

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

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	III
Résumé	XXII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Fragestellung	1
1.2 Methodisches Vorgehen	3
1.3 Gliederung	6
2 Konzeptionelle Grundlagen	7
2.1 Begriffe und Konzepte der Frühen Förderung	7
2.1.1 Frühe Förderung: ein gemeinsamer Nenner?	7
2.1.2 Frühe Förderung und FBBE	9
2.1.3 Definition und Abgrenzung des Begriffs der Frühen Förderung	11
2.2 Angebote und Arbeitsfelder in der Frühen Förderung	13
2.3 Eingrenzung der relevanten Angebote und Arbeitsfelder	19
2.4 Frühe Sprachförderung	22
3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf	25
3.1 Qualifikationsprofile der Arbeitsfelder	25
3.1.1 Fach- und Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion	25
3.1.2 Qualifikationsprofile von Personen in Leitungsfunktionen	30
3.1.3 Arbeitsfeldübergreifende Bildungsangebote	31
3.2 Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung	35
3.2.1 Das Kompetenzprofil «Frühe Förderung»	35
3.2.2 Kompetenzlücken bei Mitarbeitenden ohne Leitungsfunktion	36
3.2.3 Kompetenzlücken bei Personen mit Leitungsfunktionen	39
4 Handlungsansätze	41
4.1 Erster Ansatz – Übersichtlichkeit verbessern	44
4.1.1 Massnahme (1.a): Internet-Plattform	44
4.2 Zweiter Ansatz – Koordination und Durchlässigkeit verbessern	46
4.2.1 Massnahme (2.a): Modularisierung niederschwelliger Bildungsangebote	48
4.2.2 Massnahme (2.b): Anrechnung von Bildungsleistungen und Erfahrung	52
4.3 Dritter Ansatz – Neue Abschlüsse einführen	56
4.3.1 Massnahme (3.a): Neue Berufsprüfung	57
4.3.2 Weitere Abschlüsse	64
4.4 Vierter Ansatz – Bestehende Bildungsangebote reformieren	67
4.5 Fünfter Ansatz – Stärkere Nutzung bestehender Bildungsangebote	68
4.5.1 Massnahme (5.a): Mehr Kindererzieher/innen HF ausbilden und anstellen	69
4.5.2 Massnahme (5.b): Ausbildungsbegleitende Berufsmatur stärken	70
4.6 Sechster Ansatz – Lernen in der Praxis	72
4.6.1 Massnahme (6.a): Mehr praxisbasierte Lerngelegenheiten	72
4.6.2 Massnahme (6.b): Rolle der Berufsbildner/innen stärken	74
4.7 Fazit	75
5 Literaturverzeichnis	85

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.¹ 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).

¹ 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.
- **Spiele 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 beitra-

gen. 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).

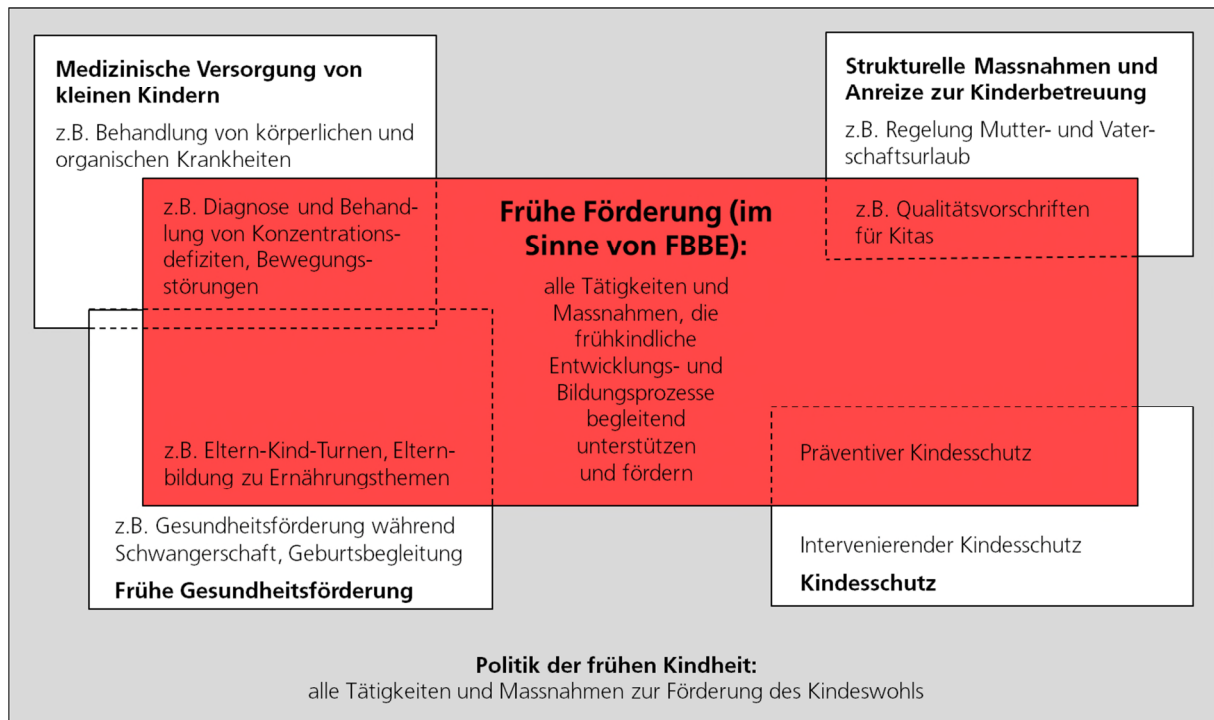
Für die Studie wäre ein derart umfassender Ansatz jedoch heikel gewesen: Die Bandbreite der Aktivitäten und Arbeitsfelder, für die ein möglicher Qualifikationsbedarf zu prüfen gewesen wäre, wäre viel zu gross. Aus diesem Grund wird der Begriff der Frühen Förderung für die Studie in einem engeren Sinn 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 SA-VOIRSOCIAL fallen; desgleichen stark spezialisierte Angebote, 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).

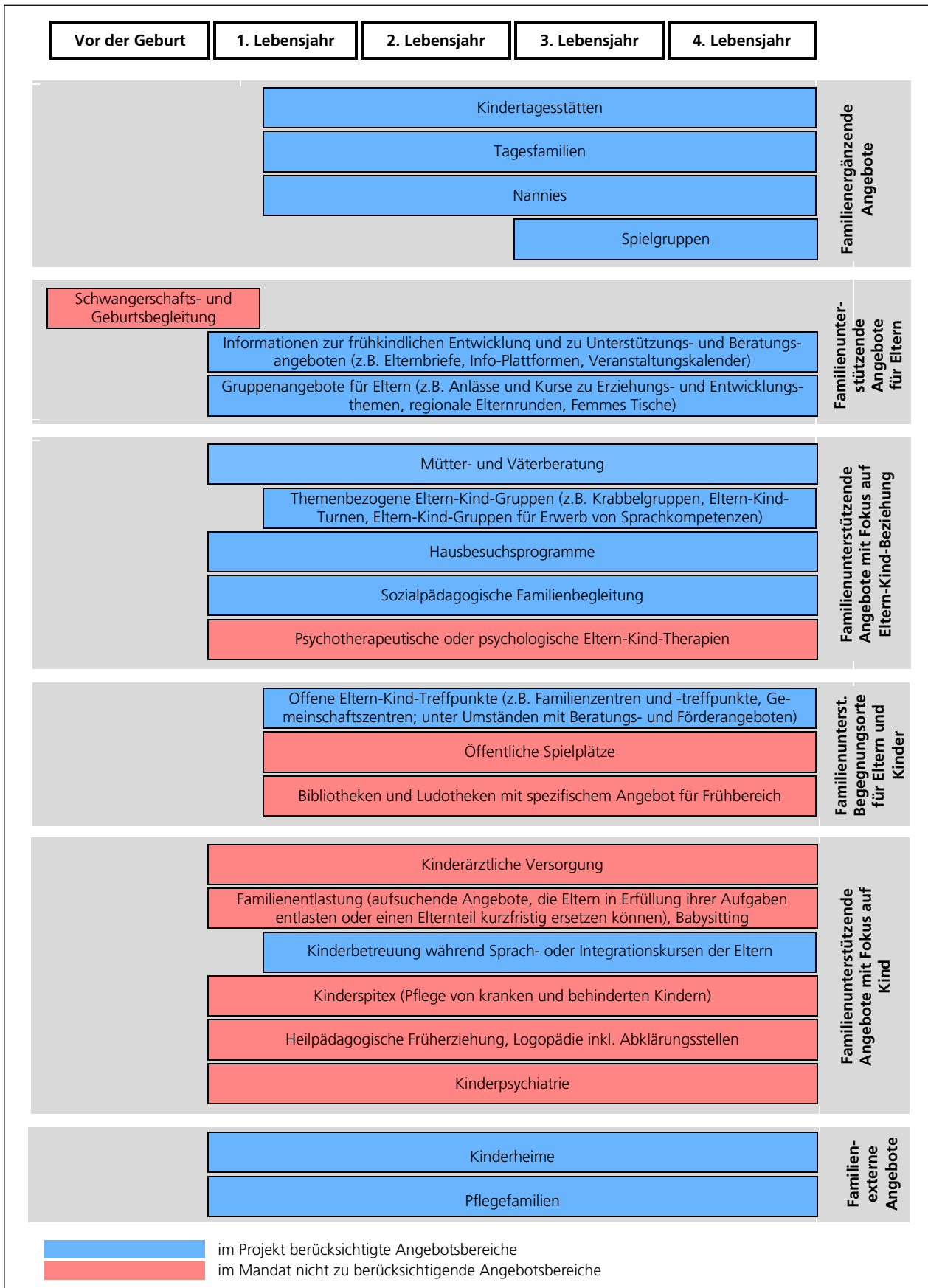
4. Qualifikationsprofile der Arbeitsfelder

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 ungelernte 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 Weiterbil-

dungen 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 Mass 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. Hebammen, Müt-

ter- 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 Koordinationsaufgaben 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 vorgelegte Zertifikat.

In der *Elternbildung*, der *aufsuchenden Familienarbeit* und der *Mütter- und Väterberatung* sind Ausbildungen 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 Arbeitsfelds 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 Erwartun-

gen 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 Erziehungskompeten-

zen und ihre Unterstützung 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 ver-

traut; 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

niederschwellig 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 Schlussbe-

richt zu **sechs Handlungsansätzen** verdichtet. Sie unterscheiden 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 erstbeste – 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 konfliktträchtig 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.²

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 Bildungsangebote – unter Umständen mit leichten Modifikationen – in das neue System transferiert werden können. Als vergleichbarer Prozess mit Vorbildcharakter

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

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 Bildungsmodulare 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 berufs begleitende bzw. teilzeitliche 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.

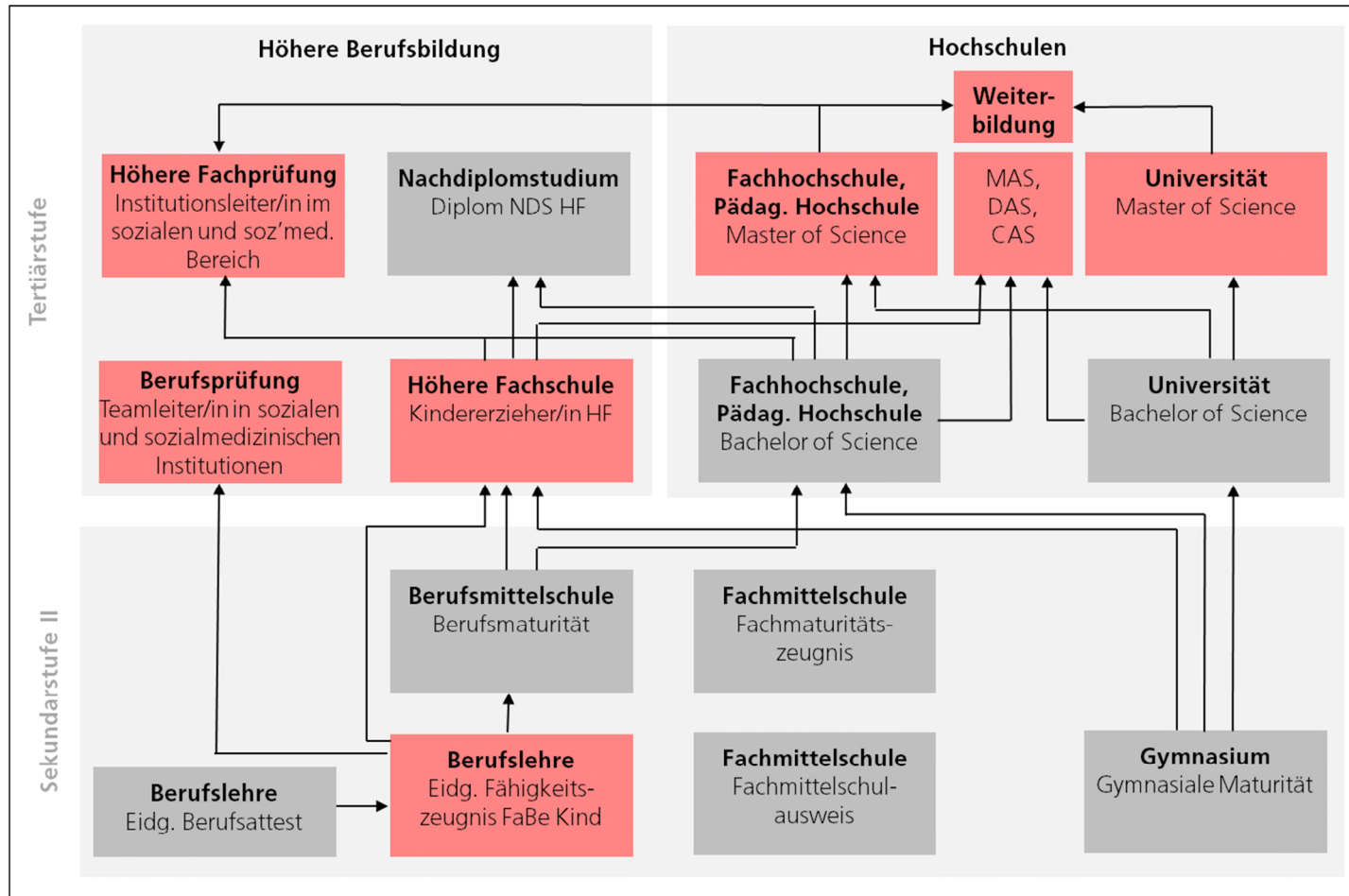
Nachdem zu Beginn der Arbeiten noch eine thematisch breite Berufsprüfung (z.B. «Fachperson Frühe Förderung», «Fachperson Frühe Kindheit») in Betracht gezogen worden war, wurde später klar für eine stärkere thematische **Eingrenzung und Vertiefung plädiert**. Der Hauptgrund dafür war, dass sich eine thematisch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

halb 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 Be-

treuungspersonals 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): Ausbildungsbegleitende 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, Mindesteinfahrung) 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 Richtungsentcheidungen verlangen:

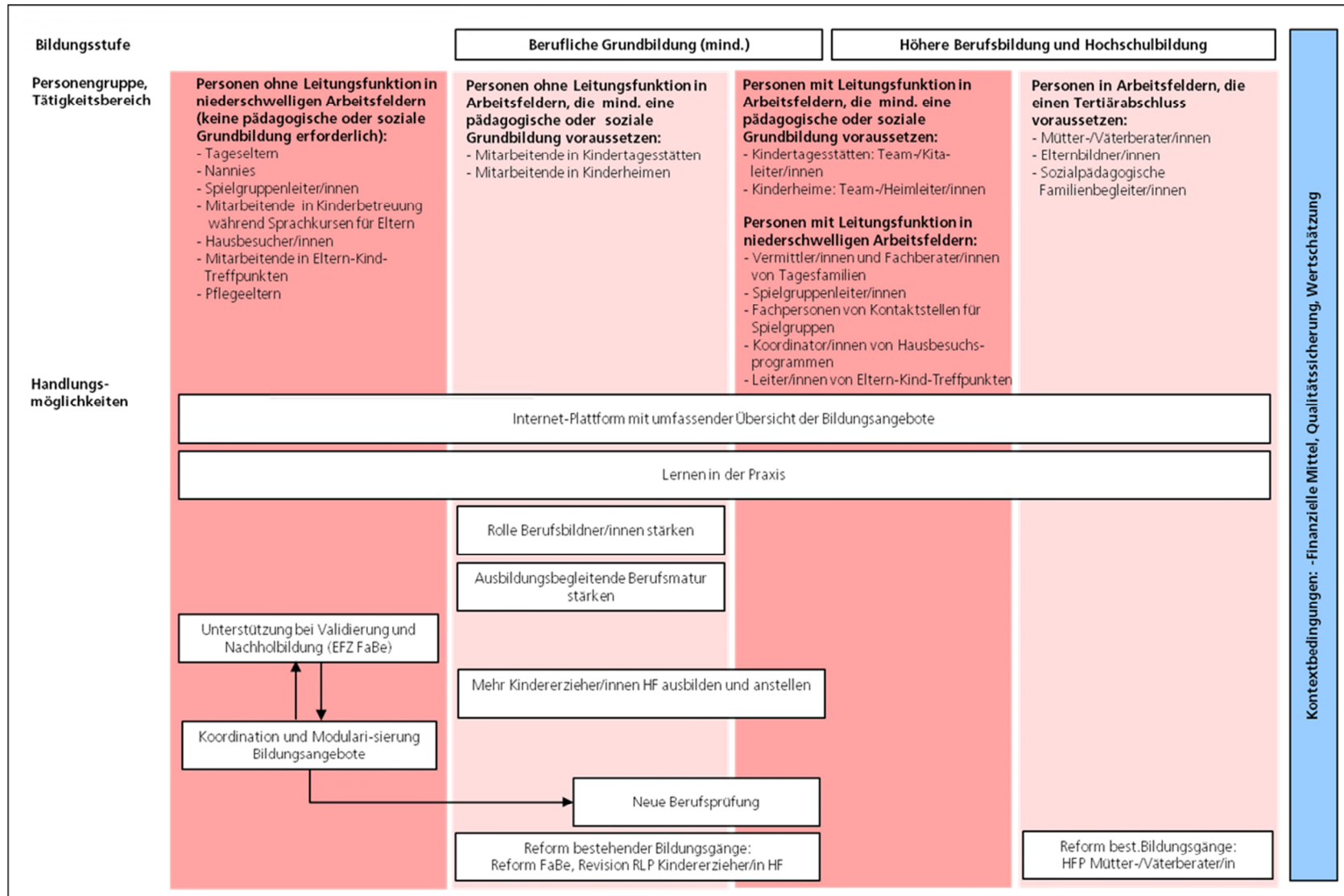
Breite des Engagements

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 Anrechnungs-Empfehlungen 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.

Résumé

Sommaire

1. Introduction
2. Compréhension de l'encouragement précoce
3. Choix des domaines de travail
4. Profils de qualification des domaines de travail
5. Besoin de qualification
6. Approches
 - 6.1. Améliorer la clarté
 - 6.2. Coordination et perméabilité
 - 6.3. Introduire de nouveaux diplômes
 - 6.4. Réformer les offres de formation
 - 6.5. Meilleure utilisation des offres existantes
 - 6.6. L'apprentissage dans la pratique
7. Conclusion

1. Introduction

La présente étude clarifie le **besoin de qualification** des personnes spécialisées et accompagnantes qui travaillent dans l'encouragement précoce³. Concrètement, il s'agit des personnes qui s'occupent d'enfants d'âge préscolaire ou assistent et conseillent leurs parents. Dans la mesure où un besoin de qualification est constaté, il convient de définir les stratégies et les mesures permettant d'y répondre.

Actuellement, on attend énormément des offres proposées dans le domaine de la petite enfance: **L'encouragement précoce** doit contribuer à aider les enfants à bien démarrer leur parcours éducatif et à maîtriser leur avenir, à réduire les inégalités sociales et à assurer l'intégration sociale de personnes d'origines différentes. Dans ce contexte, la notion d'encouragement précoce a été volontairement placée au centre de l'étude: elle montre que dans le domaine de la petite enfance, il ne s'agit pas seulement de prendre en charge les enfants pour décharger les parents. On s'attend bien plus, et toujours davantage, à ce que les personnes spécialisées et accompagnantes soutiennent les enfants dans leur développement précoce et confortent les parents dans leur rôle. Cette compréhension de l'encouragement précoce est totalement en accord avec le concept d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE).

³ La formulation «personnes spécialisées et accompagnantes» tient compte du fait que toutes les personnes qui travaillent dans la petite enfance ne possèdent pas un diplôme de l'enseignement supérieur ou professionnel équivalent (voir également section 4 du résumé).

Onze domaines de travail du secteur de la petite enfance ont été intégrés à l'étude:

- les structures d'accueil de jour pour les enfants
- l'accueil familial de jour
- les nounous
- les haltes-jeux
- les centres de consultation pour père et mère
- la formation des parents
- le travail familial à domicile
- les lieux de rencontre parents-enfant
- la prise en charge des enfants durant les cours de langue et d'intégration
- les familles d'accueil
- les foyers pour enfants

Les personnes spécialisées et accompagnantes de ces onze domaines de travail exercent parfois des activités très différentes (cf. point 3 du résumé). On observe néanmoins des similitudes et des chevauchements significatifs. Dans les onze domaines de travail, les personnes spécialisées et accompagnantes accomplissent des tâches importantes dans le domaine d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Par cette étude, nous nous demandons dans quelle mesure ces personnes sont bien préparées à ces tâches et dans quelle mesure il existe un besoin de qualification. Les stratégies de qualification peuvent englober plusieurs domaines de travail ou être concentrées sur des domaines spécifiques.

D'un **point de vue méthodologique**, cette étude repose sur trois piliers: une analyse littéraire et documentaire, une enquête Delphi conçue sous forme d'enquête en ligne effectuée à deux reprises, et des ateliers d'approfondissement organisés à la suite des deux cycles de l'enquête en ligne. Des experts/-tes des onze domaines de travail provenant de toute la Suisse ont participé à l'enquête Delphi et aux ateliers d'approfondissement. Des experts/-tes travaillant dans la recherche, dans des instituts de formation ou dans la gestion politique et le lobbying ont également été consulté-e-s. Environ 140 personnes ont participé à chaque cycle de l'enquête Delphi, et une quarantaine de personnes à chacune des deux sessions d'ateliers d'approfondissement (avec au total trois ateliers par session, à savoir deux en Suisse alémanique et un en Suisse romande).

2. Compréhension de l'encouragement précoce

Dernièrement, le terme d'encouragement précoce s'est notamment établi dans le discours politique et les concepts stratégiques des cantons et des communes. Ce processus est d'abord resté concentré en Suisse alémanique. Lors de sa reprise un peu plus tard en Suisse romande, les

exigences fédérales pour les programmes cantonaux d'intégration ont joué un rôle important.

Lorsque les premiers concepts d'encouragement précoce ont été rendus publics, les usages terminologiques divergents ont suscité de l'incertitude. Depuis, un **large consensus** s'est toutefois dégagé quant à la compréhension de l'encouragement précoce. La plupart des concepts et des stratégies s'accordent en particulier sur les points suivants:

■ **Petite enfance:** l'encouragement précoce s'adresse à tous les enfants de zéro à quatre ou cinq ans, c'est-à-dire jusqu'à l'entrée à l'école enfantine ou à une forme équivalente de début de scolarité.

■ **Développement global:** l'encouragement précoce concerne le développement du petit enfant au sens large; il favorise à parts égales les capacités motrices, linguistiques, affectives, sociales et cognitives.

■ **Accent mis sur le jeu:** l'encouragement précoce ne doit pas être confondu avec la transmission scolaire de notions de formation. L'accent est plutôt mis sur les jeux d'enfants. Il s'agit d'un moteur de développement permettant aux capacités cognitives, intellectuelles et sociales de s'épanouir.

■ **Rôle primordial de la famille:** pour que les petits enfants prennent du plaisir à apprendre et à découvrir le monde, ils ont besoin d'un attachement stable avec les personnes de référence les plus proches. C'est pourquoi l'encouragement précoce doit impliquer la famille et renforcer les relations parents-enfant.

■ **Interdisciplinarité et connectivité:** d'un point de vue institutionnel, l'approche globale implique que, dans l'encouragement précoce, les institutions et les professionnels/-elles des différents secteurs (p. ex. formation, social, santé) travaillent ensemble et entretiennent des échanges mutuels.

■ **Objectifs de politique sociale:** l'encouragement précoce contribue à ce que tous puissent prendre part à la vie sociale et à ce que les chances face à la santé et à la formation soient réparties de manière équitable.

L'expression «encouragement précoce» n'a pas vraiment réussi à s'établir dans le langage des sciences de l'éducation. En Suisse alémanique, on emploie plus souvent les expressions «frühkindliche Bildung» ou «**Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung**» (FBBE), tandis qu'en Suisse romande on parle de «petite enfance». Le terme allemand «Bildung» n'ayant pas d'équivalent en français, l'expression «Frühe Förderung» ou «encouragement précoce» a néanmoins été choisie comme concept directeur de la présente étude pouvant être utilisé dans toutes les régions linguistiques.

L'encouragement précoce est en partie interprété comme englobant en principe toutes les activités et mesures contribuant au bien-être physique et psychique des enfants en bas âge. Dans ce contexte, il est également question d'une «**politique de la petite enfance**». Une telle compréhension de l'encouragement précoce se retrouve, au moins de manière implicite, dans de nombreux concepts cantonaux ou communaux. Pour des raisons évidentes, ces concepts insistent surtout sur la nécessité de connectivité entre les acteurs du domaine de la petite enfance (p. ex. sages-femmes, pédiatres, centres de consultation pour père et mère, structures d'accueil de jour pour les enfants).

Pour cette étude, une approche globale de cette envergure aurait néanmoins été délicate: l'éventail des activités et des domaines de travail pour lesquels un éventuel besoin de qualification devrait être examiné serait beaucoup trop large. C'est pourquoi la notion d'encouragement précoce est définie dans un sens plus étroit pour l'étude: elle comprend **toutes les activités et mesures qui favorisent et soutiennent par l'accompagnement les processus de développement et de formation des jeunes enfants**. Les mesures créant les conditions de la réussite des processus de formation et de développement, mais qui ne les accompagnent ni directement ni indirectement, ne seront pas traitées. Il s'agit par exemple des traitements médicaux pour les maladies physiques ou organiques, des activités non éducatives durant la grossesse et l'accompagnement à la naissance ou les interventions de la protection de l'enfance (**illustration A**).

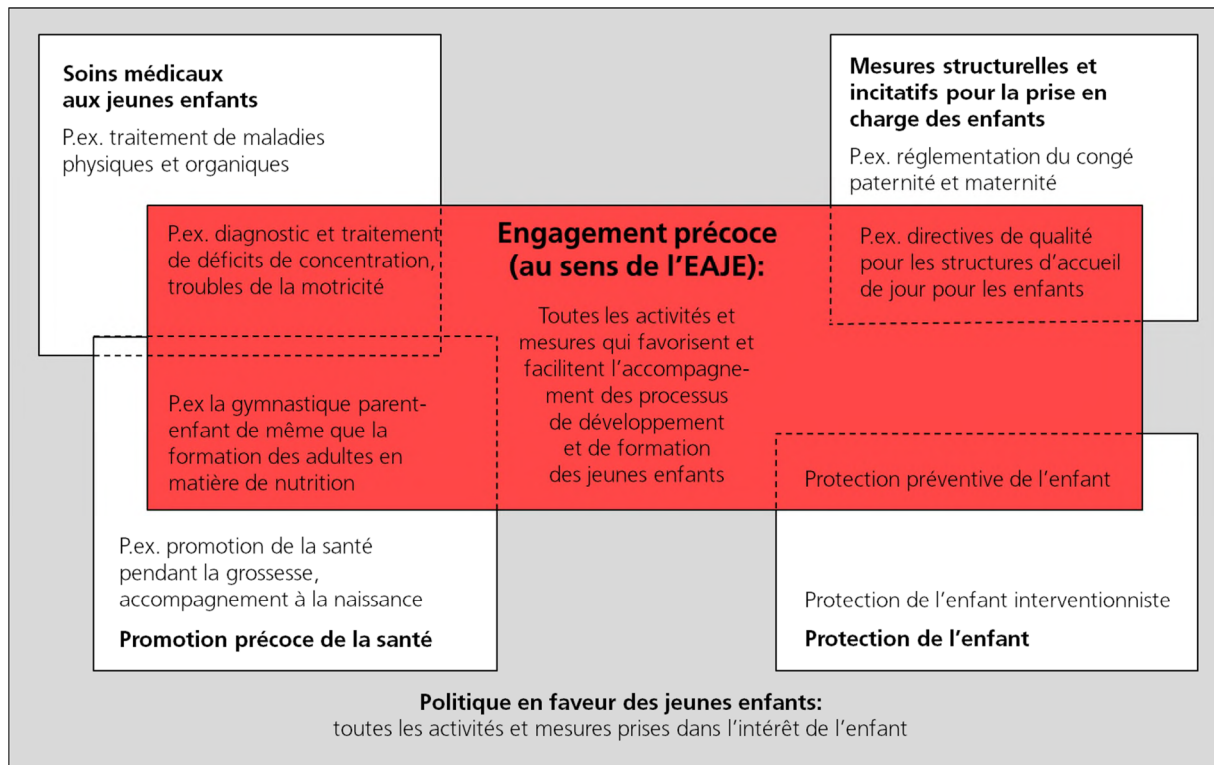
3. Choix des domaines de travail

Même avec cette restriction, les offres d'encouragement précoce sont très diverses. L'**illustration B** fournit une vue d'ensemble et structure les offres selon la manière dont elles interviennent dans le travail de prise en charge et d'éducation des parents. On distingue trois groupes:

■ **Offres d'accueil extra-familial:** l'offre d'accueil extra-familial se caractérise par le fait que des tiers assument des tâches de garde parentale (p. ex. structures d'accueil de jour pour les enfants, accueil familial de jour) pendant plusieurs heures par jour selon un modèle régulier.

■ **Offres de soutien à la famille:** on classe dans les offres de soutien à la famille celles qui étendent les ressources de la famille ou qui l'aident à surmonter un défi particulier. L'éventail de ces offres est large et diffère également en fonction du membre de la famille qui est concerné (p. ex. formation des parents, centres de consultation pour père et mère, travail familial à

Illustration A: Engagement précoce et rapport avec d'autres domaines d'activité de la petite enfance



Représentation: BASS.

domicile, lieux de rencontre parents-enfant, mesures de pédagogie spécialisée).

■ **Offres en dehors du milieu familial:** enfin, les offres en dehors du milieu familial sont celles où l'éducation et la prise en charge des enfants sont assumées pour une longue période par d'autres personnes que les parents biologiques (familles d'accueil, foyers pour enfants).

Les **onze domaines de travail** initialement mentionnés ont été **sélectionnés** parmi tous les domaines de l'offre, la formulation «domaine de travail» reprenant le point de vue des personnes spécialisées et accompagnantes qui fournissent les services correspondants. La sélection a tenu compte du fait que les domaines de travail devaient répondre au moins à l'un des deux critères suivants:

■ **Haut degré d'intensité d'encadrement:** les personnes spécialisées accomplissent avec régularité, et le plus souvent pendant une longue durée, de nombreuses tâches d'éducation et de garde;

■ **Large éventail thématique:** les domaines de travail prennent en charge, au sens large, la relation parents-enfant, ou recouvrent les processus de développement et de formation du petit enfant sur une large diversité thématique.

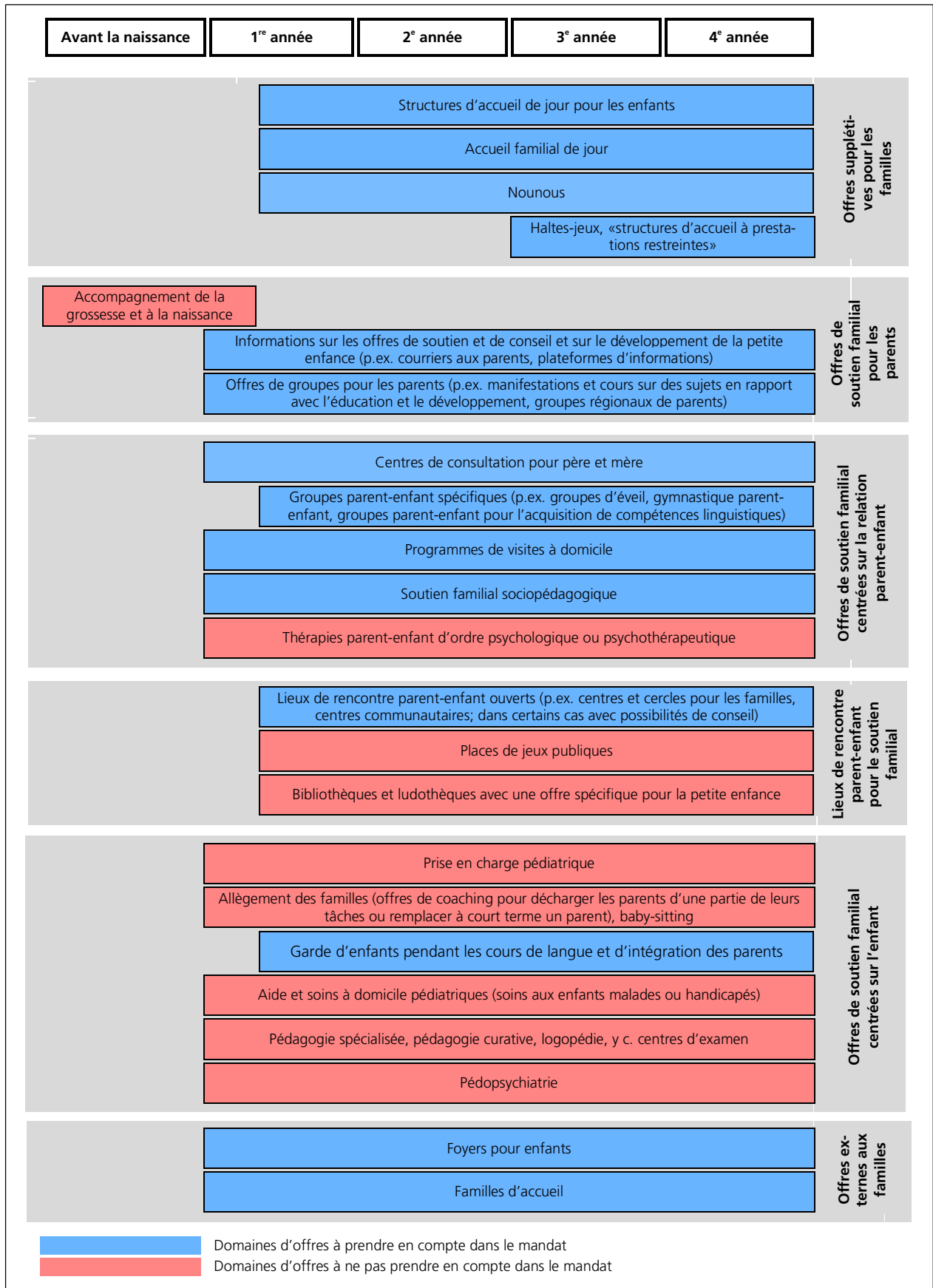
N'ont pas été pris en compte les domaines de travail dans lesquels travaillent essentiellement

des professionnels/-elles de la santé ou des psychologues et qui n'entrent donc pas dans le domaine de compétences de SAVOIRSOCIAL, de même que les offres très spécialisées présupposant une indication et typiquement réservées à des personnes spécialisées ayant des diplômes de niveau haute école déjà existants (p. ex. pédagogie spécialisée, éducation précoce spécialisée, logopédie). Enfin, plusieurs domaines de travail sont exclus, dont l'intensité de prise en charge est plutôt faible (p. ex. babysitting) ou qui concernent une partie relativement étroite de l'encouragement précoce (bibliothèques, ludothèques, terrains de jeux).

4. Profils de qualification des domaines de travail

Les personnes spécialisées et accompagnantes possèdent différentes qualifications selon les domaines de travail. Ces différences sont en partie dues aux exigences spécifiques du domaine de travail. D'autres facteurs jouent aussi un rôle (par exemple, les traditions de formation, l'ancrage dans le travail bénévole). Si l'on considère les personnes sans fonctions de direction, on peut distinguer trois types de domaines de travail avec certains débordements:

Illustration B: Offres prises en compte dans l'étude



Représentation: BASS. L'aperçu de l'offre est fondé sur la Jacobs Foundation (2013).

Diplômes du degré secondaire II et du degré tertiaire (formation professionnelle supérieure, hautes écoles)

Ce profil de qualification est celui des *structures d'accueil de jour pour les enfants* et des *foyers pour enfants*. Dans les deux cas, les structures de qualification sont en principe clairement indiquées et ancrées dans le système de formation professionnelle: il existe des diplômes de formation professionnelle initiale et de degré tertiaire qui préparent essentiellement à ces domaines de travail et sont fortement représentés parmi le personnel. Dans les *structures d'accueil de jour pour les enfants*, il s'agit, en matière de formation professionnelle initiale, du certificat fédéral de capacité assistant/-e socio-éducatif/-ive (CFC ASE) et, au niveau tertiaire, du diplôme éducateur/-trice de l'enfance des écoles supérieures (ES). Dans les *foyers pour enfants*, viennent s'ajouter, au niveau tertiaire, les diplômes en éducation sociale des écoles supérieures et des hautes écoles supérieures.

Dans les *structures d'accueil de jour pour les enfants*, les qualifications varient selon les régions linguistiques: en Suisse romande, où le diplôme de niveau secondaire II (CFC ASE) correspondant n'existe que depuis un peu plus de dix ans, le diplôme ES éducateur/-trice de l'enfance constitue jusqu'à présent la norme. En Suisse alémanique les employés/-ées titulaires ou visant l'acquisition d'un CFC ASE sont en revanche majoritaires. Cette dernière précision est importante: de nombreux employés/-ées des centres d'accueil de jour pour les enfants sont en cours de formation ou effectuent un stage. En Suisse alémanique, c'est le cas de près de 50 % de tous les employés/-ées des centres d'accueil de jour pour les enfants. Il arrive en outre que des employés/-ées non qualifié-e-s au sens strict du terme travaillent dans les structures d'accueil de jour pour les enfants. Il s'agit de personnes sans formation sociale ou pédagogique de base et qui ne sont ni en stage, ni en formation. Leur pourcentage est toutefois sensiblement plus faible.

Domaines de travail d'orientation tertiaires

Les personnes qui travaillent dans les *centres de consultation pour père et mère*, la *formation des parents* et le *travail familial à domicile* sont en règle générale titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire, que ce soit d'un diplôme universitaire (tertiaire A) ou d'un diplôme de formation professionnelle supérieure (tertiaire B). Ce niveau de qualification plus élevé s'explique par le fait que ces spécialistes assument des missions complexes de conseil ou de formation et sont en partie confrontés de manière spécifique à des

situations familiales particulièrement lourdes. Dans leur travail, ils doivent parfois agir seuls.

En règle générale, un diplôme standard de niveau tertiaire ne qualifie pas à lui seul pour ces activités; des formations continues supplémentaires sont nécessaires ou tout au moins recommandées. Elles sont normalisées et uniformisées de manière très variable. Dans le domaine de la *formation des parents* et du *travail familial à domicile*, il existe une multitude de formations continues qui sont souvent certifiées par des écoles et des institutions de formation et dont certains diplômes sont délivrés sous forme de titres ou de licences protégés par une marque de commerce.

Dans les *centres de consultation pour père et mère* de Suisse alémanique, le postgrade de «conseillère parentale» est largement répandu comme diplôme spécifique pouvant être obtenu après une formation en soins infirmiers. Il n'est cependant pas rare que des personnes ayant seulement suivi une formation en soins infirmiers travaillent dans des centres de consultation pour père et mère. En Suisse romande, les compétences nécessaires sont acquises par le biais de différentes formations continues, mais des offres correspondantes font défaut en Suisse italienne. L'introduction d'un examen professionnel supérieur pour les conseillers/-ères parentaux/-ales, c'est-à-dire d'un diplôme uniforme à l'échelle de la Suisse, est actuellement en cours d'examen. Une ouverture aux personnes spécialisées du domaine social fait également l'objet de discussions; pour le diplôme postgrade en Suisse alémanique, cette ouverture existe déjà.

Domaines de travail facilement accessibles

Les autres domaines de travail sont facilement accessibles, en ce sens qu'ils ne nécessitent pas de diplôme professionnel social, pédagogique ou sanitaire. L'expérience concrète de prise en charge et d'éducation des enfants est bien plus importante; dans certains cas, un intérêt marqué pour ce domaine est également suffisant. Dans la plupart de ces domaines de travail, il existe toutefois des cours et des formations qui préparent de manière spécifique aux activités du domaine concerné.

Les filières de formation dans le domaine des *haltes-jeux*, surtout répandues en Suisse alémanique, sont à cet égard les plus étendues et les plus différenciées. Elles s'établissent souvent sur une formation de base d'environ 100 leçons qui, avec des modules complémentaires, peuvent conduire au diplôme (200 leçons env.). En comparaison, la formation de base des *familles d'accueil*, proposée en Suisse alémanique par kibesuisse, comprend 24 à 30 heures. En Suisse romande, différentes organisations se chargent

des formations à l'intention des parents d'accueil. Leur volume varie sensiblement et atteint parfois jusqu'à 100 leçons. Selon les évaluations des experts/-tes, ces formations sectorielles dominent dans les deux domaines de travail. Cependant, certains/-nes collaborateurs/-trices ne présentent également aucune qualification particulière.

Les formations proposées aux *nounous* (surtout le cursus de la Croix Rouge Suisse) se font également sur quelques jours. Elles ne se sont pas encore établies à un degré comparable en tant que normes, ce qui est également lié au degré d'organisation nettement inférieur de ce domaine de travail. Comme les *nounous*, les *visiteurs/-teuses à domicile* qui interviennent dans le cadre de programmes de visites à domicile (p. ex. programme de jeu et d'apprentissage schritt:weise) travaillent essentiellement dans le foyer des familles concernées. Dans le domaine essentiellement tertiaire du travail familial à domicile, les programmes de visites à domicile, qui s'inscrivent souvent dans un contexte migratoire, ont un statut particulier. Lors du recrutement des visiteurs/-euses à domicile, les principes poursuivis varient selon les programmes: il s'agit parfois de personnes ayant suivi une formation professionnelle de base (p. ex. sages-femmes, conseillers/-ères parentaux/-ales), parfois de personnes dont on attend en premier lieu qu'elles soient particulièrement bien familiarisées avec la langue et l'environnement culturel des familles auxquelles elles rendent visite et qui bénéficient ensuite, dans le cadre du programme, d'une formation reliée à la pratique.

Les *parents d'accueil* sont généralement préparés à leurs tâches dans le cadre de cours qui durent environ trois jours et sont obligatoires dans de nombreux cantons. Au vu des défis de taille auxquels sont confrontés les parents d'accueil, ce nombre de jours peut sembler très limité. Toutefois, les experts/-tes soulignent que ces défis sont trop variés et trop peu prévisibles pour que les parents d'accueil puissent s'y préparer pleinement par un apprentissage préalable. C'est pourquoi l'importance de l'accompagnement et du soutien professionnel des familles d'accueil est unanimement soulignée.

Il existe peu de possibilités de formation pour les *lieux de rencontre parents-enfant*, qui reposent souvent sur du bénévolat. Pour la *prise en charge des enfants durant les cours de langue et d'intégration*, des efforts sont entrepris pour formuler des standards de qualité, qui doivent notamment fixer des repères pour le niveau de qualification du personnel d'encadrement. L'éventail mentionné dans l'enquête Delphi est pour le moment encore très vaste; parmi les collaborateurs/-trices sans fonction de direction,

et outre les personnes ayant des qualifications (de base) telles que la formation de base directeur/-trice de haltes-jeux, il comprend également des personnes d'encadrement sans qualification spécifique, souvent issues de la migration.

Profils de qualification des personnes avec fonctions de direction

L'importance et la diversité des fonctions de direction peuvent considérablement varier d'un domaine de travail à l'autre. Alors que les directeurs/-trices de foyers pour enfants dirigent parfois de très grosses institutions avec beaucoup de personnel, les fonctions de direction des haltes-jeux se concentrent généralement sur la gestion d'un/une à deux collaborateurs/-trices. Même dans un domaine de travail, l'éventail est large et les institutions sont de tailles et de spécifications très différentes (p. ex. dans le domaine des structures d'accueil de jour pour les enfants, où la taille des établissements de prise en charge varie très fortement).

Les fonctions et les tâches de direction dépendent par ailleurs du cadre de travail type (indépendance ou intégration dans une institution plus grande) et des qualifications dont disposent habituellement les collaborateurs. Il est caractéristique dans *l'accueil familial de jour* et les *programmes de visites à domicile* que les personnes ayant des fonctions de direction assument en grande partie des tâches de placement et de coordination. En outre, elles sont fréquemment responsables du support spécialisé des parents d'accueil et des visiteurs/-teuses à domicile, à moins que des conseillers/-ères spécialisé-e-s n'aient été engagé-e-s à cet effet.

Dans le système de la formation professionnelle supérieure, il existe, pour la formation des cadres des institutions sociales et médico-sociales, **deux diplômes reconnus au niveau fédéral**: le brevet de responsable d'équipe et l'examen professionnel supérieur de responsable d'institutions. Dans la petite enfance, ces diplômes sont surtout répandus chez des personnes qui exercent des fonctions de direction dans des *foyers pour enfants* et des *structures d'accueil de jour pour les enfants*. D'une manière générale, selon les experts/-tes, ce sont encore des diplômes et certificats délivrés sous la forme de **qualifications spécifiques à la branche** et organisés pour les fonctions de direction dans ce domaine de travail qui dominent aujourd'hui dans les structures d'accueil de jour pour les enfants (directeur/-trice). Cette constellation est cependant en pleine mutation car de plus en plus de formations existantes s'adaptent à la logique des diplômes reconnus au niveau fédéral. Dans ce cadre, des efforts sont clairement entrepris pour qualifier malgré tout les

futur-e-s diplômés/-ées à la direction d'offres pédagogiques dans les structures d'accueil de jour pour les enfants et la petite enfance. Enfin, plusieurs experts/-tes soulignent que dans de nombreuses structures d'accueil de jour pour les enfants, des personnes avec des formations sociales ou pédagogiques de base mais sans qualifications spécifiques de direction assurent des fonctions de direction (ASE enfant, éducateur/-trice de l'enfance ES, quelques directeurs/-trices de haltes-jeux aussi). Toutes les personnes avec des fonctions de direction ne disposent donc pas d'une formation de niveau tertiaire.

Pour les *coordinateurs/-trices de l'accueil familial de jour* également, il existe des **formations spécifiques aux domaines de travail**. Elles sont proposées dans les hautes écoles spécialisées en Suisse romande, et par l'association kibesuisse sous forme de formation comportant près de 100 leçons en Suisse alémanique. Selon les expériences des experts/-tes, les coordinateurs/-trices sont également titulaires d'autres diplômes de l'enseignement supérieur et professionnel, qui n'ont parfois qu'un rapport éloigné avec le domaine de travail (p. ex. formation commerciale). Une formation de niveau tertiaire n'est donc pas obligatoire non plus. Cela est également valable pour les *haltes-jeux*, dans lesquelles les exigences en matière de direction sont toutefois limitées. Les qualifications relatives à la direction de haltes-jeux sont quasiment exclusivement citées comme diplômes pertinents, le diplôme étant mentionné comme la qualification la plus élevée aussi souvent que le certificat précédent.

Dans la *formation des parents, le travail familial à domicile* et les *centres de consultation pour père et mère*, les formations du **domaine tertiaire** sont déjà largement répandues pour les personnes spécialisées sans fonction de direction. Si elles sont appelées à assumer des missions de direction, des **diplômes de formation continue spécifiques** viennent parfois s'ajouter dans la *formation des parents* et le *travail familial à domicile*. Des modèles dominants ne sont pas mis en évidence par les réponses; de plus, les parcours de formation individuels sont trop variés.

5. Besoin de qualification

Le besoin de qualification a été déterminé à l'aide d'un **catalogue complet de compétences «Encouragement précoce»**. Le catalogue préalablement rédigé sur la base d'une vaste analyse littéraire et documentaire au profit de l'étude dressait la liste la plus exhaustive possible de toutes les compétences nécessaires dans les différents domaines de travail de l'encouragement précoce. Le passage du catalogue de

compétences à la détermination du besoin de qualification s'est fait en deux étapes:

■ **Adaptation du catalogue au domaine de travail en question:** dans un premier temps, les experts/-tes devaient adapter l'ensemble du catalogue de compétences à leur domaine de travail. Ils/elles devaient indiquer quelles compétences du catalogue complet étaient superflues dans leur domaine de travail et quelles étaient celles qui y faisaient éventuellement défaut.

■ **Évaluation des qualifications et des fonctions spécifiques du besoin de qualification:** sur la base de ce catalogue adapté, les experts/-tes ont ensuite évalué les points pour lesquels il existait de sérieuses lacunes entre le catalogue cible et les compétences réelles des personnes spécialisées et accompagnantes dans leur domaine de travail. Ces évaluations ont été faites séparément pour différentes fonctions du personnel et qualifications.

Comme on pouvait s'y attendre, les résultats montrent une **corrélation entre le niveau de qualification et le besoin de qualification**: plus le niveau de qualification est élevé, plus les lacunes de compétences sont en général considérées par les experts/-tes comme moindres. Cela vaut aussi bien pour les comparaisons au sein d'un domaine de travail donné (p. ex. ASE enfant vs éducatrice de l'enfance ES en structures d'accueil de jour pour les enfants) que pour les comparaisons entre différents domaines de travail. En particulier dans les domaines de travail de degré tertiaire (*formation aux parents, travail familial à domicile*), les lacunes de compétences sont jugées plutôt faibles. Cela est moins prononcé pour la comparaison des domaines de travail d'accès facile d'une part et des *structures d'accueil de jour des enfants* et des *foyers pour enfants* d'autre part, ce qui est probablement dû au fait que les experts/-tes ont tacitement supposé des attentes ou exigences moindres en matière d'encouragement précoce dans les domaines de travail d'accès facile.

Les résultats pour chaque domaine de travail sont représentés en détail dans le deuxième rapport intermédiaire. L'illustration suivante se concentre sur les lacunes de compétences particulièrement répandues et graves.

Lacunes de compétences des personnes sans fonctions de direction

Malgré le lien entre le niveau et le besoin de qualification, il existe plusieurs lacunes de compétences importantes qui se retrouvent dans de nombreux domaines de travail et que l'on retrouve parmi les personnes spécialisées et accompagnantes ayant différentes qualifications, en particulier aussi chez les diplômés caractéris-

tiques du domaine de travail. On les retrouve dans les domaines suivants:

■ **Orientation pédagogique:** **Orientation pédagogique:** des lacunes de compétences sont souvent soulignées dans l'orientation pédagogique et dans l'accompagnement des processus d'apprentissage et de développement de l'enfant. Cela concerne l'observation et la documentation du comportement des enfants ainsi que la capacité à les classer de manière analytique et à en tirer des conclusions pour sa propre pratique pédagogique (ou d'avoir recours à des spécialistes externes). De telles lacunes ne sont pas seulement constatées chez les personnes spécialisées qui assument directement des missions dans la prise en charge des enfants (en particulier *structures d'accueil de jour pour les enfants* et *haltes-jeux*). Dans la formation des parents également, on constate que les bases en psychologie du développement font parfois défaut lorsqu'elles ne sont pas transmises par une formation antérieure (p. ex. diplôme d'éducateur/-trice social-e ou de psychologue).

■ **Intégration et rapport à la diversité:** dans ce contexte, plusieurs experts/-tes se réfèrent assez globalement aux lacunes de compétences; les retours d'information sont différenciés pour le domaine des *structures d'accueil de jour pour les enfants*. Ils ne concernent pas seulement les connaissances spécifiques des méthodes de la pédagogie interculturelle, mais également les sensibilités essentielles aux questions de préjudice social et un rapport positif à la diversité. Dans la *formation des parents*, des lacunes de compétences ayant trait à des groupes de parents hétérogènes sont parfois identifiées.

