

Grundlagenpapier

Bildungspläne für die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung



Was hat Kinderbetreuung mit Bildung zu tun?
Was sind Bildungspläne?
Bildungspläne auch in der Schweiz?

*Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen,
Übersicht über die internationalen Entwicklungen
und erste Überlegungen zu Bildungsplänen
in der Schweiz*



Erarbeitet durch:

Melanie Bolz, Dipl.-Päd.

Miriam Wetter, Politologin lic. rer. soc.

Corina Wustmann, Dipl.-Päd.

Im Auftrag des netzwerk  kinderbetreuung

© Mai 2010

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
Geschäftsstelle c/o mcw assistenz] & [koordination
Molli-Park 2A
4800 Zofingen

062 752 20 30
info@netzwerk-kinderbetreuung.ch

www.netzwerk-kinderbetreuung.ch – die Infoplattform mit News und Hintergründen zur Kinderbetreuung

Inhaltsverzeichnis

Keine Angst vor Bildungsplänen	4
Zusammenfassung	6
A) Ausgangslage: Trends, Entwicklungen, Zahlen und Studien zur Lebenssituation und Betreuung der Kinder (Melanie Bolz, Miriam Wetter, Corina Wustmann).....	8
1) Die Lebenssituation der Kinder heute.....	9
2) Immer mehr Kinder in familien- und schulergänzender Betreuung	10
3) Lohnende Investitionen in frühe Bildungs- und Betreuungsangebote.....	11
4) Die Rolle der Qualität der Angebote	11
<i>Fazit I: Die Qualität der Betreuung entscheidet sich im Alltag – pädagogische Konzepte wirken sich positiv aus</i>	<i>14</i>
B) Was hat Kinderbetreuung mit Bildung zu tun? Definition eines kind-orientierten Bildungsverständnisses für familien- und schulergänzende Betreuung	15
1) Grundlage: „Bildung beginnt mit der Geburt“ – Erkenntnisse aus Säuglings- und Hirnforschung (Corina Wustmann)	16
2) Bildungsverständnis im Frühbereich: Was heisst Bildung? (Corina Wustmann).....	17
3) Bildungsverständnis im Schulalter: das Zusammenwirken von Schule und Tagesstrukturen (Melanie Bolz).....	18
<i>Fazit II: Zeitgemässes Bildungsverständnis</i>	<i>19</i>
C) Was sind Bildungspläne? Hintergründe, Ziele und Inhalte im internationalen Kontext (Corina Wustmann)	20
1) Zum Entstehungshintergrund von Bildungsplänen im Frühbereich.....	21
2) Zur internationalen Entwicklung von Bildungsplänen im Frühbereich	22
3) Zur Ausgestaltung von Bildungsplänen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	27
<i>Fazit III: Bildungspläne als Orientierungsrahmen</i>	<i>34</i>
D) Bildungspläne auch in der Schweiz? Bestandesaufnahme und Möglichkeiten für eine Bildungsorientierung der Betreuungsangebote (Miriam Wetter)	35
1) Aktueller Stand: Gibt es in der Schweiz bereits Bildungspläne oder Entwicklungen hin zu Bildungsplänen?.....	37
2) Anknüpfungspunkte: An welchen Punkten könnte ein neu zu lancierender Prozess rund um Schweizer Bildungspläne anknüpfen?.....	38
3) Inhalt: Was wäre Inhalt und Funktion eines Bildungsplans in der Schweiz?	41
4) Akteure: Wer könnte Träger eines Bildungsplanes bzw. eines Prozesses hin zu Bildungsplänen sein?	42
<i>Fazit IV: Grundsätze für einen Prozess hin zu Schweizer Bildungsplänen</i>	<i>43</i>
E) Literatur.....	44
1) Bibliografien, Zeitschriften, Artikel, Datenquellen	45
2) Bildungspläne.....	50

Vorwort

Keine Angst vor Bildungsplänen

Das Lernen beginnt spätestens bei der Geburt, vielleicht schon früher. Wer das Aufwachsen eines Kindes begleiten kann, kennt das Staunen und die Freude über tägliche Fortschritte, über den Zuwachs an Wissen, an Fertigkeiten und an Können, mit dem Kinder immer wieder überraschen. Kinder sind von Anfang an neugierige und hochtourige Lerner. Sie suchen aktiv nach Herausforderungen und Aufgaben, an denen sie wachsen können und tragen so wesentlich zur eigenen Entwicklung bei. Kinder bilden sich also bereits in den ersten Lebensjahren, ob wir das so wahrnehmen und wahrhaben wollen oder nicht.

Heute wissen wir nicht nur, dass Vorschulkinder zu beachtlichen Bildungsleistungen fähig sind, sondern auch, dass die Lernerfahrungen in der Startphase des Lebens für die spätere Entwicklung eines Menschen eine grosse Bedeutung haben. Wir wissen aber auch, dass eine gute Entwicklung auf ein förderliches Umfeld angewiesen ist. Kinder brauchen interessierte Erwachsene, die Gemeinschaft mit anderen Kindern und Lebensräume, die ihnen vielfältige Anregungen bieten. Das ist in unserem Land aber nicht für alle Kinder selbstverständlich. Das zeigen die herkunftsbedingten Unterschiede in der Entwicklung von Kindern beim Schuleintritt. In der Schweiz sind sie grösser als anderswo und was ein Kind bis zum Schuleintritt verpasst hat, kann es meist auch während seiner Schulzeit nicht mehr aufholen. Die Bildungskarriere vieler Kinder, die nicht das Glück haben, in einem förderlichen Umfeld aufzuwachsen, ist fatalerweise schon massiv beeinträchtigt, bevor sie überhaupt den ersten Schritt in einen Kindergarten oder eine Schule gemacht haben. Es ist darum für die Entwicklung der Kinder und die Gleichheit von Bildungschancen entscheidend, dass wir uns bewusst werden, welche Erfahrungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse Kinder in den ersten Lebensjahren durchlaufen und wie man Kinder auf ihrem ganz eigenen Weg sinnvoll begleiten und unterstützen kann.

Genau darum geht es bei den Bildungsplänen für die frühe Kindheit. Sie machen bewusst, wie reich die frühkindliche Lern- und Erfahrungswelt ist, welche Chancen man Kindern in den ersten Jahren bieten und wie man die Entwicklung der Kinder im Alltag unterstützen kann. Es geht darum, sich klar zu werden, mit welchen Werten und mit welchen Grundlagen die Arbeit mit Kindern gestaltet werden soll. Bildungspläne für die frühe Kindheit sind keine Instrumente des formalen Lernens und haben wenig mit den schulischen Lehrplänen zu tun. Sie sollen keine Lernziele und Stoffe vorschreiben, und auch nicht dem formalen Lernen von kleinen Kindern Vorschub leisten. Vielmehr sind sie als roter Faden für die Gestaltung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit in der familienergänzenden Kinderbetreuung gedacht, als Rahmen für die professionelle Arbeit mit Kindern und durchaus auch als Inspirationsquelle für alle Erwachsenen, die mit kleinen Kindern zu tun haben.

Die Zeit ist reif, in den Frühbereich zu investieren. Das gilt besonders für ein Land, das sich bis heute vergleichsweise wenig um die Allerjüngsten gekümmert hat. Ein möglicher Schritt dazu – der sich in vielen europäischen Ländern bewährt hat – sind Bildungspläne. Sie verhelfen der Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung zur notwendigen Beachtung und unterstützen die familienergänzende Betreuung bei der Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgabe.

Im Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz befassen wir uns schon seit Längerem mit Bildungsplänen für die frühe Kindheit und wir wissen auch, dass die Idee von Bildungsplänen nicht unumstritten ist. „Bildung“ und „Plan“ scheinen, wenn es um kleine Kinder geht, auf den ersten Blick zwei Unwörter zu sein. Beide lösen ein gewisses Unbehagen oder sogar Ängste aus, was beim näheren Betrachten doch etwas erstaunlich ist. Schliesslich ist Bildung, so sind wir uns in der Schweiz doch über alle Partei- und Ideologegräben einig, eine der wichtigsten Ressourcen, über die wir verfügen. Und ohne Planung gäbe es keine Verlässlichkeit, keine systematische Entwicklung oder gelängen keine komplexeren Vorhaben.

Möglicherweise hat dieses Unbehagen auch mit einem Bild von kleinen Kindern zu tun, das dringend revidiert werden müsste. Die Forschung, aber auch die Praxis der frühkindlichen Bildung in anderen Ländern zeigen, dass man es bei kleinen Kindern nicht mit hilflosen und unbedarften Wesen zu tun hat, sondern dass man ihnen durchaus etwas zutrauen darf. Im unbeschwertem kindlichen Spiel stecken oft Bildungs- und Lernprozesse, die von Kindern selbst initiiert werden und die ohne Anleitung und Belehrung durchaus systematisch und nach Plan verlaufen können. Dies zu begreifen ist der Kern der frühkindlichen Bildung und ein wichtiger Schritt zu grösserer Chancengleichheit für alle Kinder im Land.

Es braucht Zeit und Raum für Kinder, die Offenheit, um auf Ideen und das Spiel der Kinder eingehen zu können oder es ganz einfach laufen zu lassen. Kinder brauchen aber auch immer wieder die Anerkennung und die Gewissheit, dass Ihnen das Lernen gelingt. Bildungspläne sollen mithelfen, gute Bedingungen für die Entwicklung zu schaffen und Lebensräume für Kinder zu bieten, in welchen sie nicht ihre Langeweile zerstreuen, sondern aktiv ihren Interessen und Themen nachgehen können. Bei den allermeisten Kindern zieht glücklicherweise der Sog des Selbermachenkönnens, des Forschens und Ausprobierens immer noch viel mehr als der Reiz des passiven Konsumierens.

Wir haben uns im Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz lange über den Begriff „Bildungsplan“ Gedanken gemacht, gerade weil wir wissen, dass dieser negative Reaktionen auslösen kann. Wir haben uns aber klar für die Verwendung des Begriffs entschieden, denn schliesslich möchten wir die Dinge bei ihrem wahren Namen nennen. Eine Kita bietet nicht nur Betreuung an, sie ist immer auch ein Ort des Lernens, der Erziehung und Bildung. Gerade weil immer mehr Kinder im Vorschulalter in der Schweiz familienergänzend betreut werden, dürfen wir diesen Aspekt zugunsten einer gesunden Entwicklung der Kinder nicht einfach dem Zufall überlassen. Damit tut man nicht nur sehr viel für die Chancen der einzelnen Kinder, sondern auch für die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit und die langfristige Absicherung des Wohlstandes.

Das Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz möchte mit diesem Grundlagedokument die Diskussion um Bildungspläne für die frühe Kindheit in der Schweiz anstossen. Wir möchten aufzeigen, was Kinderbetreuung mit Bildung zu tun hat, welche Rolle Bildungspläne für die Kinderbetreuung spielen können und eine Übersicht über existierende Bildungspläne und ihre Verwendung geben. Schliesslich finden Sie die Überlegungen des Netzwerkes zur Gestaltung und Verwendung von Bildungsplänen in der Schweiz. Aufbauend auf diesen Informationen möchte das Netzwerk zusammen mit Partnern aktiv die Erarbeitung und Umsetzung von Bildungsplänen in der Schweiz vorantreiben, wobei wir wissen, dass wir da einen weiten Weg vor uns haben.



Thomas Jaun

Präsident Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz

Zusammenfassung

Im vorliegenden Grundlagenpapier wird zuerst die Ausgangslage in Bezug auf die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung thematisiert: Die Betreuungsangebote nehmen zu und immer mehr Kinder werden familienergänzend betreut. Die Qualität solcher Betreuungsangebote findet in diesem Zusammenhang noch zu wenig Beachtung. Wissenschaft und Praxis zeigen jedoch, wie zentral der Qualitätsaspekt ist – gerade weil Betreuung auf allen Altersstufen viel mit Bildung, vor allem im Sinne von Lern- und Entwicklungsprozessen, zu tun hat.

Der zweite Teil des Papiers ist diesem Zusammenhang zwischen Bildung und Betreuung gewidmet. Er gibt einen Überblick über die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse der Frühpädagogik und der Entwicklungspsychologie. Diese zeigen, dass frühkindliche Bildung eigenaktiv und ganzheitlich mit allen Sinnen erfolgt. Kleine Kinder müssen nicht „gebildet“ werden – sie bilden sich selbst. Damit ist Lernen in der frühen Kindheit Erfahrungslernen. Das Kind ist dazu auf soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen angewiesen. Diese Erkenntnisse sollten auch Leitlinie für die Entwicklung frühpädagogischer Entwicklungskonzepte und Konzepte für die schulergänzende Betreuung sein.

Ein Instrument zur Orientierung, wie sich das neue Bildungsverständnis inhaltlich füllen und praktisch umsetzen lässt, sind Bildungspläne. Sie sollen einerseits ein gemeinsames Grundverständnis in der Bildung und Erziehung kleiner Kinder beschreiben und andererseits Ziele und Inhalte der frühen Bildungsförderung festlegen. Der dritte Teil des Grundlagenpapiers zeigt, dass viele Länder bereits über Bildungspläne für die frühe Kindheit verfügen. Diese Bildungspläne zeichnen sich in ihrer Ausgestaltung durch eine grosse Vielfalt aus (z.B. bezüglich Umfang, Altersbereich, Struktur, Verbindlichkeit etc.).

Im Anschluss stellen sich verschiedene Fragen rund um Bildungspläne in der Schweiz: Gibt es bereits Bildungspläne oder Entwicklungen hin zu Bildungsplänen? An welchen Punkten könnte ein Prozess zu Bildungsplänen anknüpfen? Wie hätte ein Schweizer Bildungsplan auszusehen und wer könnte Träger der Entwicklung eines Bildungsplanes sein? Der abschliessende Teil des Grundlagenpapiers zeigt, dass in der Schweiz bisher eine gemeinsame Basis für die Betreuungsarbeit fehlt, allerdings gibt es verschiedene Entwicklungen, die in die Richtung von Bildungsplänen weisen: pädagogische Konzepte von Kitas, Praxis- und Forschungsprojekte und Positionsbezüge für eine Bildungsorientierung der Kinderbetreuung. Wenn tatsächlich ein Schritt hin zu einem Bildungsplan als gemeinsame Basis für Betreuungsinstitutionen entstehen soll, bieten sich dazu verschiedene Anknüpfungspunkte wie die neue Kinderbetreuungsverordnung, die geplanten Empfehlungen der SozialdirektorInnenkonferenz, der Lehrplan 21, kantonale Kindergarten-Lehrpläne, Förderprojekte für Kleinkinder, Erfahrungen aus Pilotprojekten oder Erfahrungen anderer Länder mit Bildungsplänen.

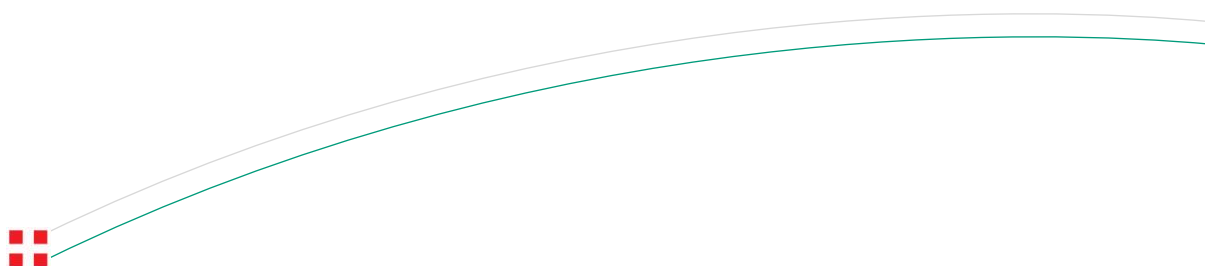
Allfällige Bildungskonzepte für Betreuungsangebote müssten stark auf die in der Schweiz herrschenden Besonderheiten Rücksicht nehmen. Der Vergleich der schweizerischen Ausgangslage mit dem Überblick über die internationalen Entwicklungen zu Bildungsplänen führt zum Fazit, dass ein Schweizer Bildungsplan offen formuliert werden müsste, dass er Orientierungsrahmen für Fachpersonen, Eltern und Behörden sein sowie alle Betreuungsformen berücksichtigen müsste.

Da in der Schweiz ein Bundesengagement in Sachen Bildungsplänen unwahrscheinlich ist, müssten zur Entwicklung eines Bildungsplans andere Akteure die Initiative ergreifen. In Frage kommen einzelne Kantone, ein interkantonaler Prozess, Pilotprojekte oder eine breite Trägerschaft aus Branchenorganisationen.

Aus Sicht des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz muss ein Prozess hin zu Bildungskonzepten für Betreuungsinstitutionen auf einigen zentralen Grundsätzen aufbauen: Ein Bildungsplan muss sich an den Bedürfnissen und Entwicklungsschritten des Kindes orientieren. er soll für alle Beteiligten Orientierung schaffen und er muss in der Praxis überzeugen, das heisst, einen spürbaren Gewinn bringen und von praktischem Nutzen sein. Ein Bildungsplan soll auf bestehenden Strukturen aufbauen und laufende Prozesse berücksichtigen. Ein Prozess hin zu einem Schweizer Bildungsplan muss in kleinen Schritten geplant werden und die wesentlichen Kräfte in die Gestaltung einbinden.

A) Ausgangslage

Trends, Entwicklungen, Zahlen und Studien zur Lebenssituation und Betreuung der Kinder



(Melanie Bolz, Miriam Wetter, Corina Wustmann)

Bevor im folgenden Kapitel B der Zusammenhang zwischen Kinderbetreuung und Bildung behandelt wird, wird hier kurz die Lebenssituation der Kinder anhand verschiedener Studien dargestellt. Dies betrifft einerseits das allgemeine Lebensumfeld und andererseits die familien- und schulergänzende Betreuung. Schliesslich wird auch darauf eingegangen, welche Vorteile Bildungs- und Betreuungsangebote mit sich bringen und welche Rolle dabei die Qualität spielt.

1) Die Lebenssituation der Kinder heute

1.1) Veränderungen in den Familien

- Der Anteil erwerbstätiger Frauen steigt stetig an. 2009 waren knapp 60% der über 15-jährigen Frauen erwerbstätig (ohne Arbeitslose), 1980 waren es noch 42.1% (BFS 2009e).
- Der Anteil der Ehen, die geschieden werden, ist zwischen 1970 und 2008 stark angestiegen: von 15.4% auf 48.4%. Der Trend ist allerdings seit 2005 (52.6%) rückläufig (BFS 2009f).
- Immer mehr Kinder leben in Einelternhaushalten: 1980 waren es 7.9% der Kinder, 2008 13.7% (BFS 2009g).

