқа мерзімді болу)	Mini-Einrichtungen (ganztags und halbtags)	1-6	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	25-60	1-6: 49 %	
Korea	어린이집	Kindertagesstätte	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	m	0: 39 %, 1: 67%, 2: 84%, 3: 57,5%, 4: 40,6%, 5: 37,3 %	Regierung: nationale Behörde
	유치원	Kindergärten	3-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	m	3: 28,1 %, 4: 46,5 %, 5: 56,3 %	Regierung: nationale Behörde
Luxemburg	Assistants parentaux	Tagespflegepersonen	0-5	Bildung und Betreuung	Tagespflege	15-40	6 %	Regierung: nationale Behörde
	Services d'éducation et d'accueil Crèches/ garderies	Kindertageseinrichtungen	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	20-60	44 %	Regierung: nationale Behörde
	Cycle 1 Education précoce	Programm zur frühkindlichen Bildung	3	nur Bildung	institutionell/ schulisch	20	72 %	Regierung: nationale Behörde
	Cycle 1 Education préscolaire	obligatorische Vorschulerziehung	4-5	nur Bildung	institutionell/ schulisch	26	100 %	Regierung: nationale Behörde

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
Mexiko*	CONAFE	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)	0-3	nur Bildung	Tagespflege	4	m	Regierung: nationale Behörde
	ISSSTE	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE)	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	60	m	Regierung: nationale Behörde
	SNDIF	institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF)	0-5	nur Betreuung	Institutionell/schulisch	30-45	m	Regierung: nationale, regionale und kommunale Behörde
	CENDI	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Mütter in marginalisierten Stadtteilen (CENDI)	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	60	m	Regierung: nationale Behörde
	SEDESOL	nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL)	1-5	nur Betreuung	Tagespflege	40	m	Regierung: nationale Behörde
	IMSS	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (SEDESOL)	0-5	nur Betreuung	institutionell/schulisch	60	m	Regierung: nationale Behörde
	Educación preescolar obligatoria	obligatorische Vorschulerziehung	3-5	nur Bildung	institutionell/schulisch	15	m	Regierung: nationale Behörde
Niederlande	Gastouderopvang	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson	0-5	nur Betreuung	Tagespflege	20	m	Regierung: nationale Behörde

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Peuterspeelzaalwerk	Spielgruppen	2,5-4	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	6	m	Regierung: nationale Behörde
	Kinderopvang	Kinderbetreuung	0-11	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	20	m	Regierung: nationale Behörde
	Kinderopvang met VVE	Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien	0-4	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	10	m	Regierung: nationale Behörde
	Peuterspeelzaalwerk met VVE	Spielgruppen/Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien	0-4	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	16	m	Regierung: nationale Behörde
Neuseeland*	Education and care	Bildung und Betreuung	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	24,7	62 %	Regierung: nationale Behörde
	Kindergarten	Kindergarten	2-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	16,7	17 %	Regierung: nationale Behörde
	Home-based	Kindertagespflege	0-5	Bildung und Betreuung	Tagespflege	22,9	9 %	Regierung: nationale Behörde
	Playcentre	<i>playcentre</i>	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	4,6	7 %	Regierung: nationale Behörde
	Kōhanga Reo	<i>Māori language nest</i>	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	30	5%	Regierung: nationale Behörde
Norwegen*	Barnehage	Kindergarten	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	35	0: 2,9 %; 1: 65,6 %; 2: 88%; 3: 94,3 %; 4: 96,2%; 5: 96,9%; 6: 0,6 %	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
	Familiebarnehage	Familienkindergarten	0-5	Bildung und Betreuung	Tagespflege	35	0: 0,3 %; 1: 3,3%; 2: 2,7 %; 3: 0,9%; 4: 0,7%;	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Åpen barnehage	„offener“ Kindergarten	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	k.A.	5: 0,6 %; 6: 0 %	Regierung: kommunale Behörde/ Gemeindeverwaltung
Portugal	Creche	Kinderkrippe	0-2	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	bis 50	m	Regierung: nationale Behörde
	Ama	Betreuungsperson	0-2	nur Betreuung	Tagespflege	bis 55	m	Regierung: nationale Behörde
	Creche Familiar	Krippe in häuslichem Setting	0-2	nur Betreuung	Tagespflege	bis 55	m	Regierung: nationale Behörde
	Jardim de Infância	Kindergarten	3-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	bis 35	3-5 Jahre: 88,5 %	Regierung: nationale Behörde
Slowakische Republik	Detské jasle	Frühkindergärten	6 Monate- 2 Jahre	nur Betreuung	Tagespflege	25-50	m	Eintragung oder Akkreditierung von Settings nicht erforderlich
	Materská škola	Kindergarten	3-6	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	25-50	m	Regierung: nationale Behörde
	Materské centrá/ detské centrá	Mütterzentren/Kinderzentren	6 Monate- 2 Jahre	nur Betreuung	Tagespflege	25-50	m	Eintragung oder Akkreditierung von Settings nicht erforderlich
Slowenien*	Varstvo predšolskih otro	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	11 Monate- 5 Jahre	nur Betreuung	Tagespflege	47,5	1 (1-<2): 0,7 %, 2: 0,5%, 3: 0,1%, 4: <0,1 %,	Regierung: nationale Behörde

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Vrtec	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	11 Monate-5 Jahre	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	42,5	5: <0,1 %, 6: <0,1 % 1 (1-<2): 42,1 %, 2: 69,2 %, 3: 83,6 %, 4: 93,6 %, 5: 92,9 %, 6: 52%	Regierung: nationale Behörde
Schweden	Förskola	Vorschule	1-5	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	31	1: 49 %, 2: 89 %, 3: 93 %, 4: 95 %, 5: 95 %	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung
	Pedagogisk omsorg	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson)	1-5	Bildung und Betreuung	Tagespflege	m	1: 2 %, 2: 3 %, 3: 3 %, 4: 3 %, 5: 3 %	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung
	Förskoleklas	Vorschulklasse	6	nur Bildung	institutionell/schulisch	15-20	95 %	Regierung: kommunale Behörde/Gemeindeverwaltung
Vereinigtes Königreich-England	Full-day care	Ganztagsbetreuung	überwiegend für Kinder unter 5 Jahren, Betreuung für ältere Kinder jedoch auch verfügbar	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	18 (Frühkindergarten mit Hort)	0-2: 19 %, 3-4: 17 %	Regierung: nationale Behörde
	Sessional	Halbtagsbetreuung	überwiegend für Kinder unter 5 Jahren, Betreuung für ältere Kinder jedoch auch verfügbar	Bildung und Betreuung	institutionell/schulisch	10 (Spielgruppen oder Vorschulen)	0-2: 6 %, 3-4: 14 %	Regierung: nationale Behörde

Staat/Regionalverwaltung	Namen der FBBE-Settings (in der Landessprache)	Namen der FBBE-Settings (auf Deutsch)	Altersspektrum (in Jahren, sofern nicht anders angegeben)	Leistung	Einrichtungsart	durchschnittliche Nutzung pro regulärer Woche (in Stunden)	Teilnahmequote nach Alter	für Anmeldung oder Akkreditierung zuständige Stelle
	Childminders and childminder agencies	Tagespflegepersonen und Betreuungsgagenturen	0-7	Bildung und Betreuung	Tagespflege	16	0-2: 6 %, 3-4: 5 %	Regierung: nationale Behörde
	Nursery Schools	Frühkindergärten	2-4	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	15	0-2: 6 %, 3-4: 14 %	Regierung: nationale Behörde
	Primary schools with nursery classes	Grundschulen mit Kindergartenunterricht	2/3-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	15 (Kindergartenunterricht, der an Grundschule oder Vorschule angebunden ist)	0-2: 1 %, 3-4: 21 %	Regierung: nationale Behörde
	Primary schools with reception classes but no nursery	Grundschulen mit Aufnahmeklassen, aber ohne Kindergarten	4-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	31,1 (Aufnahmeklasse)	0-2: 0 %, 3-4: 22 %	Regierung: nationale Behörde
Vereinigtes Königreich-Schottland *	Private nurseries in partnership with local authorities	private Frühkindergärten in Kooperation mit kommunalen Behörden	0-5	Bildung und Betreuung	institutionell/ schulisch	m	m	Regierung: nationale Behörde
	Local authority nurseries	kommunale Frühkindergärten	3-5	nur Bildung	institutionell/ schulisch	12,5 bei gesetzlichem Anspruch auf Vorschulplatz	m	Regierung: nationale Behörde
	Childminders	Tagespflegepersonen	0+	nur Betreuung	Tagespflege	m	m	Regierung: nationale Behörde

Anmerkungen: Die oberen Grenzbereiche der jeweiligen Altersgruppe werden mit in die Definition des jeweiligen Settings/der jeweiligen Regelung einbezogen (d. h. zu den 3- bis 5-Jährigen zählen alle Kinder zwischen dem vollendeten zweiten und dem vollendeten fünften Lebensjahr).

In Australien ist die Kinderbetreuung außerhalb der Öffnungszeiten von Schulen grundsätzlich für Kinder von 5 bis 12 Jahren vorgesehen, jedoch auch für bis zu 18-Jährige verfügbar.

In Belgien, Flämische Gemeinschaft, beziehen sich die Angaben auf 2013. Seit 1. April 2014 hat sich die Struktur und Art der angebotenen Settings aufgrund eines neuen Dekrets zur Betreuung von Babys und Kleinkindern (Kindern unter 3 Jahren) geändert.

In Belgien, Französische Gemeinschaft, erfolgt die Eintragung oder Akkreditierung durch die kommunalen Behörden. Zwar betrifft dies nur eine Minderheit, aber Kinderbetreuerinnen/Kinderbetreuer und *crèches* dürfen auch Kinder ab 3 Jahren aufnehmen.

In Deutschland erhalten Kinder ab 3 Jahren Zugang zu Tagespflegeangeboten, fast 70 % der Kinder in Tagespflege sind jedoch jünger als 3 Jahre.

In Italien gibt es jenseits der Regeleinrichtungen eine große Bandbreite an Angeboten für 0- bis -2-Jährige. Einige dieser Angebote werden im häuslichen Setting erbracht und unterliegen der Aufsicht auf lokaler/regionaler Ebene.

In Japan werden 6-Jährige auch vor Eintritt in die Grundschule betreut. Kinderbetreuung außerhalb von Kindergärten wird teilweise anerkannt.

In Mexiko wird die staatliche Tagespflege für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (bereitgestellt vom Sekretariat für soziale Entwicklung, SEDESOL) vorwiegend für Kinder zwischen 1 und 3 Jahren und 11 Monaten angeboten. Zudem werden diese Leistungen auch für Kinder mit Behinderungen bis zum Alter von 5 Jahren und 11 Monaten angeboten.

In Neuseeland ist eine kleine Minderheit (3 %) der Kinder, die einen Kindergarten besuchen, 2 Jahre alt; die Mehrheit ist 3 bis 5 Jahre alt.

In Norwegen sind „offene Kindergärten“ für jedermann zugänglich und die Teilnahme wird nicht dokumentiert.

In Slowenien basiert die Berechnung der durchschnittlichen Anzahl der Stunden, die ein Kind während einer regulären Woche in einem Setting verbringt, zu 55 % auf Antworten von Kinderbetreuerinnen/Kinderbetreuern, die an der Befragung für eingetragene Tagespflegepersonen teilnahmen. Die Datenerhebung wurde 2013 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport durchgeführt. Kindergärten bieten Betreuung in verschiedenem zeitlichen Umfang an: Ganztagsangebote (6 bis 9 Stunden), Halbtagsangebote (4 bis 6 Stunden) und Kurzzeitangebote (240 bis 720 Stunden pro Jahr). Am stärksten genutzt werden Ganztagesangebote, diese werden von 97,6 % der Kinder in Anspruch genommen, wobei 42 % der Kinder täglich 8,5 Stunden in Ganztageseinrichtungen verbringen.

Im Vereinigten Königreich-Schottland ist das Konzept „frühkindliches Lernen und Kinderbetreuung“, das den staatlich geförderten Rechtsanspruch definiert, nun auch in der Gesetzgebung verankert, und zwar im *Children and Young People Act (Scotland)* von 2014.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013; OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal“, Juni 2011.

Tabelle A1.2. Höchste für FBBE zuständige Zentralstelle

Staat/Regionalverwaltung	Altersgruppe	zuständige Zentralstelle*
Australien*	siehe Anmerkung	siehe Anmerkung
Belgien-Flämische Gemeinschaft*	0-2 2,5-5	Ministerium für Soziales, Gesundheit und Familie (Behörde ‚Kind en Gezin‘) Bildungsministerium
Belgien-Französische Gemeinschaft	0-2 3-5	Ministerium für Bildung, Kultur und Kindheit: Büro für Geburt und Kindheit (ONE) Ministerium für Bildung, Kultur und Kindheit: Generalverwaltung Unterricht und wissenschaftliche Forschung (AGERS)
Chile	0-5	Bildungsministerium
Deutschland	0-5	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Finnland	0-6	Ministerium für Kultur und Bildung
Frankreich	0-2 3-5	Ministerium für Soziales und Gesundheit Bildungsministerium
Irland	0-3 4-6	Ministerium für Gesundheit und Kinder Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Italien	0-2 3-5	Ministerium für Arbeit und Soziales; Abteilung für Familienpolitik des Ministerratspräsidiums Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Japan	0-5 3-5	Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Soziales Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie
Kasachstan	0-1 1-6	Ministerium für Gesundheit und soziale Entwicklung Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Korea	0-5 3-5	Ministerium für Gesundheit und Soziales Bildungsministerium
Luxemburg*	0-5	Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend
Mexiko	0-2 3-5	Bildungsministerium; Sekretariat für soziale Entwicklung; Gesundheitsministerium Bildungsministerium
Neuseeland	0-5	Bildungsministerium
Niederlande	0-4 4-5	Ministerium für Soziales und Arbeit; (bei bestimmten Programmen außerdem das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft) Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft
Norwegen	0-5	Ministerium für Bildung und Forschung
Portugal	0-2 3-5	Ministerium für Solidarität, Arbeit und soziale Sicherheit Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Schweden	1-6	Ministerium für Bildung und Forschung
Slowakische Republik	3-6	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport
Slowenien	0-5	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport
Tschechische Republik	0-2 3-6	Gesundheitsministerium Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Vereinigtes Königreich-England	0-5	Bildungsministerium
Vereinigtes Königreich- Schottland*	0-5	Kabinettssekretär für Bildung und Lebenslanges Lernen

Anmerkungen: „Zuständige Zentralstelle“ bezeichnet die höchste für FBBE verantwortliche Steuerungsebene eines Staates oder einer Regionalverwaltung. Bei Staaten ist dies die nationale Ebene, und bei Regionalverwaltungen ist dies die höchste zuständige Ebene in der betreffenden Regionalverwaltung, unabhängig davon, ob diese auf regionaler, bundesstaatlicher oder Provinzebene angesiedelt ist. Bei der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft in Belgien ist die zuständige Zentralstelle die Regierung der Flämischen bzw. Französischen Gemeinschaft in Belgien.

Australien, Australian Capital Territory: Die Zuständigkeit für FBBE liegt beim Ministerium für Bildung, Jugend und Familie; im Bundesstaat New South Wales ist das Ministerium für Bildung und Ausbildung (DET) zuständig für Vorschulangebote an Schulen; für FBBE im Allgemeinen ist das Ministerium für kommunale Dienstleistungen zuständig; im Northern Territory, Queensland, Tasmanien:

Staat/ Regional- verwaltung	Settings	durchschnittliche Verteilung der Kosten für FBBE (in %)			Entscheidungs- ebene zuständig für staatliche FBBE- Finanzierung			Verwaltungs- ebene, die Steuern für FBBE einzieht			Verwendung der zweck- gebundenen Zuschüsse				pauschale Zuweisun- gen zur Finanzierung von FBBE: Übertragung von...		
		Staat (national, lokal)	Eltern	Sonstiges	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	Betriebskosten	Qualitätsver- besserung	Investitionen in FBBE- Infrastruktur	Sonstiges	nationaler auf regiona- ler/bundesstaatliche Ebene	nationaler auf lokale Ebene	regionaler/bundesstaat- licher/ Landesebene auf lokale Ebene		
Italien*	Integrierte Angebote für Kleinkinder, z. B. Eltern-Kind-Zentren oder betreute Spielangebote	m	m	m	X	X	X	X	X	X	m	m	m	m	X	X	X
	Krippen und Kindertagesstätten	m	m	m	X	X	X	X	X	X	m	m	m	m	X	X	X
	Vorschule	88	9	3	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X
Japan*	Kindergarten	50	50		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	Krippen	60	40		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kasachstan	alle staatlichen FBBE-Settings	100			X	X		X			X	X	X		X		
Korea	Kindertagesstätte	100			X			X	X		X	X	X	X			
	Kindergarten	100			X			X	X		X	X	X	X			
Luxemburg	Tagespflegeperson	75	25		X			X			X				X		
	Kindertageseinrichtungen	75	25		X		X	X			X	X			X		
	Programm zur frühkindlichen Bildung	100			X		X	X			X	X			X		
	obligatorische Vorschul-erziehung	100			X		X	X			X	X			X		
Mexiko*	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)	100			X	X		X			X	X	X	X			X
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE)	100			X	X		X	X		X	X	X	X			
	institutionelle Betreuung von 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS	m	m	m		X		X	X		X	X	X	X			X

Staat/ Regional- verwaltung	Settings	durchschnittliche Verteilung der Kosten für FBBE (in %)			Entscheidungs- ebene zuständig für staatliche FBBE- Finanzierung		Verwaltungs- ebene, die Steuern für FBBE einzieht			Verwendung der zweck- gebundenen Zuschüsse			pauschale Zuweisun- gen zur Finanzierung von FBBE: Übertragung von...			
		Staat (national, lokal)	Eltern	Sonstiges	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	Betriebskosten	Qualitätsver- besserung	Investitionen in FBBE- Infrastruktur	Sonstiges	nationaler auf regiona- le/bundesstaatliche Ebene	nationaler auf lokale Ebene	regionaler/bundesstaat- licher/ Landesebene auf lokale Ebene	
	(SNDIF)															
	staatliche FBBE- Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder erwerbs- tätiger Mütter in marginalisierten Stadtteilen (CENDI)	100			X	X		X		X	X	X		X		X
	nationale Tages- pflegeangebote für 1- bis 5- jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL)	m	m	m	X			X		X	X		X			
	Betreuungs- einrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversiche- rungssystems (IMSS)	m	m	m		X		X		X				X		
	obligatorische Vorschul- erziehung	100			X	X		X		X	X	X		X		X
Neuseeland	Betreuung und Bildung	76	22	2	X			X		X	X	X		a	a	a
	Kindergarten	90	4	6	X			X		X	X	X		a	a	a
	Kindertages- pflege	58	42		X			X		X	X	X		a	a	a
	playcentres	77	6	17	X			X		X	X	X		a	a	a
	Māori language nest	93	4	3	X			X		X	X	X		a	a	a
Nieder- lande*	Kinderbetreuung durch Tages- pflegepersonen	33	33	33	X			X			X					
	Spielgruppen	m	m	m			X	X		X	X	X			X	

Staat/ Regional- verwaltung	Settings	durchschnittliche Verteilung der Kosten für FBBE (in %)			Entscheidungs- ebene zuständig für staatliche FBBE- Finanzierung			Verwaltungs- ebene, die Steuern für FBBE einzieht			Verwendung der zweck- gebundenen Zuschüsse				pauschale Zuweisun- gen zur Finanzierung von FBBE: Übertragung von...		
		Staat (national, lokal)	Eltern	Sonstiges	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	Betriebskosten	Qualitätsver- besserung	Investitionen in FBBE- Infrastruktur	Sonstiges	nationaler auf regiona- le/bundesstaatliche Ebene	nationaler auf lokale Ebene	regionaler/bundesstaat- licher/ Landesebene auf lokale Ebene		
	Kinderbetreuung	33	33	33	X			X				X	X				
	Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien	33	33	33			X		X				X	X			X
	Spielgruppen/ Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien	m	m	m			X		X				X	X			X
Norwegen*	Kindergarten, Familienkinder- garten „offener“ Kinder- garten	85	15		X	X		X							X		X
		100				X		X									X
Portugal	Kinderkrippen	m	m	m	X	X		X				X		X			a a a
	Betreuungs- personen	m	m	m	X			X				X					a a a
	Tagespflege im Haus der Tages- pflegeperson	m	m	m	X			X				X					a a a
	Kindergärten	m	m	m	X			X	X			X	X	X			X
Schweden	Vorschulen	93	7				X	X	X			a	a	a	a		X
	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tages- pflegeperson)	m	m	m			X	X	X			a	a	a	a		X
	Vorschulklassen	100					X	X	X			a	a	a	a		X
Slowakische Republik	Krippen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Kindergärten	99	1				X	X	X			X	X	X			X
	Mütterzentren/ Kinderzentren	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien*	Vorschulkinder- betreuung durch Betreuungs- person	20	80		m	m	m	X				m	m	m	m		
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-	65	35		X	X		X	X			X	X	X			X

Staat/ Regional- verwaltung	Settings	durchschnittliche Verteilung der Kosten für FBBE (in %)			Entscheidungs- ebene zuständig für staatliche FBBE- Finanzierung		Verwaltungs- ebene, die Steuern für FBBE einzieht			Verwendung der zweck- gebundenen Zuschüsse			pauschale Zuweisun- gen zur Finanzierung von FBBE: Übertragung von...
		Staat (national, lokal)	Eltern	Sonstiges	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	nationale Ebene regionale/bundesstaatliche Ebene	lokale Ebene	Betriebskosten	Qualitätsver- besserung	Investitionen in FBBE- Infrastruktur	Sonstiges	
	Jährige)												
Vereinigtes Königreich- England*	Ganztags- betreuung	m	m	m	X	X	X	X	X	X			X
	Halbtags- betreuung	m	m	m	X	X	X	X	X	X			X
	Tagespflege- personen und Betreuungs- agenturen	m	m	m	X	X	X	X	X	X			X
	Krippen	m	m	m	X	X	X	X	X	X			X
	Grundschulen mit Vorschul- unterricht	m	m	m	X	X	X	X	X	X			X
	Grundschulen mit Aufnahme- klassen, aber ohne Kinder- garten	m	m	m	X	X	X	X	X	X			X

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: Staaten und Regionalverwaltungen, zu denen keine Daten vorliegen, sind in dieser Tabelle nicht enthalten.

Bei der Flämischen Gemeinschaft in Belgien ist die regionale Ebene die Flämische Regierung in Belgien. Beim Kostenanteil für *onthaalouders* (Tagespflegepersonen oder Kinderbetreuerinnen/Kinderbetreuer) und *kinderdagverblijven* (Kindertagesstätten) beziehen sich die Prozentangaben ausschließlich auf subventionierte oder akkreditierte Anbieter (nicht auf freiberufliche Anbieter). Bezugsjahr: 2013. *Kleuterschool* (Vorschuleinrichtungen) dürfen nach eigenem Ermessen über die Verwendung ihrer Zuschüsse entscheiden. Fachkräfte, IKT, die Koordination von Leistungen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen etc. werden über staatliche Fördergelder finanziert. Investitionen nur für subventionierte und akkreditierte Kindertagesstätten, die bestimmte Kriterien erfüllen. Personalkosten werden den Betriebskosten zugerechnet.

Bei Deutschland bezieht sich Kindertagespflege in dieser Tabelle auf staatlich finanzierte Kindertagespflegeeinrichtungen. FBBE wird vor allem über die lokale Ebene finanziert, das Budget der kommunalen Behörden setzt sich jedoch nur teilweise aus kommunal erhobenen Steuern zusammen. Die übrigen Anteile stammen aus Gemeinschaftssteuern, die zwischen der zentralen, regionalen und lokalen Ebene aufgeteilt werden sowie aus Zuschüssen von regionalen und zentralen Behörden. Zwar gibt es einzelne Programme zur Qualitätsverbesserung auf regionaler oder zentraler Ebene, im Allgemeinen sind öffentliche Zuschüsse jedoch für die Betriebskosten und Investitionen in FBBE-Infrastruktur vorgesehen. Bei Kindertageseinrichtungen umfassen die öffentlichen Ausgaben den Anteil der Bundesländer und Kommunen (lokale Ebene), nicht aber den Anteil des Bundes (zentrale Ebene). Die Prozentsätze variieren je nach Bundesland, Kommune und FBBE-Angebotstyp. Mehrere Bundesländer erheben für das letzte Jahr FBBE vor dem Schuleintritt von den Eltern keine Gebühren, und einige Bundesländer erheben zudem auch keine Gebühren für das erste und zweite Jahr der FBBE-Nutzung. Auch innerhalb der Länder, in denen Eltern Gebühren entrichten, erheben einige Kommunen keine Gebühren von den Eltern. Ausgewählte Programme verbessern die Qualität auf regionaler oder zentraler Ebene, aber im Allgemeinen sind die öffentlichen Zuschüsse für Betriebskosten und Investitionen vorgesehen.

Bei Italien erfolgt die Finanzierung von Vorschuleinrichtungen über staatliche Stellen (88 %), Gebühren von Eltern (9 %) und sonstige Quellen (3 %). Die Angaben zur durchschnittlichen prozentualen Beteiligung beinhalten auch an Einrichtungen geleistete Spenden (2011); „Sonstige“ umfasst Aufwendungen aus Fördermitteln von privaten Organisationen sowie EU-Fördermittel für Konvergenzregionen; die Angaben in der Spalte „Staat“ basieren auf Daten der Zentralverwaltung sowie Daten aus lokaler (Provinzen und/oder Gemeinden) und regionaler Ebene.

Bei Japan stammen die Angaben aus dem Haushaltsplan für das Haushaltsjahr 2012.

In Mexiko, SNDIF, werden zweckgebundene Mittel des Bundes zur Ausstattung von CADI und CAIC verwendet, zur Förderung ihrer Infrastruktur und zur Schulung von CADI- und CAI-Fachkräften. Die Betriebskosten werden von den bundesstaatlichen und kommunalen DIF gedeckt. SEDESOL: Zuschüsse werden für den laufenden Betrieb der Angebote verwendet, und das Budget wird hauptsächlich im Rahmen von Subventionen für berufstätige Mütter und alleinerziehende Väter zur Verfügung gestellt, zusätzlich zu Subventionen für neue Einrichtungen und Programme. Das Budget für die fortlaufende Leistungsverbesserung der angeschlossenen Kindertageseinrichtungen wird vom nationalen SNDIF bereitgestellt. Zweckgebundene Zuschüsse werden für die Schulung von Personal in Kindertageseinrichtungen verwendet; dazu zählen Schulungen im Zusammenhang mit dem Betrieb der Einrichtung sowie sicherheitsbezogene Schulungen (beispielsweise Erste Hilfe und Notfallmaßnahmen). Ein Teil der bereitgestellten Mittel soll Fachkräfte in den angeschlossenen Einrichtungen bei der Verlängerung oder Bewilligung des internen Programms zum Schutz der Zivilbevölkerung unterstützen und Kosten für Haftpflichtversicherungen und Schadensersatzansprüche Dritter decken. Die DGPS überträgt die bereitgestellten Mittel auf der Basis von Jahreszielen an jede der SEDESOL-Bundesdelegation in den 32 Bundesstaaten. Institut für Soziale Sicherheit (spanisches Akronym: IMSS): Versicherungen für Kindertageseinrichtungen oder Kindergärten sowie Sozialleistungen werden über 1 % des Grundgehalts finanziert; mindestens 80 % davon fließen an Kindertageseinrichtungen oder Kindergärten. Dieser Betrag wird vollständig vom Arbeitgeber übernommen; da das IMSS jedoch den von ihm subventionierten Kindertageseinrichtungen oder Kindergärten Ressourcen für diesen Zweck bereitstellt, ist es den Einrichtungen nicht erlaubt, zusätzlich Gebühren zu erheben. Die Fördergelder werden dem jeweiligen Betrieb unmittelbar zugewiesen.

Das niederländische Finanzierungsmodell für Kinderbetreuung und Tagesbetreuung basiert auf einer dreiteiligen Struktur, wobei die Regierung, der Arbeitgeber und die Eltern jeweils etwa 33 % der FBBE-Kosten tragen. Kinderbetreuung wird, je nach Einkommen, indirekt durch die Steuerbehörden subventioniert. Spielgruppen hingegen werden von den Gemeinden finanziert und erhalten pauschale Zuweisungen von der nationalen Regierung und den Eltern. Einige Gemeinden finanzieren Spielgruppen in vollem Umfang. Zielgruppenspezifische Programme im Rahmen von Kinderbetreuung und Spielgruppen werden von den Gemeinden über spezielle zweckgebundene staatliche Fördergelder finanziert.

In Norwegen ist die Entscheidungsbefugnis für die staatliche Finanzierung von FBBE auf lokaler Ebene angesiedelt: Auf der Basis eines auf nationaler Ebene festgelegten Finanzierungsschlüssels stellen die Gemeinden den öffentlichen Kindergärten Mittel bereit, was sich wiederum auf die Höhe der bewilligten Zuschüsse für private Kindergärten innerhalb der Gemeinde auswirkt. Zweckgebundene Mittel fließen in die Förderung von unterstützenden Angeboten für Kinder, die eine Minderheitensprache sprechen.

In Slowenien übernimmt die nationale Regierung sämtliche FBBE-Betriebskosten und bestimmt die Höhe der Gebühren für Eltern. Für die Finanzierung von FBBE sind die Gemeinden zuständig, die zugleich auch für die Differenz zwischen den FBBE-Gesamtkosten und ermäßigten Gebührenbeiträgen von Eltern aufkommen. Gemäß einer vorgegebenen Skala haben Eltern einen bestimmten Prozentsatz der Gebühren für Kinder, die Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für Kinder im Alter von 1 bis 5 Jahren), besuchen, zu entrichten. Die Gemeinde kommt für die Differenz zwischen den FBBE-Gesamtkosten und ermäßigten Gebührenbeiträgen von Eltern auf. Die zentrale Behörde übernimmt einen Teil des Elternbeitrags, wenn zwei Kinder derselben Familien einen Kindergarten besuchen (bei mehr als zwei Kindern werden Eltern von der Zahlung für das dritte und jedes weitere Kind befreit). Wenn Kinder in einer Betreuungseinrichtung angemeldet sind, übernimmt die Gemeinde nur dann 20 % der Kosten, wenn das Kind auf der Warteliste des betreffenden Kindergartens steht. Für Investitionen in die Vorschulbildung sind zwar die Gemeinden zuständig, sie können jedoch für diesen Zweck auch Mittel aus dem Staatshaushalt erhalten. Je nach Situation der jeweiligen Gemeinde kann es sich dabei um 10 bis 70 % des für die Investitionen benötigten Gesamtbetrags handeln. In bestimmten Fällen (d. h. in ethnisch heterogenen Wohngebieten sowie für Roma-Kinder) übernimmt das für Bildung zuständige Ministerium die Deckung zusätzlicher Betriebskosten, die durch weitere Fachkräfte und Materialkosten entstehen. Das Ministerium stellt zudem Mittel für Investitionen und Ausstattung in ethnisch heterogenen Wohngebieten bereit. Ob lokal erhobene Steuern zur Finanzierung von Kindergärten eingesetzt werden, hängt von der finanziellen Leistungsfähigkeit der Gemeinde ab. In Fällen, in denen dies geschieht, fließen die entsprechenden Mittel nur in öffentliche, nicht jedoch in private Kindergärten. Nur in Ausnahmefällen wie Naturkatastrophen werden pauschale Zuweisungen zur Finanzierung von Kindergärten eingesetzt.

Im Vereinigten Königreich-England wurden Investitionen Ende 2013 an Einrichtungen für Kleinkinder verteilt.

KAPITEL 2

Monitoringsysteme in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE): Aktuelle Lage und Trends

Obwohl die Zuständigkeiten für FBBE-Monitoring meist in erheblichem Maße den kommunalen Behörden übertragen werden, sind dennoch allgemeine Trends erkennbar. Erstens: Die untersuchten Systeme machen zunehmend von Monitoring Gebrauch, um Investitionen in FBBE zu rechtfertigen und dem Interesse an einer Qualitätsverbesserung gerecht zu werden. Zweitens: Es zeigt sich ein allgemeines Bestreben, Methoden und Prozesse im Bereich Monitoring zu verbessern. Strukturelles Qualitätsmonitoring dient in der Regel dazu, die Einhaltung von Vorschriften zu gewährleisten. Die Relevanz von Prozessqualitätsmonitoring etwa im Hinblick auf die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen wird zunehmend anerkannt, und auch die Personalqualität wird immer stärker durch Monitoring dokumentiert und überprüft. Im Zuge dessen werden immer mehr Informationen zu der Entwicklung und den Lernfortschritten von Kindern gesammelt. Bei der Steuerung von FBBE-Leistungen wird die zentrale Rolle der kommunalen Behörden durch nationale Qualitätsrahmen ergänzt, um das Monitoring von Einrichtungen zu unterstützen. Drittens: Monitoringbereiche wie beispielsweise Angebotsqualität, Personalqualität und Lernfortschritte von Kindern werden nur selten separat erfasst. Viertens: FBBE-Monitoring wird sukzessiv an schulische Monitoringsysteme angepasst. Fünftens: Die Ergebnisse von Monitoringmaßnahmen im FBBE-Sektor werden zunehmend auch der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

Kernaussagen

- Angesichts steigender Investitionen in frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gilt es nun, die Leistungsfähigkeit der FBBE-Systeme und die Qualität der erbrachten Leistungen zu gewährleisten.
- Monitoring ist nicht nur wichtig, um Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen, sondern trägt auch zur Politikgestaltung bei, da Monitoring Erkenntnisse zur Qualitätsverbesserung liefert. Zudem ist Monitoring wichtig, weil es Informationen zu erfüllten Qualitätsstandards liefert und Eltern somit bei der Wahl des Angebotstyps eine bewusste Entscheidung treffen können.
- Qualitätsmonitoring wird fast ausschließlich von staatlichen Stellen oder Einrichtungen wie Bildungsministerien oder Aufsichtsbehörden gesteuert. In dezentralen Systemen spielen in dieser Hinsicht auch kommunale Behörden eine wichtige Rolle. Die Finanzierung von Monitoringsystemen erfolgt fast ausschließlich über die öffentliche Hand, wobei die Mittel meist parallel über mehrere Verwaltungsebenen zur Verfügung gestellt werden.
- In vielen Staaten werden den kommunalen Behörden breite Zuständigkeiten im Bereich Monitoring übertragen. Alle teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen führen Monitoring der Angebotsqualität durch, einige wenige Staaten betreiben jedoch kein Monitoring zur Personalqualität oder zur Entwicklung und zu Lernfortschritten von Kindern. Dort, wo ein Monitoring der Entwicklung und der Lernfortschritte von Kindern stattfindet, erfolgt dies meist über die Methode der Beobachtung.
- Sowohl in konzeptioneller Hinsicht als auch im Hinblick auf die beim Monitoring verwendeten Hilfsmittel herrschen große Unterschiede. So entwickeln FBBE-Settings oder kommunale Behörden eigene Monitoringansätze oder richten sich nach detaillierten nationalen Vorgaben. Die Mehrheit der Staaten setzt sowohl externe als auch interne Gutachterinnen und Gutachter ein. Das am häufigsten genutzte externe Monitoringverfahren sind Inspektionen; das am häufigsten genutzte interne Monitoringverfahren ist die Selbstevaluation. Während externe Gutachter in der Regel umfassend ausgebildet sind, werden interne Gutachter nicht immer zu allen relevanten Aspekten des Monitorings geschult.
- Insgesamt wird der Kohärenz und Qualität von Monitoring mehr Beachtung geschenkt. Die Staaten nutzen für das Monitoring der verschiedenen FBBE-Settings zunehmend einen einheitlichen Ansatz und klären derzeit die Zuständigkeiten und Funktionen der einzelnen Behörden innerhalb ihrer Verwaltungssysteme. Darüber hinaus bemühen sich ei-

nige Staaten zurzeit, wichtigen Akteuren wie beispielsweise den Eltern Informationen leichter zugänglich zu machen.

- Obwohl sich die verwendeten Monitoringsysteme und -verfahren stark unterscheiden, sind jedoch auch gewisse allgemeine Tendenzen zu beobachten. In allen untersuchten Staaten wird zunehmend Qualitätsmonitoring durchgeführt. Dies erklärt sich überwiegend aus der Notwendigkeit, öffentliche Ausgaben im Bereich FBBE zu rechtfertigen, aber auch aus dem gestiegenen Interesse daran, durch Monitoring die Stärken und Schwächen von FBBE-Systemen aufzuzeigen und dadurch die Qualität zu verbessern.
- Bei den untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen gibt es fortgesetzte Bemühungen, die Methoden und Prozesse im Bereich Monitoring zu optimieren. Monitoring im Bereich der strukturellen Qualität dient zwar in der Regel dazu, die Einhaltung von Vorschriften zu überprüfen, ein erhöhtes Augenmerk gilt inzwischen aber auch dem Monitoring der Prozessqualität. Dazu zählt unter anderem die Qualität der Interaktionen zwischen FBBE-Fachkräften und Kindern. Monitoring im Bereich der Personalqualität wird somit immer häufiger durchgeführt. Außerdem werden zunehmend Datenerhebungen zu Lernfortschritten im Rahmen der kindlichen Entwicklung durchgeführt. Bei der Qualitätssicherung von FBBE-Angeboten nehmen kommunale Behörden eine noch aktivere Rolle ein, und auf nationaler Ebene werden Qualitätsrahmen erstellt, die Anbieter bei der Durchführung von internen Monitoringaktivitäten unterstützen sollen.
- Monitoringbereiche sind oftmals miteinander verzahnt, d. h. das Monitoring der Angebotsqualität, der Personalqualität und der Lernfortschritte erfolgt nur selten separat. Das FBBE-Monitoringsystem wird schrittweise an das Monitoringsystem für den Grundschulbereich angepasst, da eine langfristige Beobachtung der kindlichen Entwicklung angestrebt wird. Die Ergebnisse des Qualitätsmonitorings, insbesondere Ergebnisse in Bezug auf die Angebotsqualität, werden in immer stärkerem Umfang auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Einführung

Angeichts steigender öffentlicher und privater Investitionen in FBBE wird es immer wichtiger, die Leistungsfähigkeit von FBBE-Systemen systematisch zu überprüfen und die Qualität der erbrachten Leistungen zu sichern. Viele OECD-Staaten und Nichtmitgliedsstaaten haben bereits Initiativen zur Verbesserung der Qualität von FBBE auf den Weg gebracht, zugleich herrscht aber auch ein Bewusstsein darüber, dass bei der Erbringung hochwertiger FBBE für alle Kinder durchaus noch Verbesserungsbedarf besteht. Monitoring hilft den Akteuren, sich ein Bild von der Leistungsfähigkeit der FBBE-Systeme zu machen und Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen. Darüber hinaus kann sich Monitoring auf die Politikgestaltung und -umsetzung auswirken und Eltern

wichtige Informationen zur Qualität von FBBE-Settings vermitteln (Levitt, Janta und Wegrich, 2008). In erster Linie jedoch liefert Qualitätsmonitoring Erkenntnisse darüber, ob und wie FBBE die kindliche Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern fördert und was getan werden kann, um diese beiden Aspekte zu verbessern.

Im OECD-Bericht *Starting Strong III* (2012) wurde ein Ausbau von Datenerhebungen, Forschung und Monitoring als eines der fünf Strategiefelder¹ definiert, über die sich eine Qualitätsverbesserung im FBBE-Sektor und der größte Nutzen für Kinder und deren Familien erzielen lässt. Der folgende Abschnitt gibt einen knappen Überblick über die Monitoringsysteme und Monitoringverfahren der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen, wobei die Struktur des jeweiligen Systems sowie die Umsetzung innerhalb des betreffenden Systems beleuchtet wird. Dabei werden die Grundprinzipien des Monitorings, dessen Steuerung und Finanzierung sowie der Umfang und die eingesetzten Evaluierenden/begutachtenden Personen untersucht. Am Ende dieses Abschnitts werden allgemeine Tendenzen benannt, die sich in der Mehrheit der im Rahmen dieser Studie untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen beobachten lassen.

FBBE-Monitoringsysteme im Überblick

Im Folgenden werden die Antworten der teilnehmenden Staaten zur Rolle der Qualität in FBBE-Monitoring dargestellt. Außerdem werden die Gründe für Qualitätsmonitoring sowie die Organisationsstruktur und Finanzierung von Monitoringaktivitäten zusammengefasst sowie die Erfassungsbereiche und durchführende Akteure des Monitorings benannt.

Qualität im Kontext von Monitoringsystemen

Um Aussagen über Qualität machen zu können, müssen Monitoringsysteme – explizit oder implizit – bestimmte Annahmen darüber machen, was Qualität im Bereich FBBE ausmacht oder ausmachen sollte. Wie von Litjens (2013) gezeigt wurde, kann Qualität im Bereich FBBE sämtliche Merkmale umfassen, die mit der kindlichen Umgebung und dem kindlichen Erleben im Zusammenhang stehen und dem Wohlbefinden von Kindern als zuträglich erachtet werden. Zu diesen Merkmalen zählt etwa die Nutzung eines Curriculums, bestimmte Eigenschaften des FBBE-Personals, das Verhalten und die Arbeitsweisen der Betreuerinnen/Betreuer und Lehrkräfte sowie die Fachkraft-Kind-Interaktion, die das kindliche Erleben eines FBBE-Settings maßgeblich beeinflusst. All diese Merkmale werden meist unter dem Begriff der Prozessqualität zusammengefasst. Darüber hinaus umfasst Qualität strukturelle Merkmale von FBBE-Settings, also beispielsweise die Räumlichkeiten, die Gruppengröße und Sicherheitsstandards (NCES, 1997; OECD, 2006; OECD, 2012). Hier ist zu beachten, dass Qualität je nach Land unterschiedlich definiert wird, da es sich um ein wertorientiertes und kulturabhängiges Konzept handelt, und dass die Definition des Qualitätsbegriffs sich im Laufe der Zeit wandeln kann (Kammerman, 2001). Die Mehrheit der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen legt FBBE-Qualität in Curricula oder in der Gesetzgebung fest. Nur drei Staaten – Chile, Korea und Portugal – berichten, dass sie nicht über na-

tionale Bestimmungen verfügen, die eine Definition von Qualität enthalten. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass in diesen Ländern Qualität nicht implizit über Standards, Bestimmungen und Monitoringindikatoren definiert wird. Wie der vorliegende Bericht zeigen wird, lassen sich auf der Basis von Monitoring diverse Qualitätsmerkmale systematisch überprüfen.

Gründe für Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE

Für die Einrichtung von Qualitätsmonitoringsystemen führen die Staaten und Regionalverwaltungen eine Vielzahl von Gründen an. So gibt Australien an, dass der wesentliche Beweggrund in einer Verbesserung der Angebotsqualität, einschließlich Personalqualität, Curriculum-Umsetzung und Lernfortschritte sowie in der Zusammenführung zweier parallel existierender Systeme lag. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien kann Qualitätsmonitoring im Vorschulbereich als Reaktion auf gesellschaftliche Erwartungen an die Qualität von Bildung verstanden werden und resultiert zudem aus parlamentarischen Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Bildungssektor. Auch die Französische Gemeinschaft in Belgien gibt an, dass die Öffentlichkeit, einschließlich der Eltern, auf eine Formalisierung von Monitoringmaßnahmen drängte, da die Zahl der Kinder, die *crèches* besuchen und Kinderbetreuung in Anspruch nehmen, immer größer wurde. In Chile sind die Gründe vielfältig: Die Einführung von Monitoringaktivitäten im Bereich der Angebotsqualität entstand aus dem Bestreben, Maßnahmen zum Schutz der Kinder zu ergreifen und ihre Entwicklung zu fördern. So erhoffte man sich durch ein Monitoring der Personalqualität eine Verbesserung der Personalqualität und eine Einführung von Sanktionen und Prämien. Monitoring im Bereich der kindlichen Lernfortschritte resultierte aus der Notwendigkeit, die Qualität von FBBE-Leistungen zu verbessern und diente zudem als Mittel, um festzustellen, ob Mütter erwerbstätig sind und wenn nicht, aus welchen Gründen sie dem Arbeitsmarkt fernbleiben. In Deutschland begründete sich die Einführung von Monitoring im Bereich der kindlichen Entwicklung vor allem in dem Bestreben, die Sprachentwicklung, so auch den Spracherwerb von Nicht-Muttersprachlern, zu dokumentieren. Kasachstan führte sein nationales Monitoringsystem im Jahr 2012 ein, um Interessenkonflikten innerhalb kommunaler Behörden entgegenzuwirken, da diese sowohl als FBBE-Anbieter als auch als FBBE-Gutachter fungierten, was zu regionalen Qualitätsunterschieden und zu Unterschieden in den Lernfortschritten von Kindern führte. Schweden gibt an, dass Inspektionen eingeführt wurden, um das Recht der Bürgerinnen und Bürger auf Bildung und persönliche Entwicklung geltend zu machen, um eine Gleichwertigkeit von FBBE-Leistungen innerhalb des Landes herzustellen und um einen höheren nationalen Standard zu erreichen. Das schwedische Monitoringsystem resultierte aus der Notwendigkeit, den FBBE-Sektor systematisch zu evaluieren und zu prüfen und Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen, da das schwedische System stark dezentral ist und den kommunalen Behörden erhebliche Zuständigkeiten zukommen. England (Vereinigtes Königreich) berichtet, es habe Monitoring eingeführt, um kleinen Kindern den Zugang zu hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zu ermöglichen, um Leistungen für Eltern nachvollziehbar zu machen und ihnen nützliche Informationen zu liefern.

Die systematische Betrachtung der bei der Befragung erhaltenen Antworten zeigt, dass die Mehrheit der Staaten und Regionalverwaltungen Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE eingeführt hat,

um die Wahrnehmung von Verantwortlichkeiten zu dokumentieren – unabhängig davon, ob im Falle einer Nichteinhaltung von Vorgaben Sanktionen vorgesehen sind –, um die Qualität des Angebots, der Mitarbeiterleistung und der kindlichen Entwicklung zu sichern und um Informationen für die politische Entscheidungsfindung zu sammeln. Diese Gründe werden im weiteren Verlauf des Berichts näher untersucht. An dieser Stelle sei lediglich angemerkt, dass der Hauptzweck des Qualitätsmonitorings offenbar in der qualitativen Verbesserung diverser FBBE-Bereiche liegt.

Politische Steuerung von Monitoringsystemen

In allen teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen wird Qualitätsmonitoring von FBBE-Settings von Regierungsstellen oder staatlichen Einrichtungen durchgeführt. In Chile und Frankreich etwa liegt die Zuständigkeit für Monitoring auf nationaler Ebene; in anderen Staaten, so beispielsweise Finnland und Italien, übernehmen regionale und kommunale Behörden diese Aufgabe (siehe Tabelle A2.1 im Anhang dieses Kapitels). Für die überwiegende Mehrheit der Settings ist Qualitätsmonitoring gesetzlich vorgeschrieben. In Deutschlands stark dezentralem FBBE-System liegt die Hauptverantwortung für Qualitätsmonitoring von Kindertageseinrichtungen bei den Anbietern selbst, und die meisten großen Wohlfahrtsverbände, die FBBE-Leistungen anbieten, haben jeweils eigene Qualitätsbewertungssysteme eingeführt. Die Jugendämter stellen Fachberater zur Verfügung und sind somit überwiegend beratend tätig, während Monitoring- und Evaluationsmaßnahmen nicht eingesetzt werden. Berlin bildet eine Ausnahme von dieser Regel, wie in Kasten 2.1 gezeigt wird. Ein nationaler Monitoringansatz in einem dezentralen System wird in Kasten 2.2 am Beispiel Schwedens erörtert.

Kasten 2.1 Monitoring zur Qualitätssicherung in Berlin

Die Ergebnisse der OECD-PISA-Befragung von 2001 zu Deutschlands Bildungssystem entfachten eine landesweite Debatte, die unter der Bezeichnung „PISA-Schock“ bekannt wurde. Die Leistungsfähigkeit Deutschlands wurde im OECD-Vergleich lediglich als durchschnittlich eingestuft und es wurde deutlich, dass das deutsche Bildungssystem Schwächen aufweist. Im Zuge der daraufhin eingeforderten umfassenden Reformen wurde nun die frühkindliche Bildung und Betreuung als Kernbereich erfolgreicher Bildungspolitik benannt. Angesichts des hohen Bildungspotenzials von Kinderbetreuungseinrichtungen entschloss sich das Land Berlin, ein interdisziplinäres Forschungsinstitut mit der Entwicklung eines FBBE-Curriculums zu betrauen. Im Jahr 2004 entstand daraus das verbindliche Berliner Bildungsprogramm, das 2014 überarbeitet wurde. Das Programm enthält Informationen für Fachkräfte zur ganzheitlichen Entwicklung von Kindern und findet unter FBBE-Anbietern, Verbänden, Pädagogen und Fachleuten große Zustimmung.

Mit dem Berliner Bildungsprogramm wollte das Land Berlin nicht nur einen Bildungsrahmenplan, sondern zugleich auch eine Basis für die Qualitätsentwicklung im Bereich FBBE zur Verfügung stellen und zu einer anregenden Lernumgebung für Kinder beitragen. Eine Ar-

beitsgruppe aus Mitgliedern der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und den Verbänden der Kitaträger einigte sich auf ein Maßnahmenpaket, mit dem die Qualität in allen staatlich subventionierten Kindertageseinrichtungen in Berlin auf der Basis des Bildungsprogramms entwickelt werden soll. Im Zuge dessen wurde ein System zum regelmäßigen Qualitätsmonitoring von FBBE-Einrichtungen ins Leben gerufen – das bislang einzige in Deutschland. Das Ziel ist, durch interne und externe Evaluationen die Umsetzung des Curriculums systematisch zu überprüfen, FBBE-Anbieter gezielt bei der Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit zu unterstützen und Good-Practice-Ansätze im Bereich FBBE zu entwickeln.

Seit 2005 stellt das Land Berlin Materialien und eine Werkzeugkiste für die interne Evaluation zur Verfügung, in der acht Qualitätsbereiche definiert werden*: Alltag gestalten, Spiel anregen, Projekte gestalten, Räume gestalten, Beobachten und Dokumentieren, Erziehungspartnerschaft gestalten, Übergang gestalten, demokratische Grundprinzipien leben. FBBE-Anbietern und ihren Teams steht es jedoch frei, auch andere Methoden und Werkzeuge zu wählen, sofern diese den entsprechenden Qualitätskriterien des Curriculums entsprechen. Außerdem sind FBBE-Einrichtungen angehalten, alle pädagogischen Fachkräfte der Einrichtung in die Evaluation einzubinden. Für interne Monitoringmaßnahmen ist in der Regel die Einrichtungsleitung verantwortlich. Darüber hinaus stellt der Berliner Senat 200 speziell ausgebildete externe Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Verfügung, die Einrichtungen bei der internen Evaluation unterstützen sollen. Dennoch sind die pädagogischen Fachkräfte die wichtigsten Akteure bei der internen Evaluation: Sie setzen sich mit dem erreichten Qualitätsniveau auseinander, erörtern Maßnahmen für die weitere Qualitätsentwicklung und einigen sich auf anschließende Schritte. Die FBBE-Träger kommen für die Kosten der Evaluation auf und werden über die Ergebnisse und die vereinbarten Maßnahmen unterrichtet. In Abhängigkeit von den Ergebnissen der Evaluation verpflichten sich die Einrichtungen, Pläne für die Weiterbildung von Fachkräften zu entwickeln und umzusetzen.

Seit 2010 sind alle Berliner Kindertageseinrichtungen verpflichtet, sich alle fünf Jahre einer externen Evaluation zu unterziehen. Die externen Evaluatoren geben den Einrichtungen fachliches Feedback zu ihrer pädagogischen Arbeit und berücksichtigen dabei jeden der acht Qualitätsbereiche einzeln. Bei der Beurteilung müssen die Perspektive des FBBE-Anbieters, der Verwaltung, der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Eltern berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck verwenden die Gutachter mündliche Befragungen oder schriftliche Fragebögen. Im Rahmen einer externen Evaluation wird zudem die Methode der Beobachtung eingesetzt, etwa im Hinblick auf bauliche Merkmale der Einrichtung, materielle Ressourcen und vor allem auf die Interaktion zwischen Kindern und Fachkräften. Nach Auswertung der Informationen erhalten die Einrichtung und die Fachkräfte persönliches Feedback und einen schriftlichen Ergebnisbericht. Der Bericht enthält Aussagen über die erreichte Qualität und über Bereiche, in denen Verbesserungsbedarf besteht sowie konkrete Empfehlungen für die weitere Qualitätsentwicklung. Die Ergebnisse werden nicht veröffentlicht, es sei denn, die Einrichtung hält dies für notwendig oder wünschenswert. Die Evaluation hat keinerlei Sankti-

onen oder Belohnungen zur Folge, und es werden keine Rankings von FBBE-Anbietern erstellt. Die FBBE-Einrichtungen können bei der Beauftragung zwischen neun akkreditierten Evaluationsagenturen wählen, wobei die Agenturen unterschiedliche Bewertungsmethoden und Evaluierungswerkzeuge nutzen.

Das Monitoringsystem wird vom Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) im Auftrag des Landes Berlin koordiniert. Das BeKi ist verantwortlich für die Schulung der Multiplikatorinnen/Multiplikatoren für die interne Evaluation, für die Akkreditierung und Koordination der Evaluationsagenturen sowie für die Zusammenfassung der Informationen und Ergebnisse des Evaluationsprozesses für koordinative Zwecke.

Quelle: Fallstudie (Entwurf) des Deutschen Jugendinstituts, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

*Anmerkung des Herausgebers: Seit Juni 2015 werden die folgenden zwölf Bereiche für die interne Evaluation herangezogen: Bildungsverständnis, Ziele pädagogischen Handelns, professionelles Selbstverständnis, Beobachten und Dokumentieren, Gestaltung des alltäglichen Lebens, Spielanregung, Projektgestaltung, Raum- und Materialangebot, Integration von Kindern mit Behinderung/Frühförderung, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Gestaltung von Übergängen, Demokratische Teilhabe.

An der Tatsache, dass den kommunalen Behörden (oftmals in Kooperation mit nationalen Behörden oder Ministerien) beim Monitoring eine solch zentrale Rolle zugewiesen wird, zeigt sich der dezentrale Charakter des FBBE-Sektors. Bei den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen ist typischerweise eine der folgenden drei öffentlichen Einrichtungsarten für die Entwicklung des Monitoringsystems zuständig:

- das für FBBE zuständige Ministerium selbst
- eine unabhängige nationale Behörde/staatliche Stelle
- kommunale Behörden.

Finanzierung von Monitoringsystemen

Bei der Finanzierung von Monitoring gibt es innerhalb der Staaten und Regionalverwaltungen große Unterschiede. Staatliche Subventionen spielen hier eine wichtige Rolle, und nur die Tschechische Republik nutzt ausschließlich private Mittel für das Monitoring von Frühkindergärten mit Hort und privaten, nach dem Handelsgesetz gegründeten Kinderbetreuungseinrichtungen. In Deutschland wird das Monitoring von privaten gemeinnützigen Kindertageseinrichtungen privat finanziert, das Monitoring staatlicher FBBE-Einrichtungen hingegen wird über die öffentliche Hand finanziert.

Einige Länder, so etwa Australien, finanzieren Monitoring ausschließlich über nationale öffentliche Mittel. Der Verwaltungsstruktur entsprechend verwenden die Französische und Flämische

Gemeinschaft in Belgien für diese Zwecke ausschließlich regionale öffentliche Mittel. Insgesamt ist die Finanzierung durch nationale Mittel am weitesten verbreitet; 17 Staaten greifen auf diese Art der Finanzierung zurück. Der meist dezentralen Struktur des Sektors entsprechend wird Monitoring in zwölf Staaten und Regionalverwaltungen zumindest teilweise über die Kommunen oder Gemeinden finanziert. In mehreren Ländern werden für das Monitoring bestimmter Settings diverse Finanzierungsquellen kombiniert, so etwa in Italien, wo das Monitoring integrierter FBBE-Angebote im frühkindlichen Bereich über regionale und lokale öffentlichen Mittel finanziert wird. Schweden setzt für das Monitoring von kommunalen FBBE-Einrichtungen nationale öffentliche Mittel und für das Monitoring von unabhängigen (privaten) Einrichtungen kommunale öffentliche Mittel ein. In den Niederlanden wird Monitoring von FBBE-Settings von den kommunalen Behörden und der nationalen Regierung finanziert (siehe Tabelle A2.2 im Anhang dieses Kapitels).

Zu den Kosten des Monitorings in staatlichen Einrichtungen wurden von den teilnehmenden Staaten nur begrenzt Informationen zur Verfügung gestellt. Dennoch lassen sich aufgrund der vorhandenen Daten im Ländervergleich deutliche Unterschiede ausmachen: Neuseeland gab im Jahr 2012 rund 9,9 Mio. NZD (umgerechnet 6,7 Mio. USD)² für Monitoring von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen im FBBE-Sektor aus. Dieser Betrag deckt das Monitoring aller Angebotsarten ab und entspricht der Summe, die die Krone dem Education Review Office (ERO) für Evaluationen sämtlicher FBBE-Angebotstypen zuweist. Pro Jahr evaluiert das ERO zwischen 1300 und 1460 FBBE-Einrichtungen. Chile gab im Jahr 2012 rund 7,2 Mio. USD für Personalqualitätsmonitoring an Vorschulen für 4- bis 5-Jährige (*escuelas*) aus. Für das Monitoring grundlegender Standards an allen von der Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) – dem nationalen Rat für Kindergärten – betriebenen Kindergärten wurden im Jahr 2012 insgesamt rund 3 Mio. USD aufgewendet. Korea gab an, dass von Betreuungseinrichtungen eine geringe Anmeldegebühr für Monitoringmaßnahmen erhoben wird, wobei sich die Höhe des Betrags nach der Anzahl der betreuten Kinder richtet. Wenn diese unter 40 liegt, zahlt die Einrichtung eine Anmeldegebühr von ca. 230 USD. Wenn die Zahl der Kinder zwischen 40 und 99 liegt, beträgt die Gebühr ca. 280 USD, und Einrichtungen mit mehr als 100 Kindern zahlen ca. 420 USD.

**Kasten 2.2 Nationale Inspektionen in einem dezentralen System:
die schwedische Schulaufsichtsbehörde**

Die schwedische Schulaufsichtsbehörde Statens Skolinspektion wurde ins Leben gerufen, um innerhalb eines stark dezentralen Steuerungssystems mit stark ausgeprägten lokalen Zuständigkeiten ein nationales Prüfungs- und Evaluationssystem einzurichten. Regelmäßige Inspektionen von Bildungseinrichtungen wurden 2003 eingeführt und unterlagen zunächst der Verantwortung der nationalen Bildungsbehörde. Im Jahr 2008 wurde für diese Zwecke dann die Statens Skolinspektion geschaffen, eine unabhängige Einrichtung zum Monitoring von Kommunen und deren Vorschulen. Für das Monitoring von privaten („unabhängigen“) Kinder-

gärten sind die Kommunen und Leitungen der privaten Vorschulen verantwortlich. Der Rahmenplan, nationale Bildungsziele und Leitlinien für das öffentliche Bildungssystem werden vom schwedischen Parlament und der Regierung festgelegt, die Hauptverantwortung für Bildungsmaßnahmen liegt jedoch bei den Kommunen und den Leitungen privater Vorschuleinrichtungen. Im Rahmen der national festgeschriebenen Ziele und Leitlinien können die einzelnen Träger, also die Kommunen oder die Aufsicht der Vorschulen, selbst über die Organisationsstruktur ihrer Einrichtungen bestimmen. Über Inspektionsbesuche wird kontrolliert, ob die Gemeinden und Vorschulen ihren im Schulgesetz festgeschriebenen Aufgaben nachkommen und wie gut die Vorschulen und ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf die national festgelegten Ziele und Standards abschneiden. Vor allem aber soll damit überprüft werden, ob die Kommunen und Vorschulen über Systeme zur Selbstevaluation und Strategien zur eigenständigen Qualitätsverbesserung verfügen. Die zu prüfenden Bereiche werden unter Berücksichtigung der lokalen Zuständigkeiten und der Eigenständigkeit der Vorschulen bestimmt.

Die schwedische Schulaufsichtsbehörde und die Kommunen haben eine klare Rechtsgrundlage für die Aufsicht über kommunale und unabhängige Vorschulen. So enthält das Schulgesetz übergreifende Bestimmungen zu den Befugnissen von Aufsichtsbehörden, einschließlich einer Sanktionsskala mit einheitlich anzuwendenden Standards für kommunale und private Vorschulen. Anweisungen zur Qualitätsverbesserung können auch die Verhängung von Geldbußen zur Folge haben. Inspektionen dienen dreierlei Zwecken:

1. Umsetzung des Rechts auf Bildung und persönliche Entwicklung für jeden Menschen
2. Herstellung einer landesweit gleichwertigen Systems
3. Erreichung eines höheren nationalen Standards.

Die Bildungsinspektionen werden auf der Basis von regelmäßigen Monitorings und themenspezifischen Qualitätsprüfungen (sogenannten Qualitätsaudits) durchgeführt. Bei der regelmäßigen Monitoringmaßnahme geht es vor allem um die Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen und darum, die Rechte des Individuums im Rahmen des Schulgesetzes zu gewährleisten. Die Arbeit der Vorschulen wird in Bezug auf verschiedene Themenbereiche geprüft. Bei der themenspezifischen Qualitätsprüfung liegt der Schwerpunkt auf der Qualität des Lehrens und Lernens im Verhältnis zu der Leistungsfähigkeit und den erzielten Ergebnissen der Vorschulen. Ziel ist es, die Qualität und Leistungsstandards der Vorschulen und deren Leitungen zu steigern. Good-Practice-Beispiele und weitere aus den Qualitätsaudits gewonnene Erfahrungen werden in einem gemeinsamen Bericht zusammengefasst, der anderen Vorschulen und Kommunen als Leitfaden zur Qualitätsverbesserung dient.

Der Bescheid der Schulaufsichtsbehörde zeigt auf, in welchen Bereichen die Kommunen den nationalen Bestimmungen für Vorschulen nicht entsprechen und in welchen Bereichen sie

die Leistungsanforderungen nicht erfüllen. Die Aufsichtsbehörde kann Geldbußen verhängen und Druck ausüben, damit die Leitung ihre Leistungen entsprechend überarbeitet und Fehler korrigiert. Wenn die Leitung keine Maßnahmen ergreift oder ihre Verpflichtungen in gravierender Weise vernachlässigt, kann die schwedische Schulaufsichtsbehörde oder die Kommunalverwaltung Zwangsgelder oder Maßnahmen auf Kosten der Leitung verhängen. Im Falle einer privaten Vorschule kann die Kommunalverwaltung der Vorschule die Zulassung entziehen.

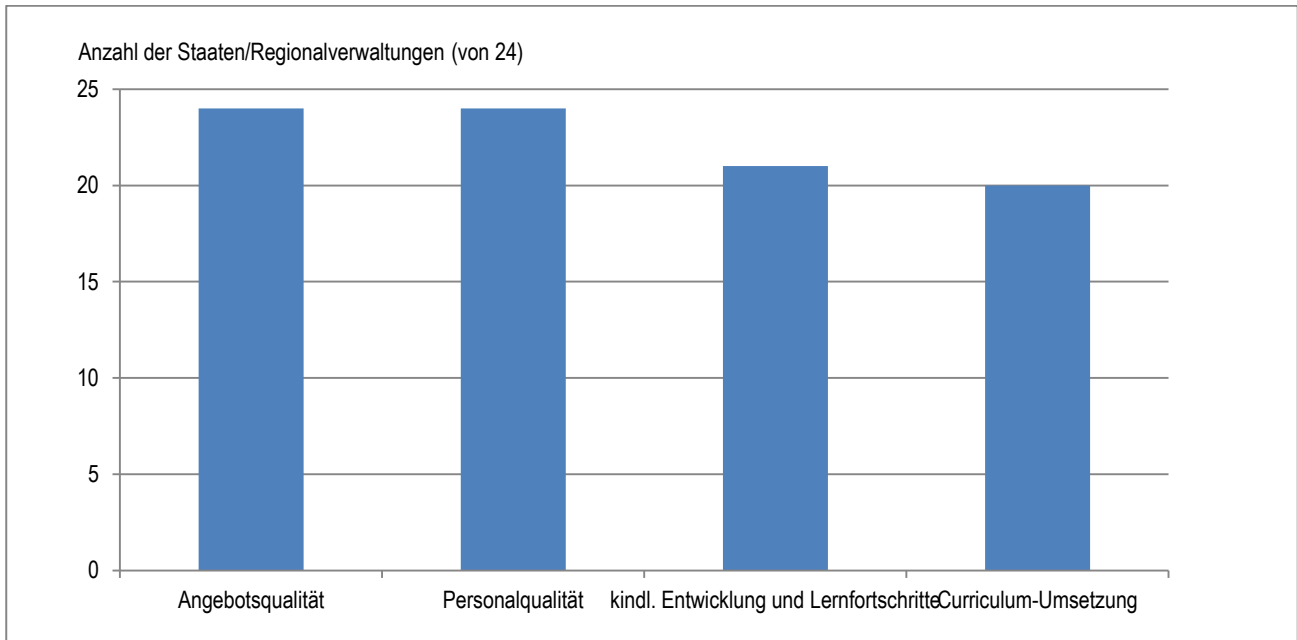
Im Rahmen ihrer Aufsichtstätigkeit und Qualitätsaudits berät die Schulaufsichtsbehörde die Vorschulen und Kommunen zu den Bereichen, in denen gemäß gesetzlichen Bestimmungen nachgebessert werden muss. Alle Beteiligten, also etwa Fachkräfte oder Eltern, können die Behörde über Missstände informieren. Die Schulaufsichtsbehörde geht diesen Fällen nach und entscheidet über die notwendigen Maßnahmen, die eine Vorschule oder Kommune unternehmen muss, um den Mangel zu beheben.

Quelle: Fallstudie (Entwurf) des Schwedischen Ministeriums für Bildung und Forschung, bearbeitet vom OECD-Sekretariat; Statens Skolinspektion, 2009.

Monitoringbereiche

Im Ländervergleich zeigt sich, dass einige Bereiche häufiger einem Monitoring unterzogen werden als andere. So wird die Angebotsqualität von allen 24 Staaten und Regionalverwaltungen erfasst, beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte (21) hingegen gibt es zwischen den einzelnen Staaten und Settings größere Unterschiede, wie Tabelle A2.3 zeigt. Dies bedeutet jedoch nicht zwingend, dass in all diesen Ländern eine zentrale Berichterstattung erfolgt oder aufsichtsrechtliche Bestimmungen vorliegen, sondern vielmehr, dass Monitoring in diesen Bereichen zumindest auf lokaler Ebene üblich ist. Die Curriculum-Umsetzung wird am häufigsten im Rahmen eines Monitorings der Angebots- oder Personalqualität erfasst, wie Kasten 2.1 veranschaulicht. Grundsätzlich lässt sich feststellen: Je höher der Formalisierungsgrad eines Settings, desto größer die Anzahl der Bereiche, die durch Monitoring überprüft werden, d. h. ein institutionelles Setting mit regelmäßiger Teilnahme wird meist einem umfassenderem Monitoring unterzogen als beispielsweise ein Setting im häuslichen Umfeld oder ein „offenes“ FBBE-Angebot. In vielen Ländern werden Angebote für höhere FBBE-Altersgruppen tendenziell über eine größere Bandbreite an Monitoringverfahren geprüft. In Frankreich beispielsweise wird bei Tagespflegeangeboten lediglich die Angebotsqualität und die Personalqualität überprüft, während bei den *crèches* auch die Umsetzung des Curriculums geprüft wird. An französischen Vorschulen werden alle Bereiche, einschließlich der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte, einem Monitoring unterzogen.

Abbildung 2.1 Vom Monitoring erfasste Bereiche der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung



Quelle: Tabelle A2.3, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Die Anpassung des FBBE-Monitoringsystems an das Grundschulsystem gestaltet sich ebenfalls sehr unterschiedlich. Von den 24 Staaten und Regionalverwaltungen, von denen Antworten vorliegen, haben 14 ihr Monitoringsystem im Bereich FBBE bzw. frühkindliche Bildung bereits an das Monitoringsystem für Grundschulen angeglichen. Einige Länder, so beispielsweise Finnland und Irland, haben dies noch nicht getan, erwägen diesen Schritt jedoch vor allem, um einen reibungslosen Übergang zu gewährleisten. In Frankreich wird dieser Übergang auch durch den hohen Grad der Verflechtung von Vorschul- und Grundschulsystem gewährleistet. Andere Staaten und Regionalverwaltungen, so etwa die Flämische Gemeinschaft in Belgien und die Niederlande, gaben an, dass eine Anpassung wichtig sei, um Kindern mit Lernschwierigkeiten rechtzeitig zu unterstützen.

Übliche Monitoringverfahren in der Praxis

Monitoring kann intern erfolgen und von der Einrichtung und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern selbst durchgeführt werden, oder extern über eine Behörde oder Fachkräfte, die nicht Teil der Einrichtung sind. Beim Monitoring der Angebots- und Personalqualität sind Inspektionen die am häufigsten genutzten externen Verfahren (23 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen). Das am häufigsten genutzte interne Verfahren ist die Selbstevaluation (22 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen). Die Übergänge sind zwar fließend, aber dennoch spiegeln diese beiden Verfahren

zwei zentrale Monitoringzwecke wider: Mit Inspektionen wird die Wahrnehmung von Verantwortlichkeiten und die Einhaltung von Bestimmungen gesichert, und Selbstevaluationen dienen der Information und der Verbesserung der pädagogischen Arbeit und der Leistungen der Fachkräfte. Weitere Formen des externen Monitorings sind Befragungen (17) und externe Peer-Reviews (6); beim internen Monitoring werden auch interne Peer-Reviews (9) und Tests (1) angewendet (siehe Tabelle 2.1 unten). Beim Monitoring der Entwicklung und Lernfortschritte von Kindern ist die am häufigsten genutzte Methode die Beobachtung (17 Staaten/Regionalverwaltungen), gefolgt von narrativen Dokumentationen (15) und direkten Beurteilungen (11) (siehe Tabelle 5.2 im Anhang). Die für all diese Verfahren verwendeten Methoden werden in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet. Zunächst gilt es aber zu untersuchen, welche Akteure am Monitoring in den verschiedenen Bereichen beteiligt sind und wie diese auf ihre Aufgaben vorbereitet werden.

Tabelle 2.1 Monitoringverfahren im Bereich Angebots- und Personalqualität

Staat/Regionalverwaltung	extern			intern		
	Inspektionen	Befragungen	Peer-Reviews	Peer-Reviews	Mitarbeitertests	Selbstbeurteilung/ -evaluation
Australien	X					
Belgien-Flämische Gemeinschaft*	X					X
Belgien-Französische Gemeinschaft	X					X
Chile	X	X	X	X		X
Deutschland	X	X				X
Finnland*	X	X		X		X
Frankreich	X	X	X			X
Irland	X					
Italien	X	X				X
Japan*		X				X
Kasachstan	X	X	X	X	X	X
Korea	X	X		X		X
Luxemburg	X					X
Mexiko	X	X		X		X
Neuseeland*	X			X		X
Niederlande	X	X				X
Norwegen	X	X				X
Portugal	X					X
Schweden	X	X	X	X		X
Slowakische Republik	X	X	X	X		X
Slowenien	X	X		X		X
Tschechische Republik	X	X				X
Vereinigtes Königreich- England	X	X				X
Vereinigtes Königreich- Schottland	X	X	X			X

Anmerkungen: Diese Tabelle stellt allgemeine Tendenzen in der Praxis dar; nicht alle der genannten Verfahren werden jedoch zwingend in allen Settings in allen Staaten/Regionalverwaltungen genutzt. Für weitere Informationen siehe Kapitel 3 und 4.

In Belgien (Flämische Gemeinschaft) wird das Monitoring der Personal- und der Angebotsqualität in Kinderbetreuungseinrichtungen in einer einzigen Inspektion durchgeführt. Die Verfahren für diese beiden Monitoringbereiche sind verknüpft.

In Finnland werden externe Monitoringverfahren in Form von Inspektionen nur infolge von Beschwerden durchgeführt, und Peer-Reviews werden selten genutzt. Über Verfahren im Bereich internes Monitoring entscheiden die Gemeinden selbst.

In Italien werden Befragungen nicht auf nationaler Ebene durchgeführt; dies erfolgt auf lokaler Ebene und von Fall zu Fall und kann sogar von einzelnen Einrichtungen oder Vorschulen durchgeführt werden.

In Japan werden Evaluationen auch von Eltern und weiteren lokalen Akteuren durchgeführt. Die Personalqualität wird nicht durch Monitoring überprüft.

In Neuseeland werden externe Inspektionen zur Angebotsqualität durchgeführt, nicht jedoch zur Personalqualität.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Ausbildung von Gutachterinnen/Gutachtern und Evaluatorinnen/Evaluatoren im Bereich Qualitätsmonitoring

Den Personen, die Monitoringaktivitäten in den verschiedenen Qualitätsbereichen durchführen, kommt eine entscheidende Rolle zu, denn sie sind für die erfolgreiche Umsetzung sowie für die sinnvolle Nutzung und Vermittlung der Ergebnisse verantwortlich. In den verschiedenen Staaten und Regionalverwaltungen werden diese Personen auf sehr unterschiedliche Arten für die Durchführung von Beurteilungen und Evaluationen im FBBE-Sektor geschult; innerhalb der einzelnen Staaten bzw. Regionalverwaltungen erfolgt die Ausbildung jedoch meist in recht einheitlicher Form.

Untersuchungen zeigen, dass die Ausbildung und das Monitoring von Gutachterinnen und Gutachtern wichtig ist, damit diese die Verfahren und Tools wirklich verstehen und korrekt anwenden, was wiederum zu stimmigen, objektiven Urteilen beiträgt (Waterman et al., 2012). Ebenso benötigen politische Entscheidungsträger, Fachkräfte und leitendes Personal für den Einsatz von Monitoringverfahren und die Erhebung von Daten bestimmte Fertigkeiten, um die Ergebnisse eines Monitorings adäquat in die Praxis umsetzen zu können. So konnte gezeigt werden, dass Fachkräfte, die für die Durchführung von Monitoringmaßnahmen geschult wurden, weniger Fehler machen und ihre persönliche Meinung seltener Einfluss auf die Monitoringergebnisse hat (Hoyt und Kems, 1999; Raudenbush et al., 2008). Außerdem konnte gezeigt werden, dass Schulungen zu Monitoringverfahren die Qualität und Quantität der Verfahren steigern (Stuart et al., 2008) und Fachkräfte in ihrer Fähigkeit stärken, Lern- und Entwicklungsfortschritte zu beurteilen (Mitchell, 2008; siehe hierzu auch Litjens, 2013).

Externe Gutachterinnen und Gutachter

Wie aus Abbildung 2.2 hervorgeht, setzen 17 von 24 Staaten und Regionalverwaltungen – und somit eine deutliche Mehrheit – zur Ausbildung von Gutachterinnen/Gutachtern innerbetriebliche Schulungen und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen ein. In vier Fällen werden die berufsbegleitenden Fortbildungen mit weiteren Fortbildungsmaßnahmen kombiniert. In insgesamt fünf Staaten erhalten Gutachterinnen und Gutachter eine Grundausbildung, die der praktischen Tätigkeit vorausgeht. Chile, die Niederlande und England (Vereinigtes Königreich) kombinieren die Grundausbildung mit innerbetrieblichen Schulungen; in Australien und Deutschland hingegen werden keine Fortbildungen am Arbeitsplatz bzw. innerbetriebliche Schulungen angeboten. In Australien, Chile und Deutschland beträgt die Grundausbildungsdauer für externe Gutachterinnen/Gutachter weniger als drei Monate, wobei die Schulungsinhalte je nach Evaluationsprogramm

unterschiedlich sind. In Deutschland wird von Gutachtern vielerorts verlangt, dass sie eine Qualifikation als Erzieherin/Erzieher besitzen und eine Schulung zur Grundausbildung über mehrere Wochen besucht haben. In England (Vereinigtes Königreich) dauert die Grundausbildung etwa drei bis sechs Monate, wobei Teilnehmer über einen akademischen Abschluss und über umfangreiche Erfahrungen im Bereich der frühkindlichen Entwicklung verfügen müssen. In Mexiko müssen externe Gutachter eine abgeschlossene Ausbildung als Vorschulerzieher/-erzieherin haben. Nur drei Staaten – Finnland, Italien und Norwegen – setzen auch weiterhin externe Gutachter/Evaluatoren ein, die nicht eigens geschult wurden bzw. von denen vor der Durchführung einer Monitoringmaßnahme keine gesetzlich vorgeschriebene Schulung verlangt wird (siehe auch Tabelle A2.4 im Anhang dieses Kapitels). Auch in dieser Hinsicht gibt es jedoch regionale Unterschiede.

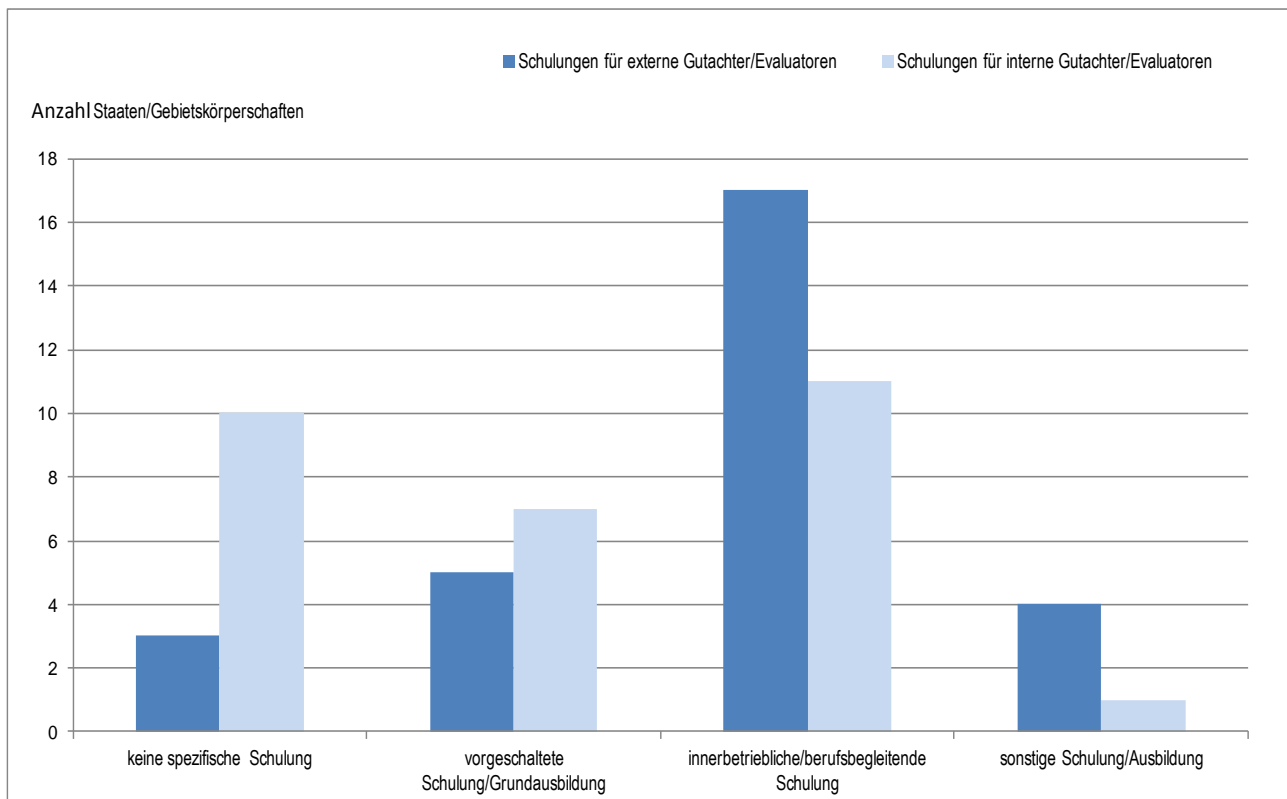
Die Dauer der berufsbegleitenden Fortbildungen für externe Gutachterinnen/Gutachter unterscheidet sich stark, sowohl im internationalen Vergleich als auch in Bezug auf verschiedene Einrichtungen innerhalb der einzelnen Staaten. In vielen Fällen gibt es für die jährliche berufsbegleitende Pflichtfortbildung für externe Gutachter/Evaluatoren keine vorgeschriebene Dauer. In Chile, Korea und Portugal (nur Kindergärten), erstreckt sich die Fortbildung über ein bis fünf Tage pro Jahr, im Bereich der Vorschulerziehung in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien sind es dagegen fünf bis zehn Tage. In Chile ist die Fortbildung zwar nicht gesetzlich vorgeschrieben, JUNJI bietet jedoch dreitägige Seminare für Gutachter an, wobei Gutachter der Agencia de la Calidad de la Educación (Agentur für Qualitätssicherung im Bildungswesen) 30 Fortbildungstage pro Jahr erhalten. Für pädagogische Fachkräfte, die mit dem Monitoring der Personalqualität betraut werden, bietet Chiles Bildungsministerium jedoch keine berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

In den meisten teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen werden externe Gutachterinnen und Gutachter in mehreren Bereichen geschult. Zwar unterscheiden sich die Schulungsbereiche im Einzelnen, Fertigkeiten zur Umsetzung von Monitoringverfahren wurden jedoch am häufigsten genannt (alle 16 Staaten und Regionalverwaltungen, die Informationen zu diesem Thema zur Verfügung stellten), gefolgt von theoretischen und technischen Fertigkeiten im Bereich Qualitätsmonitoring, also etwa Kenntnisse über Interrater-Reliabilität und Zuverlässigkeit (13) und die Interpretation von Monitoringergebnissen (12). Das Spektrum der Schulungsanbieter ist vielfältig und umfasst Ministerien, Prüfstellen, Forschungseinrichtungen, Coaches und private Anbieter. In Deutschland werden solche Schulungen von Non-Profit-Organisationen angeboten, die oft an religiöse Wohlfahrtseinrichtungen angegliedert sind. In Schweden übernimmt die Schulaufsichtsbehörde diese Aufgabe (siehe Tabelle A2.5 im Anhang dieses Kapitels). Eine formale Akkreditierung von berufsbegleitenden Fortbildungen für externe Gutachterinnen und Gutachter ist die Ausnahme.

Die häufigste Form der berufsbegleitenden Fortbildung ist die Fortbildung am Arbeitsplatz, d. h. die Schulung findet in der FBBE-Einrichtung selbst statt; dies erfolgt in elf Staaten, darunter Irland, Portugal und Schweden. Im Bildungssystem der Flämischen Gemeinschaft in Belgien und

Frankreichs wird dies durch E-Learning ergänzt; in Chile erhalten externe Gutachter, die an Vorschuleinrichtungen für 3- bis 5-Jährige (*colegios*) arbeiten, zusätzlich zur betrieblichen Fortbildung eine Vollzeitschulung, und Gutachterinnen/Gutachter, die an Einrichtungen für 4- bis 5-Jährige arbeiten (*escuelas*), erhalten zwar eine Vollzeitschulung, aber keine Fortbildung am Arbeitsplatz. Die Flämische und die Französische Gemeinschaft in Belgien sowie Irland, Korea und Mexiko bieten zudem Kompaktkurse für Gutachterinnen und Gutachter in einigen oder allen Einrichtungen an; entweder allein oder in Kombination mit einer Fortbildung am Arbeitsplatz.

Abbildung 2.2 Schulungsangebote für Gutachter/Evaluatoren im FBBE-Sektor



Anmerkung: Informationen zu Schulungsangeboten für externe Gutachter/Evaluatoren basieren auf den Angaben von 23 Staaten und Regionalverwaltungen; Informationen zu Schulungsangeboten für interne Gutachter/Evaluatoren basieren auf den Angaben von 22 Staaten und Regionalverwaltungen.

Quelle: Tabelle A2.4 und A2.6, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Interne Gutachterinnen und Gutachter

Schulungen für interne Gutachterinnen und Gutachter sind in den Staaten und Regionalverwaltungen weniger verbreitet, wie Abbildung 2.2 zeigt (siehe Tabelle A2.6 im Anhang dieses Kapitels). Fast die Hälfte der teilnehmenden Staaten (zehn von 24) berichtet, dass interne Gutachterinnen und Gutachter nicht speziell für ihre Aufgaben geschult werden. Diejenigen, die geschult

werden, erhalten am häufigsten eine Grundausbildung, die der praktischen Tätigkeit vorausgeht (sieben Staaten bieten dies an), und eine berufsbegleitende Fortbildung (elf Staaten bieten dies an). Nur die Tschechische Republik³ bietet ausschließlich eine vorgeschaltete Grundausbildung an, und interne Gutachterinnen und Gutachter in Mexiko⁴ und Neuseeland erhalten ausschließlich eine berufsbegleitende Fortbildung. Acht von zehn Staaten und Regionalverwaltungen berichten, dass interne Gutachterinnen und Gutachter je nach Art der Einrichtung unterschiedlich ausgebildet werden. Mit Ausnahme von Luxemburg, wo nur die Grundausbildung je nach Setting variiert, berichten alle acht Staaten, in denen verschiedene Schulungsarten angeboten werden, dass die Unterschiede sowohl die Grundausbildung als auch berufsbegleitende Fortbildungen betreffen. Dies deutet darauf hin, dass spezielle Schulungen für die interne Evaluation oft mit verschiedenen Erstausbildungsprogrammen und mit einrichtungsspezifischen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen verknüpft werden.

Über die Dauer der Grundausbildung für interne Gutachterinnen und Gutachter liegen von den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen nur wenige Informationen vor. In Korea, den Niederlanden, Norwegen und der Tschechischen Republik ist die Schulung im Bereich Evaluation Teil der Erstausbildung von FBBE-Lehrkräften. In Mexiko beträgt die Dauer der Grundausbildung in der internen Evaluation bei den staatlichen FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI) weniger als drei Monate. In Luxemburg muss die Umsetzung des Schulentwicklungsplans (*plan de réussite scolaire*) für den FBBE-Bereich und die obligatorische Vorschulerziehung in unter drei Monaten absolviert werden. Bei Kindergärten in Slowenien richtet sich die Ausbildungsdauer nach der Berufsgruppe, wobei Themenbereiche wie „kritische Evaluation“, „Entwicklungsprozesse“ und „aktives Lernen“ in die Erstausbildung von FBBE-Fachkräften integriert sind.

Von den zehn Staaten und Regionalverwaltungen, die hierzu Angaben machten, berichten sieben, dass ihre internen Gutachterinnen und Gutachter gesetzlich verpflichtet sind, berufliche Fortbildungen zum Thema Monitoring und Evaluation zu besuchen. Bei den obligatorischen Vorschulen und staatlichen FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI) in Mexiko liegt die Schulungsdauer zwischen einem und fünf Tagen. Sowohl für FBBE für Kinder unter 3 Jahren (CONAFE) als auch für obligatorische Vorschulen in Mexiko erfolgt die Ausbildung in Form eines Kompaktseminars, das jeweils im August, also vor Beginn des neuen Schuljahrs, von den Schulentwicklungsgremien (Consejos Técnicos Escolares) angeboten wird. Diese Gremien setzen sich aus staatlichen Behörden, Supervisoren, fachlichen und pädagogischen Beratern, Schulleitern, Erzieherinnen und Erziehern sowie pädagogischen Assistentinnen und Assistenten zusammen. In den Niederlanden und England (Vereinigtes Königreich) richten sich die Verpflichtungen zu oben genannten beruflichen Fortbildungen nach den Richtlinien der jeweiligen FBBE-Einrichtungen oder FBBE-Settings.

In Fällen, in denen Informationen zu den Schulungsbereichen von internen Gutachterinnen und Gutachtern vorliegen, umfasst die Ausbildung in der Regel drei Kernbereiche: wissenschaftliche Grundlagen und theoretische Kenntnisse zum Qualitätsmonitoring; Implementierung von Monitoringmaßnahmen; Interpretation von Ergebnissen. In der Tschechischen Republik ist dies

bei staatlich geförderten, im Schulregister eingetragenen Kindergärten und auch bei privaten, im Schulregister eingetragenen Kindergärten der Fall. In Mexiko⁵ wird der erstgenannte Themenbereich für Gutachterinnen und Gutachter von nationalen FBBE-Tagespflegeangeboten für 0- bis 3-Jährige (CONAFE) und für Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige (IMSS) im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems nicht abgedeckt. Bei der letztgenannten Gruppe ist lediglich eine Erzieherausbildung verpflichtend.

Nur sehr wenige der Staaten und Regionalverwaltungen stellten Informationen zu den Unterschieden bei den einrichtungsspezifischen Ausbildungsformen für interne Gutachterinnen und Gutachter zur Verfügung. An koreanischen Kindertagesstätten kann die Ausbildung eine Fortbildung am Arbeitsplatz und/oder E-Learning und/oder Kompaktkurse umfassen, und die Ausbildung an Kindergärten kann in Form von Fortbildungen am Arbeitsplatz und/oder Kompaktkursen erfolgen. In Mexiko erfolgt die Ausbildung der Gutachterinnen und Gutachter für Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems über eine Fortbildung am Arbeitsplatz, E-Learning und Kompaktkurse; bei nationalen Tagespflegeangeboten für 0- bis 3-Jährige werden diese Schulungsmodelle durch ganztägige Unterrichtseinheiten ergänzt. Staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder in Mexiko bieten ausschließlich Fortbildungen am Arbeitsplatz sowie Kompaktkurse an. In Schottland werden an privat betriebenen Kinderkrippen oftmals Kompaktkurse angeboten, die in Kooperation mit kommunalen Behörden und kommunal betriebenen Frühkindergärten durchgeführt werden. Leitende Angestellte besuchen üblicherweise eintägige Kurse und geben ihr neu erworbenes Wissen anschließend an die Fachkräfte weiter. An schottischen Kinderbetreuungseinrichtungen erwerben interne Gutachter ihre Kenntnisse sowohl über E-Learning als auch über Kompaktkurse. In Slowenien unterscheiden sich die Formate je nach Anbieter und in Abhängigkeit davon, ob es sich um eine private oder öffentliche Einrichtung handelt. Als Beispiel führt Slowenien ein privat betriebenes Seminar an, das sich mit Fragen der fortlaufenden Qualitätsentwicklung, des Qualitätsmanagements und der Weiterbildung von Fachkräften befasst.

Dieses Kapitel bot einen Überblick über die FBBE-Systeme von OECD-Mitgliedsstaaten und Nichtmitgliedsstaaten. Besonderes Augenmerk lag auf den steigenden Teilhabezahlen und der Ausrichtung auf Qualität und Bildung. Dabei wurde auch der sich abzeichnende Trend herausgestellt, FBBE-Leistungen und FBBE-Verwaltung über die verschiedenen Altersgruppen hinaus stärker miteinander zu verbinden. Zwar sind die Monitoringsysteme so vielfältig wie die Angebotslandschaft selbst, ihnen gemein ist jedoch die Ausrichtung auf Qualitätsverbesserungen, die Sammlung von Informationen als politische Entscheidungsgrundlage und eine Überprüfung der Verantwortlichkeiten. Interne Gutachterinnen und Gutachter nehmen innerhalb des Monitoringsystems eine Schlüsselposition ein; zur Vorbereitung auf diese wichtige Aufgabe erhalten sie jedoch oftmals keine umfassende Ausbildung.

Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE: allgemeine Trends

Insgesamt berichten die teilnehmenden Staaten, dass sie beim Monitoring stärker auf Einheitlichkeit und Qualität achten und, in einigen Fällen, dass sie ihre Monitoring- und Evaluationsmaßnahmen weiter ausgebaut haben. Beim Monitoring der verschiedenen FBBE-Settings setzt sich nach und nach ein einheitlicher Ansatz durch, und auch die Funktionen und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Behörden werden geklärt. Darüber hinaus ermöglichen einige Staaten den Eltern und weiteren zentralen Akteuren einen stärkeren Zugang zu Informationen.

Ausbau von Monitoringmaßnahmen; klar definierte Ziele und Verantwortlichkeiten

In allen Staaten und Regionalverwaltungen wurde Monitoring und Evaluation im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung weiter ausgebaut. Dies spiegelt das wachsende Interesse an FBBE bei Entscheidungsträgern und weiteren Akteuren wider. Angesichts steigender öffentlicher Ausgaben in FBBE zeigt dies auch den Wunsch nach mehr Transparenz im Hinblick auf Verantwortlichkeiten. Ein stärkerer Informationsfluss kann bei zukünftigen Entscheidungen zur Verbesserung der Wirksamkeit und Effizienz von FBBE hilfreich sein. Laut den teilnehmenden Staaten fußt die Entwicklung von Monitoringsystemen auf den folgenden bildungspolitischen Zielen: Verbesserung der FBBE im Allgemeinen; Verbesserung der Angebotsqualität; Versorgung von Kleinkindern mit hochwertiger FBBE; Dokumentation und Überprüfung von Verantwortlichkeiten.

Seit Chile sein FBBE-System integriert und eine zentrale Prüfstelle mit dem Monitoring beauftragt hat, hat das System an Unabhängigkeit gewonnen und ist nicht mehr auf private Monitoringanbieter angewiesen. In vielen Systemen ist die Selbstevaluation zwar nach wie vor ein wichtiger Bestandteil des Monitorings, zugleich ist aber auch ein Trend zu unabhängigen Monitoringverfahren zu beobachten. Für die Umsetzung politischer und operativer Entscheidungen sind in der Regel Verwaltungseinrichtungen zuständig. Mehr Unabhängigkeit im Monitoring kann durch die Trennung von Monitoringaufgaben und administrativen Aufgaben erreicht werden. Staaten, die über unabhängige Monitoringstellen verfügen, so beispielsweise das Vereinigte Königreich und Neuseeland, sind derzeit dabei, die einzelnen Rollen und Verantwortlichkeiten der Verwaltungsstellen zu klären, um FBBE-Anbietern mehr Übersicht zu verschaffen und Doppelarbeit zu vermeiden.

Verbesserung von FBBE-Monitoringmethoden

Eine Reihe von Ländern haben ihre Rahmenpläne, Methoden und Prozesse zum Monitoring im Bereich FBBE weiterentwickelt und verfeinert. Die folgenden Maßnahmen waren dabei am häufigsten zu beobachten: *i)* Monitoring der Strukturqualität hinsichtlich der Einhaltung von Bestimmungen; *ii)* Festlegung nationaler Qualitätsrahmen für FBBE-Anbieter; *iii)* stärkere Verantwor-

tung der Kommunen; *iv*) wachsendes Interesse an Prozessqualität; *v*) Monitoring von FBBE-Fachkräften; sowie *vi*) Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte.

Strukturqualität wird meist auf Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen geprüft

Keiner der Staaten gab an, dass die geltenden Rahmenpläne oder Gesetze eine spezifische oder explizite Definition von „Qualität“ enthalten. Zugleich kann der Verweis auf „Bestimmungen oder Gesetze“, „Curriculum“ und/oder „Mindeststandards“ jedoch als implizite Definition von Qualität gelten, da diese als Bezugsrahmen für die erwarteten Standards dienen. Viele Staaten, darunter Frankreich, die Slowakische Republik und Italien, bezeichneten Strukturqualitätsmerkmale (Fachkraft-Kind-Schlüssel, Qualifikation der Lehrkräfte, Innen- und Außenräume und Materialien usw.) als wesentlichen Aspekt der Gesamtqualität von FBBE. Beim Monitoring der Strukturqualität prüfen die Staaten oftmals die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen, also etwa Gesundheits- und Hygieneauflagen, Sicherheitsvorschriften oder Mindestqualifikationen des FBBE-Personals. In einigen Staaten wird mittlerweile auch die Einhaltung von Arbeitsbedingungen überprüft.

In allen Staaten und Regionalverwaltungen ist Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE gesetzlich vorgeschrieben, und dies gilt in der Regel für alle FBBE-Settings. In Chile, Italien und der Slowakischen Republik gelten Ausnahmen für Krippen und reine Betreuungseinrichtungen. In Japan ist Qualitätsmonitoring für Kindergärten obligatorisch, nicht jedoch für Betreuungseinrichtungen. Kindergärten und andere Formen der Vorschulerziehung sind hingegen immer Gegenstand des Monitorings.

Wachsendes Bewusstsein über Wichtigkeit von Prozessqualitätsmonitoring

Während Mindeststandards zur Sicherheit und Gesundheit von Kindern in FBBE-Settings beitragen und ein Mindestmaß an Qualität gewährleisten, haben Forschungsergebnisse gezeigt, dass die Prozessqualität maßgeblich zu einer qualitativ hochwertigen Bildungs- und Lernumgebung für Kinder beiträgt (Anders 2014; OECD 2012; Shonkoff und Philips, 2000). Prozessqualität umfasst die pädagogischen Interaktionen zwischen FBBE-Fachkräften und Kindern, die Interaktionen zwischen Kindern sowie die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern. Je nachdem, wie sich diese Formen der Interaktion gestalten, stellen sie ein starkes oder schwaches Fundament für die spätere Entwicklung der Kinder dar. Vor diesem Hintergrund richten die Staaten ihr Augenmerk noch stärker auf die systematische Überprüfung der Mitarbeiterqualität und der Mitarbeiterleistung als Teil des Prozessmonitorings.

Die Französische Gemeinschaft in Belgien, Schweden, die Slowakische Republik und Slowenien gehören zu jenen Systemen, für die „Prozessqualität“ auch ein wichtiges Qualitätsmerkmal darstellt. In den entsprechenden Antworten wurde jedoch auch erwähnt, dass der Bedarf an Informationen und Daten zu Aktivitäten in FBBE-Settings gestiegen ist und dass es an Erkenntnissen darüber mangelt, wie FBBE-Fachkräfte Eltern dazu anregen können, die Qualität der häuslichen Lernumgebung für ihre Kinder zu verbessern.

Mehr Monitoring von FBBE-Personal

Das Sammeln von Daten zu FBBE-Fachkräften kann dabei helfen, sowohl für die Personalentwicklung als auch für das Leistungsangebot evidenzbasierte Strategien zu entwickeln. Norwegen nutzt solche Daten für die evidenzbasierte Politikgestaltung: So erhebt das statistische Zentralamt Norwegens regelmäßig Daten zu FBBE-Fachkräften, den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitskräfteangebot. Zudem wird in standardisierten Jahresberichten die Zahl der an Kindergärten beschäftigten Mitarbeiter und deren Qualifikation dokumentiert. Mithilfe dieser Daten konnten verbesserungsbedürftige Politikbereiche und Probleme im FBBE-Sektor ermittelt werden. So wurde ein Bedarf an qualifiziertem Personal festgestellt und vor allem auch herausgefunden, welche Regionen besonders dringend Fachkräfte benötigten. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass das Ministerium für Bildung und Forschung einen allgemeinen Aktionsplan für die Einstellung von Vorschullehrkräften in bestimmten Regionen auf den Weg gebracht hat.

In den Staaten und Regionalverwaltungen sind verschiedene Bewertungsskalen im Einsatz, um die Qualität der Lernumgebung insgesamt zu beurteilen. Das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) wurde in den USA als Ergänzung einer Schulbewertungsskala im frühkindlichen Bereich entwickelt, mit der fundierte Prognosen erstellt werden können. CLASS kam bereits in Portugal und weiteren Staaten zum Einsatz und dient vor allem der Beurteilung pädagogisch relevanter Wechselwirkungen. Zu den weiteren internationalen Ratingsystemen, die der Qualitätsbewertung der physischen, pädagogischen und sozialen Umwelt dienen, zählt die *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R), die *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) und das *Quality Rating and Improvement System* (QRIS). Diese Ratingsysteme werden etwa in Deutschland, Irland, Italien (auf lokaler Ebene), Portugal und den USA für externe Evaluationen sowie für Selbstevaluationen und Qualitätssteigerungsmaßnahmen eingesetzt.

Vermehrter Einsatz von Informations- und Datensammlungen zur Entwicklung und Lernfortschritten von Kindern

Beim Monitoring der Entwicklung und Lernfortschritte von Kindern verfolgen die OECD-Staaten jeweils unterschiedliche Auffassungen und Ansätze. Einige Länder erheben Daten, andere wiederum dokumentieren die allgemeine Entwicklung von Kindern durch formative Beurteilungen etwa in Form von Portfolios. In den Niederlanden werden Daten zur kindlichen Entwicklung auf Basis einer alle zwei Jahre erfolgenden Stichprobe erhoben. Diese Stichprobe erfasst an FBBE teilnehmende Kinder aus der im Auftrag der Niederländischen Organisation für Wissenschaftliche Forschung (NWO) geschaffenen Pre-COOL-Datenbank. Die gesammelten Informationen geben einen Überblick über Tendenzen im Bereich der kindlichen Entwicklung und die Teilnahme an FBBE-Angeboten. Anhand der Daten kann die Politik entscheiden, ob die geltenden Richtlinien die angestrebte Wirkung erzielen und ob Anpassungen notwendig sind. Mit der Entwicklung des *Australian Early Development Instrument* (EDI) rückt auch Australien die Evaluation kindlicher Lernfortschritte stärker in den Mittelpunkt. Das EDI dient der Messung der kindlichen Entwick-

lung und des kindlichen Wohlbefindens, und die Berichterstattung erfolgt auf Einrichtungsebene (und nicht auf der Ebene einzelner Kinder oder Gruppen). Das EDI wird in Zusammenarbeit mit dem FBBE-Personal angewendet. Fachkräfte berichteten hierzu, dass sich die Ergebnisse positiv auf Prozesse und Arbeitsweisen auswirkten und sie ihnen ermöglichten, besser auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen (Early Years Institute, 2012).