■ **Collaboration avec les parents:** des lacunes de compétences sont rarement constatées dans l'accès et le rapport fondamental aux parents – l'estime qui leur est témoignée et les efforts pour comprendre la situation familiale. Les lacunes sont plutôt repérées dans la collaboration concrète avec les parents. Dans la *garde extra-familiale des enfants* et les *foyers pour enfants*, cela concerne surtout le renforcement des compétences d'éducation des parents et leur soutien dans les situations de crise. Dans la *formation des parents*, il est également souvent constaté que les compétences pour une conception orientée sur des ressources ne sont pas particulièrement développées.

■ **Compétences personnelles et professionnelles:** les lacunes de compétences identifiées ici concernent la capacité à réfléchir sur ses propres actions dans le contexte de sa propre socialisation et son rôle personnel dans les processus de développement et d'éducation de l'enfant. Ces lacunes ne sont pas mentionnées seulement pour les *nounous* ou les *parents d'accueil*, qui en

règle générale possèdent peu de formation spécifique, mais plutôt également, par exemple, chez le personnel d'encadrement dans les *structures d'accueil de jour pour les enfants* ainsi que dans les *centres de consultation pour père et mère*. Les *parents d'accueil* sont confrontés d'une manière particulière à leurs attentes et à la représentation de leur rôle. Enfin, un besoin de compétences en autogestion et gestion du stress est enregistré dans plusieurs domaines de travail, ainsi qu'un renforcement de l'identification et de l'attitude fondamentale.

Les jugements sur l'**encouragement du développement langagier** diffèrent et vont même parfois jusqu'à se contredire. Dans l'étude, ce sujet revêt une importance particulière, dans la mesure où les discussions sur l'introduction éventuelle d'un examen professionnel pour l'encouragement précoce des langues ont été le déclencheur du projet. Le développement précoce des langues a été intégré au catalogue général de compétences sous forme de sous-partie lors de l'évaluation du besoin de qualification. Plusieurs experts/-tes en font la critique: le catalogue n'étant pas tout à fait adapté, il ne rend pas justice à l'aspect multidimensionnel du développement de l'enfant.

Malgré la critique du catalogue de compétences et l'exigence d'une considération plus globale, un **besoin de qualification** a été assez clairement enregistré: lors de la comparaison entre la situation souhaitée et la situation actuelle, des lacunes de compétences ont été plusieurs fois évoquées en matière de l'encouragement de la langue et gestion du plurilinguisme. C'était particulièrement souvent le cas dans le domaine de la garde extra-familiale des enfants (*structures d'accueil de jour pour les enfants*, *accueil familial de jour*, *haltes-jeux*). Les lacunes concernent principalement les points suivants:

■ **Expression verbale concrète:** l'expression verbale des personnes spécialisées et accompagnantes n'est pas adaptée aux enfants; elles entretiennent une communication peu stimulante, peu différenciée et peu adaptée à l'âge des enfants. De plus, leurs propres compétences linguistiques varient.

■ **Manque de connaissances:** les personnes spécialisées et accompagnantes sont trop peu familières avec l'idée de base de l'encouragement de la langue intégrée au quotidien – contrairement à l'encouragement explicite; elles ne connaissent pas non plus les approches et les concepts concrets (p. ex. «sustained shared thinking»). Les concepts existants visent principalement l'acquisition d'un langage familial et encore trop rarement le plurilinguisme. Enfin, des lacunes dans la connaissance du développement linguistique, sa relation avec d'autres

domaines de développement et la reconnaissance des troubles du développement du langage sont enregistrées.

■ **Difficultés de mise en œuvre:** les personnes spécialisées et accompagnantes parviennent trop rarement à mettre en œuvre des éléments de promotion du langage dans le quotidien pédagogique. Cela peut avoir plusieurs raisons: manque de pratique et de connaissances dans l'application de méthodes ou «outils» appropriés, défis particuliers lors du travail pédagogique avec des groupes d'enfants (p. ex. perception et encouragement uniforme de tous les enfants) ou encore conditions cadres telles que la proportion d'enfants de langue étrangère ou – surtout chez les *nounous* – directives des parents (p. ex. communication en anglais, même s'il s'agit d'une langue étrangère pour toutes les parties concernées).

D'une manière générale, on remarque que les experts/-tes travaillant dans la recherche, dans des institutions de formation ou dans des organes de gestion politique et le lobbying sont plus critiques à l'égard des compétences des personnes spécialisées et accompagnantes que les spécialistes de domaines de travail davantage orientés vers la pratique, en particulier dans l'encouragement précoce des langues. Cela peut être dû au fait que ces experts/-tes ont un regard plus extérieur et posent des exigences qui ne sont pas principalement orientées vers un bon déroulement du travail et un bon fonctionnement. De même, les experts/-tes de Suisse romande perçoivent des lacunes de compétences moins importantes que ceux/celles de Suisse alémanique (et en général aussi du Tessin) dans certains domaines. Ces différentes évaluations peuvent également masquer un «effet de qualification», car en matière de garde extra-familiale des enfants, les éducateurs/-trices de l'enfance du secteur tertiaire sont beaucoup plus nombreux/-euses en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

Lacunes de compétences des personnes avec fonctions de direction

Le besoin de qualification des personnes ayant des fonctions de direction a été traité dans les deux volets de l'enquête Delphi dans un module de questions séparé. Les résultats centraux se résument en trois points:

■ **Offre:** dans la majorité des domaines de travail, il y a suffisamment de formations continues pour les personnes qui exercent ou qui visent une fonction de direction. Des lacunes sont constatées à plusieurs reprises dans les domaines de travail d'accès facile (p. ex. *haltes-jeux, accueil familial de jour, lieux de rencontre parents-enfant*). Selon les experts/-tes, cela a également

un rapport avec le fait que les activités dans ces domaines sont typiquement conçues comme des salaires d'appoint, une «deuxième profession» ou du travail bénévole et n'exigent pas de formation de base pédagogique ou sociale. Cela entraîne un manque de formations continues menant à des fonctions de direction sur la base de ces formations hétérogènes et souvent non spécifiques.

■ **Compétences dispensées:** si des personnes ayant des fonctions de direction ont effectivement suivi des formations continues les qualifiant pour ces fonctions, elles disposent en règle générale des compétences requises pour remplir leur mission de façon adéquate. Des lacunes sont également signalées à plusieurs reprises, mais elles sont perçues dans des domaines très différents. Le plus souvent, on constate que les personnes ayant des fonctions de direction, en dépit de leurs formations continues, ne possèdent que de faibles compétences spécialisées, en particulier pédagogiques (p. ex. orientation pédagogique, travail conceptuel, collaboration avec les parents). Il leur est souvent difficile de sensibiliser leurs collaborateurs à la question de l'encouragement précoce et de les instruire en restant proches de la pratique. Les lacunes relatives aux compétences de direction et à la gestion du personnel sont un peu moins fréquentes. Les formations continues destinées aux cadres sont parfois désignées comme trop académiques, ou alors la transmission d'un style de direction plus coopératif est souhaitée.

■ **Utilisation de l'offre:** cependant, toutes les personnes ayant des fonctions de direction sont loin d'avoir suivi les formations continues pour cadres supérieurs requises ou recommandées. Sur ce point, il existe un large consensus parmi les experts/-tes; un besoin de qualification est identifié dans de nombreux domaines de travail. Souvent, on avance des raisons financières, en invoquant que les cursus de formation correspondants sont coûteux et que tout ou partie des frais doivent souvent être supportés par la personne intéressée.

6. Approches

Qu'est-il possible d'entreprendre pour combler les lacunes de compétences décrites du personnel spécialisé et accompagnant? Au cours de l'étude, les experts/-tes ont eu à plusieurs reprises l'occasion de soumettre des suggestions correspondantes. On leur a également demandé de commenter les suggestions des autres participants/-tes et d'évaluer leurs chances et leurs risques.

Dans un souci de structure et de clarté, les propositions ont été condensées en **six approches** dans le rapport final. Elles diffèrent dans la ma-

nière dont elles se rapportent à la gamme existante d'opportunités de formation formelle pour le personnel spécialisé et accompagnant, à savoir dans quelle mesure elles la modifient, l'exploitent différemment ou ne l'affectent pas. Cette relation est importante pour plusieurs raisons: il en dépend notamment quels acteurs sont nécessaires à la mise en œuvre réussie d'une approche. De plus, différents instruments doivent être utilisés et des mesures réglementaires ou même législatives doivent être prises selon la situation. Enfin, les approches diffèrent par leur degré d'influence directe sur les compétences individuelles et collectives du personnel spécialisé et accompagnant.

Les six approches sont présentées plus en détail ci-après. Elles sont à la fois caractérisées sur le fond et concrétisées sous forme de projets ou de mesures spécifiques. Le **tableau A** fournit un aperçu général. La représentation des mesures n'a pas la prétention d'être exhaustive d'un point de vue systématique. L'objectif est plutôt de représenter les discussions de manière adéquate et d'identifier les options centrales et les décisions d'orientation. L'ordre de présentation des approches et des mesures n'est basé sur aucun critère de valeur ou priorité.

Tableau A: approches et mesures

Approche / mesure
1. Améliorer la clarté
1.a Plateforme Internet
2. Améliorer la coordination et la perméabilité
2.a Modularisation des offres de formation faciles d'accès
2.b Prise en compte des acquis
3. Introduire de nouveaux diplômes
3.a Nouvel examen professionnel
4. Réformer les offres de formation existantes
5. Meilleure utilisation des offres existantes
5.a Former et embaucher plus d'éducateurs/-trices de l'enfance ES
5.b Renforcer la maturité professionnelle en cours de formation
6. L'apprentissage dans la pratique
6.a Plus d'opportunités d'apprentissage basées sur la pratique
6.b Renforcer le rôle des formateurs/-trices professionnel-le-s

6.1. Première approche – améliorer la clarté

De nombreux/euses experts/-tes sont plaint-e-s du manque de clarté des offres de formation pour le personnel spécialisé et accompagnant dans la petite enfance. Outre l'hétérogénéité des

domaines de travail, ceci est en premier lieu attribué à la **diversité des prestataires**. Alors que les grands prestataires, en particulier, disposent d'une gamme de programmes qui sont assez cohérents en soi, les catégories générales permettant de comparer les offres individuelles font défaut. De même, il semble très difficile d'évaluer la qualité des formations continues et des prestataires.

Mesure (1.a): plateforme Internet

Une plate-forme Internet répertoriant les offres de formation de la manière la plus complète possible est proposée comme solution. Cette proposition n'interfère pas avec l'offre concrète de formation, mais cherche à créer plus de clarté par le biais d'orientations. Cela n'influencerait pas directement les compétences du personnel spécialisé et accompagnant, mais des effets indirects sont attendus: on espère que les personnes spécialisées et accompagnantes trouveront plus souvent des offres qui répondent à leurs besoins réels (au lieu de déclarer forfait face au manque de clarté et d'opter pour la première offre venue – ou pas d'offre du tout).

Bien que cette proposition semble très facile à mettre en œuvre à première vue, à y regarder de plus près elle est associée à des risques non négligeables. Si la plate-forme est exploitée avec peu d'efforts, elle risque de ne reproduire que la confusion déjà existante. Afin de pouvoir mieux l'utiliser, il faudrait élaborer des normes de description des offres de formation et les appliquer de manière cohérente. Cela augmenterait considérablement les efforts nécessaires. De même, la classification des offres finirait probablement par conduire à une «certification light» qui pourrait être source de conflits. Par conséquent, la manière de garantir l'exhaustivité de la plate-forme si certains prestataires ne veulent pas fournir les informations nécessaires ou ne sont pas d'accord avec la classification de leurs offres est mise en question.

6.2. Deuxième approche – améliorer la coordination et la perméabilité

La deuxième approche vise à mieux coordonner et harmoniser entre elles les offres de formation. Pour cela, les personnes spécialisées et accompagnantes doivent disposer de plus de possibilités de développement professionnel et éducatif ciblé. Formulé négativement, l'objectif est d'empêcher que ces personnes ne se retrouvent dans des impasses professionnelles ou n'assistent à des séries de cours individuels sans but et n'aboutissant à aucun diplôme ou débouché reconnu et pertinent pour leur carrière.

Les mesures de lutte contre les «problématiques de l'impasse» ont des effets positifs sur la quali-

té de l'encouragement précoce si elles contribuent à ce que les personnes dont le potentiel n'a pas été pleinement exploité...

- développent des ambitions accrues d'élargissement et d'approfondissement de leurs connaissances professionnelles,
- jouent le rôle de multiplicateurs/-trices au sein des entreprises et
- restent plus longtemps dans le travail direct avec les enfants grâce aux perspectives de développement.

D'une manière générale, plus les qualifications requises sont faciles d'accès dans un domaine de travail, plus la «problématique de l'impasse» est prononcée. C'est pourquoi nous évoquerons principalement ci-après des propositions à mettre en œuvre dans les domaines d'action faciles d'accès et qui ouvrent la voie à l'acquisition d'un diplôme professionnel reconnu. Les perspectives de carrière et de développement des spécialistes qualifiés seront évoquées dans des propositions d'actions ultérieures et structurées différemment.⁴

Mesure (2.a): modularisation d'offres de formation d'accès facile

Une mesure dont on a beaucoup parlé consiste à coordonner davantage les offres de formation dans le domaine d'accès facile et de les organiser dans un **système modulaire**. Actuellement, ces offres de base sont très fortement adaptées aux domaines de travail respectifs et peu reliées entre elles. Seraient désormais définis des modules adaptés en partie à tous les domaines de travail, en partie à plusieurs domaines de travail et en partie à un seul domaine de travail. Pour les diplômes pertinents dans les domaines de travail respectifs (p. ex. parents d'accueil, responsables de haltes-jeux, nounous), différentes combinaisons de modules devraient être effectuées.

La modularisation peut être mise en œuvre de manière plus ou moins stricte. Le modèle le plus approprié serait probablement un **modèle légèrement centralisé** formulant des exigences contraignantes pour les modules et les diplômes individuels, mais renonçant à une réglementation détaillée sur le contenu. De cette manière, les associations de branche et les organismes de formation conserveraient une certaine marge de manœuvre. Il serait également envisageable de transférer des offres de formation existantes dans le nouveau système, en procédant à de légères modifications le cas échéant. La coordi-

nation des offres de la formation des adultes dans le cadre de la FSFC (Fédération suisse pour la formation continue) a plusieurs fois été citée comme un processus comparable à caractère exemplaire.

La mesure permettrait d'améliorer considérablement la perméabilité entre les domaines de travail d'accès facile. En outre, on s'attend à ce que l'uniformisation augmente la probabilité que les modules de formation effectués dans le domaine d'accès facile soient validés pour l'acquisition d'un CFC ASE. Enfin, la coordination et la modularisation des offres de formation est considérée comme une opportunité de promouvoir la mise en réseau des domaines de travail d'accès facile et de renforcer et d'améliorer ce domaine dans son ensemble.

Face à cela, il règne une certaine incertitude quant à la réussite de la coopération entre les organisations de branche et les prestataires de formation et de la création d'un organisme supérieur (service spécialisé, organisation faîtière) qui réalisera le projet et en sera responsable. Par ailleurs, les experts/-tes s'accordent largement à affirmer que la perméabilité entre les seuls domaines de travail faciles d'accès n'est pas suffisante pour justifier l'effort requis pour la coordination et la modularisation de l'ensemble des offres de formation. L'intérêt pour de tels changements serait très probablement trop faible. En fin de compte, il est décisif qu'un tel projet construise également des ponts plus solides avec le CFC ASE, et donc avec le domaine de travail des structures d'accueil de jour pour les enfants. Bien que de nombreux/-euses experts/-tes souhaitent néanmoins s'attaquer à la modularisation et à la coordination des offres de formation faciles d'accès, il s'avère qu'elle n'est pas impérativement nécessaire pour une meilleure perméabilité vers la formation professionnelle de base (CFC ASE).

Mesure (2.b): prise en compte des acquis

La perméabilité du système de formation peut également être accrue sans modifier les formations à proprement parler. Des éléments tout aussi décisifs sont la manière dont les accès aux différentes offres de formation sont définis, dans quelle mesure les acquis et les expériences pratiques sont pris en compte, et s'il existe des offres de formation en cours d'emploi ou à temps partiel.

Pour les personnes accompagnantes du domaine d'accès facile, l'accent est mis sur la prise en compte des acquis et de l'expérience pour un CFC ASE, et donc en particulier sur le passage des domaines de travail d'accès facile au domaine des structures d'accueil de jour pour les enfants. Outre les «opportunités de perméabili-

⁴ Introduction d'un nouvel examen professionnel (mesure 3.a), renforcement de la maturité professionnelle en accompagnement à la formation (mesure 5.b).

té» déjà mentionnées, cela aurait selon toute vraisemblance un impact sur l'intergénérationnalité du personnel dans les structures d'accueil de jour pour les enfants. En plus de nombreux jeunes adultes, il y aurait un groupe non négligeable de personnes d'âge moyen ayant une expérience différente. Cela est également considéré comme une opportunité de réduire les fluctuations parfois très élevées de personnel et de lutter contre la pénurie de personnel qualifié dans les structures d'accueil de jour pour les enfants.

D'une manière générale, il existe trois possibilités d'ouvrir aux personnes accompagnantes adultes la voie vers un CFC ASE:

■ **Validation des acquis:** la validation des acquis permet aux personnes adultes disposant d'au moins cinq ans d'expérience (dont quatre dans le champ professionnel de l'encadrement) et avec un taux d'activité minimum de 50 % d'obtenir un CFC ASE sans avoir à suivre une formation professionnelle de base. À cette fin, les candidats/-tes doivent préparer un dossier faisant état des compétences qu'ils/elles ont acquises au cours de leur carrière.

■ **Prise en compte des acquis pour une formation professionnelle de base:** les adultes ayant une expérience professionnelle dans le secteur de l'encadrement ont la possibilité de suivre une formation ASE sous une forme abrégée en deux ans au lieu de trois ans. De même, certains adultes en apprentissage peuvent être dispensés, au cas par cas, de certains cours ou de certaines parties d'examens en raison de leurs acquis (procédure de qualification). Contrairement à la procédure décrite précédemment, la formation professionnelle de base, et éventuellement la procédure de qualification, sont raccourcies et ne sont pas remplacées par une validation complète des acquis.

■ **Formation de rattrapage:** la formation de rattrapage constitue pour les adultes une voie importante vers le CFC, mais elle ne comporte pas directement la reconnaissance des acquis. Au contraire, les candidats/-tes adultes peuvent passer l'examen pour un certificat fédéral de capacité ASE sans avoir suivi un apprentissage au préalable. C'est à eux/elles de décider comment se préparer aux examens. Pour cela, ils/elles peuvent fréquenter l'école professionnelle avec les apprentis/-ies ou suivre des formations particulières de préparation pour adultes là où elles existent.

La validation des acquis et la formation de rattrapage demandent des efforts importants aux candidats/-tes. C'est pourquoi il est important de fournir un soutien suffisant, aussi bien dans la procédure proprement dite que dans les efforts visant à concilier celle-ci avec les obligations

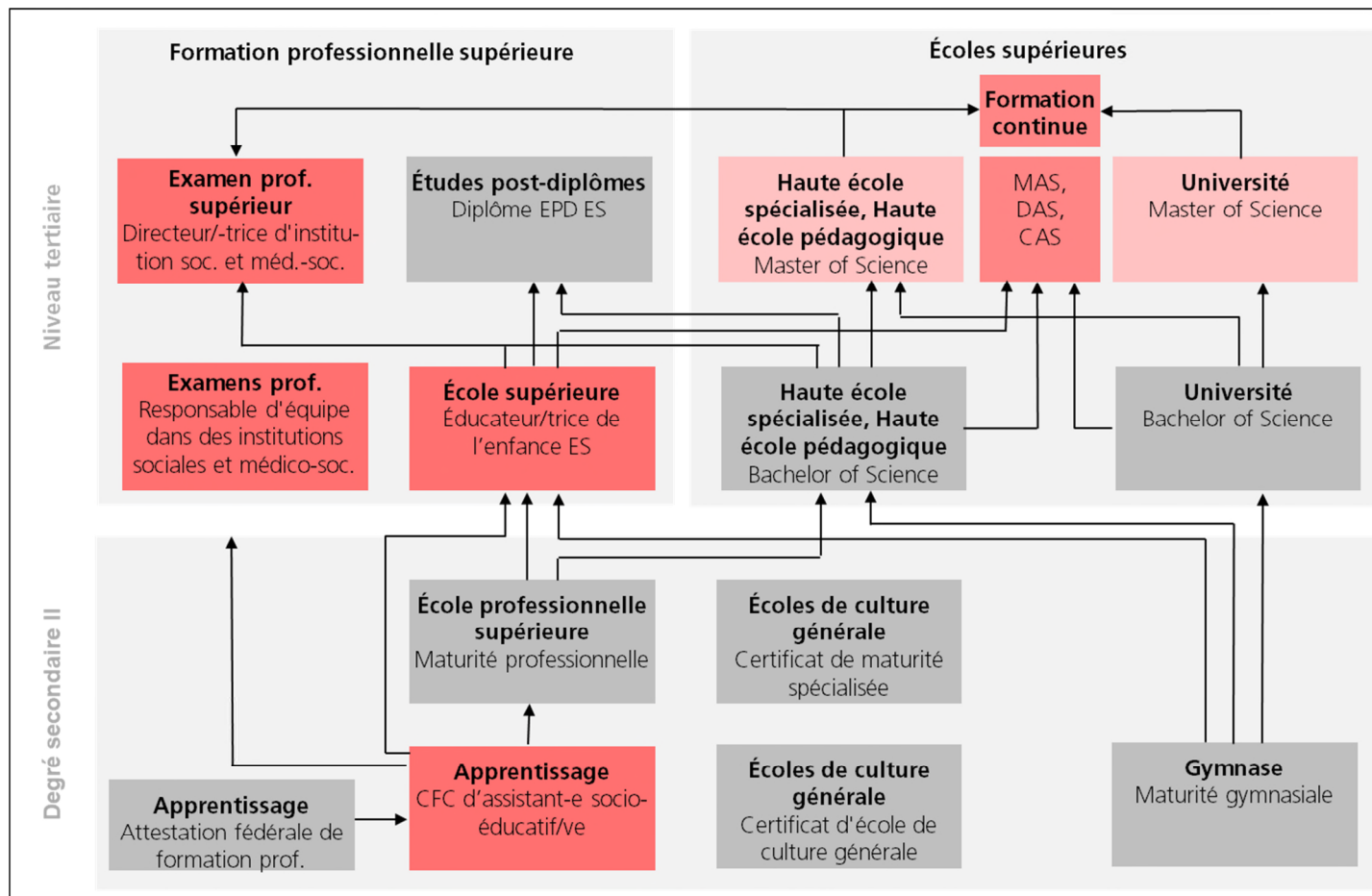
professionnelles et familiales. Pour que cela ne dépende pas que des opportunités et de l'engagement de certaines entreprises individuelles, il serait envisageable que les organisations de branche s'intéressent davantage au sujet et lancent des **programmes de soutien aux candidats/-tes** dans les procédures de validation et dans la formation de rattrapage. Dans la formation de rattrapage, des **classes d'adultes pour une préparation aux examens adaptée aux groupes cibles** ont également été suggérées. Enfin, la reconnaissance des acquis formels pourrait être encouragée en proposant **dans toute la Suisse des «recommandations de reconnaissance»** établissant dans quelle mesure prendre en compte et valider les offres de formation faciles d'accès. Comme déjà évoqué, cela conduirait tout au plus à une plus grande uniformisation des offres de formation faciles d'accès.

Les plus grands risques de ces mesures résident dans le fait que le nombre de personnes accompagnantes dans le domaine facile d'accès réellement intéressées par l'acquisition ultérieure d'un CFC ASE et disposant du potentiel correspondant est incertain. Certaines instances isolées craignent en outre que les voies non conventionnelles qui mènent au CFC ASE perdent leur caractère d'exception et conduisent à une perte de qualité de l'encouragement précoce. Compte tenu de la faible quantité de CFC ASE attribués au total par des validations ou des formations de rattrapage, il peut être exclu que ces procédures évoluent discrètement et secrètement vers le nouveau standard. Indépendamment de la propagation, il convient toutefois de veiller à ce que les compétences exigées pour le CFC ASE soient respectées de manière conséquente.

6.3. Troisième approche – introduire de nouveaux diplômes

Les organismes de formation sont libres de lancer de nouvelles formations et de nouveaux diplômes, notamment dans le secteur de la formation continue. Ils sont cependant confrontés au défi de savoir comment ils peuvent donner à ces diplômes une réputation, et, idéalement, un certain degré d'engagement au sein de la branche. Ce statut est sans aucun doute garanti lorsque le diplôme est reconnu au niveau fédéral et donc pleinement intégré dans le système de formation professionnelle (cf. **illustration C**). Les obstacles sont toutefois de taille et la procédure de reconnaissance prend beaucoup de temps. Il doit notamment être démontré que le nouveau diplôme est nécessaire et qu'il se différencie suffisamment des autres diplômes reconnus sur le plan fédéral.

Illustration C: Diplômes pertinents pour le domaine de la petite enfance dans le système de formation suisse



En rouge : niveaux de qualifications avec diplômes qui sont particulièrement axés sur la petite enfance ou particulièrement pertinents pour ce domaine. Ne sont pas compris dans le schéma les formations continues, qui ne conduisent ni à un diplôme reconnu au niveau fédéral ni à un diplôme de Haute école. Représentation: BASS

Mesure (3.a): nouvel examen professionnel

L'objectif d'introduire un examen professionnel pour l'encouragement précoce des langues dans le système de formation professionnelle supérieure a été le déclencheur de la présente étude. C'est pourquoi cette mesure a été au centre des discussions des experts/-tes. L'orientation du contenu n'a pas été supposée comme allant de soi; d'autres variantes ont été débattues, en plus de l'encouragement précoce des langues.

Alors qu'au début des travaux, un examen professionnel plutôt vaste sur le plan thématique avait été envisagé (p. ex. «spécialiste encouragement précoce», «spécialiste petite enfance»), un appel clair a ensuite été lancé pour **une délimitation et un approfondissement thématiques** accrus. La raison principale en était qu'un examen professionnel large sur le plan thématique ne se distinguerait pas suffisamment du diplôme d'éducateur/-trice de l'enfance ES.

Le **profil d'activité** d'un examen professionnel plus restreint sur le plan thématique n'a pas encore été définitivement établi. Plusieurs propositions ont été effectuées, qui correspondent en grande partie aux lacunes de compétences constatées chez le personnel spécialisé. Les propositions comprennent l'encouragement précoce des langues, la prise en charge des très jeunes enfants et des nourrissons, le travail avec les parents, la promotion de l'activité physique ou encore l'inclusion et la gestion des groupes socialement défavorisés. L'un des arguments en faveur de **l'encouragement précoce des langues** est que cet approfondissement serait probablement le meilleur moyen de parvenir à un consensus politique sur le mandat éducatif des institutions de la petite enfance. Toutefois, cela présente également des risques d'un point de vue professionnel: à la lumière des résultats des recherches les plus récentes, il faudrait impérativement veiller à ce qu'un examen professionnel correspondant soit orienté de manière globale sur **l'encouragement des langues intégré au quotidien** et l'encouragement du plurilinguisme, et ne soit pas un pur et simple instrument d'acquisition d'une langue nationale. D'une manière générale, les examens professionnels exigent un **Certificat fédéral de capacité (CFC) dans le champ professionnel concerné** ou un diplôme équivalent. Pour la petite enfance, cela signifie qu'un nouvel examen professionnel s'adresserait en fait aux **employés/-ées des structures d'accueil de jour pour les enfants** en leur donnant la possibilité d'approfondir leurs connaissances professionnelles. Ils/elles joueraient le rôle de multiplicateurs/-trices dans les structures d'accueil de jour

pour les enfants et transmettraient un savoir-faire important dans le domaine approfondi.

Il résulte un sentiment de crainte vis-à-vis de cette variante: ils/elles pourraient évincer les éducateurs/-trices de l'enfance ES ou réduire leur importance. Ces réserves tendent à être plus prononcées en Suisse romande qu'en Suisse alémanique, où le diplôme ES n'est pas encore durablement établi dans les structures d'accueil de jour pour les enfants. En outre, il a été souligné que l'introduction d'un nouvel examen professionnel nécessiterait une plus grande différenciation de l'organisation du travail et des profils des employés/-ées dans de nombreuses structures d'accueil de jour pour les enfants. Certains ont fait valoir que seules les grandes institutions seraient appropriées pour cela.

Une alternative envisageable serait que le nouvel examen professionnel n'exige pas de CFC ASE mais soit avant tout conçu comme une **qualification pour les personnes accompagnantes des domaines de travail d'accès facile** (condition préalable: de nombreuses années d'expérience professionnelle et une formation initiale achevée en dehors du domaine social et pédagogique). Cela permettrait, dans une certaine mesure, de relier les domaines de travail faciles d'accès concernés au système de formation professionnelle supérieure. Les personnes avec un CFC ASE pourraient bien entendu également passer l'examen professionnel, mais cet accès ne serait pas établi comme une norme.

La nécessité d'un tel examen professionnel dépend dans une large mesure de la volonté de la politique et de la société de doter les domaines de travail faciles d'accès (haltes-jeux par exemple) d'un mandat éducatif. On ne sait pas non plus très bien combien de personnes du domaine facile d'accès seraient concernées par un examen professionnel. Ainsi, le taux d'occupation pertinent pour l'examen (généralement 50 %) pourrait notamment constituer un obstacle considérable. Enfin, les exigences devraient être formulées avec suffisamment de rigueur pour que l'examen professionnel ne dévalorise pas indirectement le CFC ASE, que les diplômés/-ées «sauteraient» dans une certaine mesure.

6.4. Quatrième approche – réformer les offres de formation existantes

D'une manière générale, les réformes des formations existantes font l'objet de moins d'incertitudes que l'introduction de nouvelles offres de formation. C'est pourquoi cette approche est d'une grande importance. Si elle a été largement exclue dans l'étude, c'est seulement pour de raisons liées à l'organisation supérieure du pro-

jet: les réformes des formations, qui sont d'une importance capitale pour la petite enfance, sont déjà discutées et encouragées dans des projets séparés (la réforme de la formation professionnelle de base ASE, la révision du plan d'études cadre éducateur/-trice de l'enfance ES, ainsi qu'en partie le profil professionnel Examen professionnel supérieur pour les conseillers/-ères pour père et mère). C'est pourquoi elles n'ont pas été abordées dans les discussions d'experts/-tes dans le cadre de cette étude.

6.5. Cinquième approche – meilleure utilisation des offres de formation existantes

Une offre de formation et de formation continue de haute qualité ne garantit pas encore que les personnes spécialisées et accompagnantes dans la petite enfance possèdent réellement des qualifications appropriées ou qu'il existe un mélange harmonieux de personnes spécialisées et accompagnantes avec des qualifications différentes au sein des équipes et des institutions. Au cours des discussions d'experts/-tes, il a été demandé à plusieurs reprises de formuler dans différents domaines de travail des exigences relatives à la qualification (minimum) des personnes spécialisées et accompagnantes, d'augmenter les normes existantes, de les rendre plus contraignantes ou de les mettre en œuvre de manière plus cohérente.

Mesure (5.a): former et embaucher plus d'éducateurs/éducatrices de l'enfance ES

La proposition de former et d'embaucher plus d'éducateurs/-trices de l'enfance ES n'a pas été formulée que pour les structures d'accueil de jour pour les enfants, mais, en fait, ce domaine de travail est le point de référence le plus important de cette discussion. De nombreux/euses experts/-tes considèrent l'embauche plus fréquente des éducateurs/-trices de l'enfance ES comme une **clé décisive pour le profilage et la reconnaissance de la petite enfance** comme lieu d'encouragement. On constate néanmoins, pour la Suisse alémanique en particulier, que le rôle interne des éducateurs/-trices de l'enfance ES n'a pas encore été suffisamment clarifié. Si une place avec un profil d'emploi spécifique ne leur est pas accordée, le diplôme risque d'être dévalorisé.

On évoque fréquemment les **conséquences financières** qu'aurait le renforcement de l'embauche des éducateurs/-trices de l'enfance ES. La plupart des experts/-tes impliqués/-ées soulignent qu'une telle stratégie représenterait un engagement financier nettement plus important pour l'encouragement précoce. Rares sont les

voix qui se montrent sceptiques à l'égard de cette proposition pour cette raison.

Enfin, il existe des divergences d'opinions concernant la position à donner au diplôme ES par rapport aux autres diplômes de niveau tertiaire. En Suisse romande notamment, on estime que le diplôme ES devrait constituer la norme (minimale) pour les personnes qualifiées de niveau tertiaire. D'autres experts/-tes s'opposent fermement à ce point de vue et attachent de l'importance à la diversité dans la formation professionnelle supérieure. Selon eux/elles, il faudrait reconnaître que les parcours individuels de formation des personnes spécialisées et accompagnantes sont variés et parfois non conventionnels. C'est pourquoi il convient de maintenir ouvertes les voies alternatives menant à des certificats et diplômes reconnus sur le plan fédéral dans la formation professionnelle supérieure.

Action possible (5.b): renforcer la maturité professionnelle en cours de formation

La proposition de renforcer la maturité professionnelle s'adresse en premier lieu aux entreprises formatrices, et plus concrètement aux structures d'accueil de jour pour les enfants et aux foyers pour enfants. Ils doivent encourager leurs apprentis/-ies (ASE) **plus qu'auparavant à viser une maturité professionnelle**, et les soutenir tout particulièrement à l'obtenir parallèlement à leur formation. De cette manière, les personnes ayant un certificat de capacité fédéral ASE devraient avoir plus de possibilités de suivre des formations du niveau haute école. La maturité professionnelle leur ouvrirait à moyen et long terme de nouvelles perspectives et représenterait d'une certaine manière une «option éducative», à laquelle les assistants/-tes socio-éducatifs/-ives pourraient donner suite à une occasion ultérieure.

On peut se demander si la mise en œuvre de cette proposition permettrait de rehausser durablement le niveau de qualification du personnel spécialisé dans les structures d'accueil de jour pour les enfants et les foyers pour enfants. Plusieurs experts/-tes soupçonnent qu'un grand nombre de personnes quitteront leur domaine de travail d'origine lorsque les personnes spécialisées auront commencé ou terminé leur formation au niveau universitaire. Dans l'ensemble, une meilleure perméabilité aux formations universitaires pourrait toutefois conduire à une professionnalisation accrue de la petite enfance et à une **imbrication plus étroite de l'enseignement supérieur et des institutions formatrices**. On espère en outre amener ainsi des élèves performants à postuler à des places de formation et à revaloriser la formation professionnelle de base ASE.

Les centres d'accueil de jour pour les enfants soulignent les **charges internes** dues aux absences des apprentis/-ies se trouvant à l'école, mais qui doivent parallèlement bénéficier du meilleur soutien possible sur leur voie vers la maturité professionnelle. Du point de vue du système éducatif, il convient de noter qu'on ignore encore l'importance qu'aura la maturité professionnelle pour les personnes spécialisées souhaitant assister aux cours d'enseignement supérieur sur l'encouragement précoce. Des offres de niveau Bachelor thématiquement vastes, auxquelles donne accès la maturité professionnelle d'une manière générale, font actuellement défaut. Concernant les offres de niveau master ou postgrade existantes, des règles d'accès particulières sont également nécessaires pour les titulaires d'une maturité professionnelle.

6.6. Sixième approche – apprendre dans la pratique

Les cinq premières approches étaient orientées vers les offres de formation formelles. Il existe en outre la possibilité que les personnes spécialisées et accompagnantes du secteur de la petite enfance étendent leurs compétences au travers de ce qu'on appelle l'apprentissage dans la pratique. Il est question ici **de formes d'apprentissage qui, en règle générale, ont lieu sur site et sont fortement ancrées dans le quotidien pédagogique**. Elles permettent aux personnes concernées de réfléchir à leur propre action et à leur rôle, déclenchant ainsi des processus de formation personnels et un développement de la qualité des entreprises. Aujourd'hui, des formes d'apprentissage variées sont déjà utilisées dans les institutions consacrées à la petite enfance. Il ne s'agit donc pas d'établir de telles formes d'apprentissage, mais bien plus de les développer davantage et de les établir durablement sur tout le territoire.

Mesure (6.a): plus d'opportunités d'apprentissage basées sur la pratique

Aucune autre mesure n'a bénéficié d'un niveau d'approbation aussi élevé que la proposition de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage dans la pratique. Compte tenu de la grande diversité des formes d'apprentissage possibles, les experts/-tes ont été invité-e-s à désigner des formes concrètes qu'ils/elles considéraient comme particulièrement prometteuses. Le **recours à des spécialistes externes** est particulièrement recommandé, mais peut être mis en œuvre de différentes façons: outre la supervision et le coaching, cela comporte également l'accompagnement sur le terrain, «les formations continues in-house» ainsi que les projets et instruments grâce auxquels de nouvelles méthodes

pédagogiques de travail peuvent être mises en œuvre sur place. De nombreux participants/-tes, bien que moins fréquemment, ont évoqué différentes formes d'**intervision** (p. ex., avec ou sans modération, discussions de cas, groupes d'échanges, observation réciproque).

Le grand avantage de l'apprentissage dans la pratique est son **caractère explicite élevé**. De plus, de nombreux/-euses experts/-tes ont constaté que les personnes spécialisées et accompagnantes apprécient particulièrement ces formes d'apprentissage. Une relation cohérente entre la théorie et la pratique est considérée comme un défi, mais aussi comme une grande opportunité et une grande force. Cela plaide en faveur d'un recours à des professionnels/-elles externes, qui peut également entraîner la création de relations très étroites entre la recherche et la pratique, par exemple lorsque les instruments et programmes développés dans des universités ou des institutions de recherche spécialisées dans la petite enfance sont mis en œuvre sur place avec la participation des équipes de recherche.

Si l'apprentissage en pratique est organisé en interne, les cadres supérieurs doivent posséder les compétences nécessaires et établir les processus de manière contraignante et durable. De même, l'intervision et la supervision doivent être explicitement mentionnées dans les descriptions de postes. Cependant, la question de la durabilité se pose non seulement du point de vue des institutions, mais aussi du point de vue des personnes spécialisées et accompagnantes: comment ces personnes peuvent-elles rendre visibles et documenter les compétences qu'elles ont acquises lors de leur apprentissage dans la pratique? À cet égard, un certificat de performance est suggéré. L'importance de l'apprentissage dans la pratique serait également accrue si des expériences correspondantes étaient reconnues ou même exigées dans les formations formelles.

Mesure (6.b): renforcer le rôle des formateurs/-trices professionnel-le-s

Dans la formation de base ASE, l'apprentissage dans la pratique fait partie intégrante de l'activité au sein de l'entreprise formatrice. Dans les discussions d'experts/-tes, des problèmes ont été identifiés de plusieurs côtés à cet égard: l'expérience a montré qu'il est difficile pour les apprenants/-tes de combiner leurs connaissances théoriques nouvellement acquises et leurs expériences pratiques. C'est pourquoi la proposition de **renforcer le rôle des formateurs/-trices professionnel-le-s dans les entreprises formatrices** a été soumise.

L'approbation de cette proposition tend à être plus prononcée parmi les représentants/-tes des institutions de formation et des organes de ges-

tion politique que parmi les experts/-tes du domaine de travail Structures d'accueil de jour pour les enfants, dans lequel les apprenants/-tes ASE sont principalement formé-e-s et dans lequel la proposition aurait donc le plus grand impact. La forme concrète de la proposition (taux d'occupation d'au moins 60 %, obligation permanente d'être présent pendant la présence des apprenants/-tes) est parfois critiquée, considérée comme trop rigide. En principe, cependant, plusieurs personnes sont d'avis que le cours de formateur/-trice professionnel-le devrait être intensifié, prolongé ou amélioré au niveau du contenu. En outre, des conditions d'admission plus sévères (p. ex. âge minimum, expérience minimum) ainsi qu'une stricte obligation de formation continue pour le maintien de la qualification sont recommandées. Dans la pratique de la formation en entreprise, il est souhaitable que davantage de contrôles soient effectués pour s'assurer que les apprenants/-tes sont effectivement formé-e-s par des formateurs/-trices professionnel-le-s.

Parallèlement, on souligne que des modifications adéquates des **conditions structurelles** dans les structures d'accueil de jour pour les enfants sont liées et requièrent des ressources aussi bien financières que temporelles. Il est également souligné que le lien entre la théorie et la pratique ne doit pas être délégué à des personnes spécialisées en particulier, mais que **les trois lieux d'apprentissage devraient en être responsables** (l'entreprise, l'école professionnelle, les cours inter-entreprises). Un accent particulier est mis sur l'importance d'un échange étroit entre les formateurs/-trices professionnel-le-s et les écoles professionnelles.

7. Conclusion

De grands espoirs sont actuellement placés dans **l'encouragement précoce**. Il doit notamment apporter une contribution majeure **à l'égalité des chances et à l'intégration sociale** des différents groupes de population. Pour que les institutions de la petite enfance puissent satisfaire à ces exigences, elles ont besoin de personnel disposant de qualifications et de compétences suffisantes. Ce n'est pas la seule condition, mais une condition très importante pour un encouragement précoce de qualité et donc efficace.

Dernièrement, **la petite enfance s'est fortement développée**. Des concepts innovants, des instruments de mesure de la qualité et des plans de formation et d'orientation ont été développés. Le paysage de la recherche est de plus en plus interconnecté, de nouveaux instituts et centres spécialisés sont créés et il existe un large éventail d'offres de formation continue. Néan-

moins, les conditions pour répondre aux attentes élevées de l'encouragement précoce ne sont pas encore toujours disponibles dans les entreprises pratiques. Bien souvent, les moyens financiers et la reconnaissance officielle d'un mandat éducatif font défaut.

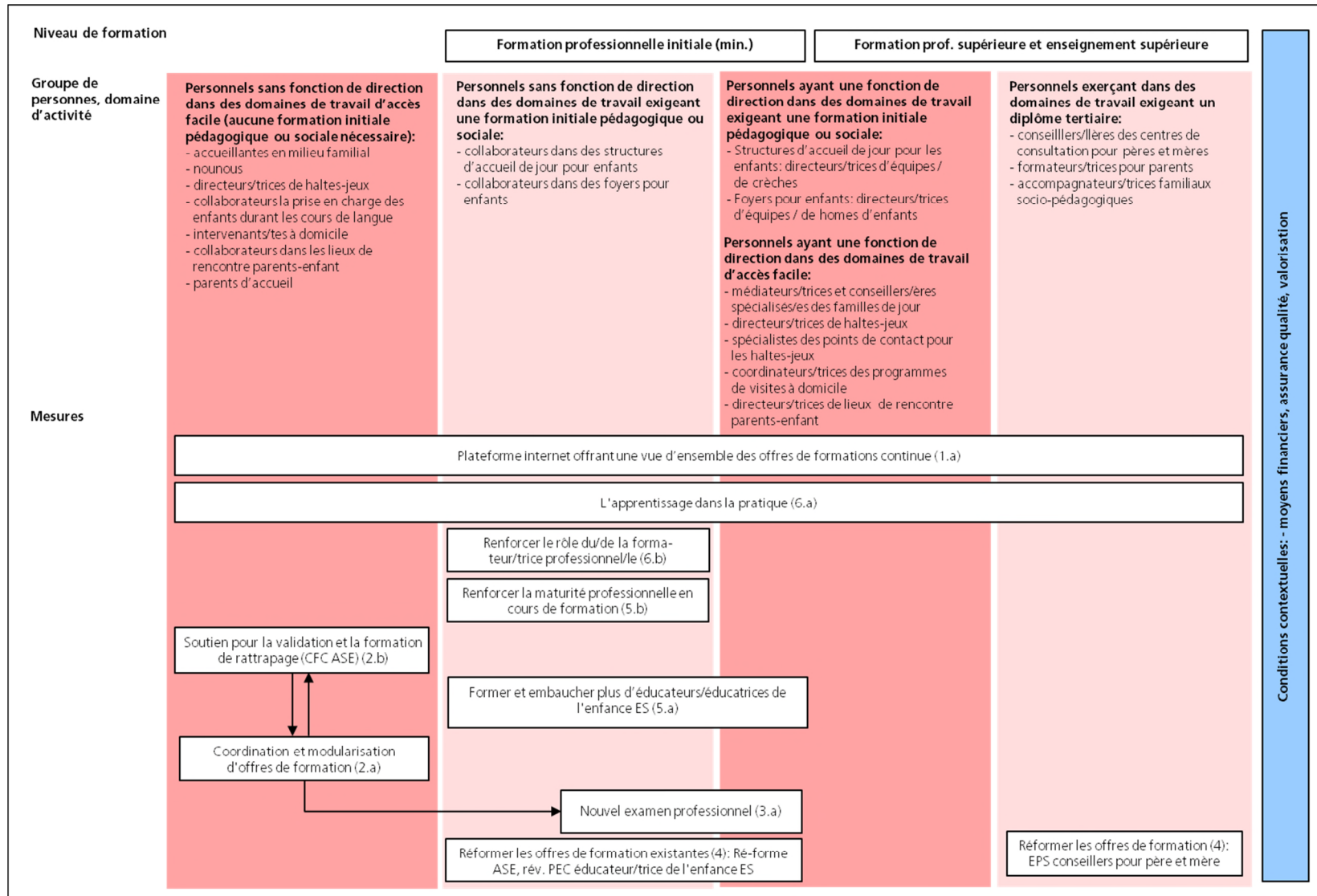
Les exigences envers le personnel spécialisé et accompagnant dépendent du domaine de travail et des fonctions concrètes, et le besoin de qualification varie selon les parcours de formation et les expériences de chacun. Sur la base de la discussions d'experts/-tes dans le cadre de cette étude, il est néanmoins possible d'identifier quatre domaines dans lesquels des **lacunes de compétences** sont largement répandues, y compris parmi les personnes spécialisées et accompagnantes possédant des qualifications caractéristiques de leur domaine de travail:

- l'orientation pédagogique dans le travail quotidien et les connaissances des processus de développement et d'apprentissage de la petite enfance
- l'inclusion des familles socialement défavorisées et une gestion positive de la diversité
- la collaboration et le partenariat pédagogique avec les parents en dehors du contexte direct de prise en charge (p. ex. soutien dans les situations de crise, consolidation du rôle des parents)
- la réflexion sur le propre rôle et la propre action, de même que la capacité d'autogestion et de gestion du stress

Au cours des discussions d'experts/-tes, des propositions ont été recueillies et évaluées dans le cadre d'une procédure à plusieurs niveaux afin de renforcer les qualifications et les compétences du personnel spécialisé et accompagnant dans la petite enfance. Ces propositions ont été condensées en **six approches** au total avec des mesures centrales (voir **illustration D**). Trois de ces approches ont une très forte probabilité d'améliorer directement la qualité de l'encouragement précoce en cas de mise en œuvre réussie. C'est le cas des approches Apprentissage dans la pratique, Meilleure utilisation des offres de formation existantes (p. ex. formation et embauche plus fréquentes d'éducateurs/-trices de l'enfance ES) et Réforme des formations.

En ce qui concerne les trois autres approches, les interdépendances sont plus complexes. Cela ne plaide pas en leur défaveur. Des possibilités d'action particulièrement importantes sont notamment *les efforts pour une coordination accrue et une plus grande perméabilité* du système de formation et *l'introduction de nouveaux diplômes*. Elles sont en effet les seules à aborder un problème qui a pris une place très large dans les discussions des experts/-tes, à savoir celui des perspectives limitées de développement et de qualification du personnel spécialisé et acco-

Illustration D: Mesures selon groupe de personnes et niveau de formation



Représentation: BASS.

pagnant, en particulier dans le domaine d'accès facile.

Pour pouvoir poursuivre efficacement les approches, différents acteurs sont nécessaires. Quasiment chaque approche nécessite, sous une forme ou une autre, la participation des **organisations de branche**. Sans leur engagement, une mise en œuvre réussie n'est pas très réaliste. Il est vrai que *l'apprentissage dans la pratique* peut au moins être promu par l'initiative d'institutions individuelles (entreprises de pratique, organismes de formation, équipes de recherche). Il existe toutefois un risque considérable que les différences de qualité existant entre les entreprises de pratique augmentent de cette manière si des efforts ne sont pas entrepris en parallèle pour ancrer systématiquement différentes formes d'apprentissage dans la pratique dans toutes les institutions de la petite enfance.

Les autorités politiques et administratives doivent s'impliquer au plus tard lorsque les bases juridiques sont modifiées. C'est impératif pour *l'introduction de nouveaux diplômés*, au mieux également pour les *réformes des formations existantes*. En ce qui concerne les autres approches, il appartient aux autorités politiques et administratives d'utiliser des instruments particulièrement efficaces et contraignants (p. ex. critères pour les subventions ou les autorisations d'exploitation). Cela concerne tout particulièrement *l'utilisation des offres de formation existantes*, et plus généralement aussi l'ancrage durable de *l'apprentissage dans la pratique*.

En tant qu'organisation faîtière du monde du travail du domaine social, **SAVOIRSOCIAL** s'engage pour le développement et la qualité de la formation professionnelle dans le domaine social. De ce fait, en présence de plusieurs approches, SAVOIRSOCIAL joue un rôle-clé. Cela concerne la *réforme des formations existantes*, *l'introduction de nouveaux diplômés* et la *coordination et perméabilité des offres de formation*. Dans ces domaines, plusieurs projets sont actuellement en cours ou ont été récemment achevés. C'est le cas notamment de la réforme de la formation professionnelle de base ASE, de la révision du plan d'études cadre éducateur/-trice de l'enfance ES, de l'analyse du champ professionnel et des besoins de l'attestation de formation professionnelle dans le secteur de l'enfance et de l'évaluation d'un examen professionnel supérieur pour les conseillers/-ères parentaux/-ales. De même, le projet de validation des acquis dans les Écoles Supérieures concerne les perspectives de développement des personnes spécialisées dans la petite enfance. Enfin, l'introduction éventuelle d'un nouvel examen professionnel dans la petite enfance fait l'objet de discussions.

Pour SAVOIRSOCIAL, la question qui se pose dans une perspective d'avenir est de savoir comment ces activités individuelles peuvent être intégrées dans une stratégie globale d'encouragement précoce. Sur la base des discussions des experts/-tes, nous estimons que trois domaines principaux jouent un rôle particulièrement important dans le développement d'une telle stratégie et exigent des décisions d'orientation:

C'est le cas notamment de la réforme de la formation professionnelle de base ASE, de la révision du plan d'études cadre éducateur/éducatrice de l'enfance ES, de l'analyse du champ professionnel et des besoins de l'attestation de formation professionnelle dans le secteur de l'enfance et de l'évaluation d'un examen professionnel supérieur pour les conseillers parentaux. De même, le projet de validation des acquis dans les Écoles Supérieures concerne les perspectives de développement des personnes spécialisées dans la petite enfance. Enfin, l'introduction éventuelle d'un nouvel examen professionnel dans la petite enfance fait l'objet de discussions.

Pour SAVOIRSOCIAL, la question qui se pose dans une perspective d'avenir est de savoir comment ces activités individuelles peuvent être intégrées dans une stratégie globale d'encouragement précoce. Sur la base des discussions des experts, nous estimons que trois domaines principaux jouent un rôle particulièrement important dans le développement d'une telle stratégie et exigent des décisions d'orientation:

Ampleur de l'engagement

Il existe plusieurs approches et mesures qui sont importantes pour les compétences individuelles et collectives du personnel spécialisé et accompagnant, mais qui ne concernent pas la qualité et le développement des offres de formation professionnelle formelles au sens strict. C'est le cas notamment de trois approches discutées ici:

- des qualifications requises contraignantes et des prescriptions relatives à la mixité du personnel dans différents domaines de travail,
- la propagation et le renforcement de l'apprentissage dans la pratique et
- la clarté et la transparence de toutes les offres (y compris domaine d'accès facile, formations continues en dehors du système de formation professionnelle, enseignement supérieur).