1.2) Lebensräume: weniger Freiraum, weniger Bewegungsmöglichkeiten

Kinder und Jugendliche brauchen schon in ganz jungen Jahren genügend räumliche und zeitliche Freiheiten bzw. Autonomie. Die Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ 2005:14f.) stellt einen Mangel an Freiräumen für Kinder und Jugendliche fest. So hebt sie folgende Hindernisse für unbeaufsichtigtes Spiel, Bewegung und frei verfügbare Zeit hervor:

- „Die Gestaltung und Nutzung des öffentlichen Raums orientiert sich an den Bedürfnissen Erwachsener. Sie nimmt in erster Linie Rücksicht auf den motorisierten Individualverkehr, kommerzielle Geschäfte, Ruhe und Ordnung.“
- „Gefährliche Schulwege, Verkehr im Wohnumfeld, ein Mangel an leicht erreichbaren Spielplätzen sowie ein generelles Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit führen dazu, dass viele Kinder die Wohnung kaum noch unbegleitet verlassen können.“
- „Die sportliche und motorische Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren deutlich verschlechtert und die Zahl der übergewichtigen Kinder nimmt zu.“
- „Kinder und Jugendliche sind in ihrer Zeitsouveränität zunehmend eingeschränkt. Auf der einen Seite sind ihre Terminkalender gefüllt mit Nachhilfestunden, Sport und anderen strukturierten und/oder kommerziellen Freizeitangeboten, auf der anderen Seite fehlt Zeit für unbeschwertes Spielen, Entdecken und sich Austoben.“
- „Kinder und Jugendliche haben wechselhafte und unscharfe Zeitbegriffe. Diese kollidieren mit dem Zeitbegriff Erwachsener, der sich an anderen Zeitstrukturen orientiert. Insbesondere die inaktiven Übergangszeiten, Pausen und Spontanzeiten sind kaum geschützt. Ineffizienz und Langeweile werden negativ bewertet und ‚ausgemerzt‘.“
- „Gezielte Förderung und Leistungsfähigkeit im Hinblick auf eine Karriere haben einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft und prägen bereits das Leben der Kinder und Jugendlichen innerhalb und ausserhalb der Schule.“

Die Kommission plädiert deshalb dafür, „dass die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in der Raum- und Zeitgestaltung viel stärker als bisher mit einbezogen werden.“

1.3) Chancengleichheit

Verschiedene Studien zeigen, dass Chancengleichheit in der Schweiz nicht Realität ist: Das Geschlecht, der sozioökonomische Status sowie das Bildungsniveau der Eltern und die Herkunft entscheiden über den Schulerfolg (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2009a, Lanfranchi 2009, OECD 2007a, 2007b).

1.4) Neue Technologien, Medien, Konsum

Die Medien werden immer zahlreicher und deren Nutzung begleitet uns im gesamten Alltag: Vom Radio- wecker am Morgen, zum Lernprogramm in der Schule, übers Handy und die Spielkonsole bis zum Fernsehprogramm oder einem Buch am Abend (vgl. MPFS 2008, Schulamt Stadt Zürich 2009).

- Die Fernsehnutzung der 3- bis 14-Jährigen Kinder in der Schweiz ist seit 1995 nur moderat von 70 auf 72 Minuten pro Tag gestiegen. Im Jahr 2000 wurde ein Höhepunkt mit 87 Minuten pro Tag erreicht (BFS 2009h).
- Die Internetnutzung ist seit Mitte der 90er-Jahre rapide angestiegen: 92% der 14- bis 19-Jährigen nutzten 2008 mehrmals pro Woche das Internet, 1997 waren es erst 4%, 2005 76% (BFS 2009i).
- Über die Hälfte der 6- bis 7-Jährigen nutzt bereits den Computer, bei den 12- bis 13-Jährigen sind es mit 96 Prozent fast alle (Schulamt Stadt Zürich 2009: S. 6).

2) Immer mehr Kinder in familien- und schulergänzender Betreuung

- Gesamtschweizerisch stieg die **Anzahl Krippen und Horte pro 1000 Kinder** von 1.0 im Jahre 1998 auf 2.8 im Jahre 2005 (ohne firmeneigene Betreuungsangebote) (BFS 2009a).
- Besonders gross ist das Angebot in den **städtischen Kantonen** Genf, Zürich und Basel-Stadt, während es in ländlichen Kantonen deutlich weniger Angebote gibt (BFS 2009b).
- Zwischen 2003 und 2009 hat der Bund über die **Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung** über 21'000 Betreuungsplätze geschaffen (11'225 in Kitas, 10'307 in der schulergänzenden Betreuung) (BSV 2009).
- Einzelne Kantone machen detailliertere Erhebungen, als es sie schweizweit gibt. So wurden im **Kanton Zürich** 2008 rund 15'600 Kinder (11.8%) **vorschulisch** betreut, 2004 waren es erst 11'255 Kinder (9.1%). Im **Schulalter** wurden 2008 im Kanton Zürich 13'400 Kinder (10.2%) familienergänzend betreut, 2004 waren es 10'359 Kinder (10.6%) (Kanton Zürich 2004a, 2004b, 2008a, 2008b).
- Das Angebot an **schulergänzender Betreuung** wird ebenfalls ausgebaut: Einige Kantone haben bereits Gesetze zu Mindestangeboten verabschiedet (z.B. Bern, Zürich), andernorts sind politische Bestrebungen im Gange und mit dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat werden Blockzeiten und Tagesstrukturen zur Pflicht.
- Über ein Drittel der Paarhaushalte mit Kindern unter 15 Jahren nimmt familienergänzende Kinderbetreuung im weitesten Sinne in Anspruch, bei Einelternhaushalten ist es gar gut die Hälfte (55.4%).

Besonders oft werden die Angebote genutzt, solange das jüngste Kind zwischen 0 und 6 Jahre alt ist (49.8% in Paarhaushalten, 72.2% in Einelternhaushalten) (BFS 2009c, 2009d).

3) Lohnende Investitionen in frühe Bildungs- und Betreuungsangebote

Nicht nur neuere entwicklungspsychologische und neurobiologische Erkenntnisse (vgl. Kapitel B1), sondern auch ökonomische Studien weisen darauf hin, dass sich eine Investition in frühe Bildung lohnt: Schon 2001 hat eine Studie der Stadt Zürich ergeben, dass jeder in Kindertageseinrichtungen investierte Franken drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück gibt und damit volkswirtschaftliche Erträge erzielen kann (vgl. Sozialdepartement der Stadt Zürich 2001).

Die jüngst publizierte BASS-Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung in Deutschland belegt ebenfalls, dass frühe Bildungs- und Betreuungsangebote einen hohen Einfluss auf den späteren Bildungserfolg der Kinder haben: Kinder, die frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote besucht haben, gehen im Durchschnitt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf ein Gymnasium als Kinder, die keine solchen Angebote besucht haben – dies trifft umso mehr für benachteiligte Kinder zu (vgl. Fritschi/Oesch 2008). Da der Gymnasiumsabschluss mit einer grösseren Wahrscheinlichkeit ein höheres Lebenseinkommen ermöglicht, ist damit ein Nutzenertrag gewährleistet, der rund dreimal höher liegt als die entstandenen Kosten der Kinderkrippe.

4) Die Rolle der Qualität der Angebote

4.1) Was ist Qualität?

Der Begriff ‚Qualität‘ bezeichnet, in seiner ursprünglichsten Bedeutung zunächst einmal „Güte, Beschaffenheit, Wertstufe, Verhältnis, Eigenschaft“. Qualität bezeichnet damit die Eigenschaft eines Objektes. Dabei geht man davon aus, dass das Objekt einen gewissen Wert für den Betrachter besitzt und darum die Qualität je nach Betrachter unterschiedlich ist.

Wenn wir über Qualität von Kinderbetreuung sprechen, muss beachtet werden, dass der Wert der Kinderbetreuung für unterschiedliche Gruppen (z.B. Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Verwaltung, Wirtschaft etc.) unterschiedlich ist. Während für die einen wichtig ist, dass die Öffnungszeiten gemäss den Arbeitszeiten flexibel sind oder dass die Kosten auf möglichst viele Kinder verteilt werden können, ist es für nochmals andere wichtig, dass die Arbeitsplanung für das Personal möglichst langfristig geschehen kann etc.

Somit wird klar: Um Qualität diskutieren zu können, muss man zuerst definieren, an wem sich die Qualität orientiert. Dabei orientiert sich das *Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz* bewusst an den Bedürfnissen des Kindes. Die Qualität soll sich daran messen, wie der Alltag der Kinder in den Betreuungsstrukturen abläuft. Qualität von Kinderbetreuung soll den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien Rechnung tragen und als Folge daraus natürlich auch die Bedürfnisse des pädagogischen Fachpersonals berücksichtigen. Damit rückt neben der Struktur- und Prozessqualität insbesondere die pädagogische Qualität der Betreuung ins Zentrum der Bemühungen um ein Betreuungsangebot mit hoher Qualität.

Die Qualität der Kinderbetreuung muss vom Kind aus gedacht werden. Zentral ist, was das Kind in seinem Alltag in der Betreuung erlebt:

(...) wenn das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklungen der Kinder gefördert und die Familien in ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben unterstützt werden. (Rossbach 2003)

4.2) Status Quo: Nur wenige Orientierungshilfen für die Kinderbetreuungsangebote

Fehlende nationale, verbindliche Regelungen

Die Schweiz ist ein föderales Land. Viele soziale Angebote, unter welche die Krippen und Betreuungsangebote immer noch fallen, liegen in der Kompetenz der einzelnen Gemeinden. Bildungspolitik ist Kantonssache, Umsetzung in der Schule wiederum Aufgabe der Gemeinden. Daher erstaunt es wenig, dass es **auf nationaler Ebene keine umfassende gesetzliche Regelung** in Bezug auf Betreuungsangebote gibt. Die sogenannte ‚Anstossfinanzierung‘ ist die einzige konkrete Förderungsmaßnahme des Bundes für Betreuungsangebote. Dank einer Verordnungsänderung können seit 2007 auch Pilotprojekte mit Betreuungsgutschriften unterstützt werden (BSV 2008). 2009 hat das Parlament entschieden, die Anstossfinanzierung um weitere vier Jahre zu verlängern (Parlament 2009).

Nicht nur in Bezug auf die Quantität – also die Anzahl Betreuungsplätze –, sondern auch in Bezug auf die Qualität fehlen nationale rechtliche Grundlagen. Deshalb wurden bis anhin im Bereich der familienergänzenden Tagesbetreuung die Regelungen der **Pflegekinder- und Adoptionsverordnung PAVO** übernommen. Diese ist jedoch auf die dauerhafte Pflege oder Adoption durch eine Familie oder Institution ausgerichtet und nicht auf die familienergänzende Tagespflege, weshalb momentan eine **Revision** im Gange ist, welche auch neue Bestimmungen im Bereich der familienergänzenden Betreuung beinhalten soll (Zatti 2005, EJPD 2008). Neu wird die Verordnung darum **Kinderbetreuungsverordnung KiBeV** heissen.

Aufgrund der fehlenden nationalen Gesetzgebung im Bereich der familienergänzenden Kinderbetreuung, sind die Angebote stark föderal oder sogar kommunal geprägt. So wird die typische Schweizer Kita von einem privaten Verein getragen, erhält eventuell Beiträge von der Gemeinde über die Tarifstrukturen, die Eltern mit tiefen Einkommen entlasten, oder zum Aufbau neuer Plätze eine Anstossfinanzierung des Bundes. Sie ist jedoch in keinerlei Strukturen eingebettet.

Branchenregelungen und kantonale Richtlinien als Ersatz

Um die fehlenden staatlichen Richtlinien insbesondere mit Blick auf die institutionelle Kleinkindbetreuung etwas auszugleichen, gibt es neben den kantonalen Richtlinien auch solche von überkantonalen Verbänden. Hervorzuheben sind hier die Richtlinien von KiTaS (Verband Kindertagesstätten der Schweiz), da diese allgemein anerkannt sind und auf sie z.T. in den kantonalen Regelungen verwiesen wird.

Sämtliche aktuell verfügbaren Richtlinien, sowohl die verbandlichen als auch kantonalen, definieren Kinderbetreuung bislang in erster Linie über Aspekte der sogenannten Strukturqualität. Das bedeutet, dass z.B. Mindestraumgrößen, Ausbildungsniveau und Anzahl pädagogischer Fachkräfte, Gruppengrößen je nach Alter der Kinder etc. definiert sind. Diese Mindeststandards sollen in Bezug auf Pädagogische Qualität das Kindeswohl sichern. Durch die Beschreibung dieser strukturellen Mindeststandards wird jedoch umgekehrt in erster Linie eine Kindesgefährdung ausgeschlossen. „Kindeswohl“ ist ein nach oben offener Begriff, der üblicherweise nicht konkretisiert wird.

Die Inhalte der bestehenden Regelungen sind primär Mindeststandards zu Strukturen wie Räumen und Gruppengrößen – und erfassen weder die reale Ausgestaltung der Betreuung, noch bieten sie eine Orientierung für Weiterentwicklungen und Verbesserungen. Sie verhindern das Schlimmste, ohne das Beste anzustreben.

4.3) Evaluationen zeigen: Qualität lohnt sich

In jüngerer Zeit hat man zunehmend auch die Frage diskutiert, welche Effekte die Qualität von familien- und schulergänzender Kinderbetreuung auf die Entwicklung von Kindern hat. Im angloamerikanischen und europäischen Kontext wurden dazu verschiedene Wirksamkeitsstudien lanciert, die eindrücklich aufzeigen, dass qualitativ hochwertige Bildungs- und Betreuungseinrichtungen einen nachweisbaren Effekt auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder haben – dies sowohl kurzfristig als auch langfristig (ein langfristiger Effekt zeigt sich vor allem im kognitiven Bereich; vgl. z.B. Rossbach 2005). Zum Teil wird bei guter pädagogischer Qualität sogar von „Kompensationseffekten“, insbesondere für Kinder aus bildungsfernen bzw. sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen gesprochen, da sie hier ein vielfältigeres und breiteres Anregungsniveau für neue Erfahrungen erleben können als dies im Elternhaus möglich ist. Bedeutende Studien sind z.B.

- die britische Studie „*Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)*“ (vgl. z.B. Sylva et al. 2004, Sammons et al. 2007), die als Längsschnittuntersuchung die Auswirkungen der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen auf die Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren (und damit auf den Schulerfolg bis zur dritten Klasse) analysierte,
- die „*European Child Care and Education Study (ECCE)*“ (vgl. ECCE-Study Group 1997, 1999), an der sich Forschergruppen aus Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien beteiligten und ebenfalls die Effekte der pädagogischen Qualität vorschulischer Bildung und Betreuung auf die Entwicklung der Kinder im Alter von vier bis acht Jahren untersuchten,
- die US-amerikanische „*Study of Early Child Care des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*“ (vgl. The NICHD Early Child Care Research Network 2005), in der ausserfamiliäre Betreuungserfahrungen von Geburt an bis zur neunten Klasse verfolgt werden,
- die Untersuchung „*Wie gut sind unsere Kindergärten?*“ von Tietze (1998) sowie deren Fortführung „*Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*“ (Tietze et al. 2005), in der die Einflüsse der pädagogischen Qualität von Kindergarten, Grundschule und Familie auf die Entwicklung der Kinder, den Übergang in die Schule sowie auf die Leistungen in den beiden ersten Schuljahren untersucht wurden.

Auch wenn hier nicht näher auf die einzelnen Untersuchungen und deren Forschungsbefunde eingegangen werden kann (ein umfassender Forschungsüberblick findet sich z.B. in Rossbach, 2005 oder Rossbach et al., 2008), kann zusammenfassend betont werden, dass Kinder, die ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot nutzen, höhere Werte in der sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen, Alltagssituationen besser bewältigen können sowie bessere Schulleistungen zeigen. Eine hohe pädagogische Qualität familien- und schulergänzender Kinderbetreuung trägt somit zu einem grösseren Bildungserfolg der Kinder bei. Laut der Untersuchung von Tietze (1998) können Qualitätsunterschiede im Extremfall bei Kindern Entwicklungsunterschiede von bis zu einem Jahr ausmachen, d.h. ein Bildungs- und Betreuungsangebot mit einer sehr hohen pädagogischen Qualität bewirkt im Extremfall denselben Entwicklungsstand, der für ein um ein Jahr älteres Kind in einer Kindertageseinrichtung mit sehr schlechter pädagogischer Qualität wahrscheinlich ist (vgl. Rossbach 2004: S. 277).

In den meisten Untersuchungen zeigt sich vor allem die Qualität der pädagogischen Prozesse – d.h. bildungsförderliche Interaktionsgeschehen zwischen Erwachsenen und Kind – als Schlüsselement. Der Qualität familien- und schulergänzender Kinderbetreuung sowie den pädagogischen Fachkräften kommt damit ein wichtiger Stellenwert bei der Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern zu: Die pädagogischen Fachkräfte sind zentraler Interaktionspartner der Kinder und gestalten aktiv die Lern- und Bil-

dungsarrangements. Sie haben damit einen entscheidenden Einfluss auf die Ergebnisse und die Qualität von Bildungs- und Erziehungsprozessen.

5) Fazit I: Die Qualität der Betreuung entscheidet sich im Alltag – pädagogische Konzepte wirken sich positiv aus

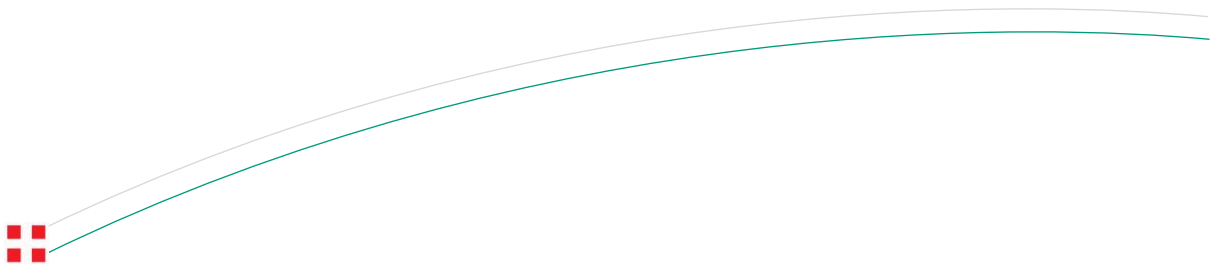
In der Schweiz findet ein grosser Ausbau im Bereich der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung statt. Immer mehr Kinder verbringen einen wesentlichen Teil ihrer Lebenszeit in den verschiedensten Betreuungsangeboten. Der Frage nach Qualität folgt üblicherweise derjenigen nach der Quantität. Im Fokus steht der Ausbau des Angebotes, die Sicherstellung der nachgefragten Plätze. Um die Chancen zu nutzen, die dieser quantitative Ausbau sowohl aus ökonomischer Sicht als auch aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht bietet, muss das Augenmerk aber vermehrt auch auf die Qualität gelegt werden.

Wie müssen Betreuungsangebote aufgebaut sein, damit sie den Bedürfnissen der Kinder entsprechen? Wie kann der Alltag in den Kitas, Tagesstrukturen und bei den Tageseltern ausgelastet werden, damit er die Kinder in ihrer Entwicklung optimal begleitet? Wenn wir die Qualität der Betreuung unter die Lupe nehmen, stellen sich viele sehr konkrete Fragen. Und es gilt dabei, den Mittelweg zu finden. Wir müssen darüber sprechen, was im Alltag geschieht. Wir müssen Spielmaterial, Anregungen, Tagesablauf hinterfragen und aufgrund der neusten Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und Pädagogik auswerten. Gleichzeitig ist es dabei nicht das Ziel, die Krippe, den Hort oder die Tagesfamilie zu verschulen. Es geht nicht darum, Frühchinesisch- und Instrumental-Lektionen in den Kita-Alltag zu integrieren. Aber es geht darum, die Krippe, den Hort und die Tagesfamilie so zu gestalten, dass sie das ermöglichen, was die Kinder aller Altersstufen fortwährend tun: sich entwickeln, Neues erfahren, erforschen, erkunden – das heisst: sich bilden.

