

## **Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung**

Schlussbericht

Im Auftrag von  
SAVOIRSOCIAL  
Fränzi Zimmerli, Projektleiterin Höhere Berufsbildung

Dr. Philipp Dubach, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz, Livia Bannwart, Peter Stettler, Tanja Guggenbühl,  
Victor Legler, Mina Dimitrova

Bern, 23. Mai 2018

## Dank

Die vorliegende Studie beruht auf zwei umfassenden Online-Befragungen und mehreren Gruppendiskussion mit Expert/innen, die im Frühbereich tätig sind. Wir danken den insgesamt rund 150 Personen, die auf diese Weise am Projekt mitwirkten, vielmals für ihr Engagement. Zwei Gremien haben die Arbeiten eng begleitet und mit ihrem Fachwissen tatkräftig unterstützt: die Steuergruppe mit Nadine Hoch (kibesuisse), Veronika Neruda (SODK) und Marianne Zogmal (Ardipe) sowie die Begleitgruppe mit Christine Brégy (VODAS), Esther Christen (Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern), Petra Gerster (Elternbildung.ch), Lydia Héritier (SPAS), Claude Howald (OrTra Latine), Thomas Jaun (Netzwerk Kinderbetreuung), Nicole Kaiser (kibesuisse), Herbert Knutti (Berufsfachschule Basel / OutsideTheBox Consulting), Françoise Muret (IG Spielgruppen Schweiz), Monique Othenin-Girard (ProEnfance), Rahel Schweiter (Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen-Verband) und Margrith Stocker (Fachverband Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz). Als externe Expertin hat Heidi Simoni (Marie Meierhofer Institut für das Kind) das Projektteam beraten. Ihnen allen danken wir für ihr Mitdenken und das wertvolle Wissen, das sie in das Projekt einbrachten. SAVOIRSOCIAL und ganz besonders Fränzi Zimmerli als Projektleiterin danken wir für die idealen Rahmenbedingungen sowie die ausgesprochen anregende und angenehme Zusammenarbeit.

Bern, im April 2018

Das Projektteam des Büro BASS

## Zusammenfassung

### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Verständnis von Früher Förderung
3. Auswahl der Arbeitsfelder
4. Qualifikationsprofile der Arbeitsfelder
5. Qualifikationsbedarf
6. Handlungsansätze
  - 6.1. Übersichtlichkeit verbessern
  - 6.2. Koordination und Durchlässigkeit
  - 6.3. Neue Abschlüsse einführen
  - 6.4. Bildungsangebote reformieren
  - 6.5. Stärkere Nutzung bestehender Angebote
  - 6.6. Lernen in der Praxis
7. Fazit

### 1. Einleitung

Die vorliegende Studie klärt den **Qualifikationsbedarf** von Fach- und Betreuungspersonen, die in der Frühen Förderung tätig sind.<sup>1</sup> Konkret sind damit Personen gemeint, die Kinder im Vorschulalter betreuen oder ihre Eltern unterstützen und beraten. Sofern ein Qualifikationsbedarf festgestellt wird, soll aufgezeigt werden, mit welchen Strategien und Massnahmen er gedeckt werden könnte.

An Angebote im Frühbereich werden derzeit sehr hohe Erwartungen gestellt: **Frühe Förderung** soll dazu beitragen, dass der Start in die Bildungslaufbahn gelingt und junge Menschen ihr späteres Leben erfolgreich bewältigen, dass soziale Benachteiligungen reduziert werden und die gesellschaftliche Integration von Menschen unterschiedlicher Herkunft gelingt. Der Begriff der Frühen Förderung wurde vor diesem Hintergrund sehr bewusst ins Zentrum der Studie gestellt: Er zeigt an, dass es im Frühbereich nicht allein um die Kinderbetreuung zur Entlastung der Eltern geht. Vielmehr besteht zunehmend die Erwartung, dass die Fach- und Betreuungspersonen Kinder in ihrer frühen Entwicklung unterstützen und die Eltern in ihrer Rolle stärken. Dieses Verständnis von Früher Förderung deckt sich mit dem Konzept der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).

<sup>1</sup> Die Formulierung «Fach- und Betreuungspersonen» trägt dem Umstand Rechnung, dass nicht alle Personen, die im Frühbereich tätig sind, über einen einschlägigen Berufs- oder Hochschulabschluss verfügen (vgl. auch Abschnitt 4 der Zusammenfassung).

In die Studie wurden **elf Arbeitsfelder** des Frühbereichs einbezogen:

- Kindertagesstätten
- Tagesfamilien
- Nannies
- Spielgruppen
- Mütter- und Väterberatung
- Elternbildung
- Aufsuchende Familienarbeit
- Eltern-Kind-Treffpunkte
- Kinderbetreuung während Sprach- und Integrationskursen
- Pflegefamilien
- Kinderheime

Die Fach- und Betreuungspersonen dieser elf Arbeitsfelder üben teilweise sehr unterschiedliche Tätigkeiten aus (vgl. Abschnitt 3 der Zusammenfassung). Gleichzeitig gibt es bedeutende Gemeinsamkeiten und Überschneidungen: In allen elf Arbeitsfelder nehmen die Fach- und Betreuungspersonen wichtige Aufgaben in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wahr. Die Studie fragt danach, wie gut sie auf diese Aufgaben vorbereitet sind und in welchem Ausmass ein Qualifikationsbedarf besteht. Allfällige Qualifikationsstrategien können mehrere Arbeitsfelder umgreifen oder auch auf einzelne Felder konzentriert sein.

In **methodischer Hinsicht** ruht die Untersuchung auf drei Pfeilern: einer Literatur- und Dokumentenanalyse, einer als zweimaliger Online-Survey konzipierten Delphi-Befragung sowie Vertiefungsworkshops, die im Anschluss an die beiden Runden des Online-Survey stattfanden. An der Delphi-Befragung und den Vertiefungsworkshops nahmen Expert/innen aus der ganzen Schweiz und allen elf Arbeitsfeldern teil. Zusätzlich wurden Expert/innen beigezogen, die in der Forschung, in Ausbildungsinstitutionen oder in der Politikgestaltung und Interessenvertretung tätig sind. Die Teilnehmerzahl betrug in der Delphi-Befragung pro Runde rund 140 Personen, in den Vertiefungsworkshops ebenfalls zweimal ungefähr 40 Personen (pro Runde mit insgesamt drei Workshops, zwei in der Deutschschweiz und einer in der Romandie).

### 2. Verständnis von Früher Förderung

Der Begriff der Frühen Förderung hat sich in der jüngeren Vergangenheit vor allem im politischen Diskurs sowie in strategischen Konzepten von Kantonen und Gemeinden etabliert. Dieser Prozess hatte sich zunächst auf die Deutschschweiz konzentriert. Bei der etwas späteren Übernahme in der Romandie spielten die Vorgaben des Bundes für die Kantonalen Integrationsprogramme eine wichtige Rolle.

Als die ersten Konzepte zur Frühen Förderung veröffentlicht wurden, sorgte die unterschiedliche Verwendung von Begriffen für eine gewisse Verunsicherung. Mittlerweile hat sich jedoch alles in allem eine **beträchtliche Übereinstimmung** im Verständnis von Früher Förderung eingestellt. Die meisten Konzepte und Strategien sind sich insbesondere in folgenden Punkten einig:

- **Frühe Kindheit:** Frühe Förderung richtet sich an alle Kinder im Alter von null bis vier oder fünf Jahren bzw. bis zum Eintritt in den Kindergarten oder eine vergleichbare Form der Eingangsstufe.
- **Ganzheitliche Entwicklung:** Frühe Förderung betrifft die Entwicklung des Kleinkindes in einem sehr umfassenden Sinn; sie fördert gleichermassen die motorischen, sprachlichen, emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten.
- **Spielen im Zentrum:** Frühe Förderung ist nicht mit der schulischen Vermittlung von Bildungstoffen zu verwechseln. Im Zentrum steht vielmehr das kindliche Spiel. Es ist der Entwicklungsmotor, durch den sich kognitive, sinnliche und soziale Fähigkeiten entfalten.
- **Wichtige Rolle der Familie:** Damit kleine Kinder Freude daran haben, zu lernen und die Welt zu entdecken, benötigen sie stabile Bindungen zu ihren nächsten Bezugspersonen. Frühe Förderung muss deshalb die Familie einbeziehen und die Eltern-Kind-Beziehung stärken.
- **Interdisziplinarität und Vernetzung:** In institutioneller Hinsicht bedingt der ganzheitliche Ansatz, dass in der Frühen Förderung Institutionen und Fachleute aus unterschiedlichen Gebieten (z.B. Bildung, Soziales, Gesundheit) zusammenarbeiten und den gegenseitigen Austausch pflegen.
- **Sozialpolitische Ziele:** Frühe Förderung soll dazu beitragen, dass alle am gesellschaftlichen Leben teilhaben können und die Bildungs- und Gesundheitschancen gerechter verteilt sind.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat sich der Ausdruck «Frühe Förderung» nicht wirklich durchzusetzen vermocht. In der Deutschschweiz ist dort häufiger von «frühkindlicher Bildung» oder von «**Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung**» (FBBE) die Rede, in der Romandie von «petite enfance». Weil der deutsche Ausdruck «Bildung» im Französischen keine Entsprechung hat, wurde für die vorliegende Studie gleichwohl der Ausdruck «Frühe Förderung» bzw. «encouragement précoce» als Leitbegriff und die Sprachregionen umgreifende Klammer gewählt.

Frühe Förderung wird teilweise derart interpretiert, dass sie grundsätzlich alle Tätigkeiten und Massnahmen umfasst, die zum physischen und psychischen Wohl von kleinen Kindern beitragen. Mitunter ist in diesem Zusammenhang auch von

einer «**Politik der frühen Kindheit**» die Rede. Ein solches Verständnis von Früher Förderung findet sich – zumindest implizit – in vielen kantonalen und kommunalen Konzepten. Aus nachvollziehbaren Gründen betonen sie vor allem die Notwendigkeit der Vernetzung unter den Akteuren im Frühbereich (z.B. Hebammen, Kinderärzt/innen, Mütter- und Väterberatung, Kindertagesstätten).

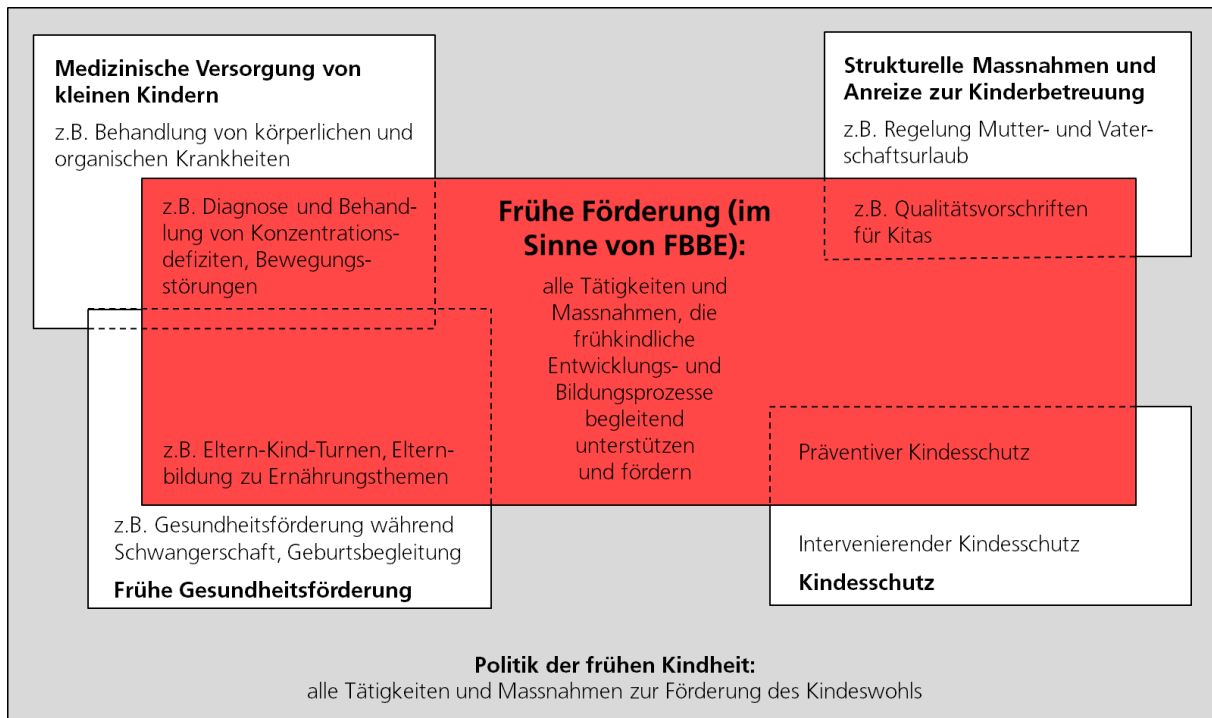
Für die Studie wäre ein derart umfassender Ansatz jedoch heikel gewesen: Die Bandbreite der Aktivitäten und Arbeitsfelder, für die ein möglicher Qualitätsbedarf zu prüfen gewesen wäre, wäre viel zu gross. Aus diesem Grund wird der Begriff der Frühen Förderung für die Studie in einem engeren Sinn definiert: Sie umfasst **alle Tätigkeiten und Massnahmen, welche die frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleitend unterstützen und fördern**. Ausgeklammert bleiben Massnahmen, welche die Voraussetzungen für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse schaffen, aber diese weder mittelbar noch unmittelbar begleiten. Dazu gehören zum Beispiel medizinische Behandlungen von körperlichen und organischen Krankheiten, nicht bildungsbezogene Tätigkeiten in der Schwangerschafts- und Geburtsbegleitung oder der intervenierende Kinderschutz (**Abbildung A**).

### 3. Auswahl der Arbeitsfelder

Auch mit dieser Eingrenzung sind die Angebote zur Frühen Förderung sehr vielfältig. **Abbildung B** bietet eine Übersicht und gliedert die Angebote danach, wie sie sich Betreuungs- und Erziehungsarbeit der Eltern verhalten. Es werden drei Gruppen unterschieden:

- **Familienergänzende Angebote:** Für familienergänzende Angebote ist kennzeichnend, dass Drittpersonen in einem regelmässigen Muster während mehreren Stunden pro Tag die elterlichen Betreuungsaufgaben übernehmen (z.B. Kindertagesstätten, Tagesfamilien).
- **Familienunterstützende Angebote:** Als familienunterstützend werden Angebote eingestuft, welche die Ressourcen von Familien erweitern oder ihnen helfen, besondere Herausforderungen zu bewältigen. Die Bandbreite dieser Angebote ist gross und lässt sich zusätzlich danach differenzieren, welche Familienmitglieder im Fokus stehen (z.B. Anlässe zur Elternbildung, Mütter- und Väterberatung, aufsuchende Familienarbeit, Eltern-Kind-Treffpunkte, sonderpädagogische Massnahmen).
- **Familienexterne Angebote:** Als familienextern gelten schliesslich Angebote, bei welchen die Erziehung und Betreuung von Kindern für eine längere Dauer anderen Personen als den

Abbildung A: Frühe Förderung und Verhältnis zu anderen Tätigkeitsfeldern im Frühbereich



Darstellung: BASS.

leiblichen Eltern übertragen wird (Pflegefamilien, Kinderheime).