Pour SAVOIRSOCIAL, la question est de savoir dans quelle mesure l'organisation faîtière s'implique dans ces domaines et quel serait le statut d'un tel engagement par rapport aux autres approches et mesures.

Gestion du domaine d'accès facile

La mission du projet incluait très délibérément les domaines de travail d'accès facile. Sur cette base, une décision peut être prise quant à la manière dont SAVOIRSOCIAL définit sa relation future avec ces domaines de travail. Selon nos estimations, il existe deux options principales:

- SAVOIRSOCIAL s'engage activement pour coordonner et modulariser les offres de formation dans le domaine d'accès facile. Dans ce cas, l'organisation faîtière devrait parallèlement définir son rôle dans un domaine éducatif qui n'est pas intégré, ou que très faiblement, au système de formation professionnelle.
- SAVOIRSOCIAL s'attache à façonner les transitions entre le domaine d'accès facile et le système de formation professionnelle (p. ex. reconnaissance des acquis et de l'expérience, apprentissage pour les adultes). Concernant le domaine d'accès facile, l'organisation faîtière peut choisir entre deux attitudes: une attitude réservée/neutre ou une attitude active qui tente d'influencer la conception des offres de formation dans le domaine d'accès facile avec des recommandations et des normes de reconnaissance.

Possibilités de qualification dans la formation professionnelle supérieure

Dans la formation professionnelle supérieure, la question fondamentale est de savoir si une qualification professionnelle supérieure peut être obtenue exclusivement via le diplôme d'éducateur/-trice de l'enfance ES ou si des voies alternatives peuvent également être envisagées. Il s'agit également de définir l'importance de la préoccupation à garder les personnes d'âge avancé ou ayant un parcours de formation non conventionnel dans la petite enfance par des possibilités d'approfondissement professionnel étapes de leur carrière – et la taille estimée du groupe cible potentiel. Si on décide en principe d'accepter une ouverture, l'accent est mis sur l'introduction d'un nouvel examen professionnel, dont le catalogue (approfondissement thématique, voies d'accès) devrait être développé avec encore plus de précision. Des mesures d'accompagnement devraient également être envisagées pour prévenir les effets secondaires indésirables, en particulier une concurrence du diplôme d'éducateur/-trice de l'enfance ES.

Le présent rapport fournit une base pour de telles décisions d'orientation en analysant les possibilités et les risques d'approches et de mesures individuelles. Un défi majeur résidera dans la **coordination et la consultation entre les régions linguistiques**. Les différences de tradition et d'identité ont pour conséquence que les possibilités d'action individuelles sont jugées

différemment et en partie de manière controversée. Cela se traduit par l'introduction éventuelle d'un nouvel examen professionnel, qui est jugée avec beaucoup plus de scepticisme en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Les discussions relatives aux domaines de travail d'accès facile ont également des accents différents. L'une des raisons en est probablement que les haltes-jeux, qui jouissent d'un degré d'organisation relativement élevé en Suisse alémanique et se considèrent résolument comme des institutions de formation, ne sont pas très répandues en Suisse romande.

Cependant, les différences ne semblent pas insurmontables et les tâches et les problèmes sont comparables sur de nombreux points. Il reste toutefois un défi à relever: des mesures uniformes dans toute la Suisse sont susceptibles d'avoir des effets différents dans les régions linguistiques. C'est pourquoi elles exigent une planification particulièrement prudente.

Enfin, il convient de souligner énergiquement que la mise en œuvre des différentes approches et mesures présuppose une **valorisation et une plus grande reconnaissance de la petite enfance**. Les six approches visent toutes à renforcer les compétences du personnel spécialisé et accompagnant pour lui permettre d'accompagner et d'assister les enfants et leurs parents dans le sens de l'éducation et de la prise en charge de la petite enfance, ce qui est conforme aux exigences élevées que beaucoup placent dans l'encouragement précoce.

Cependant, un large consensus politique et social n'a pas encore été atteint, et les mots sont loin d'être toujours suivis par des actes. De nombreuses institutions de la petite enfance manquent encore de moyens financiers, et aussi d'estime sociale, pour pouvoir répondre aux espoirs placés en elles. Pour résoudre cette contradiction, tout du moins dans une certaine mesure, il faudrait formuler un mandat socioéducatif explicite envers les institutions de la petite enfance et mettre des ressources appropriées à leur disposition. Cela est également valable pour les approches discutées ici: même si elles peuvent sembler relativement modérées ou modestes, les mesures nécessitent elles aussi suffisamment de temps et de ressources financières pour améliorer durablement la qualité de l'éducation et de la prise en charge de la petite enfance, comme par exemple dans le cas de l'apprentissage dans la pratique. C'est pourquoi elles ne doivent pas être poursuivies et mises en œuvre de manière isolée, mais plutôt s'inscrire dans une **stratégie globale** vouée à renforcer de manière générale le secteur de la petite enfance.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Fragestellung

Der vorliegende Bericht klärt den **Qualifikationsbedarf von Personen, die unterschiedlichen Arbeitsfeldern des Frühbereichs tätig sind** – Personen also, die Kinder im Alter von 0 bis 4 oder 5 Jahren (bis zum Eintritt in den Kindergarten oder eine vergleichbare Form der Eingangsstufe) betreuen oder mit ihren Eltern zusammenarbeiten und diese in ihren Aufgaben unterstützen und beraten. Sofern ein solcher Bedarf festgestellt wird, soll aufgezeigt werden, mit welchen Strategien und Massnahmen er gedeckt werden könnte.

Auslöser der Studie war die Anfrage der Berufsfachschule Basel an SAVOIRSOCIAL, die Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales, in der Schweiz eine neue Berufsprüfung in Früher Sprachförderung einzuführen. SAVOIRSOCIAL wollte diese Frage nicht isoliert entscheiden, sondern die Situation im gesamten Frühbereich berücksichtigen. Aus diesem Grund wurde das Projekt «Abklärung des Qualifikationsbedarfs in der Frühen Förderung und Sprachförderung» lanciert. Der Begriff der **«Frühen Förderung»** wurde sehr bewusst gewählt: Er zeigt an, dass es nicht allein um die Kinderbetreuung zur Entlastung der Eltern und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht. Vielmehr besteht die Erwartung, dass die Fach- und Betreuungspersonen Kinder in ihrer frühen Entwicklung unterstützen und die Eltern in ihrer Rolle stärken.⁵ Dieses Verständnis von Früher Förderung deckt sich mit dem Konzept der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (Wustmann Seiler/Simoni 2016, dazu ausführlich Abschnitt 2.1).

An die Frühe Förderung werden von vielen Seiten sehr hohe Erwartungen gestellt: Sie soll dazu beitragen, dass junge Menschen ihre Bildungsbiographie und ganz allgemein ihr Leben erfolgreich bewältigen, dass Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft reduziert werden oder dass Menschen im späteren Leben seltener auf staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen sind. Im Zentrum stehen dabei häufig die Kindertagesstätten. Die Studie erweitert das Spektrum an Institutionen und Tätigkeiten beträchtlich. Um den Frühbereich in seiner gesamten Bandbreite abzudecken, werden insgesamt **elf Arbeitsfelder** berücksichtigt. Sie reichen von der Kinderbetreuung durch Nannies über Kindertagesstätten bis hin zur sozialpädagogischen Familienbegleitung. Gemeinsam ist allen elf Arbeitsfeldern, dass es sich um «Praxisfelder» handelt und die Fach- und Betreuungspersonen in ihrem Arbeitsalltag einen engen Austausch mit Kindern oder ihren Eltern pflegen. Nur am Rande betrachtet werden Arbeitsfelder im Bereich der Forschung, Ausbildung oder Politikgestaltung, in denen dieser Praxisbezug geringer ausgeprägt ist. Expert/innen aus diesen Arbeitsfeldern wurden jedoch eng in die Ausarbeitung der Studie einbezogen.

Die Abklärung des Qualifikationsbedarfs beruht auf der Annahme, dass die Fach- und Betreuungspersonen aller elf Praxisfelder eine wichtige Rolle in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung spielen. Dies vorausgesetzt, stehen **drei Fragen** im Zentrum der Studie:

- Erstens: Über welche Kompetenzen sollten Personen verfügen, die in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Frühen Förderung tätig sind?
- Zweitens: In welchem Ausmass verfügen Personen, die aktuell in der Frühen Förderung tätig sind, über diese Kompetenzen?
- Drittens: Falls zwischen «Soll-Zustand» und «Ist-Zustand» erhebliche Unterschiede bestehen: Welche Qualifikationsstrategien wären geeignet, diese Kompetenzlücken zu schliessen?

⁵ 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. Abschnitt 3.1).

1 Einleitung

In der jüngeren Vergangenheit hat sich **der Frühbereich stark entwickelt** (vgl. Stamm 2018, S. 15f.; Burkhardt Bossi/Zingg 2013): In der Arbeit der Fach- und Betreuungspersonen entstanden neue Schwerpunkte (z.B. Beobachtung und Dokumentation, Diagnostik, entwicklungsangemessene Förderung) und es wurden viele Konzepte, Instrumente zur Qualitätsmessung sowie Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt. Bedeutende Stiftungen und hochrangige Kommissionen engagieren sich für die Belange der Frühen Kindheit. Die Forschungslandschaft ist zunehmend vernetzt, es werden neue Institute und Fachzentren gegründet und es besteht ein vielfältiges Angebot an Fort- und Weiterbildungen.

Gleichwohl ist es in Politik und Gesellschaft ist noch keine Selbstverständlichkeit, dass die Institutionen des Frühbereichs neben einem Betreuungs- auch einen Bildungsauftrag wahrnehmen. Die Positionen sind widersprüchlich. Auf der einen Seite bestehen die – eingangs erwähnten – hohen Erwartungen an die Frühe Förderung. Auf der anderen Seite ist die Auffassung nach wie vor verbreitet, dass die Arbeit mit Kleinkindern vor allem der Einfühlsamkeit und der eigenen Erfahrung bedarf und nur sehr begrenzt eine spezifische Aus- oder Weiterbildung voraussetzt. Und nicht immer folgen auf die Bekenntnisse zur Frühen Förderung auch die entsprechenden Taten.

Dieser fehlende Konsens ist bei Verwendung und Interpretation der Studienergebnisse zu berücksichtigen. Die diskutierten Handlungsansätze und Massnahmen können nicht isoliert verfolgt werden. Vielmehr müssen sie in eine **übergeordnete Strategie** integriert werden, die insgesamt auf eine Stärkung des Frühbereichs zielt. Pointiert formuliert muss die Voraussetzung gesichert werden, von welcher die Studie ausgeht: Es muss eine hinreichende politische und gesellschaftliche Übereinstimmung bestehen, dass Fach- und Betreuungspersonen einen aktiven Beitrag an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung leisten sollen. Dies ist nicht nur eine Frage der allgemeinen Wertschätzung und des Auftrags, der den Institutionen des Frühbereichs erteilt wird, sondern auch der finanziellen Mittel, die für diesen Zweck zur Verfügung gestellt werden (für Kosten- und Nutzenszenarien zum quantitativen und qualitativen Ausbau der Betreuungsangebote im Frühbereich siehe Stern u.a. 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, welcher **Masstab** bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und vor allem bei der Entwicklung allfälliger Qualifikationsstrategien angewendet wird. In welchem Ausmass orientiert man sich an rein fachlichen Kriterien, in welchem Ausmass berücksichtigt man realpolitische und finanzielle Zwänge? Wir gehen im Folgenden davon aus, dass ein stimmiger **Kompromiss zwischen dem fachlich Wichtigen und dem realpolitisch Vorstellbaren** erforderlich ist. Die Prämissen der Studie bringen mit sich, dass die Beurteilung über eine blosser Weiterführung des Status quo hinauszielt. Die Studie schreibt den Institutionen des Frühbereichs also einen Auftrag in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu, der heute noch nicht flächendeckend und nachhaltig gesichert ist. Dies wird im Folgenden aber nicht als Einladung verstanden, von der Realität weitgehend losgekoppelte Wunschscenarien zu entwerfen: Wir werden gewisse Handlungsoptionen ausklammern oder nur am Rande diskutieren, wenn als gesichert gelten kann, dass sie in näherer Zukunft auch unter vergleichsweise günstigen Voraussetzungen keine Chance auf eine Umsetzung haben.

Dies gilt auch mit Blick auf die elf Arbeitsfelder, die über ihre eigenen Traditionen und Selbstverständnisse verfügen. Einige sind in hohem Masse professionalisiert, andere beruhen in stärkerem Masse auf dem Engagement von Freiwilligen oder bezahlter Tätigkeit von Nichtprofessionellen (d.h. Personen ohne Berufs- oder Hochschulabschluss im sozialen, pädagogischen oder gesundheitlichen Bereich). Die Studie würdigt diese **unterschiedlichen Traditionen der Arbeitsfelder** und geht vom Prinzip aus, dass jedes Arbeitsfeld einem gesellschaftlichen Bedürfnis entspricht und insofern über ein wohl begründetes Profil verfügt. Handlungsansätze, welche diese Profile grundsätzlich in Frage stellen, werden deshalb nicht näher in Betracht gezogen. Jedoch wird diskutiert, wie man unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Kompeten-

1 Einleitung

zen des Personals stärken und dieses befähigen kann, einen möglichst wertvollen Beitrag zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu erbringen.

Damit wird ein weiteres deutlich: Frühe Förderung bzw. frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung wird im Folgenden nicht als ein Bereich verstanden, der ausschliesslich Professionellen vorbehalten ist oder in dem nur Professionelle Wichtiges leisten können. Vielmehr sind darin auch Eltern, Angehörige, Freiwillige und andere **Nichtprofessionelle eingeschlossen**. Dies deckt sich mit dem Ansatz des Orientierungsrahmens «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung», der sich gleichermaßen an alle Personengruppen richtet, die sich der regelmässigen Betreuung und Erziehung von Kindern widmen (Wustmann Seiler/Simoni 2016). Selbstverständlich variieren aber die Aufgaben, die diesen unterschiedlichen Personengruppen sinnvollerweise übertragen werden können und sollen.

Die Studie beschäftigt sich ausschliesslich mit den Kompetenzen und **Qualifikationen** des Fach- und Betreuungspersonals im Frühbereich. Dies entspricht der Aufgabe und Funktion des Auftraggebers: SA-VOIRSOCIAL setzt sich als Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales für die Weiterentwicklung und Qualität der Berufsbildung im Sozialbereich ein. Es ist jedoch zu betonen, dass die **Betreuungsqualität im Frühbereich** von weit mehr abhängt als von den individuellen oder auch kollektiven Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals. Eine ebenso wichtige Rolle spielen beispielsweise der Betreuungsschlüssel, die betriebsinterne Arbeitsorganisation, die Strukturierung von Tagesabläufen, die betriebliche Qualitätssicherung oder die Gestaltung von Innen- und Aussenräumen. Sie sind ihrerseits nicht unabhängig von den finanziellen Mitteln, welche für den Frühbereich zur Verfügung stehen. Die Vielschichtigkeit wird in der Forschung häufig in einer Unterscheidung von vier Qualitätsdimensionen auf den Punkt gebracht: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Organisationsqualität (vgl. Stamm 2010, S. 150-161). Wenn im Folgenden einzig die Kompetenzen und Qualifikationen des Fachpersonals betrachtet werden, ist dies dem Auftrag und der übergeordneten Fragestellung geschuldet. Die Studie geht von der empirisch breit abgestützten Annahme aus, dass die Kompetenzen und Qualifikationen des Fach- und Betreuungspersonals einen wichtigen Einfluss auf die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung haben (vgl. OECD 2018, S. 65-94). Sie behauptet aber keineswegs, dass diese Qualität ausschliesslich davon abhängt.

1.2 Methodisches Vorgehen

Die Studie ruht methodisch auf drei Pfeilern: einer Literatur- und Dokumentenanalyse, einer als zweimaliger Online-Survey konzipierten Delphi-Befragung und Vertiefungsworkshops, die im Anschluss an die beiden Runden des Online-Survey stattfanden. Die Kombination von Delphi-Befragung und Vertiefungsworkshops war darauf angelegt, in einem strukturierten Gruppenkommunikationsprozess individuell unvollständiges Wissen zusammenzutragen, gegenseitig zu ergänzen und als gemeinsame Basis zu sichern. Gleichzeitig sollten fachliche Urteile von Einzelmeinungen zu konsistenten Gruppenmeinungen gebündelt und daraufhin geprüft werden, wie weit sie auf einem breiten Konsens beruhen oder divergente Positionen formuliert werden. Der Ablauf war so aufgebaut, dass in der ersten Runde der Qualifikationsbedarf ermittelt und anschliessend etappenweise mögliche Strategien und Massnahmen entwickelt und beurteilt wurden.

Für eine **Teilnahme an der Delphi-Befragung** wurden Verbände und Organisationen der elf ausgewählten Arbeitsbereiche angeschrieben, die schweizweit oder in grösseren Landesteilen aktiv sind. Sie wurden gleichzeitig aufgefordert, Einzelinstitutionen und Einzelpersonen als weitere Teilnehmende zu empfehlen. Ergänzt um zusätzliche Hinweise von Mitgliedern der Begleitgruppe und der Steuergruppe des Projekts wurde auf diese Weise das Feld der Expertinnen und Experten zusammengestellt. Dabei wurden auch

Personen und Institutionen aus drei zusätzlichen Arbeitsfeldern eingeladen, an der Befragung mitzuwirken:

- **Gestaltung und Vollzug von Programmen und Massnahmen** zur Frühen Förderung (kantonale und kommunale Fachstellen, Bundesstellen, interkantonale Institutionen, Interessenverbände, Stiftungen)
- **Ausbildung** von Fachkräften, die in der Frühen Förderung tätig sind (Ausbildungsinstitutionen FABE und Kindererzieher/in HF, auf einzelne Arbeitsfelder spezialisierte Ausbildungsinstitutionen)
- **Forschung** zu Frühen Kindheit (Forschungsabteilungen an Pädagogischer Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten; private Forschungsinstitutionen)

SAVOIRSOCIAL klärte im Frühling 2016 ab, welche Organisationen und Personen zu einer Mitwirkung an der Studie bereit waren. Darauf gestützt wurden für die erste Runde der Online-Befragung insgesamt 205 Personen kontaktiert. Um eine möglichst hohe Teilnehmerzahl zu erreichen, waren auch E-Mails an 60 Personen verschickt worden, die vorgängig nicht explizit von der Befragung abgemeldet hatten. Insgesamt nahmen in der ersten Runde des Online-Survey 143 Personen teil, an der zweiten Runde 134 Personen. Die Expert/innen konnten selber entscheiden, aus der Perspektive welches Arbeitsfeldes sie den Fragebogen ausfüllen wollten. Für Personen, die sich nicht einem spezifischen Arbeitsfeld zuordnen konnten, wurde jeweils eine allgemeine, von der «arbeitsfeldbezogenen» Version leicht abweichende Variante des Fragebogens verwendet.

Tabelle 1 zeigt, wie sich die teilnehmenden Expert/innen in den beiden Online-Befragungen auf die einzelnen Arbeitsfelder verteilten (zur Auswahl der Arbeitsfelder vgl. Abschnitt 2.3). Rund 20% bis 25% beantworteten den Fragebogen aus Sicht des Arbeitsfelds Kindertagesstätten, weitere 25% bis 40% wählten die allgemeine Fragebogenversion, weil sie sich als Expert/innen aus der Forschung, von Ausbildungsinstitutionen oder aus dem Bereich der Politiksteuerung und Interessenvertretung nicht auf ein spezifisches Praxisfeld beschränken konnten.⁶ Neben den Kindertagesstätten kommen auch die Praxisfelder Tagesfamilien, Spielgruppen, Mütter- und Väterberatung, Elternbildung sowie aufsuchende Familienarbeit auf ansprechende Teilnehmerzahlen von meist 5 bis 15 Expert/innen pro Runde. In den übrigen Arbeitsfeldern sind die Teilnehmerzahlen geringer und wurden die Ergebnisse deshalb mit entsprechender Vorsicht interpretiert. Was die Beteiligung nach Sprachregionen betrifft, sind – gemessen an der Gesamtbevölkerung – Expert/innen aus der Deutschschweiz tendenziell übervertreten, solche aus der lateinischen Schweiz eher untervertreten.⁷

Für die **Vertiefungsworkshops** wurden in der Regel Expert/innen aus dem Teilnehmerfeld der Delphi-Befragung angefragt. Pro «Vertiefungsrunde» wurden jeweils drei Workshops durchgeführt – zwei in der Deutschschweiz und einer in der Romandie, an letzterem waren jeweils auch Expert/innen aus dem Tessin beteiligt. Insgesamt nahmen pro Runde gegen 40 Expert/innen an den Workshops teil, wobei alle Arbeitsfelder vertreten waren. Ein eigenständiger zusätzlicher Workshop wurde im September 2017 für das Arbeitsfeld Pflegefamilien durchgeführt, nachdem die erste Runde der Delphi-Befragung gezeigt hatte, dass

⁶ In der 2. Runde teilten sich im Vergleich zur 1. Runde deutlich mehr Personen einer Ausbildungsinstitution zu, dagegen waren die Zuteilungen zum Arbeitsfeld Kindertagesstätten seltener. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Vertreter/innen von Ausbildungsinstitutionen in der 1. Runde empfohlen worden war, anstelle des Arbeitsfelds «Ausbildung» dasjenige Arbeitsfeld zu wählen, für welches ihre Institution Fachpersonen ausbildet.

⁷ Zum Vergleich die Anteil der betreffenden Sprachgruppen an der Bevölkerung ab 15 Jahren im Jahr 2014: Hauptsprache Deutsch 65% (Schweizer/innen: 73%); Hauptsprache Französisch 23% (Schweizer/innen: 23%), Hauptsprache Italienisch 8% (Schweizer/innen: 6%), andere Hauptsprachen 21% (Schweizer/innen: 10%). Das Total übersteigt jeweils 100%, weil eine Person bis zu drei Hauptsprachen angeben konnte (Quelle: Bundesamt für Statistik, Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprache[n], im Internet verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.assetdetail.245184.html> [eingesehen am 30.1.2017]).

ein standardisierter Fragebogen diesem Arbeitsfeld kaum gerecht wurde. Die Ergebnisse zu den Pflegefamilien beruhen hauptsächlich auf diesem Workshop.⁸

Tabelle 1: Teilnehmende an der Delphi-Befragung nach Arbeitsfeld (eigene Zuteilung) und Sprachregion

Arbeitsfeld	1. Runde		2. Runde	
	Anzahl	Anteil am Total	Anzahl	Anteil am Total
Kindertagesstätten	36	25%	26	19%
Tagesfamilien	15	10%	11	8%
Nannies	4	3%	3	2%
Spielgruppen	16	11%	12	9%
Kinderbetr. während Sprach-/Integrationskursen	2	1%	1	1%
Mütter- und Väterberatung	8	6%	9	7%
Elternbildung	7	5%	4	3%
Aufsuchende Familienarbeit	9	6%	7	5%
Eltern-Kind-Treffpunkte	1	1%	3	2%
Pflegeeltern	2	1%	***	
Kinderheime	4	3%	3	2%
Forschung *	5	3%	9	7%
Ausbildungsinstitution *	10	7%	25	19%
Politikgestaltung, Steuerung *	18	13%	17	13%
Kein Arbeitsfeld zuteilbar **	6	4%	4	3%
Deutschsprachige Schweiz	113	79%	102	76%
Französischsprachige Schweiz	25	17%	22	16%
Italienischsprachige Schweiz	5	3%	10	7%
Total	143	100%	134	100%

* Teilnehmende füllten die allgemeine Version des Fragebogens aus (ohne expliziten Bezug zu einem Arbeitsfeld)

** Teilnehmende sahen sich nicht in der Lage, sich einem einzigen Arbeitsfeld zuzuordnen und füllten die allgemeine Version des Fragebogens aus (ohne expliziten Bezug zu einem Arbeitsfeld)

*** Im September 2017 hatte ein eigenständiger Workshop zu Pflegeeltern stattgefunden, deshalb wurden in der 2. Runde der Delphi-Befragungen keine Expert/innen aus diesem Arbeitsfeld mehr eingeladen

Quelle: Delphi-Befragung, Auswertung: BASS.

In den einzelnen Arbeitsschritten wurden folgende **Themen** behandelt:

■ Die **Literatur- und Dokumentenanalyse** diente zum einen der Informationsbeschaffung zu den elf Arbeitsfeldern. Zum anderen wurde darauf gestützt ein Kompetenzprofil für Fach- und Betreuungspersonen des Frühbereichs entwickelt. Dieses Kompetenzprofil bildete einen Vorschlag für den «Soll-Zustand», an dem die tatsächlichen Kompetenzen des aktuell im Frühbereich tätigen Personals für die aktuelle Studie zu messen waren.

■ In der **ersten Runde der Delphi-Befragung** (November/Dezember 2016) wurde dieses Kompetenzprofil den Expert/innen zur Stellungnahme unterbreitet. Dabei waren sie aufgefordert, das Profil so anzupassen, dass es den Anforderungen ihres spezifischen Arbeitsfeldes gerecht wurde. Anschliessend sollten sie für die häufigsten Mitarbeiterprofile (Funktion, Qualifikation) ihres Arbeitsfeldes beurteilen, in welchem Ausmass die betreffenden Mitarbeitenden das Profil erfüllen. Stellten sie gravierende Kompetenzlücken fest, so wurden sie um Lösungsvorschläge gebeten.

⁸ Wegen der Durchführung des eigenständigen Workshops wurden für die übrigen Vertiefungsworkshops und die zweite Runde der Delphi-Befragung keine Expert/innen aus dem Arbeitsfeld Pflegefamilien eingeladen.

■ In der **ersten Runde der Vertiefungsworkshops** (Mai 2017) wurden einleitend die Ergebnisse der Delphi-Befragung zu den Kompetenzlücken diskutiert. Auf dieser gemeinsamen Basis zum Qualifikationsbedarf aufbauend wurden anschliessend Vorschläge für mögliche Qualifikationsstrategien und –massnahmen gesammelt und einer ersten knappen Beurteilung unterzogen.

■ In der **zweiten Runde der Delphi-Befragung** (August/September 2017) wurden den Teilnehmenden die zentralen Ergebnisse der bisherigen Arbeiten vorgestellt. Dies war insbesondere auch für Expert/innen wichtig, die nicht an den Vertiefungsworkshops mitwirken konnten. Die Expert/innen wurden aufgefordert, diese Ergebnisse aus Sicht ihres Arbeitsfelds zu validieren und zu kommentieren. Anschliessend wurden den Expert/innen mehrere konkrete Vorschläge für Qualifikationsstrategien unterbreitet, die sie einerseits auf einer vorgegebenen Skala bewerten und andererseits frei kommentieren sollten. Auch erhielten sie Gelegenheit, zusätzliche Vorschläge einzubringen.

■ In der **zweiten Runde der Vertiefungsworkshops** (März 2018) wurde eine engere Auswahl von Handlungsvorschlägen erörtert. Sie konzentrierte sich auf Massnahmen, welche das bestehende Angebot an Aus- und Weiterbildungen massgeblich verändern würden und dementsprechend mit grossem Aufwand und potenziell weitreichenden Folgen verbunden wären. Für diese Vorschläge schien es besonders wichtig, die Chancen und Risiken möglichst genau und möglichst realistisch abzuschätzen.

Im Verlauf der Arbeiten wurden insgesamt drei umfangreiche Zwischenberichte verfasst, der erste nach der Literatur- und Dokumentenanalyse, die beiden anderen jeweils nach der Durchführung der Delphi-Befragungen (Dubach/Jäggi/Stutz 2016; Dubach u.a. 2017a; Dubach u.a. 2017b). In der Diskussion der konzeptionellen Grundlagen und in der Darstellung des Qualifikationsbedarfs (Vergleich von «Soll-Zustand» und «Ist-Zustand») bezieht sich der vorliegende Schlussbericht weitgehend auf diese Zwischenberichte. Die Analyse möglicher Qualifikationsstrategien beruht dagegen zu grossen Teilen auf der zweiten Runde von Vertiefungsworkshops, die nach Abschluss des letzten Zwischenberichts stattfand.

Sofern dies für das Verständnis nicht zwingend erforderlich ist, wird im Folgenden darauf verzichtet, die Genese einzelner Handlungsvorschläge auszuführen. Auch wird anstelle einer detaillierten Bezugnahme auf einzelne Runden der Delphi-Befragung oder einzelne Workshops allgemein auf die «Expertendiskussionen» verwiesen. Ausnahmen werden dann gemacht, wenn eine Diskussion auf einen spezifischen Arbeitsschritt beschränkt war oder wenn es aus Gründen der Transparenz wichtig erscheint, Verlauf und Dynamik einer Diskussion nachzuzeichnen. In den übrigen Fällen können entsprechende Informationen bei Bedarf aus den Zwischenberichten erschlossen werden.

1.3 Gliederung

Die Ergebnisse werden im Folgenden in drei grossen Kapiteln präsentiert.

■ **Kapitel 2** legt die konzeptionelle Basis für die Untersuchungen. Es definiert den Begriff der Frühen Förderung und entwickelt eine Systematik zur Einordnung und Beschreibung der Arbeitsfelder im Bereich der Frühen Förderung. Anschliessend wird die Auswahl der elf Arbeitsfelder, die für die Untersuchung ausgewählt wurden, näher dargelegt und begründet.

■ **Kapitel 3** zeigt auf, über welche Qualifikationen das Fach- und Betreuungspersonal in den ausgewählten Arbeitsfeldern typischerweise verfügt. Davon ausgehend wird diskutiert, in welchem Ausmass das Personal über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, um die Erwartungen an die Frühe Förderung zu erfüllen, und in welchen Bereichen gravierende Lücken bestehen.

■ **Kapitel 4** stellt sechs Handlungsansätze vor, um den beschriebenen Qualifikationsbedarf zu decken, konkretisiert diese Ansätze in exemplarischen Handlungsvorschlägen und diskutiert die Chancen und Risiken dieser Massnahmen.

2 Konzeptionelle Grundlagen

Pointiert formuliert, steht der Ausdruck «Frühe Förderung» im Kontext der vorliegenden Studie für den Sachverhalt oder die Erwartung, dass Institutionen des Frühbereichs nicht nur einen Auftrag der Entlastung berufstätiger Eltern haben, sondern auch einen Bildungsauftrag gegenüber den Kindern verfolgen. Ohne nähere Präzisierung bleibt dies allerdings eine vage Umschreibung. Deshalb legen wir im Folgenden eingehender dar, wie der **Begriff der Frühen Förderung** in der Schweiz verwendet wird und sich zum sachlich verwandten Konzept der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verhält. Dabei gehen wir insbesondere auch auf unterschiedliche Traditionen und Begriffsverständnisse in der Deutschschweiz und der Romandie ein. Auf dieser Basis aufbauend wird der Begriff der Frühen Förderung für die vorliegende Arbeit definiert und bezüglich seiner Tätigkeitsbereiche abgegrenzt (Abschnitt 2.1).

Der Frühbereich bildet kein einheitliches Feld, sondern setzt sich aus vielfältigen Betreuungs-, Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten zusammen. Aus Sicht der Fach- und Betreuungspersonen, die dort tätig sind, handelt es sich um verschiedene **Arbeitsfelder**. Diese Arbeitsfelder werden in ihrer Vielfalt und Bandbreite beschrieben, nach unterschiedlichen Kriterien klassifiziert und in eine systematische Übersicht gebracht (Abschnitt 2.2). Anschliessend erfolgt die Auswahl der Arbeitsfelder, welche in dieser Studie eingehender untersucht werden (Abschnitt 2.3).

Eine besondere Rolle spielt in der Studie die **frühe Sprachförderung**. Sie wurde aufgrund der Vorgeschichte des Projektauftrags als Themenbereich ausgezeichnet, in dem sich neue Qualifikationsmöglichkeiten für das Fach- und Betreuungspersonal besonders aufdrängen könnten. Vor diesem Hintergrund wird dargelegt, was unter früher Sprachförderung genauer verstanden wird und welche Methoden und Ansätze sich als besonders wirksam erwiesen haben. Ebenso wird dargelegt, wie das Thema in der Studie behandelt und die Herausforderung angegangen wird, sowohl den allgemeinen Qualifikationsbedarf in Bezug auf die Frühe Förderung wie auch einen spezifischen Qualifikationsbedarf in Bezug auf die Frühe Sprachförderung zu ermitteln (Abschnitt 2.4).

2.1 Begriffe und Konzepte der Frühen Förderung

2.1.1 Frühe Förderung: ein gemeinsamer Nenner?

Die **Erziehung und Betreuung im frühen Kindesalter** ist seit den 1990er Jahren auf der politischen Agenda vieler Staaten. Im Zentrum stehen einerseits die Qualität der Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren, andererseits der faktische Zugang zu Institutionen der familienergänzenden Kinderbetreuung. Damit sind verschiedene Ziele verbunden, die sich teilweise ergänzen: Wie die entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Forschung gezeigt hat, haben die ersten Lebensjahre einen entscheidenden Einfluss auf die Chancen, die Schullaufbahn und das Leben erfolgreich zu gestalten. Eine qualitativ hochstehende Betreuung und Erziehung im Frühbereich gilt deshalb als Fundament für das lebenslange Lernen und eine gelingende Bildungsbiographie. Gleichzeitig ist damit auch die Hoffnung verbunden, gesellschaftliche Ungleichheiten einzuebnen und zur sozialen Integration von Kindern aus benachteiligten Familien beizutragen (OECD 2001, S. 13).

In der Schweiz hat in diesem Zusammenhang der **Begriff der Frühen Förderung** stark an Bedeutung gewonnen. Vor allem im politischen Diskurs und in strategischen Konzepten von Kantonen und Gemeinden hat er sich als Schlüsselbegriff etabliert. In den vergangenen Jahren haben mehrere Kantone und Städte eigenständige Strategien zur Frühen Förderung formuliert. Das Staatssekretariat für Migration (SEM) hat die Kantone zudem verpflichtet, im Rahmen der Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) Massnahmen zur Frühen Förderung zu definieren. Mehrere Fachverbände und Interessengruppen haben Grundlagen- und Positionspapiere zur Frühen Förderung verfasst.

Die Entwicklung verlief in den **Sprachregionen** der Schweiz etwas unterschiedlich. Der Begriff Frühe Förderung ist in verschiedenen Strategien von Gemeinden und Kantonen der Deutschschweiz aufgenommen worden. In der Romandie sind die «Politiques de la petite enfance» schon lange ein Thema (vgl. Pavillard/Gottraux 1990), ohne dass ein Dialog der verschiedenen Konzepte über die Sprachregionen hinausgeht. So werden die Bestrebungen in der Romandie erst seit kurzem unter den Begriff der Frühen Förderung bzw. «encouragement préscolaire» oder «encouragement précoce» gebracht. Eine wichtige Rolle in dieser terminologischen Prägung spielten dabei die Vorgaben des Bundes für die Kantonalen Integrationsprogramme.

Als in der Deutschschweiz die ersten Konzepte veröffentlicht worden waren, sorgte die teilweise unterschiedliche Verwendung von Begriffen rund um die Frühe Förderung für eine gewisse Verunsicherung. Mittlerweile lässt sich jedoch festhalten: Überblickt man die einschlägigen Dokumente, so zeigt sich alles in allem eine **beträchtliche Übereinstimmung**. In der lateinischen Schweiz sind programmatische Konzepte auf Gemeinde- oder Kantonsebene zwar seltener als in der Deutschschweiz. Grundlagenpapiere von Fachverbänden wie Pro Enfance legen aber nahe, dass zwischen den Sprachregionen keine fundamentalen Unterschiede bestehen (FGIPE 2011; Pro Enfance 2016). Dies gilt auch für die Implikationen, welche dieses Verständnis von Früher Förderung in sich trägt. 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 bezieht sich auf die umfassende und ganzheitliche Entwicklung von Kindern. Sie konzentriert sich nicht auf kognitive Prozesse, sondern schliesst motorische, soziale und emotionale Kompetenzen genauso ein.
- **Spielen im Zentrum:** Frühe Förderung ist nicht mit der schulischen Vermittlung von Bildungsinhalten zu verwechseln. Im Zentrum steht vielmehr das kindliche Spiel. Es ist der Entwicklungsmotor, durch den sich kognitive, sinnliche und soziale Fähigkeiten entfalten. Frühe Förderung kreiert Spielsituationen, die vielfältig sind, die die Sinne der kleinen Kinder umfassend ansprechen und ihre Entdeckungsfreude anregen.
- **Wichtige Rolle der Familie:** Die Familie spielt die wichtigste Rolle in der Entwicklung von Kindern. 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.

In erziehungswissenschaftlichen Kategorien ausgedrückt, ruht dieses Verständnis von Früher Förderung auf einem **sozialpädagogischen Ansatz**. Dieser versteht die frühkindliche Bildung im Unterschied zum schulvorbereitenden Ansatz als eine breite Vorbereitung auf das Leben und respektiert die natürlichen Lernstrategien der Kinder und ihre Eigeninitiative. Allerdings sind die beiden Paradigmen weniger als starre Gegensätze, sondern vielmehr als Pole auf zwei Seiten eines Kontinuums zu verstehen (vgl. OECD 2006, S. 59-61). Zudem scheint es sehr wichtig, beim Vergleich der beiden Ansätze zwischen den frühpädagogischen Methoden und den vermittelten Kompetenzen zu unterscheiden. Was die Methoden betrifft, sprechen die Forschungsergebnisse eine recht deutliche Sprache: Eine leistungsorientierte und stark auf Wissensvermittlung angelegte Methodik ist dem frühkindlichen Lernen nicht angemessen (Stamm 2010, S. 243-248). Weniger eindeutig verhält es sich bei Kompetenzen, die in der Frühen Förderung angeeignet

werden. Alltagsbezogenes und ganzheitliches Lernen, das der frühen Kindheit angemessen ist, kann durchaus sprachliche oder mathematische Fähigkeiten vermitteln, die für die spätere Schullaufbahn von Bedeutung sind. Spielorientierung im Lernen und Scholorientierung in den Bildungszielen schliessen sich nicht grundsätzlich aus. Dies ist auch mit Blick auf die übergeordneten Ziele der Frühen Förderung relevant, die häufig mit dem Argument begründet wird, zu ausgeglicheneren Startchancen beim Schuleintritt beizutragen.

2.1.2 Frühe Förderung und FBBE

Der Begriff der Frühen Förderung hat sich vor allem im Diskurs von Politik und Verwaltung breit etabliert hat. Auch in Argumentarien und Programmen zur Gesundheitsförderung wird er prominent verwendet (Gesundheitsförderung Schweiz 2015; Public Health Schweiz 2012; Fachverband Sucht 2016). Im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs der Deutschschweiz hat er sich dagegen nicht wirklich durchzusetzen vermocht. Häufiger ist dort von «frühkindlicher Bildung» oder von **«Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung» (FBBE)** die Rede. Wichtige Grundlagenarbeiten zum Frühbereich in der Schweiz arbeiten mit diesen Konzepten. Dies gilt beispielsweise für die Studie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz» (Stamm u.a. 2009), den Orientierungsrahmen «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» (Wustmann Seiler/Simoni 2016) oder das Modell «Primokiz» der Jacobs Foundation (MMI/Jacobs Foundation 2012).

Der Ausdruck «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» (FBBE) ist eine Übertragung des englischen «Early childhood education and care» (ECEC). Unter diesem Titel lancierte die OECD 1998 ihren Ländervergleich zu den Institutionen und Strategien im Frühbereich (OECD 2001); auch die UNESCO arbeitet mit nahezu identischen Begrifflichkeiten (UNESCO 2007).⁹ In der Sache hat FBBE gegenüber dem Ausdruck «Frühe Förderung» den Vorzug, dass der Begriff inhaltlich prägnanter ist. Das Dreigestirn «Bildung – Betreuung – Erziehung» setzt dabei die folgenden Akzente (Wustmann Seiler/Simoni 2012, S. 22f.; Blossfeld u.a. 2015, S. 45-47):

■ **«Bildung»** wird als Beitrag des Kindes zu seiner Entwicklung verstanden. Der Ausdruck bezeichnet die Aneignungstätigkeit des Kindes: sein Bestreben, die Umwelt zu erkunden und sich ein Bild von der Welt zu machen. Erwachsene können diesen Prozess nicht beliebig beeinflussen oder gar steuern. Jedoch sind Kinder in ihren Konstruktions-, Aneignungs- und Lernprozessen auf die Unterstützung und die Reaktionen von verlässlichen und aufmerksamen Erwachsenen angewiesen. Deren Beitrag an die Bildungs- und Entwicklungsförderung von kleinen Kindern wird mit den beiden Begriffen «Erziehung» und «Betreuung» umschrieben.

■ **«Erziehung»** bezeichnet die bewusste Gestaltung von anregungsreichen Interaktionen und einer stimulierenden Bildungsumwelt, in der Erwachsene den Kindern vielseitige Lerngelegenheiten bereitstellen. Dazu gehören Räume, Materialien, Interaktionen und Alltagsstrukturen, die Kindern vielfältige Erfahrungen ermöglichen.

■ **«Betreuung»** meint die soziale Unterstützung, die Versorgung und Pflege der Kinder, die emotionale Zuwendung, den Schutz vor Gefahren sowie den Aufbau von wichtigen persönlichen Beziehungen. Es geht um die Sicherung und Befriedigung der existenziellen Grundbedürfnisse von Kindern. Betreuung

⁹ Im Unterschied zum gängigen Verständnis von «Frühbereich» in der Schweiz, das die Phase bis zum Eintritt in den Kindergarten (oder eine vergleichbare Form der Eingangsstufe) umfasst, bezieht sich «Early Childhood Education and Care» in den Publikationen der OECD allerdings auf alle Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren (OECD 2001, S. 14). Dies ist bei der Rezeption der einschlägigen OECD-Studien zu berücksichtigen.

bietet den verlässlichen Rahmen, in welchem Prozesse der Bildung und Erziehung qualitativ ausgestaltet werden können.

In der Sache ist der Begriff der FBBE weitgehend identisch mit dem zuvor beschriebenen Verständnis von Früher Förderung. Dass er im deutschsprachigen Fachdiskurs bevorzugt wird, dürfte unterschiedliche Gründe haben. Zum einen birgt der Ausdruck «Frühe Förderung» die Gefahr von Missverständnissen, weil es sprachlich eng verwandte Fachbegriffe mit anderer Bedeutung gibt. Am deutlichsten wird dies beim Begriff «Frühförderung», der in der Regel auf einer medizinischen Indikation beruhende Massnahmen der Sonder- und Heilpädagogik bezeichnet.¹⁰ Zum anderen ruft «Frühe Förderung» umgangssprachlich Assoziationen an das schulvorbereitende Paradigma hervor und wird auch im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs teilweise in diese Nähe gerückt.

Anders als in Deutschschweiz hat sich in der Romandie kein begriffliches Pendant zu FBBE oder ECEC zu etablieren vermocht. Die OECD verwendete für «Early Childhood Education and Care» im Französischen zunächst die Formulierung «Petite Enfance: Education et structures d'accueil», mittlerweile hat sich der Ausdruck «Accueil et éducation des jeunes enfants» (AEJE) eingebürgert. Die einschlägige Website der Europäischen Kommission spricht von «Éducation et accueil de la petite enfance».¹¹ Keine dieser Formulierungen hat jedoch bisher in der Romandie eine breite Verwendung gefunden. Dies führt innerhalb der Schweiz teilweise zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Sprachregionen. Sie werden dadurch verstärkt, dass der Begriff der Bildung, der in der deutschsprachigen Diskussion um die Frühe Förderung sehr zentral ist, im Französischen (wie auch im Englischen) keine direkte Entsprechung hat.

Aufgrund dieser Überlegung wurde Frühe Förderung bzw. «encouragement précoce» für die vorliegende Studie als Leitbegriff gewählt. Der Begriff wird dabei bedeutungsgleich mit dem Konzept der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verwendet. Diese Gleichsetzung wird explizit oder implizit in vielen Konzepten und Grundlagenpapier vorgenommen und ist insofern breit abgestützt (vgl. Netzwerk Kinderbetreuung 2012; Stern u.a. 2018, S. 4). Es gibt auch Ausnahmen, in denen die beiden Begriffe explizit voneinander abgehoben werden, doch geschieht die Abgrenzung meist uneinheitlich und hat sich entsprechend auch nicht durchzusetzen vermocht. Die Unterschiede zeigen sich anschaulich darin, dass die FBBE bisweilen als Teilmenge oder Teilgebiet der Frühen Förderung verstanden wird – und bisweilen gerade umgekehrt.¹² Dass die Abgrenzungen uneinheitlich bis widersprüchlich ausfallen, dürfte damit zusammenhängen, dass beiden Begriffen eine gewisse Offenheit innewohnt, die zu klärenden und allenfalls auch abweichenden Interpretationen einlädt. Dies bildet auch für die vorliegende Studie eine Herausforderung, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

¹⁰ Das Verhältnis der beiden Begriffe und die Behandlung der Frühförderungen in kantonalen und kommunalen Konzepten zur Frühen Förderung wird im ersten Zwischenbericht näher diskutiert (Dubach/Jäggi/Stutz 2016, Abschnitt 2.2.2).

¹¹ http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_fr.htm (eingesehen am 8.7.2016).

¹² Im Kontext der Gesundheitsförderung ist «Frühe Förderung» tendenziell der umfassendere Begriff als «FBBE». So definiert Hafén (2015, S. 4) «'Frühe Förderung' [...] sehr allgemein [...] als Gesamtheit aller professionell erbrachter Massnahmen (etwa im Rahmen vorgeburtlicher Beratung, medizinischer Betreuung oder pädagogischer Unterstützung) und staatlich verfügbarer Leistungen (wie Kindergeld, Elternschaftsurlaub oder familienfreundliche Arbeitszeitmodelle), von denen die Kinder und ihre Familien von der Schwangerschaft bis zum 5. Lebensjahr der Kinder profitieren. Der Begriff der Frühen Förderung ist somit bewusst breiter gefasst als das Konzept der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), das sich ausschliesslich auf die pädagogischen Aspekte bezieht». Eine vergleichbare Abgrenzung findet sich auch im Argumentarium «Frühe Förderung» der Gesundheitsförderung Schweiz (Gesundheitsförderung Schweiz 2015, S. 2). – In eine umgekehrtes Verhältnis setzt Stamm (2015, S. 13) die beiden Konzepte. Während frühkindliche Bildung «die ganzheitliche und umfassende Anregung aller Sinne innerhalb und ausserhalb der Familie» meine, bezeichne Frühe Förderung «die gezielte Unterstützung von Kapazitäten [...], die im Kind anlagemässig vorhanden sind. Dazu gehören beispielsweise Sprachförderkurse, Babyschwimmen, Frühförderungsvidetheken etc.» Hier scheint es nun, dass FBBE bzw. frühkindliche Bildung das umfassendere Konzept bildet, während Frühe Förderung als eine besondere Ausprägung der frühkindlichen Bildung verstanden wird.

2.1.3 Definition und Abgrenzung des Begriffs der Frühen Förderung

Das Ziel der Studie besteht darin, den Qualifikationsbedarf des Fach- und Betreuungspersonals in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Frühen Förderung zu bestimmen und bei Bedarf mögliche Qualifikationsstrategien aufzuzeigen. In dieser Hinsicht wirft das Verständnis von Früher Förderung als FBBE wichtige inhaltliche Abgrenzungsfragen auf.

Selbst wenn man das Konzept der FBBE inhaltlich relativ eng auslegt, umfasst es ein **grosses Spektrum am Tätigkeiten und Massnahmen**. Es ist keineswegs nur auf direkte Interaktionen von Erwachsenen mit kleinen Kindern beschränkt. Es zählen auch Aktivitäten dazu, die sich an die Eltern richten und darauf zielen, deren Erziehungskompetenzen zu erweitern und die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken. Ebenso gehören zur Frühen Förderung strukturelle und umweltgestaltende Massnahmen, die dazu beitragen, dass Kinder in einem anregenden Umfeld aufwachsen.

Dazu kommt nun, dass das **Begriffselement «Betreuung»** die Möglichkeit eröffnet, auch Tätigkeiten und Massnahmen zur Frühen Förderung zu rechnen, die weniger den Entwicklungs- und Bildungsprozess von kleinen Kindern unterstützend begleiten, als vielmehr dafür notwendige Voraussetzungen schaffen. Dies trifft beispielsweise auf die Sicherung von existenziellen Grundbedürfnissen oder die Gewährleistung der körperlichen Integrität. So verstanden, umfasst FBBE grundsätzlich alle Massnahmen, die zum physischen und psychischen Wohl von kleinen Kindern beitragen. Teilweise ist in diesem Zusammenhang auch von einer **«Politik der frühen Kindheit»** die Rede (MMI/Jacobs Foundation 2012, S. 5f.).

Ein solches, sehr weit gefasstes Verständnis von Früher Förderung findest sich zumindest implizit in vielen kantonalen und kommunalen Konzepten. Dieser thematisch sehr umfassende Anspruch kann sehr sinnvoll und zweckmässig sein. Die meisten Konzepte zur Frühen Förderung betonen mit guten Gründen vor allem die Notwendigkeit zur Vernetzung unter den Akteuren im Frühbereich (z.B. Hebammen, Kinderärzt/innen, Mütter- und Väterberatung, Kindertagesstätten). Ihr Ziel liegt in erster Linie in einer Sensibilisierung für die Anliegen der Frühen Förderung und in einer Überwindung institutioneller und disziplinärer Grenzen. Es ist vor diesem Hintergrund gut nachvollziehbar, dass ihnen wenig daran gelegen ist, innerhalb des Frühbereichs eine Unterscheidung von Massnahmen «innerhalb» und «ausserhalb» der Frühen Förderung zu treffen. Dies würde ihrem integrativen und sensibilisierenden Anspruch entgegenstehen.

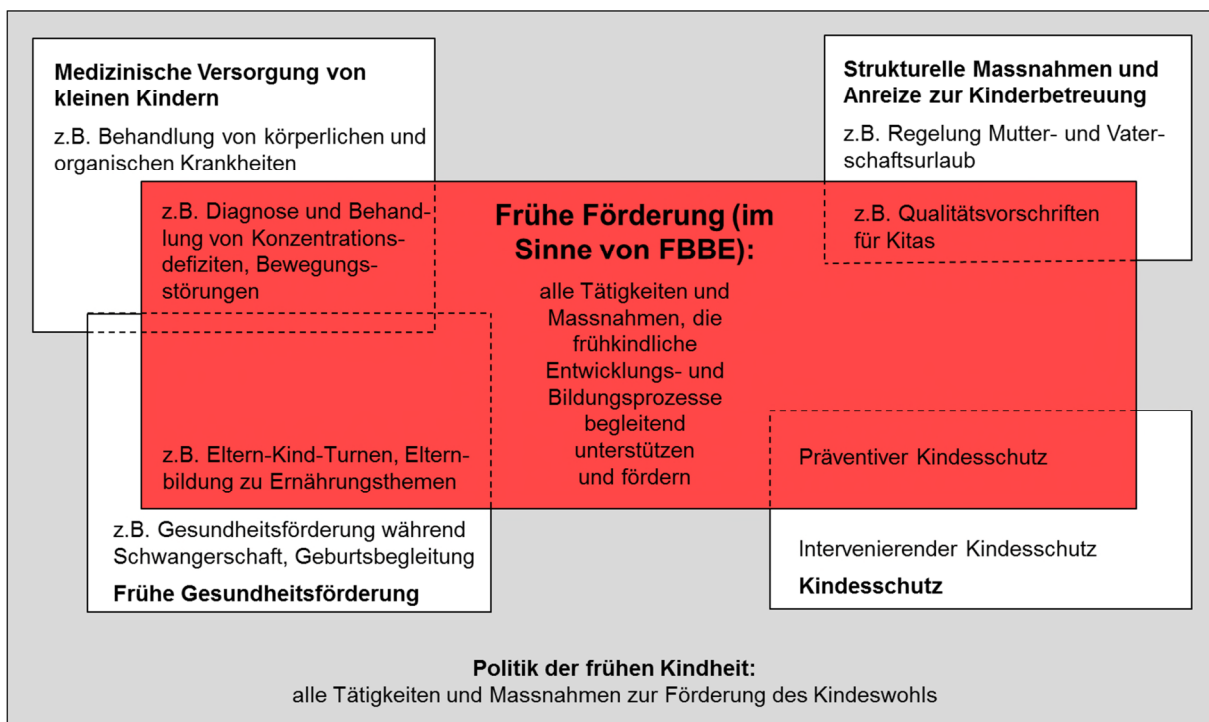
Für das vorliegende Mandat wäre eine derart umfassende Bedeutung von «Früher Förderung» jedoch heikel. Gehören zur «Frühen Förderung» jegliche Massnahmen zur Sicherung und Förderung des Wohlergehens von kleinen Kindern, dann ist es nicht mehr möglich, einen «Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung» zu ermitteln. Die Bandbreite der Tätigkeiten wäre dafür viel zu gross. Spezialmedizinische Fertigkeiten würden dazu ebenso gehören wie juristische Fachkenntnisse zur Durchsetzung von Kinderrechten. Aus diesem Grund wird der Begriff der Frühen Förderung für das vorliegende Mandat in einem engeren Sinn definiert:

Frühe Förderung umfasst alle Tätigkeiten und Massnahmen, welche die frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleitend unterstützen und fördern.