Wenn wir uns lösen von dem Bild, dass Bildung gleich Schule ist und uns dafür die Kinder in der Kita vorstellen, wie sie beim Spielen mit Wasser und Sand die physikalischen Gesetze erforschen, dann wird rasch klar, dass Kinderbetreuung auf allen Altersstufen sehr viel mit Bildung zu tun hat. Kinder sind in ihrem Spiel getrieben von der Suche nach Erfahrungen, Entdeckungen, die ihnen helfen, die Welt zu begreifen. Die Ermöglichung dieser Erfahrungen und Entdeckungen muss das Ziel einer guten Betreuung sein. Die Ermöglichung dieser Bildungsschritte durch die Kitas, Horte und Tageseltern steht im Zentrum der Diskussion um pädagogische Qualität der Betreuungseinrichtungen. Die Ausrichtung an pädagogischen Überlegungen bringt den Fokus auf die Inhalte, auf das, was die Kinder erleben. Es geht dann um das, was für die Kinder zählt. Darum braucht es für eine gute Qualität der Betreuungsangebote eine Diskussion des pädagogischen Auftrages der Kitas, Horte und Tageseltern.

B) Was hat Kinderbetreuung mit Bildung zu tun?

Definition eines kindorientierten Bildungsverständnisses für familien- und schulergänzende Betreuung



(Melanie Bolz, Corina Wustmann)

1) Grundlage: „Bildung beginnt mit der Geburt“ – Erkenntnisse aus Säuglings- und Hirnforschung (Corina Wustmann)

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung hat – aufgrund aufrüttelnder PISA-Ergebnisse sowie neuerer Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Säuglingsforschung (vgl. z.B. Braun 2008, Dornes 1993, Gopnik et al. 2000, Hüther 2007, Kasten 2003, Singer 2003) – in den vergangenen Jahren zunehmend an Stellenwert gewonnen. Dies zeigt sich u.a. in einer verstärkten Diskussion über die Einführung und Aktualität von frühpädagogischen Bildungskonzepten oder auch in Schlagworten wie „Bildung von Anfang an“ und „Bildung beginnt mit der Geburt“. In der Fachdiskussion wird immer stärker betont, dass in den frühen Lebensjahren enormes Bildungspotential besteht und der Grundstein für spätere Bildungschancen in diesem frühen Alter gelegt wird.

Die Diskussion um „Bildung in der frühen Kindheit“ wird von wissenschaftlichen Erkenntnissen gestützt, die heute zu einem veränderten „Bild des Kindes“ geführt haben. Es gibt heute keinen Zweifel mehr daran, dass die frühe Kindheit eine sehr lernintensive Zeit ist, in der die Basis für lebenslanges Lernen sowie die Ausbildung von entscheidenden Lebenskompetenzen liegt. In keiner anderen Lebensphase sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in der frühen Kindheit. Bislang wurde die frühe Kindheit jedoch fast ausschliesslich unter dem Aspekt der „Entwicklung“ betrachtet. Erst in jüngerer Zeit richtet sich das Augenmerk verstärkt auch auf die „Bildungsprozesse“ in den ersten Lebensjahren. Hüther (2007), ein Vertreter der Entwicklungsneurobiologie, schreibt hierzu beispielsweise: „Nie wieder im späteren Leben ist ein Mensch so offen für neue Erfahrungen, so neugierig, so begeisterungsfähig und so lerneifrig und kreativ wie während der Phase der frühen Kindheit“ (S. 47).

Entgegengesetzt zu früheren Annahmen – bei denen die Vorstellung eines hilflosen, inkompetenten und mütterzentrierten Säuglings vorherrschte – hat die neuere Säuglingsforschung gezeigt, dass Kinder bereits von Geburt an „kompetent“, weltoffen und „bildungshungrig“ sind und versuchen, mit all ihrer Energie die Welt um sie herum zu verstehen und handlungsfähig zu sein (vgl. Dornes 1993, Gopnik et al. 2000). Es ist heute erwiesen, dass Kinder von Anfang an über eine Grundausrüstung an Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten verfügen und aus eigenem Antrieb, mit Neugier und Interesse lernen. Auf der Basis ihrer vielfältigen und komplexen Wahrnehmungsvorgänge (akustische, visuelle, körperliche, emotionale) treten sie in Austausch mit ihrer Umwelt und mit sich selbst. Sie machen erste konkrete Erfahrungen mit der materiellen und sozialen Umwelt. Diese Erfahrungen sind das „Rohmaterial“, auf das sie für ihre Verarbeitungs- und Bildungsprozesse zurückgreifen (Viernickel/Simoni, 2008). Durch die Verarbeitung der vielfältigen Sinneswahrnehmungen und durch die Zuweisung von Sinn und Bedeutung setzen sie sich aktiv und schöpferisch mit der Welt auseinander. Sie konstruieren ihre eigenen Denk-, Erklärungs- und Vorstellungsmuster. Diese „Skripte“ bzw. „Netzwerke“ werden von ihnen auf der Basis neuer Erfahrungen und Informationen immer weiter ausdifferenziert, verändert oder verworfen. Ihr Lernen geschieht durch die Verknüpfung von bereits bestehenden Erfahrungen mit neuen Informationen (Bekanntem und Neuem).

In der frühen Kindheit werden – wie wir heute wissen – die entscheidenden Spuren und Netzwerke im Gehirn angelegt, in die nachfolgende Erfahrungen sukzessive integriert werden: Das Gehirn „sucht“ sich von Anfang an seine Anregungen, es „sucht“ nach Abwechslung (Braun 2008: S. 12). Da Lernvorgänge massgeblich von Gefühlen begleitet werden, können wir heute mit Bestimmtheit festhalten: Kinder, die erfolgreich und lustbetont lernen, sehen sich selbst als kompetente Lerner an und gehen freudig und aufgeschlossen neuen Bildungs- und Lernmöglichkeiten entgegen (Leu et al. 2007: S. 39).

Lernen heisst somit auch Spielen und fängt nicht erst mit Beginn des Schuleintritts an. Lernen macht Spass und wird bei Erfolg von echten Glücksgefühlen begleitet. Spielen ist der Ausdruck von Neugier, Kreativität, Lernlust und Wissensdurst des Kindes. Spielen und Lernen gehen Hand in Hand.

Säuglinge bringen also – wie wir heute dank der neueren Säuglings- und Hirnforschung resümieren können – schon viele Kompetenzen mit, wenn sie auf die Welt kommen. Sie sind „geborene Forscher“ und „Mitgestalter“, indem sie Wahrnehmungseindrücke sortieren und mit Bedeutung versehen, indem sie Hypothesen entwickeln und diese durch ihr Handeln und Beobachten überprüfen und modifizieren (Schneider 2008). Gleichzeitig müssen Kleinkinder aber auch unglaublich viele neue Erfahrungen machen, um ihre Kompetenzen weiterentwickeln zu können. Dies ist nur dann effektiv möglich, wenn sie eine Umgebung vorfinden, in der sie selbstständig aktiv werden, sich vielfältig bewegen und ihre Umwelt erforschen und mitgestalten können.

Wenn es also darum geht, was „frühe Bildung“ konkret ausmacht, so wird die Bedeutung heute in erster Linie darin gesehen, Kindern wichtige Erfahrungs- und Lernfelder zur Erkundung und Erschliessung der Welt zu ermöglichen (vgl. z.B. Ahnert 2006, Fthenakis 2004, Fthenakis et al. 2003, Laewen 2004, Laewen/Andres 2002a, 2002b, Schäfer 2001, 2005). Kinder brauchen aufmerksame Erwachsene, die ihnen vielfältige Anregungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bereitstellen, die auf ihre Signale reagieren und ihnen den wichtigen und nötigen Spielraum geben, selbst Initiative zu ergreifen und zu explorieren.

2) Bildungsverständnis im Frühbereich: Was heisst Bildung? (Corina Wustmann)

In der deutschsprachigen, bildungstheoretischen Diskussion im Frühbereich lassen sich derzeit mehrere Bildungsbegriffe unterscheiden, die dennoch alle einen gemeinsamen Nenner verfolgen:

Schäfer (2001, 2005, 2006) fokussiert bei seinem Bildungsverständnis massgeblich den Begriff der „Selbstbildung“, bei dem die Eigentätigkeit des Kindes bei seinem Bildungsprozess betont wird. Jedes Kind hat seinen eigenen, individuellen Bildungsprozess. Bildung ist ein aktiver Konstruktionsprozess von Wissen und des Selbst (der Persönlichkeit und Identität). Frühkindliche Bildung geht von Beziehungen aus, die ein Kind zu seiner Umwelt herstellt und die mit bedeutungsgebenden, subjektiven Emotionen verbunden sind.

Laewen (2002, 2008) versteht – in Humboldt'scher Anlehnung – Bildung als subjektive „Aneignung der Welt“: Ähnlich wie bei Schäfer (2005) ist Bildung in erster Linie die Aktivität des Kindes (Selbst-Tätigkeit). Kinder konstruieren auf der Basis ihrer Erfahrungen eine eigene innere Welt in ihren Köpfen und Körpern. Vorrangiges Bildungsziel ist die Entwicklung des Selbst. Der Erwachsene kann diese Konstruktion nicht direkt beeinflussen, da Kinder ihre Bildung selbst vorantreiben. Nur über „Erziehung“ ist es den Erwachsenen möglich, auf die Bildungsprozesse von Kindern einzuwirken, d.h. über die Gestaltung der Umwelt des Kindes sowie über die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind. Die Einflussmöglichkeiten von Erwachsenen bestehen demnach darin, dem Kind Anregungen für seine Bildungsprozesse zu geben („Anregung aller Kräfte“).

Fthenakis (2004) verankert seinen Bildungsbegriff – in Anlehnung an angloamerikanische Ansätze – stärker in einem sozialkonstruktivistischen Hintergrund. Bildung darf demnach nicht als reiner individuumszentrierter Prozess, sondern als „sozialer Prozess“ verstanden werden, dem Ko-Konstruktionsprozesse zugrunde liegen. Ko-Konstruktion bezieht sich darauf, dass Bildung keine absolute Eigentätigkeit des Kindes ist, sondern sich in Aushandlungsprozessen mit den Peers und Erwachsenen vollzieht. Fthenakis (2004) betont, dass Lernen im Kontext stattfindet und Wissenskonstruktion ein interaktionaler Prozess ist, der auf die zukünftigen Anforderungen der Gesellschaft hin angelegt sein muss. Der Eigenanteil des Kindes wird hier zwar grundsätzlich genauso anerkannt wie bei Schäfer (2005) und Laewen (2002), aber

der Anteil der Erwachsenen an den kindlichen Bildungs- und Lernprozessen wird stärker in den Vordergrund gestellt, was bei Laewen erst im „Erziehungskonzept“ begrifflich gefasst wird.

Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen im Bildungsverständnis und den zugrunde liegenden Bildungsbegriffen sind den genannten Ansätzen die folgenden Forderungen und Erkenntnisse gemeinsam:

- *kindliche Bildungs- und Lernprozesse von früh an zu unterstützen – Kinder brauchen für ihre Entwicklung frühzeitig Bildungsgelegenheiten;*
- *ein Bild vom Kind zu postulieren, das von Geburt an „kompetent“ und „aktiv“ an der Welt teilhat und versucht, diese mit seinen eigenen Ideen und Theorien zu verstehen;*
- *kindliche Bildung als einen Prozess der Selbsttätigkeit, der eigenaktiven Aneignung der Welt, der Entdeckungs- und Forschungsbemühungen des Kindes zu achten, der aber immer in sozialen Beziehungen und „ganzheitlich“ stattfindet;*
- *ein Bildungsverständnis zugrunde zu legen, das gemäss der kind- und altersgerechten Auseinandersetzung mit der Umwelt eine enge Verknüpfung von Spiel und Lernen beinhaltet;*
- *eine Umwelt, die vielfältig und anregend ist, als besonders förderlich für Bildungsprozesse von Kindern anzusehen.*

3) Bildungsverständnis im Schulalter: das Zusammenwirken von Schule und Tagesstrukturen (Melanie Bolz)

Die Ergebnisse verschiedener internationaler Vergleichsstudien zur Schulleistung, wie PISA, TIMMS und IGLU in der Schweiz wie auch in anderen europäischen Nachbarländern führten wiederholt zur Forderung von Bildungsexperten, ausserfamiliäre – insbesondere ganztägige – Bildungs- und Betreuungsangebote (weiter) auszubauen (vgl. Wustmann et al. 2006). Schulische Tagesstrukturangebote werden von diesen als Orte der Bildung wahrgenommen (vgl. Baier et al. 2009). Dabei wird Bildung in einem erweiterten Sinne verstanden, der nicht nur formelle Bildungsangebote einschliesst, wie sie typischerweise im traditionellen Unterricht angesiedelt sind, sondern auch nichtformelle Angebote (freiwillige Kurse und Förderangebote) sowie informelle Bildungsgelegenheiten (spontane Lernsituationen), die in unterschiedlichen Kontexten realisiert werden (Bundesjugendkuratorium 2001, Münchmeier et al. 2002).

Besondere Möglichkeiten zur Verbindung verschiedener Bildungsformen werden in der Umsetzung in Form von Tagesschulen gesehen (Holtappels 2005, Palentien 2007). In Tagesschulen lernen Kinder nicht nur, wie man mit anderen Menschen zusammenlebt. Tagesschulen geben Kindern auch ein hohes Mass an Sicherheit und Konstanz. Sie bieten grundsätzlich sowohl Unterricht als auch Betreuung für den ganzen Tag an (vgl. Aeberli/Binder 2005). Zum Angebot gehören weiterhin das Mittagessen, Zwischenverpflegung und betreute Aufgabenstunden (vgl. Verein Tagesschulen Schweiz 2006). Als pädagogische Gestaltungselemente und -bereiche von Tagesschulen gelten folgende als vordergründig:

- Unterricht und Lernkultur (Differenzierung der Lehr-/Lernformen)
- Förderung und Lernchancen
- Gemeinschaft und soziales Lernen
- Öffnung der Schule zu Lebenswelt und Schulumfeld

- Freizeit (ungebundene Freizeit und Freizeitangebote)
- Partizipation (Mitgestaltung und Mitbestimmung)
- Erweiterte Lerngelegenheiten (Wahlangebote und Projekte; vgl. Höhmann et al. 2005).

Allgemein stützen sich die Fachexperten darauf, dass ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote eine Lehr- und Lernkultur begünstigen, die auf die Interessen und Voraussetzungen jedes einzelnen Kindes eingeht und damit die Bildungschancen von Kindern gerade aus sozial benachteiligten Verhältnissen erhöhen kann. In einem ganztägigen Unterrichts- und Schulalltag gibt es ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit: So können Lerninhalte vertieft und über zusätzliche Förderzeiten intensiver geübt werden. Individuellen Tagesleistungskurven kann besser Rechnung getragen werden. Und es werden Angebote möglich, die im traditionellen Schulmodell aus zeitlichen Gründen nicht umsetzbar sind, z.B. im sprachlichen, kognitiven oder motorischen Bereich. Darüber hinaus tragen ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote dazu bei, soziales Miteinander und soziale Kontakte im Alltagsbezug von Kindern zu stabilisieren (vgl. Wustmann et al. 2006).

4) Fazit II: Zeitgemässes Bildungsverständnis

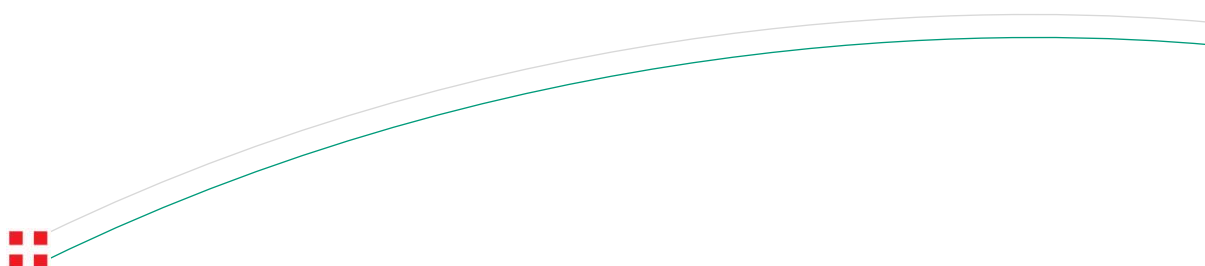
Alle frühpädagogischen ExpertInnen sind sich heute darin einig, dass frühkindliche Bildung nicht über Belehrung, Instruktion und reine Wissensvermittlung erfolgt, sondern eigenaktiv und ganzheitlich mit allen Sinnen (vgl. Simoni/Wustmann 2008, Simoni 2008). Kleine Kinder lernen nicht nur mit dem Kopf, sondern über vielfältige Wege, wie z.B. durch Bewegung, Nachahmen, Explorieren, Ausprobieren, Beobachten, Fragen oder Wiederholen. Lernen in der frühen Kindheit ist handlungsorientiert und an konkrete, alltägliche Situationen, Personen und Aktivitäten gebunden. Kleine Kinder müssen nicht „gebildet“ werden – sie bilden sich selbst. Lernen in der frühen Kindheit ist Erfahrungslernen und auf soziale Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und Peers angewiesen. Kinder stehen in wechselseitigem Austausch mit ihrer sozialen Nahumwelt und ko-konstruieren gemeinsam Wissen.

Diese Erkenntnisse sollen Leitlinie sein sowohl für die Entwicklung von frühpädagogischen Bildungskonzepten als auch Konzepten für die schulergänzende Betreuung. Auch im Schulalter zeichnen sich die Betreuungsangebote durch ihr Potenzial an non-formaler Bildung aus. Wenn wir von „früher Bildung“ oder pädagogischen Inhalten bei Betreuungsangeboten sprechen, dann geht es weder um „Verschulung“ noch um „heilpädagogische Förderung“ (vgl. Simoni/Wustmann 2008). Bildungsförderung in Betreuungsstrukturen ist nicht mit „Lektionenunterricht“ und ausgebautem Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen gleichzusetzen. Vielmehr geht es um die Anerkennung und Begleitung der selbstbildenden Aktivitäten von Kindern in ihrem natürlichen Lebensumfeld. Kinder brauchen eine anregungsreiche Umgebung, in der sie vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können. Pädagogische Fachkräfte und Eltern sind „Bildungs- und Entwicklungsbegleiter“ (keine Trainer oder Instruktoren). Sie beobachten die Kinder kontinuierlich in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und bieten ihnen auf der Basis ihrer Beobachtungen neue Herausforderungen an. Frühe Bildung orientiert sich an den Lernprozessen von „allen“ Kindern, nicht nur von denen mit besonderen Bedürfnissen oder Defiziten.