Aus dieser Menge wurden die eingangs aufgeführten **elf Arbeitsfelder ausgewählt** – wobei die Formulierung «Arbeitsfeld» die Perspektive der Fach- und Betreuungspersonen übernimmt, welche die entsprechenden Dienstleistungen erbringen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Arbeitsfelder mindestens eines der beiden folgenden Kriterien erfüllen:

- **Hohe Betreuungsintensität:** Die Fachpersonen nehmen mit Regelmässigkeit und meistens für eine längere Dauer weit reichende Erziehungs- und Betreuungsaufgaben wahr;
- **Grosse thematische Bandbreite:** Die Arbeitsfelder nehmen sich in einem umfassenden Sinn der Eltern-Kind-Beziehung an oder decken frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse thematisch breit ab.

**Nicht berücksichtigt** wurden Arbeitsfelder, in denen hauptsächlich Gesundheitsfachpersonen oder Psycholog/innen tätig sind und die deshalb nicht in den Zuständigkeitsbereich von SAVOIRSOCIAL fallen; desgleichen stark spezialisierte Angebot, die eine Indikation voraussetzen und typischerweise Fachpersonen mit bereits bestehenden Abschlüssen auf Hochschulstufe vorbehalten sind (z.B. Heilpädagogische Früherziehung, Sonderpädagogik, Logopädie). Schliesslich werden mehrere Arbeitsfelder ausgeschlossen, deren Betreuungsintensität

eher gering ist (z.B. Babysitting) oder die einen relativ engen Ausschnitt der Frühen Förderung betreffen (Bibliotheken, Ludotheken, Spielplätze).

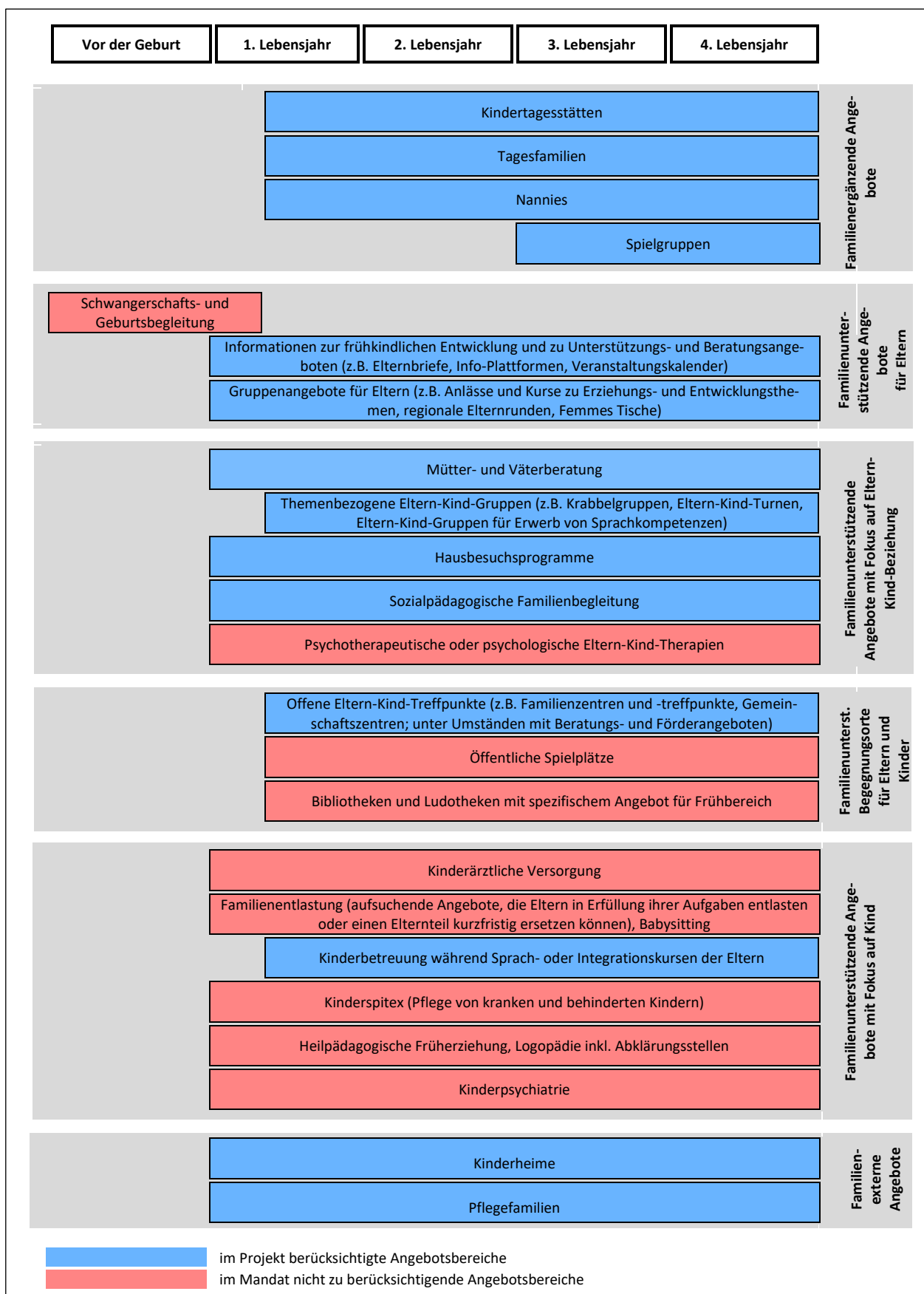
#### 4. Qualifikationsprofile der Arbeitsfelder

Je nach Arbeitsfeld verfügen die Fach- und Betreuungspersonen über unterschiedliche Qualifikationen. Diese Unterschiede sind teilweise den arbeitsfeldspezifischen Anforderungen geschuldet, teilweise spielen auch andere Faktoren eine Rolle (z.B. Ausbildungstraditionen, Verankerung in Freiwilligenarbeit). Nimmt man die Personen ohne Leitungsfunktion in den Blick, so lassen sich mit gewissen Zuspitzungen drei Typen von Arbeitsfeldern unterscheiden:

##### *Abschlüsse auf Sekundarstufe II und Tertiärstufe (Höhere Berufsbildung, Hochschulen)*

Zu diesem Qualifikationsprofil gehören die *Kindertagesstätten* und die *Kinderheime*. In beiden Fällen sind die Qualifikationsstrukturen im Prinzip klar vorgegeben und im Berufsbildungssystem verankert: Es bestehen Abschlüsse der beruflichen Grundbildung und auf Tertiärstufe, die massgeblich auf diese Arbeitsfelder vorbereiten und unter dem Personal stark vertreten sind. In den *Kindertagesstätten* sind dies in der beruflichen Grundbildung das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis Fachmann/-frau Betreuung (EFZ FaBe) und auf Tertiärstufe das Diplom Kindererzieher/in von Höheren Fachschulen (HF), in den

Abbildung B: Für das Projekt ausgewählte Angebote und Arbeitsfelder



Darstellung: BASS. Die Angebotsübersicht orientiert sich an Jacobs Foundation (2013).

*Kinderheimen* kommen auf Tertiärstufe Abschlüsse in Sozialpädagogik an Höheren Fachschulen und Fachhochschulen hinzu.

In den *Kindertagesstätten* variieren die Qualifikationen nach Sprachregionen: In der Romandie, wo der entsprechende Abschluss auf Sekundarstufe II (EFZ FaBe) erst seit etwas mehr als zehn Jahren existiert, bildet das HF-Diplom Kindererzieher/in bislang den Standard. In der Deutschschweiz dagegen dominieren Mitarbeitende, die ein EFZ FaBe erworben haben oder dieses anstreben. Diese letztere Präzisierung ist wichtig: Viele Mitarbeitende in Kindertagesstätten befinden sich in Ausbildung oder absolvieren ein Praktikum. In der Deutschschweiz machen sie rund 50% aller Mitarbeitenden in Kitas aus. Zudem kommt es vor, dass in Kindertagesstätten im eigentlichen Sinn ungelernete Mitarbeitende tätig sind – also Personen ohne soziale oder pädagogische Grundbildung, die sich weder in einem Praktikum noch in Ausbildung befinden. Ihr Anteil ist aber erheblich geringer.

#### *Tertiär geprägte Arbeitsfelder*

In der *Mütter- und Väterberatung*, der *Elternbildung* und der *aufsuchenden Familienarbeit* sind in der Regel Personen tätig, die einen Abschluss auf Tertiärstufe besitzen – sei es ein Hochschulabschluss (Tertiär A) oder ein Abschluss der Höheren Berufsbildung (Tertiär B). Das höhere Qualifikationsniveau erklärt sich damit, dass diese Fachpersonen komplexe Beratungs- oder Bildungsaufgaben übernehmen und sich teilweise spezifisch mit besonders belasteten Familiensituationen auseinandersetzen. Auch sind sie in ihrer Arbeit mitunter recht stark auf sich alleine gestellt.

Typischerweise qualifiziert ein Regelabschluss auf Tertiärstufe allein noch nicht für diese Tätigkeiten, sondern es sind zusätzliche Weiterbildungen notwendig oder zumindest empfehlenswert. Diese sind in unterschiedlichem Masse normiert und vereinheitlicht. In der *Elternbildung* und der *aufsuchenden Familienarbeit* besteht eine Vielfalt von Weiterbildungen, die nicht selten von Schulen und Ausbildungsinstitutionen zertifiziert sind und deren Abschlüsse teilweise als markengeschützte Titel oder Lizenzen verliehen werden.

In der *Mütter- und Väterberatung* hat sich in der Deutschschweiz das Nachdiplom «Mütter- und Väterberaterin» als fachspezifischer Abschluss etabliert, der im Anschluss an eine Ausbildung als Pflegefachkraft erworben wird. Nicht selten sind in der Mütter- und Väterberatung aber auch Personen engagiert, die einzig über die Ausbildung als Pflegefachkraft verfügen. In der französischen Schweiz werden die erforderlichen Kompetenzen mittels verschiedener Weiterbildungen erworben,

in der italienischen Schweiz fehlen entsprechende Angebote. Die Einführung einer Höheren Fachprüfung für Mütter- und Väterberater/innen – und damit eines gesamtschweizerisch einheitlichen Abschlusses – wird derzeit geprüft. Dabei steht auch eine Öffnung für Fachpersonen aus dem Sozialbereich zu Diskussion; für das Nachdiplom in der Deutschschweiz ist sie bereits realisiert worden.

#### *Niederschwellig zugängliche Arbeitsfelder*

Die übrigen Arbeitsfelder sind insofern niederschwellig zugänglich, als sie keinen sozialen, pädagogischen oder gesundheitlichen Berufsabschluss voraussetzen. Wichtiger sind konkrete Erfahrungen in der Betreuung und Erziehung von Kindern, teilweise genügt auch ein starkes Interesse daran. In den meisten dieser Arbeitsfelder gibt es jedoch Kurse und Lehrgänge, die spezifisch auf die Tätigkeiten im betreffenden Bereich vorbereiten.

Am umfangreichsten und stärksten ausdifferenziert sind die Bildungsgänge im Bereich der – vor allem in der Deutschschweiz verbreiteten – *Spielgruppen*. Sie setzen häufig bei einem Basislehrgang von rund 100 Lektionen an, der dann in weiteren Modulen bis zum Diplom (ca. 200 Lektionen) führen kann. Die Grundausbildung von *Tageseltern*, die in der Deutschschweiz von kibesuisse angeboten wird, umfasst im Vergleich dazu 24 bis 30 Stunden. In der Romandie führen unterschiedliche Organisationen die Bildungsgänge für Tageseltern durch; ihr Umfang variiert beträchtlich und erreicht teilweise bis zu 100 Kurslektionen. Gemäss Einschätzungen der Expert/innen dominieren diese bereichsspezifischen Ausbildungen in den beiden Arbeitsfeldern. Daneben gibt es allerdings auch Mitarbeitende, die keine besonderen Qualifikationen aufweisen.

Die Ausbildungsangebote für *Nannies* (vor allem Lehrgang des Schweizerischen Roten Kreuzes) bewegen sich ebenfalls in einem Umfang von einigen Tagen. Sie haben sich noch nicht in einem vergleichbaren Masse als Standards etabliert, was auch mit dem deutlich geringeren Organisationsgrad in diesem Arbeitsfeld zusammenhängt. Wie die Nannies arbeiten auch die im Rahmen von Hausbesuchsprogrammen (z.B. Spiel- und Lernprogramm schrittweise) arbeitenden *Hausbesucher/innen* hauptsächlich im Haushalt der betreffenden Familien. Im grundsätzlich tertiär geprägten Feld der aufsuchenden Familienarbeit nehmen die häufig im Migrationskontext arbeitenden Hausbesuchsprogramme einen Sonderstatus ein. Bei der Rekrutierung der Hausbesucher/innen werden je nach Programm unterschiedliche Prinzipien verfolgt: Teilweise handelt es sich um Personen mit einer fachlichen Grundbildung (z.B. Heb-

ammen, Mütter- und Väterberater/innen), teilweise wird in erster Linie darauf Wert gelegt, dass sie mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund der besuchten Familien besonders gut vertraut sind und erfolgt anschliessend im Rahmen des Programms eine praxisbegleitende Schulung.

*Pflegeeltern* werden in der Regel mit Kursen von ungefähr drei Tagen auf ihre Aufgaben vorbereitet, in etlichen Kantonen sind diese verpflichtend vorgeschrieben. Angesichts der grossen Herausforderungen, die sich Pflegeeltern stellen, mag dieser Umfang sehr knapp erscheinen. Seitens der Expert/innen wird jedoch hervorgehoben, dass diese Herausforderungen zu vielfältig und zu wenig vorhersehbar sind, als dass sich die Pflegeeltern durch vorgängiges Lernen umfassend darauf vorbereiten könnten. Deshalb wird einhellig die Bedeutung hervorgehoben, die der Begleitung und fachlichen Unterstützung von Pflegefamilien zukommt.