Die Formulierung «begleitend» ist dabei wichtig: 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, der intervenierende Kinderschutz oder strukturelle Massnahmen und Anreize für Arrangements zur Kinderbetreuung (z.B. Kita-Tarife, Regelung von Mutter- und Vaterschaftsurlaub).

Abbildung 1 visualisiert den derart definierten Begriff der Frühen Förderung und seine Abgrenzungen. Ganz grundsätzlich wird dabei eine Unterscheidung getroffen zwischen einer **«Politik der frühen Kindheit»** und der Frühen Förderung. Die Politik der Frühen Kindheit umfasst alle Tätigkeiten und Massnahmen, die der Förderung des Kindeswohls dienen. Die **Frühe Förderung** bezeichnet einen Teil dieser Massnahmen – nämlich alle Massnahmen, die darauf zielen, frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleitend zu unterstützen und zu fördern. Etwas anders formuliert, setzt sich die Frühe Förderung damit auseinander, wie sich Kinder die Welt erschliessen und aneignen – und unterstützt die Kinder und ihr Umfeld darin, dies auf eine Art und Weise zu tun, die den Kindern eine möglichst gelingende Entwicklung erlaubt.

Abbildung 1: Frühe Förderung und Verhältnis zu anderen Tätigkeitsfeldern im Frühbereich



Darstellung: BASS.

Frühe Förderung wird auf diese Weise mit **Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)** gleichgesetzt. Wie dargelegt, ist diese Gleichsetzung allerdings davon abhängig, wie weit das Element der Betreuung in der Trias FBBE (Bildung, Betreuung, Erziehung) gefasst wird. Rechnet man wegen des Betreuungselements viele Massnahmen zur FBBE, die keinen Bildungsbezug haben, so weitet sich das Konzept FBBE über das hinaus, was hier als Frühe Förderung definiert worden ist. In der Abbildung müsste man dem Ausdruck verleihen, indem man um das rote Rechteck herum ein zusätzliches «FBBE-Rechteck» ziehen würde. Im Extremfall wäre dieses «FBBE-Rechteck» mit dem grauen Rechteck «Politik der frühen Kindheit» identisch.

Exemplarisch zeigt die Abbildung **vier Tätigkeitsfelder**, die nur teilweise zur Frühen Förderung gerechnet werden können: die medizinische Versorgung von kleinen Kindern, die frühe Gesundheitsförderung, der Kinderschutz sowie strukturelle Massnahmen und Anreize zur Kinderbetreuung. In den weissen Feldern sind jeweils Massnahmen und Tätigkeiten aufgeführt, die mangels Bildungsbezug ausserhalb der Frühen Förderung stehen; im rot markierten Bereich sind Beispiele erwähnt, die zur Frühen Förderung im hier beschriebenen Sinn zu zählen sind. So bleiben beispielsweise Geburtsbegleitung und Gesundheitsförderung während der Schwangerschaft ausgeklammert, weil die in dieser Phase die Möglichkeiten eng

begrenzt sind, kindliche Aneignungsprozesse begleitend zu unterstützen. Auch ist für das Kind die Art und Weise, wie es die Umwelt erfährt und erschliessen kann, vor und nach der Geburt fundamental verschieden. Der präventive Kinderschutz wird dagegen uneingeschränkt zur Frühen Förderung gezählt, weil er im Wesentlichen darauf zielt, Kinder und Eltern dahingehend zu stärken, dass sie mögliche Gefährdungssituationen des Kindes aus eigenen Kräften abzuwehren und zu bewältigen vermögen. Dazu gehört beispielsweise, dass die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen von Kindern gefördert oder dass Mütter und Väter in der Ausübung ihrer Elternrolle unterstützt werden. Massnahmen des intervenierenden Kinderschutzes haben einen anderen Charakter: Sie sind zwar für die Entwicklungschancen von Kindern von fundamentaler Bedeutung, weil sie Gefährdungen und Verletzungen des Kindeswohls abwenden. Etliche dieser Massnahmen (z.B. die Anordnung von Beistandschaften) schaffen aber in erster Linie grundlegende Voraussetzungen für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse, sie begleiten und gestalten diese Prozesse nicht oder nur sehr begrenzt selber. Aus diesem Grund werden sie nicht zur Frühen Förderung im hier definierten Sinn gerechnet.¹³

Der exemplarische Charakter der vier Tätigkeitsfelder ist hervorzuheben. Die Abbildung erhebt keinesfalls den Anspruch, ein erschöpfendes Bild aller Tätigkeiten zu zeichnen, die eine Politik der frühen Kindheit ausmachen. Dies wird mit dem verbleibenden grauen Raum veranschaulicht, der von keinen Tätigkeitsfeldern belegt ist. Auch wurden Tätigkeitsfelder ausgespart, deren Zugehörigkeit zur Frühen Förderung ausser Frage steht. Eine detaillierte Übersicht der Angebote und Arbeitsfelder in der Frühen Förderung bietet der nächste Abschnitt.

2.2 Angebote und Arbeitsfelder in der Frühen Förderung

Hauptakteure in der Frühen Förderung sind die Eltern. Sie können bei der Betreuung ihrer Kinder in unterschiedlichem Ausmass auf Unterstützung von Verwandten und Bekannten zählen. Zusätzlich zur Kernfamilie und ihrem Umfeld gibt es zahlreiche **Angebote zur Kinderbetreuung und zur Frühen Förderung**, die – um als solche überhaupt sichtbar und unterscheidbar zu sein – in stärkerem Ausmass an ein bestimmtes institutionelles Setting gebunden oder auf spezifische Dienstleistungen konzentriert sind.¹⁴

Familien machen von diesen Angeboten aus unterschiedlichen Gründen Gebrauch: Die Eltern nutzen Angebote der familienergänzenden Kinderbetreuung, weil sie erwerbstätig sind oder sich aus anderen Gründen von der Kinderbetreuung zu entlasten suchen. Möglicherweise wollen sie ihren Kindern neue Gelegenheiten zur Begegnung, zum Spielen und zum Lernen eröffnen – und auch zum Austausch mit anderen Kindern, wenn es im familialen Umfeld oder in der Nachbarschaft an solchen Gelegenheiten mangelt. Oder die Eltern möchten, dass sie und ihre Kinder vom Wissen und den Fähigkeiten ausgebildeter Fachkräfte profitieren können.

¹³ Eine ausführliche Begründung dieser Abgrenzungen findet sich im ersten Zwischenbericht (Dubach/Jäggi/Stutz 2016, Abschnitt 2.3).

¹⁴ Als Angebote der Frühen Förderung verstehen wir im Folgenden Dienstleistungen, für die entweder ein freier Markt besteht oder deren Verfügbarkeit bzw. Zugänglichkeit allgemein geregelt ist. Ausgeschlossen sind damit in erster Linie Dienstleistungen zur Kinderbetreuung und Frühen Förderung, die unbezahlt im privaten Umfeld erbracht werden. – Als Abgrenzungskriterium nicht aufgenommen wird hier die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Kinderbetreuung, die beispielsweise in der Typologie der Betreuungsformen des Bundesamts für Statistik eine wichtige Rolle spielt. Für die formelle Kinderbetreuung ist kennzeichnend, dass sie in der Regel bezahlt wird, auf einem Vertrag oder einer schriftlichen Vereinbarung beruht und Rechte und Pflichten der Vertragspartner/innen sowie die Arbeitsbedingungen explizit definiert sind (BFS 2015). Weil sich Angebote der Frühen Förderung aber nicht auf die Kinderbetreuung beschränken, sondern beispielsweise auch Massnahmen zur Elternbildung umschliessen, erscheint die Unterscheidung zwischen formellen und informellen Angeboten in unserem Kontext nicht zweckmässig. Angebote der Elternbildung beispielweise beruhen in der Regel nicht auf vertraglichen Vereinbarungen und sind auch nicht zwingend kostenpflichtig.

Die Frage nach dem Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung wird im Folgenden in Bezug auf diese Angebote gestellt. Es würde wenig Sinn ergeben, Frühe Förderung als einen einheitlichen Bereich zu verstehen und ganz pauschal nach dem Qualifikationsbedarf des Fach- und Betreuungspersonals zu fragen. Entscheidend sind die konkreten Betreuungs-, Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote. Aus Sicht des Fach- und Betreuungspersonals handelt es sich um dabei um **Arbeitsfelder**, die mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden sind. Diese Angebote und Arbeitsfelder sind ausgesprochen vielfältig. Um sich eine Übersicht zu verschaffen, empfiehlt es sich deshalb, die Angebote in Kategorien zu ordnen, die ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede veranschaulichen. **Abbildung 2** verwendet dazu **drei Kriterien**:

- erstens das Alter der Kinder
- zweitens der Bezug zur Betreuungs- und Erziehungsarbeit der Eltern (ergänzend, unterstützend, ersetzend), wobei die familienunterstützenden Angebote zusätzlich danach klassifiziert werden, an welchen Teil der Familie sie sich richten (Eltern, Kinder, beide)
- drittens die Adressatengruppe des Angebots (alle Kinder, besondere Gruppen, einzelne Kinder)

Wir beschreiben die Angebote im Folgenden nach diesen Kriterien. Abschliessend gehen wir zudem auf die Frage ein, wie ausschliesslich sich die einzelnen Angebote auf den Frühbereich konzentrieren und die frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse in einem umfassenden Sinn unterstützen und begleiten.

Angebote nach Alter der Kinder

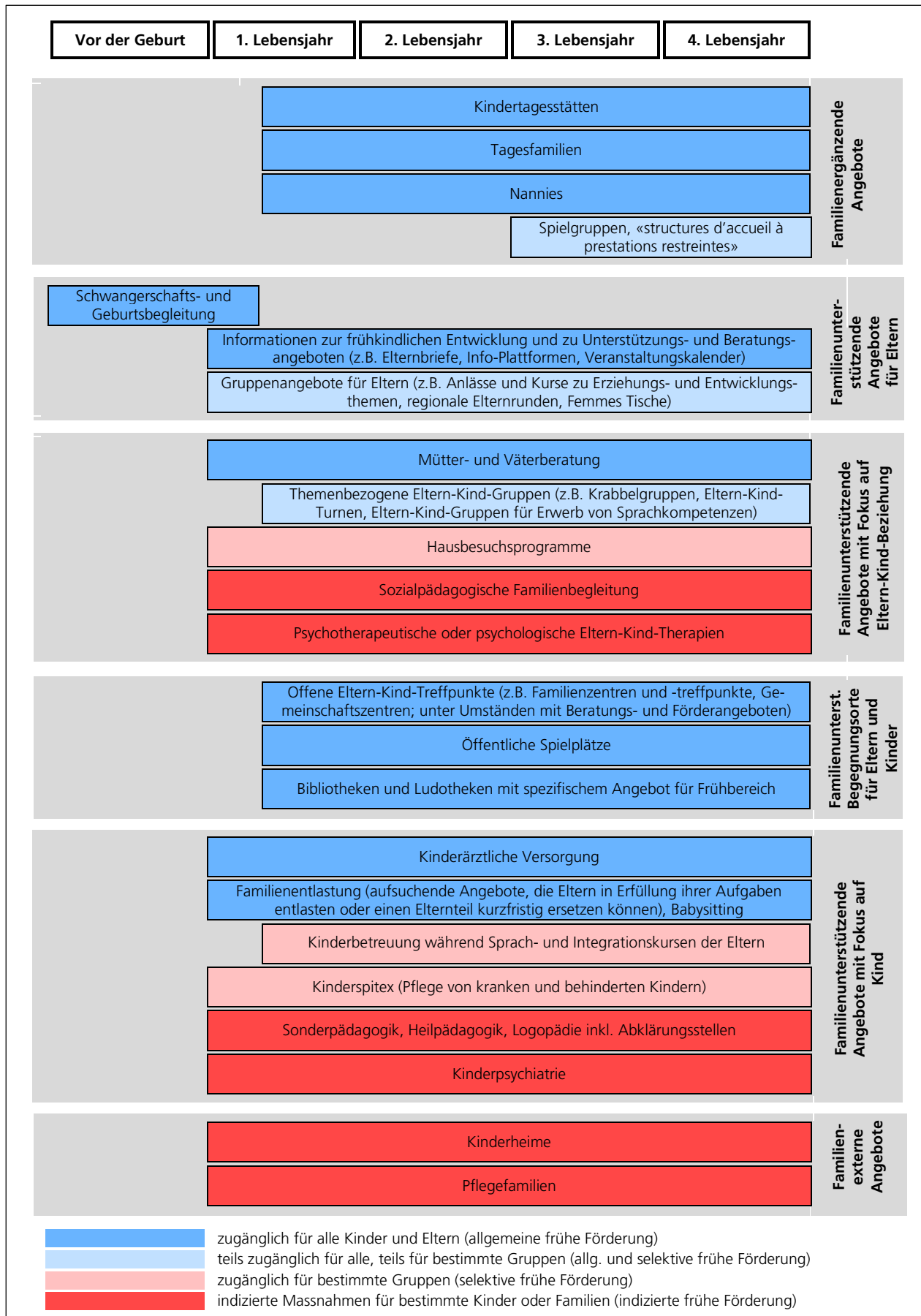
Die Frühe Förderung kann bereits vor der Geburt einsetzen. Im Rahmen der *Schwangerschafts- und Geburtsbegleitung* gilt dies vor allem für Tätigkeiten, welche Mütter und Väter auf ihre Elternrolle vorbereiten und ihnen Informationen über die frühkindliche Entwicklung vermitteln.

Die meisten Angebote stehen jedoch ab dem ersten Lebensjahr zur Verfügung. Sie richten sich in der Regel an alle Familien mit Kindern von 0 bis 4 Jahren, können aber je nach Altersphase von unterschiedlicher Bedeutung sein. Im Anschluss an die Geburt besonders wichtig sind die *Mütter- und Väterberatung* sowie die *pädiatrische Versorgung*, mit denen die Familien in der Regel sehr früh in Kontakt kommen. Andere Angebote wie etwa *Kindertagesstätten* oder *Tagesfamilien* werden typischerweise erst etwas später in Anspruch genommen.

Bei einigen Angeboten ist ein Mindestalter verbreitet: So stehen *Spielgruppen* in der Regel für Kinder ab dem 3. Lebensjahr offen, wobei das Angebot in der Deutschschweiz und in der lateinischen Schweiz unterschiedlich ausgeprägt ist. Eigentliche Spielgruppen gibt es vor allem in der Deutschschweiz. In der Romandie sind dagegen die «Halte-garderies», «Halte-jeux» oder «Jardins d'enfants» verbreitet. Sie stehen Kindern ab 18 bis 24 Monaten bis zum Eintritt in die Volksschule offen und werden in der Regel an zwei bis fünf Halbtagen besucht. Im Unterschied zu den Deutschschweizer Spielgruppen unterliegen sie strengeren Auflagen und Qualitätsstandards; auch dürfte der Betreuungsumfang oftmals grösser sein (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 15-17).¹⁵ Um die terminologische Vielfalt besser in den Griff zu kriegen, werden sie teilweise auch als «Structures d'accueil à prestations restreintes» bezeichnet und damit von den «Structures d'accueil à prestations élargies» (typischerweise Kindertagesstätten) abgegrenzt (OP-CE/SRED 2015a, S. 1).

¹⁵ Besser mit den Spielgruppen vergleichbar sind die «Maternelles» bzw. «Groupe de Jeux» oder «Atelier de Jeux» im Kanton Freiburg; seit 2008 besteht dort auch eine Ausbildung zur Spielgruppenleiterin in französischer Sprache. Im Kanton Tessin schliesslich gibt es kein Angebot, das ein Pendant zu den Deutschschweizer Spielgruppen bilden würde (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 15-17).

Abbildung 2: Angebote der Frühen Förderung im Überblick



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

Verhältnis zur Betreuungs- und Erziehungsarbeit der Eltern

Die Angebote lassen sich dahingehend unterscheiden, wie sie sich zur Erziehungs- und Betreuungsarbeit der Eltern verhalten und wie sie Eltern und Kinder miteinbeziehen. Für **familienergänzende Angebote** ist kennzeichnend, dass die Eltern für mehrere Stunden abwesend sind und die Betreuung und Erziehung der Kinder von Drittpersonen übernommen wird. Findet die Drittbetreuung räumlich ausserhalb des Familienhaushalts statt, so wird sie in der Regel von *Kindertagesstätten* oder *Tagesfamilien* wahrgenommen. In allen Kindertagesstätten und in vielen Tagesfamilien werden die Kinder in Gruppen betreut und kommen somit mit anderen Kindern in Kontakt, wobei die Tagesfamilien deutlich kleiner sind. Zudem werden diese Angebote meistens in einem regelmässigen Muster in Anspruch genommen, typischerweise mindestens einmal pro Woche. Angesichts ihrer grossen Verbreitung sowie der umfassenden Betreuungszeiten und -settings, die vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse eröffnen, stehen Kindertagesstätten häufig im Zentrum von Diskussionen und Massnahmen der Frühen Förderung.

Innerhalb des Familienhaushalts wird die familienergänzende Kinderbetreuung häufig von *Nannies* bzw. privaten Kinderbetreuerinnen ausgeübt. Abgesehen vom Setting besteht ein wichtiger Unterschied zur «ausserhäuslichen» Drittbetreuung in den rechtlichen Rahmenbedingungen. Institutionen und Personen, die anbieten, Kinder gegen Bezahlung regelmässig ausserhalb ihres vertrauten Umfelds zu betreuen, müssen dafür eine behördliche Bewilligung einholen.¹⁶ Für Personen, welche diese Leistung im Familienhaushalt der betreuten Kinder erbringen, besteht keine solche Pflicht.

Unterschiedliche Auffassungen bestehen darüber, wie die *Spielgruppen* und «structures d'accueil à prestations restreintes» einzustufen sind, die in Abbildung 2 der familienergänzenden Betreuung zugeordnet sind. Dies entspricht der Zuteilung in vielen kantonalen Konzepten,¹⁷ während die EDK und die SODK die Spielgruppen nicht zur familienergänzenden Betreuung rechnen (EDK/SODK 2013, S. 27). Eine entscheidende Rolle spielt letzten Endes der Betreuungsumfang, der im Einzelfall variieren kann. Für die hier vorgenommene Zuteilung zur familienergänzenden Betreuung spricht, dass sie den «structures d'accueil à prestations restreintes» in der Romandie eher gerecht wird, weil diese tendenziell grössere Betreuungspensen übernehmen und strengeren Bewilligungsvorschriften unterliegen.

Als **familienunterstützend** werden Angebote eingestuft, welche die Ressourcen von Familien erweitern oder ihnen helfen, besondere Herausforderungen oder Belastungssituationen zu bewältigen. Eine solche Funktion können auch die oben aufgeführten familienergänzenden Angebote erfüllen (z.B. Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern). Bei den Angeboten, die hier als familienunterstützend bezeichnet werden, steht dieser Aspekt jedoch klar im Vordergrund, während die regelmässige Übernahme von elterlichen Betreuungsaufgaben praktisch keine Rolle spielt. Die sehr breite Palette an familienunterstützenden Angeboten lässt sich zusätzlich danach differenzieren, welche Familienmitglieder im Fokus stehen:

■ **Angebote für Eltern:** Angebote, die sich hauptsächlich oder ausschliesslich an die Eltern richten, können der *Elternbildung* zugerechnet werden. Häufig handelt es sich dabei Kurse, Treffen oder Anlässe, die in Gruppen abgehalten werden und unterschiedlichen Themen gewidmet sein können. Auch Informationsvermittlung wie etwa Elternbriefe zählen dazu, ebenso die elternbildenden Elemente im Rahmen der Schwangerschafts- und Geburtsbegleitung.

¹⁶ Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern (Pflegekinderverordnung, PAVO) vom 19. Oktober 1977, Art. 12 und 13.

¹⁷ Regierungsrat des Kantons Bern 2012, S. 7; Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2014, S. 7; Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen 2011, S. 14; Departemente Inneres, Bildung und Gesundheit des Kantons St. Gallen 2015, S. 11; Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau 2015, S. 11; Bildungsdirektion Kanton Zürich 2009, S. 8.

■ **Angebote mit Fokus auf Eltern-Kind-Beziehung:** Viele familienunterstützende Angebote setzen sich mit der Interaktion von Kindern und Erwachsenen auseinander. Teilweise sind sie etwas stärker beratungsorientiert und auf die Eltern ausgerichtet, teilweise sind – wie z.B. die *sozialpädagogische Familienbegleitung* oder *Hausbesuchsprogramme* – um konkrete Settings im Familienalltag gruppiert. Bei den Beratungsangeboten kann der Übergang von «elternzentrierten» zu «interaktionszentrierten» Angeboten fließend sein. Das gilt insbesondere auch für die *Mütter- und Väterberatung*, die je nach Situation in unterschiedlichem Masse auf die Eltern, das Kind oder die Eltern-Kind-Beziehung ausgerichtet ist.

■ **Begegnungsorte für Eltern und Kinder:** Mehrere Angebote stellen Eltern und Kindern Begegnungsorte und Austauschmöglichkeiten zur Verfügung, ohne jedoch beratend die Eltern-Kind-Beziehung zum Thema zu machen. Dies gilt beispielsweise für öffentliche *Spielplätze* oder für *Eltern-Kind-Treffpunkte*. Auch hier können Übergänge fließend sein – etwa dann, wenn Familientreffpunkte auch Dienstleistungen zur Begleitung und Unterstützung von Familien umfassen. Besonders ausgeprägt der Fall ist dies bei Familienzentren, die um einen offenen Begegnungsort ein breites Spektrum von Beratungs- und Förderangeboten gruppieren.

■ **Angebote mit Fokus auf Kind:** Mehrere Angebote sind hauptsächlich auf das Kind und dessen Entwicklung gerichtet. Dazu gehören die *pädiatrische Versorgung* oder *sonderpädagogische Massnahmen*, die ein relativ stark spezialisiertes Fachwissen voraussetzen. Bei der Nutzung dieser Angebote sind die Eltern bei dieser Altersgruppe in der Regel anwesend, was je nach Situation auch Übergänge von «kindzentrierten» zu «interaktionszentrierten» Settings erlaubt. Verhältnismässig jung ist die Idee, die *Kinderbetreuung während Sprach- und Integrationskursen für Erwachsene* zu nutzen, um in interkulturellen Gruppen frühe Sprachförderung zu betreiben. In einigen Städte und Kantonen wurde dieses Angebot gezielt lanciert und auch entsprechende Qualitätsstandards formuliert. Schliesslich werden zu dieser Kategorie auch Angebote gezählt, die der unregelmässigen und kurzfristigen Entlastung der Eltern dienen. Dazu gehören das *Babysitting* sowie aufsuchende *Pflege- und Betreuungsangebote*, welche Familien in akuten Belastungssituationen unterstützen.¹⁸

Als **familienextern** gelten schliesslich Angebote, bei welchen die Erziehung und Betreuung von Kindern für eine längere Dauer anderen Personen als den Eltern übertragen wird. Dies ist der Fall, wenn Kinder in *Kinderheimen* oder *Pflegefamilien* platziert werden. Der Unterschied zwischen den beiden Betreuungsformen ist markant: Während im Kinderheim ein institutionalisierter und professionelles Setting vorgegeben ist, hat das Pflegeverhältnis einen zutiefst privaten Charakter und verstehen Pflegeeltern ihre Aufgabe nicht selten als Berufung. Sie müssen damit umgehen können, dass sie dem Pflegekind vorbehaltlos ein familiäres Umfeld bieten und gleichzeitig gegenüber Aufsichtsbehörden rechenschaftspflichtig sind.

Adressatengruppen der Angebote

Die Farbgebung in Abbildung 2 macht deutlich, wie offen die einzelnen Angebote sind bzw. an welche Adressatengruppen sie sich richten. Die Abstufung orientiert sich dabei an der Unterscheidung von Präventionsebenen, die sich in der Gesundheitsförderung etabliert hat und in zahlreichen Modellen und Konzepten zur Frühen Förderung übernommen worden ist:

¹⁸ Diese Einordnung ist in Konzepten zur Frühen Förderung nicht ganz einheitlich. Die Unterlagen zum Projekt Primokiz legen nahe, alle Angebote mit Fokus auf die Kinder als «familienergänzend» einzustufen (MMI/Jacobs Foundation 2012, S. 13). Eine abschliessende Klärung ist kaum möglich und auch von der Perspektive abhängig. Bei pädiatrischen Angeboten beispielsweise hebt «familienergänzend» hervor, dass Fachwissen genutzt wird, welches in der Kernfamilie selber nicht vorhanden ist und insofern Aufgaben «ausgelagert» werden. «Familienunterstützend» betont dagegen stärker, dass die betreffenden Themen und Tätigkeiten nicht vollständig an die Drittpersonen delegiert werden können, sondern ebenso in die alltägliche Interaktion zwischen Kindern und Eltern einfließen und dort umgesetzt werden müssen.

■ **Allgemeine frühe Förderung:** Angebote, die sich grundsätzlich an alle Kinder und Familie richten (was nicht bedeutet, dass auch alle tatsächlichen Zugang haben; dies ist vom Umfang des Angebots und der Tarifpolitik abhängig).

■ **Selektive frühe Förderung:** Angebote, die für bestimmte Gruppen von Kindern und Familien konzipiert sind. Für diese Gruppen ist kennzeichnend, dass sie gewisse Belastungsfaktoren aufweisen, welche die Entwicklung der kleinen Kinder beeinträchtigen könnte (z.B. geringe Kompetenzen der Umgangssprache, hohe psychische Belastung, Bildungsferne, soziale Isolation). Die selektive Frühe Förderung verfolgt somit tendenziell ein kompensatorisches Ziel: Es geht darum, mögliche Belastungen abzuwenden und Entwicklungsrückstände zu reduzieren.

■ **Indizierte frühe Förderung:** Angebote und Massnahmen, die aufgrund einer detaillierten Abklärung für einzelne Kinder oder Familien eingeleitet werden. Die betreffenden Personen weisen in der Regel spezifische Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten auf, die anhand einer Diagnostik identifiziert werden. Die eingeleiteten Massnahmen oder Therapien verfolgen das Ziel, diese Symptome zu lindern oder zu heilen.

Die Unterscheidung zwischen den drei Ebenen ist nicht immer trennscharf:

■ Angebote zur *Elternbildung* und *Eltern-Kind-Gruppen* können je nach Setting und Thema zur allgemeinen oder selektiven Frühen Förderung gehören. Beispiele im selektiven Bereich sind etwa Treffen für Eltern mit Migrationshintergrund oder Projekte zur Sprachförderung für bestimmte Gruppen von Kindern. Die entsprechenden Angebotskategorien sind in Abbildung 2 hellblau eingefärbt.

■ Manche Angebote nehmen Aufgaben auf allen drei Ebenen wahr. Dies gilt beispielsweise für die *Mütter- und Väterberatung*, welche oft Beratung auf der Fachstelle und bei Bedarf aufsuchende Unterstützung kombiniert. In solchen Fällen ist das Grundangebot für alle Eltern und Kleinkinder für die Zuteilung entscheidend.

■ *Hausbesuchsprogramme* stehen an der Grenze zwischen selektiver und indizierter früher Förderung. Von der indizierten Förderung unterscheidet sie, dass sie typischerweise aufgrund eines Screenings und nicht aufgrund einer detaillierten Abklärung angeboten werden. Die konkreten Massnahmen nehmen jedoch innerhalb eines vorgegebenen Programmrasters stark auf die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Familie Rücksicht (MMI/Jacobs Foundation 2012, S. 12; Lanfranchi 2013, S. 20).

Die meisten kantonalen und städtischen Konzepte Früher Förderung rechnen grundsätzlich Angebote auf allen drei Ebenen zur Frühen Förderung. Während Angeboten der allgemeinen und selektiven Förderung meistens breiter Raum zugestanden wird, findet die indizierte Förderung aber oftmals nur am Rand Erwähnung. Dieselbe Tendenz zeigt sich auch in anderen Texten und Studien zur Frühen Förderung bzw. FBBE. Dies könnte zum Teil damit zusammenhängen, dass viele Angebote der indizierten Förderung schon länger etabliert sind und eigenständige Strukturen und Fachkulturen ausgebildet haben. Auch erweist es sich aufgrund der unterschiedlichen Ziele und Methoden als eine beträchtliche Herausforderung, alle drei Ebenen der Frühen Förderung systematisch aufeinander zu beziehen und gleichberechtigt zu adressieren.

Ausrichtung und Bezug zur Frühen Förderung

Alle in Abbildung 2 aufgeführten Angebote haben einen Bezug zur Frühen Förderung. Dieser ist jedoch nicht in jedem Angebot gleich ausgeprägt. Die Unterschiede sind erstens darauf zurückzuführen, dass sich nicht alle Angebote auf Familien mit Kindern im Vorschulalter beschränken. Zweitens umfassen die Angebote zum Teil auch Tätigkeiten ausserhalb der Frühen Förderung (im hier definierten Sinn). Und drittens gibt es vor allem in der indizierten Förderung Angebote, die relativ stark auf spezifische Entwicklungsdimensionen (z.B. körperliche Gesundheit, sprachliche Artikulationsfähigkeit) konzentriert sind.

Was die **Altersgruppe** betrifft, so ist der Fokus auf den Frühbereich bei *Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Spielgruppen, der Mütter- und Väterberatung* sowie bei *Hausbesuchsprogrammen* in der Regel sehr stark ausgeprägt. Auch *Familientreffpunkte* und *Eltern-Kind-Gruppen* sind häufig auf Kinder im Vorschulalter und ihre Eltern ausgerichtet. Bei Veranstaltungen und Kursen zur *Elternbildung* lässt sich der Frühbereich in der Praxis recht gut abgrenzen, weil die Einzelangebote meistens nach Altersgruppen abgestuft sind. Bei den übrigen Angeboten ist der Fokus auf den Frühbereich meistens weniger exklusiv. Dies gilt insbesondere für die *kinderärztliche Versorgung, die Kinderspitem* und etliche Angebote der indizierten Prävention (z.B. *Kinderpsychiatrie, Eltern-Kind-Therapien, sozialpädagogische Familienberatung*). Dort gehören in der Regel auch ältere Kinder (und ihre Eltern) zur Zielgruppe.

Einige Angebote erbringen **Dienstleistungen auch ausserhalb der Frühen Förderung**, konzentrieren sich also nicht ausschliesslich auf die begleitende Unterstützung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen kleiner Kinder. Dies gilt vor allem für Angebote, die stark im Gesundheitsbereich verankert sind wie die *Schwangerschafts- und Geburtsbegleitung* und die *kinderärztliche Versorgung*.

Schliesslich unterscheiden sich die Angebote darin, **wie breit sie die kindliche Entwicklung fördern**. Ein grosses Potenzial zu einer umfassenden Förderung haben *familienergänzende Angebote*, weil hier Drittpersonen für eine längere Dauer für die Betreuung und Erziehung zuständig sind. Ähnliches gilt für *Hausbesuchsprogramme* oder *sozialpädagogische Familienbegleitungen*, die sich intensiv mit der Eltern-Kind-Beziehung auseinandersetzen und die Erziehungskompetenzen der Eltern vielseitig stärken. Die *Mütter-Väter-Beratung* hat meist eine geringere Intensität, deckt aber ebenfalls ein sehr breites Spektrum ab.

Daneben gibt es Angebote, die sich vorwiegend mit einzelnen Entwicklungsbereichen beschäftigen. Dazu gehören einige kindzentrierte Angebote der indizierten Förderung, die sich teilweise auf sehr spezifische Auffälligkeiten oder Entwicklungsrückstände konzentrieren. Auch Angebote, die stark im Gesundheitsbereich verankert sind (z.B. *pädiatrische Versorgung, Kinderspitem*), haben bei der Unterstützung und Begleitung frühkindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse teilweise einen fachlich stärker eingegrenzten Fokus. Was die *Elternbildung* und *Eltern-Kind-Gruppen* betrifft, sind einzelne Kurse, Anlässe und Gruppentreffen häufig auf eingegrenzte Themenbereiche (z.B. Sprachbildung, Bewegung, Ernährung, Erziehungsstile) ausgerichtet. In der Summe decken die Angebote jedoch die kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse sowie die Interaktion zwischen Kinder und Erwachsenen sehr breit ab.

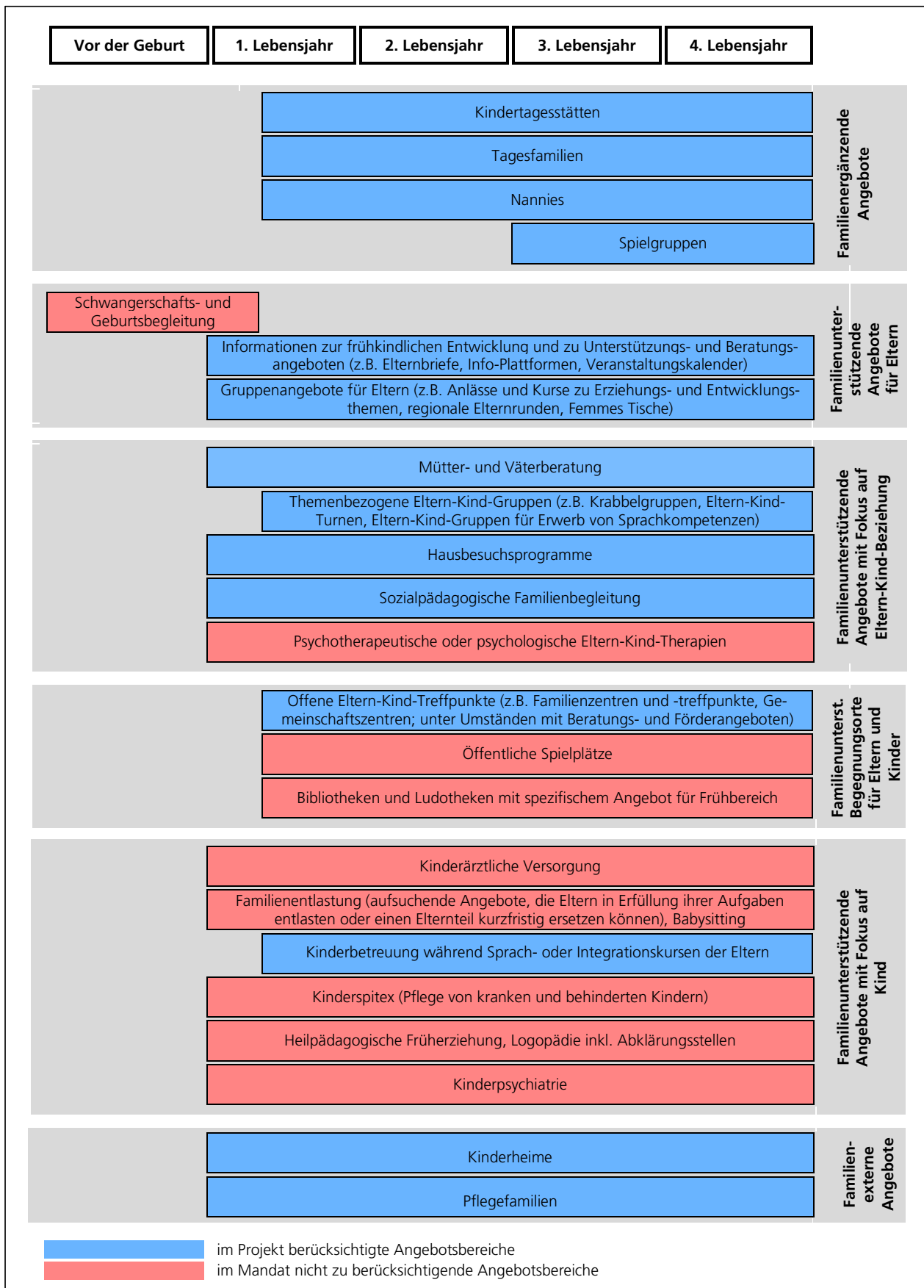
2.3 Eingrenzung der relevanten Angebote und Arbeitsfelder

Von **Angeboten** der Frühen Förderung zu sprechen, übernimmt die Perspektive der Familien, die solche Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Aus Sicht der Personen, welche diese Dienstleistungen erbringen, handelt es sich um **Arbeitsfelder**. Der Zugang zu den einzelnen Arbeitsfeldern ist dabei an unterschiedliche Qualifikationsanforderungen oder -erwartungen gebunden, die ihrerseits – je nach Arbeitsfeld – in unterschiedlichem Ausmass explizit festgehalten und vereinheitlicht sind. Der Grad der Vereinheitlichung ist unter anderem davon abhängig, in welchem Ausmass sich in einem Arbeitsfeld Berufs- oder Fachverbände organisiert haben, die übergreifende Qualifikationsstandards definieren.

Die bisherigen Ausführungen haben die Frühe Förderung in ihrer ganzen Bandbreite und Vielfalt in den Blick genommen. Für das Projekt war aus systematischen und arbeitspraktischen Gründen eine **Eingrenzung** notwendig. Es hätte den Rahmen gesprengt, den Qualifikationsbedarf in sämtlichen Arbeitsfeldern der Frühen Förderung zu ermitteln. Dazu kommt, dass ein Teil der in Frage stehen Ausbildungen und Qualifikationen nicht in den Zuständigkeitsbereich von SAVOIRSOCIAL fällt.

Abbildung 3 zeigt, welche Arbeitsfelder im Mandat berücksichtigt werden und welche nicht. Der **Einschluss von Arbeitsfeldern** beruht auf den folgenden Kriterien:

Abbildung 3: Für das Projekt ausgewählte Angebote und Arbeitsfelder



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

■ **Familienergänzende und familienexterne frühe Förderung:** Es werden alle Arbeitsfelder berücksichtigt, bei welchen die Fach- und Betreuungspersonen mit Regelmässigkeit oder gar für eine lange Dauer weit reichende Erziehungs- und Betreuungsaufgaben übernehmen. Dies betrifft alle familienergänzenden und familienexternen Angebote (*Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Nannies, Spielgruppen, Kinderheime, Pflegefamilien*).

■ **Thematisch breite Arbeitsfelder:** Zusätzlich werden Arbeitsfelder berücksichtigt, die sich in einem umfassenden Sinn der Eltern-Kind-Beziehung annehmen oder die frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse thematisch breit abdecken. Dazu gehören die *Mütter- und Väterberatung*, aufsuchende Angebote und Programme (*sozialpädagogische Familienberatung, Hausbesuchsprogramme*), unterschiedliche Angebote im Bereich der *Elternbildung* (mediale Informationsvermittlung für Eltern, Kurse und Anlässe für Eltern, Eltern-Kind-Gruppen) und offene *Eltern-Kind-Treffpunkte*.

Für den **Ausschluss von Arbeitsfeldern** waren die folgenden Überlegungen massgebend:

■ **Gesundheitsberufe und psychologische Arbeitsfelder:** Ausgeklammert sind alle Arbeitsfelder, die hauptsächlich von Gesundheitsberufen oder Psycholog/innen wahrgenommen werden und damit nicht in den Zuständigkeitsbereich von SAVOIRSOCIAL gehören (*Schwangerschafts- und Geburtsbegleitung, Pädiatrie, Kinderspitex, Kinderpsychiatrie, Eltern-Kind-Therapien*).

■ **Spezialisierte Angebote der indizierten Förderung:** Ebenfalls ausgeklammert werden stark spezialisierte Arbeitsfelder der indizierten Frühen Förderung, die Fachpersonen mit bereits bestehenden Abschlüssen auf Hochschulstufe vorbehalten sind (*Heilpädagogische Früherziehung, Sonderpädagogik, Logopädie*).

■ **Anderes:** Aus teilweise leicht unterschiedlichen Gründen ausgeschlossen werden Bibliotheken und Ludotheken, öffentliche Spielplätze, kurzfristige familienentlastende Angebote (inkl. Babysitting). Bei *Bibliotheken und Ludotheken* liegen die Ausbildungen nicht im Zuständigkeitsbereich von SAVOIRSOCIAL. Die Gestaltung und der Betrieb von *öffentlichen Spielplätzen* sind als eigentliche Arbeitsfelder schwer zu fassen. *Familienentlastende Tätigkeiten* schliesslich sind zeitlich häufig klar begrenzt und haben – im Unterschied zur sozialpädagogischen Familienbegleitung oder Hausbesuchsprogrammen – keinen Auftrag, das Familiensystem und die Eltern-Kind-Beziehung umfassend in den Blick zu nehmen und zu stärken.

Der Perspektivenwechsel vom Angebot zum Arbeitsfeld legt nahe, in Einzelfällen **mehrere Angebote zu einem Arbeitsfeld zusammenzufassen**. Dies trifft erstens auf die *mediale Informationsvermittlung für Eltern*, die *Elternkurse und -anlässe* sowie die *Eltern-Kind-Gruppen* zu. Aus Sicht der Familien handelt es sich um Angebote, die sich unterschiedlicher Kommunikationsformen bedienen und Eltern und Kinder in unterschiedlichen Settings adressieren. Aus Sicht der Fachpersonen können jedoch alle drei Angebote zur **Elternbildung** gezählt werden. Als zweites werden die *sozialpädagogische Familienbegleitung* und die *Hausbesuchsprogramme* zu einem gemeinsamen Arbeitsfeld **«aufsuchende Familienarbeit»** zusammengefasst, wobei allerdings zu beachten ist, dass sich die Qualifikationsanforderungen in der sozialpädagogischen Familienbegleitung (Hochschulabschluss) und in Hausbesuchsprogrammen (teilweise angeleitete Laiinnen und Laien) beträchtlich unterscheiden können (vgl. Abschnitt 3.1.1).

Mit diesen Eingrenzungen und Zusammenfassungen von Angeboten zu Arbeitsfeldern ergibt sich ein insgesamt überschaubarer Untersuchungsbereich. Wie **Tabelle 2** zeigt, setzt er sich aus insgesamt elf Arbeitsfeldern zusammen.

Tabelle 2: Kategorisierung der für das Projekt ausgewählten Angebote und Arbeitsfelder

Familienbezug	Arbeitsfeld
Familienergänzende Frühe Förderung	Kindertagesstätten
	Tagesfamilien
	Nannies
	Spielgruppen
	Kinderbetreuung während Sprach-/Integrationskursen der Eltern
Familienunterstützende Frühe Förderung	Mütter- und Väterberatung
	Elternbildung
	Aufsuchende Familienarbeit
	Eltern-Kind-Treffpunkte
Familienexterne Frühe Förderung	Pflegefamilien
	Kinderheime

Darstellung: BASS

2.4 Frühe Sprachförderung

Die Frühe Sprachförderung kann als Teilbereich der Frühen Förderung betrachtet werden. Grundsätzlich gilt: Sprachbildung und Spracherwerb zählen schon immer zu den zentralen Aufgaben vorschulischer Bildung und Erziehung. In der jüngeren Vergangenheit hat die frühe Sprachförderung allerdings an Aufmerksamkeit und Beachtung gewonnen, die deutlich darüber hinausführt. Dies hat wesentlich damit zu tun, dass sprachlichen Fähigkeiten eine Schlüsselrolle für die soziale Integration zugeschrieben wird. Ebenso kommt ihnen in wissensbasierten Gesellschaften eine zentrale Bedeutung bei der Verteilung von Bildungs- und Wohlstandschancen zu. Dieses nicht nur fachlich, sondern auch gesellschaftspolitisch motivierte Interesse spiegelt sich darin, dass die Sprachförderung im vorliegenden Projekt als besonderer Bereich der Frühen Förderung hervorgehoben ist. Wie beim übergeordneten Konzept der Frühen Förderung gilt es auch hier, sich der begrifflichen Grundlagen zu versichern.

Ähnlich wie bei der Frühen Förderung als Ganzes (vgl. Abschnitt 2.2) lässt sich zwischen allgemeiner, selektiver und indizierter Sprachförderung unterscheiden. In der Literatur werden die drei Ebenen im Detail unterschiedlich definiert, doch lassen sich in groben Zügen die folgenden Abgrenzungen ziehen:

- **Universale Sprachförderung:** Die universale Sprachförderung (oder auch Sprachbildung) ist grundsätzlich an alle Kinder gerichtet und zielt darauf, dass sich ihre Sprache in allen Facetten optimal entfaltet.
- **Selektive Sprachförderung:** Die selektive Sprachförderung unterstützt die Sprachentwicklung von Kindern, bei denen sich Schwierigkeiten in der sprachlichen Bildung abzeichnen. Dies sind häufig Kinder, die in ihrem Elternhaus beim Erwerb der Sprache nicht ausreichend unterstützt werden oder die mehrsprachig aufwachsen. Teilweise ist in diesem Zusammenhang auch von kompensatorischer oder präventiver Sprachförderung die Rede.
- **Sprachtherapie:** Die Sprachtherapie wird eingesetzt, wenn (kompensatorische) Sprachfördermaßnahmen kaum erfolgreich sind oder Kinder beim Spracherwerb eine unbalancierte Entwicklung zeigen und sich Spracherwerbsstörungen manifestieren. Die Sprachtherapie setzt eine professionelle Diagnose und Indikation voraus.

Der **Ausdruck «frühe Sprachförderung»** selber wird teilweise verwendet, um alle drei Ebenen gleichzeitig zu bezeichnen, teilweise bezieht er sich einzig auf die zweite Ebene der selektiven Sprachförderung. Wir verwenden ihn im Folgenden im umfassenden Sinn und machen durch sprachliche Präzisierungen klar, wenn einzig die selektive Sprachförderung gemeint ist.

Sprachförderansätze können durch verschiedene Kriterien beschrieben und unterschieden werden. Besonders wichtig ist die Unterscheidung zwischen alltagsintegrierten und sprachstrukturellen Ansätzen.

Alltagsintegrierte Ansätze finden im «normalen» Betreuungsalltag statt und knüpfen an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder an. Für die Fachkräfte stellt sich dabei die Herausforderung, spontan auftretende Gelegenheiten zur Sprachförderung zu erkennen und gezielt zu nutzen (Vogt/Itel/Zumwald 2013, S. 2). **Sprachstrukturelle Ansätze** dagegen bilden ein zusätzliches Angebot mit einem festgelegten zeitlichen Ablaufplan, wobei einzelne oder mehrere Sprachebenen (z.B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) systematisch gefördert werden. Teilweise spricht man in diesem Zusammenhang auch von «additiven Förderprogrammen» (Lisker 2011): Damit wird hervorgehoben, dass diese in Institutionen der familienergänzenden Betreuung ausserhalb der Regelgruppenstrukturen stattfinden.

Während Sprachbildung im Sinne der universalen Sprachförderung grundsätzlich einen alltagsintegrierten Charakter hat, können selektive Förderprogramme sowohl sprachstrukturell wie auch alltagsintegriert ausgerichtet sein. Gewissermassen eine **«Zwischenstufe»** bilden die in zahlreichen Formen verfügbaren Materialsammlungen zur Sprachförderung, die spielerische Anregung für die Arbeit mit Kindern bieten (Lisker 2011, S. 60). Anzumerken ist auch, dass eine Sprachförderung mit kompensatorischer Wirkung nicht zwingend in besonderen Gruppen stattfinden muss. Es ist durchaus möglich, dass eine alltagsintegrierte Sprachförderung, die den Sprachstand und die Unterstützungsbedürfnisse der einzelnen Kinder differenziert wahrnimmt, zu kompensatorischen Effekten führt. In dieser Perspektive ist der Übergang zwischen universaler Sprachbildung und selektiver Sprachförderung fließend.

Die frühe Sprachförderung hat in der jüngeren Vergangenheit stark an Aufmerksamkeit gewonnen. Es bestehen grosse Hoffnungen, dass sie die Bildungs- und Integrationschancen von kleinen Kindern aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Familien zu erhöhen vermögen. In der **Schweiz** sind – ähnlich wie in Deutschland – in den letzten Jahren vielfältige Sprachförderprogramme im Frühbereich entwickelt und umgesetzt worden (für einen Überblick vgl. Hutterli u.a. 2014; Jacobs Foundation o.J.). Für Aufsehen sorgte das im Kanton Basel-Stadt eingeführte «selektive Obligatorium»: Es schreibt Kindern, die 18 Monate vor Eintritt in den Kindergarten nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, zwingend vor, während mindestens zwei halben Tagen pro Woche in eine auf Deutsch geführte familienergänzende Einrichtung zu besuchen. Damit die betreffenden Institutionen die erforderlichen Qualitätskriterien erfüllen, wurde mit der Berufsfachschule Basel der Lehrgang «Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch» entwickelt (Fachstelle frühe Deutschförderung 2014; Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Berufsfachschule Basel 2009). Auch andere Kantone haben Projekte und Strategien zur frühen Sprachförderung (Zürich, Basel-Landschaft) oder spezifischer zum Deutschförderung vor dem Kindergarten (Solothurn) lanciert.

In internationaler Perspektive ist sind die Programme zur frühen Sprachförderungen ausgesprochen vielfältig. Damit kontrastiert der Sachverhalt, dass verhältnismässig wenig über deren **Wirkungen** bekannt ist. Insbesondere für den deutschsprachigen Raum liegen für eine abschliessende Beurteilung noch zu wenig belastbare Ergebnisse vor (Isler u.a. 2017, S. 16; Fried 2013, S. 179). Gewisse Tendenzen zeichnen sich jedoch recht deutlich ab: Mehrere Studien zu sprachstrukturellen Sprachförderprogrammen kommen übereinstimmend zum Schluss, dass diese nicht die erhofften Wirkungen erzielen (Lisker 2011; Kammermeyer/Roux 2013, S. 521; Schneider u.a. 2014, S. 62-65). Dazu kommt der Vorbehalt, dass positive Wirkungen eine ideale und programmadaquate Umsetzung voraussetzen, die im konkreten Alltag jedoch längst nicht immer garantiert werden kann. Positiver fallen die Untersuchungen zu alltagsintegrierten Sprachförderansätzen aus. Dabei hat sich insbesondere erwiesen, dass die Wirkungen entscheidend von den Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte abhängen (Adler 2014, S. 160f.; Fried 2013, S. 179f.; Kammermeyer/Roux 2013, S. 522f.; Vogt/Itel/Zumwald 2013, S. 2).

Vor diesem Hintergrund zeichnen sich verstärkte Bemühungen ab, die entsprechenden **Kompetenzen von Fach- und Betreuungspersonen zu stärken** und Instrumente zu entwickeln, die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Sprachförderkompetenz erlauben (Fried 2011; Fried/Briedigkeit 2008; Hendler u.a. 2011). Auch in der Schweiz wurden Programme lanciert, die darauf zielen, die alltagsorientierte Sprachförderungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften durch Fortbildungsveranstaltungen zu vertiefen (Vogt u.a. 2015; Isler 2015). Ein Qualitätsleitfaden für die Sprachförderung in Kindertagesstätten und Spielgruppen wurde 2015 von einem Forschungsteam der Fachhochschule Nordwestschweiz publiziert (Kappeler Suter/Plangger 2015).