Nur mit einem solchen Bildungsverständnis lassen sich zukunftsfähige und „kindorientierte“ Bildungskonzepte für Kitas, Tagesstrukturen und Tageseltern entwickeln.

C) Was sind Bildungspläne?

Hintergründe, Ziele und Inhalte im internationalen Kontext



(Corina Wustmann)

Die Diskussion um frühkindliche Bildung hat vielerorts zur kritischen Reflexion des Bildungssystems und zur Erarbeitung von Bildungsplänen für die frühe Kindheit geführt. In vielen Ländern liegen heute Bildungspläne vor, die den Bildungsgedanken und die pädagogische Arbeit im Elementarbereich definieren und umsetzen helfen. Die Bildungspläne sollen einerseits ein gemeinsames Grundverständnis in der Bildung und Erziehung kleiner Kinder beschreiben, andererseits Ziele und Inhalte der frühen Bildungsförderung festlegen. In den vorliegenden Bildungsplänen geht es dabei weder um einen „Lehrplan“ noch um die „Verschulung der frühen Kindheit“, sondern um ein Instrument zur Orientierung, wie sich das neue Bildungsverständnis „ab Geburt“ inhaltlich füllen und in der Praxis realisieren lässt: Welcher pädagogische Auftrag erwächst aus dem neuen Bildungsverständnis für die Fachkräfte im Frühbereich?

Im folgenden Kapitel wird der Stand der Entwicklung und Diskussion um Bildungspläne im internationalen Kontext aufgezeigt. Dabei wird sowohl auf den Entstehungshintergrund, die internationale Entwicklung und den Zweck von Bildungsplänen im Frühbereich eingegangen, als auch die inhaltliche Ausgestaltung der bestehenden Bildungspläne in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden beleuchtet. Bei den Ausführungen werden dabei ausgewählte Beispiele jeweils detaillierter vorgestellt.

Die vorliegende Darstellung entspricht keiner vollständigen, systematisch vergleichenden Analyse. Es handelt sich vielmehr um eine exemplarische Beschreibung der Entwicklung von Bildungsplänen im internationalen Kontext. Auf die Bedeutung von Bildungsplänen in der Schweiz wird in Kapitel D eingegangen.

1) Zum Entstehungshintergrund von Bildungsplänen im Frühbereich

Seit Ende der 1990er-Jahre ist die Diskussion über die Entwicklung von Bildungsplänen für den Frühbereich international entfacht. Durch die gewachsene Bedeutung der frühen Kindheit als Grundstein für lebenslanges Lernen und eine individuelle Bildungsbiographie (vgl. Kapitel B1) haben einige Länder zunehmend damit begonnen, ihr Bildungssystem zu reflektieren und Rahmencurricula für die pädagogische Arbeit in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu entwickeln. Mit der Erarbeitung dieser Rahmenpläne soll sowohl die gesellschafts- und bildungspolitische Aufwertung des Frühbereichs verdeutlicht, als auch eine Orientierungsgrundlage für die pädagogischen Fachkräfte geschaffen werden. Bis dato war in den meisten Ländern die Arbeit in der frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungspraxis kaum bzw. wenig reguliert (vgl. Oberhuemer 2003). Dieser Umstand manifestierte sich oft in konzeptueller Beliebigkeit und einem Nebeneinander verschiedener Bildungs- und Betreuungsformen mit je eigenen, spezifischen Konzeptionen.

Die Ergebnisse der OECD-Studie „Starting Strong I“ (vgl. OECD 2001), in der erstmals die frühpädagogischen Bildungssysteme von 12 Ländern – 10 europäische und 2 aussereuropäische (Australien, USA) – miteinander verglichen wurden, konstatierte 2001 die bedeutende Notwendigkeit, dass der Frühbereich stärker in das gesamte Bildungssystem zu integrieren ist und die Qualität der Bildungs- und Erziehungspraxis weiterentwickelt werden muss. Um dem Anspruch einer frühen Bildungsförderung aller Kinder gerecht zu werden, muss in allen vorschulischen Einrichtungen eine hohe Bildungsqualität gewährleistet und sichergestellt werden (als Fundament des Bildungssystems). Dieser Umstand führte in der Folge in vielen Ländern zur Diskussion und Überprüfung des eigenen Bildungssystems. Die Entwicklung von Rahmenplänen für den Frühbereich wurde sodann als unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung einer frühen Bildungsförderung von Kindern aufgefasst.

Die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsuntersuchung PISA, die 2000 erstmals veröffentlicht wurden, bekräftigten in vielen Ländern die Anstösse, das Bildungssystem neu zu überdenken und „von unten“ beginnend zu reformieren. Die Konsequenzen aus den Ergebnissen von PISA wur-

den zumeist in der Forderung einer früheren Bildungsunterstützung der Kinder diskutiert. „Bildung“ war damit zum zentralen Thema in der fachpolitischen und internationalen Diskussion geworden.

1999 hat darüber hinaus die Organisation Mondiale pour Éducation Préscolaire (OMEP/World Organization for Early Childhood Education), in der sich Mitglieder und Organisationen aus über 70 Ländern für die Belange der Erziehung und Bildung von Kindern im frühen Kindesalter (0-8 Jahre) einsetzen, „Leitlinien für die frühkindliche Erziehung im 21. Jahrhundert“ erarbeitet (in deutscher Fassung 2002 erschienen; vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2002). Eine Forderung bringt darin zum Ausdruck, dass curriculare Inhalte für den Frühbereich entwickelt und bereitgestellt werden sollten. Konkret wird dazu ausgeführt: „Ein Curriculum ist zum einen ein Plan, der die Philosophie der Erziehung/Bildung widerspiegelt und Richtlinien für Pädagoginnen und Erzieherinnen bereitstellt und zum anderen die Interaktionen zwischen den Erwachsenen und Kindern, die den Plan ausführen. Das Kind steht im Zentrum des Curriculums. Alle Kinder sind kompetent und ihr Lernen muss in Erfahrungen verwurzelt sein, die ihrem Entwicklungsstand und ihrer Kultur angemessen sind. Ein gutes Curriculum der frühen Kindheit richtet sich an das ganze Kind und berücksichtigt körperliches, kognitives, sprachliches, kreatives sowie soziales und emotionales Wachstum. Das oberste Ziel eines Curriculums der frühen Kindheit ist es, Weltbürger zu erziehen, die kompetent, liebevoll und empathisch sind. (...) Es wird ein Plan erarbeitet, um das Lernen der Kinder zu fördern. Flexible, ganzheitliche Pläne, die sich an Kind, Familie und kulturellem Kontext orientieren, werden zur Verfügung gestellt.“ (S. 5).

Parallel zu dieser skizzierten bildungspolitischen Diskussion wurde – auf der Basis der neueren entwicklungspsychologischen, neurophysiologischen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse (vgl. Kapitel B1) – auch der pädagogische und bildungstheoretische Anspruch lauter, präziser festzuhalten, was in diesem frühen Alter an Bildung überhaupt möglich und wünschenswert ist, was in den vorschulischen Institutionen an „Bildungsarbeit“ geleistet wird bzw. werden sollte und unter welchen Umständen frühkindliche Bildungsprozesse besonders erfolgreich sind (vgl. Leu 2005, Fthenakis 2008). Zwar besteht Einigkeit darüber, dass sich Konzepte, Curricula und Methoden, die für ältere Kinder entwickelt und erprobt sind, nicht einfach auf Kinder im Vorschulalter übertragen lassen. So hängen frühkindliche Bildungsprozesse viel stärker mit den alltäglichen Interessen und Anliegen der Kinder zusammen und folgen weder der Logik noch den Inhalten konkreter, instruierter Lernprogramme, wodurch sie sehr individuell und kaum zu normieren sind (Leu/Remsperger 2004). Dennoch besteht international das Bemühen, den „Bildungsauftrag“ von Kindertageseinrichtungen durch Grundsätze, Empfehlungen und Rahmenrichtlinien stärker zu konkretisieren und die Bildungsanstrengungen im Frühbereich auszubauen. Bildungspläne sollen hier vor allem dazu beitragen, das frühe Bildungs- und Lernpotential kleiner Kinder besser und gezielter unterstützen zu können (Fthenakis 2004).

2) Zur internationalen Entwicklung von Bildungsplänen im Frühbereich

Als bedeutender Vorreiter in der Entwicklung eines frühpädagogischen Bildungsplans kann **Neuseeland** betrachtet werden: Das neuseeländische Curriculum wurde bereits ab 1991 von einem 15-köpfigen Expertenteam aus Wissenschaft, Praxis und Ausbildung forciert. Ausgangspunkt für die Entwicklung war, dass die neuseeländische Regierung eine stärkere Verbindung zwischen dem frühpädagogischen Sektor (in Neuseeland von null bis fünf Jahren) und dem nationalen Curriculum für die Grundschule anstrebte. 1996 wurde die offizielle Endfassung des „Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum“ vom Premierminister veröffentlicht (vgl. New Zealand Ministry of Education 1996). Seit 1998 ist das neuseeländische Curriculum „Te Whāriki“ für alle Kindertageseinrichtungen verbindlich (vgl. Kasten 1). In Neuseeland besuchen ca. 27% der Kinder unter zwei Jahren, ca. 60% der Zweijährigen und ca. 95% der Drei- und Vierjährigen eine Kindertageseinrichtung. Darunter zählen so genannte Childcare Centers (CCC), die eine Ganztagsbetreuung für Kinder im Alter von sechs

Monaten bis 5 Jahren anbieten, öffentliche Kindergärten (Kindys), die Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren halbtags (vormittags oder nachmittags) besuchen und private Kindergärten oder Spielgruppen (vgl. Carr/Rameka 2005, Carr/Podmore 2004, Garske et al. 2005). Der Schuleintritt ist in Neuseeland mit Beginn des 5. Altersjahrs festgelegt.

Kasten 1: Zur Entwicklung des Neuseeländischen Bildungsplans

Der Begriff „Te Whāriki“ bedeutet in der Maori-Sprache soviel wie eine gewobene Matte, auf der alle stehen können. Die Bezeichnung „Te Whāriki“ spiegelt damit eine zentrale Metapher wider: Zum einen bilden die im Curriculum festgehaltenen Grundprinzipien, Dimensionen und Ziele ein Rahmenkonzept, in das verschiedene Programmschwerpunkte wie in eine Fußmatte hineingewoben werden können, wodurch viele verschiedene „Muster“ entstehen. D.h. jede Einrichtung soll sich mit ihrem jeweiligen Einrichtungsprofil seine eigene „Curriculummatte“ weben, in der aber die allgemeinen Prinzipien, Dimensionen und Ziele des Curriculums einbezogen sind. Zum anderen wird das kindliche Lernen und Wissen sinnbildlich mit einem Wandteppich verglichen, der zunehmend an Komplexität, Feinheit und Reichhaltigkeit gewinnt. Als Schwerpunkte, die bei der Entwicklung des „Te Whāriki“ berücksichtigt wurden, galten:

- die Bewahrung der Vielfalt (an Einrichtungen und Angebotsformen),
- Elternpartizipation,
- interkulturelle Verständigung,
- Spiel und Ökologie,
- die Entwicklung eines „offenen“ Curriculums,
- das Bekenntnis zu einer bi-kulturellen Gesellschaft sowie
- die Einbeziehung von Sprache, Kultur und Werten der Maori und Pakeha/Tauwi.

Die Besonderheit des neuseeländischen Curriculums stellt sein bikultureller Ansatz dar: Ziel war es, ein frühpädagogisches Curriculum zu entwickeln, in dem die sozialen und kulturellen Kontexte Neuseelands fest verankert sind, d.h. in dem die Perspektiven der eingeborenen Bevölkerung (Maori) und die der Pakeha/Tauwi (vorwiegend europäische Einwanderer und Völker der Pazifischen Inselgruppen) berücksichtigt werden. Das Curriculum basiert deshalb in seiner theoretischen Fundierung massgeblich auf sozialökologischen, ethnografischen und soziokulturellen Ansätzen sowie der Berücksichtigung der Rechte der Kinder.

In einem ähnlich frühen Stadium hat das Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten in **Norwegen** 1996 einen Bildungsplan („Framework Plan for Day Care Institutions“) für die 0- bis 6-jährigen Kinder erlassen, der die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen genauer regeln sollte (vgl. Norwegian Ministry of Children and Family Affairs, 1996). In Norwegen werden 2008 ca. 87% der 1- bis 5-jährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut. Bei den Ein- und Zweijährigen beläuft sich der Anteil auf 75%, bei den Drei- bis Fünfjährigen auf 96% (vgl. Statistical Yearbook of Norway 2008).

Kurz nach Norwegen folgte auch **Schweden**, wo das Bildungsministerium 1998 einen nationalen Bildungsplan für frühpädagogische Einrichtungen (Kinder von 1 bis 5 Jahren) eingeführt hat (englische Fassung seit 2001; vgl. Ministry of Education and Science in Sweden 2001). Der schwedische Bildungsplan ist seit diesem Zeitpunkt für jede öffentliche Kindertageseinrichtung verbindlich (vgl. Kasten 2). In Schweden sind alle Kommunen verpflichtet, für Kinder ab dem Alter von 1 Jahr einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder bei einer Familientagesstätte bereitzustellen. Diese Pflicht gilt allerdings nur, wenn die Eltern erwerbstätig oder arbeitslos sind oder wegen Erziehungsurlaub zuhause bleiben (vgl. Fix 2003). Kinder haben einen Anspruch auf mindestens drei Stunden täglich in einer Betreuungseinrichtung (vgl. Schwedisches Institut 2005). Die Betreuungsrate für die unter Dreijährigen liegt dabei in Schweden im Jahr 2006 bei ca. 44%, ab 3 Jahren bis Schuleintritt bei ca. 92% (vgl. Eurostat-Pressestelle 2008). Bei den Betreuungsformen finden sich öffentliche und private Kindergärten bzw. „Vorschulen“ (förskola), Elternkooperativen (föräldrakooperativ) oder Familientagesstätten (familjedaghem). Insgesamt werden ca. 75% der 1- bis 5-jährigen Kinder in einer Vorschule (förskola), ca. 7% in einer Familientagesstätte betreut (vgl. Schwedisches Institut 2005). Die nicht-obligatorische Vorschulklasse (förskoleklass) für die Sechsjährigen wird von fast allen Kindern in Schweden besucht (vgl. Pramling 2004). Die Schulpflicht beginnt in Schweden mit 7 Jahren.

Kasten 2: Zur Entwicklung des Schwedischen Bildungsplans

Seit den 1960er Jahren war das Vorschulsystem in Schweden stark reguliert. Es gab klare Vorgaben für strukturelle Rahmenbedingungen, wie Gruppengrösse, Altersbereiche der Kinder, Betreuungsschlüssel oder Sicherheitsbestimmungen. Mit der Zeit – insbesondere in den 1980er und 1990er Jahre – vollzog sich zunehmend ein Wandel hin zu Deregulierung und Zielsteuerung: Es sollten nicht mehr nur äussere, strukturelle Bedingungen festgelegt werden, sondern es galt, Ziele der vorschulischen Erziehung zu bestimmen. Das schwedische Vorschulsystem unterstand lange Zeit dem Gesundheits- und Sozialministerium. Es gab zwar allgemeine Richtlinien für die Vorschule bzw. Kindertageseinrichtungen, sie hatten aber lediglich Empfehlungscharakter und stellten nur eine Orientierung dar.

1986 kam der Durchbruch mit dem „The educational programme for pre-school“, bei dem man zunehmend auf Lernkonzepte fokussierte und diese in das Vorschulsystem integrieren wollte. Der Begriff des „Lernens“ rückte in den Mittelpunkt. Seit 1996 untersteht das Vorschulsystem dem Bildungsministerium. Damit war der Weg geebnet, das Vorschulsystem in das komplette Bildungssystem einzubinden – im Sinne „lebenslangen Lernens“. Vorschul-, Schul- und Hortsystem sollten sich zu einem Ganzen zusammenfügen, um Übergänge zwischen den Institutionen zu erleichtern und die Qualität des ersten Schuljahres zu verbessern.

Der erste Schritt zur Entwicklung des Curriculums bestand in der Formulierung allgemeiner Ziele für die 6-Jährigen in Vorschule, Primarschule und ausserschulischer Betreuung. Dabei entschied man sich, die Vorschulklasse – die 6-Jährigen – als eine besondere Massnahme innerhalb der Primarschule zu betrachten. Im Rahmen des zweiten Schrittes wurde ein Komitee gebildet, das ein separates, neues Curriculum für die Vorschule – für die 1-5-Jährigen – entwickeln sollte. Wichtig war dabei, dass die pädagogischen Dimensionen des Vorschulwesens gestärkt und Massnahmen zur Überprüfung und Evaluation der Ziele festgelegt werden. In diesen Prozess wurden verschiedene Interessengruppen (z.B. aus Lehrgewerkschaft, Trägerorganisationen oder kommunalen Behörden) mit einbezogen. Damit konnte die Curriculumsentwicklung einen breiten fachpolitischen Konsens sowie ausreichend Unterstützung erreichen.

Das schwedische Curriculum versteht sich im Ergebnis als „Rahmenkonzept“, in dem Aufgaben, Werte, Ziele und Richtlinien der vorschulischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen festgelegt werden. Es definiert nicht, auf welche Art und Weise, mit welchen Methoden und Organisationsformen, die Ziele erreicht werden sollen. Dieser Schritt ist Aufgabe und Herausforderung der pädagogischen Fachkräfte. Das Curriculum verkörpert entsprechend Offenheit, wie die Fachkräfte ihre pädagogische Arbeit gemeinsam organisieren und umsetzen.

Im Jahr 2000 wurden in **England** die „Curriculum guidance for the foundation stage“ vom Bildungsministerium publiziert (für Kinder von 3-5 Jahren), welche 2002 als nationales Curriculum für den vorschulischen Bereich – eingebettet im so genannten „Education Act“ – gesetzlich verankert wurden (vgl. QCA/DfEE 2000). Der Education Act verpflichtet alle staatlich geförderten vorschulischen Betreuungseinrichtungen, die Umsetzung eines Curriculums sicher zu stellen (vgl. Hensgen 2006). Mit dem „Birth to three matters framework“ wurde 2002 zusätzlich ein Rahmenplan für die unter 3-Jährigen entwickelt. 2005 entschied sich die Regierung, diese beiden Dokumente als gemeinsames Curriculum mit der Bezeichnung „Early Years Foundation Stage (EYFS)“ für den Altersbereich von 0 bis 5 Jahren zusammenzulegen, welches nun seit 2008 national gesetzlich festgeschrieben ist. In England werden Kinder im Vorschulalter in staatlichen, kommunalen oder in privaten Einrichtungen betreut. Bei den Betreuungseinrichtungen finden sich vor allem Crèches (Kinderkrippen), Toddler-Groups (Kleinkindgruppen in Tagespflege), Preschool- und Playgroups (Vorschul- und Spielgruppen), Nursery Schools (Kindergärten), Neighbourhood Nurseries (Nachbarschaftskindergärten mit Vollzeitbetreuung), Day-Nurseries (Tagesstätten mit Ganztagsbetreuung) und Childminders (Tagesmütter)(vgl. Hensgen 2006). 37% aller Dreijährigen besuchten 2008 eine staatlich geförderte Nursery School, 52% private Betreuungsangebote (vgl. Department for Children, Schools and Families 2008). Bei den Vierjährigen befinden sich nahezu 100% aller Kinder in einer vorschulischen Einrichtung, davon 78% in einer staatlichen Nursery School. Bei den Vier- und Fünfjährigen ist die Mehrheit der Kinder in Vollzeiteinrichtungen. Die Schulpflicht beginnt in England mit 5 Jahren.