In Finnland und Norwegen nutzen viele FBBE-Settings Portfolios (d. h. Materialsammlungen mit Fotos und Zeichnungen der Kinder usw.), um das Leben und die Entwicklungsschritte der einzelnen Kinder zu dokumentieren. Oftmals werden solche Portfolios eingesetzt, um den Dialog mit Eltern zu erleichtern und durch einen Informationsaustausch den Übergang zu einem anderen FBBE-Setting (oder zur Grundschule) zu erleichtern. Die Flämische Gemeinschaft in Belgien kombiniert bei der Sammlung von Informationen zur Entwicklung und zu den Lernfortschritten von Vorschulkindern verschiedene Tools, so beispielsweise direkte Beurteilungen, narrative Dokumentationen und die Methode der Beobachtung. Auch Mexiko sammelt Daten zur kindlichen Entwicklung und berücksichtigt dabei unter anderem die Ansichten und Perspektiven der Kinder selbst. In Neuseeland wird das kindliche Erleben in einem *Learning Story Framework* dokumentiert, das die Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern gestalten. Beim *Learning Story Framework* steht die narrative Form der Dokumentation im Mittelpunkt, die über das Erzählte einen Bezug zwischen der/dem Lernenden und seiner Umwelt herstellt. Dadurch kann die Umsetzung von Rahmenplänen und Bewertungsverfahren sowohl von Kindern als auch von Fachkräften widergespiegelt werden.

Lokale Behörden sind zunehmend für FBBE-Qualitätsmanagement verantwortlich

In vielen Staaten und Regionalverwaltungen wird externes Monitoring nicht auf nationaler Ebene durchgeführt, d.h. es gibt keine nationale Behörde oder Stelle, die für externes Monitoring zuständig ist. In den meisten Staaten, so beispielsweise in Deutschland und Finnland, wird externes Monitoring auf regionaler oder lokaler Ebene durchgeführt. Die Zuständigkeiten für die Durchführung sind oft dezentral organisiert und umfassen auch Entscheidungen über die Monitoringbereiche (also etwa Angebot, Personal, kindliche Entwicklung) und zur Umsetzung der Monitoringmaßnahme (beispielsweise Methodik und Hilfsmittel).

Nationale Qualitätsrahmen und begleitende Maßnahmen unterstützen Anbieter beim Monitoring

In einigen Staaten werden FBBE-Anbieter durch nationale Qualitätsrahmen und begleitende Maßnahmen bei der Durchführung von Inspektionen und Selbstevaluationen unterstützt. Australien beispielsweise führte 2012 den *National Quality Standard (NQS)* ein, der der Aufsicht durch bundesstaatliche und territoriale Behörden unterliegt. Der NSQ benennt bestimmte Vorgaben und Kernelemente, die es bei der Selbstevaluation von Einrichtungen zu beachten gilt. Das systematische Bewertungssystem vermittelt Anbietern fundierte Informationen dazu, wie Kinder und ihre Eltern Qualität im Bereich FBBE wahrnehmen und hilft dabei, Schwachstellen zu erkennen.

Integration von Ansätzen

Zwar gibt es einen Trend in Richtung einer stärkeren Dezentralisierung der Zuständigkeiten für FBBE, zugleich lässt sich aber auch beobachten, dass das Monitoring verschiedener Angebotsarten zunehmend integriert wird. In immer mehr Ländern liegt die Gesamtverantwortung für FBBE inzwischen bei einer Regierungsbehörde; in der Regel beim Bildungsministerium bzw. der Bildungsbehörde. Außerdem lässt sich der Trend beobachten, dass die Zuständigkeit für Monitoring im Bereich FBBE bei einer einzigen Stelle liegt.

Beim Monitoring im Bereich FBBE werden verschiedene Aspekte erfasst, so beispielsweise die Angebotsqualität, die Personal- und Prozessqualität sowie die Curriculum-Umsetzung. Einige der Staaten und Regionalverwaltungen überprüfen bestimmte Aspekte separat und auf Basis spezieller Methoden. So werden in Korea Unterlagen geprüft und Beobachtungen angestellt, um die Prozessqualität systematisch zu überprüfen. Andere Staaten wiederum sind der Auffassung, dass Qualitätsmonitoring ein komplexer Vorgang ist, da Qualität eine Vielzahl von Elementen umfasst und Überschneidungen zwischen den einzelnen Elementen eine eindeutige Zuordnung erschweren. Die meisten Länder überprüfen die Personalqualität über externes Monitoring, wobei das Monitoring der Angebotsqualität häufig ebenfalls in das Procedere des externen Qualitätsmonitorings integriert wird. Zudem werden interne Monitoringverfahren zur Überprüfung der Angebots- und Personalqualität oftmals für externes Monitoring der Angebots- und/oder Personalqualität genutzt. Diese Maßnahmen sind meist mit einer übergeordneten Monitoringmaßnahme verknüpft, und gemeinsam ergeben diese Maßnahmen ein Monitoringvorhaben bzw. Monitoringsystem. So kann etwa die Selbstevaluation als Monitoringmaßnahme im Bereich der Angebotsqualität oder Personalqualität Teil eines größeren externen Monitoringvorhabens sein.

Anpassung von FBBE und Grundschulbereich

Etwa die Hälfte aller Staaten und Regionalverwaltungen gab an, dass das FBBE-Monitoringsystem mit dem Monitoringsystem für den Grundschulbereich verknüpft ist. Der am häufigsten genannte Grund für die Anpassung dieser beider Systeme ist der möglichst reibungslose Übergang zwischen FBBE und Grundschule, der sich leichter erreichen lässt, wenn FBBE-Settings an das Schulsystem angegliedert sind. Dies wird auch deshalb als sinnvoll erachtet, weil die erwarteten Bildungs- oder Entwicklungsergebnisse im FBBE-Bereich denen des Grundschulsystems ähneln.

Irland gab an, eine Anpassung der beiden Systeme werde derzeit erwogen. In einigen Staaten, so etwa in Frankreich, spiegelt diese Verzahnung den integrativen Ansatz im Bereich FBBE und Grundschulbildung sowie Kinderbetreuung und Vorschulbildung wider. Jene Staaten, die eine Anpassung der Systeme kürzlich umgesetzt haben oder dies erwägen, betrachten diesen Schritt als Mittel, um FBBE und Grundschulbildung stärker zu vernetzen und nicht zuletzt auch als Maßnahme, um Kindern und ihren Familien den Übergang zu erleichtern. Andere Staaten hingegen äußerten die Sorge, die Integration von FBBE und Grundschule könne dadurch, dass Kinder zu früh an das formalere Schulsystem herangeführt werden, zu einer Verschulung führen.

Verbesserte Informationsverbreitung

Die Ergebnisse von Monitoring und Evaluation im Bereich FBBE sind für verschiedene Akteure von Belang, darunter etwa: *i)* nationale, regionale und kommunale Behörden; *ii)* FBBE-Träger, leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und sonstige Fachkräfte; *iii)* Eltern als Teil einer breiten Öffentlichkeit; und *iv)* Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Als Reaktion auf die Forderung nach mehr Informationen und mehr Transparenz im Zusammenhang mit öffentlichen Dienstleistungen haben mehrere Staaten den Zugang zu Informationen zur Qualität von FBBE-Angeboten erleichtert. Dies ist eine wichtige Maßnahme, die es Eltern und Interessengruppen ermöglicht, Akteure innerhalb des FBBE-Systems zur Verantwortung zu ziehen und auf Veränderungen oder Verbesserungen zu drängen. Die breite Öffentlichkeit erhält somit Einblicke in die Leistungsfähigkeit des FBBE-Systems und Interessengruppen können die Monitoringergebnisse nutzen, um selbst Maßnahmen zu entwickeln. Für Eltern können die Monitoringergebnisse beispielsweise eine Grundlage bei Entscheidungen über eine Teilnahme ihres Kindes an FBBE bilden.

In Deutschland hat die Bertelsmann Stiftung unter anderem Daten zur Teilnahme an FBBE und zu FBBE-Settings erhoben und diese in dem Bericht *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2013* veröffentlicht. Ziel war es, der breiten Öffentlichkeit, Eltern und politischen Entscheidungsträgern Informationen zu FBBE in allen 16 Bundesländern in verständlicher Sprache bereitzustellen.

Anmerkungen

1. Die weiteren Strategiefelder sind: Erarbeitung von Qualitätszielen und Mindeststandards, Entwicklung und Umsetzung von Curricula und Bildungsstandards, Verbesserung von Personalqualität, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen sowie Einbindung von Familien und Gemeinwesen.
2. PPP-Wert (2012) heruntergeladen am 17. Februar 2015.
3. Nicht zu allen Settings liegen Informationen vor.
4. Nicht zu allen Settings liegen Informationen vor.
5. Informationen zu den sonstigen Settings des Landes liegen nicht vor.

Literaturhinweise

- Booher-Jennings, J. (2007), „Closing the measurement gap: Why risk adjustment could work for education“, *Education Week*, 29. Oktober.
- Hoyt, W.T. und M.D. Kems (1999), „Magnitude and moderators of bias in observer ratings: A meta-analysis“, *Psychological Methods*, Bd. 4, Nr. 4, S. 403-424.
- Kamerman, S.B. (Hg.) (2001), *Early Childhood Education and Care: International Perspectives*, Columbia University, ICFP, New York, NY.
- Levitt, R., B. Janta und K. Wegrich (2008), *Accountability of Teachers: A Literature Review*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.
- Mitchell, L. (2008), „Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services“, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, Neuseeland.
- National Center for Education Statistics (NCES) (1997), *Measuring the Quality of Program Environments in Head Start and Other Early Childhood Programs: A Review and Recommendations for Future Research*, Arbeitspapier Nr. 97-36, Washington, D.C.
- OECD (2012), *Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264202184-de
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.

Raudenbush, S.W., A. Martinez, H. Bloom, P. Zhu, P. und F. Lin (2008), *An Eightstep Paradigm for Studying the Reliability of Group-Level Measures*, Arbeitspapier, University of Chicago.

Stuart, D., H. Aiken, K. Gould und A. Meade (2008), Evaluation of the Implementation of Kei Tua o te Pae Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars: Impact evaluation of the Kei Tua o te Pae 2006 professional development, Ministry of Education, Wellington, Neuseeland.

Statens Skolinspektion (2009), „The Inspectorate of Educational Inspection of Sweden“. www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf.

Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo und J.L. Gadsden (2012), „The matter of assessor variance in early childhood education – Or, whose score is it anyway?“, *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 27, Nr. 1, S. 46-54.

Anhang A2

Hintergrundinformationen zu Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Tabelle A2.1 Zuständigkeit für Qualitätsmonitoring

Staat/Regional- verwaltung	Art des Settings	Monitoringstelle	
		Behörde oder behördenähnliche Einrichtung	nichtstaatliche Einrichtung
Australien	alle FBBE-Settings	bundesstaatliche Regierung	
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson; Kindertageseinrichtungen	Agentur Pflegeinspektion (Behörde der Flämischen Regierung)	
	Vorschule	Aufsichtsbehörde für Bildung	
Belgien- Französische Gemeinschaft	Kinderkrippe; Tagespflegepersonen	Office de la Naissance et de l'Enfance	
	Vorschulen	Bildungsministerium	
Chile	kommunale Kindergärten	Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)	
	Kindergärten	JUNJI oder Agencia de la Calidad y Superintendencia de Educación	
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige; Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	Agencia de la Calidad y Superintendencia de Educación	
Deutschland*	Kindertagespflege Kindertageseinrichtungen	kommunale Jugendämter Einrichtungen, kommunale Jugendämter	
Finnland	alle FBBE-Settings	regionale Verwaltungsstellen; Kommunen/Einrichtungen	
Frankreich	kommunale Kinderkrippen	Ministerium für Soziales und Gesundheit, staatliche Kasse für Familienleistungen (Caisse Nationale d'Allocations Familiales, CNAF)	
	Kindertagespflege	Ministerium für Soziales und Gesundheit, staatliche Kasse für Familienleistungen (Caisse Nationale d'Allocations Familiales, CNAF)	
	Vorschule	nationales Bildungsministerium	
Irland	Ganztagsbetreuung	Child and Family Agency	
Italien	integrierte Angebote im frühkindlichen Bereich, z. B. Eltern/Kind-Zentren oder betreute Spielangebote; Krippen/Kindertagesstätten	regionale und kommunale Behörden (unterschiedliche Bezeichnungen je nach Stadt)	
	Vorschule	Ufficio scolastico regionale (regionale Behörde, untersteht dem Bildungsministerium)	
Japan	Kindergärten	m (je nach Setting unterschied- lich; z.B. Eltern/lokale Akteure)	
	Frühkindergärten	m (je nach Setting unterschied- lich; z.B. Eltern/lokale Akteure)	
Kasachstan	alle FBBE-Settings	Committee for Control of	

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Monitoringstelle	
		Behörde oder behördenähnliche Einrichtung	nichtstaatliche Einrichtung
		Education and Science sowie Department for Control in Education (regional)	
Korea	Kindertagesstätten	Korea Childcare Promotion Institute (Ministerium für Gesundheit und Soziales)	
	Kindergärten	regionale/kommunale Bildungsbehörde (Bildungsministerium)	
Luxemburg	alle FBBE-Settings	Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend	
Mexiko	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)	Nationaler Rat für Bildungsentwicklung (Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE) / nationale Ebene	Zentrum für wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Lehre (Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE) gemeinnützige Organisation: Hacia una Cultura Democrática (ACUDE); Zentrum für Forschung und höhere Studien in Sozialanthropologie (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS)
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE)	Subdirección de Atención al Derechohabiente (Abteilung des ISSSTE)	
	institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF)	Nationales System für Integrale Familienentwicklung (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF)	
	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI)	Bildungsministerium; im Rahmen der Umsetzung der nationalen Programme erwägt das Ministerium Folgemaßnahmen im Bereich der Vorschulerziehung	Das Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) führt unabhängige Monitorings durch
	obligatorische Vorschulerziehung	Bildungsministerium; im Rahmen der Umsetzung der nationalen Programme erwägt das Ministerium Folgemaßnahmen im Bereich der Vorschulerziehung	Das Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) führt unabhängige Monitorings durch
	nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL)	Nationaler Rat für die Evaluierung der Sozial- und Entwicklungspolitik (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL)	Zentrum für wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Lehre (Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE)
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)		externes Unternehmen
Neuseeland	alle FBBE-Settings	Behörde für Bildungsinspektion (Education Review Office, ERO)	
Niederlande	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson; Spielgruppen; Kinderbetreuung Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien; Spielgruppen/Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien	kommunales Gesundheitsamt Aufsichtsbehörde für Gesundheit und Bildung	

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Monitoringstelle	
		Behörde oder behördenähnliche Einrichtung	nichtstaatliche Einrichtung
Norwegen	alle FBBE-Settings	Kommunen	
Portugal	Kinderkrippe; Krippe in häuslichem Setting	Instituto da Segurança Social – Centros Distritais – regionale Verwaltung	IPSS (nur für familiäre Betreuung)
	Tagespflegepersonen	Instituto da Segurança Social – Centros Distritais – regionale Verwaltung	
	Kindergärten	Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Zentralverwaltung Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – regionale Verwaltung	IPSS
Schweden	Vorschule	Provinzen und Kommunen	
	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson)	Provinzen und Kommunen	
	Vorschulklasse	Provinzen und Kommunen	
Slowakische Republik	Frühkindergärten; Mütterzentren/Kinderzentren Kindergärten	m staatliche Schulaufsicht /regionale und kommunale Behörden	
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	Aufsichtsbehörde für Bildung und Sport; Aufsichtsbehörde für Gesundheit	
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	Aufsichtsbehörde für Bildung und Sport; Aufsichtsbehörde für Gesundheit; Nationales Bildungsinstitut	
Tschechische Republik	Krippen mit Hort	Gesundheitsministerium	
	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten	Tschechische Schulaufsichtsbehörde	
	private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	Tschechische Schulaufsichtsbehörde	
	private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen		
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	Amt für Bildungsstandards (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted)	
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden	Education Scotland sowie Care Inspectorate (Betreuungskomponente)	
	kommunale Frühkindergärten Tagespflegepersonen	Education Scotland Care Inspectorate	

Anmerkung: In Deutschland liegt die Hauptverantwortung für Qualitätsmonitoring bei den Trägern selbst. Die meisten größeren Wohlfahrtsorganisationen haben ein eigenes Qualitätsmonitoringsystem aufgebaut. Mit Ausnahme Berlins werden von den Jugendämtern in Deutschland kaum reguläre Monitoringmaßnahmen oder Inspektionen durchgeführt; sie verfolgen eher einen beratenden Ansatz (Fachberater, Fortbildungsmöglichkeiten etc.).

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A2.2 Finanzierungsquellen für Qualitätsmonitoring von staatlichen FBBE-Einrichtungen

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	keine öffentlichen Mittel	nationale öffentliche Mittel	regionale/ bundesstaatliche öffentliche Mittel	kommunale öffentliche Mittel	private Mittel	sonstige
Australien	alle FBBE-Settings		X				
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson; Kindertageseinrichtungen Vorschuleinrichtungen			X			
Belgien-Französische Gemeinschaft	alle FBBE-Settings			X			
Chile	kommunale Kindergärten; Vorschul- erziehung für 3- bis 5-Jährige Kindergärten; Vorschul-erziehung für 4- bis 5-Jährige		X		X		
Deutschland	Kindertagespflege Kindertageseinrichtungen				X X	X	
Finnland*	alle FBBE-Settings				X		
Frankreich	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege Vorschule		X		X	X	
Irland	Ganztagsbetreuung		X				
Italien	integrierte Angebote für Kleinkinder, z. B. Eltern-Kind-Zentren; Krippen/Kindertagesstätten Vorschule		X	X	X		
Kasachstan	alle FBBE-Settings		X		X		
Korea	alle FBBE-Settings		X	X	X		
Luxemburg	alle FBBE-Settings		X				
Mexiko	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE); nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5- jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL); obligatorische Vorschul- erziehung nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbe- diensteten (ISSSTE); institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF); Betreuungs- einrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS); staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI)	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	alle FBBE-Settings		X				
Niederlande	Kinderbetreuung durch Betreuungs- person/Tagepflegeperson Spielgruppen Kinderbetreuung		X		X		
			X		X		
			X		X		

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	keine öffentlichen Mittel	nationale öffentliche Mittel	regionale/bundesstaatliche öffentliche Mittel	kommunale öffentliche Mittel	private Mittel	sonstige
	Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien; Spielgruppen/Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien		X		X		
Norwegen	alle FBBE-Settings				X		X
Portugal	alle FBBE-Settings		X				
Schweden*	alle FBBE-Settings		X		X		
Slowakische Republik	Frühkindergärten; Mütterzentren/ Kinderzentren Kindergärten		X		X		
Slowenien	alle FBBE-Settings		X				
Tschechische Republik	Frühkindergarten mit Hort; private, nach den Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	X	X		X	X	
Vereinigtes Königreich-England	Ganztagsbetreuung Halbtagsbetreuung; Tagepflegerpersonen und Betreuungsagenturen; Bildungseinrichtungen für Vorschulkinder; Grundschulen mit Vorschulunterricht; Grundschulen mit Aufnahmeklassen, aber ohne Kindergarten		X X				
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Frühkindergärten in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Frühkindergärten Tagespflegerpersonen	m	m	m	m	m	m

Anmerkungen: In Finnland unterliegt das Qualitätsmonitoring nicht der nationalen Aufsicht. Die Gemeinden entscheiden selbst, ob sie Fördergelder für Monitoringmaßnahmen verwenden möchten.

In den Niederlanden werden Kinderbetreuung durch Betreuungsperson/Tagepflegerperson und Spielgruppen sowie Betreuungsangebote für Kinder aus benachteiligten Familien ausnahmslos von kommunalen Aufsichtsbehörden überprüft, die zu diesem Zweck von der nationalen Regierung mit Mitteln ausgestattet werden. Spielgruppen und Betreuungsangebote für Kinder aus benachteiligten Familien werden ebenfalls von der Schulaufsichtsbehörde überprüft, dies jedoch lediglich im Hinblick auf das pädagogische Programm für benachteiligte Kinder. Bei allen Settings ist die Schulaufsichtsbehörde zuständig, wenn Gemeinden infolge einer Inspektion Maßnahmen nicht umsetzen oder es versäumen, eine Inspektion einzuberufen.

In Schweden erhalten alle von der Gemeinde betriebene FBBE-Einrichtungen nationale Fördermittel; unabhängige (private) Einrichtungen erhalten Fördergelder von der Gemeindeverwaltung.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A2.3 Monitoringbereiche im FBBE-Sektor, nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Angebotsqualität	Personalqualität	Curriculum-Umsetzung	kindliche Entwicklung und Lernfortschritte
Australien	Tagespflege/häusliche Settings; Betreuungseinrichtung mit Hort; Vorschulen; Betreuung außerhalb der Schulöffnungszeiten	X	X	X	X
	gelegentliche Betreuung	X			
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson; Kindertageseinrichtungen	X	X		X
	Vorschuleinrichtungen	X	X	X	X
Belgien-Französische Gemeinschaft	alle FBBE-Angebote	X	X	X	X
Chile	kommunale Kindergärten; Kindergärten; Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	X			X
	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X		
Deutschland*	Kindertagespflege		X		
	Kindertageseinrichtungen	X		X	X
Finnland*	alle FBBE-Angebote	X	X	X	X
Frankreich	kommunale Kinderkrippen	X	X	X	
	Kindertagespflege	X	X		
	Vorschule	X	X	X	X
Irland	Ganztagsbetreuung	X	X		
Italien*	integrierte Angebote für Kleinkinder, z. B. Eltern-Kind-Zentren; Krippen/Kindertagesstätten				
	Vorschule	X	X	X	X
Japan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X
Korea	alle FBBE-Settings	X	X	X	
Luxemburg	Tagespflegepersonen; Kindertageseinrichtungen	X	X	X	
	Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung		X	X	X
Mexiko	institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF)				
	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)	X		X	X
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE); Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	X	X		X
	nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL)	X			
	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI)				
	obligatorische Vorschulerziehung	X	X	X	X
Neuseeland	alle FBBE-Settings	X	X	X	X
Niederlande	alle FBBE-Settings	X	X		X
Norwegen	alle FBBE-Settings	X	X	X	X
Portugal	Kinderkrippe; Betreuungsperson; Krippe in häuslichem Setting	X			
	Kindergärten	X	X	X	X
Schweden	Vorschule; Vorschulklasse	X	X	X	
	Betreuung im Haus der Tagespflegeperson	X	X		
Slowakische Republik	Frühkindergärten; Mütterzentren/Kinderzentren				
	Kindergärten	X	X	X	X
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	X	X		
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X	X	X

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Angebotsqualität	Personalqualität	Curriculum-Umsetzung	kindliche Entwicklung und Lernfortschritte
Tschechische Republik	Frühkindergarten mit Hort im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen	X X	X X		X
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Frühkindergärten in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Frühkindergärten Tagepflegeperson	X X	X X	X	X

Anmerkungen: Nicht alle der genannten Verfahren sind in den jeweiligen Staaten/Regionalverwaltungen obligatorisch. In der Tabelle ist sowohl internes als auch externes Monitoring berücksichtigt.

In Deutschland werden keine spezifischen Monitoringmaßnahmen zur Personalqualität durchgeführt. Einige Prozessmerkmale der Personalqualität werden in Monitoringvorhaben zur Bewertung der Gesamtqualität des Angebots integriert. Aus diesem Grund machen die deutschen Teilnehmer Angaben zur Angebotsqualität, nicht jedoch zur Personalqualität.

In Finnland erfolgt das Monitoring der kindlichen Entwicklung auf Einrichtungsebene, um Kindern die notwendige individuelle Unterstützung zu geben; Monitoringdaten dieser Art werden nicht auf nationaler Ebene erhoben. Auf individueller Ebene wird die Entwicklung jedes einzelnen Kindes anhand eines verbindlichen Plans dokumentiert. Monitoring der Curriculum-Umsetzung wird auf Einrichtungsebene weder häufig noch systematisch durchgeführt, was vor allem daran liegt, dass das Curriculum nicht verbindlich ist. Es liegen keine Daten darüber vor, in welchem Umfang ein Monitoring der Curriculum-Umsetzung auf nationaler Ebene erfolgt.

In Italien unterliegt die Beurteilung der Lernfortschritte von Kindern im Bereich FBBE über Monitoring der nationalen Aufsicht, sondern erfolgt auf lokaler Ebene. In der Regel werden dabei lediglich Vorschulangebote berücksichtigt, nicht jedoch Einrichtungen für 0- bis 3-Jährige. Der Umfang solcher Maßnahmen ist nicht bekannt, da es kein nationales Monitoringsystem gibt. Die vom Monitoring erfassten Bereiche bei der Altersgruppe 0-3 Jahre unterscheiden sich von denen der Altersgruppe 3-6 Jahre: In der Altersgruppe 0-3 wird in der Regel die Einhaltung von Bestimmungen über örtliche Inspektionsbesuche geprüft.

In Norwegen wird das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern in FBBE-Settings über Monitoring dokumentiert, um sicherzustellen, dass die pädagogische Arbeit jedem einzelnen Kind zugutekommt. Daten zu Lernfortschritten von Kindern werden nicht erhoben.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A2.4 Ausbildung von externen Gutachtern/Evaluatoren

Staat/Regionalverwaltung	nein, nicht spezifisch	ja, durch vorgeschaltete Grundausbildung	ja, durch innerbetriebliche Schulungen oder berufsbegleitende Fortbildungen	ja, sonstige
Australien		X		
Belgien-Flämische Gemeinschaft			X	
Belgien-Französische Gemeinschaft			X	
Chile		X	X	
Deutschland		X		
Finnland*	X			X
Frankreich*			X	
Irland			X	
Italien	X			
Japan				
Kasachstan			X	
Korea			X	
Luxemburg			X	
Mexiko			X	
Neuseeland			X	
Niederlande*		X	X	X

Staat/Regionalverwaltung	nein, nicht spezifisch	ja, durch vorgeschaltete Grundausbildung	ja, durch innerbetriebliche Schulungen oder berufsbegleitende Fortbildungen	ja, sonstige
Norwegen	X			
Portugal			X	
Schweden			X	
Slowakische Republik				
Slowenien*			X	
Tschechische Republik			X	
Vereinigtes Königreich-England		X	X	X
Vereinigtes Königreich-Schottland*			X	X

Anmerkungen:

In Finnland erhalten einige Gutachterinnen und Gutachter eine Schulung zum Thema Evaluation, dies wird jedoch auf nationaler oder kommunaler Ebene nicht systematisch angeboten.

In Frankreich beziehen sich die Angaben zu innerbetrieblichen Schulungen/berufsbegleitenden Fortbildungen auf *crèches, assistantes maternelles* und auf den Vorschulbereich.

In den Niederlanden erhalten wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Aufsichtsbehörde für Gesundheit und Bildung eine Schulung, um das Verhalten von Fachkräften in Vorschuleinrichtungen einzustufen; zudem werden sie speziell im Hinblick auf die Qualitätsbewertung geschult.

In Slowenien müssen Inspektorinnen und Inspektoren eine fachliche Inspektorenprüfung bestehen.

Im Vereinigten Königreich, Schottland, erhalten staatliche Inspektorinnen und Inspektoren eine neunmonatige Ausbildung, bevor sie die Verantwortung für eine Evaluation übertragen bekommen, und auch das Care Inspectorate bietet ein Schulungsprogramm an.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A2.5 Anbieter und Inhalte/Schwerpunkte von Schulungen für externe Gutachter/Evaluatoren, nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	theoretische und fachliche Grundlagen Qualitätsmonitoring	Umsetzungskompetenz	Interpretation von Monitoringergebnissen	sonstige Bereiche
Australien	Tagespflege/häusliche Settings; Betreuungseinrichtung mit Hort; Vorschulen	X	X	X	
	Betreuung außerhalb der Schulöffnungszeiten		X	X	
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson; Kindertageseinrichtungen Vorschuleinrichtungen	X	X	X	Kommunikationstechniken, z. B. Ergebniskommunikation
		X	X	X	
		X			
		X			
Chile	Kindergärten Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X	X	
		X	X	X	
		X	X	X	

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	theoretische und fachliche Grundlagen Qualitätsmonitoring	Umsetzungs-kompetenz	Interpretation von Monitoring-ergebnissen	sonstige Bereiche
Deutschland	Kindertagespflege Kindertages-einrichtungen		X	X	trägereigene Qualitätshandbücher und Leitfäden
Frankreich	Vorschule	X	X		
Irland	Ganztagsbetreuung	X	X		
Kasachstan	alle FBBE-Settings				
Korea	Kindertagesstätte Kindergärten	X X	X X	X X	
Luxemburg	Tagespflegepersonen; Kindertageseinrich-tungen; Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X	X	X	
Mexiko	nationale Tagespfle-geangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE) staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI); nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbedienste-ten (ISSSTE); instituti-onelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF); nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL); Betreuungseinrichtun-gen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozial-versicherungssystems (IMSS); obligatorische Vorschulerziehung	m	m		bei Themen im Zusammenhang mit Aufsicht und Evaluie-rung: Betriebsführung, Curriculum - Umsetzung, Rolle und Einbeziehung von pädagogischen Fach-kräften
Neuseeland	alle FBBE-Settings	X	X	X	
Portugal	Kinderkrippe; Betreuungsperson; Krippe in häuslichem Setting Kindergärten	m	m X		Unterrichtsbeobach-tung; Verständnis und Nutzung des

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	theoretische und fachliche Grundlagen Qualitätsmonitoring	Umsetzungskompetenz	Interpretation von Monitoringergebnissen	sonstige Bereiche
		X			Prüferhandbuchs Beurteilung von Lernfortschritten sowie Unterrichtsbeobachtung
Schweden	Vorschule; pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson); Vorschulklasse		X	X	
Slowakische Republik	Frühkindergärten; Mütterzentren/Kinderzentren Kindergärten	X	X	X	
Slowenien	Vorschulkindbetreuung durch Betreuungsperson Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)		X		Schulung zu Neuerungen im Bereich Inspektionen, Aufsicht und Organisation sowie Entscheidungsfindung bei Beschwerdeverfahren
Tschechische Republik	Krippe; private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungs-einrichtungen im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	m X	m X	 X	
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X	X	X	
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Frühkindergärten in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Frühkindergärten Tagespflegepersonen	X X	X X	X X	

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A 2.6 Ausbildung von internen Gutachtern/Evaluatoren

Staat/Regionalverwaltung	nein, nicht spezifisch	ja, durch vorgeschaltete Grundausbildung	ja, durch innerbetriebliche Schulungen oder berufsbegleitende Fortbildungen	ja, sonstige
Australien	X			
Belgien-Flämische Gemeinschaft	X			
Belgien-Französische Gemeinschaft	X			
Chile	X			
Deutschland	X			
Finnland	X			
Frankreich*	X		X	
Irland				X
Italien	X			
Japan	m	m	m	
Korea		X	X	
Luxemburg			X	
Mexiko			X	
Neuseeland			X	
Niederlande		X	X	
Norwegen		X		
Portugal	X			
Schweden	X		X	
Slowakische Republik			X	
Slowenien*		X	X	
Tschechische Republik		X		
Vereinigtes Königreich England		X	X	
Vereinigtes Königreich-Schottland		X	X	

Anmerkung: In Frankreich bezieht sich „nein, nicht spezifisch“ auf den Vorschulbereich und „ja, durch innerbetriebliche Schulungen oder berufsbegleitende Fortbildungen“ bezieht sich auf *crèches* und *assistantes maternelles*.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Betreuung und Bildung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

KAPITEL 3

Monitoring der Angebotsqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Die Angebotsqualität wurde, zusammen mit der Personalqualität, von allen an dieser Studie teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen als der Bereich angegeben, der am häufigsten Gegenstand eines Monitorings ist. Zu den externen Monitoringverfahren gehören Inspektionen, die in allen untersuchten Systemen eingesetzt werden, und Elternbefragungen, die in der Hälfte der Systeme zum Einsatz kommen. Drei Viertel der Staaten und Regionalverwaltungen arbeiten mit Selbstevaluationen. Die Methoden und die Schwerpunktsetzung des Monitorings der Angebotsqualität sind von Fall zu Fall unterschiedlich, oft werden jedoch Beobachtungen und Befragungen verwendet. Bei Inspektionen liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Einhaltung von Vorschriften. Selbstevaluationen konzentrieren sich vorrangig auf die Kommunikation und Zusammenarbeit innerhalb der Einrichtungen sowie mit den Eltern und Familien. Wie oft ein Monitoring der Angebotsqualität durchgeführt wird, hängt in der Regel von den vorangegangenen Ergebnissen ab. Monitorings dienen in erster Linie als Grundlage für politische Entscheidungen und zur Verbesserung der Qualität. Für die Staaten und Regionalverwaltungen ist es nicht immer einfach zu gewährleisten, dass die FBBE-Einrichtungen durch Monitoringverfahren bei der Förderung der kindlichen Entwicklung unterstützt werden, dass in dezentral organisierten Staaten ein einheitliches Monitoringsystem erarbeitet und umgesetzt wird und dass die Personen, die das Monitoring durchführen, eine angemessene Schulung erhalten.

Kernaussagen

- Forschungsergebnisse zeigen, dass Monitoring und Evaluation der Angebotsqualität für eine hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wesentlich sind. Voraussetzung für eine wirksame und aussagekräftige Beurteilung der Qualität von FBBE-Einrichtungen und -Programmen ist ein eingehendes Verständnis dafür, was Qualität eigentlich ist und was zur Qualität beiträgt. Um sicherzustellen, dass Qualitäts- und Monitoringsysteme unterschiedliche Sichtweisen auf die Qualität wiedergeben, ist es wichtig, die Perspektiven aller Akteure, einschließlich der Eltern, zu berücksichtigen.
- Die Angebotsqualität wird in allen 24 Staaten und Regionalverwaltungen, die an dieser Studie teilnahmen, durch Monitorings kontrolliert. Zusammen mit der Qualität der Fachkräfte ist die Qualität des Angebots der am häufigsten systematisch geprüfte Aspekt der FBBE. Mit diesen Monitorings verfolgen die Staaten und Regionalverwaltungen hauptsächlich das Ziel, das Qualitätsniveau in den Einrichtungen anzuheben sowie die Politik und die breite Öffentlichkeit über den Zustand der FBBE in ihrem Land zu unterrichten.
- Die am häufigsten eingesetzten Verfahren zum Monitoring der Angebotsqualität von FBBE-Settings sind Inspektionen und Selbstevaluationen. Elternbefragungen sind dagegen weniger verbreitet. Wie oft solche Monitoringmaßnahmen durchgeführt werden, ist insbesondere im Fall von Selbstevaluationen häufig nicht gesetzlich geregelt. In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen sind die jüngsten Monitoringergebnisse ausschlaggebend für die Frequenz künftiger Inspektionen und Selbstevaluationen.
- Der Schwerpunkt von Inspektionen liegt hauptsächlich auf gesetzlichen Vorgaben wie dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, Sicherheitsvorschriften, Mindestanforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte, Gesundheits- und Hygienevorschriften sowie Mindestraumanforderungen. Die dabei am häufigsten eingesetzten Methoden sind Beobachtungen, persönliche Gespräche und die Prüfung interner Unterlagen.
- Bei der Selbstevaluation geht es in erster Linie um die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern, mit der Einrichtungsleitung und zwischen den Kolleginnen und Kollegen sowie darum, was jeweils verbessert werden kann. Die hierbei am häufigsten verwendeten Tools sind Fragenkataloge, Selbstreflexion in Berichts- oder Tagebuchform und Checklisten.
- In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen müssen die Ergebnisse der Monitorings zur Angebotsqualität veröffentlicht werden, wenn auch mitunter nicht unbedingt die Ergebnisse für jede einzelne Einrichtung aufgeführt werden müssen, sondern eine allgemeinere oder zusammengefasste Darstellung genügt. Monitoringergebnisse

können mit Konsequenzen verknüpft sein. In den meisten Fällen bestehen diese darin, dass die Einrichtung bzw. die Fachkräfte Maßnahmen zur Behebung der Mängel ergreifen oder eine Folgeinspektion bzw. ein sonstiges Monitoringverfahren durchführen müssen, oder auch in der drastischeren Sanktion der Schließung einer FBBE-Einrichtung oder der Nichtverlängerung ihrer Betriebserlaubnis. Finanzielle Konsequenzen bei bestimmten Ergebnissen des Monitorings der Angebotsqualität, sei es eine Erhöhung oder eine Kürzung der Mittel, sind nicht üblich.

Einführung

Die Qualität des Angebots ist, zusammen mit der Personalqualität, der am häufigsten geprüfte Aspekt der FBBE und in allen an dieser Studie teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen Gegenstand von Monitoring¹. Die Angebotsqualität kann verschiedenste Aspekte abdecken, die von der Einhaltung gesetzlicher Vorschriften bis hin zur Curriculum-Umsetzung reichen. Für das Qualitätsmonitoring werden in den Staaten und Regionalverwaltungen unterschiedliche Verfahren und Methoden eingesetzt, wobei jedoch große Gemeinsamkeiten bestehen. Welche Verfahren und Tools genutzt werden und was jeweils überprüft wird, kann auch zwischen einzelnen FBBE-Einrichtungen variieren, da es kein einheitliches System gibt und in vielen Staaten und Regionalverwaltungen diverse Formen der Betreuung und frühkindlichen Bildung angeboten werden.

In allen 24 Staaten und Regionalverwaltungen ist das Monitoring der Angebotsqualität gesetzlich vorgeschrieben, auch wenn bestimmte Einrichtungen von dem obligatorischen Monitoring ausgenommen sind. Beispielsweise wird in Italien über das Monitoring von Krippen, Kindergärten und integrativen Kindertageseinrichtungen auf lokaler Ebene entschieden. Auch in chilenischen Kindergärten, in tschechischen nach dem Handelsgesetz gegründeten privaten Einrichtungen und in nationalen FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten in Mexiko ist Monitoring nicht gesetzlich vorgeschrieben. In den meisten Fällen ist für das Monitoring der Angebotsqualität eine Prüfstelle zuständig, die der (nationalen oder regionalen) Verwaltung angeschlossen ist. Hinzu kommen oft ergänzend interne Selbstevaluationen durch die Leitung und/oder die Fachkräfte der Einrichtungen. Im Allgemeinen finden Monitorings der Angebotsqualität in Kinderbetreuungs- und Vorschuleinrichtungen statt, aber auch bei Anbietern von Kindertagespflege (im häuslichen Umfeld) beispielsweise in Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden, Mexiko sowie der Flämischen und Französischen Gemeinschaft in Belgien. Auf welchen Aspekten der Schwerpunkt des Monitorings liegt, beispielsweise auf der Einhaltung von Sicherheitsvorschriften oder dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, hängt davon ab, wer die Prüfung durchführt: Bei Elternbefragungen zur Angebotsqualität stehen andere Qualitätsaspekte im Vordergrund als bei Inspektionen oder Selbstevaluationen.

Auswirkungen des Monitorings der Angebotsqualität

Mittlerweile liegen erste Forschungsarbeiten zur Auswirkung des Monitorings der Angebotsqualität auf die Verbesserung der Qualität vor, auch wenn die Wissenschaft noch nicht unbedingt in der Lage ist, die konkreten Wirkungsmechanismen des Monitorings aufzuzeigen. In der Literatur wird die Annahme gestützt, dass Monitoring und Evaluation für hochwertige FBBE-Angebote unerlässlich sind. So weisen Cubey und Dalli (1996) darauf hin, dass es ohne Evaluation keine Garantie dafür geben kann, dass die Angebote die gesetzten Ziele erreichen. In vielen Staaten erfolgt das Monitoring der Angebotsqualität von FBBE-Einrichtungen durch externe Beurteilungsverfahren und Tools (z. B. Inspektionen anhand von Bewertungsskalen, Befragungen und Fragebögen mit Checklisten) oder interne Evaluationsverfahren und Tools (z. B. Selbstbeurteilungen mit Evaluationsberichten oder Portfolios) (OECD, 2012). Insbesondere im Vereinigten Königreich und in den USA wurden Studien zu den Auswirkungen bestimmter Monitoring-Tools auf die Qualität von FBBE-Angeboten durchgeführt. Oft erwies es sich jedoch als schwierig, den Effekt einzelner Tools oder Methoden zu bestimmen und separat zu betrachten. Zudem ist bisher kaum erforscht, ob ein in einem bestimmten Staat oder Kontext angewandtes Monitoring-Tool für FBBE-Angebote in anderen Staaten zu ähnlichen Ergebnissen führen würde. Es bedarf also weiterer Forschung, um den Effekt bestimmter Tools oder Instrumente besser zu verstehen und zu ermitteln, inwieweit sie nützlich und wirksam sind.

Einsatz von Inspektionen und Bewertungsskalen

Die RAND Corporation (Zellman et al., 2008) führte eine Studie zur Tauglichkeit eines Systems für die Qualitätsbewertung und -verbesserung (Quality Rating and Improvement System, QRIS) als Hilfsmittel zur Verbesserung der Qualität der Kinderbetreuung durch. Die QRIS-Bewertung wurde von Qualistar Early Learning, einer in Colorado ansässigen gemeinnützigen Einrichtung, entwickelt und 1999 als eines der ersten Systeme dieser Art eingeführt. Das Bewertungssystem deckt Komponenten ab, die nach allgemeiner Überzeugung zu einer hochwertigen Betreuung beitragen: Klassen-/Gruppenraumumgebung, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte und leitenden Angestellten, Einbeziehung der Eltern sowie Akkreditierung. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Angebotsqualität in Einrichtungen, die QRIS nutzten, im Lauf der Zeit stieg. Allerdings lassen sich die Verbesserungen nicht zweifelsfrei auf das QRIS zurückführen, sie könnten beispielsweise auch eine Reaktion auf das Monitoring als solches sein. Die Schwierigkeiten bei der Messung der Wirksamkeit dieses speziellen Tools sind unter anderem durch die Selbstselektion der Teilnehmenden, die fehlenden Vergleichsgruppen und die begrenzte Datenlage zur Implementierung der Maßnahme begründet. In der Studie wird darauf hingewiesen, wie wichtig eine vernünftige Validierung von Tools wie dem QRIS ist, da auf ihrer Grundlage mitunter höherwertigen Angeboten höhere Förderbeträge pro Kind bewilligt werden. Tout et al. (2009) kommen zu dem Ergebnis, dass QRIS zwar unter Umständen ein wichtiger Ausgangspunkt für Qualitätsverbesserungen sein kann, zum Erreichen dieses Ziels jedoch eine umfassende Koordination zwischen staatlichen Stellen, Einrichtungen und Datensystemen erforderlich ist.

Aus einer weiteren US-amerikanischen Studie zu einem in Oklahoma eingeführten Qualitätsbewertungssystem geht hervor, dass die Qualität einzelner Kinderbetreuungseinrichtungen durch die Maßnahme ebenso stieg wie die Qualität der Kinderbetreuungsangebote im Bundesstaat insgesamt (Norris, Dunn und Eckert, 2003). Im Bereich der Kindertagespflege ging mit dem Bewertungssystem jedoch keine Qualitätsverbesserung einher. Durch die Maßnahme wurde lediglich der Nachweis erbracht, dass Kindertagespflegeangebote (im häuslichen Umfeld) bei der Bewertung unterschiedlich abschneiden, und damit die Auffassung bestätigt, dass die Bewertungskriterien unterschiedlichen Qualitätsniveaus entsprechen (Norris und Dunn, 2004). In dem Bewertungssystem sind über die Zulassungsanforderungen hinausgehende Qualitätskriterien formuliert, die die Einrichtungen optional erfüllen können, um höhere Erstattungssätze für ihre Leistungen zu erhalten. Diese Kriterien beziehen sich in erster Linie auf die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, die Vergütung, das Lernumfeld, die Einbeziehung der Eltern und die Programmevaluation. Laut der Studie zu Kinderbetreuungseinrichtungen nehmen infolge der Einführung des Bewertungssystems und der höheren finanziellen Unterstützung für gut abschneidende Angebote mehr Kinder an Programmen teil, die vom Department of Human Services des Bundesstaats finanziert werden, und die Qualität stieg insgesamt an. In der Studie zur Kindertagespflege wird darauf hingewiesen, dass einige Aspekte der Kindertagespflege im Bewertungssystem fehlen und dass die Herausforderung darin besteht, nützliche, praxistaugliche Kriterien zu finden, die sowohl von der Politik als auch von den Trägern umgesetzt werden können.

Trotz der nachweislichen Verbesserung der Qualität gestaltet es sich äußerst schwierig, bei der Erforschung gesellschaftlicher und pädagogischer Prozesse Kausalitätsbeziehungen herzustellen. Der Effekt eines konkreten Monitoring-Tools lässt sich nur schwer isolieren, zumal die Verbesserungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auf das Zusammenwirken verschiedener politischer Maßnahmen zum Monitoring und der Verbesserung der Angebotsqualität zurückzuführen sind. Das bedeutet nicht, dass ein Monitoring der Angebotsqualität keinerlei Nutzen bringen kann, denn dadurch wird es erst möglich gemacht, Stärken und Schwächen eines FBBE-Angebots zu analysieren und damit die Basis für Verbesserungen zu schaffen (Litjens, 2013).

Kasten 3.1. Auswirkungen von Inspektionen auf die Angebotsqualität am Beispiel Englands (Vereinigtes Königreich)

In England (Vereinigtes Königreich) ist das Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) für das Monitoring der Angebotsqualität in der Kleinkinderbetreuung zuständig. Im Zuge der angestrebten Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsangebote wurde ein Evaluationsbericht zu den Auswirkungen von Inspektionen erstellt, die in den zehn Jahren nach Gründung des Ofsted im Jahr 1992 durchgeführt wurden (Matthews und Sammons, 2004). Dabei stellte sich heraus, dass das Ofsted über die gesetzlichen Vorschriften zur Identifizierung und zum Monitoring von Bildungseinrichtungen sowie die gesetzliche Aufsicht über die Kinderbetreuung hinaus nur wenig direkte Kontrolle über die Erreichung dieses

Ziels hat. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass gut geführte Einrichtungen und solche, die Anlass zur Sorge geben, am ehesten von Inspektionen profitieren.

In einer neueren Studie (Ofsted, 2013) werden Ergebnisse von Inspektionen und Kontrollbesuchen in den Jahren 2012 und 2013 vorgestellt. Die Studie bietet eine ausführliche Analyse der Qualität von FBBE-Einrichtungen in England (Vereinigtes Königreich). Inspektionen von FBBE-Einrichtungen durch das Ofsted erfolgen anhand der Anforderungen des *Early Years Foundation Stage* (EYFS), des gesetzlichen Rahmens, in dem die von allen FBBE-Anbietern zu erfüllenden Standards festgelegt sind, damit die Entwicklung und der Lernerfolg der Kinder ebenso gewährleistet sind wie ihre Sicherheit und Gesundheit. Aus dem jüngsten Bericht über die Inspektionsergebnisse geht hervor, dass die Qualität im FBBE-Sektor stieg und mittlerweile 78 % der im Early Years Register geführten Einrichtungen gut oder hervorragend abschneiden, was der höchste Wert seit Einführung des Registers ist. In dem Bericht wird angemerkt, dass das strengere Vorgehen des Ofsted zur steigenden Qualität der Einrichtungen im Early Years Register beitrug und Inspektionen anhand der EYFS-Anforderungen einen Anstieg der Angebotsqualität insgesamt mit sich brachten.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Notwendigkeit zur Einbeziehung der unterschiedlichen Akteure in das Qualitätsmonitoring

Lee und Walsh (2004) betonen, dass ein eingehendes Verständnis dafür, was Qualität eigentlich ist und was zur Qualität beiträgt, Voraussetzung für eine wirksame und aussagekräftige Beurteilung der Qualität von FBBE-Programmen ist. Dazu ist die Sicht der verschiedenen Beteiligten auf die Qualität zu berücksichtigen. Mehrere Studien weisen darauf hin, wie wichtig die Einbeziehung der Familien in das Monitoring der Angebotsqualität ist (Edwards et al., 2008; Hidalgo, Epstein und Siu, 2002; Weiss et al., 2008). Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Einbindung der Familie in die frühkindliche Bildung einen großen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung der Kinder hat. So konnten Hidalgo, Epstein und Siu (2002) nachweisen, dass die Einbindung der Familie eine immense Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder hat. Dies gilt für Kinder mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund, unabhängig vom Bildungsstand oder Einkommensniveau der Eltern, dem kulturellen Hintergrund der Familie oder der zu Hause gesprochenen Sprache. Eine in Spanien durchgeführte Fallstudie ergab beispielsweise, dass Lern- und Entwicklungsergebnisse aller Kinder in den Vorschulen am besten sind, in denen nicht nur die Fachkraft-Kind-Interaktion eine hohe Qualität aufweist, sondern auch eine enge Abstimmung zwischen den Fachkräften und dem Elternhaus der Kinder sowie den kommunalen Diensten besteht (Gatt, Ojala und Soler, 2011).

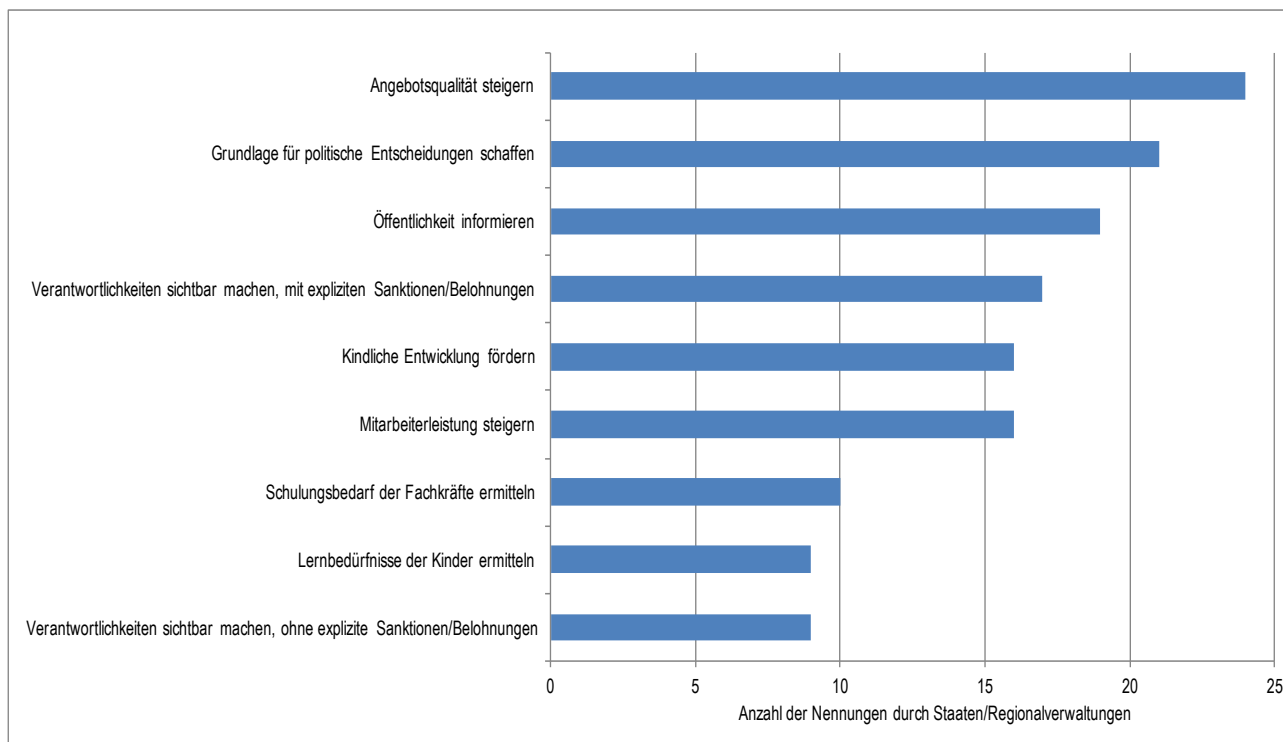
Eine der Herausforderungen bei der Einbindung der unterschiedlichen Akteure besteht in den widersprüchlichen Meinungen darüber, was auf welche Weise geprüft werden soll. Politik, Lei-

tung und Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen und Eltern haben unter Umständen unterschiedliche Auffassungen davon, welche Aspekte der Qualität wie oft in welcher Weise einem Monitoring zu unterziehen sind und welche Konsequenzen daran geknüpft werden sollten. So kann es sein, dass politische Entscheidungsträger bestimmte Monitoringverfahren vorschreiben wollen, beispielsweise eine Inspektion durch externe Prüfer mindestens alle zwei Jahre, die Leitung und FBBE-Fachkräfte jedoch dagegen sind – insbesondere wenn es bei der Umsetzung eines Monitoringsystems um viel geht. Deshalb muss man sich darüber im Klaren sein, dass Inspektionen und andere Formen der Beurteilung für die Leitung und die Fachkräfte eine Belastung darstellen können.

Gründe für das Monitoring der Angebotsqualität

Die Staaten und Regionalverwaltungen geben verschiedene Gründe für das Monitoring der Angebotsqualität an (siehe Tabelle 3.1 und Abbildung 3.1). Laut NAEYC (2010) sollte der Sinn des Monitorings darin bestehen, Informationen zu sammeln, die der Verbesserung des Angebots dienen können, damit gewährleistet ist, dass die Kinder von ihrer FBBE-Teilnahme profitieren. Dies entspricht im Großen und Ganzen der Absicht, die die Staaten mit dem Monitoring der Angebotsqualität verfolgen. Das am häufigsten angegebene Ziel ist die Verbesserung der Angebotsqualität, zu der das Monitoring in allen Staaten und Regionalverwaltungen genutzt wird. In nahezu allen Staaten und Regionalverwaltungen (21 von 24) dient das Monitoring der Angebotsqualität als Grundlage für politische Entscheidungen. Ein weiteres Ziel besteht oft darin, die Öffentlichkeit über das jeweilige Qualitätsniveau zu informieren (19), was größere Transparenz für diejenigen gewährleistet, die FBBE in Anspruch nehmen. Zudem kommt Monitoring der Angebotsqualität weithin zum Einsatz, um die kindliche Entwicklung zu fördern (16) und die Mitarbeiterleistung zu steigern (16).

Abbildung 3.1. Ziele des Monitorings der Angebotsqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung



Die einzelnen Ziele des Monitorings der Angebotsqualität sind entsprechend der Zahl der Nennungen durch die Staaten und Regionalverwaltungen in absteigender Reihenfolge aufgeführt.

Quelle: Tabelle 3.1. OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Wenn Qualitätsmonitoring mit dem Zweck erfolgt, Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen, werden FBBE-Einrichtungen als Mittel zur Umsetzung politischer Ziele auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene verstanden; hierbei kann es sich beispielsweise um familienpolitische, arbeitsmarktpolitische oder bildungspolitische Ziele handeln. Die FBBE-Einrichtungen und -Fachkräfte tragen die Verantwortung für die Qualität der von ihnen geleisteten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die in den meisten Fällen anhand von Qualitätsindikatoren gemessen wird. Im Gegensatz zu anderen Monitoringbereichen (Personalqualität und kindliche Entwicklung) wird die Angebotsqualität relativ häufig unter dem Aspekt der Verantwortlichkeit beurteilt und die Ergebnisse werden mit Belohnungen bzw. Sanktionen verknüpft (in 17 Staaten und Regionalverwaltungen).

Unter anderem in Chile, Kasachstan, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen können Monitoringergebnisse Konsequenzen nach sich ziehen. In Norwegen ist es beispielsweise möglich, dass Einrichtungen, die die gesetzlichen Mindestqualitätsstandards nicht erfüllen, die Finanzierung gestrichen wird oder sie wenigstens einen Teil der erhaltenen Gelder zurückzahlen müs-

sen. In 9 der 24 Staaten und Regionalverwaltungen wird Qualitätsmonitoring aus Gründen der Verantwortlichkeit durchgeführt, ohne dass Belohnungen oder Sanktionen damit verbunden sind. In Finnland, Frankreich und Mexiko gehen mit Monitoringergebnissen keine Belohnungen oder Sanktionen einher, wohingegen dies beispielsweise in England und Schottland (Vereinigtes Königreich) der Fall ist. In zehn Staaten und Regionalverwaltungen, darunter in schwedischen FBBE-Einrichtungen und flämischen Vorschuleinrichtungen, wird Monitoring der Angebotsqualität mit dem Ziel durchgeführt, den Lernbedarf der FBBE-Fachkräfte, und somit den möglichen Fortbildungsbedarf, zu ermitteln. Neun Staaten und Regionalverwaltungen, darunter die Slowakische Republik und die Tschechische Republik, betonten das Ziel, die Lernbedürfnisse der Kinder zu ermitteln.

Monitoring der Angebotsqualität wird in den Staaten und Regionalverwaltungen nicht nur zu einem einzigen Zweck durchgeführt. Alle Staaten verfolgen vielfältige Absichten; in der Tschechischen Republik beispielsweise dient das Monitoring der Angebotsqualität allen neun Zielen (siehe Tabelle 3.1). In der Tschechischen Republik wird Wert darauf gelegt, die Öffentlichkeit über Monitoringergebnisse zu informieren, weshalb die Ergebnisse für die Öffentlichkeit sowie die Leitungen und Fachkräfte von FBBE-Einrichtungen zugänglich gemacht werden. In den Evaluationsberichten werden positive und negative Aspekte der jeweiligen Einrichtung aufgeführt und Strategien zur Verbesserung der Qualität vorgeschlagen. Die Berichte dienen den Einrichtungen oft als Grundlage zur Durchführung interner Selbstbeurteilungen sowie für die Arbeit an Bereichen, die der Aufmerksamkeit bedürfen.

Andere Staaten und Regionalverwaltungen schränken die Ziele von Monitorings ein. In der Französischen Gemeinschaft in Belgien beispielsweise erfolgen sie aus Gründen der Verantwortlichkeit (mit Belohnungen bzw. Sanktionen), als Grundlage für politische Entscheidungen und zur Verbesserung der Angebotsqualität in FBBE-Einrichtungen. In Chile werden ähnliche Ziele verfolgt, wobei das Monitoring hier nicht als Grundlage für politische Entscheidungen dient, sondern vielmehr zur Unterrichtung der allgemeinen Öffentlichkeit über die Ergebnisse. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien findet Monitoring von FBBE-Einrichtungen hauptsächlich aus Gründen der Verantwortlichkeit, zur Verbesserung der Qualität und der Förderung der kindlichen Entwicklung statt. In flämischen Vorschuleinrichtungen dienen sie darüber hinaus zur Information der Öffentlichkeit und der Politik sowie zur Ermittlung von Lernbedarf, um die Leistung der Fachkräfte zu verbessern.

Tabelle 3.1. Ziele des Monitorings der Angebotsqualität

Staat/Regionalverwaltung	Monitoringzwecke								
	Verantwortlichkeiten sichtbar machen		Grundlage für politische Entscheidungen	Öffentlichkeit informieren	Angebotsqualität verbessern	Mitarbeiterleistung verbessern	Schulungsbedarf der Fachkräfte ermitteln	kindliche Entwicklung fördern	Lernbedürfnisse der Kinder ermitteln
	ohne Sanktionen/Belohnungen	mit Sanktionen/Belohnungen							
Australien		X	X	X	X	X		X	
Belgien-Flämische Gemeinschaft		X	X*	X*	X	X*	X	X	

Staat/Regionalverwaltung	Monitoringzwecke								
	Verantwortlichkeiten sichtbar machen		Grundlage für politische Entscheidungen	Öffentlichkeit informieren	Angebotsqualität verbessern	Mitarbeiterleistung verbessern	Schlungsbedarf der Fachkräfte ermitteln	kindliche Entwicklung fördern	Lernbedürfnisse der Kinder ermitteln
	ohne Sanktionen/Belohnungen	mit Sanktionen/Belohnungen							
Belgien Französische Gemeinschaft		X	X		X				
Chile		X		X	X				
Deutschland				X	X	X			
Finnland	X		X		X	X	X	X	X
Frankreich	X		X	X	X				
Irland		X	X	X	X			X	
Italien			X		X				
Japan					X				
Kasachstan		X	X	X	X	X	X	X	X
Korea	X	X	X	X	X	X	X	X	
Luxemburg		X	X	X	X	X	X	X	X
Mexiko	X		X	X	X	X	X	X	X
Neuseeland		X	X	X	X	X		X	
Niederlande	X	X	X		X	X			
Norwegen	X	X	X	X	X	X		X	X
Portugal			X	X	X	X		X	X
Schweden	X	X	X	X	X	X	X	X	
Slowakische Republik		X	X	X	X	X	X	X	X
Slowenien*	X	X	X	X	X			X	
Tschechische Republik	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich- England		X	X	X	X			X	
Vereinigtes Königreich- Schottland		X	X	X	X	X	X	X	X

Anmerkung: Bei der Flämischen Gemeinschaft in Belgien beziehen sich Kategorien, die mit X* markiert sind, ausschließlich auf die frühkindliche Bildung. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien sind keine Belohnungen auf Basis von Monitoringergebnissen möglich.

Slowenien: Das Monitoring der Angebotsqualität erfolgt aus Gründen der Verantwortlichkeit, im Rahmen der regulären Monitoringverfahren ohne explizite Belohnungen bzw. Sanktionen. Sanktionen sind jedoch möglich, wenn die Empfehlungen nicht umgesetzt werden.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Typische Verfahren beim Monitoring der Angebotsqualität

Die Verfahren zum Monitoring der Angebotsqualität lassen sich in externe und interne Monitoringverfahren unterteilen. Externes Monitoring erfolgt durch eine externe Prüfstelle, eine Prüferin/einen Prüfer oder ein Prüfbüro, also Personen, die selbst nicht der betreffenden FBBE-Einrichtung angehören. Internes Monitoring wird von Personen vorgenommen, die selbst in der betreffenden Einrichtung arbeiten, beispielsweise in der Leitung oder als Fachkraft. In Tabelle 3.2

ist aufgeführt, welche internen und externen Monitoringverfahren in den Staaten und Regionalverwaltungen zur Beurteilung der Qualität eingesetzt werden.

In vielen Fällen bestehen keine Regelungen auf nationaler Ebene, sondern die Entscheidung wird auf regionaler, lokaler oder sogar Einrichtungsebene (wie in Deutschland) getroffen. Die Angaben in diesem Abschnitt beziehen sich auf die jeweils verbreitetsten Monitoringverfahren, wobei innerhalb der Staaten oder Regionalverwaltungen Unterschiede zwischen einzelnen Regionen möglich sind.

Tabelle 3.2. Externe und interne Verfahren zum Monitoring der Angebotsqualität
nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	extern		intern
		Inspektionen	Eltermbefragungen	Selbstbeurteilung
Australien	alle FBBE-Settings	X		
Belgien-Flämische Gemeinschaft	alle FBBE-Settings	X		X
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kinderkrippe	X		X
Chile	kommunale Kindergärten	X	X	
	Kindergärten	X	X	X
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	X	X	X
	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X	X
Deutschland	Kindertagespflege	X		
	Kindertageseinrichtungen	X	X	X
Finnland*	alle FBBE-Settings	X	X	
Frankreich	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege	X	X	X
	Vorschule	X		
Irland	Ganztagsbetreuung	X		
Italien*	Krippe/Kindertagesstätte	X	X	X
	Vorschule	X	X	X
Japan*	Kindergarten	wird regional/lokal entschieden - Angaben für nationale Ebene nicht verfügbar		
	Krippen	X		
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X
Korea	Kindertagesstätte	X		X
	Kindergärten	X	X	X
Luxemburg*	Tageseltern	X		X
	Kindertageseinrichtungen; Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X		X
Mexiko	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)		X	X
	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI)	X	X	X
	obligatorische Vorschulerziehung	X		X
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE); institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF); nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL)	keine Angaben		

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	extern		intern
		Inspektionen	Elterbefragungen	Selbstbeurteilung
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	X	X	
Neuseeland*	alle FBBE-Settings	X		X
Niederlande	alle FBBE-Settings	X	X	X
Norwegen*	alle FBBE-Settings	X	X	X
Portugal	Tagespflegeperson	X		
	Kinderkrippe; Krippe in häuslichem Setting	X		X
	Kindergärten	X		X
Schweden	Vorschule; Vorschulklasse	X	X	X
	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson)	X		
Slowakische Republik	Krippen; Mütterzentren/Kinderzentren	a	a	a
	Kindergarten	X	X	X
Slowenien*	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	X		
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X	X
Tschechische Republik*	Tageskrippe	X		
	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	X	X	X
	private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen	keine Angaben		
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X	Die Nutzung weiterer Monitoringverfahren variiert je nach Kommunalverwaltung	
Vereinigtes Königreich-Schottland	alle FBBE-Settings	X	X	X

a = nicht zutreffend.

Anmerkungen: In der Tschechischen Republik ist eine Selbstevaluation für Kindertageseinrichtungen und nach dem Handelsgesetz gegründete Privateinrichtungen nicht durch nationale Gesetze vorgeschrieben, und es gibt keine nationale oder zentrale Bewertung der Selbstevaluation.

In Finnland erfolgt das Monitoring der Angebotsqualität unabhängig durch die Kommunen. Dabei gibt es keine staatlichen Vorgaben dazu, welche Monitoringverfahren zu verwenden sind. Die in der Tabelle für Finnland aufgeführten Verfahren werden häufig zum Monitoring der Angebotsqualität eingesetzt, sind aber nicht repräsentativ für das ganze Land und nicht auf nationaler Ebene festgelegt oder vorgeschrieben.

In Italien sind Monitorings im Schulsystem, einschließlich der Vorschulen, vom Staat vorgesehen, über die konkreten Verfahren entscheiden jedoch die Inspektoren der regionalen Schulbehörden jeweils auf lokaler Ebene. Somit gibt es noch kein nationales System für das Monitoring der Angebotsqualität. Monitoring in Kindergärten und integrierten Angeboten wird auf lokaler Ebene geregelt und durchgeführt. Die in der Tabelle für Kindergärten und integrative Angebote aufgeführten Verfahren werden häufig eingesetzt, auch wenn sie nicht auf nationaler Ebene geregelt oder vorgeschrieben sind. Elterbefragungen sind eine verbreitete Methode, wenngleich keine nationalen Daten vorliegen. Die Verfahren sind für das ganze Land repräsentativ.

In Japan wird über die Verfahren zum Monitoring der Angebotsqualität auf lokaler Ebene entschieden, weshalb auf nationaler Ebene keine Daten dazu vorliegen. In Kindertagesstätten werden aber häufig Inspektionen durchgeführt.

In Luxemburg sind Elterbefragungen nicht obligatorisch, den Einrichtungen und Schulen steht es jedoch frei, sie auf eigene Initiative zu organisieren.

In Neuseeland werden in einigen Einrichtungen Elterbefragungen durchgeführt, um Feedback zur Qualität zu erhalten, wobei zwischen den Einrichtungen Unterschiede bestehen.

In Norwegen gibt es auf nationaler Ebene keine jährliche Elterbefragung zur Zufriedenheit in den Kindergärten. Vom Staat wurden aber stichprobenartig Fragebögen direkt an einige Eltern geschickt, und viele Kommunen und Kindergärten führen eigene Befragungen durch.

In der Slowakischen Republik sind Kindertagesstätten und Mütter-/Kinderzentren nicht Gegenstand von Monitoring.

In Slowenien werden Elterbefragungen nicht auf nationaler Ebene, sondern eher auf Einrichtungsebene durchgeführt.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Externes Monitoring der Angebotsqualität

Im Allgemeinen erfolgt externes Monitoring der Angebotsqualität in Form von Inspektionen und Elternbefragungen (siehe Tabelle 3.2).

Inspektionen

Inspektionen kommen in den OECD-Ländern zur Beobachtung und Evaluation der Leistung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung häufig zum Einsatz. In allen Staaten und Regionalverwaltungen werden zum Monitoring der Angebotsqualität entweder auf nationaler oder auf regionaler/lokaler Ebene Inspektionen durchgeführt. Die Inspektionen werden in der Regel von einer nationalen Aufsichtsbehörde oder einer regionalen Zweigstelle dieser Behörde vorgenommen, die dem für FBBE zuständigen Ministerium bzw. den Ministerien zugeordnet ist, auch wenn sie oft unabhängig agiert. So wird das Monitoring der Angebotsqualität beispielsweise in Luxemburg sowie der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft in Belgien von Inspektorinnen und Inspektoren durchgeführt, die dem auf zentralstaatlicher oder regionaler Ebene für FBBE zuständigen Ministerium bzw. Amt unterstellt sind.

Welche Einrichtungen geprüft werden, variiert je nach Staat und oft auch je nach Einrichtungstyp. In den meisten Staaten wird sowohl die Qualität der eher betreuungsorientierten als auch die der eher bildungsorientierten FBBE-Einrichtungen überprüft. Beispielsweise ist dies der Fall in Australien, in der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft in Belgien, in Chile, Frankreich, Kasachstan (staatliche FBBE-Einrichtungen), Luxemburg, in den Niederlanden und in Schottland (Vereinigtes Königreich). In manchen Staaten und Regionalverwaltungen werden nur bestimmte Einrichtungen überprüft. In Italien gibt es Inspektionen in Vorschulen, über ein Qualitätsmonitoring in anderen Einrichtungstypen wird dagegen auf lokaler Ebene entschieden. In Mexiko erfolgen Inspektionen nur in Betreuungseinrichtungen des nationalen Instituts für Sozialversicherung (IMSS). In Portugal und der Slowakischen Republik finden nur in Vorschuleinrichtungen Inspektionen statt. In Deutschland ist Berlin bislang das einzige Bundesland, das systematisch Inspektionen durchführt. In Finnland werden FBBE-Settings grundsätzlich überprüft, die Verantwortung dafür liegt jedoch bei den Kommunen bzw. Gemeindeverwaltungen, die auch über die Monitoringverfahren entscheiden, wobei Inspektionen verbreitet sind.

Elternbefragungen

Durch Befragungen von Eltern haben diese die Möglichkeit, ihre Ansichten und Meinungen zur Angebotsqualität der Einrichtung zum Ausdruck zu bringen und eventuelle Bedenken zu äußern. Darüber hinaus können die Eltern zur Leistung der FBBE-Fachkräfte befragt werden (siehe dazu Kapitel 4). Als Methode des externen Monitorings kommen Befragungen seltener zum Einsatz: In 15 Staaten und Regionalverwaltungen wird mit Befragungen gearbeitet, darunter in Bayern

(Deutschland), Korea, der Slowakischen Republik und Schweden. Befragungen sind in diesen Ländern nicht verpflichtend und werden auch nicht auf nationaler Ebene geplant und vorgeschrieben, sondern auf lokaler oder Einrichtungsebene geplant und umgesetzt. Die FBBE-Einrichtungen können selbst entscheiden, ob sie Elternbefragungen durchführen möchten oder nicht.

In manchen Staaten und Regionalverwaltungen – so in Finnland, Kasachstan, den Niederlanden, Norwegen und Schottland (Vereinigtes Königreich) – können Befragungen als externes Monitoring-Instrument in allen FBBE-Settings verwendet werden, dagegen werden sie in Chile, Korea, der Slowakischen Republik, Slowenien und Schweden nur in Vorschulen oder Vorschulklassen (ein Jahr vor Beginn der Grundschule) eingesetzt (siehe Tabelle 3.2). Bisweilen kommen Elternbefragungen auch in Angeboten der Kindertagespflege zum Einsatz: So werden sie von entsprechenden Anbietern in Frankreich in der Regel ebenso verwendet wie von nationalen Tagespflegeangeboten in Mexiko (CONAFE).

Im Bereich der Vorschulbildung gibt es in Frankreich keine systematischen Elternbefragungen. Allerdings sind Schulprogramme in Frankreich gesetzlich verpflichtet anzugeben, welche Verfahren umgesetzt wurden bzw. werden, um die Beteiligung der Eltern zu gewährleisten. Die Kommunikation zwischen den Fachkräften und den Eltern gehört ebenso dazu wie die Information über Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern in Vorschulen. Zum Beispiel können Eltern Vertreter im Vorschulrat werden. In diesem Rat, der dreimal jährlich tagt, können die gewählten Elternvertreter ihre Meinung zur Qualität des Angebots äußern. Bei Kontrollen durch das Amt für den Schutz von Mutter und Kind (PMI) wird insbesondere auf die Beziehung zwischen den Fachkräften und Eltern sowie auf die Strategien der Einrichtung für die Zusammenarbeit mit den Eltern geachtet. Darüber hinaus können sich unzufriedene Eltern in Frankreich an den Inspektor wenden, und Elternvertreterinnen und -vertreter werden regelmäßig bei den Gemeindebehörden empfangen, um ihre Ansichten zur Qualität der FBBE zu äußern.

Internes Monitoring der Angebotsqualität

FBBE-Einrichtungen können auch interne Evaluationen durchführen. Dies wird beispielsweise in Schweden getan, wo jede FBBE-Einrichtung auf der Grundlage interner Bewertungen einen jährlichen Evaluationsbericht erstellt. Interne Evaluationen oder interne Verfahren zum Monitoring der Angebotsqualität werden als Selbstevaluationen bezeichnet.

Selbstevaluation

Selbstevaluationen werden von den Staaten und Regionalverwaltungen zur internen Beurteilung des Qualitätsniveaus in FBBE-Einrichtungen eingesetzt. Durchgeführt werden sie von der Leitung und/oder den Fachkräften von FBBE-Einrichtungen zur Beurteilung der Qualität der Einrichtung, in der sie tätig sind. Wenn Leitung und Fachkräfte gemeinsam daran arbeiten, ergibt sich ein Gesamtbild davon, wie sie die Qualität der FBBE-Einrichtung wahrnehmen. Mit dem Mittel der Selbstevaluation können Einrichtungen ihre Stärken und Schwächen ermitteln und Informationen zu verbesserungsfähigen Bereichen sammeln.

Die Mehrheit der Staaten und Regionalverwaltungen (19 von 24) nutzt Selbstevaluationen für das interne Monitoring der Angebotsqualität. In einigen Staaten und Regionalverwaltungen, beispielsweise in Frankreich, ist diese Methode auf Betreuungseinrichtungen beschränkt. Andernorts, so zum Beispiel in Chile, der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Slowenien, sind Selbstevaluationen in Vorschulen weit verbreitet. In wieder anderen Staaten und Regionalverwaltungen, so auch in Deutschland, werden Selbstevaluationen in allen FBBE-Einrichtungen eingesetzt, in Angeboten der Kindertagespflege jedoch in der Regel nicht. Unter anderem in Frankreich und Portugal werden dagegen auch in der Betreuung im häuslichen Umfeld Selbstbeurteilungen durchgeführt. Einige Staaten und Regionalverwaltungen, darunter England und Finnland, gaben an, dass auf lokaler oder sogar Einrichtungsebene über interne Monitoringverfahren entschieden wird und folglich keine nationalen Daten über Selbstevaluationen vorliegen.

Oft werden Selbstbeurteilungen zum Monitoring der Angebotsqualität in Kombination mit Inspektionen eingesetzt. In Neuseeland sind Selbstevaluationen Teil der externen Beurteilungen (nationale Inspektionen). Die Behörde für Bildungsinspektion (ERO), die in Neuseeland für externe Beurteilungen zuständig ist, überarbeitete in den Jahren 2012/13 ihren Ansatz zur Prüfung von FBBE-Einrichtungen. Ein Bestandteil des revidierten Ansatzes bei externen Evaluationen ist die Verwendung einer schriftlichen Selbsteinschätzung, die jede FBBE-Einrichtung zu Beginn des externen Überprüfungsprozesses vornimmt. Ausgangspunkt für jede Überprüfung sind somit die in der Selbsteinschätzung gemachten Angaben. Durch dieses Verfahren können Leitung und Lehrkräfte jeder Einrichtung dem Begutachtungsteam zeigen, was sie in Hinblick auf zentrale Aspekte des Begutachtungsrahmens über ihre Abläufe und Praktiken wissen. In Slowenien werden für das interne Monitoring der Angebotsqualität Elternbefragungen mit Selbstbeurteilungen kombiniert, wie im Detail in Kasten 3.2 erläutert wird.

Kasten 3.2 Verfahren der Selbstevaluation am Beispiel Sloweniens

In Slowenien sind Selbstevaluationen vorgeschrieben; die dabei erfassten Bereiche und die eingesetzten Methoden kann allerdings jeder Kindergarten (integrierte FBBE-Einrichtung für 1- bis 5-Jährige) selbst auswählen. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Qualitätsbeurteilung und -sicherung der vorschulischen Bildung und Erziehung in Kindergärten“, das von dem für Bildung zuständige Ministerium finanziert wurde, wurden für diesen Zweck mehrere Fragenkataloge erstellt. Häufig werden zur Beurteilung der Angebotsqualität verschiedene Fragenkataloge, Fragebögen und Bewertungsskalen verwendet. Der Fragenkatalog für FBBE-Fachkräfte erstreckt sich auf Bereiche, die sich indirekt auf die Qualität auswirken, beispielsweise Mitarbeiterzufriedenheit, Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften sowie mit anderen Kindergärten und Einrichtungen. Darüber hinaus beschäftigt sich dieser Fragenkatalog mit Aspekten wie der Curriculum-Planung, der Umsetzung des Curriculums und Routineaufgaben (Mahlzeiten, Hygiene, Ruhephasen, Ankunft im und Verlassen des Kindergartens).

usw.). Der Fragenkatalog für leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deckt hauptsächlich Bereiche in Zusammenhang mit der Strukturqualität, der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Einrichtungen sowie der kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung ab. Die Fragenkataloge zum internen Monitoring können durch Elternbefragungen ergänzt werden, die Fragen zur Zusammenarbeit des Kindergartens mit den Eltern und zum Qualitätsniveau des Angebots beinhalten. Einige Kindergärten führen Gespräche mit den Kindern, um deren Meinung zur Qualität zu erfahren. In der Regel handelt es sich dabei um teilstrukturierte Interviews, bei denen den Kindern Fragen zur Einrichtung, den Fachkräften, den Aktivitäten, den sozialen Beziehungen und ihrer Wahrnehmung davon gestellt werden.

Die Kindergärten können selbst über die Methoden entscheiden, auch wenn es einige Richtlinien für die Durchführung von Selbstevaluationen gibt. Die in der Selbstbeurteilung zu berücksichtigenden Bereiche müssen festgelegt und die Methoden ausgewählt werden. Mithilfe dieser Methoden werden die Daten erhoben, die dann verarbeitet, analysiert und ausgewertet werden und in den Qualitätssicherungsplan des Kindergartens einfließen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Vom Monitoring erfasste Bereiche

Der Inhalt und Umfang der durch Monitoring erfassten Bereiche ist je nach den in den einzelnen Staaten angewendeten Verfahren unterschiedlich. In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Bandbreite des Monitorings der Angebotsqualität durch Inspektionen, Elternbefragungen und Selbstevaluationen gegeben. Dabei wird auf die bei jedem Verfahren am häufigsten untersuchten Bereiche eingegangen: Zunächst werden die durch Inspektionen überprüften Bereiche beschrieben, danach die durch Elternbefragungen und abschließend die durch Selbstevaluationen untersuchten Aspekte. Einen Überblick über die in den einzelnen Verfahren geprüften Bereiche geben die Tabellen 3.3, 3.4 und 3.5.

Inspektionen

Bei Inspektionen liegt das Augenmerk meist auf strukturellen und regulatorischen Aspekten einer Einrichtung, es können jedoch auch inhaltliche Aspekte wie die Curriculum-Umsetzung im Vordergrund stehen. Nachfolgend werden die im Rahmen von Inspektionen am häufigsten untersuchten Bereiche beschrieben und anschließend eine Analyse der Ergebnisse vorgenommen:

- *Fachkraft-Kind-Schlüssel*: Die maximale Anzahl an Kindern, um die sich eine FBBE-Fachkraft selbst kümmern darf. Wenn dieser Schlüssel zum Beispiel 1:10 ist, werden einer Fachkraft zehn Kinder zugewiesen, für die sie verantwortlich ist und die zur selben Zeit im selben Raum sein dürfen. Wird diese Zahl überschritten, muss eine zweite Betreuungsperson hinzugezogen werden. Der Fachkraft-Kind-Schlüssel kann sich darauf

auswirken, wieviel Zeit eine Fachkraft mit den einzelnen Kindern verbringen kann, wieviel Aufmerksamkeit jedem einzelnen Kind zuteilwird und welche Arten von Aktivitäten die entsprechende Fachkraft durchführen kann.

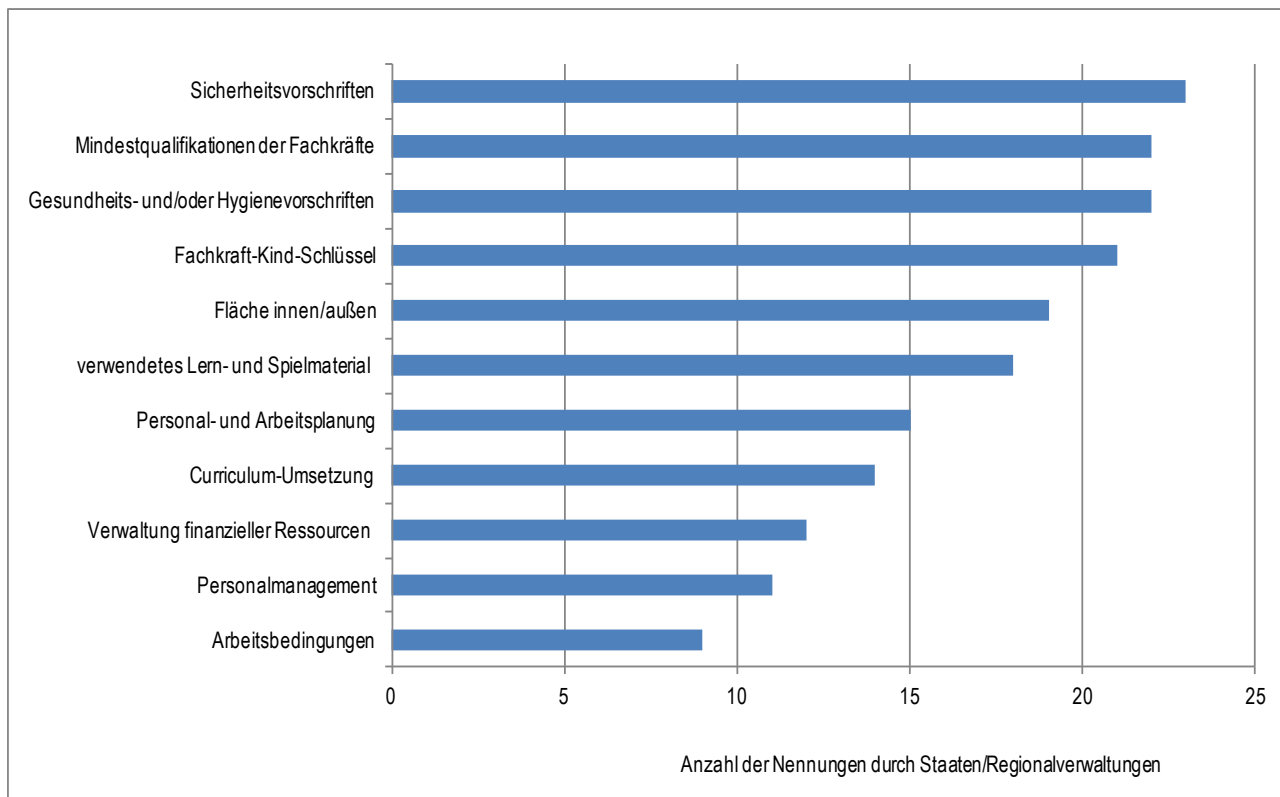
- *Platzbedarf innen/außen:* Gesetzlich vorgeschriebener Mindestplatzbedarf pro Kind, pro Raum oder pro Einrichtung. Ähnlich wie der Fachkraft-Kind-Schlüssel haben Raumanforderungen Einfluss auf die Qualität, da der verfügbare Platz ausschlaggebend dafür ist, welche pädagogischen Methoden und Aktivitäten durchgeführt und welche Materialien verwendet werden können.
- *Gesundheits- und Hygienevorschriften:* Festgelegte Standards für die gesundheitliche und Hygienequalität. Durch diese Standards werden ein Mindestmaß an Hygiene und Gesundheit sowie die gesundheitliche und hygienische Sicherheit von Kindern und Fachkräften gewährleistet. Dazu gehören Vorschriften zur Lagerung von Lebensmitteln und Medikamenten ebenso wie für das Vorgehen, wenn jemand krank wird.
- *Sicherheitsvorschriften:* Festgelegte Sicherheitsstandards zur Gewährleistung eines Mindestsicherheitsniveaus in allen FBBE-Settings. Dazu gehören Regelungen zu den Gegenständen und Arbeitsgeräten, die in den Einrichtungen zugelassen sind, zur Raumaufteilung, zur vorgeschriebenen Zahl der Ausgänge usw.
- *Lernmaterial und Spielzeug:* Verfügbare Spielzeuge und Bücher sowie deren Verwendung durch die Fachkräfte zur Anregung oder Unterstützung ihrer eigenen Arbeit und der kindlichen Entwicklung.
- *Qualifikationen der Fachkräfte:* Im Zuge von Aus- und Weiterbildung erworbene Qualifikationen der Fachkräfte tragen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität bei, die letztlich eng mit einer besseren kindlichen Entwicklung zusammenhängt. Im Rahmen von Inspektionen kann überprüft werden, ob Fachkräfte über die erforderlichen Qualifikationen für ihre jeweiligen Aufgaben und Tätigkeiten verfügen.
- *Arbeits- und Personalplanung:* Die zeitliche Organisation der Fachkräfte und Kinder in FBBE-Einrichtungen kann Auswirkungen auf die Leistung der Fachkräfte haben. Zeitpläne können für die Fachkräfte bei der Organisation ihrer Aktivitäten und der Wahl des pädagogischen Ansatzes hilfreich sein. Auch wofür die verfügbare Zeit aufgewendet wird, also für Gruppenaktivitäten im Gebäude oder für Ausflüge, kann ihre Leistung beeinflussen und erfordert unter Umständen Anpassungen bei den Ansätzen. Darüber hinaus kann geprüft werden, wie die Arbeitsplanung intern zwischen Fachkräften und Leitung organisiert wird.

- *Arbeitsbedingungen:* Zu den Arbeitsbedingungen gehören die Arbeitsbelastung und die Arbeitszeiten ebenso wie die Vergütung der Fachkräfte und nichtfinanzielle Leistungen, einschließlich Urlaubs- und Überstundenregelungen. In den einzelnen Staaten bestehen Mindestvorgaben für die Arbeitsbedingungen, die jede FBBE-Einrichtung einhalten muss.
- *Curriculum-Umsetzung:* Gewöhnlich gibt es in den Staaten oder in den Einrichtungen einen Rahmenplan. Dabei kann es sich um ein Curriculum auf nationaler/zentraler Ebene handeln, das die Einrichtungen oder Fachkräfte an ihren eigenen Bedarf anpassen können, oder auf Ebene der Einrichtung. Bei Inspektionen wird häufig geprüft, ob ein Curriculum gemäß seiner Zielsetzung und den erwarteten Ergebnissen umgesetzt wird.
- *Personalmanagement:* Der Begriff beschreibt formale Systeme zum Management der Beschäftigten innerhalb einer Einrichtung. Dazu gehören im weitesten Sinne die personelle Ausstattung (z. B. Einstellung neuer Fachkräfte), Vergütung der und Leistungen für die Beschäftigten sowie die Festlegung/Planung der Arbeit für die Beschäftigten, einschließlich Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte.
- *Finanzplanung:* Effektive und effiziente Verwaltung und Zuteilung von Geldern, damit die Zielsetzungen der Einrichtung erreicht werden können.

Ein Blick auf die Staaten und Regionalverwaltungen, in denen zu bestimmten Aspekten Monitorings stattfinden (siehe Tabelle 3.3 für alle Einrichtungsarten und Abbildung 3.2 speziell für integrierte und vorrangig auf Betreuung ausgerichtete Einrichtungen) zeigt, dass am häufigsten regulatorische Aspekte der Angebote geprüft werden. Eine große Mehrheit (23 von 24) gab an, dass bei Inspektionen regulatorische Aspekte wie Fachkraft-Kind-Schlüssel, Sicherheitsvorschriften und Mindestqualifikationen der Fachkräfte geprüft werden, gefolgt von Gesundheits- und Hygienevorschriften sowie Mindestraumanforderungen (von 22 bzw. 21 Staaten und Regionalverwaltungen).

Neben diesen Bereichen werden verhältnismäßig häufig die im Klassen- bzw. Spielzimmer oder in der gesamten Einrichtung verwendeten Materialien geprüft: 20 Staaten und Regionalverwaltungen nannten diesen Bereich. Die Arbeits- und Personalplanung sowie die Curriculum-Umsetzung sind in 19 Staaten und Regionalverwaltungen Gegenstand von Monitoring. Weniger verbreitet sind Überprüfungen der Finanzplanung (13 Staaten und Regionalverwaltungen), des Personalmanagements (12) und der Arbeitsbedingungen (11). Diese Aspekte werden unter Umständen von anderen Kontrolleinrichtungen oder Akteuren wie beispielsweise der Arbeitsaufsicht oder Wirtschaftsprüfern geprüft und sind deshalb nicht Teil der Inspektion der Angebotsqualität.

**Abbildung 3.2. In Kinderbetreuungs- und Kindertageseinrichtungen
(sowie integrierten Einrichtungen in Ländern mit einem integrierten System)
bewertete Aspekte der Angebotsqualität**



Die überprüften Aspekte der Angebotsqualität sind entsprechend der Zahl der Nennungen durch die Staaten und Regionalverwaltungen in absteigender Reihenfolge aufgeführt.

Quelle: Tabelle 3.3. OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Inspektionen in schulvorbereitenden Angeboten (an Vorschulen und Kindergärten) sind in manchen Ländern tendenziell breiter angelegt als Inspektionen in vorrangig auf Betreuung ausgelegten Einrichtungen oder betreuten Spielangeboten (Einrichtungen, die sich hauptsächlich auf Betreuungsaufgaben konzentrieren). Dies ist beispielsweise in der Tschechischen Republik und in Schottland (Vereinigtes Königreich) erkennbar, wo bei Inspektionen in Kindergärten eine größere Bandbreite an Einzelaspekten berücksichtigt wird als in Krippen. Bei letzteren geht es bei Inspektionen hauptsächlich um die Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften. In anderen Ländern (beispielsweise in Luxemburg) wird bei Inspektionen in Vorschulen und Kindertagesstätten fast das gleiche Themenspektrum geprüft. Im Allgemeinen stehen bei Inspektionen sowohl in betreuungs- als auch in bildungsorientierten Einrichtungen (oder integrierten Einrichtungen) regulatorische Aspekte klar im Vordergrund (siehe Abbildung 3.2 und Tabelle 3.3).

In England (Vereinigtes Königreich) wird beim Monitoring der Angebotsqualität durch das Ofsted (die für Inspektionen von FBBE-Einrichtungen zuständige nationale Behörde) eine sehr große Bandbreite abgedeckt. Geprüft wird unter anderem der Fachkraft-Kind-Schlüssel, um sicherzustellen, dass die Personalausstattung den Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird und ihre Sicherheit gewährleistet ist. Auf Basis der Ergebnisse kann das Ofsted den Anbietern die Umsetzung eines gegenüber den Mindestanforderungen niedrigeren Fachkraft-Kind-Schlüssels vorschreiben, um die Sicherheit und das Wohlergehen aller Kinder zu gewährleisten. Darüber hinaus prüft das Ofsted, ob der Platz, der den Kindern zum Spielen und für Ruhephasen zur Verfügung steht, den gesetzlichen Anforderungen entspricht und ob die Fachkräfte über angemessene Qualifikationen verfügen. Dieser letztgenannte Punkt wird geprüft, da Forschungsergebnisse zeigen, dass qualifizierte Fachkräfte für hochwertige Lernerfahrungen der Kinder unabdingbar sind. Durch gut ausgebildete, qualifizierte Fachkräfte wird das Potenzial jeder einzelnen Einrichtung, die Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung zu fördern, bedeutend erhöht (OECD, 2012). Darüber hinaus konzentrieren sich die Inspektionen auf Vorgaben für die Sicherheit und das Kindeswohl. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Träger hochwertige Einrichtungen anbieten, die eine angenehme, sichere und anregende Umgebung bieten und Kinder darin fördern, Freude am Lernen zu erfahren und Selbstvertrauen zu entwickeln. Auch die Curriculum-Umsetzung wird vom Ofsted begutachtet, damit gewährleistet ist, dass dem Lern- und Entwicklungsbedarf der Kinder rechtzeitig und angemessen begegnet wird.

Kasten 3.3. Monitoring der Angebotsqualität auf lokaler Ebene: Fallstudie aus Bergen (Norwegen)

In Norwegen ist das Monitoring der Einhaltung von Gesetzen und Vorschriften durch die FBBE-Einrichtungen Aufgabe der Kommunen. Am Beispiel Bergens zeigt sich, wie eine große norwegische Kommune ihrer gesetzlichen Verantwortung für das Monitoring der FBBE-Angebote nachkommt und wie sich Monitoring in den breiteren Rahmen der Qualitätsentwicklung einfügt. Das Monitoring spielt in der Arbeit der norwegischen Kommunen eine zentrale Rolle bei der Gewährleistung einer hohen Einrichtungsqualität. Auf Grundlage der Monitoring-Ergebnisse können die Kommunen verlangen, dass Einrichtungen notwendige Änderungen vornehmen, um gesetzliche Anforderungen und Standards zu erfüllen. Wenn eine Einrichtung die notwendigen Änderungen nicht vornimmt, kann sie durch die Kommune vorübergehend oder dauerhaft geschlossen werden.

Das Monitoring der Qualität von Kindergärten kann unterschiedliche Formen annehmen. In Bergen erfolgt es im Wesentlichen auf vier Arten: *i*) systematische Überprüfung, *ii*) thematische Überprüfung, *iii*) Inspektion und *iv*) Bereichsbeurteilung. Die systematische Überprüfung basiert in Bergen auf der Online-Erfassung interner Kontrollen und Begutachtungen der Einrichtung, wobei die Begutachtung vorher angekündigt wird. Gegenstand der thematischen Überprüfung sind bestimmte Themenbereiche, die im Kindergartengesetz und

im Rahmenplan behandelt werden. In jüngerer Zeit gehörten zu diesen Themen in Bergen unter anderem die Beteiligung und Einbeziehung von Kindern und Eltern. Gewöhnlich werden thematische Überprüfungen angekündigt. Inspektionen können unangekündigt stattfinden und kommen in der Regel bei konkreten Zwischenfällen, Verstößen oder Hinweisen auf Verstöße gegen gesetzliche Anforderungen zum Einsatz. Die Bereichsbeurteilung ist eine datenbasierte Beurteilung des FBBE-Sektors im Allgemeinen und beinhaltet die Beurteilung von Daten zu Finanzierung, Kosten, Beteiligung usw. anhand der gesetzlichen Anforderungen für das Betreiben von Kindergärten.

Das Feedback an die FBBE-Anbieter kann in die Rubrik „Abweichungen“ fallen, wenn die Arbeitsweise des Kindergartens einen direkten Verstoß gegen Gesetze und Vorschriften darstellt, oder in die Rubrik „Mahnung“, wenn die Arbeitsweise des Kindergartens eher subjektiv als „unzureichend“ eingestuft wird. Im Kindergartengesetz sind beispielsweise klare Anforderungen an das Betreiben und die organisatorischen Abläufe auf Einrichtungsebene festgelegt. Der Rahmenplan stellt ein Rechtsdokument dar und enthält Richtlinien zum inhaltlichen Angebot und zu den pädagogischen Methoden von Kindergärten. In diesem übergeordneten Dokument wird der Inhalt von Kindergärten in groben Zügen dargestellt – meist in Form von Vorschlägen und Empfehlungen und nicht in Form von Vorschriften. Das Monitoring der Angebotsqualität auf Grundlage der Gesetze und Vorschriften kann somit schwierig sein. Die Beurteilung der tatsächlichen Praxis anhand der Referenzdokumente erfordert eine subjektive Auslegung, und Unzulänglichkeiten auf Ebene des Kindergartens können in den seltensten Fällen als direkter Gesetzesverstoß betrachtet werden.

Um Monitoring effektiver zur Verbesserung der Angebotsqualität in Kindergärten zu nutzen, stellte Bergen Standards für gute Verfahrenspraxis auf. Diese Standards wurden im Rahmen eines Projekts von *Storbynettverket* (einem Netzwerk großer Städte) festgelegt, das teilweise von nationalen Behörden finanziert wird. In den festgelegten Standards wird anhand einer Beschreibung der Praxis zwischen vier verschiedenen Qualitätsniveaus unterschieden. Die Standards basieren auf Themen, die im Kindergartenrahmenplan behandelt werden. In Bergen werden diese Standards beim Monitoring und der Überprüfung von Kindergärten angewendet.

Monitoring ist für die Kommunen eine gesetzliche Pflicht. Zudem tragen die Kommunen als Regierungsstelle für Kindergärten die übergeordnete Verantwortung für Monitoring. In Bergen gibt es zwei unterschiedliche Teams, die für das Monitoring bzw. die allgemeine Qualitätsentwicklung zuständig sind. Die Initiative „Gemeinsam für Qualität“ (*Sammen for kvalitet*) leitet die Arbeit zur Qualitätsverbesserung in der Kommune Bergen. Im Zeitraum 2013 bis 2016 liegt der Schwerpunkt der Initiative auf der Arbeit von Kindergärten an *i*) Sprache als Schlüsselkompetenz, *ii*) mathematischen Fähigkeiten und *iii*) der pädagogischen Beziehungskompetenz.

Im Rahmen der Initiative wurden unter anderem Leitfäden erstellt sowie Mentoring, Fortbildungen und Evaluationen der Mitarbeiterkompetenzen angeboten, um den beruflichen Weiterbildungsbedarf zu ermitteln.

Quelle: Fallstudie der Direktion Bildung in Norwegen, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Tabelle 3.3. Im Rahmen von Inspektionen überprüfte Aspekte der Angebotsqualität

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Fachkraft-Kind-Schlüssel	Fläche innen/außen	Gesundheits- und Hygienevorschriften	Sicherheitsvorschriften	verwendetes Lernmaterial und Spielzeug	Mindestqualifikationen der Fachkräfte	Arbeits- und Personalplanung	Arbeitsbedingungen (Arbeitszufriedenheit, Fluktuation, Gehälter, Arbeitsbelastung usw.)	Curriculum-Umsetzung	Personalmanagement (Arbeitskräfteangebot usw.)	Finanzplanung
Australien	Tagespflege/häusliche Settings; Betreuungseinrichtung mit Hort; Betreuung außerhalb der Schulöffnungszeiten	X	X	X	X	X	X			X	X	
	gelegentliche Betreuung	X	X	X	X	X	X					
	Vorschulen	X	X	X	X		X		X	X		
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson	X	X	X	X	X		X				X
	Kindertageseinrichtungen	X	X	X	X	X	X	X				X
Belgien-Französische Gemeinschaft	Vorschuleinrichtungen		X	X	X	X		X		X		
	Kinderkrippe, Tagespflegepersonen	X	X	X	X	X	X		X			X
Chile	Vorschule	X		X	X	X	X	X		X		
	kommunale Kindergärten			X	X	X	X					
Deutschland*	Kindergärten			X	X							
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	X	X	X	X	X	X		X			X
	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Finnland*	Kindertagespflege	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Kindertageseinrichtungen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Frankreich	alle FBBE-Settings	X		X	X		X					
	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Irland	Vorschule	X	X	X	X	X		X		X		
	Ganztagsbetreuung	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Italien	Krippe/Kindertagesstätte	X	X	X	X							
	Vorschule	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Japan*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Korea*	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luxemburg	Tageseltern	X	X	X	X	X	X	X		X		
	Kindertageseinrichtungen	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Fachkraft-Kind-Schlüssel	Fläche innen/außen	Gesundheits- und Hygienevorschriften	Sicherheitsvorschriften	verwendetes Lernmaterial und Spielzeug	Mindestqualifikationen der Fachkräfte	Arbeits- und Personalplanung	Arbeitsbedingungen (Arbeitszufriedenheit, Fluktuation, Gehälter, Arbeitsbelastung usw.)	Curriculum-Umsetzung	Personalmanagement (Arbeitskräfteangebot usw.)	Finanzplanung
	Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
Mexiko	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI); obligatorische Vorschulerziehung	X	X	X	X	X		X		X		
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)		X	X		X	X	X	X			
Neuseeland*	alle FBBE-Settings	X		X	X	X	X	X		X	X	X
Niederlande	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X				
Norwegen	alle FBBE-Settings	X	X	X	X		X	X		X		X
Portugal*	Kinderkrippe	X	X	X	X	X	X	X				
	Betreuungsperson; Krippe in häuslichem Setting	X	X	X	X		X	X				
	Kindergärten	X	X	X	X	X	X	X		X		
Schweden	Vorschule	X	X		X	X	X	X		X		X
	Vorschulklasse	X	X			X	X	X		X		X
	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson)	X			X		X					X
Slowakische Republik	Krippen; Mütterzentren/Kinderzentren	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Kindergärten	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	X	X	X	X		X					
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tschechische Republik*	Tageskrippe			X	X		X		X	X	X	X
	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen											
		keine Angaben										
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X	X	X	X		X			X		X
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Krippen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Tagespflegepersonen	X	X	X	X	X						

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: In der Tschechischen Republik werden die Aspekte geprüft, die in den Evaluationskriterien der tschechischen Schulaufsichtsbehörde aufgeführt sind.