Kaum spezifische Ausbildungsmöglichkeiten bestehen bei den *Eltern-Kind-Treffpunkten*, die oftmals auf Freiwilligenarbeit beruhen. Bei der Kinderbetreuung während *Sprach- und Integrationskursen* bestehen teilweise Bestrebungen, Qualitätsstandards zu formulieren, die auch Vorgaben zur den Qualifikationsniveaus der Betreuer/innen machen. Das in der Delphi-Befragung genannte Spektrum ist momentan noch recht gross und umfasst unter den Mitarbeitenden ohne Leitungsfunktion neben Personen mit (Grund-)Qualifikationen (z.B. Basislehrgang Spielgruppenleiter/in) auch Betreuer/innen ohne spezifische Qualifikation, häufig mit Migrationshintergrund.

#### *Qualifikationsprofile von Personen mit Leitungsfunktionen*

Die Bedeutung und Vielfalt von Leitungsfunktionen können von Arbeitsfeld zu Arbeitsfeld stark variieren. Während Leiter/innen von Kinderheimen teilweise sehr grossen und personalreichen Institutionen vorstehen, konzentrieren sich Leitungsfunktionen in Spielgruppen meistens auf das Führen von ein bis zwei Mitarbeitenden. Auch innerhalb eines Arbeitsfeldes gibt es aber eine grosse Bandbreite und sind die Institutionen sehr verschieden gross und unterschiedlich ausdifferenziert (z.B. im Feld der Kindertagesstätten, wo die Grösse der Betreuungseinrichtungen sehr stark variiert).

Weiter hängen die Leitungsfunktionen und -aufgaben davon ab, wie das typische Arbeitssetting beschaffen ist (Selbständigkeit oder Integration in grössere Institution) und über welche Qualifikationen die Mitarbeitenden üblicherweise verfügen. Für *Tagesfamilien* und *Hausbesuchsprogramme* ist kennzeichnend, dass Personen mit Leitungsfunktionen in hohem Mass Vermittlungs- und Ko-

ordinationsaufgaben übernehmen. Ausserdem sind sie vielfach für den fachlichen Support der Tageseltern und Hausbesucher/innen zuständig, sofern dafür nicht eigens Fachberater/innen angestellt sind.

Im System der Höheren Berufsbildung gibt es in der Führungsausbildung für soziale und sozialmedizinische Institutionen **zwei eidgenössisch anerkannte Abschlüsse**, den Fachausweis Teamleiter/in und die Höhere Fachprüfung Institutionsleiter/in. Im Frühbereich sind diese Abschlüsse vor allem bei Personen verbreitet, die Leitungsfunktionen in *Kinderheimen* und *Kindertagesstätten* ausüben. Gesamthaft betrachtet dominieren in den Kindertagesstätten laut den Expert/innen derzeit noch Diplome und Zertifikate, die als **branchenspezifische Qualifikationen** auf Leitungsfunktionen in diesem Arbeitsfeld zugeschnitten sind (Kitaleiter/in). Die Landschaft ist jedoch im Umbruch, weil vermehrt bestehende Ausbildungen auf die Logik der eidgenössisch anerkannten Abschlüsse umgestellt werden. Innerhalb dieses Rahmens sind Bestrebungen deutlich, die angehenden Absolvent/innen trotzdem spezifisch auf die Leitung von pädagogischen Angeboten in der Kindertagesbetreuung und im Frühbereich zu qualifizieren. Schliesslich wird von mehreren Expert/innen darauf hingewiesen, dass in vielen Kindertagesstätten Personen mit sozialen oder pädagogischen Grundbildungen, aber ohne spezifische Führungsqualifikationen Leitungsfunktionen wahrnehmen (FABE Kind, Kindererzieher/in HF, vereinzelt auch Spielgruppenleiter/innen). Nicht alle Personen mit Leitungsfunktionen verfügen also über eine Ausbildung auf Tertiärstufe.

Auch für *Vermittler/innen von Tagesfamilien* gibt es **arbeitsfeldspezifische Ausbildungsgänge**. Sie sind in der Romandie auf Fachhochschulstufe angesiedelt, in der Deutschschweiz werden sie als Lehrgang mit rund 100 Lektionen vom Verband kibesuisse angeboten. Gemäss den Erfahrungen der Expert/innen verfügen die Vermittler/innen aber auch über andere Berufs- und Hochschulabschlüsse, die teilweise keinen näheren Bezug zum Arbeitsfeld haben (z.B. kaufmännische Ausbildung). Eine Ausbildung auf Tertiärstufe ist somit ebenfalls nicht zwingend gegeben. Dies gilt auch für *Spielgruppen*, in denen sich die Führungsanforderungen allerdings in Grenzen halten. Als relevante Abschlüsse werden hier fast ausschliesslich die einschlägigen Qualifikationen zur Spielgruppenleitung genannt, wobei das Diplom als höchster Abschluss ähnlich oft erwähnt wird wie das vorgelagerte Zertifikat.

In der *Elternbildung*, der *aufsuchenden Familienarbeit* und der *Mütter- und Väterberatung* sind Aus-



bildungen im **Tertiärbereich** bereits für Fachpersonen ohne Leitungsfunktion weit verbreitet. Übernehmen sie Führungsaufgaben, so kommen in der *Elternbildung* und *aufsuchenden Familienarbeit* zum Teil **spezifische Weiterbildungsabschlüsse** hinzu. Dominante Muster lassen sich dabei in den Antworten nicht ausmachen; dazu sind die individuellen Bildungsbiographien zu vielfältig.

## 5. Qualifikationsbedarf

Der Qualifikationsbedarf wurde anhand eines umfassenden **Kompetenzprofils «Frühe Förderung»** ermittelt. Das zuvor aufgrund einer breiten Literatur- und Dokumentenanalyse für die Studie erstellte Profil führte möglichst erschöpfend alle Kompetenzen auf, die in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Frühen Förderung erforderlich sind. Der Weg vom Kompetenzprofil zur Bestimmung des Qualifikationsbedarfs führte über zwei Etappen:

■ **Anpassung des Profils für das einzelne Arbeitsfeld:** In einem ersten Schritt mussten die Expert/innen das umfassende Kompetenzprofil auf ihr Arbeitsfeld zuschneiden. Sie sollten angeben, welche Kompetenzen des umfassenden Profils in ihrem Arbeitsfeld entbehrlich sind und welche Kompetenzen im Profil gegebenenfalls fehlen.

■ **Qualifikations- und funktionspezifische Einschätzung des Qualifikationsbedarfs:** Ausgehend von diesem angepassten Profil beurteilten die Expert/innen anschliessend, in welchen Punkten gravierende Lücken zwischen dem Profil als «Soll-Zustand» und den tatsächlichen Kompetenzen der Fach- und Betreuungspersonen ihres Arbeitsfeldes bestehen. Diese Einschätzungen wurden separat für unterschiedliche Personalfunktionen und Qualifikationen getroffen.

In den Ergebnissen zeigt sich erwartungsgemäss ein **Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und Qualifikationsbedarf**: Die Kompetenzlücken werden von den Expert/innen tendenziell als geringer eingestuft, je höher das Qualifikationsniveau ist. Dies gilt sowohl für Vergleiche innerhalb eines gegebenen Arbeitsfeldes (z.B. FaBe Kind vs. Kindererzieherin HF in Kindertagesstätten) wie auch beim Vergleich verschiedener Arbeitsfelder. Vor allem in tertiär geprägten Arbeitsfeldern (*Elternbildung, aufsuchende Familienarbeit*) werden die Kompetenzlücken als eher klein beurteilt. Für den Vergleich von niederschweligen Arbeitsfeldern einerseits und *Kindertagesstätten* und *Kinderheimen* andererseits gilt dies weniger ausgeprägt. Dies dürfte vermutlich damit zusammenhängen, dass die Expert/innen bei niederschweligen Arbeitsfeldern stillschweigend von geringeren Erwartungen oder Ansprüchen an die Frühe Förderung ausgingen.

Die Ergebnisse für jedes Arbeitsfeld sind im zweiten Zwischenbericht detailliert dargestellt. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf besonders verbreitete und gravierende Kompetenzlücken.

### *Kompetenzlücken von Personen ohne Leitungsfunktion*

Trotz des Zusammenhangs zwischen Qualifikationsniveau und Qualifikationsbedarf gibt es mehrere wichtige Kompetenzlücken, die in vielen Arbeitsfeldern anzutreffen sind und sich bei Fach- und Betreuungspersonen unterschiedlicher Qualifikationen finden – insbesondere auch bei «arbeitsfeldtypischen» Abschlüssen. Sie treten in folgenden Bereichen hervor:

■ **Bildungsorientierung:** Häufig wird auf Kompetenzlücken in der Bildungsorientierung und in der Begleitung der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse hingewiesen. Dies betrifft namentlich die Beobachtung und Dokumentation des Verhaltens der Kinder und die Fähigkeit, dieses analytisch einzuordnen und daraus Schlüsse für das eigene pädagogische Handeln (oder den Beizug von externen Fachkräften) abzuleiten. Solche Lücken werden nicht allein bei Fachpersonen festgestellt, welche direkt Aufgaben in der Kinderbetreuung übernehmen (insbesondere *Kindertagesstätten* und *Spielgruppen*). Auch in der *Elternbildung* wird festgestellt, dass teilweise wichtige entwicklungspsychologische Grundlagen fehlen, wenn diese nicht durch schon durch die Vorbildung (z.B. Abschluss als Sozialpädagog/in oder Psycholog/in) vermittelt ist.

■ **Inklusion und Umgang mit Diversität:** Mehrere Expert/innen verweisen in diesem Zusammenhang relativ pauschal auf Kompetenzlücken, differenziertere Rückmeldungen liegen für den Bereich der *Kindertagesstätten* vor. Sie betreffen nicht nur spezifisches Fachwissen zu Methoden der interkulturellen Pädagogik, sondern auch grundsätzliche Sensibilitäten für Fragen sozialer Benachteiligung und einen positiven Umgang mit Diversität. In der *Elternbildung* werden teilweise Kompetenzlücken im Umgang mit heterogenen Elterngruppen ausgemacht.

■ **Zusammenarbeit mit den Eltern:** Im grundsätzlichen Zugang und Verhältnis zu den Eltern – der ihnen entgegengebrachten Wertschätzung und dem Bemühen um ein Verständnis der Familiensituation – werden nur selten Kompetenzlücken festgestellt. Defizite werden vielmehr in der konkreten Zusammenarbeit mit den Eltern geortet. In der *familienergänzenden Betreuung* und in *Kinderheimen* betrifft dies vor allem die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen und ihre Un-

terstützung in Krisensituationen, und auch in der *Elternbildung* wird vereinzelt festgestellt, dass Kompetenzen für eine ressourcenorientierte Sichtweise nicht besonders stark ausgeprägt sind.

■ **Personale und professionelle Kompetenzen:** Häufig genannte Kompetenzlücken betreffen hier die Fähigkeit, das eigene Handeln vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisation und die persönliche Rolle in den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder zu reflektieren. Diese Lücken kommen nicht allein bei *Nannies* oder *Pflegeeltern* zur Sprache, die in der Regel wenig spezifische Ausbildung geniessen, sondern etwa auch bei Betreuer/innen in *Kindertagesstätten* sowie *Mütter- und Väterberater/innen*. In besonderer Weise mit ihren Erwartungen und Rollenvorstellungen konfrontiert sind die *Pflegeeltern*. Schliesslich wird in mehreren Arbeitsfeldern ein Bedarf an Fähigkeiten zum Selbstmanagement und zur Stressbewältigung registriert; ebenso eine stärkere professionelle Identifikation und Grundhaltung.

Unterschiedlich, bisweilen auch gegensätzlich fallen die Urteile zur **Sprachförderung** aus. Das Thema nimmt in der Studie insofern einen besonderen Stellenwert ein, als Diskussionen um die mögliche Einführung einer Berufsprüfung für frühe Sprachförderung den Auslöser des Projekts bildeten. Bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs war die frühe Sprachförderung als Unterabschnitt in das allgemeine Kompetenzprofil integriert worden. Mehrere Expert/innen kritisierten dies: Das Profil weise eine Schlagseite auf, die der Mehrdimensionalität der kindlichen Entwicklung nicht gerecht werde.

Trotz der Kritik am Kompetenzprofil und der Forderung nach einer ganzheitlicheren Betrachtungsweise wurde aber gleichzeitig recht deutlich ein **Qualifikationsbedarf registriert:** Beim Vergleich zwischen Soll-Zustand und Ist-Zustand wurden die Sprachförderung und der Umgang mit Mehrsprachigkeit mehrfach als Kompetenzlücken bezeichnet. Besonders häufig war dies im Bereich der familienergänzenden Kinderbetreuung der Fall (*Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Spielgruppen*). Die Defizite betreffen hauptsächlich die folgenden Punkte:

■ **Konkretes Sprachverhalten:** Das Sprachverhalten der Fach- und Betreuungspersonen ist nicht kindgerecht; sie pflegen eine wenig anregende, differenzierte und altersangemessene Kommunikation mit den Kindern. Auch sind ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen unterschiedlich ausgeprägt.

■ **Fehlendes Wissen:** Die Fach- und Betreuungspersonen sind mit dem Grundgedanken der alltagsintegrierten Sprachförderung – im Gegensatz zur

expliziten Förderung – zu wenig vertraut; ebenso mangelt es ihnen an Kenntnissen konkreter Ansätze und Konzepte (z.B. «sustained shared thinking»). Vorhandene Konzepte sind primär auf den Erwerb der Umgangssprache und noch zu selten auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet. Schliesslich werden Lücken im Wissen um die sprachliche Entwicklung, ihren Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen und im Erkennen von Sprachentwicklungsstörungen registriert.

■ **Schwierigkeiten in der Umsetzung:** Den Fach- und Betreuungspersonen gelingt es zu selten, sprachfördernde Elemente im pädagogischen Alltag umzusetzen. Dies kann unterschiedliche Gründe haben: mangelnde Kenntnis und Übung in der Anwendung entsprechender Methoden oder «Werkzeuge», besondere Herausforderungen bei der pädagogischen Arbeit mit Kindergruppen (z.B. gleichmässige Wahrnehmung und Förderung aller Kinder) oder auch Rahmenbedingungen wie der Anteil fremdsprachiger Kinder oder – vor allem bei *Nannies* – Vorgaben der Eltern (z.B. Kommunikation in Englisch, auch wenn es für alle Beteiligten eine Fremdsprache ist).

Insgesamt fällt schliesslich auf, dass Expert/innen, die der Forschung, in Ausbildungsinstitutionen oder in der Politiksteuerung und Interessenvertretung tätig sind, die Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals kritischer beurteilen als Fachleute aus stärker praxisbezogenen Arbeitsfeldern – bei der frühen Sprachförderung besonders ausgeprägt. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie stärker einen Blick von aussen haben und Anforderungen stellen, die sich nicht primär am reibungslosen Arbeits- und Betriebsablauf orientieren. Ebenso nehmen Expert/innen aus der Romandie in gewissen Bereichen geringere Kompetenzlücken wahr als Expert/innen aus der Deutschschweiz (und tendenziell auch dem Tessin). Hinter diesen unterschiedlichen Einschätzungen mag sich auch ein «Qualifikationseffekt» verbergen, weil in der familienergänzenden Kinderbetreuung der Romandie deutlich mehr tertiär ausgebildete Kindererzieher/innen tätig sind als in der Deutschschweiz.