In der **Konzeption der vorliegenden Studie** wurde entschieden, die frühe Sprachförderung in der Expertendiskussion zunächst zwar als ein Teilgebiet der allgemeinen Frühen Förderung hervorzuheben, aber keine spezifischen, ausschliesslich auf dieses Thema gerichteten Fragen zu stellen. Die Antworten auf die übergeordnete Frage, in welchen Bereichen ein Qualifikationsbedarf des Fach- und Betreuungspersonals besteht, sollten nicht durch gezieltere Hinweise oder Vorgaben vorstrukturiert werden. Im späteren Verlauf der Arbeiten wurde das Thema dann explizit aufgegriffen und erörtert. Aufgrund der Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Sprachförderansätzen wie auch des Verlaufs der Expertendiskussion lag der Fokus dabei klar auf der alltagsintegrierten Sprachförderung.

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

Der Qualifikationsbedarf der Fach- und Betreuungspersonen im Frühbereich ist abhängig von den Tätigkeiten, die ihnen übertragen sind, und den Qualifikationen, die sie dafür mitbringen. Deshalb beschreiben wir zuerst die Qualifikationsprofile der ausgewählten Arbeitsfelder und zeigen auf, welches die häufigsten Bildungsabschlüsse der jeweiligen Fach- und Betreuungspersonen sind. Dies führt gleichzeitig zu einer Typologisierung der Arbeitsfelder bezüglich ihrer Qualifikationsanforderungen (Abschnitt 3.1). Danach wird die Frage nach einem möglichen – zusätzlichen – Qualifikationsbedarf des Fach- und Betreuungspersonals gestellt. Wir erläutern das methodische Vorgehen, das zur Beantwortung der Frage gewählt wurde, und stellen die wichtigsten Erkenntnisse vor (Abschnitt 3.2).

3.1 Qualifikationsprofile der Arbeitsfelder

In den einzelnen Arbeitsfeldern müssen die Fach- und Betreuungspersonen mitunter sehr **unterschiedliche Aufgaben** erfüllen. Es ist daher nicht erstaunlich, dass auch die Qualifikationsprofile der Arbeitsfelder variieren. Doch ist dies nicht der einzige Grund. Dazu kommt, dass der **Zugang zu den einzelnen Arbeitsfeldern in unterschiedlichem Ausmass reglementiert** ist. Alle Institutionen und Personen, die Kinder gegen Entgelt regelmässig ausserhalb des Familienhaushalts betreuen, unterliegen von Rechts wegen der Bewilligungspflicht; ebenfalls bewilligungspflichtig ist die Aufnahme Kindern in Pflegefamilien. Dies eröffnet den Kantonen grundsätzlich die Möglichkeit, Qualifikationsanforderungen für einzelne Personen oder die Gesamtheit der Mitarbeitenden einer Institution festzulegen. Daneben können in den einzelnen Arbeitsfeldern auch Normen bestehen, die weniger verbindlich oder nicht allgemeingültig sind. Dies gilt beispielsweise für Empfehlungen von Branchenorganisationen oder Qualitätslabels. Auch ist es grösseren Arbeitgebern oder Vermittlungsorganisationen (z.B. für Tageseltern, Dienstleistungsanbieter in der Familienpflege) möglich Standards zu setzen, indem sie spezifische Anforderungen an ihre Mitarbeitenden oder die ihnen angeschlossenen Institutionen und Personen stellen.

Zudem verfügen die Arbeitsfelder über eine **eigene Geschichte und ein eigenes Selbstverständnis**. Einige sind aus der Freiwilligenarbeit und dem ehrenamtlichen Engagement entstanden, andere waren von Beginn weg stark professionalisiert. Auch spielt für das Niveau und die Verbindlichkeit von Qualifikationsanforderungen eine gewisse Rolle, ob die Erziehungsberechtigten frei darüber entscheiden können, ob und welche Angebote sie nutzen wollen (allgemeine Frühe Förderung), oder ob sie – mit unterschiedlicher Eingrenzung ihres Handlungsspielraums – von «ausser» dazu verpflichtet werden (selektive und indizierte Frühe Förderung). Je geringer die Entscheidungsfreiheit der betroffenen Familien, desto wichtiger ist die Qualitätssicherung des entsprechenden Angebots.

Die Qualifikationsprofile der einzelnen Arbeitsfelder wurden in der ersten Runde der Delphi-Befragung ermittelt. Die Teilnehmenden sollten angeben, welches die häufigsten Qualifikationen sind, über welche das Fach- und Betreuungspersonal ihres Arbeitsfelds verfügt. Praktikant/innen und Personen in Ausbildung wurden angesichts der übergeordneten Fragestellung ausgeklammert: Weil sie sich in der Regel auf dem Weg zu einem Berufsabschluss befinden, ergibt die Frage nach einem allfälligen Qualifikationsbedarf wenig Sinn. Die Qualifikationsprofile wurden getrennt für Fach- und Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion und solche mit Leitungsfunktion ermittelt. Dieser Zweiteilung folgt auch die Darstellung der Ergebnisse.

3.1.1 Fach- und Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion

Für Fach- und Betreuungspersonen zeigt **Abbildung 4** die häufigsten Qualifikationen nach Arbeitsfeld. Damit die Abbildung übersichtlich bleibt, sind mit Ausnahme des EFZ FaBe einzig die Qualifikationsstufen aufgeführt. Die spezifischen Abschlüsse pro Arbeitsfeld und Qualifikationsstufe können **Tabelle 3** (S.

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

32ff.) entnommen werden. Dunkelrot eingefärbt sind Qualifikationsstufen, die gemäss den Expert/innen unter den Mitarbeitenden besonders häufig sind; hellrot eingefärbt sind etwas seltenere Qualifikationsstufen. Zeigte sich in den Antworten, dass es keine dominierenden Qualifikationsstufen gibt, so wurden alle relevanten Stufen hellrot markiert.

Die Darstellung konzentriert sich auf Abschlüsse, die auch tatsächlich für die betreffenden Arbeitsfelder qualifizieren. Gibt es einen beträchtlichen Anteil an Personen ohne fachspezifische Qualifikation, so ist dies in Abbildung 4 mit einer Markierung in der obersten Zeile vermerkt («keine fachspezifische Bildung»). Allerdings ist dieses Kriterium nicht immer ganz eindeutig. Es gibt Bildungsgänge, die sehr spezifisch auf die Tätigkeit in einzelnen Arbeitsfeldern ausgerichtet sind – beispielsweise die Grundbildung für Spielgruppenleiter/innen oder Kurse für Tageseltern. Berufsabschlüsse wie das EFZ FaBe oder das HF-Diplom Kindererzieher/in sind dagegen breiter angelegt und konzentrieren sich nicht auf ein einziges Arbeitsfeld. Dies ist für die Zuordnung unproblematisch, solange die betreffenden Arbeitsfelder klar zum Profil des Berufsabschlusses gehören (z.B. Kinderheime und Kindertagesstätten für Kindererzieher/innen HF). Heikler ist die Situation in Arbeitsfeldern, die in der Regel einen sozialen, pädagogischen oder gesundheitlichen Tertiärabschluss voraussetzen und daran eine arbeitsfeldspezifische Weiterbildung anschliessen (z.B. Elternbildung). In diesem Fällen wurde jeweils die Qualifikationsstufe der am stärksten verbreiteten Tertiärabschlüsse markiert. Damit wird das allgemeine Qualifikationsniveau zutreffend wiedergegeben, doch fehlen die zusätzlichen Informationen zur Weiterbildung, die im engeren Sinne für das betreffende Arbeitsfeld qualifiziert.

Recht deutlich geht aus Abbildung 4 hervor, dass sich die Arbeitsfelder bezüglich ihres Qualifikationsprofils in **drei Gruppen** teilen lassen:

- Arbeitsfelder mit einer Dualität von Abschlüssen auf Sekundarstufe II und Tertiärstufe: Kindertagesstätten, Kinderheime
- Tertiär geprägte Arbeitsfelder: Mütter- und Väterberatung, Elternbildung, aufsuchende Familienarbeit (mit Ausnahme einzelner Hausbesuchsprogramme)
- Niederschwellig zugängliche Arbeitsfelder: Tagesfamilien, Spielgruppen, Nannies, Eltern-Kind-Treffpunkte, Kinderbetreuung während Sprach- und Integrationskursen, Pflegeeltern

Wir befassen uns im Folgenden etwas genauer mit diesen drei Gruppen und den Bildungsgängen, die für die betreffenden Fach- und Betreuungspersonen relevant sind.

Arbeitsfelder mit Dualität von Abschlüssen auf Sekundarstufe II und Tertiärstufe

In den *Kindertagesstätten* und den *Kinderheimen* 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 das EFZ FaBe (Sek II) und das HF-Diplom Kindererzieher/in (Tertiärstufe), in den *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,

Abbildung 4: Verbreitete Qualifikationen von Fach- und Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion

	Tagesfamilien	Spielgruppen (Deutschschweiz)	Nannies	Eltern-Kind-Treffpunkte	Kinderbetr. während Sprachkursen	Pflegeeltern	Kindertagesstätten	Kinderheime	Mütter- und Väterberatung	Elternbildung	Aufsuch. Familienarbeit
Keine fachspezifische Erstausbildung											
Keine fachspezifische Bildung	verbreitet	verbreitet	stark verbreitet	stark verbreitet	verbreitet		verbreitet				
Fachspezifische Kurse (einige Tage)	stark verbreitet					stark verbreitet					1)
Fachspezifische Lehrgänge (längere Dauer)		stark verbreitet	verbreitet		verbreitet						
Berufliche Grundbildung											
EFZ Fachfrau / Fachmann Betreuung			verbreitet				stark verbreitet	stark verbreitet			
Höhere Berufsbildung im sozialen Bereich											
Berufsprüfung: eidg. Fachausweis											
Höhere Fachprüfung: eidg. Diplom											
Höhere Fachschulen: eidg. Diplom							stark verbreitet	stark verbreitet	verbreitet	verbreitet	stark verbreitet
Weiterbildung: Voraussetzung Tertiärb.											
Nachdiplom, nicht eidg. anerkannt									stark verbreitet		
Hochschulbildung im soz./pädagog. Bereich											
Bachelor, Master								stark verbreitet	verbreitet	verbreitet	stark verbreitet
Nachdiplome (CAS, DAS, MAS)									verbreitet	verbreitet	verbreitet
Legende:											
 stark verbreitet verbreitet 1) Hausbesucher/innen											

Quelle: Delphi-Befragung, 1. Runde; Auswertung: BASS

bildet das HF-Diplom Kindererzieher/in bislang den Standard. In der Deutschschweiz dagegen dominieren Mitarbeitende mit einem EFZ FaBE sehr klar. Gemäss Einschätzungen von mehreren Expert/innen kommt es zudem vor, dass in Kindertagesstätten im eigentlichen Sinn ungelernte Mitarbeitende tätig sind – also Personen ohne soziale oder pädagogische Grundbildung, die sich weder in einem Praktikum noch in Ausbildung befinden.

Wie bereits erwähnt, sind Praktikant/innen und Auszubildende in Abbildung 4 nicht berücksichtigt, weil bei ihnen angesichts ihrer Ausbildungssituation die Frage nach dem Qualifikationsbedarf wenig Sinn ergibt. Für die unmittelbare Betreuungsqualität kann jedoch durchaus relevant sein, wie gross ihr Anteil unter den Mitarbeitenden ist. Zumindest in der Deutschschweiz erreicht er bemerkenswerte Höhen von rund 50 Prozent.¹⁹ Die Zahl der übrigen ungelerten Mitarbeitenden ist im Vergleich dazu 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* besteht das Zertifikat des Vereins Elternbildung CH, in der *aufsuchenden Familienarbeit* ein CAS «Sozialpädagogische Familienbegleitung», das allerdings – wie zum Teil kritisch angemerkt wird – keinen vorgängigen Abschluss in Sozialer Arbeit oder Sozialpädagogik erfordert. Aufgrund der Trägerschaft und des Namens könnte man bei beiden Abschlüssen vermuten, dass sie in ihren Arbeitsfeldern den Standard bilden. Das trifft jedoch nicht zu. Häufiger sind gemäss den Expert/innen vielfältige andere Weiterbildungen, die in der Regel von Schulen und Ausbildungsinstitutionen zertifiziert sind und deren Abschlüsse teilweise als markengeschützte Titel oder Lizenzen verliehen werden (z.B. Marte Meo, Systemtheorie, Gesprächsführung). Einen Sonderfall in der aufsuchenden Familienarbeit bildet die Schulung von Hausbesucher/innen, sie wird im nächsten Abschnitt behandelt.

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. Diesen Sachverhalt spiegeln in Abbildung 4 die hellrot markierten Felder auf den Qualifikationsstufen «Höhere Fachschulen: eidg. Diplom» und «Hochschulbildung: Bachelor, Master». In den anderen Landesteilen gibt es keine vergleichbaren Bildungsgänge in der Mütter- und Väterberatung. In der französischen Schweiz werden die erforderlichen Kompetenzen mittels verschiedener Weiterbildungen erworben (u.a. am HEdS Genève mit einem CAS «Formation en Santé de l'enfant, de l'adolescent et de la famille»), 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 Öff-

¹⁹ Angaben gemäss der Mitgliederbefragung 2016 von kibesuisse. Die Ergebnisse wurden uns freundlicherweise von kibesuisse zur Verfügung gestellt.

nung 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 *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. Der Schweizerische Spielgruppenleiter/innen-Verband SSLV verfügt über eine Ausbildungskommission, die einheitliche und auf dem Orientierungsrahmen FBBE beruhende Ausbildungskriterien verabschiedet hat. Die Grundausbildung zur *Tagemutter/-vater*, die in der Deutschschweiz von kibesuisse angeboten wird, umfasst im Vergleich dazu 24 bis 30 Stunden. In der Romandie führen unterschiedliche Organisationen die Bildungsgänge 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 SRK) bewegen sich ebenfalls in einem Umfang von einigen Tagen. Sie haben sich noch nicht in einem vergleichbaren Mass als Standards etabliert, was auch mit dem deutlich geringeren Organisationsgrad in diesem Arbeitsfeld zusammenhängt. Gemäss den Expert/innen sind bisweilen auch Personen mit einem EFZ FaBe als Nannies tätig. Die *Hausbesucher/innen* arbeiten wie die Nannies hauptsächlich im Haushalt der betreffenden Familien. Im grundsätzlich tertiär geprägten Feld der aufsuchenden Familienarbeit nehmen die 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. Hebammen, 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. In der Deutschschweiz gibt es neben ein- bis ungefähr zehntägigen Kursangeboten auch mehrere 30- bis 40tägige Lehrgänge für Pflegeeltern. Sind die Pflegeeltern einem Dienstleistungsanbieter in der Familienpflege (DAF) angeschlossen, so sind sie teilweise verpflichtet, einen solchen Lehrgang zu absolvieren. Auch gibt es DAF, die sich auf sozialpädagogische Pflegefamilien konzentrieren und beispielsweise die Anforderung stellen, dass beide Eltern eine pädagogische Ausbildung besitzen, an vorgeschriebenen Einführungs- und Weiterbildungskursen teilnehmen und sich beide zu 100% bei der DAF anstellen lassen.²⁰

Angesichts der grossen Herausforderungen, die sich Pflegeeltern stellen, mögen die Standardkurse von einigen Tagen Dauer sehr kurz erscheinen. Seitens der Expert/innen wird jedoch hervorgehoben, dass diese Herausforderungen zu vielfältig und zu wenig vorhersehbar sind, als dass sich die Pflegeeltern durch

²⁰ Die genaue Definition dessen, was eine sozialpädagogische Pflegefamilie ist, variiert von Kanton zu Kanton. Typischerweise betreuen die Pflegeeltern darin mehrere (ca. 3-5) Kinder und zumindest ein Pflegeeltern teil verfügt über eine pädagogische Ausbildung. In vielen Kantonen sind sozialpädagogische Pflegefamilien wegen der Kinderzahl auf eine Heimbewilligung angewiesen.

vorgängiges Lernen umfassend darauf vorbereiten könnten. Deshalb wird einhellig die Bedeutung unterstrichen, die der Begleitung und fachlichen Unterstützung von Pflegefamilien zukommt (z.B. durch Pädagog/innen und Psycholog/innen).

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

3.1.2 Qualifikationsprofile von Personen in 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 grosse 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 Koordinationsaufgaben übernehmen. Ausserdem sind sie vielfach für den fachlichen Support der Tageseltern und Hausbesucher/innen zuständig, sofern dafür nicht eigens Fachberater/innen angestellt sind. Im Arbeitsfeld *Pflegefamilien* gilt Ähnliches für Personen, die bei Dienstleistungsanbietern in der Familienpflege (DAF) arbeiten – wobei man von einer eigentlichen Leitungsfunktion nur dann sprechen kann, wenn die Pflegeeltern einem DAF angeschlossen sind. In der *Elternbildung*, die oftmals auch freiberuflich ausgeführt wird, sind die Organisationsstrukturen tendenziell offen und vielfältig.

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. In der Frühen Förderung sind diese Abschlüsse gemäss Angaben der Expert/innen vor allem bei Personen verbreitet, die Leitungsfunktionen in *Kinderheimen* und *Kindertagesstätten* ausüben. Gesamthaft betrachtet, dominieren in den Kindertagesstätten laut den Expert/innen allerdings 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 *VermittlerInnen 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 nicht zwingend gegeben. Dies gilt auch für *Spielgruppen*, in denen sich die eigentlichen Führungsaufgaben 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 Ausbildungen 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.

3.1.3 Arbeitsfeldübergreifende Bildungsangebote

Die bisherige Diskussion der Bildungsangebote erfolgte aus der Perspektive der einzelnen Arbeitsfelder: Daneben gibt es einer Reihe von Bildungsgängen, bei denen es schwer fällt, eine sinnvolle Zuordnung zu einem Arbeitsfeld vorzunehmen. In Tabelle 3 sind diese Bildungsgänge in der untersten Rubrik «Keine Zuteilung zu einem Arbeitsfeld möglich» aufgeführt.

Die grösste Gruppe bilden **Hochschul-Nachdiplome** – hauptsächlich CAS – , die vereinzelt zu Spezialisierungen innerhalb eines Arbeitsfeldes führen, häufiger aber dezidiert bereichsübergreifend angelegt sind und sich an Beschäftigte aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern richten. Dazu kommen die drei **von Hochschulen angebotenen Masterstudiengänge** im Bereich der Frühen Förderung, die nicht auf spezifische Praxisfelder ausgerichtet sind, sondern primär wissensbasierte Kompetenzen für eine breite Reihe von Tätigkeiten vermitteln, die beispielsweise auch die Forschung, Programmentwicklung, Steuerung oder Beratung miteinschliessen. Schliesslich gibt es zwei **Lehrgänge** in früher Sprachförderung sowie Säuglings- und Kleinstkinderbetreuung, die von Berufsfachschulen durchgeführt werden und tendenziell auf Kindertagesstätten, teilweise auch Spielgruppen ausgerichtet sind. Sie setzten als Zugang einen Berufsabschluss voraus, führen aber zu keinem eidgenössisch anerkannten Abschluss und sind insofern nicht vollständig in das System der Höheren Berufsbildung integriert.

Ganz grundsätzlich ist in Erinnerung zu rufen: Die Vielfalt der Angebote wäre erheblich grösser, wenn neben den Bildungsgängen auch Einzelkurse (z.B. eintägige Anlässe oder Vorträge) berücksichtigt würden. Dies gilt allerdings nicht nur für den arbeitsfeldübergreifenden Bereich, sondern für die meisten in diesem Kapitel diskutierten Bildungsangebote. Ausnahmen wurden im niederschweligen Bereich gemacht, in denen mitunter kursähnliche Angebote als arbeitsfeldspezifischer Standard gelten.

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

Tabelle 3: Arbeitsfelder und qualifizierende Abschlüsse in der Frühen Förderung

Arbeitsfeld	Ausbildungs-/Weiterbildungsniveau	Qualifizierende Abschlüsse im sozialen und pädagogischen Bereich
Tagesfamilie	Weiterbildung: Kurse (kein eidg. anerkannter Titel), keine Voraussetzungen an Erstausbildung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deutschschweiz: Grundbildung von 24 bis 30 Stunden und 6 h Nothelferkurs für Kinder; jährliche Weiterbildung von mind. 3 Stunden (kibesuisse) ■ Lateinische Schweiz: Angebote werden von unterschiedlichen Organisationen durchgeführt, Umfang variiert von ca. 25 bis zu 100 Kurslektionen (z.B. Pro Juventute Genf)
Tagesfamilie, Vermittler/in	Weiterbildung: Lehrgang (kein eidg. anerkannter Titel)	■ Lehrgang Vermittler/in von Tagesfamilien (kibesuisse; Verband bernischer Tageselternvereine VBT)
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome	■ Formation à la coordination de l'accueil familial de jour (Cérficat EESP)
Spielgruppen (Deutschschweiz)	Weiterbildung: Lehrgänge (kein eidg. anerkannter Titel), Sek II-Abschluss vorausgesetzt	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zertifikate mit Präsenzzeit ab ca. 100 Stunden; diverse private Anbieter ■ Diplome mit Präsenzzeit ab ca. 200 Stunden; diverse private Anbieter
Halte-garderies, Halte-jeux, Jardins d'enfants (Romandie)		Gleiche Ausbildungen und Abschlüsse wie bei Kindertagesstätten
Nannies	Weiterbildung: Lehrgang (kein eidg. anerkannter Titel), keine Voraussetzungen an Erstausbildung	■ Lehrgang Nanny des Schweizerischen Roten Kreuzes: 8 Kurstage und Reflexionsbericht
Eltern-Kind-Treffpunkte	Kein eindeutiges Profil, Treffpunkte beruhen oftmals auf Freiwilligenarbeit.	Kein eindeutiges Profil
Kinderbetreuung während Sprach- und Integrationskursen der Eltern	Kein eindeutiges Profil	Kein eindeutiges Profil
Pflegefamilien	Weiterbildungen: Kurse und Lehrgänge (kein eidg. anerkannter Titel), keine Voraussetzungen an Erstausbildung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorbereitungsseminare der Pflegekinder-Aktion Schweiz und anderer Institutionen (z.B. Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne) ■ Lehrgang für Pflegeeltern: 30 Ausbildungstage in 2.5 Jahren (Schule für Sozialbegleitung, Zürich)
Kindertagesstätte	Sekundarstufe II (Berufliche Grundbildung)	■ Fachperson Betreuung EFZ mit Fachrichtung Kind oder generalistisch (FaBe)
	Teritärstufe B (Höhere Berufsbildung)	■ Kindererzieher/in HF

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

Tabelle 3: Arbeitsfelder und qualifizierende Abschlüsse in der Frühen Förderung (Fach- und Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion), Fortsetzung

Arbeitsfeld	Ausbildungs-/Weiterbildungsniveau	Qualifizierende Abschlüsse im sozialen und pädagogischen Bereich
Kindertagesstätte, Leitung	Tertiärstufe B (Höhere Berufsbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kitaleitungsausbildung (Berufsprüfung, teilweise auch Diplom oder Zertifikat) am Marie Meierhofer-Institut (MMI), Bildungszentrum Kinderbetreuung (bke) oder der Ecole d'Etudes sociales et pédagogiques (EESP) ■ Höhere Fachprüfung (HFP) Institutionsleiter/in im sozialen und sozialmedizinischen Bereich (Agogis, bke, Careum, Curaviva, MMI, Association vaudoise d'établissements médico-sociaux, Espace Compétences, EESP)
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome	<ul style="list-style-type: none"> ■ CAS Il nido dell'infanzia: coordinamento pedagogico e organizzativo (SUPSI) ■ MAS en Direction et Stratégie d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires (EESP) ■ Nicht spezifische Führungweiterbildungen im Umfang eines CAS (Certificate of Advanced Studies) an einer Fachhochschule
Kinderheime	Sekundarstufe II (Berufliche Grundbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fachperson Betreuung EFZ mit Fachrichtung Kind oder generalistisch (FaBe)
	Tertiärstufe B (Höhere Berufsbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kindererzieher/in HF ■ Sozialpädagog/in HF
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Bachelor, Master	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sozialpädagog/in FH
Kinderheime, Leitung	Tertiärstufe B (Höhere Berufsbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Höhere Fachprüfung (HFP) Institutionsleiter/in im sozialen und sozialmedizinischen Bereich
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome	<ul style="list-style-type: none"> ■ MAS en direction et stratégie d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires (EESP)
Mütter- und Väterberatung	Weiterbildung: Lehrgang (kein eidg. anerkannter Titel), aufbauend auf Grundausbildung zur Pflegefachperson Schwerpunkt Kind (HF oder FH)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nachdiplomstudium zur Mütter- und Väterberaterin (Careum Weiterbildung)
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome	<ul style="list-style-type: none"> ■ CAS und DAS Formation en Santé de l'enfant, de l'adolescent et de la famille (Haute école de santé Genève)
Elternbildung	Weiterbildung: Kurse und Lehrgänge (kein eidg. anerkannter Titel), in der Regel aufbauend auf einem Abschluss einer beruflichen Grundbildung, einer höheren Berufsbildung oder eines Studiums und Erfahrung (aus der Familienarbeit oder Berufstätigkeit)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diverse Kurse und Weiterbildungen von privaten Anbietern in Elterncoaching, Gruppenarbeit mit Eltern und Kindern, Elternbildung usw.; teilweise zertifizierte Ausbildungen und Lizenzvergaben (z.B. PEKiP, STEP, Triple P, Gordon-Familientraining)
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome, Tertiärstufe B (Höhere Berufsbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern- und Erwachsenenbilder/-in mit Zertifikat Elternbildner/in des Vereins Elternbildung CH: CAS Grundlagen der Elternbildung (Universität Fribourg) und eidg. Fachausweis Ausbildner/in

Tabelle 3: Arbeitsfelder und qualifizierende Abschlüsse in der Frühen Förderung (Fach- und Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion), Fortsetzung

Arbeitsfeld	Ausbildungs-/Weiterbildungsniveau	Qualifizierende Abschlüsse im sozialen und pädagogischen Bereich
Aufsuchende Familienarbeit	Weiterbildung: Kurse und Lehrgänge (kein eidg. anerkannter Titel) mit unterschiedlichen Voraussetzungen; Bandbreite: <ul style="list-style-type: none"> ■ für Schulungen bei Hausbesuchsprogrammen teilweise keine Grundbildung im Sozial- und Gesundheitsbereich erforderlich; ■ Aufnahme in Fachverband Sozialpädagog. Familienbegleitung setzt dreijährigen Berufsabschluss auf Tertiärstufe voraus, in der Regel im Bereich der Sozialen Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diverse Kurse und Weiterbildungen von privaten Anbietern in systemischer Beratung, Elterncoaching usw. ■ Schulungen im Rahmen von Hausbesuchsprogrammen
	Tertiärstufe B (Höhere Berufsbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sozialpädagog/in HF
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Bachelor, Master	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sozialpädagog/in FH ■ Sozialarbeiter/in FH
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome	<ul style="list-style-type: none"> ■ CAS Sozialpädagogische Familienbegleitung der FHS St. Gallen
Keine Zuteilung zu einem Arbeitsfeld möglich	Weiterbildung: Lehrgänge (kein eidg. anerkannter Titel), Sek II-Abschluss vorausgesetzt	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lehrgang frühe sprachliche Förderung (kantonales Zertifikat; Berufsfachschule Basel) ■ Lehrgang Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Fachperson Säuglinge und Kleinstkinderbetreuung (Berufsfachschule Winterthur)
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Bachelor, Master	<ul style="list-style-type: none"> ■ Masterstudiengang Erziehungswissenschaften, Option «Pädagogik der frühen Kindheit und Kindheitsforschung» (Universität Fribourg) ■ Binationaler Masterstudiengang «Early Childhood Studies» (PH St. Gallen, PH Weingarten) ■ Binationaler konsekutiver Masterstudiengang «Frühe Kindheit» (PH Thurgau, Universität Konstanz)
	Tertiärstufe A (Hochschulen): Nachdiplome	<ul style="list-style-type: none"> ■ CAS Périnatalité et petite enfance – Enjeux psychopathologiques et interventions précoces (Universitäten Genf und Lausanne) ■ CAS Pädagogik der Frühen Kindheit (PH Thurgau und FHS St. Gallen) ■ CAS Entwicklungspsychologische Beratung (Marie Meierhofer Institut für das Kind, Pädagogische Hochschule Thurgau, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie des Universitätsklinikums Ulm) ■ CAS Kinder und ihre Lebenswelten (ZHAW, Marie Meierhofer Institut für das Kind) ■ CAS Lern- und Entwicklungsstörungen (Marie Meierhofer Institut für das Kind, Schweizerisches Institut für Psychotraumatologie) ■ Weiterbildungsangebot Frühe Bildung mit Fokus Mehrsprachigkeit und Integration (PH St. Gallen)

3.2 Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung

In welchem Ausmass erfüllten die Fach- und Betreuungspersonen mit ihren unterschiedlichen Qualifikationen und Bildungsbiographien die Anforderungen, die sich ihnen in ihrem Arbeitsfeld stellen? Wie gut sind sie insbesondere in der Lage, die teilweise sehr hohen Erwartungen zu erfüllen, die an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gestellt werden?

3.2.1 Das Kompetenzprofil «Frühe Förderung»

Bei der Diskussion dieser Fragen stellte sich im Rahmen dieser Studie eine wichtige methodische Herausforderung: Der Massstab, den die Expert/innen in der Delphi-Befragung und in den Vertiefungsworkshops anwenden, muss transparent und idealerweise explizit formuliert sein. Aus diesem Grund wurde für die Studie ein **Kompetenzprofil «Frühe Förderung»** erstellt, das einen umfassenden Überblick über die Kompetenzen vermittelt, welche die Betreuungs- und Fachpersonen in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern besitzen sollten. Für die Entwicklung des Kompetenzprofils wurden zahlreiche Studien und normative Vorgaben für Fachpersonen berücksichtigt, die in der Frühen Förderung tätig sind. Dazu gehören Lehrpläne und Kompetenzprofile einzelner Arbeitsfelder, Bildungs- und Orientierungspläne wie der Orientierungsrahmen «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung», Leitfäden und Kriterien zur Qualitätssicherung sowie Einzelstudien, die sich mit der Qualität Früher Förderung befassen und dabei die Kompetenzen der Betreuungs- und Fachpersonen einschliessen.²¹

Unter **Kompetenz** wird dabei die Fähigkeit verstanden, komplexe Anforderungen in spezifischen Situationen erfolgreich zu bewältigen (OECD 2003, S. 2; Gnahs 2010, S. 19-23). Gerade für die Frühe Förderung ist typisch, dass Situationen und Handlungsanforderungen schlecht vorhersehbar und häufig mehrdeutig sind. Kompetenz im Frühbereich zeichnet sich deshalb dadurch aus, dass die Betreuungspersonen im komplexen Situationen in der Lage sind, auf einem bestehenden Fundament aufbauend kreativ und reflexiv den aktuellen Anforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen – die Rede ist in diesem Zusammenhang auch von einem «erfahrungsbasierten ‚intuitiven Können‘» (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 14 und 17).

In Anlehnung an andere Qualifikationsprofile im Frühbereich unterscheidet das Kompetenzprofil mehrere **Handlungsfelder**, in denen Fachkräfte und Betreuungspersonen der Frühen Förderung tätig sind. Die Handlungsfelder sind hauptsächlich danach definiert, wen die Fachkräfte in ihren Aktivitäten direkt oder indirekt adressieren (z.B. Kinder, Eltern, Mitarbeitende innerhalb desselben Betriebs, externe Fachpersonen und Institutionen). Jedes Handlungsfeld umfasst mehrere **Tätigkeitsbereiche**, die in relativ offener Art und Weise umschrieben sind. Dazu gehören beispielsweise «Eine vertrauensvolle, stabile Beziehung zu den betreuten Kindern aufbauen und pflegen» oder «Kinder an neue Themen heranzuführen und durch eigenes Vorbild zu neuen Lernschritten motivieren».

Das Profil enthält insgesamt rund 150 Kompetenzen, ein Fünftel davon sind als spezifische Kompetenzen von Personen in Leitungsfunktionen ausgezeichnet. Der grosse Umfang ist dem Anspruch des Kompetenzprofils geschuldet: Es soll alle Kompetenzen aufzuführen, die in mindestens einem der elf berücksichtigten Arbeitsfeldern eine Rolle spielen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass das Profil aus Sicht der einzelnen Arbeitsfelder einen «Überschuss» an Kompetenzen haben kann. Aus demselben Grund besteht auch keineswegs die Erwartung, dass eine einzelne Fach- und Betreuungsperson über alle Kompetenzen verfügen sollte.

²¹ Eine ausführlichere Darstellung der Grundlagen und Inhalte des Kompetenzprofils enthält der erste Zwischenbericht (Dubach/Jäggi/Stutz 2016, Kapitel 5).

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

Das Kompetenzprofil diene ausschliesslich als Instrument im den Studienarbeiten, insbesondere in der ersten Runde der Delphi-Befragung. Eine anderweitige Verwendung ist nicht vorgesehen. Der **Weg vom Kompetenzprofil zur Bestimmung des Qualifikationsbedarfs** führte in der ersten Runde der Delphi-Befragung über zwei Etappen:

■ **Anpassung des Profils für 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. Ebenso wurden sie gefragt, ob in ihrem Arbeitsfeld wichtige Kompetenzen im Profil 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 Arbeitsfelds bestehen. Diese Einschätzungen wurden separat für unterschiedliche Personalfunktionen und Qualifikationen getroffen.

Diese Ergebnisse sind im zweiten Zwischenbericht für jedes Arbeitsfeld detailliert dargestellt (Dubach u.a. 2017a, Kapitel 5). Dabei zeigte sich im Quervergleich allerdings auch, dass gewisse Kompetenzlücken die in vielen Arbeitsfeldern verbreitet sind. Auch werden sie nicht nur bei Fach- und Betreuungspersonen mit geringen Qualifikationen beobachtet, sondern ebenso bei Personen mit Bildungsabschlüssen, die für Mitarbeitende ohne Leitungsfunktion im jeweiligen Arbeitsfeld typischerweise gefordert werden. Die Ergebnisse zu diesen **besonders verbreiteten und prägnanten Kompetenzlücken** wurden den Expert/innen in der zweiten Runde der Delphi-Befragung zur Validierung und Kommentierung unterbreitet. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Resultate diese übergreifenden Validierungs- und Synthesearbeiten. Für ausführliche Diskussionen zu einzelnen Arbeitsfeldern und Qualifikationen wird auf den zweiten Zwischenbericht verwiesen.

3.2.2 Kompetenzlücken bei Mitarbeitenden ohne Leitungsfunktion

Qualifikationsniveau und Qualifikationsbedarf

Ganz grundsätzlich ist vorauszuschicken: Erwartungsgemäss zeigt sich 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.

Diese grundsätzliche Feststellung bedarf allerdings in einigen Punkten der Differenzierung. Mehrere Expert/innen machen darauf aufmerksam, dass die Bandbreite der vorhandenen Kompetenzen auf ein und demselben Qualifikationsniveau mitunter sehr breit streut. Dies ist nicht nur persönlichkeitsbedingt, sondern hat auch systemimmanente Gründe:

■ **Grosse Bedeutung der Praxiserfahrung:** Bei Arbeitsfeldern mit niederschwelligem Zugang wie *Tagesfamilien, Spielgruppen* oder *Nannies* sind die Kompetenzen sehr stark vom Erfahrungsschatz und dem Hintergrund der betroffenen Personen abhängig.

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

■ **Individualisierte Bildungskarrieren und Berufsprofile:** In der *Elternbildung* und der *aufsuchenden Familienarbeit* sind umgekehrt die Bildungskarrieren und beruflichen Profile derart stark individualisiert, dass den Expert/innen allgemeine Urteile zu Kompetenzlücken schwer fallen. Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass eine erhebliche Rolle spielt, ob bereits der Regelabschluss auf Tertiärstufe im pädagogischen Bereich angesiedelt ist oder ob diese Kompetenzen erst in Weiterbildungen erworben werden.

■ **Qualität der Praxisausbildung:** Schliesslich wird auch die individuell sehr unterschiedliche Qualität der Praxisausbildung in der beruflichen Grundbildung dafür verantwortlich gemacht, dass die Kompetenzen von FaBe mitunter erheblich variieren.

Wichtige arbeitsfeldübergreifende Kompetenzlücken

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 Unterstützung 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.

Insgesamt fällt auf, dass Expert/innen, die der Forschung, in Ausbildungsinstitutionen oder in der Politiksteuerung und Interessenvertretung tätig sind, die Situation kritischer beurteilen als Fachleute aus stärker

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

praxisbezogenen Arbeitsfeldern. 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.

Sprachförderung

Unterschiedlich, bisweilen auch gegensätzlich fallen die Urteile zur Sprachförderung aus. Bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs war die frühe Sprachförderung als Unterabschnitt in das allgemeine Kompetenzprofil integriert worden. Mehrere Expert/innen **kritisierten das Kompetenzprofil** in dieser Hinsicht teilweise recht deutlich. In der ersten Runde der Delphi-Befragung wurde moniert, dass das relative Gewicht gegenüber anderen Dimensionen der kindlichen Entwicklung zu gross sei. Andererseits gewannen einige den Eindruck, dass der implizierte Förderansatz nicht ausreichend am natürlichen Interesse der Kinder anknüpfe.

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*).

In der zweiten Runde der Delphi-Befragung wurde das Thema vertieft und dabei sehr deutlich auf die alltagsintegrierte Sprachförderung ausgerichtet. Ein breiter Konsens zeigte sich dabei in der Frage, welchen Stellenwert die alltagsintegrierte Sprachförderung in der Aus- und Weiterbildung einnehmen soll: Drei Viertel der Expert/innen stimmten der Aussage, dass ihre eine besonders wichtige Rolle einzuräumen sei, «auf jeden Fall» (47%) oder mit «eher ja» (28%) zu.

Um einiges kontroverser wurden dagegen die tatsächlichen Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals eingestuft: Die Einschätzungen von Expert/innen aus den «Praxisfeldern» einerseits und den Arbeitsfeldern *Forschung, Ausbildung und Politikgestaltung* andererseits unterschieden sich dabei noch stärker als in anderen Kompetenzbereichen. Konkret war unter letzteren die Hälfte der Ansicht, dass in der alltagsintegrierten Sprachförderung bedeutende Kompetenzlücken vorliegen. Unter den Expert/innen aus *Kindertagesstätten* und *Kinderheimen* trifft dies dagegen nur auf einen Fünftel zu.

Wenn die Expert/innen Defizite orten, betreffen sie 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.

■ **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»). Auch 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», be-

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

sondere 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).

Etwas seltener wird auf spezifische Kompetenzlücken im **Umgang mit Mehrsprachigkeit** hingewiesen. Das betrifft die Beurteilung des Sprachstands von fremdsprachigen Kindern, Unsicherheiten im Umgang mit der Erstsprache der Kinder und generell mangelnde Kenntnisse konkreter Ansätze zur Sprachförderung mehrsprachiger Kinder. Speziell für die *Mütter- und Väterberatung* wurde auf die Herausforderung hingewiesen, in Mehrsprachigkeit bedingte Kommunikationsprobleme zwischen Eltern und Kindern zu erkennen.

Schliesslich wurde von mehreren Seiten darauf aufmerksam gemacht, dass eine adäquate alltagsintegrierte Sprachförderung nicht selten daran scheitert, dass die **Fach- und Betreuungspersonen selber über ungenügende Sprachkenntnisse verfügen**. Dies kann damit zu tun haben, dass die Lokalsprache nicht ihrer Muttersprache entspricht. Häufiger aber beobachten die Expert/innen generelle sprachliche Defizite (etwa zu wenig entwickelter / vielfältiger Wortschatz; Mühe, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken; die geringe Bildungsnähe und der beachtliche Anteil nichtlesender Erwachsener in gewissen Institutionen oder Settings).

3.2.3 Kompetenzlücken bei Personen mit Leitungsfunktionen

Der Qualifikationsbedarf von Personen in Leitungsfunktionen wurde in beiden Runden der Delphi-Befragung in einem separaten Fragemodul behandelt. Die **zentralen Ergebnisse** aus der ersten Runde lassen sich pointiert in drei Aussagen zusammenfassen:

- In den meisten Arbeitsfeldern gibt es genügend spezifische Weiterbildungen für Personen, die eine Leitungsfunktion ausüben oder anstreben.
- 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.
- Längst nicht alle Personen mit einer Leitungsfunktion haben jedoch die erforderlichen bzw. empfohlenen Führungsweiterbildungen besucht. Diesbezüglich besteht in vielen Arbeitsfeldern ein Qualifikationsbedarf.

In der zweiten Runde wurden die Ergebnisse den Expert/innen zur Validierung unterbreitet. Eine Mehrheit von ihnen stimmt diesen Aussagen zu, wenn auch häufig mit gewissen Differenzierungen. So wurde in **niederschwellig zugänglichen Arbeitsfeldern** (z.B. *Spielgruppen, Tagesfamilien, Eltern-Kind-Treffpunkte*) häufiger ein ungenügendes Angebot an spezifischen Weiterbildungen 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.

Trotz des grundsätzlich als ausreichend und angemessen eingestuftem Weiterbildungsangebots für Führungskräfte wird verschiedentlich auf thematische Lücken hingewiesen. Diese werden allerdings in sehr unterschiedlichen Bereichen wahrgenommen. Mehrfach wird festgestellt, dass Personen in Leitungsfunktionen trotz besuchten 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 praxis-

3 Qualifikationsprofile und Qualifikationsbedarf

nah anzuleiten. Dem steht die etwas seltenere Einschätzung entgegen, dass vorhandene Lücken vor allem die **Managementkenntnisse und die Personalführung** betreffen. Vereinzelt werden Weiterbildungen für Führungskräfte auch als zu akademisch empfunden oder es wird die Vermittlung eines Führungsstils gewünscht, der stärker kooperativ angelegt ist.

Schliesslich besteht ein recht breiter Konsens darüber, dass die bestehenden Weiterbildungsangebote für Personen mit Führungsaufgaben **nicht ausreichend genutzt** werden. Die entsprechende Aussage wird von fast drei Viertel der Teilnehmenden als eher oder völlig richtig eingestuft. 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 übernommen werden. Für die Kindertagesstätten verweisen mehrere Expert/innen darauf, dass durchaus **Qualifikationsanforderungen von Seiten der Behörden** bestünden. Dass es mit deren Umsetzung jedoch harze, wird hauptsächlich mit Blick auf die Deutschschweiz festgehalten. Gegen 40 Prozent der Kita-Leiter/innen verfügten dort als höchsten Bildungsabschluss über ein EFZ FaBe-Kind.²²

²² Angaben gemäss der Mitgliederbefragung 2016 von kibesuisse.

4 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 – von der ersten Runde der Delphi-Befragung bis zum letzten Vertiefungsworkshop. Ebenso waren sie aufgefordert, zu den Vorschlägen anderer Teilnehmender Stellung zu beziehen und diese auf ihre Chancen und Risiken zu beurteilen. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Prozesses präsentiert.

Bevor wir genauer auf die einzelnen Handlungsvorschläge eingehen, befassen wir uns mit zwei grundlegenden Punkten: Zuerst erörtern wir, wie wir mit der **Forderung nach einer «Tertiarisierung» des Frühbereichs** umgehen. Obwohl diese im Fachdiskurs eine wichtige Rolle spielt, wird sie unter den Handlungsansätzen als solche nicht vertreten sein. Wir begründen, weshalb dem so ist. Danach werden **übergeordnete Kategorien** zur Klassifizierung der einzelnen Handlungsvorschläge entwickelt. Dabei werden insgesamt sechs mögliche Handlungsansätze zur Stärkung der Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals im Frühbereich unterschieden. Entlang dieser sechs Ansätze werden anschliessend die einzelnen Handlungsmöglichkeiten und Massnahmen diskutiert.

«Tertiarisierung» des Frühbereichs

In der Diskussion um die Qualität der FBBE wird nicht selten gefordert, dass – gemessen an den heutigen Verhältnissen – mehr oder sogar alle Fach- und Betreuungspersonen über einen Tertiärabschluss (Höhere Berufsbildung, Hochschulbildung) verfügen sollten. In dieser pauschalen Form wird dieses Anliegen im Folgenden nicht aufgenommen. Dies aus mehreren Gründen. Erstens umfasst die Studie eine grosse Bandbreite von Arbeitsfeldern des Frühbereichs. Es liegt auf der Hand, dass man einen Tertiärabschluss längst nicht in allen diesen Arbeitsfeldern zu einer minimalen Qualifikationsanforderung erklären kann – oder man würde mehreren davon die Grundlage entziehen.

Zweitens ist die Frage, ob eine Fachperson über einen Tertiärabschluss verfügen soll, ist allein von ihrem Arbeitsfeld abhängig, sondern auch von der Funktion, die sie dort ausübt. Um zu einem differenzierten Urteil zu gelangen, war in der zweiten Runde der Online-Befragung ermittelt worden, in welchen Tätigkeitsbereichen die Expert/innen einen Tertiärabschluss als besonders wichtig erachten. Dabei traten folgende Funktionen hervor:

■ **Leitungsfunktionen:** In fast allen Tätigkeitsbereichen, in denen Fachpersonen eine leitende Funktion ausüben, neigt mindestens die Hälfte der Expert/innen zur Ansicht, dass ein Tertiärabschluss als Zugangsvoraussetzung angemessen wäre. Tendenziell gilt: Je höher die hierarchische Stellung, desto mehr Personen sehen die Notwendigkeit einer Ausbildung auf Tertiärstufe.

■ **Fachliche Beratung und Koordination:** Sind Fachpersonen in der Beratung und Wissensvermittlung aktiv, ist die Forderung nach einem Tertiärabschluss weit verbreitet. Dies gilt zum einen für ganze Arbeitsfelder (z.B. Elternbildung, Mütter- und Väterberatung). Zum anderen betrifft es die Begleitung und Unterstützung von Betreuungspersonen, die in niederschwellig zugänglichen Arbeitsfeldern tätig sind (z.B. Vermittlungs- und Fachstellen für Tageseltern, Leiter/innen von Fach- und Kontaktstellen für Spielgruppen, Koordinator/innen von Hausbesuchsprogrammen).

■ **Komplexe Problemlagen:** In gewissen Arbeitsfeldern wie der sozialpädagogischen Familienbegleitung haben die Fachpersonen typischerweise mit Kindern oder Eltern zu tun, die besonders grossen Belastungen ausgesetzt sind. Auch beruhen ihre Dienstleistungen nicht immer auf freiwilliger Zustimmung, sondern haben teilweise intervenierenden Charakter. Ein Tertiärabschluss wird deshalb generell als notwendige Voraussetzung betrachtet.

4 Handlungsansätze

Bei den **Kita-Mitarbeitenden** ist das Bild gemischt: Nur eine Minderheit der Expert/innen würde einen Tertiärabschluss für alle Mitarbeitenden vorschreiben. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten ist jedoch der Ansicht, dass in den Kita-Teams zumindest einzelne Mitarbeitende einen Tertiärabschluss aufweisen sollten – auch dann, wenn sie innerhalb der Kindertagesstätte keine Leitungs- oder Personalführungs-kompetenzen besitzen. Argumentiert wird, dass Personen mit Tertiärabschluss über ein vertieftes fachliches Wissen verfügen und innerhalb des Teams als Multiplikator/innen wirken können.

Vergleicht man dieses Ergebnis mit den faktischen Qualifikationen, die unter den Fach- und Betreuungspersonen verbreitet sind (siehe Abschnitt 3.1), so stellt man fest, dass es vor allem in zwei Bereichen Abweichungen gibt:

■ **Mitarbeitende von Kitas in der Deutschschweiz:** In der Deutschschweiz haben Mitarbeitende in Kindertagesstätten nur in seltenen Ausnahmefällen einen Tertiärabschluss (ca. 10%). Eine angemessene Mischung aus FaBe und Kindererzieher/innen HF, wie sie aus fachlicher Sicht anzustreben wäre, liegt noch in weiter Ferne.²³

■ **Personen mit Leitungsfunktionen in niederschweligen Bereichen und Kitas:** In Arbeitsfeldern, die nicht grundsätzlich einen Tertiärabschluss voraussetzen, fehlt dieser verhältnismässig oft auch bei Personen, die eine Leitungsfunktion ausüben. Im niederschweligen Bereich ist dabei von grosser Bedeutung, wie stark professionalisiert die Begleitstrukturen sind, in welchen die Betreuungspersonen arbeiten (z.B. Tagesfamilien, Eltern-Kind-Treffpunkte). Bei den Kindertagesstätten dürfte dagegen – vor allem in der Deutschschweiz – bei der Übernahme von Teamleitungsfunktionen eine wichtige Rolle spielen, dass für FaBe eine «organische» Laufbahnentwicklung innerhalb der Betriebe möglich ist. Aber auch unter den Kita-Leiter/innen gibt es einen grossen Anteil mit einem EFZ FaBe als höchstem Abschluss (siehe Abschnitt 3.2.3).

Ein dritter Punkt ist ebenfalls sehr entscheidend: Die Formulierung «Tertiarisierung» greift zu kurz respektive verdeckt wichtige Nuancen. Oftmals geht es in den Diskussionen nicht allein darum, ob ein Tertiärabschluss gefordert werden soll, sondern auch darum, welche **Form der Tertiärbildung** angemessen ist. Vor allem im Bereich der Kindertagesstätten steht dabei die Frage im Zentrum, ob neben den schulgeprägten Bildungsgängen an Höheren Fachschulen weitere Qualifikationsmöglichkeiten im Tertiärbereich eröffnet werden sollen, die stärker praxisorientiert und zeitlich weniger umfassend sind. Ähnlich wie schon bei der «Sackgassen-Problematik» berührt dies auch das Thema des Profils der Fachpersonen, die man ansprechen und im Frühbereich halten möchte (Alter, Bildungsbiographie, aktuelle Lebensverhältnisse).

Angesichts dieser Ausgangslage werden eine mögliche «Tertiarisierung» oder gar «Akademisierung» des Frühbereichs im Folgenden nicht als eigenständige Handlungsstrategien diskutiert. Versteht man den Frühbereich im hier umfassenden Sinn, so bilden sie kaum sinnvolle Optionen. Es werden jedoch durchaus einzelne Massnahmen in Betracht gezogen, die als Elemente einer solchen «Tertiarisierungsstrategie» verstanden werden könnten. Dies geschieht jedoch jeweils mit konkreter Bezugnahme auf spezifische Handlungsfelder oder Problemstellungen, die sich nicht für den ganzen Frühbereich generalisieren lassen.

²³ Gemäss der Mitgliederbefragung von kibesuisse 2016 fallen 89% aller Stellenprozente von qualifizierten Mitarbeitenden auf Personen mit einem EFZ FaBe. Die übrigen Stellenprozente verteilen sich folgendermassen: 4% Erzieher/innen-Ausbildung in Deutschland, je 2% Kindererzieher/innen HF, Sozialpädagog/innen FH oder FH und Lehrpersonen, 1% andere pädagogische Ausbildungen.

Typen von Handlungsansätzen

Die Handlungsvorschläge, die im Verlauf der Arbeiten eingebracht wurden, sind zahlreich und vielfältig. Sie setzen an unterschiedlichen Punkten an, betreffen verschiedene Zielgruppen und sind bisweilen von sehr unterschiedlicher Tragweite. Zur besseren Strukturierung und Übersichtlichkeit wurden sie für den Schlussbericht zu sechs Handlungsansätzen verdichtet. Die **sechs Handlungsansätze** unterscheiden 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.