Bei Deutschland beziehen sich die Daten in der Tabelle auf wiederkehrende Qualitätsaspekte, d. h. die Aspekte, die häufig zum Beispiel mittels der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R) geprüft werden (wobei die Instrumente in den einzelnen Einrichtungen variieren können). Die KES-R gliedert sich in sieben Kategorien (43 Merkmale) mit Bezug auf strukturelle und prozessuale Qualitätsaspekte: Platz und Ausstattung; Betreuung und Pflege der Kinder; sprachliche und kognitive Anregungen; Aktivitäten; Erzieher-Kind- und Kind-Kind-Interaktion; Strukturierung der pädagogischen Arbeit; Eltern und Fachkräfte. Die in der Tabelle aufgeführten Daten geben nicht die Situation jeder Inspektion in jeder Einrichtung wieder.

In Finnland findet Qualitätsmonitoring nicht auf nationaler, sondern auf regionaler Ebene statt, und zwar durch die kommunalen und regionalen Behörden sofern Beschwerden eingehen, ansonsten durch Inspektionen privater Einrichtungen. Die Daten in dieser Tabelle beziehen sich daher auf die Aspekte, die am häufigsten Gegenstand von Inspektionen sind, auch wenn die Schwerpunktsetzung bei den Inspektionen in verschiedenen Regionen oder Kommunen unterschiedlich sein kann. Die in der Tabelle aufgeführten Daten sind nicht für das ganze Land repräsentativ.

In Japan wird auf Ebene der Kommunalverwaltung entschieden, welche Bereiche bei Inspektionen zu prüfen sind. Deshalb liegen auf nationaler Ebene keine Daten dazu vor, welche Bereiche bei Inspektionen geprüft werden.

In Korea werden in Kinderbetreuungseinrichtungen auch Notfallvorrichtungen und -ausstattung, Beschäftigungsverträge, Belüftung, Beleuchtung und Temperatur der Räume geprüft. In Kindergärten werden im Rahmen des Monitorings der Strukturqualität auch die Gesundheitsausbildung, Führungselemente, Versicherungspolice für Kinder/Fachkräfte/Gebäude und die Vergütung der Fachkräfte überprüft.

In Neuseeland verfügt die Behörde für Bildungsinspektion (ERO) über Indikatoren zur Evaluation von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, Kindergärten und *playcentres*. Für die Prüfung von Kōhanga Reo gibt es gesonderte Evaluationskennzahlen. Derzeit erarbeitet das ERO Evaluationskennzahlen für die Überprüfung von FBBE-Angeboten im häuslichen Umfeld und im Krankenhaus.

In Portugal werden bei Inspektionen auch Aspekte der sonderpädagogischen Förderung, Beurteilungsverfahren und weitere Aspekte geprüft, sofern hierfür akuter Bedarf angemeldet wurde.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Elternbefragungen

Bei Elternbefragungen werden Eltern zu ihren persönlichen Ansichten und Meinungen zu Aspekten der Einrichtungsqualität befragt. So wichtig es ist, die Meinungen der Eltern über die von ihren Kindern besuchten FBBE-Einrichtungen zu evaluieren, haben Fragen zur Zufriedenheit mit den Angeboten nicht notwendigerweise mit der Qualität zu tun. Hinzu kommt, dass Eltern nicht unbedingt gute Voraussetzungen für die Beurteilung der Qualität besitzen, vor allem weil sie unter Umständen nicht über alles in Kenntnis sind, was in der FBBE-Einrichtung geschieht, oder weil sie nur eingeschränktes Wissen darüber besitzen, was gute Qualität ausmacht. Bisweilen betrachten Eltern auch Dinge als wichtig für die Qualität, die sich laut Forschungsergebnissen nicht unbedingt auf die Qualität auswirken (Litjens, 2013).

Tabelle 3.4 gibt einen Überblick, welche Bereiche in den einzelnen Staaten und Regionalverwaltungen Gegenstand von Elternbefragungen sind. In vielen Staaten werden Elternbefragungen nicht auf nationaler oder regionaler Ebene durchgeführt, sondern auf Ebene der Einrichtungen. Im Ergebnis beziehen sich die Daten zu den im Rahmen von Elternbefragungen untersuchten Aspekten auf die am häufigsten untersuchten Aspekte. Doch nicht in allen Staaten und Regionalverwaltungen, in denen Elternbefragungen durchgeführt werden, liegen auf nationaler Ebene Informationen darüber vor. In Norwegen beispielsweise gibt es auf nationaler Ebene nicht in allen Kindergärten eine jährliche Elternbefragung zur Zufriedenheit. Vom Staat wurden stichprobenartig Fragebögen direkt an einige Eltern geschickt, doch viele Kommunen und Kindergärten führen eigene Befra-

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	allgemeine Zufriedenheit mit Angebotsqualität, Personalqualität, Verwaltung	Qualität des Spielzimmers/ Klassenzimmers/ Gebäudes	Qualität der Bildung/ Betreuung/Erziehung	Informationspolitik der Fachkräfte/Einrichtungsleitung	Relevanz des FBBE-Curriculums für häusliche Lernumgebung	Einsatz von Materialien, Spielzeug, Büchern usw.	Möglichkeiten für Einbeziehung der Eltern	Möglichkeiten der Vernetzung und Kommunikation von Eltern	Tagesablauf/Tagesplanung/ Ausflüge	Öffnungs- und Betriebszeiten	kindliches Erleben/ kindliche Lernfortschritte
Tschechische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Krippen	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Tagespflegepersonen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: In Finnland werden Elternbefragungen nicht auf nationaler, sondern auf kommunaler Ebene durchgeführt und sind rechtlich nicht bindend. Die in der Tabelle aufgeführten Daten beziehen sich auf die am häufigsten in Elternbefragungen betrachteten Aspekte, sind jedoch nicht repräsentativ für das ganze Land oder für jede Elternbefragung. Je nach Einrichtung und Kommune können unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden.

In Deutschland erfolgt die Organisation von Elternbefragungen auf Ebene der Einrichtungen, sodass in verschiedenen Einrichtungen unterschiedliche Aspekte untersucht werden und auf nationaler Ebene keine Daten zu den häufig durch Elternbefragungen überprüften Aspekten vorliegen.

In Italien liegen auf nationaler Ebene keine Informationen vor. Ob FBBE-Einrichtungen Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern durchführen, können diese selbst entscheiden. Die Angaben in der Tabelle beziehen sich auf die von Vertretern des Landes am häufigsten genannten Situationen. Staatliche Schulen regen die Durchführung einer Elternbefragung meist einmal pro Jahr im Rahmen ihrer Selbstevaluation an. Mehrere derartige Befragungen sind online verfügbar.

In Mexiko beziehen sich die Antworten für CENDI nur auf die frühkindliche Bildung von bis zu Dreijährigen. In Einrichtungen des CONAFE sind auch Fragen zur Beteiligung männlicher Elternteile an der Kindererziehung enthalten, was mit den mexikanischen Gewohnheiten zusammenhängt. In Einrichtungen des IMSS werden alle vier Monate Befragungen zur Kundenzufriedenheit durchgeführt, wobei die folgenden Bereiche thematisiert werden: Verwaltung, Pädagogik, Gesundheitsförderung und Mahlzeiten. Jede Frage wird anhand einer fünfstufigen Bewertungsskala beantwortet und damit unter anderem die Qualität des Angebots, der allgemeine Gebäudezustand, Aktivitäten der Mitarbeiter, das den Kindern servierte Essen, die Bildungsaktivitäten, das von den Kindern erworbene Wissen, die von ihnen angenommenen gesundheitsrelevanten Gewohnheiten, die Einhaltung von Schutzimpfungen und die Reaktion der Fachkräfte im Falle von Unfällen beurteilt. Darüber hinaus wird von einer externen Stelle eine jährliche Befragung vorgenommen.

In Norwegen gibt es auf nationaler Ebene keine jährliche Elternbefragung zur Zufriedenheit in den Kindergärten. Vom Staat wurden aber stichprobenartig Fragebögen direkt an einige Eltern geschickt, und viele Kommunen und Kindergärten führen eigene Befragungen durch. In der Tabelle sind Aspekte aufgeführt, die typischerweise in diesen Befragungen thematisiert werden.

In Slowenien gibt es auf nationaler Ebene keine Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern. In der Tabelle sind Aspekte aufgeführt, die typischerweise in den Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern thematisiert werden. Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern können ein Element der Selbstevaluation von Einrichtungen sein. Darüber hinaus gibt der Elternrat des jeweiligen Kindergartens seine Einschätzungen und Empfehlungen ab.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Selbstevaluationen

Selbstevaluationen werden in den OECD-Staaten häufig zur Beurteilung der Angebotsqualität innerhalb einer Einrichtung eingesetzt. Ähnlich wie Elternbefragungen sind Selbstevaluationen nicht immer verpflichtend vorgeschrieben und die Inhalte werden in der Regel nicht von der nationalen oder kommunalen Ebene vorgegeben. Die in diesem Abschnitt und Tabelle 3.5 angeführ-

ten Daten beziehen sich auf die in den Staaten und Regionalverwaltungen am häufigsten durch Selbstevaluationen überprüften Aspekte. In einigen Staaten und Regionalverwaltungen, beispielsweise in der Französischen Gemeinschaft in Belgien, liegen auf nationaler Ebene keine Informationen dazu vor, welche Aspekte Gegenstand von Selbstevaluationen sind. Wie bereits erwähnt, werden in vielen Staaten Selbstevaluationen und Inspektionen durchgeführt, und in einigen Staaten werden die Ergebnisse der Selbstevaluationen für die Inspektionen von Einrichtungen genutzt. Die am häufigsten im Rahmen von Selbstbeurteilungen untersuchten Bereiche sind in Tabelle 3.5 aufgeführt.

Der Schwerpunkt von Selbstevaluationen liegt oft auf Zusammenarbeit und Kommunikation und Verbesserungsmöglichkeiten in diesen Bereichen. Der Überblick in Tabelle 3.5 macht deutlich, dass innerhalb von Einrichtungen die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern am häufigsten evaluiert wird. 16 von 19 Staaten und Regionalverwaltungen hoben diesen Aspekt als einen Schwerpunktbereich hervor. Sehr häufig untersucht wird auch die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Einrichtungsleitung sowie zwischen den Fachkräften (jeweils 15 von 19). Dabei haben Fach- und Leitungspersonal die Möglichkeit zu beurteilen, ob die Zusammenarbeit und Teamarbeit ihren Erwartungen entsprechen. Natürlich fragen interne Selbstevaluationen auch häufig nach der erbrachten oder erlebten Angebotsqualität.

Darüber hinaus werden von Fachkräften und leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Verfügbarkeit von Materialien und die Curriculum-Umsetzung evaluiert. Rund drei Viertel der Staaten und Regionalverwaltungen gaben an, dass diese Aspekte in der Regel Teil der Selbstevaluationen sind. Die Qualität des Settings und/oder des Klassen- oder Spielzimmers wird ebenfalls häufig als ein Aspekt der Selbstbeurteilung durch Fach- und Leitungspersonal genannt. Zudem haben FBBE-Fachkräfte die Möglichkeit, die Leitung im Hinblick auf die Erbringung von FBBE zu beurteilen; dies ist relativ häufig der Fall und trifft auf 14 von 19 Staaten und Regionalverwaltungen zu. Andere Bereiche werden etwas weniger häufig evaluiert, so zum Beispiel die Einschätzung von FBBE-Fachkräften und -Leitungspersonal zur Qualität der Kolleginnen und Kollegen oder die Einhaltung von Vorschriften, die gewöhnlich im Rahmen von Inspektionen geprüft wird. Am seltensten werden bei Selbstevaluationen die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte beurteilt. Dies erscheint logisch, da dieser Aspekt in der Regel ebenfalls bei Inspektionen thematisiert wird (siehe oben).

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	allgemeine Zufriedenheit mit Angebotsqualität	Qualität des Spielzimmers/ Klassenzimmers/ Aufenthaltsraums	Einhaltung von Vorschriften	Zusammenarbeit der Fachkräfte	Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Einrichtungsleitung	Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern	Qualität der Fachkräfte/ Kolleginnen und Kollegen insgesamt	Verfügbarkeit und Einsatz von Materialien	Curriculum-Umsetzung	Verwaltung/Leitung des FBBE-Angebots	Arbeitsbedingungen (Arbeitsbelastung, Gehälter, berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten)
	„offener“ Kindergarten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	Kinderkrippe; Krippe in häuslichem Setting	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Kindergärten	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Schweden*	Vorschule; Vorschulklasse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	Krippen; Mütterzentren/Kinderzentren	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Kindergärten	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tschechische Republik*	Tageskrippe; private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich-Schottland*	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Krippen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Tagespflegepersonen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien verlangt die Aufsichtsbehörde von Einrichtungen im Bildungsbereich (3- bis 5-Jährige) ein schulinternes Qualitätsmanagementsystem. Jede Einrichtung entscheidet selbst über ihr eigenes internes System.

In Chile wird in den staatlichen *jardines infantiles* (Gemeindekindergärten) und den privaten *jardines infantiles* (private Kindergärten), die Gelder vom Nationalen Rat für Kindergärten (Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI) erhalten, ein „Selbstbeurteilungsleitfaden“ verwendet. Dieser wurde von der JUNJI entwickelt und umfasst sechs Monitoringbereiche: Leitung, Steuerung des Lernprozesses, Beteiligung und Engagement für Familie und Gemeinschaft, Betreuung und Schutz, Personalverwaltung, Finanzen und Ergebnisse. *Colegios* (Vorschule für 3- bis 5-Jährige) und *escuelas* (Vorschule für 4- bis 5-Jährige) müssen im Vorfeld von Inspektionen durch die *Agencia de la Calidad* (Qualitätsagentur) einen Selbstbeurteilungsbericht erstellen.

In Deutschland können die Träger die Themen der Selbstevaluation in der Regel selbst bestimmen. In der Tabelle sind die am häufigsten beurteilten Aspekte aufgeführt, wobei die Daten nicht für ganz Deutschland oder für jede Selbstevaluation repräsentativ sind.

In Italien liegen auf nationaler Ebene keine Informationen vor. Die Angaben in der Tabelle beziehen sich auf die von Vertreterinnen und Vertretern des Landes häufig genannten Situationen. Selbstevaluationen der Angebotsqualität können bisweilen Ergebnisse von Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern mit den erbrachten Leistungen enthalten.

In Norwegen muss die Arbeit der Kindergärten laut Rahmenplan beurteilt, d. h. anhand der im Kindergartengesetz, dem Rahmenplan sowie kommunalen Richtlinien und Plänen festgelegten Kriterien beschrieben, analysiert und ausgewertet werden. Die einzelnen Kindergärten können je nach den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen frei über den Umfang entscheiden.

In Portugal gibt es einen gesonderten Rahmen für die Selbstbeurteilung von Krippen und Tagespflegeangeboten, wobei auf nationaler Ebene keine Daten zu den durch Selbstevaluation überprüften Aspekten verfügbar sind.

In Schweden liegen auf nationaler Ebene keine Daten dazu vor. Das externe Monitoring durch die schwedische Schulaufsichtsbehörde beinhaltet eine Selbstevaluation durch die Kommune. Darin müssen die Kommunen über verschiedene Aspekte der Qualität von Vorschulen berichten, z. B. Ergebnisse, die Arbeit in den Vorschulen, Normen und Werte.

In Schottland (Vereinigtes Königreich) liegen derzeit zu Tagespflegepersonen keine Informationen vor.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Kasten 3.4. Beurteilung der Zusammenarbeit mit den Eltern und von Aspekten des sozialen Umfelds: Fallstudie aus Rheinland-Pfalz (Deutschland)

Das Programm Kita!Plus in Rheinland-Pfalz umfasst sieben Tätigkeitsbereiche zu den Themen Eltern, Familie und Sozialraum. Einer der sieben Bereiche konzentriert sich auf die Qualität. Innerhalb dieses Tätigkeitsbereichs startete das Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz gemeinsam mit der Hochschule Koblenz ein Projekt zu Konzepten der Qualitätsentwicklung. Der Schwerpunkt dieses internen Monitoring-instruments liegt einerseits auf der Zusammenarbeit zwischen den FBBE-Einrichtungen und den Eltern und Familien und andererseits auf Aspekten des Sozialraums. Das Ziel besteht in der Entwicklung eines standardisierten, einheitlichen, praxistauglichen Instruments für die Sicherung und das Monitoring der Qualität in allen FBBE-Einrichtungen in Rheinland-Pfalz sowie zur Steigerung der Qualität in FBBE-Einrichtungen.

Das Projekt gliedert sich in fünf Schritte, und die Entwicklung des internen Monitoring-tools soll bis Ende 2015 abgeschlossen sein. Im ersten Schritt werden die aktuell in den verschiedenen Einrichtungen in Rheinland-Pfalz verwendeten Instrumente zur Qualitätsbewertung in Hinblick auf die darin enthaltenen Richtlinien für die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sowie für die Aspekte des Sozialraums analysiert. Zusätzlich wird zur Analyse der verschiedenen Einrichtungsarten eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen. Im zweiten Schritt wird auf Grundlage der qualitativen Analyse ein neues zweistufiges Instrument zur Selbstevaluation von FBBE-Einrichtungen entwickelt. Mit diesem Instrument soll das Folgende erreicht werden: Auf der ersten Stufe wird der aktuelle Stand der Qualität geprüft und der Qualitätsentwicklungsbedarf in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und auf den Sozialraum ermittelt. Während der zweiten Phase soll das Instrument den FBBE-Einrichtungen dabei helfen, die Qualität in den Bereichen, in denen nachweislich Verbesserungsbedarf besteht, durch die Umsetzung von Methoden, die durch das Instrument vorgeschlagen werden, zu verbessern. In der Entwicklungsphase des Instruments wird durch die Einbeziehung von Befragungen, Gruppendiskussionen und Tagungsergebnissen gewährleistet, dass praktische Erfahrungen berücksichtigt werden. Im dritten Schritt wird das Instrument in Kitas erprobt. Im vierten Schritt wird Feedback von den Fachkräften eingeholt, die mit dem Instrument arbeiten, und das Instrument entsprechend angepasst. Im letzten Teilprojekt werden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Verbreitung und Umsetzung des Instruments in Kitas geschult. Alles in allem soll

das Instrument Auskunft zum tatsächlichen Stand der Qualität in Kitas geben und als Ressource zur Qualitätsverbesserung dienen.

Quelle: Fallstudie des Deutschen Jugendinstituts, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Eingesetzte Instrumente und Methoden

Während Elternbefragungen für sich genommen sowohl ein Verfahren als auch ein Instrument sind, werden bei Inspektionen und Selbstevaluationen bestimmte Instrumente zur Durchführung der Verfahren eingesetzt. Bei Inspektionen und Selbstevaluationen kommen jeweils unterschiedliche Instrumente (Tools) zum Einsatz, von Bewertungsskalen bis hin zu Checklisten und Gesprächen. Die von den Prüferinnen und Prüfern bei Inspektionen oder anderen Monitoringverfahren verwendeten Methoden sind nicht vorgeschrieben, sondern können von der jeweils für das Monitoring zuständigen Behörde (in Frankreich und Norwegen beispielsweise auf regionaler oder lokaler Ebene) oder, im Falle von Selbstevaluationen, von der FBBE-Einrichtung selbst ausgewählt werden. Die in diesem Abschnitt und den zugehörigen Tabellen aufgeführten Daten beziehen sich in der Regel auf die am häufigsten eingesetzten Instrumente, wobei es auch innerhalb eines Staates oder einer Regionalverwaltung zwischen den Regionen oder Einrichtungen Unterschiede geben kann. Ein Überblick über Instrumente, die zum Monitoring der Angebotsqualität eingesetzt werden, findet sich in Tabelle A3.1 im Anhang zu diesem Kapitel.

Inspektionen

Beobachtungen, persönliche Gespräche und die Prüfung interner Unterlagen sind die bei Inspektionen am häufigsten verwendeten Tools. 21 von 24 Staaten und Regionalverwaltungen setzen diese Methoden bei Inspektionen häufig ein (s. Tabelle 3.6). Auch Ergebnisse von Selbstevaluationen, die oft im Vorfeld von Inspektionen durchgeführt werden, werden in 16 Staaten und Regionalverwaltungen bei Inspektionen häufig berücksichtigt. Ebenfalls verbreitet sind Checklisten, also Listen mit Punkten oder Standards, die in Hinblick auf die Qualität einzuhalten sind. Weniger häufig werden von den Gutachtern (15 von 24), von der Leitung und den Fachkräften (13 von 24) oder von den Eltern (11 von 24) durchgeführte Befragungen eingesetzt. Bewertungsskalen, in denen anhand bestimmter Kategorien Informationen zu Eigenschaften eingeholt werden, die sich quantitativ oder qualitativ bewerten oder einstufen lassen, finden relativ selten Verwendung. In elf Staaten und Regionalverwaltungen werden sie häufig bei Inspektionen genutzt.

Wenn Bewertungsskalen zum Einsatz kommen, können die Staaten bestehende Bewertungsskalen (siehe Kasten 3.5) an den in ihrem eigenen Land bestehenden Bedarf zum Monitoring der Angebotsqualität anpassen. In Italien wurde beispielsweise die bekannte *Infant Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) von einer Forschergruppe der Universität Pavia zur Verwendung in italienischen FBBE-Einrichtungen angepasst. Sie trägt den italienischen Namen *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido* (SVANI) und wurde gegenüber der ursprünglichen ITERS von 35 auf 37 Punkte

erweitert. Zwei Punkte wurden hinzugefügt, mit denen die Organisation der Eingewöhnungsphase des Kindes in der neuen Umgebung (*inserimento*) evaluiert wird, eine sehr verbreitete Praxis in italienischen FBBE-Einrichtungen, um den Übergang von der heimischen Umgebung in eine Betreuungseinrichtung zu erleichtern. Die Auswertungsbögen sowie die Profile der einzelnen Teilbereiche wurden entsprechend angepasst. Zunächst wurde die Skala in einer Pilotgruppe aus 68 Gruppen (davon 20 für Säuglinge und 48 für Kleinkinder) in 25 Kitas getestet. Einbezogen wurden Einrichtungen aus fünf Regionen, um den großen Unterschieden in der FBBE in Italien gerecht zu werden. Seit die Skala übersetzt und getestet wurde, wird das Tool in italienischen FBBE-Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren umfassend eingesetzt, hauptsächlich mit dem Ziel der Angebotsverbesserung und der berufsbegleitenden Weiterbildung der Fachkräfte in Hinblick auf kindliche Lernumgebungen. Einer ähnlichen Anpassung wurde die ECERS (auf Italienisch *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola d'infanzia*, SOVASI) unterzogen, die ausschließlich in Vorschulen eingesetzt wird. Beide Anpassungen stehen in Einklang mit dem gesplitteten italienischen FBBE-System.

Chile entwickelte eine eigene Bewertungsskala, mit der bis 2013 gearbeitet wurde. In Chile beurteilt der Nationale Rat für Kindergärten (Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI) durch Inspektionen die Angebotsqualität in allen staatlichen und privaten Kindergärten (*jardines infantiles*) und veröffentlichte die Ergebnisse bis 2013 online in Form eines Rankings. Das Ziel bestand darin, den Eltern möglichst transparente Informationen zur Angebotsqualität der FBBE-Einrichtungen zu geben und für die Einrichtungen Anreize zur Qualitätsverbesserung zu schaffen. Bei den Inspektionen wurde eine von der JUNJI entwickelte Bewertungsskala mit dem Namen *Pauta Digital de Fiscalización* (Inspektionsleitfaden) eingesetzt. Die Bewertungsskala umfasst vier Leistungs- oder Bewertungsstufen. Die beste Bewertung („hoch“) wird vergeben, wenn die Einrichtung die für ihren Betrieb geforderten Bedingungen erfüllt und außergewöhnlich gute Leistungen erbringt. Es folgt das mittlere Niveau, bei dem die Einrichtung wenigstens die Mindestanforderungen umsetzt. Wenn eine Einrichtung die Mindeststandards für den ordnungsgemäßen Betrieb nicht erfüllt, erhält sie eine niedrige Bewertung, und wenn sie die Sicherheitsvorgaben nicht einhält und für kleine Kinder ein hohes Risiko darstellt, wird sie als niedrig eingestuft. Bei der darauffolgenden Inspektion kann sich das Ranking einer Einrichtung natürlich ändern.

Im chilenischen Vorschulsystem gibt es eine ähnliche Bewertungsskala. In den Vorschulen für 3- bis 5-Jährige (*escuelas* und *colegios*) finden Inspektionen durch die nationale Qualitätsagentur (Agencia de la Calidad) statt, bei denen eine Bewertungsskala mit zwölf verschiedenen Qualitätsindikatoren, angegeben als unverbindliche Leistungsstandards (*estandares indicativos de desempeño*), eingesetzt wird. Entsprechend den Beurteilungsergebnissen (von hoher Leistung über Durchschnitt und untere Mitte bis hin zu ungenügender Leistung) wird jede Vorschuleinrichtung eingestuft. Weitere Beispiele für die Verwendung von Bewertungsskalen finden sich in Kasten 3.5.

Tabelle 3.6. Zum Monitoring der Angebotsqualität verwendete Inspektionsmethoden/-instrumente

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Vom Prüfer durchgeführte Befragungen	Bewertungsskalen	Checklisten	Beobachtungen (außer Bewertungsskalen und Check-listen)	Persönliche Gespräche	Ergebnisse aus Selbstevaluationen	Ergebnisse von Fragebögen, die von der Leitung/ Fachkräften ausgefüllt werden	Ergebnisse von Fragebögen, die von den Eltern ausgefüllt werden	Prüfung interner Unterlagen der Einrichtung
Australien	alle FBBE-Settings		X		X	X	X			X
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson; Kindertageseinrichtungen Vorschuleinrichtungen	X	X	X	X	X	X			X
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kinderkrippe Vorschule	X	X		X	X	X	X		X
Chile	kommunale Kindergärten Kindergärten Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige; Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige			X	X				X	X
Deutschland	Kindertagespflege Kindertageseinrichtungen	m X	m X	m X	m X	m X	m X	m X	m X	m X
Finnland*	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Frankreich	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege Vorschule			X	X	X		X		X
Irland	Ganztagsbetreuung			X	X	X				X
Italien*	Krippe/Kindertagesstätte Vorschule				X	X		X	X	X
Japan*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kasachstan	Kindergärten Mini-Einrichtungen (ganztags/halbtags)	X m	X m	X m	X m	X m	X m	X m	X m	X m
Korea*	Kindertagesstätte Kindergärten	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X	X X
Luxemburg*	Tageseltern; Kindertageseinrichtungen Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung			X	X	X	X			X
Mexiko	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI); obligatorische Vorschulerziehung Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5- Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	X		X	X		X			
Neuseeland*	alle FBBE-Settings				X	X	X			X
Niederlande*	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson Spielgruppen; Kinderbetreuung Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien; Spielgruppen/Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien	m X X	m X X	m X X	m X X	m X X	m	m	m	m
Norwegen*	alle FBBE-Settings	X		X		X			X	X

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Vom Prüfer durchgeführte Befragungen	Bewertungsskalen	Checklisten	Beobachtungen (außer Bewertungsskalen und Check-listen)	Persönliche Gespräche	Ergebnisse aus Selbstevaluationen	Ergebnisse von Fragebögen, die von der Leitung/ Fachkräften ausgefüllt werden	Ergebnisse von Fragebögen, die von den Eltern ausgefüllt werden	Prüfung interner Unterlagen der Einrichtung
Portugal	Kinderkrippe; Tagespflegeperson; Krippe in häuslichem Setting	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Kindergärten	X			X	X		X		X
Schweden	alle FBBE-Settings				X	X	X	X	X	X
Slowakische Republik	Krippen; Mütterzentren/Kinderzentren	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Kindergärten	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	X		X		X				X
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X		X		X	X		X	X
Tschechische Republik	Tageskrippe im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten;	X	X	X	X	X	X	X		X
	private, im Schulregister eingetragene Kindergärten									
	private, im Rahmen des Handelsgesetzes gegründete Kinderbetreuunaseinrichtungen	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X			X					X
Vereinigtes Königreich-Schottland	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden	X	X		X	X	X	X	X	X
	kommunale Krippen	X	X		X	X	X			
	Tagespflegepersonen	X	X		X	X	X		X	

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: In Finnland gibt es kein einheitliches System; Inspektionsmethoden und -tools werden von den Kommunen eigenständig ausgewählt. Alle in der Tabelle aufgeführten Tools können in Finnland genutzt werden, welche im konkreten Fall Anwendung finden, ist je nach Kommune unterschiedlich.

In Italien gibt es keinen allgemeinen Rahmen für Inspektionen von FBBE-Angeboten; wenn Inspektionen oder Monitoring stattfinden, wird dabei eine Kombination von Tools eingesetzt. Ein nationales Monitoringsystem gibt es bislang nicht. Wenn ein Monitoring von Krippen und Kindergärten stattfindet, wird es lokal von Monitoringstellen durchgeführt, die von den lokalen Behörden auf regionaler oder kommunaler Ebene eingerichtet werden. Inspektionen von Vorschulen werden von Prüferinnen und Prüfern des Bildungsministeriums ad hoc durchgeführt, wobei verschiedene Tools und Verfahren zum Einsatz kommen, die die jeweilige Prüferin oder der jeweilige Prüfer auswählt. Elternbefragungen werden in der Regel von der Einrichtung oder Schule selbst vorgenommen, die Ergebnisse fließen jedoch nicht unbedingt in die Inspektionen ein.

In Japan wird auf Ebene der Kommunalverwaltungen darüber entschieden, welche Tools bei Inspektionen verwendet werden; auf nationaler Ebene liegen keine Daten dazu vor.

In Korea werden in Kindergärten und Kinderbetreuungscentren nahezu die gleichen Tools eingesetzt, Peer-Reviews und Elternbefragungen werden jedoch nur in Kindergärten durchgeführt, da Kindergärten zum Monitoring der Personalqualität die sogenannte Begutachtung für die berufliche Weiterbildung von Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern (*Appraisal for Kindergarten Teacher Professional Development*) umsetzen. Die Begutachtung erfolgt durch Peer-Reviews und Elternbefragungen.

In Luxemburg spielen Prüferinnen und Prüfer beim Qualitätsmonitoring insofern eine Rolle, als sie sich bei der Erarbeitung des Schulentwicklungsplans mit den Schulen abstimmen. Sie helfen den Schulen bei der Beurteilung ihres Istzustands (Ergebnisse nationaler standardisierter Tests, sozioökonomischer Hintergrund der Kinder, ihre sprachliche Situation usw.), um einen Schulentwicklungsplan aufzustellen, in dem all diese Aspekte berücksichtigt sind. Inspektionen für non-formale Bildungsangebote befinden sich derzeit im Aufbau.

In den Niederlanden finden Inspektionen in der Kinderbetreuung in der Regel nach Bedarf statt. Jedes Jahr werden von den Inspektorinnen und Inspektoren stichprobenartig Betreuungsangebote geprüft, wobei der Schwerpunkt auf den Einrichtungs- und Umgebungsverhältnissen liegt.

In Norwegen werden Inspektionen von Kindergärten gemäß Artikel 16 des Kindergartengesetzes von den Kommunen durchgeführt. Für die eingesetzten Tools gibt es keine bestimmten Vorgaben, und entsprechend variieren die Tools. Die in der Tabelle für Norwegen aufgeführten Tools beziehen sich auf häufig eingesetzte Methoden. In der Regel beinhalten Inspektionen die Prüfung von internen Unterlagen der Einrichtungen, Gespräche und Befragungen durch die Inspektorinnen und Inspektoren sowie Checklisten. Die Ergebnisse von Befragungen sowie sonstige Informationen von Eltern fließen ebenfalls zu einem großen Teil in den Inspektionsprozess ein, entweder als Hintergrundinformation oder im Rahmen der Inspektion vor Ort.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Sehr häufig wird beim Monitoring der Angebotsqualität durch Inspektionen eine Kombination verschiedener Instrumente eingesetzt, sodass bei der Beurteilung der Qualität unterschiedliche Quellen berücksichtigt werden (siehe Tabelle 3.6). In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien und in Portugal beispielsweise verwenden die Inspektorinnen und Inspektoren in Kindergärten drei Methoden: Unterlagen, Gespräche und Beobachtung. In Finnland, Norwegen und Japan beispielsweise haben die Prüferinnen und Prüfer bei der Auswahl der Tools freie Hand, sodass es zwischen den Regionen erhebliche Unterschiede gibt. Gewöhnlich werden bei Inspektionen von Einrichtungen in Norwegen interne Unterlagen geprüft, und auch Gespräche, Checklisten und Befragungen werden eingesetzt. Darüber hinaus beziehen viele Inspektorinnen und Inspektoren die Ergebnisse aus Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern mit ein. In Luxemburg wird von den Inspektorinnen und Inspektoren nicht nur erwartet, dass sie Einrichtungen überprüfen, sondern auch, dass sie zu deren Verbesserung beitragen. Die Inspektorinnen und Inspektoren stimmen mit den Einrichtungen einen Entwicklungsplan ab und helfen den Einrichtungen bei der Bewertung ihres Istzustands, unter anderem auf Grundlage der Ergebnisse nationaler standardisierter Tests (sofern verfügbar), des sozioökonomischen Hintergrunds der Kinder und ihrer sprachlichen Situation.

Kasten 3.5. Der Einsatz von Bewertungsskalen in der Qualitätsbeurteilung in den USA

In den USA gibt es kein nationales Monitoringsystem für FBBE-Einrichtungen. Programme für 0- bis 5-jährige Kinder unterstehen der nationalen Regierung sowie zahlreichen Behörden auf Ebene der Bundesstaaten und Kommunen. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Qualität der Programme beschlossen die Bundesstaaten einen behördenübergreifenden Ansatz zur Verbesserung der Programme auf Systemebene, bei dem sogenannte Systeme zur Qualitätsbewertung und -verbesserung (Quality Rating and Improvement Systems, QRIS) zum Einsatz kommen. QRIS sind aus mehreren Komponenten bestehende Beurteilungen, mit denen sich die Programmqualität transparent und leicht verständlich darstellen lässt. Teilnehmende Einrichtungen werden zu allen Systemkomponenten bewertet, darunter Umsetzung von Programmstandards, Unterstützung der Programme bei der Qualitätsverbesserung, finanzielle Anreize und Fördermittel, Qualitätssicherung und Monitoring sowie Reichweite und Verbraucherbildung. Es wird eine Einstufung der Programme vorgenommen (oft 0 bis 5 Sterne oder Noten von 1 bis 4), die den Eltern, Geldgebern und sonstigen Akteuren dabei hilft, möglichst sachkundige Entschei-

dungen darüber zu treffen, welche Anbieter sie in Anspruch nehmen oder unterstützen möchten, und für die Anbieter Anreize für Verbesserungen schafft. Die QRIS beinhalten auch Unterstützung für die Programme, damit diese zunehmend höhere Standards erfüllen.

Zu Beginn, in den 1990er Jahren, erhielten QRIS oft Fördergelder vom US-Gesundheitsministerium und erreichten durch Vorschriften zu staatlichen Lizenzen für Kinderbetreuung, in denen Mindestanforderungen für die Gesundheit, Sicherheit und kindliche Entwicklung festgelegt waren, höhere Qualitätsniveaus. Später kamen die Lernfortschritte von Kindern als bewertungsrelevante Komponente hinzu. Seit 2012 werden staatliche QRIS durch das Programm *Race to the Top – Early Learning Challenge* (RTT-ELC) des Bildungsministeriums und des Gesundheitsministeriums der USA unterstützt, aus dem mittlerweile 20 Bundesstaaten Finanzierung erhalten. Für diese Zuschüsse müssen die Bundesstaaten ihre QRIS daraufhin überprüfen, ob die unterschiedlichen Niveaus der Programmqualität und das Ausmaß, in dem Änderungen der Qualitätsbewertung mit Fortschritten bei den Lernerfolgen, der Entwicklung und der Schulreife der Kinder zusammenhängen, in den Stufen des QRIS des Bundesstaats korrekt wiedergegeben sind. 2014 gab es 41 QRIS in 36 Bundesstaaten (gegenüber 26 im Jahr 2010).

Bundesstaat Maryland

Das QRIS von Maryland, Maryland EXCELS, verwendet eine fünfstufige Ratingstruktur zur Bewertung der Programme in verschiedenen Kategorien: *i*) Bewertungsskala und Zulassung, *ii*) Betriebserlaubnis und Ordnungsmäßigkeit, *iii*) Personalausstattung und berufliche Weiterbildung sowie *iv*) administrative Grundsätze und Verfahren. Die Erprobung der EXCELS-Programmstandards in der Praxis begann in Maryland im November 2012. Zu den 330 an der Erprobung beteiligten Programmen gehörten Kinderbetreuungseinrichtungen, Kindertagespflegeangebote, staatliche Einrichtungen zur Betreuung Unter-Fünfjähriger (*pre-kindergarten*) und Schulhorte, die sich freiwillig zur Teilnahme und zum Testen des Online-Systems bereit erklärten. Am 1. Juli 2013 wurde EXCELS in Maryland für die flächendeckende Teilnahme bereitgestellt. Die Zahl der teilnehmenden Programme stieg zwischen dem 1. Juli 2013 und dem 31. Dezember 2013 von 330 auf 1.579. Bis zum 31. Dezember 2013 hatten zudem 221 Programme ihre Bewertungen auf der Website von EXCELS veröffentlicht. Nach Auswertung der während der Praxiserprobung gesammelten Informationen wurde eine Überarbeitung der Programmstandards beschlossen. Zur Umsetzung der überarbeiteten Standards haben die aktuell an Maryland EXCELS teilnehmenden oder dort veröffentlichten Programme zwölf Monate Zeit. Maryland gehört zu den Bundesstaaten, die zur Förderung von Qualitätsverbesserungen, wie der Einhaltung der überarbeiteten Programmstandards, finanzielle Anreize, Weiterbildung und technische Hilfestellung anbieten.

Bundesstaat Washington

Das QRIS von Washington, *Early Achievers*, existiert seit 2012 und besteht aus fünf Stufen

in einer gemischten Bewertungsstruktur. Teilnahmefähig sind alle lizenzierten Betreuungseinrichtungen und Angebote der Kindertagespflege. Nach der Anmeldung werden die Programme in vier Kategorien bewertet: *i*) Lernfortschritte der Kinder, *ii*) Curriculum der Einrichtung, Lernumgebung und Interaktion, *iii*) berufliche Aus- und Weiterbildung sowie *iv*) Einbeziehung der Familien und Partnerschaft mit ihnen. Bis Ende 2013 hatte *Early Achievers* alle Regionen des Bundesstaates erreicht, es waren 2.011 Programme angemeldet, darunter 754 Kinderbetreuungseinrichtungen, 1.042 Kindertagespflegeangebote und 215 HHS Early Childhood Education and Assistance Programmes, die von insgesamt 60.719 Kindern besucht wurden. Washington hat zur Steigerung der Qualität ein umfassendes Schulungsmodell für alle FBBE-Programme entwickelt, wobei Programme mit einer Bewertung von 1 oder 2 intensivere Schulungen erhalten. Als Ergänzung zu den Schulungsmaßnahmen vor Ort wird derzeit auch ein virtuelles Schulungsmodell vom Bundesstaat entwickelt. Im Rahmen dieses virtuellen Modells werden die Teilnehmer Videos ansehen und hochladen können, in denen Fortschritte bei der Erreichung der Ziele zur Qualitätsverbesserung gezeigt werden.

Mit der Evaluation dieses Bewertungssystems wurde bereits begonnen; die abschließenden Ergebnisse sollen Anfang 2016 vorliegen. Beurteilt werden die Auswirkungen von *Early Achievers* mit Schwerpunkt auf den Lernfortschritten der Kinder, den Eltern- und Familienprofilen sowie der Organisation der Träger und Programme. Mithilfe dieser Evaluation will der Bundesstaat Washington besser verstehen, inwieweit die Standards und Qualitätsniveaus von *Early Achievers* mit den Lernfortschritten und der Schulreife der Kinder zusammenhängen und welche konkreten Komponenten der Standards die besten Rückschlüsse auf für die Schulreife relevante positive Lernfortschritte der Kinder zulassen. Zu den Teilnehmenden gehören zufällig ausgewählte Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder. Für die teilnehmenden Kinder werden standardisierte Methoden direkt durchgeführt und indirekte Bewertungen in Form von Berichten von Eltern und Trägern eingeholt. An bestehenden Einrichtungen werden Sekundärdaten gesammelt, um den längerfristigen Wissens- und Fertigkeitenzuwachs der Kinder zu beurteilen.

Quelle: Fallstudie des United States Department of Education, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Elternbefragungen

Elternbefragungen sind zugleich ein Monitoringverfahren und ein Tool. Sie erfolgen mittels Fragebögen mit offenen oder geschlossenen Fragen, die den Eltern zur Beantwortung vorgelegt werden. Zu den Themen zählen etwa das allgemeine Angebotsniveau und die Zufriedenheit der Eltern mit dem Angebot, aber auch konkretere Fragen zur Arbeit der Fachkräfte oder dazu, wie den Kindern das Angebot gefällt. Die Befragung oder der Fragebogen kann auch in einer Bewertungsskala bestehen, in der die Eltern bestimmte Aspekte der FBBE-Einrichtung beurteilen, beispielsweise „Weiterleitung von Informationen an die Eltern“ oder „Raumgröße“. Was bei Elternbefragungen in den OECD-Ländern überprüft wird, wurde weiter oben beschrieben.

In England (Vereinigtes Königreich) wurden Eltern in einer Befragung im Jahr 2011 gefragt, ob die Einrichtung ihrer Ansicht nach in der Lage war, die Entwicklung ihres Kindes zu fördern. Die überwiegende Mehrheit der Eltern gab an, dass die formale Kinderbetreuungseinrichtung ihrem Kind bei der Entwicklung aller Lern- und Entwicklungsbereiche des englischen Curriculums *Early Years Foundation Stage* (EYFS) half. Zwischen 78 % und 93 % der Eltern gaben an, ihrer Meinung nach fördere die Einrichtung die soziale und emotionale Entwicklung ihres Kindes, die Kommunikations-, Sprach- und Lese-/Schreibfähigkeit, die Problemlösungs-, Argumentations- und mathematische Kompetenz, das Weltwissen und das Verständnis der Welt, die motorische Entwicklung und die kreative Entwicklung.

Selbstevaluationen

In Tabelle 3.7 ist aufgeführt, welche Instrumente in den einzelnen Staaten und Regionalverwaltungen bei der Selbstevaluation der Angebotsqualität eingesetzt werden. Es gibt Überschneidungen bei den für die Selbstevaluation der Qualität des Angebots und der Fachkräfte (letztere wird in Kapitel 4 behandelt) genutzten Instrumenten, was wenig überraschend ist, da oft beides untersucht wird bzw. das Monitoring beider Bereiche aufeinander abgestimmt oder miteinander verbunden ist. Die Staaten und Regionalverwaltungen weisen darauf hin, dass es bei den Selbstevaluations-tools erhebliche Unterschiede zwischen den Angeboten gibt, da die Einrichtungen in den meisten Fällen selbst entscheiden können, welche Tools sie verwenden. Dies ist beispielsweise in Finnland, Neuseeland und Norwegen der Fall. Zudem werden Selbstevaluationen zwar häufig durchgeführt, sind in vielen Staaten und Regionalverwaltungen aber in der Regel nicht verbindlich (wobei sie es zum Beispiel in Slowenien sind). Die Daten in diesem Abschnitt und in Tabelle 3.7 beziehen sich deshalb auf die bei Selbstevaluationen am häufigsten eingesetzten Tools. In bestimmten Staaten liegen keine Daten bezüglich der am häufigsten verwendeten Tools vor, da Methoden und Tools für Selbstevaluationen nicht vorgeschrieben sind.

Häufig kommen bei Selbstevaluationen Eigenangaben zu Befragungen, Selbstreflexionen in Berichts- oder Tagebuchform und Checklisten zum Einsatz (in 12 von 19 Staaten und Regionalverwaltungen, in denen Selbstevaluationen durchgeführt werden). Auch Portfolios werden vergleichsweise häufig genutzt. So gaben 8 von 19 Staaten und Regionalverwaltungen an, dass sie eine verbreitete Methode der Selbstbeurteilung sind. Portfolios sind eine Zusammenstellung von Arbeiten der Leitung und der Fachkräfte, in Checklisten dagegen wird eine Liste von für die Angebotsqualität relevanten Bereichen abgedeckt, die bei der Selbstbeurteilung zu berücksichtigen sind. Video-Feedback wird bei Selbstevaluationen nicht oft eingesetzt.

Ein Beispiel für eine Methode der Selbstevaluation kommt aus den Niederlanden. Das niederländische Konsortium für Forschung zur Kinderbetreuung (Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek, NCKO), das die Wirkung und das Qualitätsniveau der Kinderbetreuung in den Niederlanden untersucht, hat mit dem „Qualitätsmonitor“ ein Instrument entwickelt, mit dem Kinderbetreuungseinrichtungen ihre eigene Qualität bewerten können. Die Ergebnisse dieses Monitors vermitteln einen Überblick über die Stärken und Schwächen eines Anbieters, wobei das Ziel in der

Qualitätssteigerung liegt. Der Monitor beurteilt die Interaktionen aller pädagogischen Fachkräfte, die Qualität der Betreuungsumgebung sowie strukturelle Aspekte des Angebots und setzt dabei Checklisten und Bewertungsnoten ein. Für die Schulung der leitenden Mitarbeiterinnen/-Mitarbeiter und Fachkräfte von Kinderbetreuungseinrichtungen in der Verwendung des Monitors wurden spezielle Schulungsmodulare entwickelt. Darüber hinaus gibt es Schulungen für die Analyse und Verbesserung der Fachkraft-Kind-Interaktion, die als zentrales Element für die frühkindliche Entwicklung gilt.

Tabelle 3.7. Zum Monitoring der Angebotsqualität verwendete Methoden/

Tools der Selbstevaluation

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Tools/Methoden				
		Befragungen zur Selbsteinschätzung	Selbstreflexionen (Berichts- oder Tagebuchform)	Portfolios	Checklisten	Video-Feedback
Australien	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Kinderbetreuungseinrichtungen (Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson und Kindertageseinrichtungen)				X	
Belgien-Französische Gemeinschaft	Vorschuleinrichtungen	Einrichtungen entscheiden über Einsatz von Tools				
	Kinderkrippen	Einrichtungen entscheiden über Einsatz von Tools				
Chile	Kindergärten	X				
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	X				
	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X			
Deutschland	Kindertageseinrichtungen	X	X	X	X	
Finnland	alle FBBE-Settings	Einrichtungen/Kommunen entscheiden über Einsatz von Tools				
Frankreich	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege	X	X			
Irland	Ganztagsbetreuung	a	a	a	a	a
Italien*	Krippen/Kindertagesstätten		X		X	
	Vorschulen	X	X		X	
Japan	Krippen	a	a	a	a	a
	Kindergärten	a	a	a	a	a
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	
Korea	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	
Luxemburg	Tageseltern		X			
	Kindertageseinrichtungen; Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung		X			
Mexiko	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI)	X	X			
	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)	X	X			

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Tools/Methoden				
		Befragungen zur Selbsteinschätzung	Selbstreflexionen (Berichts- oder Tagebuchform)	Portfolios	Checklisten	Video-Feedback
	obligatorische Vorschulerziehung					
Neuseeland*	alle FBBE-Settings	variiert je nach Einrichtung und innerhalb von Einrichtungen				
Niederlande*	alle FBBE-Settings	X				
Norwegen	alle FBBE-Settings	Einrichtungen/Kommunen entscheiden über Einsatz von Tools				
Portugal	Kinderkrippen	X				
	Krippe in häuslichem Setting	X				
	Kindergärten	X	X	X	X	
Schweden*	Vorschulen	X	X	X	X	X
	Vorschulklassen	X	X			
Slowakische Republik	Kindergärten	X		X	X	X
Slowenien*	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X	X	X	
Tschechische Republik*	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich - Schottland	alle FBBE-Settings	m	m	m	m	m

a = nicht zutreffend; m = fehlt

Anmerkungen: In der Tschechischen Republik können die Einrichtungen selbst entscheiden, welche Tools sie einsetzen. Alle in der Tabelle aufgeführten Methoden stehen den FBBE-Einrichtungen zur Selbstevaluation zur Verfügung, doch welche tatsächlich genutzt werden, kann je nach Einrichtung variieren.

In Frankreich werden unter Umständen je nach Regionen/Départements unterschiedliche Tools verwendet. Die Daten in der Tabelle verweisen auf häufig eingesetzte Tools.

In Italien können unter Umständen weitere Tools eingesetzt werden. In der Tabelle sind Informationen zu Tools aufgeführt, die ins Italienische übersetzt wurden und/oder von Universitäten zur Unterstützung von Einrichtungen bei deren Selbstevaluation eingesetzt werden. Die Angaben in der Tabelle sind nicht aus nationalen Erhebungen zum Monitoring der Qualität in FBBE-Einrichtungen entnommen. Es gibt in Italien keine nationalen Richtlinien für die Selbstevaluation von Vorschulen. Vorschulen, die eine Selbstevaluation ihrer Qualität vornehmen möchten, tun dies gewöhnlich auf freiwilliger Basis, manchmal mit Hilfe externer Partner wie Universitäten.

In Neuseeland werden in den Einrichtungen unterschiedliche Tools/Methoden angewandt, wobei Selbstevaluationsberichte häufig zum Einsatz kommen. Sie werden durchgeführt, bevor eine externe ERO-Prüfung stattfindet, und dienen als Tool der Selbstevaluation. Außerdem verwenden viele Einrichtungen die Evaluationsindikatoren des ERO und den Eigenbericht, den sie im Vorfeld einer externen ERO-Prüfung erstellen, als Tool zur Selbstevaluation. ERO steht für Education Review Office, das staatliche Amt Neuseelands für Prüfung und öffentliche Berichte zur Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung von Schülern in allen Schulen und FBBE-Angeboten Neuseelands.

In den Niederlanden können die Instrumente zwischen Regionen und Einrichtungen variieren. Die Daten in der Tabelle verweisen auf häufig eingesetzte Tools.

Für Schweden sind in der Tabelle Beispiele für verwendete Tools aufgeführt. In der Praxis können die eingesetzten Tools zwischen den Regionen und Einrichtungen variieren, da letztere selbst über die Tools entscheiden können.

In Slowenien kommen in den Kindergärten unterschiedliche Methoden der Selbstevaluation zum Einsatz. Die Kindergärten können alle in der Tabelle aufgeführten Tools nutzen, die tatsächlich eingesetzten können je nach Einrichtung unterschiedlich ausfallen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Durchführende Akteure beim Monitoring

Selbstevaluationen werden natürlich von den Fachkräften von FBBE-Einrichtungen und ihren Vorgesetzten oder anderen Führungskräften durchgeführt. Die Fachkräfte übernehmen durch ihre Einbindung in die Evaluation der Qualität eine aktive Funktion und werden zu Teilnehmerinnen und Teilnehmern, statt dass sie auf eine passive Rolle beschränkt werden. Auch wenn Selbstevaluationen beispielsweise in der Tschechischen Republik verpflichtend sind, sind die dabei verwendeten Methoden in der Regel nicht vorgeschrieben. In Elternbefragungen werden die Fragen von den Eltern beantwortet, aber normalerweise von den FBBE-Einrichtungen gestellt und sind je nach Einrichtung unterschiedlich, da es in den meisten Staaten keine nationalen Elternbefragungen gibt. Wer Inspektionen durchführt, ist dagegen oft weniger klar, auch wenn sie oft von nationalen Prüfbehörden oder Stellen vorgenommen werden, die an das für FBBE zuständige Ministerium oder die Ministerien angegliedert oder Teil davon sind.

In Tabelle 3.8 wird ein Überblick darüber gegeben, wer in den einzelnen Staaten und Regionalverwaltungen mit den Inspektionen betraut ist. Für bestimmte Einrichtungen bzw. in bestimmten Staaten und Regionalverwaltungen liegt die Zuständigkeit für das Monitoring dezentral bei den regionalen oder kommunalen Behörden. So werden Krippen und Kindertagesstätten beispielsweise in Italien von der Kommunalverwaltung und den örtlichen Gesundheitsbehörden geprüft. In Korea erfolgen Inspektionen in Kindergärten durch ein regionales oder kommunales Bildungsamt, das dem Bildungsministerium angehört. Daneben wurden 2005 in Korea Eltern-Monitoringgruppen eingeführt, die der Kommunalverwaltung unterstehen. Sie besuchen Kinderbetreuungseinrichtungen, beobachten und prüfen die laufenden Tätigkeiten und richten betreuungspolitische Empfehlungen an die Kommunalverwaltung (OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, 2012). In Deutschland liegt die Hauptverantwortung für das Qualitätsmonitoring in Kinderbetreuungseinrichtungen bei den Trägern selbst. Die meisten großen Versorgungsträger von FBBE betreiben ihr eigenes System zur Evaluation der Qualität, das oft Inspektionen beinhaltet. FBBE-Einrichtungen können sich für oder gegen ein Monitoring entscheiden, da es keine Pflicht zur Evaluation gibt und keine bestimmten Verfahren vorgeschrieben sind. Darüber hinaus betreiben die kommunalen Jugendämter in Deutschland ein System sogenannter Fachberater, die Kinderbetreuungseinrichtungen und Angebote der Kindertagespflege nicht inspizieren, sondern besuchen und beraten.

Tabelle 3.8. Zuständigkeiten für die Inspektion der Angebotsqualität

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Wer führt Inspektionen durch (bspw. staatliche Stelle/Prüfer)? (Angaben umfassen den Namen und die Steuerungsebene (national/ regional/ lokal etc.) der betreffenden Stelle(n))
Australien	alle FBBE-Settings	State Government Regulatory Authority (bundesstaatliche Regulierungsbehörde)
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Tagespflege im Haus der Tagespflege- person; Kindertageseinrichtungen Vorschuleinrichtungen	Agentur Pflegeinspektion (Flämische Gemeinschaft) Bildungsaufsichtsbehörde

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Wer führt Inspektionen durch (bspw. staatliche Stelle/Prüfer)? (Angaben umfassen den Namen und die Steuerungsebene (national/ regional/ lokal etc.) der betreffenden Stelle(n))
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kinderkrippe; Tagespflegepersonen; private Kinderbetreuungspersonen	für Betreuungseinrichtungen: Koordinatoren für Betreuung der Oeuvre Nationale de l'Enfance (ONE); für Tagespflege/private Kinderbetreuungspersonen: Berater der Oeuvre Nationale de l'Enfance (ONE)
Chile	kommunale Kindergärten; Kindergärten Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige; Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	JUNJI Agencia de la Calidad/ Superintendencia de Educación (Qualitätsagentur/oberste Aufsichtsbehörde für Bildung) (beide auf nationaler/zentraler Ebene)
Deutschland	Kindertagespflege Kindertageseinrichtungen	Fachberater der kommunalen Jugendämter Fachberater der kommunalen Jugendämter
Finnland	alle FBBE-Settings	regionale Verwaltungsstellen und Kommunen
Frankreich	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege	Ministère des Affaires sociales et de la Santé (Ministerium für Soziales und Gesundheit) in Kooperation mit Caisses d'allocations familiales, CAF (Familienkasse) und Protection maternelle et infantile, PMI (Amt für den Schutz von Mutter und Kind)
	Vorschule	Ministère de l'Éducation nationale (Bildungsministerium)
Irland	Ganztagsbetreuung	Child and Family Agency (zuvor Health Service Executive)
Italien	Krippe/Kindertagesstätte	kommunale Behörden, also bspw. regionale und kommunale Verwaltungen und örtliche Gesundheitsämter
	Vorschule	nationales Bildungsministerium über örtliche Dienststellen (regionale Schulbehörden)
Japan	m	m
Kasachstan	alle FBBE-Settings	örtliche Dienststellen für Bildungsaufsicht; Ministerium für Bildung und Wissenschaft; regionale Bildungsbehörden (alle 16 Regionen und 2 Städte) sowie regionale Behörden für Bildungsaufsicht
Korea	Kindertagesstätte	Korea Childcare Promotion Institute (Ministerium für Gesundheit und Soziales)
	Kindergärten	regionales/kommunales Bildungsamt (Bildungsministerium)
Luxemburg	Tageseltern; Kindertageseinrichtungen Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	regionale Akteure Prüferinnen und Prüfer (nationale Ebene), die dem nationalen Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend unterstehen
Mexiko	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI); obligatorische Vorschulerziehung	regionale/kommunale Bildungsbehörde
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	m
Neuseeland	alle FBBE-Settings	Education Review Office (ERO)
Niederlande	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson; Spielgruppen; Kinderbetreuung Kinderbetreuung und Spielgruppen/Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien	nationale Gesundheitsaufsichtsbehörde Aufsichtsbehörden für Gesundheit und Bildung
Norwegen	alle FBBE-Settings	Kommunalverwaltung
Portugal	Kinderkrippen; Tagespflegeperson; Krippe in häuslichem Setting Kindergärten	staatliche Regulierungsbehörde Prüferinnen/Prüfer (nationale Ebene)
Schweden	Vorschule; pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson); Vorschulklasse	Statens Skolinspektion (schwedische Schulaufsichtsbehörde, national) sowie regionale und kommunale Behörden
Slowakische Republik	Kindergärten	staatliche Schulaufsicht
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	The Inspectorate for Education and Sport (IESRS); Health Inspectorate The Inspectorate for Education and Sport (IESRS); Health Inspectorate

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	Wer führt Inspektionen durch (bspw. staatliche Stelle/Prüfer)? (Angaben umfassen den Namen und die Steuerungsebene (national/ regional/ lokal etc.) der betreffenden Stelle(n))
Tschechische Republik	Tageskrippen im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten private, nach dem Handelsgesetz gegrün- dete Kinderbetreuungseinrichtungen	Gesundheitsministerium tschechische Schulaufsichtsbehörde für diese Einrichtungen ist kein Monitoringsystem vorhanden
Vereinigtes Königreich- England	alle FBBE-Settings	Ofsted
Vereinigtes Königreich- Schottland	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden kommunale Krippen Tagespflegepersonen	Education Scotland; Care Inspectorate (Betreuungskomponente) Education Scotland Care inspectorate

m = fehlt

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Häufigkeit und Zeitpunkte des Monitorings der Angebotsqualität

In vielen Staaten ist die Häufigkeit des Monitorings der Angebotsqualität nicht gesetzlich vorge-schrieben, insbesondere nicht in Hinblick auf Selbstevaluationen. In den meisten Staaten und Re-gionalverwaltungen sind die letzten Monitoringergebnisse ausschlaggebend für die Häufigkeit zukünftiger Monitorings der Angebotsqualität (siehe Tabelle 3.9). Das ist beispielsweise in Chile der Fall, wo Einrichtungen mit mittelmäßigen bis schlechten Ergebnissen alle zwei bis vier Jahre neu evaluiert werden. Dagegen werden Einrichtungen mit sehr guten Ergebnissen weniger häufig geprüft; es können jedoch Besuche für Lernzwecke und zum Austausch bewährter Verfahren statt-finden. Ein ähnliches System gibt es in England (Vereinigtes Königreich), allerdings ist die Fre-quenz dort höher. Wenn die letzten Monitoringergebnisse „unzureichend“ sind, wird die Einrich-tung innerhalb von drei Monaten erneut geprüft und danach ein weiteres Mal innerhalb von sechs Monaten. Wenn das Ergebnis des letzten Monitorings auf „Verbesserungsbedarf“ lautet, wird die Einrichtung innerhalb eines Jahres erneut geprüft.

In Deutschland dagegen gibt es mit Ausnahme Berlins keine besonderen Vorschriften zur Häufig-keit von Monitorings. Das *Berliner Bildungsprogramm* verlangt, dass alle fünf Jahre eine externe Evaluation der FBBE-Einrichtungen durchgeführt wird. Interne Evaluationen werden als kontinu-ierlicher (alljährlicher) Prozess verstanden. In Italien wird ein Monitoring von staatlichen Vor-schulen in der Regel durch Beschwerden ausgelöst. Folglich wird die Angebotsqualität in diesen Schulen oft *ad hoc* geprüft. In Frankreich gibt es ebenfalls keine Vorschriften für die Häufigkeit von Monitorings der Angebotsqualität in Betreuungseinrichtungen, gewöhnlich finden sie aber alle zwei Jahre statt.

Tabelle 3.9. Häufigkeit des Monitorings der Angebotsqualität

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	häufiger als einmal pro Jahr	einmal pro Jahr	einmal jährlich bis alle zwei Jahre	alle zwei bis drei Jahre	je nach letzten Monitoring-ergebnissen	Sonstige
Australien	Tagespflege/häusliche Settings; Betreuungseinrichtung mit Hort; Vorschulen; Betreuung außerhalb der Schulöffnungszeiten gelegentliche Betreuung Vorschuleinrichtungen	m	m	m	m	X	m
Belgien-Flämische Gemeinschaft						X	
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kinderkrippe; Tagespflegepersonen Vorschule				X	X	
Chile*	kommunale Kindergärten; Kindergärten Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige; Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige		X			X	
Deutschland*	Kindertagespflege Kindertageseinrichtungen	m	m	m	m	m	m nur in Berlin gesetzlich geregelt
Finnland	alle FBBE-Settings	je nach Gemeinde/Region					
Frankreich	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege Vorschule				X		
Irland	Ganztagsbetreuung			X			
Italien*	alle FBBE-Settings						Häufigkeit nicht gesetzlich geregelt
Japan	Kindergärten Krippen	X	X				
Kasachstan*	alle FBBE-Settings						alle 5 Jahre
Korea*	alle FBBE-Settings				X		
Luxemburg	Tageseltern; Kindertageseinrichtungen Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X	X				
Mexiko	nationale Tagespflegeangebote für 1- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Eltern (SEDESOL); Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS) nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE)	X		X			

Staat/Regionalverwaltung	Art des Settings	häufiger als einmal pro Jahr	einmal pro Jahr	einmal jährlich bis alle zwei Jahre	alle zwei bis drei Jahre	je nach letzten Monitoring-ergebnissen	Sonstige
	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-Jährige (CENDI); institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF) obligatorische Vorschulerziehung		X				
Neuseeland	alle FBBE-Settings		X			X	
Niederlande*	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson; Spielgruppen; Kinderbetreuung; Spielgruppen und Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien		X			X	
Norwegen*	alle FBBE-Settings	nicht gesetzlich geregelt					
Portugal	Kinderkrippe; Tagespflegeperson; Krippe in häuslichem Setting Kindergärten		X			X	
Schweden	alle FBBE-Settings		X (intern)			X	Inspektionen: alle 5 Jahre
Slowakische Republik*	Krippen; Mütterzentren/Kinderzentren Kindergärten	m	m	m	m	m	m
Slowenien*	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)		X (Selbstevaluationen)			X	Inspektionen: alle 5 Jahre
Tschechische Republik	Tageskrippe im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten private, nach dem Handelsgesetz gegründete Kinderbetreuungseinrichtungen	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Vereinigtes Königreich-England*	alle FBBE-Settings					X	
Vereinigtes Königreich-Schottland	alle FBBE-Settings	X					

m = fehlt

Anmerkungen: In Chile ist für nicht registrierte oder nicht regulierte Einrichtungen nicht vorgeschrieben, wie oft Monitorings durchzuführen sind, doch JUNJI besucht alle Einrichtungen mindestens einmal pro Jahr. Die Häufigkeit von Besuchen durch die *Agencia de la Calidad* in registrierten/regulierten Einrichtungen hängt von den letzten Monitoringergebnissen jeder Einrichtung ab: Als „ungenügend“ oder „untere Mitte“ eingestufte Einrichtungen müssen mindestens alle zwei bzw. vier Jahre besucht werden. Einrichtungen, deren Leistung als „mittelmäßig“ eingestuft wurde, können besucht werden, wann immer die Agentur es für angemessen hält, jedoch weniger häufig als Einrichtungen mit den niedrigsten Bewertungskategorien. In Einrichtungen, deren Leistung als „hoch“ eingestuft wurde, finden keine weiteren Besuche zur Neubewertung statt, sondern nur zu Lernzwecken, wobei erfolgreiche Verfahren dokumentiert und an andere Einrichtungen weitergegeben werden sollen.

In Deutschland gibt es mit Ausnahme Berlins keine besonderen Vorschriften zur Häufigkeit von Monitorings. Das *Berliner Bildungsprogramm* verlangt, dass alle fünf Jahre eine externe Evaluation der FBBE-Einrichtungen durchgeführt wird. Interne Evaluationen werden als kontinuierlicher (alljährlicher) Prozess verstanden.

In Italien erfolgen Monitorings der Angebotsqualität staatlicher Schulen *ad hoc*, folglich gibt es keine Vorschriften zur Häufigkeit. In der Regel gehen dem Monitoring Beschwerden voraus. Das Monitoring der Angebotsqualität lizenzierter Vorschuleinrichtungen wird

stichprobenartig durchgeführt. Zur Häufigkeit von Monitorings in Einrichtungen für 0- bis 2-Jährige liegen keine landesweiten Informationen vor.

In Kasachstan führt der Ausschuss für die Kontrolle von Bildung und Wissenschaft alle fünf Jahre Monitoring durch. Darüber hinaus finden Monitorings im Bedarfsfall statt.

In Korea erfolgen alle drei Jahre Akkreditierungen im Bereich Kinderbetreuung sowie Kindergartenevaluierungen.

In den Niederlanden werden FBBE-Einrichtungen im Allgemeinen einmal jährlich geprüft, wobei die Häufigkeit bei gut abschneidenden Einrichtungen verringert werden kann.

In Norwegen ist die Häufigkeit von Inspektionen durch die Gemeinde nicht gesetzlich geregelt und variiert je nach Einrichtung. Die Frequenz interner Beurteilungen ist nicht explizit geregelt, sondern die Vorschriften verlangen einen „Jahresplan“ für den Kindergarten. Dieser Plan muss unter anderem Angaben zur Arbeit des Kindergartens an Betreuung, Bildung, Spiel und Lernen der Kinder enthalten und darlegen, wie die Vorgaben des Kindergartengesetzes zum Inhalt befolgt, dokumentiert und bewertet werden. Im Allgemeinen werden in Kindergärten in irgendeiner Weise jährliche Beurteilungen vorgenommen.

In der Slowakischen Republik ist die Häufigkeit interner Monitoringverfahren nicht gesetzlich vorgeschrieben, Inspektionen erfolgen je nach Thema (inhaltlicher Schwerpunkt) der im Inspektionsplan für das jeweilige Schuljahr enthaltenen Monitoringaufgabe.

In Slowenien muss jedes Jahr eine Selbstevaluation in den vom Kindergarten festgelegten Bereichen vorgenommen werden. In der Regel werden alle fünf Jahre reguläre Inspektionen durch das Kontrollamt der Republik Slowenien für Bildung und Sport (Inspektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport, IESRS) durchgeführt. Bei Verdacht auf illegale Aktivitäten wird eine außerordentliche Inspektion vorgenommen. Die Initiative für eine solche Inspektion geht von dem Kind und Schüler, einem Elternteil, dem Vormund, den Pflegeeltern, dem Elternrat, einem Vertreter der repräsentativen Kindergarten- oder Schulgewerkschaft oder den Fachkräften von Kindergarten bzw. Schule aus. Die Häufigkeit von Gesundheitsinspektionen wird auf Basis einer Risikobewertung festgelegt. Die Sicherheit des Spielplatzes wird jeden Tag von der Leitung kontrolliert, und einmal im Jahr muss eine Inspektion durch das Gesundheitsamt erfolgen.

In England (Vereinigtes Königreich) hängt die Häufigkeit des Monitorings der Angebotsqualität von den Ergebnissen früherer Monitorings ab. Wenn das letzte Monitoringergebnis als „unzureichend“ bewertet wurde, wird die Einrichtung innerhalb von drei Monaten erneut geprüft und danach ein weiteres Mal innerhalb von sechs Monaten. Wenn das Ergebnis des letzten Monitorings auf „Verbesserungsbedarf“ lautet, wird die Einrichtung innerhalb eines Jahres erneut geprüft.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Nutzung der Ergebnisse von Monitorings der Angebotsqualität

Die Ergebnisse des Monitorings der Angebotsqualität müssen in den meisten Staaten öffentlich gemacht werden; in mindestens 16 von 22 Staaten und Regionalverwaltungen sind die Ergebnisse öffentlich verfügbar (siehe Tabelle 3.10). Dies ist unter anderem der Fall in Australien, Irland, Portugal, der Slowakischen Republik und Schottland (Vereinigtes Königreich). Das neuseeländische Education Review Office stellt der Öffentlichkeit nationale Evaluationsberichte online zur Verfügung, zudem werden einige Berichte in Heftform veröffentlicht und allen FBBE-Einrichtungen zugeschickt. Die Rückmeldungen weisen darauf hin, dass die Ergebnisse dieser Berichte nützlich sind und zur Information für die Praxis sowie als Grundlage für Selbstevaluationen in FBBE-Einrichtungen verwendet werden. Die Französische Gemeinschaft in Belgien sowie Slowenien geben an, dass eine Zusammenfassung der allgemeinen Ergebnisse von Monitoringmaßnahmen öffentlich zugänglich ist. Dies gilt nicht für Monitoringergebnisse einzelner Einrichtungen; die entsprechenden Unterlagen bleiben intern. In Frankreich sind alle Monitoringberichte interne Dokumente, in Deutschland dagegen entscheidet jede Einrichtung selbst, ob die Ergebnisse veröffentlicht werden sollen. Die Ergebnisse von Monitoringmaßnahmen in flämischen Betreuungseinrichtungen sind, wie die von Monitorings der Angebotsqualität unter anderem in Mexiko und Norwegen, auf Anfrage erhältlich. In Norwegen beispielsweise wird auf kommunaler Ebene entschieden, ob die Inspektionsberichte veröffentlicht werden oder nicht, in der Regel werden sie jedoch auf Anfrage gemäß dem Gesetz über die Information der Öffentlich-

keit zur Verfügung gestellt, wobei die Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben gewährleistet sein muss.

In den Niederlanden werden alle Berichte über Inspektionen von Angeboten der Kinderbetreuung veröffentlicht. Inspektionsberichte basieren auf einer unangekündigten Inspektion durch das kommunale Gesundheitsamt (Gemeentelijke Gezondheidsdienst, GGD), bei der unter anderem geprüft wird, ob die Einrichtung die nationalen Qualitätsanforderungen bezüglich Fachkraft-Kind-Schlüssel und fachlicher Qualifikationen erfüllt. Nach der Inspektion erstellt die Inspektorin oder der Inspektor des GGD einen Bericht, der veröffentlicht werden muss.

Tabelle 3.10. Öffentliche Verfügbarkeit der Ergebnisse vom Monitoring der Angebotsqualität

Staat/Regionalverwaltung	Veröffentlichung der Ergebnisse vom Monitoring der Angebotsqualität		
	Ergebnisse müssen veröffentlicht werden	Ergebnisse werden auf Anfrage veröffentlicht	Ergebnisse werden nicht veröffentlicht (Dokumente bleiben intern)
Australien	X		
Belgien-Flämische Gemeinschaft	X (Vorschulbereich)	X (Betreuungseinrichtungen)	
Belgien-Französische Gemeinschaft	X (allgemeine Ergebnisse)		X (Einzelergebnisse)
Chile	X		
Deutschland	Träger entscheidet, ob Ergebnisse veröffentlicht werden		
Finnland*	nicht gesetzlich geregelt		
Frankreich			X
Irland	X		
Italien*			X
Japan	m	m	m
Kasachstan		X	
Korea	X		
Luxemburg	X (Kindertageseinrichtungen und Tageseltern)		X (FBBE-Programme und Vorschulerziehung)
Mexiko	X (nur im Bereich der obligatorischen Vorschulerziehung)	X	
Neuseeland	X		
Niederlande	X		
Norwegen*		X (Inspektionen)	
Portugal	X		
Schweden	X		
Slowakische Republik	X		X (Einzelergebnisse)
Slowenien*	X (allgemeine Ergebnisse)		
Tschechische Republik	X		
Vereinigtes Königreich-England	Ofsted (Inspektionen) entscheidet über Veröffentlichung von Berichten; in der Regel erfolgt aber eine Veröffentlichung		
Vereinigtes Königreich-Schottland	X		

m = fehlt

Anmerkungen: In Finnland gibt es keine gesetzlichen Vorgaben zur Veröffentlichung von Monitoringergebnissen, gewöhnlich werden sie jedoch veröffentlicht.

In Italien werden Einzelheiten zum Monitoring in der Regel nicht öffentlich gemacht, sondern bleiben interne Dokumente.

In Norwegen werden die Ergebnisse interner Selbstevaluierungen nur den Eltern und Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern zur Verfügung gestellt.

In Slowenien werden die Monitoringergebnisse des Kindergartens nur an den Kindergarten selbst geschickt und nicht veröffentlicht. Gemäß Schulinspektionsgesetz muss das Kontrollamt dem Minister allerdings einen jährlichen Bericht vorlegen, der auf der Website veröffentlicht wird, auch wenn dieser Bericht keine Angaben zu den einzelnen Kindergärten enthält, sondern die Ergebnisse in zusammengefasster Form darstellt.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

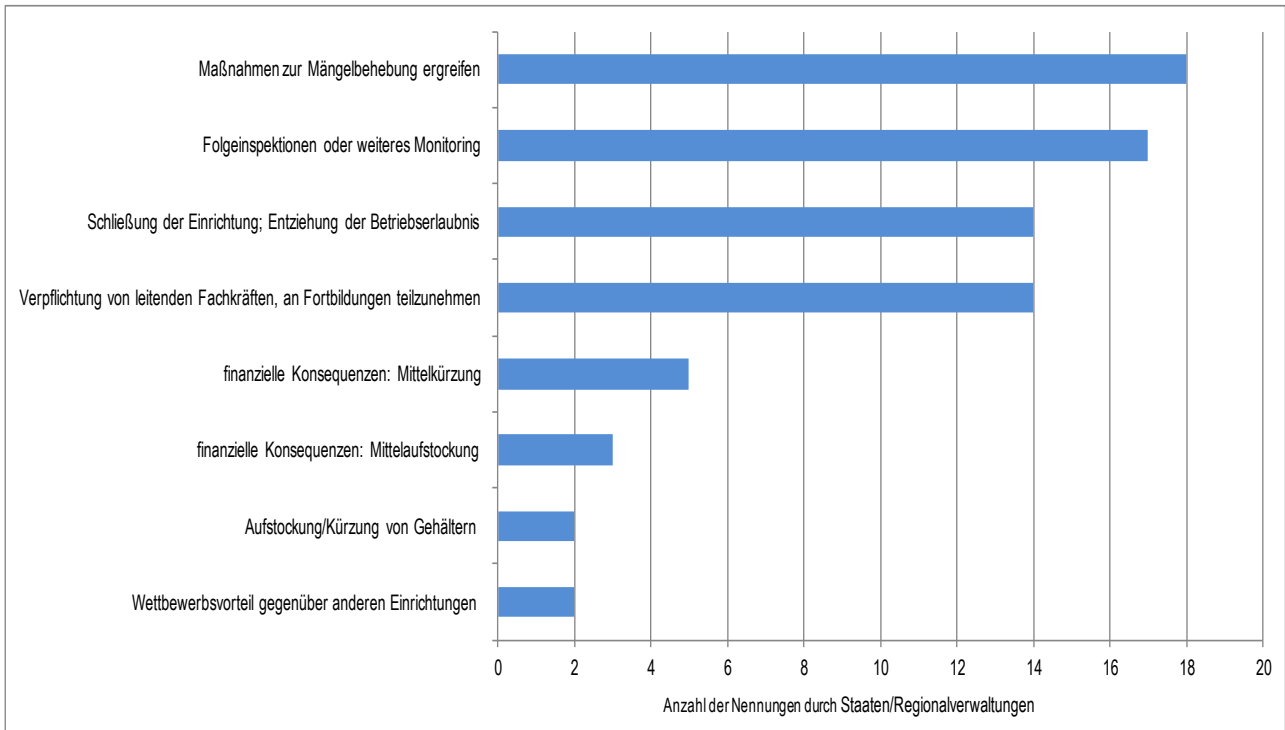
Die am häufigsten mit den Ergebnissen von Monitorings der Angebotsqualität verbundenen Konsequenzen (siehe Abbildung 3.3) bestehen darin, dass die Einrichtung oder die Fachkräfte Maßnahmen zur Behebung der Mängel ergreifen müssen (so zum Beispiel in Kasachstan, Luxemburg und den Niederlanden), Folgeinspektionen oder andere Monitoringmaßnahmen durchgeführt werden (wie in Neuseeland) oder, in extremen Fällen, die Einrichtung geschlossen bzw. ihre Betriebslaubnis nicht verlängert wird. Dies ist beispielsweise der Fall in der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft in Belgien, in Italien, in Norwegen (siehe eine ausführliche Fallstudie zum Monitoringsystem und seinen Konsequenzen in Bergen in Kasten 3.3) und Schweden. In Irland hätte die Kontrollbehörde vor 2013 über die Gerichte gehen müssen, um eine FBBE-Einrichtung zu schließen, was ein kompliziertes und langwieriges Verfahren darstellte. 2013 wurden gesetzliche Regelungen eingeführt, wonach finanzielle Sanktionen verhängt werden können, wenn eine Einrichtung gegen Vorschriften verstößt. Die irischen Behörden betrachten dies als eine Verbesserung gegenüber dem alten System.

Darüber hinaus ist es relativ verbreitet, Fachkräfte und/oder die Einrichtungsleitung auf Basis von Monitoringergebnissen zu Fortbildungsmaßnahmen zu verpflichten. Wenn in Luxemburg Mängel festgestellt werden, erhält die betreffende Einrichtung Unterstützung bei der Behebung der Probleme in Form von beruflichen Weiterbildungen, einem Fortbildungsplan für sämtliche Fachkräfte oder durch regelmäßige Unterstützung durch eine Expertin/einen Experten für einen bestimmten Zeitraum (siehe Tabelle 3.11 und Abbildung 3.3).

Finanzielle Konsequenzen (sei es eine Aufstockung oder Reduzierung der bereitgestellten Mittel) sind mit den Monitoringergebnissen gewöhnlich nicht verbunden. Allerdings können Einrichtungen in Korea bei positiven Inspektionsergebnissen zusätzliche Gelder erhalten, und die Budgets von Trägern in Mexiko können bei schlechtem Abschneiden gekürzt werden. In der Tschechischen Republik erhalten private Kindergärten einen Teil ihrer Finanzierung vom Staat (staatliche Kindergärten werden vollständig über die öffentliche Hand finanziert). Wenn private Kindergärten bei der tschechischen Schulinspektion mit einer durchschnittlichen oder besseren Bewertung abschneiden, können sie zusätzlich eine (vollständige) Finanzierung ihrer Betriebskosten erhalten. In anderen Staaten wie Neuseeland haben die für Inspektionen zuständigen Stellen keine Befugnis zur Verhängung finanzieller Sanktionen. Monitoring führt selten zu einer höheren oder niedrigeren Vergütung von leitenden FBBE-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, und Einrichtungen, die gut abschneiden, gewinnen dadurch selten einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen FBBE-Einrichtungen. In Familienzentren in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) können die Träger durch Monitoring allerdings ein Gütesiegel erhalten, an dem die Eltern Einrichtungen mit guter

Leistung erkennen können. Dies kann einen Wettbewerbsvorteil für diese Träger bedeuten; ob dies tatsächlich der Fall ist, wurde bislang jedoch nicht belegt.

Abbildung 3.3. Konsequenzen des Qualitätsmonitorings in FBBE-Einrichtungen



Die Konsequenzen des Monitorings der Angebotsqualität sind entsprechend der Zahl der Nennungen durch die Staaten und Regionalverwaltungen in absteigender Reihenfolge aufgeführt.

Quelle: Tabelle 3.11. OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle 3.11. Konsequenzen der Ergebnisse von Monitorings der Angebotsqualität

Staat/Regionalverwaltung	Verpflichtung, Maßnahmen zur Mängelbehebung zu ergreifen	Verpflichtung der Einrichtungslleitung/Fachkräfte, an Fortbildungen teilzunehmen	Folgeinspektionen oder weitere Monitoringmaßnahmen	finanzielle Konsequenzen: Mittelkürzung	finanzielle Konsequenzen: Mittelaufstockung	Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Anbietern	Aufstockung oder Kürzung der Gehälter aufgrund von Monitoringergebnissen	Schließung der Einrichtung/ des Angebots oder Entziehung der Betriebserlaubnis
Australien	X	X	X			X		X
Belgien-Flämische Gemeinschaft	X		X					X
Belgien-Französische Gemeinschaft	X	X	X	X				X
Chile	X	X					X	
Deutschland	X							
Finnland		X	X					

Staat/Regionalverwaltung	Verpflichtung, Maßnahmen zur Mängelbehebung zu ergreifen	Verpflichtung der Einrichtung/Leitung/Fachkräfte, an Fortbildungen teilzunehmen	Folgeinspektionen oder weitere Monitoringmaßnahmen	finanzielle Konsequenzen: Mittelkürzung	finanzielle Konsequenzen: Mittelaufstockung	Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Anbietern	Aufstockung oder Kürzung der Gehälter aufgrund von Monitoringergebnissen	Schließung der Einrichtung/ des Angebots oder Entziehung der Betriebserlaubnis
Frankreich	X	X	X					X
Irland								
Italien	X							X
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Kasachstan	X	X	X		X			X
Korea	X		X		X	X		
Luxemburg	X	X	X	X				X
Mexiko	X	X	X	X				X
Neuseeland			X					X
Niederlande	X	X	X					X
Norwegen								X
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	X		X					X
Slowakische Republik	X	X	X	X			X	X
Slowenien	X	X	X					
Tschechische Republik	X	X	X		X			X
Vereinigtes Königreich-England	X	X	X	X				
Vereinigtes Königreich-Schottland	X	X	X					

m = fehlt

Anmerkungen: Die Daten für die Flämische Gemeinschaft in Belgien beziehen sich auf Kindertagesstätten und Vorschuleinrichtungen.

In Finnland sind die mit Monitoring verknüpften Konsequenzen nicht auf nationaler Ebene festgelegt, sondern darüber wird von den Kommunen entschieden. In der Tabelle sind mögliche mit den Monitoringergebnissen verknüpfte Konsequenzen aufgeführt, in der Praxis sind jedoch zwischen den Kommunen Unterschiede möglich.

In Italien ist eine Schließung von Einrichtungen theoretisch möglich, in der Praxis jedoch eher unüblich.

Die Daten für Luxemburg beziehen sich auf Kindertagesstätten und Angebote der Kindertagespflege. Bei FBBE-Programmen und Vorschulbildung besteht die einzige mögliche Konsequenz der Monitoringergebnisse in der Durchführung von Folgeinspektionen oder anderen Monitoringmaßnahmen.

In Schottland (Vereinigtes Königreich) sind in Ausnahmefällen weitere Konsequenzen möglich.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Das Monitoring der Angebotsqualität kann unterschiedliche Folgen und Ergebnisse haben, beispielsweise für das Qualitätsniveau oder für das Zusammentragen von qualitätsbezogenem Wissen. Zwar ist dieser Bereich noch unzureichend erforscht, einige Staaten und Regionalverwaltungen stellten jedoch bestimmte nützliche Ergebnisse fest, die mit Monitoringverfahren in Verbindung gebracht werden konnten. In Neuseeland etwa sind Eltern besser über die Qualitätsniveaus von FBBE-Einrichtungen informiert, auch weil die Monitoringberichte im Internet veröffentlicht werden. Portugal kam zu dem Ergebnis, dass FBBE-Einrichtungen durch Monitoring stärker für die Qualität der kindlichen Lernerfahrungen verantwortlich gemacht werden. Kasachstan weist darauf hin, dass durch Monitoring die Qualität der (weitgehend) staatlichen Angebote steigen

würde, weil bessere Standards bestünden und Fachkräfte besser ausgebildet seien. Bei den Einrichtungen in privater Trägerschaft steht Kasachstan jedoch vor Herausforderungen, da diese den nationalen Qualitätsstandards vielfach nicht entsprechen. Kasachstan hofft, dieses Problem durch Fortbildungsmaßnahmen für Fachkräfte und Leitungen privater FBBE-Einrichtungen zu den Monitoringstandards zu lösen.

Das Monitoring der Angebotsqualität wirkt sich auch auf politischer Ebene aus. Slowenien merkte an, dass unter anderem durch Monitoring die große Bedeutung von frühkindlicher Bildung unterstrichen wird, was dazu beitrug, trotz der hohen Kosten hohe strukturelle Standards aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus erhält die Politik dadurch Informationen darüber, welche Bereiche zusätzliche Finanzierung oder Verbesserung erfordern oder verdienen.

Nach Auffassung der Tschechischen Republik trägt das Monitoring der Angebotsqualität auch zur Transparenz des Systems bei, wohingegen Mexiko anmerkt, dass bei der Transparenz des FBBE-Systems und der Frage, welche Monitoringergebnisse konkret veröffentlicht werden, Probleme bestehen. Staaten und Regionalverwaltungen mit einem sehr dezentral organisierten Monitoringsystem (wie Finnland) haben mit dem Fehlen eines einheitlichen Monitoringsystems zu kämpfen. Dies ist besonders in Deutschland ein Problem, da in jedem Bundesland von den FBBE-Einrichtungen andere Standards einzuhalten sind.

Mexiko und Frankreich merken an, dass sie Schwierigkeiten damit haben, das Monitoring für die Verbesserung der Lernfortschritte von Kindern anzupassen und beispielsweise in mexikanischen Betreuungseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS) Verfahren zu deren Bewertung zu entwickeln. Schließlich weisen mehrere Staaten und Regionalverwaltungen darauf hin, dass Prüferinnen/Prüfer und Inspektorinnen/Inspektoren besser ausgebildet sein müssen und dass die Einbindung der Eltern in das Monitoring noch nicht umfassend umgesetzt wurde.

Kasten 3.6. Die Beratungsfunktion von Inspektionen in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien

Die Rolle der flämischen Aufsichtsbehörde für Vorschuleinrichtungen und Kindergärten beschränkt sich nicht darauf, Sanktionen zu verhängen, sondern soll vor allem auch für gute Leistungen sorgen. Wenn Mängel festgestellt werden, besteht das Hauptanliegen darin, zu gewährleisten, dass die Qualität der Vorschulen das gewünschte Niveau erreicht. Wenn eine Vorschuleinrichtung in ihrem Zulassungsverfahren negatives Feedback bekommt, erhält sie die Möglichkeit, einen Maßnahmenplan vorzulegen und kann dabei die Einrichtungen der Bildungsberatung um Unterstützung bitten. Die Aufsichtsbehörde setzt sich aus einem Team aus Inspektorinnen und Inspektoren mit unterschiedlichen Fachrichtungen zusammen, das Entscheidungen gemeinsam fällt. Damit kann die Aufsichtsbehörde ihre Aufgabe der Qualitätskontrolle erfüllen und ihr Ziel verfolgen, den Vorschulen gezielteres Feedback zu geben, das kritisch, aber zugleich auch konstruktiv und positiv ist. Wenn festgestellt wird, dass bestimmte Mängel oder

Aspekte besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, begründet die Aufsichtsbehörde diese Beobachtungen systematisch, um den Einrichtungen Ansatzpunkte für die Verbesserung zu liefern. Informationen aus dem Inspektionsbericht stehen allen Vorschulen zur Verfügung, sodass diese ihre Arbeit proaktiv überprüfen, sich selbst mit anderen vergleichen und von anderen lernen können. Die Aufsichtsbehörde und die Beratungsdienste unterstützen die Einrichtungen dabei und helfen ihnen bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung. Somit ist die Aufsichtsbehörde ein Instrument für kontinuierliche Qualitätskontrolle und -verbesserung.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Anmerkung

1. In allen 24 Staaten und Regionalverwaltungen, die unsere Fragen beantworteten und an der Studie teilnahmen, wird die Angebotsqualität in FBBE-Einrichtungen systematisch geprüft.

Literaturhinweise

- Cubey, P. und Dalli, C. (1996), *Quality Evaluation of Early Childhood Education Programmes*, Occasional Paper No. 1, Institute for Early Childhood Studies, Wellington, New Zealand.
- Edwards, C. P., Sheridan, S. M. und Knoche, L. (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*, Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools, University of Nebraska, Lincoln, NE.
- Gatt, S., Ojala, M. und Soler, M. (2011), „Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED“, *International Studies in Sociology of Education*, Bd. 21, Nr. 1, S. 33-47.
- Harms, T. und Clifford, R.M. (1994), *SOVASI - Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia* [Skala für die Beobachtung und Evaluation von Vorschulen], (italienische Anpassung von M. Ferrari und A. Gariboldi), Edizioni Junior, Bergamo.
- Harms, T., Cryer, D. und Clifford, R. M. (1992), *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*, [Skala für die Evaluation von Kindertagesstätten und Einrichtungen der Kleinkinderbetreuung] (italienische Anpassung von M. Ferrari und P. Livraghi), Franco Angeli, Mailand.
- Hidalgo, N. M., Epstein, J. K. und Siu, S. (2002), „Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective“, in J. A. Banks und C. A. Banks (Hrsg.), *Handbook of Multicultural Education*, Macmillan, NY.
- Lee, J.-H. und Walsh, D. J. (2004), „Quality in early childhood programs: Reflections from program evaluation practices“, *American Journal of Evaluation*, Bd. 25, Nr. 3, S. 351-373.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.
- Marjanovič Umek, L. (2014), „The structural quality of preschools: How it influences process quality and children's achievements“, *Journal of Contemporary Educational Studies*, Nr. 2, S. 11-23.
- Matthews, P. und Sammons, P. (2004), *Improvement Through Inspection: An Evaluation of the Impact of Ofsted's Work*, Office for Standards in Education, London.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2010), *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) Toolkit*, NAEYC, Washington, D.C.

- Norris, D. J., Dunn, L. und Eckert, L. (2003), *Reaching for the Stars*, Center Validation Study Final Report, Early Childhood Collaborative of Oklahoma, Stillwater, OK.
- Norris, D. J. und Dunn, L. (2004), *Reaching for the Stars*, Family Child Care Home Validation Study Final Report, Early Childhood Collaborative of Oklahoma, Stillwater, OK.
- OECD (2012), *Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, OECD Publishing, Paris, http://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/starting_strong_iii_deutsche_version.pdf.
- OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung (2012), *Draft Position Paper of the Thematic Working Group on Monitoring Quality*, Hintergrunddokument anlässlich des 12. OECD-Netzwerktreffens zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, OECD, Paris.
- Ofsted (2013), *The Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills: Early Years 2012/13*, Ofsted, London.
- Tout, K., Zaslow, M., Halle, T. und Ferry, N. (2009), „Issues for the next decade of quality rating and improvement systems“, *Issue Brief No. 3*, Office of Planning, Research and Education, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC.
- Weiss, H., Caspe, M. und Lopez, M. E. (2008), „Family involvement promotes success for young children: A review of recent research“, in M. M. Cornish (ed.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*, Information Age Publishing, Plymouth.
- Zellman, G.L., Perlman, M., Le, V.-N. und Setodji, C. M. (2008), *Assessing the Validity of the Qualistar Early Learning Quality Rating and Improvement System as a Tool for Improving Child-Care Quality*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Anhang A3

Tools für das Monitoring der Angebotsqualität

Tabelle A3.1. Tools für das Monitoring der Angebotsqualität

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Assessment Profile for Early Childhood Program (APECP)*</i>	USA	0- bis 12-Jährige	X	X	frühkindliche Bildung; Schulprogramme; Kindertagespflege	Ermittlung der Stärken eines Programms; Feststellung möglicher Verbesserungsbereiche; Zulassung/ Betriebserlaubnis	Beobachtungs-Checkliste	Kategorien: zeitliche Planung, Lernumgebung, Sicherheit und Gesundheit, curriculare Ansätze, Individualisierung, Interaktion; institutionelle Settings: Programmverwaltung, Personal, Verpflegung, Gebäude, Programmentwicklung; Tagespflege: Interaktion, Lernumgebung, Gesundheit und Ernährung, Sicherheit, Außenumgebung, fachliche Aufgaben	Quality Assist	www.qassist.com/pages/research-and-evaluation
<i>Referenzrahmen Context, Input, Process, Output (CIPO referentiekader)</i>	Belgien - Flämische Gemeinschaft	3- bis 6-Jährige (auch für Bildungseinrichtungen für ältere Kinder verwendet)	X		Vorschulbildung für 3- bis 6-Jährige, Grundschule	Inspektion der Qualität einer Einrichtung zwecks Analyse, ob Einrichtungen den Bedürfnissen von Kindern/Schülern gerecht werden, und für Empfehlungen und Beratung zu Verbesserungsmöglichkeiten	Checkliste (Liste von Indikatoren, die bei der Inspektion geprüft werden)	Rahmenbedingungen wie Gebäude und Verwaltung; Inputs wie Charakteristika der Fachkräfte sowie der Kinder/Schüler; Prozess: allgemeine Strategien, Personalpolitik, Logistik, pädagogischer Ansatz; Outputs wie Zufriedenheit des Kindes, der Fachkräfte und sonstiger Partner/Akteure, Kindeswohl und kindliche Entwicklung	Unterrichtsaufsichtsbehörde der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (<i>Onderwijsinspectie</i>)	www.ond.vlaanderen.be/inspectie/opdrachten/dorlichten/extra-info.htm

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R)*</i>	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	gewöhnlich 2,5- bis 5-Jährige	X		Kindergarten, Vorschule, Betreuungs-umgebung	Beobachtung der Prozessqualität; Information; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programmverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (43 Merkmale in 7 Kategorien) Einsatzbereiche der Skala: Kontrolle durch Programm-direktoren und Programmverbesserung, Monitoring durch externe Stellen, Selbstbeurteilung der Fachkräfte, Ausbildung von Fachkräften	Raum und Einrichtung individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder Sprach/ Argumentationsaktivitäten Interaktion Programmstruktur Eltern und Fachkräfte	Harms, Clifford, Cryer/Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info
<i>Early Childhood Environment Rating Scale Third Edition (ECERS-3)*</i>	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	gewöhnlich 3- bis 5-Jährige	X		Kindergarten, Vorschule, Betreuungs-umgebung	Beobachtung der Prozessqualität in Hinblick auf die Fachkraft-Kind-Interaktion und Umgebungs-vorschriften; Informationen; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programmverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (35 Merkmale in 6 Kategorien) Einsatzbereiche der Skala: Kontrolle durch Programm-direktoren und Programmverbesserung, Monitoring durch externe Stellen, Selbstbeurteilung der Fachkräfte, Ausbildung der Fachkräfte; Qualitätsbewertungs- und Qualitätsverbesserungs-systeme der USA	Raum und Einrichtung individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder Sprache und Lesen/Schreiben Lernaktivitäten Interaktion Programmstruktur	Harms, Clifford, Cryer / Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO)*</i>	Ohio (USA)	3- bis 8-Jährige	X		frühkindliche Bildung (early childhood classrooms), Vorschulunterricht (pre-K classrooms, K-3 classrooms)	Bewertung der Unterrichtspraxis, der Qualität der Klassen-/Gruppenraumumgebung; Programmverbesserung und berufliche Weiterbildung	Beobachtung im Klassenraum, Gespräche mit Fachkraft/ Fachkräften (durchgeführt von Vorgesetzten, Schulleitern, Wissenschaftlern, Programmdirektoren, Verwaltungsmitarbeitern und/oder Fachkräften)	Curriculum, Bücher und Lesen, Sprachumgebung, Unterrichtsstruktur, Druckschrift und frühes Schreiben	Brookes Publishing	www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/ellco/
<i>ECERS-E: Four Curricular Subscales Extension zum Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*</i>	Vereinigtes Königreich, USA	3- bis 5-Jährige	X		Vorschulbildung und -betreuung	Bereitstellung zusätzlicher Informationen zum Curriculum der Betreuungsangebote	Beobachtung anhand einer Skala	Lese-/Schreibfähigkeit, Mathematik, Wissenschaft und Umwelt, Diversität	Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart/ Teachers' College Press	www.ecersuk.org/4.html
<i>Effective Early Learning Programme (EEL)*</i>	Vereinigtes Königreich, Portugal, Niederlande, Australien	0- bis 7-Jährige	X		FBBE-Einrichtungen (mit Bildungsverpflichtung)	Evaluation und Vergleich der kindlichen Lernqualität; Verbesserung der Qualität und Effektivität des Lernens (vier Stufen: Evaluation, Maßnahmenplanung, Verbesserung, Reflexion)	Selbstevaluation einschließlich: Beobachtung von Kindern und Erwachsenen, Prüfung von Unterlagen, Fragebögen, Befragungen von Eltern, Kindern und Kollegen (Fachkräfte, die mit einem externen EEL-Berater arbeiten, in Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern)	Signale für Beteiligung des Kindes: Konzentration, Kreativität, Energie, Ausdauer, Genauigkeit, Gesichtsausdruck und Körperhaltung, Reaktionszeit, sprachliche Äußerung Beteiligung der Erwachsenen: Sensibilität, Anregung, Selbständigkeit	Prof. Christine Pascal, Prof. Tony Bertram (Centre for Research in Early Childhood); aufbauend auf Arbeiten von Prof. F. Laevers (Universität Löwen, Belgien)	www.crec.co.uk/

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
							Beobachtungstechniken: <i>Child Involvement Scale</i> (Beobachtung mit Fokus auf den Kindern) und <i>Adult Engagement Scale</i> (Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern)	Sonstiges: Aus- und Weiterbildung, Curriculum, Fachkraftschlüssel, Unterrichtsstile, Interaktion, Räumlichkeiten, Planungs- und Bewertungsverfahren, Tagesprogramme, Partnerschaft Elternhaus/Schule, Chancengleichheit, Verfahren der Qualitätskontrolle		
<i>Evaluación Indicativa de Desempeño</i> (indikative Leistungsevaluation)	Chile	3- bis 18-Jährige	X		Vorschulbildung für 3- bis 5-Jährige (<i>colegios</i>), Vorschulbildung für 4- bis 5-Jährige (<i>escuelas</i>), Grund- und Sekundarschulbildung	Stärkung der institutionellen und Selbstevaluationsfähigkeiten der Bildungseinrichtungen Anleitung für die Erarbeitung der Verbesserungspläne Förderung der kontinuierlichen Verbesserung des Bildungsangebots	Inspektionen (durch die nationale Qualitätsagentur) Informationsanfragen (durch die nationale Qualitätsagentur) Befragungen, Fokusgruppen, Fragebögen und weitere, wenn von der nationalen Qualitätsagentur als zweckmäßig erachtet	Leitung, Pädagogik, Aus- und Weiterbildung für Schüler, Verwaltung von Personal-, Finanz- und Bildungsressourcen	Bildungsministerium	http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
<i>Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition</i> (FCCERS-R)*	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	0- bis 12-Jährige		X	Programme der Kindertagespflege	Beobachtung der Prozessqualität; Information; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programmverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (38 Merkmale in 7 Kategorien)	Raum und Einrichtung individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder Zuhören und Sprechen Aktivitäten Interaktion Programmstruktur Eltern und Träger	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)*</i>	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	bis 30 Monate	X		Einrichtungsbasierte Kinderbetreuungsprogramme	Beobachtung der Prozessqualität; Information; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programmverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (39 Merkmale in 7 Kategorien) Einsatzbereiche der Skala: Kontrolle durch Programmleitenden und Programmverbesserung, Monitoring durch externe Stellen, Selbstbeurteilung der Fachkräfte, Ausbildung von Fachkräften	Raum und Einrichtung individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder Zuhören und Sprechen Aktivitäten Interaktion Programmstruktur Eltern und Fachkräfte	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info
<i>Kindergarten-Einschätz-Skala, revidierte Fassung (KES-R)</i>	Deutschland	3- bis 5-Jährige	X		Kindergarten	Beurteilung und Unterstützung der pädagogischen Qualität im Bereich der Bildung, Pädagogik und Betreuung	Beobachtungen anhand einer Bewertungsskala mit Bewertungsindikatoren im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich; Befragungen (durch einen geschulten Beobachter; kann zur Selbst- wie zur externen Beurteilung eingesetzt werden)	Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung und Pflege der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, Fachkraft-Kind- und Kind-Kind-Interaktion, Planung und Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Situation der Fachkräfte und Kooperation mit den Eltern	deutsche Adaption der ECERS-Skalen durch Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach/Comelsen Scriptor	www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html
internes Monitoring-Instrument <i>Kita!Plus*</i>	Rheinland-Pfalz (Deutschland)	0- bis 5-Jährige	X		Kindertagesstätten	Evaluation der Qualitätsentwicklung; Erhöhung der Qualität in FBBE-Einrichtungen	Interne Selbstevaluationen (sowie zusätzlich Gespräche, Gruppendiskussionen, Fachtagungen)	Zusammenarbeit zwischen FBBE-Einrichtungen und Eltern sowie Familien; Aspekte des Sozialraums	Hochschule Koblenz/Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz	https://kita.rlp.de/index.php?id=673
<i>Krippen-Skala (KRIPS-R)</i>	Deutschland, Österreich,	0- bis 2-Jährige	X		Krippen	Beurteilung und Unterstützung der	Beobachtungen anhand einer	Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung	deutsche Adaption der ITERS-R-	www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrich-

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
	Schweiz					pädagogischen Qualität im Bereich der Bildung, Pädagogik und Betreuung	Bewertungsskala mit Bewertungsindikatoren im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich; Befragungen (durch einen geschulten Beobachter; kann zur Selbst- wie zur externen Beurteilung eingesetzt werden)	und Pflege der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, Fachkraft-Kind- und Kind-Kind-Interaktion, Planung und Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Situation der Fachkräfte und Kooperation mit den Eltern	Skalen durch Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, Wellner / Beltz Verlag	tungen/arbetsbe- reiche/kleinkind- paedagogik/pu- blikationen/index .html
<i>NCKO- Kwaliteits- monitor (Qualitäts- monitor)*</i>	Niederlande	0- bis 4- Jährige	X	Kindertages- stätten (<i>kinderdag- opvang</i>)	Erhöhung des Qualitätsniveaus; Überblick über Stärken und Schwächen eines Angebots	Selbstevaluation mit Bewertungsskalen (niedrige, durch- schnittliche, hohe Bewertung) für die Verwendung durch Fachkräfte und Leitungen von Kindertagesstätten zur Evaluation ihrer eigenen Qualität. Dazu gehört auch eine Checkliste mit Beispielen bewährter Verfahren (und zu vermeidender schlechter Verfahren).	pädagogische Qualität, Interaktion aller pädagogischen Fachkräfte, Sensibilität der Fachkräfte für die Bedürfnisse der Kinder, Strukturqualität (Qualität der Betreuungsumge- bung, strukturelle Aspekte des Angebots)	Niederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (Niederländisches Konsortium für Forschung zur Kinderbetreuung)	www.kinderopva ngonderzoek.nl/ drupal/content/n cko-kwaliteits- monitor-0	
<i>Pauta Digital de Fiscalización (Inspektions-</i>	Chile	0- bis 5- Jährige	X	staatliche und private Kindergärten	transparentere quali- tätsbezogene Informa- tionen für Eltern;	Inspektionen anhand einer Bewertungs- skala	Organisation, pädagogische Hilfsmittel, gute Behandlung und Familie, Hygiene und	JUNJI	www.bienestar mada.cl/prontus _bienestar/site/a	

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
leitfaden)						Anregung der Einrichtungen zur Erhöhung ihrer Qualität	(Ergebnisse werden in Form eines Rankings online veröffentlicht)	Ernährung, Sicherheit und Infrastruktur, Betrieb und Logistik		rtic/20140422/ascfile/20140422094758/valoracion_de_indicadores_de_fiscalizacion_en_jardines_infantiles_particulares.pdf
<i>Preschool Program Quality Assessment, 2nd Edition (PQA)*</i>	USA	0- bis 5-Jährige	X	X	Kleinkinderprogramme, Vorschulprogramme, Kindertagespflege	Bewertung von Lernumgebung und Erwachsenen-Kind-Interaktion; Berichte; Aus- und Fortbildung; Akkreditierung	Bewertungsskalen, ausgefüllt anhand von Beobachtungen in den Einrichtungen, Befragungen (in Form von Selbstbeurteilung der Einrichtungen oder durch unabhängige, ausgebildete Bewerter)	PQA für Säuglinge und Kleinkinder: Beobachtungsaspekte (Zeitpläne und Abläufe, Lernumgebung, Curriculum-Planung und Beobachtung der Kinder, Erwachsenen-Kind-Interaktion); Agenturaspekte (Einbindung der Eltern und Familiendienste, Programmverwaltung, Qualifikation und Weiterbildung der Mitarbeiter) PQA für Vorschule: Klassenraumaspekte; Agenturaspekte (Tagesablauf, Lernumgebung, Curriculum-Planung und -Bewertung, Erwachsenen-Kind-Interaktion, Einbindung der Eltern und Familiendienste, Programmverwaltung, Qualifikation und Weiterbildung der Mitarbeiter) PQA für Kindertagespflege: Tagesablauf, sichere und gesunde Umgebung, Betreuer-Kind-Interaktion, Lernumgebung	HighScope Educational Research Foundation	www.highscope.org/Content.asp?ContentId=79
<i>Zelfevaluatie-instrument van kinderen in de groepsopvang (ZiKo)/Self-</i>	Flämische Gemeinschaft in Belgien	0- bis 12-Jährige	X	X	Kindertagesstätten für 0- bis 3-Jährige; Angebote der Kindertages-	Gewährleistung/Verbesserung des Wohlbefindens und der Beteiligung der Kinder sowie Bewer-	interne prozessorientierte Selbstbeurteilung; Beobachtung der Kinder anhand von Skalen (durch	Wohlbefinden und Beteiligung des Kindes; pädagogischer Ansatz (Infrastruktur und Angebot von Aktivitäten, Gruppenklima, Initiative des Kindes, Stil	Kind & Gezin/ Research Centre for Experiential Education (Universität	www.kindengezi

Bezeichnung des Tools	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Tools	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>evaluation Instrument for Care Settings (SiCs)*</i>					pflege für 0- bis 3-Jährige; Hortbetreuung für bis zu 12-Jährige	tung ihrer Erfahrung in der Betreuungsumgebung; Förderung der beruflichen Weiterbildung der Fachkräfte	Einrichtungsleitung, externen Berater oder Koordinator); Selbsteinschätzung des pädagogischen Ansatzes durch Fachkräfte anhand einer Skala während der Gruppenarbeit	und Organisation der Erwachsenen, Art der Anleitung durch Fachkräfte)	Löwen, Belgien)	n.be/img/sics-ziko-manual.pdf
<i>Tagespflege-Skala (TAS)</i>	Deutschland	0- bis 5-Jährige		X	Kindertagespflege	Beurteilung und Unterstützung der pädagogischen Qualität im Bereich der Bildung, Pädagogik und Betreuung	Beobachtungen anhand einer Bewertungsskala mit Bewertungsindikatoren im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich; Befragungen (durch einen geschulten Beobachter; kann zur Selbst- wie zur externen Beurteilung eingesetzt werden)	Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung und Pflege der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, soziale Entwicklung, Situation der Tagespflegeperson und Kooperation mit den Eltern	deutsche Adaption der FDCRS (Vorgänger der FCCERS-R) von Tietze, Knobloch, Gerszonowicz/ Beltz Verlag	www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbe-reiche/klein-kindpaedagogik/publikationen/-index.html

a = nicht verfügbar

m = fehlt

Anmerkungen:

Die Nennung von Staaten bedeutet nicht, dass das Tool unbedingt in Einrichtungen landesweit eingesetzt wird. Die in dieser Tabelle aufgeführten Instrumente werden unter Umständen auch in anderen als den in der Tabelle genannten Staaten eingesetzt.