#### *Kompetenzlücken von Personen mit Leitungsfunktionen*

Der Qualifikationsbedarf von Personen in Leitungsfunktionen wurde in beiden Runden der Delphi-Befragung in einem separaten Fragemodul behandelt. Die zentralen Ergebnisse lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

■ **Angebot:** In den meisten Arbeitsfeldern gibt es genügend spezifische Weiterbildungen für Personen, die eine Leitungsfunktion ausüben oder anstreben. Lücken werden mehrfach in niederschwel-

lig zugänglichen Arbeitsfeldern (z.B. *Spielgruppen, Tagesfamilien, Eltern-Kind-Treffpunkte*) festgestellt. Dies hat gemäss Expert/innen auch damit zu tun, dass Tätigkeiten in diesen Feldern typischerweise als Nebenverdienst, «Zweitberuf» oder Freiwilligenarbeit konzipiert sind und keine soziale oder pädagogische Grundbildung voraussetzen. Entsprechend mangle es auch an Weiterbildungen, die auf diesen heterogenen und oftmals fachfremden Ausbildungen aufbauend zu Leitungsfunktionen führen.

■ **Vermittelte Kompetenzen:** Wenn Personen in Leitungsfunktionen tatsächlich dafür qualifizierende Weiterbildungen besucht haben, verfügen sie in der Regel über die erforderlichen Kompetenzen, um ihre Aufgaben angemessen zu erfüllen. Verschiedentlich wird auch auf Lücken hingewiesen, diese werden allerdings in sehr unterschiedlichen Bereichen wahrgenommen. Mehrfach wird festgestellt, dass Personen in Leitungsfunktionen trotz Weiterbildungen geringe fachliche, insbesondere pädagogische Kompetenzen besitzen (z.B. Bildungsorientierung, konzeptionelles Arbeiten, Zusammenarbeit mit Eltern). Es falle ihnen vielfach schwer, ihre Mitarbeitenden in Fragen der Frühen Förderung zu sensibilisieren und praxisnah anzuleiten. Etwas seltener werden Lücken vor allem bei Managementkenntnissen und Personalführung geortet. Vereinzelt werden Weiterbildungen für Führungskräfte als zu akademisch bezeichnet oder es wird die Vermittlung eines Führungsstils gewünscht, der kooperativer angelegt ist.

■ **Nutzung des Angebots:** Längst nicht alle Personen mit einer Leitungsfunktion haben jedoch die erforderlichen bzw. empfohlenen Führungsweiterbildungen besucht. In diesem Punkt besteht unter den Expert/innen ein breiter Konsens; in vielen Arbeitsfeldern wird ein Qualifikationsbedarf geortet. Mehrfach werden dafür finanzielle Gründe angeführt: Die entsprechenden Bildungsgänge seien kostspielig und die Gebühren müssten häufig vollständig oder zu beträchtlichen Teilen von den Interessent/innen selber übernommen werden.

## 6. Handlungsansätze

Was kann unternommen werden, um die beschriebenen Kompetenzlücken des Fach- und Betreuungspersonals zu schliessen? Im Verlauf der Studie erhielten die Expert/innen wiederholt Gelegenheit, entsprechende Vorschläge einzubringen. Ebenso waren sie aufgefordert, zu den Vorschlägen anderer Teilnehmender Stellung zu beziehen und diese auf ihre Chancen und Risiken zu beurteilen.

Zur besseren Strukturierung und Übersichtlichkeit wurden die Vorschläge für den Schlussbericht zu **sechs Handlungsansätzen** verdichtet. Sie unter-

scheiden sich darin, wie sie sich zum bestehenden Angebot an formalen Bildungsmöglichkeiten für das Fach- und Betreuungspersonal verhalten – inwieweit sie dieses verändern, anders nutzen oder unberührt lassen. Dieses Verhältnis ist aus mehreren Gründen von Bedeutung: Unter anderem ist davon abhängig, welche Akteure gefordert sind, um einen Handlungsansatz erfolgreich umzusetzen. Auch müssen je nachdem unterschiedliche Instrumente eingesetzt und regulatorische oder gar gesetzgeberische Massnahmen ergriffen werden. Und nicht zuletzt unterscheiden sich die Ansätze darin, wie unmittelbar sie die individuellen und kollektiven Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals beeinflussen.

Im Folgenden werden die sechs Handlungsansätze näher vorgestellt. Dabei werden sie sowohl in grundsätzlicher Art charakterisiert wie auch in spezifischen Projekten oder Massnahmen konkretisiert. **Tabelle A** vermittelt einleitend einen Überblick. Die Darstellung der Massnahmen erhebt nicht den Anspruch, unter systematischen Gesichtspunkten erschöpfend zu sein. Vielmehr geht es darum, die Diskussionen angemessen zu repräsentieren und die zentralen Optionen und Richtungsentscheidungen herauszuarbeiten. Die Reihenfolge der Handlungsansätze und Massnahmen ist wertungsneutral, sie entspricht keiner Priorisierung.

Tabelle A: Handlungsansätze und Massnahmen

Handlungsansatz / Massnahme
1. <i>Übersichtlichkeit verbessern</i>
1.a Internet-Plattform
2. <i>Koordination und Durchlässigkeit verbessern</i>
2.a Modularisierung niederschwelliger Bildungsangebote
2.b Anrechnung von Bildungsleistungen
3. <i>Neue Abschlüsse einführen</i>
3.a Neue Berufsprüfung
4. <i>Bestehende Bildungsangebote reformieren</i>
5. <i>Stärkere Nutzung bestehender Angebote</i>
5.a Mehr Kindererzieher/innen HF ausbilden und anstellen
5.b Ausbildungsbegleitende Berufsmatur stärken
6. <i>Lernen in der Praxis</i>
6.a Mehr praxisbasierte Lerngelegenheiten
6.b Rolle der Berufsbildner/innen stärken

### 6.1. Erster Ansatz – Übersichtlichkeit verbessern

Viele Expert/innen beklagten sich über die mangelnde Übersichtlichkeit der Bildungsangebote für

das Fach- und Betreuungspersonal im Frühbereich. Neben der Heterogenität der Arbeitsfelder wird dies in erster Linie der **Vielfalt der Anbieter** zugeschrieben. Während gerade grössere Anbieter über eine Palette von Programmen verfügen, die in sich durchaus stimmig ist, fehlen übergreifende Kategorien, welche eine Vergleichbarkeit der Einzelangebote erlauben. Auch sei es sehr schwierig, die Qualität der Weiterbildungen und der Anbieter zu beurteilen.

#### *Massnahme (1.a): Internet-Plattform*

Als Lösung vorgeschlagen wird eine Internet-Plattform, welche die Bildungsangebote möglichst umfassend verzeichnet. Dieser Vorschlag greift nicht in das konkrete Bildungsangebot ein, sondern ist bemüht, durch Orientierungshilfen mehr Übersichtlichkeit zu schaffen. Die Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals würden dadurch nicht unmittelbar beeinflusst, aber es werden indirekte Wirkungen erwartet: Man erhofft sich, dass Fach- und Betreuungspersonen häufiger zum Angebot finden, das den tatsächlichen Bedürfnissen entspricht (anstatt dass sie ob der Unübersichtlichkeit kapitulieren und sich für das Ersthbeste – oder gar kein – Angebot entscheiden).

Obwohl der Vorschlag auf den ersten Blick sehr einfach umzusetzen scheint, ist er bei näherem Hinsehen mit nicht zu unterschätzenden Risiken verbunden. Wird die Plattform mit geringem Aufwand betrieben, so droht sie die bestehende Unübersichtlichkeit bloss zu reproduzieren. Um einen grösseren Nutzen zu erzielen, müssten Standards zur Beschreibung der Bildungsangebote entwickelt und konsequent angewendet werden. Dies würde den Betriebsaufwand erheblich erhöhen. Auch würde die Klassifizierung der Angebote letzten Endes vermutlich zu einer «Zertifizierung light» führen, die potenziell konfliktrüchig sein könnte. Dies wirft die Folgefrage auf, wie die Vollständigkeit der Plattform gewährleistet werden kann, wenn einzelne Anbieter die erforderlichen Informationen nicht zur Verfügung stellen wollen oder mit der Einordnung ihrer Angebote nicht einverstanden sind.

## **6.2. Zweiter Ansatz – Koordination und Durchlässigkeit verbessern**

Der zweite Handlungsansatz zielt darauf, die Bildungsangebote besser zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Damit sollen den Fach- und Betreuungspersonen mehr Möglichkeiten zur gezielten beruflichen und bildungsmässigen Entwicklung eröffnet werden. Negativ formuliert gilt es zu verhindern, dass sie in beruflichen Sackgassen landen oder ziellos Einzelkurse aneinanderreihen,

die in der Summe zu keinem anerkannten und laufbahnrelevanten Abschluss oder Anschluss führen.

Massnahmen zur Bekämpfung von «Sackgassen-Problematiken» haben positive Auswirkungen auf die Qualität der Frühen Förderung, wenn sie dazu beitragen, dass Personen mit nicht ausgeschöpftem Potenzial...

- verstärkt Ambitionen entwickeln, ihre Fachkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen,
- innerhalb der Betriebe als Multiplikator/innen wirken und
- dank der Entwicklungsperspektiven länger in der direkten Arbeit mit Kindern verbleiben.

Tendenziell gilt: Je niederschwelliger die Qualifikationsanforderungen in einem Arbeitsfeld, desto stärker ausgeprägt ist die «Sackgassen-Problematik». Deshalb werden im Folgenden hauptsächlich Handlungsvorschläge diskutiert, die im niederschweligen Bereich ansetzen und Wege zum Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses eröffnen. Laufbahn- und Entwicklungsperspektiven von qualifiziertem Fachpersonal sind ein Thema von späteren und anders ausgestalteten Handlungsvorschlägen.<sup>2</sup>

#### *Massnahme (2.a): Modularisierung niederschwelliger Bildungsangebote*

Eine viel besprochene Massnahme besteht darin, die Bildungsangebote im niederschweligen Bereich verstärkt zu koordinieren und in einem **Modulbaukasten** anzuordnen. Aktuell sind diese Basisangebote sehr stark auf die einzelnen Arbeitsfelder zugeschnitten und gegenseitig wenig vernetzt. Neu würden Module definiert, die teilweise auf alle Arbeitsfelder, teilweise auf mehrere Arbeitsfelder und teilweise nur auf ein einziges Arbeitsfeld zugeschnitten wären. Für Abschlüsse, die in den einzelnen Arbeitsfeldern relevant sind (z.B. Tageseltern, Spielgruppenleiter/in, Nanny), müssten unterschiedliche Kombinationen von Modulen absolviert werden.

Die Modularisierung kann unterschiedlich strikt umgesetzt werden. Am zweckmässigsten wäre vermutlich ein **sanft zentralistisches Modell**, das zwar verbindliche Vorgaben an die einzelnen Module und Abschlüsse formuliert, aber auf detaillierte inhaltliche Regelungen verzichtet. Auf diese Weise blieben den Branchenverbänden und Bildungsanbietern gewisse Gestaltungsspielräume erhalten. Auch wäre es denkbar, dass bestehende

<sup>2</sup> Einführung einer neuen Berufsprüfung (Massnahme 3.a), Stärkung der ausbildungsbegleitenden Berufsmatur (Massnahme 5.b).

Bildungsangebote – unter Umständen mit leichten Modifikationen – in das neue System transferiert werden können. Als vergleichbarer Prozess mit Vorbildcharakter wurde mehrfach die Koordination von Angeboten der Erwachsenenbildung im Rahmen des SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) erwähnt.

Die Massnahme würde die Durchlässigkeit zwischen den niederschweligen Arbeitsfeldern erheblich verbessern. Zudem besteht die Erwartung, dass die Vereinheitlichung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass im niederschweligen Bereich absolvierte Bildungsmodule für den Erwerb eines EFZ FaBE angerechnet werden. Schliesslich wird die Koordination und Modularisierung der Bildungsangebote als Chance gesehen, die Vernetzung unter den niederschweligen Arbeitsfeldern zu fördern und diesen Bereich insgesamt zu stärken und aufzuwerten.

Dem steht die Unsicherheit entgegen, ob die Kooperation der Branchenorganisationen und Bildungsanbieter erfolgreich ist und es tatsächlich gelingt, ein übergeordnetes Gremium (Fachstelle, Dachverband) zu etablieren, welches das Projekt durchführt und dafür verantwortlich zeichnet. Auch besteht unter den Expert/innen weitgehend Einigkeit, dass die Durchlässigkeit zwischen den niederschweligen Arbeitsfeldern allein nicht ausreicht, um den Aufwand für eine Koordination und Modularisierung des gesamten Bildungsangebotes zu rechtfertigen. Das Interesse an solchen Wechsels wäre mit grosser Wahrscheinlichkeit zu gering. Entscheidend ist letzten Endes, dass ein solches Projekt auch stärkere Brücken zum EFZ FaBE – und damit zum Arbeitsfeld der Kindertagesstätten – schlagen würde. Obwohl viele Expert/innen gleichwohl eine Modularisierung und Koordination der niederschweligen Bildungsangebote in Angriff nehmen möchten, ist festzuhalten: Für eine bessere Durchlässigkeit zur beruflichen Grundbildung (EFZ FaBE) ist diese nicht zwingend notwendig.

#### *Massnahme (2.b): Anrechnung von Bildungsleistungen*

Die Durchlässigkeit des Bildungssystems kann auch erhöht werden, ohne die Bildungsgänge selber zu verändern. Ebenso entscheidend ist, wie die Zugänge zu einzelnen Bildungsangeboten definiert sind, in welchem Ausmass bereits erbrachte Bildungsleistungen und Praxiserfahrungen angerechnet werden und ob berufsbegleitende bzw. teilszeitliche Bildungsangebote bestehen.

Für Betreuungspersonen aus dem niederschweligen Bereich steht dabei vor allem die Anrechenbarkeit von Bildungsleistungen und Erfahrung für ein EFZ FaBE im Zentrum – und damit insbesondere

der Übergang von niederschweligen Arbeitsfeldern in den Bereich der Kindertagesstätten. Zusätzlich zu den bereits genannten «Durchlässigkeits-Chancen» hätte dies mit grosser Wahrscheinlichkeit Auswirkungen auf Altersdurchmischung des Personals in Kindertagesstätten. Neben vielen jungen Erwachsenen würde es eine grössere Gruppe von Personen im mittleren Lebensalter und mit einem anderen Erfahrungshintergrund geben. Dies wird nicht zuletzt als eine Chance gesehen, um die teilweise sehr hohe Personalfuktuation zu reduzieren und den Mangel an qualifiziertem Personal in Kindertagesstätten zu bekämpfen.