Die sechs Handlungsansätze lassen sich folgendermassen skizzieren:

- **Erstens – Übersichtlichkeit verbessern:** Im ersten Handlungsansatz geht es ausschliesslich darum, die Übersichtlichkeit über das bestehende Angebot an Bildungsmöglichkeiten zu verbessern. Das Angebot selber wird davon nicht direkt berührt.
- **Zweitens – Koordination und Durchlässigkeit verbessern:** Der zweite Handlungsansatz strebt danach, die bestehenden Bildungsangebote inhaltlich zu koordinieren und wechselseitig anschlussfähig zu machen. Auf diese Weise sollen den Fach- und Betreuungspersonen angemessene Entwicklungsperspektiven eröffnet werden.
- **Drittens – Neue Abschlüsse einführen:** Der dritte Handlungsansatz besteht darin, im Berufsbildungssystem neue eidgenössisch anerkannte Abschlüsse einzuführen oder das Angebot an Bildungsgängen auf Hochschulstufe zu erweitern.
- **Viertens – Bestehende Bildungsgänge reformieren:** Der vierte Handlungsansatz konzentriert sich darauf, wichtige Bildungsgänge für das Fach- und Betreuungspersonal zu reformieren. Er wird hier nur sehr kurz diskutiert, weil entsprechende Projekte zeitgleich und organisatorisch wie inhaltlich getrennt von der vorliegenden Studie durchgeführt wurden.
- **Fünftens – Bestehende Angebote stärker nutzen:** Der fünfte Handlungsansatz zielt darauf ab, bestimmte – bereits bestehende – Bildungsangebote stärker zu nutzen, also die Zahlen der entsprechenden Absolvent/innen überdurchschnittlich stark zu erhöhen. Die Angebote selber werden dabei nicht verändert.
- **Sechstens – Das Lernen in der Praxis stärken:** Der sechste Handlungsansatz setzt bei Lernformen an, die nicht zwingend an formale Bildungsangebote (z.B. Kurse, Seminare, Lehrgänge) gebunden sind. Vielmehr setzt er darauf, unterschiedliche Formen des «Lernens in der Praxis» zu stärken. Dieses findet in der Regel vor Ort statt und ist stark im pädagogischen Alltag verankert; häufig werden dabei externe Fachkräfte und Expert/innen herangezogen.

Im Folgenden werden die sechs Handlungsansätze näher vorgestellt. Dabei werden sie einleitend in grundsätzlicher Art charakterisiert und anschliessend in spezifischen Projekten oder Massnahmen konkretisiert. Dabei werden Vorschläge aufgenommen, die im Verlauf der Arbeiten von Expert/innen eingebracht worden sind. 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.

In der zweiten Runde der Online-Befragung waren den Expert/innen insgesamt zehn Massnahmen zur Beurteilung unterbreitet worden, die sich in den folgenden sechs Handlungsansätzen wiederfinden. Alle diese Vorschläge wurden grundsätzlich von einer Mehrheit der Teilnehmenden unterstützt. Auf die Frage,

4 Handlungsansätze

ob sie den betreffenden Vorschlag zur Umsetzung empfehlen, antworteten jeweils zwischen 67% und 88% der Expert/innen mit «Ja, auf jeden Fall» oder «Eher ja». Dies zeigt: Das Zustimmungsniveau allein ist kaum geeignet, um die einzelnen Handlungsvorschläge zu beurteilen. Genauso wichtig erscheint eine eingehende Analyse ihrer Chancen und Risiken. Darauf konzentriert sich die folgende Darstellung. Für Massnahmen, die im Rahmen des Projekts besonders intensiv diskutiert wurden und die einen besonders wegweisenden Charakter besitzen, wird das Profil von Chancen und Risiken jeweils zusätzlich in einem Kästchen auf den Punkt gebracht und hervorgehoben.

4.1 Erster Ansatz – Übersichtlichkeit verbessern

So vielfältig wie die Arbeitsfelder der Frühen Förderung sind die Akteure, die Bildungsangebote für Fach- und Betreuungspersonen bereitstellen. Auch unterscheiden sich die Bildungsinhalte beträchtlich. Es ist angesichts dessen nicht erstaunlich, dass sich viele Teilnehmende der Online-Befragung und der Workshops über eine **mangelnde Übersichtlichkeit und Koordination der Bildungsangebote** beklagten. Allerdings gibt es gewisse Unterschiede nach Arbeitsfeldern: Expert/innen, die in Praxisfeldern wie *Kindertagesstätten*, *Spielgruppen* oder *Tagesfamilien* arbeiten, treffen ein deutlich positiveres Urteil als Expert/innen, die in der *Verwaltung und Politikgestaltung*, in der *Forschung* oder in *Ausbildungsinstitutionen* tätig sind. Dies relativiert die insgesamt kritische Einschätzung ein wenig: Es scheint, dass die eigentlichen Zielpersonen mit dem Angebot besser zurechtkommen als Expert/innen, die es primär «von aussen» betrachten.

Neben der Heterogenität der Arbeitsfelder wird die mangelnde Übersichtlichkeit in erster Linie der **Vielfalt der Anbieter** zugeschrieben. Bei grösseren Anbietern, die mehrere Weiterbildungsangebote entwickelt haben, wird diese Palette – für sich genommen – durchaus als stimmig wahrgenommen. Probleme bereitet jedoch der Vergleich zwischen den Anbietern. Es fehlen übergreifende Kategorien, welche eine Vergleichbarkeit der Einzelangebote erlauben. Auch sei es sehr schwierig, die Qualität der Weiterbildungen und der Anbieter zu beurteilen. Tatsächliche Unstimmigkeiten und Inkohärenzen im Weiterbildungsangebot werden demgegenüber seltener ausgemacht. Im Gegenteil: Etliche Expert/innen machen mit Nachdruck darauf aufmerksam, dass eine gewisse Vielfalt an Weiterbildungen sehr wichtig sei – gerade weil die Fach- und Betreuungspersonen faktisch sehr unterschiedliche Bildungsbiographien aufweisen.

Der Handlungsansatz greift deshalb sehr bewusst nicht in das konkrete Bildungsangebot ein. Vielmehr ist er darum bemüht, durch Orientierungshilfen mehr Übersichtlichkeit zu schaffen. Auf diese Weise wirkt er sich nicht unmittelbar auf die Kompetenzen der Fach- und Betreuungspersonen aus: Ein gut überblickbares Bildungsangebot garantiert nicht zwingend die Schliessung von Kompetenzlücken und eine angemessene Qualifikation des Fach- und Betreuungspersonals. Doch werden **indirekte Wirkungen** erwartet: Es lässt sich argumentieren, dass Fach- und Betreuungspersonen häufiger zum Angebot finden, das den tatsächlichen Bedürfnissen entspricht (anstatt dass sie ob der Unübersichtlichkeit kapitulieren und sich für das erstbeste – oder gar kein – Angebot entscheiden). Auch erachten einige Expert/innen eine bessere Übersicht als notwendigen ersten Schritt, um später über eine allfällige inhaltliche Koordination der Bildungsangebote zu entscheiden.

4.1.1 Massnahme (1.a): Internet-Plattform

Eine naheliegende Massnahme bildet die Einrichtung einer entsprechenden Internet-Plattform. Die grosse Herausforderung liegt dabei allerdings darin, die Plattform so zu gestalten, dass sie einen tatsächlichen Mehrwert generiert. Dazu wäre ein grosser Arbeitsaufwand notwendig, über dessen Ergebnisse derzeit nur spekuliert werden kann. Dies lässt sich an folgendem Gedankenexperiment veranschaulichen: Die **einfachste und vermutlich kostengünstigste Variante** der Plattform würde darin bestehen, dass die

4 Handlungsansätze

Bildungsanbieter selber die Informationen zu ihren Bildungsangeboten einspeisen. Unter diesen Voraussetzungen besteht aber ein beträchtliches Risiko, dass die Plattform die bestehende Unübersichtlichkeit einfach reproduziert. Einige Expert/innen vertreten pointiert die Ansicht, dass sich ein solches Projekt nicht lohnt – eine gezielte Suche auf bereits bestehenden Websites oder mit allgemeinen Internet-Suchmaschinen würde womöglich zu vergleichbaren Ergebnissen führen.

Soll die Plattform einen grösseren Nutzen bringen, so setzt dies voraus, dass **Standards zur Beschreibung der Bildungsangebote** entwickelt werden und deren Einhaltung bzw. Umsetzung gewährleistet wird. Entsprechende Informationen müssten teilweise aktiv bei den Anbietern eingeholt und verifiziert werden. Dieser Prozess und die laufende Aktualisierung der einmal erfassten Angebote (z.B. Anpassung von Kursterminen, inhaltliche Änderungen, Löschen nicht mehr bestehender Angebote) wären mit beträchtlichem Aufwand verbunden.

Zum Teil wurde gewünscht, dass die Plattform zusätzlich Orientierung betreffend Zulassungskriterien, Abschluss- und Anschlussmöglichkeiten sowie Qualitätsstandards der Kurse vermittelt. Werden die Angebote darauf basierend klassifiziert, so kann dieser Prozess den Charakter einer **«Zertifizierung light»** annehmen. Dies wirft die Folgefrage auf, wie die Vollständigkeit der Plattform gewährleistet werden kann, wenn einzelne Anbieter die erforderlichen Informationen nicht zur Verfügung zu stellen wollen oder mit der Einordnung ihrer Angebote nicht einverstanden sind. Diese Überlegungen machen deutlich: Der Versuch, mit der Plattform einen Mehrwert zu generieren, ist mit erheblichen Umsetzungsrisiken behaftet.

Als **Akteure** gefordert wären in erster Linie die Bildungsanbieter, Branchenorganisationen und arbeitsfeldübergreifende Interessengruppierungen aus dem Frühbereich. Letzteren dürfte eine besonders wichtige Rolle zukommen, um unabhängige Gesamtsicht zu gewährleisten. Die Akteure müssten voraussichtlich eine übergeordnete Fachstelle gründen, welche das Verzeichnis und allfällige Klassifizierungsstandards entwickelt und die Plattform betreibt. Als Instrumente müssten vor allem finanzielle und anderweitige Anreize (z.B. Sichtbarkeit des Angebots) eingesetzt werden. An regulatorische oder gar gesetzliche Massnahmen ist kaum zu denken. Dies umso weniger, als im Berufsbildungssystem selber die Übersichtlichkeit der Bildungsangebote gegeben ist: Es lässt sich einfach erschliessen, welches in diesem Feld (berufliche Grundbildung, eidg. Fachausweise, eidg. Diplome, HF-Bildungsgänge) die relevanten Anbieter und Angebote sind. Die Unübersichtlichkeit besteht bei Bildungsangeboten, die sich ausserhalb davon entwickelt haben: zum einen im niederschwellig zugänglichen Bereich, zum anderen als Weiterbildungen, die zwar einen Sek II-Abschluss voraussetzen, aber nicht zu einem eidgenössisch anerkannten Abschluss führen.

Massnahme (1.a): Internet-Plattform

Chancen

- Umfassende Übersicht über Bildungsangebote
- Fach- und Betreuungspersonen finden rascher und häufiger das Bildungsangebot, das ihren Bedürfnissen entspricht
- Grundlage für mögliche inhaltliche Koordination der Bildungsangebote

Risiken

- Verzeichnis reproduziert bestehende Unübersichtlichkeit
- Hoher Betriebsaufwand, wenn Angebote nach standardisierten Kriterien erfasst und Informationen regelmässig aktualisiert werden
- Erfassung und Klassifizierung nach einheitlichen Kriterien entspricht «Zertifizierung light» und enthält Konfliktpotenzial (insbes. zwischen Plattformbetreibern und Bildungsanbietern)
- «Zertifizierung light» kann Vollständigkeit des Verzeichnisses gefährden (Rückzug von Bildungsanbietern)

4.2 Zweiter Ansatz – Koordination und Durchlässigkeit verbessern

Der zweite Handlungsansatz zielt darauf, die Bildungsangebote für Fach- und Betreuungspersonen des Frühbereichs zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Die einzelnen Bildungsangebote sollen ineinandergreifen, als Ganzes ein stimmiges Gefüge ergeben und damit den einzelnen Personen Möglichkeiten zur gezielten beruflichen und bildungsmässigen Entwicklung eröffnen. Negativ formuliert, soll verhindert werden, dass Fach- und Betreuungspersonen in beruflichen Sackgassen landen oder ziellos Einzelkurse aneinanderreihen, die in der Summe zu keinem anerkannten und laufbahnrelevanten Abschluss oder Anschluss führen.

Bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Arbeiten machten Expert/innen darauf aufmerksam, dass nicht wenigen Fach- und Betreuungspersonen über Aus- und Weiterbildung ermöglichte Laufbahnperspektiven fehlten und eine beträchtliche Gefahr bestehe, dass sie in beruflichen Sackgassen landeten. Namentlich wurden folgende Problempunkte genannt:

- **«Wertlose» Erfahrung:** Erstens besteht vor allem in niederschwellig zugänglichen Arbeitsfeldern ein Problem darin, dass Betreuungspersonen teilweise jahrelang in der familienergänzenden Kinderbetreuung tätig sind, aber ihnen diese Erfahrung nicht angerechnet wird, wenn sie sich weiterentwickeln und in ein anderes Feld wechseln möchten – zum Beispiel in eine Kindertagesstätte.
- **«Kursitis»:** Zweitens besuchen Fach- und Betreuungspersonen mitunter zahlreiche Kurse und Weiterbildungsveranstaltungen, die aber wenig aufeinander abgestimmt sind und zu keinem anerkannten Abschluss führen. Sie eröffnen deshalb wenig Perspektiven in der beruflichen Laufbahn. Dieses Phänomen wurde mit dem Ausdruck «Kursitis» prägnant auf den Punkt gebracht.
- **Fehlende Stellen:** Drittens ist auch ein Mangel an geeigneten Stellen ein Problem. Viele Institutionen des Frühbereichs sind kleine Betriebe, die über wenig Hierarchiestufen oder Möglichkeiten zur fachlichen Spezialisierung verfügen.

Tendenziell gilt: Je niederschwelliger die Qualifikationsanforderungen in einem Arbeitsfeld, desto stärker ausgeprägt ist die «Sackgassen-Problematik».²⁴ Fachkräften in tertiär geprägten Arbeitsfeldern fällt es aufgrund ihres Qualifikationsniveaus vergleichsweise leicht, das Arbeitsfeld zu wechseln und beispielsweise eine Stelle als Mütter- und Väterberater/in zugunsten einer selbständigen Tätigkeit als Elternbildner/in aufzugeben. Hier stellt sich aus Sicht der einzelnen Arbeitsfelder oder des Frühbereichs eher die Frage, wie eine Abwanderung verhindert werden kann.

Massnahmen zur Bekämpfung von «Sackgassen-Problematiken» haben vor allem dann **positive Auswirkungen** auf die Qualität der Frühen Förderung, wenn sie dazu führen, 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.

An sich gibt es im Berufsbildungssystem der Schweiz Instrumente und Schnittstellen, um eine Durchlässigkeit zu gewährleisten. Werden diese Instrumente modifiziert oder zusätzliche Massnahmen ergriffen, so stellt sich häufig die Frage, ob damit nicht **Standards gesenkt werden**, die – im Fall der Frühen Förderung – aus Sicht des Kindeswohls sehr wichtig sind. Diese Ambivalenz kam in den Expertendiskussionen immer wieder zur Sprache. Sie lässt sich nicht abstrakt auflösen, sondern bedarf der genauen Betrachtung im Einzelfall. Dazu kommt, dass die Wirkung besserer Übergänge auch von **regulatorischen und finan-**

²⁴ Vgl. dazu die detaillierte Diskussion im dritten Zwischenbericht (Dubach u.a. 2017b, Abschnitt 3.3).

ziellen Rahmenbedingungen abhängt. Diese Rahmenbedingungen entscheiden darüber, ob beispielsweise neue Zugangswege zum Arbeitsfeld Kindertagesstätte dazu führen, dass die kollektiven Kompetenzen des dort angestellten Personals insgesamt eher gestärkt oder geschwächt werden (je nachdem, welche bisherigen Fach- und Betreuungspersonen mittel- bis längerfristig ersetzt werden).

Wie die Chancen und Risiken von Massnahmen zur Bekämpfung von «Sackgassen-Problematiken» beurteilt werden, ist aber auch noch von etwas anderem abhängig: dem **Wert, welcher der Lebenserfahrung und der langjährigen Erziehungserfahrung beigemessen wird**. Dies gilt vor allem für den Übergang von niederschwellig zugänglichen Arbeitsfeldern zu Kindertagesstätten. Personen in niederschweligen Arbeitsfeldern üben ihre Tätigkeit häufig in einer Lebensphase aus, in der sie selber kleinere Kinder haben. Demgegenüber wird der typische Ausbildungsweg von Fachkräften in Kindertagesstätten in einem deutlich jüngeren Alter bestritten – ausgeprägt in der Deutschschweiz (Grundbildung FaBe), tendenziell aber auch in der Romandie (Grundbildung FaBe und Kindererziehung HF). Würde man verstärkt Brücken von niederschweligen Arbeitsfeldern zu Kindertagesstätten schlagen, so hätte dies mit grosser Wahrscheinlichkeit Auswirkungen auf Altersdurchmischung der Personen, die dort tätig sind. Neben vielen jungen Erwachsenen würde es eine – im Vergleich zu heute – 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.

Um das Gefüge der bestehenden Bildungsangebote **besser zu koordinieren und aufeinander abzustimmen**, ist es möglich, dass einzelne dieser Angebote modifiziert werden. Dies unterscheidet den zweiten vom ersten Handlungsansatz («Übersichtlichkeit»): Er greift potenziell in die bestehende Aus- und Weiterbildungslandschaft ein. Eine wichtige Rolle spielt zudem die Frage, in welchem Umfang einmal erbrachte Bildungsleistungen – oder auch Praxiserfahrungen – in anderen Bildungsgängen oder für andere Abschlüsse anerkannt und angerechnet werden. Die Einführung und praktische Umsetzung solcher **«Anrechnungsmöglichkeiten»** trägt erheblich dazu bei, dass das Gesamtsystem an Durchlässigkeit gewinnt. Aus Sicht der einzelnen Bildungsgänge und Abschlüsse, die sich für solche Anrechnungen extern erbrachter Bildungsleistungen öffnen, stellt sich dabei die Herausforderung, dass sie gleichzeitig ihr Profil und ihre Qualitätsstandards wahren können. Gelingt dies, so wird damit gleichzeitig die Kohärenz des Gesamtsystems gesteigert.

Auch bei diesem Handlungsansatz hat ein grosser Teil der erwarteten Wirkungen einen **indirekten Charakter**. In vielen Fällen führen verbesserte Koordination und Durchlässigkeit nicht unmittelbar dazu, dass die Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals gestärkt werden. Aber es ist zu erwarten, dass die Weiterbildung damit an Attraktivität gewinnt, dass sich dem Personal neue Perspektiven und Qualifikationsmöglichkeiten eröffnen, dass einzelne Fach- und Betreuungspersonen länger im Frühbereich verbleiben, dass sie ihre Kompetenzen zielgerichtet erweitern und ein anhaltend hohes Engagement zeigen.

Wie bereits erwähnt, stellt sich das Problem mangelnder Entwicklungsperspektiven und Qualifikationsmöglichkeiten vor allem für Fach- und Betreuungspersonen, die in niederschwellig zugänglichen Arbeitsfeldern tätig sind. Wir konzentrieren uns deshalb im Folgenden auf Massnahmen, welche die Bildungsangebote im niederschweligen Bereich koordinieren und Wege zum Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses eröffnen. Für Fachpersonen, die in anderen Arbeitsfeldern tätig sind, ist nicht nur der individuelle Problemdruck geringer. Auch ist die Kohärenz und Durchlässigkeit von Bildungsangeboten, die einen Berufsabschluss voraussetzen, zu grossen Teilen über das System der Höheren Berufsbildung gewährleistet. Wichtige Instrumente sind dabei insbesondere die Berufsprüfung und die Höhere Fachprüfung. Entsprechende Massnahmen werden im Rahmen des dritten Handlungsansatzes («Neue Abschlüsse einfüh-

ren»; Abschnitt 4.3.1) diskutiert.²⁵ Zudem wird an späterer Stelle auch die Stärkung der ausbildungsbegleitenden Berufsmatur erörtert (vgl. Abschnitt 4.5.2).

4.2.1 Massnahme (2.a): Modularisierung niederschwelliger Bildungsangebote

In den meisten Arbeitsfeldern, die keine Erstausbildung in einem pädagogischen oder sozialen Beruf voraussetzen, gibt es Bildungsangebote, die in grundlegender Art und Weise auf die Tätigkeit im betreffenden Bereich vorbereiten. Diese Angebote haben einen unterschiedlichen Umfang und sind innerhalb der einzelnen Arbeitsfelder auch in unterschiedlichem Masse verbindlich (vgl. Abschnitt 3.1.1). Aktuell sind diese Basisangebote sehr stark auf die einzelnen Arbeitsfelder zugeschnitten und gegenseitig wenig vernetzt. Im Verlauf der Arbeiten war deshalb mehrfach der Vorschlag eingebracht worden, diese Basisangebote stärker zu koordinieren. Konkret würde dies bedeuten, dass thematische Module gebildet werden, die aufeinander abgestimmt sind («Modulbaukasten»). **Abbildung 5** und **Abbildung 6** veranschaulichen den Unterschied:

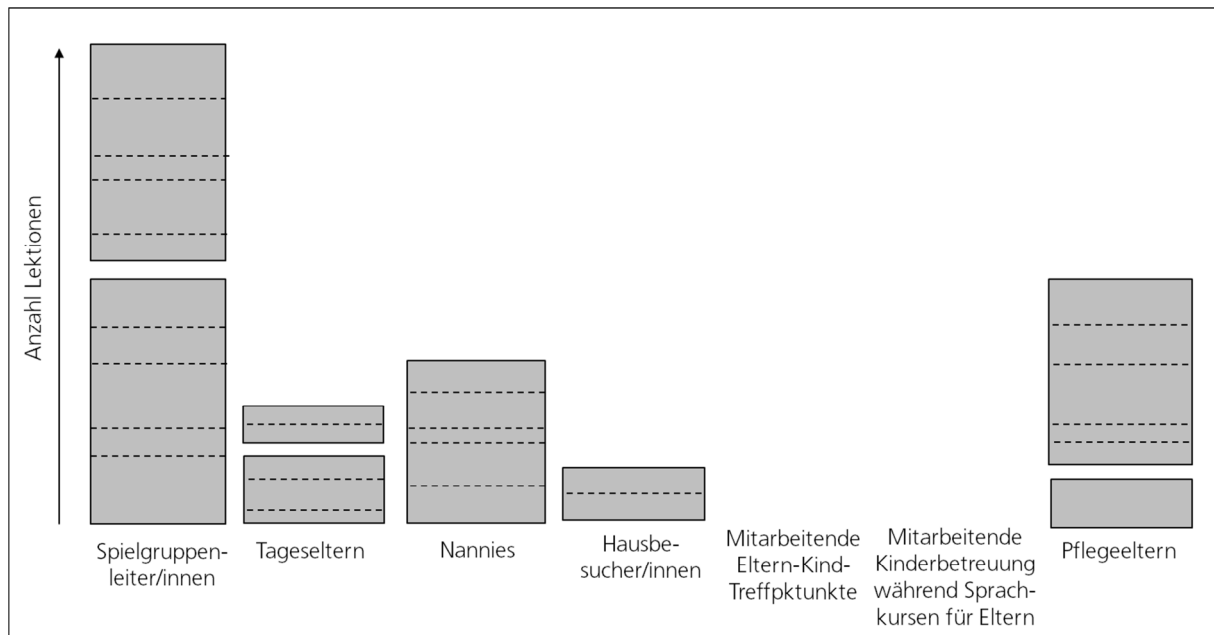
■ **Aktueller Zustand:** Abbildung 5 zeigt vereinfacht den aktuellen Zustand, in dem die einzelnen Arbeitsfelder über Bildungsgänge von unterschiedlichem Umfang verfügen. Diese sind intern in einzelne Elemente untergliedert (z.B. Kurse, Ausbildungstage). Zwischen den Bildungsangeboten der einzelnen Arbeitsfelder gibt es keine Vernetzung. Der Übersichtlichkeit halber nicht dargestellt ist die Variation innerhalb der Arbeitsfelder. Sie ist teilweise beträchtlich.

■ **Koordination und Modularisierung:** Abbildung 6 zeigt die – hypothetische – Variante von koordinierten Bildungsgängen im niederschweligen Bereich. Viele Module wären nun so konzipiert, dass sie von (zukünftigen) Fach- und Betreuungspersonen unterschiedlicher Arbeitsfelder besucht werden können. Einzelne Module wären flächendeckend für alle Arbeitsfelder verbindlich. Konkret könnte dies beispielsweise auf ein Modul zur frühkindlichen Entwicklung zutreffen. Andere Module würden in mehreren, aber nicht zwingend allen Arbeitsfeldern angeboten. Daneben würden nach wie vor Module bestehen, die spezifisch auf einzelne Arbeitsfelder zugeschnitten sind; diese sind in der Abbildung grau markiert. Nach wie vor würden Abschlüsse bestehen, die zur Tätigkeit in den spezifischen Arbeitsfeldern qualifizieren. Für diese arbeitsfeldspezifischen Abschlüsse wären jeweils unterschiedliche Kombinationen von Modulen erforderlich. Wechsel zwischen den einzelnen Arbeitsfeldern wären damit einfach und zielgerichtet möglich: Wer beispielsweise ein Diplom für Tageseltern absolvierte hätte, wüsste genau, welche zusätzlichen Module er oder sie besuchen müsste, um anschliessend ein Diplom für Spielgruppenleiter/innen zu erwerben.

Die Koordination und Modularisierung der Bildungsangebote würde die **Durchlässigkeit zwischen den niederschweligen Arbeitsfeldern** erheblich verbessern. Gleichzeitig besteht die Erwartung, dass die Vereinheitlichung die Chancen erhöht, dass im niederschweligen Bereich absolvierte Bildungsmodule für den Erwerb eines EFZ FaBE angerechnet werden. Wie später noch eingehender diskutiert wird, ist dieser Brückenschlag in Richtung beruflicher Grundbildung ausgesprochen wichtig. Auf individueller Ebene wird erwartet, dass die Bildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten viel transparenter und einfacher verständlich sind als heute und damit die **Bildungsmotivation der Betreuungspersonen steigt**. Dabei ist von grosser Bedeutung, dass die Qualifikationsmöglichkeiten so angelegt sind, dass sie aus individueller Perspektive sinnvolle und realistische Wege zur beruflichen Entwicklung eröffnen.

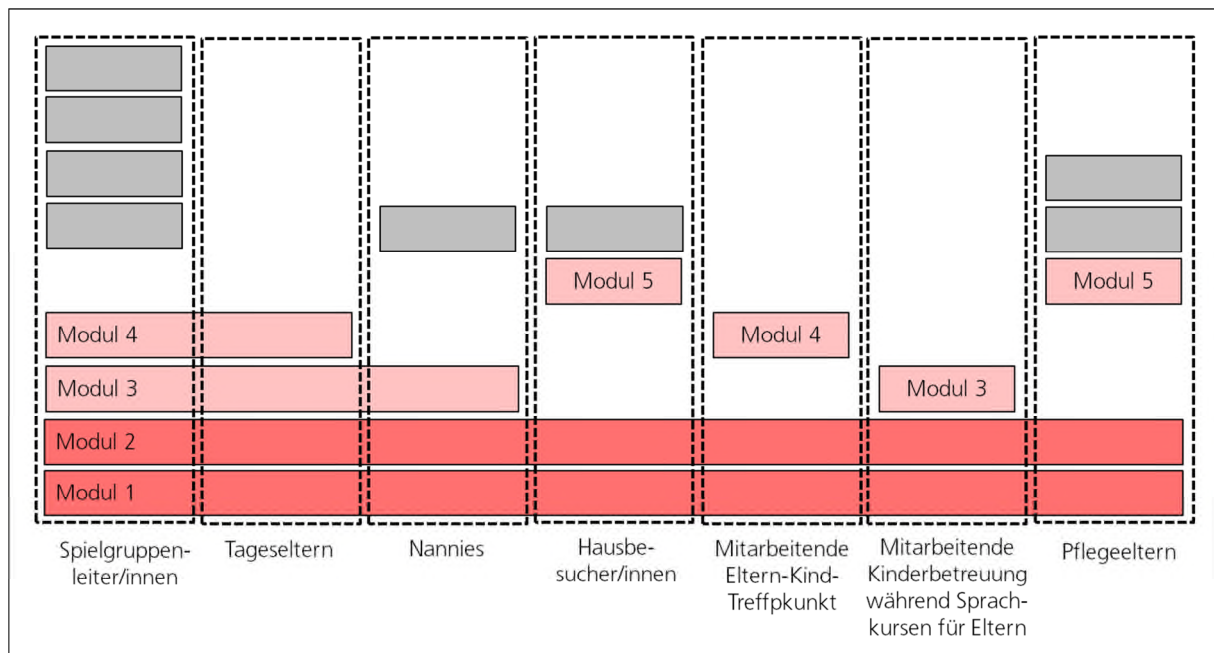
²⁵ Eine Koordination von Bildungsangeboten, die Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis voraussetzen, aber nicht zu einem Abschluss der Höheren Berufsbildung führen, erscheint dagegen wenig zweckmässig und es wäre fraglich, wo der Mehrwert solcher Koordinationsbemühungen liegen soll.

Abbildung 5: Bildungsangebote im niederschweligen Bereich – aktueller Zustand



Hinweis: Die Darstellung ist stark vereinfacht und bezieht sich nicht auf konkrete Bildungsangebote.
Darstellung: BASS.

Abbildung 6: Koordination und Modularisierung der Bildungsangebote im niederschweligen Bereich



Darstellung: BASS.

Die Koordination und Modularisierung der Bildungsangebote wird zudem als eine Chance gesehen, die Vernetzung unter den niederschweligen Arbeitsfeldern zu fördern und diesen **Bereich insgesamt zu stärken und aufzuwerten**. Seitens der Expert/innen wird insbesondere auch die Möglichkeit betont, den Orientierungsrahmen FBBE in stärkerem Ausmass zu verankern und damit zur Qualitätssteigerung beizutragen.

Die Koordination und Modularisierung kann in sehr verschiedenen Formen umgesetzt werden, die den Bildungsanbietern und Branchenverbänden unterschiedlich grosse Spielräume lässt. Die **Minimalvariante**

4 Handlungsansätze

besteht darin, dass ein Bildungsanbieter oder ein Branchenverband einzelne Kurse oder andere Bildungsleistungen erkennt, die ausserhalb des eigenen Arbeitsfelds besucht wurden. Bei den Bildungsangeboten für *Spielgruppenleiter/innen* sind solche Anerkennungen von «auswärts» absolvierten Modulen in Einzelfällen bereits heute möglich. Es liegt aber auf der Hand, dass eine flächendeckende Koordination und Modularisierung auf diese Weise kaum zu erreichen ist. Es würde mit grosser Wahrscheinlichkeit bei punktuellen Anerkennungen bleiben, die neue Situation würde sich von den heutigen Verhältnissen allenfalls graduell unterscheiden.

In der **Maximalvariante** wird die modulare Bildungssystematik gewissermassen am Reissbrett neu entworfen. Die einzelnen Bildungsmodule würden grundsätzlich neu konzipiert und es würde festgelegt, welche Kombinationen von Modulen zu welchen Abschlüssen führen. Ob sich eine solche Extremvariante umsetzen lässt, ist zweifelhaft. Es würde bedeuten, dass sich die Branchenverbände und bisherigen Bildungsanbieter vollständig von ihren bestehenden Angeboten lösen müssen.

Grössere Umsetzungschancen hätte vermutlich die **mittlere Variante eines «sanften Zentralismus»**, konkret: ein Vorgehen, das zwar ebenfalls zentral gesteuert ist und 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 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.

Bei einer bloss formellen Koordination und Modularisierung dürfte es kaum bleiben. Sollen die Bildungsmodule arbeitsfeldübergreifend anerkannt und womöglich auch für ein EFZ angerechnet werden, so muss gewährleistet sein, dass sie in der versprochenen Qualität durchgeführt werden und die Teilnehmenden entsprechende Leistungsnachweise erbringen. Dies erfordert eine **Akkreditierung der Anbieter** und eine **Zertifizierung ihrer Bildungsmodule**.

Angesichts von Bedenken, die in den Expertendiskussionen geäussert wurden, ist es wichtig, zwei Punkte hervorzuheben:

■ **Arbeitsfeldspezifische Bildungsmodule bleiben möglich:** Die Bildungsgänge können nach wie vor über Module verfügen, die spezifisch auf einzelne Arbeitsfelder ausgerichtet sind. Etliche Expert/innen befürchteten, dass Bildungsgänge, die auf gemeinsamen Modulen aufbauen, den spezifischen Anforderungen der einzelnen Arbeitsfelder nicht mehr gerecht werden. Dem ist entgegenzuhalten, dass nach wie vor Bildungsmodule angeboten werden könnten, die ausschliesslich für Betreuungspersonen eines spezifischen Arbeitsfeldes konzipiert sind. Auch würde es Module geben, die für eine begrenzte Zahl von Arbeitsfeldern gedacht sind. Zutreffend ist jedoch, dass es einen gewissen Mindestanteil an arbeitsfeldübergreifenden Modulen braucht, damit die Erwartungen dieses Vorschlags eingelöst werden können. Würde sich bei der Umsetzung beispielsweise abzeichnen, dass lediglich ein gemeinsames Einführungsmodul konzipiert wird und die übrigen Module arbeitsfeldspezifisch verbleiben, so wäre verhältnismässig wenig erreicht.

■ **Verbindliche Mindeststandards werden nicht zwingend erhöht:** Koordination und Modularisierung sind nicht gleichzusetzen mit der Einführung oder Anhebung von verbindlichen Mindeststandards. Teilweise wurde der Vorbehalt geäussert, dass auf diese Weise die Qualifikationsanforderungen im niederschwelligen Bereich erhöht würden und sich die Rekrutierungsschwierigkeiten verschärfen würden, die in gewissen Arbeitsfeldern (z.B. *Tagesfamilien*, *Pflegeeltern*) bereits heute registriert werden. Es kann grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden, dass die Koordination dazu führen würde, dass Umfang und Anforderung

4 Handlungsansätze

derungen gewisser arbeitsfeldspezifischer Abschlüsse erhöht würden. Damit wären aber noch keinen verbindlichen Mindeststandards gesetzt: Darüber entscheiden Politik und Behörden, indem sie bestimmen, welche Betreuungsangebote bewilligungspflichtig oder subventionsberechtigt sind und die entsprechenden Kriterien festlegen. Es ist in gewissen Arbeitsfeldern (z.B. *Nannies*) durchaus möglich, dass auch in Zukunft keine gesetzlichen Mindeststandards bestehen oder diese weniger anforderungsreich sind als die Abschlüsse, die im koordinierten und modularisierten Bildungssystem für die betreffenden Arbeitsfelder verliehen werden.

Als **Akteure** gefordert wären in erster Linie die Branchenverbände und Interessengruppierungen der einzelnen Arbeitsfelder, wobei die Arbeitsfelder diesbezüglich einen sehr unterschiedlichen Organisationsgrad besitzen. Während er bei *Spielgruppen* relativ hoch ist, sind vergleichbare Strukturen bei *Nannies* oder auch bei *Eltern-Kind-Treffpunkten* kaum vorhanden oder befinden sich erst im Aufbau.

Für die konkrete Umsetzung des Projekts müsste ein arbeitsfeldübergreifender Dachverband oder zumindest eine entsprechende Fachstelle eingerichtet werden. Die konkrete Entwicklung der einzelnen Bildungsmodule und Abschlüsse müsste in enger Zusammenarbeit mit den Bildungsanbietern geschehen. Es liegt auf der Hand, dass das Errichten einer solchen übergeordneten Struktur eine grosse Herausforderung bildet. Es setzt voraus, dass die involvierten Akteure einen gemeinsamen Nenner definieren können, der den gesamten niederschweligen Bereich verbindet und von anderen Arbeitsfeldern hinreichend abgrenzt.

Angesichts des Aufwands stellt sich die Frage, **auf welches Echo die modularisierten Bildungsgänge bei den Betreuungspersonen stossen würden**. Dabei muss man sich vergegenwärtigen, dass die Personen, die in den niederschweligen Arbeitsfeldern tätig sind, über sehr vielfältige Bildungsbiographien verfügen. Mit starken Vereinfachungen lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

- Personen, die über keinen Berufsabschluss verfügen oder einen ausländischen Abschluss haben, der in der Schweiz nicht anerkannt wird. Diese Gruppe dürfte relativ stark in *Hausbesuchsprogrammen* vertreten sein, die besonderen Wert darauf legen, dass die Hausbesucher/innen mit der Herkunft und dem kulturellen Hintergrund der besuchten Familien eng vertraut sind. Auch Expert/innen aus dem Arbeitsfeld *Tagesfamilien* verweisen auf solche Konstellationen.

- Personen, die über eine «fachfremde» Ausbildung ausserhalb des pädagogischen oder sozialen Bereichs verfügen und in einer bestimmten Lebensphase in niederschweligen Arbeitsfeldern des Frühbereichs tätig sind – indem sie beispielsweise eine Tagesfamilie führen, eine Spielgruppe leiten oder ehrenamtlich in einem Eltern-Kind-Treffpunkt tätig sind.

- Personen, die über eine pädagogische oder soziale Ausbildung verfügen und während einer bestimmten Lebensphase von ihrem angestammten Beruf (z.B. Kita-Mitarbeiter/in, Lehrer/in, Kindergärtner/in) in ein niederschwelliges Arbeitsfeld des Frühbereichs gewechselt haben.

Unter den Expert/innen besteht 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 Wechseln 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. Für Betreuungspersonen ohne anerkannten Berufsabschluss ist die Attraktivität eines EFZ FaBe offensichtlich. Nach Einschätzung einiger Expert/innen wären zumindest vereinzelt auch Personen mit einer «fachfremde» Erstausbildung an einem EFZ FaBe interessiert.

Damit wird deutlich: Die Koordination und Modularisierung von Bildungsangeboten müsste zwingend von Massnahmen begleitet sein, welche die Anrechnung solcher Module beim Erwerb eines EFZ FaBe gewährleisten (siehe Abschnitt 4.2.2.1). Dies wirft die Frage auf, ob man sich nicht auf diese Massnahmen be-

4 Handlungsansätze

schränken könnte. Weshalb den Aufwand für eine Modularisierung betreiben, wenn die Durchlässigkeit zwischen den niederschweligen Arbeitsfeldern letztlich doch von untergeordneter Bedeutung ist? Obwohl der Brückenschlag Richtung EFZ für viele Expert/innen zentral ist, möchten sie auf die Modularisierung und Koordination gleichwohl nicht verzichten. Dies hat vor allem damit zu tun, dass sie sich davon eine Qualitätssteigerung und eine grössere Transparenz der Bildungsangebote im niederschweligen Bereich erhoffen. Daran ist die Erwartung geknüpft, dass sich dies auch positiv auf die Bildungsmotivation der Betreuungspersonen auswirkt.

Aus strategischer Überlegungen kann man sich freilich die Frage stellen, auf welche Weise ein solcher Prozess der Standardisierung und Qualitätssteigerung im niederschweligen Bereich am besten initiiert wird: Durch eine umfassende Koordination und Modularisierung des Bildungsangebots, die eine enge Kooperation der Branchenorganisationen voraussetzt? Oder allenfalls durch «autoritativ» und einseitig gesetzte Vorgaben derjenigen Instanzen, welche über die Anrechnung dieser Bildungsmodule für ein EFZ FaBe oder andere Berufsabschlüsse entscheiden (vgl. dazu auch den nächsten Abschnitt)?

Hinter der zweiten Variante steht folgende Überlegung: Angesichts der Vielfalt der Bildungsangebote ist eine Anrechnung unter den aktuellen Bedingungen wohl nur fallweise möglich und variiert vermutlich von Kanton zu Kanton – der Brückenschlag zum EFZ FaBe wäre also sehr unterschiedlich stabil. Dem könnte unter Umständen abgeholfen werden, indem schweizweite Empfehlungen für Mindeststandards formuliert werden, die für eine Anrechnung zu erfüllen sind. Auf diese Weise würde die Vereinheitlichung der niederschweligen Bildungsangebote durch «autoritative» Setzung der Anrechenbarkeitskriterien vorwärts getrieben. Dies hätte den Vorteil, dass der komplexe Aufbau eines Dachverbands oder die Einrichtung einer Fachstelle entfallen würde. Allerdings würde damit vermutlich die inhaltliche Koordination der Bildungsangebote an Bedeutung verlieren: Die Anschlussfähigkeit ans EFZ FaBe würde wohl stärker gewichtet als die Durchlässigkeit innerhalb des niederschweligen Bereichs.

Massnahme (2.a): Modularisierung niederschwelliger Bildungsangebote

Chancen

- Grössere Durchlässigkeit zwischen niederschweligen Arbeitsfeldern
- Transparenz und modularer Aufbau eröffnen Entwicklungsperspektiven und erhöhen Bildungsmotivation
- Vereinheitlichung führt zu Qualitätssteigerung der Bildungsangebote und wertet niederschweligen Bereich insgesamt auf
- Bildungsmodule können in der beruflichen Grundbildung angerechnet werden

Risiken

- Unsicherheit, ob enge Kooperation der Branchenorganisationen und Bildungsanbieter erfolgreich ist und Etablierung eines übergeordneten Gremiums (Fachstelle, Dachverband) gelingt
- Interesse der Betreuungspersonen an Wechseln zwischen niederschweligen Arbeitsfeldern ist eventuell gering
- Inhaltliche Koordination der niederschweligen Bildungsangebote ist für Durchlässigkeit zur beruflichen Grundbildung (EFZ FaBe) nicht zwingend

4.2.2 Massnahme (2.b): Anrechnung von Bildungsleistungen und Erfahrung

Betrachtet man das gesamte Bildungssystem – von den niederschwellig zugänglichen Bildungsangeboten bis zum Hochschulstudium –, so fällt eine umfassende inhaltliche Koordination und Modularisierung ausser Betracht. Jedoch bestehen wichtige Instrumente, welche die Durchlässigkeit und Kohärenz des Gesamtsystems beeinflussen. Von entscheidender Bedeutung ist, wie die Zugänge zu einzelnen Bildungsan-

4 Handlungsansätze

geboden definiert sind, in welchem Ausmass bereits erbrachte Bildungsleistungen und Praxiserfahrungen angerechnet werden und ob berufsbegleitende bzw. teilzeitliche Bildungsangebote bestehen. Diese Fragen stellt sich grundsätzlich bei allen Bildungsgängen von grösserem Umfang, unabhängig davon, auf welcher Ebene des Bildungssystems sie angesiedelt sind. In der Expertendiskussion im Rahmen dieser Studie stand die Anrechenbarkeit von Bildungsleistungen für ein EFZ FaBe im Zentrum – und damit insbesondere der Übergang von niederschweligen Arbeitsfeldern in den Bereich der Kindertagesstätten. Darauf konzentriert sich auch die folgende Darstellung (Abschnitt 4.2.2.1). Die Zugänge und Anrechnungsmöglichkeiten für andere Bildungsgänge werden anschliessend summarisch erörtert (Abschnitt 4.2.2.2).

4.2.2.1 Anrechnung von Bildungsleistungen und Erfahrung an das EFZ FaBe

Eidgenössische Fähigkeitszeugnisse werden typischerweise von jungen Erwachsenen im Alter von etwa 19 bis 21 Jahren erworben. Für ältere Menschen, die sich teilweise in ganz anderen Lebenssituationen befinden, bildet der Erwerb eine EFZ aus unterschiedlichen Gründen eine grosse Herausforderung. Dazu gehören beispielsweise die zeitliche Verfügbarkeit, drohende finanzielle Einbussen während der Ausbildungszeit oder auch die Schwierigkeit, als erwachsene Person überhaupt eine Lehrstelle zu finden. Soll ihnen – ausreichendes Potenzial vorausgesetzt – der Weg zu einem EFZ geebnet werden, so kann es deshalb eine entscheidende Rolle spielen, ob und in welchem Umfang vorgängige Bildungsleistungen und Praxiserfahrungen angerechnet werden.

Dazu bestehen drei unterschiedliche Möglichkeiten:

■ **Validierung von Bildungsleistungen** (gemäss Art. 31 Berufsbildungsverordnung BBV): 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. Dieses Dossier wird anschliessend von Expert/innen begutachtet, die in jedem Einzelfall darüber entscheiden, welche Kompetenzen in welchem Umfang angerechnet werden. Wenn noch Lücken bestehen, können diese durch Zusatzausbildungen gefüllt werden.

■ **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** (gemäss Art. 32 BBV): 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. Grundsätzlich ist denkbar, dass ihnen aufgrund vorgängig erbrachter Bildungsleistungen gewisse Prüfungsteile erlassen werden, doch bildet dies keinen festen Bestandteil dieses Prozesses.

In den Expertendiskussionen im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die **Validierung von Bildungsleistungen** am intensivsten besprochen. Etliche Expert/innen kritisieren, das Verfahren sei formell viel zu

4 Handlungsansätze

kompliziert (komplexer Aufbau der Formulare) und ausgesprochen schriftlastig. Auch sei es intellektuell insofern anspruchsvoll, als die Kandidierenden in den Fallbeispielen eine enge Verbindung von Theorie und Praxis herstellen und in Worte fassen müssen. Die Kritik impliziert, dass das Verfahren von den Kandidierenden eine Fähigkeit zu abstraktem Denken und eine sprachliche Ausdrucksfähigkeit verlangt, die deutlich über das hinausgeht, was üblicherweise für ein EFZ FaBe erforderlich ist. Dazu kommt als weitere Hürde ein hoher zeitlicher Aufwand bei gleichzeitig grosser Unsicherheit über den Ausgang des Verfahrens.

Welche Ansätze empfehlen sich, um unnötige oder zu hohe Hürden im Validierungsverfahren zu beseitigen? Eine grundsätzliche Revision des Validierungsverfahrens würde weit über das EFZ FaBe hinausweisen und wird deshalb im Folgenden nicht näher diskutiert. Was die Anrechnung formaler Bildungsleistungen betrifft, wäre denkbar, dass SAVOIRSOCIAL Empfehlungen darüber erlässt, welche niederschweligen Bildungsangebote in welchem Umfang angerechnet werden bzw. die für das EFZ verlangten Handlungskompetenzen abdecken. Entsprechende Empfehlungen hat SAVOIRSOCIAL bereits für die Anrechnung mehrerer «altrechtlicher» und «fachfremder» Abschlüsse an das EFZ FaBe erlassen. Allerdings werden vergleichbare Empfehlungen für den niederschweligen Bereich dadurch erschwert, dass die Bildungsangebote regional und je nach Anbieter beträchtlich variieren. Wie bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 4.2.1) könnte ein Lösungsansatz dahin gehen, dass im Rahmen der Validierungsempfehlungen konkrete Mindeststandards für diese Bildungsangebote definiert werden.

Von grosser Bedeutung ist zudem eine ausreichende Unterstützung der Kandidierenden – sowohl im eigentlichen Verfahren wie auch im Bestreben, dieses mit beruflichen und allfälligen familiären Verpflichtungen zu vereinbaren. Solche Unterstützung wird bereits heute angeboten, teilweise auch von kommerziellen Anbietern. Eine Schlüsselrolle spielen die Betriebe, in denen die Kandidierenden arbeiten. Damit nicht alles von deren Möglichkeiten und Engagement abhängt, wäre es denkbar, dass sich die Branchenorganisationen verstärkt des Themas annehmen und Unterstützungsprogramme für Kandidierende in Validierungsverfahren lancieren. In den Expertendiskussionen erhofft man sich, dass sich die Interessent/innen auf diese Weise besser auf den Aufwand einstellen können und die Erfolgsquoten insgesamt steigen. Dabei wird neben dem persönlichen Coaching auch eine breite und transparente Information (Wegleitungen, Vorlagen, Informationsveranstaltungen) sowie die Sensibilisierung von Vorgesetzten als wichtig erachtet.

Die **Anrechnung von Bildungsleistungen an eine berufliche Grundbildung** obliegt der betroffenen Berufsfachschule oder Bildungsinstitutionen. Eine individuelle Verkürzung der beruflichen Grundbildung erfolgt bei der betrieblich organisierten Grundbildung auf Antrag der Lehrvertragsparteien bei der zuständigen kantonalen Behörde (in Rücksprache mit der Berufsfachschule), bei der schulisch organisierten Grundbildung auf direkten Antrag der Lernenden durch die betreffende Bildungsinstitution. Über Dispensationen von Prüfungsteilen entscheidet der Kanton. Wie bei der Validierung von Bildungsleistungen wäre es denkbar, dass SAVOIRSOCIAL in analoger Weise Empfehlungen zur Anrechnung von niederschwellig zugänglichen Bildungsangeboten verabschiedet. Die Herausforderungen angesichts der aktuellen Vielfalt dieser Angebote stellen sich in identischer Weise. In den Expertendiskussionen wird zudem allgemein zur Lehre für Erwachsene darauf hingewiesen, dass die zeitliche Inanspruchnahme bei einem Vollzeit-Lehrverhältnis eine sehr grosse Hürde darstelle. Möglichkeiten, die Lehre in einer Teilzeitanstellung zu absolvieren, sind vor diesem Hintergrund sehr wichtig.

Bei der **Nachholbildung** schliesslich sehen viele Expert/innen bezüglich der Belastung und Vereinbarkeit ähnliche Hürden wie beim Validierungsprozess. Dazu kommt, dass das Einlassen auf den Schulbildungsprozess und die Prüfungsvorbereitung im Erwachsenenalter eine grosse Hürde bilden kann. Auch sind die Vorbereitungskurse nicht immer erwachsenengerecht oder es wird vermutet, dass der gemeinsa-

4 Handlungsansätze

me Schulbesuch mit Jugendlichen den Lernerfolg beeinträchtigt. Ähnlich wie beim Validierungsverfahren ist auch hier denkbar, dass sich die Branchenorganisationen stärker für die Unterstützung von Kandidierenden engagieren und entsprechende Programme entwickeln. Angeregt wurden auch Erwachsenenklassen zur zielgruppengerechten Prüfungsvorbereitung.

Darüber, **wie gross unter den Betreuungspersonen in etwas fortgeschrittenerem Alter das Interesse an einem EFZ ist**, gehen die Einschätzungen auseinander. Etliche Expert/innen, die selber in niederschweligen Arbeitsfeldern tätig sind, stufen die Nachfrage als recht hoch ein. Dabei ist allerdings nicht immer klar, wie viele der Betreuungspersonen tatsächlich das entsprechende Potenzial hätten und wie viele in unbefriedigende Berufssituationen geraten sind, aus denen aufgrund der geltenden Qualifikationsanforderungen nur schwerlich ein Weg hinausführt (z.B. Betreuungspersonen mit abgebrochener Grundbildung FaBe oder unzureichenden Kenntnissen der Lokalsprache). Tendenziell zurückhaltender ist das Urteil von Expert/innen, die sich aktiv um erwachsene Interessent/innen an einem EFZ bemühen – beispielsweise auf Seiten von Behörden oder Ausbildungsinstitutionen.

Teilweise wird die Befürchtung geäussert, dass eine unkonventionelle Wege zum EFZ FaBe – und insbesondere das Validierungsverfahren – zu einem Qualitätsverlust in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung führen könnten. Es wird betont, dass diese Pfade «Sonderwege» bleiben müssten und die traditionelle Grundbildung nicht gefährden oder entwerten dürften. 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 in jedem Fall eingehalten werden. Werden diese Anforderungen gewahrt, so kommt nicht zuletzt der Frage nach der gewünschten soziodemographischen Zusammensetzung des Personals eine wichtige Bedeutung zu. Dabei gibt es gute Gründe für die Annahme, dass eine angemessene Diversität (z.B. bezüglich Alter, Herkunft, Geschlecht) der Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zuträglich ist.