Es sei darauf hingewiesen, dass der NCKO Quality Monitor, ECERS-3, ECERS-R, ITERS-R, FCCERS-R, ECERS-E, APECP, ELLCO, PQA, SiCs, TAS, KES-R, KRIPS-R und EEL auch als Tools zur Beurteilung der Qualität der Fachkräfte eingesetzt wird, die SiCs zudem zur Beurteilung der Ergebnisse.

Die ECERS-E wurde entwickelt, um gegenüber der ECERS-R bei der Beobachtung der Curriculum-Umsetzung eine größere Tiefe zu erreichen. Die Skala ist als Ergänzung zur ECERS-R gedacht.

Das Effective Early Learning Programme (EEL) gibt es mit leichten Anpassungen an die Altersgruppe auch als Baby Effective Early Learning Programme (BEEL).

Das Monitoringtool für *Kita.Plus* wird derzeit entwickelt und soll bis Ende 2015 fertig sein.

Quellen:

Website von Brookes Publishing, www.brookespublishing.com, Abruf am 20. März 2015.

Website des Centre for Research in Early Childhood, www.crec.co.uk, Abruf am 20. März 2015.

Website des Environment Rating Scales Institute, www.ersi.info, Abruf am 20. März 2015.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2014), *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*, http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf, Abruf am 20. März 2015.

Website Kind & Gezin, www.kindengezin.be, Abruf am 20. März 2015.

Kita-PortalMecklenburg-Vorpommern, *Die Kindergarten-Einschätz-SkalaKES-R*, www.kita-portal-mv.de/de/kita-management/qualitaet/instrumente_zur_qualitaetsentwicklung_sicherung_und_messung/kes_r, Abruf am 27. März 2015.

Klaudy, E. (20. Dezember 2005), Rezension von: Tietze W., Knobeloch, J., Gerszonowicz, E. (2005), *Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*, Beltz Verlag, Basel, in *Socialnet Rezensionen*, www.socialnet.de/rezensionen/2987.php, Abruf am 27. März 2015.

Klaudy, E. (20. Dezember 2005), Rezension von: Tietze W., Bolz, M., Grenner, K. (2005), *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*, Beltz Verlag, Basel, in *Socialnet Rezensionen*, www.socialnet.de/rezensionen/2986.php, Abruf am 27. März 2015.

Klaudy, E. (25. Januar 2002) Rezension von: Tietze W., Schuster, K.M., Grenner, K., *Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin, in *Socialnet Rezensionen*, www.socialnet.de/rezensionen/201.php, Abruf am 27. März 2015.

Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.

National Center for Education Statistics (NCES) (1997), „Measuring the quality of program environments in head start and other early childhood programs: A review and recommendations for future research“, *Working Paper*, No. 97-36, Washington, DC.

OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Website des *Servicio de Bienestar Social*, Armada de Chile, www.bienestaramada.cl, Abruf am 20. März 2015.

Sylva et al. (2004), *Technical Paper 12, The Final Report: Effective Pre-School Education*, *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*, The Institute of Education, London, www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_12_2004.pdf, Abruf am 26. März 2015.

Teachers' College Press, ECERS-E, <http://store.tcpress.com/0807751502.shtml>, Abruf am 26. März 2015.

The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, *Environment Rating Scales:B. Development of FCCERS-R*, <http://ers.fpg.unc.edu/b-development-fccers-r>, Abruf am 25. März 2015.

Website von UK ECERS, www.ecersuk.org/index.html, Abruf am 26. März 2015.

UNICEF (2012), „Draft: A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality“, www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf, Abruf am 20. März 2015.

KAPITEL 4

Monitoring der Personalqualität in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Alle untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen führen Monitoring der Personalqualität durch; meist erfolgt dies durch Inspektionen und Selbstevaluationen. Bei Inspektionen werden vor allem die Qualifikationen der Fachkräfte, die allgemeine Betreuungs- und Unterrichtsqualität, die Prozessqualität und die Planungskompetenz überprüft. Bei Inspektionen zur Personalqualität werden häufig Beobachtungen und persönliche Gespräche eingesetzt, außerdem werden interne Unterlagen und Ergebnisse von Selbstevaluationen geprüft. Der Schwerpunkt von Peer-Reviews liegt auf der Qualität der pädagogischen Arbeit insgesamt, der Curriculum-Umsetzung, der Prozessqualität und der Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften. Bei Selbstevaluationen werden Befragungen zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexionen in Berichtsform zur Hilfe genommen, wobei der Schwerpunkt auf den kommunikativen Fähigkeiten der Fachkraft liegt. Elternbefragungen befassen sich mit der kindlichen Entwicklung und mit der Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern. Die Häufigkeit von Monitoring der Personalqualität wird oftmals auf lokaler Ebene oder auf Einrichtungsebene festgelegt und hängt in den meisten Staaten und Regionalverwaltungen von den Ergebnissen des vorhergegangenen Monitorings ab.

Monitoring der Personalqualität dient den Staaten als Grundlage für politische Entscheidungen, zur Verbesserung der Mitarbeiterleistung, zur Steigerung der Qualität und zur Ermittlung des Schulungsbedarfs der Fachkräfte. Zu den positiven Effekten des Monitorings zählen besser ausgebildete, höher qualifizierte Fachkräfte und klarer definierte Verantwortungsbereiche auf allen FBBE-Funktionsebenen.

Kernaussagen

- Es herrscht ein allgemeiner Konsens darüber, dass die Qualität der FBBE-Fachkräfte sowie ihre pädagogischen Arbeit, ihre Interaktionen und Kenntnisse das Wohlergehen und die Entwicklung von Kindern maßgeblich beeinflussen. Ein effizientes Monitoring der Personalqualität ist wesentlich für die Steigerung der Qualität von FBBE-Angeboten, wodurch wiederum deutlich wird, warum es so wichtig ist, Mitarbeitermonitoring mit beruflicher Weiterbildung zu koppeln.
- Alle 24 Staaten und Regionalverwaltungen, die an dieser Studie teilnahmen, führen Monitoring der Personalqualität durch. Neben der Angebotsqualität ist die Personalqualität der Bereich, der am häufigsten einem Monitoring unterzogen wird. Monitoring der Personalqualität zielt darauf ab, die Angebotsqualität zu verbessern und eine Grundlage für politische Entscheidungen zu schaffen. Durch Monitoring der Mitarbeiterleistung sollen zudem potenzielle Schwachstellen ermittelt werden.
- Beim Monitoring der Personalqualität sind Inspektionen und Selbstevaluationen die am häufigsten verwendeten Verfahren. Elternbefragungen, Peer-Reviews und Mitarbeiter-tests sind weniger üblich. In den meisten Ländern ist die Häufigkeit dieser Verfahren nicht gesetzlich geregelt; dies gilt vor allem auch für Selbstevaluationen. In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen richtet sich die Häufigkeit von Inspektionen und Selbstevaluationen nach den jüngsten Monitoringergebnissen oder wird auf Einrichtungsebene entschieden.
- Bei Inspektionen zur Personalqualität richtet sich das Augenmerk vor allem auf erforderliche Qualifikationen, die allgemeine Unterrichts- und Betreuungsqualität und die Umsetzung des Curriculums durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Außerdem wird das Niveau der Prozessqualität überprüft, die Planungskompetenz der Fachkräfte und oft auch die Verwendung von Materialien. Im Rahmen eines Inspektionsbesuches werden meist persönliche Gespräche mit den Fachkräften geführt und interne Unterlagen und Ergebnisse von Selbstevaluationen geprüft.
- Bei Selbstevaluationen stehen vor allem die kommunikativen Fähigkeiten im Mittelpunkt, sowohl zwischen den Fachkräften als auch zwischen Fachkräften und Eltern. Befragungen zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexionen in Berichts- oder Tagebuchform kommen bei Selbstevaluationen häufig zum Einsatz; Video-Feedback hingegen wird selten genutzt.
- Peer-Reviews konzentrieren sich meist auf die Qualität der Fachkräfte insgesamt und auf die Frage, wie gut das Curriculum umgesetzt wird. Im Rahmen von Peer-Reviews werden regelmäßig Teamarbeit und Prozessqualität geprüft. Elternbefragungen befassen

sich eher mit der Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern sowie mit dem Curriculum.

- Prozessqualität bezieht sich hauptsächlich auf die Curriculum-Umsetzung, Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie auf die Unterrichts- und Betreuungsqualität insgesamt.
- Die Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität müssen in den meisten Ländern veröffentlicht werden, wobei es sich jedoch meist um verallgemeinernde oder zusammenfassende Ergebnisse und nicht um Ergebnisse einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter handelt. In einigen Staaten und Regionalverwaltungen sind Monitoring-ergebnisse mit Konsequenzen verknüpft. Die am weitesten verbreitete Konsequenz liegt in der Verpflichtung von Fachkräften, sich etwa durch Fortbildungsmaßnahmen um die Behebung von Mängeln zu kümmern.

Einführung

Alle 24 Staaten und Regionalverwaltungen¹, die an dieser Studie teilnahmen, überprüfen die Qualität und Leistungsfähigkeit von FBBE-Fachkräften an staatlich regulierten oder eingetragenen Einrichtungen. In diesem Kapitel werden allgemeine Erkenntnisse zu diesen Ländern und ihren Praktiken und Verfahren im Bereich des Personalqualitätsmonitorings vorgestellt. In fast allen Staaten und Regionalverwaltungen wird das Monitoring der Personalqualität empfohlen, ist meist jedoch nicht gesetzlich vorgeschrieben. Während externes Monitoring der Personalqualität in der Regel auf regionaler/bundesstaatlicher oder lokaler Ebene durchgeführt wird, erfolgt internes Monitoring auf Einrichtungsebene. In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen ist das Monitoring der Personalqualität in das Monitoring der Angebotsqualität integriert oder explizit mit diesem verknüpft. Insofern gibt es bei den Verfahren und Ansätzen im Bereich des Monitorings der Angebots- und Personalqualität Überschneidungen, auch wenn die Schwerpunkte (die Monitoringbereiche) und Instrumente jeweils unterschiedlich sein können.

Da die Verantwortung für Mitarbeitermonitoring bei dezentralen Behörden oder bei den Einrichtungen selbst liegt, ist das Spektrum der verwendeten Methoden breit gefächert. Welche Aspekte einem Monitoring unterzogen werden und welche Instrumente dabei zum Einsatz kommen, wird somit auch auf regionaler Ebene entschieden (wie etwa im Fall von Berlin) oder, beim internen Monitoring, auf Einrichtungsebene. Entsprechend stehen zu den meisten Ländern keine nationalen Daten zum Monitoring der Personalqualität zur Verfügung, und nur die gängigsten Verfahren bzw. spezifische regionale Beispiele für Länder und Regionalverwaltungen wurden angegeben. Die aufgeführten Beispiele und Praktiken sind deshalb nicht repräsentativ für das allgemeine Qualitätsmonitoringsystem eines Staates oder einer Regionalverwaltung im Bereich der Personalqualität.

Mitarbeitermonitoring wird entweder von externen Dienstleistern oder Prüfstellen oder intern von FBBE-Fachkräften oder leitenden Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern durchgeführt. Mitarbeitermonitoring erfolgt meist in Kinderbetreuungseinrichtungen, Vorschuleinrichtungen, Kindergärten und Kindertagesstätten. Bei Tagespflegeangeboten oder Betreuungsagenturen wird die Qualität der Fachkräfte weniger häufig durch Monitoring geprüft, obgleich Australien, Deutschland, die Flämische Gemeinschaft in Belgien, Luxemburg, Schweden sowie England und Schottland (Vereinigtes Königreich) Monitoring durchführen, um die Leistung von Fachkräften zu evaluieren, die Kindertagespflege anbieten oder für Betreuungsagenturen arbeiten.

In diesem Kapitel wird zunächst der Forschungsstand zu den möglichen Folgen oder Auswirkungen von Monitoring auf die Qualität der Fachkräfte skizziert. Anschließend werden die von den Staaten und Regionalverwaltungen genutzten Verfahren und Strategien im Bereich des Personalqualitätsmonitorings beschrieben. Des Weiteren werden in diesem Kapitel die Ziele, die beim Monitoring der Mitarbeiterleistungen verfolgt werden sowie die Methodik und die Verfahren der einzelnen Länder benannt. Dazu zählen beispielsweise die vom Monitoring erfassten Bereiche, die eingesetzten Instrumente sowie die Häufigkeit, die Nutzung der Ergebnisse und die Auswirkungen von Monitoring. Darüber hinaus befasst sich dieses Kapitel mit der Frage, in welcher Form Prozessqualitätsmonitoring in das Monitoring der Personalqualität integriert wird.

Auswirkungen des Monitorings der Personalqualität

In der Literatur herrscht ein allgemeiner Konsens darüber, dass die Qualität der Fachkräfte und ihrer pädagogischen Aktivitäten, Interaktionen und Kenntnisse sich maßgeblich auf das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern auswirkt (Fukkink, 2011; OECD, 2012). So konnte gezeigt werden, dass ein effizientes Mitarbeitermonitoring für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung von FBBE-Angeboten wesentlich ist. Zu den Eigenschaften von Fachkräften, die laut der Forschung maßgeblich zur Qualität und Wirksamkeit von FBBE beitragen, zählen die folgenden: ein gutes Verständnis kindlicher Entwicklung und kindlichen Lernens, die Fähigkeit, die kindlichen Perspektiven nachzuvollziehen, altersgerechte Kommunikation und Herangehensweisen, Führungsstärke und Problemlösungskompetenz, sowie die Entwicklung zielgerichteter pädagogischer Ansätze und Unterrichtspläne (OECD, 2012).

Dennoch ist es schwierig, die Auswirkungen von Monitoring der Personalqualität etwa auf die Verbesserung der Angebotsqualität, die Mitarbeiterleistung, die Curriculum-Umsetzung und die Entwicklung und Lernfortschritte von Kindern zu messen. Die großen Unterschiede in der Konzeption und Umsetzung von Monitoring in den verschiedenen Staaten und sogar innerhalb einzelner Staaten machen es schwierig, allgemeine Schlussfolgerungen über die Auswirkungen und Folgen von Monitoring der Personalqualität zu ziehen. Die neuere Forschung (vor allem aus dem angelsächsischen Raum) zu diesem komplexen Thema befindet sich noch im Anfangsstadium und

befasst sich überwiegend mit der Wirkung spezieller Monitoringmethoden und nicht mit Monitoring der Personalqualität insgesamt (Litjens, 2013).

Beurteilungsskalen

In New Jersey (USA) konnten Fachkräfte und leitende Angestellte des *New Jersey Abbott Preschool Program* ihre praktische Arbeit durch die Einführung eines Punktesystems zur Qualitätsbewertung verbessern. Zudem konnte eine statistisch signifikante Wirkung auf die Lese- und Schreibfähigkeit von Kindern nachgewiesen werden (Frede et al., 2007; Frede et al., 2009). Seit dem Schuljahr 1999/2000 wurden Daten aus Beobachtungen systematisch erhoben und Ergebnisse regelmäßig gemeldet. Die Unterrichtsqualität stieg kontinuierlich von Jahr zu Jahr, und im Schuljahr 2004/2005 waren die sprachlichen Fähigkeiten und die Lese-/Schreibfähigkeit von Kindern bei Eintritt in den Kindergarten näher am nationalen Durchschnitt als in den Vorjahren. Diese Fortschritte sind zum Teil auf den Einsatz von Beurteilungsskalen während der Beobachtungen zurückzuführen. So erhalten Fachkräfte Hinweise zu den Bereichen des Unterrichtsgeschehens, die potenziell verbesserungswürdig sind und somit eine Grundlage für die Erarbeitung von Zielvorgaben.

Selbstevaluationen

Mehrere Studien haben gezeigt, dass Selbstevaluationen von Fachkräften die Entwicklung ihrer Fertigkeiten fördert, da Fachkräfte ihre Arbeit stärker reflektieren. Mithilfe von Selbstevaluationen lässt sich bestimmen, welche Arbeitspraktiken sich als besonders wirkungsvoll erwiesen haben (Cubey und Dalli, 1996). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Selbstevaluationen das Bewusstsein für laufende Aktivitäten und pädagogische Prozesse schärft (Sheridan, 2001). Forschungsarbeiten aus Italien haben gezeigt, dass eine systematische Dokumentation und Analyse der pädagogischen Praxis auf der Basis von Selbstbeurteilungen die Professionalität von FBBE-Fachkräften stärken kann (Picchio et al., 2012).

Eine im Vereinigten Königreich durchgeführte Studie untersuchte die Frage, wie wirksam die Selbstbeurteilung als Methode zur Überprüfung, Beurteilung und Verbesserung der Angebotsqualität von Kindertageseinrichtungen ist (Munton, Mooney und Rowland, 1997). Im Rahmen der Studie beurteilten FBBE-Anbieter bestimmte Aspekte ihrer Arbeit etwa im Hinblick auf ihren Umgang mit dem Verhalten von Kindern, die lernbezogene Unterstützung von Kindern und die Schaffung einer angenehmen, freundlichen Atmosphäre. Zwar zeigten die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie keine signifikanten Unterschiede in der Betreuungsqualität zwischen den Anbietern, die von Selbstbeurteilungen Gebrauch machten und jenen, die dies nicht taten. Im Hinblick auf Fachkraft-Kind-Interaktionen und Fertigkeiten der Fachkräfte wurde jedoch festgestellt, dass sich der Umgangston bei Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie Disziplin und kulturelles Bewusstsein der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kontroll- und der Testgruppe geringfügig unterschieden. Dennoch erscheint es möglich, dass sich die Betreuungsqualität bei den Anbietern der Testgruppe im Laufe der Evaluation auf eine Weise verbessert hat, die sich nicht mit-

hilfe der verwendeten Instrumente beurteilen lässt. Insgesamt kommt die Studie zu dem Schluss, dass weitere Forschung notwendig ist, um tiefere Einsichten darüber zu erlangen, wie Anbieter Prozesse der Selbstevaluation umsetzen und Änderungen der Arbeitspraxis anstoßen.

In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien wurde im Jahr 2004 ein prozessorientiertes Instrument namens SiCs eingeführt, das der Selbstevaluation von Fachkräften in Betreuungseinrichtungen dient. In den Einrichtungen, die dieses Instrument verwendeten, wurden erhebliche Veränderungen festgestellt. So haben Fachkräfte den Eindruck, dass das Instrument sich positiv auf ihre berufliche Entwicklung und die Arbeit im Team auswirkt. Im Hinblick auf die pädagogische Arbeit berichteten die Fachkräfte, das Instrument habe ihnen dabei geholfen, die Perspektive der Kinder stärker zu berücksichtigen und sie dadurch in die Lage versetzt, optimale Voraussetzungen für die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung zu schaffen (OECD, 2006). Zwar sind diese Ergebnisse subjektiver Natur, aber dennoch deuten sie darauf hin, dass Monitoring dabei helfen kann, die eigenen Arbeitspraktiken und Kompetenzen bewusster wahrzunehmen.

Testergebnisse zu kindlichen Lernfortschritten

Bei der Analyse von Testergebnissen zu kindlichen Lernfortschritten hat sich gezeigt, dass Testergebnisse aus wissenschaftlicher Sicht nicht valide und verlässlich genug sind, um belastbare Rückschlüsse auf die Qualität einzelner Fachkräfte zu erlauben (Goe, 2007; Lockwood, Louis und McCaffrey, 2002; Waterman et al., 2012; Zaslow, Calkins und Halle, 2000). Die Tatsache, dass Lehrkräfte, Betreuungspersonen und Fachkraft-Kind-Interaktionen einen Einfluss auf die Lernfortschritte und die Entwicklung von Kindern haben, bedeutet nicht zwangsläufig, dass solche Fortschritte lediglich auf die pädagogische Arbeit und die Aktivitäten von Fachkräften zurückzuführen sind. Fachkräfte sind nicht der einzige Faktor, der für die kindliche Entwicklung eine Rolle spielt; andere Faktoren müssen ebenfalls berücksichtigt werden, wie etwa die Lernumgebung im häuslichen Umfeld eines Kindes, der Lärmpegel sowie ablenkendes Verhalten anderer Kinder. Zudem beschränkt sich der Einfluss der Anweisungen durch die Fachkräfte nicht auf deren Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich durch Tests überprüfen lassen, sondern umfasst auch ihre Vermittlung von psychologischen Kompetenzen und der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen (Barblett und Maloney, 2010; Isore, 2009; Margo et al., 2008).

Verknüpfung von Monitoring und beruflicher Weiterbildung

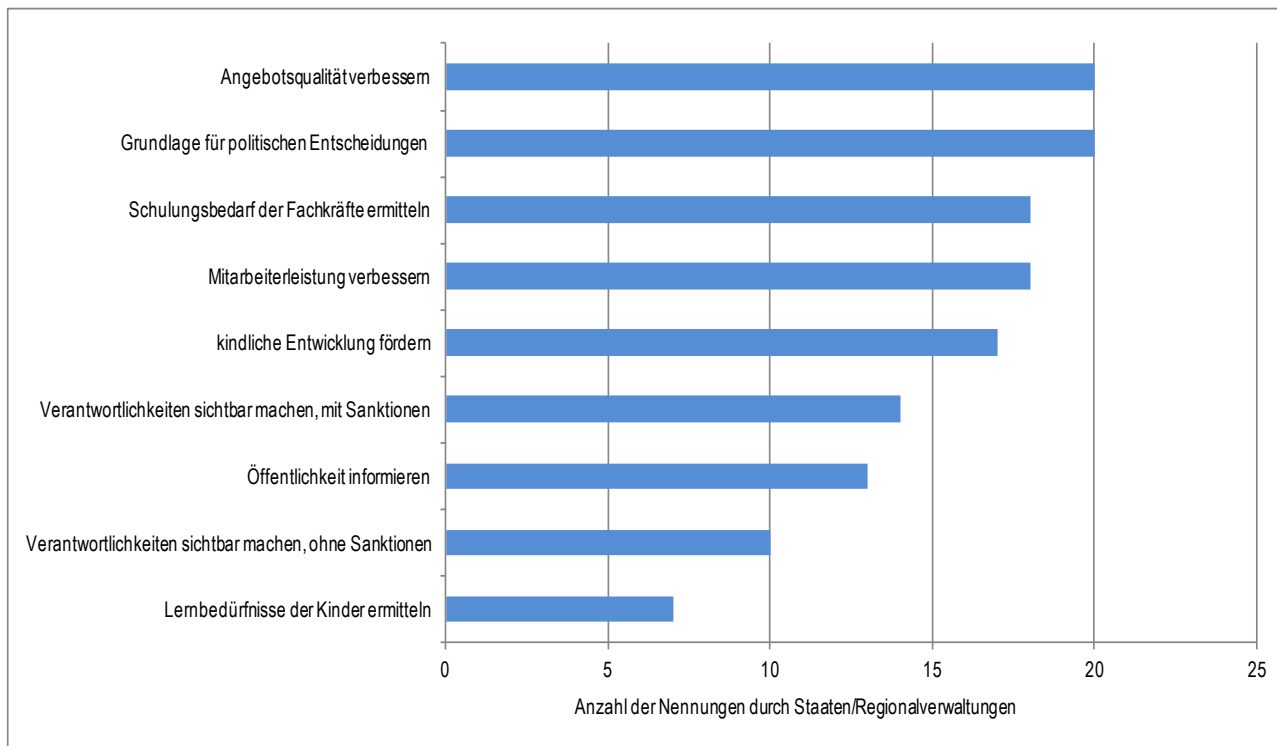
Die Verknüpfung von Monitoring und beruflicher Weiterbildung kann sowohl für Kinder als auch für Fachkräfte positive Auswirkungen haben. So hat beispielsweise eine Evaluation der Personalqualität, die an 51 FBBE-Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter in den gesamten USA durchgeführt wurde, Schwachstellen bei der Vermittlung bestimmter Lernbereiche des Curriculums aufgezeigt. In der Folge wurde in den entsprechenden Bereichen eine Mitarbeiterschulung entwickelt und angeboten. Dadurch, dass Fachkräfte in Bereichen geschult wurden, in denen sie sich als weniger kompetent erwiesen hatten und dadurch, dass sie bei der Vermittlung bestimmter Lernin-

halte didaktische Unterstützung erhielten, konnten die Lernfortschritte der Kinder in diesen Bereichen verbessert werden (Odom et al., 2010).

Gründe für Monitoring der Personalqualität

Monitoring der Personalqualität erfolgt aus unterschiedlichen Gründen und Zielsetzungen (siehe Tabelle 4.1). Abbildung 4.1 zeigt, dass die meisten Staaten die Qualität von Fachkräften im FBBE-System durch Monitoring überprüfen, um eine Grundlage für politische Entscheidungen zu schaffen (20 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen gaben dies an). Die Monitoringergebnisse werden genutzt, um politische Veränderungen einzuleiten bzw. um neue politische Maßnahmen auf den Weg zu bringen. Auch die Verbesserung der Qualität von FBBE wird häufig in Verbindung mit diesem Ziel genannt: So gaben 80 % der Befragten an, dass diese beiden Ziele beim Monitoring der Personalqualität und der Mitarbeiterleistung eine Rolle spielen. Darüber hinaus dient Monitoring der Personalqualität als Mittel, um herauszufinden, wie sich die Mitarbeiterleistung verbessern lässt (18 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen gaben dies an). Beide Aspekte können die Qualität der pädagogischen Arbeit und die Entwicklung von Kindern fördern.

Abbildung 4.1. Ziele des Monitorings der Personalqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung



Die einzelnen Ziele beim Monitoring der Personalqualität sind entsprechend der Zahl der Nennungen durch die Staaten und Regionalverwaltungen in absteigender Reihenfolge aufgeführt.

Quelle: Tabelle 4.1, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Ein weiterer wichtiger Beweggrund, die Qualität und die Leistung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu verbessern, ist die Förderung der kindlichen Entwicklung; hierin liegt oftmals das Hauptziel von FBBE-Angeboten, wie bereits in *Starting Strong III* (OECD, 2012) dargestellt wurde. Nur wenige Staaten und Regionalverwaltungen (7 von 24) führen Monitoring der Personalqualität mit dem Ziel durch, Lernbedürfnisse von Kindern zu ermitteln.

Vierzehn der befragten Staaten und Regionalverwaltungen gaben an, dass Mitarbeitermonitoring dazu dient, Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen und dass diese Art von Monitoring an Belohnungen oder Sanktionen geknüpft ist. Monitoring der Personal- oder Angebotsqualität kann für FBBE-Settings sowie deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Folgen haben. In der Minderheit der Staaten/Regionalverwaltungen (10) wird Monitoring der Personalqualität zwar eingesetzt, um Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen, aber es werden keine Sanktionen oder Belohnungen daran geknüpft. Knapp über die Hälfte (13) der Staaten führt Monitoring der Personalqualität durch, um die Öffentlichkeit zu informieren und so die Nachvollziehbarkeit und Transparenz zu steigern.

Die Gründe, die für Monitoring der Mitarbeiterleistung angegeben werden, sind vielfältig. In Neuseeland liegt der Zweck von Mitarbeiterevaluationen vor allem darin, Arbeitspraktiken zu verbessern und jene Bereiche sichtbar zu machen, in denen Fachkräfte zusätzliche Schulungen benötigen. In Slowenien erfolgt Monitoring der Personalqualität aus allen in Tabelle 4.1 aufgeführten Gründen, wobei das übergeordnete Ziel darin besteht, den FBBE-Einrichtungen und deren Fachkräften Empfehlungen an die Hand zu geben. FBBE-Fachkräfte in Slowenien haben einen Rechtsanspruch auf berufliche Weiterbildung, damit sie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse ausbauen und so die Qualität und Effizienz von FBBE-Einrichtungen steigern können. Ergebnisse von Evaluationen der Mitarbeiterleistung und von Selbstevaluationen helfen dabei, geeignete Schulungsmaßnahmen für Fachkräfte zu finden. Die Teilnahme an solchen Programmen wird über öffentliche Mittel finanziert.

Tabelle 4.1. Ziele des Monitorings der Personalqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Staat/Regionalverwaltung	Ziele des Monitorings der Personalqualität								
	Verantwortlichkeiten sichtbar machen		Grundlage für politische Entscheidungen	Öffentlichkeit informieren	Angebotsqualität verbessern	Mitarbeiterleistung verbessern	Schulungsbedarf der Fachkräfte ermitteln	kindliche Entwicklung fördern	Lernbedürfnisse der Kinder ermitteln
	ohne Sanktionen/Belohnungen	mit Sanktionen/Belohnungen							
Australien		X	X	X	X		X		

Staat/Regional- verwaltung	Ziele des Monitorings der Personalqualität								
	Verantwortlichkeiten sichtbar machen		Grundlage für politische Entscheidungen	Öffen- lichkeit informieren	Angebots- qualität verbessern	Mitarbeiter- leistung verbessern	Schulungs- bedarf der Fachkräfte ermitteln	kindliche Entwicklung fördern	Lern- bedürfnisse der Kinder ermitteln
	ohne Sanktionen/ Belohnungen	mit Sanktionen/ Belohnungen							
Belgien- Flämische Gemeinschaft*	X		X	X	X	X	X		
Belgien- Französische Gemeinschaft		X	X		X	X	X		
Chile		X	X			X			
Deutschland					X	X			
Finnland	X		X		X	X	X	X	
Frankreich	X		X		X	X	X		
Irland		X	X	X	X		X		
Italien			X		X				
Japan									
Kasachstan		X	X	X	X	X	X	X	
Korea	X		X	X	X	X	X		
Luxemburg		X	X		X	X	X		
Mexiko	X		X	X	X	X	X		
Neuseeland					X	X			
Niederlande	X	X	X		X	X			
Norwegen	X	X	X	X	X	X	X	X	
Portugal					X	X			
Schweden	X	X	X	X	X	X	X		
Slowakische Republik		X	X	X	X	X	X	X	
Slowenien	X	X	X	X	X	X	X	X	
Tschechische Republik	X	X	X	X	X	X	X	X	
Vereinigtes Königreich- England		X	X	X	X	X	X		
Vereinigtes Königreich- Schottland		X	X	X	X	X	X	X	

Anmerkung: Für Belgien-Flämische Gemeinschaft beziehen sich die Angaben ausschließlich auf den Vorschulbereich und auf Kindertageseinrichtungen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, "Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development", November 2013.

Typische Verfahren zum Monitoring der Personalqualität

In diesem Abschnitt werden verschiedene interne und externe Monitoringverfahren vorgestellt. Internes Monitoring bezeichnet Monitoringmaßnahmen, die von Mitgliedern der zu überprüfenden FBBE-Einrichtung durchgeführt werden, und externes Monitoring umfasst Evaluationen und Beurteilungen zur Qualität und Leistung von Fachkräften, die von Akteuren durchgeführt werden,

die nicht Teil der Einrichtung sind. Dieser Abschnitt gibt einen Überblick darüber, welche externen und internen Verfahren in den verschiedenen Staaten und Regionalverwaltungen eingesetzt werden (siehe Tabelle 4.2).

Externes Monitoring der Mitarbeiterleistung

Die folgenden externen Monitoringverfahren kommen in den untersuchten Staaten häufig zum Einsatz (siehe Tabelle 4.2 für einen vollständigen Überblick nach Staat/Regionalverwaltung):

- *Inspektionen* sind ein in den OECD-Ländern weit verbreitetes Mittel, um die Leistung einer Einrichtung zu überprüfen und zu bewerten. Da bei Inspektionen der Angebotsqualität in der Regel die Mitarbeiterleistung insgesamt berücksichtigt wird, erfolgt Monitoring der Angebots- und Personalqualität oftmals in integrierter Form, wenn die Inspektion der Personalqualität Teil des Monitorings der Angebotsqualität ist. Bei nationalen Inspektionen wird nur selten die individuelle Leistung von Fachkräften evaluiert. Stattdessen liegt der Schwerpunkt auf der Leistung der Fachkräfte insgesamt, wobei es jedoch einige Ausnahmen gibt. Neu ausgebildete Lehrkräfte in Irland zum Beispiel erhalten eine bedingte Lehrgenehmigung, deren Verlängerung von einer Evaluation durch das Department of Education and Skills Inspectorate abhängt. Während zweier unangemeldeter Besuche beurteilt die Aufsichtsbehörde die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte auf Probe, wobei die Gutachterin oder der Gutachter Unterrichts- und Lernprozesse beobachtet, Unterlagen zur Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung sowie beispielhafte Arbeiten von Schülerinnen und Schülern prüft. Auf dieser Basis wird anschließend entschieden, ob die entsprechende Lehrkraft eine dauerhafte Lehrgenehmigung erhält (Litjens, 2013; OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, 2012).
- *Elternbefragungen* zu Arbeitspraktiken der Fachkräfte werden in der Regel auf Einrichtungsebene durchgeführt und sind auf nationaler Ebene nur selten standardisiert, gesetzlich vorgeschrieben oder obligatorisch. Meist können die Einrichtungen selbst entscheiden, ob sie eine Elternbefragung durchführen möchten. Eltern können die Qualität der Fachkräfte anhand ihrer laufenden Interaktion mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beurteilen, und in der Regel werden solche Befragungen durchgeführt, um Auskunft über die Zufriedenheit der Eltern zu erlangen. Fragenkataloge und Fragebögen zur Evaluation und Beurteilung der Personalqualität werden in mehreren OECD-Ländern eingesetzt (siehe Tabelle 4.2).
- *Peer-Reviews*: Externe Peer-Reviews umfassen Beobachtungen durch Gutachterinnen/Gutachter, die nicht Teil der Einrichtung sind, an denen das Monitoring der Personalqualität stattfindet. Externe Peer-Reviews können von FBBE-Fachkräften oder von leitenden Angestellten aus anderen FBBE-Einrichtungen durchgeführt werden. Anhand des Urteils eines gleichrangigen Kollegen oder Experten helfen Peer-Reviews zur Mitarbeiterleistung den Fachkräften dabei, ihre Fähigkeiten zu verbessern und ihre Arbeits-

praktiken an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen, und sie geben ihnen Anregungen für die berufliche Weiterbildung (Litjens, 2013).

Die Verfahren, die beim Monitoring der Personalqualität zum Einsatz kommen sind selten auf nationaler Ebene vorgeschrieben, und den kommunalen Behörden oder FBBE-Einrichtungen steht es meist frei, über Methoden zu entscheiden (so etwa in Finnland, Japan, Norwegen und England-Vereinigtes Königreich). Entsprechend groß sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen und Einrichtungen. Tabelle 4.2 liefert Informationen zu den Verfahren, die beim Monitoring der Personalqualität am häufigsten zum Einsatz kommen.

Im Allgemeinen sind Inspektionen das am häufigsten eingesetzte Verfahren beim externen Monitoring der Personalqualität: 22 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen machen hiervon Gebrauch (siehe Tabelle 4.2). Inspektionen werden in Finnland, Japan und Norwegen üblicherweise auf lokaler Ebene eingesetzt, auf nationaler Ebene finden jedoch keine Inspektionen statt. In anderen Ländern, so etwa in Frankreich, werden Inspektionen auf nationaler Ebene durchgeführt.

In 13 Staaten und Regionalverwaltungen werden Elternbefragungen genutzt, um die Qualität der Fachkräfte zu überprüfen. In Frankreich beispielsweise wird alle zwei Jahre ein Fragebogen an ca. 1200 Familien geschickt, um auf diese Weise in Erfahrung zu bringen, ob die Leistungen von Kindertagespflegeangeboten und Krippen den Bedürfnissen und Anforderungen der Familien entsprechen. Die Befragten werden gebeten, ihre Zufriedenheit zu verschiedenen Themen anzugeben, darunter etwa zeitliche Flexibilität und die Ausbildung und Qualifikationen der Fachkräfte.

Schulen in Chile, Krippen und Kindertagespflegeangebote in Frankreich, FBBE-Settings in Kasachstan, slowakische Kindergärten, Vorschuleinrichtungen und Vorschulklassen in Schweden sowie alle schottischen FBBE-Settings beispielsweise machen von Peer-Reviews Gebrauch. In Deutschland arbeiten die kommunalen Jugendämter mit Fachberaterinnen/Fachberatern, die keine Inspektionen durchführen, sondern Kindertagesstätten und Tagespflegepersonen besuchen, um den Fachkräften und ihren Vorgesetzten beratend zur Seite zu stehen.

Erwähnenswert ist zudem, dass externes Monitoring zur Personalqualität insgesamt in Kindergärten und Vorschuleinrichtungen oder integrierten Settings üblicher ist als bei Einrichtungen und Anbietern, die sich vorwiegend der Betreuung widmen, also etwa Betreuungspersonen, Kindertagespflegeangebote und Kindertageseinrichtungen.

Internes Monitoring der Mitarbeiterleistung

Beim internen Monitoring werden die folgenden Verfahren eingesetzt:

- *Selbstevaluation oder Selbstbeurteilung*: Ein gängiges Mittel zur Beurteilung der Mitarbeiterleistung sind Selbstevaluationen, bei denen Fachkräfte ihre eigene Leistung bewer-

ten (OECD, 2012). Diese können durch den Einsatz von Fragebögen zur Selbsteinschätzung (von der Fachkraft ausgefüllte Fragebögen zu ihren Methoden, ihrer Unterrichts- und Betreuungskompetenz), Selbstreflexionen in Form von Berichten, Tagebüchern oder Formularen, Portfolios und/oder Video-Feedback erfolgen. Der Prozess der Selbstreflexion gibt den Fachkräften Aufschluss über ihre Stärken und Schwächen und hilft ihnen dabei, Verbesserungsbedarf zu erkennen und ihren Weiterbildungs- und Schulungsbedarf zu ermitteln (Isoré, 2009). Selbstevaluationen werden im Rahmen von Peer-Reviews durchgeführt oder auch separat.

- *Peer-Reviews*: Bei internen Peer-Reviews beobachten FBBE-Fachkräfte derselben Einrichtung und/oder die/der Vorgesetzte eine Fachkraft und geben der zu evaluierenden Person konstruktives Feedback. Bei Peer-Reviews können verschiedene Instrumente (Tools) zum Einsatz kommen, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.
- *Mitarbeitertests*: Durch Tests lassen sich die Kenntnisse und pädagogischen Fertigkeiten von Fachkräften beurteilen. Diese Methode kommt in den OECD-Ländern allerdings nur selten zum Einsatz (siehe Tabelle 4.2). In einigen Staaten werden Mitarbeitertests etwas häufiger bei neu ausgebildeten Vorschullehrkräften verwendet und sind in der Regel nicht Teil des Monitorings der Personalqualität. Dies ist in Chile, Luxemburg und Spanien der Fall, wo der Eintritt in den Schuldienst über ein Auswahlverfahren geregelt ist. Solche Tests beinhalten oftmals Prüfungen sowohl zu Aspekten des Curriculums als auch zur pädagogischen Praxis (OECD, 2014). In Chile müssen Vorschullehrkräfte eine Aufnahmeprüfung bestehen, bevor sie in den Schuldienst eintreten können. Dieser Test besteht aus fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Fragen und ist auf die Einhaltung beruflicher Standards ausgerichtet. Die Testergebnisse liefern Hochschulen und Schulen, an denen Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet werden, Informationen zu verbesserungswürdigen Bereichen ihrer Studieninhalte.

Selbstevaluationen sind weit verbreitet: In 20 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen wird diese Methode genutzt (siehe Tabelle 4.2), so beispielsweise an italienischen Vorschuleinrichtungen, an niederländischen und schottischen FBBE-Einrichtungen und an Vorschuleinrichtungen in Chile. Zehn Staaten/Regionalverwaltungen machen Gebrauch von internen Peer-Reviews. So werden diese etwa an Frühkindergärten in der Französischen Gemeinschaft in Belgien, an chilenischen Vorschulen für 4- bis 5-Jährige, an tschechischen Kindergärten, an FBBE-Einrichtungen in Kasachstan sowie an koreanischen und tschechischen Kindergärten verwendet. Auch in nationalen Tagespflegeangeboten für 0- bis 3-Jährige in Mexiko (CONAFE) und in staatlichen FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder erwerbstätiger Mütter in marginalisierten Stadtteilen (CENDI), in neuseeländischen FBBE-Einrichtungen, slowakischen und slowenischen Kindergärten und in schottischen FBBE-Einrichtungen kommen interne Peer-Reviews zum Einsatz. Nur in Kasachstan werden Mitarbeitertests als Monitoring- oder Evaluationsmethode zur Beurteilung der Mitarbeiterleistung verwendet.

Tabelle 4.2. Externe und interne Verfahren zum Monitoring der Personalqualität
nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	extern			intern		
		Inspektionen	Elternbefragungen	Peer-Reviews	Selbstbeurteilungen	Peer-Reviews	Mitarbeiter-tests
Australien	alle FBBE-Settings	X					
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Kinderbetreuungseinrichtungen (Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson und Kindertageseinrichtungen)	X			X		
	Vorschule	X			X		
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kindertagesstätten	X			X	X	
	Tagespflegepersonen und Vorschulen	X			X		
Chile	Kindergärten und kommunale Kindergärten	X			X		
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	X	X		X		
	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X	X	X	X	
Deutschland	Kindertageseinrichtungen	X			X		
Finnland*	alle FBBE-Settings	X			X		
Frankreich	Kindertagesstätten und Kindertagespflege	X	X	X	X		
	Vorschule	X	X				
Irland	Ganztagsbetreuung	X					
Italien*	integrierte Angebote im frühkindlichen Bereich, z. B. Eltern/Kind-Zentren	X					
	Krippen/Kindertagesstätten	X			X		
	Vorschulen	X	X		X		
Japan*	Kindergärten	wird auf regionaler/lokaler Ebene entschieden – Daten für nationale Ebene nicht verfügbar					
	Frühkindergärten		X				
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X
Korea	Kindertagesstätten	X	X		X		
	Kindergärten	X	X		X	X	
Luxemburg	Tagespflegepersonen	X					
	Kindertagesstätten; Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X			X		
Mexiko	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)				X	X	
	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder (CENDI) und obligatorische Vorschulerziehung	X				X	
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	X	X				
Neuseeland	alle FBBE-Settings				X	X	

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	extern			intern		
		Inspektionen	Elternbefragungen	Peer-Reviews	Selbstbeurteilungen	Peer-Reviews	Mitarbeiter-tests
Niederlande	alle FBBE-Settings	X	X		X		
Norwegen	alle FBBE-Settings	X			X		
Portugal	Kindergärten	X			X		
Schweden	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson)	X					
	Vorschulen und Vorschulklassen	X	X	X	X		
Slowakische Republik	Kindergärten	X	X	X	X	X	
Slowenien*	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson	X					
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X		X	X	
Tschechische Republik*	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	X			X	X	
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X	X		wird auf regionaler/lokaler Ebene entschieden		
Vereinigtes Königreich-Schottland*	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	

Anmerkungen: In der Tschechischen Republik wird an Kindergärten und privaten Kinderbetreuungseinrichtungen, die nach dem Handelsgesetz gegründet wurden, kein Monitoring durchgeführt.

In Finnland wird auf regionaler/kommunaler Ebene über die Methoden zum Monitoring der Personalqualität entschieden. Inspektionen und Selbstevaluationen werden aber dennoch häufig eingesetzt.

In Italien wird auf regionaler/kommunaler Ebene über die Methoden zum Monitoring der Personalqualität entschieden. Die Angaben in der Tabelle beziehen sich auf die in Italien am häufigsten verwendeten Methoden.

In Japan gibt es auf nationaler Ebene kein obligatorisches Monitoring der Personalqualität im FBBE-Sektor, und entsprechend stehen auch keine nationalen Daten zur Verfügung. Auf regionaler/kommunaler Ebene kommen solche Verfahren aber durchaus zum Einsatz. Die Qualität der Fachkräfte in Kindergärten wird üblicherweise von Eltern und weiteren lokalen Akteuren durch Monitoring überprüft, und Fachkräfte an Frühkindergärten werden auf der Basis von externen Befragungen von Interessengruppen (einschließlich der Eltern) und Behörden einem Monitoring unterzogen.

In Slowenien werden auf nationaler Ebene keine Elternbefragungen durchgeführt; dies geschieht ausschließlich auf Einrichtungsebene.

Im Vereinigten Königreich-Schottland führt die nationale Regierung keine Elternbefragungen zur Qualität von FBBE-Fachkräften durch. Elternbefragungen erfolgen auf lokaler Ebene: So sind die kommunalen Behörden gemäß dem Kinder- und Jugendgesetz verpflichtet, sich alle zwei Jahre mit einer ausgewählten, repräsentativen Gruppe von Eltern zu beraten, um zu ermitteln, welche Angebotstypen der frühkindlichen Bildung und außerschulischen Betreuung den Bedürfnissen der Eltern am besten entsprechen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Vom Monitoring erfasste Bereiche

Der folgende Abschnitt bietet einen Überblick der Bereiche, die in den einzelnen Staaten beim Monitoring der Personalqualität erfasst werden.

Beim Monitoring der Personalqualität werden unter anderem die folgenden Bereiche oder Aspekte überprüft:

- *Qualifikation der Fachkräfte:* Durch eine formale Ausbildung oder berufliche Fortbildung erlangte Qualifikationen, die solche pädagogischen Leistungen steigern, die der letzten Auswertung zufolge einen wesentlichen Einfluss auf die Verbesserung der Lernfortschritte von Kindern haben. Dabei ist es nicht die Qualifikation an sich, die die Mitarbeiterleistung und die Lernfortschritte der Kinder beeinflusst, sondern die Fähigkeit höher qualifizierter Fachkräfte, ein qualitativ hochwertiges pädagogisches Umfeld zu schaffen (OECD, 2012).
- *Prozessqualität:* Dies bezeichnet die Qualität der in einem FBBE-Setting auftretenden Prozesse. Dazu zählen etwa die Qualität der Bildung und Betreuung, die Interaktionen und Beziehungen zwischen FBBE-Fachkräften und Kindern, die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern sowie zwischen Fachkräften und leitenden Angestellten und unter Fachkräften. Außerdem umfasst der Begriff den pädagogischen und didaktischen Ansatz und Arbeitspraktiken sowie die Umsetzung des Curriculums und die Zeit, die Fachkräfte der Vorbereitung ihrer praktischen Arbeit und pädagogischen Konzepte widmen. In diesem Kapitel wird auch das Monitoring der Prozessqualität im Einzelnen untersucht.
- *Verwendete Materialien:* Hierbei geht es beispielsweise um die Verfügbarkeit von Spielzeug und Büchern und um die Frage, wie und wann Fachkräfte solche Materialien verwenden, um ihre praktische Arbeit zu verbessern oder zu unterstützen, sowie um die Entwicklung der Kinder.
- *Zeitmanagement:* Bei diesem Aspekt geht es um die Frage, wie FBBE-Einrichtungen die den Fachkräften und Kindern zur Verfügung stehende Zeit einteilen und wie die Leistungsfähigkeit der Fachkräfte dadurch beeinflusst wird. Zeitpläne helfen den Fachkräften bei der Organisation von Aktivitäten und bei der Erarbeitung ihres pädagogischen Ansatzes. Die Nutzung der verfügbaren Zeit für Gruppenaktivitäten innerhalb der Einrichtung oder für Ausflüge im Freien kann sich auf die Mitarbeiterleistung auswirken und erfordert gegebenenfalls eine Anpassung des pädagogischen Ansatzes.
- *Fachliche Kompetenz (Lernbereiche):* Die Beherrschung der Fächer oder Bereiche, in denen Fachkräfte Kinder unterweisen, ist natürlich von zentraler Bedeutung. Ohne die notwendigen Kenntnisse des Lernbereiches und davon, wie sich diese altersgerecht vermitteln lassen, sind Fachkräfte nicht ausreichend in der Lage, die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern.
- *Allgemeine Qualität des Unterrichts/der Anleitung/der Betreuung, Curriculum-Umsetzung, vorbereitende Arbeiten:* Dieser Bereich umfasst die allgemeine Qualität des Unterrichts, der Betreuung und Anleitung seitens der Fachkräfte. Dazu zählt die Art der Curriculum-Umsetzung ebenso wie die Vorbereitung von Aktivitäten sowie der von den Fachkräften verwendete pädagogische Ansatz.

- *Teamarbeit und kommunikative Fähigkeiten:* Wenn Fachkräfte mit Kolleginnen, Kollegen und Vorgesetzten zusammenarbeiten, können sie daraus neue Erkenntnisse gewinnen, ihr Wissen ausbauen und die eigene Leistungsfähigkeit – und sogar die des Vorgesetzten – in der Erbringung hochwertiger FBBE steigern. Durch die Weitergabe von Informationen sowie optimale Vorgehensweisen und durch das Lernen aus den Erfahrungen anderer (Peer-Learning) erhalten Fachkräfte und Vorgesetzte zusätzliche Informationen, die ihnen dabei helfen, mit bestimmten Situationen umzugehen, Lernbereiche aus dem Curriculum umzusetzen, mit Kindern zu interagieren und deren Entwicklung zu fördern.
- *Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern:* Die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern kann – ebenso wie die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und Vorgesetzten – Zusatzinformationen zur Entwicklung von Kindern und zu ihren Bedürfnissen liefern. Anhand solcher Informationen können Fachkräfte ihre praktische Arbeit anpassen, um sie noch besser auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abzustimmen, wobei das oberste Ziel nicht nur in der Verbesserung der praktischen Arbeit liegt, sondern auch in der Förderung der frühkindlichen Entwicklung.
- *Management und Führung:* Durch ein leistungsfähiges Management und Führungsstärke lässt sich die Qualität der Fachkräfte verbessern. So können leitende Angestellte beispielsweise Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung aufzeigen, Fachkräfte in ihrer Arbeit anleiten und für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Vorbildfunktion einnehmen.
- *Arbeitsbedingungen:* Zu den Arbeitsbedingungen zählen Mitarbeitergehälter (Vergütung), Arbeitspensum und Arbeitszeiten, aber auch beispielsweise die Zeit, die eine Fachkraft einerseits mit Kindern und andererseits mit Verwaltungsarbeiten verbringt. Arbeitsbedingungen können sich auf die Leistungsfähigkeit der Fachkräfte auswirken.
- *Berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten:* Durch Weiterbildungen können Fachkräfte nicht nur ihre Qualifikationen verbessern und ihr Wissen ausbauen, zudem kann mit ihrer Hilfe auch das Wissen über Themen wie aktuelle pädagogische Ansätze oder ein neu entwickeltes Curriculum vertieft werden. Außerdem lassen sich durch Weiterbildungen bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten verbessern, so beispielsweise die Interaktion mit Kindern und die Entwicklung altersgerechter Arbeitspraktiken.
- *Kindliche Lernfortschritte:* Beim Monitoring der Personalqualität und -leistung werden mitunter auch die Lernfortschritte von Kindern erfasst. Dabei geht es beispielsweise um die allgemeine Entwicklung eines Kindes oder um die Entwicklungsschritte oder Leistung von Kindern in bestimmten Lernbereichen oder im Hinblick auf die im Curriculum festgeschriebenen Entwicklungsziele.

Die Bereiche und Aspekte, die beim Monitoring der Mitarbeiterleistung erfasst werden, variieren je nach (internen und externen) Verfahren, die von den Staaten und Regionalverwaltungen eingesetzt werden. Einen entsprechenden Überblick gibt Tabelle 4.3.

Inspektionen

Wenn zur Beurteilung der Personalqualität Inspektionen durchgeführt werden, so sind die Qualifikationen der Fachkräfte der am häufigsten erfasste Bereich (alle Staaten, die Inspektionen durchführen, überprüfen diese). Geprüft wird, ob Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über die erforderlichen Qualifikationen verfügen und ob die erforderliche Quote an verschiedenen Qualifikationsniveaus erreicht wird. Darüber hinaus werden in gut 80 % der untersuchten Staaten die allgemeine Qualität der Betreuung und Anleitung sowie die Curriculum-Umsetzung durch Monitoring überprüft. Auch das Zeitmanagement und die Planung von Aktivitäten, die Verwendung von Materialien und die Prozessqualität werden häufig vom Monitoring erfasst. In England (Vereinigtes Königreich) beispielsweise konzentriert sich Monitoring vor allem auf die Prozessqualität (siehe hierzu Kasten 4.1). Management und Führung sowie die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern werden am wenigsten überprüft. Fast genauso selten wird überprüft, inwieweit die Fachkräfte die von ihnen unterrichteten Lernbereiche beherrschen. Interessant ist, dass in der Hälfte (12) aller Staaten und Regionalverwaltungen, in denen die Personalqualität überprüft wird, kindliche Lernfortschritte beim Monitoring der Personalqualität berücksichtigt werden. Zwar liefern kindliche Entwicklungsschritte Informationen über die Outputs von FBBE und die Umgebung des Kindes, allerdings hat die Forschung gezeigt, dass Lernfortschritte von Kindern nicht zwingend ein unmittelbares Ergebnis der Bemühungen von Fachkräften sind. Die Entwicklung von Kindern im Bereich FBBE wird nicht nur von den Fachkräften, sondern auch von vielen weiteren Faktoren beeinflusst, so etwa von der häuslichen Umgebung des Kindes.

Durch Monitoring lassen sich weitere Aspekte der Personalqualität überprüfen. In Frankreich werden im Rahmen der qualitativen Forschung nationale Daten gesammelt, die weitergehende Informationen zu Aspekten der Personalqualität liefern. Die Informationen werden auf verschiedene Arten gesammelt, unter anderem durch Befragungen oder Beobachtungen. Bei Studien dieser Art wird beispielsweise in Erfahrung gebracht, wie die praktische Arbeit von Fachkräften eingeschätzt wird, welche Arbeitspraktiken die Fachkräfte bevorzugen und die Gründe für die Wahl bestimmter Praktiken sowie der Inhalt beruflicher Fortbildungen. Datenerhebungen dieser Art können als Ergänzung zu Inspektionen oder sonstigen Monitoringverfahren zur Beurteilung der Personalqualität dienen.

Kasten 4.1 Prozessqualität als Kernbereich des Monitorings der Personalqualität:England (Vereinigtes Königreich)

Bei Inspektionen zur Evaluierung der Personalqualität wird geprüft, wie gut ein FBBE-Anbieter und dessen Fachkräfte einschätzen und planen können, ob und dass die ihnen anvertrauten Kinder auf ihrem Weg zu frühkindlichen Lernzielen vorankommen. Es ist Aufgabe der Prüferin oder des Prüfers zu beurteilen, ob die von Fachkräften an die Kinder gestellten Erwartungen angemessen sind. Insbesondere muss die Prüferin oder der Prüfer beurteilen, ob Kinder die einzelnen Entwicklungsstufen in der dafür typischen Altersspanne durchlaufen und ob die Unterschiede gegenüber benachteiligten Kindern geringer werden.

Monitoring der Personalqualität beinhaltet auch das Sammeln von Informationen aus erster Hand. Dabei werden Kinder und Fachkräfte bei Lernaktivitäten, Spielen und täglichen Routinetätigkeiten beobachtet und es wird untersucht, wie gut die Fachkräfte über die im *Early Years Foundation Stage* dargelegten Lern- und Entwicklungsanforderungen informiert sind und diese verstehen. Durch Beobachtung ermittelt die Prüferin oder der Prüfer, ob die Interaktionen der Erwachsenen lediglich der Beaufsichtigung und Betreuung der Kinder dienen oder ob die Erwachsenen die Kinder auch motivieren, zu eigenständigem Handeln ermutigen und sie darin unterstützen, ihren persönlichen Bedürfnisse gemäß ihrem jeweiligen Alter Raum zu geben. Insbesondere sollen die Prüferinnen und Prüfer beurteilen, ob die Erwachsenen die Kinder durch Fragen zum Nachdenken anregen und dazu animieren, mehr über ein Thema herauszufinden und ihre Ideen durch Versuch und Irrtum zu erproben.

Weiterhin sollen die Prüferinnen und Prüfer beurteilen, ob die Fachkräfte Sprache bewusst einsetzen, Kinder darin bestärken, ihre Ansichten zu äußern und neue Wörter zu benutzen. Der Prüfer ermittelt, welche Tätigkeiten Kinder bereits eigenständig ausführen können und welche Tätigkeiten sie mit Unterstützung einer Fachkraft durchführen können.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Elternbefragungen

Befragungen zur Zufriedenheit von Eltern werden in der Regel nicht auf nationaler Ebene, sondern auf Einrichtungsebene durchgeführt. Die Bereiche, die durch Elternbefragungen erfasst werden, variieren je nach Setting, und in einigen Fällen liegen keine nationalen Daten zu dem am häufigsten erfassten Aspekt vor. Die Mehrheit der Staaten und Regionalverwaltungen, in denen Elternbefragungen genutzt werden, konnten dennoch Angaben zu den Themenbereichen machen, die in Elternbefragungen zu FBBE-Fachkräften häufig abgefragt werden (siehe Tabelle 4.3). Zu-

sätzlich zu solchen Befragungen bieten einige Staaten den Eltern weitere Möglichkeiten der Qualitätsbewertung. In Schottland (Vereinigtes Königreich) zum Beispiel trifft sich das Care Inspectorate während der Inspektion einer Betreuungseinrichtung mit einer Elterngruppe, um mit dieser die Angebots- und Personalqualität der Einrichtung zu erörtern.

In drei Viertel der Systeme, die Elternbefragungen zur Personalqualität durchführen, liegt der Schwerpunkt der Fragen auf der Meinung der Eltern zur Qualität der Fachkräfte insgesamt, zum Curriculum und zur Kommunikation mit den FBBE-Fachkräften. Außerdem enthalten Elternbefragungen relativ häufig Fragen zur Entwicklung des betreffenden Kindes (6 von 14 Staaten/Regionalverwaltungen). Relativ häufig werden Eltern auch zur Prozessqualität befragt, die wohl am stärksten mit der Gesamtqualität von Bildung und Betreuung in Verbindung gebracht wird. Für Eltern kann es allerdings schwierig sein, eine objektive und klare Meinung zum Personal, betrieblichen Abläufen oder zur Gesamtqualität der Einrichtung zu äußern, da Eltern nicht in der Einrichtung anwesend sind. Außerdem kann es sein, dass Eltern bestimmte Aspekte der Personalqualität für wichtig halten, die in der Forschung jedoch einen ganz anderen Stellenwert für die Qualität und die kindliche Entwicklung einnehmen. Das Management und die Unternehmensführung der Einrichtung sowie die Teamarbeit der FBBE-Fachkräfte werden selten bei Elternbefragungen thematisiert. Diese beiden Bereiche sind für Eltern nur schwer zu beurteilen, da sie kaum die Möglichkeit haben, diese Aspekte zu prüfen. Auch Planungsprozesse und die Verwendung von Materialien zählen zu den Bereichen, die nur selten Teil von Elternbefragungen sind.

Externe und interne Peer-Reviews

Die Gesamtqualität der von den Fachkräften verwendeten Arbeitspraktiken und die Curriculum-Umsetzung sind wichtige Bereiche, die durch Peer-Reviews evaluiert werden. So berichten alle Staaten und Regionalverwaltungen, dass Peer-Reviews diese beiden Aspekte beinhalten. Teamarbeit und Kommunikation sowie Prozessqualität spielen bei Peer-Reviews ebenfalls eine wesentliche Rolle (9 von 10 Staaten/Regionalverwaltungen konzentrieren sich auf diese Bereiche). In Korea etwa steht bei der Beurteilung der Fachkräfte vor allem die Curriculum-Umsetzung und die Prozessqualität im Vordergrund, und ein besonderes Augenmerk gilt der Frage, ob die von den Fachkräften geschaffene Umgebung der kindlichen Entwicklung angemessen ist. Auch wird bei Peer-Reviews das Wissen der Fachkräfte zu den einzelnen Lernbereichen geprüft und es werden Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung erwogen. Beide Faktoren stehen in Zusammenhang miteinander, da Probleme oder Schwächen auf einem bestimmten Wissensgebiet durch Weiterbildungsmaßnahmen behoben werden können. Am wenigsten untersucht werden Management- und Führungsqualitäten, obgleich diese wichtig für die Organisation von Aktivitäten und für den reibungslosen Betrieb einer Einrichtung sind.

Selbstevaluationen

Selbstevaluationen werden in der Regel auf Einrichtungsebene konzipiert und durchgeführt. Bei den in Tabelle 4.3 dargestellten Aspekten, die vom Monitoring erfasst werden, handelt es sich um

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Qualifikationen der Fachkräfte	Prozessqualität	Verwendung von Materialien	Zeitmanagement/Planung	Kenntnisse zu den Lernbereichen	Curriculum-Umsetzung	Gesamtqualität Unterricht/Anleitung/Betreuung	Teamarbeit und Kommunikation (Fachkräfte)	Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern	Management und Führung	Arbeitsbedingungen	Weiterbildungsmöglichkeiten	Lernfortschritte/Entwicklung von Kindern
Italien*	integrierte Angebote im frühkindlichen Bereich, z. B. Eltern/Kind-Zentren oder betreute Spielangebote Krippen/Kindertagesstätten Vorschulen	I I								S				
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kasachstan	alle FBBE-Settings	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T
Korea*	Kindertagesstätte	I	I	I, S	I	I	I, S	I	I, S	I, S	I, S	I, S	I	I
	Kindergärten	I	I, PS, P	I, PS, P, S	I, P	I, PS, P	I, PS, P, S	I, PS, P	I, P, S	I, PS, S	I, S	I, S	I	I, PS
Luxemburg	Tagespflegepersonen Kindertageseinrichtungen	I I	I I	I I	I I	I I	I I, S	I I, S	S S	S S	S S	I, S		
	Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung		I	I, S	I	I	I, S	I	S	I, S				I
Mexiko	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE) staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder (CENDI) und obligatorische Vorschulerziehung Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)		P P; S	P; S I	P I; P	P I	P; S I	P; S I	P; S I	S I, S	S S	S S		P I; P
Neuseeland*	alle FBBE-Settings		P; S				P; S	P; S	P; S	P; S	P; S	P; S		
Niederlande	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson, Spielgruppen und Kinderbetreuung Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien; Spielgruppen/Vorschulen für Kinder aus benachteiligten Familien	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S	I I; S		
Norwegen	alle FBBE-Settings	I		S			I; S	I; S	S	S	S	S		

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Qualifikationen der Fachkräfte	Prozessqualität	Verwendung von Materialien	Zeitmanagement/Planung	Kenntnisse zu den Lernbereichen	Curriculum-Umsetzung	Gesamtqualität Unterricht/Anleitung/Betreuung	Teamarbeit und Kommunikation (Fachkräfte)	Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern	Management und Führung	Arbeitsbedingungen	Weiterbildungsmöglichkeiten	Lernfortschritte/Entwicklung von Kindern
Portugal	Kindergärten	I	I, S	I, S	I, S	S	I	I, S	S	S	I	I, S	S	S
Schweden*	pädagogische Betreuung (z. B. Betreuung im Haus der Tagespflegeperson) Vorschulen und Vorschulklassen	I	I				I; PS; P; S	I; PS; P; S	I; P; S	PS	S		I; P; S	PS
Slowakische Republik	Frühkindergärten Kindergärten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		I; P	I; PS; P	I; P; S	I; P	I; P	I; PS; P; S	I; PS; P; S	I; P; S	PS; S	S	I; P; S	I; P	I; PS; P
Slowenien*	Vorschulkindertbetreuung durch Betreuungsperson Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	I	I; PS; P; S	I; PS; S	I; PS; S		I; P; S	I; PS; P; S	P; S	PS; S	I; S	I; S	I; P	PS
Tschechische Republik*	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	S	I; P; S	I; P; S	I; P; S
Vereinigtes Königreich-England*	alle institutionellen FBBE-Einrichtungen	I	I	I	I		I	I		I	I	I	I	I
Vereinigtes Königreich-Schottland*	private Frühkindergärten in Kooperation mit kommunalen Behörden und kommunalen Frühkindergärten Tagespflegepersonen	I	I; P	I; S	I; PS	I; P	I; PS; P; S	I; P; S	I; P; S	PS; S	S	I	I; P	I; PS
		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Die Abkürzungen in den Tabellen haben folgende Bedeutungen: Inspektionen (I), Zufriedenheitsbefragungen der Eltern (PS), Peer-Reviews (P), Selbstbeurteilung (S) und Tests für Fachkräfte (T).

Anmerkungen: In Belgien-Flämische Gemeinschaft werden im Betreuungssektor (Altersgruppe 0-2) auch die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern in verschiedenen Situationen und die Bedürfnisse der Fachkräfte in Bezug auf Fortbildungen durch Monitoring überprüft. Bei Kindertageseinrichtungen und Tagespflegeangeboten wird die Curriculum-Umsetzung nicht überprüft, da im Jahr 2013 noch keine Rahmenpläne oder Richtlinien dazu vorlagen. Ein pädagogischer Rahmenplan wurde im Jahr 2014 umgesetzt. In Belgien-Französische Gemeinschaft gibt es keine gesetzlichen Regelungen darüber, welche Aspekte im Rahmen von Peer-Reviews und Selbstbeurteilungen evaluiert werden. Entsprechend variieren die Aspekte je nach Kommune/Setting. Auf zentraler Ebene liegen keine Daten zu diesem Thema vor, üblicherweise werden aber zumindest die Qualifikationen der Fachkräfte und die beruflichen Fortbildungsmöglichkeiten thematisiert.

In Chile werden zusätzlich zu den durch Selbstbeurteilungen geprüften Bereichen (siehe Tabelle) auch das Personalmanagement und die Finanzverwaltung evaluiert. Bei den Peer-Reviews beziehen sich die Daten ausschließlich auf Vorschuleinrichtungen für 4- und 5-Jährige.

In Italien werden Inspektionen in Vorschuleinrichtungen ad hoc durchgeführt; üblicherweise infolge einer Beschwerde über eine Einrichtung oder eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter. Bei Inspektionen wird vor allem die Einhaltung von Vorschriften überprüft, wozu

auch die Qualifikationen der Fachkräfte zählen. Selbstevaluationen werden auf Einrichtungsebene und nicht auf nationaler Ebene umgesetzt, wobei in der Regel zumindest die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern sowie das Curriculum Beachtung findet. Die in der Tabelle angeführten Instrumente sind solche, die den Ländervertretern aus persönlichen Erfahrungen bekannt sind. Für Kinder von 0 bis 3 Jahren überprüfen gemäß einer Auswertung normativer Unterlagen durch das INVALSI, dem Nationalen Institut für die Evaluation des Bildungs- und Ausbildungssystems, 17 von 21 Regionen und autonomen Provinzen die allgemeine Einhaltung von Bestimmungen, wozu auch die Qualifikationen von Fachkräften zählen. Nur zwei Regionen überprüfen die Mitarbeiterleistung oder Führung und Management im Hinblick auf die Einhaltung von Vorschriften. In den untersuchten normativen Dokumenten sind keine spezifischen Instrumente erwähnt; insofern stellen die in der Tabelle aufgeführten Instrumente Beispiele aus der persönlichen Erfahrung der Ländervertreter dar.

In Korea erfolgt das Monitoring von Kindergärten im Rahmen der Programme *Kindergarten Evaluation* und *Appraisal for Kindergarten Teacher Professional Development*, und das Monitoring von Kinderbetreuungseinrichtungen erfolgt über das Programm *Child Care Accreditation*.

In den Niederlanden beziehen sich die über Selbstevaluationen geprüften Aspekte auf diejenigen Aspekte, die am häufigsten durch Monitoring erfasst werden. Über die bei Elternbefragungen erfassten Bereiche entscheiden die Einrichtungen selbst; entsprechend variiert dies je nach Setting. Auf nationaler Ebene sind derzeit keine Daten zu den typischen Monitoringbereichen von Elternbefragungen verfügbar.

In Neuseeland wird Monitoring der Personalqualität ausschließlich auf Einrichtungsebene durchgeführt, und in den Vorgaben für Lehrkräfte ist festgeschrieben, welche Kriterien Fachkräfte erfüllen müssen. Die Angaben beziehen sich auf die wichtigsten durch Monitoring erfassten Bereiche/Aspekte. Die tatsächlich geprüften Bereiche können je nach Setting variieren. Einige Anbieter nutzen Elternbefragungen für das Monitoring bestimmter Aspekte.

In Schweden beinhaltet externes Monitoring durch die schwedische Schulaufsichtsbehörde eine Selbstbeurteilung durch die Kommune. In dem entsprechenden Dokument werden die Kommunen aufgefordert, über die verschiedenen Qualitätsaspekte in Vorschuleinrichtungen zu berichten, also beispielsweise Ergebnisse, die Arbeit in den Einrichtungen, Normen und Werte, und ob die Umgebung förderlich für die Kinder ist. Aspekte, die Teil der internen Selbstevaluation sind (und für die systematische Qualitätssicherung genutzt werden), werden auf Einrichtungsebene und/oder kommunaler Ebene festgelegt, wobei nicht immer die gleichen Aspekte überprüft werden. Bei den in der Tabelle angeführten Informationen zur Selbstbeurteilung handelt es sich um Aspekte, die üblicherweise vom Monitoring erfasst werden.

In Slowenien gibt es auf nationaler Ebene keine Befragungen zur Elternzufriedenheit. Die Elternzufriedenheit kann allerdings (mittels Fragebögen) im Rahmen von Selbstevaluationen abgefragt werden.

Im Vereinigten Königreich-England werden Elternbefragungen auf lokaler oder Einrichtungsebene durchgeführt. Die darin thematisierten Aspekte variieren je nach Behörde und Einrichtung.

Im Vereinigten Königreich-Schottland führt die nationale Regierung keine Elternbefragungen zur Qualität von FBBE-Fachkräften durch. Gemäß dem Kinder- und Jugendgesetz sind die kommunalen Behörden verpflichtet, alle zwei Jahre ausgewählte, repräsentative Gruppen von Eltern dazu zu befragen, welche Angebotstypen der frühkindlichen Bildung und außerschulischen Betreuung ihren Bedürfnissen am besten gerecht werden. Die Informationen zu den in Elternbefragungen abgedeckten Bereichen beziehen sich auf solche Aspekte, die üblicherweise vom Monitoring erfasst werden.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Kasten 4.2. Monitoring zum Engagement von Fachkräften in Portugal

Im Jahr 1998 erwarb das portugiesische Ministerium für Bildung die Urheberrechte für das *Effective Early Learning Project* (EEL), einem Projekt, das im Vereinigten Königreich entwickelt wurde. In Portugal lautet der Projekttitel *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP). Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Umsetzung eines Modells zur Bewertung und Qualitätsentwicklung von Vorschuleinrichtungen. Das DQP kann bei der Ausbildung von Vorschullehrkräften genutzt werden, ebenso wie beim Monitoring und der Überprüfung der Unterrichtspraxis in Kindergärten. Eines der Instrumente des DQP ist die *Adult Engagement Scale*, die von Erzieherinnen und Erziehern zur Bewertung der eigenen Arbeitspraktiken verwendet wird und auch in Peer-Reviews zum Einsatz kommt, um die Prozessqualität von ande-

ren Fachkräften zu evaluieren. Anhand der Skala lässt sich die Wirksamkeit von Lehr- und Lernprozessen in Kindergärten und die Qualität der Intervention durch Erwachsene beurteilen. Die Skala ist auf Fachkraft-Kind-Interaktionen ausgerichtet, wobei sich Interaktionen in drei Unterbereiche gliedern:

- Einfühlungsvermögen bezeichnet die Aufmerksamkeit, die eine Fachkraft den Empfindungen und dem emotionalen Wohlbefinden eines Kindes widmet. Zu den Indikatoren von Einfühlungsvermögen zählen Empathie, Aufrichtigkeit und Authentizität. Beobachtungen konzentrieren sich auf die Art und Weise, mit der die Erzieherin/der Erzieher auf die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder eingeht. Hierzu gehört unter anderem: dem Kind das Gefühl geben, dass es geschätzt und anerkannt wird; dem Kind zuhören; anerkennen, dass Kinder Aufmerksamkeit benötigen; Unsicherheiten und Verunsicherungen eines Kindes erkennen und darauf reagieren; Kinder liebevoll behandeln; Kinder loben und unterstützen.
- Stimulation umfasst die Fähigkeit des Erwachsenen, das Kind bei Lern- und Entwicklungsprozessen zu motivieren. Hier finden vor allem folgende, von Fachkräften angeregte Aktivitäten Beachtung: Aktivitäten vorschlagen; das Kind informieren; die Umsetzung einer Aktivität zu unterstützen, um Handlungen, Verständnis oder Kommunikation zu fördern.
- Eigenständigkeit bezeichnet den Grad der Freiheit, die eine Fachkraft einem Kind zugesteht, damit das Kind experimentieren, seine Meinung äußern, sich für bestimmte Aktivitäten entscheiden und seine Vorstellungen zum Ausdruck bringen kann. Außerdem umfasst der Begriff die Art und Weise, in der Erwachsene zur Lösung von Konflikten beitragen, Regeln aufstellen und kindliches Verhalten steuern. Bei der Einschätzung der Eigenständigkeit stehen die folgenden Aspekte im Mittelpunkt: die Freiheit, die ein Kind im Hinblick auf die Wahl einer Aktivität erhält; die Möglichkeiten, die ein Kind zum Experimentieren erhält; die Freiheit für ein Kind, selbst zu wählen und zu entscheiden, wie eine Aktivität durchgeführt wird; die Achtung, die eine Fachkraft der Arbeit, den Ideen und Ansichten eines Kindes entgegenbringt; die Gelegenheiten, die einem Kind geboten werden, um Probleme und Konflikte eigenständig zu lösen; die Einbeziehung der Kinder in die Aufstellung und Einhaltung von Regeln.

Die Ergebnisse der *Engagement Scale* liefern den Erzieherinnen und Erziehern eine Grundlage für einen offenen Dialog, in dem die eigene Arbeitspraxis oder die einer Kollegin/eines Kollegen erörtert, analysiert und verbessert werden kann. Vorschullehrkräfte werden während ihrer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Fortbildungen im Umgang mit dem DQP und der *Adult Engagement Scale* geschult. Zudem wurde ein DQP-Handbuch erstellt, das den Fachkräften bei der Arbeit helfen soll.

Quelle: Fallstudie des portugiesischen Bildungsministeriums, unter Einbeziehung von Informationen der Website <http://www.dge.mec.pt/recursos-0> und bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Eingesetzte Instrumente und Methoden

Bei Monitoringverfahren kommen verschiedene Tools und Instrumente zum Einsatz, von der Methode der Beobachtung bis hin zu gedruckten oder computergestützten Checklisten. Welche Instrumente verwendet werden, hängt von dem jeweiligen Monitoringverfahren ab. Meist ist die Verwendung bestimmter Tools nicht vorgeschrieben, und häufig werden Entscheidungen zum Monitoring der Personalqualität auf regionaler oder lokaler Ebene (so beispielsweise in Frankreich) oder auf Einrichtungsebene gefällt (was bei internen Monitoringverfahren üblicherweise der Fall ist). Die Angaben in diesem Abschnitt beziehen sich auf die am häufigsten eingesetzten Tools und Methoden. Eine Übersicht über gängige Monitoringinstrumente zur Überprüfung der Personalqualität befindet sich in Tabelle A.4.1 im Anhang dieses Kapitels.

Inspektionen

Persönliche Gespräche (19 von 22 Staaten/Regionalverwaltungen), Beobachtungen (18) und die Prüfung interner Unterlagen (18) sind die bei Inspektionen am häufigsten verwendeten Instrumente. Oft werden vor einer Inspektion Selbstevaluationen durchgeführt, deren Ergebnisse ebenfalls häufig verwendet werden. Auch von der Prüferin oder vom Prüfer verteilte Checklisten und durchgeführte Befragungen sind relativ weit verbreitet; dies erfolgt in 12 von 22 Staaten/Regionalverwaltungen, die Monitoring zur Personalqualität durchführen. Zu den weniger häufig verwendeten Methoden gehören von leitenden Angestellten und Fachkräften durchgeführte Befragungen sowie Elternbefragungen. Bei Inspektionen zur Beurteilung der Personalqualität werden oftmals mehrere Instrumente miteinander kombiniert (siehe Tabelle 4.4).

In Berlin (Deutschland) beispielsweise geben externe Evaluatorinnen und Evaluatoren den FBBE-Einrichtungen fachliches Feedback zu pädagogischen Prozessen, zur Organisation und Zusammenarbeit von Fachkräften und zur Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Inspektionsbesuche werden vom Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft koordiniert. Bei der Beurteilung müssen die Perspektive des FBBE-Anbieters, der Einrichtungsleitung sowie einzelner Fachkräfte und Eltern berücksichtigt werden. Gutachterinnen und Gutachter nutzen persönliche Gespräche oder schriftliche Fragebögen und beurteilen beispielsweise die Materialausstattung und Fachkraft-Kind-Interaktionen durch die Methode der Beobachtung. Nach Analyse der gesammelten Informationen erhalten der FBBE-Anbieter und das FBBE-Team persönliches Feedback und einen schriftlichen Evaluierungsbericht. Der Bericht enthält Aussagen zum erreichten Qualitätsniveau und zu verbesserungswürdigen Bereichen und beinhaltet zudem konkrete Empfehlungen für die weitere Qualitäts-

entwicklung. Sanktionen oder Belohnungen sind nicht vorgesehen und die Ergebnisse werden in Form von Empfehlungen vermittelt. Die Ergebnisse werden nicht veröffentlicht, es sei denn, der FBBE-Anbieter entscheidet sich, dies zu tun (siehe auch Kasten 2.2 in Kapitel 2).

In Chile werden bei der Beurteilung von Lehrkräften (*Evaluación Docente*) eine Selbstevaluation der Fachkraft, ein Peer-Review-Interview, ein externer Monitoringbericht und ein pädagogisches Leistungsportfolio kombiniert. Die Lehrkräfte werden vor dem Hintergrund von Referenzstandards evaluiert, die in Chiles Qualitätsrahmen für Lehrkräfte (*Marco para la Buena Enseñanza*) festgeschrieben sind. Das Leistungsportfolio stellt pädagogische Best-Practice-Beispiele der Lehrkraft dar und enthält zudem diverse Unterrichtsmaterialien, einschließlich eines Unterrichtsplans für einen ganzen Kindertag. Zudem enthält das Portfolio Überlegungen zu pädagogischen Aktivitäten sowie eine Videoaufnahme einer von der Lehrkraft geleiteten Unterrichtsstunde. Durch die Kombination dieser vier Hilfsmittel ergibt sich ein umfassendes Bild der Leistungen der Lehrkraft. Auf Grundlage der Beurteilung erhält die Lehrkraft eine Bewertung innerhalb einer Skala von hervorragend bis unbefriedigend.

Tabelle 4.4 Im Rahmen von Inspektionen und Peer-Reviews verwendete Instrumente/Hilfsmittel

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Instrumente/Hilfsmittel								
		Befragungen (von Inspektorin/Inspektor durchgeführt)	Bewertungsskalen	Checklisten	Beobachtungen (außer Bewertungsskalen und Checklisten)	Gespräche	Ergebnisse von Selbstevaluationen	Ergebnisse von Befragungen von Fachkräften/Vorgesetzten	Ergebnisse von Elternbefragungen	Prüfung interner Unterlagen der Einrichtung/Fachkräfte
Australien	alle FBBE-Settings									
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Kindertageseinrichtungen Vorschule									
Belgien-Französische Gemeinschaft *	alle FBBE-Settings									
Chile	Kindergärten kommunale Kindergärten Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige									
			P			; P		P		
Deutschland	Kindertageseinrichtungen									
Finnland	alle FBBE-Settings	Einrichtungen/Gemeinden wählen ihre Instrumente selbst. Daten zur nationalen Ebene nicht vorhanden.								
Frankreich	Kindertagespflege Kinderkrippen Vorschulen							; P		
Irland	Ganztagsbetreuung									

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Instrumente/Hilfsmittel										
		Befragungen (von Inspektorin/Inspektor durchgeführt)	Bewertungsskalen	Checklisten	Beobachtungen (außer Bewertungsskalen und Checklisten)	Gespräche	Ergebnisse von Selbstevaluationen	Ergebnisse von Befragungen von Fachkräften/Vorgesetzten	Ergebnisse von Elternbefragungen	Prüfung interner Unterlagen der Einrichtung/Fachkräfte	Portfolios	
Slowakische Republik	Kindergärten			; P	; P	; P	; P	; P	; P		P	
Slowenien	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson											
	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)				P							
Tschechische Republik	Krippen mit Hort im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten											
Vereinigtes Königreich – England	alle FBBE-Settings											
Vereinigtes Königreich - Schottland*	Tagespflegepersonen											
	private Krippen in Kooperation mit kommunalen Behörden											
	kommunale Krippen											

Die Abkürzungen in der Tabelle stehen für Inspektionen (I) und Peer-Reviews (P).

Anmerkungen: In Belgien-Französische Gemeinschaft teilen Evaluatorinnen und Evaluatoren von Betreuungsangeboten ihre Auffassung zum Thema Qualität und Leistung immer auch den pädagogischen Fachkräften mit.

In Italien beziehen sich die in der Tabelle angeführten Instrumente auf die in der Praxis gängigsten Verfahren. Einrichtungen können selbst über ihre Instrumente entscheiden. Peer-Reviews werden nur selten durchgeführt.

In Neuseeland variieren die eingesetzten Instrumente je nach Setting, jedoch müssen Einrichtungen mit ausgebildeten, zugelassenen Lehrkräften die Leistung von Lehrkräften vor dem Hintergrund der *Registered Teacher Criteria* des New Zealand Teachers Council beurteilen.

In Schweden werden je nach Kommune unterschiedliche Instrumente eingesetzt, und die Kommunen können über diese selbst entscheiden.

In Slowenien werden die Instrumente, Methoden und Erfassungsbereiche von Selbstevaluationen nicht auf nationaler Ebene vorgegeben, und insofern variieren diese je nach Kindergarten. Kindergärten sind jedoch verpflichtet, einen jährlichen Selbstevaluationsbericht zu erstellen, der im Rahmen von Inspektionen geprüft wird.

Im Vereinigten Königreich-Schottland erstellen einzelne Vorgesetzte von FBBE-Einrichtungen informelle Peer-Reviews zu Fachkräften. Aus diesem Grund liegen keine Informationen zu in Peer-Reviews verwendeten Methoden vor, und die Methoden variieren je nach Einrichtung.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Elternbefragungen

Eine Elternbefragung ist nicht nur ein Verfahren, sondern ein Instrument an sich. Etwas mehr als die Hälfte der Staaten und Regionalverwaltungen (13 von 24), in denen Monitoring der Personalqualität durchgeführt wird, berichten, dass Elternbefragungen in dem jeweiligen Land zum Einsatz

kommen. Allerdings werden diese meist auf Einrichtungsebene umgesetzt, und die bei Befragungen dieser Art gesammelten Daten werden in der Regel nicht auf nationaler Ebene zusammengefasst. Daher können auf nationaler Ebene oftmals keine klaren Aussagen darüber gemacht werden, wie zufrieden Eltern in einem bestimmten Land mit den verfügbaren FBBE-Angeboten sind. Für eine Sammlung aggregierter Daten auf nationaler Ebene müssten Elternbefragungen zudem in standardisierter Form erfolgen; in den meisten Ländern jedoch entscheiden die FBBE-Einrichtungen über die Durchführung einer solchen Befragung, und auch die Struktur der Befragung ist in der Regel von den Einrichtungen vorgegeben und unterscheidet sich insofern je nach Setting, Region und Staat.

Peer-Reviews

Zu den in Peer-Reviews verwendeten Instrumenten und Methoden liegen nur wenige Daten vor, da diese nicht auf nationaler oder zentraler Ebene festgelegt werden. Die von den Staaten/Regionalverwaltungen am häufigsten verwendeten Instrumente sind jedoch Beobachtungen der praktischen Arbeit und des pädagogischen Ansatzes von Fachkräften sowie persönliche Gespräche, Ergebnisse aus Befragungen, die von der Einrichtungsleitung und/oder Fachkräften durchgeführt werden und die Prüfung von Portfolios (siehe Tabelle 4.4). Von der Prüferin/vom Prüfer durchgeführte Befragungen, eine Begutachtung interner Unterlagen und Checklisten kommen bei Peer-Reviews seltener zum Einsatz. In den Niederlanden wird in einigen Settings ein Interaktionstraining per Video durchgeführt, d. h. Fachkräfte werden gefilmt und Arbeitspraktiken werden mit Kolleginnen und Kollegen diskutiert, um so die Leistung der Fachkräfte zu steigern. Dieses Verfahren wird jedoch nicht häufig eingesetzt.

Kasten 4.3 Externe Peer-Reviews zur Personalqualität in Chile

Beim Monitoring der Personalqualität in Chile muss die Leitung einer FBBE-Einrichtung zunächst ein Review der fachlichen Leistung der Erzieherinnen/Erzieher an das Bildungsministerium schicken. Anschließend wird von einer pädagogischen Fachkraft, die nicht Teil der Einrichtung ist, ein externer Peer-Review durchgeführt. Dabei befragt die Fachkraft die Erzieherin/den Erzieher und beurteilt sie bzw. ihn. Üblicherweise handelt es sich bei dem Peer-Reviewer um eine Fachkraft, die über ein vergleichbares Qualifikationsprofil verfügt und in dem gleichen Fachgebiet tätig ist wie die zu beurteilende Person. Zur Vorbereitung auf diese Aufgabe erhalten Gutachterinnen und Gutachter eine Schulung vom Bildungsministerium.

Peer-Reviews erfolgen in Form eines strukturierten Fragebogens, in dem ein breites Spektrum an pädagogischen Aktivitäten abgedeckt wird. Der Fragebogen umfasst 13 auf nationaler Ebene standardisierte Fragen. Zu jeder der Fragen bewertet die Gutachterin/der Gutachter die Leistung der Lehrkraft unter Zuhilfenahme von vier Leistungsstufen. Die Ergebnisse der Befragung, der persönlichen Gespräche und der Beobachtungen fließen in einen Ab-

schlussbericht ein, der acht Monate später an die entsprechende FBBE-Einrichtung und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschickt wird.

Der Abschlussbericht besteht aus fünf Teilen: *i*) grundlegende Informationen zur Lehrkraft und zu den Gutachterinnen/Gutachtern; *ii*) Beurteilung der Gutachterin/des Gutachters im Hinblick auf verschiedene Bereiche und Kriterien (entsprechend den 13 Fragen); *iii*) Informationen zur bisherigen Leistung der Lehrkraft, einschließlich Angaben dazu, ob die Lehrkraft bereits in der Vergangenheit evaluiert wurde, Maßnahmen, die infolge einer früheren Evaluation umgesetzt wurden, sowie eine Einschätzung der aktuellen Leistung im Vergleich zu früheren Bewertungen der Fachkraft; *iv*) kontextbezogene Informationen; sowie *v*) eine qualitative Bewertung der Stärken und Schwächen der Lehrkraft. Die Ergebnisse werden von der kommunalen Evaluierungskommission als Informationsbasis für die Leistung der Einrichtung und der Fachkräfte genutzt und dienen den Lehrkräften außerdem als Feedback. Dieser Evaluierungsprozess ist ein zentraler Bestandteil der Bildungsreformen, die derzeit in Chile durchgeführt werden.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Selbstevaluationen

Bei Selbstevaluationen kommen häufig Selbstreflexionen in Berichts- oder Tagebuchform und Befragungen zur Selbsteinschätzung zum Einsatz. Die Verwendung von Portfolios und Checklisten ist ebenfalls weit verbreitet; die Hälfte der Staaten und Regionalverwaltungen, die Selbstbeurteilungen häufig verwenden, nutzt diese. Nur eine Minderheit der Staaten macht Gebrauch von Video-Feedback; dieses Evaluationsinstrument wird in vier Ländern verwendet, kommt in diesen Ländern jedoch nicht häufig zum Einsatz (siehe Tabelle 4.5). Viele Staaten und Regionalverwaltungen merken an, dass es in den verschiedenen Einrichtungen auch sehr unterschiedliche Instrumente zur Selbstevaluation gibt, da die Einrichtungen in der Regel frei wählen können, welche Instrumente sie zum Zweck der Selbstevaluation nutzen möchten. Darüber hinaus sind Selbstevaluationen in vielen Ländern nicht obligatorisch, obgleich sie häufig durchgeführt werden.

In Schweden beispielsweise ist der Einsatz von Selbstevaluationen nicht auf nationaler Ebene geregelt; FBBE-Einrichtungen können selbst entscheiden, ob sie diese durchführen möchten. Zugleich sehen es die Einrichtungsleitungen als eine ihrer Aufgaben an, den Gebrauch von Selbstevaluationen anzuregen. Entsprechend unterscheiden sich die eingesetzten Verfahren und Instrumente zur Selbstevaluation je nach Kommune. Üblicherweise führen schwedische Vorschuleinrichtungen einmal pro Jahr eine Selbstevaluation durch, manchmal jedoch auch häufiger – etwa im Rahmen einer kontinuierlichen Evaluationspraxis oder nach Ablauf eines Zeitraums, in dem Fachkräfte sich beispielsweise mit einem bestimmten Thema beschäftigt haben. Im Mittelpunkt von Selbstevaluationen steht dabei meist die Arbeit der Fachkräfte insgesamt sowie folgende As-

pekte und Fragen, unter anderen: *i)* Mit welchen Bereichen/Zielsetzungen aus dem Rahmenplan sollten wir uns beschäftigen, welche Bedürfnisse und Interessen haben die Kinder, und was hat unsere letzte Selbstevaluation ergeben? Haben wir diese Ziele erreicht, und sind wir den Bedürfnissen und Interessen der Kinder gerecht geworden? *ii)* Welche Ergebnisse erwarten wir von unserer Arbeit? Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Interessen oder Erfahrungen der Kindergruppe möchten wir stärken? Haben wir diese Ziele erreicht, und ist es uns gelungen, die von uns definierten Kenntnisse, Fähigkeiten und Interessen zu stärken? *iii)* In welcher Form möchten wir dies evaluieren? Im Rahmen der Selbstevaluationspraxis werden von den Eltern ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt und mit Kindern relevante Themen besprochen. Üblicherweise werden auch Fotos und Videos in den Prozess einbezogen.

Tabelle 4.5 Im Rahmen von Selbstbeurteilungen verwendete Instrumente/Hilfsmittel

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Instrumente/Hilfsmittel				
		Fragebogen/ Befragung zur Selbst- einschätzung	Selbst- reflexionen in Berichts- oder Tagebuchform	Portfolios	Checklisten	Video- Feedback
Australien	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Kindertageseinrichtungen Vorschule				X	
		Einrichtungen wählen ihre Instrumente selbst				
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kinderkrippen Vorschulen					
		Einrichtungen wählen ihre Instrumente selbst				
				X		
Chile	Kindergärten	X				
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige	X				
	Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige	X	X			
Deutschland	Kindertageseinrichtungen	Träger/Einrichtungen wählen ihre Instrumente selbst				
Finnland	alle FBBE-Settings	Einrichtungen wählen ihre Instrumente selbst				
Frankreich*	kommunale Kinderkrippen; Kindertagespflege Vorschule	X	X			
		a	a	a	a	a
Irland	m	m	m	m	m	
Italien*	Krippen/Kindertagesstätten Vorschulen		X		X	
		X	X		X	
Japan	Frühkindergärten	a	a	a	a	a
	Kindergärten	m	m	m	m	m
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	
Korea	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	
Luxemburg	Tagespflegepersonen Kindertageseinrichtungen; Programm zur frühkindli- chen Bildung; obligatori- sche Vorschulerziehung		X			
			X			
Mexiko	nationale Tagespflegean- gebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)	X	X			

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Instrumente/Hilfsmittel				
		Fragebogen/ Befragung zur Selbst- einschätzung	Selbst- reflexionen in Berichts- oder Tagebuchform	Portfolios	Checklisten	Video- Feedback
Neuseeland*	alle FBBE-Settings		X	X		
Niederlande	Pre-primary education				X	
Norwegen*	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X
Portugal	Kindergärten	X	X	X	X	
Schweden*	Vorschulen	X	X	X	X	X
	Vorschulklassen	X	X			
Slowakische Republik	Kindergärten	X		X	X	X
Slowenien*	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X	X	X	X	
Tschechische Republik*	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	Einrichtungen entscheiden auf lokaler Ebene über Durchführung von Selbstevaluationen und Wahl der Instrumente				
Vereinigtes Königreich-Schottland	alle FBBE-Settings	m	m	m	m	m

Anmerkungen: In der Tschechischen Republik können die Einrichtungen selbst entscheiden, welche Instrumente sie verwenden möchten. Die in der Tabelle angeführten Instrumente werden häufig verwendet.

In Frankreich unterscheiden sich die Instrumente je nach Region/Département.

In Italien handelt es sich bei den in der Tabelle genannten Instrumente um solche, die in Italien verfügbar sind und/oder von Hochschulen verwendet werden, die FBBE-Einrichtungen bei der Durchführung von Selbstevaluationen unterstützen. Die auf Italien bezogenen Informationen in der Tabelle stammen nicht aus nationalen Erhebungen zu diesem Bereich, sondern speisen sich aus dem politischen Wissensstand zu den gängigsten Verfahren. Entsprechend können auf lokaler Ebene auch weitere Instrumente genutzt werden.

In Neuseeland beziehen sich die Angaben auf die am weitesten verbreiteten Instrumente; die tatsächlich verwendeten Instrumente können je nach Art der Einrichtung variieren.

In Norwegen entscheiden die Einrichtungen, welche Instrumente sie verwenden möchten. Die genannten Instrumente sind beispielhafte Instrumente, die allgemein verfügbar sind und häufig verwendet werden.

Bei Schweden handelt es sich um beispielhafte Instrumente, obgleich in der Praxis Unterschiede zwischen Regionen und Einrichtungen bestehen können, da Einrichtungen über ihre eigenen Instrumente entscheiden können.