Grundsätzlich bestehen drei Möglichkeiten, erwachsenen Betreuungspersonen den Weg zu einem EFZ FaBE zu ebnet:

■ **Validierung von Bildungsleistungen:** Die Validierung von Bildungsleistungen erlaubt Erwachsenen mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung (davon vier im Berufsfeld Betreuung) und einem minimalen Arbeitspensum von 50%, ein EFZ FaBE zu erwerben, ohne dass sie eine berufliche Grundbildung absolvieren müssen. Die Kandidierenden müssen zu diesem Zweck ein Dossier erstellen, das die Kompetenzen aufführt, die sie während ihrer bisherigen Berufslaufbahn erworben haben.

■ **Anrechnung von Bildungsleistungen an eine berufliche Grundbildung:** Für Erwachsene mit Berufserfahrung im Betreuungsbereich besteht die Möglichkeit, die Ausbildung FaBE in verkürzter Form in zwei statt drei Jahren zu absolvieren. Auch ist es auf individueller Ebene möglich, dass die erwachsenen Auszubildenden aufgrund früher erbrachter Bildungsleistungen vom Unterricht oder von Teilen der Prüfung (Qualifikationsverfahren) dispensiert werden. Im Unterschied zum vorher beschriebenen Verfahren werden die berufliche Grundbildung und allenfalls auch das Qualifikationsverfahren verkürzt und nicht durch eine umfassende Validierung von Bildungsleistungen ersetzt.

■ **Nachholbildung:** Die Nachholbildung bildet für Erwachsene einen wichtigen Weg zum EFZ, beinhaltet aber nicht direkt die Anerkennung von Bildungsleistungen. Vielmehr können erwachsene Kandidierende die Prüfung für ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis FaBE absolvieren, ohne vorher eine Lehre gemacht zu haben. Es ist ihnen überlassen, wie sie sich auf die Prüfungen vorbereiten. Sie können dazu gemeinsam mit den Lernenden die Berufsfachschule absolvieren oder besondere Vorbereitungslehrgänge für Erwachsene besuchen, wo solche bestehen.

Sowohl die Validierung von Bildungsleistungen wie auch die Nachholbildung sind für die Kandidierenden mit einem grossen Aufwand verbunden. Wichtig ist deshalb eine ausreichende Unterstützung – sowohl

im eigentlichen Verfahren wie auch im Bestreben, dieses mit beruflichen und allfälligen familiären Verpflichtungen zu vereinbaren. Damit diese nicht allein von den Möglichkeiten und vom Engagement einzelner Betriebe abhängt, wäre es denkbar, dass sich die Branchenorganisationen verstärkt des Themas annehmen und **Unterstützungsprogramme für Kandidierende** in Validierungsverfahren und in der Nachholbildung lancieren. In der Nachholbildung wurden auch **Erwachsenenklassen zur zielgruppengerechten Prüfungsvorbereitung** angeregt. Die Anrechnung formaler Bildungsleistungen schliesslich könnte gefördert werden, indem **schweizweite «Anrechnungs-Empfehlungen»** vorschlagen, welche niederschweligen Bildungsangebote in welchem Umfang berücksichtigt und validiert werden. Wie bereits erwähnt, würde dies allenfalls auch zu einer stärkere Vereinheitlichung der niederschweligen Bildungsangebote führen.

Die grössten Risiken dieser Massnahmen bestehen darin, dass zurzeit weitgehend ungewiss ist, wie viele Betreuungspersonen im niederschweligen Bereich tatsächlich Interesse am nachträglichen Erwerb eines EFZ FaBe hätten – und auch über das entsprechende Potenzial verfügen würden. Vereinzelt wurde auch die Befürchtung geäussert, dass die unkonventionellen Wege zum EFZ FaBe ihren Charakter als Ausnahmeerscheinung verlieren und zu einem Qualitätsverlust in der Frühen Förderung führen könnten. Angesichts der insgesamt geringen Zahlen von EFZ FaBe, die über Validierungen oder Nachholbildungen vergeben werden, darf ausgeschlossen werden, dass sich diese Verfahren still und heimlich zum neuen Standard entwickeln. Unabhängig von der Verbreitung ist jedoch darauf zu achten, dass die mit dem EFZ FaBe verbundenen Kompetenzanforderungen konsequent eingehalten werden.

### 6.3. Dritter Ansatz – neue Abschlüsse einführen

Vor allem im Weiterbildungsbereich steht es den Bildungsanbietern frei, neue Bildungsgänge und Abschlüsse zu lancieren. Allerdings stehen sie vor der Herausforderung, wie sie diesen Anschlüssen zu Ansehen und idealerweise zu einer gewissen Verbindlichkeit innerhalb der Branche verhelfen. Dieser Status ist dann zweifelsfrei gesichert, wenn der Abschluss eidgenössisch anerkannt und damit vollständig in das Berufsbildungssystem integriert ist (vgl. **Abbildung C**). Die Hürden dafür sind jedoch hoch und das Anerkennungsverfahren ist zeitintensiv. Unter anderem muss nachgewiesen werden, dass ein Bedarf nach dem neuen Abschluss besteht und sich dieser hinreichend von anderen eidgenössisch anerkannten Abschlüssen unterscheidet.

### Massnahme (3.a): Neue Berufsprüfung

Das Anliegen, im System der Höheren Berufsbildung eine Berufsprüfung für die frühe Sprachförderung einzuführen, war der Auslöser der vorliegenden Studie. Diese Massnahme stand deshalb im Zentrum der Expertendiskussionen. Die inhaltliche Ausrichtung wurde dabei nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern es werden neben der frühen Sprachförderung auch andere Varianten erörtert.

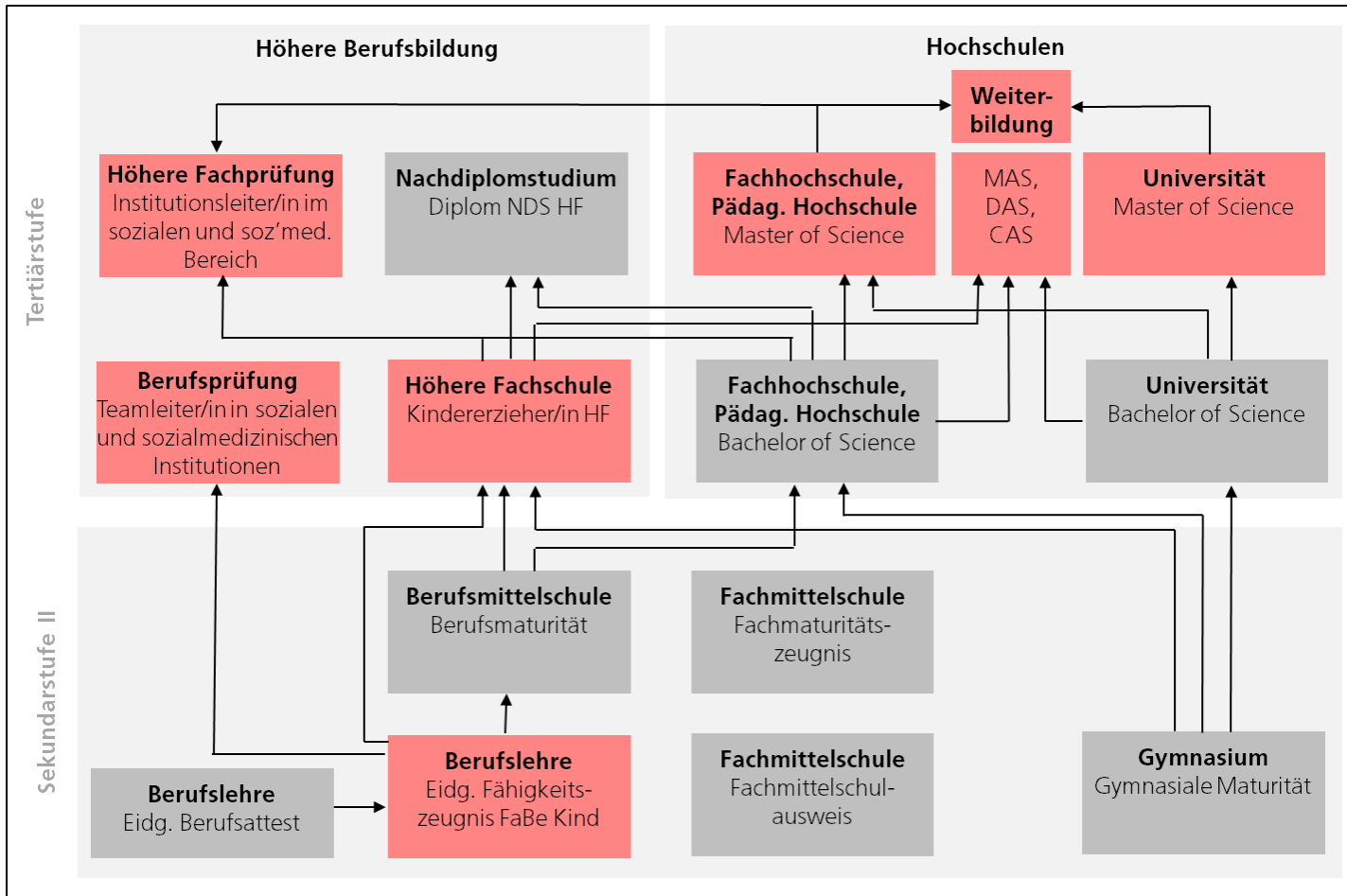
Nachdem zu Beginn der Arbeiten noch eine thematisch breite Berufsprüfung (z.B. «Fachperson Frühe Förderung», «Fachperson Frühe Kindheit») in Betracht gezogen worden war, wurde später klar für eine stärkere thematische **Eingrenzung und Vertiefung plädiert**. Der Hauptgrund dafür war, dass sich eine thematisch breite Berufsprüfung nicht hinreichend vom HF-Diplom Kindererzieher/in unterscheiden würde.

Das **Tätigkeitsprofil** einer thematisch enger gefassten Berufsprüfung wurde noch nicht abschliessend festgelegt. Es wurden mehrere Vorschläge gemacht, die über weite Strecken mit den festgestellten Kompetenzlücken des Fachpersonals korrespondieren. Zu den Vorschlägen gehören die frühe Sprachförderung, die Kleinstkinder- und Säuglingsbetreuung, Elternarbeit, Bewegungsförderung oder Inklusion und Umgang mit sozial benachteiligten Gruppen. Für die **frühe Sprachförderung** spricht, dass bei dieser Vertiefung vermutlich am ehesten ein politischer Konsens über den Bildungsauftrag von Institutionen des Frühbereichs zu erzielen wäre. Allerdings birgt dies aus fachlicher Sicht auch Risiken in sich: Es müsste vor dem Hintergrund der jüngsten Forschungserkenntnisse unbedingt gewährleistet sein, dass eine entsprechende Berufsprüfung im umfassenden Sinn auf die **alltagsintegrierte Sprachförderung** und die Förderung von Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist – und nicht etwa rein instrumentell auf den Erwerb einer Landessprache.

Berufsprüfungen setzen im Allgemeinen ein **Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) im betreffenden Berufsfeld** oder einen gleichwertigen Abschluss voraus. Für den Frühbereich bedeutet dies, dass sich eine neue Berufsprüfung faktisch vor allem an **Mitarbeitende von Kindertagesstätten** richten und ihnen eine Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung bieten würde. Sie würden in den Kindertagesstätten die Rolle von Multiplikator/innen erfüllen und im vertieften Themenbereich wichtiges Knowhow vermitteln.

Gegenüber dieser Variante wird die Befürchtung geäussert, dass sie Kindererzieher/innen HF verdrängen oder ihre Bedeutung mindern könnten.

Abbildung C: Abschlüsse mit Relevanz für den Frühbereich in der schweizerischen Bildungssystematik



Rote Markierung: Qualifikationsstufen mit Abschlüssen, die spezifisch auf den Frühbereich ausgerichtet oder für den Frühbereich besonders relevant sind.  
 Nicht in die Abbildung aufgenommen sind Weiterbildungen, die weder zu einem eidgenössisch anerkannten Abschluss noch zu einem Hochschulabschluss führen.  
 Darstellung: BASS

Diese Vorbehalte sind in der Romandie tendenziell stärker ausgeprägt als in der Deutschschweiz, wo sich das HF-Diplom in den Kindertagesstätten noch nicht nachhaltig etabliert hat. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Einführung einer neuen Berufsprüfung in vielen Kindertagesstätten eine stärkere Ausdifferenzierung der Arbeitsorganisation und der Mitarbeiterprofile verlangen würde. Teilweise wurde die Ansicht vertreten, dass nur grössere Institutionen dafür geeignet wären.

Als Alternative wäre denkbar, dass die neue Berufsprüfung kein EFZ FaBe voraussetzt, sondern hauptsächlich als **Qualifikation für Betreuungspersonen aus niederschweligen Arbeitsfeldern** konzipiert wird (Voraussetzung: langjährige Berufserfahrung und abgeschlossene Erstausbildung ausserhalb des sozialen und pädagogischen Bereichs). Damit würden die betreffenden niederschweligen Arbeitsfelder gewissermassen ans System der Höheren Berufsbildung angeschlossen. Für Personen mit einem EFZ FaBe wäre es selbstverständlich ebenfalls möglich, die Berufsprüfung zu absolvieren, doch wäre dieser Zugang nicht als Norm gesetzt.

In welchem Ausmass ein Bedarf nach einer solchen Berufsprüfung besteht, ist stark davon abhängig, inwieweit seitens der Politik und der Gesellschaft ein Wille besteht, die niederschweligen Arbeitsfelder (z.B. Spielgruppen) mit einem Bildungsauftrag zu versehen. Auch ist recht ungewiss, wie viele Personen aus dem niederschweligen Bereich für eine Berufsprüfung in Frage kämen. So könnte unter anderem der prüfungsrelevante Beschäftigungsgrad (in der Regel 50%) eine beträchtliche Hürde bilden. Schliesslich müssten die Anforderungen streng genug formuliert sein, damit die Berufsprüfung nicht indirekt das EFZ FaBe entwertet, welches die Absolvent/innen gewissermassen überspringen würden.