Im Jahr 2003 hat auch **Finnland** die „National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland“ (vgl. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003) für die 0- bis 6-Jährigen erlassen. Dieses Curriculum gilt als Empfehlung für die Bildungsarbeit in allen Angeboten der vorschulischen

Betreuung. Darüber hinaus gibt es das Kerncurriculum für die Vorschule der Sechsjährigen (Unterrichtsplan) im letzten Jahr vor Schuleintritt. Dieses Curriculum wurde vom Parlament national verabschiedet. Die vorschulische Betreuung ist in Finnland institutionell in Kindertageseinrichtungen organisiert, meistens in Kindertagesstätten (päiväkoti), Familientagesstätten (perhepäivähoito) und Gruppenfamilientasstätten (ryhmäperhepäivähoito) (vgl. Hännikäinen 2009). Hinzu kommt das Angebot von alternativen Einrichtungen wie offenen Kindergärten, Aktivitätszentren, Familienparks und Spielgruppen (päiväkerho). In Finnland haben seit 1996 alle Kinder bis zum Schuleintritt (7 Jahre) einen Rechtsanspruch auf eine ganztägige Tagesbetreuung (Kindertageseinrichtung oder Tagespflege) sowie bei den Sechsjährigen einen Rechtsanspruch auf eine kostenlose Vorschulerziehung (mindestens 700 Stunden Vorschulunterricht). Diese Vorschulerziehung wird von nahezu allen Sechsjährigen genutzt (97%). Von den unter Dreijährigen besuchten im Jahr 2006 ca. 26% eine vorschulische Einrichtung, von den 3- bis 6-Jährigen ca. 77% (vgl. Eurostat-Pressestelle 2008).

2004 ist auch **Dänemark** mit seinem Bildungsplan der internationalen Entwicklung gefolgt (vgl. Socialministeriet 2004). In Dänemark besuchen ca. 73% der unter 3-Jährigen eine Betreuungseinrichtung. Ca. 20% der Einjährigen werden in Kindertagesstätten oder Tagespflege betreut. Nach dem ersten Lebensjahr steigt die Betreuung auf ca. 64% an. Für Kinder zwischen 3 Jahren und Schuleintritt (7 Jahre) lag die Besuchsquote 2006 bei ca. 96%. Dänemark hat damit international nicht nur die höchsten Prozentsätze bei der vorschulischen Betreuung, sondern gleichzeitig auch den höchsten Anteil an Kindern (66%), die 30 Stunden pro Woche und mehr in einer Kindertageseinrichtung verbringen (vgl. Eurostat-Pressestelle 2008). Fast 80% der dänischen Mütter sind erwerbstätig. Die öffentlichen Kindertagesstätten im Vorschulbereich umfassen Kinderkrippen (bis zu 2 Jahren) und Kindergärten (3-6-Jährige).

In **Deutschland** hat die Entwicklung von Bildungsplänen 2004 mit dem Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz, einen länderübergreifenden Rahmen für den Bildungsauftrag in deutschen Kindertageseinrichtungen zu vereinbaren („Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“; vgl. JMK/KMK 2004), ihren politischen Höhepunkt gefunden. In dem Beschluss wurde gemeinsam festgelegt, wie die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen aussehen sollte und welche Anforderungen an Bildungspläne in Deutschland gestellt werden (vgl. Kasten 3). Ein gemeinsamer bundesweiter Rahmenplan war dabei nicht in Sicht, vielmehr oblag es den einzelnen Bundesländern, den „Bildungsauftrag“ von Kindertageseinrichtungen in eigenen Rahmenplänen zu konkretisieren, zu erweitern und umzusetzen (der Bildungsauftrag für Tageseinrichtungen ist seit 1990 in §22 des Achten Sozialgesetzbuches in Deutschland gesetzlich verankert). Bereits 2002 hatten sich Bund und Länder dazu verpflichtet, sich über Wege und Ziele frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zu verständigen und für Deutschland allgemein verbindliche Ziele aufzustellen (vgl. Schuster 2006). Einzelne Bundesländer – Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Brandenburg und Berlin – hatten auf diesen Beschluss bereits mit der Erarbeitung und Erprobung eines Bildungsplans begonnen.

Zwischen 2002 und 2006 haben alle 16 Bundesländer in Deutschland unabhängige Bildungspläne für die frühe Kindheit vorgelegt (siehe Anhang Kasten 1; vgl. Diskowski 2008). Die Bildungspläne sind dabei zumeist auf der Basis von Expertengutachten zunächst als Entwürfe publiziert, dann in der Praxis und öffentlichen Fachdiskussion erprobt und überarbeitet worden. Erst nach der Erprobung erlangten sie ihre volle Gültigkeit. In Deutschland gilt seit 1996 ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für die 3-jährigen Kinder bis zum Schuleintritt. Im Jahr 2008 besuchten ca. 18% der unter Dreijährigen eine Kindertagesbetreuung, bei den 3- bis 6-jährigen Kindern lag die Inanspruchnahme bei ca. 93% (vgl. Eurostat-Pressestelle 2008). Die Mehrheit der Kinder unter drei Jahren besucht eine Kindertageseinrichtung (ca. 86%), ca. 14% werden in Tagespflege betreut. Die Nutzung von Kindertagesbetreuung fällt in West- und Ostdeutschland dabei verschieden aus, insbesondere in Bezug auf die Ganztagsbetreuung. Als Betreuungseinrichtungen im Vorschulbereich gelten in Deutschland Kinderkrippen (Kinder unter drei Jahren), Kindergärten (Kinder von 3 bis 6 Jahren, in jüngster Zeit werden jedoch auch zunehmend Zweijährige in

Kindergärten aufgenommen) und altersgemischte Einrichtungen (Kinder aller Altersgruppen in unterschiedlicher Zusammensetzung; vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2008).

Kasten 3: Gemeinsamer Rahmen für frühe Bildung in Deutschland (vgl. JMK/KMK 2004)

Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ wurden folgende Anforderungen an Bildungspläne festgeschrieben: „Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen. (...) Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen. (...) Die Länder erstellen Rahmenpläne, die Förderbereiche für das zu realisierende Bildungsangebot benennen und die dadurch deren Bildungsauftrag konkretisieren. (...) In den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.“ (S. 2f).

Die Bildungspläne der 16 Bundesländer liegen heute als sehr unterschiedlich ausdifferenzierte Rahmenrichtlinien vor. Die Bezeichnungen reichen dabei von konkreten *Plänen* (Rahmen- oder Orientierungspläne, z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) über *Programme* (z.B. Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt), *Grundsätze* (Brandenburg) und *Empfehlungen* (Hamburg, Rheinland-Pfalz) bis hin zu *Leitlinien* (Schleswig-Holstein, Thüringen) oder *Leitfäden* (Sachsen). Der Begriff „Plan“ suggeriert dabei wohl mehr Verbindlichkeit und Ausführlichkeit als die Begriffe „Leitlinien“ oder „Grundsätze“. 8 von 16 Plänen sehen explizit die Begriffe „Bildung und Erziehung“ im Titel vor (vgl. Diskowski 2008).

2.1) Ziel und Zweck von Bildungsplänen im Frühbereich

Das Ziel von Bildungsplänen wird vor allem darin gesehen, dass sie als Steuerungsinstrument die pädagogische Arbeit im Frühbereich regulieren helfen: weg von der allgemeinen Unverbindlichkeit und Beliebigkeit hin zu einheitlichen Vorgaben und Rahmensetzungen. Mit Blick auf die grosse Heterogenität von vorschulischen Angeboten ermöglichen es die Bildungspläne, einen verbindlichen Rahmen für die Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Frühbereich festzulegen. Vor dem Hintergrund von Chancengerechtigkeit soll dabei insbesondere das unterschiedliche Qualitätsniveau der verschiedenen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen verbessert und aufeinander abgestimmt werden (vgl. Oberhumer 2004). Im Bericht der OECD (2001) werden folgende Hintergründe für die Entwicklung pädagogischer Rahmenpläne beschrieben:

- „Sie sichern vergleichbare Bildungserfahrungen in der oft vorhandenen Vielfalt der Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter.
- Sie geben den pädagogischen Fachkräften eine Orientierung für ihre Arbeit.
- Sie erleichtern – als verbindliche Vorgabe – die Kommunikation und Verständigung zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern“ (Oberhumer 2004: S. 362).

Der Zweck von Bildungsplänen wird damit zumeist in seiner stützenden, legitimierenden und normierenden Funktion verstanden, die Realisierung des Bildungsgedankens von Kindertageseinrichtungen umsetzen zu können (vgl. Diskowski 2008). Dabei ist man sich heute aber darin einig, dass eine solche Bil-

dungspraxis nur dann wirklich „gelebt“ werden kann, wenn die pädagogischen Fachkräfte selbst die erforderlichen Veränderungen in ihren Haltungen und Handlungen vollziehen und nicht nur zu „Anwendern von Plänen“ werden. Bildungspläne können nur im Sinne eines Kompasses, der Richtungen vorgibt, aufgefasst werden. Diskowski (2008) gibt dazu beispielsweise Folgendes zu bedenken: „Bildungspläne stellen gesellschaftlich bestimmte Erziehungsziele dar und als solche sind sie normative Grundlage der Arbeit, an der sich die Fachkräfte ausrichten haben – eine Vorgabe, die zu beachten ist, die aber selbst kein pädagogisches Handlungskonzept darstellt“ (S. 57). Damit Bildungspläne die konkrete pädagogische Arbeit im Frühbereich tatsächlich qualitativ weiterentwickeln, braucht es neben der vertieften Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan an sich, flankierende, begleitende Massnahmen in der pädagogischen Praxis, z.B. in Form von praxistauglichen Umsetzungshilfen und „Handreichungen“, Fortbildungsveranstaltungen und Evaluationsverfahren sowie durch die Verankerung der Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen.

3) Zur Ausgestaltung von Bildungsplänen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

3.1) Altersbereiche der Bildungspläne

Alle vorliegenden Bildungspläne umfassen jeweils sehr unterschiedliche Altersgruppen. Es gibt Bildungspläne für die Altersbereiche von 0 bis 6 Jahren (Norwegen, Finnland), 1 bis 5 Jahren (Neuseeland), 0 bis 5 Jahren (England), 1 bis 6 Jahren (Schweden), 3 bis 6 Jahren (Frankreich) oder 0 bis 10 Jahren (Hessen, Thüringen) – je nachdem wie auch der Übergang in die Schule bzw. der Schuleintritt geregelt ist. Hessen und Thüringen haben mit ihren altersübergreifenden Bildungsplänen von Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit (0-10 Jahre) komplett neue Wege beschritten. Sie beziehen sich nicht nur auf das frühkindliche Alter, sondern schliessen das Grundschul- und Hortalter mit ein. Im Hessischen Bildungsplan (vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2008) heisst es dazu: „Kindertageseinrichtung und Grundschule werden aufgefordert, die gleichen Grundsätze und Prinzipien anzustreben, wenn es um Bildung und Erziehung von Kindern geht. Somit wird die bisherige Auffassung zurückgewiesen, der zufolge die Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen unterschiedlichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundsätzen folgen sollten“ (S. 13).

In Deutschland wird in diesem Kontext bereits von zwei Generationen in der Entwicklung von Bildungsplänen gesprochen: Während es in den Bildungsplänen der *ersten Generation* um die Konkretisierung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen ging, – mit dem Ziel, die Bildungsqualität zu erhöhen und bislang vernachlässigte Bildungsbereiche bis Schuleintritt zu aktivieren (vgl. z.B. Berlin, Bayern, Rheinland-Pfalz) – fokussieren die Bildungspläne der *zweiten Generation* eher bedeutsame Übergänge und beziehen institutionsübergreifend alle Lernorte von Kindern mit ein, in denen Bildung und Erziehung stattfinden, z.B. Familie, Kindertageseinrichtung, Tagespflege, Grundschule oder Peergroup (vgl. z.B. Hessen, Thüringen, Brandenburg; vgl. Textor 2008). Die Bildungspläne der ersten Generation konzentrieren sich damit auf Kindertageseinrichtungen als „erste“ Stufe des Bildungssystems. Ihre Grenzen werden häufig darin gesehen, dass sie die informell organisierten Bildungsprozesse vernachlässigen, die auch ausserhalb der Bildungsinstitution Kindertageseinrichtung – in der Familie, mit den Peers oder durch die Medien – stattfinden (vgl. Fthenakis 2008). Die Bildungspläne der zweiten Generation setzen deshalb auf „anschlussfähige“ Bildungsprozesse und Konsistenz. Sie orientieren sich weniger an der Institution Kindertageseinrichtung an sich, sondern vielmehr direkt am Kind. Sie versuchen der Individualisierung von Bildungsprozessen besser gerecht zu werden und auch andere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe mit zu berücksichtigen. Damit soll insbesondere das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitution im Sinne einer gemeinsamen „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ gestärkt werden.

Kasten 4: Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für 0 bis 10 Jahre

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium, 2008) setzt die Prinzipien eines institutionsübergreifenden Curriculums am deutlichsten um. Die dem Bildungsplan zugrundeliegende „Konsistenz“ zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen wird auf drei Ebenen näher beschrieben:

- Konsistenz in den Grundlagen
- Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen
- Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation.

Dabei werden im Bildungsplan ineinander greifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder definiert (Bildungsdimensionen), die über alle Altersgruppen hinweg angestrebt werden sollten. Den einzelnen Schwerpunkten sind konkrete Lernfelder zugeordnet, welche besonders geeignet sind, die jeweiligen Bildungsprozesse zu stärken:

1.) Starke Kinder:

- Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte
- Gesundheit
- Bewegung und Sport
- Lebenspraxis

2.) Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder:

- Sprache und Literacy
- Medien

3.) Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder:

- Bildnerische und darstellende Kunst
- Musik und Tanz

4.) Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder:

- Mathematik
- Naturwissenschaften
- Technik

5.) Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder:

- Religiosität und Werteorientierung
- Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur
- Demokratie und Politik
- Umwelt.

3.2) Umfänge der Bildungspläne

Auch bezüglich Umfang ist die Bandbreite der vorliegenden Bildungspläne sehr gross: Es gibt im Extrembereich ausführliche und detaillierte Bildungspläne mit zahlreichen Praxisbeispielen und Umsetzungshilfen oder knappe Leitfäden, in denen eher breit angelegte Ziele und Prinzipien umrissen werden (vgl. hierzu z.B. Schweden; vgl. Bennet 2005). Der Unterschied wird vor allem in den deutschen Bildungsplänen sichtbar: So legt z.B. Bayern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006) einen sehr umfassenden Bildungsplan mit ca. 500 Seiten vor, währenddessen die Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003) lediglich auf 12 Seiten den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen beschreibt. Der Durchschnitt der Bildungspläne liegt bei ca. 100 Seiten.

3.3) Aufbau und innere Struktur der Bildungspläne

Den meisten Bildungsplänen – insbesondere bei den deutschen Bildungsplänen ersichtlich – liegt ein ähnlicher Aufbau zugrunde: Zuallererst werden generelle Leitgedanken (allgemeines Bildungsverständnis-

nis, Bedeutung von Spielen und Lernen) und das zugrundeliegende Bild vom Kind skizziert (Textor, 2008). Dabei geht es massgeblich um die Vorstellung von Kindern als kompetente, selbsttätige und selbstbestimmte Persönlichkeiten, die ihre Bildungs- und Lernprozesse in Ko-Konstruktion mit den Erwachsenen und anderen Kindern selbst vollziehen (vgl. Kapitel B1). Darüber hinaus werden in den aktuellen Entwicklungen kulturelle Vielfalt und Diversität als wichtige Merkmale und als Ausgangspunkt für individuelle Bildungsprozesse verstanden (vgl. Fthenakis 2008, Oberhuemer 2004). Im Anschluss werden übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele oder die vom Kind zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben.

Der Hautteil der Bildungspläne befasst sich mit den verschiedenen Bildungsbereichen, -dimensionen bzw. Lern- und Erfahrungsfeldern (z.B. naturwissenschaftliche, sprachliche, ästhetische, religiöse Bildung), die teilweise mit konkreten methodisch-didaktischen Anleitungen und Praxisbeispielen versehen sind. Darüber hinaus werden wichtige Prinzipien der pädagogischen Arbeit angesprochen wie Partizipation und demokratische Teilhabe, Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und besonderen Bedürfnissen, wertschätzende Haltung der ErzieherInnen, Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation der Bildungs- und Lernprozesse der Kinder, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Gestaltung von Übergängen und die Notwendigkeit zur Kooperation und Vernetzung. Am Schluss finden sich oftmals Ausführungen zu den Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte (Professionalität, Aus- und Fortbildung), zur Qualitätssicherung und -entwicklung sowie zur Evaluation (Selbst- und Fremdevaluation) und zu den Aufgaben des Trägers.

Bei den konkreten *curricularen Inhalten* lassen sich die grössten Unterschiede in den Bildungsplänen feststellen: Geht es um Bildungsbereiche, Bildungsdimensionen, Bildungsinhalte, Kompetenzen, Ziele oder Grundprinzipien – und was wird jeweils darunter verstanden? Welche Wertvorstellungen und Bereiche werden für die kindliche Entwicklung als zentral angesehen?

Abgesehen von der Begriffsvielfalt, die dabei allein in deutschen Bildungsplänen vorgefunden werden kann – es geht z.B. um „Bildungsbereiche“, „Lernfelder“, „themenbezogene Förderschwerpunkte“, „Bildungs- und Entwicklungsfelder“ oder „Basiskompetenzen“ – ist auch die Anzahl der jeweils berücksichtigten Bereiche unterschiedlich gross. Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ in Deutschland (vgl. Kasten 3; JMK/KMK 2004) wurden 6 Bildungsbereiche – als Erfahrungsbereiche, Themen und Gegenstände – festgelegt, die in der Entwicklung der länderspezifischen Rahmenpläne Berücksichtigung finden sollten:

- Sprache, Schrift und Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musikalische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten.

Die Umsetzung der *Bildungsbereiche* sieht in der Folge in den vorliegenden Bildungsplänen sehr unterschiedlich aus: Im Berliner Bildungsprogramm (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004) werden insgesamt 7 Bildungsbereiche umgesetzt:

- Körper/Bewegung und Gesundheit
- Soziale und kulturelle Umwelt
- Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien
- Bildnerisches Gestalten
- Musik
- Mathematische Grunderfahrung

- Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrung.

In den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2004) finden sich am Ende 11 Bildungs- und Erziehungsbereiche:

- Wahrnehmung
- Sprache
- Bewegung
- Künstlerische Ausdrucksformen
- Gestalterisch-kreativer Bereich
- Musikalischer Bereich
- Theater/Mimik/Tanz
- Religiöse Bildung
- Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen
- Interkulturelles und interreligiöses Lernen
- Mathematik-Naturwissenschaft-Technik
- Naturerfahrung-Ökologie
- Körper-Gesundheit-Sexualität und
- Medien.