Massnahme (2.b): Unterstützung bei Validierung und Nachholbildung

Chancen

- Betreuungspersonen erhalten dank EFZ FaBe die Möglichkeit, vom niederschweligen Bereich in Kindertagesstätten oder Heime zu wechseln
- Engagierte Betreuungspersonen verbleiben dank Entwicklungsperspektiven länger im Frühbereich

Risiken

- Unsicherheit über Grösse der Personengruppe, welche die formalen Anforderungen erfüllt (z.B. Beschäftigungsgrad), interessiert ist und realistische Chancen auf EFZ FaBe hat

4.2.2.2 Anrechnung Bildungsleistungen und Erfahrung an andere Bildungsgänge

Fragen des Zugangs und zur Anrechenbarkeit von bereits erbrachten Bildungsleistungen und Erfahrung stellen sich grundsätzlich bei allen Bildungsgängen, die einen grösseren inhaltlichen und zeitlichen Umfang besitzen. Die Fragen tauchen typischerweise dann auf, wenn sich Personen für diese Bildungsgänge interessieren, die eher unkonventionelle Bildungsbiographien aufweisen und in anderen Settings Bildungsleistungen erbracht haben, die sich teilweise mit den Inhalten der betreffenden Bildungsgänge überschneiden. Die Anerkennung solcher Vorbildung erhöht die Durchlässigkeit und tendenziell auch die Ko-

4 Handlungsansätze

härenz des Gesamtsystems. Sie trägt dem Umstand Rechnung, dass sich Bildungswege nicht bis in alle Eventualitäten regeln lassen, sondern dass ihnen eine gewisse Vielfalt und Unvorhersagbarkeit innewohnt.

Auf Ebene der **Höheren Fachschulen** (HF) läuft derzeit ein Projekt von SAVOIRSOCIAL und SPAS (Schweizerische Plattform der Ausbildungen im Sozialbereich), das zum Ziel hat, ein standardisiertes und national anwendbares Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen bei Aufnahme einer Ausbildung im Sozialbereich auf HF-Stufe zu entwickeln. Anders als in der beruflichen Grundbildung fehlen auf dieser Ebene die Grundlagen für ein einheitliches Vorgehen. Für die Durchlässigkeit des Gesamtsystems und individuelle Entwicklungsperspektiven ist dies deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Zugangsmöglichkeiten zu Höheren Fachschulen verhältnismässig breit sind und nicht zwingend einen Berufsabschluss im betreffenden Berufsfeld voraussetzen. Im Frühbereich eröffnen sich damit nicht zuletzt Entwicklungsperspektiven für Betreuungspersonen aus niederschweligen Arbeitsfeldern, die einen fachfremden Berufsabschluss besitzen und sich im Frühbereich beruflich etablieren möchten. Auch werden die Bildungsgänge teilweise berufsbegleitend angeboten. Die Möglichkeit, die zeitintensive HF-Ausbildung durch die Validierung von Bildungsleistungen verkürzen zu können, dürfte für diese Personengruppe sehr attraktiv sein. Auch in den Expertendiskussionen gab es dazu konkrete Forderungen: Sie gingen dahin, Erfahrungen in niederschweligen Arbeitsfeldern – z.B. als Tageseltern – als Vorpraktika für eine HF-Ausbildung zur Kindererzieherin oder zum Kindererzieher anzuerkennen.

Betont wurde zudem die Wichtigkeit, **Weiterbildungsabschlüsse auf Hochschulstufe – insbesondere CAS – für eine Berufsprüfung oder Höhere Fachprüfung anrechnen zu können**. Auf diese Weise werden die beiden Tertiärstufen A (Hochschulen) und B (Höhere Berufsbildung) enger verzahnt. Dies erscheint insbesondere auch vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass eine durchgängige Hochschulbildung von Fachpersonen im Frühbereich für die Schweiz nicht realistisch ist. Die Anrechenbarkeit von CAS-Weiterbildungen würde unter diesen Rahmenbedingungen dazu beitragen, die Rolle von Hochschulen bei der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften des Frühbereichs zu stärken – insbesondere auch in sehr praxisorientierten Arbeitsfeldern.

4.3 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. Innerhalb einzelner Arbeitsfelder oder Branchen ist es möglich, dass sich die Branchenorganisationen auf gewisse Inhalte und Anforderungsniveaus von Bildungsgängen einigen und entsprechende **Branchenzertifikate** erteilen. Im Frühbereich gilt dies beispielsweise für das Branchenzertifikat «Pädagogische Leitung von Kindertagesstätten» von kibesuisse. Vollständig in das Berufsbildungssystem integriert ist ein Abschluss jedoch erst, wenn er durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation **eidgenössisch anerkannt** ist. Die Hürden dafür sind verhältnismässig 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.

Die Wirkungen, welche die Einführung eines neuen Abschlusses auf die Qualität der Frühen Förderung hat, sind sehr stark vom Verhalten der potenziellen Zielgruppen und der Arbeitgebenden abhängig. Ausschlaggebend ist letztlich, welche Auswirkungen der neue Abschluss auf den Personalmix in den Institutionen des Frühbereichs hat. Dieser wiederum wird entscheidend von den finanziellen und regulatorischen Rahmenbedingungen geprägt. Auf individueller Ebene ist schliesslich zu vermuten, dass ein neuer Berufsabschluss bei den anvisierten Zielgruppen nur dann auf eine ausreichende Nachfrage stösst, wenn die

4 Handlungsansätze

persönlichen Investitionen (Zeit, Geld, Mehrfachbelastung) sich sowohl in finanzieller Hinsicht (Lohn) wie auch durch eine angemessene Anerkennung im Arbeitsfeld und in der Gesellschaft auszahlen.

Das Anliegen, im System der Höheren Berufsbildung eine **Berufsprüfung** für die frühe Sprachförderung einzuführen, war der Auslöser der vorliegenden Studie. Deshalb diskutieren wir im Folgenden eingehend die Chancen und Risiken einer solchen Berufsprüfung (Abschnitt 4.3.1). Die inhaltliche Ausrichtung wird dabei nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern es werden neben der frühen Sprachförderung auch andere Varianten erörtert. Anschliessend werden weitere Vorschläge zur Einführung neuer Abschlüsse diskutiert, die im Verlauf der Arbeiten eingebracht worden waren (Abschnitt 4.3.2).

4.3.1 Massnahme (3.a): Neue Berufsprüfung

Aktuell gibt es im Berufsbildungssystem vier Abschlüsse, die für den Frühbereich von grosser Relevanz sind (**Abbildung 7**). Dies sind das EFZ Fabe und das Diplom für Kinderzieher/innen HF sowie zwei Abschlüsse, die primär Führungskompetenzen ausweisen: Der eidg. Fachausweis Teamleiter/in in sozialen und sozialmedizinischen Institutionen sowie das eidg. als Leiter/in von ebensolchen Institutionen. Eine neue Berufsprüfung wäre gewissermassen der «Zwilling» des bereits bestehenden Fachausweises für Teamleiter/innen: Er würde auf diesem Bildungsniveau eine rein fachliche Spezialisierung anstelle einer Führungsqualifikation erlauben. Bedingung ist, dass es ein Tätigkeitsprofil gibt, für welches die Berufsprüfung spezifisch qualifiziert.

Um eine Berufsprüfung zu beantragen, muss sich eine Trägerschaft aus den wichtigsten Organisationen der Arbeitswelt im entsprechenden Bereich formieren. Als Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales würde SAVOIRSOCIAL in diesem Prozess eine Schlüsselrolle spielen. Bei der Konzeption einer solchen Berufsprüfung wären insbesondere zwei Fragen zu klären: Erstens müsste bestimmt werden, welche Fachkompetenzen mit der Berufsprüfung bescheinigt werden (Abschnitt 4.3.1.1). Zweitens müsste geregelt werden, wer Zugang zu dieser Berufsprüfung hat – wie der Abschluss also in die bestehenden Bildungswege für das Fach- und Betreuungspersonal des Frühbereichs eingefügt wird (Abschnitt 4.3.1.2).

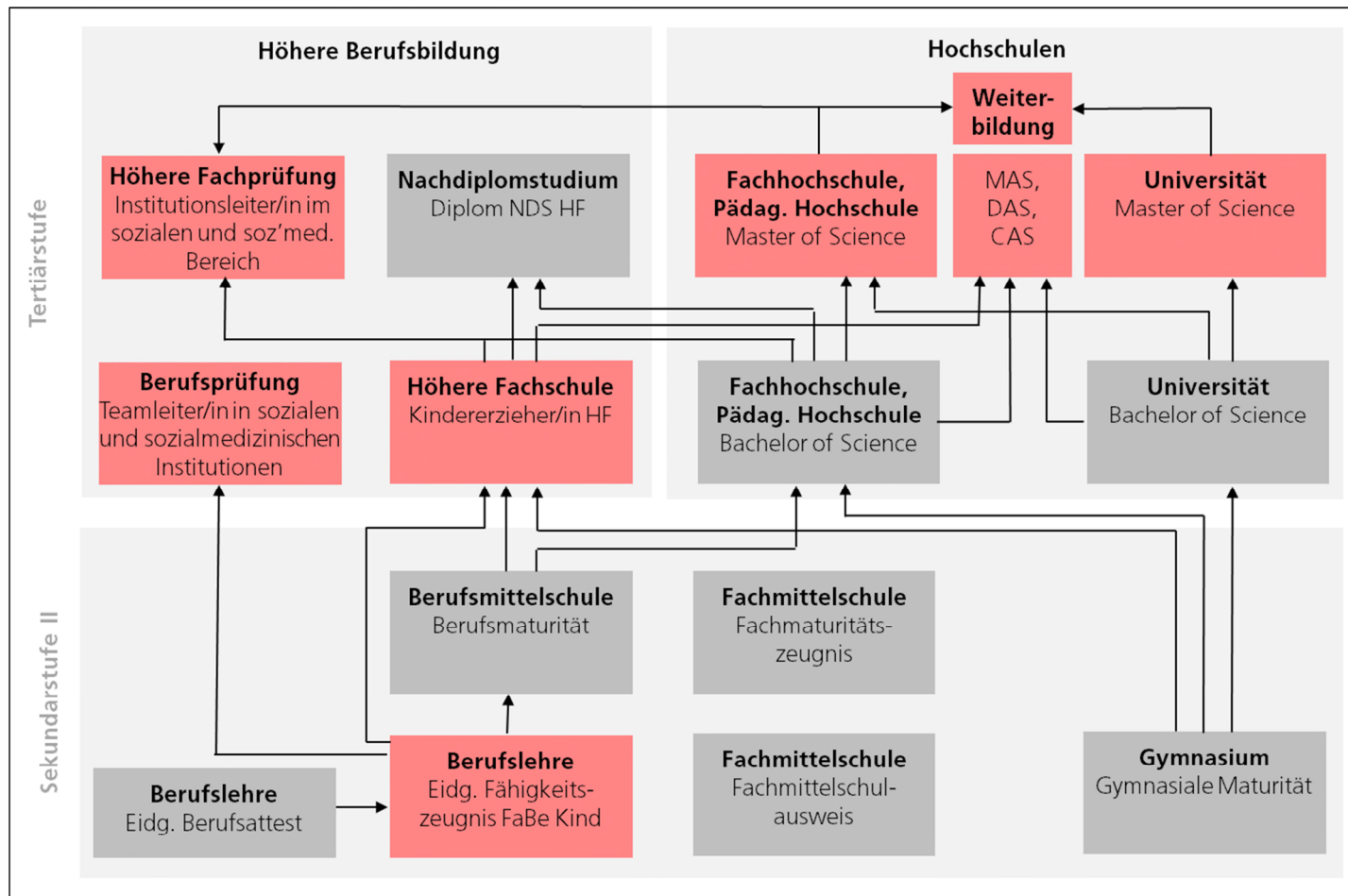
4.3.1.1 Mögliche Inhalte einer neuen Berufsprüfung

Zur Frage, welche inhaltliche Ausrichtung die neue Berufsprüfung hätte bzw. welches Berufsprofil die Absolvent/innen besitzen würden, wurden den Expert/innen bewusst keine Vorgaben gemacht. Zwar war eine mögliche Berufsprüfung in früher Sprachförderung der Auslöser der Studie. Doch sollten sich die Abklärungen nicht auf die frühe Sprachförderung beschränken, sondern allgemein prüfen, in welchen Punkten ein Qualifikationsbedarf des Fach- und Betreuungspersonals besteht (vgl. Abschnitt 2.4).

In beiden Runden der Delphi-Befragung gab es jeweils eine beträchtliche Anzahl von Expert/innen, die dafür plädierten, eine mögliche Berufsprüfung **thematisch breit** anzusetzen und die Bildungsorientierung ins Zentrum zu setzen. Dies spiegelt sich in Titelvorschlägen wie «Fachperson FBBE», «Fachperson Frühe Kindheit» oder «Fachperson Frühe Förderung». Dahinter stand oftmals die Überzeugung, dass die Berufsprüfung der Komplexität und mehrdimensionalen Verflochtenheit der frühkindlichen Entwicklung gerecht werden sollte. Es wurde befürchtet, dass dies nicht mehr gewährleistet wäre, wenn sich die Berufsprüfung lediglich auf einzelne Entwicklungsbereiche (z.B. Sprache, Bewegung) konzentrieren würde.

Mit fortschreitender Vertiefung des Themas wurde in der zweiten Runde von Workshops eine thematisch breite Berufsprüfung, die den ganzen Frühbereich abdecken würde, jedoch **deutlich abgelehnt**. Der Hauptgrund dafür war, dass sich das Profil einer derartigen Berufsprüfung nicht hinreichend vom HF-Diplom Kindererzieher/in unterscheiden würde. Gleichzeitig wäre unklar, wie das breite Themenspektrum

Abbildung 7: 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

4 Handlungsansätze

in einem Zeitraum von zwei bis drei Semestern abgedeckt werden soll, für den bei einer Berufsprüfung im modularen System²⁶ mit ungefähr 150 bis 200 Kontaktstunden gerechnet wird.

Eine Berufsprüfung «Kindererzieher/in light» wäre bildungssystematisch schwierig zu rechtfertigen (keine hinreichende Abgrenzung von anderen Abschlüssen) und würde Bedenken auftrieb geben, dass die neue Berufsprüfung Gefahr läuft, das HF-Diplom aus dem Frühbereich zu verdrängen (Deutschschweiz) bzw. seinen Stellenwert zu mindern. Deshalb wird nun klar eine **thematisch enger gefasste Berufsprüfung** begrüsst. Sofern die Expert/innen inhaltliche Vorschläge machten, korrespondieren diese über weite Strecken mit den festgestellten Kompetenzlücken des Fachpersonals (vgl. Abschnitt 3.2.2). Mehrfach genannt wurden die folgenden Themen:

- Sprachförderung
- Frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse
- Elternbefähigung, Elternarbeit
- Kleinstkinder / Säuglingsbetreuung
- Inklusion, Diversität, Umgang mit sozial benachteiligten Gruppen
- Pädagogische Leitung, Coaching/Begleitung von Auszubildenden
- Beobachtung/Dokumentation/Reflexion
- Bewegungsförderung

Schliesslich wurde auch angeregt, die Berufsprüfung thematisch so zu fassen, dass sie auch für Fachpersonen aus angrenzenden Berufsfeldern wie der offenen Jugendarbeit oder der Kinder- und Jugendhilfe von Interesse sein könnte. Mit welchen Themen und welchem Profil dies zu erreichen wäre, blieb jedoch weitgehend offen.

Die **frühe Sprachförderung** wurde unter den Vorschlägen für eine spezialisierte Berufsprüfung im Frühbereich am häufigsten erwähnt. Gleichzeitig wurde aber auch Bedenken geäussert. Für eine fachliche Vertiefung in früher Sprachförderung spricht, dass Sprachkompetenzen für die Verteilung von Bildungs- und Wohlstandschancen von zentraler Bedeutung sind. Betont man die Bedeutung der Frühen Förderung für die Chancengleichheit und soziale Integration, so liegt es nahe, der frühen Sprachförderung eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Auch zeichnet sich ab, dass Kantone und Gemeinden in diesem Bereich am ehesten bereit sind, einen Bildungsauftrag an den Frühbereich zu formulieren. Wird ein solcher Bildungsauftrag explizit festgehalten, so betrifft er meistens die Ausbildung von Sprachkompetenzen bei Kleinkindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft (vgl. Abschnitt 2.4).

Diesen Argumenten für die frühe Sprachförderung stehen Vorbehalte und Befürchtungen entgegen, dass eine derart konzipierte Berufsprüfung nicht auf der Höhe der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur frühkindlichen Entwicklung und zum Aufbau von Sprachkompetenzen stehen würde. Diese Vorbehalte sind ernst zu nehmen: Die Gefahr, dass frühe Sprachförderung zu instrumentell verstanden und beispielweise auf das schulähnliche Lernen und Beherrschen einer Landessprache reduziert wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass eine Berufsprüfung «Frühe Sprachförderung» keinesfalls zwingend eine solche Schlagseite besässe. Um entsprechende Risiken auszuräumen, müsste die Berufsprüfung konzeptionell sehr klar gefasst werden.

²⁶ Die Berufsprüfung kann in zwei Modellen organisiert werden. Das «klassischen Modell» besteht aus einer Prüfung, welche die wichtigsten Handlungskompetenzen anhand einer repräsentativen Stichprobe überprüft. Das Modell «modulares System mit Abschlussprüfung» besteht aus Modulabschlüssen, welche Bedingung für die Zulassung zur Prüfung sind, sowie einer modulübergreifenden Abschlussprüfung. – Die Angaben zu den Kontaktstunden beziehen sich auf die Wegleitung zur Prüfungsordnung für die Eidgenössische Berufsprüfung «Teamleiter/in in sozialen und sozialmedizinischen Institutionen». Sie nennt einen Mindestaufwand von 150 Kontaktstunden und 350 zusätzlichen Stunden für begleitendes Lernen und Selbststudium (ab 1.8.2016 gültige Version).

Ausgesprochen wichtig wäre dabei, dass sie sich auf die **alltagsintegrierte Sprachförderung** konzentriert. Ebenso müsste Wert darauf gelegt werden, dass die kindliche Sprachentwicklung in ihrer Mehrdimensionalität verstanden wird und insbesondere auch vorsprachliche Ausdrucksformen sowie die Zusammenhänge zwischen motorischer Entwicklung und Ausdrucksvermögen miteinschliesst. Schliesslich müsste im Berufsprofil klar festhalten werden, dass den Fachpersonen «Frühe Sprachförderung» die **Rolle von Multiplikator/innen** zugeordnet ist. Es wäre ausdrücklich nicht die Idee – und aus fachlicher Sicht nicht vertretbar –, dass innerhalb grösserer Teams oder Institutionen einzig die Fachpersonen mit Berufsprüfung für die frühe Sprachförderung zuständig wären oder gar eine «additive» Sprachförderung mit einzelnen Kindern oder Gruppen von Kindern durchführen würden. Vielmehr würde es darum gehen, dass sie ihre Kolleg/innen in der alltagsintegrierten Sprachförderung anleiten und unterstützen.

Zu dieser «Multiplikator/innen-Rolle» lässt sich allenfalls kritisch fragen, ob dieses Modell im Kontext der frühen Sprachförderung eine angemessene Form des Wissenstransfers bildet. Ein alternatives Modell besteht darin, dass externe Expert/innen entsprechendes Wissen im Sinne des «Lernens in der Praxis» (vgl. Kapitel 4.6) vermitteln. Die beiden Formen schliessen sich aber keineswegs gegenseitig aus. Für das «Lernen in der Praxis» mit externen Expert/innen spricht, dass es sich um einen sehr direkten, engen und intensiven Austausch zwischen Wissenschaft und Praxisbetrieben handelt. Das «Multiplikator/innen-Modell» legt dagegen grossen Wert darauf, dass das erforderliche Fachwissen dauerhaft und nachhaltig in einer Institution verankert ist und zur Verfügung steht.

4.3.1.2 Mögliche Zugangswege zu einer neuen Berufsprüfung

Betrachtet man die Qualifikationen und Bildungswege des Fach- und Betreuungspersonals im Frühbereich, so gibt es grundsätzlich zwei Funktionen, welche eine neue Berufsprüfung einnehmen könnte:

- In der ersten Variante bildet sie eine fachliche Spezialisierung für Personen mit einem EFZ FaBe – und ist damit hauptsächlich auf Kindertagesstätten, allenfalls auch Kinderheime, ausgerichtet. Dies ist die Funktion, welche der Berufsprüfung in aller Regel zukommt.
- In der zweiten Variante wäre die neue Berufsprüfung vor allem eine Qualifikation für Betreuungspersonen aus niederschweligen Arbeitsfeldern; sie würde diesen einen Übergang ins Berufsbildungssystem eröffnen.

Die beiden Funktionen schliessen sich gegenständig nicht grundsätzlich aus, markieren aber doch unterschiedliche Schwerpunkte, die bei der Konzeption einer solchen Berufsprüfung unbedingt zu berücksichtigen wären. Wir gehen im Folgenden näher auf die beiden Varianten ein.

Variante 1: Fachliche Vertiefung nach dem EFZ FaBe

Als erste fachliche Spezialisierung nach der beruflichen Grundbildung setzten Berufsprüfungen im Allgemeinen ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) im betreffenden Berufsfeld oder einen gleichwertigen Abschluss voraus. Für den Frühbereich und seine Arbeitsfelder bedeutet dies, dass sich eine neue Berufsprüfung faktisch vor allem an Mitarbeitende von *Kindertagesstätten* richten und ihnen eine Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung bieten würde. Weil sich der Personal- bzw. Qualifikationsmix der Kita-Mitarbeitenden in der Deutschschweiz und der Romandie beträchtlich unterscheidet, ist davon auszugehen, dass die Möglichkeit einer solchen Berufsprüfung sprachregional verschieden genutzt würde und verschiedene Auswirkungen hätte. Dies zeigte sich auch in den Expertendiskussionen.

Unter den Expert/innen der **Deutschschweiz** ist relativ unbestritten, dass auch unter den Kita-Mitarbeitenden mit einer sozialen oder pädagogischen Grundbildung ein zusätzlicher Qualifikationsbedarf besteht, wenn die Kindertagesstätten ihre Aufgaben im Bereich der Frühen Förderung umfassend wahr-

4 Handlungsansätze

nehmen sollen. Dies hat wesentlich damit zu tun, dass die ausgebildeten Mitarbeitenden in der Regel ein EFZ FaBe und nur sehr selten einen tertiären Abschluss besitzen. Etliche Expert/innen sehen durchaus ein Potenzial in einer Berufsprüfung: Sie könnte eine angemessene Qualifikationsstufe für ambitionierte Kita-Mitarbeitende sein, die aufgrund ihrer Lebenssituation (z.B. Alter, familiäre Verpflichtungen) oder auch wegen ihrer Fähigkeiten (z.B. geringe Affinität zu theoretischer und schulischer Wissensvermittlung) nicht für einen Bildungsgang an einer Höheren Fachschule eignen.

Der heikle Punkt besteht nun allerdings darin, ob sich die Absolvent/innen der Berufsprüfung tatsächlich auf diese Personengruppe konzentrieren würden oder ob die neue Berufsprüfung in der Deutschschweiz das HF-Diplom Kindererziehung vollständig aus dem Frühbereich verdrängen könnte. Bei einer thematischen Positionierung, die nicht die Frühe Kindheit als Ganzes abzudecken versucht, erscheint diese Gefahr allerdings geringer. Angemerkt wurde, dass regulatorische Vorgaben zum Personalmix begrüssenswert wären, die dem HF-Diplom seinen Status im Frühbereich und insbesondere in Kindertagesstätten sichern. Kritisch diskutiert wurde zudem, dass vor der Einführung der Berufsprüfung hinreichend geklärt werden müsste, welche Funktion Personen mit einem entsprechenden Fachausweis in einer Kindertagesstätte einnehmen. Teilweise wurde die Ansicht vertreten, dass nur grössere Institutionen für eine Ausdifferenzierung von Mitarbeiterfunktionen geeignet wären.

In der **Romandie** sind die Vorbehalte gegenüber einer neuen Berufsprüfung stärker ausgeprägt als in der Deutschschweiz. Dies hat damit zu tun, dass die Ausbildung für Mitarbeitende in Kindertagesstätten dort lange Zeit ausschliesslich auf Tertiärstufe angesiedelt war. Die Einführung des EFZ FaBe vor etwas mehr als zehn Jahren hatte deshalb Bedenken hervorgerufen, die Betreuungsqualität könnte darunter leiden. Nachdem dieser Übergang gemeistert wurde, bestehen teilweise deutliche Vorbehalte, einen weiteren Abschluss «unterhalb» des HF-Diploms einzuführen. Es wird befürchtet, dass damit die Anforderungen an das tertiär ausgebildete Personal in Kindertagesstätten gesenkt würden. Gleichzeitig wird allerdings auch festgehalten, dass die berufliche Weiterbildung von Kita-Mitarbeitenden mit einem EFZ FaBe durchaus eine Herausforderung darstellt. Es ist vor diesem Hintergrund eine offene Frage, wie die Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachfrauen und Fachmänner Betreuung attraktiv ausgestaltet werden sollen, wenn gleichzeitig auf die Einführung eines eidgenössisch anerkannten Abschlusses verzichtet wird.

Variante 2: Qualifikationsmöglichkeit für Personen in niederschweligen Arbeitsfeldern

Der Zugang über ein EFZ im einschlägigen Berufsfeld ist der häufigste, aber nicht der einzige Weg zur Berufsprüfung: Es ist auch möglich, den Zugang offener zu konzipieren, sofern die Interessent/innen über eine ausreichende Berufserfahrung im betreffenden Feld verfügen und eine – inhaltlich nicht näher oder vergleichsweise offen umschriebene – Erstausbildung abgeschlossen haben. Beispiele hierfür sind im Sozialbereich die Berufsprüfung Sozialbegleitung oder die Berufsprüfung Migrationsfachperson.

Es wäre nun denkbar, die neue Berufsprüfung auf diese Weise in das Bildungssystem einzufügen. Sie wäre demnach in erster Linie eine Qualifikationsmöglichkeit für Betreuungspersonen, die ihre Erfahrungen und ihre Vorbildung in niederschweligen Arbeitsfeldern absolviert haben und über eine fachfremde Erstausbildung ausserhalb des sozialen und pädagogischen Bereichs verfügen. Damit würden die betreffenden niederschweligen Arbeitsfelder gewissermassen ans System der Höheren Berufsbildung angeschlossen. Selbstverständlich wäre es auch für Personen einem EFZ FaBe – konkret vor allem Kita-Mitarbeitende – möglich, eine solche Berufsprüfung zu absolvieren. Kennzeichnend würde aber doch bleiben, dass der Zugang nicht an ein EFZ FaBe gebunden wäre.

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 Arbeitsfel-**

der mit einem Bildungsauftrag zu versehen. Am weitesten fortgeschritten ist dieser Prozess bei den *Spielgruppen*, die nicht zuletzt seitens des Branchenverbandes dezidiert als Bildungsstätten positioniert werden. Damit korrespondiert, dass den Spielgruppen – gemeinsam mit den Kindertagesstätten – in mehreren Städten eine aktive Rolle in der Sprach- und Deutschförderung vor dem Kindergarteneintritt zugewiesen wird (vgl. Abschnitt 2.4). Die ist teilweise von Bildungsmassnahmen für das Personal begleitet. So wird im Kanton Basel-Stadt angestrebt, dass in den betreffenden Institutionen mindestens eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter den Zertifikationslehrgang «Frühe Sprachförderung» absolviert hat (Fachstelle frühe Deutschförderung 2014, S. 8). Es liegt auf der Hand, dass mit solchen Rahmenbedingungen ein beträchtlicher Bedarf an einer solchen Prüfung besteht. Allerdings sind vergleichbare Voraussetzungen derzeit noch längst nicht überall gegeben; nicht selten ist der Status der Spielgruppen als Bildungsinstitutionen eher fragil und politisch umstritten.

Schliesslich stellt sich auch die Frage, wie gross unter der potenziellen Zielgruppe – den Betreuungspersonen in niederschweligen Arbeitsfeldern und insbesondere in Spielgruppen – das Interesse an einer solchen Berufsprüfung wäre. Die Expert/innen, welche die betreffenden Arbeitsfelder aus der Nähe kennen, rechnen durchaus mit einer gewissen **Nachfrage seitens des Personals**. Die Berufsprüfung könnte eine attraktive Option für ambitionierte Betreuungspersonen bilden, die aufgrund ihrer Lebenssituation (zeitliche Belastung) kaum imstande sind, im sozialen oder pädagogischen Bereich eine berufliche Grundbildung für Erwachsene abzuschliessen. Für sie hätte die Berufsprüfung den Vorteil, dass sie mit einem deutlich geringeren Aufwand verbunden ist.

In mehreren Punkten ist allerdings nicht ganz klar, ob ein derart konzipierter Abschluss die **Anforderungen** erfüllen würde, die seitens des Bundes an eine Berufsprüfung gestellt werden:

■ **Zugang mit «fachfremdem» Abschluss auf Sekundarstufe II:** Wenn die neue Berufsprüfung klar auf den Frühbereich ausgerichtet ist, stellt sich die Frage, wie sich ein Zugang für Personen ohne soziale oder pädagogische Berufsausbildung rechtfertigen lässt. Für andere Berufsprüfungen mit «offenem» Zugang ist kennzeichnend, dass sie sich kaum als Vertiefungen oder Spezialisierungen innerhalb eines gegebenen Berufsfeldes verstehen lassen. In beiden Fällen handelt es sich um niederschwellige und lebensweltlich verortete Begleitungen von Erwachsenen, die typischerweise ausserhalb von stationären Settings stattfinden und stark im sozialen Engagement verankert sind. Entsprechend fehlen auch die Berufsabschlüsse, die als Zugangsvoraussetzung gelten könnten. Für die professionelle Kinderbetreuung im Frühbereich scheint dagegen klar, dass aus bildungssystematischen Gesichtspunkten das EFZ FaBe oder ein gleichwertiger Bildungsgang der massgebliche Zugang zu Abschlüssen der Höheren Berufsprüfung wäre. Ein Abrücken davon scheint schwieriger zu begründen. Die Problematik lässt sich auch darin veranschaulichen, dass die Berufsprüfung der Höheren Berufsbildung zugerechnet wird, das EFZ FaBe dagegen der beruflichen Grundbildung. Als Beispiel: Eine Spielgruppenleiter/in mit einer fachfremden Erstausbildung hätte somit nach dem Bestehen der neuen Berufsprüfung (z.B. in früher Sprachförderung) im Berufsfeld Kinderbetreuung einen höheren Abschluss als eine Kita-Mitarbeiter/in mit einem EFZ FaBe.²⁷

■ **Für Berufserfahrung erforderlicher Beschäftigungsgrad:** Damit Fachpersonen zu einer Berufsprüfung zugelassen werden, müssen sie über eine ausreichende Berufserfahrung im betreffenden Berufsfeld verfügen. Dabei wird in der Regel ein Beschäftigungsgrad von mindestens 50 Prozent verlangt. Es ist zu

²⁷ Womöglich liesse sich das Problem entschärfen, indem die Zugangshürden für Personen ohne EFZ FaBe verhältnismässig hoch (z.B. lange Erfahrung in der Kinderbetreuung und umfangreiche Weiterbildungen) angesetzt werden. Im Detail wären die Auswirkungen auf die Zielgruppe zu klären, doch würde damit der Kreis der potenziellen Kandidierenden für die Berufsprüfung vermutlich recht stark eingeschränkt. Ob die Berufsprüfung dann die angestrebte Funktion noch erfüllen könnte, als eidgenössisch anerkannte Qualifikationsmöglichkeit für Personen in niederschweligen Arbeitsfeldern zu dienen, wäre fraglich.

4 Handlungsansätze

vermuten, dass etliche Betreuungspersonen in niederschweligen Arbeitsfeldern dieses Kriterium nicht erfüllen würden. Im Kanton Basel-Stadt beispielsweise liegt das durchschnittliche Arbeitspensum von Mitarbeitenden in Spielgruppen bei rund 9 Stunden (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2016, S. 18).

■ **Sprachregionale Unterschiede:** Die Trägerschaft einer Berufsprüfung muss in der Lage sein, ein längerfristiges gesamtschweizerisches Angebot zu gewährleisten (BBV Art. 25 Abs. 2 lit c). Ob diese Voraussetzung bei einem Fokus auf niederschwellige Arbeitsfelder gegeben wäre, ist fraglich. Spielgruppen als niederschwelliges Arbeitsfeld sind in der Romandie nur sehr schwach verbreitet. In anderen niederschweligen Arbeitsfeldern ziehen Expert/innen aus der Romandie kaum eine Berufsprüfung in Betracht. Wird über die mögliche Einführung eines eidgenössisch anerkannten Abschlusses diskutiert, so wird dort für die niederschweligen Arbeitsfelder eher an ein Berufsattest gedacht (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Abschliessend ist in Betracht zu ziehen, dass die hier vorgenommene **Gegenüberstellung der beiden «Zugangs-Varianten» 1 und 2** unter Umständen etwas zugespitzt erscheinen mag. Man könnte sich auf den Standpunkt stellen, dass selbstverständlich das EFZ FaBe den «Regel-Zugang» zu einer neuen Berufsprüfung im Frühbereich bilden würde und es eine Frage der Pragmatik und des Augenmasses wäre, welche alternativen Zugangswege parallel dazu eröffnet werden. In dieser Perspektive wäre die neue Berufsprüfung eine fachliche Vertiefungsmöglichkeit für Fachpersonen mit einem EFZ FaBe und sehr engagierten Betreuungspersonen aus niederschweligen Arbeitsfeldern. Bevor eine Berufsprüfung für diese Zielgruppen lanciert würde, müsste aber vertieft abgeklärt werden, wie gross der Kreis an potenziellen Absolvent/innen aus dem niederschweligen Bereich bei realistischer Betrachtung tatsächlich ist (Berufserfahrung, Beschäftigungsgrad, fachliche Weiterbildung). Gleichzeitig müssten die Kriterien für den alternativen Zugang anspruchsvoll definiert und strikt gehandhabt werden, damit die Berufsprüfung nicht indirekt das EFZ FaBe entwertet, welches die auf dem alternativen Weg zugelassenen Absolvent/innen gewissermassen überspringen würden.

Massnahme (3.a): Neue Berufsprüfung

Chancen

- Entwicklungs- und Laufbahnperspektive für Fachpersonen mit EFZ FaBe, für die eine HF-Diplom Kindererziehung nicht in Frage kommt
- Personen mit neuem Fachausweis können in den Institutionen des Frühbereichs im vertieften Themenbereich als Multiplikatoren wirken und wichtiges Knowhow vermitteln
- Möglichkeit für Betreuungspersonen in niederschweligen Arbeitsfeldern, einen eidgenössisch anerkannten Abschluss zu erwerben und damit in neue Arbeitsfelder des Frühbereichs zu wechseln
- Engagierte Betreuungspersonen verbleiben dank Entwicklungsperspektiven länger im Frühbereich

Risiken

- Fachpersonen mit neuer Berufsprüfung könnten Kindererzieher/innen HF konkurrenzieren
- Möglicherweise erfüllen nur wenige Betreuungspersonen in niederschweligen Arbeitsfeldern die Zugangskriterien zur neuer Berufsprüfung
- Integration von Fachpersonen mit neuer Berufsprüfung in Kitas nur sinnvoll, wenn Mitarbeiterprofile hinreichend ausdifferenziert sind
- Zurzeit noch kein hinreichend präzises Themen- und Tätigkeitsprofil für neue Berufsprüfung vorhanden

4.3.2 Weitere Abschlüsse

In der zweiten Runde der Delphi-Befragung wurden die Expert/innen gefragt, ob ihres Erachtens im Angebot an Aus- und Weiterbildungen für das Fach- und Betreuungspersonal des Frühbereichs gravierende Lücken bestehen. Die Frage zielt bewusst auf das gesamte Angebot in seiner ganzen Bandbreite.

Die Antworten streuen breit, festhalten lässt aber zumindest so viel: Fast niemand schätzt das aktuelle Angebot als perfekt und lückenlos ein. Die inhaltlichen Leerstellen entsprechend über weiten Strecken dem Kompetenzlücken, die beim Fach- und Betreuungspersonal am häufigsten festgestellt wurden. Als Themenfelder, die nicht hinreichend abgedeckt sind, wurden namentlich die folgenden Bereiche genannt: Sprachbildung und -förderung, Elternarbeit, Inklusion und der Umgang mit Diversität, Umgang mit Säuglingen und Kleinstkindern sowie betriebswirtschaftliches Knowhow für Personen in Leitungsfunktionen.

Trotzdem gab es nur verhältnismässig wenige Expert/innen, welche explizit die Einführung neuer Bildungsangebote anregten. Geschah dies, so zielten die Vorschläge hauptsächlich auf den niederschweligen Bereich. Die übrigen Empfehlungen gingen vielmehr dahin, bestehende Angebote konsequenter zu nutzen, bei nicht eidgenössisch anerkannten Abschlüssen verstärkt Qualitätsstandards einzuführen und die Aufsicht zu verbessern oder den Personalmix in Institutionen des Frühbereichs anzupassen. Auch wurde gefordert, die Rahmenbedingungen derart zu verändern, dass Institutionen des Frühbereichs über ausreichende Mittel verfügen, um in die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden zu investieren.

Diese Antworten bringen eine grundsätzliche Haltung zum Ausdruck, die sich im gesamten Verlauf der Expertendiskussionen mehrfach manifestierte: Viele Expert/innen sind der Überzeugung, dass eine stärkere Anerkennung und Finanzierung des Frühbereichs wichtiger ist als die Einführung neuer Abschlüsse für das Fach- und Betreuungspersonal. Ohne diese Einstellung prinzipiell in Frage zu stellen, gab es im Verlauf im Verlauf der Arbeiten aber auch wiederholte Anregungen für neue Bildungsangebote. Wir gehen im Folgenden näher auf diese Vorschläge ein.

Eidgenössisches Berufsattest

Die mögliche Einführung eines eidgenössischen Berufsattests (EBA) im Bereich der Kinderbetreuung war Gegenstand einer eigenständigen Vorabklärung im Auftrag von SAVOIRSOCIAL. Sie bezog sich auf die Betreuung von Kindern bis zu 12 Jahren in familien- und schulergänzenden Strukturen (Kehl/Bühler/Schlöpfer 2017). Der Vorstand von SAVOIRSOCIAL sprach sich in einer Stellungnahme dagegen aus, die Option unmittelbar weiter zu verfolgen, weil das Tätigkeitsprofil als zu wenig präzise beurteilt wurde und sich grosse Differenzen zwischen den Branchenverbänden der Deutschschweiz (positive Haltung zum Berufsattest) und der Romandie (kritische Haltung) abzeichneten.

In Arbeiten für die vorliegende Studie wurde das Anliegen ebenfalls von mehreren Seiten vorgebracht. Insbesondere Expert/innen aus der Romandie regten dabei an, mit dem Berufsattest eine **Berufsqualifikation für Betreuungspersonen in niederschweligen Arbeitsfeldern** – also ausdrücklich ausserhalb der Kindertagesstätten – einzuführen (z.B. Tageseltern). Vereinzelt wurde in Erwägung gezogen, das Berufsattest dort zum Mindeststandard zu erklären. Auf diese Weise würden die niederschweligen Arbeitsfelder in das Berufsbildungssystem integriert und gleichzeitig dem Umstand Rechnung getragen, dass ein EFZ FaBe für viele der dort tätigen Betreuungspersonen keine realistische Option bildet (Alter und Lebenssituation, Komplexität von Validierungsverfahren, teilweise auch Anforderungsniveau).

Dieser Vorschlag wurde aus mehreren Gründen nicht weiter vertieft: Die Einführung eines Berufsattests würde voraussetzen, dass Institutionen aus niederschweligen Arbeitsfeldern als Lehrbetriebe fungieren und die Betreuungspersonen in einem Beschäftigungsgrad angestellt sind, welcher die Etablierung eines Lehrverhältnisses erlaubt. Diese Voraussetzungen dürfte nur von wenigen Spielgruppen, Tagesfamilienor-

4 Handlungsansätze

ganisationen oder Eltern-Kind-Treffpunkten erfüllt werden. Aus fachlicher Sicht erscheint zudem heikel, dass das Berufsattest die Standard-Qualifikation für Arbeitsfelder wäre, in denen die Betreuungspersonen faktisch in hoher Selbständigkeit tätig sind (z.B. Tageseltern). Während Fachpersonen mit einem Berufsattest in einer Kindertagesstätte in grössere Teams eingebunden wären und teilweise unter direkter Aufsicht arbeiten würden, wäre dies in niederschweligen Arbeitsfeldern nur sehr begrenzt möglich.

Höhere Fachprüfung

Ebenfalls in der Romandie wurde die Idee formuliert, für die Frühe Förderung eine Höhere Fachprüfung einzuführen – also eine Prüfung, die den Absolvent/innen im Vergleich zur Berufsprüfung eine fortgeschrittene Spezialisierung erlaubt und sie als Expertinnen und Experten in ihrem Berufsfeld auszeichnet. Häufig bereitet sie auf das Leiten eines Unternehmens vor, auch können Inhaber/innen des Diploms für die Ausbildung von Lernenden zuständig sein (daher z.T. auch die Bezeichnung «Meisterdiplom»).

Die Höhere Fachprüfung müsste sich hinreichend von der bereits bestehenden Fachprüfung für Leiter/innen in sozialen und sozialmedizinischen Institutionen unterscheiden (vgl. auch Abbildung 7). Angeregt wurde eine **umfassende Vertiefung in Früher Förderung**, unabhängig von betrieblich-administrativen Führungsaufgaben. Ein Bedarf wurde insofern gesehen, als viele Institutionen des Frühbereichs am Wachsen sind und Grössenordnungen erreichen, die eine stärkere Ausdifferenzierung von Führungsaufgaben, Mitarbeiterprofilen und Arbeitsprozessen erfordern. Dies gilt insbesondere auch für das Verhältnis von betrieblichen und pädagogischen Führungsaufgaben. Zudem wurde geltend gemacht, dass Fachkräfte mit einem HF-Diplom, die keine betriebliche Führungsfunktion anstrebten, unter den aktuellen Bedingungen nur über begrenzte Entwicklungs- und Laufbahnperspektiven verfügten. Der Zugang zur Höheren Fachprüfung wäre aber nicht auf Absolvent/innen von Höheren Fachschulen beschränkt: Er sollte explizit auch Personen offenstehen, die an einer Fachhochschule eine pädagogische oder soziale Ausbildung abgeschlossen haben und sich nun als Expert/innen im Frühbereich etablieren möchten.

Der Vorschlag war zu einem relativ späten Zeitpunkt eingebracht worden – in der zweiten Runde der Vertiefungswshops – und konnte deshalb nur bedingt vertieft werden. Es ist offensichtlich, dass er in starkem Masse **die Unterschiede zwischen der Romandie und der Deutschschweiz zum Ausdruck bringt**. In der Romandie war das HF-Diplom für lange Zeit der Standard für Fachkräfte, die in Institutionen des Frühbereichs arbeiteten. Es entspricht dieser Systematik, dass eine fachliche Spezialisierung in Früher Förderung auf diesem Abschluss aufbaut. In der Deutschschweiz dagegen gibt es im Frühbereich nur sehr wenige Fachkräfte mit einem HF-Diplom. Es ist insofern nicht ganz klar, welches in der Deutschschweiz die potenzielle Zielgruppe einer Höheren Fachprüfung in Früher Förderung wäre. Bezeichnend für die Unterschiede zwischen den beiden Sprachregionen ist, dass etliche Argumente für die Einführung der neuen Prüfungen inhaltlich nahezu identisch sind, aber sich auf unterschiedliche Qualifikationsstufen beziehen. Dies gilt insbesondere für die begrenzten fachlichen Entwicklungsperspektiven von Fachkräften mit einem EFZ FaBe (Deutschschweiz) bzw. eine HF-Diplom (Romandie) sowie die Multiplikator/innen-Rolle, welche die Absolvent/innen der neuen eidgenössischen Prüfung in den Teams und Institutionen des Frühbereichs einnehmen sollten.

Fest steht, dass der Bedarf nach Fachkräften mit einem eidgenössischen Diplom sehr stark davon abhängt, **wie sich die Institutionen des Frühbereichs entwickeln werden** und unter welchen Rahmenbedingungen diese Entwicklung stattfindet. Voraussetzung ist, dass sich die Aufgaben innerhalb der Institutionen stärker ausdifferenzieren und beispielsweise konsequenter zwischen der betrieblich-administrativen Leitung und der pädagogischen Leitung unterschieden bzw. letztere überhaupt erst eingerichtet wird. Auch liegt nahe, dass die beiden Vorschläge zur Einführung einer Berufsprüfung und einer Höheren Fachprüfung in einem **Konkurrenzverhältnis** stehen: Es ist kaum vorstellbar, dass die beiden Prüfungen

4 Handlungsansätze

gleichzeitig oder kurz aufeinander eingeführt werden. In beiden Fällen wäre es notwendig, dass viele Institutionen des Frühbereichs ihre Organisationsstrukturen überarbeiten und ihre Mitarbeiterprofile schärfen. Dass dieser Prozess die Integration von Mitarbeitenden mit zwei neuen Abschlüssen erlaubt, ist stark zu bezweifeln.

Schliesslich wäre auch das **Verhältnis einer Höheren Fachprüfung zu Bildungsangeboten auf Hochschulstufe** zu klären. Der Vorschlag sieht vor, dass die Höhere Fachprüfung auch eine Option für Personen bildet, die ein Bachelorstudium im pädagogischen oder sozialen Bereich abgeschlossen haben und sich nun in der Frühen Förderung spezialisieren möchten. Dies setzt implizit voraus, dass es an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen keine Bachelorstudiengänge gibt, die spezifisch auf den Frühbereich ausgerichtet sind. In den Expertendiskussionen wurde allerdings auch die Absicht geäussert, den Frühbereich stärker als eigentliches Studienfach an Hochschulen zu verankern und entsprechende Angebote auf Bachelor- und Masterstufe zu lancieren (vgl. nächsten Abschnitt). Vor der Einführung einer Höheren Fachprüfung müsste eingehend geprüft werden, wie sich diese Handlungsansätze zueinander verhalten und welcher gegebenenfalls vorgezogen wird. Dabei ist auch zu erwägen, ob für fachlich sehr anspruchsvolle Aufgaben im Frühbereich ein eigenes Berufsprofil etabliert werden kann und soll (Voraussetzung für eine Höhere Fachprüfung) oder ob es vorzuziehen wäre, dass die entsprechenden Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss vertiefte Fach- und Methodenkenntnisse erwerben, die in unterschiedlichen beruflichen Kontexten eingesetzt werden können.

Hochschulbildung

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen praxisbezogene Arbeitsfelder des Frühbereichs, in denen Betreuungs- und Fachpersonen in engem Kontakt mit Kindern oder Eltern stehen. Nur in wenigen dieser Arbeitsfelder verfügen die Fachkräfte typischerweise über einen Hochschulabschluss. Die relevanten Qualifikationen sind in der Regel im Berufsbildungssystem angesiedelt oder es stellt sich – bei den niederschweligen Arbeitsfeldern – die Frage, wie sie sich zu diesem System verhalten. Die Hochschulbildung stand deshalb ursprünglich am Rande des Untersuchungskonzepts, wurde aber im Verlauf der Arbeiten von einzelnen Experten besonders erwähnt und eingebracht. Aus diesem Grund wurde ihre Rolle für den Frühbereich und insbesondere für die untersuchten Praxisfelder in der zweiten Workshop-Runde explizit thematisiert.

Dabei zeichnete sich insofern ein Konsens ab, als **eine Professionalisierung des Frühbereichs entsprechende Forschungstätigkeiten und eine Etablierung des Gebiets im Hochschul- und Wissenschaftssystem erfordert**. Zum Teil bestanden unterschiedliche Auffassungen über die Strategien: Neben dem Anliegen, die Frühe Kindheit als eigenständiges Forschungs- und Studiengebiet zu stärken, wurde auch angeregt, ihr in bestehenden Studiengängen und Forschungsbereichen (z.B. Pädagogik, Psychologie) ein grösseres Gewicht beizumessen. Die beiden Ansätze stehen nicht zwingend in Konkurrenz zueinander, sondern können sich auch ergänzen. Zugunsten einer eigenständigen Verankerung des Frühbereichs auf allen Studienstufen wurde angeführt, dass auf diese Weise ein gut sichtbarer Bildungsweg für Abgänger/innen allgemeinbildender Schulen eröffnet würde. Konkret geht es vor allem um die Einführung eines Bachelorstudiengangs zur Frühen Kindheit – ein solches Angebot fehlt derzeit auf Hochschulstufe.

Ein anderes Bild ergibt sich in der stärker eingegrenzten Frage, ob in der Praxis tätige Fachkräfte vermehrt über Hochschulabschlüsse verfügen sollten und entsprechende Ausbildungsangebote auf Hochschule aufzubauen wären. Vereinzelt wurde zwar festgehalten, dass dies mit Blick auf die fachlichen Standards in anderen Ländern oder aus professionsgebundenen Interessen (Gleichbehandlung mit pädagogischen Berufen wie Kindergärtner/in oder Primarschullehrer/in) im Grunde genommen wichtig wäre. Gleichzeitig herrschte weitgehend Einigkeit, dass eine konsequente Umsetzung eines solchen Anliegens unter den

4 Handlungsansätze

gegebenen finanziellen und politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht realistisch ist. Denkbar wäre allenfalls, dass sich nach der Einführung von Bachelorstudiengängen ein Teil der Absolvent/innen für Anstellungen in Praxisinstitutionen (z.B. Kindertagesstätten, Eltern-Kind-Treffpunkte) interessieren würden, um das im Studium erworbene Wissen mit Praxiserfahrungen zu erweitern. Dabei wurde allerdings auch die Frage aufgeworfen, ob solche Anstellungen wegen des bestehenden Lohnniveaus für Hochschulabsolvent/innen überhaupt attraktiv wären.

Mehr arbeitsfeldübergreifende Angebote

Bereits heute werden im Weiterbildungsbereich Kurse und Veranstaltungen durchgeführt, die für Fach- und Betreuungspersonen unterschiedlicher Arbeitsfelder zugänglich sind. In den Expertendiskussionen wurde angeregt, verstärkt auf solche Kurse zu setzen und das bestehende Angebot zu erweitern. Auf diese Weise soll das Personal einzelner Arbeitsfelder Zugang zu einem breiteren Angebot an Weiterbildungen erhalten. Zudem soll der Austausch mit Personen aus anderen Arbeitsfeldern den beruflichen Horizont erweitern sowie die Vernetzung und das gegenseitige Verständnis fördern.

Der Vorschlag stiess grundsätzlich auf eine breite Zustimmung, es wurde jedoch auch auf Herausforderungen und Risiken hingewiesen. Weil der «Bildungsrucksack» von Fach- und Betreuungspersonen im Frühbereich sehr heterogen ist, wurde bezweifelt, dass eine unbeschränkte Öffnung von Weiterbildungsangeboten tatsächlich sinnvoll ist. Auch kann der arbeitsfeldübergreifende Charakter dazu führen, dass es den Teilnehmenden schwer fällt, einen Bezug zu ihrem Arbeitsalltag herzustellen, oder dass die vermittelten Inhalte als zu allgemein empfunden werden. Aus diesem Grund wurde angeregt, sich vor allem auf Referate oder kürzere Veranstaltungen zu beschränken. In dieser Form wäre der Vorschlag auf Bildungsangebote beschränkt, die einen eher punktuellen Charakter haben und sich kaum als Elemente eines modular aufgebauten Bildungsgangs mit einem formellen Abschluss eignen.

Schliesslich ist anzumerken, dass sich das Anliegen teilweise mit dem Vorschlag überschneidet, die Bildungsangebote im niederschweligen Bereich zu koordinieren und zu modularisieren. Auch dort wäre vorgesehen, arbeitsfeldübergreifende Bildungsmodule zu schaffen (vgl. Abschnitt 4.2.1). Die Reichweite des «Modularisierungs-Vorschlags» wäre jedoch geringer: Es bliebe offen, in welchem Ausmass es transversale Bildungsangebote für höher qualifizierte Fachpersonen gibt sowie Angebote, die Fach- und Betreuungspersonen mit heterogenen Qualifikationen gleichermaßen zugänglich sind.

4.4 Vierter Ansatz – Bestehende Bildungsangebote reformieren

Die Einführung neuer Bildungsangebote erfordert einen sehr grossen Aufwand – insbesondere dann, wenn sie zu einem eidgenössisch anerkannten Abschluss führen sollen oder wenn es sich allgemein um Bildungsgänge von längerer Dauer handelt. Gleichzeitig sind die Folgen für das kollektive Kompetenzprofil des Fach- und Betreuungspersonals nicht einfach abzuschätzen. Denn nur selten lässt sich präzise und mit Gewissheit voraussagen, wie ein neuer Abschluss die Bildungsentscheidungen der potenziellen Zielgruppen beeinflusst und wie er vom Markt bzw. den Arbeitgebern aufgenommen wird.