#### 6.4. Vierter Ansatz – Bestehende Bildungsangebote reformieren

Reformen bestehender Bildungsgänge sind grundsätzlich mit geringeren Unwägbarkeiten behaftet als die Einführung neuer Bildungsangebote. Der Handlungsansatz ist deshalb von grosser Bedeutung. In der Studie wurde er einzig aus Gründen der übergeordneten Projektorganisation weitgehend ausgeklammert: Reformen von Bildungsgängen, die für den Frühbereich von zentraler Bedeutung sind, werden in separaten Projekten bereits diskutiert und vorangetrieben (Reform berufliche Grundbildung FaBe, Revision Rahmenlehrplan Kindererzieher/in HF, bedingt auch Berufsprofil Höhere Fachprüfung für Mütter- und Väterberater/innen). Sie wurden deshalb in den Expertendiskussionen im Rahmen dieser Studie nicht aufgegriffen.

#### 6.5. Fünfter Ansatz – Stärkere Nutzung bestehender Bildungsangebote

Ein qualitativ hochstehendes Angebot an Ausbildungen und Weiterbildungen garantiert noch nicht, dass die Fach- und Betreuungspersonen im Frühbereich auch tatsächlich über die angemessenen Qualifikationen verfügen oder in Teams und Institutionen ein stimmiger Mix aus Fach- und Betreuungspersonen mit unterschiedlichen Qualifikationen besteht. Im Verlauf der Expertendiskussionen wurde mehrfach gefordert, in einzelnen Arbeitsfeldern Anforderungen an die (Mindest-)Qualifikation von Fach- und Betreuungspersonen zu formulieren, geltende Standards zu erhöhen, verbindlicher zu machen oder konsequenter umzusetzen.

##### *Massnahme (5.a): Mehr Kindererzieher/innen HF ausbilden und anstellen*

Der Vorschlag, mehr Kindererzieher/innen HF auszubilden und anzustellen, wurde zwar nicht ausschliesslich für Kindertagesstätten formuliert, faktisch bildet dieses Arbeitsfeld aber den wichtigsten Bezugspunkt dieser Diskussion. Viele Expert/innen sehen in der häufigeren Anstellung von Kindererzieher/innen HF einen entscheidenden **Schlüssel für die Profilierung und Anerkennung des Frühbereichs** als Ort der Förderung. Vor allem für die Deutschschweiz wird allerdings auch festgestellt, dass die innerbetriebliche Rolle von Kindererzieher/innen HF noch nicht hinreichend geklärt sei. Werde ihnen nicht ein Platz mit einem spezifischen Stellenprofil zugewiesen, so bestehe die Gefahr, den Abschluss zu entwerten.

Häufig angesprochen werden die **Kostenfolgen**, welche die verstärkte Ausbildung und Anstellung von Kindererzieher/innen HF hätte. Eine Mehrheit der involvierten Expert/innen betont, dass eine solche Strategie ein deutlich stärkeres finanzielles Engagement für die Frühe Förderung erfordere. Seltener sind Stimmen, die dem Vorschlag aus diesem Grund skeptisch gegenüberstehen.



Unterschiedliche Auffassungen bestehen schliesslich bezüglich der Stellung, die dem HF-Diplom im Vergleich zu anderen Tertiärabschlüssen einzuräumen ist. Besonders in der Romandie wird die Ansicht vertreten, dass das HF-Diplom den (Mindest-)Standard für tertiär ausgebildete Fachkräfte bilden sollte. Andere Expert/innen stellen sich dieser Auffassung dezidiert entgegen und legen Wert auf Vielfalt in der Höheren Berufsbildung. Es sei anzuerkennen, dass die individuellen Bildungsverläufe des Fach- und Betreuungspersonals vielfältig und mitunter unkonventionell seien. Deshalb seien alternative Wege offen zu halten, die über eidgenössisch anerkannte Fachausweise und Diplome der Höheren Berufsbildung führen.

#### *Handlungsmöglichkeit (5.b): Ausbildungs-begleitende Berufsmatur stärken*

Der Vorschlag, die Berufsmatur zu stärken, zielt vor allem auf die Ausbildungsbetriebe – konkret die Kindertagesstätten und Kinderheime. Sie sollen ihre Lernenden (FaBe) **stärker als bisher ermutigen, eine Berufsmatur anzustreben** und sie insbesondere darin unterstützen, diese ausbildungsbegleitend zu absolvieren. Auf diese Weise sollen Personen mit einem EFZ FaBe vermehrt die Möglichkeiten erhalten, Ausbildungen auf Hochschulstufe zu besuchen. Die Berufsmatur würde ihnen mittel- bis längerfristig neue Perspektiven eröffnen und gewissermassen eine «Bildungsoption» darstellen, welche die Fachfrauen und Fachmänner Betreuung bei einer späteren Gelegenheit einlösen können.

Ob mit der Umsetzung dieses Vorschlags das Qualifikationsniveau des Fachpersonals in den Kindertagesstätten und Kinderheimen nachhaltig angehoben würde, ist fraglich. Mehrere Expert/innen vermuten, dass mit vermehrten Abgängen aus den ursprünglichen Arbeitsfeldern zu rechnen wäre, wenn die Fachpersonen ihre Ausbildungen auf Hochschulstufe in Angriff nehmen oder abgeschlossen haben. Insgesamt könnte die erhöhte Durchlässigkeit zu Hochschulausbildungen aber zu einer erhöhten Professionalisierung des Frühbereichs und zu einer **engeren Verschränkung von Hochschulbildung und Praxisinstitutionen** führen. Zudem erhofft man sich, dass auf diese Weise leistungsstarke Schüler/innen für Ausbildungsplätze gewonnen werden und die berufliche Grundbildung FaBe an Wertschätzung gewinnt.

Seitens der Kindertagesstätten wird auf die **betriebsinternen Belastungen** verwiesen, wenn die Auszubildenden wegen des Schulbesuchs abwesend sind und gleichzeitig auf dem Weg zur Berufsmatur möglichst gut unterstützt werden sollen. In bildungssystematischer Hinsicht ist darauf hinzuweisen, dass derzeit noch unklar ist, wie wichtig die Berufsmatur für Fachkräfte sein wird, die auf Hochschulstufe Bildungsangebote zur Frühen Kindheit besuchen möchten. Thematisch breit angelegte Angebote auf Bachelorstufe, für welche die Berufsmatur grundsätzlich den Zugang öffnet, fehlen derzeit. Bei den bestehenden Angeboten auf Master- und Nachdiplomstufe sind auch für Berufsmaturand/innen besondere Zugangsregelungen erforderlich.

#### **6.6. Sechster Ansatz – Lernen in der Praxis**

Die ersten fünf Handlungsansätze waren auf formale Bildungsangebote ausgerichtet. Daneben gibt es freilich auch die Möglichkeit, dass Fach- und Betreuungspersonen des Frühbereichs ihre Kompetenzen durch sogenanntes Lernen in der Praxis erweitern. Gemeint sind damit **Lernformen, die in der Regel vor Ort stattfinden und stark im pädagogischen Alltag verankert sind**. Sie erlauben den Beteiligten, ihr eigenes Tun und ihre Rolle zu reflektieren und lösen damit personale Bildungsprozesse und betriebliche Qualitätsentwicklung aus. Bereits heute werden in den Institutionen des Frühbereichs vielfältige Formen des Lernens in der Praxis angewendet. Es geht also nicht darum, solche Lernformen überhaupt erst zu begründen, sondern vielmehr darum, sie weiterzuentwickeln sowie flächendeckend und nachhaltig zu etablieren.

#### *Massnahme (6a): Mehr praxisbasierte Lerngelegenheiten*

Zu keiner Massnahme war die Zustimmung derart ausgeprägt wie zum Vorschlag, verstärkt auf das Lernen in der Praxis zu setzen. Angesichts der grossen Vielfalt möglicher Lernformen wurden die Expert/innen gebeten, konkrete Formen zu bezeichnen, die aus ihrer Sicht besonders erfolgversprechend sind. Besonders empfohlen wird der **Beizug von externen Fachkräften**, wobei dies auf unterschiedliche Art und Weise geschehen kann: Neben Supervision oder Coaching gehören dazu auch Praxisbegleitungen, «In house-Weiterbildungen» sowie Projekte und Instrumente, mit denen neue pädagogische Arbeitsweisen vor Ort implementiert werden. Etwas seltener – aber ebenfalls

von vielen Teilnehmenden – wurden unterschiedliche Formen der **Intervision** (z.B. mit oder ohne Moderation, Fallbesprechungen, Austauschgruppen, gegenseitiges Beobachten) erwähnt.

Als grosser Vorteil des Lernens in der Praxis gilt die **hohe Anschaulichkeit**, zudem haben viele Expert/innen die Erfahrung gemacht, dass Fach- und Betreuungspersonen solche Lernformen besonders schätzen. Eine Herausforderung, aber auch eine grosse Chance und Stärke wird darin gesehen, dass eine stimmige Verbindung von Theorie und Praxis stattfindet. Dies spricht für den Beizug von externen Fachkräften, der unter Umständen auch zu sehr engen Verbindungen von Forschung und Praxis führen kann – etwa dann, wenn vor Ort und unter Beteiligung von Forschungsteams Instrumente und Programme implementiert werden, die an Hochschulen oder auf den Frühbereich spezialisierten Forschungsinstitutionen entwickelt worden waren.

Wird das Lernen in der Praxis betriebsintern organisiert, so sollten die Leitungspersonen über die erforderlichen Kompetenzen verfügen und die Prozesse verbindlich und nachhaltig implementieren. Auch sollten Intervision und Supervision explizit in Stellenbeschreibungen verankert werden. Die Frage der Nachhaltigkeit stellt sich aber nicht nur aus Sicht der Institutionen, sondern auch der einzelnen Fach- und Betreuungspersonen: Wie können sie die Kompetenzen, die sie beim Lernen in der Praxis erworben haben, sichtbar machen und dokumentieren? Diesbezüglich wird eine Bescheinigung mit Leistungsausweisen angeregt. Auch würde der Stellenwert des Lernens in der Praxis gesteigert, wenn entsprechende Erfahrungen in formalen Bildungsgängen erkannt oder gar eingefordert würden.

#### *Massnahme (6.b): Rolle der Berufsbildner/innen stärken*

In der beruflichen Grundbildung FaBe ist das Lernen in der Praxis ein fester Bestandteil der Tätigkeit im Ausbildungsbetrieb. In den Expertendiskussionen wurden diesbezüglich von mehreren Seiten Probleme geortet: Es falle den Lernenden erfahrungsgemäss schwer, ihr frisch erworbenes Theoriewissen und ihre Praxiserfahrungen miteinander zu verbinden. Deshalb wurde der Vorschlag eingebracht, die **Rolle der Berufsbildner/innen in den Ausbildungsbetrieben zu stärken**.

Die Zustimmung zu diesem Vorschlag ist bei Vertreter/innen von Ausbildungsinstitutionen und Gremien zur Politiksteuerung tendenziell stärker ausgeprägt als bei Expert/innen aus dem Arbeitsfeld Kindertagesstätten, in welchem FaBe-Lernende hauptsächlich ausgebildet werden und der Vorschlag somit die grössten Auswirkungen hätte. Die konkrete Ausgestaltung des Vorschlags (Beschäftigungsgrad von mind. 60%, dauernde Anwesenheitspflicht während Präsenz der Lernenden) wird teilweise als zu starr kritisiert. Im Grundsatz wird aber von mehreren Seiten die Meinung vertreten, der Berufsbildnerkurs müsse intensiviert, verlängert oder inhaltlich verbessert werden. Zudem werden strengere Zulassungsregeln (z.B. Mindestalter, Mindest erfahrung) sowie eine strikte Weiterbildungspflicht zur Aufrechterhaltung der Qualifikation empfohlen. In der Ausbildungspraxis im Betrieb wird gewünscht, dass stärker kontrolliert wird, ob die Lernenden tatsächlich von Berufsbildner/innen ausgebildet werden.

Gleichzeitig wird darauf aufmerksam gemacht, dass entsprechende Veränderungen an **strukturelle Voraussetzungen** in den Kindertagesstätten gebunden sind und sowohl zeitliche wie finanzielle Ressourcen beanspruchen. Auch wird betont, dass die Verbindung von Theorie und Praxis nicht an einzelne Fachpersonen delegiert werden dürfte, sondern **alle drei Lernorte gemeinsam dafür Verantwortung übernehmen** (Betrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) müssten. Hervorgehoben wird insbesondere die Bedeutung eines engen Austauschs zwischen Berufsbildner/innen und Berufsfachschulen.

## 7. Fazit

In die **Frühe Förderung** werden derzeit grosse Hoffnungen gesteckt. Insbesondere soll sie einen grossen Beitrag zur **Chancengleichheit und sozialen Integration** unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen leisten. Damit die Institutionen des Frühbereichs diesen Erwartungen gerecht werden können, sind sie auf Personal angewiesen, das über ausreichende Qualifikationen und Kompetenzen verfügt. Dies ist nicht die einzige, aber eine sehr wichtige Voraussetzung für eine qualitativ hochstehende und damit wirksame Frühe Förderung.

In der jüngeren Vergangenheit **hat sich der Frühbereich stark entwickelt**. So wurden innovative Konzepte, Instrumente zur Qualitätsmessung sowie Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt. Die Forschungslandschaft ist zunehmend vernetzt, es werden neue Institute und Fachzentren gegründet und es besteht ein vielfältiges Angebot an

Fort- und Weiterbildungen. Trotzdem sind in den Praxisbetrieben die Voraussetzungen noch nicht ohne Weiteres gegeben, um die hohen Erwartungen an die Frühe Förderung zu erfüllen. Oftmals fehlen dazu die finanziellen Mittel und die offizielle Anerkennung eines Bildungsauftrags.

Die Anforderungen an das Fach- und Betreuungspersonal hängen vom Arbeitsfeld und der konkreten Funktion ab, der Qualifikationsbedarf variiert je nach Bildungsbiographie und Erfahrung. Aufgrund der Expertendiskussionen im Rahmen dieser Studie lassen sich gleichwohl vier Bereiche identifizieren, in denen **Kompetenzlücken** verbreitet sind – auch unter Fach- und Betreuungspersonen mit arbeitsfeldtypischen Qualifikationen:

- die Bildungsorientierung in der alltäglichen Arbeit und die Kenntnisse frühkindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse
- die Inklusion sozial benachteiligter Familien und ein positiver Umgang mit Diversität
- die Zusammenarbeit und Bildungspartnerschaft mit den Eltern ausserhalb des direkten Betreuungskontexts (z.B. Unterstützung in Krisensituationen, Stärkung in der Elternrolle)
- die Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns, desgleichen auch die Fähigkeit zum Selbstmanagement und zum Stressmanagement

Im Verlauf der Expertendiskussionen wurden in einem mehrstufigen Verfahren Vorschläge gesammelt und beurteilt, um die Qualifikationen und Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals im Frühbereich zu stärken. Diese Vorschläge wurden zu insgesamt **sechs Handlungsansätzen** mit zentralen Massnahmen verdichtet (vgl. **Abbildung D**). Drei dieser Handlungsansätze tragen eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit in sich, bei einer erfolgreichen Umsetzung die Qualität der Frühen Förderung unmittelbar zu erhöhen. Dies gilt für das Lernen in der Praxis, die stärkere Nutzung bestehender Bildungsangebote (z.B. häufigere Ausbildung und Anstellung für Kindererzieher/innen HF) und die Reform von Bildungsgängen.