In Baden-Württemberg werden im Orientierungsplan (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006) die 6 Bildungs- und Entwicklungsfelder weniger fächersystematisch, sondern eher querliegend wie folgt formuliert:

- Körper
- Sinne
- Sprache
- Denken
- Gefühl und Mitgefühl
- Sinn, Werte und Religion.

Wie verschieden die jeweiligen Bildungsbereiche in den Plänen auch bezeichnet und angeordnet sind, so betonen dennoch alle, dass sie in der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen möglichst ausgeglichen berücksichtigt werden sollten (vgl. Merkel 2007). Es ist wichtig, den Kindern ein vielfältiges Angebot zu ermöglichen, das ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Fähigkeiten anspricht und erweitert. Die einzelnen Bildungsbereiche werden dabei nicht als „fächerbezogener Stundenplan“ verstanden, die zu festgelegten Zeiten als Programm durchgenommen werden. Sie bezeichnen vielmehr ineinander übergreifende Erfahrungsbereiche, Bildungsthemen und Aktivitäten.

Andere Bildungspläne in Deutschland orientieren sich darüber hinaus an der Stärkung von *Basiskompetenzen*. Eine zentrale Rolle nehmen dabei die so genannten Selbstkompetenzen, kognitiven Kompetenzen, interaktiven Kompetenzen oder Lernkompetenzen ein (vgl. Merkel 2007). Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006) ist beispielsweise die gezielte Förderung der Basiskompetenzen Widerstandsfähigkeit (Resilienz), lernmethodische Kompetenz, personale Kompetenzen und soziale Kompetenzen angeführt (vgl. Kasten 5). Einem ähnlichen Prinzip folgt der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2008), der ebenfalls die Stärkung von 4 Basiskompetenzen – auch als Schlüsselqualifikationen oder Kernkompetenzen bezeichnet – betont: Individuumsbezogene Kompetenzen, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, Lernen und lernmethodische Kompetenz, Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung (Resilienz).

In keinem deutschen Bildungsplan wird jedoch ein zu erreichendes Kompetenzniveau der Kinder (z.B. beim Schuleingang) als Zielbeschreibung formuliert (vgl. Diskowski 2008). Die Beschreibung von anzustrebenden Kompetenzen wird als Konkretisierung der Aufgaben von Kindertageseinrichtungen und pädagogischen Fachkräften verstanden. Es geht dabei nicht um ein Abarbeiten von Kompetenzkatalogen, sondern die dargelegten Kompetenzen sollen den pädagogischen Fachkräften vielmehr Anhaltspunkte geben, Fortschritte und Fähigkeiten der Kinder beobachten und einschätzen zu können.

Kasten 5: Der inhaltliche Aufbau des Bayerischen Bildungsplans

Die zentralen Ziele des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans sind die Stärkung der kindlichen Autonomie und sozialen Mitverantwortung, die Stärkung lernmethodischer Kompetenz sowie die Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen. Der Bildungs- und Erziehungsplan besteht grundsätzlich aus 2 Hauptteilen: Im ersten Teil werden die bildungsphilosophischen Grundlagen, Prinzipien und Menschenbilder beschrieben, die dem Plan zugrunde liegen. Dazu gehören z.B. das Bild vom Kind, das Verständnis von Bildung, Bildung als lebenslanger Prozess, Lernen im Kindesalter, das Verhältnis von Spielen und Lernen und das Demokratieprinzip. Ausserdem werden im ersten Teil Aufbau, Charakteristika und Erprobung des Bildungsplans skizziert. Im zweiten Teil werden die konkreten Basiskompetenzen, die es bei den Kindern zu fördern gilt, sowie themenübergreifende und themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche dargelegt. Als Basiskompetenzen werden folgende definiert und ausgeführt:

- Personale Kompetenzen
- Selbstwahrnehmung
- Motivationale Kompetenzen
- Kognitive Kompetenzen
- Physische Kompetenzen
- Kompetenzen zum Handeln im Sozialen
- Soziale Kompetenzen
- Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme
- Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe
- Lernmethodische Kompetenz
- Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen
- Widerstandsfähigkeit (Resilienz).

Als themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven gelten Übergänge und Konsistenz im Bildungsverlauf sowie Umgang mit soziokultureller Vielfalt und individuellen Unterschieden. Die themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche gliedern sich in typische Lernfelder wie z.B. Sprache und Literacy, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, Musik, Werteorientierung und Religiosität oder Umwelt. Die themenübergreifenden und themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche werden mittels eines Grundraaster gegliedert und dargestellt: anhand von Leitgedanken, Bildungs- und Erziehungszielen, Anregungen und Beispielen zur Umsetzung (Aktivitäten und Ansätze, Praxisbeispiele) und Literatur.

In der Diskussion um die inhaltliche Struktur der Bildungspläne wird heute auch von *offenen Curricula* oder eher *instruktiven, geschlossenen Plänen* gesprochen (vgl. Leu 2004). Offene Bildungspläne beschreiben mehr allgemeine Zielbereiche und Grundprinzipien. Sie sind weniger auf konkrete, disziplinierte Lern- und Bildungsbereiche bezogen und lassen den Kindertageseinrichtungen vor Ort viel individuellen Gestaltungsspielraum in der konkreten Interpretation und Umsetzung der curricularen Inhalte. Exemplarisch lassen sich dafür das neuseeländische Curriculum „Te Whāriki“ (vgl. Kasten 6) oder der Schwedische Bildungsplan (vgl. Kasten 7) anführen. In beiden Bildungsplänen werden grundlegende soziokulturelle Aspekte der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen als curriculare Inhalte definiert.

Kasten 6: Der inhaltliche Aufbau des Neuseeländischen Bildungsplans

In der inhaltlichen Struktur des neuseeländischen Curriculums gibt es keine sog. Lernbereiche, sondern das „Te Whariki“ basiert auf sog. Grundprinzipien, aus denen zentrale Dimensionen und Ziele abgeleitet werden. Als die vier Grundprinzipien des „Te Whariki“ gelten:

- Ermächtigung/Whakamana: Das Curriculum stärkt die Kinder darin, zu lernen und zu wachsen.
- Ganzheitliche Entwicklung/Kotahitanga: Das Curriculum spiegelt die ganzheitliche Art und Weise wider, wie Kinder lernen und wachsen.
- Familie und Gemeinde/Whanau tangata: Die weitere Umwelt von Familie und Gemeinde ist integraler Bestandteil des Curriculums.
- Beziehungen/Nga Hononga: Kinder lernen durch offene, responsive und wechselseitige Beziehungen mit Menschen, Orten und Dingen.

Im Zentrum des Curriculums steht einerseits ein ganzheitliches Verständnis von Lernen, in dem soziale, emotionale und kognitive Lernaspekte integriert sind. Andererseits werden die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lernendem und Lerngelegenheit, zwischen Kindern, Menschen und Lernumwelt sowie zwischen Kindern und Erwachsenen betont, die gemeinsam Wissen und Verständnis konstruieren. Den vier Grundprinzipien des Curriculums liegt ein Bild vom Kind zugrunde, das Kinder als kompetent und selbstbewusst Lernende begreift, die gesund an Körper, Verstand und Geist sind und die sich sicher fühlen durch ein Zugehörigkeitsgefühl sowie das Wissen, dass sie einen wertvollen Beitrag zur Gesellschaft leisten. Folgende fünf Dimensionen (engl. strands: „Fäden“) werden als die zentralen Eckpfeiler des „Te Whāriki“ betrachtet, die mit den Grundprinzipien „verwoben“ sind:

- ein Gefühl von Zugehörigkeit,
- emotionales und physisches Wohlbefinden,
- Explorations- und Forschungslust,
- Kommunikation und Sich-Verständigen-Können durch Sprache und Symbole,
- die Chance zur Mitwirkung und Partizipation.

In dem Curriculum geht es damit weniger um traditionelle Lernbereiche und Entwicklungsschritte, sondern um eine Interpretation der Interessen und Bedürfnisse von Kindern von 0 bis 5 Jahren.

Kasten 7: Der inhaltliche Aufbau des Schwedischen Bildungsplans

Die Prinzipien und Werte des vorschulischen Curriculums in Schweden sind identisch mit dem Curriculum für die Schule. Kernthema des schwedischen Curriculums ist „Demokratie“. Das Curriculum basiert auf einer soziokulturellen Perspektive, bei dem die kindlichen Erfahrungen (sozial, emotional, kognitiv) eine zentrale Rolle einnehmen. Entwicklung und Lernen werden als untrennbar voneinander betrachtet. Gleichermassen werden Spielen und Lernen als miteinander verzahnt verstanden: Freude und Interesse dienen als Schlüsselfaktoren einer zeitgemässen Bildung. Folgende 5 Zielbereiche sind im Curriculum festgehalten:

- Normen und Werte
- Entwicklung und Lernen
- Partizipation/Beteiligung des Kindes
- Vorschule und Familie
- Kooperation mit der Schule.

Normen und Werte: Die Kindertageseinrichtungen sollen Kinder dazu anregen, ein Verständnis für die gemeinsamen demokratischen Werte der Gesellschaft zu entwickeln. Dazu gehören z.B. verschiedene Lebensformen zu respektieren, die Umwelt zu schützen und zu achten, Einfühlungsvermögen, Rücksicht und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen zu entwickeln sowie das Verständnis, dass alle Menschen unabhängig von sozialem und ethischem Hintergrund gleichwertig sind.

Entwicklung und Lernen: Vorschulische Aktivitäten sollen das Spiel, die Kreativität und Freude am Lernen anregen sowie das kindliche Interesse wecken, neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erwerben. Dazu zählen im Einzelnen z.B. folgende anzuregenden Ziele: die Entwicklung von Identität und Selbstsicherheit, die Entwicklung einer reichhaltigen und differenzierten mündlichen Sprache, die Fähigkeit mit anderen zu kommunizieren und seine Gedanken auszudrücken, das Interesse an Schriftsprache oder die Entwicklung eines Körpergefühls und motorischer Fähigkeiten.

Beteiligung/Partizipation des Kindes: Um ein Grundverständnis von Demokratie entwickeln zu können, brauchen Kinder die Möglichkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben und diese mitgestalten zu können. Grundlegende Ziele sind dabei z.B. Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen zu können, die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen sowie demokratische Prinzipien zu verstehen und danach zu handeln.

Vorschule und Familie: Kindertageseinrichtungen werden als Ergänzung zur Familie betrachtet. Beide Partner arbeiten eng und vertrauensvoll zusammen. Wichtig sind dabei z.B. der Dialog mit den Eltern hinsichtlich der Entwicklung des Kindes sowie der aktive Einbezug der Eltern in vorschulische Aktivitäten. Grundlage dafür ist gegenseitiger Respekt sowie klare Transparenz der Ziele und Inhalte von Kindertageseinrichtungen.

Kooperation mit der Schule: Vorschule und Schule sollen vertrauensvoll miteinander kooperieren. Gerade beim Übergang von der Vorschule in die Schule sollen in Verantwortung der Kindertageseinrichtung geeignete Methoden entwickelt werden, um den Übergang für jedes Kind passend zu gestalten.

Instruktive oder geschlossene Curricula wirken eher im Sinne eines „Vermittlungscharakters“, indem konkreter beschrieben wird, welche Ziele zu erreichen sind, was das Kind im jeweiligen Bildungsbereich können soll (z.B. im kognitiven oder sozialen Entwicklungsbereich) und wie die einzelnen Bildungsbereiche konkret in der Praxis umzusetzen sind (in einigen Bildungsplänen finden sich dazu sehr konkrete Handlungsbeschreibungen). Häufig erwecken solche Bildungspläne mehr schulvorbereitende Funktion und verfügen über eine grössere bzw. strengere Verbindlichkeit (vgl. z.B. das französische Curriculum der école maternelle).

3.4) Zur Verbindlichkeit der Bildungspläne

Die Verbindlichkeit der Bildungspläne ist sehr unterschiedlich geregelt. Sie reicht von der *Rechtsverbindlichkeit* bzw. gesetzlichen Verankerung für alle Kindertageseinrichtungen (national, z.B. durch Regierungsbeschluss, oder regional, z.B. auf Bundesländerebene oder der örtlichen Verwaltung) über *Vereinbarungsbeschlüsse* zwischen verschiedenen öffentlichen Stellen und Verbänden (z.B. Trägern, Gemeinden, örtliche Verwaltungen) bis hin zum reinen *Empfehlungscharakter* für pädagogische Fachkräfte. Ersteres findet sich beispielsweise in Neuseeland, Schweden oder England wieder, wo der „nationale“ Bildungsplan für alle Kindertageseinrichtungen verbindlich gilt (in Neuseeland und Schweden für jede öffentliche, vom Staat subventionierte Kindertageseinrichtung). In Deutschland sind z.B. die Bildungspläne von Brandenburg, Thüringen oder Schleswig-Holstein durch Gesetz auf Bundesländerebene zur verbindlichen Grundlage erklärt worden (Diskowski 2008: S. 51ff). In Bayern ist der Bildungs- und Erziehungsplan als Normeninterpretation der „Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz“ festgeschrieben.

In den meisten anderen Bundesländern hat jeweils die Landesregierung mit den öffentlichen und freien Trägerverbänden Vereinbarungen zur Umsetzung der Bildungspläne geschlossen. Neben der rechtlichen Bindung findet sich in Deutschland auch eine finanzielle Bindung: So hat beispielsweise Berlin mit seinem Bildungsprogramm die Finanzierungsvereinbarung der Stadt mit den freien Trägern jeweils an den Beitritt zur Bildungs- und Qualitätsvereinbarung (Bildungsprogramm) gebunden.

Der Empfehlungscharakter eines Bildungsplans kann am besten am Beispiel von Rheinland-Pfalz betrachtet werden: Der Bildungsplan wurde bereits in seiner Entwicklung auf einer breiten Basis erarbeitet und soll mit seiner „Bindung durch Konsens“ normative Kraft und Akzeptanz entwickeln (bei Trägerverbänden und Fachkräften; vgl. ebd.).

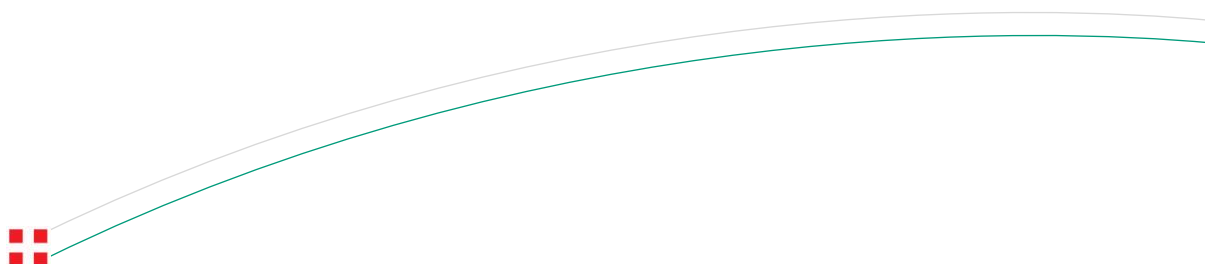
4) Fazit III: Bildungspläne als Orientierungsrahmen

In der Zusammenschau der internationalen Bildungspläne wird ersichtlich, dass sich viele Länder bereits auf den Weg hin zu einem Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen begeben haben. Die Ergebnisse und entwickelten Bildungspläne zeichnen sich dabei durch eine grosse Vielfalt aus. Diese zeigt sich nicht nur äusserlich im Umfang des Bildungsplans, sondern auch im Altersbereich, auf den er sich bezieht. Jüngere Bildungspläne versuchen verstärkt, bedeutsame Übergänge sowie anschlussfähige, institutionsübergreifende Rahmenbedingungen kindlichen Lernens (in Kindertageseinrichtung, Familie, Schule, mit den Peers) zu berücksichtigen – sie weisen deshalb eine grössere Altersspanne auf. Auch in der Struktur lassen sich in den Bildungsplänen grosse Unterschiede festmachen: Einige Länder haben sich eher für offene Bildungspläne entschieden, die sich inhaltlich an allgemeinen Grundprinzipien orientieren und den Kindertageseinrichtungen grosse Gestaltungsspielräume zur Konkretisierung und Umsetzung der Inhalte überlassen. Andere Länder favorisieren geschlossene Bildungspläne, in denen konkrete Bildungsziele formuliert werden, die zu erreichen sind, und in welchen direkte Praxisumsetzungen für die Fachkräfte enthalten sind. Wie verbindlich die Bildungspläne gehandhabt werden, reicht von gesetzlicher Verankerung und Rechtsverbindlichkeit bis hin zu Empfehlungen an die Kindertageseinrichtungen.

Altersbereich	0 – 6 Jahre (Norwegen, Finnland) 1– 5 Jahre (Neuseeland) 0 – 5 Jahre (England) 3 – 6 Jahre (Frankreich) 0 – 10 Jahre (Thüringen, Hessen)
Umfang	von 12 bis 500 Seiten, durchschnittlich ca. 100 Seiten
Struktur	Offene vs. geschlossene Bildungspläne Aufbau: <ul style="list-style-type: none"> - Leitgedanken - Bild vom Kind - Bildungs- und Erziehungsziele - Curriculare Inhalte: Bildungsbereiche / Bildungsdimensionen / Bildungsinhalte / Lernfelder / Basiskompetenzen / Grundprinzipien - Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte - Qualitätssicherung - Evaluation
Verbindlichkeit	Rechtsverbindlichkeit (z.B. Neuseeland, Schweden, England) Vereinbarungsbeschlüsse (z.B. Berlin) Empfehlungen (z.B. Rheinland-Pfalz)

D) Bildungspläne auch in der Schweiz?

Bestandesaufnahme und Möglichkeiten für eine
Bildungsorientierung der Betreuungsangebote



(Miriam Wetter)

Bildungspläne sind – wie in Kapitel C aufgezeigt – alles andere als ein neues Instrument. In gewissen europäischen Ländern ist bereits die zweite oder dritte Generation von Bildungsplänen in Kraft. In der Schweiz steckt die Debatte aber noch in den Kinderschuhen. Die Schweiz tut sich grundsätzlich schwer mit den Debatten um die familienergänzende Betreuung. In Teilen der Bevölkerung wird ihr immer noch viel Kritik oder auch einfach unbestimmtes Unbehagen entgegen gebracht. Bildungspolitische Debatten haben allgemein einen schweren Stand (HarmoS, Lehrplan 21 etc.). Macht es in diesem Kontext Sinn, über Bildungspläne für Krippen, Horte und Tagesstrukturen nachzudenken?

Die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel machen folgende Aspekte deutlich:

Die Diskussion um Bildung in Betreuungsinstitutionen **setzt bei den Kindern an und stärkt die Betreuungsinstitutionen**. Es geht nicht um Unterricht für die Kleinen oder Zusatzstunden neben der Schule, es geht um ein Konzept der Bildung, das Kindern auf ihren Entdeckungsreisen begleitet und sie in ihrer Neugier unterstützt, ohne Druck auszuüben.