Bei Slowenien beziehen sich die Angaben auf beispielhafte Instrumente; diese können je nach Kindergarten unterschiedlich sein.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Monitoring der Prozessqualität in der Praxis

Wie aus Tabelle 4.6 ersichtlich wird, führen mehreren OECD-Länder Monitoring zur Prozessqualität durch. Die Analyse der vom Monitoring erfassten Bereiche liefert Informationen dazu, wie Prozessqualität in den einzelnen Staaten und Regionalverwaltungen definiert wird. Grundsätzlich werden in den Systemen, in denen Monitoring zur Evaluation der Prozessqualität durchgeführt wird, die folgenden Bereiche erfasst:

- *Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern:* Dieser Bereich ist eng mit der Prozessqualität verknüpft, da er die Interaktionen und die Kommunikation

zwischen FBBE-Fachkräften und Kindern sowie die Frage umfasst, wie diese Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden. Im *Starting Strong III*-Bericht (OECD, 2012) wurde festgestellt, dass diese Interaktionen von entscheidender Bedeutung für das frühkindliche Lernen und die Entwicklung von Kindern sind und maßgeblich zur Qualität von Bildung und Betreuung beitragen.

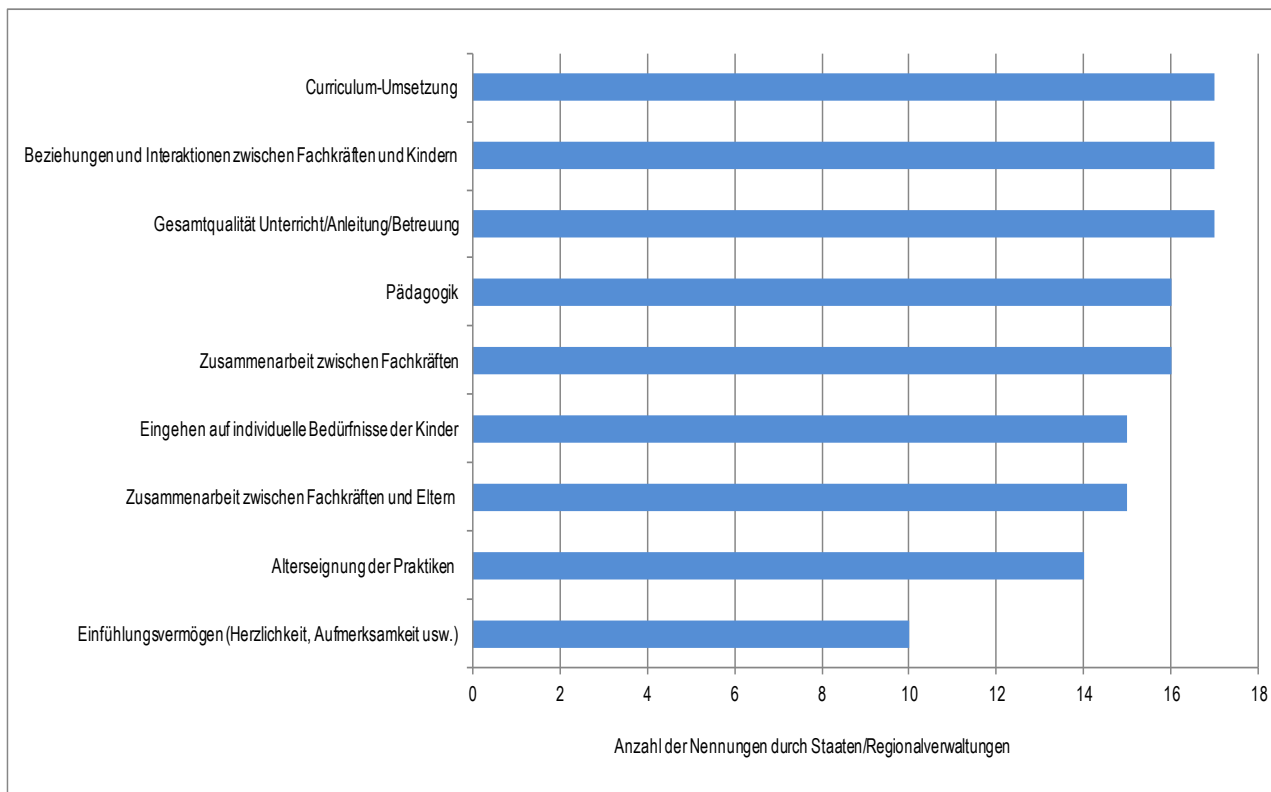
- *Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern:* Das Engagement und die Einbindung der Eltern während der frühkindlichen Entwicklung ihrer Kinder kann die frühkindlichen Lernprozesse unterstützen, was insbesondere für die Lesekompetenz gilt (OECD, 2012). Wenn sich Fachkräfte und Eltern miteinander austauschen, können beide Seiten ergänzende Informationen zur Entwicklung eines Kindes erhalten, und Fachkräfte und Eltern können ihre Verhaltensweisen an die Bedürfnisse des Kindes anpassen (OECD, 2006).
- *Zusammenarbeit von FBBE-Fachkräften:* Die kollegiale Zusammenarbeit von FBBE-Fachkräften ist von entscheidender Bedeutung: So können diese voneinander lernen (Peer-Learning), Erfahrungen austauschen und Informationen zu bewährten Praktiken und zur Entwicklung von Kindern austauschen. Durch eine produktive Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lässt sich die Personal- und Prozessqualität steigern.
- *Einfühlungsvermögen:* Hierbei geht es um die Frage, inwieweit Aktivitäten und Praktiken den Bedürfnissen von Kindern gerecht werden. Fachkräfte sollten in der Lage sein, die Absichten von Kindern zu erkennen und Aktivitäten so gestalten, dass Kinder ermutigt werden, die Obergrenze ihrer derzeitigen Fähigkeiten zu erproben. Weiterhin umfasst dieser Aspekt die Aufmerksamkeit, die Fachkräfte einem Kind entgegenbringen und die Herzlichkeit im Umgang mit den Kindern.
- *Umgang mit individuellen Bedürfnissen von Kindern:* Dieser Bereich umfasst die Fähigkeit, die Individualität eines jeden Kindes anzuerkennen und die Praktiken, Aktivitäten und die Sprache an die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes anzupassen.
- *Altersgerechte Praktiken:* Dies bedeutet, dass Fachkräfte ihre Kenntnisse über die kindliche Entwicklung nutzen, um Aktivitäten und Arbeitspraktiken zu gestalten, die dem Alter und dem Entwicklungsstand der von ihnen betreuten Kinder angemessen sind.
- *Pädagogik:* Dieser Aspekt umfasst die von Fachkräften eingesetzten Unterrichts- und Betreuungsmethoden. Der Begriff der Pädagogik bezieht sich nicht nur auf die tatsächlichen Praktiken der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern auch auf die Art und Weise, wie eine Fachkraft Aktivitäten umsetzt, bei Aktivitäten interveniert, Gruppen und Beschäftigungen einteilt und den Tagesablauf organisiert. Als Bestandteil der Prozess-

qualität befasst sich Pädagogik mit den unmittelbaren Handlungen von FBBE-Fachkräften und wird als zentral für die Entwicklung von Kindern angesehen (OECD, 2012).

- *Curriculum-Umsetzung*: Auch dieser Bereich ist Teil der Prozessqualität und bezieht sich darauf, wie Fachkräfte den nationalen, regionalen oder kommunalen Rahmenplan konkret umsetzen. In einem Curriculum können Themen definiert sein, die Fachkräfte mit ihrer Kindergruppe behandeln sollen. Daneben kann ein Curriculum aber auch spezifische oder allgemeine Lernziele und Empfehlungen für die pädagogische Praxis enthalten. Bei der Curriculum-Umsetzung geht es darum, wie eine Fachkraft den Rahmenplan auslegt und interpretiert, ihn an die spezifischen Bedürfnisse der Kinder anpasst und die im Rahmenplan festgeschriebenen Inhalte bestmöglich nutzt.

Beim Monitoring der Prozessqualität unterscheiden sich die Schwerpunktbereiche von integrierten, auf Betreuung ausgerichteten und auf Bildung ausgerichteten Settings nur unwesentlich. Bildungsorientierte und integrierte Einrichtungen legen einen deutlichen Schwerpunkt auf Lehrpläne, Fachkraft-Kind-Beziehungen und die allgemeine Unterrichts- und Betreuungsqualität (siehe Abbildung 4.2). Bei der Evaluation der Prozessqualität wird in allen Settings auch die Gesamtqualität der praktischen Arbeit und der Betreuung (20 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen führen Monitoring zu diesem Aspekt durch), die Beziehungen zwischen den Fachkräften (19) und die Curriculum-Umsetzung durch die Fachkräfte (18) erfasst. Der breiter gefasste Bereich der Pädagogik und der pädagogischen Konzepte und Praktiken ist meist ebenfalls Teil der Prozessqualität. Auch die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften wird häufig im Rahmen der Prozessqualität überprüft. Altersgerechte Praktiken und der Umgang mit den individuellen Bedürfnissen von Kindern werden in 16 Ländern als Teil der Prozessqualität überprüft, ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern. Einfühlungsvermögen ist der am wenigsten evaluierte Aspekt, da es sich hierbei um ein sehr subjektives Konzept handelt. Eine detaillierte Beschreibung von Monitoringverfahren zur Beurteilung der Prozessqualität in der Tschechischen Republik findet sich in Kasten 4.4.

**Abbildung 4.2 Durch Monitoring erfasste Aspekte der Prozessqualität in Vorschuleinrichtungen
(und integrierten Einrichtungen)**



Die vom Monitoring erfassten Aspekte sind in absteigender Reihenfolge dargestellt anhand der Anzahl der Staaten/Regionalverwaltungen, die diese Aspekte genannt haben.

Quelle: Tabelle 4.6, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Ein weit verbreitetes Instrument zur Bewertung der Prozessqualität ist das *Classroom Assessment Scoring System*TM (CLASS). Dabei handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument, mit dem sich die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen in institutionellen Spiel- und Unterrichtsangeboten in den Bereichen emotionale Unterstützung, Gruppenorganisation und didaktische Unterstützung beurteilen lässt. Anhand einer siebenstufigen Skala bewertet eine Beobachterin oder ein Beobachter, auf welchem Niveau sich die einzelnen Bereiche bewegen. Mithilfe des Instruments erhalten Einrichtungen und Lehrkräfte Informationen darüber, wie sich die Qualität der Interaktionen mit den Kindern verbessern lässt. Weitere wichtige Bestandteile hochwertigen Unterrichts und Lernens werden von CLASS jedoch nicht erfasst; dazu zählt etwa der geltende Rahmenplan, die kontinuierliche Beurteilung der kindlichen Entwicklung und der kindlichen Lernfortschritte oder auch individualisierter Unterricht (CASTL, 2011; Litjens, 2013). Von den an dieser Studie teilnehmenden Ländern wird das Instrument in Portugal und der Slowakischen Republik eingesetzt.

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	Gesamtqualität Unterricht/Anleitung/Betreuung	Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern	Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern	Zusammenarbeit zwischen Fachkräften	Einfühlungsvermögen (Herzlichkeit, Aufmerksamkeit usw.)	Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder	Alterseignung der Praktiken	Pädagogik	Curriculum-Umsetzung
Vereinigtes Königreich-England*	Schulregister eingetragene Kindergärten alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-Schottland*	private Frühkindergärten in Kooperation mit kommunalen Behörden; kommunale Frühkindergärten Tagespflegepersonen	X m	X m	X m	X m	X m	X m	X m	X m	X m

Anmerkungen: In Belgien-Französische Gemeinschaft wird Monitoring der Prozessqualität in Form von Inspektionen im Rahmen vom Monitoring der gesamten Einrichtung durchgeführt, nicht jedoch zu einzelnen Fachkräften. Monitoring zur Prozessqualität einzelner Fachkräfte wird auf Einrichtungsebene vom leitenden Personal durchgeführt. Bei den in der Tabelle angeführten Monitoringaspekten handelt es sich um solche, die üblicherweise vom Monitoring erfasst werden.

In Finnland richten sich die Erfassungsbereiche nach den unabhängigen Entscheidungen der Kommunen; nationale Leitfäden gibt es hierzu nicht. Die in der Tabelle angegebenen Aspekte werden häufig einem Monitoring unterzogen.

In Italien wird die Prozessqualität nur selten auf der Basis von Monitoring geprüft. In Fällen, in denen dies geschieht, erfolgt dies auf Einrichtungsebene und aufgrund einer entsprechenden Entscheidung der Einrichtung. Auf nationaler Ebene wird Prozessqualität nicht durch Monitoring überprüft, und auch bei Inspektionsbesuchen spielt die Prozessqualität normalerweise keine Rolle.

In Korea sind die Erfassungsbereiche beim Monitoring der Personalqualität, einschließlich der Prozessqualität, für Kindergärten und Kindertagesstätten sehr ähnlich. Zu den vom Monitoring erfassten Aspekten zählen vor allem Fachkraft-Kind-Interaktionen, also etwa der respektvolle Umgang mit Kindern und die Gleichbehandlung der Kinder, Interventionen bei Konfliktsituationen zwischen Kindern oder die Anregung der kindlichen Motivation und Neugier. In Kindergärten umfasst das Monitoring der mitarbeiterbasierten Prozessqualität auch die folgenden Aspekte: Unterstützung der Kinder bei der Eingewöhnung, Beurteilung der kindlichen Entwicklung und entsprechende Berücksichtigung bei der Curriculum-Umsetzung oder bei Gesprächen mit Eltern, Förderung der kindlichen Neugier und Motivation, Anregung der Kinder zu aktiver Beteiligung.

In Mexiko umfasst das Monitoring des pädagogischen Ansatzes/der Prozessqualität in Tageseinrichtungen des IMSS auch Informationen zum Verhalten von Fachkräften im Umgang mit Kindern sowie die von Fachkräften geplanten und organisierten Aktivitäten. Für Kinder mit gemäßigten Formen von Behinderungen ist ein Handbuch vorhanden. Das Monitoring berücksichtigt ebenfalls individuelle Entwicklungspläne, integrative Aktivitäten, den Umgang mit besonderen Bedürfnissen und die Erarbeitung von Zielen und Strategien im Hinblick auf Folgeaktivitäten.

In Neuseeland beziehen sich die Angaben auf die wichtigsten Bereiche/Aspekte, die durch Monitoring erfasst werden. Die tatsächlichen Aspekte können je nach Setting verschieden sein.

In Norwegen liegen keine Angaben dazu vor. Das Ministerium für Bildung und Forschung finanziert über den Nationalen Forschungsrat ein Projekt, das untersucht, wie der Besuch von Kindergärten sich auf das Wohlbefinden und die Lernprozesse von Kindern auswirkt (Laufzeit des Projekts: 2012-2017). Die Ergebnisse des Forschungsprojekts sollen wie folgt genutzt werden: *i)* Gewinnung von Informationen zur Prozessqualität von norwegischen Kindergärten; *ii)* Entwicklung eines Instruments zur Qualitätsbewertung von Kindergärten.

In Portugal hat das Instituto da Segurança Social (Institut für Soziale Sicherheit) einen Qualitätsleitfaden für Kinderkrippen herausgegeben, der Kindertageseinrichtungen, Betreuungspersonen und Tagespflegepersonen an die Hand gegeben wird. Das Dokument enthält Empfehlungen für Fachkräfte auch in Bereichen, die hier aufgeführt sind. Der Qualitätsleitfaden ist nicht bindend.

In Slowenien werden die Aspekte, die bei Selbstevaluationen von Kindergärten berücksichtigt werden, von den Kindergärten selbst bestimmt. Die Angaben in der Tabelle beziehen sich auf häufig geprüfte Aspekte.

In der Tschechischen Republik sind die Erfassungsbereiche von Prozessqualitätsmonitoring für Frühkindergärten mit Hort und privaten nach dem Handelsgesetz gegründeten Einrichtungen nicht national geregelt, daher liegen keine Angaben zu diesem Thema vor.

Im Vereinigten Königreich-Schottland werden auch die Lernerfahrungen der Kinder vom Monitoring erfasst.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Kasten 4.4. Monitoring der Prozessqualität von Fachkräften in der Tschechischen Republik

Im Rahmen des pädagogischen Ansatzes der Tschechischen Republik wird großer Wert auf die individuellen Entscheidungen von Kindern und ihre aktive Beteiligung gelegt. Von den FBBE-Fachkräften wird erwartet, dass sie Kinder bei Aktivitäten anleiten und sie in ihrem Interesse und ihrem Bedürfnis stärken, eigenständig zu entdecken, zu erkunden, zu lernen und zuzuhören. Die Verantwortung für den Entwicklungsprozess liegt bei den Fachkräften und nicht bei den Kindern selbst. Bei Inspektionen in der Tschechischen Republik wird geprüft, ob die Fachkräfte in der Lage sind, Praktiken und Aktivitäten umzusetzen, die diesen Erwartungen und Zielen gerecht werden.

Bei Inspektionen zur Mitarbeiterleistung werden Beobachtungsbögen verwendet, mit deren Hilfe die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher evaluiert wird. Die wichtigsten Bereiche, die im Rahmen von Inspektionen überprüft werden, befassen sich mit der Prozessqualität und beinhalten Aspekte wie beispielsweise die Frage, ob die Lern- und Unterrichtsmethoden der Fachkräfte dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen sind ob diese an die für die entsprechende Altersgruppe typischen körperlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen angepasst werden; ob die Bildung und Betreuung den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und ob die Fachkräfte den Kindern, sofern nötig, (zusätzliche) Unterstützung und Hilfe zukommen lassen; ob die pädagogischen Aktivitäten die kindliche Entwicklung anregen und ob die Fachkräfte auf neu entwickelte Unterrichtsmethoden und Programme reagieren; und ob die Fachkräfte Möglichkeiten für spontanes Lernen und eine spontane Entwicklung bieten.

Bei Inspektionen werden zudem die Aktivitäten als solche geprüft, etwa im Hinblick darauf, ob das Verhältnis zwischen geplanten und spontanen Aktivitäten ausgewogen ist und ob Gruppen- und Einzelaktivitäten angeboten werden.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Häufigkeit und Zeitpunkte des Monitorings der Personalqualität

Die Häufigkeit, mit der Monitoring der Personalqualität durchgeführt wird, ist in vielen Ländern nicht gesetzlich geregelt, insbesondere, was das interne Monitoring angeht. In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen hängt die Frequenz des Monitorings der Personalqualität von den vorangegangenen Monitoringergebnissen ab, wie auch Tabelle 4.7 zeigt. In einigen Ländern, so etwa in Deutschland, entscheiden in der Regel die Träger bzw. Einrichtungen, wie häufig sie

Fachkräfte durch Monitoringmaßnahmen überprüfen möchten. Eine Ausnahme in Deutschland ist Berlin; hier werden interne Evaluationen jährlich und externe Evaluationen alle fünf Jahre durchgeführt.

In Slowenien ist die Häufigkeit von Selbstevaluationen gesetzlich geregelt. Gemäß dem Gesetz über die Organisation und Finanzierung der Bildung ist die Leitung eines Kindergartens verpflichtet, mindestens einmal pro Jahr eine Selbstevaluation durchzuführen. Im Gegensatz dazu ist in der Tschechischen Republik die Frequenz interner Monitoringverfahren nicht gesetzlich geregelt. Kindergärten sind jedoch verpflichtet, alle vier bis sechs Jahre externe Evaluationen der Personal- und Angebotsqualität durchführen zu lassen. In Neuseeland wird internes Monitoring der Personalqualität jährlich durchgeführt.

In Chile finden alle vier Jahre Evaluationen von Lehrkräften statt, die im Vorschulbereich für 4- bis 5-Jährige tätig sind. Lehrkräfte, die als „durchschnittlich“ eingestuft werden, müssen sich zwei Jahre später erneut einer Evaluation unterziehen, und Lehrkräfte, die als „unzureichend“ eingestuft werden, müssen sich innerhalb eines Jahres einer weiteren Evaluation unterziehen. Seit 2011 kann Lehrkräften, die zweimal in Folge als „unzureichend“ eingestuft werden, der Lehrauftrag entzogen werden.

Tabelle 4.7 Häufigkeit von Monitoring der Personalqualität

nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	häufiger als einmal pro Jahr	einmal pro Jahr	einmal jährlich bis alle zwei Jahre	alle zwei bis drei Jahre	je nach letzten Monitoringergebnissen
Australien*	Tagespflege/häusliche Settings; Betreuungseinrichtung mit Hort; Vorschulen; Betreuung außerhalb der Schulöffnungszeiten gelegentliche Betreuung	m	m	m	m	X
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Vorschuleinrichtungen und Kinderbetreuungseinrichtungen (Tagespflege im Haus der Tagespflegeperson und Kindertageseinrichtungen)					X
Belgien-Französische Gemeinschaft*	Kinderkrippe Betreuungspersonen; Vorschulen				X X	X X
Chile	Kindergärten; kommunale Kindergärten; Vorschul-erziehung für 3- bis 5-Jährige Vorschul-erziehung für 4- bis 5-Jährige	m	m	m	m	m X

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	häufiger als einmal pro Jahr	einmal pro Jahr	einmal jährlich bis alle zwei Jahre	alle zwei bis drei Jahre	je nach letzten Monitoringergebnissen
Deutschland	Kindertageseinrichtungen		wird vom Träger entschieden (Ausnahme: Berlin)			
Finnland	alle FBBE-Settings		wird auf regionaler/lokaler Ebene entschieden			
Frankreich	alle FBBE-Settings				X	
Irland	Ganztagsbetreuung			X		
Italien*	integrierte Angebote im frühkindlichen Bereich, z. B. Eltern/Kind-Zentren; Krippen/Kindertagesstätten Vorschulen			nicht gesetzlich geregelt		
Japan	Kindergärten; Frühkindergärten		wird auf regionaler/lokaler Ebene entschieden			
Kasachstan*	alle FBBE-Settings	X (intern)				X (extern)
Korea*	Kindertagesstätten Kindergärten		X		X X	
Luxemburg	Tagespflegepersonen und Kindertageseinrichtungen Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X	X			
Mexiko*	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE) obligatorische Vorschulerziehung Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	X X				X
Neuseeland*	alle FBBE-Settings		X			
Niederlande	Kinderbetreuung durch Betreuungsperson; Spielgruppen; Kinderbetreuung Kinderbetreuung		X			X
Norwegen*	alle FBBE-Settings			nicht gesetzlich geregelt		
Portugal	Kindergärten Kinderkrippe, Betreuungsperson und Krippe in häuslichem Setting		X			X X
Schweden*	alle FBBE-Settings		X (intern)			alle 5 Jahre (externe Inspektionen)
Slowakische Republik*	Frühkindergärten; Mütterzentren/Kinderzentren Kindergärten			nicht gesetzlich geregelt		
Slowenien*	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)		X (Selbstevaluation)			X X
Tschechische Republik*	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kindergärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten					alle 4 bis 6 Jahre (extern)

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	häufiger als einmal pro Jahr	einmal pro Jahr	einmal jährlich bis alle zwei Jahre	alle zwei bis drei Jahre	je nach letzten Monitoringergebnissen
Vereinigtes Königreich- England	alle FBBE-Settings					X
Vereinigtes Königreich- Schottland	alle FBBE-Settings	m	m	m	m	m

Anmerkungen: In Australien liegen zur Häufigkeit von Monitoringaktivitäten zur Personalqualität im Bereich der gelegentlichen Betreuung keine Daten vor.

In Belgien-Französische Gemeinschaft werden Frühkindergärten mindestens alle drei Jahre evaluiert, und sofern notwendig, auch häufiger. In Italien gibt es für das Monitoring der Personalqualität von Vorschuleinrichtungen keine zeitlichen Vorgaben. An staatlich betriebenen Vorschuleinrichtungen werden die Qualifikationen der Fachkräfte bei Aufnahme der Tätigkeit überprüft. An nichtstaatlichen Vorschuleinrichtungen werden die Qualifikationen von Fachkräften im Rahmen eines Monitorings überprüft, das bei Erteilung der Akkreditierung durchgeführt wird. Für die Altersgruppe 0 bis 2 liegen auf nationaler Ebene keine Informationen vor, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Qualifikationen während des Akkreditierungsverfahrens im Rahmen der Prüfung zur Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben erfolgen.

In Kasachstan wird externes Monitoring alle fünf Jahre, oder, wenn Beschwerden vorliegen, vorher durchgeführt. Interne Monitoringmaßnahmen werden auf laufender Basis durchgeführt.

In Korea erfolgen alle drei Jahre Evaluationen von Kindergärten und Akkreditierungen von Betreuungseinrichtungen. Eine Begutachtung der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften an Kindergärten erfolgt jedes Jahr.

In IMSS-Settings in Mexiko unternimmt der Gebietskoordinator umfassende Monitoringmaßnahmen und prüft dabei die Personalprofile von FBBE-Fachkräften. Die Leitung einer Kindertageseinrichtung prüft die Personalqualität kontinuierlich.

In Neuseeland wird die Personalqualität von FBBE-Anbietern grundsätzlich einmal pro Jahr einem Monitoring unterzogen und die Lehrgenehmigung wird alle drei Jahre verlängert.

In Norwegen ist die Häufigkeit von Inspektionen durch die Gemeindeverwaltung nicht gesetzlich geregelt und variiert entsprechend. Die Häufigkeit interner Beurteilungen ist nicht explizit geregelt, aufgrund einer Verordnung müssen Kindergärten jedoch einen jährlichen Entwicklungsplan vorlegen. In diesem wird unter anderem festgelegt, wie das Personal die Betreuung und Anleitung sowie Spiel- und Lernaktivitäten der Kinder gestaltet und wie die Einhaltung des Kindergartengesetzes gewährleistet, dokumentiert und beurteilt werden soll. In Schweden finden alle fünf Jahre Inspektionen statt, interne Inspektionen mindestens einmal pro Jahr. Die nationale Bildungsbehörde überprüft jedes Jahr die Qualifikationen der Fachkräfte (Niveau der Aus- und Fortbildung).

In der Slowakischen Republik ist die Frequenz von internem Monitoring nicht gesetzlich geregelt und hängt von den Bedürfnissen der jeweiligen Einrichtung ab. An Kindergärten werden alle fünf Jahre umfassende Inspektionen durchgeführt. Die Häufigkeit sonstiger Monitoringaktivitäten ist nicht gesetzlich vorgeschrieben und wird entsprechend dem inhaltlichen Schwerpunkt einer Monitoringmaßnahme durchgeführt.

In Slowenien bestimmt die Prüferin oder der Prüfer auf der Basis von Monitoringergebnissen den zeitlichen Rahmen, in dem Regelwidrigkeiten behoben werden müssen. Ansonsten werden Inspektionen alle fünf Jahre durchgeführt. Gemäß dem Gesetz über die Organisation und Finanzierung der Bildung ist die Leitung eines Kindergartens oder einer Schule verpflichtet, einmal pro Jahr Selbstevaluationen durchführen zu lassen.

In der Tschechischen Republik ist die Frequenz von internen Monitoringmaßnahmen zur Personalqualität nicht gesetzlich geregelt. Kindergärten sind jedoch verpflichtet, alle vier bis sechs Jahre externe Evaluationen der Personal- und Angebotsqualität durchführen zu lassen.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Nutzung der Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität

Tabelle 4.8 gibt einen Überblick über die öffentliche Verfügbarkeit von Monitoringergebnissen im Bereich der Personalqualität. In den meisten Ländern müssen die Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität veröffentlicht werden, so etwa in Australien, Chile, Irland und der Tschechischen Republik. Insgesamt werden die allgemeinen Ergebnisse zur Personalqualität der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, Evaluationen zur Leistung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind

aus Gründen der Vertraulichkeit meist nicht verfügbar. In Norwegen und in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (reine Betreuungseinrichtungen), werden solche Ergebnisse nur auf Anfrage und unter Einhaltung der Datenschutzbestimmungen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. In einer kleinen Anzahl von Ländern werden die Ergebnisse vertraulich behandelt und nicht veröffentlicht. Dies ist in Frankreich, Italien, Mexiko und Schottland (Vereinigtes Königreich) der Fall.

Tabelle 4.8 Öffentliche Verfügbarkeit der Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität

Staat/Regionalverwaltung	Ergebnisse müssen veröffentlicht werden	Ergebnisse müssen auf Anfrage veröffentlicht werden	Ergebnisse werden nicht veröffentlicht (und bleiben intern)
Australien	X		
Belgien-Flämische Gemeinschaft*	X (Vorschulbildung)	X (Betreuungseinrichtungen)	
Belgien-Französische Gemeinschaft	X (allgemeine Ergebnisse)		X (individuelle Ergebnisse)
Chile	X (allgemeine Ergebnisse)		X (individuelle Ergebnisse)
Deutschland		Träger entscheidet darüber	
Finnland*	X (nur nationale Evaluations- ergebnisse)		
Frankreich			X
Irland	X		
Italien			X
Japan	m	m	m
Kasachstan		X	
Korea	X		
Luxemburg	X (nur Kindertageseinrichtungen und Tageseltern)		X (FBBE-Programme und Vorschulbildung)
Mexiko			X
Neuseeland*			X
Niederlande	X		
Norwegen		X	
Portugal	m	m	m
Schweden	X		
Slowakische Republik	X		
Slowenien*	X (allgemeine Ergebnisse)		
Tschechische Republik	X		
Vereinigtes Königreich-England	X		
Vereinigtes Königreich-Schottland			X

Anmerkungen: In Finnland werden die Ergebnisse von Evaluationen, die auf kommunaler Ebene durchgeführt werden, meist ausschließlich auf kommunaler Ebene veröffentlicht.

In Neuseeland können Informationen zu zugelassenen Lehrkräften in einer Internetdatenbank eingesehen werden, in der alle Lehrkräfte gelistet sind, die eine Lehrgenehmigung haben und per Zertifikat zur Berufsausübung in Neuseeland berechtigt sind. Die Datenbank enthält auch Einträge zu Lehrkräften, denen die Zulassung entzogen wurde.

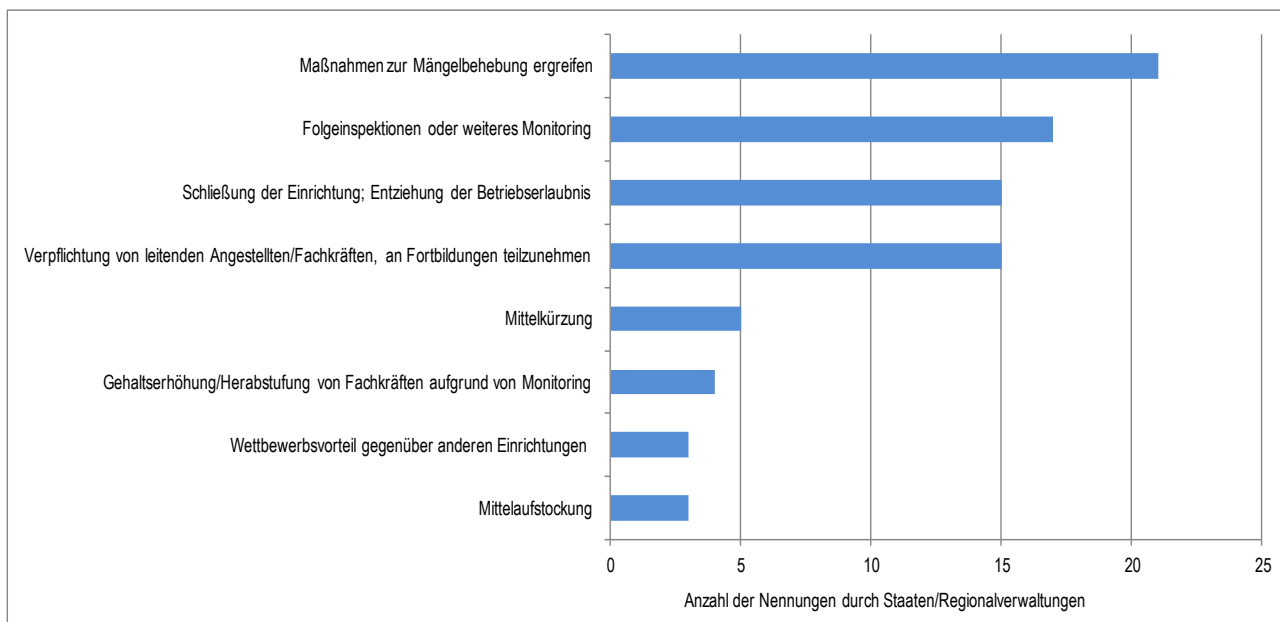
Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Konsequenzen und Auswirkungen von Monitoring

Zu den häufigsten Konsequenzen von Monitoring der Personalqualität (siehe Abbildung 4.3 und Tabelle 4.9) gehört die Verpflichtung von Einrichtungen oder Fachkräften, Maßnahmen zur Mängelbehebung durchzuführen (20 von 24 Staaten/Regionalverwaltungen geben dies an), Folgemaßnahmen im Bereich Evaluation und Monitoring durchzuführen (17 von 24) sowie die Verpflichtung

tung für Fachkräfte oder Führungspersonen, an einer Weiterbildung teilzunehmen (15 von 24). In einigen Staaten und Regionalverwaltungen besteht die Möglichkeit, Einrichtungen die Zulassung zu entziehen oder sie zu schließen. In der Regel ist dies nur dann möglich, wenn die entsprechende FBBE-Einrichtung insgesamt eine schlechte Leistung zeigt; die Personalqualität allein ist also nicht ausschlaggebend, obgleich diese als Teil einer umfassenden Monitoringmaßnahme überprüft werden kann. Die Ergebnisse von Monitoring der Personalqualität an eine höhere Vergütung oder an eine Herabstufung zu knüpfen, ist nicht üblich. Positive Ergebnisse aus Mitarbeitermonitoring führen nur selten zu einer Aufstockung und negative Ergebnisse nur selten zu einer Kürzung des Gehalts. Einrichtungen mit einer guten Personalqualität genießen nur selten einen Wettbewerbsvorteil im Vergleich zu anderen FBBE-Einrichtungen. Dies mag daran liegen, dass die breite Öffentlichkeit sich der Leistungsfähigkeit einer Einrichtung und ihrer Fachkräfte nur selten bewusst ist oder auch daran, dass Ergebnisse dieser Art nicht öffentlich zugänglich gemacht werden.

Abbildung 4.3 Konsequenzen von Mitarbeitermonitoring im Bereich FBBE



Konsequenzen von Monitoringergebnissen sind in absteigender Reihenfolge dargestellt anhand der Anzahl der Staaten, die die entsprechenden Aspekte genannt haben.

Quelle: Tabelle 4.9, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013

Monitoring der Personalqualität kann unterschiedliche Auswirkungen und Konsequenzen haben, beispielsweise auf die Politikgestaltung und die Teilnahme von Fachkräften an Schulungen. Zur Frage, ob Monitoring der Personalqualität einen Einfluss auf die Politikgestaltung oder die allgemeine Personalqualität hat, liegen nur unzureichende Forschungsergebnisse vor. Die Staaten und

Regionalverwaltungen merken jedoch an, dass anhand bisheriger Evaluationen durchaus nennenswerte Wirkungen zu beobachten sind. Solche Forschungsergebnisse beziehen sich meist auf die Schulung und berufliche Weiterbildung von Fachkräften, so beispielsweise ein verstärktes Interesse und ein gesteigener Bedarf an Schulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fachkräfte (Mexiko, Slowakische Republik und Slowenien); eine stärkere Ausrichtung von Ausbildungsprogrammen auf die Bedürfnisse der Fachkräfte (Frankreich); bessere Qualifikationen, Kompetenzen und Fähigkeiten von Fachkräften (Irland, Kasachstan, Korea, Slowakische Republik und Schottland-Vereinigtes Königreich). In Korea wurde festgestellt, dass Fachkräfte ihre Unterrichtsmethoden und Fähigkeiten zur Interaktion infolge von Monitoring der Personalqualität verbessert haben. In der Slowakischen Republik ist die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die infolge von Monitoring einen Bachelor- oder Master-Abschluss erlangt haben, gestiegen. Ein Vergleich von Monitoringergebnissen im zeitlichen Verlauf kann nützliche Einblicke über den Status der Personalqualität geben und das Augenmerk auf Bereiche lenken, die der Förderung oder Veränderungen bedürfen. Zum Beispiel haben sich bei Inspektionen durch das Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) in England (Vereinigtes Königreich) vielfältige Auswirkungen und Ergebnisse gezeigt; diese werden im Einzelnen in Kasten 4.5 beschrieben.

Tabelle 4.9 Konsequenzen von Ergebnissen aus Mitarbeitermonitoring

Staat/Regionalverwaltung	Konsequenzen im Zusammenhang mit Monitoringergebnissen							
	Maßnahmen zur Mängelbehebung ergreifen	Verpflichtung von leitenden Angestellten/Fachkräften, an Fortbildungen teilzunehmen	Folgeinspektionen oder weitere Monitoringmaßnahmen	finanzielle Konsequenzen:		Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Einrichtungen	Gehaltserhöhung/Herabstufung infolge von Monitoring	Schließung der Einrichtung oder Entziehung der Betriebslaubnis
				Mittelkürzung	Mittelaufstockung			
Australien	X	X	X			X		X
Belgien-Flämische Gemeinschaft	X		X					X
Belgien-Französische Gemeinschaft	X	X	X	X				X
Chile	X	X					X	
Deutschland	X							
Finnland*	X	X	X					
Frankreich	X	X	X					X
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien*	X							X
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Kasachstan	X	X	X		X		X	X
Korea	X		X		X	X		
Luxemburg	X	X	X	X				X
Mexiko	X	X	X	X				X
Neuseeland*	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	X	X	X					X
Norwegen	X							X
Portugal	X	X	X					X
Schweden	X		X					X

Staat/Regional- verwaltung	Konsequenzen im Zusammenhang mit Monitoringergebnissen							
	Maßnah- men zur Mängel- behebung ergreifen	Verpflichtung von leitenden Angestellten/ Fachkräften, an Fortbildungen teilzunehmen	Folge- inspektionen oder weitere Monitoring- maßnahmen	finanzielle Conse- quenzen:		Wettbewerbs- vorteil gegen- über anderen Einrichtungen	Gehalt- erhöhung/ Herabstufung infolge von Monitoring	Schließung der Einrichtung oder Entziehung der Betriebs- erlaubnis
				Mittel- kürzung	Mittelauf- stockung			
Slowakische Republik	X	X	X	X			X	X
Slowenien	X	X	X					
Tschechische Republik	X	X	X					X
Vereinigtes Königreich- England	X	X	X	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich- Schottland	X	X	X					

Anmerkungen: In Finnland sind auf nationaler oder kommunaler Ebene keine finanziellen Konsequenzen festgeschrieben. Leitende Angestellte und Fachkräfte können jedoch infolge von Monitoring Schulungen erhalten; die Teilnahme ist allerdings nicht obligatorisch. Darüber hinaus können Folgeinspektionen durchgeführt werden, und Einrichtungen werden gegebenenfalls aufgefordert, Maßnahmen zur Mängelbehebung durchzuführen. Keine dieser Konsequenzen ist jedoch auf nationaler Ebene vorgeschrieben, und je nach Kommune können diese variieren.

In Italien erfolgte Monitoring von Vorschuleinrichtungen bislang vor allem infolge von Beschwerden. Deshalb werden Konsequenzen meist über den Rechtsweg geregelt, und in extremen Fällen können gerichtliche Schritte unternommen werden. Dies mag auch auf für Betreuungseinrichtungen für 0- bis 3-Jährige zutreffen, da jedoch die regionale und lokale Ebene über die Durchführung von Monitoring entscheidet, liegen hierzu keine Informationen vor.

In Neuseeland unterscheiden sich die Konsequenzen je nach Setting; Angaben auf nationaler Ebene sind nicht verfügbar.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Als weitere Auswirkungen vom Monitoring der Mitarbeiterleistung nannten die Befragten eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften und zwischen Fachkräften und Eltern (Slowakische Republik). In Mexiko wurde das Ausbildungsprogramm für nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE-Settings) überarbeitet. Zudem wurden interne Monitoringinstrumente entwickelt und deren Nutzung für Fachkräfte erläutert. Außerdem wurden Folgemaßnahmen aufgrund von Monitoring festgelegt und Dokumente erstellt, die Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit und der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unterstützen sollen. In Schweden wurde die pädagogische Verantwortung von Vorschullehrkräften neu definiert, nachdem Monitoringergebnisse gezeigt hatten, dass dieser Aspekt mehr Aufmerksamkeit verdient. Zudem wurde der Rahmenplan um neue Passagen zu den Aufgabenbereichen von Vorschulleitungen ergänzt. Australien und England (Vereinigtes Königreich) stellten im zeitlichen Verlauf verschiedene Qualitätserbesserungen fest, und die Niederlande gaben an, die Politik richte ein stärkeres Augenmerk auf die Verbesserung der FBBE-Qualität.

Einige nicht beabsichtigte Auswirkungen von Monitoring wurden ebenfalls festgestellt. So berichtet Australien, dass FBBE-Einrichtungen aufgrund von Monitoring einen höheren Verwaltungsaufwand haben. In Kasachstan wurde festgestellt, dass einige FBBE-Fachkräfte nicht über eine

ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit verfügen, wodurch das Qualitätsniveau im FBBE-Sektor insgesamt reduziert wird. Da Monitoring-Ergebnisse helfen können, Probleme innerhalb des FBBE-Sektors aufzuzeigen, können auch dessen Nebeneffekte dazu führen, dass die Notwendigkeit weiterer politischer Maßnahmen zur Steigerung der Personalqualität stärker beachtet wird. Die Herausforderungen, denen sich Staaten und Regionalverwaltungen im Rahmen von Monitoring konfrontiert sehen, werden in Kapitel 6 näher untersucht.

Kasten 4.5: Forschungsergebnisse zum Monitoring der Personalqualität: der Zusammenhang zwischen Qualifikationen und Qualität (Ofsted in England-Vereinigtes Königreich)

Durch Mitarbeitermonitoring lassen sich äußerst nützliche Einblicke zum Status der Personalqualität im FBBE-Sektor gewinnen. Dies geht aus einer Untersuchung des Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) hervor, einer nicht-ministeriellen Regierungseinrichtung des Vereinigten Königreichs. So konnte gezeigt werden, dass vom Ofsted durchgeführte Monitoringmaßnahmen vielfältige Auswirkungen hatten. Eine der zentralen Schlussfolgerungen der Untersuchung war, dass Einrichtungen, die von höher qualifizierten Fachkräften geleitet werden, Kindern hochwertigere Unterstützung bei der Entwicklung der Sprache, der Kommunikation, der Lese- und Schreibfähigkeit, der Logik und Denkfähigkeit sowie der mathematischen Fähigkeiten bieten. Dies gilt insbesondere für Kinder im Alter von 30 Monaten bis fünf Jahren.

Laut der *Childcare and Early Years Providers Survey* wurde seit 2008 ein gradueller Zuwachs an leitenden FBBE-Fachkräften verzeichnet, die über eine Qualifizierung der Stufe 6 (dies entspricht der ISCED-Stufe 6) oder höher verfügten. Im Jahr 2013 verfügten 33 % des leitenden Fachpersonals in Ganztagsbetreuungseinrichtungen über eine Qualifikation der Stufe 6 oder höher; im Jahr 2008 waren es 17 %. Eine Evaluation des Graduate Leader Fund (GLF) ergab, dass die Teilnahme an speziellen Graduiertenprogrammen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung zu einer Qualitätssteigerung innerhalb Sektors insbesondere für Kinder im Vorschulalter führen kann.

Einrichtungen, die von einer Fachkraft mit Hochschulabschluss geleitet wurden, die dem *Early Years Professional Status (EYPS)* entspricht, verzeichneten bei Vorschulkindern eine signifikante Verbesserung in der Qualität der Fürsorge und der kindlichen Lernfortschritte. Positive Effekte zeigten sich nicht nur in der Qualität insgesamt, sondern auch auf verschiedenen praxisbezogenen Ebenen, so beispielsweise bei Fachkraft-Kind-Interaktionen, bei der Sprachentwicklung und der Lese- und Schreibfähigkeit. Laut der GLF-Evaluation wird die bestmögliche Wirkung dann erzielt, wenn die so ausgebildete Fachkraft direkt mit Kindern arbeitet. Je mehr Zeit eine Fachkraft mit EYPS-Qualifikation mit Kindern in einem Raum verbrachte, desto höher war die Qualität der in dem entsprechenden Raum erbrachten Leistungen. Die GLF-Evaluation ergab, dass der Zusammenhang zwischen Qualifikationen und Qualität in der Alters-

gruppe der Babys und Kleinkinder (0 Jahre bis 30 Monate) weniger offensichtlich war.

Der Anteil der Fachkräfte in Ganztagsbetreuungseinrichtungen mit Qualifikationen der Stufe 3 (dies entspricht der ISCED-Stufe 3) und höher war von 75 % im Jahr 2008 auf 87 % im Jahr 2013 gestiegen. Der Anteil der Fachkräfte in Ganztagsbetreuungseinrichtungen mit Qualifikationen der Stufe 6 stieg von 5% im Jahr 2008 auf 13% im Jahr 2013. Im Jahr 2013 lag der Anteil der Fachkräfte mit Qualifikationen der Stufe 6 in Kindergärten bei 35 %, an Grundschulen mit Kindergartenunterricht und Aufnahmeklassen bei 40 %, und bei Grundschulen mit Aufnahmeklassen, aber ohne Kindergartenunterricht bei 45 %. Im Jahr 2013 wurde auch bei den Tagespflegepersonen eine weitere Steigerung des Qualifikationsniveaus festgestellt: So verfügten 66 % der Tagespflegepersonen über Qualifikationen der Stufe 3; im Jahr 2008 lag dieser Wert noch bei 44 %. Die Zahl der Ganztagsbetreuungseinrichtungen, an denen mindestens eine Fachkraft über den beruflichen Status EYPS verfügte, lag im Jahr 2013 bei 59 %.

Die Mitarbeiterfluktuation an Ganztageeinrichtungen sank zwischen 2008 und 2013 geringfügig von 16 % auf 12 %. Auch bei den Einrichtungen der Halbtagsbetreuung sank die Fluktuationsrate geringfügig von 11 % im Jahr 2008 auf 10 % im Jahr 2013. Im Jahr 2013 war die Fluktuationsrate an schulischen Einrichtungen am höchsten bei den Frühkindergärten (9 %); bei Grundschulen mit Kindergartenunterricht und Aufnahmeklassen lag die Fluktuationsrate bei 7 %, und bei Grundschulen mit Aufnahmeklassen, aber ohne Kindergartenunterricht bei 8 %. Im Jahr 2013 verzeichneten Einrichtungen der Halbtagsbetreuung mit 6 Jahren und 11 Monaten die längste durchschnittliche Beschäftigungsdauer an Kinderbetreuungseinrichtungen. Zwischen 2008 und 2013 stieg die durchschnittliche Beschäftigungsdauer an Einrichtungen der Ganztagsbetreuung von durchschnittlich 4 Jahren und 9 Monaten (2008) auf durchschnittlich 6 Jahre und 7 Monate (2013).

Im Jahr 2013 nahmen Tagespflegepersonen im Durchschnitt an sieben Weiterbildungstagen während der vorangegangenen zwölf Monate teil. Im Jahr 2008 lag dieser Wert bei durchschnittlich neun Tagen und 2007 bei durchschnittlich sieben Tagen. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Einrichtungen der Ganztags- und Halbtagsbetreuung liegen diesbezüglich keine Informationen vor.

Quelle: Fallstudie des englischen Bildungsministeriums, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Anmerkung

1. Bei den 24 Staaten und Regionalverwaltungen handelt es sich um Australien, Belgien-Flämische Gemeinschaft, Belgien-Französische Gemeinschaft, Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kasachstan, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik, Slowenien, die Tschechische Republik, Vereinigtes Königreich-England und Vereinigtes Königreich-Schottland.

Literaturhinweise

- Barblett, L. and C. Maloney (2010), „Complexities of assessing social and emotional competence and well-being in young children“, *Australasian Journal of Early Childhood*, Bd. 35, Nr. 2, S. 13-18.
- Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL) (2011), *Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PK-12 Settings to Enhance Students' Learning*, Charlottesville, VA.
- Cubey, P. und C. Dalli (1996), *Quality Evaluation of Early Childhood Education Programmes*, Occasional Paper Nr. 1, Institute for Early Childhood Studies, Wellington, Neuseeland.
- Frede, E., W.S. Barnett, K. Jung, C.E. Lamy und A. Figueras (2007), *The Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES)*, Zwischenbericht, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.
- Frede, E., K. Jung, W.S. Barnett und A. Figueras (2009), *The APPLES Blossom: Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES) – Preliminary Results through 2nd Grade*, Zwischenbericht, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.
- Fukkink, R. (2011), „Prettiger in een goed pedagogisch klimaat“, *Management Kinderopvang*, Bd. 11, Nr. 4, S. 12-14.
- Goe, L. (2007), *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, D.C.
- Isoré, M. (2009), „Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review“, *OECD Education Working Papers*, Nr. 23, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.

- Lockwood, J., T. Louis und D. McCaffrey (2002), „Uncertainty in rank estimation: Implications for value-added modelling accountability systems“, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Bd. 27, Nr. 3, S. 255-270.
- Margo J., M. Benton, K. Withers und S. Sodha (2008), *Those Who Can?*, Institute for Public Policy Research, London.
- Munton, A.G., A. Mooney und L. Rowland (1997), „Quality in group and family day care provision: Evaluating self-assessment as an agent of change“, *European Early Childhood Education Research Journal*, Bd. 5, Nr. 1, S. 59-75.
- Odom, S.L. et al. (2010), „Examining different forms of implementation and in early childhood curriculum research“, *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 25, Nr. 3, S. 314-328.
- OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2014-oecd-indikatoren_eag-2014-de;jsessionid=44tve1kwk2ccw.x-oecd-live-02
- OECD (2012), *Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, OECD Publishing, Paris , http://www.oecd-ilibrary.org/education/-starting-strong-iii_9789264202184-de.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung (2012), *Draft Position Paper of the Thematic Working Group on Workforce Quality*, Hintergrunddokument für das 12. ECEC Network Meeting, OECD, Paris.
- Picchio, M., D. Giovannini, S. Mayer und T. Musatti (2012), „Documentation and analysis of children’s experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals“, *Early Years: An International Research Journal*, Bd. 32, Nr. 2, S. 159-170.
- Sheridan, S. (2001), „Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development“, *Early Child Development and Care*, Nr. 166, S. 7-27.
- Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo und J.L. Gadsden (2012), „The matter of assessor variance in early childhood education: Or whose score is it anyway?“, *Early Childhood Research Quarterly* Bd. 27, S. 46-54.
- Zaslow, M., J. Calkins und T. Halle (2000), Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments, and investment strategies. Part I: Defining and assessing school readiness – building on the foundation of NEGP Work, Child Trends Inc., Washington, D.C.

Anhang A4

Instrumente für das Monitoring der Personalqualität

Tabelle A4.1. Instrumente für das Monitoring der Personalqualität

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Adult Engagement Scale</i>	Vereinigtes Königreich, Portugal	0- bis 5-Jährige (für weitere Altersgruppen ebenfalls geeignet)	X	m	Betreuungseinrichtungen, frühkindliche Bildung	Bewertung der Qualität der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern	Selbstevaluation	Einfühlungsvermögen, Stimulation, Eigenständigkeit	Laevers, Bertram, Pascal	Bertram, A.D. (1996) „Effective Educators of Young Children: Developing a Methodology for Improvement“, im September 1996 vorgestellte Dissertation, Coventry University; Laevers, F. (1994), The Leuven Involvement Scale for Young Children“ [Handbuch und Video]. Löwen: Centre for Experimental Education; Pascal, C. und A.C. Bertram, F. Ramsden, J. Georgeson, M. Saunders und C. Mould (1996), <i>Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: A Professional Development Programme</i> , Amber Publications, Worcester
<i>Assessment Profile for Early Childhood Programmes (APECP)*</i>	USA	0- bis 12-Jährige	X	X	frühkindliche Bildung; Schulprogramme; Kindertagespflege	Ermittlung der Stärken eines Programms; Feststellung möglicher Verbesserungsbereiche; Zulassung/Betriebserlaubnis	Checkliste (Nutzung: Unterrichtsbeobachtungen, Prüfung von Unterlagen, persönliche Gespräche mit Lehrkräften)	Kategorien: zeitliche Planung, Lernumgebung, Sicherheit und Gesundheit, curriculare Ansätze, Individualisierung, Interaktion institutionelle Settings: Programmverwaltung, Personal, Verpflegung, Gebäude, Programmentwicklung Tagespflege: Interaktion, Lernumgebung, Gesundheit und Ernährung, Sicherheit, Außenumgebung, fachliche Aufgaben	Quality Assist	www.qassist.com/pages/research-and-evaluation

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Caregiver Interaction Scale (CIS)</i>	USA, Vereinigtes Königreich	0- bis 5/6-Jährige	X	X	vorschulische Bildung und Betreuung	Qualitätsbewertung der Interaktion von Betreuungspersonen	Beobachtung der Lehrkraft in Unterrichtsumgebung, beobachtende Person füllt Bewertungsskala aus	Einfühlungsvermögen, Durchsetzung, Distanziertheit, Nachgiebigkeit	Arnett	http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf
<i>Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)</i>	diverse Bundesstaaten der USA im Rahmen des Quality Rating and Improvement System (QRIS), Portugal	0- bis 17-Jährige	X		PK-12 classrooms	Bewertung der Lehrkraft-Kind-Interaktionen und Unterrichtsqualität zwecks Informierung von Einrichtungen und Lehrkräften; Verbesserung der Qualität von Interaktionen mit Kindern durch systematisches Feedback an Bezirke, Einrichtungen und Lehrkräfte	Beobachtung der Kind-Lehrkraft-Interaktion (durch zertifizierten CLASS™ - Beobachter, der die verschiedenen Faktoren in jedem der Bereiche anhand einer siebenpunktigen Skala bewertet)	Bereiche der Fachkraft-Kind-Interaktion: <u>Säugling:</u> aufmerksame Betreuung (Beziehungsklima, Einfühlungsvermögen der Fachkraft, unterstützende Erkundung, Unterstützung des frühkindlichen Spracherwerbs) <u>Kleinkind:</u> emotionale und Verhaltensunterstützung (positives/negatives Klima, Einfühlungsvermögen der Fachkraft, Berücksichtigung der kindlichen Perspektive, Verhaltensanleitung; aktive Lernunterstützung (Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen, Qualität des Feedbacks, Sprachmodellierung) <u>Pre-K:</u> emotionale Unterstützung (positives/negatives Klima, Einfühlungsvermögen der Fachkraft, Berücksichtigung der kindlichen Perspektive), Unterrichtsgestaltung	Entwicklung des CLASS-Tools: Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL), University of Virginia's Curry School of Education Teachstone/ Brookes Publishing	http://teachstone.com/the-class-system/

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
							(Umgang mit Verhaltensweisen, Produktivität, Lernanleitung), didaktische Unterstützung (Konzeptentwicklung, Feedback-Qualität, Sprachmodellierung)			
							<u>K-3:</u> siehe Pre-K			
							<u>Grundschule:</u> emotionale Unterstützung (positives Klima, Einfühlungsvermögen der Lehrkraft, Berücksichtigung der Schülerperspektive), Unterrichtsorganisation (Umgang mit Verhaltensweisen, Produktivität, negatives Klima), unterstützende Anleitung (Lehr- und Lernformate, inhaltliches Verständnis, Analysieren und Nachfragen, Qualität des Feedbacks, Unterrichtsdialog) sowie Einbindung der Schülerinnen und Schüler			
							<u>Sekundarstufe:</u> siehe Grundschule			
<i>Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R)*</i>	USA, Kanada, verschiedene Länder in Europa, Asien und Südamerika	gewöhnlich 2,5- bis 5-Jährige	X	Kinder- garten, Vorschule, Betreuungs- umgebung	Beobachtung der Prozessqualität; Informationen; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programmverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (43 Merkmale in 7 Kategorien) Einsatzbereiche der Skala: Kontrolle durch Programmdirektoren und Programmverbesserung,	Raum und Einrichtung, individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder, sprachliche Argumentation, Aktivitäten, Programmstruktur, Eltern und Fachkräfte	Harms, Clifford, Cryer / Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info	

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Early Childhood Environment Rating Scale Third Edition (ECERS-3)*</i>	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	gewöhnlich 3- bis 5-Jährige	X	Kinder-garten, Vorschule, Betreuungs-umgebung	Beobachtung der Prozessqualität im Hinblick auf die Fachkraft-Kind-Interaktion und Umgebungs-vorschriften; Information; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programm-verbesserung	Monitoring durch externe Stellen, Selbstbeurteilung der Fachkräfte, Ausbildung von Fachkräften	Raum und Einrichtung, individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder, Sprache und Lesen/Schreiben, Lernaktivitäten, Interaktion, Programmstruktur	Harms, Clifford, Cryer / Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info	
<i>Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO)*</i>	Ohio (USA)	3- bis 8-Jährige	X	Early child-hood class-rooms, K-3 classrooms (pre-K; K-3)	Bewertung der Unterrichtspraxis, der Qualität der Klassen-/ Gruppenraum-umgebung; Programm-verbesserung und berufliche	Beobachtung im Klassenraum, Gespräche mit Fachkraft/ Fachkräften (durchgeführt von Vorgesetzten, Schulleitern, Wissenschaftlern,	Curriculum, Bücher und Lesen, Sprachumgebung, Unterrichts-struktur, Druckschrift und frühes Schreiben	Brookes Publishing	www.brookespublishing.com/-resource-center/screening-and-assessment/elco/	

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
						Weiterbildung	Programmdirektoren, Verwaltungsmitarbeitern und/oder Fachkräften)			
ECERS-E: <i>The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*</i>	Vereinigtes Königreich, USA	3- bis 5-Jährige	X	Vorschulbildung und -betreuung	Bereitstellung zusätzlicher Informationen zum Curriculum der Betreuungsangebote	Beobachtung anhand einer Skala	Lese-/Schreibfähigkeit, Mathematik, Wissenschaft und Umwelt, Diversity	Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart/Teachers' College Press	www.ecersuk.org/4.html	
<i>Effective Early Learning Programme (EEL)*</i>	Vereinigtes Königreich, Portugal, Niederlande, Australien	0- bis 7-Jährige	X	FBBE-Einrichtungen (mit Bildungsverpflichtung)	Evaluation und Vergleich der kindlichen Lernqualität; Verbesserung der Qualität und Effektivität des Lernens (vier Stufen: Evaluationen, Maßnahmenplanung, Verbesserung, Reflexion)	Selbstevaluationen einschließlich: Beobachtung von Kindern und Erwachsenen, Prüfung von Unterlagen, Fragebögen, Befragungen von Eltern, Kindern und Kollegen (Fachkräfte, die mit einem externen EEL-Berater arbeiten, in Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern) Beobachtungstechniken: Child Involvement Scale (Beobachtung mit Fokus auf den Kindern) und Adult	Signale für Beteiligung des Kindes: Konzentration, Kreativität, Energie, Ausdauer, Genauigkeit, Gesichtsausdruck und Körperhaltung, Reaktionszeit, sprachliche Äußerung, Beteiligung der Erwachsenen: Sensibilität, Anregung, Selbstständigkeit Sonstiges: Aus- und Weiterbildung, Curriculum, Fachkraftschlüssel, Unterrichtsstile, Interaktion, Räumlichkeiten, Planungs- und Bewertungsverfahren, Tagesprogramme, Partnerschaft Eltern/Schule, Chancengleichheit, Verfahren der Qualitätskontrolle	Prof. Christine Pascal, Prof. Tony Bertram (Centre for Research in Early Childhood); aufbauend auf Arbeiten von Prof. F. Laevers (Universität Löwen, Belgien)	www.crec.co.uk/	

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
							Engagement Scale (Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern)			
<i>Evaluación Inicial</i> (Erstevaluation)*	Chile	0- bis 18-Jährige	m	m	Vorschulbereich, Grundschule und Sekundarstufe II	Überprüfung der Qualität und der pädagogischen und fachlichen Kenntnisse von Absolventen der Lehrgrundausbildung Informationen für Bildungseinrichtungen, Öffentlichkeit und Absolventen zur Bildungsqualität und Leistungsfähigkeit von Absolventen	Fachprüfung, bei der Lehrkräfte Fragen beantworten müssen (entwickelt von externen Fachleuten und Technikern)	fächerspezifische und pädagogische Themen, schriftliche Kommunikation, IKT im pädagogischen Kontext; sämtliche Themen sind auf die vom Bildungsministerium herausgegebenen Standards für Lehramtsabsolventen abgestimmt	Das System wurde vom Bildungsministerium entwickelt; die Tests wurden von Fachleuten und Technikern entwickelt, unter Leitung des Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)	www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4245&id_contenido=20559
<i>Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition</i> (FCCERS-R)*	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	0- bis 12-Jährige		X	Programme der Kindertagespflege	Beobachtung der Prozessqualität; Information; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Qualitätsverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (38 Merkmale in 7 Kategorien)	Raum und Einrichtung, individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder, Zuhören und Sprechen, Aktivitäten, Interaktion, Programmstruktur, Eltern und Träger	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung		Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege Beispiel					
<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)*</i>	USA, Kanada, verschiedene europäische, asiatische und südamerikanische Staaten	bis 30 Monate	X	einrichtungsbasierte Kinderbetreuungsprogramme	Beobachtung der Prozessqualität; Information; Datenerhebung; Ermöglichung sachkundiger Entscheidungen zur Programmverbesserung	Beobachtung anhand einer Skala (39 Merkmale in 7 Kategorien) Einsatzbereiche der Skala: Kontrolle durch Programmdirektoren und Programmverbesserung, Monitoring durch externe Stellen, Selbstbeurteilung der Fachkräfte, Ausbildung von Fachkräften	Raum und Einrichtung, individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder, Zuhören und Sprechen, Aktivitäten, Interaktion, Programmstruktur, Eltern und Fachkräfte	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	www.ersi.info
<i>Kindergarten-Einschätz-Skala, revidierte Fassung (KES-R)</i>	Deutschland	3- bis 5-Jährige	X	Kindergarten	Bewertung und Förderung der pädagogischen Qualität im Bereich der Bildung, Pädagogik und Betreuung	Beobachtungen anhand einer Bewertungsskala mit Bewertungsindikatoren zu körperlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekten; Gespräche (mit einem ausgebildeten Beobachter; Einsatzbereiche: Selbstevaluationen und externe Evaluationen)	Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, Fachkraft-Kind- und Kind-Kind-Interaktion, Planung und Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Situation der Fachkräfte und Kooperation mit den Eltern	deutsche Adaption der ECERS-Skalen durch Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach / Cornelsen Scriptor	www.ewi-psy.fu-berlin.de/-einrichtungen/-arbeitsbereiche/_kleinkindpaedagogik/-publikationen/index.html

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Krippen-Skala (KRIPS-R)</i>	Deutschland Österreich, Schweiz	0- bis 2-Jährige	X	Kinderkrippen	Beurteilung und Unterstützung der pädagogischen Qualität im Bereich der Bildung, Pädagogik und Betreuung	Beobachtungen anhand einer Bewertungsskala mit Bewertungsindikatoren im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich; Gespräche (mit einem geschulten Beobachter; kann zur Selbst- wie zur externen Beurteilung eingesetzt werden)	Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung und Pflege der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, Fachkraft-Kind- und Kind-Kind-Interaktion, Planung und Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Situation der Fachkräfte und Kooperation mit den Eltern	deutsche Adaption der ITERS-R-Skalen durch Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, Wellner / Beltz Verlag	www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html	
<i>NCKO-Kwaliteitsmonitor (Qualitätsmonitor)*</i>	Niederlande	0- bis 4-Jährige	X	Kindertagesstätten (<i>kinderdagopvang</i>)	Erhöhung des Qualitätsniveaus; Überblick über Stärken und Schwächen eines Angebots	Selbstevaluation mit Bewertungsskalen (niedrige, durchschnittliche, hohe Bewertung) für die Verwendung durch Fachkräfte und Leitungen von Kindertagesstätten zur Evaluation ihrer eigenen Qualität. Dazu gehört auch eine Checkliste mit Beispielen bewährter Verfahren (und zu vermeidender schlechter Verfahren)	pädagogische Qualität, Interaktion aller pädagogischen Fachkräfte, Sensibilität der Fachkräfte für die Bedürfnisse der Kinder, Strukturqualität (Qualität der Betreuungsumgebung, strukturelle Aspekte des Angebots)	Niederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (Niederländisches Konsortium für Forschung zur Kinderbetreuung)	www.kinderopvangonderzoek.nl/drupal/content/ncko-kwaliteitsmonitor-0	

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Preschool Programme Quality Assessment, 2nd Edition (PQA)*</i>	USA	0- bis 5-Jährige	X	X	Kleinkinderprogramme, Vorschulprogramme, Kindertagespflege	Bewertung von Lernumgebung und Erwachsenen-Kind-Interaktion; Berichte; Aus- und Fortbildung; Akkreditierung	Bewertungsskalen, ausgefüllt anhand von Beobachtungen in den Einrichtungen, Gespräche (in Form von Selbstbeurteilung der Einrichtungen oder durch unabhängige ausgebildete Berater)	PQA für Kleinkinder: Beobachtungsaspekte (Zeitpläne und Abläufe, Lernumgebung, Curriculum-Planung und Beobachtung der Kinder, Erwachsenen-Kind-Interaktion); einrichtungsbezogene Aspekte (Einbindung von Eltern und Familiendiensten, Programmverwaltung, Qualifikationen und Weiterbildung der Fachkräfte) PQA für Vorschule: Klassenraumaspekte, Agenturaspekte (Tagesablauf, Lernumgebung, Curriculum-Planung und -Bewertung, Erwachsenen-Kind-Interaktion, Einbindung der Eltern und Familiendienste, Programmverwaltung, Qualifikation und Weiterbildung der Mitarbeiter) PQA für Kindertagespflege: Tagesablauf, sichere und gesunde Umgebung, Betreuer-Kind-Interaktion, Lernumgebung	HighScope Educational Research Foundation	www.highscope.org/Content.aspx?ContentId=79
<i>Zelfevaluatie-instrument van kinderen in de groepsopvang (ZiKo/Self-evaluation Instrument for Care Settings SiCs)*</i>	Flämische Gemeinschaft in Belgien	0- bis 12-Jährige	X	X	Kindertagesstätten für 0- bis 3-Jährige; Angebote der Kindertagespflege für 0- bis 3-Jährige;	Gewährleistung/Verbesserung des Wohlbefindens und der Beteiligung der Kinder sowie Bewertung ihrer Erfahrung in der Betreuungsumgebung;	interne prozessorientierte Selbstbeurteilung, Beobachtung der Kinder anhand von Skalen (durch Einrichtungsleitung, externen Berater oder	Wohlbefinden und Beteiligung des Kindes; pädagogischer Ansatz (Infrastruktur und Angebot von Aktivitäten, Gruppenklima, Initiative des Kindes, Stil und Organisation der Erwachsenen, Art der Anleitung durch Fachkräfte)	Kind & Gezin/Research Centre for Experiential Education (Universität Löwen, Belgien)	www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
					Hortbetreuung für bis zu 12-Jährige	Förderung der beruflichen Weiterbildung der Fachkräfte	Koordinator); Selbsteinschätzung des pädagogischen Ansatzes durch Fachkräfte anhand einer Skala während der Gruppenarbeit			
<i>Sistema de evaluación del desempeño docente</i> (Nationales Evaluationssystem für Lehrkräfte)	Chile	0-Jährige bis Erwachsene*	X	kommunale (öffentliche) Einrichtungen im Bereich der Vorschulen, Grundschulen, weiterführenden Schulen, Sonderschulen und Erwachsenen-schulen	Stärkung der Lehrberufe, Steigerung der Bildungsqualität	Bewertungsskala mit den folgenden Komponenten: - Selbstevaluationen der Fachkräfte - Peer-Beurteilungen (externer Kollege, einschließlich Gespräch) - Beurteilung durch Einrichtungsleitung (Schulleitung und pädagogische Leitung bewerten die Leistung der Lehrkraft) - Portfolio zur Leistung der Lehrkraft (Videoaufnahmen zu einer Unterrichtsstunde, pädagogische Entscheidungen,	Lehr- und Unterrichtspraxis, pädagogische Entscheidungen, fachliche Leistung, Arbeitskontext	Entwicklung des Instruments und Prozessimplementierung: Centro de Medición an der Päpstlichen Katholischen Universität von Chile (MIDE UC) Koordination: chilenisches Bildungsministerium	www.docentemas.cl/index.php	

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Tagespflege-Skala (TAS)</i>	Deutschland	0- bis 5-Jährige		X	Kindertagespflege	Beurteilung und Unterstützung der pädagogischen Qualität im Bereich der Bildung, Pädagogik und Betreuung	Lehrpraxis, Unterrichtspraxis) Beobachtungen anhand einer Bewertungsskala mit Bewertungsindikatoren im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich; Gespräche (mit einem geschulten Beobachter; kann zur Selbst- wie zur externen Beurteilung eingesetzt werden)	Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung und Pflege der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, soziale Entwicklung, Situation der Tagespflegeperson und Kooperation mit den Eltern	deutsche Adaption der FDCRS (Vorgänger der FCCERS-R) von Tietze, Knobloch, Gerszonowicz/Beltz Verlag	www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html

a = nicht verfügbar
m = fehlt

Anmerkungen:

Die Nennung von Staaten bedeutet nicht notwendigerweise, dass das Instrument landesweit in Settings genutzt wird. Die Instrumente, die in dieser Tabelle angeführt sind, werden möglicherweise auch in Staaten verwendet, die in der Tabelle oben nicht angeführt sind.

Es sei darauf hingewiesen, dass der NCKO-Qualitätsmonitor, ECERS-3, ECERS-R, ITERS-R, FCCERS-R, ECERS-E, APECP, ELLCO, PQA, SiCs, TAS, KES-R, KRIPS-R und EEL ebenfalls als Instrumente zur Beurteilung der Angebotsqualität, und das SiCs zusätzlich zur Beurteilung der Lernfortschritte angegeben wurden.

Die ECERS-E wurde entwickelt, um die Beurteilung des Curriculum-Angebots durch die ECERS-R zu verfeinern und dient als Ergänzung zur ECER-R.

Das *Effective Early Learning Programme* (EEL) gibt es auch als *Baby Effective Early Learning Programme* (BEEL), mit leichten Anpassungen an die entsprechende Altersgruppe.

Inicial ist ein Programm zur Qualitätssteigerung in der Grundausbildung für Lehrkräfte in Chile.

Das chilenische *Sistema de Evaluación Docente* ist ein Evaluationsverfahren für Lehrkräfte an Vorschulen, Grundschulen, weiterführenden Schulen, sonderpädagogischen Schulen und Erwachsenenschulen.

Quellen:

Bertram, A.D. (1996), *Effective Educators of Young Children: Developing a Methodology for Improvement*, im September 1996 vorgestellte Dissertation, Coventry University. Website von Brookes Publishing, www.brookespublishing.com, Abruf am 20. März 2015.

Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL) (2011), *Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PK-12 Settings to Enhance Students' Learning*, CASTL, Charlottesville, VA.

Website des Centre for Research in Early Childhood, www.crec.co.uk, Abruf am 20. März 2015.

Colwell, N. et al. (2013), „New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort“, *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 28, Nr. 2, zweites Quartal, S. 218-233.

Website Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, www.mineduc.cl, Abruf am 20. März 2015.

Website Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Docentemás, www.docentemas.cl, Abruf am 20. März, 2015.

Website HighScope, Program Assessment (PQA), www.highscope.org/Content.asp?ContentId=79, Abruf am 20. März 2015.

Website House of Commons (2000), *Further Memorandum from The Effective Early Learning Project (EY 81)*, www.publications.parliament.uk/pa/cm199900/cmselect/cmduemp/386/0061406.htm, Abruf am 20. März 2015.

Website Kind en Gezin, www.kindengezin.be, Abruf am 20. März 2015.

Kita-Portal Mecklenburg-Vorpommern, *Die Kindergarten-Einschätz-Skala KES-R*, www.kita-portal-mv.de/de/kita-management/qualitaet/instrumente_zur_qualitaetsentwicklung_sicherung_und_messung/kes_r, Abruf am 27. März 2015.

Klaudy, E. (20. Dezember 2005), Review von Tietze W., J. Knobloch, E. Gerszonowicz (2005), *Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*, Beltz Verlag, Basel, in: *Socialnet Rezensionen*, www.socialnet.de/rezensionen/2987.php, Abruf am 27. März 2015.

Klaudy, E. (20. Dezember 2005), Review von Tietze W., M. Bolz, K. Grenner (2005), *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*, Beltz Verlag, Basel, in: *Socialnet Rezensionen*, www.socialnet.de/rezensionen/2986.php, Abruf am 27. März 2015.

Klaudy, E. (25. Januar 2002), Review von Tietze W., K.M. Schuster, K. Grenner, *Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin, in: *Socialnet Rezensionen*, www.socialnet.de/rezensionen/201.php, Abruf am 27. März 2015.

Laevens, F. (1994), *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (Handbuch und Video), Centre for Experimental Education, Löwen.

Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.

National Center for Education Statistics (NCES) (1997), „Measuring the quality of program environments in head start and other early childhood programs: A review and recommendations for future research“, *Working Paper*, Nr. 97-36, Washington, D.C.

Website OECD Education GPS, <http://gpseducation.oecd.org/Home>, Abruf am 20. März 2015.

OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Pascal, C. et al. (1996), *Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: A Professional Development Programme*, Amber Publications, Birmingham.

Website Quality Assist, www.qassist.com, Abruf am 20. März 2015.

Santiago, P., et al. (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.

Sylva et al. (2004), „Technical paper 12, The final report: effective pre-school education“, *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*, The Institute of Education, London, www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_12_2004.pdf, Abruf am 26. März 2015.

Teachers' College Press, ECERS-E, <http://store.tcpress.com/0807751502.shtml>, Abruf am 26. März 2015.

Website Teachstone, <http://teachstone.com>, Abruf am 20. März 2015.

The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, *Environment Rating Scales:B. Development of FCCERS-R*, <http://ers.fpg.unc.edu/b-development-fccers-r>, Abruf am 25. März 2015.

Website UK ECERS, www.ecersuk.org/index.html, Abruf am 26. März 2015.

Unicef (2012), *A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality* (Entwurfassung), www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf, Abruf am 20. März 2015.

Website University of Virginia, Curry School of Education, Classroom Assessment Scoring System™, <http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/class>, Abruf am 20. März 2015.

KAPITEL 5

Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Die Entwicklung und die Lernfortschritte von Kindern werden zunehmend durch Monitoring überprüft. Monitoring dieser Art dient der Ermittlung der Lernbedürfnisse von Kindern, der Förderung ihrer Entwicklung, der Steigerung der Angebotsqualität und Mitarbeiterleistung sowie der Politikgestaltung. Bei der Wahl der Monitoringinstrumente gilt es zu beachten, dass die Instrumente den Zielen des Monitoringverfahrens gerecht werden und der Entwicklungsstufe der Kinder angemessen sind. In der Regel werden Monitoringverfahren auf lokaler Ebene festgelegt und sind auf nationaler Ebene meist nicht gesetzlich geregelt. Dabei kommt eine Vielzahl an Instrumenten zum Einsatz, die eine große Bandbreite kindlicher Entwicklungsbereiche abdecken und von lokal entwickelten Ansätzen bis hin zu standardisierten Instrumenten reichen, die entsprechend den Anforderungen verschiedener Staaten validiert und adaptiert wurden.

Je nach Altersgruppe und Setting unterscheiden sich die beim Monitoring eingesetzten Verfahren sowohl im Ländervergleich als auch innerhalb der einzelnen Staaten stark. Die Methode der Beobachtung ist am weitesten verbreitet, zumal sich damit ein breites Spektrum an Bereichen evaluieren lässt, von den sprachlichen Fähigkeiten und der Lese-/Schreibfähigkeit bis hin zu den sozio-emotionalen Fähigkeiten. Auch narrative Dokumentationen kommen zum Einsatz. Direkte Beurteilungen sind weniger weit verbreitet und sind meist auf spezifische Aspekte ausgelegt, so beispielsweise auf die sprachlichen Fähigkeiten und die Gesundheit. Die wichtigsten Akteure beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte sind FBBE-Fachkräfte, die Monitoring meist regelmäßig durchführen. Mitunter kommt ergänzend Monitoring durch leitende FBBE-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie externe Akteure hinzu. Ungeachtet der bisherigen Anstrengungen ist es notwendig, die vorhandenen Monitoringinstrumente weiterzuentwickeln, damit sich noch präzisere Informationen erlangen lassen und Kinder, Fachkräfte und Politik bestmöglich unterstützt werden.

Kernaussagen

- Die Entwicklung und die Lernfortschritte von Kindern werden zunehmend durch Monitoring überprüft. In den meisten Staaten führen die FBBE-Fachkräfte regelmäßig Monitoring durch; externe Prüfstellen hingegen sind nur selten damit betraut. Monitoring in diesem Bereich ist nicht immer auf nationaler Ebene geregelt, oft entscheiden die kommunalen Behörden oder sogar die Einrichtungen selbst darüber.
- Monitoring in diesem Bereich ist vor allem aus dem Bestreben heraus entstanden, den Lernbedürfnissen von Kindern gerecht zu werden und sie in ihrer Entwicklung zu fördern. Die Politik hat zudem ein Interesse daran, die Angebots- und Personalqualität zu sichern und Informationen zur Qualität von FFBE transparent zu machen. Je nach Zielstellung kommen dabei diverse Monitoringinstrumente zum Einsatz.
- Bei Kindern im Vorschulalter wird Monitoring beispielsweise zur Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und zur Feststellung von Entwicklungsverzögerungen eingesetzt. Zu diesem Zweck steht eine Vielzahl ausgereifter Instrumente zur Verfügung. In der Mehrzahl der untersuchten Systeme werden Unterlagen zu den einzelnen Kindern an die Grundschulen weitergeleitet, um den Kindern den Übergang zu erleichtern und sie zu unterstützen.
- Die am häufigsten genutzten Methoden des Monitorings der kindlichen Entwicklung sind Beobachtungen, gefolgt von ganzheitlichen narrativen Dokumentationen. Zu den Aspekten, die auf diese Art beurteilt werden, zählen beispielsweise die sprachlichen Fähigkeiten und die Lese-/Schreibfähigkeit, die sozio-emotionalen Fähigkeiten sowie die Motorik und die mathematischen Fähigkeiten. Bei direkten Beurteilungen sind die Erfassungsbereiche in vielen Staaten meist enger gefasst als bei Beobachtungen oder narrativen Dokumentationen. In mehr als der Hälfte der befragten Systeme kommen sie zum Einsatz, wobei der Schwerpunkt meist auf den sprachlichen Fähigkeiten und der Lese-/Schreibfähigkeit, der gesundheitlichen Entwicklung sowie den sozio-emotionalen Fähigkeiten und der Motorik liegt.
- Beispiele aus den Ländern zeigen, dass Monitoring der kindlichen Lernfortschritte zur Qualitätsentwicklung beitragen kann, da die Politik ein stärkeres Augenmerk auf die Qualitätsverbesserung legt und die Bedürfnisse von Kindern in den Mittelpunkt gerückt werden. Dadurch können FBBE-Angebote besser auf die Kinder zugeschnitten werden. Entsprechend ist es zunehmend üblich geworden, die Meinungen der Kinder ebenfalls zu erfassen. Sowohl die Forschung als auch Erfahrungen der Staaten bestätigen, dass es wichtig ist, die Instrumente sorgfältig auszuwählen und darauf zu achten, dass sie dem Alter und der Entwicklung der Kinder angemessen sind. So können beispielsweise In-

strumente zur Beurteilung der täglichen Arbeitspraxis von Fachkräften sich durchaus von denen unterscheiden, die Informationen für politische Entscheidungsprozesse liefern sollen.

Einführung

Das Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte ist zwar weniger verbreitet als das Monitoring der Angebotsqualität, wird aber immer häufiger praktiziert. Den 21 beteiligten Staaten und Regionalverwaltungen zufolge ist Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte ein sinnvolles Mittel, um den Bedürfnissen der Kinder besser gerecht zu werden, die Arbeitspraxis der Fachkräfte zu verbessern, geeignete politische Maßnahmen für den FBBE-Sektor zu konzipieren und Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. Gesetzliche Bestimmungen zum Monitoring werden in der Regel auf lokaler und nicht auf nationaler Ebene festgelegt. In den Staaten und Regionalverwaltungen, in denen Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte erfolgt, kommen meist diverse Hilfsmittel zum Einsatz, wobei weite Bereiche der Entwicklung erfasst werden.

In diesem Kapitel werden zunächst Forschungsergebnisse zu Nutzen und Schwierigkeiten des Monitorings der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte erörtert. Anschließend wird untersucht, mit welchen Zielsetzungen die teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen Lernfortschritte durch Monitoring überprüfen, welche Methoden und Instrumente zum Einsatz kommen und welche Entwicklungsbereiche dabei erfasst werden. An verschiedenen Ländern wird beispielhaft aufgezeigt, wer die für Monitoring verantwortlichen Akteure sind, wie oft Monitoring durchgeführt wird und welche Spielarten es gibt. Abschließend werden die Ergebnisse von Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte sowie deren Auswirkungen erörtert.

Auswirkungen des Monitorings der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte

Wie aus der Literatur zum Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE hervorgeht, lässt sich durch Monitoring zum Wohlbefinden, zur Entwicklung und den Lernfortschritten von Kindern die Arbeitspraxis der Fachkräfte und die Angebotsqualität maßgeblich verbessern und somit die Entwicklung der Kinder fördern (Litjens, 2013). Damit sich dieser Nutzen in der täglichen Praxis auch entfaltet und die gesetzten Ziele erreicht werden, ist es laut Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern notwendig, dass die eingesetzten Monitoringinstrumente altersgerecht sind, dass berücksichtigt wird, ob Tests von Kindern als Spaß oder als Belastung angesehen werden, und dass Monitoring fortlaufend erfolgt (Barnett et al., noch nicht erschienen; Meisels und Atkins-Burnett, 2000; NAEYC, 2010; NICHD, 2002; Sattler, 1998). Damit Monitoring als Grundlage für politische Entscheidungen dienen kann, ist es notwendig, dass die erfassten und beurteilten As-

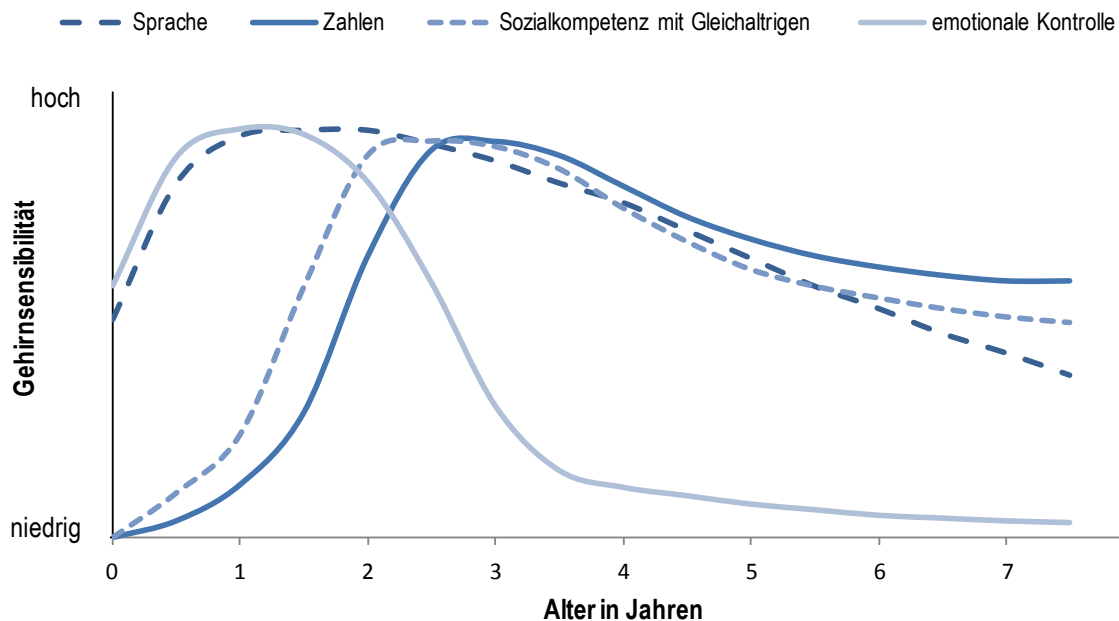
pekte relevant sind, dass die Verfahren praxisorientiert und finanziell tragbar sind und dass sich die Ergebnisse verschiedener Zeitpunkte vergleichen lassen (Barnett et al., noch nicht erschienen). Im Allgemeinen werden Tests für begrenztere Zwecke konzipiert als beispielsweise narrative Dokumentationen. Besonders wichtig ist, dass die Beurteilungsmethode auf den beabsichtigten Zweck abgestimmt ist. So können etwa Instrumente, mit deren Hilfe Verantwortlichkeiten von FBBE-Settings sichtbar gemacht oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen ermittelt werden sollen, für die Nutzung durch Lehrkräfte im Unterrichts- oder Spielzimmer ungeeignet sein (Waterman et al., 2012).

Wiederholte, altersgerechte Beurteilungen als Informationsgrundlage für die Arbeit der Fachkräfte

Das Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte kann FBBE-Fachkräften dabei helfen, die Bedürfnisse der Kinder zu ermitteln und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, und ist deshalb ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklung des Unterrichts- und Betreuungszyklus (Barblett und Maloney, 2010). Monitoring der kindlichen Entwicklung trägt entscheidend dazu bei, dass FBBE-Fachkräfte und Eltern Informationen zu den Fähigkeiten und der Entwicklung eines Kindes erhalten, sodass sie sachkundige Entscheidungen treffen können. Informationen dieser Art können zur Verbesserung der Fachkraft-Kind-Interaktionen beitragen und dabei helfen, Rahmenpläne und Standards an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen (Litjens, 2013).

Die Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfassen, ist ein anspruchsvolles Unterfangen (Zaslow, Calkins und Halle, 2000). In der Zeit von der Geburt bis zum Alter von acht Jahren ist das Gehirn sensibler und die Entwicklung schreitet zügiger voran, als dies in späteren Lebensphasen der Fall ist (siehe auch Abbildung 5.1). Bei der Beurteilung der Fähigkeiten der einzelnen Kinder in verschiedenen Bereichen empfiehlt es sich, als Basis für das Monitoring der Lernfortschritte mehrere Informationsquellen zu nutzen, anstatt sich nur auf einzelne Tests oder Monitoringmaßnahmen zu stützen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Ergebnisse einer Beurteilung für *High-Stakes*-Entscheidungen verwendet werden und das Monitoring in einem frühen Alter einsetzt (NAEYC, 2010; Waterman et al, 2012). Solch umfassende, ausführliche Beurteilungen lassen die Kosten des Monitorings jedoch in die Höhe schießen (Barnett et al., noch nicht erschienen).

Abbildung 5.1 Sensibilität des kindlichen Gehirns, nach Alter



Quelle: In Anlehnung an Council for Early Child Development (2010), in: Naudeau S. et al. (2011).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die zu diesem Zweck verwendeten Instrumente dem Entwicklungsstand angemessen sind (Meisels und Atkins-Burnett, 2000; NICHD, 2002; Sattler, 1998). Evaluationsinstrumente sollten so gestaltet sein, dass sich mit ihrer Hilfe das Wohlbefinden, das Lernen, die Entwicklungsbedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes entsprechend seinem Alter ermitteln lassen (Barnett et al, noch nicht erschienen; Waterman et al 2012; Neisworth und Bagnato, 2004).

Wissenschaftlichen Studien zufolge sind sogenannte authentische oder lebensnahe Beobachtungen besonders geeignet, um die Entwicklung von kleinen Kindern zu dokumentieren und ihre Entwicklung innerhalb der FBBE-Settings zu unterstützen. Diese werden auf fortlaufender Basis und beispielsweise unter Einsatz von Portfolios oder narrativen Dokumentationen durchgeführt (Meisels und Atkins-Burnett, 2000; Meisels, 2007, NAEYC, 2010). Es gibt Belege dafür, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung nicht formalisierter Monitoringmethoden wie Beobachtung, Portfolios oder narrative Dokumentationen und der Entwicklung und den Lernfortschritten von Kindern besteht (Bagnato, 2005; Meisels et al, 2003; Neisworth und Bagnato, 2004; Grisham-Brown, 2008). In einer in den USA durchgeführten Studie wurde untersucht, wie sich die Beurteilung von Praktiken und Umgebungen anhand eines Instruments auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lese-/Schreibfähigkeit von Kindern auswirkt. Dabei konnte eine positive Wirkung festgestellt werden. Unterrichtsräume, in denen ein curriculum-bezogenes Evaluationsinstrument verwendet wurde, in denen die Portfolioentwicklung auf das US-amerikanische

Bundesprogramm für die Frühförderung abgestimmt war und in denen Informationen zur Beurteilung der Kinder in die Einzel- und Gruppenplanung miteinbezogen wurden, erzielten eine höhere Unterrichtsqualität (Hallam et al., 2007).

Erkenntnisgewinn durch Monitoring der kindlichen Perspektive

Untersuchungen zeigen, dass die Sichtweise von Kindern als relevant zu erachten ist und dass Kinder nützliche Informationen zu ihren Erfahrungen in FBBE-Settings und darüber hinausgehenden gesellschaftlichen Fragen liefern können (Clark, 2005; McNaughton, 2003; Sorin, 2003). Mittlerweile herrscht Konsens darüber, dass die Sichtweise der Kinder beim Qualitätsmonitoring im FBBE-Bereich berücksichtigt werden sollte, doch es bedarf noch weiterer Forschungsarbeiten und Überlegungen zur Validität von Instrumenten und Ergebnissen und deren wirksamer Umsetzung (Clark und Williams, 2008; Meisels, 2007; NAEYC 2010; Neisworth und Bagnato, 2004). Quantitative Untersuchungen zur Selbstwahrnehmung von Kindern legen nahe, dass sich durch die Wahrnehmungen von Kindern Informationen zu ihrer Entwicklung beispielsweise im Bereich der lernbezogenen Fähigkeiten, der Leistungsmotivation, der sozialen Kompetenz, der Peer-Akzeptanz, der Depression und Aggression sammeln lassen und diese mit den entsprechenden Einschätzungen der Erzieherinnen/Erzieher und Lehrkräfte übereinstimmen (Measelle et al., 1998).

Bei der Nutzung von Ergebnissen zur Entwicklung und Lernfortschritten von Kindern ist Vorsicht geboten

Die Ergebnisse von Monitoring zu kindlichen Lernfortschritten sind mit Vorsicht zu behandeln. So sind diagnostische Untersuchungen zwar durchaus wichtig, wenn sie aber dazu genutzt werden, über die „Schulreife“ eines Kindes zu entscheiden, und das Ziel etwa darin besteht, den Schuleintritt zu verzögern oder zu verweigern, kann sich dies negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Ein solches Vorgehen birgt das Risiko, dass einige Kinder bereits ganz am Anfang ihrer Schullaufbahn als „Versager“ stigmatisiert werden. Es gibt keine Hinweise darauf, dass eine Verzögerung des Schuleintritts mit besseren Leistungen einhergeht. Stattdessen kann eine solche Verzögerung den Kindern die Möglichkeit der Interaktion mit Gleichaltrigen nehmen – und damit eine wichtige Gelegenheit für ihre kognitive Entwicklung. Zudem konnte gezeigt werden, dass später eingeschulte Kinder häufiger Verhaltensprobleme an den Tag legen (Bredenkamp und Cople, 1997; Byrd, Weitzman und Auinger, 1997; NAEYC 2010; Shore, 1998).

Eine weitere Sorge, die im Zusammenhang mit der Fokussierung auf kindliche Lernfortschritte und deren Messung in der frühen Kindheit geäußert wurde, ist die „Verschulung“: Wenn FBBE-Einrichtungen und deren Arbeitspraktiken – einschließlich Monitoring – an schulische Einrichtungen angeglichen werden, so verlagert sich der Schwerpunkt möglicherweise weg von der Teilnahme der Kinder und den spezifischen pädagogischen Konzepten für Kleinkinder (Alcock und Haggerty, 2014; Bennett, 2005; Lazzari und Vandenbroeck, 2013). Durch Bedenken dieser Art wird die Notwendigkeit von altersgerechten Monitoringmethoden und ganzheitlichen Beurteilun-

gen betont, die sich nicht auf die Messung eng definierter kognitiver Aspekte beschränken (siehe auch Barnett et al., noch nicht erschienen).

Längsschnittstudien zur Dokumentation von Langzeitwirkungen

Längsschnittstudien zur kindlichen Entwicklung und zu aktuellen und späteren Lernfortschritten sind besonders geeignet, um potenzielle Kausalitäten zwischen frühzeitigen Interventionen und späteren Lernfortschritten, oder „Erträgen“ aus öffentlichen Fördermitteln, die in den FBBE-Sektor fließen, zu eruieren. Studien dieser Art sind eine ergiebige Quelle nicht nur für Informationen zur Entwicklung einzelner Kinder im Zeitverlauf, sondern auch für kontextbezogene Faktoren, die über die FBBE hinausgehen und Einfluss auf die Lernfortschritte haben können. Längsschnittstudien werden regelmäßig zur politischen Entscheidungsfindung herangezogen (Lazzari und Vandenbroeck, 2013). In Nordamerika haben sich Längsschnittstudien, die in der Folge gezielter Interventionen durchgeführt wurden, in dieser Hinsicht als einflussreich erwiesen, haben sie doch dazu geführt, dass stärker in FBBE investiert wird, um kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten sowie den späteren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt zu fördern (Kautz et al., 2014). Wie Kasten 5.1 zeigt, gehört Schottland (Vereinigtes Königreich) zu jenen Gebieten innerhalb der OECD, die in der jüngeren Vergangenheit Längsschnittstudien umgesetzt haben, um Erkenntnisse sowohl für die Politik als auch für die praktische Arbeit zu gewinnen.

Kasten 5.1 Längsschnittanalysen der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte am Beispiel Schottlands (Vereinigtes Königreich)

Seit 2005 läuft in Schottland (Vereinigtes Königreich) ein Längsschnitt-Forschungsprojekt mit dem Titel *Growing Up in Scotland* (GUS), das etwa 10.000 Kinder und deren Familien ab der Geburt durch ihre Kindheit begleitet. Etwa 3.500 der Kinder wurden 2004/2005 geboren und etwa 6.000 weitere Kinder 2010/2011. Die Längsschnittdaten ermöglichen es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, den Zusammenhang zwischen Erfahrungen sowie Erlebnissen in der frühen Kindheit und den Folgen in späteren Lebensphasen zu erforschen. Durch die Arbeit mit zwei Geburtskohorten kann zudem untersucht werden, wie sich die Umstände, in denen Kinder aufwachsen, wandeln und wie ihre Erfahrungen sich im Lauf der Zeit ändern. Die Studie wird von der schottischen Regierung gefördert und soll neue Informationen für die Politikgestaltung zu Tage fördern. Daneben sollen die Ergebnisse der Studie aber auch pädagogischen Fachkräften, dem Freiwilligensektor, der Wissenschaft sowie weiteren Akteuren als Ressource dienen.

Growing Up in Scotland ist eine breit angelegte Studie, die diverse Aspekte des kindlichen Lebens erfasst und ein breites Spektrum an kindlichen Lernfortschritten misst. Je nach Alter des Kindes kommen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz, darunter auch mehrere etablierte validierte Skalen. Die soziale, emotionale und Verhaltensentwicklung wird anhand des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) gemessen. Kognitive Lernfortschritte

etwa im Hinblick auf Wortschatz und Problemlösungskompetenz werden auf der Basis der *British Ability Scales* (BASII) gemessen. Zur Errechnung des Body-Mass-Index (BMI) werden zudem die Größe und das Gewicht erfasst. Im Alter von sieben Jahren, also jenseits des FBBE-Alters, wird anhand einer Fünf-Punkte-Skala, einer Adaption von Huebners Neun-Punkte-Skala *Student Life Satisfaction Scale*, das subjektive Wohlbefinden der Kinder ermittelt. Auch von den Hauptbetreuungspersonen werden durch persönliche Befragungen ebenso wie durch eine Online-Datenerhebung im Rahmen der GUS Daten erhoben. Ab dem Alter von 7 Jahren füllen die Kinder selbst Fragebögen aus, und bei Kindern ab 10 Jahren werden auch Daten von deren Lehrkräften gesammelt.

Die Ergebnisse der GUS-Studie werden regelmäßig veröffentlicht. Ein 2014 veröffentlichter Bericht zu den Auswirkungen der vorschulischen Bildung und Betreuung von Kindern auf die soziale und kognitive Entwicklung ergab keinen statistischen Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund von Kindern und der Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an höherwertigen Vorschuleinrichtungen. Höhere Qualität, entsprechend der Definition des Care Inspectorate, korreliert mit höheren Lernfortschritten im Bereich des Wortschatzes, die sich im Alter von 5 Jahren positiv auswirken – unabhängig von den Fertigkeiten zwei Jahre zuvor, auch nach Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds (Bradshaw et al., 2014).

Die Ergebnisse aus der GUS-Studie fließen in die Entwicklung von FBBE durch die schottische Regierung und das Care Inspectorate sowie in die Entwicklung nationaler FBBE-Leitfäden ein. Außerdem werden die Ergebnisse von dem schottischen Early Years Collaborative genutzt, einer Vereinigung von Gemeindeplanern, zu deren Mitgliedern Sozialarbeiter, Gesundheits- und Bildungsexperten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Polizeibehörde und Fachkräfte des Dritten Sektors zählen und die sich der Entwicklung qualitativ hochwertiger Angebote für Kinder und Familien in Schottland widmet.

Quelle: Fallstudie der schottischen Regierung, bearbeitet vom OECD-Sekretariat; siehe auch Bradshaw et al., 2014.

Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Kontext und Komplexität der kindlichen Entwicklung und Kindheit

Es ist wichtig, die Komplexität der kindlichen Entwicklung und ihre Determinanten zu berücksichtigen. Die Entwicklung von Kindern zeigt sich nicht nur an ihrem Wissen und ihren kognitiven Fähigkeiten, sondern auch an ihrem körperlichen Wohlbefinden, ihrer motorischen und sozio-emotionalen Entwicklung und ihrer Einstellung zum Lernen (Barblett und Maloney 2010; Raver, 2002; Snow, 2007). Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung ist darauf zu achten, dass die Werte und Überzeugungen einer bestimmten Gesellschaft zur Entwicklung von Kindern respektiert werden und dass Familien und Mitglieder der Gemeinschaft mit einbezogen werden,

damit der kulturelle Kontext beim Monitoring hinreichend berücksichtigt wird (Espinosa und López, 2007; Oliver et al., 2011). Auf diesen Punkt wird auch in dem Dokument des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, *Early Learning and Development: Common Understandings* (2015) hingewiesen. In dem Dokument werden die folgenden Faktoren als besonders wichtig hervorgehoben: Kinder spielen und erkunden lassen, ihrer natürlichen Neugier und ihrem Übermut Raum geben, Familien authentisch einbinden und mit diesen zusammenarbeiten, Vielfalt, Gerechtigkeit und Inklusion achten sowie kompetente, aufmerksame, reflektierte und qualifizierte (bzw. akkreditierte) FBBE-Fachkräfte.

Auch wenn die Qualität des Angebots eine wichtige Rolle spielt, gilt es bei der Analyse von Monitoringergebnissen kindlicher Lernfortschritte zu beachten, dass Lernergebnisse teilweise von kontextuellen Faktoren beeinflusst werden, also etwa von der häuslichen Lernumgebung, vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie des Kindes oder von der Einbindung der Eltern und der örtlichen Gemeinschaften (OECD, 2012; Barnett et al., noch nicht erschienen). Was beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte erfasst wird, sollte nicht als abschließendes Ergebnis von FBBE-Leistungen verstanden werden.

Beurteilungen der kindlichen Lernfortschritte als Grundlage für politische Entscheidungen

Die Fachliteratur befasst sich überwiegend mit den Stärken und Schwächen der Beurteilung von kindlichen Lernfortschritten als Mittel des Erkenntnisgewinns zu einzelnen Kindern. Eine demnächst erscheinende Untersuchung von Barnett et al. hingegen versucht, eine Grundlage für Entscheidungen im Hinblick auf die Erfassung von Lernprozessen, der Entwicklung und des Wohlbefindens von Kindern zu schaffen, wobei die Ergebnisse in nationale und internationale Datensammlungen für die Politikgestaltung im Bereich FBBE einfließen sollen. Angesichts der oben aufgeführten Herausforderungen schlagen die Verfasser zur Bestimmung der Bereiche und Instrumente zur Erfassung kindlicher Lernfortschritte die folgenden Kriterien vor, die in einer internationalen Studie zum Einsatz kommen könnten:

- Die Messinstrumente sollten jene Aspekte des kindlichen Lernens, der Entwicklung und des Wohlbefindens erfassen, die von der Politik und der Öffentlichkeit als relevant erachtet werden.
- Um sinnvolle Aussagen zu ermöglichen, müssen die Messinstrumente valide, verlässlich und angemessen sein und dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen.
- Beurteilungen sollten sowohl praxisnah als auch erschwinglich sein.
- Die Ergebnisse sollten, insbesondere in internationalen Studien, für Vergleichbarkeit sowohl innerhalb von Staaten als auch zwischen Staaten und im zeitlichen Verlauf sorgen.