Bei den übrigen drei Handlungsansätzen sind die Wirkungszusammenhänge komplexer. Das spricht nicht grundsätzlich gegen sie. Als Handlungsoptionen von besonderer Bedeutung sind insbesondere die Bestrebungen zur stärkeren Koordination und grösseren Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie die Einführung neuer Abschlüsse. Denn einzig sie gehen ein Problem an, das in den Expertendiskussionen einen sehr breiten Raum einnahm: die begrenzten Entwicklungs- und Qualifikationsperspektiven des Fach- und Betreuungspersonals, insbesondere im niederschweligen Bereich.

Um die Handlungsansätze wirksam zu verfolgen, sind unterschiedliche Akteure gefordert. Fast jeder Ansatz erfordert in der einen oder anderen Form ein Mitwirken der Branchenorganisationen. Ohne ihr Engagement ist eine erfolgreiche Umsetzung wenig realistisch. Zwar kann zumindest das Lernen in der Praxis auch durch die Initiative von einzelnen Institutionen (Praxisbetriebe, Bildungsanbieter, Forschungsteams) vorangetrieben werden. Doch besteht eine erhebliche Gefahr, dass sich auf diese Weise die bestehenden Qualitätsunterschiede zwischen den Praxisbetrieben verstärken, wenn nicht parallel dazu Anstrengungen unternommen werden, um unterschiedliche Formen des Lernens in der Praxis systematisch in allen Institutionen des Frühbereichs zu verankern.

**Politik und Verwaltungsbehörden** müssen spätestens dann mitwirken, wenn rechtliche Grundlagen verändert werden. Dies ist bei der *Einführung neuer Abschlüsse* zwingend gegeben, allenfalls auch bei *Reformen bestehender Bildungsgänge*. Bei anderen Handlungsansätzen haben es Politik und Verwaltung in der Hand, besonders wirksame und verbindliche Instrumente einzusetzen (z.B. Kriterien für Subventionierung oder Betriebsbewilligungen). Dies betrifft ganz besonders die *Nutzung bestehender Bildungsangebote*, tendenziell auch die nachhaltige Verankerung des *Lernens in der Praxis*.

Als Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales setzt sich **SAVOIRSOCIAL** für die Weiterentwicklung und Qualität der Berufsbildung im Sozialbereich ein. Bei mehreren Handlungsansätzen nimmt SAVOIRSOCIAL deshalb eine Schlüsselrolle in. Dies betrifft die *Reform bestehender Bildungsgänge*, die *Einführung neuer Abschlüsse* sowie die *Koordination und Durchlässigkeit von Bildungsangeboten*. In diesen Bereichen sind derzeit etliche Projekte in Gang oder kürzlich abgeschlossen worden. Dies gilt namentlich für Reform der beruflichen Grundbildung FaBe, die Revision des Rahmenlehrplans Kindererzieher/in HF, die Berufsfeld- und Bedarfsanalyse zum Berufsattest im Kinderbereich sowie die Abklärungen betreffend einer Höheren Fachprüfung für Mütter- und Väterberater/innen. Auch das Projekt zur Validierung von Bildungsleistungen an Höheren Fachschulen betrifft die Entwicklungsperspektiven von Fachpersonen im Frühbereich. Schliesslich steht die mögliche Einführung einer neuen Berufsprüfung im Frühbereich zur Diskussion.

Für SAVOIRSOCIAL stellt sich mit Blick in die Zukunft die Frage, wie solche Einzelaktivitäten in eine übergeordnete Strategie zur Frühen Förderung eingebettet werden können. Aufgrund der Expertendiskussionen sind es nach unserer Einschätzung vor allem drei Themenbereiche, die bei der Entwicklung einer solchen Strategie eine wichtige Rolle spielen und nach Richtungsentscheidungen verlangen:

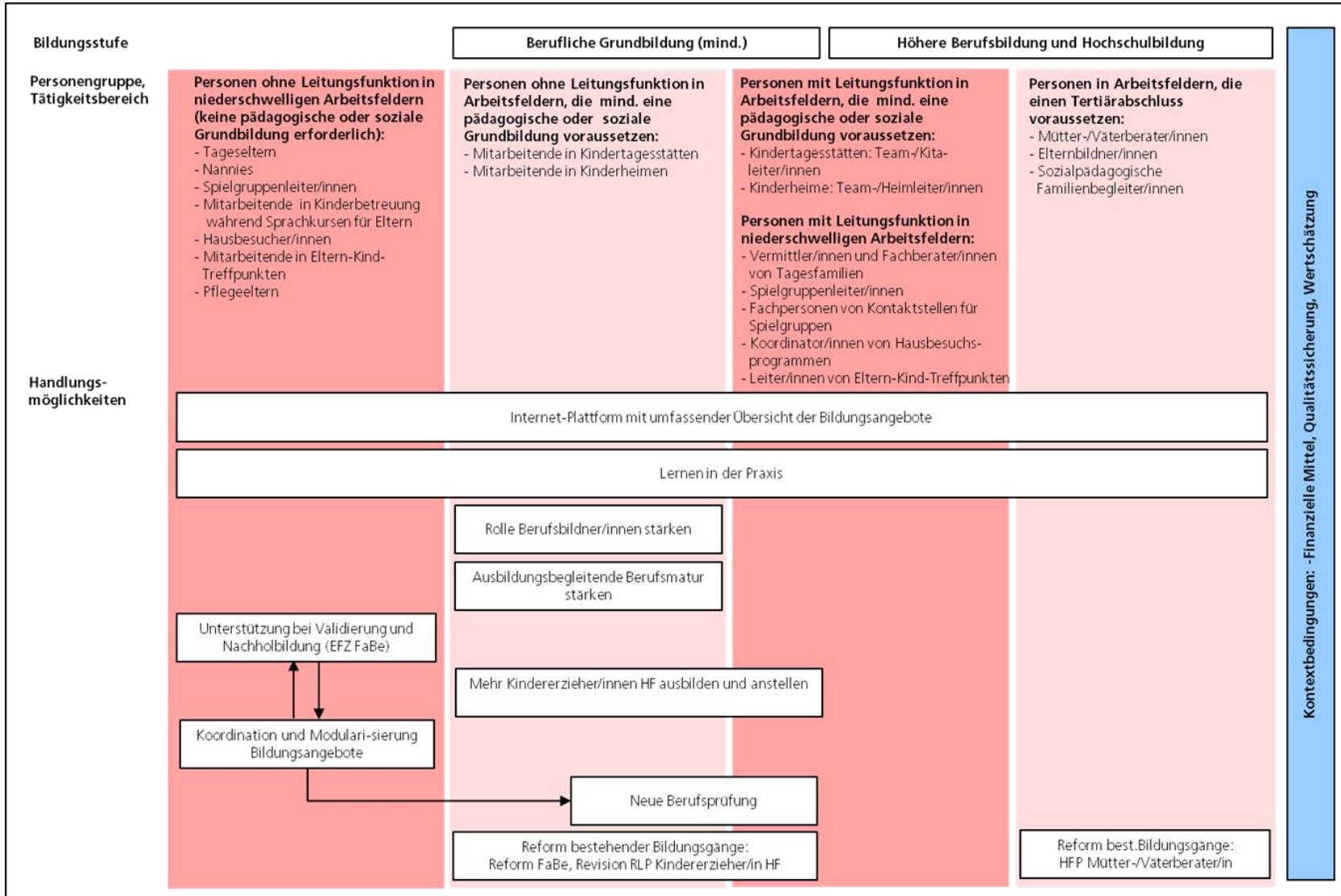
*Breite des Engagements*

Es gibt mehrere Handlungsansätze und Massnahmen, welche für die individuellen und kollektiven Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals von Bedeutung sind, aber nicht im engeren Sinn die Qualität und Weiterentwicklung von formalen Berufsbildungsangeboten betreffen. Dies gilt vor allem für drei hier diskutierte Handlungsansätze:

- verbindliche Qualifikationsanforderungen und Vorgaben zum Personalmix in unterschiedlichen Arbeitsfeldern,
- die Propagierung und Stärkung des Lernens in der Praxis und
- die Übersichtlichkeit und Transparenz der Bildungsangebots insgesamt (inkl. niederschwelliger Bereich, Weiterbildungen ausserhalb Berufsbildungssystem, Hochschulbildung).

Für SAVOIRSOCIAL stellt sich die Frage, inwieweit sich die Dachorganisation in diesen Bereichen einsetzt und welchen Stellenwert ein solches Engagement im Vergleich zu den übrigen Handlungsansätzen und Massnahmen hätte.

Abbildung D: Massnahmen nach Personengruppe und Bildungsstufe



Darstellung: BASS.

### *Umgang mit dem niederschweligen Bereich*

Der Projektauftrag schloss sehr bewusst die niederschweligen Arbeitsfelder mit ein. Darauf gestützt kann eine Entscheidung darüber getroffen werden, wie SAVOIRSOCIAL sein zukünftiges Verhältnis zu diesen Arbeitsfeldern definiert. Nach unserer Einschätzung stehen dabei zwei Optionen im Vordergrund:

- SAVOIRSOCIAL setzt sich aktiv dafür ein, die Bildungsangebote im niederschweligen Bereich zu koordinieren und zu modularisieren. In diesem Fall müsste die Dachorganisation gleichzeitig ihre Rolle in einem Bildungsbereich definieren, der nicht oder nur sehr schwach in das Berufsbildungssystem integriert ist.
- SAVOIRSOCIAL konzentriert sich darauf, die Übergänge zwischen dem niederschweligen Bereich und dem Berufsbildungssystem zu gestalten (z.B. Anrechnung von Bildungsleistungen und Erfahrung, Lehre für Erwachsene). Dabei kann die Dachorganisation mit Blick auf den niederschweligen Bereich zwischen zwei Haltungen wählen: einer zurückhaltend-neutralen oder einer aktiven Haltung, die versucht, mit Anrechnungsempfehlungen und -Standards die Ausgestaltung der Bildungsangebote im niederschweligen Bereich zu beeinflussen.

### *Qualifikationsmöglichkeiten in der Höheren Berufsbildung*

In der Höheren Berufsbildung stellt sich die Grundsatzfrage, ob eine höhere fachliche Qualifikation ausschliesslich über das HF-Diplom Kindererzieher/in erlangt werden kann oder ob auch alternative Wege in Frage kommen. Dabei geht es nicht zuletzt darum, welche Bedeutung dem Anliegen beigemessen wird, mit fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten Personen in fortgeschrittenerem Alter oder mit unkonventionellen Bildungsbiographien im Frühbereich zu halten – und wie gross die potenzielle Zielgruppe eingestuft wird. Entscheidet man sich grundsätzlich für eine Öffnung, so steht die Einführung einer neuen Berufsprüfung im Zentrum. Deren Profil (thematische Vertiefung, Zugangswege) müsste noch genauer entwickelt. Ebenso wären flankierende Massnahmen ins Auge zu fassen, um unerwünschte Nebenfolgen zu verhindern, namentlich eine Konkurrenzierung des HF-Diploms Kindererzieher/in.

Der vorliegende Bericht bietet mit der Analyse von Chancen und Risiken einzelner Handlungsansätze und Massnahmen eine Grundlage für solche Richtungsentscheidungen. Eine grosse Herausforderung wird dabei die **Koordination und Absprache unter den Sprachregionen** bilden. Unterschiedliche Traditionen und Selbstverständnisse haben zur Folge, dass einzelne Handlungsmöglichkeiten von ihnen verschieden und teilweise kontrovers beurteilt werden. Prägnant zeigt sich dies bei der möglichen Einführung einer neuen Berufsprüfung, die in der Romandie um einiges skeptischer beurteilt wird als in der Deutschschweiz. Auch die Diskussionen zu den niederschweligen Arbeitsfeldern haben unterschiedliche Akzente. Dies dürfte unter anderem damit zusammenhängen, dass Spielgruppen, die in der Deutschschweiz einen relativ hohen Organisationsgrad besitzen und sich dezidiert als Bildungsinstitutionen verstehen, in der Romandie wenig verbreitet sind.

Die Unterschiede scheinen jedoch nicht unüberwindbar und vielen Punkten stellen sich vergleichbare Aufgaben und Probleme. Aber eine Herausforderung bleibt, dass gesamtschweizerisch einheitliche Massnahmen in den Sprachregionen potenziell unterschiedliche Wirkungen zeitigen. Sie verlangen deshalb eine besonders umsichtige Planung.

Schliesslich ist mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass die Umsetzung der einzelnen Handlungsansätze und Massnahmen eine **Aufwertung und grössere Anerkennung des Frühbereichs** voraussetzt. Alle sechs Handlungsansätze streben danach, die Kompetenzen des Betreuungs- und Fachpersonals zu stärken, damit dieses die Kinder und ihre Eltern im Sinne der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung begleitet und unterstützt. Dies entspricht den hohen Erwartungen, die von vielen Seiten in die Frühe Förderung gesetzt werden.

Ein breiter politischer und gesellschaftlicher Konsens ist aber noch nicht erreicht, und längst nicht immer folgen den Worten Taten. Nach wie vor fehlen vielen Institutionen des Frühbereichs die finanziellen Mittel – und auch die gesellschaftliche Wertschätzung –, um die in sie gesetzten Hoffnungen zu erfüllen. Um diesen Widerspruch zumindest ansatzweise aufzulösen, müsste ein expliziter Bildungsauftrag an die Institutionen des Frühbereichs formuliert werden, und es müssten diesem Auftrag angemessene Mittel zur Verfügung gestellt werden. Dies gilt auch für die hier diskutierten Handlungsansätze: Auch Massnahmen wie eine Stärkung des Lernens in der Praxis, die vergleichsweise moderat oder bescheiden erscheinen mögen, verlangen ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen, wenn sie die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung nachhaltig steigern sollen. Sie sollten deshalb nicht isoliert verfolgt und umgesetzt werden, sondern in eine **übergreifende Strategie** eingebettet sein, die sich einer allgemeinen Stärkung des Frühbereichs verschreibt.

er allgemeinen Stärkung des Frühbereichs verschreibt.