Eine **qualitativ gute, an oben skizzierten Bildungsbegriff orientierte Kinderbetreuung lohnt sich** auf allen Ebenen: Sie beeinflusst die Entwicklung der Kinder positiv und resultiert in ökonomisch, sozialpolitisch und gesundheitspolitisch positiven Effekten.

In sehr vielen Ländern mit ausgebautem Betreuungsangebot wurden in den letzten 20 Jahren Bildungspläne für Kinderkrippen und teilweise für schulergänzende Angebote eingeführt. Diese geben den Angeboten einen **gemeinsamen roten Faden** und dienen sowohl den Fachkräften als auch den Eltern und Behörden als **wichtige Orientierung**.

Im Schweizer Kontext stellt sich darum die Frage, wo die Betreuungsangebote bei uns stehen, wie bei uns die Diskussion rund um die frühkindliche Bildung geführt wird. Dieses Kapitel orientiert sich dazu an den folgenden Fragen:

Aktueller Stand: Gibt es in der Schweiz bereits Bildungspläne oder Entwicklungen hin zu Bildungsplänen?

Anknüpfungspunkte: An welchen Punkten könnte ein neu zu lancierender Prozess rund um Schweizer Bildungspläne anknüpfen?

Inhalt: Was wäre Inhalt und Funktion von Bildungsplänen in der Schweiz?

Akteure: Wer könnte Träger eines solchen Bildungsplanes bzw. Prozesses dorthin sein?

1) Aktueller Stand: Gibt es in der Schweiz bereits Bildungspläne oder Entwicklungen hin zu Bildungsplänen?

Die Schweizer Betreuungslandschaft ist enorm heterogen (vgl. Kapitel B). Viele der Betreuungsinstitutionen im familienergänzenden Bereich entstanden durch Privatinitiative und werden auch heute noch von privaten Trägern geführt. Die Bestimmungen zur Betriebsbewilligung sowie die Kriterien für den Erhalt von staatlicher Unterstützung sind von Kanton zu Kanton, teilweise gar von Gemeinde zu Gemeinde verschieden. Es erstaunt daher auch wenig, dass es keine gemeinsame Basis für den Inhalt der Betreuungsarbeit gibt. Während bei strukturellen Rahmenbedingungen (Raumgrößen, Betreuungsschlüssel) einige wenige Bestimmungen bestehen (PAVO bzw. neu KiBeV, KiTaS-Richtlinien), findet sich keine Richtlinie, die sich mit der konkreten Betreuung auseinandersetzt. Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen? Woran orientiert sich die Betreuung? Was tun die Kinder in der Zeit der Betreuung?

1.1) Pädagogische Konzepte der Kitas

In vielen Betreuungsinstitutionen werden diese Fragen in jeweils eigenen pädagogischen Konzepten angegangen. Das Team der Betreuungspersonen definiert dabei für ihre Kita die Grundsätze der inhaltlichen Arbeit. Die Konzepte sind hierbei sehr unterschiedlich ausgestaltet. Die Länge kann von 2 A4-Seiten bis zu 15 oder mehr Seiten variieren, der Inhalt kann sich mehr an Grundsätzen orientieren oder detaillierte Abläufe regeln. Wie die Konzepte im Alltag umgesetzt werden, hängt ebenfalls stark von der jeweiligen Kita und ihrem Umfeld ab. Oft finden sich in den Konzepten nur wenige Angaben zu Methoden oder Evaluationen.

1.2) Praxis- und Forschungsprojekte

Über diese Einzelkonzepte hinaus entwickeln und konkretisieren zwei aktuelle Pilotprojekte die Idee der Bildungsarbeit in den Schweizer Kindertagesstätten. Es handelt sich dabei um das Projekt bildungskrippen.ch von kindundbildung.ch sowie dem Verein Arbeitgeberkrippen und das Projekt ‚Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich‘ des Marie Meierhofer Instituts (MMI), das mit der Anwendung von Bildungsbeobachtung und -dokumentation („Bildungs- und Lerngeschichten“) den Einfluss der Bildungsarbeit auf die Kinder untersuchen will. Bei beiden Projekten begeben sich die Kitas, die in die Projekte aufgenommen wurden, in einen mehrjährigen Prozess, um die Bildungsarbeit in ihrer Institution in die Praxis umzusetzen.

1.3) Positionsbezüge für Bildungsverständnis bei Kinderbetreuung

Neben diesen Bewegungen in der Praxis lässt sich in den letzten Jahren auch in der Forschung und in der gesellschaftlichen Diskussion immer stärker der Ruf nach einer Bildungsorientierung der Betreuungsangebote vernehmen.

Von fachlicher Seite verlangt die Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF 2009): „nach einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das mit der Geburt beginnt. (...) Kindertagesstätten sollen zu Bildungsinstitutionen weiterentwickelt werden.“ In einer von der Universität Fribourg publizierten Grundlagenstudie wird die Forderung nach „einem Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung“ formuliert. „Frühkindliche Bildung“ ist dabei als ganzheitliches und mehrdimensionales Konzept zu verstehen.“ (Stamm et al. 2009). Auch von diversen Akteuren wird das Thema frühkindliche Bildung lanciert. So schreibt die Jacobs Foundation (2009), dass heute „vermehrt auf frühe kindliche Lernprozesse sowie auf eine entwicklungsangemessene Stärkung kindlicher Kompetenzen gesetzt wird“ und es nicht mehr ‚nur‘ um die Betreuung geht.

Interessant ist auch das Beispiel des Kantons Zürich, der in den Leitsätzen der Bildungsdirektion (2009b) festhält: „Betreuungsorte sind Bildungsorte. Kinder lernen immer und überall. Kinder sollen in Tagesstät-

ten deshalb nicht nur betreut, sondern in ihrer individuellen Entwicklung bewusst unterstützt und gefördert werden. (...) In diesem Sinne sollen familienergänzende Betreuungseinrichtungen Bildungsorte sein“.

Somit zeigt sich: Es sind viele einzelne Bestrebungen im Gang. Die Diskussion rund um Bildungsfragen in Betreuungsinstitutionen kommt langsam auch in der Schweiz in Fahrt. Die Forderung nach einer stärker pädagogischen Ausrichtung wird von vielen Seiten laut. Aber es gibt wenig Koordination und keine Gesamtschau.

2) Anknüpfungspunkte: An welchen Punkten könnte ein neu zu lancierender Prozess rund um Schweizer Bildungspläne anknüpfen?

Bildungspläne bieten Orientierung und einen gemeinsamen Rahmen für die vielen unterschiedlichen Betreuungsinstitutionen, die es in der Schweiz gibt. Wenn dieser Schritt hin zu einer gemeinsamen Basis geschehen soll, so ist es wichtig, diesen basierend auf dem Bestehenden und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen anzugehen. Es soll darum hier identifiziert werden, welche aktuellen Entwicklungen eine Grundlage bieten, um die Idee der Bildungspläne in der Schweiz weiterzuverfolgen.

2.1) Neue Kinderbetreuungsverordnung auf Bundesebene

Im Rahmen einer Totalrevision der Pflegekinderverordnung (PAVO) ist vorgesehen, erstmals Bestimmungen für den familienergänzenden Bereich zu erlassen¹. Auch wenn es sich dabei um Minimalbestimmungen handelt, wird in einem ersten Entwurf doch festgehalten: „dem Wohl des Kindes ist höchste Beachtung zu schenken“ (Art. 5 Vorentwurf KiBeV). Für eine Bewilligung zur Kinderbetreuung muss gewährleistet sein, dass die Kinder „in ihrer körperlichen, geistigen, sozialen und emotionalen Entwicklung gefördert werden.“ (Art. 5 Vorentwurf KiBeV). Der Vorentwurf setzt somit klar das Wohl des Kindes ins Zentrum und formuliert den Grundsatz, dass die Betreuungsangebote die Entwicklung der Kinder fördern müssen.

2.2) Empfehlungen SozialdirektorInnenkonferenz SODK

Im Rahmen der parlamentarischen Debatten rund um die Weiterführung der Anstossfinanzierung für die Schaffung von neuen Betreuungsplätzen sowie eine allfällige Verfassungsbestimmung für Betreuungsangebote hat die zuständige Kommission des Nationalrates die Kantone zum Handeln aufgefordert. Sowohl die Bildungspolitik als auch die Betreuungsangebote werden heute zu weiten Teilen auf kantonaler Ebene geregelt. Darum soll die kantonale Konferenz der Sozialdirektoren einen interkantonalen Prozess prüfen, der zu gemeinsamen Grundlagen für die familienergänzende Betreuung führen könnte. Die SODK hat bereits entschieden, dies nicht via rechtsverbindliches Konkordat zu tun, sondern Empfehlungen zu formulieren. Um die aktuellen Debatten aufzugreifen, könnten diese Empfehlungen auch Aspekte der Bildungsarbeit aufgreifen. Wichtig wäre dabei ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, was Bildung im frühkindlichen Alter ist und die Betreuungsarbeit als Bildungsarbeit zu definieren.

¹ Der Entwurf befand sich bis am 15. September 2009 in der Vernehmlassung. Nun wird er vom zuständigen Bundesamt für Justiz aufgrund der Vernehmlassungsantworten überarbeitet. Entscheiden über die schlussendliche Fassung der neuen Kinderbetreuungsverordnung wird der Bundesrat.

2.3) Lehrplan 21

Die Erziehungsdirektorenkonferenz der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone hat im März 2006 beschlossen, einen gemeinsamen, harmonisierten Lehrplan auszuarbeiten. Ein Papier zu den Grundlagen des Lehrplanes wurde von Januar bis Mai 2009 in die Vernehmlassung gegeben. Der Lehrplan 21 umfasst die gesamte obligatorische Schulzeit (6 Jahre Primar, 3 Jahre Sek I) sowie die beiden Kindergartenjahre. Ziel des Planes ist es, Ziele und Inhalte des Unterrichts zu harmonisieren, die anstehenden Lehrplanarbeiten in allen Kantonen effizient anzugehen und für alle Beteiligten Orientierung zu bieten. Der Lehrplan 21 ist nicht wie Harmos ein Konkordat, sondern eine freiwillige Koordination. Inhaltlich definiert der Lehrplan Kompetenzen, die erreicht werden sollen.² Mit dieser Kompetenzorientierung soll Lernen vermehrt als „aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver, situativer und konstruktiver Prozess“ verstanden werden.

Mit dem Lehrplan versucht man, erstmals über die gesamte Sprachregion und alle Altersklassen der obligatorischen Schule hinweg einen gemeinsamen Rahmen zu definieren. Ein Bildungsplan für die Kinderbetreuung könnte dazu beitragen, die Schnittstellen rund um Krippen – Kindergarteneintritt sowie schulergänzende Betreuung - Schule genauer zu betrachten, die Anschlussfähigkeit sicherzustellen und dadurch die Kooperation zu vereinfachen.

2.4) Kantonale Kindergarten-Lehrpläne

In diversen Deutschschweizer Kantonen wurden in den letzten 10 Jahren Lehrpläne für die Kindergartenjahre ausgearbeitet und in Kraft gesetzt. So verfügt der Kanton Bern seit 1999 über einen solchen, der Kanton Zürich erprobt seinen seit dem 1. Januar 2008. Der Berner Plan arbeitet mit Leitideen zur Selbstkompetenz, Sozialkompetenz sowie Sachkompetenz und definiert jeweils Richtziele und Grobziele und formuliert Anregungen zur Umsetzung (Erziehungsdirektion Kanton Bern 1999). Der Zürcher Plan definiert die Aufgaben des Kindergartens als Bildung (Wissen über Dinge und Zusammenhänge, deren Handhabung und Bedeutung), Erziehung (Werte, Normen, Moral, Rücksichtnahme) und Betreuung (Vertrauen, Sicherheit, Zugehörigkeit, Schutz und Wohlergehen). Er führt dann aus, wie Bildungsprozesse im Kindergartenalter vor sich gehen, definiert die Rahmenbedingungen, die es dafür braucht und wie diese Bildungsprozesse gestaltet werden können, um abschliessend die einzelnen Bildungsbereiche zu definieren (z.B. „Kommunikation, Sprache und Medien“ oder „Wahrnehmung, Gestaltung und Künste“) (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007).

Das den Kindergartenlehrplänen zu Grunde liegende Bildungsverständnis zeigt Übereinstimmungen mit dem Bildungsverständnis der Bildungspläne für den Frühbereich bzw. die schulergänzende Betreuung in anderen Ländern. Zudem ist die Anschlussfähigkeit zwischen Frühbereich und Kindergarten eine Dimension, die bei einem allfälligen Schweizer Bildungsplan für die Betreuungsinstitutionen sehr wichtig wäre. Dementsprechend sollten die Pläne gut harmonisieren.

² Kompetenzen werden definiert als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaft, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein“ (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2009): Grundlagen für den Lehrplan 21. Bericht zur Vernehmlassung. www.lehrplan.ch)

2.5) Erfahrungen Pilotprojekte

Die oben erwähnten Projekte bildungskrippen.ch sowie das Projekt des MMI ‚Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich‘ in Zürich laufen bis ins Jahr 2011. Für den weiteren Prozess rund um Bildungspläne werden die Resultate der beiden Projekte zentral sein. Sie erlauben es, erste Erfahrungen zu sammeln und die Effekte in unterschiedlichen Kontexten zu erleben und zu analysieren.

2.6) Erfahrungen Ausland

Der Austausch mit Ländern, die bereits über Pläne verfügen, ist wichtig, um von bestehendem Wissen zu profitieren. Es kann dabei keinesfalls darum gehen, einen Bildungsplan eines anderen Landes eins-zu-eins zu übernehmen, sondern vielmehr die gemachten Erfahrungen auf die Schweizer Verhältnisse zu übertragen.

2.7) Förderprojekte Kleinkinder

Diverse Städte³ haben in den letzten Jahren Angebote realisiert, die sich mit Hausbesuchen direkt an sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0 bis 4 Jahren wenden. Ziel der Angebote ist es, bereits die ersten Lebensjahre zu begleiten, um späteren Chancenungleichheiten in der Schule vorzubeugen. Während den Hausbesuchen werden den Eltern Möglichkeiten zum Spielen und Fördern ihres Kindes aufgezeigt.

Die Angebote basieren auf der Erkenntnis, dass die ersten Jahre für den Verlauf der Bildungsbiografie der Kinder entscheidend sind und knüpfen somit am selben Wissen an wie die Bildungspläne in anderen Ländern. Sie konzentrieren ihre Tätigkeit jedoch klar auf sozial benachteiligte Familien und betrachten somit nur einen Teil der Kinder. Zudem funktionieren sie mit den Hausbesuchen bewusst nicht über Institutionen, um möglichst niederschwellig die Familien zu erreichen. Die unterschiedlichen Ansätze der Bildungspläne und dieser Förderprogramme basieren auf denselben entwicklungspsychologischen Ansätzen und könnten daher gewinnbringend miteinander verbunden werden.

³ Z.B. Stadt Bern mit Primano, Stadt Winterthur mit schritt:weise. Weiterführende Informationen unter www.a:primo.ch (Verein zur frühen Förderung sozial benachteiligter Kinder).

3) Inhalt: Was wäre Inhalt und Funktion eines Bildungsplans in der Schweiz?

Die Darstellung der Bildungspläne in anderen Ländern in Kapitel C hat gezeigt, wie unterschiedlich Aufbau, Inhalt und Funktion von Bildungsplänen sein können. Wenn wir das in Verbindung bringen mit der in Kapitel A formulierten Ausgangslage, so scheint klar zu sein, dass allfällige Bildungskonzepte für Betreuungsangebote in der Schweiz stark auf die hier herrschenden Besonderheiten Rücksicht nehmen und auf den bestehenden Gegebenheiten aufbauen müssten. Im Zentrum steht dabei die Berücksichtigung der sehr individualisierten Betreuungslandschaft (Angebote auf privater Basis und Gemeindeebene), die dazu führt, dass ein Schweizer Bildungsplan in einer offenen Form formuliert werden müsste analog zu denjenigen Schwedens oder Neuseelands. Inhaltlich sollte in dieser stark diversifizierten Landschaft ein gemeinsamer roter Faden gefunden werden und eine gemeinsame Vorstellung von Bildung in Betreuungsstrukturen formuliert werden, die im Alltag sowohl den Betreuungsfachpersonen als auch Eltern und Behörden einen Orientierungsrahmen für strategische und alltägliche Entscheidungen bieten. Besonders Augenmerk sollte auch darauf gelegt werden, dass die Betreuung in all ihren unterschiedlichen Altersstufen und institutionellen Formen berücksichtigt wird. Es lassen sich somit drei inhaltliche Eckpfeiler definieren:

3.1) Ein offener Bildungsplan

Aufgrund der in den ersten Teilen des Papiers gemachten Analysen müsste sich ein Schweizer Bildungsplan eher an den offenen Bildungsplänen Schwedens oder Neuseelands orientieren und nicht an den detailreichen und stark normierenden Plänen einiger deutscher Bundesländer. Ein offener Bildungsplan ermöglicht es, den sehr unterschiedlichen Strukturen in der Schweizer Betreuungslandschaft gerecht zu werden. Ein Bildungsplan soll den Alltag der Kinder in der Betreuung beeinflussen und nicht primär zu strukturellen und organisatorischen Reorganisationen führen.

3.2) Ein Orientierungsrahmen für Fachpersonen, Eltern und Behörden

Die Diskussion um frühkindliche Bildung sowie die Bildungsorientierung der schulergänzenden Betreuung wird umso intensiver werden, je mehr die Angebote an Verbreitung gewinnen, je klarer die Forschungsergebnisse die positiven Effekte aufzeigen und je überzeugter unsere europäischen Nachbarn mit Bildungsplänen arbeiten. Es muss jetzt darum gehen, ein Bildungsverständnis zu verankern, das sich an der kindlichen Entwicklung orientiert. Dabei muss das Wissen und Know-How der Fachpersonen aus Forschung und Praxis miteinbezogen werden. Bildungspläne sollen ein Hilfsinstrument für alle Beteiligten sein, ein gemeinsamer roter Faden, eine gemeinsame Basis, die auch weit über die Betreuungsinstitutionen hinaus das Bild von Kindern und Kindheit in unserer Gesellschaft prägen kann.

Zentral ist dabei auch die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Behörden bzw. ihrer Aufgaben. Wenn Bildungspläne eine Basis sowohl für die PädagogInnen in den Betreuungseinrichtungen als auch für die Eltern und die kantonalen Aufsichtsbehörden und Fachstellen darstellt, so ist es gelungen, allen drei eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit zu geben.

3.3) Ein Orientierungsrahmen für alle Betreuungsformen

Ein Schweizer Bildungsplan muss es allen Organisationsformen der familienergänzenden Betreuung ermöglichen, sich daran zu orientieren. Dies gilt sowohl bezüglich Altersspanne als auch bezüglich Organisationsform. Ein Bildungsplan soll ein roter Faden sein für Kindertagesstätten und Krippen, aber auch für Betreuungsangebote im Schulalter wie Horte und Mittagstische. Er soll für Institutionen wie Kitas und Horte ein Leitfaden sein, aber auch den privat orientierten Angeboten wie Tageseltern einen Rahmen bieten.

4) Akteure: Wer könnte Träger eines Bildungsplanes bzw. eines Prozesses hin zu Bildungsplänen sein?