In ihrer kritischen Bestandsaufnahme ausgewählter Maßnahmenpakete zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung kommen die Verfasser zu dem Schluss, dass die zur Verfügung stehenden Be-

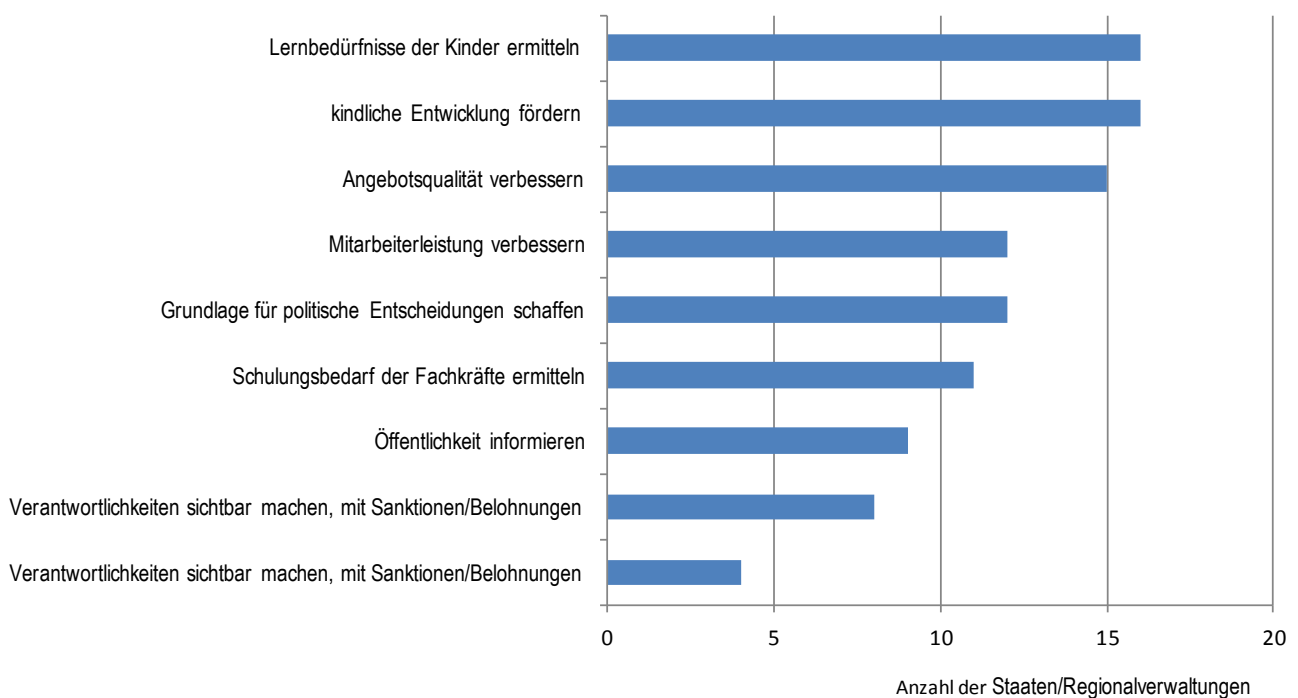
urteilungsmethoden viele Möglichkeiten bieten, die körperliche, soziale, emotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern mit Bezug auf Alter, Beurteilungsart, Quelle bzw. Befragte und die Belastung für die Befragten zu messen. Bei der Beurteilung der Organisationsstruktur und einiger kognitiver Fähigkeiten in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften sei die Auswahl an Beurteilungsmethoden hingegen begrenzter. Bei der Beurteilung der Entwicklung im Bereich Kunst und Kultur und der Beurteilung von Lernansätzen sei die Auswahl noch eingeschränkter. Keine der untersuchten Beurteilungsmethoden messe das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit, Werte und Respekt oder subjektive Zustände des Wohlbefindens wie Glück (Barnett et al., noch nicht erschienen). Diese Erkenntnisse werden bestätigt, wenn man sich die Analyse der aktuellen Monitoringverfahren der Staaten im Bereich der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte ansieht, die im weiteren Verlauf des Kapitels vorgestellt werden.

Gründe für das Monitoring der kindlichen Entwicklung

Die Gründe für das Monitoring der kindlichen Entwicklung und der Lernfortschritte sind zwar je nach Land unterschiedlich, folgen jedoch einem ähnlichen Muster – wie dies auch bei anderen Qualitätsbereichen innerhalb der Staaten der Fall ist (siehe Abbildung 5.2 und Tabelle A5.1 im Anhang dieses Kapitels).

Entsprechend dem von der vorliegenden Studie festgestellten potenziellen Nutzen ist der am häufigsten genannte Grund für das Monitoring der kindlichen Entwicklung und der Lernfortschritte die Förderung der kindlichen Entwicklung (16 von 21 Staaten/Regionalverwaltungen), die Ermittlung der Lernbedürfnisse von Kindern (16), die Verbesserung der Angebotsqualität (15), die Schaffung einer Grundlage für politische Entscheidungen (12) sowie die Verbesserung der Mitarbeiterleistung (12). Ein weiterer Faktor ist zudem das Bestreben, Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen (12 Staaten/Regionalverwaltungen).

Abbildung 5.2 Ziele des Monitorings der kindlichen Entwicklung



Anmerkung: Die einzelnen Ziele des Monitorings der kindlichen Entwicklung sind entsprechend der Zahl der Nennungen durch die Staaten und Regionalverwaltungen in absteigender Reihenfolge aufgeführt.

Quelle: Tabelle 5.1, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

In einigen Systemen, so beispielsweise in Schottland (Vereinigtes Königreich) oder der Tschechischen Republik, erfolgt Monitoring aus einer Vielzahl von Gründen, etwa um Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen, eine Grundlage für politische Entscheidungen zu schaffen, die Mitarbeiterleistung zu verbessern und Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. Die anhand von Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte gewonnenen Informationen sollen folglich der gesamten „Wertschöpfungskette“ des Sektors zugutekommen – von der breiten Öffentlichkeit und politischen Entscheidungsträgern bis hin zu Einrichtungen, Fachkräften und natürlich den Kindern selbst. Entsprechend hoch sind die Anforderungen an methodische Ansätze und Verfahren, denn oftmals machen, wie oben erwähnt, verschiedene Zielsetzungen die Nutzung unterschiedlicher Hilfsmittel und Instrumente erforderlich. Fortlaufendes, informelles Monitoring kann maßgeblich dazu beitragen, dass in den betreffenden Einrichtungen die Qualität der Arbeitspraktiken steigt und die einzelnen Kinder in ihrer Entwicklung gefördert werden. Dennoch lassen sich auf diese Weise kaum vergleichbare und zuverlässige Daten zu allen Kindern oder Settings sammeln, um eine Grundlage für politische Entscheidungen zu schaffen. Auch können die jeweiligen FBBE-Anbieter auf diese Weise nicht mit ihren Verantwortlichkeiten konfrontiert werden (siehe auch Litjens, 2013).

Andere Staaten wiederum definieren ihre Monitoringziele enger und beschränken diese auf die Gewinnung von Informationen für die tägliche Arbeit in FBBE-Einrichtungen. Deutschland beispielsweise gibt als Ziel an, dass die Mitarbeiterleistung verbessert, der Lernbedarf der Fachkräfte ermittelt und die Entwicklung von Kindern gefördert werden soll. Japan berichtet, der Schwerpunkt liege ausschließlich auf der Entwicklung der Kinder. Finnland gibt an, dass Monitoring der kindlichen Entwicklung auf Einrichtungsebene erfolgt, damit jedes Kind die individuelle Unterstützung erhält, die es benötigt. Daten aus Monitoring dieser Art werden jedoch nicht auf nationaler Ebene gesammelt. Auf der individuellen Ebene wird die Entwicklung jedes einzelnen Kindes anhand eines verbindlichen FBBE-Plans dokumentiert.

Tabelle 5.1 Ziele des Monitorings der kindlichen Entwicklung

Staat/Regionalverwaltung	Monitoringziele								
	Verantwortlichkeiten sichtbar machen		Grundlage für politische Entscheidungen	Öffentlichkeit informieren	Angebotsqualität verbessern	Mitarbeiterleistung verbessern	Schulungsbedarf der Fachkräfte ermitteln	kindliche Entwicklung fördern	Lernbedürfnisse der Kinder ermitteln
	ohne Sanktionen/Belohnungen	mit Sanktionen/Belohnungen							
Australien		X	X	X	X	X	X		
Belgien-Flämische Gemeinschaft	X		X	X	X	X	X	X	

Staat/Regionalverwaltung	Monitoringziele								
	Verantwortlichkeiten sichtbar machen		Grundlage für politische Entscheidungen	Öffentlichkeit informieren	Angebotsqualität verbessern	Mitarbeiterleistung verbessern	Schulungsbedarf der Fachkräfte ermitteln	kindliche Entwicklung fördern	Lernbedürfnisse der Kinder ermitteln
	ohne Sanktionen/Belohnungen	mit Sanktionen/Belohnungen							
Belgien-Französische Gemeinschaft	X		X		X		X	X	X
Chile	X		X		X				X
Deutschland						X	X	X	
Finnland					X	X	X	X	X
Frankreich			X	X	X	X			X
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan								X	
Kasachstan	X							X	X
Luxemburg	X		X		X	X		X	X
Mexiko	X		X	X	X		X	X	X
Neuseeland					X		X		X
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen					X	X		X	X
Portugal			X	X	X	X		X	X
Slowakische Republik		X	X	X	X	X	X	X	X
Slowenien								X	X
Tschechische Republik	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-England		X	X	X	X	X	X	X	X
Vereinigtes Königreich-Schottland	X		X	X	X	X	X	X	X

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Eingesetzte Hilfsmittel und Instrumente

Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte greifen die befragten Länder auf diverse Instrumente zurück. Diese werden im folgenden Abschnitt vorgestellt und in Tabelle 5.2 zusammengefasst. Direkte Beurteilungen werden wesentlich seltener genutzt als narrative Dokumentationen und Beobachtungsinstrumente. Die am häufigsten verwendete Methode ist die Beobachtung. Ob die Entwicklung und die Lernfortschritte von Kindern durch Monitoring erfasst werden und welche Hilfsmittel zu diesem Zweck zum Einsatz kommen, variiert je nach Einrichtung innerhalb der Staaten stark. Es mag überraschen, dass bei den in den einzelnen Altersgruppen eingesetzten Instrumenten kein deutliches Muster zu erkennen ist. Bei der Interpretation der Antworten der Staaten gilt es zu beachten, dass die Nutzung entsprechender Instrumente nicht zwingend auf nationaler Ebene vorgeschrieben ist. Bei den hier dargestellten Instrumenten handelt es sich um gängige Methoden, die in verschiedenen FBBE-Einrichtungen, aber nicht unbedingt in

allen, zum Einsatz kommen. Dies liegt daran, dass die Nutzung dieser Instrumente an einigen Settings auf freiwilliger Basis erfolgt. Die verschiedenen Evaluationsinstrumente werden noch im Einzelnen besprochen und lassen sich grob in direkte Beurteilungen, narrative Dokumentationen und Beobachtungsinstrumente unterteilen. Eine vorläufige Übersicht über die spezifischen Instrumente für das Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in den teilnehmenden und weiteren Staaten befindet sich im Anhang dieses Kapitels (Tabelle A5.4).

Tabelle 5.2 Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung verwendete Methoden/Instrumente

Staat/Regionalverwaltung	direkte Beurteilungen		narrative Dokumentationen		Beobachtungsinstrumente		betreffende Altersgruppe
	Tests für Kinder	Screenings	Storytelling	Portfolios	Bewertungsskalen	Checklisten	
Australien	X	X	X	X	X	X	m
Belgien-Flämische Gemeinschaft *	X	X	X	X	X	X	m
Belgien-Französische Gemeinschaft *	X			X	X	X	m
Chile	X				X		1 bis 7-Jährige
Deutschland*	X	X	X	X	X	X	Screenings: 4- bis 5-Jährige
Finnland*			X	X	X	X	1- bis 6-Jährige
Frankreich				X		X	3- bis 5-Jährige
Italien*	X	X	X	X	X	X	3- bis 6-Jährige
Japan*		X					m
Kasachstan*		X	X	X	X	X	variiert je nach Art der Beurteilung
Luxemburg*				X		X	3-bis 6-Jährige
Mexiko*	X	X	X	X	X	X	variiert je nach Setting
Neuseeland			X	X			0- bis 6-Jährige
Niederlande						X	2,5- bis 6-Jährige
Norwegen*	Settings entscheiden selbst über Instrumente						0- bis 5-Jährige
Portugal			X	X	X	X	3- bis 6-Jährige
Slowakische Republik			X	X	X	X	3- bis 6-Jährige
Slowenien*	X					X	variiert je nach Art des Beurteilungsinstrumente
Tschechische Republik			X	X	X	X	3 bis 6-Jährige
Vereinigtes Königreich-England	X	X				X	0- bis 5-Jährige
Vereinigtes Königreich-Schottland		X				X	ärztliche Untersuchung: 27 bis 30 Monate

Anmerkungen:

Bei Belgien (Flämische Gemeinschaft) beziehen sich die Angaben ausschließlich auf den Bildungssektor.

Bei Belgien (Französische Gemeinschaft) beziehen sich die Angaben ausschließlich auf den Bildungssektor.

Bei Deutschland gelten die Monitoringinstrumente zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung nicht für bestimmte Altersgruppen. Stattdessen werden Storytelling, Portfolios, Beurteilungsskalen und Checklisten durchgängig genutzt. Beurteilungsskalen werden im Vergleich zu den anderen Hilfsmitteln relativ selten verwendet.

In Finnland kommen bei der Beurteilung der kindlichen Entwicklung alle Monitoringinstrumente und -hilfsmittel zum Einsatz. Jedoch entscheiden die Kommunen über die Hilfsmittel und es gibt keinen landesweit standardisierten Test für Kinder.

In Italien werden Beurteilungsskalen für 4- bis 5-Jährige verwendet (und nicht für das gesamte Altersspektrum von 3 bis 6, wie bei den anderen Instrumenten).

In Japan werden Beurteilungsskalen einmal pro Jahr für ärztliche Untersuchungen an Kindergärten eingesetzt und zweimal pro Jahr für ärztliche Untersuchungen an Kinderbetreuungseinrichtungen und Kinderkrippen.

In Kasachstan reicht das von direkten Beurteilungen erfasste Altersspektrum von 1 bis 6, bei narrativen Dokumentationen von 2 bis 6 und bei Beobachtungsinstrumenten von 5 bis 6 Jahren.

Luxemburg empfiehlt ein bestimmtes Beobachtungsinstrument und bietet Schulungen zur Nutzung dieses Instruments an, die Teilnahme ist jedoch optional.

In Mexiko variieren die von diesen Beurteilungsmethoden erfassten Altersgruppen: ab dem ersten Lebensmonat (ISSSTE-Settings); 0- bis 3-Jährige (CONAFE-Settings); ab 45 Tagen (SNDIF-Settings); 0- bis 3- Jährige (CENDI-Settings); 3-Jährige an obligatorischen Vorschulen; ab 43 Tagen (IMSS-Settings).

In Norwegen sind narrative Dokumentationen und Beobachtungsinstrumente am weitesten verbreitet. Direkte Beurteilungen kommen überwiegend außerhalb von FBBE-Einrichtungen zum Einsatz, so etwa bei ärztlichen Untersuchungen oder der Ermittlung von besonderen Bedürfnissen.

In Slowenien werden Monitoringhilfsmittel und -instrumente auf Kindertagebene eingesetzt, um die Lese- und Sprachfähigkeit der Kinder zu beurteilen. Die Kindergärten entscheiden selbst über Methoden und Instrumente der Beurteilung und über den Zeitpunkt ihres Einsatzes.

Im Vereinigten Königreich (England) werden Vorsorgeuntersuchungen für 2-Jährige und für die *Early Years Foundation Stage* durchgeführt.

Im Vereinigten Königreich (Schottland) erfolgt bei Kindern im Alter von 27 bis 30 Monaten eine gesundheitliche Untersuchung. Die Instrumente können je nach Standort variieren, es gibt allerdings einige zentrale Bestandteile (soziale, emotionale und Verhaltensentwicklung, Sprechen und Sprache, Grobmotorik und Feinmotorik).

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Direkte Beurteilungen

Direkte Beurteilungen, d. h. die unmittelbare Beurteilung der Fähigkeiten und des Entwicklungsstands von Kindern, sind in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen nicht sehr verbreitet. Nur zwölf Mal wird diese Methode angegeben, und oft gilt diese nicht landesweit. Die Tatsache, dass nur eine begrenzte Anzahl von Staaten von dieser Methode Gebrauch macht, erklärt sich nicht nur aus Bedenken hinsichtlich der Angemessenheit und Zweckmäßigkeit von Tests bei dieser Altersgruppe, was beispielsweise mehrere skandinavische Länder angaben. Daneben mag aber auch die Tatsache eine Rolle spielen, dass die Durchführung von direkten Beurteilungen kostspielig sein kann: Wenn sie von externen Fachkräften durchgeführt werden, müssen diese für ihre Leistungen bezahlt werden. Bei mehreren standardisierten Instrumenten erheben die Entwickler oder Eigentümer der Instrumente zudem Lizenzgebühren. Aber selbst wenn diese Instrumente kostenlos sind und von den Fachkräften selbst verwendet werden, erfordern sie doch zusätzliche zeitliche Investitionen (d.h. Opportunitätskosten). Dies wiederum kann dazu führen, dass weniger Zeit mit den Kindern verbracht wird (siehe auch Barnett et al., noch nicht erschienen). Methoden der direkten Beurteilung lassen sich in zwei Hauptgruppen unterteilen:

Tests

Tests sind formelle Beurteilungen, die meist auf Papier oder am Computer durchgeführt werden und der Messung kindlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Fähigkeiten dienen. In neun teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen werden solche Tests durchgeführt – in Australien, der Französischen und der Flämischen Gemeinschaft in Belgien, in Chile, Deutschland, Italien, Mexiko, Slowenien und in England (Vereinigtes Königreich) – jedoch nicht immer systematisch, landesweit und in allen Einrichtungsarten. In der Flämischen Gemeinschaft beispielsweise werden nur Kinder in Vorschuleinrichtungen (3-5 Jahre) mithilfe von Tests beurteilt, und in Deutschland werden Tests und Screenings ausschließlich zur obligatorischen Beurteilung der sprachlichen

Fähigkeiten genutzt. Standardisierte Bewertungsverfahren sind während der Pflichtschulzeit weit verbreitet (OECD, 2013), im FBBE-Sektor spielt die Verwendung solcher standardisierter Instrumente jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Bei standardisierten Tests sind die Fragen, der Durchführungsmodus, die Punktevergabe und die Auswertung stets einheitlich und werden mit allen „Prüflingen“ in vorab bestimmter, standardisierter Form durchgeführt. Bei den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen kommen solche standardisierten Tests lediglich in chilenischen Kindergärten, in mexikanischen CONAFE- und IMSS-Einrichtungen sowie in einigen Kindergärten in Slowenien und in Deutschland zum Einsatz. In Slowenien werden standardisierte Leistungstests zur Lese-/Schreibfähigkeit und zu den sprachlichen Fähigkeiten auf freiwilliger Basis durchgeführt und dienen vor allem dazu, der Entwicklung und den Lernbedürfnissen einzelner Kinder Rechnung zu tragen. Bei Längsschnittuntersuchungen wie der in Kasten 5.1 vorgestellten Studie *Growing Up in Scotland* kommen standardisierte Instrumente vielfach zum Einsatz, um Vergleiche zu ermöglichen. Für die Durchführung von Tests wird zwar nur die Zeit der Lehrkräfte und der Kinder in Anspruch genommen, die – interne oder externe – Beurteilung der Kinder jedoch erfordert einen beträchtlichen Einsatz von Ressourcen (Barnett et al., noch nicht erschienen).

Screenings

Screenings sind ein Instrument zur Ermittlung von Problemen oder Verzögerungen in der normalen kindlichen Entwicklung. Üblicherweise bestehen Screenings aus einem kurzen Test, der Aufschluss darüber gibt, ob ein Kind dem Alter entsprechende grundlegende Fähigkeiten erlernt hat oder ob eine Entwicklungsverzögerung vorliegt. Hierbei kann die Expertin/der Experte dem Kind oder, je nach Alter des Kindes, einem Elternteil bestimmte Fragen stellen oder mit dem Kind Gespräche oder Spiele durchführen, um sein Spielen, Lernen, Sprechen, Verhalten und seine Motorik zu beobachten. Screenings werden gewöhnlich zur Erkennung von Entwicklungsverzögerungen oder Lernschwächen, Sprach- oder Sprechstörungen, Autismus, geistigen Behinderungen, emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten, Hör- oder Sehschwächen sowie Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) durchgeführt. Im Anschluss an ein Screening folgt oftmals eine weitere eingehende Untersuchung. Diese Art von Instrument wird von neun teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen verwendet, wenn auch nicht immer auf nationaler Ebene: Australien, Flämische Gemeinschaft in Belgien, Deutschland, Italien, Japan, Kasachstan, Mexiko (siehe auch Kasten 5.2 zum *Ages and Stages Questionnaire [ASQ]*), England und Schottland (Vereinigtes Königreich) machen Gebrauch von Screenings. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien sowie in mehreren anderen Staaten wird diese Methode meist für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren verwendet, selten jedoch für jüngere Kinder (siehe Tabelle A5.1 im Anhang dieses Kapitels). In den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen wird der Einsatz standardisierter Screening-Instrumente nicht zentral gemeldet. In einigen deutschen Bundesländern kommen allerdings standardisierte Screenings zum Einsatz. Ähnlich wie bei Tests erfordert die Auswertung der Ergebnisse von Screenings – zu denen auch Tests zählen können – einen erheblichen Einsatz von Ressourcen, den sich nicht alle Staaten und alle Einrichtungen leisten können. Es sei

darauf hingewiesen, dass vermutlich weitere Screening-Methoden für Kinder derselben Altersgruppe außerhalb des FBBE-Sektors im Einsatz sind.

Narrative Dokumentationen

Bei narrativen Dokumentationen wird die Entwicklung eines Kindes mit erzählerischen Mitteln dargestellt. In 15 der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen wird diese Methode verwendet. Narrative Dokumentationen stellen einen eher integrativen Ansatz der Beurteilung der kindlichen Entwicklung dar, da nicht nur Expertinnen/Experten, sondern auch die Kinder daran mitwirken und Anregungen sowie Rückmeldungen der Eltern berücksichtigt werden können. Sie bestehen aus einer Kombination oder Zusammenstellung dessen, was ein Kind getan und gelernt hat, also etwa beispielhafte Zeichnungen und Übungen, Feedback von Fachkräften sowie geplante und beispielhafte pädagogische Aktivitäten. Narrative Dokumentationen bilden auch die Grundlage für Monitoring der kindlichen Entwicklung nach der Reggio Emilia-Pädagogik, wobei pädagogische Dokumentationen nicht nur der Überprüfung der kindlichen Lernprozesse dienen, sondern auch als Mittel, um die Angebotsqualität zu steigern. Zu solchen Dokumentationen zählen etwa exemplarische Arbeiten von Kindern in verschiedenen Ausführungsstadien, wodurch sich die Lern- und Entwicklungsschritte eines Kindes nachvollziehen lassen. Dieser Ansatz beschränkt sich nicht auf die Betrachtung des „fertigen Produktes“, sondern gibt Fachkräften und Eltern vielmehr Einblicke dazu, wie ein Kind eine bestimmte Aufgabe geplant, ausgeführt und fertiggestellt hat (Katz und Chard, 1996). Wie weiter oben dargestellt, kann es sehr sinnvoll sein, bei der Beurteilung von Kindern über einen bestimmten Zeitraum mehrere Methoden miteinander zu kombinieren, damit die Fachkräfte hinreichende Einblicke gewinnen und auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder in verschiedenen Altersstufen eingehen können. Narrative Dokumentationen gelten aber auch als relativ kostspielig aufgrund der Schulung der Fachkräfte und des hohen Zeitaufwands für die Erfassung und Beurteilung der Werke der Kinder in den verschiedenen Bearbeitungsstadien. Die Zeit der Kinder ist davon weniger betroffen, da sich die Erstellung der Dokumentation in den Alltag integrieren lässt (Barnett et al., noch nicht erschienen). Narrative Dokumentationen können auch Ergebnisse von Beobachtungen beinhalten, wie weiter unten ausgeführt wird (Litjens, 2013). Im Folgenden werden zwei typische Arten derartiger narrativer Dokumentationen dargestellt.

Storytelling

Beim Storytelling handelt es sich üblicherweise um eine Methode, bei der die Entwicklung eines Kindes während eines bestimmten Zeitraums anhand verschiedener Arbeitsbeispiele und Rückmeldungen nacherzählt wird. In elf teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen wird von dieser Methode Gebrauch gemacht, so in der Französischen und der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (Flämische Gemeinschaft: nur an Vorschuleinrichtungen), in Deutschland, Finnland, Italien, Kasachstan, Mexiko, Neuseeland, Portugal, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik.

Portfolios

Ein Portfolio ist eine Sammlung von Arbeiten, mit der Entwicklungsschritte oder Erfolge eines Kindes auf bestimmten Gebieten erzählerisch dargestellt werden. Portfolios sind weiter verbreitet als Storytelling und werden in 14 der teilnehmenden Systeme verwendet, d.h. in mehr als der Hälfte der Systeme, in denen die Entwicklung und die Lernfortschritte von Kindern durch Monitoring erfasst werden: in Australien, der Flämischen Gemeinschaft (nur an Kleinkindereinrichtungen) und der Französischen Gemeinschaft in Belgien, in Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Kasachstan, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Portugal, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik.

Beobachtungen

Bei der Methode der Beobachtung versucht die gutachtende Person, den Blick eines Außenstehenden einzunehmen und auf diese Weise Informationen zu einem Kind zu sammeln. In 18 teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen wird diese Methode verwendet. Beobachtungen können einem eng definierten, spezifischen Zweck dienen (z. B. Inspektionen, Peer-Reviews) oder ohne einen konkreten Endpunkt durchgeführt werden (etwa um die Fortschritte eines Kindes für die Eltern zu dokumentieren). Ähnlich wie narrative Dokumentationen, bei denen mitunter die Ergebnisse von Beobachtungen genutzt werden, haben Beobachtungen keine Auswirkungen auf die Aktivitäten der Kinder und stellen für diese somit keine zusätzliche Belastung dar. Für Lehrkräfte und andere Gutachterinnen/Gutachter ist das Ausfüllen der zum Beobachtungsinstrument gehörigen Formulare jedoch mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden. Unabhängig davon, ob es sich um standardisierte oder nicht standardisierte Instrumente handelt, gestaltet sich die Handhabung der Instrumente hingegen relativ einfach, und meist wird eine Fachkraft damit beauftragt, die regelmäßig mit dem betreffenden Kind und dessen Eltern zu tun hat. Je nachdem, wie hoch der Schulungsbedarf zur Nutzung des betreffenden Instruments ist, kann der erforderliche Aufwand für Fachkräfte und Einrichtungen relativ hoch sein. Die folgenden beiden Beobachtungsinstrumente werden in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen auf breiter Basis genutzt, was vermutlich daran liegt, dass die Verwendung dieser Instrumente relativ einfach ist und sie Forschungsergebnissen zufolge sehr gut geeignet sind, um pädagogische Praktiken stärker auf die kindliche Entwicklung auszurichten.

Bewertungsskalen

Bewertungsskalen geben bestimmte Kategorien vor, auf deren Basis Informationen zu einem quantitativen oder qualitativen Merkmal gesammelt und die Beobachtung entsprechend kodiert wird. Beispielsweise gibt es Bewertungsskalen von 1 bis 10, wobei eine Person (Gutachterin/Gutachter bzw. Evaluatorin/Evaluator) diejenige Ziffer auswählt, die der Leistung oder dem Verhalten des beobachteten Kindes ihrer Meinung nach am ehesten entspricht. Diese Art von Instrument kommt in zwölf der teilnehmenden Systeme zum Einsatz, so in Australien, der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft in Belgien (ausschließlich im Bildungssektor), in Chi-

le, Deutschland, Finnland, Italien, Japan, Kasachstan, Mexiko sowie in der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik. Deutschland und Italien geben an, dass solche Instrumente nicht unbedingt weit verbreitet sind und wenn überhaupt nur auf lokaler Ebene genutzt werden.

Checklisten

Checklisten umfassen zum Beispiel eine Liste von Aufgaben, Fertigkeiten und Fähigkeiten, anhand deren sich das Wissen oder der Entwicklungsstand eines Kindes abfragen lässt, also beispielsweise: „Das Kind kann bis fünf zählen“ oder „Das Kind ist in der Lage, eigenständig zu spielen“. Im Gegensatz zu einer Bewertungsskala zeigen Checklisten jedoch lediglich an, ob ein Kind in der Lage ist, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, oder eine bestimmte Fertigkeit besitzt, d. h. die Ergebnisse einer Checkliste sind meist weniger spezifisch und detailliert. Checklisten sind das am häufigsten verwendete Hilfsmittel beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte und werden in 17 der untersuchten Systeme verwendet: in Australien, der Flämischen und Französischen Gemeinschaft in Belgien, in Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Kasachstan, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Portugal, der Slowakischen Republik, Slowenien, der Tschechischen Republik sowie in England und Schottland (Vereinigtes Königreich). Die Verwendung einer solchen Checkliste wird in Kasten 5.4 anhand des *Early Development Instrument* (EDI) beispielhaft dargestellt. In England (Vereinigtes Königreich) erfolgt das Monitoring der kindlichen Lernfortschritte mithilfe des *Early Years Foundation Stage Profile*, einem standardisierten Evaluationsinstrument, mit dem Beobachtungen über einen bestimmten Zeitraum durchgeführt werden. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien wird zu diesem Zweck das Selbstevaluationsinstrument SiCs (ZiKo) genutzt; für Betreuungseinrichtungen gibt es zudem das ZiKo-Vo (SiCs-Vo), eine Version speziell für Tagespflegeangebote.

Kasten 5.2. Der Ages and Stages Questionnaire in Mexiko

Im Rahmen seines Programms zur frühkindlichen Bildung verwendet Mexikos Nationaler Rat für Bildungsentwicklung (Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE) diverse Instrumente zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung. Eines dieser Instrumente ist der *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ), der auch in diversen anderen Staaten innerhalb und außerhalb der OECD zum Einsatz kommt. Der ASQ-3 (dritte Auflage) ist ein Screening-Instrument, das 21 Fragebögen für konkrete Altersstufen innerhalb der Spanne von 1 bis 66 Monate umfasst. Die Fragebögen werden von den Eltern ausgefüllt und dienen neben der Erfassung von Angaben zu demografischen Zwecken hauptsächlich der Sammlung von Informationen zur Entwicklung des Kindes. Die Fragen sind in einfacher Sprache formuliert und den Eltern steht eine begrenzte Zahl an Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: „ja“, „manchmal“ und „noch nicht“. Mithilfe des Fragebogens soll die Entwicklung der Kinder in fünf verschiedenen Bereichen gemessen werden:

1. Kommunikation
2. Grobmotorik
3. Feinmotorik
4. Problemlösungskompetenz
5. persönliche und soziale Fähigkeiten.

Für jeden dieser Bereiche werden Punkte vergeben, die anschließend mit Referenzwerten verglichen werden, damit festgestellt werden kann, ob weitere Beurteilungen, Besprechungen und zusätzliches Monitoring erforderlich sind oder die Entwicklung des Kindes normal verläuft. Auf diese Weise lassen sich mit diesem Instrument auch Entwicklungsverzögerungen feststellen.

Das mexikanische Zentrum für wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Lehre (Centro de Investigación y Docencia Económica, CIDE) und die Weltbank entschieden sich für dieses Instrument, weil es zur Ermittlung von Stärken und Schwächen in der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern als nützlich gilt. Das Instrument wurde im Rahmen der Wirkungsanalyse zum CONAFE-Programm für frühkindliche Entwicklung (2011-2015) eingesetzt. Die von CIDE- Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern übersetzte und angepasste Fassung wurde in einer repräsentativen Auswahl an Gemeinden in sechs mexikanischen Bundesstaaten eingesetzt: Chiapas, Estado de México, Oaxaca, Puebla, Querétaro und Veracruz. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Berichts läuft die Aufbereitung der Ergebnisse für die Auswertung, die schließlich in Empfehlungen an den CONAFE münden soll.

Quellen: Fallstudie (Entwurf) des Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), bearbeitet vom OECD-Sekretariat; Barnett et al., noch nicht erschienen.

Inzwischen ist es gängige Praxis, die Meinung der Kinder beim Einsatz anderer Monitoringinstrumente mit abzufragen. So wird in zwölf der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen die Meinung von Kindern an einigen oder allen Einrichtungen durch Monitoring erfasst: in Australien, der Flämischen Gemeinschaft in Belgien, in Finnland, Frankreich, Luxemburg, Mexiko, Norwegen, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, Slowenien und der Tschechischen Republik. Üblicherweise erfolgt dies für Kinder ab 3 Jahren, jedoch auch in einigen Einrichtungen für jüngere Kinder, so beispielsweise in integrierten Einrichtungen in den skandinavischen Ländern oder Tagespflegeangeboten und Kindertageseinrichtungen in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien, die das Selbstevaluationsinstrument ZiKo (SiCs) verwenden. Zwar gibt es in den meisten Fällen keine gesetzlichen Bestimmungen zu der Frage, in welcher Form die Meinungen von Kindern erfasst werden sollen, in den untersuchten Systemen sind je-

doch persönliche Gespräche die am häufigsten genutzte Methode. Dies zeigt sich auch anhand des Beispiels aus Finnland, das in Kasten 5.3 vorgestellt wird.

Nur in einer Minderheit der Staaten und Regionalverwaltungen gibt es gesetzliche Vorgaben zur Wahl der Instrumente. In Deutschland variiert dies je nach Bundesland und betrifft lediglich die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten. Für die französischen Vorschuleinrichtungen dagegen ist dies auf nationaler Ebene geregelt. In Japan sind Checklisten zur Gesundheit gesetzlich festgelegt, und an mexikanischen IMSS-Einrichtungen ist zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung ein bestimmtes Evaluationsinstrument vorgeschrieben. In England (Vereinigtes Königreich) gibt es zwei vom Gesetzgeber vorgeschriebene Beurteilungen: den *Progress Check at Age 2* und das *Early Years Foundation Stage Profile* für Kinder in Aufnahmeklassen.

Kasten 5.3 Die Erfassung der Meinung von Kindern in Finnland

Finnland ist ein interessantes Beispiel dafür, wie die Erfassung der Meinung von Kindern Einfluss auf die Politikgestaltung haben kann. Ende 2013 und Anfang 2014 führte das finnische Ministerium für Bildung und Kultur eine umfassende Befragung unter Eltern durch, um Informationen für die Ausarbeitung eines neuen Gesetzes zum FBBE-Sektor zu sammeln. In dem Bestreben, auch die Belange von Kindern zu berücksichtigen, wurden im Rahmen dieser Studie auch Kinder befragt. Zum ersten Mal überhaupt wurde bei der Erarbeitung eines neuen Gesetzes dieser Weg beschritten. Finnland zufolge ist die Bedeutung, die der Meinung der Kinder beigemessen wird, auf die UN-Kinderrechtskonvention zurückzuführen.

Im Rahmen der Überarbeitung der rechtlichen Grundlagen wurden 48 Kinder im ganzen Land in ihren FBBE-Einrichtungen entweder von ihren eigenen Lehrkräften oder von anderen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern befragt. Auf der Basis von persönlichen Gesprächen sollen Informationen darüber gesammelt werden, wie Kinder ihren Alltag und die Aktivitäten in FBBE-Einrichtungen erleben und welche Bedeutung sie verschiedenen Aspekten beimessen. Um ihre Meinung auszudrücken, machten die Kinder Fotos und Zeichnungen und besprachen anhand dieser Fotos und Zeichnungen mit den Fachkräften, was ihnen an der FBBE-Einrichtung gefiel, und was ihnen nicht gefiel und ihrer Meinung nach geändert werden sollte.

Nach Aussage Finnlands betonten die Kinder in den Gesprächen, dass es ihnen besonders wichtig sei, an Aktivitäten mit Freunden teilzunehmen, und dass ihnen Spiel und Bewegung besonders viel Freude bereiten. Auch äußerten die Kinder eine Vorliebe für körperlich aktive Spiele. Zur Frage nach der FBBE-Umgebung gaben die Kinder an, dass ihnen die Schlaf- und Ruheräume nicht gefielen, also jene Räume, in denen sich Kinder nicht ungehindert und frei bewegen dürfen. Zudem wurden Phasen langen Sitzens als unangenehm empfunden. Die Kinder berichteten, dass sie sich eine persönliche Betreuung durch die Erwachsenen wünschen und dass diese vermitteln sollten, wenn es innerhalb einer Gruppe zu Meinungsverschiedenheiten kommt. Insgesamt gefiel es den Kindern zwar in ihrem FBBE-Setting, zugleich wünsch-

ten sie sich aber auch mehr Zeit für Spiele, Bewegung und körperliche Aktivitäten sowie die Möglichkeit zur Nutzung moderner Technologien. Aktivitäten, die von Fachkräften und Erwachsenen als wichtig erachtet werden, also etwa der „Morgenkreis“, wurden von den Kindern selbst als überhaupt nicht sinnvoll und wichtig angesehen.

Für das Ministerium stellt dies wertvolles Feedback von Nutzerinnen/Nutzern der FBBE-Angebote in ihrer Obhut dar und das Feedback hilft bei der Evaluation dieser Einrichtungen. Aufgrund der Ergebnisse möchte Finnland Kinder nun öfter an der Entwicklung von Arbeitspraktiken beteiligen.

Quelle: Fallstudie (Entwurf) des finnischen Ministeriums für Bildung und Kultur, bearbeitet vom OECD-Sekretariat.

Vom Monitoring erfasste Bereiche der kindlichen Entwicklung

In den untersuchten Staaten und Regionalverwaltungen werden diverse Bereiche der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte durch Monitoring überprüft. Bevor allerdings untersucht wird, auf welche Art die Beurteilung dieser Bereiche erfolgt, d. h. welche der genannten Hilfsmittel zum Einsatz kommen, folgt zunächst ein knapper Überblick über die vom Monitoring erfassten Aspekte und deren Definitionen:

- *Sprachliche Fähigkeiten und Lese-/Schreibfähigkeit* umfassen sämtliche Komponenten der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenz von Kindern: Syntax (Satzbildungskompetenz), Morphologie (Wortbildungskompetenz), Semantik (Verstehen von Wort- und Satzbedeutung), Phonologie (Unterscheidung von Sprachlauten), Pragmatik (Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten), Wortschatz. Weiterhin zählen hierzu Vorstufen der Lese- und Schreibfähigkeit, also all jene Fähigkeiten, die mit dem Lesen und Schreiben zu tun haben: Buchstaben und Wörter erkennen und schreiben, Bilder verstehen usw.
- *Mathematische Fähigkeiten* umfassen die Fähigkeit zum logischen Denken, zur Anwendung einfacher numerischer Konzepte und zum Zahlenverständnis. Zu den mathematischen Grundfertigkeiten zählen das Wissen über und Wiedererkennen von Raum, Formen, Orten und Richtungen, die Kenntnis der wesentlichen Merkmale von Strukturen, Mengen, Ordnungs- und Zahlensystemen, Zeit und Veränderung, sowie die Zählkompetenz und ein Verständnis grundlegender mathematischer Operationen wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division.
- *Sozio-emotionale Fähigkeiten* geben Auskunft über die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes. Dies umfasst die Fähigkeit eines Kindes, Gefühle auszudrücken und zu steuern, Beziehungen zu anderen (einschließlich zu Gleichaltrigen), Spielverhalten

(auch mit anderen Kindern), Selbstwahrnehmung, Entwicklung der Identität, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeit, die das Denken, Fühlen und Handeln leitet. Weiterhin beinhaltet der Begriff die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur gemeinsamen Problemlösung. Beispiele für sozio-emotionale Fähigkeiten sind der Aufbau und die Aufrechterhaltung positiv geprägter sozialer Beziehungen, das Erleben, Ausdrücken und Kontrollieren von Gefühlen sowie das Erkunden und Inbeziehungtreten mit der Umwelt.

- *Motorik* bezeichnet die Fähigkeit zur Umsetzung komplexer, in Bewegung mündender Muskel- und Nervenaktivitäten sowie die Fähigkeit zu körperlicher Koordination. Der Begriff umfasst sowohl Feinmotorik als auch Grobmotorik und Körperbewusstsein. Zur Feinmotorik zählen alle „kleinen“ Bewegungsabläufe wie Zeichnen und Schreiben oder Schuhe anziehen. Unter Grobmotorik werden „große“ Bewegungen wie Gehen, Kicken, Rennen und Radfahren verstanden.
- *Eigenständigkeit* ist die Fähigkeit eines Kindes, Aktivitäten, Aufgaben usw. ohne fremde Hilfe auszuführen (Beherrschung von Fertigkeiten), Entscheidungen selbstständig zu treffen, seine Gedanken zu formulieren und Gefühle zu artikulieren, sich sicher zu fühlen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben.
- *Kreative Fähigkeiten* umfassen die Fähigkeit und das Vermögen eines Kindes, Ideen und Gefühle zu entwickeln, die Fantasie einzusetzen und Gedanken und Erfahrungen auf vielfältige Weise auszudrücken. Dazu zählen auch musikalische Fertigkeiten (Kunst, Musik, Tanz usw.).
- *Praktische Fertigkeiten* sind Fertigkeiten, die eine aktive Beteiligung des Kindes erfordern, wobei sich der Begriff lediglich auf solche Fertigkeiten bezieht, die Kinder im Alltag benötigen (Schuhe zubinden, Zähne putzen usw.)
- *Gesundheitliche Entwicklung* bezeichnet die Gesundheit eines Kindes und umfasst das körperliche Wohlbefinden, das durch Aspekte wie Übergewicht ausgedrückt wird (in Anlehnung an WHO, 2006). Die psychische, emotionale und soziale Entwicklung ist in dieser Definition nicht enthalten; sie wird den *sozio-emotionalen Fähigkeiten* zugerechnet.
- *Wohlbefinden* umfasst die subjektive Wahrnehmung eines Kindes bezüglich des eigenen Lebens; das individuelle kindliche Erleben der materiellen Umwelt, der sozialen Beziehungen und der eigenen Fähigkeiten.
- *Naturwissenschaftliche Fähigkeiten* umfassen das Verständnis für naturkundliche Themen wie Geografie oder Biologie, das Interesse und Verständnis für natürliche Zyklen, der Erwerb naturwissenschaftlicher Basiskonzepte, das Hinterfragen natürlicher Phä-

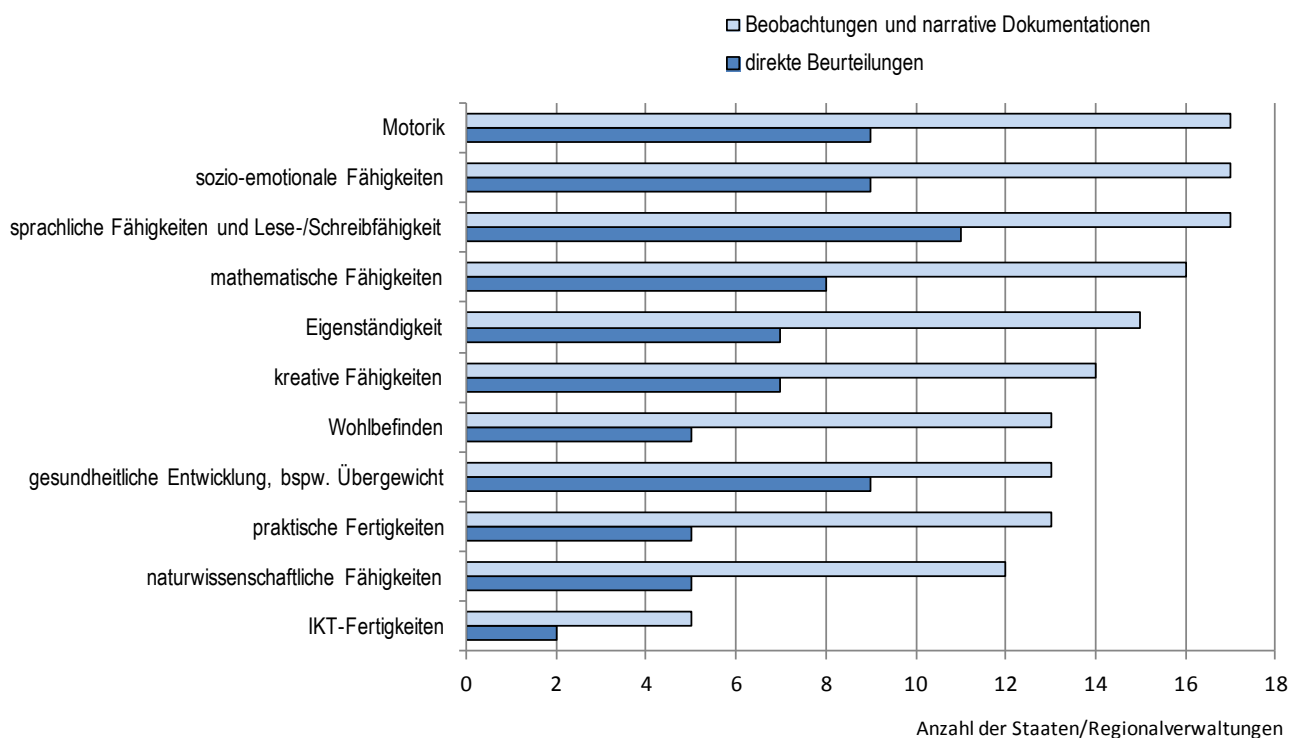
nomene sowie die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten zu ziehen. Weiterhin fallen unter den Begriff die Herausbildung eines Bewusstseins dafür, wie Naturwissenschaft und Technik unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Landschaft prägen und beeinflussen, sowie die Erkenntnis, dass alle Menschen Teil der Natur sind.

- *IKT-Fertigkeiten* bezeichnet die Fähigkeit zur Nutzung digitaler, technologiebasierter Umgebungen zum Zweck der Entwicklung, Kommunikation und Wissensbildung. Zu digitalen Umgebungen zählen Computer (inklusive Laptops, Tablets, Netbooks, Smartboards usw.), Computerspiele, Internet sowie Fernsehen, Radio und weitere Medien.

Im Ländervergleich zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der Frage, ob und wie diese Bereiche durch Monitoring erfasst werden. Direkte Beurteilungen erfolgen überwiegend zur Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lese-/Schreibfähigkeit (10 Staaten/Regionalverwaltungen), der gesundheitlichen Entwicklung sowie der sozio-emotionalen Fähigkeiten und der Motorik (jeweils 8 Staaten/Regionalverwaltungen), gefolgt von den mathematischen Fähigkeiten (7), der Eigenständigkeit und den kreativen Fähigkeiten (jeweils 6 Staaten/Regionalverwaltungen) (siehe Tabelle A5.1 im Anhang dieses Kapitels). Wesentlich weniger verbreitet ist die Überprüfung der praktischen Fähigkeiten, der naturwissenschaftlichen Fähigkeiten, des Wohlbefindens und der IKT-Fertigkeiten (siehe Abbildung 5.3 und Tabelle A5.1 im Anhang). Zu der Frage, wie praktische und kreative Fähigkeiten in der Praxis durch Monitoring überprüft werden, liegen nur wenige Informationen vor. Ärztliche Untersuchungen werden häufig durchgeführt, so etwa in Japan, wo dies jährlich an Kindergärten und zwei Mal pro Jahr an Krippen erfolgt, sowie in Schottland (Vereinigtes Königreich), wo Kinder im Alter von 27-30 Monaten einem Gesundheitstest unterzogen werden, oder in der Französischen Gemeinschaft in Belgien, wo Kinder in Frühkindergärten und bei Tagespflegepersonen regelmäßig und Kinder an Vorschuleinrichtungen einmal pro Jahr untersucht werden.

Monitoring zum Wohlbefinden ist eng mit dem Monitoring zur Meinung von Kindern verknüpft, wie auch das in Kasten 5.3 dargestellte Beispiel Finnlands zeigt. Andere Länder, so etwa Slowenien, nutzen eine Bewertungsskala zur Beurteilung der aktiven Beteiligung und des Wohlbefindens von Kindern im Vorschulalter, und einige tschechische Einrichtungen erfassen das Wohlbefinden und die Zufriedenheit von Kindern im Rahmen von Selbstevaluationen. In Forschungsprojekten, zum Beispiel in Norwegen, wurde untersucht, wie sich Kindergärten auf das Wohlbefinden und die Lernprozesse von Kindern auswirken.

Abbildung 5.3 Vom Monitoring erfasste Bereiche der frühkindlichen Entwicklung, nach Monitoringmethode



Die Entwicklungsbereiche sind in absteigender Reihenfolge anhand der Anzahl der Staaten/Regionalverwaltungen angegeben, die berichten, dass sie beim Monitoring der Entwicklungsbereiche Beobachtungen und narrative Dokumentationen nutzen.

Anmerkung: Die Angaben zur Nutzung direkter Beurteilungen und Beobachtungen sowie narrative Dokumentationen zum Monitoring der Entwicklungsbereiche basieren auf Daten zu 21 Staaten/Regionalverwaltungen.

Quelle: Tabelle A5.1, OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Wie bereits ausgeführt, ist Monitoring der kindlichen Entwicklung durch Beobachtungen und narrative Dokumentationen in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen üblicher und umfassender als direkte Beurteilungen (siehe Tabelle A5.2 im Anhang dieses Kapitels). Die am häufigsten durch Beobachtungen erfassten Bereiche sind die sprachlichen Fähigkeiten und die Lese-/Schreibfähigkeit sowie die sozio-emotionalen Fähigkeiten und die Motorik (jeweils 17 Staaten/Regionalverwaltungen). Ebenfalls üblich ist Monitoring zu mathematischen Fähigkeiten (16), Eigenständigkeit (15) und kreativen Fähigkeiten (14). Monitoring zur Beurteilung von IKT-Fertigkeiten (5) wird selten durchgeführt. In allen Staaten außer in Mexiko gilt das Gleiche für narrative Dokumentationen. In Mexiko werden narrative Dokumentationen seltener als Beobachtungen eingesetzt; dies gilt sowohl für Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS) als auch für nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE) und nationale Tagespflegeangebote für

0- bis 3-Jährige (CONAFE). An IMSS-Einrichtungen wird ein täglicher Ereignisbericht erstellt, der die Erfolge und Aktivitäten an jedem Tag dokumentiert, an denen jedes einzelne Kind beteiligt war. In CONAFE-Einrichtungen dienen narrative Dokumentationen überwiegend der Beurteilung nichtkognitiver und sozio-emotionaler Fähigkeiten, und narrative Dokumentationen an ISSSTE-Einrichtungen dienen überwiegend der Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten und der Lese-/Schreibfähigkeit sowie mathematischer Fähigkeiten.

Nicht in allen Staaten gibt es für die verschiedenen Bereiche klare Entwicklungsstandards; einige Staaten, so etwa Kasachstan, legen jedoch bestimmte Standards für die verschiedenen Entwicklungsbereiche und Altersgruppen fest. In Kasachstan setzt der staatliche Bildungsstandard für den Vorschulbereich Maßstäbe für die Fähigkeiten eines Kindes in jeder Entwicklungsstufe, etwa in Bezug auf Gesundheitsverhalten, Sprache und Kommunikation, Kreativität und Sozialkompetenz. Neben den Standards zur Prüfung der Schulreife und der sozialen Reife gibt es für jede Altersgruppe mehrere Entwicklungsstandards, wie der Überblick in Tabelle 5.3 zeigt.

Tabelle 5.3 Entwicklungsstandard für die kognitive Kompetenz in Kasachstan

Entwicklungsstufe/Alter	1- bis 3-Jährige	3- bis 5-Jährige	5- bis 6-Jährige
Wahrnehmung von Objektmerkmalen	Das Kind unterscheidet Grundfarben, Form, Größe und Textur von Gegenständen	Das Kind beschreibt Merkmale und charakteristische Unterschiede von Gegenständen mittels haptischer, akustischer und olfaktorischer Wahrnehmung	Das Kind erforscht die Eigenschaften und Merkmale von Gegenständen als Form der kognitiven Aktivität
Welterkennung	Das Kind zeigt Neugier für und Interesse an Menschen und deren Tun	Das Kind versteht einfache Kausalitäten des Lebens, der unbelebten Natur und sozialer Beziehungen und verbalisiert diese in 2 bis 3 Sätzen	Das Kind löst kognitive Aufgaben visuell-motorischer und visuell-gestalterischer Art, es erkennt Ähnlichkeiten und Unterschiede und ordnet und kategorisiert nach verschiedenen Gesichtspunkten
konstruktive Fähigkeiten	Das Kind baut eine einfache, von Erwachsenen vorgeführte Konstruktion nach	Das Kind wählt die verwendeten Materialien unabhängig aus und versucht, etwas Schönes zu bauen	Das Kind kann auf mehrere Arten zu einfacheren verallgemeinerten Gestaltungsformen gelangen und wendet die gleichen Methoden an, um unterschiedliche Ergebnisse zu erzielen
grundlegendes Verständnis für die Umwelt	Das Kind zeigt eine freundliche und liebevolle Haltung gegenüber Tieren	Das Kind versteht bestimmte Verhaltensregeln in der Natur und ist sich bewusst, dass Erwachsene sich um Pflanzen und Tiere kümmern	Das Kind versteht die Vielfalt der Welt sowie Eigenschaften und Merkmale von Pflanzen, Tieren und das Verhältnis zur Umwelt
grundlegende mathematische Darstellungen	Das Kind zeigt rudimentäre Fähigkeiten der räumlichen Orientierung	Das Kind zeigt ein grundlegendes Verständnis für Zeit, Raum, Kausalitäten und Zahlen	Das Kind kennt die strukturellen Merkmale geometrischer Formen sowie quantitative Beziehungen in- und auswendig
experimentelle Aktivitäten	Das Kind experimentiert mit unterschiedlichen Gegenständen (Auseinanderbauen, Zusammenbauen, Gestaltung)	Das Kind experimentiert zielgerichtet mit neuen Materialien, gestaltet Umgebungen und macht sich Gedanken zu verbindenden Beziehungen von Gegenständen	Das Kind setzt sich beim Experimentieren ein bestimmtes Ziel, das es erreichen möchte
Umgang mit Informationen	Das Kind zeigt Interesse für unterschiedliche Informationsquellen	Das Kind versteht die Notwendigkeit der Erlangung neuer Informationen	Das Kind versteht es, neue Informationen zu liefern und für wen diese von Interesse sind

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Es ist erwähnenswert, dass die Nutzung und Implementierung dieser Hilfsmittel je nach Einrichtung und je nach Region variieren können; auf diese Tatsache verweisen beispielsweise Deutschland, Finnland, Norwegen, Portugal und Schweden. In dem vorliegenden Bericht können zwar nicht alle Beispiele behandelt werden, einige werden jedoch in den folgenden Abschnitten untersucht.

Portugal berichtet, dass die Einrichtungen gemäß den Richtlinien zum Rahmenlehrplan und zur pädagogischen Praxis ihre je eigenen Instrumente verwenden. Auch Norwegen gibt an, dass im Rahmen einer ganzheitlichen Beurteilung des Wohlbefindens, der Entwicklung und der Lernprozesse von Kindern verschiedene Methoden und Instrumente auf lokaler Ebene zum Einsatz kommen. Gemäß dem norwegischen Rahmenplan, dem Curriculum, soll das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindergruppen und einzelnen Kindern kontinuierlich überprüft und bewertet werden (norwegisches Ministerium für Bildung und Forschung, 2006). Norwegen berichtet, dass einer Studie mit einer nationalen Stichprobe zufolge 95 % der Kindergärten von der Methode der Beobachtung Gebrauch machen und dass narrative Dokumentationen wie beispielsweise pädagogische Dokumentationen oder *Learning Stories* ebenfalls häufig genutzt werden. Auch sogenannte „Kinderinterviews“ oder „systematische Dialoge“ werden zunehmend genutzt und kommen an mehr als einem Drittel der norwegischen Kindergärten zum Einsatz. Je nach örtlichen Präferenzen und Bedürfnissen ist eine große Bandbreite an Instrumenten verfügbar und im Gebrauch, die die Lehr- und Fachkräfte bei der systematischen Beobachtung der kindlichen Entwicklung unterstützen. Solche Instrumente werden auf lokaler Ebene entwickelt oder von Fachleuten konzipiert und sind in unterschiedlichem Umfang validiert.

In Mexiko hat der CONAFE ein Screening-Instrument namens *Sigue tu crecimiento* („Setze Deine Entwicklung fort“) entwickelt, das der Bewertung und Analyse der kindlichen Entwicklung in verschiedenen Altersstufen von der Geburt bis zum Alter von vier Jahren dient und spezifische Kompetenzen erfasst. Das Instrument wurde speziell für Kinder entwickelt, die Leistungen des Programms zur frühkindlichen Bildung und Erziehung in Anspruch nehmen, und dient der Evaluation des Programms und seiner Auswirkungen auf die körperliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von Kindern. Dabei wird auch die häusliche Umgebung als wichtiger Faktor in der kindlichen Entwicklung berücksichtigt und die erzieherische Kompetenz der Erwachsenen beurteilt, denen die Betreuung der zu beurteilenden Kinder obliegt. An anderen Einrichtungen Mexikos werden wiederum andere Hilfsmittel verwendet: An den obligatorischen Vorschulen (für 3- bis 5-Jährige) werden jährlich drei Screenings durchgeführt, auf deren Basis die kindliche Entwicklung von Fertigkeiten im Laufe eines Schuljahres beurteilt wird, wobei die Entwicklung und die Fertigkeiten der Kinder im Programm dargestellt sind. An den staatlichen FBBE-Einrichtungen für 0- bis 3-jährige Kinder (Centros de Desarrollo Infantil, CENDI) nutzen Fachkräfte zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung überwiegend die Methode der Beobachtung. Ein Screening-Instrument und eine Checkliste, die vom CONAFE auf breiter Basis genutzt werden, sind in Kasten 5.2 und Kasten 5.4 beschrieben.

Akteure direkter Beurteilungen

Die wichtigsten Akteure beim Monitoring sind die FBBE-Fachkräfte. Wie jedoch weiter unten dargestellt wird, sind in vielen Ländern insbesondere bei der Umsetzung eher formalisierter Monitoringmaßnahmen auch andere Akteure daran beteiligt. Monitoring zur Entwicklung und zu den Lernfortschritten von Kindern erfolgt meist intern und wird oftmals in die praktische Arbeit der Fachkräfte integriert. Auch externe Stellen spielen hier eine wichtige Rolle. Dies zeigt sich auch an der Tatsache, dass in den meisten Staaten Monitoring zur Entwicklung und zu den Lernfortschritten von Kindern wesentlich häufiger durchgeführt wird als Monitoring zu anderen Bereichen. Oft geschieht dies auf kontinuierlicher Basis oder mehrmals pro Jahr, wie im Folgenden dargestellt wird. Wie bereits erwähnt, sind hier narrative Dokumentationen und Beobachtungen die am häufigsten verwendeten Methoden.

Einige Staaten machten zur Frage nach den Akteuren bei direkten Beurteilungen ausführlichere Angaben und bestätigten darin, dass FBBE-Fachkräfte eine wichtige Rolle spielen, obgleich auch einige Unterschiede zu beobachten sind. So führen FBBE-Fachkräfte in England (Vereinigtes Königreich) direkte Beurteilungen von Kindern durch, die von Tagespflegepersonen und an Frühkindergärten betreut werden. In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien führen FBBE-Fachkräfte direkte Beurteilungen in Vorschuleinrichtungen durch, und in der Französischen Gemeinschaft in Belgien erfolgt dies in allen Settings. Das Gleiche gilt für Kindergärten in Chile, Kindertageseinrichtungen in Deutschland, alle Einrichtungsarten in Kasachstan, CONAFE-, CENDI- und ISSSTE-Einrichtungen in Mexiko sowie in Neuseeland. Von den FBBE-Einrichtungsleitungen werden direkte Beurteilungen der kindlichen Entwicklung lediglich an ISSSTE-Einrichtungen in Mexiko durchgeführt. Neuseeland weist darauf hin, dass in einigen Einrichtungen, so beispielsweise an den *Māori language nests*, manchmal auch Eltern in das Prozedere miteinbezogen werden.

In fünf Staaten und Regionalverwaltungen werden direkte Beurteilungen von externen Stellen und Akteuren durchgeführt. In der Französischen Gemeinschaft in Belgien besuchen medizinische Fachkräfte regelmäßig Krippen und Tagespflegepersonen, um die gesundheitliche und motorische Entwicklung der Kinder zu beurteilen. An Vorschuleinrichtungen werden diese Aspekte nicht nur von Lehrkräften überprüft, sondern auch einmal jährlich von psycho-medizinischen Fachkräften. In Chile beauftragen das Arbeitsministerium und die Kommission Fundación Integra externe Stellen mit der direkten Beurteilung von Kindern. JUNJI, der Nationale Rat für Kindergärten, veranlasst jedes Jahr Beurteilungen mit ausgewählten Kindergruppen durch interne Fachkräfte, und alle zwei Jahre erfolgt eine externe Beurteilung der Entwicklung der Kinder. Deutschland gibt an, dass Tests und Screenings zur Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten in der Regel intern erfolgen, dass sie in einigen Bundesländern, so etwa in Nordrhein-Westfalen und Bayern, jedoch von Grundschullehrkräften und externen FBBE-Fachkräften gemeinsam durchgeführt werden. In Baden-Württemberg werden Tests dieser Art von den kommunalen Gesundheitsbehörden durchgeführt, ähnlich wie in Japan, wo diese Aufgabe in vollem Umfang vom Schularzt übernommen

wird. Zwei weitere Beispiele für externe Beurteilungen bieten Mexikos CONAFE-Einrichtungen: Hier ist die Nationale Kommission für Soziale Absicherung im Gesundheitsbereich (Comisión Nacional de Protección Social en Salud, CNPSS) verantwortlich für die Durchführung von EDI-Reviews, und der *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ) wird vom Zentrum für wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Lehre (Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE) umgesetzt. In Slowenien werden einige Instrumente zur Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lese-/Rechtschreibfähigkeit unter bestimmten Umständen auch von Psychologen, Pädagogen, Sonderpädagogen oder anderen Expertinnen/Experten sowie von Vorschullehrkräften und Eltern angewendet. Diese Beispiele veranschaulichen, wie breit die Palette an Beurteilungsmethoden in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen ist. Das methodische Spektrum reicht von täglichem Monitoring zur kindlichen Entwicklung in den Einrichtungen bis hin zur Anwendung standardisierter Instrumente durch externe Fachstellen. Es ist davon auszugehen, dass sich die unterschiedlichen Methoden auch auf die Ergebnisse auswirken.

Häufigkeit und Zeitpunkte des Monitorings der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte

In den meisten Staaten und Regionalverwaltungen, in denen Monitoring zur Entwicklung und zu den Lernfortschritten von Kindern durchgeführt wird, erfolgt dies mindestens einmal pro Jahr – oder sogar fortlaufend, was damit zusammenhängen mag, dass die Ergebnisse für formative Zwecke genutzt werden. Die Häufigkeit vom Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte ist zwar nur in den wenigsten Fällen gesetzlich geregelt, in den entsprechenden Bestimmungen wird fortlaufendes Monitoring jedoch nachdrücklich empfohlen (siehe hierzu auch Tabelle A 5.3 im Anhang dieses Kapitels). Monitoring der kindlichen Entwicklung und der Lernfortschritte wird in allen FBBE-Altersgruppen durchgeführt.

Die Tschechische Republik berichtet, dass FBBE-Fachkräfte zur kontinuierlichen Durchführung von Monitoring und Evaluationen der individuellen Entwicklung und der Lernfortschritte jedes einzelnen Kindes angehalten werden. Dies soll Fachkräften bei der Gestaltung ihrer Arbeitspraktiken helfen und die Kinder in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen unterstützen. Dass jeder Kindergarten oder sogar jede Fachkraft für diese Zwecke ihr eigenes Monitoring- und Evaluationssystem wählt oder sogar selbst erstellt, wird dadurch gerechtfertigt, dass dies den Fachkräften eine differenzierte Herangehensweise ermöglicht, bei der die Instrumente und Verfahren auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind. Regelmäßiges Monitoring wird gelegentlich mit ergänzenden Vorsorgemaßnahmen kombiniert. So werden etwa an französischen Vorschuleinrichtungen die Fortschritte der Kinder kontinuierlich dokumentiert. Aufgrund der Beobachtungen und Ergebnisanalysen nehmen bestimmte Kinder unter Umständen an zusätzlichen Tests mit Schulpsychologen oder Ärzten teil, um zukünftigen Problemen vorzubeugen. Wie bereits erwähnt, dient die Vorsorgeuntersuchung (*progress check*) in England (Vereinigtes Königreich) für Kinder zwi-

schen 2 und 3 Jahren auch dazu, die Aufmerksamkeit auf Kinder zu lenken, deren Entwicklung nicht altersgerecht scheint. Auf diese Weise lässt sich ermitteln, ob sonderpädagogischer Förderbedarf oder Behinderungen bestehen, die der Unterstützung von außen bedürfen. Die Fachkräfte sind verpflichtet, die Entwicklung der Kinder zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr zu dokumentieren und den Eltern einen zusammenfassenden Bericht zukommen zu lassen, in dem die Entwicklung des Kindes in den wichtigsten Bereichen dargestellt wird, einschließlich der Stärken und der Bereiche, in denen das Kind hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist. Falls in einem solchen Bericht auf erhebliche Schwierigkeiten, einen Bedarf an bestimmten sonderpädagogischen Maßnahmen oder Behinderungen hingewiesen wird, entwickeln die Fachkräfte einen speziell auf das Kind zugeschnittenen Maßnahmenplan. Dieser wird in Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten erstellt, also etwa mit der Koordinatorin/dem Koordinator für sonderpädagogischen Förderbedarf, und dient der Unterstützung des Kindes in seinem zukünftigen Lernen und seiner zukünftigen Entwicklung.

Beurteilungen im Grundschulbereich gehen zwar über den Rahmen der vorliegenden Studie hinaus, dennoch sei angemerkt, dass es eine gängige Praxis ist, vor dem Schuleintritt summative Beurteilungen durchzuführen. In Australien beispielsweise kommt im ersten Schuljahr, wenn Kinder 5 Jahre alt sind, eine adaptierte Version des EDI zum Einsatz, wie in Kasten 5.4 beschrieben. Frankreich berichtet, dass für Kinder unter 5 Jahren keine standardisierten Evaluationen zum Lernfortschritt vorgesehen sind, dass die Eltern jedoch regelmäßig über die Entwicklung ihrer Kinder informiert werden. In England (Vereinigtes Königreich) muss für jedes Kind zum Ende des Schuljahres, in dem das Kind sein fünftes Lebensjahr vollendet, ein sogenanntes *Early Years Foundation Stage (EYFS) Profile* erstellt werden. Dieses Profil bietet den Eltern, Betreuerinnen/Betreuern, Fachkräften und Lehrkräften einen umfassenden Überblick zu den Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Kindes, zu seinen an vorab definierten Richtwerten gemessenen Fortschritten und zu seiner Schulreife. Bei der Erstellung des Profils werden laufende Beobachtungen, interne Unterlagen zum Kind sowie Gespräche mit den Eltern und weiteren relevanten Akteuren berücksichtigt. In Deutschland werden Schuleingangsuntersuchungen in allen Bundesländern von den kommunalen Gesundheits- oder Schulbehörden durchgeführt. Bei der Untersuchung werden Informationen zur Motorik und zu diversen kognitiven Fähigkeiten von Kindern gesammelt, so beispielsweise zur Aufmerksamkeit, zur nonverbalen Intelligenz und zu den sprachlichen Fähigkeiten. Bei diesen Tests kommen sehr unterschiedliche Hilfsmittel zum Einsatz, und die gesammelten Daten werden weder aggregiert noch sind sie vergleichbar. In Italien wurden mehrere Instrumente zur Beurteilung der Schulreife am Ende der FBBE-Betreuung entwickelt, diese werden jedoch nicht landesweit eingesetzt. Mithilfe von Längsschnittstudien wie der in Kasten 5.1 vorgestellten Studie in Schottland lassen sich Informationen zur Entwicklung von Kindern über längere Phasen ihrer Kindheit, ihrer Bildungslaufbahn und sogar darüber hinaus sammeln. Dadurch lassen sich Erkenntnisse etwa zu der Frage gewinnen, wie sich Erfahrungen in der frühen Kindheit auf spätere Lebensphasen auswirken.

Hinsichtlich des Alters der Kinder, deren Entwicklung beurteilt wird, zeigen sich im Ländervergleich deutliche Unterschiede. Bei den innerhalb der einzelnen Länder eingesetzten Instrumenten hingegen sind nur unwesentliche Altersdifferenzierungen zu erkennen, was die Frage aufwirft, ob die jeweiligen Instrumente tatsächlich altersgerecht sind. Die Antworten der befragten Staaten deuten darauf hin, dass die Beurteilung der Entwicklung und der Lernfortschritte hauptsächlich bei Kindern ab 3 Jahren vorgenommen wird und somit speziell in Ländern mit einem gesplitteten System, eher in formalen und bildungsorientierten Settings erfolgt (siehe Tabelle A5.1 und A5.2 im Anhang). Es sei darauf hingewiesen, dass nicht alle Staaten, die Monitoring zur kindlichen Entwicklung durchführen, dies auch in allen Einrichtungsarten und für alle Altersgruppen tun. Dieser Sachverhalt lässt sich am besten anhand einiger Länderbeispiele darstellen: So werden in der Französischen Gemeinschaft in Belgien fortlaufende Beurteilungen der Entwicklung von Kindern vorgenommen, und am Ende der Vorschulzeit nutzen die Lehrkräfte für die Beurteilung der Schulreife diverse nicht-standardisierte Instrumente.

Ein weiteres Beispiel kommt aus Chile, wo Monitoring bei stichprobenartig ausgewählten Kindern unterschiedlichen Alters durchgeführt wird. Dabei untersucht das chilenische Arbeitsministerium eine nationale Stichprobe von Kindern im Alter von 6 Monaten bis 7 Jahren. Die letzte Stichprobenerhebung wurde 2012 durchgeführt. Sowohl die JUNJI als auch die Fundación Integra evaluieren Stichproben der betreffenden Altersgruppe von 1 bis 5 Jahren. Neben den bereits erwähnten Aspekten erfasst Chile auf der Basis von Monitoring auch die Größe, das Gewicht und den Schädelumfang eines Kindes. Chile liefert zudem ausführliche Informationen zu weiteren Instrumenten, die bei der Beurteilung diverser Altersgruppen zum Einsatz kommen, darunter BDI-ST2 (*Inventario de Desarrollo Battelle*), ein Screening-Test zur psychomotorischen Entwicklung für Kinder im Alter von 6 Monaten bis 83 Monaten und 30 Tagen. Für Kinder im Alter von 2 Jahren werden zur Überprüfung der exekutiven Funktionen die *Pencil Tapping Task* und die *Snack Delay Task* verwendet. Für Kinder im Alter von 30 Monaten bis 83 Monaten und 30 Tagen wird der *Peabody Picture Vocabulary Test* verwendet, und für 3- bis 6-Jährige die *Head, Toes, Knees and Shoulders Task*. Für Kinder dieser Altersgruppe und ältere Kinder stehen weitere Tests zur Verfügung, darunter der *Ages and Stages Questionnaire*, der in Kasten 5.2 vorgestellt wird.

In Slowenien ist die Förderung der Sprachentwicklung eines der wichtigsten Ziele der Vorschul-erziehung, und für verschiedene Altersgruppen wurden mehrere Instrumente zur Beurteilung der Lese-/Schreibfähigkeit und der sprachlichen Fähigkeiten entwickelt. Diese Instrumente werden nicht nur von Expertinnen und Experten auf den Gebieten der Psychologie, Pädagogik und Sonderpädagogik sowie weiteren Fachgebieten verwendet, sondern auch von Lehrkräften an Vorschulen und Schulen, und in einigen Fällen auch von den Eltern. Für Kinder im Alter von 8 bis 30 Monaten, 3 bis 9 Jahren und 7 bis 14 Jahren stehen verschiedene Instrumente zur Auswahl. In Schottland (Vereinigtes Königreich) sind Eltern verpflichtet, ihr Kind im Alter zwischen 27 und 30 Monaten von einer staatlichen Krankenschwester oder einer/einem Gesundheitsbeauftragten beurteilen zu lassen. Diese Untersuchung deckt diverse Bereiche ab, so etwa soziale, emotionale und verhaltensbezogene Aspekte, Ernährung, Wachstum, Elternkompetenz, familiäre Beziehun-

gen, die gesundheitliche Verfassung der Eltern, die häusliche Lernumgebung sowie die Teilnahme an frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten. In England (Vereinigtes Königreich) beinhaltet das *Healthy Child Programme* eine Untersuchung von Kindern im Alter zwischen 2 und 2,5 Jahren, bei der zentrale Bereiche der Gesundheit und Entwicklung der Kinder abgedeckt werden. Durchgeführt wird die Untersuchung von einer praktischen Ärztin/einem praktischen Arzt.

Nutzung und Verbreitung von Monitoringergebnissen

Damit sich die von Fachkräften, Eltern, Politik und anderen Akteuren gewonnenen Monitoringergebnisse zur kindlichen Entwicklung und zu den Lernfortschritten positiv auf deren Praktiken und Entscheidungen auswirken können, ist es wichtig, dass die Ergebnisse in angemessener Weise genutzt werden. Der Zugang zu und die Veröffentlichung von solchen Informationen ist dafür Voraussetzung.

In zwei Dritteln der teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen werden Unterlagen zu den einzelnen Kindern an die Grundschulen weitergeleitet. Zwar ist die Weiterleitung solcher Unterlagen lediglich in drei Staaten/Regionalverwaltungen gesetzlich vorgeschrieben, in den meisten Ländern ist dies jedoch gängige Praxis. Nur in sechs Staaten/Regionalverwaltungen werden Dokumente dieser Art nicht weitergeleitet. Mehrere Staaten betonen, dass diese Praxis eingeführt wurde, um den Übergang in die Schule zu erleichtern, und insbesondere, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. In einigen Staaten, so beispielsweise in Finnland, Norwegen und der Tschechischen Republik, ist die Zustimmung der Eltern erforderlich, wenn den Schulen Unterlagen dieser Art zur Verfügung gestellt werden. Unterlagen zu einzelnen Kindern werden üblicherweise kurz vor oder zum Zeitpunkt des Übergangs in die Grundschule weitergeleitet. Von den befragten Staaten wird zudem angemerkt, dass Art und Umfang der weitergeleiteten Informationen zwischen den Kommunen unterschiedlich sein können.

Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und der Lernfortschritte treten verschiedene Herausforderungen auf. So berichtet etwa die Tschechische Republik, dass die Nutzung von formativen Beurteilungen eine Herausforderung darstellt, da es schwierig sei, die Bedürfnisse der Kinder zu antizipieren und auf diese so einzugehen, dass es der Persönlichkeitsentwicklung des jeweiligen Kindes gerecht wird. Italien gibt an, dass es erforderlich sei, ein nationales Monitoringsystem zu kindlichen Lernfortschritten einzurichten, das auch nicht-kognitiven Aspekten wie dem Wohlbefinden der Kinder und Lernansätzen Rechnung trägt. Allgemein wird darauf hingewiesen, dass Monitoring der kindlichen Entwicklung und der Lernfortschritte sehr nützlich sein kann, um Fachkräften Informationen für ihre praktische Arbeit an die Hand zu geben, wie in Kasten 5.4 am Beispiel Tasmaniens dargestellt wird, oder um eine Grundlage für politische Entscheidungen zu schaffen, wie in demselben Kasten anhand von Kanada und in Kasten 5.1 anhand der Studie *Growing Up in Scotland* gezeigt wird. Den Staaten zufolge tragen die gewonnenen Informationen bezüglich kindlicher Lernfortschritte zu einer allgemeinen Qualitätsverbesserung (Australien), einem gesteigerten Bewusstsein für die Bedürfnisse von Kindern (Frankreich), einem verstärkten

politischen Engagement zur Qualitätssteigerung (Niederlande) und einer Stärkung der Fähigkeiten in diversen Bereichen der kindlichen Entwicklung (Slowakische Republik) bei.

Wenn Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte mit dem Ziel durchgeführt wird, Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen, kann es mit Sanktionen verknüpft sein. So verbinden vier Staaten und Regionalverwaltungen – Australien, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und England (Vereinigtes Königreich) – Monitoring explizit mit Sanktionen oder Belohnungen. Monitoring kann also sowohl formativ sein, wobei die Bedürfnisse von Kindern antizipiert werden und auf diese eingegangen wird, als auch summativ, wobei Fortschritte und Erfolge rückblickend und in Bezug auf einen Standard bewertet werden und gegebenenfalls die Beiträge von Fachkräften und Einrichtungen berücksichtigt werden. Summative Beurteilungen lassen sich auch für *High-Stakes*-Entscheidungen nutzen, also beispielsweise für Entscheidungen über die Belohnung oder Sanktionierung von Fachkräften oder Einrichtungen, und als Grundlage für die Entscheidungsfindung im Zusammenhang mit Politikgestaltung und Interventionen (Barnett et al., noch nicht erschienen).

Kasten 5.4 Nutzung und Adaption des *Early Development Instrument*

Das *Early Development Instrument* (EDI) ist ein auf die Gesamtbevölkerung ausgerichtetes Maß für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern zum Zeitpunkt des Schuleintritts und wurde ursprünglich in Ontario, Kanada entwickelt. In der Folge entwickelten einige andere Staaten ihr eigenes EDI gemäß ihren spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen. Australien entwickelte das *Australian Early Development Instrument* (AEDI), und in Mexiko wurde das EDI für die Früherkennung von neurologischen Entwicklungsstörungen bei Kindern im Alter von unter fünf Jahren adaptiert und validiert und wird vom Gesundheitsministerium verwendet. Die Beispiele Kanada und Australien werden weiter unten erörtert.

Das EDI ist eine Checkliste zur kindlichen Entwicklung und wird von pädagogischen Fachkräften ausgefüllt. Die Ergebnisse werden auf übergeordneter Ebene (Schule, Stadtviertel, Stadt usw.) zusammengeführt, sodass ein populationsbezogenes Maß der kindlichen Entwicklung zur Verfügung steht. Es werden keine Daten für einzelne Kinder oder Gruppen/Klassen gemeldet, d. h. die Ergebnisse dienen nicht als Diagnosewerkzeug für einzelne Kinder oder zur Bewertung ihrer Schulreife. Mithilfe der aus dem EDI gewonnenen Daten können kommunale Behörden, Gemeinden oder FBBE-Träger die Entwicklung von Kindern im Vergleich zu anderen Kindern in ihrer Gemeinde, oder, bei landesweiter Anwendung, im nationalen Vergleich beurteilen.

Die Checkliste dient der Beurteilung von fünf zentralen Bereichen der frühkindlichen Entwicklung:

- körperliche Gesundheit und körperliches Wohlbefinden

- Sozialkompetenz
- emotionale Reife
- sprachliche und kognitive Fähigkeiten
- kommunikative Fähigkeiten und Allgemeinwissen.

Das EDI in Kanada

In Kanada ist das EDI seit 10 Jahren im Einsatz und dient sowohl der landesweiten als auch der internationalen Berichterstattung. Laut Angaben Kanadas wurden mithilfe des EDI bislang Daten von mehr als einer Million Kindern in zehn Provinzen und zwei Territorien gesammelt. In einigen Landesteilen wurden bereits mehrere EDI-Datenerhebungen durchgeführt, und in einigen Fällen wird das EDI routinemäßig im Rahmen von laufenden Monitoring-, Forschungs- und Evaluationsinitiativen eingesetzt. In konzeptioneller Hinsicht wird das EDI als geeignetes Instrument angesehen, um dem steigenden Bedarf an Monitoring zum Verlauf der kindlichen Entwicklung von der Geburt bis zur Adoleszenz Rechnung zu tragen, da das EDI eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt des Schuleintritts bietet.

Die Ergebnisse der EDI-Beurteilungen werden als Durchschnittswerte in jedem der Bereiche angegeben. Zudem wird der Prozentsatz der Kinder aufgeführt, bei denen zum Zeitpunkt des Schuleintritts in den einzelnen Bereichen sowie insgesamt Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu befürchten sind. Gemäß den in den letzten zwölf Jahren erhobenen Daten fallen mehr als 25 % der kanadischen Kinder beim Eintritt in den Kindergarten im Alter von 5 Jahren in diese Kategorie, da sie in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen Schwierigkeiten haben, so beispielsweise mit der Feinmotorik, im Umgang mit anderen Kindern, in der Kommunikation oder beim Lesen, Schreiben oder Rechnen. Das EDI wird für seine prädikative Validität für den späteren Lernerfolg und das Wohlbefinden geschätzt, und Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder, die im Kindergarten anfällig für Schwierigkeiten sind, in späteren Bildungsstadien mit größerer Wahrscheinlichkeit von lernbezogenen und sozialen Problemen betroffen sind.

Seit 10 Jahren arbeiten Expertinnen und Experten für frühkindliche Entwicklung aus Forschung und Politik mit FBBE-Fachkräften in ganz Kanada zusammen, um die Entwicklung von Kindern beim Schuleintritt unter Verwendung des EDI zu untersuchen. Die Ergebnisse der EDI-Evaluationen werden Akteuren aus den Gemeinden, Schulen und diversen Ministerien zugänglich gemacht und dienen der Mobilisierung kommunaler Ressourcen und der Überprüfung der Entwicklung und des Wohlbefindens von Kindern. Mithilfe von EDI-Ergebnissen lässt sich ermitteln, in welchen Bereichen die größten Stärken und Schwächen liegen und in welchen Bereichen des FBBE-Sektors Versorgungslücken bestehen. Zudem finden EDI-

Ergebnisse Eingang in die angewandte Forschung und in Evaluationen. EDI-Ergebnisse werden auf lokaler und Provinzebene mit gesundheits- und bildungsbezogenen Daten und Mapping-Technologien geografischer Informationssysteme (GIS) verknüpft, sodass sich Einblicke in Faktoren ergeben, die zur Entwicklung und zum Entwicklungsverlauf von Kindern beitragen.

Laut Kanada ist das EDI ein vielversprechendes Mittel, um die Entwicklung des Bildungssektors und das Bewusstsein für die Relevanz der frühkindlichen Entwicklung zu stärken, bildungspolitische Maßnahmen dahingehend zu steuern, dass Kinder die bestmögliche Unterstützung erhalten, und die Wirksamkeit solcher Interventionen zu evaluieren. Das Instrument gilt als wichtige Ressource für Verständnis, Innovation und Weiterentwicklung politischer Maßnahmen und die Gestaltung von Programmen zur frühkindlichen Entwicklung.

Das EDI in Australien: ein Beispiel aus Tasmanien

Mit einem breiten Konsens einigten sich im Jahr 2003 die Bundesregierung, die Regierungen der Bundesstaaten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie FBBE-Fachkräfte darauf, das EDI für Australien zu adaptieren. Das Centre for Community Child Health (CCCH) erhielt Bundesmittel zur Durchführung eines Pilotprojekts in mehr als 60 Kommunen, und das AEDI wurde entwickelt. Seit 2009 erhebt Australien mit diesem Instrument landesweit Daten zur gesundheitlichen Entwicklung aller Kinder im Schuleintrittsalter. Nach einer erfolgreichen ersten Projektphase verpflichtete sich die australische Regierung, landesweit eine laufende Beurteilung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Kindern durchzuführen. 2014 wurde das AEDI-Programm in *Australian Early Development Census* (AEDC) umbenannt, um es von dem Instrument zur Datenerhebung abzugrenzen und es zugleich als australische Version auszuweisen.

Ein Beispiel aus dem australischen Inselstaat Tasmanien veranschaulicht, wie sich AEDC-Ergebnisse nutzen lassen, um Anregungen und Informationen für die praktische Arbeit zu gewinnen und Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die Ergebnisse aus den Jahren 2009 und 2012 zeigten, dass sich, gemessen am australischen Durchschnitt, bei Kindern in Tasmanien seltener drohende Entwicklungsprobleme in einem oder mehreren Bereichen abzeichneten. In einigen Gemeinden jedoch zeigten die Ergebnisse eine hohe Anfälligkeit unter den Kindern. Die Initiative *Launching into Learning* wurde 2007 an 30 Grundschulen in ganz Tasmanien ins Leben gerufen, wobei viele Grundschulen auf demselben Gelände wie Kindergärten angesiedelt sind. Die pädagogischen Fachkräfte an den teilnehmenden Schulen bieten Aktivitäten für Babys, Kinder im Vorschulalter und Eltern an und nutzten die EDI-Ergebnisse als Entscheidungshilfe bei der Auswahl geeigneter Programme und zur Ergreifung von Maßnahmen in jenen Bereichen, in denen bei den Kindern potenziell Probleme auftreten können. Mit Unterstützung des tasmanischen Bildungsministeriums nehmen Fachkräfte an Schulungen teil, die zum Verständnis der EDI-Daten und der entsprechenden Entwicklungsbereiche beitra-

gen, und auf dieser Basis gestalten die Fachkräfte ihre Aktivitäten mit den Eltern und Kindern. So werden beispielweise unbekannte Orte besucht, um die Entwicklung von Risikobereitschaft und Vertrauen zu fördern. Laut Bildungsministerium schneiden Kinder, die regelmäßig an Aktivitäten der *Launching into Learning*-Initiative teilgenommen haben, bei Eintritt in die Grundschule in Mathematik besser ab als andere Kinder derselben Altersgruppe.

Quellen: Australische Regierung, 2014a, 2014b; Litjens, 2013; OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013. Die Fallstudie zur Nutzung des EDI in Kanada entstand in Zusammenarbeit der Provinz- und Territorialverwaltungen, der kanadischen Regierung sowie dem kanadischen Bildungsministerrat. Der Text wurde vom OECD-Sekretariat bearbeitet.

Anmerkungen

1. Die folgenden 21 der 24 teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen gaben an, dass die Entwicklung und/oder die Lernfortschritte der Kinder in ihren FBBE-Settings durch Monitorings überprüft werden, wenn auch nicht unbedingt in allen Settings: Australien, Flämische Gemeinschaft in Belgien, Französische Gemeinschaft in Belgien, Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, Kasachstan, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik sowie Vereinigtes Königreich-England und Vereinigtes Königreich-Schottland.

Literaturhinweise

- Alcock, S. und M. Haggerty (2013), „Recent policy developments and the “schoolification” of early childhood care and education in Aotearoa, New Zealand“, *Early Childhood Folio*, Bd. 17, Nr. 2, S. 21-26.
- Australian Government (2014a), Australian Early Development Census – Australian Early Development Census Community Story – Launching into Learning, TAS 2014.
- Australian Government (2014b), *Australian Early Development Census – History*, www.aedc.gov.au/about-the-aedc/history, Abruf am 19. Januar 2015.
- Bagnato, S. (2005), „The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice“, *Journal of Early Intervention*, Bd. 28, Nr. 1, S. 17-22.
- Barblett, L. und C. Maloney (2010), „Complexities of assessing social and emotional competence and well-being in young children“, *Australasian Journal of Early Childhood*, Bd. 35, Nr. 2, S. 13-18.
- Barnett, S., S. Ayers und J. Francis (noch nicht erschienen), „Comprehensive measures of child outcomes in early years: Report to the OECD“, Bericht anlässlich des 16. OECD Netzwerktreffens zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung am 18. und 19. November 2014 in Berlin, Deutschland, OECD.
- Bennett, J. (2005), „Curriculum issues in national policy-making“, *European Early Childhood Education Research Journal*, Bd. 13, Nr. 2, S. 5-23.
- Bradshaw, P., G. Lewis und T. Hughes (2014), „Growing Up in Scotland: Characteristics of pre-school provision and their association with child outcomes“, Scottish Government, Edinburgh, <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0045/00453130.pdf>.
- Bredenkamp, S. und C. Copple (Hg.) (1997), „Developmentally appropriate practice in early childhood programs“, National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.

- Byrd, R.S., M. Weitzman und P. Auinger (1997), „Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress“, *Pediatrics*, Bd. 100, Nr. 4, S. 654-661.
- Clark, A. (2005), „Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children’s perspectives“, in A. Clark, A.T. Kjörholt und P. Moss (Hg.), *Beyond Listening: Children’s Perspectives on Early Childhood Services*, Policy Press, University of Bristol, Bristol, S. 29-49.
- Espinosa, L.M. und M.L. López (2007), *Assessment Considerations for Young English Language Learners across Different Levels of Accountability*, The National Early Childhood Accountability Task Force and First 5 LA.
- Grisham-Brown, J. (2008), „Best practices in implementing standards in early childhood education“, in A. Thomas und J. Grimes (Hg.) *Best Practices in School Psychology V*, National Association of School Psychologists, Washington, D.C.
- Hallam, R., J. Grisham-Brown, X. Gao und R. Brookshire (2007), „The effects of outcomes-driven authentic assessment on classroom quality“, *Early Childhood Research & Practice*, Bd. 9, Nr. 2.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD, Paris.
- Katz, L. G. und S.C. Chard (1996), *The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL.
- Kautz, T. et al. (2014), „Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success“, *OECD Education Working Papers*, Nr. 110, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Lazzari, A. und M. Vandebroek, M. (2013), *The Impact of Early Childhood Education and Care on Cognitive and Non-Cognitive Development, A Review of European Studies*, Compagnia di San Paolo e Fondazione Zancan, TFIEY Selected Papers.
- MacNaughton, G. (2003), „Eclipsing voice in research with young children“, *Australian Journal of Early Childhood*, Bd. 11, Nr. 1, S. 36-43.
- Measelle, J. R., J.C. Ablow, P.A. Cowan und C.P. Cowan (1998), „Assessing young children’s views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview“, *Child Development*, Bd. 69, S. 1556-1576.
- Meisels, S. J. und S. Atkins-Burnett (2000), „The elements of early childhood assessment“, in J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (eds.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, New York, NY.
- Meisels, S.J. et al. (2003), „Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children’s achievement test scores“, *Education Policy Analysis Archives*, Bd. 11, Nr. 9, S. 1-18.

- Meisels, S.J. (2007), „Accountability in early childhood: No easy answers“, in: R.C. Pianta, M.J. Cox und K.L. Snow (Hg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2010), *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) Toolkit*, NAEYC, Washington, D.C.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002), „Early childhood education and school readiness: Conceptual models, constructs, and measures“, Workshop-Zusammenfassung, Washington, D.C.
- Naudeau, S. et al. (2011), *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*, Directions in development; human development; Africa regional educational publications, Weltbank, Washington, D.C., <http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/01/16283743/investing-young-children-early-childhood-development-guide-policy-dialogue-project-preparation>.
- Neisworth, J. und S.J. Bagnato (2004), „The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative“, *Infants and Young Children*, Bd. 17, Nr. 3, S. 198-212.
- Norwegisches Ministerium für Bildung und Forschung (2006), *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*.
- OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung (2015), *Early Learning and Development: Common Understandings*, OECD, Paris.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2012), *Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/-starting-strong-iii_9789264202184-de.
- Oliver, E., L. de Botton, M. Soler und B. Merrill (2011), „Cultural intelligence to overcome educational exclusion“, *Qualitative Inquiry*, Bd. 17, Nr. 3, S. 267-276.
- Raver, C. (2002), „Emotions matter: Making the case for the role of young children’s emotional development for school readiness“, *Society for Research in Child Development’s Social Policy Report*, Bd. 16, Nr. 3, S. 3-19.
- Sattler, J. R. (1998), *Assessment of Children* (dritte Auflage), J. R. Sattler Publishing, San Diego, CA.
- Snow, K.L. (2007), „Integrative views of the domains of child function“, in R.C. Pianta, M.J. Cox und K.L. Snow (Hg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.

- Sorin, R. (2003), „Research with children: A rich glimpse into the world of childhood“, *Australian Journal of Early Childhood*, Bd. 11, Nr. 1, S. 31-35.
- Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo und J.L. Gadsden (2012), „The matter of assessor variance in early childhood education: Or whose score is it anyway?“, *Early Childhood Research Quarterly* Nr. 27, S. 46-54.
- Weltgesundheitsorganisation (2006), *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*, WHO, Genf.
- Zaslow, M., J. Calkins and T. Halle (2000), Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments, and investment strategies. Part I: Defining and assessing school readiness – building on the foundation of NEGP Work, Child Trends Inc., Washington, D.C.

Anhang 5A

Hintergrundinformation zum Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Tabelle A5.1 Durch direkte Beurteilungen überprüfte Entwicklungsbereiche, nach Setting

Staat/Regional- verwaltung	Art der Einrichtung (deutsche Bezeichnung)	sprachliche Fähigkeiten und Lesefähigkeit /Schreibfähigkeit	mathematische Fähigkeiten	naturwissenschaftliche Fähigkeiten	IKT-Fertigkeiten	praktische Fertigkeiten	kreative Fähigkeiten	sozio-emotionale Fähigkeiten	Motorik	Eigenständigkeit	gesundheitliche Entwicklung	Wohlbefinden	weitere vom Monitoring erfasste Entwicklungsbereiche
Australien	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Belgien- Flämische Gemein- schaft	Vorschule	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Belgien- Französi- sche Ge- meinschaft	Kinderkrippe; Tages- pflegepersonen	X							X		X		
	Vorschule	X	X				X	X	X	X	X		
Chile	kommunale Kindergärten Kindergärten	X	X					X	X		X		exekutive Funktionen
	Vorschulerziehung für 3- bis 5-Jährige; Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige												
Deutschland	Kindertagespflege Kindertages- einrichtungen	X											Sprachkompetenz von Kindern (bspw. SISMIC in einigen Bundesländern)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	alle FBBE-Settings										X		
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Luxemburg	Tagespflege- personen; Kinder- tageseinrichtungen Programm zur früh- kindlichen Bildung; obligatorische	X	X				X	X	X	X			

Staat/Regional- verwaltung	Art der Einrichtung (deutsche Bezeichnung)	sprachliche Fähigkeiten und Lesefähigkeit /Schreibfähigkeit	mathematische Fähigkeiten	naturwissenschaftliche Fähigkeiten	IKT-Fertigkeiten	praktische Fertigkeiten	kreative Fähigkeiten	sozio-emotionale Fähigkeiten	Motorik	Eigenständigkeit	gesundheitliche Entwicklung	Wohlbefinden	weitere vom Monitoring erfasste Entwicklungsbereiche
Vorschulerziehung													
Mexiko*	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder (CENDI)												X
	obligatorische Vorschulerziehung	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)							X	X	X	X	X	diverse weitere Bereiche
Neuseeland	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	alle FBBE-Settings												
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien*	Kindergärten (integrierte FBBE-Settings für 1- bis 5-Jährige)	X											
Tschechische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settingss	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich-Schottland	alle FBBE-Settings	X						X	X		X	X	

a = nicht verfügbar

m = fehlt

Anmerkungen:

Direkte Beurteilungen können intern erfolgen, etwa in Form von einzelnen Beurteilungen durch FBBE-Fachkräfte, oder extern.

In Mexiko erfasst der CONAFE auch weitere Entwicklungsbereiche: persönlich-soziale Fähigkeiten, Sprache und Kommunikation, Erkundung und Kenntnis von Medien, neurologische Entwicklung, biologische Risikofaktoren, Warnhinweise sowie Problemlösungskompetenz. In IMSS-Einrichtungen wird die Entwicklung aller Kinder durch Monitoring überprüft. Für Kinder, die gemäßigte Formen von Behinderungen aufweisen und in integrativen Kindertageseinrichtungen betreut werden, wird zudem für die einzelnen Arten der Behinderungen eine ergänzende Anpassung des Curriculums erwogen.

In Slowenien sind Beurteilungen der Sprachkompetenz weder obligatorisch noch werden sie landesweit für alle Kinder angeboten. Beurteilungen erfolgen ausschließlich in Kindergärten und nur unter bestimmten Umständen.

Im Vereinigten Königreich (Schottland) umfasst die Bezeichnung "alle FBBE-Settings" alle persönlichen Betreuungsumgebungen, so beispielsweise die Betreuung in der häuslichen Umgebung des Kindes oder in Einrichtungen der Gesundheitsdienste, der

frühkindlichen Bildung oder der Kinderbetreuung. Die Angaben beziehen sich auf die allgemeine ärztliche Untersuchung im Alter von 27 bis 30 Monaten.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A5.2 Durch Beobachtungen und narrative Dokumentationen überprüfte Entwicklungsbereiche, nach Einrichtung

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	sprachliche Fähigkeiten und Lese-/Schreibfähigkeit	mathematische Fähigkeiten	naturwissenschaftliche Fähigkeiten	IKT-Fertigkeiten	praktische Fertigkeiten	kreative Fähigkeiten	sozio-emotionale Fähigkeiten	Motorik	Eigenständigkeit	gesundheitliche Entwicklung	Wohlbefinden	weitere vom Monitoring erfasste Entwicklungsbereiche
Australien	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Belgien-Flämische Gemeinschaft	Vorschule	X	X			X	X	X	X	X		X	
Belgien-Französische Gemeinschaft	Kinderkrippe; Tagespflegepersonen	X							X		X	X	
	Vorschule	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	Kindertagespflege	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Kindertageseinrichtungen	X	X			X	X	X	X	X		X	Schwerpunkt auf sozio-emotionale Fähigkeiten sowie grundsätzliche Lernfähigkeit und Lernhaltung
Finnland	alle FBBE-Settings	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Frankreich	Vorschule	X	X	X				X	X	X			
Italien	Vorschulen	X	X	X			X	X	X	X	X		
Japan	alle FBBE-Settings												
Kasachstan	alle FBBE-Settings	X	X			X	X	X	X	X	X		
Luxemburg	Tagespflegepersonen; Kindertageseinrichtungen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS) (nur Beobachtungen)	X					X	X	X				

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	sprachliche Fähigkeiten und Lese-/Schreibfähigkeit	mathematische Fähigkeiten	naturwissenschaftliche Fähigkeiten	IKT-Fertigkeiten	praktische Fertigkeiten	kreative Fähigkeiten	sozio-emotionale Fähigkeiten	Motorik	Eigenständigkeit	gesundheitliche Entwicklung	Wohlbefinden	weitere vom Monitoring erfasste Entwicklungsbereiche
	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS) (nur narrative Beurteilungen)												Erfolge und Aktivitäten der einzelnen Kinder
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE) (nur Beobachtungen)	X							X	X			
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE) (nur narrative Dokumentationen)	X	X										
	staatliche FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder (CENDI) (nur Beobachtungen)												X
	obligatorische Vorschulerziehung (nur Beobachtungen)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF)	X	X					X					Anpassungsfähigkeit, Selbstverständnis und Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Sprache, Schutz und Vorsorge, persönliche und soziale Fähigkeiten, künstlerische Handhabung, mathematische Fähigkeiten, Erkundung der Welt und Weltwissen sowie körperliche Gesundheit

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	sprachliche Fähigkeiten und Lese-/Schreibfähigkeit	mathematische Fähigkeiten	naturwissenschaftliche Fähigkeiten	IKT-Fertigkeiten	praktische Fertigkeiten	kreative Fähigkeiten	sozio-emotionale Fähigkeiten	Motorik	Eigenständigkeit	gesundheitliche Entwicklung	Wohlbefinden	weitere vom Monitoring erfasste Entwicklungsbereiche
Vereinigtes Königreich-England	alle FBBE-Settings	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Aufmerksamkeit, Sprechen, grundlegende Hygiene, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Verständnis der Welt
Vereinigtes Königreich-Schottland	alle FBBE-Settings	X						X	X		X	X	m

a = nicht verfügbar

m = fehlt

Anmerkungen:

In Neuseeland variieren die Bereiche je nach Einrichtung sowie innerhalb von Einrichtungen, wobei Portfolios und Berichte die am häufigsten eingesetzten Methoden sind. Te Whāriki, der Rahmenplan für den frühkindlichen Bereich, definiert Lernfortschritte anhand der folgenden Merkmale: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Diese drei Aspekte sind eng miteinander verknüpft und bilden die Basis für kindliche Aktivitäten und helfen bei der Herausbildung der Lernbereitschaft. Bei narrativen Dokumentationen liegt der Schwerpunkt auf dieser Lernbereitschaft sowie auf Theorien praktischer Arbeit und nicht auf einzelnen Fähigkeiten oder Wissensbereichen.

In Norwegen müssen gemäß dem Kindergartengesetz und dem Rahmenplan für Inhalt und Aufgaben von Kindergärten (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver) alle genannten Bereiche durch fortlaufendes Monitoring überprüft werden, und wenn Instrumente verwendet werden, die auf lokaler Ebene ausgewählt wurden, sind dies die Bereiche, die erfasst werden.

In Slowenien sind Beurteilungen sprachlicher Fähigkeiten weder obligatorisch noch werden sie landesweit für alle Kinder angeboten. Beurteilungen erfolgen ausschließlich in Kindergärten und nur unter bestimmten Umständen.