## Literaturverzeichnis

- Abbrassart, Aurélien, Giuliano Bonoli (2015): Availability, Cost or Culture? Obstacles to Childcare Services for Low-Income Families, in: *Journal of Social Policy* (44), S. 787-806
- Achtenhagen, Frank (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten, in: Martin Baethge, Klaus-Peter Buss, Carmen Lanfer (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen*, Bonn/Berlin: BMBF, S. 11–32.
- Adler, Yvonne (2014): Sprachförderkompetenz entwickeln – aber wie?, in: Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück (Hrsg.): *Sprache professionell fördern*, Idstein, S. 156-161.
- AG FBBE – Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission (2014): *Vorschlag für die Leitlinien eines Qualitätsrahmens für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*
- BFS – Bundesamt für Statistik (2015): *Statistik der familienergänzenden Kinderbetreuung. Typologie der Betreuungsformen*, Neuchâtel.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2012): *Strategie Frühe Förderung*.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009): *Frühe Förderung. Hintergrundbereich zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich*.
- Blossfeld, Hans-Peter u.a. (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachen*, hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Münster.
- Bosshart, Susanne, Carine Burkhardt Bossi, Catherine Lieger (2015). Entwicklung eines domänenübergreifenden Kategoriensystems zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Fachkräften im Elementarbereich, in: Charlotte Müller, Lucia Amberg, Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt, Franziska Vogt, Evelyne Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe*, Münster, S. 267-283.
- Burkhardt Bossi, Carine, Claudio Zingg (2013): Professionalisierung im Frühbereich in der Schweiz, in: Margrit Stamm, Doris Edelmann (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden, S. 297-310.
- BVF – Berufsverband der Früherzieherinnen und Früherzieher der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz (2011): *Heilpädagogische Früherziehung im Feld der Frühen Förderung*.
- Dahlberg, Gunilla (2010): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive, in: Wassilios E. Fthenakis, Pamela Oberhuember (Hrsg.): *Frühpädagogik international*, 2. Auflage, Wiesbaden, S. 13-30.
- Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau (2015): *Konzept Frühe Förderung Kanton Thurgau 2015-2019*.
- Departemente Inneres, Bildung und Gesundheit des Kantons St. Gallen (2015): *Strategie «Frühe Förderung» Kanton St.Gallen. Eine Handlungsgrundlage für die frühe Förderung im Kanton St.Gallen*.
- Dubach, Philipp, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz (2016): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. 1. Zwischenbericht. Im Auftrag SAVOIRSOCIAL*
- Dubach, Philipp, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz, Peter Stettler, Livia Bannwart, Mina Dimitrova (2017a): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. 2. Zwischenbericht. Im Auftrag SAVOIRSOCIAL*
- Dubach, Philipp, Livia Bannwart, Jolanda Jäggi, Victor Legler, Heidi Stutz (2017b): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. Auswertung der zweiten Runde der Delphi-Befragung. Im Auftrag SAVOIRSOCIAL*
- Ectaveo (2015): *Analyse Revisionsbedarf Grundbildung Fachfrau/ Fachmann Betreuung EFZ. Schlussbericht*

- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren / SODK – Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2013): Forum EDK – SODK. Qualität und Zusammenspiel von Betreuung und Bildung. Familien- und schulergänzende Tagesstrukturen und frühe Förderung: Stand und Perspektiven in den Kantonen.
- EMK – Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (2009): Frühförderung. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM, Bern.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Berufsfachschule Basel (2009): Konzept für den Lehrgang Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2014): Massnahmen und Projekte zur Frühen Förderung. Stand der Umsetzung: März 2014
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2016): Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur 7. Befragung von Spielgruppenleitenden
- Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (2011): Leitlinien Frühe Förderung. Handlungsempfehlungen für eine wirkungsvolle Familienpolitik zur frühen Kindheit im Kanton Schaffhausen.
- Fachverband Sucht (2016): Frühe Förderung. Die Bedeutung der Frühen Förderung für die Suchtprävention. Haltungspapier des Fachverbands Sucht.
- Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt (2014): Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation, 2008–2014. Bericht der Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, 14. Oktober 2014
- Feller-Länzlinger, Ruth, Ariane Itin, Noëlle Bucher (2013): Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation.
- Feurer, Beatrice (2009): Frühkindliche Bildung im Spital. Pädagogik im Spital mit Kindern von 0-4 Jahren. Masterarbeit am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der FHNW.
- FGIPE – Fédération genevoise des institutions de la petite enfance (2011): Rôles des institutions de la petite enfance.
- Fölling-Albers, Maria (2013): Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung, in: Margrit Stamm, Doris Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 37-49.
- Fried, Lilian (2013): Sprachförderung, in: Lilian Fried, Susanna Roux (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, S. 175-181.
- Fried, Lilian (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI, in: Empirische Pädagogik (25/4), S. 543-562.
- Fried, Lilian, Eva Briedigkeit (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder, Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus u.a. (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise im Auftrag der vom deutschen Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) koordinierten Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung, Freiburg i. Br.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann, Stefanie Pietsch (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Füssenich, Iris (2011): Glossar zur sprachlichen Bildung, in: DIJ Impulse, Nr. 4, S. 25-28.



- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?, Artikel publiziert in [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de) → Kita, Schule und Co. → Kita → Rund um Kita → Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen (eingesehen am 20.6.2016).
- Gesundheitsförderung Schweiz (2015): Frühe Förderung: Wichtiger Start für eine lebenslange Gesundheit, Bern.
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen, in: Zeitschrift für Pädagogik (56/2), S. 154-167.
- Kammermeyer, Gisela, Susanna Roux (2013): Sprachbildung und Sprachförderung, in: Margrit Stamm, Doris Edlmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 515-528.
- Kehl, Franz, Judith Bühler, Basil Schläpfer (2017): Berufsfeld- und Bedarfsanalyse zweijährige berufliche Grundbildung für den Kinderbereich. Im Auftrag von SAVOIRSOCIAL, 14. Juli.
- Hafen Martin (2015): Zur Bedeutung professioneller Arbeit im Kleinkindbereich – ein Grundlagenpapier mit Blick auf theoretische Überlegungen, empirische Evidenz und erfolgreiche Praxis, 25. April 2016, Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
- Hafen, Martin (2011): «Better Together» – Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit, Luzern.
- Hellmann, Jeremy (2015): Kita-Qualität als komplexes Zusammenwirken vieler Aspekte auf unterschiedlichen Dimensionen, in: Qualität in Kitas (undKinder, Nr. 95), S. 5-17.
- Hendler, Jessica, Christoph Mischo, Stefan Wahl, Janina Strohmer (2011): Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung, in: Empirische Pädagogik (25/4), S. 518-542.
- Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen, Münster/New York/München/Berlin.
- Hutterli, Sandra, Franziska Vogt (2014): Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre. Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration, Bern: EDK.
- IWSB - Institut für Wirtschaftsstudien Basel (2016): Fachkräfte- und Bildungsbedarf für soziale Berufe in ausgewählten Arbeitsfeldern des Sozialbereichs. SAVOIRSOCIAL, Olten
- Isler, Dieter (2015): Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren, Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Isler, Dieter, Katharina Kirchofer, Claudia Hefti, Heidi Simoni, Doris Frei (2017): Fachkonzept «Frühe Sprachbildung», Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jacobs Foundation (o.J.): Übersicht Sprachförderangebote im Frühbereich.
- Jacobs Foundation (2013): Situationsanalyse der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorlage aus dem Programm Primokiz der Jacobs Foundation.
- Jenni, Oskar (2013): Die Rolle der Kindermedizin in der frühkindlichen Bildung, in: Margrit Stamm, Doris Edlmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 113-120.
- Kappeler Suter, Silvana, Natalie Plangger (2015): Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Qualitätsleitfaden, Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Kibesuisse - Verband Kinderbetreuung Schweiz (2014): Pädagogisches Konzept in Tagesfamilien, entwickelt vom Verein Tagesfamilien Winterthur.

- Kibesuisse – Verband Kinderbetreuung Schweiz / Jacobs Foundation (2014): QualiKita-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten in Zusammenarbeit mit dem kibesuisse - Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2. Auflage 2014.
- Kovacs, Isabelle (2008): Education de la petite enfance en Suisse romande: Etude de base visant à lancer durablement ce thème dans la société, la classe politique et la science.
- Kucharz, Diemut u.a. (Hrsg.) (2015) : Professionnelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerischer Videostudie, Münster/New York.
- Lanfranchi, Andrea (2013): Frühförderung als Allheilmittel für die Krankheiten der Schule? Für ein Recht auf Bildung ab Geburt anstelle der «Verbürgerlichung bildungsferner Familien», in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (19/4), S. 19-24.
- Lindeboom, Gert-Jan, Bert-Jan Buiskool (2013): Qualität in der frühkindlichen Betreuung und Bildung (Europäisches Parlament: Generaldirektion interne Politikbereiche, Fachabteilung B: Struktur- und Kohäsionspolitik), Brüssel.
- Lisker, Andrea (2011): Additive Massnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München.
- Meier Magistretti, Claudia, Catherine Walter-Laager (im Erscheinen): Kriterien wirksamer Praxis in der frühen Förderung. Evidenzbasierte Gestaltung von Angeboten der frühen Förderung mit einem speziellen Fokus auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien.
- MMI – Marie Meierhofer Institut für das Kind/Jacobs Foundation (2012): Modell Primokiz. Ein integriertes Modell frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung als fachliche Arbeitsgrundlage im Programm Primokiz der Jacobs Foundation
- Netzwerk Kinderbetreuung (2012): Frühe Förderung – was ist das? Eine Begriffsklärung. Übersicht über die Begriffsverwendung relevanter Akteure und Verortung des Netzwerks Kinderbetreuung im Feld der Frühen Förderung.
- Oberhuemer, Pamela, Inge Schreyer, Michelle Neuman (2010): Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives, Opladen/Farmington Hills.
- OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo). Summary of the Final Report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society». Paris.
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2012): Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2015): Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2018): Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, Paris
- OPCE/SRED – Observatoire cantonal de la petite enfance/Service de la recherche en éducation (2015a): Petite enfance à Genève: Quelle offre territoriale? (Focus n°5).
- OPCE/SRED – Observatoire cantonal de la petite enfance/Service de la recherche en éducation (2015b): Facteurs sociodémographiques influençant la prise en charge extra-parentale des jeunes enfants (Focus n°6).
- OPCE/SRED – Observatoire cantonal de la petite enfance/Service de la recherche en éducation (2015c): Facteurs sociodémographiques influençant le choix d'un mode d'accueil pour les jeunes enfants (Focus n°7).
- Pavillard, Simone, Martial Gottraux (Hrsg.) (1990): Politiques de la petite enfance, Fribourg: Edition EESP.

- Pro Enfance – Plattform Romande pour l'accueil de l'Enfance (2016): Enfance et précarisation: quelles politiques publiques pour demain? L'accueil de l'enfance pour prévenir et lutter contre la pauvreté des familles.
- Public Health Schweiz (2012): Positionspapier «Gesundheitsförderung im frühen Kindesalter». Ausgearbeitet durch die Fachgruppe Gesundheitsförderung von Public Health Schweiz, am 22. November 2012 vom Zentralvorstand genehmigt
- Regierungsrat des Kantons Bern (2012): Konzept frühe Förderung im Kanton Bern. Bericht des Regierungsrates.
- Saada, El Hadi, Jean-Jacques Ducret (2009): Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel·les de la petite enfance. Etude comparative, Genève: Service de la recherche en éducation.
- Schäfer, Gerd E. (2013): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit, in: Lilian Fried, Susanna Roux (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, S. 33-43.
- Schlanser, Regula (2011): Qui utilise les crèches en Suisse? Logiques sociales du recours aux structures d'accueil collectif pour la petite enfance, Chavannes-Lausanne: IDHEAP.
- Schneider, Hansjakob u.a. (2014): Wirkung von Sprachförderung. Expertise im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014a): Gesundheit. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Prävention und Gesundheitsförderung in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014b): Integration. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Integrationsarbeit in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014c): Sozialer Raum. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Sozialraumgestaltung in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014d): Umweltbildung. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Prävention und Umweltbildung in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission (2015): Appell für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.
- SRED – Service de la recherche en éducation (2005): Indicateurs du SGEF (Système genevois d'enseignement et de formation), Genève.
- SSLV – Schweizerischer Spielgruppen-Leiterinnen-Verband (2012): Verbindliche Ausbildungskriterien der Ausbildungskommission SSLV: Kernkompetenzen für die Ausbildung zur Spielgruppenleiterin.
- Stadt Biel (2012): Frühförderungskonzept der Stadt Biel.
- Städteinitiative Sozialpolitik (2010): Frühförderung – wichtiger Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Thesen und Forderungen der Städteinitiative Sozialpolitik.
- Stamm, Margrit u.a. (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Fribourg
- Stamm, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Bern/Stuttgart/Wien.
- Stamm, Margrit u.a. (2012): Qualitätslabel für Kindertagesstätten. Manual, Fribourg: Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung.
- Stamm, Margrit, Jeannine Hess, Michael Stauffer (2014): Best Practice in Kindertagesstätten und Kindergärten. Wege in die Zukunft. Eine Studie zu Kita-Fachkräften und Kindergartenlehrpersonen, die sich besonders erfolgreich um Integration bemühen und Kinder individuell fördern. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Migration, der AVINA Stiftung und der HAMASIL Stiftung.

- Stamm, Margrit (2015): Freies Spiel und Bindung an Bezugspersonen. Frühe Förderung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: SozialAktuell (9), S. 13-15.
- Stamm, Margrit (2018): Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung (Dossier18/1).
- Stern, Susanne, Eva Gschwend, Rolf Iten; Monika Bütler, Alma Ramsden (2016): Whitepaper zu den Kosten und Nutzen einer Politik der frühen Kindheit. Zürich und St. Gallen, November 2016
- Stern, Susanne, Stephanie Schwab Cammarano, Sandra Aeberhard, Christine Sidler (2018): Frühe Förderung. Orientierungshilfe für kleinere und mittlere Gemeinden (Nationales Programm gegen Armut / Schweizerischer Gemeindeverband).
- Troutot, Pierre-Yves (1990): La politique de la petite enfance en Suisse romande, in: Simone Pavillard, Martial Gottraux (Hrsg.): Politiques de la petite enfance, Fribourg: Edition EESP, S. 13-42.
- UNESCO (2007): Strong foundations. Early childhood care and education (Education for all Monitoring Report), Paris.
- University of East London, University of Gent (2011): CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate General for Education and Culture. Final Report
- Vogt, Franziska, Nadine Itel, Bea Zumwald (2013): Sprachförderung und Elternmitwirkung: Praxisbegleitung vor Ort in Kitas und Spielgruppen, in: leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität.
- Vogt Franziska, Cordula Löffler, Andrea Haid, Nadine Itel, Mandy Schönfelder, Bea Zumwald (2015): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen, in: Empirische Pädagogik (29/3), S. 414-430
- Wustmann Seiler, Corina, Heidi Simoni (2016): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz, 3. Auflage, Zürich.