Mit eher geringeren Unwägbarkeiten behaftet sind **Reformen bestehender Bildungsgänge**: Vorausgesetzt, dass sie die Kompetenzen der Absolvent/innen wie gewünscht beeinflussen und das Profil des Bildungsgangs nicht grundlegend verändern, haben sie mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung direkte Auswirkungen auf die kollektiven Fähigkeiten des Fach- und Betreuungspersonals. Es ist daher wichtig, die Reform bestehender Bildungsangebote als möglichen Handlungsansatz im Blick zu behalten. Aus diesem Grund sind solche Reformen hier in einem eigenständigen Kapitel aufgeführt.

Allerdings: Aus Gründen der übergeordneten Projektkoordination blieb der Handlungsansatz im Rahmen dieser Studie **weitgehend ausgeklammert**. Denn kurz zuvor waren zwei Reformprojekte in der Berufs-

4 Handlungsansätze

bildung gestartet worden, die für die Aus- und Weiterbildung des Personals im Frühbereich von zentraler Bedeutung sind: Erstens die Reform der beruflichen Grundbildung Fachfrau/Fachmann Betreuung (FaBe), zweitens die Revision der Rahmenlehrpläne HF im Sozialbereich – darunter auch der Kindererziehung HF. Ein weiteres Projekt beschäftigt sich mit der Ausbildung von Mütter- und Väterberater/innen und prüft die Einführung einer Höheren Fachprüfung für dieses Arbeitsfeld.²⁸ Um die Steuerung und den Ablauf der Projekte nicht zu komplizieren, wurden sie voneinander unabhängig geführt. Für die vorliegende Studie bedeutete dies, dass die erwähnten Reformprojekte nicht Gegenstand des Untersuchungskonzepts und der Expertendiskussionen waren. Gesicherte Ergebnisse aus den Reformprojekten lagen bis zum Abschluss der Studie noch nicht vor.

Teilweise wurden in den Expertendiskussionen auch **Reformen anderer Bildungsangebote** angeregt. In den niederschweligen Arbeitsfeldern stand dabei die bereits erörterte Koordination und Modularisierung im Vordergrund (vgl. Abschnitt 4.2.1). Eine Auseinandersetzung mit spezifischen Bildungsangeboten aus dem niederschweligen Bereich fand kaum statt, was auch damit zu tun haben dürfte, dass wegen ihrer Vielfalt eine gemeinsame Reformbasis fehlt. Eine Ausnahme bilden die Bildungsangebote für *Spielgruppenleiter/innen*, die relativ stark vereinheitlicht sind: Mit Blick auf Personen, die eigentliche Führungsaufgaben wahrnehmen, wurden Erweiterungen im unternehmerischen Bereich und in der Personalführung gewünscht. Bei *Vermittler/innen von Tagesfamilien* wurde die 2018 erfolgte Neukonzeption des betreffenden Lehrgangs begrüsst. Mehrfach ein Thema waren die *Bildungsgänge für Kita-Leiter/innen*, wobei die Einschätzungen zum Reformbedarf divergieren: Sie betreffen sowohl die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse und die Personalführung wie auch die pädagogisch-konzeptionelle Elemente.

4.5 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. Um darauf hinzuwirken, dass der Zugang zu einem Arbeitsfeld und die Anstellungspraxis der dort tätigen Betriebe den fachlichen Anforderungen entsprechen, können **Instrumente von unterschiedlicher Verbindlichkeit** eingesetzt werden. Branchenorganisationen können Empfehlungen verabschieden oder Qualitätslabels entwickeln, die Kriterien zu den Qualifikationen der Mitarbeitenden enthalten. Die Verbindlichkeit solcher Vorgaben erhöht sich, wenn die Kriterien von Politik und Verwaltung aufgenommen werden und beispielsweise notwendige Voraussetzungen für den Erhalt von Subventionen oder die Erteilung und Bestätigung von Betriebsbewilligungen bilden. Eine Voraussetzung bildet allerdings, dass auf dem Arbeitsmarkt genügend qualifiziertes Personal verfügbar ist, für den Frühbereich rekrutiert und dort gehalten werden kann.

Welcher Typ von Instrument gewählt wird, ist auch davon abhängig, in welchem Ausmass ein Arbeitsfeld reguliert ist. Dies kann von Kanton zu Kanton variieren. Das Betreiben einer Kindertagesstätte ist grundsätzlich bewilligungspflichtig und kann daher an Auflagen zum Personalmix gebunden werden. Ebenso muss die Aufnahme eines Kindes in eine Pflegefamilie bewilligt werden. Bei Tagesfamilien ist die Bewilligungspflicht in der Regel vom zeitlichen Umfang der Betreuung abhängig; im Bereich der Spielgruppen ist eine Bewilligungspflicht relativ selten (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 32). In Arbeitsfeldern, in denen

²⁸ Dieses letztere Projekt kann allerdings nur teilweise als Reformprojekt eingestuft werden. Für den Reformcharakter spricht, dass es um eine verbindliche Veränderung der bestehenden Bildungsgänge für Mütter- und Väterberater/innen geht. Der Reformcharakter wird aber insofern gesprengt, als zu diesem Zweck die bisherigen Abschlüsse durch eine neu zu schaffende Höhere Fachprüfung ersetzt würden.

4 Handlungsansätze

häufig Einzelpersonen tätig sind, können Standards auch von Organisationen gesetzt werden, denen sich die Fach- und Betreuungspersonen anschliessen können (z.B. Tageselternorganisationen, Vermittlungsdienste für Nannies, Dienstleistungsanbieter in der Familienpflege).

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. Dies betraf hauptsächlich niederschwellige Arbeitsfelder und Kindertagesstätten. Im **niederschweligen Bereich** steht dabei stets auch die Grundsatzfrage im Raum, in welchem Ausmass die betreffenden Arbeitsfelder reglementiert und professionalisiert werden sollen. Wie mehrfach dargelegt, ist es dabei nicht realistisch, diese Arbeitsfelder und ihre Bildungsgänge flächendeckend und vollständig in das Berufsbildungssystem zu integrieren. Soll ihre aktuellen Profile im Schnittpunkt von ehrenamtlicher, halb- und nichtprofessioneller Arbeit erhalten bleiben, so geht es in den meisten Fällen vielmehr darum, unter pragmatischen Gesichtspunkten sinnvolle Mindeststandards zu setzen und die Übergänge und Anschlussmöglichkeiten zum Berufsbildungssystem zu verbessern.

Bei den **Kindertagesstätten** verhält es sich anders. Hier steht zum einen zur Diskussion, wie gross der Anteil an Mitarbeitenden sein soll, die keine formale Ausbildung haben – in der Regel, weil sie ein Praktikum absolvieren oder sich in Ausbildung befinden. Mehrfach wurde seitens der Expert/innen mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass diese Mitarbeitergruppen in vielen Kitas zu gross sind und insbesondere die schleichende Einführung von konsekutiven und langandauernden Praktika ein Problem bildet (vgl. Abschnitt 3.1.1). Zum anderen geht es darum, wie viele Mitarbeitende über einen Tertiärabschluss verfügen und inwieweit in Kindertagesstätten – wie auch in Kinderheimen – die Weiterqualifikation von Mitarbeitenden auf Tertiärstufe gefördert wird. In diesem Zusammenhang wurden zwei Massnahmen eingehender diskutiert: erstens die vermehrte Ausbildung und Anstellung von Kindererzieher/innen HF (Abschnitt 4.5.1) und zweitens die Stärkung der ausbildungsbegleitenden Berufsmatur (Abschnitt 4.5.2).

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

Der Vorschlag, mehr Kindererzieher/innen HF auszubilden und anzustellen, wurde in der Expertendiskussion nicht ausschliesslich für *Kindertagesstätten* formuliert, faktisch bildet dieses Arbeitsfeld aber den wichtigsten Bezugspunkt dieser Diskussion. Auf eine breite Zustimmung stiess der Vorschlag vor allem in der Romandie sowie bei Vertreter/innen von Ausbildungsinstitutionen (mehrheitlich Höhere Fachschulen) und im Arbeitsfeld Kindertagesstätten selbst. Grössere Zurückhaltung zeigte sich bei Vertreter/innen im Bereich der Verwaltung und Politiksteuerung. Womöglich hängt dies damit zusammen, dass diese die möglichen Kostenfolgen kritischer beurteilten als andere Expert/innen.

Viele Expert/innen sehen in der häufigeren Anstellung von Kindererzieher/innen HF einen entscheidenden **Schlüssel für die Professionalisierung und Anerkennung des Frühbereichs**. Die Kindererzieher/innen HF werden als wichtig betrachtet, um die pädagogische Qualität zu gewährleisten, das eigene Handeln des Kita-Personals kritisch zu hinterfragen, Entwicklungsauffälligkeiten der Kinder früh zu erkennen und die Notwendigkeit allfälliger Interventionen zu beurteilen. 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. Die Expert/innen ziehen daraus unterschiedliche Schlüsse: Eine Mehrheit

betont, dass eine solche Strategie ein deutlich stärkeres finanzielles Engagement für die Frühe Förderung erfordere. Einzelne halten es für unrealistisch, dass die erforderlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden und stehen dem Vorschlag deshalb skeptisch gegenüber.

Unterschiedliche Auffassung bestehen auch bezüglich der **Stellung, die dem HF-Diplom im Vergleich zu anderen Tertiärabschlüssen einzuräumen ist**. Dies berührt das Verhältnis zum Vorschlag, eine neue Berufsprüfung für den Frühbereich einzuführen (vgl. Abschnitt 4.3.1). Besonders in der Romandie wird die Ansicht vertreten, dass das HF-Diplom der (Mindest-)Standard für tertiär ausgebildete Fachkräfte bilden sollte. Andere Expert/innen stellen sich dieser Auffassung dezidiert entgegen. Sie legen Wert auf Vielfalt in der Höheren Berufsbildung und kritisieren die Absicht, eine höhere Qualifikation des Fachpersonals ausschliesslich über Kindererzieher/innen HF oder Bildungsangebote auf Hochschulstufe voranzutreiben. 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.

Massnahmen (5.a): Mehr Kindererzieher/innen HF ausbilden und anstellen

Chancen

- Steigerung und Sicherung der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten
- Insgesamt stärkere Professionalisierung und grössere Anerkennung des Frühbereichs

Risiken

- Wird innerbetriebliche Rolle von Kindererzieher/innen HF nicht klar definiert, besteht Gefahr einer Entwertung des Abschlusses
- Werden Investitionen in Frühbereich nicht deutlich erhöht, ist nur eine punktuelle Umsetzung möglich
- Bleiben tertiäre Abschlüsse für das Fachpersonal auf HF-Diplome (und ev. Hochschulabschlüsse) beschränkt, so fehlen auf Tertiärstufe Qualifikationsmöglichkeiten für Fachpersonen mit unkonventionellen Bildungsbiographien oder beschränkten Zeitressourcen (z.B. wegen familiären Verpflichtungen)

4.5.2 Massnahme (5.b): Ausbildungsbegleitende 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 Professionalisierung des Frühbereichs und auch zu einer **engeren Verschränkung von Hochschulbildung und Praxisinstituti-**

onen führen. Zudem erhofft man sich, dass auf diese Weise leistungsstarke Schüler/innen für Ausbildungsplätze gewonnen werden und die Grundbildung FaBe an Wertschätzung gewinnt.

Unter den Vertreter/innen von Kindertagesstätten fiel die Zustimmung zu diesem Vorschlag ein wenig schwächer aus als unter den übrigen Expert/innen. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Kindertagesstätten von der Umsetzung hauptsächlich betroffen wären. Dabei 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. Teilweise wird festgehalten, dass eine stärkere Unterstützung durch die Betriebe nur dann zu erwarten sei, wenn entsprechende (finanzielle) Anreize gesetzt würden. Auch die erwarteten Abwanderungen spielen eine Rolle. Schliesslich wird vereinzelt ein «Akademisierungsdruk» auf das Berufsfeld und eine Entwertung anderer Bildungswege im Tertiärbereich B befürchtet.

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. Die Berufsmatur eröffnet grundsätzlich den Zugang zum Bachelorstudium. Auf dieser Stufe gibt es zurzeit jedoch keine thematisch breit angelegten Studiengänge zur frühen Kindheit. Die meisten Angebote von Hochschulen sind auf Nachdiplomstufe angesiedelt (z.B. CAS), vereinzelt auch im Masterstudium. Anders verhält es sich mit spezifischeren Studiengängen wie dem Bachelor für Hebammen oder dem Bachelor in Psychomotorik – wobei es für letzteren keinen direkten Zugang über die Berufsmatur gibt.

Soll die Berufsmatur den Zugang zur Hochschulbildung im Bereich der FBBE fördern, so müssten entsprechende Studiengänge also erst noch geschaffen werden – oder die Zugangsvoraussetzungen für die bestehenden Nachdiplom- und Masterstudiengänge müssten flexibel gehandhabt werden. Im Falle einer Flexibilisierung würde sich allerdings die Frage stellen, ob tatsächlich die Berufsmatur das entscheidende Zugangskriterium bilden soll oder andere Wege gleichberechtigt zu behandeln wären (z.B. Berufsabschluss mit Weiterbildung und langjähriger Berufserfahrung im Frühbereich). Instrukтив ist in diesem Zusammenhang die Situation an den Pädagogischen Hochschulen. Dort gewährt die Berufsmatur in der Regel keinen freien Zugang, sondern erfordert eine Ergänzungsprüfung. Dieser Weg steht zumindest teilweise auch Interessent/innen mit einem Berufsabschluss und langjähriger Berufserfahrung offen.

Massnahme (5.b): Ausbildungsbegleitende Berufsmatur stärken

Chancen

- Personen mit EFZ FaBe erhalten dank Berufsmatur vermehrt die Möglichkeit, Bildungsangebote zur Frühen Kindheit auf Hochschulstufe zu besuchen
- Insgesamt stärkere Professionalisierung und engere Verschränkung von Hochschulbildung und Praxisinstitutionen des Frühbereichs
- Grössere Attraktivität der beruflichen Grundbildung FaBe für leistungsstarke Auszubildende

Risiken

- Zurzeit ist noch unklar, ob sich Berufsmatur tatsächlich als Königsweg zur Hochschulbildung im Bereich der Frühen Kindheit etablieren wird
- Abwanderung der Berufsmaturand/innen aus Arbeitsfeld oder Frühbereich, wenn Hochschulbildung beginnen oder abgeschlossen haben
- Berufsmaturitätsbedingte Abwesenheiten und angemessene Unterstützung der Auszubildenden belasten Betriebe (Kindertagesstätten und Kinderheime) erheblich

4.6 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.

Die Wirkungen des Lernens in der Praxis stellen sich im Gegensatz zu den meisten anderen Handlungsansätzen weitgehend unmittelbar ein: Haben die Lernformen den gewünschten Erfolg, so beeinflusst dies direkt die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Anders als etwa bei der Einführung neuer Abschlüsse stellt sich nicht die Frage, wie die potenziellen Zielgruppen und die Institutionen des Frühbereichs auf das neue Angebot reagieren. Auch erfasst das Lernen in der Praxis potenziell alle Mitarbeitenden einer Institution des Frühbereichs.

Was die Akteure betrifft, so können bereits einzelne Institutionen des Frühbereichs, Bildungsanbieter oder Forschungsteams entsprechende Initiativen ergreifen. Bleibt allerdings das Verhalten Einzelner ausschlaggebend, so droht eine gewisse Gefahr, dass der Handlungsansatz uneinheitlich verfolgt wird und sich bereits bestehende Qualitätsunterschiede zwischen den Institutionen des Frühbereichs vergrössern. In den Expertendiskussionen wurde deshalb gewünscht, die Branchenorganisationen sollten sich dafür einsetzen, dass unterschiedliche Formen des Lernens in der Praxis in allen Institutionen des Frühbereichs verankert und in einem angemessenen Ausmass verfolgt werden.

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. Das Lernen in der Praxis findet in der Regel bei Gelegenheiten und in Settings statt, die von Institutionen des Frühbereichs oder anderen Akteuren gezielt zu diesem Zweck geschaffen und vom üblichen Arbeitsalltag abgegrenzt werden. Häufig handelt es sich um kollektive Lernprozesse, in die Personen mit unterschiedlichen Funktionen und Qualifikationen eingebunden sind. Daneben bildet es aber auch einen Bestandteil von praxisbezogenen Bildungsgängen, insbesondere der beruflichen Grundbildung FaBe. Wir gehen zunächst auf die erste, dann auf die zweite Form des Lernens in der Praxis ein.

4.6.1 Massnahme (6.a): Mehr praxisbasierte Lerngelegenheiten

Wie eingangs erwähnt, wurden den Expert/innen in der zweiten Runde der Delphi-Befragung zehn Handlungsvorschläge unterbreitet, die sie auf einer vorgegebenen Skala bewerten sollten. Jeder dieser Vorschläge fand eine Mehrheit von Expert/innen, die ihn uneingeschränkt oder mit gewissen Vorbehalten zur Umsetzung empfahlen (vgl. die Einleitung zu Kapitel 4). In keinem Fall war die Zustimmung aber derart ausgeprägt wie beim Vorschlag, verstärkt auf das Lernen in der Praxis zu setzen: 63% sprachen sich «auf jeden Fall» für seine Umsetzung aus, weitere 26% antworteten mit «eher ja».

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 **Intervention** (z.B. mit oder ohne Moderation, Fallbesprechungen, Austauschgruppen, gegenseitiges Beobachten)

4 Handlungsansätze

erwähnt. Sowohl für Lernformen mit externen Fachpersonen wie auch die Interventionen wird der Einsatz von **Videoaufnahmen** (teilweise durch eigens dafür geschulte Coaches) nahegelegt. Ebenfalls aufgeführt werden die Arbeit an Fallbeispielen oder Rollenspiele.

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 Intervention 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.

In den Expertendiskussionen wurde schliesslich auch vorgeschlagen, vermehrt **Hospitationsmöglichkeiten für «ältere» Personen schaffen**, die bereits über eine mehrjährige Erfahrung in anderen Arbeitsfeldern des Frühbereichs verfügen. Damit sind etwas andere Erwartungen verbunden als mit den übrigen Formen des Lernens in der Praxis: Es geht vor allem darum, die Vernetzung und die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Arbeitsfeldern zu erhöhen und sowie den Horizont und die Kompetenzen der betroffenen Betreuungspersonen zu erweitern. Zu diesem Zweck müssten die Hospitationen gut strukturiert und die betreffenden Personen gut begleitet werden.

Die Zustimmung zu den genannten Hospitationsmöglichkeiten fällt sichtlich geringer aus als die Zustimmung zur allgemeinen Empfehlung, das Lernen in der Praxis zu stärken – vor allem bei Vertreter/innen von Ausbildungsinstitutionen, im Arbeitsfeld Kindertagesstätten und in der Romandie. Vorbehalte bestehen zum einen wegen des Aufwands für die empfangenden oder «gastgebenden» Betriebe. Zum anderen wird eine Gefahr gesehen, dass Hospitierende aus niederschweligen Arbeitsfeldern als billige Arbeitskräfte genutzt werden. Schliesslich wird zu bedenken gegeben, dass sich die erhöhte Personalfluktuations (Zugang und Weggang von Hospitierende) negativ auf die Betreuungsqualität und das Wohl der Kinder auswirken könnte.

Massnahme (6.a): Mehr praxisbasierte Lerngelegenheiten*Chancen*

- Direkte Verbindung von Theorie und Praxis, dank hoher Anschaulichkeit werden auch Personen erreicht, die wenig auf theoretische Wissensvermittlung ansprechen
- Personal mit unterschiedlichen Qualifikationen und Funktionen kann gemeinsam geschult werden
- In nahezu allen Arbeitsfeldern anwendbar
- Erlaubt sehr engen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxisinstitutionen, wenn externe Expert/innen beigezogen werden
- Fördert direkt die Qualitätsentwicklung in den Institutionen des Frühbereichs

Risiken

- Bei rein betriebsinterner Organisation kann die Gefahr bestehen, dass neueste Forschungserkenntnisse nicht einfließen
- Erbrachte Bildungsleistungen der Fach- und Betreuungspersonen führen nicht zu einem sichtbaren und anerkannten Abschluss
- Ohne verbindliche Vorschriften und systematische Verankerung im Betrieb droht Gefahr, dass sich bestehende Qualitätsunterschiede zwischen Institutionen des Frühbereichs weiter vergrössern

4.6.2 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**. Der Vorschlag wurde folgendermassen konkretisiert: Die Berufsbildner/innen sollten einen Beschäftigungsgrad von mindestens 60% aufweisen und während der Arbeitszeit der Lernenden stets im Betrieb anwesend sein. Nach dem Besuch des obligatorischen Berufsbildnerkurses sollen sie kontinuierlich fachlich gefördert werden und ihr Wissen und Know-how in Weiterbildungen vertiefen.

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, Mindesterfahrung) 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.

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

- Berufsbildner/innen erweitern und vertiefen ihre Kompetenzen
- Stärkere Reflexion von Praxiserfahrungen in der beruflichen Grundbildung FaBe und engere Verbindung mit theoretischem Wissen

Risiken

- Verantwortung zur Vermittlung von Theorie und Praxis wird an Einzelperson delegiert statt von allen drei Lernorten (Betrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) wahrgenommen
- Konkreter Vorschlag (mind. 60%-Anstellung, Anwesenheitspflicht während Präsenz Lernender) ist zu starr und kann Attraktivität der Aufgaben von Berufsbildner/innen reduzieren

4.7 Fazit

Die Suche nach geeigneten Qualifikationsstrategien und -massnahmen zog sich als roter Faden durch die gesamten Projektarbeiten. Erste Ideen wurden bereits in der ersten Runde der Delphi-Befragung gesammelt, in den letzten Vertiefungsworkshops wurden die Chancen und Risiken ausgewählter Massnahmen nochmals eingehend geprüft. Die intensiven Diskussionen wurden arbeitsfeldübergreifend geführt: Expert/innen aus den elf Praxisfeldern, aus der Forschung, aus Ausbildungsinstitutionen sowie aus politikgestaltenden Gremien und Interessenverbänden standen in engem Austausch, brachten Vorschläge ein, stellten Wissen zur Verfügung und nahmen Stellung zu möglichen Strategieansätzen und Handlungsoptionen.

Die Ergebnisse dieses Arbeitsprozesses wurden für den Schlussbericht in **sechs Handlungsansätzen** verdichtet, denen einzelne **Massnahmen** zugeordnet werden können. **Tabelle 4** bietet einen Überblick über diese Handlungsansätze und diejenigen Massnahmen, die vertieft analysiert wurden. Sie zeigt auf, an welche Zielgruppen sich die Massnahmen richten, welches ihre Chancen und Risiken sind und welche Akteure bei der Umsetzung von Bedeutung sind. In Ergänzung dazu veranschaulicht **Abbildung 8** etwas detaillierter, welche **Personengruppen und Bildungsstufen** die einzelnen Massnahmen betreffen. Die Reihenfolge der Handlungsansätze und Massnahmen ist dabei wertungsneutral, sie entspricht keiner Priorisierung.

Wie aus **Abbildung 8** hervorgeht, haben zwei Massnahmen einen potenziell flächendeckenden Charakter: die Erstellung eines umfassenden Verzeichnisses aller Bildungsangebote und das Lernen in der Praxis. Hauptsächlich auf den niederschweligen Bereich ausgerichtet sind die Koordination und Modularisierung der dort relevanten Bildungsangebote und die Bestrebungen, dort tätige Betreuungspersonen beim Erwerb eines Berufsabschlusses systematisch zu unterstützen. Die meisten übrigen Massnahmen betreffen das Berufsbildungssystem. In Zentrum steht dabei die Frage, in welchem Verhältnis unterschiedliche Bildungsgänge und Abschlüsse zueinander stehen sollen – insbesondere die stärker schulgeprägten Bildungswege einerseits und die stärker praxisbezogenen Prüfungen andererseits.

Die Massnahmen setzen nicht nur bei unterschiedlichen Personengruppen und Bildungsstufen ein, sie tragen auch unterschiedliche **Chancen und Risiken** in sich, die Qualifikationen und Kompetenzen des Fach- und Betreuungspersonals im gewünschten Sinn zu erweitern und zu vertiefen. Drei Handlungsansätze und dazugehörige Massnahmen haben eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit, bei einer erfolgreichen Umsetzung unmittelbar die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu erhöhen. Dies gilt für das Lernen in der Praxis, die stärkere Nutzung bestehender Bildungsangebote und die Reform von Bildungsgängen.

4 Handlungsansätze

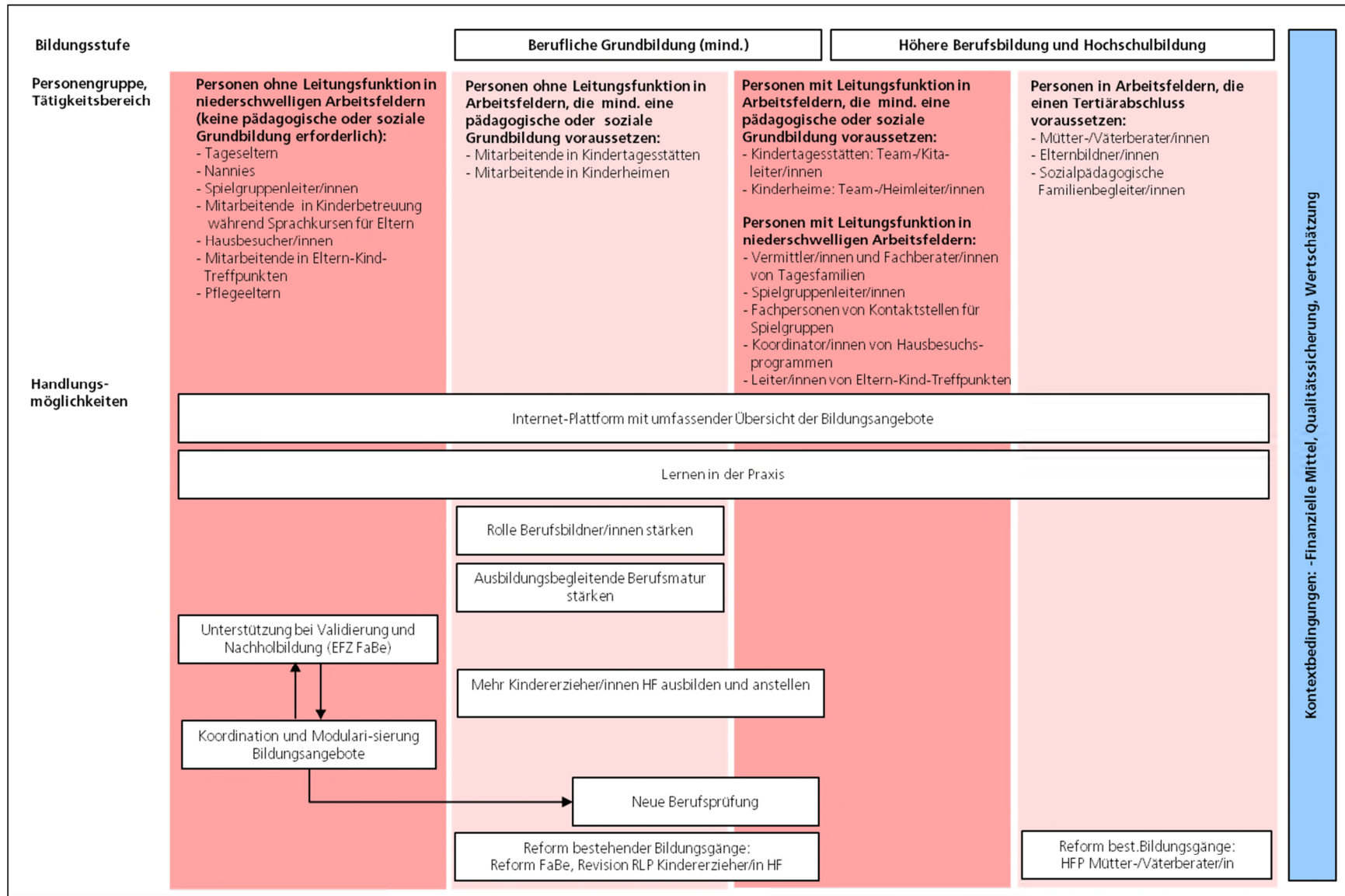
Tabelle 4: Handlungsansätze und Massnahmen im Überblick

Ansatz	Massnahme	Zielgruppe	Chancen	Risiken	Akteure
1. Übersichtlichkeit verbessern	1.a Internet-Plattform	<ul style="list-style-type: none"> ■ Alle Fach- und Betreuungspersonen des Frühbereichs 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fach- und Betreuungspersonen finden besser zum geeigneten Angebot (Effektivitäts- und Effizienzgewinne) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bestehende Unübersichtlichkeit wird bloss reproduziert ■ Hoher Betriebsaufwand und Konfliktpotenzial bei Klassifizierung nach einheitlichen Kriterien («Zertifizierung light») 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ Bildungsanbieter ■ Für Umsetzung: branchenübergreifendes Gremium
2. Koordination und Durchlässigkeit verbessern	2.a Modularisierung niederschwelliger Bildungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> ■ Betreuungspersonen in niederschwellig zugänglichen Arbeitsfeldern 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dank Laufbahnperspektiven erhöhte Bildungsmotivation der Betreuungspersonen ■ Vereinheitlichung führt zu Qualitätssteigerung und wertet niederschweligen Bereich auf ■ Anrechnung von Bildungsmodulen an berufliche Grundbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unsicherheit, ob erforderliche Kooperation unter Branchenorganisationen und Bildungsanbietern gelingt ■ Womöglich geringes Interesse an «niederschweligen Wechseln» ■ Inhaltliche Koordination der Bildungsangebote für Anrechnung an EFZ FaBe nicht notwendig 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ Bildungsanbieter ■ Für Umsetzung: branchenübergreifendes Gremium
	2.b Anrechnung von Bildungsleistungen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Betreuungspersonen im niederschweligen Bereich mit Interesse an EFZ FaBe (und Wechsel in Kita) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wechsel von niederschwelligem Bereich in Kindertagesstätten oder Kinderheime ■ Grössere Diversität unter Kita-Mitarbeitenden (Alter, Biographien) ■ Engagierte Betreuungspersonen verbleiben länger im Frühbereich 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unsicherheit über Grösse der Personengruppe, welche die formalen Anforderungen erfüllt (z.B. Beschäftigungsgrad), interessiert ist und realistische Chancen auf EFZ FaBe hat 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kantonale Berufsbildungsämter ■ Branchenorganisationen ■ Berufsfachschulen ■ SAVOIRSOCIAL
3. Neue Abschlüsse einführen	3.a Neue Berufsprüfung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fachpersonen mit EFZ FaBe (vor allem Kita-Mitarbeitende) ■ Ev. Betreuungspersonen im niederschweligen Bereich mit Interesse an Berufsbildungsabschluss im Frühbereich («Quereinsteiger/innen») 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklungsperspektive und Qualifikationsmöglichkeit für Fachpersonen mit EFZ FaBe, für die ein HF-Diplom Kindererziehung nicht in Frage kommt ■ Multiplikator/innen in Teams und Institutionen ■ Weg von niederschwelligem Bereich zu neuen Arbeitsfeldern ■ Engagierte Betreuungspersonen verbleiben länger im Frühbereich 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konkurrenz des HF-Diploms Kindererzieher/in ■ Ausdifferenzierung von Mitarbeiterprofilen als Voraussetzung ■ Unsicherheit betreffend Potenzial an «Quereinsteiger/innen» im niederschweligen Bereich 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ Bildungsanbieter im Bereich der Höheren Berufsbildung ■ SAVOIRSOCIAL ■ SBFJ
4. Bestehende Bildungsangebote reformieren	[Wegen paralleler Projekte in vorliegender Studie nicht vertieft]	[Wegen paralleler Projekte in vorliegender Studie nicht vertieft]	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unmittelbare Auswirkungen auf Kompetenzen von Berufseinsteiger/innen 	[Wegen paralleler Projekte in vorliegender Studie nicht vertieft]	Im Bereich der Berufsbildung: <ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ Bildungsanbieter ■ SAVOIRSOCIAL ■ SBFJ

Ansatz	Massnahme	Zielgruppe	Chancen	Risiken	Akteure
5. Stärkere Nutzung bestehender Angebote	5.a Mehr Kindererzieher/innen HF ausbilden und anstellen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hauptsächlich Kindertagesstätten (Anstellungspraxis) ■ Weitere Institutionen des Frühbereichs (z.B. fachliche Begleitung von Betreuungspersonen im niederschweligen Bereich) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Steigerung und Sicherung der pädagogischen Qualität in Kitas ■ Stärkere Professionalisierung und Anerkennung des Frühbereichs 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wird innerbetriebliche Rolle von Kindererzieher/innen HF nicht klar definiert, besteht Gefahr einer Entwertung des Abschlusses (v.a. Deutschschweiz) ■ Bleiben tertiäre Abschlüsse für das Fachpersonal auf HF-Diplome (und ev. Hochschulabschlüsse) beschränkt, fehlen auf Tertiärstufe Qualifikationsmöglichkeiten für Personen mit unkonventionellen Bildungsbiographien oder beschränkten Zeitrressourcen (z.B. wegen familiären Verpflichtungen) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ Höhere Fachschulen, SPAS ■ Kantonale und kommunale Behörden (Vorgaben zu Personalmix) ■ ev. SAVOIRSOCIAL
	5.b Ausbildungsbegleitende Berufsmatur stärken	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lernende FaBe (Kitas, Kinderheime) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Chance für Personen mit EFZ FaBe, Bildungsangebote zur Frühen Kindheit auf Hochschulstufe zu besuchen ■ Engere Verschränkung von Hochschulbildung und Praxisinstitutionen des Frühbereichs ■ Grössere Attraktivität der beruflichen Grundbildung FaBe für leistungsstarke Auszubildende 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Abwanderung aus Berufsfeld oder Frühbereich ■ Rolle Berufsmatur für Hochschulbildung im Bereich der Frühen Kindheit noch unklar 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ SAVOIRSOCIAL ■ SBFJ
6. Lernen in der Praxis	6.a Mehr praxisbasierte Lerngelegenheiten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Alle Fach- und Betreuungspersonen des Frühbereichs 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Direkte Verbindung von Theorie und Praxis, hohe Anschaulichkeit ■ Gemeinsame Schulung von Personal mit unterschiedlichen Qualifikationen und Funktionen ■ In nahezu allen Arbeitsfeldern anwendbar ■ Möglichkeit zu engem Austausch zwischen Wissenschaft und Praxisinstitutionen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bei rein betriebsinterner Organisation Gefahr, dass neueste Forschungserkenntnisse nicht einfließen ■ Kein sichtbarer und anerkannter Abschluss ■ Ohne verbindliche Vorschriften Gefahr, dass sich bestehende Qualitätsunterschiede zwischen Institutionen vergrössern 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einzelne Praxisinstitutionen des Frühbereich ■ Branchenorganisationen ■ Hochschulen, Forschungsinstitutionen ■ Bildungsanbieter ■ Kantonale und kommunale Behörden (verbindliche Standards) ■ ev. SAVOIRSOCIAL
	6.b Rolle der Berufsbildner/innen stärken	<ul style="list-style-type: none"> ■ Berufsbildner/innen (Kitas, Kinderheime) ■ Lernende FaBe (Kitas, Kinderheime) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Berufsbildner/innen erweitern und vertiefen ihre Kompetenzen ■ Stärkere Reflexion von Praxiserfahrungen in beruflicher Grundbildung FaBe und engere Verbindung mit theoretischem Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verantwortung zur Vermittlung von Theorie und Praxis wird an Einzelpersonen delegiert ■ Konkreter Vorschlag (mind. 60%-Anstellung, Anwesenheitspflicht während Präsenz Lernender) ist zu starr und kann Attraktivität der Berufsbildnerrolle reduzieren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Branchenorganisationen ■ Bildungsanbieter ■ Kantonale Berufsbildungsämter ■ SAVOIRSOCIAL

4 Handlungsansätze

Abbildung 8: Massnahmen nach Personengruppe und Bildungsstufe



Darstellung: BASS.

4 Handlungsansätze

Das **Lernen in der Praxis** stärkt sehr zielgerichtet die Kompetenzen von Personen, die aktuell im Frühbereich arbeiten. Es hat ausserdem den Vorzug, dass es als Handlungsansatz grundsätzlich alle Arbeitsfelder zu umfassen vermag, sowohl im niederschweligen wie im stark tertiär geprägten Bereich. Auch können potenziell alle Fach- und Betreuungspersonen einer Institution mitwirken, ungeachtet ihrer innerbetrieblichen Stellung und ihrer Qualifikationen. Wichtig beim Verfolgen dieses Handlungsansatzes erscheinen insbesondere zwei Punkte: Erstens sollten die Lernanlässe nicht ausschliesslich innerbetrieblich oder kollektional organisiert sein, sondern zumindest teilweise unter Beizug externer Fachkräfte stattfinden. Zweitens darf die Verantwortung nicht ausschliesslich bei den einzelnen Institutionen liegen, sondern es müssen Strukturen geschaffen werden, um das Lernen in der Praxis nachhaltig und flächendeckend zu verankern. Instrumente und «Umsetzungshebel» dazu sind beispielsweise Stellenbeschreibungen, Leistungsvereinbarungen, Subventions- oder Betriebsbewilligungskriterien, in weniger verbindlicher Form auch Empfehlungen von Branchenorganisationen oder Kriterien von Qualitätslabels.

Dieselben Instrumente spielen eine zentrale Rolle beim Handlungsansatz, **bestehende Bildungsangebote stärker zu nutzen**. Hier geht es in erster Linie um die Frage, an welche Qualifikationsvoraussetzungen der Zugang zu einem Arbeitsfeld gebunden ist und welche Erwartungen oder Vorgaben zum Qualifikationsmix der Mitarbeitenden in den Institutionen des Frühbereichs bestehen. Weil der Regulierungsgrad sehr verschieden ist, muss sich dieser Handlungsansatz je nach Arbeitsfeld unterschiedlicher Instrumente bedienen: Teilweise geht es darum, überhaupt erst Empfehlungen und Standards zu entwickeln; teilweise steht die Umsetzung mit rechtlich verbindlichen Instrumenten im Zentrum. Letzteres gilt insbesondere für die Anstellung von Kindererzieher/innen HF in Kindertagesstätten, die in der Deutschschweiz noch eine Ausnahme bildet. Werden rechtsverbindliche Instrumente eingesetzt und konsequent vollzogen, so hat der Handlungsansatz eine sehr unmittelbare Wirkung (sofern auf dem Arbeitsmarkt auch ausreichend Kindererzieher/innen HF verfügbar sind und für den Frühbereich rekrutiert werden können). Etwas anders verhält es sich beim Vorschlag zur Stärkung der ausbildungsbegleitenden Berufsmatur, der ebenfalls diesem Handlungsansatz zuzurechnen ist. Dieser würde wohl vor allem in der globalen Perspektive die Professionalisierung des Frühbereichs fördern und allenfalls auch dazu beitragen, dass verstärkt bildungsambitionierte junge Erwachsene sich für eine berufliche Grundbildung FaBe entscheiden.

Einen ziemlich direkten Einfluss auf die Qualität der Frühen Förderung versprechen auch **Reformen bestehender Bildungsangebote** – vorausgesetzt, dass sie die erwünschten Auswirkungen auf die Kompetenzen der Absolvent/innen haben und das Profil des Bildungsgangs nicht grundlegend verändern. Der Handlungsansatz wurde in dieser Studie nur am Rande behandelt, weil Reformen von Bildungsgängen, die für den Frühbereich von zentraler Bedeutung sind, in separaten Projekten diskutiert geprüft und vorangetrieben werden (Reform berufliche Grundbildung FaBe, Revision Rahmenlehrplan Kindererzieher/in HF, bedingt auch Berufsprofil Höhere Fachprüfung für Mütter- und Väterberater/innen).

Bei den übrigen drei Handlungsansätzen sind die Wirkungszusammenhänge komplexer. Dies gilt für die grössere Übersichtlichkeit der Bildungsangebote (Internet-Plattform), die verbesserte Koordination und Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie die Einführung neuer Abschlüsse.

Beim Ansatz, mit einem umfassenden Verzeichnis einen **Überblick über die bestehenden Bildungsangebote** zu gewinnen, liegt Wirkungsproblematik auf der Hand: Alle positiven Folgen auf das individuelle und kollektive Kompetenzniveau wären mittelbarer Natur und sind deshalb schwierig vorauszusagen. Es wird angenommen, dass der neu gewonnene Überblick die Attraktivität des Bildungsangebots steigert, interessierte Fach- und Betreuungspersonen grössere Chancen haben, das richtige Angebot zu finden, und die Aus- und Weiterbildung somit zielgerichteter erfolgt. Für den Vorschlag spricht, dass er keine potenziell kontroversen Eingriffe in Bildungslandschaft vorsieht. Doch diese Zurückhaltung ist gleichzeitig auch ein Risiko. Sie birgt die Gefahr, dass das Verzeichnis lediglich die bestehende Intransparenz reprodu-

4 Handlungsansätze

ziert und einen geringen Mehrwert hat. Wird dagegen aktiv eine Vergleichbarkeit der Angebote angestrebt, so ist dies mit beträchtlichem Zusatzaufwand verbunden. Auch dürfte das Überprüfen der Vergleichskriterien einem Zertifizierungsprozess nahe kommen und das Konfliktpotenzial steigern. Einige Expert/innen würden eine solche Entwicklung begrüßen und halten eine Koordination und Bereinigung der Bildungsangebote für einen notwendigen Schritt, ohne den das Bemühen um mehr Übersicht wenig Sinn ergibt. Andere vertreten die entgegengesetzte Ansicht und verlangen nach einer Übersicht, bevor über weitergehende Schritte entschieden wird.

Komplexe Wirkungszusammenhänge allein sind kein hinreichender Grund, auf einen Handlungsansatz zu verzichten. Dies gilt ganz besonders für die beiden verbleibenden Ansätze: die **verbesserte Koordination und Durchlässigkeit des Bildungssystems** sowie der **Einführung neuer Abschlüsse**. Denn einzig sie gehen ein Problem an, das in den Expertendiskussionen einen sehr breiten Raum einnahm: die mangelnden Entwicklungs- und Qualifikationsmöglichkeiten von Fach- und Betreuungspersonen des Frühbereichs. Beim Streben nach einer besseren Koordination und Durchlässigkeit ist dieser Zusammenhang offensichtlich. Aber auch die Einführung neuer Bildungsabschlüsse kann dazu führen, dass Fach- und Betreuungspersonen bisher nicht vorhandene Gelegenheiten erhalten, ihre Potenziale auszuschöpfen und sich beruflich weiterzuentwickeln. Voraussetzung ist dabei allerdings, dass sich diese neuen Abschlüsse stimmig in das bestehende Gefüge einordnen und mit aussagekräftigen Berufsprofilen korrespondieren.

Die Risiken der beiden Handlungsansätze liegen hauptsächlich in zwei Punkten begründet:

■ Erstens lässt sich nur sehr bedingt voraussagen, in welchem Ausmass die Fach- und Betreuungspersonen eine optimierte Passerelle, eine neue Anrechnungsmöglichkeit oder einen neuen Bildungsabschluss tatsächlich nutzen würden. In den Expertendiskussionen zeigten sich unterschiedliche Einschätzungen. Vor allem Expert/innen aus niederschweligen Arbeitsfeldern stufen die potenzielle Nachfrage als hoch ein. Andere Expert/innen machen dagegen die Erfahrung, dass bereits vorhandene Instrumente (z.B. Validierungsverfahren, verkürzte Lehre für Erwachsene) nicht in einem besonders stark genutzt werden. Das mag teilweise daran liegen, dass diese Instrumente noch optimiert werden können und es an systematischen Unterstützungsstrukturen für die Interessent/innen mangelt. Auch fehlende Gelegenheiten, eine Lehre für Erwachsene in Teilzeit zu absolvieren, können eine wichtige Rolle spielen. In diesen Bereichen eröffnen sich Handlungsmöglichkeiten für Branchenorganisationen des Frühbereichs. Ungewissheiten, wie häufig die derart geschaffenen Qualifikationswege eingeschlagen werden, bleiben aber bestehen.

■ Zweitens ist unklar, wie der Markt bzw. die Arbeitgebenden und Institutionen des Frühbereichs auf Personen reagieren, die neu geschaffene Abschlüsse besitzen oder bestehende Abschlüsse auf unkonventionellem Weg erworben haben. Es ist immer im Auge zu behalten, dass Veränderungen in der Aus- und Weiterbildungslandschaft zu einem Anstieg des Qualifikationsniveaus im Frühbereich führen können, aber auch zu Verdrängungseffekten von höher qualifiziertem Fachpersonal. Dieses Risiko kann reduziert werden, wenn flankierende Massnahmen – z.B. in Form von Vorschriften zum Qualifikationsmix des Personals – ergriffen werden.

Neben diesen allgemeinen Herausforderungen gibt es auch spezifische Punkte, die einzelne Massnahmen betreffen. So wurde von vielen Seiten eine **Koordination und Modularisierung der Bildungsangebote im niederschweligen Bereich** gewünscht. Es liegt nahe, dass diese Bildungsangebote damit insgesamt aufgewertet würden. Vor dem Hintergrund, dass für Fach- und Betreuungspersonen in niederschweligen Arbeitsfeldern vermutlich hauptsächlich der Übergang zur beruflichen Grundbildung FaBe und der Wechsel in das Arbeitsfeld der Kindertagesstätten von Bedeutung ist, stellt sich allerdings die Frage, ob Aufwand und Ertrag dabei in einem angemessenen Verhältnis stünden. Als Alternative wäre denkbar, sich vor allem auf die Anrechnungsmöglichkeiten solcher Bildungsangebote für die Grundbildung FaBe zu

4 Handlungsansätze

konzentrieren und darauf zu zählen, dass dies gewissermassen indirekt zu einer Vereinheitlichung und wo nötig zu einer Qualitätssteigerung der niederschweligen Angebote führt.

Breit diskutiert wurde die Möglichkeit einer **neuen Berufsprüfung**. Die möglichen Verdrängungseffekte kamen hier besonders intensiv zur Sprache. Im Verlauf der Arbeiten zeichnete sich insofern ein Konsens ab, als eine «breite» Vertiefung, welche die Frühe Kindheit oder Frühe Förderung als Ganzes umfassen würde, abgelehnt wird. Sie wäre im verfügbaren Zeitrahmen nicht zu leisten und wäre vermutlich nicht hinreichend von der Kindererziehung HF abzugrenzen. Besser geeignet wären vor diesem Hintergrund thematische Vertiefungen wie frühe Sprachförderung oder die Säuglings- und Kleinstkinderbetreuung – wobei die Kompetenzlücken des Fach- und Betreuungspersonals im ersteren Bereich häufiger genannt werden und der Qualifikationsbedarf insofern vielleicht dringlicher erscheint. Für die frühe Sprachförderung spricht auch, dass bei dieser Vertiefung politisch am ehesten ein Konsens über den Bildungsauftrag von Institutionen des Frühbereichs zu erzielen wäre. Entsprechende Vorgaben und Erwartungen, die in einzelnen Kantonen explizit formuliert sind, schärfen zudem den Bedarf nach einer entsprechenden Berufsprüfung. 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.

Näher geklärt werden müssten schliesslich die Zugangswege zu einer solchen Berufsprüfung. Nimmt man hauptsächlich die Betreuungspersonen aus niederschweligen Arbeitsfeldern in den Fokus, so ist zumindest heute weitgehend ungewiss, wie viele unter ihnen für eine Berufsprüfung in Frage kämen. So könnte unter anderem der prüfungsrelevante Beschäftigungsgrad (in der Regel 50%) eine beträchtliche Hürde bilden. Auch würden sie auf diese Weise das EFZ FaBe gewissermassen überspringen und den nächsthöheren eidgenössisch anerkannten Abschluss erwerben. Ein Fokus auf Kindertagesstätten stünde vor der Herausforderung, dass deren Mitarbeiterprofile nicht selten wenig ausdifferenziert sind, wie in der Deutschschweiz unter anderem die Schwierigkeiten zeigen, für Kindererzieher/innen HF ausreichend klar definierte Rolle zu finden. Wie sich Mitarbeitende mit einer Berufsprüfung als zusätzlicher Qualifikationstyp darin einfügen würden, ist sehr schwierig zu beurteilen.

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 auf kommunaler, kantonaler oder Bundesebene 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

4 Handlungsansätze

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. Auf 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: 1) verbindliche Qualifikationsanforderungen und Vorgaben zum Personalmix in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, 2) die Propagierung und Stärkung des Lernens in der Praxis und 3) 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.

■ **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:

1) 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.

2) 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 Anrechnungs-Empfehlungen 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 Massnah-

4 Handlungsansätze

men 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. Er verzichtet bewusst darauf, eine abschliessende Priorisierung vorzunehmen. Um auf der Basis der hier diskutierten Handlungsansätze und Massnahmen eine Qualifikationsstrategie für das Personal des Frühbereichs zu entwickeln, empfiehlt es sich sehr, **Elemente unterschiedlicher Handlungsansätze zu kombinieren**. Es geht bei der Strategiewahl nicht darum, einen einzelnen Handlungsansatz gegenüber allen anderen hervorzuheben und zur Strategie zu erklären. Eine Priorisierung der Handlungsansätze kann zwar Aufschluss darüber geben, in welchem Ausmass im Bildungssystem ein Reformbedarf geortet wird und wie stark dieses verändert werden soll. Eine Qualifikationsstrategie, die sich auf einen einzigen Ansatz beschränkt, würde aber zu kurz greifen und wichtige Handlungsmöglichkeiten ungenutzt lassen.

Teilweise gehen die Ansätze und Massnahmen unterschiedliche Herausforderungen an, teilweise können sie sich ergänzen. Letzteres wäre beispielsweise der Fall, wenn parallel zur Einführung einer neuen Berufsprüfung Vorschriften zum Qualifikationsmix in den Institutionen des Frühbereichs vorangetrieben würden, um unerwünschte Verdrängungseffekte gegenüber dem HF-Diplom Kindererzieher/in zu verhindern. Offenkundige Widersprüche zwischen einzelnen Handlungsansätzen gibt es kaum. Eher ist bei der Kombination von Massnahmen zu beachten, dass sie die vielfältigen Arbeitsfelder des Frühbereichs angemessen abdecken und sich nicht auf die Kindertagesstätten beschränken. Werden in bestimmten Arbeitsfeldern mehrere Massnahmen ins Auge gefasst, so kann eine zeitliche Staffelung wichtig sein. Bei einer eng aufeinander folgenden Einführung mehrerer neuer Abschlüsse im Berufsbildungssystem bestünde beispielsweise die Gefahr, dass viele Institutionen des Frühbereichs über zu wenig differenzierte Mitarbeiterprofile verfügen, um die neuen Absolvent/innen adäquat einzusetzen. Auch wäre etwa bei der Kombination einer Informations-Plattform und einer Modularisierung von niederschwellig zugänglichen Bildungsgängen zu klären, welcher Schritt zuerst erfolgt – die Bestandesaufnahme oder die inhaltliche Koordination und Modularisierung.

Eine grosse Herausforderung bei der Strategieentwicklung wird 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. Umgekehrt wurde von Expert/innen aus der Romandie die Idee einer Höheren Fachprüfung für den Frühbereich lanciert, die sich in der Deutschschweiz derzeit wohl kaum stimmig umsetzen liesse und die zudem Fragen zum Verhältnis von Höherer Berufsbildung und Hochschulbildung im Frühbereich aufwirft. 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 stär-

4 Handlungsansätze

ken, 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.

5 Literaturverzeichnis

- Abrassart, 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. Hintergrundbericht 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 schulgängende 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 -> 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 Strohmmer (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 Kirchhofer, 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) : Professionelles 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 – Plateforme 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-le-s 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 Büttler, 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: Video-basierte 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.