Bei sämtlichen Bildungsplänen in anderen Ländern stehen die staatlichen Behörden als treibende Akteure hinter der Erarbeitung und Einsetzung der Bildungspläne. Die Ausführungen zur Schweizer Ausgangslage machen aber deutlich, dass in der Schweiz insbesondere die zentralstaatliche Ebene, also der Bund, nur sehr zurückhaltend aktiv ist in diesem Bereich. Die gesamte Bildung fällt traditionellerweise in die Kompetenz der Kantone, die Betreuungsstrukturen werden häufig privat und lokal oder von einzelnen Gemeinden initiiert. Es scheint darum in der Schweiz wenig realistisch, in Sachen Bildungsorientierung der Betreuungsangebote auf ein Bundesengagement zu hoffen. Dagegen zeigen sich aufgrund der oben identifizierten Anknüpfungspunkte folgende mögliche Varianten:

Variante ‚ein Kanton‘: Einzelne Kantone haben angefangen, das Thema Betreuungsinstitutionen unter einem bildungspolitischen Aspekt zu betrachten und wären möglicherweise interessiert, als Pioniere mit der Erarbeitung von Bildungskonzepten voranzugehen (z.B. Zürich)

Variante ‚interkantonaler Prozess‘: Die Sozialdirektorenkonferenz erklärte sich in Absprache mit der Erziehungsdirektorenkonferenz als zuständig für den Frühbereich, letztere für die schulergänzende Betreuung. In beiden Gremien sind aktuell Projekte im Gange, die sich mit den Betreuungsangeboten auseinandersetzen oder mögliche Anknüpfungspunkte bieten (Empfehlungen SODK, Lehrplan 21, Kindergartenlehrpläne etc). Möglicherweise könnte hier eine Zusammenarbeit im Hinblick auf pädagogische Qualität sämtlicher Angebote in Betracht gezogen werden und vom unterschiedlichen Know-How beider Institutionen profitiert werden.

Variante ‚Follow-up Pilotprojekte‘: Die beiden Pilotprojekte von bildungskrippen.ch und MMI laufen 2011 aus. Basierend auf der geplanten gemeinsamen Evaluation der Resultate könnte die Arbeit an einem allgemeinen Orientierungsrahmen für sämtliche Betreuungseinrichtungen aufgenommen werden, um so die Breitenwirkung der gemachten Erfahrungen zu ermöglichen.

Variante ‚breite Trägerschaft‘: Die bestehenden heutigen Regelungen sind Branchenregelungen. Analog dazu könnten auch Bildungskonzepte von den betroffenen Organisationen selber in einem gemeinsamen Prozess erarbeitet und über die Mitgliederstrukturen implementiert werden.

5) Fazit IV: Grundsätze für einen Prozess hin zu Schweizer Bildungsplänen

Das vorliegende Papier stellt sich die Fragen: Was hat Kinderbetreuung mit Bildung zu tun? Was sind Bildungspläne? Und: Bildungspläne auch in der Schweiz? Bei der Beantwortung der Fragen zeigt sich, dass die Diskussion um die Bildungsorientierung der Betreuungsangebote eine hohe Berechtigung hat, sowohl aus Sicht der Kinder als auch der anderen Akteure. Während die meisten umliegenden Länder bereits über Bildungspläne verfügen, ist die Diskussion in der Schweiz erst in Fachkreisen angelaufen. Um die Debatte weiter zu entwickeln, scheint es aufgrund der gemachten Erkenntnisse wichtig, einen Prozess hin zu Bildungskonzepten für Betreuungsinstitutionen auf folgenden Grundsätzen aufzubauen:

Das Kind im Zentrum

Ein Bildungsplan muss sich an den Bedürfnissen und Entwicklungsschritten des Kindes orientieren und nicht an Erwartungen, die die Erwachsenenwelt an sie richtet. Das zu Grunde liegende Bildungsverständnis geht davon aus, dass Kinder aktive Entdecker und Lerner sind, die sich in ihrem Lebensalltag beständig und aus Eigenantrieb bilden. Aufgabe der Erwachsenen ist es, den Lebensalltag der Kinder so zu gestalten, dass diese Bildungsprozesse möglich sind.

Orientierung schaffen

Bildungspläne sollen für alle Beteiligten Orientierung schaffen. Sie bilden eine gemeinsame Basis für die Institutionen, die Betreuungspersonen, die Eltern und die Behörden.

In der Praxis überzeugen

Ein Bildungsplan muss in der Praxis überzeugen, er muss die Betreuung zum Wohl der Kinder mitprägen und durch die Orientierung für Betreuungspersonen, -institutionen, Eltern und Behörden einen spürbaren Gewinn bringen und von praktischem Nutzen sein.

Auf Bestehendem aufbauen

Die bestehenden Strukturen und laufenden Prozesse werden berücksichtigt. Ein Bildungsplan ist ein nächster, natürlicher Schritt und kein Bruch zu anderen, laufenden Prozessen oder bestehenden Richtlinien und Konzepten. Besonders bedeutsam ist die aktive Berücksichtigung des Übergangs in den Kindergarten sowie die in diesen Bereichen bereits bestehenden Bildungs- bzw. Lehrpläne.

In kleinen Schritten zum Ziel

Ein Bildungsplan kann nur realisiert werden, wenn wesentliche Kräfte ihn mitgestalten und er immer wieder im Konkreten seinen Nutzen zeigt. Ein Prozess hin zu einem Schweizer Bildungsplan muss darum bewusst in kleinen Schritten mit abgrenzbaren Etappen geplant werden.

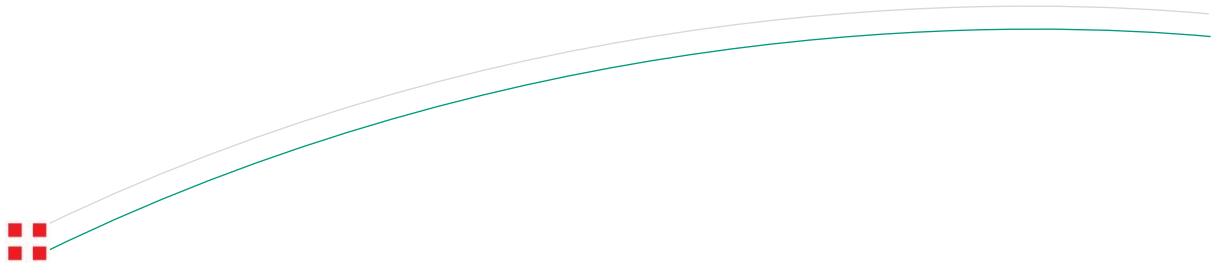
Zusammen arbeiten

Der Bildungsplan stützt sich auf die aktuellsten Erkenntnisse rund um die Entwicklung von Kindern, er fusst aber auch in der Praxis und berücksichtigt die Bedürfnisse der Eltern und Behörden. Er führt die verschiedenen Erfahrungen und das unterschiedliche Wissen zusammen und bietet allen eine gemeinsame Basis.

Ernsthafte, längerfristige Debatte führen

Die Debatte rund um Bildungspläne hat ein Potenzial, mit Ideologie und Angstargumenten geführt zu werden. Wer in die Diskussion einsteigen will, muss darum eine gesicherte Basis haben, um eine längerfristige Debatte führen zu können.

E) Literatur



1) Bibliografien, Zeitschriften, Artikel, Datenquellen

Aeberli, C. und H.-M. Binder (2005). Das Einmaleins der Tagesschule: Ein Leitfaden für Gemeinde- und Schulbehörden. Zürich: Avenir Suisse.

Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. Frühe Kindheit 6, 18-23.

Baier, F., Schönbächler, M.-T., Forrer Kasteel, E., Galliker Schrott, B., Schnurr, S., Schüpbach, M. und O. Steiner (2009). Evaluationsbericht 1 zum "Projekt Tagesschulen" des ED Basel-Stadt. „Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule“ (Zwischenbericht). Basel/Bern: Fachhochschule Nordwestschweiz & Universität Bern.

BFS (2009a). Anzahl Kinderkrippen und Kinderhorte. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/06.html>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009b). Anzahl Kinderkrippen und Kinderhorte nach Kantonen und pro 1000 Kinder unter 7 Jahren. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/06.Document.104907.xls>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009c). Familienergänzende Kinderbetreuung. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/05.html>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009d). Nutzung familienergänzender Betreuung. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/01/05/01.Document.104853.xls>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009e). Brutto- und standardisierte Erwerbstätigenquoten nach Geschlecht und Nationalität. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/02/blank/data/03.Document.100696.xls>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009f). Indikatoren der Eheschliessungen und Ehescheidungen in der Schweiz, 1970-2008. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/key/06/03.Document.67153.xls>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009g). Familienstrukturen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/01/02/01.html>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009h). Fernsehnutzung nach Sprachregionen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/03/key/ind16.indicator.16010305.160105.html?open=160004#160004>, Einsicht am 15.10.2009.

BFS (2009i). Internetnutzung in der Schweiz nach Alter, Entwicklung 1997-2008. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/03/key/ind16.Document.25576.xls>, Einsicht am 15.10.2009.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich. Erprobungsfassung für das Schuljahr 2007/2008.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009a). Sonderpädagogische Massnahmen. Bildungsstatistik Kanton Zürich. <http://www.bista.zh.ch/sop/SOP-Massnahmen.aspx>, Einsicht am 15.10.2009.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009b). Frühe Förderung im Kanton Zürich. Leitsätze der Bildungsdirektion. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Braun, A. K. (2008). Zum Lernen geboren: Optimierung des Gehirns durch frühe Bildung. frühe Kindheit 3.

BSV (2009). Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach sechs Jahren. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
<http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/00112/index.html?lang=de>, Einsicht am 15.10.2009.

Carr, M. und L. Rameka (2005). Ein Curriculum für die frühe Kindheit „weben“. Kinder in Europa 9 (11), 8-9.

Department for Children, Schools and Families London (2008). Statistical First Release: Provision für Children under Five Years of Age in England.
<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000790/SFR12-2008.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Deutsches Jugendinstitut e.V. und Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (2008). Zahlenspiegel 2007: Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik.
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11/2008, 47-61.

Dornes, M. (1993). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer.

EKFF (2009). Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandesaufnahme der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen EKFF. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen.

EKKJ (2005): ...und dann ist der Tag vorbei! Freie Zeit, Freiraum und Bewegung für Kinder und Jugendliche. Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen.
http://www.ekkj.admin.ch/c_data/d_05_rap_Freiraum.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Erziehungsdirektion Kanton Bern (1999). Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern.

Eurostat-Pressestelle (2008). Kinderbetreuung in der EU im Jahr 2006.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/08/172&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>, Einsicht am 15.10.2009.

Fix, B. (2003). Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden. Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/913.html>, Einsicht am 15.10.2009.

Fritschi, T. und T. Oesch (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Fthenakis, W. E. (2004). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_739.html, Einsicht am 15.10.2009.

Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In V. Kauder und O. von Beust (Hrsg.), Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegsgesellschaft. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 85-114.

Garske, K., Frankenstein, Y., Schneider, K. und C. Wustmann (2005). Lerngeschichten in Neuseeland. *Betrifft Kinder* 10(11), 15-19.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002). OMEP-Leitlinien für die frühkindliche Erziehung im 21. Jahrhundert. <http://www.agj.de/pdf/4-1/OMEP-Leitlinien%20AGJ%202002.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Gopnik, A., Kuhl, P. und A. Meltzoff (2000). *Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Kreuzlingen, München: Hugendubel.

Hensgen, M. (2006). *Vorschulische Erziehung und Betreuung in England und Wales*. Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1551.html>, Einsicht am 15.10.2009.

Höhmann, K., Holtappels, H.G., Kamski, I. und T. Schnetzer (2005). *Entwicklung und Organisation von Ganztageschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS-Verlag.

Hüther, G. (2007). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., neu bearb. Aufl., S. 45-56). München: Ernst Reinhardt.

Jacobs Foundation (2009): Früh investieren statt spät reparieren? Eine Debatte zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz. <http://www.jacobsfoundation.org/cms/index.php?id=402&L=1>, Einsicht am 15.10.2009.

JMK/KMK, Jugendministerkonferenz/Kulturministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/rahmen_052004.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Kanton Zürich (2004a). *Vorschulindex 2004*. <http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/vorschulindex04.php?p=1>, Einsicht am 15.10.2009.

Kanton Zürich (2004b). *Schulindex 2004*. <http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/schulindex04.php?p=1>, Einsicht am 15.10.2009.

Kanton Zürich (2008a). *Vorschulindex 2008*. <http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/vorschulindex08.php?p=1>, Einsicht am 15.10.2009.

Kanton Zürich (2008b). *Schulindex 2008*. <http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/schulindex08.php?p=1>, Einsicht am 15.10.2009.

Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre: Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, S.57-66.

Laewen, H.-J. (2002). *Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. In H.-J. Laewen und B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 16-102.

Laewen, H.-J. (2004). *Bildung in Kindertageseinrichtungen – Der schwierige Weg in die Praxis*. In I. Wehrmann (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 149-166.

Laewen, H.-J. (2008). Bildung, Erziehung, Lernen – Begriffe klären und Praxis reformieren. <undKinder> 80, 73-79.

Laewen, H.-J. und B. Andres (Hrsg.)(2002a). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.

Laewen, H.-J. und B. Andres (Hrsg.)(2002b). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a.: Beltz.

Lanfranchi, A. (2009): Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Leu, H. R. und R. Rempersperger (2004). Bildungsarbeit in der Praxis: Beobachtungsverfahren als Ergänzung zu curricularen Vorgaben. In I. Wehrmann (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 167-180.

Leu, H. R. (2005). Lerndispositionen als Gegenstand von Beobachtung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 66-78.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. und M. Schweiger (2007). Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: verlag das netz.

May, H., Carr, M. und P. Podmore (2004). Te Whāriki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In W.E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-189.

Merkel, J. (2007). Bildungsbereiche und Kompetenzen: Welche Themen sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt, welche Fähigkeiten angeregt werden? Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1629.html>, Einsicht am 15.10.2009.

Münchmeier, R., Otto, H.-U. und U. Rabe-Kleberg (Hrsg.) (2002). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske & Budrich.

Oberhuemer, P. (2003). Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre: Ein internationaler Vergleich. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br.: Herder, S. 38-56.

Oberhuemer, P. (2004). Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In W. E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359-383.

OECD (2001). Starting Strong I: Early childhood education and care. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2007a). Education at a Glance 2007. OECD Indicators. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2007b). PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Palentien, C. (2007). Die Ganztagschule - als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In M. Harring, M., C. Rohlfs und C. Palentien (Hrsg.), Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugend-

liche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279-290.

Parlament (2009). Motion 08.3449 Familienergänzende Kinderbetreuung. Anschubfinanzierung. http://www.parlament.ch/D/Suche/Seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20083449, Einsicht am 15.10.2009.

Pramling Samuelsson, I. (2004). Demokratie: Grundstein des vorschulischen Bildungsplans in Schweden. In W.E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-173.

Schäfer, G. (2001). Frühkindliche Bildung: Zehn Thesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. klein & gross 9, 6-11.

Schäfer, G. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel: Beltz.

Schäfer, G. (2006). Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In K. Steinhardt, C. Büttner und B. Müller (Hrsg.), Kinder zwischen drei und sechs: Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Giessen: Psychosozial-Verlag, S. 57-80.

Schneider, K. (2008). Kinderkrippen als Bildungseinrichtungen? http://www.gew-bayern.de/uploads/media/Schneider_Kinderkrippen_Langfassung.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Schuster, K. (2006). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, S. 145-157.

Schwedisches Institut (2005). Kinderbetreuung in Schweden. http://www.brunnvalla.ch/schweden/Kinderbetreuung_in_Schweden_TS861.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Schulamt Stadt Zürich (2009). Dossier Medienkompetenz. Aktiver Unterricht rund um die Medien. Zürich: Schulamt Stadt Zürich. http://www.stadt-zue- rich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/dossier_medien/downloads_links.html#contenttabs, Einsicht am 15.10.2009.

Simoni, H. und C. Wustmann (2008). Bildung beginnt mit der Geburt. Für ein zeitgemässes Bildungsverständnis. Neue Zürcher Zeitung, 17.3.2008.

Singer, W. (2003). Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S. 67-74

Sozialdepartement der Stadt Zürich (Hrsg.)(2001). Kindertagesstätten zahlen sich aus. Zürich: Sozialdepartement.

Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M. und V. Muheim (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Fribourg: Universität Fribourg.

Statistics Norway (2008). Statistical Yearbook of Norway 2008. <http://www.ssb.no/english/subjects/04/02/10/>, Einsicht am 15.10.2009.

Textor, M. R. (2008). Erziehungs- und Bildungspläne. Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>, Einsicht am 15.10.2009.

Verein Tagesschulen Schweiz (2006). Tagesschulen Schweiz – Übersicht. Stand August 2006. Zürich: Verein Tagesschulen Schweiz. <http://www.tagesschulen.ch/PDF/Uebersicht.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Viernickel, S. und H. Simoni (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In EKFF (Hrsg.), Familien, Bildung, Erziehung Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen, S. 22-34.

Wustmann, C., Bolz, M. und M. Schüpbach (2006). Evaluation der Tagesschule Unterleberberg. Erster Zwischenbericht. Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz. <http://www.fhnw.ch/ph/zse/download/forschungsberichte>, Einsicht am 15.10.2009.

2) Bildungspläne

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_endfassung.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Freie Hansestadt Bremen, Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich: Frühkindliche Bildung in Bremen. <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Rahmenplan.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2005). Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2008). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2007). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Kita/HandreichungSprache.templateId=raw,property=publicationFile.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. <http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004). Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/bildungsgrundsaeetze.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (2006). Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Programm.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2004). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt.

http://www.bildung-elementar.de/ibe/attachments/bildungsprogramm_lsa_stand07.2007.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/q0ytlz1f7mjk47orttn122g7bi121hg2m/show/1182991/OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003). Bildungsvereinbarung NRW. <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education (2001). Curriculum for the pre-school. Lpfö 98. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education.

MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

New Zealand Ministry of Education (1996). Te Whariki: Early Childhood Curriculum. Wellington. <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Niedersächsisches Kulturministerium (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Norwegian Ministry of Children and Family Affairs (1996). Framework Plan for Day Care Institutions. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

QCA (Qualifications and Curriculum Authority) / DfEE (Department for Education and Employment) (2000). Curriculum Guidance for the Foundation Stage. London: QCA/DfEE.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007). Der Sächsische Bildungsplan: Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads>, Einsicht am 15.10.2009.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004). Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Socialministeriet (2004). Lov om ændring af lov om social service. Pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud til børn. [Act on Educational Curricula]. København: Socialministeriet. www.sm.dk/laereplaner/

Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (2004). Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/kindertagesfoerderung/Rahmenplan_vorschul.pdf, Einsicht am 15.10.2009.

Thüringer Kulturministerium (2008). Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/bildungsplan/bildungsplan.pdf>, Einsicht am 15.10.2009.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Helsinki: Stakes. Auf Englisch: National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland (2003). Helsinki: Stakes.

http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/78BC5411-F37C-494C-86FA-BE409294709B/0/e_vasu.pdf, , Einsicht am 15.10.2009.