Im Vereinigten Königreich (Schottland) umfasst die Bezeichnung "alle FBBE-Settings" alle persönlichen Betreuungsumgebungen, so beispielsweise die Betreuung in der häuslichen Umgebung des Kindes oder in Einrichtungen der Gesundheitsdienste, der frühkindlichen Bildung oder der Kinderbetreuung.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A5.3 Häufigkeit des Monitorings der kindlichen Entwicklung, nach Setting

Staat/Regionalverwaltung	Art der Einrichtung	häufiger als einmal pro Jahr	einmal pro Jahr	einmal jährlich bis alle zwei Jahre	alle zwei bis drei Jahre	je nach letzten Monitoringergebnissen	Sonstiges
Australien	m	m	m	m	m	m	m
Belgien-Flämische Gemeinschaft	m	m	m	m	m	m	m
Belgien-Französische Gemeinschaft	alle FBBE-Settings		X				
Chile	kommunale Kindergärten; Vorschulerziehung für 3- bis 5-						

		Jährlige; Vorschulerziehung für 4- bis 5-Jährige						
		Kindergärten	X	X	X			
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland*								X
Frankreich	Vorschule	X						
Italien*	Vorschule							X
Japan	Kindergärten		X					
	Frühkindergärten	X						
Kasachstan*	alle FBBE-Settings	X						
Luxemburg	Tagespflegepersonen; Kindertageseinrichtungen Programm zur frühkindlichen Bildung; obligatorische Vorschulerziehung	X						
Mexiko*	Betreuungseinrichtungen für 0- bis 5-Jährige im Rahmen des nationalen Sozialversicherungssystems (IMSS), obligatorische Vorschulerziehung	X						
	nationale Tagespflegeangebote für 0- bis 3-Jährige (CONAFE)						X	
	nationale FBBE-Einrichtungen für 0- bis 5-jährige Kinder von Staatsbediensteten (ISSSTE)				X		X	X
	institutionelle Betreuung für 0- bis 5-Jährige mit niedrigem SoS (SNDIF)				X			
Neuseeland	alle FBBE-Settings	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen*	alle FBBE-Settings							X
Portugal	Kinderkrippen; Betreuungsperson; Krippen in häuslichem Setting							
	Kindergärten	X						
Slowakische Republik*	Frühkindergärten; Mütter- zentren/Kinderzentren							
	Kindergärten	X					X	X
Slowenien*	Vorschulkinderbetreuung durch Betreuungsperson							
	Kindergärten (integrierte FBBE- Settings für 1- bis 5-Jährige)							X
Tschechische Republik*	Frühkindergarten mit Hort; private, nach dem Handels- gesetz gegründete Kinder- betreuungseinrichtungen							X
	im Schulregister eingetragene, staatlich finanzierte Kinder- gärten; private, im Schulregister eingetragene Kindergärten						X	X
Vereinigtes Königreich- England*	alle FBBE-Settings				X		X	X
Vereinigtes Königreich- Schottland	alle FBBE-Settings						X	X

a = nicht verfügbar

m = fehlt

Anmerkungen:

In Finnland ist die Häufigkeit vom Monitoring zur kindlichen Entwicklung auf nationaler Ebene nicht gesetzlich geregelt. Die Beurteilung der Entwicklung von Kindern erfolgt fortlaufend und täglich auf Einrichtungsebene.

In Italien gibt es keine gesetzlichen Vorschriften zur Häufigkeit der Durchführung.

In Kasachstan variiert die Häufigkeit des Monitorings zur kindlichen Entwicklung: in Vorschuleinrichtungen (für Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren) erfolgen monatliche Beurteilungen; in anderen Settings zweimal pro Jahr.

Mexiko sieht laut dem Regelwerk des CONAFE vor, dass Evaluationen mehr als einmal pro Jahr und entsprechend dem Zeitplan der FBBE-Einrichtungen durchgeführt werden. Abhängig von den spezifischen Bedürfnissen, die bei einer vorangegangenen Prüfung ermittelt wurden, kann die Häufigkeit auch variiert werden. Bei ISSSTE-Einrichtungen werden Evaluationen zu drei bestimmten Zeitpunkten durchgeführt: *i)* Erstevaluation bei Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung; *ii)* Zwischenevaluation nach Ablauf der ersten Hälfte der Gesamtdauer, die das Kind in einer Betreuungseinrichtung verbracht hat; *iii)* Abschlussevaluation sobald das Alter erreicht hat, in dem es die Gruppe verlässt. Pro Jahr erfolgen mindestens drei pädagogische Beurteilungen, und die Beurteilung der emotionalen Entwicklung richtet sich nach der Situation des jeweiligen Kindes.

In Norwegen muss das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindergruppen und einzelnen Kindern gemäß dem Rahmenplan für Inhalt und Aufgaben von Kindergärten (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*) kontinuierlich geprüft und beurteilt werden.

In der Slowakischen Republik richtet sich die Häufigkeit des Monitorings nach den Bedürfnissen und Präferenzen der einzelnen Kindergärten. Die Häufigkeit der Durchführung ist nicht gesetzlich geregelt, es wird jedoch nachdrücklich empfohlen, diese zwei bis drei Mal pro Jahr durchzuführen.

In Slowenien gibt es diesbezüglich keine gesetzlichen Bestimmungen oder Empfehlungen. Lehrkräfte an Vorschuleinrichtungen dokumentieren die Entwicklung von Kindern anhand von Monitoring, es erfolgen jedoch keine Beurteilungen der Entwicklungsfortschritte.

Bei der Tschechischen Republik bedeutet „sonstige“ bei Frühkindergärten mit Hort und privaten, nach dem Handelsgesetz gegründeten Kinderbetreuungseinrichtungen, dass Settings dieser Art nicht gesetzlich geregelt sind und nicht evaluiert werden. In Kindergärten und im Schulregister eingetragene private Kindergärten führen die FBBE-Fachkräfte regelmäßig Monitoring und Evaluationen zur individuellen Entwicklung und den Bildungsfortschritten von jedem Kind durch. Die Häufigkeit des Monitorings richtet sich nach den Bedürfnissen und Präferenzen der einzelnen Kindergärten und ist nicht gesetzlich geregelt. Auf Schulebene erfolgen fortlaufend Monitorings und Evaluationen zur Beurteilung der persönlichen Entwicklung und der Bildungsfortschritte jedes Kindes. Die Bildungsfortschritte der Kinder werden mindestens einmal pro Jahr evaluiert, empfohlen wird jedoch eine höhere Frequenz (zwei- bis viermal pro Jahr).

Im Vereinigten Königreich (England) führt Ofsted verstärkt Monitoring an allen FBBE-Einrichtungen durch, die als „unzureichend“ oder „benötigt Verbesserungsbedarf“ eingestuft wurden.

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung, „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Tabelle A5.4. Instrumente für das Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Ages and Stages Questionnaires (ASQ)</i>	Australien, Finnland, Frankreich, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Spanien, Türkei sowie weitere Staaten in Nordamerika, Südamerika und Asien	1 Monat bis 5,5 Jahre	m	m	m	umfassendes Screening-Programm zur Ermittlung von kindlichen Entwicklungsverzögerungen	Fragebögen, die Eltern mit professioneller Hilfe ausfüllen (Eltern)	<u>ASQ, dritte Ausgabe:</u> Kommunikation, Grobmotorik, Feinmotorik, Problemlösungskompetenz, persönlich-soziale Aspekte <u>ASQ: Social-Emotional, zweite Ausgabe:</u> Selbstkontrolle, Folgsamkeit, Anpassungsfähigkeit, Eigenständigkeit, Affekte, Sozialkompetenz und Kommunikation, Interaktion mit anderen Menschen	Brookes Publishing	www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/asq/
<i>BASK-2 Behavioral and Emotional Screening System (BESS)</i>	USA	3- bis 18-Jährige	X	m	schulische Einrichtungen, psychiatrische Einrichtungen, Kinderkliniken, Kommunen, Forschung	Messung der emotionalen und verhaltensbezogenen Stärken und Schwächen zwecks Steigerung des Lernerfolgs	Punktesystem mit Fragebögen für Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen/Schüler	verhaltensbezogene Stärken und Probleme: Internalisierung von Problemen; Externalisierung von Problemen; Schwierigkeiten in der Schule; Anpassungsfähigkeit	Randy W. Kamphaus, Cecil R. Reynolds/Pearson	www.pearsonclinical.com/education/products/10000661/basc-2-behavioral-and-emotional-screening-system-basc-2-bess.html#tab-details

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2™) / Screening-Test (BDI-ST2)</i>	USA, Chile	0-bis7-Jährige	X	X	Kindertageseinrichtungen, Vorschuleinrichtungen, Kindergärten, frühzeitige Interventionen, Head Start-Programm	Beurteilung der kindlichen Entwicklung; Beurteilung von Meilensteinen für die Schulreife; Evaluierung der Verantwortlichkeit von Programmen	direkte Beurteilung (anhand von Spielen), Beobachtungen von Kindern, persönliche Gespräche mit Eltern, Betreuungspersonen oder Lehrkräften (Fachkräfte, FBBE-Träger)	adaptiver Bereich (Eigenverantwortung, Selbstversorgung); persönlich-sozialer Bereich (Interaktion mit Erwachsenen, Interaktion mit Peers, Selbstverständnis und soziale Rolle); kommunikativer Bereich (rezeptive und expressive Kommunikation); motorischer Bereich (Grobmotorik, Feinmotorik, Sensomotorik); kognitiver Bereich (Aufmerksamkeit und Gedächtnis, Wahrnehmung und Konzeptualisierung, logisches Denken und Lernkompetenz)	J. Newborg/HMH-Riverside	www.riversidepublishing.com/products/bdi2/details.html
<i>British Ability Scales: Third Edition (BAS III)</i>	Vereinigtes Königreich	3 Jahre bis 17 Jahre und 11 Monate	X	m	Bildungseinrichtungen und Kliniken	Beurteilung kognitiver Leistungen, intellektuelle Fähigkeiten	individuell durchgeführte Tests (Krankenhaus- und Schulpsychologen)	verbale Fähigkeiten, non-verbales logisches Denken, räumliches Denken	Elliot und Smith / GL Assessment	www.gl-assessment.co.uk/products/-bas3
<i>Child Development Inventory (CDI)</i>	USA, Frankreich, Kanada	15 Monate bis 6 Jahre	m	m	m	Beurteilung der kindlichen Fähigkeiten, Erkennung potenzieller Probleme	Fragebogen, den Eltern mit professioneller Hilfe ausfüllen (Eltern)	kindliche Entwicklung: soziale Fähigkeiten, Selbsthilfefähigkeiten, Grobmotorik, Feinmotorik, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Sprachverständnis, Buchstaben und Zahlen	Harold Ireton / Behavior Science Systems, Inc.	www.childdevelopment.com/page15/page17/cdi.html

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Early Years Foundation Stage Profile (EYFSP)</i>	England	2- bis 5-Jährige	m	m	m	Bereitstellung von Informationen für Eltern zur Entwicklung ihres Kindes mit Bezug auf die Richtlinien zum frühkindlichen Lernen und die Merkmale kindlichen Lernens	auf Beobachtung basierende Beurteilungen (ausgebildete Lehrkräfte)	Kommunikation und Sprache, körperliche Entwicklung, persönliche, soziale und emotionale Entwicklung, Lesefähigkeit/Schreibfähigkeit, Mathematik, Verständnis der Welt, bildende Kunst und Gestaltung	britische Regierung, Bildungsministerium	https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2
<i>Head Toes Knees Shoulders Task (HTKS)</i>	Chile, USA	4- bis 8-Jährige	X	m	Vorschulprogramme	Beurteilung der exekutiven Funktionen und der Selbstkontrolle	direkte Beurteilungen: Das Kind wird angewiesen, die jeweils „gegen-teilige“ Bewegung auszuführen: Wenn Versuchsleiterin/-leiter bspw. ihren/seinen Kopf berührt, berührt das Kind seine Zehen usw. (Versuchsleiterin/-leiter)	exekutive Funktionen und Selbstkontrolle (inhibitorische Kontrolle; Arbeitsgedächtnis; Aufmerksamkeit)	Ponitz et al. (2008)	Ponitz, C. C. et al. (2008), „Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood“, <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , Bd. 23, S. 141-158.
<i>High Scope Child Observation Record (COR)</i>	USA, Kanada, Chile, Indonesien, Irland, Korea, Mexiko, Niederlande, Portugal, Südafrika, Vereinigtes Königreich	0- bis 5-Jährige (letztes Kindergartenjahr)	m	m	m	laufende Erfassung der Bemühungen, Erfolge und Fortschritte eines Kindes zwecks Verbesserung von Didaktik und Lernerfolgen	authentische Beurteilungen auf der Basis von Beobachtungen (Lehrkräfte)	Infant/Toddler COR: soziale Beziehungen, Selbstwahrnehmung, Bewegung, Erkundung und frühkindliche Logik, gestalterische Fähigkeiten, Kommunikation und Sprache Preschool COR: soziale Beziehungen, Eigeninitiative, Bewegung und Musik, gestalterische Fähigkeiten, Mathematik und Naturwissenschaften, Sprache	HighScope	http://coradvantage.org/

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>International Performance Indicators in Primary Schools (iPIPS)</i>	Australien, Niederlande, Schottland, Neuseeland, Abu Dhabi, Deutschland, Südafrika	4- bis 7-Jährige (erstes Schuljahr)	m	m	m	Beurteilung der kindlichen Fähigkeiten und Entwicklung bei Schuleintritt sowie Beurteilung der Fortschritte während des ersten Schuljahrs	computergestützte adaptive Tests auf individueller Basis, inkl. Bewertung durch die Lehrkraft und ergänzendem Elternbericht; Fragebogen, der von Lehrkräften ausgefüllt wird (ausgebildete Lehrkräfte)	und Lese-/Schreibfähigkeit kognitive Entwicklung; persönliche, soziale und emotionale Entwicklung; körperliche Entwicklung; Kontextinformationen	Peter Tymms in Zusammenarbeit mit Kollegen und Partnern: www.ipips.org/the-team www.ipips.org/the-team/contributors	www.ipips.org/the-ipips-study/the-pips-assessment
<i>Leuven Involvement Scale (LIS)</i>	Flämische Gemeinschaft in Belgien, Vereinigtes Königreich, Niederlande, Australien, Kroatien, Ecuador, Finnland, Frankreich, Deutschland, Irland, Japan, Portugal, Südafrika	0 Jahre bis Eintritt in die Hochschule*	X	m	Frühkindliche Betreuung	Beurteilung des Wohlbefindens und der Beteiligung von Kindern als Indikatoren kindlicher Entwicklung	Scanning-Methode: Beobachtung von Kindern, Erfassung von Ergebnissen anhand einer Fünf-Punkte-Messskala	Wohlbefinden (hat das Kind Selbstvertrauen, zeigt es Spontaneität, fühlt es sich wohl), Beteiligung (beteiligt sich das Kind an Aktivitäten)	Dr. Ferre Laevers, Research Centre for Experiential Education (Universität Löwen, Belgien)	

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS)</i>	USA, Australien, Großbritannien, England	0- bis 8-Jährige	m	m	m	Kontrollinstrument und Screeningtest zur Einholung der elterlichen Perspektive bezüglich der Entwicklung und Gesundheit ihres Kindes	Elternbericht (Eltern)	m	PEDStest.com	www.pedstest.com/default.aspx
<i>Peabody Picture Vocabulary Test (PPTV)</i>	USA, Chile	2 Jahre und 6 Monate bis 90+ Jahre*	m	m	m	Messung des rezeptiven Wortschatzes (Standard American English)	Sprachtest mit Punktevergabe	rezeptiver Wortschatz (Standard American English)	Lloyd M. Dunn, Douglas M. Dunn / Pearson	www.pearsonclinical.com/language/products/10000501/peabody-picture-vocabulary-test-fourth-edition-ppv-4.html#tab-details
<i>Pencil Tapping Task (PTT)*</i>	Chile, USA	3- bis 7-Jährige	X	m	Vorschuleinrichtungen, Schulen	Beurteilung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulierung	direkte Beurteilung, bei der das Kind einmal mit dem Stift auf den Tisch klopfen muss, wenn Versuchsleiterin/-leiter zweimal klopft und umgekehrt (Versuchsleiterin/-leiter)	exekutive Funktionen und Selbstregulierung (Fähigkeit, zwei oder mehr Regeln im Kopf zu behalten; inhibitorische Kontrolle)	A. Diamond, C. Taylor (basierend auf Arbeiten von Luria, 1966)	Diamond, A. & Taylor, C. (1996), „Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to do as I say, not as I do“, <i>Developmental Psychology</i> , Bd. 29, S. 315-334

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>Self-evaluation Instrument for Care Settings (SiCs/ZiKo)*</i>	Flämische Gemeinschaft in Belgien	0- bis 12-Jährige	X	X	Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 3 J.; Anbieter von Tagespflegeangeboten für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren; außerschulische Betreuung für Kinder im Alter von bis zu 12 Jahren	Gewährleistung/Steigerung des Wohlbefindens und der Beteiligung des Kindes sowie Beurteilung der kindlichen Erfahrungen und Ergebnisse in der Betreuungsumgebung; Förderung der beruflichen Weiterbildung von FBBE-Fachkräften	interne prozessorientierte Selbstbeurteilung; Beobachtung von Kindern anhand einer Skala (leitendes FBBE-Personal, externe Beraterin/externer Berater oder Koordinator/Koordinator); Selbstbeurteilung des pädagogischen Ansatzes durch Fachkräfte anhand einer Skala, die bei Gruppenaktivitäten zum Einsatz kommt	Wohlbefinden und Beteiligung des Kindes; pädagogischer Ansatz (Ausstattung und Angebot an Aktivitäten; Klima innerhalb der Gruppe; Eigeninitiative des Kindes, Verhalten und organisatorische Strukturen der Erwachsenen, Art der Anleitung durch FBBE-Fachkräfte)	Kind & Gezin/Research Centre for Experiential Education (Universität Löwen, Belgien)	www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf
<i>Snack Delay Task (SDT)</i>	Chile, USA	18 bis 45 Monate	m	m	m	Beurteilung der Anstrengungskontrolle und Selbstregulierung	direkte Beurteilung, bei der das Kind seine Hände auf den Tisch legt, wobei sich auf dem Tisch ein durchsichtiger Plastikbecher mit einem Keks/einer Süßigkeit befindet. Das Kind wird	Anstrengungskontrolle und Selbstregulierung (Fähigkeit, auf eine Belohnung zu warten)	G. Kochanska	Kochanska, G., M. Murray, T. Jacques, A. Koenig, und K. Vandegeest, (1996), „Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization“,

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
							angewiesen, den Keks erst dann zu essen, wenn Versuchsleiterin/-leiter mit einer Glocke läutet (Versuchsleiterin/-leiter)			Child Development, Bd. 67, Nr. 2 (April 1996), S. 490-507.
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*</i>	Vereinigtes Königreich, Australien, Dänemark, Finnland, Italien, Deutschland, Japan, Spanien, Schweden, USA	2- bis 4-Jährige sowie 4- bis 17-Jährige	X	m	klinischer Kontext, <i>Growing Up in Scotland</i> (längsschnittliches Forschungsprojekt)	klinische Bewertung, Ergebnis-evaluation, Epidemiologie, Forschung, Screenings (zur sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Entwicklung)	verhaltensbezogener Screening-Fragebogen (wird von Eltern, Pädagoginnen/Pädagogen oder Schülerinnen/Schülern im Alter von 11-17 Jahren ausgefüllt); Impact-Supplement; Follow-up-Fragen	25 psychologische Merkmale, die anhand von 5 Skalen gemessen werden (emotionale Symptome, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, prosoziales Verhalten)	Robert Goodman/Youthinmind	www.sdq-info.org/
<i>The Children's Behavior Questionnaire (CBQ)</i>	USA, China, Japan	3- bis 7-Jährige	m	m	m	Erfassung des kindlichen Temperaments	Fragebogen	15 Faktoren des Temperaments: Aktivitätsniveau, Zorn/Frustration, positive Antizipation, Aufmerksamkeitssteuerung, Unbehagen, Beruhigbarkeit, Angst, hohe Vergnügungsintensität, Impulsivität, inhibitorische Kontrolle, niedrige Vergnügungsintensität, Wahrnehmungsempfindlichkeit, Traurigkeit, Schüchternheit, Lächeln und Lachen	Mary Rothbart Temperament Lab	www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/childrens-behavior-questionnaire.html

Bezeichnung des Instruments	Staat/Regionalverwaltung*	Altersgruppe	Art der Einrichtung			Ziel der Beurteilung	Art des Instruments (durchführender Akteur)	beurteilte Bereiche	Entwickler/Vertreiber	Website/Quellen
			Institutionell/schulisch	Tagespflege	Beispiel					
<i>The Devereux Early Childhood Assessment Preschool Program, Second Edition (DECA-P2)</i>	USA	3- bis 5-Jährige	X	m	m	Erfassung von Informationen zur Programmpraxis; Förderung der kindlichen Belastbarkeit	reflektive Befragungen anhand einer Checkliste (die beurteilende Fachkraft sollte das Kind seit mindestens vier Wochen kennen)	Umgebung, Aktivitäten und Erfahrungen/Erlebnisse, unterstützende Interaktionen, Partnerschaft mit Familien; Tagesablauf	Devereux	www.centerforresilientchildren.org/preschool-assessments-resources/the-devereux-early-childhood-assessment-preschool-program-second-edition/
<i>The Early Development Instrument (EDI)</i>	Australien, Kanada, Chile, Ägypten, England, Niederlande, Jamaika, Kenia, Kosovo, Mexiko, Moldawien, Mosambik, USA	4- bis 7-Jährige	m	m	m	Beurteilung des kindlichen Entwicklungsstands während des ersten Schuljahrs sowie Beurteilung der Lernbereitschaft	Fragebogen, der von Lehrkräften und Eltern ausgefüllt wird (Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte im Bereich FBBE)	körperliche Gesundheit und körperliches Wohlbefinden, Sozialkompetenz, emotionale Reife, Sprache und kognitive Fähigkeiten, Allgemeinwissen	Offord Centre for Child Studies	www.offordcentre.com/readiness/index.html
<i>Work Sampling System</i>	USA	3- bis 8-Jährige	m	m	m	kontinuierliche Erfassung der kindlichen Bemühungen, Erfolge und Fortschritte zwecks Verbesserung von Didaktik und Lernerfolgen	Checklisten (Lehrkräfte)	Sprache und Les-/Schreibfähigkeit, abstraktes Denken, mathematisches Denken, persönliche und soziale Entwicklung, Kunst, Sozialkunde, Gesundheit und Sicherheit, körperliche Entwicklung	Meisels, Jablon, Dichtelmiller, Dorfman und Marsden, 1998 / Pearson	www.pearson-clinical.com/childhood/products/100000755/the-work-sampling-system-5th-edition.html#tab-details

a = nicht verfügbar

m = fehlt

Anmerkungen:

Die Nennung von Staaten bedeutet nicht zwangsläufig, dass das Instrument landesweit verwendet wird. Die in der Tabelle angeführten Instrumente werden möglicherweise auch in weiteren Staaten verwendet, die in dieser Tabelle nicht angeführt sind.

Es sei darauf hingewiesen, dass das SiCs ebenfalls in den Tabellen zu Instrumenten zur Beurteilung der Angebotsqualität und der Personalqualität aufgeführt ist.

Mit der Leuven Involvement Scale lässt sich anhand der beiden Indikatoren, Wohlbefindenden und Beteiligung, auch die Qualität von FBBE, Grundschulen, weiterführende Schulen und Hochschulen beurteilen.

Der Peabody Picture Vocabulary Test (PPTV) umfasst unterschiedliche Schwierigkeitsgrade.

Der SDQ ist in verschiedenen Versionen erhältlich, um den spezifischen Bedürfnissen von Medizinerinnen/Medizinern, Pädagoginnen/Pädagogen und Forscherinnen/Forschern gerecht zu werden. Jede der Versionen umfasst eines oder mehrere der 25 psychologischen Merkmale sowie ein Impact-Supplement und Follow-up-Fragen.

Der Pencil Tapping Test (PTT) ist auch unter der Bezeichnung „Peg Tapping Test“ bekannt.

Quellen:

Barnett, S., S. Ayers und J. Francis (noch nicht erschienen), *Comprehensive Measures of Child Outcomes in Early Years*, Bericht anlässlich des 16. OECD-Netzwerktreffens zur frühkindlichen Bildung und Betreuung am 18. und 19. November 2014 in Berlin, Deutschland, OECD, Paris.

Website Brookes Publishing, www.brookespublishing.com, Abruf am 20. März 2015.

Website Child Development Review, www.childdevrev.com/page15/page17/cdi.html, Abruf am 20. März 2015.

Website Devereux, www.centerforresilientchildren.org, Abruf am 20. März 2015.

Diamond, A. und C. Taylor (1996), „Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to do as I say, not as I do“, *Developmental Psychobiology*, Bd. 29, S. 315-334.

Early Childhood Ireland, *Ferre Laevers Seminar: From Welfare to Well-Being*, www.earlychildhoodireland.ie/policy-research-and-media/previous-events/ferre-laevers-seminar-from-welfare-to-well-being/, Abruf am 25. März 2015.

GL Assessment, British Ability Scales, dritte Auflage, www.gl-assessment.co.uk/products/bas3, Abruf am 27. März 2015.

HighScope, COR advantage website, <http://coradvantage.org>, Abruf am 20. März 2015.

HMH-riverside publishing, *Battelle Developmental Inventory™, Second Edition (BDI-2™)*, www.riversidepublishing.com/products/bdi2/details.html, Abruf am 30. März 2015.

Website iPIPS, www.ipips.org, Abruf am 20. März 2015.

KAPLAN/Devereux (ohne Datum), Enhancing Social and Emotional Development: Devereux Early Childhood Assessment Program, www.centerforresilientchildren.org/wp-content/uploads/DECA-Program-Info-Pak.pdf, Abruf am 20. März 2015.

Website Kind & Gezin, www.kindengezin.be, Abruf am 20. März 2015.

Kochanska, G. et al. (1996), „Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization“, *Child Development*, Bd. 67, Nr. 2, S. 490-507.

Website Mary Robhart's Temperament Questionnaires, www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/childrens-behavior-questionnaire.html, Abruf am 20. März 2015.

McClelland, M., Cameron, C., Duncan, R., Bowles, R., Acock, A., Miao, A. und Pratt, M. (2014), „Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task“, *Frontiers in Psychology*, Bd. 5/599, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>.

Website Offord Centre for Child Studies, www.offordcentre.com/readiness/index.html, Abruf am 20. März 2015.

Website Pearson, www.pearsonclinical.com, Abruf am 20. März 2015.

Website PEDStest.com, www.pedstest.com/default.aspx, Abruf am 20. März 2015.

Plymouth City Council (2011), *Observing Learning, Playing and Interactions in the EYFS: Leuven Well-Being and Involvement Scales*, www.plymouth.gov.uk/documents-ldtoolkitleuven.pdf, Abruf am 20. März 2015.

Points, C. et al. (2008), „Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood“, *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 23, S. 141-158.

Spinrad, T., N. Eisenberg und B. Gaertner (2007), „Measures of effortful regulation for young children“, *Infant Mental Health Journal*, Bd. 28/6, S. 606-626.

United Kingdom Department for Education (2014), *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf, Abruf am 20. März 2015.

University of Missouri, Evidence Based Intervention Network (2005), *EBI Brief for Behavioral and Emotional Screening System (BESS)*, <http://ebi.missouri.edu/wp-content/uploads/2014/03/EBA-Brief-BESS.pdf>, Abruf am 20. März 2015.

Vanderbilt University (2015), „Child assessment measures“, <https://my.vanderbilt.edu/toolsofthemindevaluation/resources/child-assessment-measures>, Abruf am 30. März 2015.

Website Youthinmind, Information for researchers and professionals about the Strengths&Difficulties Questionnaire, www.sdqinfo.org, Abruf am 27. März 2015.

KAPITEL 6

Verbesserung der Monitoringstrategien und –verfahren in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Grundsätzliche Schwierigkeiten beim Qualitätsmonitoring bestehen unter anderem in Hinblick auf die Definition von Qualität, den Aufbau eines kohärenten Monitoringsystems und das Bestreben, durch Monitoring einen Beitrag zur Politikgestaltung und zur Qualitätsverbesserung zu leisten. Beim Monitoring der Angebotsqualität erweist es sich beispielsweise als schwierig zu definieren, was Qualität ausmacht, und sicherzustellen, dass FBBE-Einrichtungen über die neuesten Standards auf dem Laufenden sind. Beim Monitoring der Personalqualität liegt die Problematik im Monitoring der Curriculum-Umsetzung und in der Verbindung zwischen der Qualität der Fachkräfte und der Verbesserung der Qualität. Eine Herausforderung beim Monitoring der kindlichen Entwicklung besteht darin, sich ein genaues Bild von der Entwicklung des Kindes zu machen und die individuelle Entwicklung des Kindes anzuerkennen. Aus den Ergebnissen dieser Studie geht unter anderem hervor, dass es wichtig ist, bewährte Praktiken zu kommunizieren und dafür zu sorgen, dass die beteiligten Akteure verstehen, was Qualität ausmacht, kohärente Monitoringrahmen vorliegen und für das Monitoring ausgewogene, klar definierte Ziele festlegen. Zudem sollte Monitoring an die Politikgestaltung geknüpft sein und für alle an FBBE Beteiligten mehr Transparenz schaffen sowie die Stimmen und Perspektiven verschiedener Akteure mit einbeziehen.

Kernaussagen

- Beim Qualitätsmonitoring im Bereich FBBE stellen sich den Staaten und Regionalverwaltungen generell folgende Schwierigkeiten:
 - Definition von Qualität,
 - Aufbau eines kohärenten Monitoringsystems in Staaten mit unterschiedlichen Einrichtungsarten,
 - Erlangung eines vollständigen Bildes der vorhandenen Angebotsqualität,
 - Sicherstellung, dass Monitoring einen Beitrag zur Politikgestaltung und zur Verbesserung der Qualität leistet.
- Zu den spezifischen Schwierigkeiten beim Monitoring der **Angebotsqualität** gehören
 - die Definition, was Angebotsqualität ausmacht,
 - die konsequente Umsetzung von Verfahren und Arbeitspraktiken,
 - die Sicherstellung, dass Fachkräfte und Einrichtungen Kenntnis von den neuesten Qualitätsstandards haben.
- Schwierigkeiten beim Monitoring der **Mitarbeiterleistung** bestehen in Hinblick auf
 - Monitoring der Curriculum-Umsetzung durch die Fachkräfte,
 - die Erreichung tatsächlicher Qualitätsverbesserungen infolge von Monitoring der Personalqualität.
- Beim Monitoring der **kindlichen Entwicklung** und der kindlichen Lernfortschritte erweist es sich für die Staaten als schwierig,
 - sich ein genaues und vollständiges Bild von der Entwicklung eines Kindes zu machen,
 - beim Monitoring den individuellen Entwicklungsprozess der Kinder zu berücksichtigen.
- An den aus diesen Schwierigkeiten gezogenen Lehren und den Strategien zu ihrer Überwindung wird deutlich, wie wichtig der Austausch bewährter Verfahren für die Qualität ist. Denn dadurch gelangen die beteiligten Akteure (z. B. Evaluatorinnen/

Evaluatoren, FBBE-Fachkräfte und Leitungspersonal) zu einem besseren Verständnis davon, was Qualität ausmacht.

- Daneben weisen die Staaten und Regionalverwaltungen darauf hin, dass dem Aufbau eines kohärenten Monitoringrahmens wesentliche Bedeutung in diesem Prozess zukommt. Die Ziele des Monitorings sollten ausgewogen und klar definiert sein. Mit Blick auf die Fachkräfte wird festgehalten, dass ihre Beurteilung mit beruflicher Weiterbildung verknüpft werden sollte und dass nicht unterschätzt werden sollte, was für einen erheblichen Einsatz Monitoring den Fachkräften abverlangt.
- Darüber hinaus sollte Monitoring in politische Maßnahmen münden und bei allen an FBBE beteiligten Akteuren für mehr Transparenz sorgen. Die Meinungen und Perspektiven verschiedener Akteure sollten berücksichtigt werden, darunter die der Fachkräfte, Eltern und Kinder. Außerdem lässt sich durch Monitoring der kindlichen Entwicklung in Form kontinuierlicher Beobachtung und Beurteilung eine Verbesserung der Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung erreichen.
- Schließlich sind die Vor- und Nachteile sorgfältig abzuwägen, wenn es darum geht, kommunalen Behörden die Zuständigkeit für das Monitoring zu übertragen.

Einführung

In vielen Staaten gibt es Bemühungen, die Teilnahme von Kindern an FBBE-Angeboten zu steigern, wobei bereits beträchtliche Fortschritte erzielt wurden. Das Hauptaugenmerk richtet sich nun verstärkt auf die Qualität von FBBE, was sich in einer stärkeren Konzentration auf die Entwicklungsziele von FBBE sowie auf arbeitsmarktpolitische und andere Ziele niederschlägt. Die Wahrscheinlichkeit für Fortschritte auf diesem Gebiet ist größer, wenn die Lehren aus den Erfolgen und Schwierigkeiten anderer Staaten und Regionalverwaltungen berücksichtigt werden. Auch wenn natürlich Schwierigkeiten bestehen bleiben, kann es hilfreich sein, auf die Erfahrungen derer, die sich bereits mit der Thematik auseinandergesetzt haben, zurückzugreifen.

In diesem Kapitel werden zunächst die allgemeinen Schwierigkeiten des Qualitätsmonitorings und die zu ihrer Überwindung eingesetzten Strategien untersucht. Im Anschluss werden einige konkrete Herausforderungen beim Monitoring der Angebotsqualität, der Personalqualität sowie der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte erörtert. Tabelle 6.1 gibt einen Überblick über typische Schwierigkeiten beim Monitoring sowie einige zu ihrer Lösung entwickelte Strategien. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der relevantesten Erkenntnisse aus dem Qualitätsmonitoring im Bereich der FBBE.

Tabelle 6.1. Schwierigkeiten und Strategien beim Qualitätsmonitoring in der FBBE

	Schwierigkeiten	Strategien
Monitoring allgemein	Definition von Qualität Aufbau eines kohärenten Monitoringsystems Gewinnung eines vollständigen Bildes des Qualitätsniveaus Sicherstellung, dass Monitoring einen Beitrag zur Politikgestaltung und zur Qualitätsverbesserung leistet	- Festlegung klarer, umfassender Qualitätsziele - Entwicklung nationaler Standards oder Vorschriften - Entwicklung eines zentralen Monitoringrahmens - Standardisierung der Monitoringinstrumente - Einholen der Meinung von Eltern - Erfassung der Meinung von Kindern - Erhebung von Daten, die zur Gestaltung politischer und strategischer Maßnahmen beitragen können - Bereitstellung von Fortbildungsangeboten für leistungsschwächere Einrichtungen oder Fachkräfte
Monitoring der Angebotsqualität	Definition der Aspekte, die beim Monitoring der Angebotsqualität geprüft werden sollen konsequente Umsetzung von Monitoringverfahren und -praktiken Sicherstellung, dass Fachkräfte über die neuesten Qualitätsstandards informiert sind	- Ergänzung des Monitorings struktureller Aspekte um Aspekte der Prozessqualität - Abstimmung mit beteiligten Akteuren - vorgeschaltete Grundausbildung für externe Gutachterinnen und Gutachter - innerbetriebliche Schulungen/berufsbegleitende Aus- und Fortbildungen - spezielle Schulungen zur Umsetzung von Monitoring - Verknüpfung interner und externer Evaluationen - Bekanntmachung weithin überprüfter Qualitätsstandards
Monitoring der Personalqualität	Sicherstellung, dass Monitoring der Personalqualität zur Qualitätsverbesserung führt Monitoring der Curriculum-Umsetzung durch die Fachkräfte	- Maßnahmen zur Behebung von Defiziten - Identifizieren von Fort- und Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte - Unterstützung der Fachkräfte bei der Curriculum-Umsetzung - Entwicklung eines Monitoringinstruments, das sich explizit auf das Curriculum bezieht
Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte	Schaffung eines genauen und vollständigen Bildes der Entwicklung eines Kindes Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsprozesses der Kinder	- Einsatz verschiedener Instrumente - kontinuierliche Beurteilung der kindlichen Entwicklung - Abstimmung des Monitorings auf das einzelne Kind - Einsatz entwicklungsgerechter Instrumente

Quelle: OECD-Netzwerk zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung: „Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development“, November 2013.

Schwierigkeiten und Strategien beim Qualitätsmonitoring

Die Staaten und Regionalverwaltungen berichten von diversen Schwierigkeiten. Diese können auf unterschiedlichen Ebenen auftreten: beim Monitoring im Allgemeinen, beim Monitoring der Angebots- oder Personalqualität sowie beim Monitoring der Qualität der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte. Auch wenn eindeutig Fortschritte erzielt wurden, besteht beim Monitoring der Qualität von FBBE-Angeboten nach wie vor Raum für Verbesserungen. Häufig stehen die Staaten und Regionalverwaltungen vor Problemen beispielsweise damit,

1. Qualität zu definieren,
2. für ein kohärentes Monitoringsystem zu sorgen,

3. sich ein vollständiges Bild von der Qualität zu machen,
4. sicherzustellen, dass sich das Monitoring auf die Politikgestaltung auswirkt.

Oft stellen sich Staaten und Regionalverwaltungen Fragen wie: Was für Schwierigkeiten sind in anderen Staaten/Regionen aufgetreten, und welche Strategien wurden dort eingesetzt, um mit den Schwierigkeiten fertig zu werden? Welche möglichen alternativen Strategien sind im Kontext unseres eigenen Staates/unserer Region politisch durchsetzbar und finanziell nachhaltig? In diesem Kapitel wird an zahlreichen Beispielen gezeigt, welche Ansätze bereits erprobt wurden, und damit eine Hilfestellung zur Bewertung aktueller und zur Findung alternativer Strategien geben können.

Allgemeine Schwierigkeit 1: Definition von Qualität

Qualität in der FBBE ist kein allgemeingültiges Konzept und kann für verschiedene Akteure, wie Regierungen oder Eltern, Unterschiedliches bedeuten. In der Literatur (z. B. OECD, 2012) wird hervorgehoben, wie wichtig die Definition von Qualität ist, um ein konsistentes Qualitätsmonitoring zu ermöglichen, aber auch wie wichtig es ist, Eltern darüber zu informieren, was gute Qualität für ihr Kind bedeutet. In vielen Staaten wird Qualität zwar in nationalen Standards oder Vorschriften definiert, sie ist jedoch kein statisches Konzept, sondern ändert sich mit der Zeit.

Festlegung klarer und umfassender Qualitätsziele

- Die Regierungen aller Bundesstaaten und Territorien **Australiens** einigten sich im Juli 2009 auf eine übergreifende FBBE-Strategie (*Investing in the Early Years – National Early Childhood Development Strategy*). Mithilfe dieser Initiative soll dafür gesorgt werden, dass bis 2020 alle Kinder in Australien die Chance auf einen optimalen Start ins Leben bekommen und die Zukunftschancen für sich und das Land verbessern. Im Zuge dieser Initiative unterzeichneten im Dezember 2009 alle beteiligten Regierungen das *National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care* und erkannten damit explizit die Bedeutung einer hochwertigen, erschwinglichen FBBE ohne Zugangsbarrieren für Kinder und Familien an. Das *National Partnership Agreement* ist der weiter gefassten *National Early Childhood Development Strategy* untergeordnet.
- In der **Französischen Gemeinschaft in Belgien** wurde auf kommunaler Ebene der *Code de Qualité de l'Accueil* (Qualitätsrahmen für Kinderbetreuung) erarbeitet, in dem die Grundsätze für eine hochwertige Betreuung von Kindern der Altersgruppen 0 bis 12 Jahre für alle Träger im Bereich der Kinderbetreuung festgelegt sind. Der

Code wurde durch Beschluss der Regierung der Französischen Gemeinschaft von Dezember 2003 verabschiedet. Zur Sicherung einer durchgängig hochwertigen Kinderbetreuung muss jeder Anbieter bestimmte Qualitätsaspekte entsprechend dem Code umsetzen.

- In **Portugal** brachte das Ministerium für Arbeit, Solidarität und soziale Sicherheit (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social) im Jahr 2006 das *Sistema de Gestão da Qualidade* (System zur Qualitätsverbesserung der sozialen Dienstleistungen) auf den Weg, worunter auch die Kinderbetreuung fällt. Das System wurde vom Institut für soziale Sicherheit (Instituto da Segurança Social) erarbeitet und umgesetzt, um die Angebotsqualität der sozialen Dienste zu verbessern. Mit dem Programm soll gewährleistet werden, dass die Menschen Zugang zu sozialen Diensten haben, die ihren Bedürfnissen und Erwartungen gerecht werden. Das System basiert auf mehreren Kriterien und spezifischen Anforderungen für die Evaluation der Qualität und der Kundenzufriedenheit. Ein weiteres Ziel des Programms besteht darin, Mindestanforderungen für Neubauten und die Anpassung von Bestandsgebäuden aufzustellen, um Sicherheit und Qualität zu gewährleisten. Sobald alle Anforderungen erfüllt sind, können Träger eine Zertifizierung beantragen und ein Gütesiegel erhalten. Je nach dem Stand der Umsetzung der Qualitätsanforderungen wird eine von drei Zertifizierungsstufen (A, B, C) vergeben. A ist die höchste Bewertungsstufe.
- Angesichts des dezentral organisierten FBBE-Systems in **Deutschland** und der Hoheit der Bundesländer bei der Festlegung von Qualitätsvorschriften wurden Bedenken hinsichtlich der uneinheitlichen Qualität in der FBBE laut. Im November 2014 wurde deshalb zwischen dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den zuständigen Landesministerien ein Dialog aufgenommen, um gemeinsame, überall gültige Qualitätsstandards für FBBE zu vereinbaren. Ein weiteres Ziel des Dialogs besteht darin, sich auf Finanzierungsinstrumente zu einigen. Dazu wurde eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, in der alle an der Finanzierung von FBBE beteiligten Akteure auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene vertreten sind. Bis Ende 2016 soll die Arbeitsgruppe einen Bericht und Empfehlungen vorlegen. Weitere Akteure wie Wohlfahrtsverbände und Gewerkschaften sind an dem Prozess beteiligt und wurden aufgefordert, ihre Sicht auf die jüngsten Planungen einzubringen und die Vorschläge zu kommentieren.

Allgemeine Schwierigkeit 2: Sicherstellung eines kohärenten Monitoringsystems

Monitoringsysteme für FBBE sind nicht immer einheitlich. In vielen Staaten werden Monitoringsysteme, insbesondere die zu prüfenden Bereiche und die eingesetzten Methoden, auf regionaler Ebene festgelegt, was zu Diskrepanzen zwischen verschiedenen Regionen führt. Um

eine gewisse Einheitlichkeit bzw. Kohärenz der verschiedenen Monitoringsysteme zu erreichen, wurden von den einzelnen Staaten Strategien umgesetzt unter anderem zur Definition von Qualität in der FBBE, zur Art und Weise des Monitorings sowie zu der Frage, wer die Qualität prüft.

Entwicklung nationaler Standards bzw. Vorschriften

- In **Australien** ist die Qualität im Bereich der FBBE im *National Quality Standard* definiert, der als nationaler Referenzrahmen für FBBE dient. Der *National Quality Standard* ist mit einem nationalen Rahmenplan verknüpft, der der Tatsache Rechnung tragen soll, dass Kinder von Geburt an lernen. Darin werden Verfahren vorgestellt, die kindliches Lernen unterstützen und fördern. Die Bewertung der Qualität erfolgt in sieben Bereichen: Unterrichtsprogramm, Gesundheit und Sicherheit, räumliche Umgebung, Personalausstattung, Beziehungen mit den Kindern, Partnerschaften mit den Familien, der örtlichen Gemeinschaft und der Leitung sowie Angebotsmanagement. Jeder Bereich ist wiederum in Standards und nachfolgend in Elemente unterteilt, anhand deren ergebnisorientierte Aussagen für jeden Bereich getroffen werden können.
- In der **Tschechischen Republik** sind die landesweit geltenden Mindestanforderungen an die Qualität von FBBE gesetzlich geregelt und zudem im *Framework Education Programme for Preschool Education (FEP PE, 2004)* definiert. Im FEP PE sind pädagogische Aspekte festgelegt, während in den Gesetzen im Allgemeinen die organisatorischen Aspekte von FBBE-Angeboten geregelt sind, so beispielsweise die Bereitstellung der Räumlichkeiten und Hygienevorschriften.
- In **Frankreich** ist die Qualität auf nationaler Ebene in Standards für die Strukturqualität definiert, die sich auf die Größe der Einrichtung, die Qualifikationen der Fachkräfte, die Gruppengröße, die Sicherheitsvorschriften und Hygieneanforderungen beziehen. Darüber hinaus ist in den sogenannten Kriterien festgelegt, was Kinder lernen sollen. Die Kriterien decken einige Bereiche der frühkindlichen Bildung ab, beispielsweise die Entwicklung der Sprach- und Schreibkompetenz. Mit dem Gesetz vom 8. Juli 2013 wurden für die vorschulische Bildung neue Qualitätsrichtlinien eingeführt. In Artikel 44 heißt es beispielsweise, dass in FBBE-Einrichtungen die sensorische, kognitive und soziale Entwicklung der Kinder gefördert werden soll. Neue Programme, die in Übereinstimmung mit diesen Richtlinien entwickelt wurden, standen im Herbst 2014 zur Konsultation für die Fachkräfte bereit und traten im September 2015 in Kraft. Darüber hinaus sind die Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern mittlerweile in einem Kompetenzrahmen beschrieben, was zu einheitlicheren Kompetenzen in allen Einrichtungen beitragen und für ein kohärenteres Monitoringsystem sorgen soll, da die erwarteten Standards und Kriterien auf nationaler Ebene festgelegt sind.

- In **Irland** ist die Qualität in der FBBE in den *Child Care (Pre-School Services) (No. 2) Regulations* von 2006 geregelt. Darin wird auf die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes ebenso eingegangen wie auf die Verwaltung und Personalausstattung sowie Dokumentationen zur Entwicklung der einzelnen Kinder. Daneben wurde ein Qualitätsrahmen für FBBE-Einrichtungen herausgegeben, der 16 Standards und 75 Aspekte der Qualität umfasst. Darin festgelegt sind beispielsweise die Rechte des Kindes, aber auch Standards für die Lernumgebung, das Spielen und das Curriculum, die ebenfalls als Qualitätsaspekte verstanden werden. Ergänzt wird der Rahmen durch ein *Quality Assurance Programme*¹, das bislang in einigen wenigen FBBE-Einrichtungen umgesetzt wurde.
- In **Italien** besteht innerhalb des Systems eine klare Trennung zwischen Betreuung und Bildung, und Qualität ist jeweils unterschiedlich definiert. Für den Betreuungssektor (0- bis 3-Jährige) ist die Qualität auf lokaler Ebene definiert. Normative Anforderungen auf regionaler Ebene bestehen nur für die Strukturqualität und für Faktoren wie die Unterbringungskapazität, Vorschriften zur Quadratmeterzahl pro Kind, den Fachkraft-Kind-Schlüssel und Mindestqualifikationen der Fachkräfte. Die Qualität im Bildungssektor ist in der Dienstleistungscharta (*Carta dei servizi*) und in den nationalen Curriculum-Richtlinien (*Indicazioni Nazionali 2012*) definiert. Die *Carta dei servizi* betrifft die administrative Qualität, in den *Indicazioni Nazionali 2012* ist die weiter gefasste Qualität des Schulsystems beschrieben sowie ihre konkreten Aspekte in der ersten Bildungsstufe (3-14 Jahre), wozu auch die Förderung eines Umfelds der Gleichheit zählt, in dem die individuelle Identität und die Bedürfnisse der Kinder unterstützt werden sowie die Festlegung grober Lernziele der Kinder. Für die letzte Phase der vorschulischen Bildung bestehen weit gefasste Lernziele, sogenannte *campi di esperienza* (Erfahrungsfelder), im Einzelnen sind dies: das Selbst und die anderen, Körper und Bewegung, Bilder, Klänge und Farben, Sprache und Wörter, Weltwissen. In der neu eingerichteten nationalen Evaluationsstelle werden derzeit Richtlinien für die Selbstbeurteilung von Schulen und Einrichtungen der vorschulischen Bildung erarbeitet.
- Bis 2010 gab es in den **Niederlanden** keinen nationalen Qualitätsrahmen für die Tagesbetreuung, dann wurden jedoch die nationalen Qualitätsstandards verabschiedet, in denen einheitliche Qualitätsanforderungen für alle Angebote der Tagesbetreuung festgelegt sind.
- In **Slowenien** ist Qualität im *Weißbuch Erziehung und Ausbildung (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011)* als ein Ziel des Bildungssystems definiert. Unter Bezugnahme auf slowenische Forschungsarbeiten zur Qualitätsbewertung und -sicherung in der vorschulischen Bildung wurden in diesem Dokument drei Qualitäts-

ebenen definiert: Strukturqualität, indirekte Qualität und Prozessqualität. Strukturqualität umfasst die Zahl der Kinder pro Gruppe, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Mindestraumanforderungen, die verwendeten Materialien und die fachlichen Mindestqualifikationen der Fachkräfte. Bei der indirekten Qualität geht es um subjektive Bedingungen wie die Mitarbeiterzufriedenheit und die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit anderen Kindergärten (integrierte FBBE-Einrichtung für 1- bis 5-Jährige). Die Prozessqualität umfasst die Planung und Umsetzung des Curriculums, curriculum-bezogene Aktivitäten, das Spielen, die soziale Interaktion zwischen den Kindern und die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen.

- In **Schweden** ist die Qualität im Bildungsgesetz definiert. Darin ist festgelegt, dass das Ziel der vorschulischen Bildung darin besteht, die Entwicklung und das Lernen der Kinder in einer sicheren und behüteten Umgebung zu fördern, in der Aktivitäten auf einer ganzheitlichen Betrachtung des Kindes und der kindlichen Bedürfnisse basieren. Alle Vorschulen müssen sich an den Lehrplan für Vorschulen (*Läroplan för förskolan*, Lpfö 98) halten. In diesem sind die nationalen Ziele für Qualität in der FBBE festgelegt, darunter die grundlegenden Werte und Aufgaben, Zielsetzungen und Richtlinien. Darüber hinaus sind darin die erforderlichen Qualifikationen von zugelassenen Fachkräften aufgeführt und die Aufgaben der Fachkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter festgelegt.
- In **England (Vereinigtes Königreich)** wird die Qualität auf nationaler Ebene vom Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) definiert. Das Ofsted evaluiert die Qualität von FBBE-Angeboten anhand von Inspektionen. Die Inspektorinnen und Inspektoren beurteilen die Gesamtqualität und die Standards des FBBE-Angebots, wobei drei zentrale Elemente berücksichtigt werden: *i)* wie gut das FBBE-Angebot den Bedürfnissen der Kinder, die es in Anspruch nehmen, gerecht wird, *ii)* inwieweit das FBBE-Angebot zum Wohlbefinden der Kinder beiträgt und *iii)* wie effektiv die Leitung und Verwaltung des FBBE-Angebots sind. Für ihre Beurteilung evaluieren die Inspektorinnen/Inspektoren des Ofsted verschiedene Qualitätsfaktoren, so beispielsweise die Lernumgebung und Lernsituation sowie die Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften.

Entwicklung eines übergeordneten Monitoringrahmens

- Bis 2013 gab es in der **Flämischen Gemeinschaft in Belgien** keine einheitliche Methode für Monitoringmaßnahmen im FBBE-Sektor. Dies wurde als Schwäche erkannt, und in der Folge wurde im November 2013 das auf eine Laufzeit von drei Jahren ausgelegte Projekt *Measuring and Monitoring Quality* (MeMoQ) ins Leben gerufen. Unter anderem soll damit ein pädagogischer Rahmen geschaffen werden, in dem die wirtschaftlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Ziele der Kinderbe-

betreuung berücksichtigt werden. Das Ziel besteht nicht in der Erstellung eines Handbuchs, sondern vielmehr in der Schaffung eines Leitdokuments, in dem erläutert wird, was unter „pädagogischer Qualität“ zu verstehen ist, und das einige pädagogische Prinzipien aufführt und beschreibt, auf welche Arten jedes Kind die Chance auf eine integrierte Entwicklung erhalten kann. Zur Messung der Qualität der Kinderbetreuung in Flandern und zur Beschreibung der landesweiten FBBE-Qualität soll zudem ein wissenschaftliches Instrument entwickelt werden. Die Messergebnisse werden in die Erarbeitung eines Monitoringinstruments einfließen, das von der Agentur Pflegeinspektion in allen Einrichtungen und Angeboten verwendet wird. Das Monitoring in staatlichen und privaten Einrichtungen wird damit einheitlicher. Daneben wird ein Instrument zur Selbstevaluation entwickelt, mit dem die FBBE-Einrichtungen ihre Stärken und Schwächen selbst erkennen können.

- In **Deutschland** müssen Einrichtungen für ihre Akkreditierung zwar grundlegende Standards einhalten, doch traditionell haben FBBE-Träger weitgehend freie Hand bei der Gestaltung ihrer Angebote und der Definition von Qualitätszielen entsprechend ihren eigenen Werten und Profilen. Dies ist typisch für die deutsche FBBE und wird als Grundlage für das gesetzlich garantierte Wunsch- und Wahlrecht der Eltern verstanden. FBBE-Politik basiert in Deutschland eher auf kooperativen Entscheidungen und Konsensbildung als auf von oben verordneten Maßnahmen, und Qualitätssicherung fußt nicht primär auf Kontrollen, sondern vielmehr auf Unterstützung und Kooperation. Somit erfolgt Monitoring eher auf Länder- als auf Bundesebene, wobei jedes Bundesland seinen eigenen Monitoringrahmen haben kann. Die meisten großen Wohlfahrtsverbände haben ihre eigenen Systeme der Qualitätsbewertung aufgestellt. Die kommunalen Jugendämter beschäftigen Fachberaterinnen und Fachberater sowie eine Heimaufsicht, die die Einrichtungen nur dann überprüft, wenn Beschwerden vorliegen. Alle Bestrebungen zur Einführung eines einzigen bundesweit einheitlichen Monitoringsystems müssen sich um ein Gleichgewicht zwischen der Festlegung gleicher Standards und der Beachtung der unterschiedlichen Profile und Strategien der Anbieter bemühen. Als beispielsweise Berlin sein neues Monitoringsystem einführte, wurden die von den Anbietern verwendeten Systeme der Qualitätsbewertung nicht einfach ersetzt, sondern mit den Vorgaben des Berliner Bildungsprogramms abgestimmt und akkreditiert. Trägerspezifische Prioritäten und Variationen sind auch weiterhin zulässig. FBBE-Anbieter müssen ein Qualitätsentwicklungssystem einführen, können aber über die eingesetzten Methoden und Verfahren frei entscheiden.
- In der **Tschechischen Republik** wird derzeit ein nationales System für das Monitoring der Qualität in der FBBE für Kinder bis zum Alter von 3 Jahren eingerichtet. Dazu wird die Aufstellung eines nationalen Rahmenplans für den Lehrberuf

gehören, in dem die Eigenschaften einer guten Lehrkraft aufgeführt sind. Die Lehrkräfte werden fortlaufend beurteilt werden, um ihre Arbeit zu verbessern. Die tschechische Schulaufsichtsbehörde hat das Format ihrer Inspektionsberichte umgestellt, sodass die positiven und negativen Aspekte der FBBE-Anbieter jetzt effektiver aufgezeigt werden und auch Empfehlungen zur Verbesserung der Bildungsqualität enthalten sind. Darüber hinaus unterstützt das Bildungsministerium Anbieter, die Instrumente einsetzen, die im Rahmen des Projekts *Path to Quality* des Europäischen Sozialfonds zur Förderung und Standardisierung der Selbstevaluation von FBBE-Anbietern entwickelt wurden.

- In **Finnland** wird die Leistung von Schulen nicht überprüft; Schulinspektionen wurden 1991 eingestellt. Dennoch wird dem Monitoring der Lernfortschritte der Kinder im gesamten Bildungswesen, so auch in der FBBE, große Bedeutung beigemessen. Bis 2014 wurde die Bildungsevaluation von drei Organisationen wahrgenommen: dem Koulutuksen arviointikeskus (nationaler Bildungsrat), dem Korkeakoulujen arviointineuvosto (Rat der Hochschulrektoren) und dem Opetushallitus Utbildningsstyrelsen (staatlicher Bildungsausschuss). Zur Konsolidierung und Zentralisierung des Evaluationsverfahrens legte das Ministerium für Bildung und Kultur einen Bildungsevaluationsplan auf, in dessen Folge 2014 das Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus (Zentrum für die Evaluation des Bildungswesens) eingerichtet wurde. Durch die Zentralisierung des Evaluationsverfahrens sollen klarere Evaluationen mit größerer Wirkung erzielt werden, da sie nun von einer einzigen Organisation durchgeführt und erstellt werden. Damit sind auch landesweit einheitlichere Evaluationen zu erwarten, mit denen die finnische Regierung leichter internationale Vergleiche anstellen kann.
- Da es in **Italien** auf nationaler Ebene kein Monitoringsystem für die vielfältigen FBBE-Angebote gibt, wird nun an einem integrierten FBBE-System für 0- bis 6-Jährige und einem spezifischen System für Qualitätsmonitoring und -evaluation gearbeitet. Damit wird das Ziel verfolgt, das lokale, uneinheitliche System auf nationaler Ebene systematischer und kohärenter zu gestalten, und zwar durch die Entwicklung eines Monitorings von Qualitätsaspekten, bei dem auch die nicht-kognitiven Kompetenzen der Kinder wie ihr Wohlbefinden und Lernansätze berücksichtigt werden, die Entwicklung eines Systems, das relevante Informationen an die Entscheidungsgremien für FBBE-Angebote weiterleiten kann, und die Planung eines Monitoringsystems, das in die Erbringung von FBBE-Angeboten nicht eingreift, sondern stattdessen ihre ständige Verbesserung fördert.
- **Norwegen** erkannte, dass das Fehlen eines umfassenden Monitoringsystems auch bedeutet, dass nicht für alle Kindergärten angemessene Informationen zur Qualität vorliegen. Deshalb wurde das Utdanningsdirektoratet (Direktion für Bildung und

Ausbildung) 2013 mit der Entwicklung eines nationalen Systems für die Qualitätsbewertung von Kindergärten beauftragt. Eines der wichtigsten Ziele besteht darin, als Grundlage für eine sachkundigere Debatte auf allen Ebenen den Zugang zu verlässlichen, relevanten Informationen zu verbessern. Daneben soll eine Online-Publikation mit statistischen Indikatoren für Kindergärten erarbeitet werden.

Standardisierung von Monitoringinstrumenten

- In der **Flämischen Gemeinschaft in Belgien** erfolgen Inspektionen in Kindergärten anhand eines standardisierten Verfahrens namens CIPO-Modell (Context, Input, Process, Output). Es wird seit 1991 verwendet und wurde 2010 im Beschluss zum Dekret zur Qualität der Bildung verankert. Auf Grundlage von Parametern, deren Einfluss auf die Bildungsqualität durch Studien oder durch Erfahrungswerte belegt ist, ist jede der vier Bestandteile in mehrere Indikatoren unterteilt. Mit dem Modell kann sich die Aufsichtsbehörde auf die Ergebnisse konzentrieren und sich dabei auf die Prozessindikatoren stützen, ohne am Ende eine Evaluation des Prozesses zu erhalten. Dies erlaubt es, die Autonomie und die pädagogischen Projekte sowie Aktivitäten der Schulen zu respektieren und dennoch die Ergebnisse gemäß den Besonderheiten jeder einzelnen Schule in standardisierter Form zu beurteilen.
- In **Chile** wurden für das Monitoring der Angebotsqualität bis 2013 unverbindliche Leistungsstandards (*Estandares Indicativos de Desempeño*) verwendet. Referenzwerte, die einen Orientierungsrahmen für die Leistungsevaluation durch die Qualitätsagentur (Agencia de Calidad) darstellen und den Bildungseinrichtungen sowie den beteiligten Akteuren als Richtschnur für die Verbesserung ihrer Verwaltungsprozesse dienen. Die Standards deckten vier Dimensionen des Einrichtungsmanagements ab (Leitung, Bildungsmanagement, Weiterbildung und Ressourcenmanagement) und enthielten zwölf standardisierte Monitoringindikatoren. Die Standards entsprechen auch den Anforderungen des nationalen Systems zur Qualitätssicherung in der Bildung (*Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación*).
- In **Deutschland** können die Anbieter frei entscheiden, welche Instrumente oder Verfahren sie für die Qualitätsbewertung nutzen. Oft basiert das System zum Qualitätsmonitoring jedoch auf standardisierten Monitoringmethoden, die an das anbieterspezifische Werteprofil und die jeweiligen Prioritäten angepasst werden. Ein solcher Standard ist DIN ISO 9000, aufgestellt von der International Organisation for Standardization (ISO), einer unabhängigen nichtstaatlichen Mitgliederorganisation und dem weltweit größten Entwickler freiwilliger internationaler Standards. Die Standards der Reihe ISO 9000 betreffen verschiedene Aspekte des Qualitätsmanagements und stellen Richtlinien und Methoden für Organisationen bereit, die sicherstellen wollen, dass ihre Produkte und Dienstleistungen durchweg den Anforderungen

der Kunden entsprechen und die Qualität beständig verbessert wird. Das Deutsche Institut für Normung (DIN) ist die in Deutschland für die ISO-Standards zuständige Institution. Des Weiteren wird die *Kindergarten-Einschätz-Skala* (KES) eingesetzt, eine deutsche Adaption der *Childhood Environment Rating Scale* (ECERS), die durch den deutschen Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Wolfgang Tietze entwickelt wurde. 2001 erschien die revidierte Fassung der KES, KES-R, die gegenwärtig erneut überarbeitet wird. Aktuell enthält sie 43 verschiedene Bewertungsindikatoren im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich. Mit der Skala sollen alle Faktoren erfasst werden, die unmittelbaren Einfluss auf kindliche Erfahrungen und Erlebnisse in FBBE-Einrichtungen haben. Daneben wird in Deutschland zur Unterstützung der pädagogischen Qualität in FBBE-Einrichtungen die *Krippen-Skala* (KRIPS-R) eingesetzt, die auf der *American Infant Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) basiert. Die KRIPS besteht aus 41 Merkmalen, die einen umfassenden Überblick über die pädagogischen Prozesse in Kinderkrippen geben. Darüber hinaus kommen viele weitere Instrumente zum Einsatz, darunter ein Qualitätsinstrument zur Messung der Qualität im Rahmen des Situationsansatzes, das bei deutschen FBBE-Anbietern großen Anklang gefunden hat.

- In **Irland** wurde für die Definition, Beurteilung und Unterstützung bei der Qualitätsverbesserung in allen Aspekten der Tätigkeit von FBBE-Einrichtungen der nationale Qualitätsleitrahmen *Síolta* entwickelt. Nach dreijähriger Entwicklung, in deren Verlauf Konsultationen mit mehr als 50 verschiedenen Organisationen durchgeführt wurden, die Beschäftigte in der Kinderbetreuung, Lehrkräfte, Eltern, Politikerinnen/Politiker sowie Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler und weitere Akteure vertreten, wurde der Leitrahmen 2006 veröffentlicht. *Síolta* besteht aus drei gesonderten, aber zusammenhängenden Elementen: Grundsätze, Standards und Komponenten der Qualität. In den 12 Grundsätzen ist die allgemeine Vision des Leitrahmens dargestellt, und mit den 16 Standards und 75 Komponenten lässt sich diese Vision auf alle Aspekte der FBBE praktisch anwenden.
- In **England (Vereinigtes Königreich)** folgen die Inspektorinnen/Inspektoren des Ofsted einem standardisierten Inspektionsverfahren, dessen Ablauf in einem vom Ofsted herausgegebenen Dokument detailliert dargestellt ist. Den Inspektorinnen und Inspektoren stehen standardisierte Indikatoren zur Evaluation der Einrichtungen und ihrer Leistung zur Verfügung.

Allgemeine Schwierigkeit 3: Erlangung eines vollständigen Bildes der Qualität

Neben ausgebildeten Prüferinnen und Prüfern können weitere Akteure eine wichtige Informationsquelle für die Qualität der FBBE sein, insbesondere die Kinder und die Eltern, da diese die FBBE-Angebote nutzen. Die Koordination der Interaktion zwischen Fachkräften, Eltern und Kin-

dem ist für ein besseres Verständnis der kindlichen Entwicklung von wesentlicher Bedeutung. Kinder können Informationen aus erster Hand über ihre Einstellung zum Lernen, ihre Zufriedenheit mit der Teilnahme an den FBBE-Angeboten und mit den FBBE-Fachkräften sowie ihr allgemeines Wohlbefinden geben. Derartige Angaben sind für die Verbesserung des Angebots durch die Fachkräfte und das Leitungspersonal von FBBE-Einrichtungen sehr wertvoll. Auch Eltern können wichtige Informationen über die Erfahrungen ihrer eigenen Kinder geben und Angaben dazu machen, inwieweit die Einrichtungen ihnen dabei helfen, beispielsweise den Lernerfolg ihres Kindes zu unterstützen. Die Weitergabe solcher Informationen hilft ebenfalls dabei zu ermitteln, welche Verfahren sich verbessern lassen, um die kindliche Entwicklung zu fördern.

Nicht in allen Ländern wird die Sicht der Eltern eingeholt oder versucht, die Meinung der Kinder in Erfahrung zu bringen. Nur wenige Staaten und Regionalverwaltungen schreiben es gesetzlich vor, dass die Meinung der beteiligten Akteure einzuholen ist, und typischerweise müssen sich FBBE-Anbieter selbständig darum kümmern, sofern sie sich überhaupt damit befassen. Einige Anbieter verfolgen einen konsultativen oder partizipatorischen Ansatz, dies ist jedoch nicht gängige Praxis.

Einholen der Meinung der Eltern

- In **Chile** führt der Nationale Rat für Kindergärten (Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI,) Befragungen mit Eltern durch, um ihre Meinung zur Qualität der FBBE-Einrichtungen in Trägerschaft der JUNJI sowie der privaten, von der JUNJI finanzierten Kindergärten zu eruieren.
- In **Deutschland** wurde der Ausbau der FBBE-Angebote für 0- bis 2-jährige Kinder durch intensives Monitoring begleitet. Von 2009 bis 2013 musste das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend dem Bundestag einen jährlichen Fortschrittsbericht, den sogenannten *KiföG-Bericht*, vorlegen. Den Berichten liegen die Ergebnisse repräsentativer Elternbefragungen sowie die jährliche Datenerhebung der Kinder- und Jugendhilfestatistik zugrunde. In den Elternbefragungen werden die Eltern zu ihrem Bedarf an Kinderbetreuung, ihren Präferenzen, dem Zugang zu FBBE und ihrer Zufriedenheit mit den genutzten Leistungen befragt. Darüber hinaus werden Befragungen unter Tagespflegepersonen und Jugendämtern durchgeführt, um ein vollständigeres Bild von den Schwierigkeiten, den Strategien und der Qualität des Ausbaus der FBBE-Angebote zu erhalten.
- In **Bayern (Deutschland)** ist eine jährliche Befragung zur Zufriedenheit der Eltern durch die Anbieter von FBBE im Landesgesetz explizit vorgeschrieben. Allerdings erfolgt die Befragung eigenständig durch die jeweilige Einrichtung, und diese legt selbst fest, welche Aspekte sie bewerten möchte.

- In **Finnland** fand in den letzten Jahren zweimal eine Elternbefragung auf nationaler Ebene statt. Dabei fragte die Regierung die Eltern nach ihrer Sicht auf Themen wie die allgemeine Angebotsqualität, die Qualität der FBBE-Einrichtungen und die Qualität des Unterrichts. In den Gemeinden finden häufig unabhängige Elternbefragungen zu ähnlichen Themen statt. Diese werden von den Gemeinden eigenständig durchgeführt. Eine Verpflichtung durch die Regierung besteht nicht. Erstmals bezog die Regierung die Eltern in die Erarbeitung eines neuen FBBE-Gesetzes mit ein. In einer elektronischen Umfrage wurden insgesamt 11.266 Eltern zu Themen wie der Wichtigkeit von FBBE, Aktivitäten in der FBBE, der FBBE-Umgebung, der Elternbeteiligung, der Kooperation und der Erziehungspartnerschaft mit den Fachkräften befragt. Die Eltern wurden auch explizit gebeten, ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem von ihrem Kind besuchten FBBE-Angebot zu äußern.
- In **Frankreich** erstellt die staatliche Kasse für Familienleistungen (Caisse Nationale d'Allocations Familiales, CNAF) seit 2010 regelmäßig ein Barometer auf Grundlage von Befragungen mit Eltern zu ihrer Zufriedenheit mit den Krippen und Tagespflegepersonen. Daneben sind Elternvertreter auf Département-Ebene im Ausschuss für die frühe Kindheit des Conceil Général vertreten und können dort ihre Meinung einbringen. Bei den *écoles maternelles* (Vorschulen) gibt es keine systematischen Elternbefragungen. Eltern können jedoch Vertretungspersonen wählen, die bei dem dreimal jährlich stattfindenden Schulrat ihre Meinung zur Angebotsqualität vorbringen. Bei Unzufriedenheit können sie zudem eine Schulinspektion verlangen. Die Elternvertreter werden regelmäßig bei den Gemeindebehörden empfangen und im Rahmen von Inspektionen von der nationalen Schulaufsichtsbehörde befragt.
- In **Norwegen** werden auf nationaler Ebene keine systematischen Elternbefragungen durchgeführt, 2016 wird jedoch eine Elternbefragung zur Zufriedenheit eingeführt. Darüber hinaus führen viele Gemeinden und Kindergärten eigene Befragungen durch. Im Rahmen dieser Befragungen werden üblicherweise die folgenden Aspekte untersucht: Gesamtzufriedenheit mit der Angebotsqualität, Qualität des Innen- und Außenbereichs, Qualität der physischen Umwelt, Qualität von Anleitung/Unterricht/Betreuung durch die Fachkräfte, Kontakt/Weitergabe von Informationen durch die Fachkräfte bzw. die Leitung an die Eltern, Möglichkeit der Elternbeteiligung, Öffnungszeiten sowie Erfahrungen und Lernfortschritte der Kinder.
- In **Schweden** führt die staatliche Bildungsbehörde (Skolverket) landesweite Befragungen zur Zufriedenheit der Eltern mit der vorschulischen Bildung durch (zuletzt 2013). Abgefragt werden dabei Themen wie die Gesamtzufriedenheit mit der Angebotsqualität, Qualität von Anleitung/Unterricht/Betreuung durch die Fachkräfte, Kontakt/Weitergabe von Informationen durch die Fachkräfte bzw. die Leitung an die

Eltern, Möglichkeiten der Elternbeteiligung, Öffnungszeiten sowie Erfahrungen und Lernfortschritte der Kinder.

Erfassung der Sicht der Kinder

- In der **Flämischen Gemeinschaft in Belgien** wird die Meinung der Kinder sowohl in der Kindertagespflege als auch in FBBE-Einrichtungen erfasst, wenngleich dazu keine Verpflichtung besteht. Für die Anbieter von Kindertagespflege und FBBE-Einrichtungen wurden Instrumente entwickelt, mit denen sich feststellen lässt, wie Kinder die Angebote erleben. Das *Self-Assessment Instrument for Care Settings* (SiCs) fragt zunächst das Wohlbefinden und die Beteiligung ab und hilft bei der Ermittlung von Umgebungsfaktoren, die Einfluss darauf haben. *MyProfile* – ursprünglich unter dem Namen *ZiKo-Vo* für Anbieter von Kindertagespflege entwickelt – unterstützt in der Kleinkindbetreuung tätige Fachkräfte unabhängig von der Art des Angebots beim Monitoring der kindlichen Entwicklung. Beide Instrumente helfen den Einrichtungen beim Monitoring jedes Kindes und bei der Anpassung ihres Ansatzes an die individuellen Bedürfnisse der Kinder. Daneben steht für Vorschulkinder (3- bis 5-Jährige) mit POMS, dem *Process-Oriented Monitoring System* ein umfassenderes Monitoringsystem zur Verfügung.
- In der **Tschechischen Republik** werden die Meinungen der Kinder in staatlichen Einrichtungen im Rahmen der externen Evaluation berücksichtigt, bei der das kindliche Wohlbefinden beurteilt wird. In den öffentlichen Inspektionsberichten ist immer ein darauf basierender Kommentar zur Atmosphäre in der Einrichtung enthalten. Auch intern können die Einrichtungen im Rahmen von Selbstbeurteilungen Untersuchungen zum Wohlbefinden und der Zufriedenheit der Kinder durchführen.
- **Finnland** bemüht sich darum, Kinder stärker am Qualitätsmonitoring zu beteiligen. So holte die Regierung im Rahmen der Ausarbeitung neuer gesetzlicher Regelungen für FBBE und Qualitätsmonitoring die Meinung von Kindern ein. Dazu wurden 48 Kinder befragt. Die Kinder machten Fotos und fertigten Zeichnungen an. Daneben führten sie mit den Fachkräften Gespräche darüber, was ihnen in der FBBE gefällt oder nicht gefällt und was sie ändern würden.
- In **Luxemburg** werden in FBBE-Programmen und der verpflichtenden Vorschule Beurteilungsberichte über den Lernprozess und die Entwicklung des Kindes erstellt. Die Einbeziehung der Kinder in ihren eigenen Lernprozess wird als wesentlich betrachtet. Folglich ergänzen viele Lehrkräfte die offiziellen Berichte um ein Portfolio, ein schriftliches Tagebuch über alle Erfolge des Kindes. Das Kind hat viele Möglichkeiten, sich zu dem Portfolio zu äußern.

Allgemeine Schwierigkeit 4: Beitrag des Monitorings zur Politikgestaltung

Die Entwicklung eines ausgewogenen, einheitlichen Monitoringsystems ist schon an sich eine komplizierte Angelegenheit und wird dadurch noch erschwert, dass Monitoringergebnisse konkrete Auswirkungen auf die Verbesserung der Angebotsqualität und der allgemeinen Leistung des FBBE-Systems haben sollen. Auch wenn in allen Ländern auf die eine oder andere Art Monitoring durchgeführt wird, sind diese nur in wenigen Fällen mit Mittelkürzung oder -aufstockung für Einrichtungen bzw. Änderungen bei der Höhe des Gehalts der Fachkräfte verbunden. Viele Staaten geben an, dass Monitoringergebnisse dennoch Einfluss auf die Politikgestaltung haben und die Qualität der FBBE erhöhen.

Als schwierig bei der Verhängung von Konsequenzen oder Sanktionen erweisen sich oft Probleme mit der Durchsetzung, die durch den gesetzlichen Rahmen bedingt sind. Beispielsweise musste die Aufsichtsbehörde in Irland bis 2013 den Rechtsweg gehen, wenn sie eine Einrichtung schließen wollte. Es besteht das Risiko, dass die Zahl der FBBE-Plätze sinkt und Eltern, die keinen alternativen Anbieter finden können, dem Arbeitsmarkt fernbleiben. Zudem können finanzielle Sanktionen die Qualität des betreffenden Angebots weiter beeinträchtigen.

Datenerhebung als Informationsbasis für Strategien und Maßnahmen

- In **Australien** wird anerkannt, dass belastbare Daten als Grundlage für politische Entscheidungen benötigt werden, um sicherzustellen, dass öffentliche Investitionen in die FBBE dorthin fließen, wo sie gebraucht werden. Solche Daten werden unter anderem im *Australian Early Development Census* (AEDC) erhoben. Damit besteht die Möglichkeit, den Fortschritt der Kinder sichtbar zu machen, sachkundige Entscheidungen zu Strategien und Programmen zur Verbesserung der kindlichen Entwicklung zu treffen und die Evaluation langfristiger Strategien zu unterstützen. Die Zentralregierung sowie die Regierungen der Bundesstaaten und Territorien sind sich bewusst, dass die Gemeinden Informationen zur frühkindlichen Entwicklung benötigen, und unterstützen den AEDC als innovative nationale Maßnahme. Das australische *Early Development Instrument* (EDI), das zur Beurteilung der frühkindlichen Entwicklung eingesetzt wird, ist ein Maß für die Entwicklung der gesamten Kinderpopulation beim Schuleintritt. Anhand von Checklisten, die von den Lehrkräften auf der Basis ihrer Kenntnis und ihrer Beobachtungen der Kinder in der Klasse ausgefüllt werden, sowie anhand demografischer Informationen werden mit dem EDI die folgenden fünf Bereiche der frühkindlichen Entwicklung beurteilt: *i*) körperliche Gesundheit und Wohlbefinden, *ii*) Sozialkompetenz, *iii*) emotionale Reife, *iv*) Sprach- und kognitive Fähigkeiten (schulische Angebote) sowie *v*) Kommunikationsfähigkeit und Allgemeinwissen. Die Regierungen aller Verwaltungsebenen und Gemeindeorganisationen nutzen diese Daten seit der ersten nationalen Erhebung im Jahr 2009 als Informationsbasis für die FBBE-Politik und -Praxis.

- In **Deutschland** werden Daten zur FBBE jährlich in der Kinder- und Jugendhilfestatistik zusammengestellt. Diese Statistik enthält Informationen zu einigen Aspekten der Strukturqualität, zum Beispiel der Qualifikation der Fachkräfte, der Anzahl der Fachkräfte pro Gruppe/Anzahl an Kindern oder der Gruppengröße, aber auch zu anderen quantitativen Entwicklungen im FBBE-Sektor, beispielsweise zur Kapazität. Das Monitoring des FBBE-Sektors mit der Kinder- und Jugendhilfestatistik rückte die erheblichen Unterschiede ins Bewusstsein, die zwischen Ost- und Westdeutschland, zwischen den Bundesländern und Regionen in Hinblick auf Qualitätsaspekte bestehen (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel). Dadurch wurde eine Debatte über die Notwendigkeit von Qualitätsvorschriften auf Bundesebene (und eventuell eines nationalen Qualitätsleitrahmens) ausgelöst. Neben zentralen Qualitätsparametern (wie Fachkraft-Kind-Schlüssel) kann ein nationaler Leitrahmen auch Bestimmungen für die systematische Erhebung von Daten zu Qualitätsaspekten in FBBE-Angeboten enthalten. Gleichzeitig führte das gestiegene Interesse an Qualität in der FBBE zu einer fortlaufenden Differenzierung und Verfeinerung der statistischen Indikatoren. In jüngster Zeit rückte in diesem Zusammenhang das Management der FBBE in den Fokus.
- In **Frankreich** führt das Sozialministerium für den Bereich der FBBE regelmäßig Befragungen zu den Fachkräften in Krippen und den Kindertagespflegepersonen sowie zu den Räumlichkeiten durch, die den Anbietern zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt werden. Alle paar Jahre finden zudem Elternbefragungen statt (zuletzt in den Jahren 2002, 2007 und 2014). Auf Grundlage dieser Befragungen werden eingehende Studien durchgeführt. Das Bildungsministerium informiert regelmäßig über die FBBE-Daten und gibt ausführliche Mitteilungen beispielsweise zu den Anmeldequoten zu FBBE-Angeboten für Unter-Dreijährige und zur Entwicklung am Ende der Vorschule/des Kindergartens heraus. Diese Informationen und Daten dienen der Information der Eltern, der FBBE-Akteure und der Politik über die jüngsten Entwicklungen im FBBE-Sektor.
- **Norwegen** nutzt nationale und kommunale Monitoringdaten zu FBBE-Fachkräften und dem Arbeitskräfteangebot als Grundlage für die Politikgestaltung und die Bewältigung auftretender Probleme, zum Beispiel die Erarbeitung einer Strategie zur Verbesserung der Qualifikationen und zur verstärkten Einstellung von FBBE-Fachkräften.
- In **Schweden** ist die staatliche Bildungsbehörde (Skolverket) für statistische Angaben zum Vorschulsystem zuständig. Jedes Jahr erhebt die Behörde Daten zu Kindern, Fachkräften und Kosten. Damit will die Behörde einen Überblick über die FBBE-Angebote geben und, wo nötig, auf nationaler und lokaler Ebene Aktionspläne

ne aufstellen. Beispielsweise wurden die auf nationaler und kommunaler Ebene erhobenen Daten zu FBBE-Fachkräften und dem Arbeitskräfteangebot zur Lösung von Problemen des Sektors, wie dem Bedarf an weiteren Vorschullehrkräften, genutzt. Seitdem wurde die Kapazität zur Ausbildung von Vorschullehrkräften an den Hochschulen erhöht. Nach einer nationalen Evaluation der schwedischen Vorschulen durch das Skolverket im Jahr 2008 wurde der Lehrplan bis 2010 überarbeitet und neue, klarere Ziele für die kindliche Entwicklung im Bereich der Sprache und Mathematik sowie in Naturwissenschaften und Technik aufgenommen. Zudem zeigte 2012 ein Qualitätsaudit der Schulaufsichtsbehörde (Skolinspektionen), dass zur Verbesserung der Kenntnisse der Fachkräfte noch Weiterbildungsbedarf besteht. Im Rahmen des Programms *Boost for Preschool 2012-2014* erhielten Fachkräfte Fortbildungen zu den Fachbereichen, in denen die Lehrpläne klarer formuliert und gestärkt wurden, insbesondere zur Entwicklung der Kinder im Bereich der Sprache und Mathematik, in Naturwissenschaften und Technik, zur Förderung der Muttersprachen und der Interkulturalität sowie zur Verlaufskontrolle und Evaluation.

- In der **Tschechischen Republik** wird anhand der bei Inspektionen in Kindertagesstätten gesammelten Informationen zur Qualität ein nationaler Bericht erstellt. Dieser dient der Politik als Grundlage für die nationale Bildungspolitik.

Weiterbildungsangebote für leistungsschwächere Einrichtungen und Fachkräfte

- In **Chile** werden FBBE-Fachkräfte mit verschiedenen Monitoringmethoden evaluiert, und anhand der Ergebnisse wird für jede Lehrkraft eine Gesamtbewertung vorgenommen. Je nachdem, wie diese Bewertung ausfällt, können Fachkräfte zur Teilnahme an einer Weiterbildung verpflichtet oder in extremen Fällen entlassen werden oder andererseits die Gelegenheit erhalten, eine Prüfung zu absolvieren und je nach Ergebnis ein höheres Gehalt zu erhalten.
- In der **Tschechischen Republik** ist laut Bildungsgesetz in Zusammenhang mit internen Beurteilungen die Leitung der Vorschuleinrichtung für die Qualität der Bildung verantwortlich. Auf der Grundlage von Selbstevaluationen ergreifen die Schulleiterinnen/Schulleiter Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität und besprechen mit allen Lehrkräften ihrer Einrichtung mögliche Strategien. Bei externen Beurteilungen erstellt die tschechische Schulaufsichtsbehörde einen Inspektionsbericht. Wenn in dem Bericht Qualitätsmängel festgestellt werden, müssen die Schulen innerhalb einer von der Schulaufsichtsbehörde festgelegten Zeit entsprechende Abhilfemaßnahmen ergreifen, also beispielsweise den Lehrkräften Weiterbildungen anbieten. Schulen, an denen Probleme festgestellt wurden, werden von den Inspektorinnen/Inspektoren genau beobachtet und es werden Folgeinspektionen durchgeführt.

Wenn keine Maßnahmen ergriffen wurden, können die Einrichtungsleiterinnen und -leiter mit Geldbußen belegt oder unter Umständen ihres Amtes enthoben werden.

- In **Frankreich** finden in den *écoles maternelles* (Vorschulen) Inspektionen statt, bei denen die Leistungen der einzelnen Lehrkräfte überprüft werden. Nach ungefähr zweistündiger direkter Beobachtung wird das beobachtete Verhalten in einem Gespräch mit der Lehrkraft analysiert. Auch die fachliche Qualifikation der Lehrkraft wird evaluiert und Verbesserungsvorschläge sowie mögliche alternative pädagogische Methoden werden besprochen. Auch Empfehlungen für Fort- und Weiterbildungen werden ausgesprochen. Auf Grundlage dieses Verfahrens erstellt die Bezirksinspektorin/der Bezirksinspektor einen Bericht für die lokale Bildungsbehörde (den Arbeitgeber), die eine Punktbewertung vornimmt und Vorschläge zu Weiterbildungen und Empfehlungen für die Lehrkraft vorbringt.
- Wenn in **Deutschland** Monitoring von Einrichtungen durchgeführt wird, dienen die Ergebnisse den Trägern und FBBE-Fachkräften häufig dazu, Verbesserungspotenzial zu erkennen und geeignete Strategien, Ziele und Weiterbildungserfordernisse zu vereinbaren.
- In **Irland** nehmen Fachkräfte an Einrichtungen, in denen das Qualitätssicherungsprogramm *Stolta* umgesetzt wurde, zunächst eine Beurteilung des Istzustands der Qualität ihrer Arbeit vor und planen davon ausgehend Verbesserungen. Anschließend müssen sie mittels eines Portfolios nachweisen, wie die Qualität der Arbeit verbessert wurde.
- In **Korea** erhalten Lehrkräfte, die bei der *Appraisal for Kindergarten Teacher Professional Development* herausragend abschneiden, zusätzliche Gelder für ihre eigene Weiterentwicklung, die sie für ein Sabbatjahr oder zur Finanzierung von Weiterbildungen verwenden können.

Schwierigkeiten beim Monitoring der Angebotsqualität

Die Staaten und Regionalverwaltungen stoßen beim Monitoring der Angebotsqualität auf verschiedene Probleme. Erstens ist die Entscheidung darüber, welche Aspekte als Teil der Angebotsqualität zu prüfen sind, nicht einfach. Zweitens ist es nicht leicht, die Monitoringverfahren und -methoden einheitlich umzusetzen. Schließlich ist es mit Aufwand verbunden, dafür zu sorgen, dass die Fachkräfte in vollem Umfang von den Qualitätsstandards Kenntnis haben.

Schwierigkeit 1 beim Monitoring der Angebotsqualität: Festlegung der beim Monitoring der Angebotsqualität berücksichtigten Aspekte

Das Monitoring der Angebotsqualität erfolgt anhand einiger miteinander in Wechselbeziehung stehender Indikatoren. Grundsätzlich lassen sich diese in die beiden Kategorien Prozessqualität und Strukturqualität unterteilen. Strukturqualität umfasst die übergeordneten Strukturen, die für die Gewährleistung der Qualität in FBBE-Programmen erforderlich sind, beispielsweise Leitung und Management sowie die physische Umgebung. Die Prozessqualität bezieht sich dagegen auf Elemente, die sich auf das Wesen der FBBE-Einrichtungen auswirken und unmittelbaren Einfluss auf die Qualität der tagtäglichen sozialen und entwicklungsbezogenen Erlebnisse des Kindes haben. Dazu gehören die Art der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, die pädagogische Betreuung und die Lernergebnisse in der FBBE.

Die Daten zur Qualität in der FBBE beziehen sich überwiegend auf die Strukturqualität, da die Merkmale der Strukturqualität oft als Eingangswerte verstanden werden, die sich leichter quantifizieren lassen. Im Gegensatz dazu erfordern Elemente der Prozessqualität in der Regel eine qualitative Bewertung und damit eine externe Evaluation oder eine systematische Selbstbeurteilung. Folglich geht das Monitoring der Prozessqualität tendenziell mit einem höheren Zeit- und Arbeitsaufwand einher.

Verknüpfung von Monitoring zu strukturellen Aspekten und Aspekten der Prozessqualität

- In **Deutschland** werden zum Monitoring der Qualität in der FBBE verschiedene Qualitätsstandards eingesetzt. Ein Beispiel ist die KES-R, die sieben Kategorien umfasst, zu denen Aspekte der Struktur- ebenso wie der Prozessqualität gehören. Die Prozessaspekte beinhalten: Raum und Ausstattung, individuell ausgerichtete Betreuung und Pflege der Kinder, kognitive und sprachliche Anregungen, Aktivitäten, Fachkraft-Kind- und Kind-Kind-Interaktion, Planung und Strukturierung der pädagogischen Arbeit und Kooperation zwischen dem FBBE-Anbieter und den Eltern.
- In den **Niederlanden** führt die kommunale Gesundheitsbehörde (*Gemeentelijke Gezondheidsdienst, GGD*) jährliche Inspektionen der FBBE-Anbieter durch. Die Inspektionen beinhalten das Monitoring von Elementen der Prozessqualität, beispielsweise der pädagogischen Arbeit. Nach der Inspektion wird ein Bericht veröffentlicht, in dem Beurteilungen der geprüften Elemente der Prozessqualität enthalten sind.
- In **Neuseeland** wird in dem Begutachtungsrahmen und den Indikatoren des Education Review Office (ERO) ein umfassender Blick auf die Qualität geworfen, einschließlich Führung und Verwaltung, Leitung, Curriculumgestaltung sowie -umsetzung und Unterrichtsprozesse. Bei der Evaluation lautet die zentrale Frage: Wie gut ist dieses Angebot geeignet, bei allen Kindern positive Lernergebnisse zu fördern? Dem aktuellen Stand der Forschung, Theorie und Praxis wird in einer um-

fangreichen Zusammenstellung von Evaluationsindikatoren Rechnung getragen. Diese Indikatoren, die auf nationaler Ebene bereitgestellt werden, umfassen Prozessqualitätsaspekte für externe und interne Begutachtungsprozesse. Für ihre Verwendung werden beträchtliche verfahrensbezogene Hilfestellungen gegeben. Darüber hinaus werden durch das ERO Aspekte in Zusammenhang mit der Einhaltung von Vorschriften geprüft.

- Inspektionen in der **Slowakischen Republik** befassen sich sowohl mit strukturellen als auch mit Prozesselementen, darunter den räumlichen, materiellen und technischen Voraussetzungen für die pädagogischen Aktivitäten sowie der Professionalität des Unterrichts. Daneben gehören zu den Inspektionen Beobachtungen und Unterrichtsbesuche, Fragebögen und Gespräche sowie die Teilnahme an Leitungssitzungen, sodass umfassende Möglichkeiten der Beobachtung und Berichterstattung zu den Prozessen bestehen.
- In **Slowenien** beinhaltet das Handbuch für die Qualität in Kindergärten diverse Fragebögen und Bewertungsskalen zur Beurteilung der Qualität in Kindergärten. In den Fragebögen und Bewertungsskalen sind Bereiche der Prozess- und Strukturqualität abgedeckt. Beispielsweise enthalten die Fragebögen für Eltern verschiedene Qualitätsaspekte, darunter Fragen zur Zufriedenheit der Eltern mit der Kommunikation seitens der FBBE-Anbieter.

Konsultation mit den Beteiligten

- In **Australien** wurde eine nationale Stakeholder Reference Group als zentrales Konsultationsforum während der Übergangsphase und Einführung der australischen *National Quality Agenda* (NQA) eingerichtet. Diese Referenzgruppe, die sich aus Dachorganisationen, Gewerkschaften, Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern, Aus- und Fortbildungseinrichtungen und Interessenvertretungen zusammensetzt, vertritt die Bereiche FBBE und Hortbetreuung einschließlich der Kinder im Schulalter. Der Council of Australian Governments forderte die Öffentlichkeit zur Stellungnahme zu einer Reihe von Optionen zur Qualitätsverbesserung in der FBBE auf. Die breite Öffentlichkeit wurde aufgerufen, zu verschiedenen vorgeschlagenen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung, darunter Änderungen an den regulatorischen Vorgaben, Stellung zu nehmen und ihre Meinung zu äußern.

Schwierigkeit 2 beim Monitoring der Angebotsqualität: Einheitliche Umsetzung der Monitoringverfahren und -methoden

Die Prüfung der Angebotsqualität erfolgt oft über externe Evaluationen wie Inspektionen oder Elternbefragungen. Da Inspektionen grundsätzlich subjektiv sind, ist es wichtig, dass die Inspektorinnen/Inspektoren eine einheitliche Auffassung davon haben, was Angebotsqualität ausmacht. In

einigen Ländern gibt es jedoch immer noch keinen standardisierten Qualitätsleitrahmen, auf den sich die Inspektorinnen/Inspektoren bei der Prüfung von FBBE-Einrichtungen stützen können. Zudem stehen nicht immer standardisierte Verfahren und Monitoringmethoden zur Verfügung. Die Beurteilungen der FBBE-Einrichtungen sind damit nicht unbedingt immer konsistent. Darüber hinaus können Fachkräfte bei Selbstbeurteilungen die Selbstevaluation auf unterschiedliche Weise durchführen, was zu uneinheitlichen internen Beurteilungsverfahren führt.

Vorbereitende Schulungen für externe Gutachter

- In **Schottland (Vereinigtes Königreich)** absolvieren Inspektorinnen und Inspektoren im Bildungssektor eine umfassende neunmonatige Schulung, bevor ihnen die Verantwortung für eine Inspektion übertragen wird. Auch im Betreuungssektor gibt es ein vorbereitendes Schulungsprogramm für Inspektorinnen und Inspektoren. Damit wird ein einheitlicher Schulungsstand aller Prüferinnen/Prüfer und Inspektorinnen/Inspektoren sichergestellt.
- In **Norwegen** sind Kindergarten-Erzieherinnen und -Erzieher für die interne Evaluation zuständig und werden darauf vorab in Schulungen vorbereitet.
- In **Australien** wurde ein formales Schulungsprogramm entwickelt, um die landesweite Konsistenz der Beurteilungen zu gewährleisten. Prüferin/Prüfer kann nur werden, wer eine spezielle Prüfung besteht, wofür ein hohes Maß an Präzision Voraussetzung ist.
- In **Chile** evaluieren externe Prüferinnen/Prüfer die FBBE-Einrichtungen entsprechend der für FBBE zuständigen Institution (z. B. JUNJI, Superintendencia, Agencia de la Calidad), für die sie arbeiten. So evaluieren JUNJI-Prüferinnen/Prüfer die JUNJI-Einrichtungen. Die Prüferinnen und Prüfer aller dieser Institutionen erhalten vorbereitende Schulungen.
- In **England (Vereinigtes Königreich)** müssen die Ofsted-Inspektorinnen und Inspektoren tiefes Wissen und Verständnis aller Aspekte des *Early Years Foundation Stage Statutory Framework* haben. Dazu gehören die Art und Weise, wie kleine Kinder lernen und sich entwickeln, sowie die Wichtigkeit sicherer emotionaler Bindungen für das kindliche Wohlbefinden. Alle Inspektorinnen/Inspektoren erhalten eine gründliche Schulung zur Inspektion der Angebotsqualität. Die Schulungen finden unter der Leitung erfahrener Inspektorinnen/Inspektoren und Beamtinnen/Beamter statt.

Berufsbegleitende Fortbildungen und innerbetriebliche Schulungen

- In **Neuseeland** kommen die vom Education Review Office (ERO) beschäftigten *review officers* (Prüfer) hauptsächlich aus dem Bildungssektor. Somit verfügen sie in der Regel über einen Hintergrund in Leitungs-/Führungs- und/oder Unterrichtsaufgaben in Schulen oder FBBE-Einrichtungen. Im Anschluss erhalten die Prüferinnen/Prüfer kontinuierliche berufsbegleitende Fortbildungen und innerbetriebliche Schulungen.
- Gemäß dem Schulgesetz der **Tschechischen Republik** kann jede Person, die über eine abgeschlossene Hochschulausbildung und mindestens fünf Jahre pädagogische oder pädagogisch-psychologische Erfahrung verfügt, Inspektorin/Inspektor werden. Nach Beginn ihrer Arbeit erhalten Inspektorinnen und Inspektoren berufsbegleitende/innerbetriebliche Schulungen, in denen ihnen der Umgang mit Beschwerden und Vorschlägen vermittelt wird, ihnen internationale Studien und Schlüsseldaten zum Bildungssektor der Tschechischen Republik vorgestellt werden und sie in dem komplexen Datenerfassungssystem der tschechischen Schulaufsichtsbehörde unterwiesen werden.
- Externe Prüferinnen/Prüfer in **Schweden** haben unterschiedliche Hintergründe, so beispielsweise eine Qualifikation als Erzieherin/Erzieher, Leitungserfahrung im vorschulischen Bereich oder einen Hochschulabschluss. Die Prüferinnen/Prüfer werden intern von erfahreneren Kolleginnen/Kollegen geschult und durch interne Seminare und Leitfäden ausgebildet und geschult.
- In **Luxemburg** erhalten alle Lehrkräfte innerbetriebliche Schulungen zur Erarbeitung von Schulentwicklungsplänen und zu regelmäßigen Evaluationen zu der Frage, ob die Ziele erreicht wurden.
- In **Mexiko** gibt es verschiedene FBBE-Institutionen, die jedoch alle auf die eine oder andere Art berufsbegleitende Fortbildungen für Prüferinnen/Prüfer anbieten, insbesondere in Einrichtungen des IMSS, wo interne Prüferinnen/Prüfer „Zonenkoordinatoren“ heißen. Sie erhalten kontinuierliche Weiterbildung durch regelmäßig stattfindende Kurse unter anderen in den Schulungszentren des IMSS, durch eine jährlich stattfindende nationale Veranstaltung und durch Videokonferenzen.

Spezielle Schulungen zur Umsetzung

- In der **Flämischen Gemeinschaft in Belgien** erhalten die Inspektorinnen und Inspektoren der Agentur Pflegeinspektion gründliche Schulungen in verschiedenen Bereichen, so auch im Bereich Monitoring. Inspektorinnen und Inspektoren werden mit dem Inhalt der Vorschriften vertraut gemacht und darin unterwiesen zu evaluieren,

ob die jeweilige Einrichtung die Vorschriften einhält. Inspektionsmethoden, Beobachtungstechniken und Kommunikationstechniken gehören zu den Schulungsthemen.

- In **Chile** vermitteln die FBBE-Institutionen ihren Gutachterinnen/Gutachtern Umsetzungs Kompetenzen, damit diese die Monitoringinstrumente zur Evaluation von FBBE-Angeboten korrekt anwenden können. Darüber hinaus führt die *Agencia de la Calidad* Schulungen zu Theorie und Fachwissen des Qualitätsmonitorings, Umsetzungs Kompetenzen und Interpretation der Monitoringergebnisse durch.

Verbindung interner und externer Evaluationen

- **Neuseeland** legt großen Wert auf die Verknüpfung interner und externer Verfahren zur Evaluation der Angebotsqualität, die als eng zusammenhängend und komplementär zueinander verstanden werden. Das externe Evaluationsverfahren des ERO ist abhängig von der Selbstevaluation einzelner Angebote und reagiert auf diese. Grundlage für den Ansatz des ERO sind Hinweise darauf, dass einerseits externe Evaluationen die Ergebnisse interner Prüfungen anregen, erweitern und validieren können und andererseits interne Evaluationen den Gegenstand externer Prüfungen vertiefen und wichtige Einblicke liefern können. Das ERO verwendet die externen Evaluationsverfahren dazu, die Kapazität der FBBE-Einrichtungen zur Durchführung interner Evaluationen (Selbstevaluationen) als Routinetätigkeit zu erhöhen, um Verantwortlichkeiten sichtbar zu machen und eine Qualitätsverbesserung zu erzielen. Damit wird die Absicht verfolgt, die Evaluation im weiteren Verlauf in der Alltagsarbeit der Führungs- und Fachkräfte zu verankern.

Schwierigkeit 3 beim Monitoring der Angebotsqualität: Sicherstellung, dass Fachkräfte über Qualitätsstandards informiert sind

Viele Staaten und Regionalverwaltungen berichten, dass FBBE-Fachkräfte über Änderungen bei den Qualitätsstandards oder Vorschriften oft nicht hinreichend informiert sind. Die Staaten bemühen sich um die laufende Bekanntmachung dieser Informationen, damit Fachkräfte über die Qualitätsstandards der FBBE-Einrichtungen, in denen sie arbeiten, stets auf dem Laufenden sind.

Bekanntmachung der Qualitätsstandards, die weithin überprüft werden

- In **Australien** sind alle wesentlichen Dokumente, einschließlich der Dokumentation von Bewertungen und Beurteilungen sowie der Vorschriften, auf der Website der Australian Children's Education and Care Quality Authority unter www.acecqa.gov.au einsehbar. Daneben wurden weitere Strategien zur Beteiligung und Information des Sektors über die neuen Standards eingesetzt, so beispielsweise öffentliche

Reden, Foren zur Öffentlichkeitsbeteiligung und gezielte Kommunikationsmaterialien.

- Die **Flämische Gemeinschaft in Belgien** hat mit dem Handbuch zur Qualitätssicherung ein schriftliches Dokument verfasst, in dem Mindeststandards festgelegt sind. Es enthält Angaben *i)* zur Qualitätssicherungsstrategie, einschließlich Auftrag, Vision, Zielsetzungen und Werten der Kinderbetreuungsstätte, *ii)* zu den Elementen des von der Kinderbetreuungsstätte zu entwickelnden, umzusetzenden und aufrechtzuerhaltenden Qualitätssystems, *iii)* darüber, wie die Qualitätsplanung der Kinderbetreuungsstätte organisiert ist, *iv)* wer für die Qualitätssicherungsstrategie verantwortlich ist und *v)* wie die Behörden die Einrichtung zur Verifizierung und Evaluation der Umsetzung der Vorschriften besuchen können. Für alle Anbieter von Kinderbetreuung mit mindestens 19 Plätzen wurde von der flämischen Regierung ein Qualitätssicherungshandbuch verpflichtend vorgeschrieben.
- **Korea** gibt jährlich ein *Childcare Guidebook* heraus, das an alle Kinderbetreuungseinrichtungen und Kindertagespflegeanbieter verschickt wird, damit Anbieter über Neuregelungen informiert sind. Über die Websites von landesweit 70 Kinderbetreuungs-Informationszentren werden ebenfalls Informationen zu politischen und gesetzlichen Neuerungen veröffentlicht. Für die Kindergärten stellen die Bildungsämter in 17 Provinzen und Städten sowie 177 Bezirksämter für Bildung landesweit ein Dokument mit detaillierten Angaben zu Änderungen bei den Vorschriften und Richtlinien in Papierform und auf ihrer Website bereit.

Schwierigkeiten beim Monitoring der Personalqualität

Beim Monitoring der Personalqualität treten typischerweise zwei Hauptprobleme auf: sicherzustellen, dass durch das Monitoring der Personalqualität Verbesserungen der FBBE-Qualität erreicht werden, und im Rahmen der Evaluation der Fachkräfte die Curriculum-Umsetzung zu prüfen.

Schwierigkeit 1 beim Monitoring der Personalqualität: Sicherstellung, dass durch Monitoring der Personalqualität Verbesserungen erreicht werden

Aus der Literatur geht hervor, dass ein effektives Mitarbeitermonitoring für die kontinuierliche Verbesserung des FBBE-Angebots wesentlich ist. Allerdings ist es nicht einfach zu messen, wie sich Monitoring der Personalqualität konkret auf die Verbesserung in anderen Bereichen, wie der Angebotsqualität, auswirkt, da sie eng miteinander zusammenhängen und verschiedene Elemente eine Rolle spielen. Die Qualität der Fachkräfte, und somit ihr Monitoring, ist dennoch wichtig. Zwar findet solches Monitoring in der Mehrheit der untersuchten Staaten/Regionalverwaltungen statt, aber nicht alle geben an, dass sie Monitoring durchführen, um die Qualität der FBBE zu

verbessern. Die Schwierigkeit besteht also darin, Ergebnisse des Monitorings der Personalqualität in Qualitätsverbesserungen zu übersetzen.

Maßnahmen zur Behebung von Mängeln

- In **Chile** werden alle Lehrkräfte alle vier Jahre durch ein Evaluationssystem mit dem Namen *Evaluación Docente* überprüft. Wenn das Ergebnis „durchschnittlich“ lautet, wird zwei Jahre später die nächste Evaluation durchgeführt. Wenn das Ergebnis „unzureichend“ lautet, findet die nächste Evaluation im darauffolgenden Jahr statt. Seit 2011 werden Lehrkräfte, die zweimal in Folge als „unzureichend“ bewertet werden, ihres Postens enthoben. Gemäß dem Gesetz von 2011 über Qualität und Gleichstellung in der Bildung dürfen Schulleiterinnen/-leiter Lehrkräfte, deren Beurteilung bei der letzten Evaluation „unzureichend“ war, entlassen, und zwar jedes Jahr bis zu 5 % der Gesamtzahl der Lehrkräfte. Somit können Evaluationen zu Verbesserungen der Mitarbeiterleistung und der Qualität führen.
- Wenn Inspektorinnen/Inspektoren in der **Slowakischen Republik** Probleme bei der Personalqualität feststellen, können privaten Anbietern die Mittel gekürzt werden. Wenn schwerwiegendere Probleme bei der Personalqualität ans Licht kommen, ist es möglich, die Lizenz des Anbieters nicht zu verlängern oder die Einrichtung sogar zu schließen. Damit wird sichergestellt, dass gut geführte Einrichtungen bestehen bleiben und die Beschäftigung guter Fachkräfte belohnt wird. Das Land hofft, dass dadurch letztlich eine höhere Qualität in der FBBE erreicht wird.
- In **Korea** erhalten Kinderbetreuungseinrichtungen, die alle geforderten Qualitätskriterien erfüllen, ein Akkreditierungssiegel. Bei unzureichender Personalqualität kann der Anbieter seine Akkreditierung verlieren, wodurch ein Anreiz zur Einhaltung der Standards besteht.
- In der **Französischen Gemeinschaft in Belgien** wurde durch das *Office de la Naissance et de l'Enfance* (Amt für Geburten und Kindheit) die spezielle Funktion der *conseillers pédagogiques* (pädagogische Beraterinnen/Berater) geschaffen. Ihre Aufgabe besteht in der Aufsicht und Unterstützung der Fachkräfte bei der Reflexion ihrer Praktiken auf Grundlage der Inspektionsergebnisse in den Vorschulen. Durch die regelmäßige Bereitstellung von Informationen für die Betreuungskräfte und die Beantwortung ihrer Fragen soll dazu beigetragen werden, dass die Fachkräfte ihre Arbeitspraktiken verbessern und damit die Angebotsqualität insgesamt steigt.
- In den **skandinavischen Ländern** arbeiten pädagogische Beraterinnen/Berater auf kommunaler Ebene flächendeckend an der Verbesserung der pädagogischen Qualität aller Angebote, indem sie aktuelle Informationen zu neuen pädagogischen Ansätzen

bereitstellen und die Organisationen bei internen Verfahren der Qualitätsverbesserung wie Teamevaluation und Dokumentation unterstützen.

Ermittlung von Fort- und Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte

- In **Chile** werden die Einrichtungsleitungen vom Bildungsministerium zur Überprüfung der fachlichen Leistung der Erzieherinnen und Erzieher und zum Einreichen ihrer Berichte aufgefordert. Daneben lässt das Ministerium die Leistung einzelner Fachkräfte durch außenstehende Erzieherinnen/Erzieher einer gleichartigen Einrichtung evaluieren. Diese externen Prüferinnen/Prüfer sind Lehrkräfte, die auf der gleichen pädagogischen Ebene im gleichen Bildungsbereich wie die/der zu Beurteilende arbeiten und vom Bildungsministerium geschult und akkreditiert werden. Die Überprüfung der fachlichen Leistung der Fachkraft erfolgt anhand eines strukturierten Fragebogens, der diverse Bereiche zu ihrer fachlichen Tätigkeit (und pädagogischen Ausrichtung) abdeckt. Zu jeder Frage müssen die Leitung der Einrichtung und die/der externe Prüferin/Prüfer die Leistung der Lehrkraft anhand einer vierstufigen Skala bewerten. Der Bericht umfasst fünf Teile: *i*) grundlegende Angaben zur Lehrkraft und zu den Prüferinnen/Prüfern; *ii*) Bewertungen der Prüferinnen/Prüfer zu verschiedenen Bereichen und Kriterien (13 Fragen); *iii*) Angaben zu früheren Leistungen der Lehrkraft (ob die Lehrkraft bereits vorher evaluiert wurde, von der Prüferin/vom Prüfer im Zuge der vorherigen Evaluation ergriffene Maßnahmen, Vergleich der aktuellen mit der früheren Leistung); *iv*) Kontextinformationen und *v*) eine qualitative Bewertung der Stärken und Schwächen der Lehrkraft. Die im Referenzbericht enthaltenen Informationen dienen auch als Grundlage für schriftliches Feedback an die Erzieherinnen und Erzieher bei Abschluss des Evaluationsprozesses.
- In **Frankreich** übernehmen die Inspektorinnen/Inspektoren die Rolle eines Aus- und Weiterbildungsberaters. Ein wesentlicher Teil ihrer Inspektionen in *écoles maternelles* (Vorschulen) besteht darin, die Leistung der einzelnen Lehrkräfte zu evaluieren. Nach ungefähr zweistündiger direkter Beobachtung im Klassenzimmer wird das beobachtete Verhalten in einem anschließenden Gespräch mit der Lehrkraft analysiert. Auf Grundlage der Beobachtungen und Gespräche mit der Lehrkraft gibt die Inspektorin/der Inspektor Ratschläge zu Bereichen mit Weiterbildungsbedarf oder dazu, inwieweit es für eine Lehrkraft sinnvoll wäre, bei einer Kollegin/einem Kollegen zu hospitieren.
- In **Deutschland** nutzen die FBBE-Anbieter die Monitoringergebnisse zur Ermittlung von Bereichen, in denen die Fachkräfte sich verbessern müssen, und der anschließenden Vereinbarung von Strategien, Zielen und Fortbildungsbedarf mit der jeweiligen Fachkraft.

Schwierigkeit 2 beim Monitoring der Qualität der Fachkräfte: Monitoring der Curriculum-Umsetzung

Das Monitoring der Curriculum-Umsetzung birgt mehrere Schwierigkeiten. Zunächst ist Monitoring in einigen Staaten und Regionen schwierig, weil das Curriculum nicht verpflichtend ist oder weil kein systematischer Rahmenplan besteht. In Deutschland beispielsweise werden die Curricula in den meisten Bundesländern als Richtlinien verstanden; nur in Bayern, Berlin, Sachsen und Thüringen besteht für FBBE-Einrichtungen eine gesetzliche Verpflichtung, die wesentlichen Ziele, Grundsätze und Lernbereiche in die eigenen einrichtungsspezifischen Programme aufzunehmen.

Zudem verabschieden die Staaten und Regionalverwaltungen zwar diverse Monitoringinstrumente zur Messung der Qualität in FBBE-Einrichtungen, aber nur wenige davon konzentrieren sich speziell auf das Monitoring der Curriculum-Umsetzung oder sind dafür ausgelegt. Überdies wird diese Art des Monitorings bisweilen als passive Handlung betrachtet, weil aus den Ergebnissen nicht unbedingt Verbesserungen folgen. Alternativen zum Monitoring, beispielsweise die Unterstützung der Fachkräfte bei der Umsetzung des Curriculums, werden eher als zielführend angesehen, die zu sichtbaren Verbesserungen der FBBE-Qualität führen. Die praktische Arbeit der Fachkräfte so auf das Curriculum auszurichten, dass dies effektiv umgesetzt werden kann, ist allerdings ebenfalls eine Herausforderung.

Unterstützung der Fachkräfte bei der Umsetzung des Curriculums

- In der **Flämischen Gemeinschaft in Belgien** erhalten Erzieherinnen/Erzieher in Vorschulen bei der Curriculums-Umsetzung Unterstützung durch den pädagogischen Begleitdienst (Pedagogisch Begeleidingsdienst).
- In der **Französischen Gemeinschaft in Belgien** arbeiten in *crèches* und Betreuungseinrichtungen pädagogische Beratungskräfte und FBBE-Koordinatorinnen/Koordinatoren zusammen und mit den Einrichtungsleitungen und Fachkräften gemeinsam an der Verbesserung der Curriculum-Umsetzung. In den *écoles maternelles* arbeiten pädagogische Beraterinnen und Berater in ähnlicher Weise.
- In **Deutschland** setzen die Länder zur Unterstützung der Fachkräfte bei der Umsetzung des Curriculums verschiedene Strategien ein. Dazu gehören verpflichtende Schulungen der Fachkräfte, zusätzliche Ausbildung in Curriculum-Bereichen, Bereitstellung kostenloser Handbücher, Leitfäden und Online-Materialien für FBBE-Einrichtungen sowie Unterstützung durch Fachberaterinnen und Fachberater. Als effektiv erwies sich auch die Strategie, FBBE-Fachkräfte über Arbeitsgruppen und Feedbackschleifen in die Erarbeitung des Curriculums einzubeziehen. Daneben werden die FBBE-Einrichtungen bisweilen dazu ermuntert, sich gegenseitig mit fachlichem Rat aktiv zu unterstützen. FBBE-Einrichtungen, die als Peer-Berater fungieren,

heißen Konsultationskitas. Dabei handelt es sich um Einrichtungen, die in Hinblick auf bestimmte Curriculum-Bereiche vorbildhaft sind.

- Der National Council for Curriculum and Assessment in **Irland** hat gemeinsam mit einer kleinen Zahl von FBBE-Anbietern ein Curriculum-Toolkit mit dem Namen *Aistear in Action* für den Einsatz in FBBE-Einrichtungen erarbeitet.
- In **Portugal** erstellt das Ministerium für Bildung und Wissenschaft für Erzieherinnen und Erzieher im Vorschulbereich Leitfäden zur Curriculum-Umsetzung, zudem stehen FBBE-Fachkräften Weiterbildungsangebote zur Verfügung.
- In **Slowenien** werden für Vorschullehrkräfte verschiedene berufsbegleitende Fortbildungen zur Curriculum-Umsetzung angeboten. Dazu gehören Seminare, also kürzere oder längere Fortbildungseinheiten zur Vermittlung neuer Kompetenzen und zur Auffrischung des Wissens, Fachtagungen mit Schwerpunkt auf den konkreten Bedürfnissen des Anbieters und Praxiserfahrung sowie Studiengruppen, kompaktere berufsbegleitende Fortbildungen mit Schwerpunkt auf Erfahrungsaustausch und der Einführung in die jüngsten Änderungen und Neuerungen beim Curriculum, die sich an praktizierende Fachkräfte richten.
- In **Schweden** wurde mit der berufsbegleitenden Fortbildungsinitiative *Boost for Preschool* (2009-2011 und 2012-2014) das Ziel verfolgt, die didaktischen Kompetenzen von Fachkräften im Vorschulbereich zu verbessern. Aufgrund der Revision des Curriculums, in das klarere Ziele und Richtlinien aufgenommen wurden, bestand für die Erzieherinnen und Erzieher Fortbildungsbedarf zu den Änderungen in Theorie und Praxis. Im Rahmen der Initiative wurden den Leitungen, Lehrkräften und sonstigen Fachkräften im Vorschulbereich berufliche Weiterbildungen zu den im Curriculum aufgeführten Bereichen angeboten, besonders zur Entwicklung von sprachlichen und mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fähigkeiten von Kindern sowie zur Fortschrittskontrolle und Evaluation.

Entwicklung eines ausdrücklich mit dem Curriculum verknüpften Monitoringinstruments

- In **Irland** bietet das Qualitätssicherungsprogramm *Síolta* ein standardisiertes Verfahren für die Durchführung von Selbstbeurteilungen von FBBE-Einrichtungen. Eine *Síolta*-Koordinatorin oder ein -Koordinator begleitet die Einrichtungen durch die einzelnen Programmschritte. Zunächst wird eine Beurteilung des Istzustands vorgenommen. Dies ist eine spezielle Methode der Selbstbeurteilung, bei der die FBBE-Fachkräfte ihre Arbeit anhand aller 75 Qualitätskomponenten des *Síolta*-Curriculumrahmens kritisch reflektieren. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Selbstbeurteilung erarbeiten die Fachkräfte der FBBE-Einrichtung einen konkreten Plan zur Qualitäts-

verbesserung, wobei sie jede Komponente und jeden Standard des Rahmenplans berücksichtigen. Anschließend stellen die Fachkräfte ein Portfolio zur Dokumentation der Qualität der Arbeit in der FBBE-Einrichtung zusammen, das anschließend eingereicht wird. Eine Gutachterin oder ein Gutachter bewertet dann dieses Portfolio, und seine Qualität fließt in die Gesamtbeurteilung mit ein, die auf dem Validierungszertifikat des Angebots aufgeführt ist.

- In **Neuseeland** sollen die Lehrkräfte im Rahmen von *Kei Tua o te Pae* („Bewertung für das Lernen“), effektive Beurteilungsmethoden entwickeln, die den Ansprüchen der Curriculum-Richtlinie für FBBE, *Te Whāriki*, entsprechen. Die nationale Regierung bietet FBBE-Fachkräften Schulungen zu dieser Beurteilungsmethode an. Das Curriculum wird auch in Hinblick darauf evaluiert, inwieweit es die frühkindliche Entwicklung durch Aktivitäten und soziale Beziehungen fördert. Kinder und Eltern können zu der Entscheidung beitragen, was in den Prozess der Bewertung des Programms und des Curriculums aufgenommen werden soll.

Schwierigkeiten beim Monitoring der kindlichen Lernfortschritte

Beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte gibt es zwei erhebliche Schwierigkeiten: *i*) die Frage, wie man sich ein richtiges und vollständiges Bild der kindlichen Entwicklung machen kann, und *ii*) die Wahrnehmung und Dokumentation der individuellen Entwicklung eines Kindes. Nachstehend sind einige Beispiele für einen möglichen Umgang mit diesen Schwierigkeiten aufgeführt.

Schwierigkeit 1 beim Monitoring der kindlichen Lernerfolge: Erlangung eines zutreffenden und vollständigen Bildes der Entwicklung eines Kindes

Auch wenn FBBE-Angebote für Lernerfolg und Entwicklung eines Kindes eine bedeutende Rolle spielen, darf man nicht vergessen, dass auch andere Kontextfaktoren dabei wichtig sind. Monitoring zur Entwicklung und zu den Lernfortschritten eines Kindes sind dennoch für FBBE-Fachkräfte ebenso wie für Eltern wesentlich, um Informationen und Wissen zu den Fähigkeiten und der Entwicklung eines Kindes zu erhalten. Ein weiteres Problem beim Monitoring der kindlichen Entwicklung liegt in der Schwierigkeit, den vollen Umfang der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes in einer einzigen Momentaufnahme zu erfassen. Ein einziger Augenblick kann keine valide Prognose zum aktuellen Lernbedarf eines Kindes liefern. Deshalb wird empfohlen, dass FBBE-Fachkräfte die Entwicklung und die Lernfortschritte der Kinder kontinuierlich beurteilen und dabei verschiedene Methoden und Informationsquellen nutzen. Das Monitoring der kindlichen Entwicklung ist eine zeitaufwändige, komplexe Aufgabe, die auch für die Kinder belastend sein kann.

Verwendung verschiedener Instrumente

- In **Deutschland** wird der sprachlichen Entwicklung bei den kindlichen Lernerfolgen besondere Bedeutung beigemessen, da Deutschkenntnisse als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbeginn betrachtet werden. Aufgrund der wachsenden Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erlernen müssen, wurden in der Mehrheit der 16 Bundesländer Sprachtests eingeführt. Dabei kommen insgesamt 17 standardisierte und nichtstandardisierte Instrumente (Beobachtungsinstrumente, Screenings, Tests) zum Einsatz, mit denen verschiedene Aspekte von Sprache betrachtet werden. Daneben sind in den FBBE-Einrichtungen verschiedene Entwicklungsbereiche Gegenstand kontinuierlichen Monitorings, so beispielsweise die soziale, emotionale, kognitive und motorische Entwicklung. In den FBBE-Curricula der 16 Bundesländer wird viel Gewicht auf die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte gelegt. Auf Ebene der Einrichtungen werden verschiedene Methoden eingesetzt, wobei Lerngeschichten weit verbreitet sind. Lerngeschichten integrieren die Lerndispositionen in eine Rahmengeschichte und schließen eine Analyse des Lernens mit ein.
- In **Mexiko** kommen beim Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte verschiedene Monitoringinstrumente zum Einsatz. Anhand des *Ages and Stages Questionnaire* werden fünf verschiedene Entwicklungsbereiche evaluiert: Kommunikation, grob- und feinmotorische Fähigkeiten, Problemlösungskompetenz sowie soziale und persönliche Entwicklung. Das Instrument wird vom Zentrum für wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Lehre (Centro de Investigación y Docencia Económicas) eingesetzt. Daneben kommt eine mexikanische Fassung des *Early Development Instrument* (EDI), die *Prueba Evaluación del Desarrollo Infantil*, zum Einsatz. Dieses Screeninginstrument wurde in Mexiko für die Früherkennung neurologischer Entwicklungsstörungen bei Kindern unter fünf Jahren entwickelt und zugelassen und wird vom Gesundheitsministerium verwaltet. Für Kinder, die die obligatorische Vorschule besuchen (3- bis 5-Jährige), werden jährlich drei Diagnosen (Screenings) erstellt. In vorschulischen CENDI-Einrichtungen (0- bis 3-Jährige) wird die Entwicklung der kindlichen Fähigkeiten von den Erzieherinnen und Erziehern sowie pädagogischen Assistentinnen und Assistenten anhand von Beobachtungen beurteilt. Zur Beurteilung der kindlichen Lernerfolge verfügen die Erzieherinnen/Erzieher und Assistentinnen/Assistenten über weiterentwickelte Checklisten.

Kontinuierliche Dokumentation der kindlichen Entwicklung

- In **Australien** wird von den Einrichtungen eine regelmäßige Dokumentation des Entwicklungsstands jedes Kindes erwartet. Diese Dokumentation wird anschließend im Beurteilungs- und Bewertungsverfahren geprüft.
- In der **Tschechischen Republik** werden Entwicklung und Lernfortschritte jedes Kindes kontinuierlich von der Lehrkraft mitverfolgt und evaluiert, da langfristige, systematische Monitorings und Evaluationen Lehrkräften dabei helfen, die Kinder im Einklang mit ihrer natürlichen Entwicklung anzuleiten. Die kontinuierliche Evaluation hilft dabei, potenzielle Probleme und Schwächen eines Kindes zu erkennen, und gegebenenfalls können Fachleute zur weiteren Entwicklung des Kindes konsultiert werden.
- In **England (Vereinigtes Königreich)** obliegt es den Erzieherinnen und Erziehern, die Fortschritte der Kinder zu überprüfen, wenn sie zwischen zwei und drei Jahre alt sind, und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine kurze schriftliche Zusammenfassung der Entwicklung ihres Kindes in den wichtigsten Bereichen zukommen zu lassen. Bei dieser Untersuchung müssen die Stärken des Kindes ebenso erfasst werden wie Bereiche, in denen die Fortschritte hinter den Erwartungen zurückbleiben. Wenn ein erheblicher Grund zur Sorge besteht oder sonderpädagogischer Förderbedarf oder eine Behinderung festgestellt werden, stellen die Fachkräfte einen zielgerichteten Plan zur Unterstützung des weiteren Lernens und der Entwicklung des betreffenden Kindes auf, wobei die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und weitere Fachleute (zum Beispiel die sonderpädagogische Koordinatorin/der sonderpädagogische Koordinator der Einrichtung oder medizinische Fachkräfte) gegebenenfalls mit einbezogen werden. Im letzten Trimester des Jahres, in dem das Kind fünf Jahre alt wird, muss das *Early Years Foundation Stage* (EYFS)-Profil für jedes Kind spätestens bis zum 30. Juni fertiggestellt sein. Das Profil vermittelt den Eltern und Erziehungsberechtigten, Betreuungspersonen und Lehrkräften ein abgerundetes Bild von dem Wissen, dem Verständnis und den Fähigkeiten des Kindes sowie von seinen Fortschritten im Vergleich mit den erwarteten Niveaus und seiner Schulreife. Das Profil muss die laufende Beobachtung ebenso wiedergeben wie alle relevanten, in der Einrichtung vorliegenden Aufzeichnungen, Gespräche mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie anderen Erwachsenen, von denen nach Ansicht der Lehrkräfte, Eltern oder Erziehungsberechtigten nützliche Informationen zu erwarten sind.
- In der **Französischen Gemeinschaft in Belgien** wird die Entwicklung von Kindern laufend evaluiert. Am Ende der *école maternelle* beurteilen die Lehrkräfte die Schul-

reife der Kinder anhand verschiedener Instrumente. Diese Instrumente sind jedoch nicht standardisiert.

- In **Norwegen** wird im Curriculum betont, dass die tägliche Interaktion im Kindergarten ein zentraler Faktor bei der Unterstützung der kindlichen Entwicklung und des kindlichen Lernens ist. Daher werden das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern fortlaufend beobachtet und beurteilt. Eine nationale Studie kam zu dem Ergebnis, dass 95 % der Kindergärten zu diesem Zweck Beobachtungen einsetzen. Zu den weiteren Methoden gehören „Praxisgeschichten“ und pädagogische Dokumentationen. Der Einsatz von Gesprächen mit den Kindern nimmt zu, 37 % verwenden diese Methode in kleinerem oder größerem Maße.
- In **Mexiko** ist in den Regularien des CONAFE festgeschrieben, dass Überprüfungen häufiger als einmal jährlich, während der je nach Angebotstyp festgelegten Zeiträume, durchgeführt werden sollten. In IMSS-Einrichtungen werden Evaluationen bei Eintritt der Kinder in die Kindertagesstätte, nach der Hälfte der Zeit in der Einrichtung und kurz vor ihrem Übergang in die nächste Stufe durchgeführt.
- In **Schweden** tragen die Vorschullehrkräfte die Verantwortung für die Lernerfolge und die Entwicklung der Kinder. Durch regelmäßige, systematische Dokumentation und Analyse wird evaluiert, wie die Vorschule einen Rahmen für die Entwicklung der Kinder entsprechend den curricularen Zielen und Absichten bietet. Vorschulen müssen die folgenden Aspekte dokumentieren, nachverfolgen und analysieren: Kommunikation und Interaktion mit und zwischen den Kindern, ihre Beteiligung und Einflussnahme, ob die Kinder die Vorschule als interessant und sinnvoll betrachten und Spaß daran haben, wie sich Wissen und Fähigkeiten des Kindes im Laufe der Zeit verändern, Beteiligung und Einflussnahme des Kindes bei der Dokumentation und Evaluation, wo und wie die Kinder Einfluss nehmen können und wie ihre Sichtweise, ihre Entdeckungen und Erkenntnisse, Fragen und Ideen genutzt werden, Einfluss der Eltern auf die Evaluationen, wo und wie sie Einfluss nehmen können und wie ihre Sichtweise genutzt werden kann.

Schwierigkeit 2 beim Monitoring der kindlichen Lernerfolge: Erkennen der individuellen Entwicklung von Kindern

Mit der Aufstockung staatlicher Investitionen in FBBE hat der Druck zugenommen, die Auswirkungen politischer Maßnahmen, also eine Verbesserung der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte, nachzuweisen. Daten zu den kindlichen Lernfortschritten werden nun in einigen Ländern verstärkt für politische Zwecke erhoben, in anderen mit Blick auf die Entwicklung und das Lernen der Kinder. Derartige Daten können von der Wissenschaft genutzt werden, um die Strate-

gien auf ihre Effektivität und Effizienz hin zu analysieren und zur allgemeinen Wissensgrundlage beizutragen.

Anpassung des Monitorings an das einzelne Kind

- In der **Tschechischen Republik** geht es bei Evaluationen der Bildungsergebnisse nicht um die Kinder und ihre Leistung im Vergleich mit einem vorgegebenen Standard oder mit anderen Kindern. Stattdessen soll die Vorschullehrkraft im Zuge der Individualisierung der Bildung die Entwicklung und die Lernfortschritte jedes einzelnen Kindes betrachten und wichtige Informationen zu jedem Kind dokumentieren. Das Ziel besteht darin, etwas über das Kind zu erfahren, es zu verstehen und seine individuellen Grenzen und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Dieses Monitoring und Evaluieren soll auf eine im konkreten Fall sinnvolle und zielführende Weise erfolgen. Idealerweise wählt die Lehrkraft beim Monitoring und der Evaluation einzelner Kinder verschiedene Methoden, die ihrem jeweiligen Lernbedarf entsprechen.
- In FBBE-Einrichtungen in **Finnland** wird die Entwicklung der Kinder in allen Altersstufen erfasst. Zu den dabei berücksichtigten Entwicklungsbereichen gehören die sprachlichen, sozialen, emotionalen, kognitiven, physischen und psychischen Fähigkeiten des Kindes. Beobachtungen machen im aktuellen Curriculum für FBBE und Vorschulbildung ein zentrales Element aus. In der Regel werden sie im individuellen FBBE-Plan jedes Kindes dokumentiert. Für jedes Kind wird bei Eintritt in die Einrichtung von den Fachkräften und den Eltern des Kindes ein individueller FBBE-Plan besprochen und festgelegt, in dem die Persönlichkeit des Kindes und die Sicht der Eltern auf Bildung und Betreuung berücksichtigt werden. Dadurch werden die Fachkräfte in die Lage versetzt, bewusst zu handeln und sich über die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Klaren zu sein. Von den Fachkräften wird erwartet, dass sie die Entwicklung des Kindes systematisch beobachten und ihre Beobachtungen bei der Planung von Aktivitäten und dem individuellen Plan des Kindes berücksichtigen. Die Umsetzung des Plans wird regelmäßig von den Fachkräften, auch in Absprache mit den Eltern, geprüft und beurteilt.

Verwendung entwicklungsgerechter Instrumente

- In vorschulischen Einrichtungen in **Kasachstan** erfolgt das Monitoring der Entwicklung und Leistung der Kinder unter Zugrundelegung von Kompetenzen, die dem Alter der Kinder und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen. Zu den kognitiven Kompetenzen Ein- und Zweijähriger gehören beispielsweise die Unterscheidung zwischen Primärfarben, Form, Größe und Textur von Gegenständen. Von Drei- bis Fünfjährigen wird erwartet, dass sie Eigenschaften von und Unterschiede zwischen Gegenständen anhand taktiler, auditiver und olfaktorischer Sinneswahrnehmungen

beschreiben können. Soziale, kreative und Sprachkompetenzen werden beim Monitoring ebenfalls berücksichtigt.

- In **Mexiko** hat der CONAFE ein Instrument zum Screening von Kompetenzen entwickelt, mit dem sich die Merkmale der Entwicklung eines Kindes für jede Altersstufe zwischen der Geburt und dem vierten Lebensjahr erkennen und verstehen lassen. Das Instrument ist für den Einsatz in verschiedenen Entwicklungsbereichen, beispielsweise der physischen, kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung, ausgelegt.

Erkenntnisse aus dem Qualitätsmonitoring

Viele Staaten und Regionen fragen sich: Gibt es etwas, das wir von den anderen lernen können? Die Teilnehmer der OECD-Studie zum Qualitätsmonitoring wurden um Angaben dazu gebeten, welche Erkenntnisse sie daraus gewonnen haben. Neun der zahlreichen Erkenntnisse wurden mehrfach genannt:

1. Ausgewogenheit in der Zielsetzung des Monitorings
2. Hervorheben bewährter Verfahren, um das Verständnis dafür zu verbessern, was Qualität ausmacht
3. Entwicklung eines kohärenten Monitoringrahmens für verschiedene Angebotstypen
4. Abwägen möglicher Vor- und Nachteile der Übertragung der Zuständigkeit für das Qualitätsmonitoring an die kommunalen Behörden
5. Gestaltung eines Monitoringsystems als Informationsgrundlage für die Politik und die breite Öffentlichkeit
6. Verknüpfung des Monitorings der Personalqualität mit beruflicher Weiterbildung
7. Anerkennung der Anforderungen, die Monitoring an Fachkräfte stellt
8. Wertschätzung der Meinungen von Fachkräften, Eltern und Kindern
9. Einsatz kontinuierlichen Monitorings für Lehr- und Lernstrategien, die die kindliche Entwicklung fördern.

Erkenntnis 1: Ausgewogenheit in der Zielsetzung des Monitorings

Mehrere Staaten merken an, dass es zwischen dem Monitoring aus Gründen der Verantwortlichkeit und dem Monitoring zu Entwicklungszwecken zu Spannungen kommen kann. Dies ist insbe-

sondere dann der Fall, wenn die Ergebnisse des Monitorings oder der Evaluation Konsequenzen für den Träger oder die einzelnen Fachkräfte nach sich ziehen. Die Staaten stellen fest, dass die Einbindung und Mitwirkung der Fachkräfte der Einrichtungen an der Evaluation die Wahrscheinlichkeit für Verbesserungen erhöht und den Widerstand gegen externe Gutachterinnen und Gutachter verringern kann. Im Hinblick auf die Verantwortlichkeiten kommt es jedoch zum Interessenskonflikt, wenn die Evaluation hauptsächlich vom Betreiber selbst durchgeführt wird. Deshalb wird die Notwendigkeit der Ausgewogenheit in der Zielsetzung des Monitorings genannt und hervorgehoben, dass die Ziele für alle am Monitoring Beteiligten oder davon Betroffenen klar und deutlich festgelegt sein müssen.

Erkenntnis 2: Sensibilisierung für und besseres Verständnis von Qualität durch das Hervorheben bewährter Verfahren

Finnland, Irland und Neuseeland berichten übereinstimmend, dass die Wahrnehmung von Qualität in der FBBE nicht einheitlich sei. Finnland merkt an, dass es dadurch schwierig sei, einheitliches Monitoring durchzuführen und Fachkräfte angemessen weiterzubilden. Irland weist darauf hin, dass Good Practice- Beispiele effektiver hervorgehoben werden müssen, um einheitliche Vorstellungen von Qualität zu gewährleisten. Die Inspektorinnen/Inspektoren und Einrichtungen müssen gut darüber informiert sein, was Qualität ausmacht, um die Einhaltung der Qualitätskriterien zu überprüfen. Auch Australien hebt diesen Punkt als wichtige Erkenntnis hervor.

Erkenntnis 3: Entwicklung eines kohärenten Monitoringrahmens für verschiedene Angebotstypen

In Deutschland als Föderalstaat gibt es kein übergeordnetes nationales System und folglich bestehen in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Qualitätsvorschriften. Da die regionalen Unterschiede in der Qualität der FBBE ein erhebliches Problem darstellen, wurde ein Dialog zwischen den beteiligten Akteuren auf Bundes-, Landes-, und Gemeindeebene ins Leben gerufen, um gemeinsame Qualitätsstandards zu erarbeiten.

In der Flämischen Gemeinschaft in Belgien gab es für den Kinderbetreuungssektor kein einheitliches Monitoringverfahren. Dies wurde als Schwäche erkannt, und in der Folge wurde im November 2013 das Projekt *Measuring and Monitoring Quality* (MeMoQ) ins Leben gerufen, das über einen Zeitraum von voraussichtlich drei Jahren laufen soll. In diesem Projekt wird unter anderem ein pädagogischer Rahmenplan entwickelt, der die wirtschaftlichen, pädagogischen und sozialen Ziele der Kinderbetreuung berücksichtigt. Er wird nicht die Form eines Handbuchs annehmen, sondern eine Vision darlegen, in der erläutert wird, was unter „pädagogischer Qualität“ zu verstehen ist, und das einige pädagogische Prinzipien aufführt und beschreibt, wie jedes Kind die Chance auf eine integrierte Entwicklung erhalten kann. Zur Messung der Qualität der Kinderbetreuung in Flandern und zur Dokumentation der landesweiten Qualität soll darüber hinaus ein wissenschaftliches Instrument entwickelt werden. So wird ein Monitoringinstrument entwickelt, das anschließend von der Agentur Pflegeinspektion in allen Einrichtungen eingesetzt werden soll. Die

vorherige Unterscheidung zwischen beispielsweise staatlichen und privaten Einrichtungen spielt dann für das Monitoring keine Rolle mehr. Daneben wird ein Instrument zur Selbstevaluation entwickelt, mit dem FBBE-Einrichtungen ihre Stärken und Schwächen selbst erkennen können.

In Kasachstan konnte die Qualität der staatlichen Anbieter über das Monitoring der Angebotsqualität durch die Gewährleistung von Mindeststandards und höher qualifiziertes Personal verbessert werden. Dies ist teilweise auf einen standardisierten nationalen Rahmenplan für Qualität und Bildungsangebote und auf ein effektives Feedbacksystem zwischen den zentralen Bildungs- und Qualitätsorganisationen einerseits und den lokalen Bildungsanbietern andererseits zurückzuführen. Damit wurde es möglich, Schwächen zu erkennen und schnell darauf zu reagieren. Schwierigkeiten gibt es nach wie vor mit den privaten Einrichtungen, die die nationalen Qualitätsstandards nicht so strikt einhalten. Kasachstan bemüht sich um die Lösung dieses Problems durch Weiterbildung der Leitungen und Fachkräfte privater Einrichtungen zum Monitoring der Standards.

Erkenntnis 4: Sorgfältiges Abwägen, ob die kommunalen Behörden die Zuständigkeit für das Monitoring der Qualität erhalten sollten

Die kommunalen Behörden können größere Autonomie zum Monitoring der Qualität von FBBE-Einrichtungen erhalten. Japan, Mexiko und Portugal sind übereinstimmend der Ansicht, dass das für die Förderung lokaler Initiativen vorteilhaft sein kann. Die kommunalen Behörden haben tendenziell ein besseres Verständnis des Bildungsbedarfs der Bevölkerung, sodass Monitoring und Evaluation möglicherweise konsequenter erfolgen. Allerdings sind sich diese Länder über das Risiko bewusst, dass die verschiedenen Behörden unter Umständen unterschiedliche Kriterien für Monitoring aufstellen. Ein weiteres Problem liegt in der Rationalisierung der Datenerfassung und -verarbeitung, wodurch die Zusammenführung der Daten auf nationaler Ebene und die Aufrechterhaltung nationaler Standards erschwert werden. Darüber hinaus merkt Mexiko an, dass die kommunalen Behörden nicht immer über ausreichende Personal- und Mittelressourcen verfügen, um Monitoring durchzuführen.

Erkenntnis 5: Gestaltung eines Monitoringsystems als Informationsgrundlage für die Politik und die breite Öffentlichkeit

Die Ergebnisse vom Monitoring der Angebotsqualität haben nicht nur Auswirkungen auf das Qualitätsniveau, sondern können auch als Information für die Praxis, die Politik und die beteiligten Akteure (z. B. Eltern) dienen. Norwegen berichtet, dass zwar kein Mangel an Daten zur Qualität in der FBBE besteht, das Monitoringsystem jedoch uneinheitlich ist, weshalb die Entwicklung wirksamer politischer Maßnahmen auf nationaler und kommunaler Ebene schwierig ist. Dadurch werden die Informationen in nationalen und kommunalen Zusammenhängen unter Umständen nicht so effizient genutzt, wie es möglich wäre. Im Idealfall sollte ein Monitoringsystem so gestaltet sein, dass Informationen und Daten erfasst werden, die zur Politikgestaltung beitragen und Antworten auf die entsprechenden politischen Fragen geben können.

In Neuseeland dient das Monitoring der Angebotsqualität der Information der Eltern und der Angebotspraxis. Die Monitoringberichte zu den einzelnen FBBE-Angeboten werden online veröffentlicht, sodass die Eltern genaue Informationen zur Qualität der Anbieter erhalten und die FBBE-Angebote transparenter und nachprüfbarer werden. Auf Systemebene führt das ERO nationale Evaluationen der Leistung des Bildungssektors durch und erstellt Berichte zu wichtigen aktuellen bildungspolitischen Themen und zu Good Practice-Beispielen in der FBBE. In manchen nationalen Berichten liegt der Schwerpunkt speziell auf Good Practice-Beispielen, in anderen werden Beispiele guter neben solchen schlechter Qualität aufgeführt, die in den erfassten Daten identifiziert wurden. Ein Beispiel für einen jüngst veröffentlichten Bericht über Good Practice-Beispiele ist die Publikation *Priorities for Children's Learning in Early Childhood Services: Good Practice*, die 2013 vom ERO veröffentlicht wurde. Die Einrichtungen können die nationalen Berichte des ERO zur Reflexion, Evaluation und Verbesserung ihrer eigenen Arbeit nutzen.

In der Slowakischen Republik hatte das Monitoring der Angebotsqualität auch Auswirkungen auf der politischen Ebene. Die Wichtigkeit der FBBE ist dadurch in den Mittelpunkt gerückt und die Beibehaltung hoher struktureller Qualitätsstandards wurde trotz der damit verbundenen hohen Kosten unterstützt. Die Politik erhielt durch Monitoring Informationen darüber, welche Aspekte zusätzliche Gelder oder Verbesserung erfordern und verdienen. In der Tschechischen Republik werden die bei Inspektionen gesammelten Informationen und Daten in einem übergreifenden nationalen Bericht zusammengetragen. Dieser Bericht dient der Politik als Grundlage für den Entwurf der nationalen Bildungsstrategie.

Erkenntnis 6: Verbindung des Monitorings der Personalqualität mit beruflicher Weiterbildung

In der Tschechischen Republik gab es bislang keine Kriterien für die Beurteilung von Lehrkräften, auch nicht für Fachkräfte im FBBE-Sektor. In der Folge revidierte das Bildungsministerium das Laufbahnsystem für Lehrkräfte. Im jetzigen System gibt es einen Rahmenplan für den Beruf, der die wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrkraft darlegt. Daneben wird eine kontinuierliche formative Beurteilung der Lehrkräfte als Hilfe zur Verbesserung ihres Unterrichts gefördert. Die tschechische Schulaufsichtsbehörde hat die Struktur der Inspektionsberichte dahingehend geändert, dass die positiven und negativen Aspekte in der Arbeit einer schulischen Einrichtung jetzt klar aufgeführt werden und Empfehlungen zur Verbesserung der Bildungsqualität enthalten sind.

Korea beabsichtigt mit dem *Appraisal for Kindergarten Teacher Professional Development* eine größere Professionalisierung. Diese Einschätzung besteht aus einer Selbstevaluation, einer Peerevaluation und einer Elternbefragung zu ihrer Zufriedenheit. Die Selbstevaluation fließt nicht in das Bewertungsergebnis von Lehrkräften ein, sondern soll sie dazu bringen, ihre Arbeitspraxis zu reflektieren. Auf Basis der Evaluationsergebnisse wird entschieden, in welchen Bereichen Weiterbildungsbedarf besteht, um die berufliche Weiterbildung zu fördern oder Lehrkräfte auszuwählen, die für ein Lernjahr freigestellt werden.

Erkenntnis 7: Die Anforderungen, die Monitoring an die Fachkräfte stellt, sollten nicht unterschätzt werden

Einige Länder, darunter Korea und Deutschland, weisen darauf hin, dass Monitoring, insbesondere das Monitoring der individuellen kindlichen Entwicklung und die Einbeziehung der Eltern in den Monitoringprozess, zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet und dadurch die Arbeitsbelastung der Fachkräfte sowie der auf ihnen lastende Druck zunimmt.

Norwegen erkannte ebenfalls, dass das kürzlich entwickelte *National Quality Assessment System* hohe Anforderungen an die Fachkräfte hinsichtlich ihrer Arbeitsbelastung und Kompetenzen stellt. Die Kindergartenleitungen sind für die Umsetzung und Anleitung der Arbeit des Kindergartens an Planung, Dokumentation und Beurteilung zuständig. Die pädagogische Leitung ist zuständig für die Planung, Dokumentation und Beurteilung der Arbeit mit den Kindern, für die sie verantwortlich ist. Die Kindergartenleitung und die pädagogische Leitung müssen gemeinsam dafür sorgen, dass Fachkräfte die Ziele und den Rahmenplan des Kindergartens verstehen, dass die Fachkräfte eine gemeinsame Linie zur Erreichung der Ziele entwickeln und dass Eltern verlässlich und angemessen über die Aktivitäten des Kindergartens informiert werden.

In einem demnächst erscheinenden Bericht von Barnett et al. wird darauf hingewiesen, dass die Politik bei der Auswahl und Gestaltung von Instrumenten zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte den Aufwand für die Fachkräfte berücksichtigen muss. So müssen in die Evaluation eingebundene Lehrkräfte zusätzliche Zeit für die Erfassung und Analyse der Beurteilungsdaten aufwenden. Dies kann zulasten der Zeit gehen, die für die Interaktion mit den Kindern zur Verfügung steht. Wie groß dieser Aufwand ist, hängt von den eingesetzten Instrumenten ab. Zur Durchführung von Tests sind unter Umständen Fortbildungen der Fachkräfte erforderlich, und die Umsetzung erfordert Zeit, z. B. bei längeren Phasen der Beobachtung oder bei narrativen Dokumentationen. Letztlich kann sich dies negativ auf die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder in den FBBE-Einrichtungen auswirken.

Erkenntnis 8: Die Meinungen von Fachkräften, Eltern und Kindern sollten wertgeschätzt werden

In Korea kommen neben den drei zentralen Monitoringsystemen (ChildCare Accreditation, Kindergarten Evaluation und Appraisal for Kindergarten Teacher Professional Development) Beratungen durch FBBE-Experten zur Steigerung der Angebotsqualität zum Einsatz. 90 % der Lehrkräfte in FBBE-Einrichtungen waren mit den Beratungen zufrieden, 88 % gaben an, dass sie dadurch hilfreiche Ratschläge erhielten. Dies deutet darauf hin, dass ein Qualitätsmonitoringsystem ein effektives Mittel zur Verbesserung der Angebote und zur Unterstützung der beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte im Allgemeinen sein kann.

In der Tschechischen Republik können im Rahmen von Selbstevaluationen der FBBE-Anbieter die Ansichten von Eltern eingeholt werden. Laut dem Bildungsrahmenprogramm für die vorschulische Bildung (FEP PE) wird die Beteiligung der Eltern an der vorschulischen Bildung den Er-

wartungen vollständig gerecht, wenn die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern auf gegenseitigem Vertrauen, Verständnis, Respekt und Kooperationsbereitschaft basieren. Deshalb wird der Aufbau von Respekt als wichtig erachtet und die Meinungen der Eltern werden wertgeschätzt, da sie dem Anbieter dabei helfen können, seine Stärken und Schwächen zu erkennen und die Qualität zu verbessern. In Frankreich wird durch die Einbeziehung der Elternvertreter der Vorschulen und Kinderbetreuungseinrichtungen in den kommunalen Entscheidungsgremien sichergestellt, dass die Meinungen der Eltern bei Entwicklung und Gestaltung politischer Maßnahmen berücksichtigt werden.

Finnland hebt hervor, dass Elternbefragungen beim Qualitätsmonitoring wichtig sind. Anfang 2014, in der Entwurfsphase für ein neues FBBE-Gesetz, holte Finnland über eine Onlinebefragung die Meinungen von 11.266 Eltern ein. Damit wurden Erkenntnisse zu den Ansichten von Eltern zur Bedeutung von FBBE-Angeboten, Aktivitäten in der FBBE, Einbeziehung und Kooperation der Eltern und Bildungspartnerschaften mit den Fachkräften gewonnen. In der Befragung wurde auch die Zufriedenheit der Eltern mit dem genutzten FBBE-Angebot thematisiert. Dies war das erste Mal, dass Eltern in den Gesetzgebungsprozess eingebunden wurden. Diese Elternbefragung war die umfangreichste Datenerhebung in Finnland, anhand derer eine gründliche Analyse auf nationaler Ebene möglich wurde. Die Ergebnisse wurden von der Regierung in Form von Berichten veröffentlicht. Im Rahmen der Studie holte Finnland auch die Meinungen von Kindern ein und führte dazu Gespräche mit 48 Kindern, die mit den Fachkräften darüber sprachen, was ihnen an der FBBE gefiel und was sie gern ändern würden.

Gemäß dem in Luxemburg verfolgten Ansatz ist die Einbeziehung des Kindes ein wesentlicher Teil des Lernprozesses. Zur vorschulischen Bildung gehört das Führen eines laufenden Portfolios, in dem die Kinder ihre Fortschritte erfassen. Die Kinder haben zahlreiche Möglichkeiten, sich zu ihrem Portfolio zu äußern und ihre Meinung dazu zum Ausdruck zu bringen. FBBE-Einrichtungen und Angebote der Kindertagespflege in der Flämischen Gemeinschaft in Belgien können die Meinungen von Kindern anhand des SICS-Instruments in Kinderbetreuungseinrichtungen und anhand von MyProfile (ursprünglich entwickelt als ZiKo-Vo) in der Kindertagespflege einholen. Beide Instrumente helfen dabei herauszufinden, wie die Kinder das Angebot wahrnehmen und wie sich die Qualität des FBBE-Angebots und der Arbeit der Fachkräfte durch Anpassung der Abläufe verbessern lässt. Der Einsatz der Instrumente ist jedoch nicht verpflichtend.

Erkenntnis 9: Durch laufendes Monitoring der kindlichen Entwicklung lässt sich die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung verbessern

In England sind die Erwartungen an die frühkindliche Entwicklung im *Early Years Foundation Stage (EYFS) Statutory Framework* niedergelegt. Die Fortschritte der Kinder entsprechend dem EYFS werden durch laufende Beurteilung überprüft. Fachkräfte müssen die Fortschritte aller zwei- und dreijährigen Kinder prüfen und den Eltern und/oder Erziehungsberechtigten eine kurze schriftliche Zusammenfassung der Entwicklung des Kindes in den Schwerpunktbereichen des EYFS – Kommunikation und Sprache, körperliche Entwicklung und persönliche, soziale und

emotionale Entwicklung – zukommen lassen. In diesem Bericht müssen die Stärken des Kindes ebenso dokumentiert werden wie Bereiche, in denen die Fortschritte den Erwartungen nicht entsprechen. Wenn erheblicher Grund zur Sorge besteht oder sonderpädagogischer Förderbedarf oder eine Behinderung festgestellt werden, stellen die Fachkräfte einen zielgerichteten Plan zur Unterstützung des Lernens und der Entwicklung des betreffenden Kindes auf. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und weitere Fachleute (zum Beispiel die sonderpädagogische Koordinatorin/der sonderpädagogische Koordinator der Einrichtung oder medizinische Fachkräfte) werden gegebenenfalls mit einbezogen. Im letzten Trimester des Jahres, in dem das Kind fünf Jahre alt wird, muss das EYFS-Profil für jedes Kind spätestens am 30. Juni fertiggestellt sein. Das Profil vermittelt den Eltern und Erziehungsberechtigten, Betreuungspersonen und Lehrkräften ein abgerundetes Bild von dem Wissen, dem Verständnis und den Fähigkeiten des Kindes sowie von seinen Fortschritten im Vergleich mit den erwarteten Niveaus und seiner Schulreife. Das Profil muss die laufende Beobachtung ebenso wiedergeben wie alle relevanten, in der Einrichtung vorhandenen Aufzeichnungen, Gespräche mit den Eltern und Erziehungsberechtigten sowie anderen Erwachsenen, von denen nach Ansicht der Lehrkräfte, Eltern oder Erziehungsberechtigten ein nützlicher Beitrag zu erwarten ist.

In Australien wird eine adaptierte Fassung des *Early Development Instrument* (EDI) landesweit für die laufende Bewertung der Gesundheit und des Wohlbefindens der Kinder verwendet. Auf Basis dieser Checkliste werden die physische Gesundheit und das Wohlbefinden, die soziale Kompetenz, die emotionale Reife, die Sprach- und kognitiven Fähigkeiten, die Kommunikationsfähigkeiten und das Allgemeinwissen bewertet und die Ergebnisse zu einem populationsbasierten Maß zusammengefasst. Anhand der Ergebnisse können örtliche Entscheidungsträger und Fachkräfte feststellen, wie viele Kinder in der Gemeinde in einem oder mehreren bewerteten Bereichen als in ihrer Entwicklung gefährdet eingestuft werden und wo sie diesbezüglich im nationalen Vergleich stehen. Die Fachkräfte können dann in den Bereichen, in denen Kinder möglicherweise zurückbleiben, geeignete Maßnahmen ergreifen.

Die Tschechische Republik erkennt an, dass Kinder individuelle Grenzen, Bedürfnisse und Entwicklungswege haben. Die Fachkräfte in FBBE-Angeboten beobachten und evaluieren kontinuierlich die individuellen Entwicklungs- und Bildungsfortschritte jedes einzelnen Kindes. Kindergärten und Erzieherinnen/Erzieher können ihr Monitoring- und Evaluationssystem selbst auswählen oder erstellen und die für sie passenden Methoden und Techniken einsetzen. Ohne ein gemeinsames System kann es schwierig sein, diese Beurteilungen zu vergleichen und zu evaluieren, wie effektiv das Monitoring der kindlichen Entwicklung ist.

Mexiko (CONAFE) hat mit dem *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ) ein spezifisches Instrument zum Screening der Kompetenzen eingeführt, um so die Charakteristika der kindlichen Entwicklung zu erkennen und zu evaluieren. Es wurde für Kinder unter vier Jahren entwickelt, die von dem *Programa de Educación Inicial* profitieren. Mit dem Instrument wird die physische, kognitive und sozioemotionale Entwicklung der Kinder gemessen und insbesondere die folgenden Aspekte evaluiert: Kommunikation, grob- und feinmotorische Fähigkeiten, Problemlösungskom-

petenz sowie soziale und persönliche Entwicklung. Der Fragebogen soll regelmäßig eingesetzt werden, um in Anbetracht der Geschwindigkeit, mit der Kinder wachsen, eine genaue Beurteilung ihrer Entwicklung zu ermöglichen.

In Finnland wird die Entwicklung von Kindern in allen FBBE-Einrichtungen für alle Altersgruppen kontinuierlich erfasst. Tests kommen dabei nicht zum Einsatz, da man davon ausgeht, dass ein Kind jeden Tag neue Fähigkeiten entwickelt und neues Wissen erwirbt. Die kindliche Entwicklung wird in sprachlicher, sozialer, emotionaler, kognitiver, physischer und psychischer Hinsicht verfolgt. Beobachtungen und Dokumentationen sind die wichtigsten beim Monitoring eingesetzten Methoden. Beobachtungen werden in der Regel in dem individuellen FBBE-Plan jedes Kindes dokumentiert und bei der Eintragung von den Fachkräften und den Kindseltern besprochen und festgelegt. Dabei werden die Individualität und Persönlichkeit des jeweiligen Kindes sowie die Einstellung der Eltern zu Bildung und Betreuung berücksichtigt. Dies hilft den Fachkräften dabei, sich über die individuellen Bedürfnisse eines Kindes klarzuwerden. Von den Fachkräften wird erwartet, dass sie die Entwicklung des Kindes systematisch dokumentieren und ihre Beobachtungen bei der Planung von Aktivitäten und bei den individuellen Plänen des Kindes berücksichtigen. Der Plan wird von den Fachkräften und Eltern regelmäßig begutachtet und beurteilt, damit er die Entwicklung des Kindes möglichst genau wiedergibt.

Anmerkung

1. Das *Quality Assurance Programme* ist ein formelles Verpflichtungsprogramm, in dem die FBBE-Anbieter bestimmte Nachweise erbringen. Diese werden anschließend extern geprüft. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass der jeweilige Anbieter die vorgegebenen Qualitätsstandards erfüllt.

Literaturhinweise

- Anders, Y. (2014), „Literature review on pedagogy in OECD countries“, Hintergrunddokument zum United Kingdom review on pedagogy, OECD.
- Barnett, S., Ayers, S. und Francis, J. (2014), „Comprehensive measures of child outcomes in early years: Report to the OECD“, Bericht anlässlich des 16. OECD-Netzwerktreffens zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung am 18. und 19. November 2014 in Berlin, Deutschland, OECD.
- Laevers, F. et al. (2005), SICS. Well-Being and Involvement in Care. A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings, Kind en Gezin, Brüssel.
- Laevers, F. et al. (2012), MyProfile: Sharing Observations with Parents in the Early Years, CEGO Publishers, Löwen, Belgien.
- Laevers, F., Moons, J. und Declercq, B. (2012), A Process-Oriented Child Monitoring System for the Early Years [POMS], CEGO Publishers, Löwen, Belgien.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. und Poljanšek, A. (Hg.) (2011), Kakovost v vrtcih [Qualität in Kindergärten], Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete, Ljubljana, Slowenien. OECD.
- Shonkoff, J. P. und Philips, A. D. (2000), From Neurons to Neighbourhoods, National Academy Press, Washington, D.C.
- Starting Strong III (2011): Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, OECD Publishing, Paris, http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/-starting_strong_iii_deutsche_version.pdf.
- Website Early Years Institute, www.eyi.org/, Abruf am 7. März 2013.

**Verzeichnis der im Abschlussbericht „Qualitätsmonitoring in der
Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)“
verwendeten Begriffe**

Akkreditierung (in FBBE-Settings): Verfahren, bei dem eine externe Institution (beispielsweise eine Zertifizierungsstelle) die Leistungen, das Programmangebot oder die Unterrichts- und Betreuungspraktiken von FBBE-Anbietern, Bildungsträgern oder Fachkräften evaluiert und auf die Einhaltung bestimmter Vorschriften oder Standards prüft.

Angebotsqualität (auch: **Einrichtungsqualität**): Qualität der angebotenen Leistung auf Einrichtungsebene. Der Begriff bezeichnet die Qualität der von einer FBBE-Einrichtung erbrachten Leistung und umfasst alle Merkmale, die von der nationalen, regionalen oder kommunalen Behörde als relevant für die Qualität der Einrichtung, für die Umgebung und die Erfahrungen der Kinder erachtet werden, die als zuträglich für das Wohlbefinden von Kindern gelten. In den meisten Fällen beinhaltet dies die Umsetzung eines Curriculums, Merkmale des FBBE-Personals, das Verhalten und die Arbeitsweise der pädagogischen Fachkräfte und Betreuungspersonen sowie Interaktionen zwischen FBBE-Fachkräften und Kindern, die die Basis für das kindliche Erleben bilden. In der Literatur wird dies als Prozessqualität bezeichnet. Zudem beinhaltet der Qualitätsbegriff in den meisten Ländern auch strukturelle Aspekte des Angebots, also Räumlichkeiten, Gruppengröße und sonstige Normen oder Vorschriften wie zum Beispiel Sicherheitsstandards (NCES, 1997; OECD, 2006; OECD, 2012a).

Aufmerksamkeit: Konzentration auf einen Gegenstand, ein Thema oder eine Person; genaues Beobachten oder Zuhören.

Begutachtung: Überprüfung der Arbeit einer pädagogischen Fachkraft durch die Einrichtungsleitung, eine externe Gutachterin/einen externen Gutachter oder die Kolleginnen und Kollegen der Fachkraft. Die Beurteilung kann auf verschiedene Weise erfolgen, wobei die Bandbreite von einem eher informellen, subjektiven Ansatz (beispielsweise informelle Gespräche mit der pädagogischen Fachkraft) bis hin zu einem eher formellen, objektiven Ansatz (beispielsweise im Rahmen eines offiziellen Leistungs-Managementsystems mit festgelegten Verfahren und Kriterien) reicht.

Beobachtung: Instrument zur Datenerhebung zu einem bestimmten Thema aus der Perspektive eines Außenstehenden. Dies kann für bestimmte Zwecke (beispielsweise Inspektion, Peer-Review) erfolgen oder offen angelegt sein (etwa mit dem Zweck, die Entwicklung eines Kindes für dessen Eltern zu dokumentieren).

Beurteilung: Bewertung der individuellen Fortschritte und der individuellen Zielerreichung. Der Begriff umfasst sowohl die Beurteilung von Aktivitäten im Klassenraum/Spielzimmer als auch breit angelegte externe Beurteilungen und Untersuchungen und beinhaltet das Dokumentieren von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen. Der Schwerpunkt der Beurteilung kann auf einzelnen Lernenden und Lehrkräften liegen (in Anlehnung an OECD, 2013). Beurteilungen können direkt oder indirekt erfolgen und formativ oder summativ durchgeführt werden.

- **Direkte Beurteilung**: Beurteilung, bei der konkrete Lernergebnisse, also messbare, nachweisbare Kenntnisse und Fertigkeiten von Kindern/Fachkräften, betrachtet werden.

- **Indirekte Beurteilung:** Beurteilung, bei der Lernindikatoren untersucht und durch Feedbackverfahren – beispielsweise durch Erhebungen und Befragungen – Informationen zusammengetragen werden (in Anlehnung an Middle States Commission on Higher Education, 2007).
- **Formative Beurteilung:** Beurteilung, bei der die Entwicklung und die Fortschritte eines Kindes regelmäßig oder fortlaufend (also nicht nur zu einem bestimmten Zeitpunkt) und interaktiv dokumentiert werden, um den Lernbedarf zu ermitteln und zu verstehen und die Lehr- und Unterrichtsmethoden entsprechend anzupassen (in Anlehnung an OECD, 2005; Litjens, 2013)
- **Summative Beurteilung:** Beurteilung, bei der nach Ablauf einer bestimmten Zeitspanne die Lernerfolge gemessen und zusammenfassende Aussagen getroffen werden, aufgrund deren sich beispielsweise die Qualität der von FBBE-Fachkräften und -Settings erbrachten Leistungen überwachen lässt. Darüber hinaus dient die summative Beurteilung auch als Methode zur Erkennung von lernbezogene Benachteiligungen bei Kindern (in Anlehnung an OECD, 2005; Litjens, 2013).

Bewertungsskala: Ordnungsschema, das darauf ausgelegt ist, Informationen zu quantitativen oder qualitativen Merkmalen einzuholen. Ein typisches Beispiel sind Skalen von 1 bis 10, bei denen eine Person (eine Gutachterin/ein Gutachter) diejenige Zahl auswählt, die ihrer Ansicht nach die Qualität oder Leistung des Untersuchungsgegenstands widerspiegelt.

Bildungsstandards: Vorgaben bezüglich der kindlichen Lernerfolge und des kindlichen Entwicklungsstands. Bildungsstandards werden auf nationaler oder regionaler Ebene festgelegt und definieren klare Erwartungen an die kindliche Entwicklung im Hinblick auf verschiedene Entwicklungsbereiche, also etwa Rechenkenntnisse, Lesekompetenz oder Motorik.

Checkliste: Liste mit Punkten, Aufgaben oder (Entwicklungs-)Schritten, die in einer bestimmten Reihenfolge erfolgen und überprüft werden sollen beziehungsweise mit denen man sich auseinandersetzen soll. In der FBBE können solche Listen verwendet werden, um den Entwicklungsstand von Kindern oder die Arbeit von Fachkräften zu beurteilen oder zu evaluieren und FBBE-Angebote auf die Einhaltung gesetzlicher Regelungen und Qualitätsvorgaben zu prüfen. Checklisten können auch bestimmte Aufgaben, Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhalten, anhand deren sich die kindliche Entwicklung und kindliche Wissensstände abfragen lassen, also beispielsweise: „Das Kind kann bis fünf zählen“ oder „Das Kind ist in der Lage, eigenständig zu spielen“ (OECD, 2012).

Curriculum-Umsetzung: Die tatsächliche Implementierung (d. h. praktische Anwendung) des Curriculums durch FBBE-Fachkräfte, leitendes Personal und Kinder. Dies umfasst die Umsetzung der dem Curriculum zugrunde liegenden Konzepte, ihre praktische Anwendung durch Fachkräfte und Kinder, die Auslegung dieser Konzepte, ihre Verwendung in Bezug auf Entwicklungs- und Lernprozesse sowie ihren Einfluss auf Unterricht, Betreuung und Interaktionen zwischen Fachkräften sowie zwischen Fachkräften und Kindern.

Dezentrales System: Organisationsform, bei der die Entscheidungsbefugnis für FBBE keiner zentralen Instanz obliegt. Entscheidungen im Bereich FBBE werden dezentral auf regionaler, Provinz- oder kommunaler Ebene getroffen. Die zentrale Instanz hat wenig oder gar keinen Einfluss auf Entscheidungsprozesse im Bereich FBBE.

Eigenständigkeit: Die Fähigkeit eines Kindes, Aktivitäten, Aufgaben usw. ohne fremde Hilfe auszuführen (Beherrschung von Fertigkeiten), Entscheidungen selbstständig zu treffen, seine Gedanken zu formulieren und Gefühle zu artikulieren, sich sicher zu fühlen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben.

Einfühlungsvermögen: Die Fähigkeit, die Gefühle eines Kindes zu verstehen und als FBBE-Fachkraft auf Bedürfnisse und Empfindungen eines Kindes einzugehen. Fähigkeit einer Person (hier: FBBE-Fachkraft), mit Kindern altersgerecht, sensibel, herzlich und aufmerksam umzugehen (in Anlehnung an Macmillan, 2014).

Eintragungspflicht für Einrichtungen/Angebote: Erfordernis, sich vor Aufnahme der Geschäftstätigkeit und Erbringung von FBBE-Leistungen in einem entsprechenden Register eintragen zu lassen. Die Eintragung kann entweder bei einer staatlichen Behörde oder bei einer sonstigen offiziellen Registerstelle erfolgen.

Evaluation: Beurteilung der Wirksamkeit von Settings, Systemen, Strategien oder Programmen im Bereich FBBE (in Anlehnung an OECD, 2013).

Evaluatorin/Evaluator: siehe Definition Gutachterin/Gutachter.

Externe Monitoringverfahren: siehe Definition Monitoringverfahren.

Fachkraft-Kind-Schlüssel: Anzahl der Kinder pro Vollzeitfachkraft. Dabei kann es sich entweder um eine (gesetzlich geregelte) Maximalanzahl an Kindern handeln, die eine Vollzeitfachkraft betreuen darf, oder um die durchschnittliche Anzahl der von einer Vollzeitkraft betreuten Kinder. Der Schlüssel kann entweder nur für die Hauptberufsgruppen (Erzieherin/Erzieher, Betreuungsperson) gelten oder Hilfskräfte wie Assistentinnen/Assistenten miteinbeziehen.

FBBE-Setting: Ort der Erbringung von FBBE; wird auch als FBBE-Einrichtung bezeichnet. Es wird zwischen zwei Angebotstypen unterschieden: **institutionelle/schulische FBBE** und **Tagespflege** (vgl. Definition Eurydice, 2013).

Gesplittetes System: FBBE-Leistungen werden von unterschiedlichen Ministerien und Behörden auf nationaler/regionaler Ebene verwaltet. In vielen Staaten mit einem gesplitteten System haben sich die Politikbereiche für „Betreuung“ und „frühkindliche Bildung“ getrennt entwickelt und liegen in der Zuständigkeit unterschiedlicher staatlicher Stellen. Kinderbetreuung und frühkindliche Bildung werden oft als unabhängige Leistungen und für unterschiedliche Altersgruppen angeboten. So ist „Kinderbetreuung“ für kleinere Kinder meist für Kinder bis 3 Jahre konzipiert, und „frühkindliche Bildung“ meist für Kinder ab 3 Jahren.

Gesundheitliche Entwicklung: Gesundheit eines Kindes; betrifft ausschließlich das körperliche Wohlbefinden (in Anlehnung an WHO-Definition, 2006). Die psychische, emotionale und soziale

Entwicklung ist in dieser Definition nicht enthalten; sie wird den **sozio-emotionalen Fähigkeiten** zugerechnet.

Gutachterin/Gutachter (auch: **Evaluatorin/Evaluator**): Person, Organisation oder Unternehmen, die bzw. das die Wirksamkeit oder das Qualitätsniveau einer Person oder Sache beurteilt oder evaluiert, also beispielsweise die Qualität des FBBE-Angebots, die Mitarbeiterleistung, die faktische Umsetzung des Curriculums oder den kindlichen Entwicklungsprozess und Entwicklungsstand.

Hilfsmittel (auch: **Tool**): Beim Monitoring verwendete Methode bzw. für das Monitoring verwendete Materialien. Beispiele für Hilfsmittel oder Tools sind Checklisten, Bewertungsskalen und Befragungen.

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT): Vermittlung und Erwerb technischer digitaler Fertigkeiten. Herausbildung und Entwicklung der Fähigkeit zur Nutzung digitaler, technologiebasierter Umgebungen zum Zweck der Entwicklung, Kommunikation und Wissensbildung. Zu digitalen Umgebungen zählen unter anderem Computer (inklusive Laptops, Tablets, iPads, Netbooks und Smartboards), Computerspiele, Internet sowie Fernsehen und Radio.

Inspektion: Prozess der Beurteilung (Begutachtung, Überprüfung) der Qualität und/oder Leistung von Einrichtungen, Fachkräften, Angeboten und Programmen durch Prüferinnen/Prüfer, die nicht unmittelbar mit der Arbeit der betreffenden FBBE-Einrichtung in Verbindung stehen und in der Regel eigens mit der Erfüllung dieser Aufgabe betraut werden.

Institutionelle/schulische FBBE(-Einrichtungen): Der öffentlichen Aufsicht unterliegende FBBE-Angebote, die nicht im Haushalt einer Tagespflegeperson erbracht werden. Die Angebote können in Vollzeit oder Teilzeit erfolgen und umfassen beispielsweise Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kinderläden und Kindergärten (in Anlehnung an Eurydice, 2014a; OECD, 2012).

Integriertes System: Die Verantwortung für FBBE-Leistungen obliegt einer (leitenden) Behörde (auf nationaler und/oder regionaler Ebene), also etwa dem Bildungsministerium, dem Sozialministerium oder einer sonstigen Behörde.

Interne Monitoringverfahren: siehe Definition Monitoringverfahren.

Kreative Fähigkeiten (z. B. Kunst, Musik, Tanz, Vorstellungskraft): Die Fähigkeit und das Vermögen eines Kindes, Ideen und Gefühle zu entwickeln, die Fantasie einzusetzen und Gedanken und Erfahrungen auf vielfältige Weise auszudrücken. Dazu zählen künstlerische Fertigkeiten (Malen, Zeichnen, Basteln usw.) und musikalische Fertigkeiten (Singen, Spielen eines Musikinstruments, Wiedererkennen von Liedern). Weiterhin umfasst der Begriff die Fähigkeit zum Beobachten und Reflektieren, zum eigenständigen Erforschen und zur individuellen Suche nach Antworten und Lösungen.

Lokale Ebene/kommunale Behörde: Dezentrale Verwaltungsebene zur Steuerung der FBBE, die in den allermeisten Staaten auf Stadt- oder Gemeindeebene angesiedelt ist. In einigen Staaten liegt die Hauptverantwortung für FBBE-Angebote bei der Stadt- bzw. Gemeindeverwaltung.

Mathematische Fähigkeiten: Die Fähigkeit zum logischen Denken, zur Anwendung einfacher numerischer Konzepte und zum Zahlenverständnis. Zu den mathematischen Grundfertigkeiten zählen das Wissen über und Wiedererkennen von Raum, Formen, Orten und Richtungen, die Kenntnis der wesentlichen Merkmale von Strukturen, Mengen, Ordnungs- und Zahlensystemen, Zeit und Veränderung, sowie die Zählkompetenz und ein Verständnis grundlegender mathematischer Operationen wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division.

Monitoring: Systematische Erfassung und Beobachtung bestimmter Aspekte der FBBE-Angebote, des FBBE-Personals, der kindlichen Entwicklung und der Curriculum-Umsetzung zwecks Datenerhebung, Erfüllung von Verantwortlichkeiten und/oder Stärkung der Wirksamkeit und/oder Qualität.

Monitoringverfahren: Die wesentliche(n) Aktivität(en), die beim Monitoring zum Einsatz kommen, beispielsweise Inspektionen oder Selbstbeurteilungen. Dabei wird zwischen zwei Arten unterschieden:

- **Externe Monitoringverfahren:** Monitoringverfahren, die von Gutachtern oder sonstigen Akteuren durchgeführt werden, die nicht in das betreffende FBBE-Angebot eingebunden sind. Dazu zählen unter anderem Inspektionen, Befragungen, Begutachtungen durch externe Fachkräfte (d. h. eine Person außerhalb des betreffenden FBBE-Settings nimmt eine Begutachtung einer in dem betreffenden FBBE-Setting arbeitenden Fachkraft vor).
- **Interne Monitoringverfahren:** Monitoringverfahren, die von Gutachtern oder sonstigen Akteuren durchgeführt werden, die selbst Teil des betreffenden FBBE-Angebots sind. Dazu zählen unter anderem Selbstbeurteilungen von Fachkräften des FBBE-Settings (Lehrkräfte, leitendes Personal, Tagespflegepersonen usw.) sowie von internen Fachkräften vorgenommene Begutachtungen von Fachkräften aus derselben FBBE-Einrichtung.

Motorik: Fähigkeit zur Umsetzung komplexer, in Bewegung mündender Muskel- und Nervenaktivitäten sowie Fähigkeit zu körperlicher Koordination. Der Begriff umfasst sowohl Feinmotorik als auch Grobmotorik und Körperbewusstsein. Zur Feinmotorik zählen alle „kleinen“ Bewegungsabläufe wie Zeichnen und Schreiben, Krabbeln oder Schuhe anziehen. Unter Grobmotorik werden „große“ Bewegungen wie Gehen, Kicken, Rennen und Radfahren verstanden.

Narrative Dokumentation: Darstellung der Entwicklung eines Kindes mit erzählerischen Mitteln. Die narrative Dokumentation ist ein eher integrativer Ansatz, da er nicht nur die Fachkräfte, sondern auch die Arbeit der Kinder sowie ggf. Anregungen oder Rückmeldungen der Eltern berücksichtigt. Beurteilungen als Narrativ kombinieren das, was das Kind getan und gelernt hat, wie beispielhafte Zeichnungen und Übungen, mit Feedback von FBBE-Fachkräften, mit geplanten und beispielhaften pädagogischen Aktivitäten. Portfolios oder Storybooks zur Entwicklung eines Kindes sind typische Beispiele für narrative Dokumentationsmethoden (siehe auch: **Portfolio** und **Storytelling**).

Nationale Ebene/nationale Behörde (auch: **zentrale Ebene oder Zentralbehörde**): Für FBBE zuständige Behörde auf der höchsten Steuerungsebene eines Staates. Abhängig von der Verwaltungsstruktur des betreffenden Staates kann diese Behörde die zentrale Entscheidungsinstanz für die Konzeption und Umsetzung von FBBE sein. In Staaten mit einem föderalen Bildungssystem (etwa in Belgien oder im Vereinigten Königreich) fällt die Steuerung von FBBE in die Zuständigkeit der regionalen Behörden (siehe **regionale Ebene/regionale Behörde**).

Naturwissenschaftliche Fähigkeiten: Verständnis für naturkundliche Themen wie Geografie oder Biologie. Dazu zählen das Interesse und Verständnis für natürliche Zyklen, der Erwerb naturwissenschaftlicher Basiskonzepte, das Hinterfragen natürlicher Phänomene sowie die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten zu ziehen. Weiterhin fallen unter den Begriff die Herausbildung eines Bewusstseins dafür, wie Wissenschaft und Technik unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Landschaft prägen und beeinflussen, sowie die Erkenntnis, dass alle Menschen Teil der Natur sind.

Öffentliche Einrichtung: FBBE-Setting, das direkt oder indirekt von einer staatlichen Bildungsbehörde getragen und betrieben und mit öffentlichen Geldern finanziert wird (vgl. Definition Eurydice, 2013).

Pauschale Zuweisung: Transfer einer bestimmten Fördersumme, mit der gewöhnlich die Zentralregierung oder nationale Regierung nationale, regionale oder kommunale Behörden bei der Umsetzung allgemeiner Ziele wie der Entwicklung des Gemeinwesens, Sozialleistungen, Gesundheitswesen oder Strafverfolgung unterstützt. Die Empfängerbehörde kann selbst entscheiden, wie sie die Mittel auf ihre Projekte und Einrichtungen verteilt. Politische Entscheidungsträger auf subnationaler Ebene können so nach eigenem Ermessen festlegen, welcher Anteil an Mitteln aus zentralen oder nationalen Quellen in den FBBE-Bereich fließen soll (in Anlehnung an Dilger und Boyd, 2014).

Peer-Review: Verfahren zur Beurteilung der Arbeit und Arbeitsabläufe von Kolleginnen/Kollegen. Dies kann intern erfolgen (durch eine interne Kollegin/einen internen Kollegen oder ein Mitglied der Geschäftsführung) oder extern (durch eine außerhalb des Settings tätige Fachkraft oder Person in leitender Funktion).

Portfolio: Eine Sammlung von Arbeiten, mit der sich Entwicklungsschritte oder Erfolge eines Kindes/einer FBBE-Fachkraft auf einem bestimmten Gebiet erzählerisch darstellen lässt.

Praktische Fertigkeiten: Fertigkeiten, die eine aktive Beteiligung des Kindes erfordern, wobei sich der Begriff lediglich auf solche Fertigkeiten bezieht, die Kinder im Alltag benötigen (Schuhe zubinden, Zähne putzen usw.)

Private Einrichtung: FBBE-Setting, das sich direkt oder indirekt im Besitz einer nichtstaatlichen Organisation oder Privatperson/-organisation befindet oder von dieser verwaltet wird (Kirche, Gewerkschaft, Wirtschafts- oder sonstige Unternehmen). Es wird unterschieden zwischen subventionierten und nicht subventionierten privaten Einrichtungen.

- **Private Einrichtung ohne staatliche Förderung:** Private Einrichtung, die keine öffentlichen Gelder erhält. In finanzieller und administrativer Hinsicht ist eine solche Einrichtung unabhängig: Zur Aufrechterhaltung ihrer Geschäftstätigkeit ist sie nicht auf nationale oder lokale Behörden angewiesen, sondern finanziert sich über private Quellen wie Betreuungs- oder Aufnahmegebühren, Zuwendungen oder Sponsoring.
- **Private Einrichtung mit staatlicher Förderung:** Private Einrichtung, die ganz oder teilweise von der öffentlichen Hand finanziert wird. Eine solche Einrichtung wird vollständig privatwirtschaftlich betrieben, erhält jedoch staatliche Mittel.

Prozessqualität: Die tatsächlichen Erfahrungen, die Kinder in ihrem Betreuungsangebot machen. Dazu gehört das Geschehen innerhalb des FBBE-Settings, also etwa Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, sowie darüber hinaus die Beziehungen zu den Eltern, die verfügbaren Materialien und die fachliche Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Qualitative Mindeststandards: Mindestanforderungen an strukturelle Komponenten von FBBE-Settings zwecks Sicherstellung eines Mindestmaßes an Qualität. Hierbei handelt es sich oft um FBBE-Bereiche, die sich relativ einfach reglementieren lassen (Fachkraft-Kind-Schlüssel, Räumlichkeiten, Gruppengröße, Qualifikation des FBBE-Personals).

Rechtsanspruch auf FBBE: Es wird zwischen zwei Arten unterschieden (vgl. Definition Eurydice, 2013):

- **Allgemeiner Rechtsanspruch FBBE:** Gesetzliche Verpflichtung von FBBE-Anbietern, für alle Kinder, die in einem bestimmten Einzugsgebiet wohnen und deren Eltern einen entsprechenden Bedarf anmelden, (staatlich subventionierte) FBBE-Plätze zur Verfügung zu stellen. Dies gilt unabhängig vom Familien-, Beschäftigungs- oder sozioökonomischen Status der Eltern.
- **Zielgruppenspezifischer Rechtsanspruch auf FBBE:** Gesetzliche Verpflichtung von FBBE-Anbietern, für Kinder, die in einem bestimmten Einzugsgebiet wohnen und einer bestimmten Kategorie zugerechnet werden, (staatlich subventionierte) FBBE-Plätze zur Verfügung zu stellen. Die Kategorisierung erfolgt anhand von Faktoren wie dem Familien-, Beschäftigungs- oder sozioökonomischen Status der Eltern.

Regierung: Gesamtheit der Exekutive auf allen Verwaltungsebenen (Bund, Länder, Regionen und Gemeinden).

Regionale Ebene/regionale Behörde: Dezentrale Verwaltungsebene. In den allermeisten Staaten ist diese auf Länder- oder Provinzebene angesiedelt und wird als Bundesland, Kanton, Bundesstaat, Gemeinschaft o. ä. bezeichnet. In Föderalstaaten sind oft regionale Behörden für FBBE-Leistungen in der jeweiligen Region zuständig. Im vorliegenden Bericht gelten die Französische und die Flämische Gemeinschaft in Belgien sowie England und Schottland (Vereinigtes Königreich) als regionale Ebene.

Review: Sorgfältige Untersuchung, Betrachtung und Bewertung einer Situation oder eines Prozesses mit dem Ziel, Änderungsbedarf zu ermitteln, Stärken und Schwächen zu analysieren und Verbesserungspotenzial zu erkennen.

Screening: Instrument zur Ermittlung von Problemen oder Verzögerungen in der normalen kindlichen Entwicklung. Es besteht üblicherweise aus einem kurzen Test, der Aufschluss darüber gibt, ob ein Kind dem Alter entsprechende grundlegende Fähigkeiten erlernt hat oder ob eine Entwicklungsverzögerung vorliegt. Hierbei kann die Expertin/der Experte dem Kind oder, je nach Alter des Kindes, einem Elternteil, bestimmte Fragen stellen oder mit dem Kind Gespräche und Spiele durchführen, um sein Spielen, Lernen, Sprechen, Verhalten und seine Motorik zu beobachten. Screenings werden gewöhnlich zur Erkennung von Verzögerungen oder Problemen eingesetzt, darunter Lernschwächen, Sprach- oder Sprechstörungen, Autismus, geistige Behinderungen, emotionale oder Verhaltensauffälligkeiten, Hör- oder Sehschwächen sowie Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS).

Selbstevaluation (auch: **Selbstbeurteilung**): Verfahren, bei dem eine FBBE-Einrichtung ihre eigene Leistung in Bezug auf das Erreichen bestimmter Zielvorgaben oder Standards evaluiert oder FBBE-Fachkräfte ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beurteilen, um auf diese Weise die eigene Entwicklung, Zielerreichung und Verbesserung zu überprüfen.

Sonstige private Einrichtungen: Hierzu zählen Privatunternehmen und gemeinnützige Einrichtungen wie religiöse Organisationen, Wohlfahrtseinrichtungen oder Wirtschafts- und Arbeitnehmerverbände.

Sozio-emotionale Fähigkeiten: Emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes. Dies umfasst die Fähigkeit eines Kindes, Gefühle auszudrücken und zu steuern, Beziehungen zu anderen (einschließlich zu Gleichaltrigen), Spielverhalten (auch mit anderen Kindern), Selbstwahrnehmung, Entwicklung der Identität, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeit, die das Denken, Fühlen und Handeln leitet. Weiterhin beinhaltet der Begriff die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur gemeinsamen Problemlösung. Beispiele für sozio-emotionale Fähigkeiten sind der Aufbau und die Aufrechterhaltung positiv geprägter sozialer Beziehungen, das Erleben, Ausdrücken und Kontrollieren von Gefühlen sowie das Erkunden und Inbeziehungtreten mit der Umwelt.

Sprachliche Fähigkeiten und Lese-/Schreibfähigkeit: Sämtliche Komponenten der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenz von Kindern: Syntax (Satzbildungskompetenz), Morphologie (Wortbildungskompetenz), Semantik (Verstehen von Wort- und Satzbedeutung), Phonologie (Erkennen von Sprachlauten), Pragmatik (Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten), Wortschatz. Weiterhin zählen hierzu Vorstufen der Lese- und Schreibfähigkeit, also all jene Fähigkeiten, die mit dem Lesen und Schreiben zu tun haben: Buchstaben und Wörter erkennen und schreiben, Bilder verstehen usw.

Standardisierter Test: Prüfung, bei der die Fragen, die Prüfungsbedingungen, die Punktevergabe und die Interpretation der Ergebnisse einheitlich sind, und die stets in gleicher, vorab festgelegter Weise abgelegt wird (OECD, 2012; Zucker, 2004). Dies bedeutet, dass alle Prüflinge denselben

Test unter identischen Voraussetzungen erhalten. Standardisierte Bewertungen werden in der Regel mit großen Kindergruppen durchgeführt und dienen meist dazu, den Lernerfolg zu messen und Kinder derselben Kohorte zu vergleichen (Rosenkvist, 2010) (siehe auch: **Test**).

Storytelling (siehe auch: **Narrative Dokumentation**): Einschätzung der kindlichen Entwicklung mit erzählerischen Mitteln. In der Regel werden dabei verschiedene Arbeitsbeispiele und Rückmeldungen einbezogen, die über die Entwicklung eines Kindes über einen bestimmten Zeitraum Aufschluss geben.

Strukturqualität: Bezeichnung für qualitative Beiträge und Investitionen in Prozessmerkmale, die den Rahmen für die von Kindern erlebten Prozesse bilden. Diese Merkmale sind nicht nur Bestandteil der FBBE-Einrichtung, an der die Kinder betreut werden, sondern beziehen sich auch auf die Umgebung der FBBE-Einrichtung, also beispielsweise das örtliche Umfeld. Viele der Merkmale lassen sich steuern, einige Variablen sind jedoch unabänderbar.

Subjektives Wohlbefinden: Wahrnehmung eines Kindes bezüglich des eigenen Lebens; das individuelle kindliche Erleben der materiellen Umwelt, der sozialen Beziehungen und der eigenen Fähigkeiten.

Subventioniertes Angebot: FBBE-Einrichtung, die zur Finanzierung des Geschäftsbetriebs Zuschüsse/Fördermittel von der Regierung oder von sonstigen staatlichen Stellen (beispielsweise regionale/lokale Behörden oder Kommunen) erhält und damit in der Lage ist, Eltern FBBE-Leistungen zu niedrigeren Gebühren oder sogar kostenlos anzubieten.

Tagespflege: Staatlich regulierte FBBE-Leistungen, die im Haushalt einer Tagespflegeperson erbracht werden. Die Vorschriften verlangen in der Regel, dass die Tagespflegeperson bestimmte Gesundheits-, Sicherheits- und Ernährungsstandards erfüllt. Die Betreuung durch im Haus oder außerhäuslich lebende Kindermädchen/Au-pair-Kräfte/Babysitter ist in dieser Definition nicht enthalten (vgl. Definition Eurydice, 2014a).

Test: formelle Prüfung, die meist auf Papier oder am Computer durchgeführt wird und mit der sich Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder die Fähigkeiten eines Kindes messen lassen. Tests können in standardisierter oder nicht-standardisierter Form erfolgen (siehe auch: **standardisierter Test**).

Tool: siehe Definition Hilfsmittel.

Unentgeltlicher Zugang (zu FBBE-Leistungen): Für den Nutzer kostenlose Inanspruchnahme eines FBBE-Angebots, d. h. von Kindern und deren Eltern werden keine Gebühren erhoben. Üblicherweise erfolgt die Finanzierung des unentgeltlichen Zugangs über (staatliche) Zuschüsse.

Verantwortlichkeit (in FBBE-Settings): Verantwortung der FBBE-Einrichtungen und FBBE-Fachkräfte für das Qualitätsmonitoring und die Wirksamkeitsmessung ihrer Leistungen, ihres Unterrichts/ihrer Betreuung sowie die Verantwortung, die kindlichen Lernprozesse und das Wohlbefinden zu erfassen (in Anlehnung an Kilderry, 2012).

Vorschriften/Empfehlungen: Offizielle Schriftstücke, die Richtlinien, Bestimmungen und/oder Empfehlungen für FBBE-Leistungen enthalten. Bei **Vorschriften** handelt es sich um Gesetze,

Bestimmungen oder sonstige Anordnungen einer öffentlichen Stelle zur Regulierung der Geschäftstätigkeit. In **Empfehlungen** wird die Nutzung bestimmter Hilfsmittel, Methoden und/oder Strategien für das Lehren und Lernen angeregt. Die Umsetzung von Empfehlungen ist nicht verpflichtend (vgl. Definition Eurydice, 2013).

Zweckgebundene Zuschüsse: Öffentliche Gelder, die ausschließlich zur Finanzierung von Zwecken verwendet werden dürfen, die der Zuschussgeber festlegt. So kann ein zweckgebundener staatlicher Zuschuss etwa ausschließlich für die Deckung der laufenden Kosten für FBBE-Personal oder für Investitionen in FBBE-Einrichtungen verwendet werden (in Anlehnung an OECD, 2004; Eurydice, 2014b).

Literaturhinweise

- Dilger, R.J. und E. Boyd (2014), *Block Grants: Perspectives and Controversies*, Congressional Research Service, Washington, D.C.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2014b), Schulfinanzierung in Europa: Mechanismen, Methoden und Kriterien für die öffentliche Finanzierung, Eurydice-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- Eurydice (2013), „Reference Document 2, Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures“, internes Arbeitspapier, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, Brüssel.
- Eurydice/Europäische Kommission/EACEA/Eurostat (2014a), *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: Ausgabe 2014*, Bericht von Eurydice und Eurostat, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- Kilderry, A. D. (2012), „Teacher Decision Making in Early Childhood Education“, Doktorarbeit (PhD), Queensland University of Technology, Australien.
- Litjens, I. (2013), Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC), OECD, Paris.
- Macmillan (2014), *Macmillan Dictionary*, Macmillan Publishers Ltd., London, www.macmillandictionary.com.
- Middle States Commission on Higher Education (2007), *Student Learning Assessment: Options and Resources*, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphia, Pennsylvania.
- National Center for Education Statistics (NCES) (1997), *Measuring the Quality of Program Environments in Head Start and Other Early Childhood Programs: A Review and Recommendations for Future Research*, Working Paper No. 97-36, Washington, D.C.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2012), *Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264202184-de.

- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007413-en>.
- OECD (2004), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264104112-en>.
- Rosenkvist, M.A. (2010), „Using student test results for accountability and improvement: A Literature review“, *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzvb30-en>.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2006), *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*, WHO, Genf.
- Zucker, S. (2004), *Administration Practices for Standardized Assessments*, Pearson Assessment Report, Pearson Education, San Antonio, Texas.

Anhang

Liste der mitwirkenden Netzwerkmitglieder

Folgende Mitglieder des OECD-Netzwerks zur Frühkindlichen Bildung und Betreuung lieferten länderspezifische Daten und politische Informationen, kommentierten die Entwurfsfassung dieser Publikation usw. (in alphabetischer Reihenfolge):

Staat	Name	Organisation
Australien	Dr. Russell AYRES	Department of Social Services (Sozialministerium)
	Herr David DE SILVA	Department of Social Services (Sozialministerium)
Belgien	Frau Anne-Marie DIEU	Forschungsdirektorin am Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (Beobachtungsstelle für Kinder, Jugend und Jugendhilfe)
	Frau Christele van NIEUWENHUYZEN	Kind en Gezin (Kind und Familie)
	Frau Florence PIRARD	Lehrbeauftragte an der Universität Lüttich und Expertein am Oeuvre National de l'Enfance (ONE) (Geburten- und Kinderhilfsamt)
Chile	Frau Eliana CHAMIZO ÁLVAREZ	Ministerio de Educación (Bildungsministerium)
	Frau María Isabel DÍAZ	Ministerio de Educación (Bildungsministerium)
	Herr Mario FLORES	Ministerio de Educación (Bildungsministerium)
	Herr Fabian GREDIG	Ständige Vertretung Chiles bei der OECD
	Frau Carla GUZZINI	Ministerio de Educación (Bildungsministerium)
	Herr Francisco MENESES	Ministerio de Educación (Bildungsministerium)
	Frau Francisca RODRÍGUEZ	Ministerio de Educación (Bildungsministerium)
Deutschland	Frau Sophie HAHN	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut (DJI)
	Frau Birgit RIEDEL	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut (DJI)
	Frau Britta SCHÄFER	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut (DJI)
	Frau Carolyn SEYBEL	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung am Deutschen Jugendinstitut (DJI)
Finnland	Frau Heli NEDERSTRÖM	Opetus- ja kulttuuriministeriön (Ministerium für Bildung und Kultur), bildungspolitische Beraterin

Staat	Name	Organisation
	Frau Tarja KAHILUOTO	Opetus- ja kulttuuriministeriön (Ministerium für Bildung und Kultur), Sonderberaterin der Regierung
Frankreich	Frau Annick KIEFFER	Referentin am Ministère des Affaires sociales (Sozialministerium) und am Zentrum Maurice Halbwachs (ENS, EHESS, CNRS)
	Frau Marie-Claire MZALI-DUPRAT	Ministère de l'Éducation nationale (Bildungsministerium)
	Herr Gilles PETREAU	Ministère de l'Éducation nationale (Bildungsministerium)
Irland	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Department of Children and Youth Affairs (Ministerium für Kinder- und Jugendangelegenheiten) und des Department of Education and Skills (Bildungsministerium)	
Italien	Herr Amilcare BORI	Inspektor und Berater am Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Bildungsministerium)
	Dr. Giuseppina FECCHI	Inspektorin und Beraterin am Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Bildungsministerium)
	Dr. Cristina STRINGHER	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) (Nationales Institut für die Evaluation des Bildungs- und Ausbildungssystems), Frascati, Rom
Japan	Dr. Kiyomi AKITA	Universität Tokio (UT)
	Herr Kouichirou BABA	Ministry of Health, Labour and Welfare (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Soziales)
	Herr Jugo IMAIZUMI	Ständige Vertretung Japans bei der OECD
	Herr Yohei ITO	Ständige Vertretung Japans bei der OECD
	Dr. Riyo KADOTA - KOROGI	Seinan-Gakuin-Universität
	Frau Noriko KONISHI	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie)
	Herr Takashi MURAO	Ständige Vertretung Japans bei der OECD
	Frau Sachiko SAKAI	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie)
	Frau Chiharu SHIMATANI	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie)
	Dr. Masatoshi SUZUKI	Pädagogische Hochschule Hyōgo
Kanada	Herr Jim GRIEVE	Ontario Ministry of Education (Bildungsministerium Ontario), stellvertretender BÜroleiter der Abteilung für frühkindliches Lernen
Kasachstan	Frau Zhanyl ZHONTAYEVA	Ministry of Education and Science (Ministerium für Bildung und Wissenschaft)
	Herr Serik IRSALIYEV	JSC „Information Analytic Center“
	Frau Sharapat SULTANGAZIYEVA	Ministry of Education and Science (Ministerium für Bildung und Wissenschaft)
	Herr Yerlan SHULANOV	JSC „Information Analytic Center“
	Frau Zhazira NURMUKHAMETOVA	JSC „Information Analytic Center“
	Herr Azamat YESTAYEV	JSC „Information Analytic Center“
	Herr Nurzhan YESSIMZHANOV	JSC „Information Analytic Center“

Staat	Name	Organisation
	Frau Lada BARON	JSC „Information Analytic Center“
	Frau Shynar SHAYMURATOVA	JSC „Information Analytic Center“
	Frau Yelizaveta KOROTKIKH	JSC „Information Analytic Center“
	Frau Assemgul YESKENDIROVA	JSC „Information Analytic Center“
Korea	Dr. Hye-jin JANG	wissenschaftliche Mitarbeiterin am Korea Institute of Child Care and Education (Koreanischen Institut für Kinderbetreuung und Erziehung)
	Herr Joo-yong PARK	Ministry of Education (Bildungsministerium), Direktor der Abteilung für frühkindliche Bildung und Betreuung
	Prof. Dongju SHIN	Duksung Frauen-Universität, Fakultät für frühkindliche Bildung
	Frau Se-jin YANG	Ministry of Education (Bildungsministerium), stellvertretende Direktorin der Abteilung für frühkindliche Bildung und Betreuung
	Prof. Ji-Sook YEOM	Konkuk Universität, Fakultät für frühkindliche Bildung
Luxemburg	Herr Manuel ACHTEN	Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend
	Dr. Anne REINSTADLER	Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER)
	Frau Claude SEVENIG	Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend
Mexiko	Frau Flora Martha ANGÓN PAZ	Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (Sekretariat für soziale Entwicklung), Generaldirektorin für Sozialpolitik
	Herr Hugo BALBUENA CORRO	Secretaría de Educación Pública (SEP) (Sekretariat für öffentliches Bildungswesen), Generaldirektor für Lehrplanteilung
	Frau Magdalena CÁZARES VILLA	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Nationaler Rat für Bildungsentwicklung)
	Frau Norma Violeta DÁVILA SALINAS	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Nationaler Rat für Bildungsentwicklung), Leiterin Frühkindliche Bildung
	Herr Armando David PALACIOS HERNÁNDEZ	Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (Mexikanisches Institut für Soziale Sicherheit), Leiter Wirtschafts- und Sozialleistungen
	Herr Carlos PRADO BUITRÓN	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) (Nationale System für Integrale Familienentwicklung), Leiter der Unterstützungsstelle für benachteiligte Bevölkerungsgruppen
	Frau Guadalupe del Consuelo RAMÍREZ VIDAL	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Nationaler Rat für Bildungsentwicklung)
	Frau Rosa Imelda VELAZQUEZ LAZARIN	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Nationaler Rat für Bildungsentwicklung)
	Frau Maira Lorena ZAZUETA CORRALES	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) (Institut für Soziale Sicherheit und Sozialleistungen für Staatsbedienstete), Leiterin der Abteilung für Bildungseinrichtungen für Sozial- und Entwicklungsprogramme sowie Kinderbetreuung
Neuseeland	Frau Sandra COLLINS	Education Review Office (ERO) (Behörde für Bildungsinspektion)
	Herr Matthew HICKMAN	Ministry of Education (Bildungsministerium)

Staat	Name	Organisation
	Herr Karl LE QUESNE	Ministry of Education (Bildungsministerium)
Niederlande	Frau Willeke VAN DER WERF	Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (Ministerium für Soziales und Arbeit)
	Frau Wytske BOOMSMA	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft)
Norwegen	Frau Maria BAKKE ORVIK	leitende Beraterin am Utdanningsdirektoratet (Direktion für Bildung und Ausbildung)
	Herr Matias EGELAND	Berater am am Utdanningsdirektoratet (Direktion für Bildung und Ausbildung)
	Frau Aase GIMNES	leitende Beraterin am Kunnskapsdepartementet (Ministerium für Bildung und Forschung)
	Frau Elisabeth GRØVAN RUUD	Beraterin am Kunnskapsdepartementet (Ministerium für Bildung und Forschung)
	Frau Kristina KVÅLE	Projektleiterin, Utdanningsdirektoratet (Direktion für Bildung und Ausbildung)
	Frau Tove MOGSTAD SLINDE	leitende Beraterin am Kunnskapsdepartementet (Ministerium für Bildung und Forschung)
	Frau Annette QVAM	Abteilungsleiterin, Utdanningsdirektoratet (Direktion für Bildung und Ausbildung)
	Frau Katrine STEGENBORG TEIGEN	leitende Beraterin, Utdanningsdirektoratet (Direktion für Bildung und Ausbildung)
Portugal	Frau Eulália ALEXANDRE	Ministério da Educação (Bildungsministerium)
	Frau Conceição BAPTISTA	Ministério da Educação (Bildungsministerium)
	Herr Pedro CUNHA	Ministério da Educação (Bildungsministerium)
	Frau Helena GIL	Ministério da Educação (Bildungsministerium)
	Frau Liliana Marques	Ministério da Educação (Bildungsministerium)
	Frau Fátima RAMOS	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (Ministerium für Arbeit, Solidarität und soziale Sicherheit)
	Frau Alexandra SIMÕES	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (Ministerium für Arbeit, Solidarität und soziale Sicherheit)
	Frau Leonor VENÂNCIO DUARTE	Ministério da Educação (Bildungsministerium)
Schweden	Herr Christer TOFTÉNIUS	leitender Berater am Utbildningsdepartementet (Ministerium für Bildung und Forschung)
Slowakische Republik	Herr Matej Dostál	Ständige Vertretung der Slowakischen Republik bei der OECD
	Frau Viera Hajdúková	Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport)
Slowenien	Dr. Andreja BARLE LAKOTA	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport)
	Dr. Mateja BREJC	National School for Leadership in Education (NSLE) (Nationales Institut für Lehrerfortbildung)
	Frau Nada POŽAR MATIJAŠIČ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport)
	Herr Tomaž ROZMAN	Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport (slowenische Aufsichtsbehörde für Bildung und Sport)
	Frau Vida STARIČ HOLOBAR	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport)

Staat	Name	Organisation
Tschechische Republik	Dr. Irena BORKOVCOVÁ	Česká školní inspekce (tschechische Schulaufsichtsbehörde)
	Frau Hana NOVOTNÁ	Czech School Inspectorate (tschechische Schulaufsichtsbehörde)
	Herr Aleš ŽDIMERA	Ständige Vertretung der Tschechischen Republik bei der OECD
USA	Herr Steven HICKS	United States Department of Education (US-Bildungsministerium)
Vereinigtes Königreich	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Children and Families Directorate (Direktion für Kinder und Familien der Regierung Schottlands)	
	Frau Annette CONNAUGHTON	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Penny CROUZET	Department of Health (Gesundheitsministerium), England
	Herr Michael DALE	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Herr Dan EVANS	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Dee GASSON	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (Amt für Bildungsstandards)
	Frau Bev GRANT	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Katie HADDOCK	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Herr Steve HAMILTON	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Rosalyn HARPER	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Caroline JONES	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Maura LANTRUA	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Sibil LYME	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Stephanie MARTIN	Department for Education (Bildungsministerium), England
	Frau Deborah NICHERSON	Department for Education (Bildungsministerium), England
Frau Clare SANDLING	Department of Health (Gesundheitsministerium), England	

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von Herausforderungen der Globalisierung im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich arbeiten. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und der durch sie ausgelösten Probleme, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuwirken.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten von Amerika. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

OECD Publishing sorgt dafür, dass die Ergebnisse der statistischen Analysen und der Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie die von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards weite Verbreitung finden.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“.

Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Starting Strong IV

QUALITÄTSMONITORING IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung spielt die Qualität laut Forschungsergebnissen die größte Rolle. Immer mehr Staaten führen Monitoringsysteme ein, um die Qualität sicherzustellen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Programme aufzuzeigen. Die vorliegende Publikation geht der Frage nach, wie die einzelnen Staaten diese Systeme weiterentwickeln und verwenden können, um die Angebots- und Personalqualität für eine positive kindliche Entwicklung zu verbessern. Die Publikation bietet politischen Akteuren, Monitoringexpertinnen und -experten sowie Fachkräften Einblicke in internationale Ansätze und konkrete Beispiele, um ihre eigenen Monitoringansätze und -verfahren weiterzuentwickeln.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1.

Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den teilnehmenden Staaten und Regionalverwaltungen

Kapitel 2.

Monitoringsysteme in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE): aktuelle Lage und Trends

Kapitel 3.

Monitoring der Angebotsqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Kapitel 4.

Monitoring der Personalqualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Kapitel 5.

Monitoring der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Kapitel 6.

Verbesserung der Monitoringstrategien und Verfahren in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)



Die Originalfassung dieses Buches wurde unter dem Titel "Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care", (ISBN 9789264233492 / <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>) herausgegeben, © 2015 Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.

Die Übersetzung wird in Abstimmung mit der OECD herausgegeben. Es handelt sich um keine offizielle OECD-Übersetzung.

www.oecdbookshop.org - OECD Online-Buchhandlung (online Bookshop)

www.oecd-ilibrary.org - OECD e-library

www.oecd.org/oecddirect - OECD title alerting service